

1. Einleitung und Entwicklung der Fragestellung

Ein geläufiger Kalenderspruch über das eigene Dasein lautet, das Gestern sei Geschichte, das Morgen ein Geheimnis und das Heute ein Geschenk. Das Vergangene habe man schließlich selbst erlebt und das Kommende liege in der Ungewissheit der Zukunft. In dieser Idee von einem *Gestern* und einem *Morgen*, betrachtet aus der Perspektive eines *Heute* wird davon ausgegangen, dass die Vergangenheit bereits erschlossen, das *Gestern* bereits verstanden worden sei. Nur das *Morgen* liege noch im Ungewissen und gebe dem Menschen in seinem *Heute* noch Rätsel auf.

Als Historiker*in wird man bei solch einer Konzeption von Vergangenheit und Zukunft vermutlich stutzig, schließlich würde damit nicht weniger als der gesamte eigene Berufsstand in Frage gestellt. Für den Historiker oder die Historikerin ist das *Gestern* schließlich nicht automatisch Geschichte. Das, was gestern war, ist vielmehr ein Teil der Vergangenheit, das erst zur Geschichte wird, in dem es durch die Historiker*innen untersucht, verarbeitet, eingeordnet und zur Geschichte gemacht wird. Bevor das *Gestern* Teil der Geschichte wird, ist es für den Historiker oder die Historikerin ebenfalls ein Rätsel, wenn auch in einer anderen Art als das ungewisse Morgen. Dieses Rätsel der Vergangenheit, dessen Lösung für die Historiker*innen nichts anderes als *Geschichte* bedeutet, kann man sich auch als Puzzle vorstellen. Ein ganzer Berg an Ereignissen und Prozessen, Stimmungen und Ideen, Personen und Schicksalen erstreckt sich vor den Betrachter*innen, die sich nun daran machen, die Einzelteile zu einem möglichst klar erkennbaren Bild zusammen zu fügen. Die Spurensuche mündet in die Hypothesenbildung, die Recherche ermöglicht die Überprüfung, ehe alles in die historische Darstellung einfließt und das zusammengesetzte Bild ergibt. Diese Arbeit erfordert nicht nur Sorgfalt und Ausdauer, sondern mitunter sogar ein detektivisches Gespür für die sinnvolle Kombinierung einzelner Indizien und der sich daraus ergebenden Schlussfolgerung.

Die Geschichtswissenschaft steht mit diesem Aufgabenprofil jedoch nicht allein da. Polizeiliche Ermittlungen etwa folgen einem ähnlichen Muster und auch verschiedene beliebte Freizeit-Spielformen verlangen den Spielenden Rätsel- oder Kombinationsgeschick ab. Eine in der zweiten Hälfte der 2010er Jahre besonders populär gewordene Spielform, die das Rätsellösen eventisiert hat, sind die sogenannten Exit-Games, die auch als Escape-the-Room-Spiel oder einfach nur als Escape Room bekannt sind. In

verschiedenen Szenarien müssen Teilnehmer dieses Gruppenspiels gemeinsam unterschiedliche Aufgaben und Rätsel lösen, um das Spiel zu meistern. Escape Rooms dienen mittlerweile häufig als beliebte Ziele für Geburtstagsfeiern oder Firmenausflüge. Auch Schulklassen finden im Rahmen eines Wandertages häufig den Weg in einen der inzwischen 954 Escape Rooms in Deutschland.¹

Der Escape Room „Löwe von Münster“ verfolgt im Gegensatz zum klassischen Exit-Szenario – besonders verbreitet sind Gefängnisausbrüche oder Gruselhäuser – einen alternativen, lernfokussierten Ansatz aus der Geschichte. Im Escape Room werden die Spielerinnen und Spieler in den Spätsommer des Jahres 1941 versetzt und müssen sich auf die Suche nach einer, im wahrsten Sinne des Wortes, historischen Predigt des Münsteraner Bischofs Clemens August Graf von Galen vom 3. August 1941 begeben. Mit Hilfe zeitgenössischer Gegenstände und einer fiktiven Rahmenhandlung rund um die Verhaftung des Pfadfindergruppenleiters Karl durch die Geheime Staatspolizei kombiniert die Zeitreise das spielerische Element des Escape Rooms mit dem historischen Setting rund um von Galens öffentlicher Kritik an der systematischen Tötung kranker und behinderter Menschen durch die Nationalsozialisten in der sogenannten „T4-Aktion“. Der Escape Room verknüpft Aspekte der Aufgabenbewältigung mit teambildenden Maßnahmen, verbindet Elemente der Fiktion mit historischer Realität und schlägt eine Brücke zwischen Widerstandsaktionen in der NS-Zeit und dem alltäglichen individuellen Umgang mit Recht und Unrecht.

Aus geschichtsdidaktischer Perspektive steht das Szenario des Escape Rooms „Löwe von Münster“ an der Schnittstelle zwischen einem emotional ästhetischen Spiel einerseits und dem Historischem Denken andererseits. Mit Hilfe der Rahmenhandlung, der Spielaufgabe und des Settings versucht das Spiel eine emotionale Beziehung zwischen den Spielenden und den von ihnen nachgespielten, wenn auch fiktiven historischen Akteuren zu erzeugen. Der vorgenommene Perspektivwechsel soll dabei eine historische Alteritätserfahrung erschaffen und einen geschichtlichen Verständnisprozess der Spielenden auf der Grundlage hervorgerufener Gefühle ermöglichen. Auch wenn neuere

¹ „Live Escape Room Games in Deutschland“. In: EscapeRoomGames.de. Bearbeitungsstand: März 2020. URL: <https://www.escaperoomgames.de/> (Abgerufen: 10.03.2019).

Untersuchungen² betonen, dass emotionale und affektive Aspekte durchaus eine Rolle in der Entwicklung historischer Denkprozesse spielen, verstehen viele Geschichtsdidaktiker die Ausbildung des geschichtlichen Lernens nach wie vor als einen rein kognitiven Lernprozess.³ Ästhetische und emotionale Komponenten des historischen Denkens, so Markus Bernhardt, werden oft ausschließlich unter handlungsorientierten Gesichtspunkten berücksichtigt, denen keine oder lediglich beschränkte fachwissenschaftliche Relevanz zugesprochen werde. Aus dieser Einstellung resultiere die mitunter ablehnende Haltung großer Teile der Geschichtslehrenden in Bezug auf den Einsatz spielerischer Elemente im Geschichtsunterricht, da sie ein Mehrwert für die Ausbildung Historischer Denkweisen bezweifeln.⁴ Dem gegenüber stehen die Befürworter der Spielnutzung im Unterricht, die gerade in der spielerischen Gestaltung Potenziale alternativer und emotionaler Zugänge zu einer Geschichtsauseinandersetzung erkennen. Für sie stellt dieser Weg der Geschichtsvermittlung einen konstruktiven Vorgang auf dem Weg zu einem gegenwarts- und zukunftsorientierten Geschichtsverständnisses der Schüler*innen dar.⁵

In der Geschichtsdidaktik scheint das Feld der spielerischen Unterrichtsgestaltung in der Theorie bisher lediglich von Markus Bernhardt umfassend beleuchtet worden zu sein.⁶ Zwar existieren im Bereich der Videospiele mehrere Forschungsansätze zur Verbindung von Geschichtslernen und spielerischer Gegenstandauseinandersetzung,⁷ allerdings ist fehlt es an empirischen Untersuchungen zum fachdidaktischen Mehrwert spielerischer Elemente für den Geschichtsunterricht. International existieren inzwischen mehrere Untersuchungen, die sich den Lernpotenzialen und -effekten der spielerischen Methode eines Escape Room widmen.⁸ Für den deutschsprachigen Raum und für die

² Hier sei verwiesen auf VON BORRIES, BODO: Zwischen „Genuss“ und „Ekel“. Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Momente historischen Lernens. Schwalbach/Ts. 2014; BRAUER, JULIANE/ MARTIN LÜCKE (Hrsg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Göttingen 2013 (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung, Bd. 133).

³ Vgl. VON BORRIES, Zwischen „Genuss“ und „Ekel“, S. 16f.

⁴ BERNHARDT, MARKUS: Das Spiel im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main ³2018, S. 9.

⁵ Vgl. Ebd., S. 9.

⁶ Vgl. BERNHARDT, Das Spiel im Geschichtsunterricht.

⁷ Hier sei besonders auf die Projekte des Arbeitskreis Geschichtswissenschaft und Digitale Spiele verwiesen. Vgl. „Publikationen aus dem Arbeitskreis“ In: ARBEITSKREIS GESCHICHTSWISSENSCHAFT UND DIGITALE SPIELE. Bearbeitungsstand: 21. März 2018. URL: <https://gespielt.hypotheses.org/der-arbeitskreis/publikationen-aus-dem-arbeitskreis> (Abgerufen: 26.03.2020).

⁸ Vgl. HEALEY, KRISTEN: Using an Escape-Room-Themed Curriculum to Engage and Educate Generation Z Students About Entomology. In: American Entomologist 65 (2019), S. 24-28; CLARKE, SAMANTHA (u.a.): EscapED: Adapting Live-Action, Interactive Games to Support Higher

Geschichtswissenschaft generell lässt sich bisher jedoch noch keine wissenschaftliche Auseinandersetzung finden. Die vorliegende Arbeit soll dazu beitragen, diese Forschungslücke zu verkleinern. Die Untersuchung widmet sich zu diesem Zweck der Verknüpfung historischer Denkprozesse und dem spielbasierten Lernkonzept eines historischen Escape Rooms. Dazu soll zunächst das Kompetenzmodell des Historischen Lernens von Peter Gautschi vorgestellt und erörtert werden, das als Grundlage für die Einordnung des Escape Room Projekts als historischer Lerngegenstand dienen soll. Anschließend wird das Konzept der Living History, das als Kernelement im Escape Spiel wirkt, diskutiert, ehe auf das spielerische Lernen im schulischen und außerschulischen Kontext eingegangen wird. Daran schließt sich eine detaillierte Beschreibung des Escape Room Projekts an, dessen Konzeption einer didaktischen, inhaltlichen und methodischen Analyse unterzogen wird. Dies bildet die Grundlage für die durchgeführte qualitative Untersuchung des Projekts an einem nordrhein-westfälischen Gymnasium im Dezember 2019. Unter dem Leitgedanken „Geschichte spielen, Geschichte fühlen, Geschichte lernen?“ sollte dabei untersucht werden, welche Sinnbildungen über das Escape Room Projekt innerhalb der spielenden Lerngruppe entstehen, welche historischen Denkprozesse offenbar werden und inwiefern das Exit Game Szenario eine unterstützende Wirkung für die historische Lernentwicklung der Schüler*innen erzielen kann.

2. Geschichtsbewusstsein und Historisches Lernen

Um der Frage nach beobachtbaren Vorgängen Historischen Denkens nachgehen zu können, ist es zunächst ratsam, die Begrifflichkeiten und Konzepte, die dieser Ausarbeitung zugrunde liegen, zu klären. Daher sollen im Folgenden die Grundelemente verschiedener Konzeptionen des Geschichtsbewusstseins erläutert, sowie Überlegungen zur Struktur des Historischen Lernens und der historischen Denkprozesse vorgestellt werden.

Education Teaching and Learning Practices. In: Games and Learning Alliance 5th International Conference, GALA 2016 Utrecht, Hrsg. v. Rosa Bottino (u.a.). Basel 2016, S. 144-153; WARMELINK, HARALD [u.a.]: AMELIO. Evaluating the Team-building Potential of a Mixed Reality Escape Room Game. In: CHI PLAY '17. Extended Abstracts Publication of the Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play. Amsterdam 2017, S. 111-123.

2.1 Geschichtsbewusstsein

Der Rahmenlehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer in Rheinland-Pfalz setzt der schulischen Bildung das Ziel, „ein kritisch-reflektiertes Geschichtsbewusstsein auszuformen“⁹. Dadurch soll, wie im Lehrplan für das Unterrichtsfach Geschichte am Gymnasium in Hessen ausgedrückt, „ein Zusammenhang zwischen Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektiven hergestellt werden“¹⁰. Dieser Dreischritt entspricht dem Untertitel von Karl-Ernst Jeismanns grundlegendem Werk der Geschichtsdidaktik „Geschichte als Horizont der Gegenwart“¹¹ aus dem Jahr 1985, in dem Jeismann die Aufgabe der Geschichtsdidaktik in der Verknüpfung der drei Komponenten ausmachte.

Der Münsteraner Geschichtsdidaktiker Jeismann war es auch, der den Begriff des Geschichtsbewusstseins in der Bundesrepublik der 1970er Jahren federführend zur zentralen Kategorie der Geschichtsdidaktik erhob.¹² In der DDR etablierte sich der Begriff im Kontext des marxistisch-leninistischen Geschichtsbilds bereits ab 1967, besaß dort jedoch eine normative, ideologiefördernde Funktion.¹³ Für Jeismann bedeutet Geschichtsbewusstsein zunächst das „Verhältnis zwischen erkennendem Subjekt und zu erkennendem Gegenstand, also zwischen Mensch und Geschichte“¹⁴. Das Geschichtsbewusstsein sei dabei die „spezifische Konkretheit bestimmter Geschichtsvorstellungen“¹⁵. Hans-Jürgen

⁹ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG UND KULTUR RHEINLAND-PFALZ: Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde. Sekundarstufe I. Mainz 2016, S. 81. Ähnlich formuliert findet sich diese Grundfunktion des Geschichtsunterrichts auch in den Lehrplänen für das Gymnasium in Hessen, Nordrhein-Westfalen oder Bayern. Vgl. HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium: Geschichte. Wiesbaden [o.J.], S. 11. URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_geschichte_gymnasium.pdf (Abgerufen: 22.01.2020); MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Düsseldorf 2007, S. 15; STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN: Selbstverständnis des Faches Geschichte und sein Beitrag zur Bildung. URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/textabsatz/122368> (Abgerufen: 22.01.2020).

¹⁰ HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM, Das neue Kerncurriculum für Hessen, S. 11.

¹¹ JEISMANN, KARL-ERNST: Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive. Paderborn 1985.

¹² Eine Zusammenfassung seiner Überlegungen findet sich in JEISMANN, KARL-ERNST: Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen. Hrsg. v. Gerhard Schneider. Pfaffenweiler 1988, S. 1-24.

¹³ Vgl. SCHÖNEMANN, BERND: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. v. Hilke Günter-Arndt. Berlin 2014, S. 15.

¹⁴ JEISMANN, Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie, S. 9.

¹⁵ Ebd., S. 3.

Pandel beschreibt das Geschichtsbewusstsein als ein Kollektivsingular, demnach als ein Konzept oder Prinzip, das jeder Person inhärent ist, ohne sich dessen bewusst zu sein,¹⁶ das jedoch von Mensch zu Mensch unterschiedlich ausgeprägt sei.¹⁷ Auch Bernd Schönemann verweist auf die Subjektivität des Geschichtsbewusstseins, das durch Internalisierungs- und Sozialisationsprozesse aufgebaut werde. Dem gegenüber steht nach Schönemann die Geschichtskultur als kollektives, jedoch nicht zwangsläufig kohärentes Konstrukt einer Gesellschaft, das seinerseits durch Externalisierungsvorgänge generiert werde und in einem dialektischen Wechselverhältnis zum individuellen Geschichtsbewusstsein stehe.¹⁸

Im Verständnis der Geschichtsdidaktik stellt das Geschichtsbewusstsein einen Teil des persönlichen Bewusstseinszustands dar. Es ist entsprechend fluide, es verändert und differenziert sich im Verlauf des Lebens.¹⁹ Jeismann nennt diesen Vorgang „Arbeit des Aufbaus der geschichtlichen Welt in der Gegenwart des Bewusstseins“²⁰. Diese Aufbauarbeit kann auch mit den Begriffen Historisches Denken oder Historisches Lernen bezeichnet werden. Das Geschichtsbewusstsein fungiert demnach als „Basis allen historischen Lehrens und Lernens“²¹ wie Jörn Rüsen es ausdrückt. Es entwickelt und verändert sich jedoch erst durch den Vorgang des Historischen Lernens.²²

2.2 Historisch Denken und Historisch Lernen. Das Kompetenzmodell nach Peter Gautschi

Ob vom Historischen Denken oder Historischen Lernen gesprochen wird, kommt auf den beschriebenen Prozess an. Während das Denken dem konkreten geistigen Vorgang in der Auseinandersetzung mit dem (historischen) Gegenstand entspricht, beschreibt das Lernen

¹⁶ Vgl. PANDEL, HANS-JÜRGEN: Geschichtsbewußtsein in Öffentlichkeit und Schule. Einführung. In: Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Hrsg. v. Gerhard Schneider. Pfaffenweiler 1988, S. 97f.

¹⁷ Vgl. PANDEL, HANS-JÜRGEN: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts. 2017. S. 137f.

¹⁸ Vgl. SCHÖNEMANN, Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, S. 17.

¹⁹ Vgl. PANDEL, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie, S. 157-160; JEISMANN, Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie, S. 10.

²⁰ JEISMANN, Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie, S. 11.

²¹ RÜSEN, JÖRN: Historisches Lernen – Grundriß einer Theorie. In: Historisches Lernen – Grundlagen und Paradigmen. Hrsg. v. Jörn Rüsen. Schwalbach/Ts. 2008, S. 74.

²² Vgl. GAUTSCHI, PETER: Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit. In: Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Hrsg. v. Peter Gautschi (u.a.). Bern 2007, S. 26.

den Erwerb oder die Aneignung von Fähigkeiten oder Denkmustern.²³ Denken findet demnach in einem konkreten Moment statt, während Lernen langfristig ausgelegt ist und Veränderungen der Denkstruktur, Veränderungen von Wissen, Weltanschauung oder Fähigkeiten ermöglicht.²⁴ Dieser Vorgang soll im Folgenden anhand des Strukturmodells des Historischen Lernens nach Peter Gautschi erläutert werden.

Für Hans-Jürgen Pandel stellt das Historische Lernen einen „Denkstil und nicht das Akumulieren von Wissen“²⁵ dar, der sich in der Anwendung entfaltet und verändert. Jörn Rüsen definiert Historisches Lernen als einen „Vorgang des menschlichen Bewusstseins, in dem bestimmte Zeiterfahrungen deutend angeeignet werden und dabei zugleich die Kompetenz zu dieser Deutung entsteht und sich weiterentwickelt“²⁶. Etwas einfacher ausgedrückt findet sich die Frage nach dem Wesen des Historischen Lernens beim schweizerischen Geschichtsdidaktiker Peter Gautschi. Er versteht unter dem Historischen Lernen schlicht „die Auseinandersetzung von Individuen mit Ausschnitten aus dem Universum des Historischen“²⁷. Für den Vorgang dieser Auseinandersetzung entwickelte Gautschi ein Struktur- und Prozessmodell, das den Ablauf des Historischen Lernens schematisiert. Gautschi baut dabei auf den Überlegungen Jeismanns auf, versteht unter Geschichtsbewusstsein wie Jeismann „den komplexen Zusammenhang von Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen“²⁸. In Gautschis Modell gliedert sich der gesamte Lernvorgang in vier Einzelvorgänge, die er als Dimensionen des Historischen Lernens betitelt und die wiederum auf den Kategorien des Geschichtsbewusstseins nach Jeismann aufbauen. Diese zentralen Kategorien nennt Gautschi *Frage* oder *Vermutung*, sowie (in der Begriffstradition Jeismanns) *Sachanalyse*, *Sachurteil* und *Werturteil*.

Der Historische Lernprozess kann an dem Punkt einsetzen, an dem die Lernenden einen Sachverhalt aus dem Spektrum des Historischen wahrnehmen, mit Erzählungen über die

²³ Vgl. PETERMANN, FRANZ/ PETERMANN, ULRIKE: Lernen. Grundlagen und Anwendungen. Göttingen 2018, S. 12.

²⁴ Vgl. GAUTSCHI, PETER: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts. 2011, S. 42.

²⁵ PANDEL, HANS-JÜRGEN: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2006, S. 126.

²⁶ RÜSEN, JÖRN: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Schwalbach/Ts. 2008, S. 81.

²⁷ GAUTSCHI, Guter Geschichtsunterricht, S. 43.

²⁸ GAUTSCHI, PETER: Handlungsorientierte Geschichtsdidaktik. Ein Praxisbericht. In: Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998), S. 370.

Geschichte konfrontiert sind, sie sich dadurch mit einem Ausschnitt aus dem Raum des Historischen beschäftigen und sich mit einer Fragestellung der Geschichte zuwenden.²⁹ Darauf aufbauend beschreiben, bzw. analysieren die Lernenden den Gegenstand, mit dem sie sich auseinandersetzen, „beschreiben also ein aus historischen Zeugnissen rekonstruiertes Faktum“³⁰, und erklären sich den daraus ergebenden historischen Tatbestand.³¹ An diese Sachanalyse schließt sich die Beurteilung an, die dadurch ausgedrückt wird, dass die Lernenden den erschlossenen Gegenstand interpretieren, ihn in Beziehung zu anderen historischen Sachverhalten setzen und diesen kleinen Punkt im Gesamtbild des Historischen verorten. Gautschi nennt diese Form der Beurteilung „historisches Sachurteil“³². Das Sachurteil bildet die Grundlage für die Übertragung des eingeordneten historischen Gegenstands in eine zweigliedrige Bewertung. Einerseits bewerten die Lernenden den historischen Gegenstand mit Blick auf seine historische Bedeutung, andererseits wird der Sachverhalt auf die eigene persönliche und gesellschaftliche Lebenssituation übertragen. Auf der Grundlage spezifischer Fragestellungen wird eine Beziehung zwischen dem wahrgenommenen, analysierten und eingeordneten historischen Gegenstand und aktuellen oder zukünftigen, persönlichen oder kollektiven Situationen, Problemen und Fragen hergestellt. Diesen Prozess nennt Gautschi das „historische Werturteil“³³. Gautschi versteht das Historische Lernen als einen Prozess, der kreisläufig in verschiedenen Richtungen denkbar ist. Er geht demnach auch nicht zwangsläufig von einer Frage oder einer Vermutung aus, sondern kann auch durch die Überprüfung eines Sach- oder Werturteils ausgelöst werden. Der Werturteilsbildung kommt im Historischen Lernprozess eine besondere Bedeutung zu. Sie kann zum einen eine bestimmte gedankliche Haltung oder Handlung des oder der Lernenden auslösen und zum anderen in der Form des historischen Erzählens einen Kommunikationsprozess mit anderen Menschen ermöglichen, sowie den Austausch über die jeweiligen Werturteile fördern, der dann wiederum einen erneuten historischen Lernprozess auslösen kann.³⁴

²⁹ Vgl. GAUTSCHI, Guter Geschichtsunterricht, S. 44.

³⁰ Ebd., S. 44.

³¹ Vgl. Ebd., S. 44.

³² Ebd., S. 44.

³³ GAUTSCHI, Guter Geschichtsunterricht, S. 44.

³⁴ Vgl. GAUTSCHI, Guter Geschichtsunterricht, S. 46.

Der gedankliche Dreischritt aus Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil vollzieht und manifestiert sich im Vorgang des historischen Erzählens. Das historische Erzählen wird von Jörn Rüsen als zentrale Kategorie des historischen Lernens bewertet. Geschichte lernen bedeutet für Rüsen nichts anderes als „die Fähigkeit, durch historisches Erzählen auf eine bestimmte Weise Sinn über Zeiterfahrung zu bilden“³⁵. Folglich ist das historische Erzählen das aktive und sichtbare Produkt des individuellen historischen Lernvorgangs.

Um die Historischen Lernprozesse erfolgreich umzusetzen, ist laut Gautschi die Anwendung verschiedener Kompetenzen notwendig. In seiner Kompetenzdefinition greift Gautschi auf Franz Weinert zurück, der Kompetenzen als „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 Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“³⁶ versteht.³⁷ Als bedeutsamste Kompetenz führt Gautschi dabei die narrative Kompetenz an, die als Fähigkeit zur Umsetzung des historischen Erzählens verstanden werden kann. In der Ausbildung der narrativen Kompetenz sieht Gautschi demnach auch das zentrale Ziel des Geschichtsunterrichts.³⁸ Erst dieser Schritt führe letztlich zur Veränderung, Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Geschichtsbewusstseins.³⁹

Die narrative Kompetenz gliedert sich in Gautschis Modell in vier Teilkompetenzbereiche, die zur Bewältigung vier unterschiedlicher Problemfelder im Prozess des Historischen Lernens beitragen, denen die Lernenden in der Auseinandersetzung mit der Geschichte ausgesetzt sind. Die Kompetenzbereiche umfassen die Wahrnehmungs-, die Erschließungs-, die Interpretations- und die Orientierungskompetenz und sind entsprechend der vier Teilbereiche des Historischen Lernens (Frage, Sachanalyse, Sachurteil, Werturteil) aufgefächert. So führt die Wahrnehmungskompetenz zu Fragen an und Vermutungen über den historischen Gegenstand, die Erschließungskompetenz zur Ausbildung von historischen Sachanalysen, die Interpretationskompetenz zur zielführenden Sachurteilsbil-

³⁵ RÜSEN, JÖRN: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Schwalbach/Ts. 2008, S. 44.

³⁶ WEINERT, FRANZ E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Leistungsmessung in Schulen. Hrsg. v. Franz E. Weinert. Weinheim 2001, S. 27f.

³⁷ Vgl. GAUTSCHI, Guter Geschichtsunterricht, S. 48.

³⁸ Vgl. Ebd., S. 48.

³⁹ Vgl. GAUTSCHI, Geschichtsunterricht erforschen, S. 26.

dung und die Orientierungskompetenz schließlich zum persönlichen Werturteil. Gautschi betitelt seine Systematik des Lernprozesses daher auch als Kompetenzmodell des Historischen Lernens, da es den strukturierten Denkprozessen die entsprechenden Kompetenzen zur Seite stellt, die eine erfolgreiche Ausgestaltung des Lernvorgangs ermöglichen.

Gautschis vorgestelltes Kompetenzmodell des Historischen Lernens soll im Nachfolgenden das theoretische Fundament für die in dieser Arbeit dargestellten Untersuchungen bilden. Die durchgeführte Forschung wurde auf der Grundlage von Gautschis Lernschema entwickelt und wird anhand des Strukturmodells ausgewertet. Mit Blick auf die Möglichkeiten empirischer Studien zur Ausgestaltung des Geschichtsbewusstseins und des Historischen Lernens verweist Bernd Schönemann jedoch darauf, dass die Forschung lediglich situative Momentaufnahmen zeigen könne, während Umstrukturierungsvorgänge und Veränderungsprozesse in der forschenden Analyse verborgen blieben.⁴⁰ Für die vorliegende Arbeit ergibt sich daraus, dass reliable Rückschlüsse über eine langfristige Auswirkung des untersuchten Projekts auf das Geschichtsbewusstsein der Schüler*innen nicht zweifelsfrei nachweisbar sein können. Folglich muss der Fokus auf erkennbare und damit explizit ausgedrückte Denkstrukturen gelegt werden, die als Teil des Historischen Lernens verstanden werden.

3. Living History. Eine wiederbelebte Geschichte?

Der Begriff Living History⁴¹ ist zunächst einmal widersprüchlich und bei einer wörtlichen Übersetzung möglicherweise irreführend. Die Idee der Geschichte, die im Hier und Jetzt erfahrbar ist, die genau in diesem Moment lebt, ist schlicht unmöglich. Statt einer wörtlichen Übersetzung einer „Lebenden Geschichte“ schlägt die deutschsprachige Forschung daher vor, dass die Living History eher als „wiederbelebte Geschichte“⁴², alternativ auch als „Verlebendigung von Vergangenheit“⁴³ verstanden werden sollte.

⁴⁰ Vgl. SCHÖNEMANN, Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, S. 12f.

⁴¹ Im Folgenden wird für den Begriff eine Schreibweise ohne Anführungszeichen verwendet.

⁴² SÉNÉCHEAU, MIRIAM/ SAMIDA, STEFANIE: Living History als Gegenstand Historischen Lernens. Begriffe-Problemfelder-Materialien. Stuttgart 2015, S. 34.

⁴³ SEYBOLD, DIETRICH: Geschichtskultur und Konflikt. Historisch-politische Kontroversen in Gesellschaften der Gegenwart. Bern 2005 (Europäische Hochschulschriften. Geschichte und ihre Hilfswissenschaften, Bd. 1004), S. 274.

3.1 Hintergrund und Entwicklung

Auch wenn damit erste Zweideutigkeiten aus dem Weg geräumt wären, bedarf es weiterhin einer Klärung, was dann genau unter der Idee einer „wiederbelebten Geschichte“ verstanden wird. Bei der Suche nach einer eindeutigen Definition der Living History fällt auf, wie unklar die eigentliche Bedeutung, wie vielfältig die Verwendung des Terminus ausfällt. Generell finden sich für den deutschsprachigen Raum nur wenige Ausarbeitungen, die sich dem Problemfeld der Living History angenommen haben. Jay Anderson, der die Forschung zur Living History im Nordamerika der frühen 1980er Jahre maßgeblich vorantrieb, verstand unter dem Begriff ein Konzept, das die Dimensionen Wissensvermittlung (interpretation), Forschung (research) und Spiel (play) umfasste.⁴⁴ Damit schloss Andersons Bezeichnung der Living History sowohl Reenactment Schauspiele⁴⁵, als auch Formen der Experimentellen Archäologie⁴⁶ oder das im Fantasy Kontext zu verortende „Live Action Role Playing“⁴⁷ mit ein. Die im deutschsprachigen Raum auf Andersons Untersuchungen aufbauende Ansätze wie die von Wolfgang Hochbruck, Andreas Sturm oder Miriam Sénécheau und Stefanie Samida formten die Living History Idee weiter aus, ohne jedoch zu einer Einigung zu gelangen, welche Teilbereiche (semi-)historischer Darstellungsformen unter dem Living History Begriff verstanden werden sollten.⁴⁸ Im Folgenden soll der Begriff die beiden letztgenannten Ebenen von Andersons Living History Konzeption jedoch ausklammern und im Sinne Sénécheaus und Samidas verwendet werden, demnach als ein Versuch der aktiven Aneignung von Vergangenheit und einzelnen Elementen der Geschichte in der Gegenwart.⁴⁹ Living History umfasst damit das

⁴⁴ Vgl. ANDERSON, JAY: *Time Machines. The world of living history*. Nashville 1984, S. 12.

⁴⁵ Beispielsweise die schauspielerischen Nachstellungen des Battle of Hastings oder der Schlachten des Amerikanischen Unabhängigkeitskriegs.

⁴⁶ Die Experimentelle Archäologie widmet sich der Beantwortung archäologischer Fragestellungen mit Hilfe wissenschaftlicher Experimente. Vgl. WALZ, MARKUS: *Sehen, Verstehen. Historisches Spiel im Museum – zwischen Didaktik und Marketing*. In: *Living History im Museum. Möglichkeiten und Grenzen einer populären Vermittlungsform*. Hrsg. v. Jan Carstensen (u.a.). Münster 2008 (Beiträge zur Volkskultur in Nordwestdeutschland, Bd. 111), S. 16.

⁴⁷ Gemeint sind Freizeitgemeinschaften, bei der ein Spieler einen frei erfundenen Charakter in einer freien Improvisation darstellt. Dabei steht das Nachspielen eines historischen Ereignisses nur selten im Vordergrund. Vgl. WALZ, *Sehen, Verstehen*, S. 16.

⁴⁸ Vgl. dazu: HOCHBRUCK, WOLFGANG: *Geschichtstheater. Formen der „Living History“*. Eine Typologie. Berlin 2013; STURM, ANDREAS: *Living history = past ÷ me4 × authenticity. Didaktik und Qualitätssicherung performativer Geschichtsdarstellung*. Linz 2013; SÉNÉCHEAU/SAMIDA, *Living History*.

⁴⁹ Vgl. SÉNÉCHEAU/SAMIDA, *Living History*, S. 41.

praktische, emotionale und körperliche Erleben einer vergangenen Zeit. Sie wird als subjektiver und aktiver Prozess verstanden, der sich eine Verlebendigung von Vergangenheit zum Ziel setzt. Dabei kann dieser Vorgang in einer klassischen Reenactment-Situation oder in einem Rollenspiel im Rahmen des Geschichtsunterrichts, im Museum oder – wie im zur Untersuchung vorliegenden Fall – in einem historischen Escape Room stattfinden.⁵⁰ Wichtig ist dabei die aktive Handlung, durch die sich die Living History von der „passiven Konsumierung“, beispielsweise beim Lesen eines historischen Romans oder dem Anschauen eines Historienfilms, unterscheidet.

Darstellungsformen, die unter dieser Begrifflichkeit der Living History zusammengefasst werden können, erfreuten in Deutschland mit Beginn der 1990er Jahre vermehrter Beliebtheit. Nach US-amerikanischem Vorbild entstanden Freilichtmuseen, Mittelaltermärkte oder Dokumentationen, in denen einzelne Szenen in ihrem historischen Setting nachgestellt wurden. Dabei reichen die Living History Ursprünge bis in die römische Kaiserzeit und die nachgestellten Siegeszüge der römischen Legionen zurück.⁵¹ Im Mittelalter entstanden vermehrt religiöse Schauspiele wie beispielsweise Passions- oder Krippenspiele, die bis heute regelmäßig und zu entsprechenden Anlässen aufgeführt werden.⁵² Auch die Festzüge des 19. Jahrhunderts, in denen die Teilnehmenden Ausschnitte ihrer Zunfts-, Stadt- oder Nationengeschichte präsentierten, stehen in der Living History Tradition.⁵³ Im Jahr 1891 eröffnete mit dem „Skansen“ in Schweden das erste Freilichtmuseum seiner Art. Eine detailgetreue Nachbildung ganzer Wohneinheiten und die schauspielerische Darstellung ihrer Bewohner sollte eine „theatrale Vergegenwärtigung“ der Lebensumstände im Schweden des ausgehenden 19. Jahrhunderts ermöglichen. Ziel war dabei die Konservierung einer nationalromantischen Idee, quasi die „Einfrierung“ des schwedischen Lebens am Ende des 19. Jahrhunderts im Angesicht der skandinavischen Industrialisierung.⁵⁴ Die Konzeption der Freilichtmuseen mit schauspielerischen

⁵⁰ Vgl. Ebd., S. 41.

⁵¹ Vgl. FABER, MICHAEL: Living History – Lebendige Geschichte oder Geschichte (er)leben? In: Living History im Museum. Möglichkeiten und Grenzen einer populären Vermittlungsform. Hrsg. v. Jan Carstensen (u.a.). Münster 2008 (Beiträge zur Volkskultur in Nordwestdeutschland, Bd. 111), S. 119.

⁵² Vgl. POLHEIM, KARL KONRAD/ SCHRÖDER, STEFAN: Volksschauspiele. Passionsspiele, Erster Teil. Paderborn 2000, S. IX.

⁵³ Vgl. SÉNÉCHEAU/SAMIDA, Living History S. 35.

⁵⁴ Vgl. PLEITNER, BERIT: Kundschafter in einer anderen Welt? Überlegungen zur Funktion der Emotionen in Living-History-Darstellungen. In: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Hrsg. v. Juliane Brauer u. Martin Lücke. Göttingen 2013 (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung, Bd. 133), S. 223.

Vorfürhungen und „Geschichte zum Anfassen“⁵⁵ schuf eine Darstellungsform von Vergangenheit, die weit über die Vermittlungsmöglichkeiten der in den Museen ausgestellten Gegenständen hinausging.⁵⁶ Fast gleichzeitig entwickelte der britische Künstler Louis N. Parker die Idee, die Einwohner einer Stadt ihre eigene Geschichte am entsprechenden historischen Ort spielen zu lassen, um ein Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühl zu erzeugen und das eigene „historische Erbe“ erfahrbar zu machen.⁵⁷ Diese Reenactment-Aufführungen und die in den Freilichtmuseen zu beobachtenden Darstellungsformen von Geschichte sind bis heute die am weitesten verbreiteten Formen der Living History. Das kommerzielle Potenzial der „nachgespielten Vergangenheit“ führte jedoch zu einer Erweiterung von Angeboten, die inzwischen von Mittelaltermärkten und historischen Stadtführungen zu pseudo-historiographischen Reality TV-Shows oder geschichtlichen Escape Rooms reichen.

Auf der Suche nach der Faszination Living History und dessen Attraktionspotenzial offenbart sich vor allem ein gemeinsamer Beweggrund: Sich selbst aus der eigenen Situation herauslösen, das Hier und Jetzt für eine kurze Zeit verlassen und sich in das vermeintlich nachstellbare Unbekannte einer vergangenen Sphäre zu begeben. So wird für das DDR-Museum in Berlin beispielsweise mit dem Slogan geworben: „Tauchen Sie ein und erforschen Sie das reale Leben in der DDR“⁵⁸. Die Vindeliker-Kohorte, eine Gruppe Living History-Begeisterter, die versucht, das römische Leben am Main im 2. Jahrhundert nachzustellen, fragt die interessierten Leser der eigenen Homepage, wer noch nicht davon geträumt hätte, „einmal mit einer Zeitmaschine in vergangene Zeiten zurückzureisen“⁵⁹ oder einmal „zu sehen und zu fühlen wie die Menschen damals lebten“⁶⁰.

⁵⁵ BRAUER, JULIANE: „Heiße Geschichte“? Emotionen und historisches Lernen in Museum und Gedenkstätten. In: In: Doing History. Performative Praktiken in der Geschichtskultur. Hrsg. v. Sarah Willner (u.a.). Münster 2016 (Edition Historische Kulturwissenschaften, Bd. 1), S. 30.

⁵⁶ Vgl. KAGEL, NILS: Geschichte leben und erleben. Von der Interpretation historischer Alltagskultur in deutschen Freilichtmuseen. In: Living History im Freilichtmuseum. Neue Wege der Geschichtsvermittlung. Hrsg. v. Heike Duisberg. Ehestorf 2008 (Schriften des Freilichtmuseums am Kiekeberg, Bd. 59), S. 16f.

⁵⁷ Vgl. SÉNÉCHEAU/SAMIDA, Living History, S. 37.

⁵⁸ PS INCOMING BERLIN GMBH: Das DDR Museum. URL: <https://www.psincomingberlin.de/berlin/sightseeing-in-berlin/ddr-museum/> (Abgerufen: 30.10.2019).

⁵⁹ VINDELIKER KOHORTE: Mitgliedschaft. In: Cohors IIII Vindellicorum. URL: <http://www.vindeliker-kohorte.de/mitgliedschaft.htm> (Abgerufen: 29.10.2019).

⁶⁰ VINDELIKER KOHORTE, Mitgliedschaft.

Living History Darstellungen zielen darauf, Vergangenheit greifbar, spürbar, letztlich erfahrbar zu machen.⁶¹ Diese Programmatik setzt dabei ein Höchstmaß an angestrebter Glaubwürdigkeit der zu erfahrenden, erschaffenen historischen „Realität“ voraus. Dies geschieht auf der einen Seite über das Setting, in dem Kleidung, Möbel, Wohnungsgegenstände etc., so zeitgemäß und originalgetreu wie möglich aufbereitet werden. Auf der anderen Seite werden diese „Authentizitätsfiktionen“⁶² durch die subjektive Plausibilitätsbewertung dieser Objekte akzeptiert oder abgelehnt. Die ganzheitliche Erfahrung der erschaffenen historischen „Realitäten“ soll letztendlich über die Emotionalität des Living History Akteurs hergestellt werden. Emotionen sollen dabei als Vermittlungsinstanz des Historischen Lernens dienen, in dem sie suggerieren, eine Verbindungslinie zwischen heute und damals darzustellen. Die subjektiven Empfindungen sollen demnach den Gefühlslagen historischer Akteure angenähert werden, um letztlich „zu sehen und zu fühlen wie die Menschen damals lebten“⁶³.

3.2 Living History und Historisches Denken. Grenzen und Potenziale

Die von der Videliker Kohorte definierte Zielsetzung der Living History zielt damit allerdings auf die Quadratur des Kreises. Sie geht dabei nämlich zum einen von der real-existentsten Möglichkeit eines subjektiven Nachempfindens über Zeit und Raum aus und schreibt den Gefühlen zum anderen eine fortdauernde Konformität und Unveränderbarkeit zu. Der Versuch einer vermeintlichen „Zeitreise“ in die Umstände und Gefühlswelten historischer Akteure scheitert jedoch an der Unvereinbarkeit von „Erfahrungsraum und Erfahrungshorizont“ zwischen Betrachter und Betrachtetem.⁶⁴ Auch sind Emotionen, so Ute Frevert, „keine anthropologischen Konstanten, sondern verändern sich in Ausdruck, Objekt und Bewertung“⁶⁵. Auch der Konstruktcharakter der Geschichtswissenschaft, die das Setting von vornherein bestimmt, verhindert die umsetzbare Authentizitätszielset-

⁶¹ Vgl. BRAUER, „Heiße Geschichte“?, S. 31.

⁶² PIRKNER, EVA U./RÜDIGER, MARK: Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen: Annäherungen. In: *Echte Geschichte. Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen*. Hrsg. v. Eva U. Pirkner (u.a.). Bielefeld 2010 (*Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen*, Bd. 3), S. 11.

⁶³ VINDELIKER KOHORTE, Mitgliedschaft.

⁶⁴ Vgl. BRAUER, „Heiße Geschichte“, S. 32.

⁶⁵ FREVERT, UTE: Was haben Gefühle in der Geschichte zu suchen? In: *Geschichte und Gesellschaft* 35/2, 2009, S. 202.

zung einer Living History Darstellung. Der Versuch eines realen und authentischen „Neuerlebens“ der vergangenen Lebensrealitäten Dritter scheitert schließlich ohnehin am konstruktivistischen Element jeder subjektiven Realität, die die Möglichkeit eines konkreten Nachempfindens per se ausschließt.

Die Umsetzung *einer* Realität, die beispielsweise als repräsentativ für *das* Leben der römischen Legionäre der 4. Vindeliker-Kohorte am Main im zweiten Jahrhundert nach Christus zu stehen scheint, offenbart zusätzliches Gefahrenpotenzial mit Blick auf das Historische Denken. Für die Erlebnisgestaltung der Living History spricht Matthias Heyl von einer vorgegebenen „emotionalen Choreografie“⁶⁶, die von den Akteuren nachgefühlt werden solle. Diese geleitete vermeintliche Nachempfindung erzeuge, so Juliane Brauer, eher eine „Überidentifikation“ des Living History Akteurs mit seiner nachgespielten (wenn auch fiktiven) historischen Person, statt einer Möglichkeit zur distanzierten Empathie. Laut Brauer führe dieser Prozess „zur vermeintlichen Identitätserfahrung statt Fremderfahrung“⁶⁷ und behindere die Option einer „eigensinnigen produktiven Aneignung von Geschichte“⁶⁸, womit das Historische Lernen gemeint ist. Versteht man Historisches Lernen oder Denken nun als eine Erfahrung des „zeitlich und kulturell Anderen“⁶⁹, folglich als Alteritätserfahrung, kann der Effekt der Living History mitunter in eine gegensätzliche Richtung verlaufen und anstatt einer Alteritäts- eine Identitätserfahrung hervorrufen. Wird die Umsetzung der Living History eben nicht als subjektive Interpretation, sondern die eigene Erfahrung als historische Erkenntnis verstanden, aus der sich eine

⁶⁶ HEYL, MATTHIAS: Mit Überwältigendem überwältigen: Emotionen in KZ-Gedenkstätten. In: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Hrsg. v. Juliane Brauer u. Martin Lücke. Göttingen 2013 (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung, Bd. 133), S. 245.

⁶⁷ BRAUER, JULIANE: Empathie und historische Alteritätserfahrung. In: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Hrsg. v. Juliane Brauer u. Martin Lücke. Göttingen 2013 (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung 133), S. 86f.

⁶⁸ BRAUER, JULIANE/LÜCKE, MARTIN: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen. In: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Hrsg. v. Juliane Brauer u. Martin Lücke. Göttingen 2013 (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung 133), S. 22.

⁶⁹ KÖRBER, ANDREAS: Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht. 2012, S. 5. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5849/pdf/Koerber_2012_Fremdverstehen_und_Perspektivitaet_D_A.pdf (Abgerufen: 04.02.2020).

allgemeingültige Aussage über die betrachtete Zeit ableiten ließe, wird der Erkenntnisgewinn demnach ahistorisch.⁷⁰

Hinsichtlich einer geschichtskulturellen Bewertung erscheint es demnach essenziell, dass die Ausrichtung der Living History unter Einbeziehung der ausgeführten Problematik eingeordnet werden muss. Die Zielsetzung der Living History sollte demnach in den Grenzen ihrer Möglichkeiten und unter der Berücksichtigung des eigenen Konstruktionscharakters formuliert werden. Unter der Prämisse einer historischen Inszenierung bzw. *einer* möglichen Darstellungsform und Interpretation der Geschichte⁷¹ kann die Living History durchaus einen Beitrag zum Historischen Lernen leisten. Sie kann als Vermittlungsinstrument dienen, als Möglichkeit individuelle Berührungspunkte mit Bereichen der Geschichte zu schaffen, die vorher nicht existierten. Die Living History Darbietungen nehmen als historische Imaginationsformen folglich auch eine wichtige Position im Umgang der Schüler*innen mit dem historischen Gegenstand im Geschichtsunterricht ein. Die historische Imagination ist für Aleida Assmann die „Vergegenwärtigung des zeitlich Abwesenden im Erinnern und Erwarten“⁷², die die Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins erst ermögliche. Berit Pleitner bezeichnet die Imagination auch als „Eingangstor zum Historischen Lernen“⁷³, ohne die der Weg zum Historischen Denkprozess verwehrt bliebe.

Der Historische Denkprozess wird generell durch eine positive, anregende Lernatmosphäre in Verbindung mit einem Interesse weckenden Lerngegenstand und aktivierenden Lerngelegenheiten gefördert.⁷⁴ Living History Umsetzungen weisen dabei allein aufgrund ihres unmittelbaren Zugangs und der den Akteur umfassenden Umgebung beide Voraussetzungen auf. Zudem sind die angesprochenen Berührungspunkte mit der Geschichte in der Living History sogar wörtlich zu nehmen, da gerade die Möglichkeit einer „Geschichte zum Anfassen“, sprich die Haptik historischer Gegenstände, eine wichtige Rolle in der Interessenssteigerung zu spielen scheint.⁷⁵ Darüber hinaus kann die Living

⁷⁰ Vgl. PLEITNER, Kundschafter, S. 236.

⁷¹ Vgl. Ebd., S. 231.

⁷² ASSMANN, ALEIDA: Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall der Moderne. München 2013, S. 273.

⁷³ PLEITNER, Kundschafter, S. 231.

⁷⁴ Vgl. GAUTSCHI, PETER: Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Aargau 2005, S. 185.

⁷⁵ Vgl. SÉNÉCHEAU/SAMIDA, Living History, S. 46.

History die Entwicklung der Wahrnehmungs- bzw. historischen Fragekompetenz fördern. Das „Eintauchen“ in eine pseudo-historische Umgebung ermöglicht zum einen die Erkenntnis von Parallelen und Unterschieden zwischen dem individuellen *Heute* und einem spezifischen *Gestern*. Zum anderen ergibt sich die Chance, Fragen an die Vergangenheit zu stellen. Dies kann genauso eine Frage zu familiären Konstellationen an die Bewohner des Freilichtmuseums „Skansen“ sein, wie eine Erkundigung nach den Pflichten der Legionäre in der 4. Vindeliker-Kohorte, in die man möglicherweise inzwischen aufgenommen wurde. Beide können schließlich zu weiteren Wahrnehmungen und darauf aufbauenden Fragen oder Rückschlüssen über die betrachtete Zeit führen.

Ein weiterer Mehrwert einer Living History Umsetzung ergibt sich mit Blick auf die Handlungsoptionen historischer Akteure. Wird der Verlauf geschichtlicher Ereignisse heute gerne aus der wissenden Retrospektive erklärt, erschien der Fortgang sozialer oder politischer Entwicklungen den Menschen in der betrachteten Zeit nicht zwangsläufig als klar erkennbar. Diesen Handlungsmöglichkeiten ausgesetzt, können die Living History Protagonisten mitunter die Unwägbarkeiten gesellschaftlicher Entwicklungen nachvollziehen und einen Verständnisprozess für Motivationen und Aktionsspielräume historischer Akteure entwickeln.⁷⁶ Zusätzlich bieten Living History Umsetzungen Raum für eine Auseinandersetzung mit dem Verständnis eigenen Verständnis von Geschichte. Gerade im schulischen Kontext lädt eine konkrete Begegnung mit Living History Umsetzungen zur Dekonstruktion der erlebten historischen Darstellung ein. Die Umsetzung löst nicht allein einen historischen Lernzuwachs aus, sondern wird selbst Gegenstand der Auseinandersetzung mit Geschichte und Geschichtswissenschaft. Die Schwierigkeit im Umgang mit der Living History offenbart sich schließlich in der Erwartungshaltung und dem Verständnis davon, was sie zu vermitteln vermag und was nicht. Bei der Betrachtung der Living History muss letztendlich offenbar werden, dass es sich dabei nicht um eine Zeitreise in die Gefühls- und Gedankenwelten historischer Akteure, sondern um einen „Türöffner in die Vergangenheit“⁷⁷ handelt, der als Vermittlungsobjekt einer Interpretation

⁷⁶ Vgl. PLEITNER, Kundschafter, S. 236.

⁷⁷ DUISBERG, HEIKE: Gelebte Geschichte 1804: Ein Türöffner in die Vergangenheit. Das Freilichtmuseum am Kiekeberg. In: Living History im Freilichtmuseum. Neue Wege der Geschichtsvermittlung. Hrsg. v. Heike Duisberg. Ehestorf 2008 (Schriften des Freilichtmuseums am Kiekeberg, Bd. 59), S. 109.

von Geschichte begriffen werden muss. In dem Fall kann die Living History Gestaltung offenbar durchaus konstruktiv und lernfördernd wirken.

4. Spielerisches Lernen

Die Einbindung spielerischer Elemente in den Geschichtsunterricht ist in der geschichts-
didaktischen Diskussion bis heute Gegenstand teils lebhafter Diskussion. Die Positionen
der Befürworter und Gegner reichen von einer allumfassenden spielerischen Konzeption
jeder einzelnen historischen Lehr- und Lernmöglichkeit bis zur ultimativen Exklusion
jeglicher spielerischer Elemente aus dem Geschichtsunterricht.⁷⁸ Außer Frage steht, dass
die spielerische Gestaltung des Geschichtsunterrichts Potenziale der Geschichtsvermitt-
lung offenbart, die eine textzentrierte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand nicht
bieten kann. Gleichzeitig birgt der rein spielerische Vermittlungsweg Risiken, die andere
Unterrichtsmethoden von vornherein vermeiden können. Wie bei jeder dogmatisch ge-
führten Debatte liegt die Wahrheit letztlich wahrscheinlich weder am einen noch am an-
deren Ende der polarisierten Positionen, sondern irgendwo dazwischen. Im Folgenden
sollen jedoch vorrangig die Möglichkeiten und Potenziale des Spiels im Geschichtsunter-
richt erörtert werden, während die Diskussion um die richtige Dosierung zunächst hin-
tenansteht.

In der Spielforschung hat sich, vor allem in den Erziehungswissenschaften, der Terminus
„Game-Based Learning“ bzw. Spielbasiertes Lernen etabliert. Der Begriff wurde zu Be-
ginn der 2000er Jahre im anglo-amerikanischen Raum eingeführt und vorrangig im Kon-
text digitaler Spielformen, dort häufig als „Digital Game-Based Learning“, verwendet,
um Lernmöglichkeiten durch das Spielen von Videospiele zu beschreiben.⁷⁹ Die Trenn-
linie zum Begriff des „Spielerischen Lernens“ ist jedoch unscharf und für die vorliegende
Arbeit irrelevant. Spielerisches und spielbasiertes Lernen wird dementsprechend im Fol-
genden synonym verwendet.

⁷⁸ Vgl. BERNHARDT, Das Spiel im Geschichtsunterricht, S. 9f.

⁷⁹ Vgl. LE, SON (u.a.): Game-Based Learning. Spielend Lernen? In: L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. Hrsg. v. Martin Ebner u. Sandra Schön. Online E-Book ²2013, S. 3. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8352/pdf/L3T_2013_Le_Weber_Ebner_Game_Based_Learning.pdf (Abgerufen: 13.03.2020).

4.1 Spielerisches historisches Lernen im Geschichtsunterricht

In seiner didaktischen Funktion zielt das spielerische oder spielbasierte Lernen darauf ab, die „kognitive, soziale, emotionale, motorische und kreative Entwicklung des Kindes zu fördern“⁸⁰. Die spielerische Unterrichtsgestaltung zeichnet sich in erster Linie durch ihr Potenzial zur Motivationssteigerung aus, laut Wechselberger eine der Grundfunktionen spielerischer Handlungen,⁸¹ die eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ermöglichen soll.⁸² Wichtige Voraussetzungen dafür sind neben der Abwechslung, Spannung und Herausforderung auch die emotionale Einbindung und eine auf Belohnungen ausgerichtete Spielstruktur.⁸³ Diese Elemente bilden zusammen das, was im Kontext des Spiels auch als Spaß verstanden wird. Für das Wesen des Spiels ist der Begriff *Spaß* einerseits der naheliegendste, andererseits aber auch der entscheidende: Spielen soll und muss Spaß bereiten, denn ohne Spaß gibt es auch kein Spiel.⁸⁴ Gleichzeitig muss der Spielspaß jedoch im Abhängigkeitsverhältnis zum Lerngegenstand stehen. Für den methodischen Erfolg des Spiels ist es entscheidend, ob sich das spielerisch spaßige Element und der vom Lehrer zu vermitteln gedachte Lerninhalt in ihrer Gewichtung die Waage halten. Eine zu starke Inhaltsvermittlungsorientierung kann genauso kontraproduktiv wirken wie ein inhaltsarmes Spielen um des Spiels Willen.

Für den Einsatz spielerischer Methoden im Geschichtsunterricht stellt Markus Bernhardt drei Funktionen heraus, die die Spielformen erfüllen sollen: Motivationssteigerung durch

⁸⁰ DENTLER, SANDRA (u.a.): Kreative und Spielerische Zugänge zum Lernen. In: Landesbildungsserver Baden-Württemberg. Bildungsplan 2016, Leitperspektive Prävention und Gesundheitsförderung, Primärprävention mit Bezug zu inhaltsbezogenen Kompetenzen, S. 1. URL: <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/leitperspektiven/praevention-und-gesundheitsfoerderung/primaerpraevention/bewegung/kreativ.pdf> (Abgerufen: 8.11.2019).

⁸¹ Vgl. WECHSELBERGER, ULRICH: Game-based Learning zwischen Spiel und Ernst. Das Informations- und Motivationspotenzial von Lernspielen aus handlungstheoretischer Perspektive. München 2011.

⁸² Vgl. LAMPERT, CLAUDIA (u.a.): Der gespielte Ernst des Lebens: Bestandsaufnahme und Potenziale von Serious Games (for Health). In: MedienPädagogik 15/16 (2009), S. 5f. URL: <https://www.medienpaed.com/article/view/104> (Abgerufen: 12.03.2020); PRENSKY, MARC: Computer Games and Learning. Digital Game-based Learning. In: Handbook of computer game studies. Hrsg. v. Joost Raessens & Jo Bryce. Cambridge 2005, S. 98.

⁸³ Vgl. BREUER, JOHANNES: Spielend lernen? Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game-Based Learning. Düsseldorf 2010 (Ifm Dokumentation, Bd. 41), S. 16.; WAGNER, MICHAEL/MITGUTSCH, KONSTANTIN: Didaktische Szenarien des Digital Game Based Learning. Endbericht des Projekts. Donau-Universität Krems, 2008, S. 2. URL: http://issuu.com/michaelgwagner/docs/2008_wagner_mitgutsch_endbericht_dsdgbl (Abgerufen: 12.03.2020).

⁸⁴ Vgl. BERNHARDT, MARKUS: Lernspiele. In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Hrsg. v. Ulrich Mayer (u.a.). Schwalbach/Ts. 2016 S. 426.

Spaß, methodische Abwechslung und Historisches Lernen.⁸⁵ Das Spiel muss also als Methode des Geschichtsunterrichts begriffen werden und darf damit, genauso wenig wie jede andere verwendete Vorgehensweise, nicht zum Selbstzweck oder zur reinen Bespaßung der Lerngruppe eingesetzt werden, sondern muss sinnstiftend und inhaltlich unterstützend zur Vermittlung historischer Denkprozesse beitragen.

Wolfgang Hug etablierte in den 1970er Jahren drei Formen der für den Geschichtsunterricht relevanten Spielarten. Neben den Memorienspielen, die auf die Wissensaneignung und Reproduktion ausgelegt waren, unterschied er zwischen Imitationsspielen, mit einer Fokussierung auf Nachahmung und Identifikation sowie den Simulationsspielen mit der didaktischen Ausrichtung einer handelnden Auseinandersetzung.⁸⁶ Markus Bernhardt entwickelte auf der Grundlage der Einteilung Hugs und den Überlegungen Ulrich Mayers, der die Spielformunterscheidung anhand unterrichtlicher Kompetenzen ausrichtete, ein dreigliedriges Modell zur Ausdifferenzierung spielerischer Unterrichtseinheiten. Die Kategorisierung der Spielformen in Lernspiele, Erfahrungsspiele und Narrative Spiele orientiert sich dabei an Karl-Ernst Jeismanns Aufschlüsselung des Geschichtsbewusstseins in Sachanalyse (Lernspiele), Sachurteil (Erfahrungsspiele) und Werturteil (Narrative Spiele) bzw. an den Bestandteilen Peter Gautschis Kompetenzmodells der Erschließungs- (Lernspiele), Interpretations- (Erfahrungsspiele) und Orientierungskompetenz (Narrative Spiele).⁸⁷

Lernspiele können in verschiedenen Ausformungen und zu verschiedenen Zwecken im Geschichtsunterricht eingesetzt werden. Die Bandbreite reicht vom Wissensquiz zum Kreuzworträtsel, vom Memory zum Quartett und zielt auf eine Verfestigung, oder Erweiterung des erworbenen Wissens, partiell auch auf die Abwechslung der im Unterricht verwendeten Methoden.⁸⁸ Während Lernspiele situativ und vergleichsweise häufig ohne inhaltliche Kontextbestimmungen eingesetzt werden können, stellen sich Umsetzungen von Erfahrungs- und Narrativen Spielen in ihrer Vorbereitung und Einbindung in den

⁸⁵ Vgl. BERNHARDT, Das Spiel im Geschichtsunterricht, S. 50.

⁸⁶ Vgl. HUG, WOLFGANG, Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I. Braunschweig 2000, S. 162-169.

⁸⁷ Vgl. BERNHARDT, Das Spiel im Geschichtsunterricht, S. 48f.

⁸⁸ Vgl. SAUER, MICHAEL: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze 2013, S. 150.

unterrichtlichen Fortschrittsprozess deutlich anspruchsvoller dar. Die bekanntesten Formen dieser Spielarten sind Simulations-, Rollen- oder Planspiele.

Simulations- und Planspiele zielen in ihrer Konzeption auf den historischen Verständnisprozess und die Interpretationskompetenz der Lernenden ab. In einem vorgegebenen, regulierten Situationsrahmen sollen Entscheidungs- und Umsetzungsprozesse nachvollzogen werden.⁸⁹ Christian Geißler-Jagodzinski beschreibt Simulationsspiele als „absichtsvolle Nachahmungen historischer Situationen, die den historischen Alltag im Sinne einer nachvollziehenden Inszenierung abbilden“⁹⁰. Für Michael Sauer ist diese Spielform demnach zumindest „näherungsweise historisch authentisch“⁹¹. Im Spiel- und Reflexionsverlauf sollen Entscheidungen und Handlungen historischer Akteure rekonstruiert und über mögliche Alternativszenarien nachgedacht werden.⁹² Diese unter Umständen kontrafaktische Geschichtsschreibung wird zwar von weiten Teilen der Geschichtswissenschaft abgelehnt, allerdings wird die motivationale Komponente in der Auseinandersetzung mit Alternativszenarien durchaus anerkannt.⁹³ Auch kann den Lernenden so verdeutlicht werden, dass vergangene Entscheidungen durchaus eine offene Zukunft besaßen und nicht zwangsläufige Folge der vorangegangenen Entwicklung waren, wie das geschichtliche Narrativ häufig vermuten lässt.⁹⁴ Das Lernen durch eigene Erfahrung, das im Simulationsspiel stattfindet, erweist sich somit insgesamt nicht nur als besonders nachhaltig,⁹⁵ sondern trägt zusätzlich zur Förderung der Interpretationskompetenz bei.⁹⁶

Dem gegenüber steht das historische Rollenspiel, das im Vergleich zum Simulationsspiel eine größere konzeptionelle Freiheit offenbart. Meik Zülsdorf-Kersting hält das Rollenspiel als Akt der Nachvollziehung eines historischen Zusammenhangs zwar für

⁸⁹ Vgl. PETERS, JELKO: Historisches Plan-, Steggreif- oder Rollenspiel. In: Methodenlexikon für den Geschichtsunterricht. Hrsg. v. Jelko Peters. St. Ingbert 2016 (Historica et Didactia, Bd. 2), S. 272; SAUER, Geschichte unterrichten, S. 152f.

⁹⁰ GEIßLER-JAGODZINSKI, CHRISTIAN: Simulationsspiele. In: Bundeszentrale für politische Bildung. 10.11.2008. URL: <http://www.bpb.de/lernen/projekte/geschichtebegreifen/42313/simulationsspiele?p=all>.

⁹¹ SAUER, Geschichte unterrichten, S. 152.

⁹² Vgl. PETERS, Historisches Plan-, Steggreif- oder Rollenspiel, S. 273.

⁹³ Vgl. NEITZEL, SÖNKE: Was wäre wenn...? Gedanken zur kontrafaktischen Geschichtsschreibung. In: Geschichtsbilder. Festschrift für Michael Salewski zum 65. Geburtstag. Hrsg. v. T. Stamm-Kuhlmann. Stuttgart 2003, S. 315; LÜLING, SEBASTIAN: „Der Dritte Weltkrieg“ im Geschichtsunterricht. Chancen und Herausforderungen beim Einsatz einer kontrafaktischen Geschichtsdokumentation. Westfälische Wilhelms Universität Münster 2015, S. 5.

⁹⁴ Vgl. BERNHARDT, Das Spiel im Geschichtsunterricht, S. 125.

⁹⁵ Vgl. GEIßLER-JAGODZINSKI, Simulationsspiele.

⁹⁶ Vgl. BERNHARDT, Das Spiel im Geschichtsunterricht, S. 49.

„weitgehend ungeeignet“⁹⁷, sieht dessen Potenzial allerdings im sich ergebenden Verständnis der Deutungs- und Konstruktionskomponenten von Geschichte.⁹⁸ Die Gestaltungsfreiheit der Schüler*innen in der Umsetzung des Rollenspiels ermöglicht ihnen, sich „eine eigene Geschichte aus der Geschichte“ zu erschaffen. Überträgt man das Rollenspiel in Bernhardts Kategorisierungsschema, lässt es sich demnach eher als Narratives Spiel, denn als Erfahrungsspiel verorten, das die Orientierungskompetenz der Lernenden fördern und gleichzeitig unterstützen kann.

Untersuchungen zur Sach- und Werturteilsbildung haben verdeutlicht, dass es Schüler*innen häufig schwer fällt, historische Urteile nicht auf der Grundlage ihrer eigenen gegenwärtigen Alltagserfahrung zu treffen.⁹⁹ Simulations- und Rollenspiele sollen und können diese Urteilstrennung fördern, da sich an dieser Schnittstelle die empathische Konzeption des perspektivverändernden Spiels auf das Historische Denken der Spielerinnen und Spieler auswirkt.¹⁰⁰ Die erfolgreiche Umsetzung eines Simulations- oder Rollenspiels erfordert einen Prozess des Nachdenkens über die eigene zu spielende Rolle und die simulierte Umgebung. Darauf aufbauend kann dieser Denkvorgang ein bestimmtes Handlungsmuster der dargestellten Figur hervorrufen. Die Lernenden setzen sich mit Umständen, Haltungen, Hoffnungen oder Ängsten, Grenzen und Möglichkeiten des nachgespielten Akteurs auseinander und agieren anschließend unter Berücksichtigung ihrer Überlegungen. Der eigene Horizont wird für die Zeit des Spiels gegen den der Figur eingetauscht, wodurch ein Perspektivwechsel vollzogen wird. Aus dieser Konstellation ergibt sich für die Lernenden eine Alteritätserfahrung. Handlungsspielräume fremder, historischer Akteure werden erkennbar und häufig nachvollziehbar. Diese empathische

⁹⁷ ZÜLSDORF-KERSTING, MEIK: Rollenspiel. In: Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. v. Hilke Günther-Arndt. Berlin 2012, S. 253.

⁹⁸ Vgl. Ebd., S. 253.

⁹⁹ Vgl. GÜNTHER-ARNDT, HILKE: Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: Geschichtsdidaktik. Praxis- handbuch für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. v. Hilke Günther-Arndt (u.a.). Berlin 2014. S. 33.; TRAUTWEIN, ULRICH [u.a.] (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking - Competencies in History“ (HiTCH). Münster, New York 2017, S. 50.

¹⁰⁰ Vgl. HARTMANN, ULRIKE: Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens. Unveröffentlichte Dissertation, Georg-August-Universität zu Göttingen 2008, S.18.

und gedankliche Leistung ermöglicht somit ein historisches Verstehen und die individuelle Sachurteilsbildung.¹⁰¹

Ein von der Geschichtsdidaktik gefordertes Lernelement für die konstruktive und effektive Gestaltung des Perspektivwechsels ist die Multiperspektivität, die möglichst breitgefächerte Ausgestaltung unterschiedlicher sozialer Standpunkte. Gerade das Rollen-, mit Einschränkungen auch das Simulationsspiel, mit ihrer jeweiligen auf Übernahme und Interaktion der Positionen verschiedener Akteure ausgerichteten Konzeption eignen sich für die Umsetzung multiperspektivischer historischer Situationsbetrachtungen. Nach Hans-Jürgen Pandel lassen sich historische Ereignisse letztlich „nur aus der Widersprüchlichkeit der verschiedenen Sichtweisen erfassen“¹⁰². Die Auswahl der darzustellenden Figuren, ihre Konstellation und Interaktion können den Schüler*innen während des Spielvorgangs, vor allem aber in einer daran anschließenden Reflexion, die Vielschichtigkeit historischer Ereignisse offenbar werden lassen. Diese Erkenntnis kann schließlich zur Ausbildung einer eigenen Geschichtsinterpretation und Geschichtsnarration führen und damit die Werturteilsbildung fördern.¹⁰³

4.2. Spielerisches historisches Lernen im außerunterrichtlichen Kontext

Begegnungen mit Geschichte im Bildungskontext bzw. das gezielte, angeleitete Nachdenken über das Wesen der Geschichte und der Geschichtswissenschaft enden für den Großteil der Schüler*innen mit dem Schulabschluss. Ausnahmen sind selbstverständlich Studiengänge oder Arbeitsfelder, in denen Geschichte das primäre Interessensgebiet bleibt. Der prozentuale Anteil von Lernenden, die sich in ein solches Betätigungsfeld begeben, ist jedoch vergleichsweise gering. Im Wintersemester 2018/19 waren 35.102 Menschen an deutschen Hochschulen für einen geschichtswissenschaftlichen Studiengang eingeschrieben, was bei einer Gesamtzahl von fast 2,9 Millionen Studierenden gerade einmal 1,2 % entspricht.¹⁰⁴ Geschichtsunterricht und die im Unterricht zu vermittelnden

¹⁰¹ Vgl. MEIER, KLAUS-ULRICH: Rollenspiel. In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Hrsg. v. Ulrich Mayer (u.a.). Schwalbach/Ts. ⁵2016, S. 325; BERNHARDT, Spiel im Geschichtsunterricht S. 52.

¹⁰² PANDEL, HANS-JÜRGEN. Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts. ²2017, S. 256.

¹⁰³ Vgl. MEIER, Rollenspiel, S. 326.

¹⁰⁴ „Studierende: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, Studienfach“ In: GENESIS-ONLINE. STATISTISCHES BUNDESAMT. DESTATIS. Bearbeitungsstand: 06.04.2020. URL: <https://www-gensis.destatis.de/genesis/online?operation=abrufabelleBearbeiten&levelindex=1&levelid=1585939949369&aus->

Kompetenzen müssen entsprechend über den geschlossenen *Klassenraum* hinaus gehen. Das oberste Ziel soll und muss die Befähigung zum kritischen Umgang mit Geschichte in der außerschulischen Lebenswelt sein.¹⁰⁵ In diese Lebenswelt gehören neben Manifestationen einer kollektiven Erinnerungskultur – wie beispielsweise Denkmäler – auch Geschichtsbegegnungen kommerzieller Art wie Museen, Bücher, Filme oder aber auch spielerische Freizeitaktivitäten mit geschichtlicher Ausrichtung.

In Computerspielsimulationen oder den bereits betrachteten Living History Spielformen entwickelt sich die Geschichte zum Handlungsrahmen des Spiels, in dem sich die Spielenden bewegen. Durch dieses Eintauchen in ein historisches Setting werden in diesen Kontexten individuelle Geschichtsbilder geprägt und das Geschichtsbewusstsein geformt.¹⁰⁶ Diese Geschichtsbegegnung, die im historischen Spiel stattfindet, zeichnet sich vor allem durch ihre inhaltliche Fokussierung auf vornehmlich eine bestimmte Epoche, ein geschichtliches Thema oder eine historische Person aus. Diese thematische Konzentration ermöglicht die Schaffung einer konzeptionellen Tiefenstruktur, die in dieser Form im Unterricht aufgrund zeitlicher Rahmenbedingungen nur äußerst selten geleistet werden kann. Die detaillierte Auseinandersetzung mit dem einen exemplarischen Inhalt, der im Spiel in den Fokus rückt, kann von der Lehrkraft schlicht nicht für jeden einzelnen Teilbereich des größeren Unterrichtsthemas geleistet werden, ganz zu schweigen von der Gestaltung mit Kostümen, Umgebungen und Gegenständen, die in das geschaffene historische Setting des außerunterrichtlichen Spiels integriert werden. Der Vorteil des außerunterrichtlichen Spiels ergibt sich darüber hinaus auch aus seiner Ungebundenheit an den Unterrichtsrahmen. Während der Geschichtsunterricht im Normalfall lediglich eine 45-minütige Auseinandersetzung mit einem historischen Problem bieten kann, stehen einem außerschulischen Spiel oder Projekt normalerweise umfangreichere zeitliche Rahmenbedingungen zur Verfügung. Auch daraus kann sich ein intensiverer Zugang, ein tieferes Eintauchen in das historische Setting ergeben.

wahloperation=abruftabelleAuspraegungAuswaehlen&auswahlverzeichnis=ordnungsstruktur&auswahlziel=werteabruf&code=21311-0003&auswahltext=&werteabruf=Werteabruf#astructure (Abgerufen: 06.04.2020); „Hochschulen. Studierende nach Bundesländern“ In: STATISTISCHES BUNDESAMT. DESTATIS. Bearbeitungsstand: 06.04.2020. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/_inhalt.html (Abgerufen: 06.04.2020).

¹⁰⁵ Siehe hierzu Fußnote 9.

¹⁰⁶ Vgl. BRAUER, „Heiße Geschichte“?, S. 31 f.

Der individuelle Lernzuwachs, der sich aus einem außerunterrichtlichen geschichtlichen Spiel ergibt, hängt neben der Konzeption der Ausführung auch mit der Wirkung auf die einzelnen Spielenden zusammen. Wird das dargestellte Setting als historische Realität oder als konstruierte Nachbildung verstanden? Lassen sich Gefühlslagen historischer Akteure nachempfinden, bestimmen die gespielten Erfahrungen mein Bild von der betrachteten Vergangenheit und kann ich nun historische Entwicklungen nachvollziehen? Peter Schulz-Hageleit problematisiert die Durchführung solcher historischen Projekte, die losgelöst vom schulischen Geschichtsunterricht stattfinden. Er betont, dass eine „bruchstückhaft vergegenwärtigte Geschichte in vielen Köpfen schiefe, ja verzerrte oder gar falsche Zusammenhänge“¹⁰⁷ erzeuge. Auch Markus Bernhardt stimmt mit Schulz-Hageleit überein und betont, dass die aktive Mitwirkung der Teilnehmer am Spielgeschehen emotional fesselnd wirken kann. Die Erfahrungen, die von den in dem simulierten historischen Setting involvierten Spielenden gemacht werden, können aufgrund dieser affektiven Einbindung die Grenzen zwischen Fiktion und Realität verschwimmen lassen.¹⁰⁸ Bernhardt und Schulz-Hageleit stimmen überein, dass eine Verlebendigung der Geschichte, beispielsweise in Form einer nachgespielten Rollenspielsituation, daher unbedingt eine didaktische Ergänzung oder ggf. eine Korrektur erfordere.¹⁰⁹ Die Qualität von Spiel und Reflexion wirkt sich – nimmt man Pandels Dimensionen des Geschichtsbewusstsein als Grundlage¹¹⁰ – somit auf das Wirklichkeitsbewusstsein der Schüler*innen und Schüler aus.

Solange die Lernenden einen angeleiteten Geschichtsunterricht genießen, kann der kritische Umgang mit dem Inhalt, der Form, der Umsetzung und des Effekts einer solchen spielerischen Geschichtsannäherung geschult werden. In letzter Konsequenz muss der Geschichtsunterricht dieser Aufgabe gerecht werden, wenn er es mit der Erziehung zum

¹⁰⁷ SCHULZ-HAGELEIT, PETER: „Vergegenwärtigung“ und „Gegenwartsbezug“: Zum Verhältnis zweier didaktischer Kernbegriffe mit einem Unterrichtsbeispiel zur Pariser Kommune. In: Der Gegenwartsbezug der Geschichte. Hrsg. v. Rolf Schörken. Stuttgart 1981, S. 84f.

¹⁰⁸ Vgl. BERNHARDT, Das Spiel im Geschichtsunterricht, S. 118.

¹⁰⁹ Vgl. SCHULZ-HAGELEIT, PETER: „Vergegenwärtigung“, S. 84f.

¹¹⁰ Vgl. PANDEL, HANS-JÜRGEN: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts. 2005, S. 11-13.

selbstständigen kritischen Individuum innerhalb der Gesellschaft¹¹¹ ernst meint. Außerunterrichtliche Projekte oder Spiele, die losgelöst vom Unterrichtsgeschehen stattfinden, stellen demnach eine besondere Herausforderung dar. Spielkonzepte, die jedoch in einer inhaltlichen Verbindungslinie zum Unterricht stehen und nach Möglichkeit begleitend zum Geschichtsunterricht durchgeführt werden, bieten in diesem Zusammenhang die Gelegenheit, den kritischen Umgang mit dem Erlebten zu erproben. Die Exemplarität der unterrichtlichen Reflexion des Lerngegenstands soll die Lernenden zur eigenen, vom Unterricht unabhängigen kritischen Auseinandersetzung mit der Geschichte befähigen. Die Ausgestaltung der Reflexionskultur, die zielführende Evaluation, bedingt somit auch den langfristigen Erfolg oder Misserfolg in der Ausbildung Historischer Denkprozesse und den unterrichtsunabhängigen kritischen Umgang mit Spiel- oder Projektformen in historischen Settings.

5. Escape Room

Ein Beispiel für ein Spielkonzept, das in einer unmittelbaren Verbindungslinie zum Geschichtsunterricht stehen kann, stellt der Escape Room „Löwe von Münster“ dar. Im Folgenden soll zunächst das generelle Konzept eines Escape Rooms und die Entwicklung des Spielphänomens vorgestellt werden, ehe das Szenario des Exit Games „Löwe von Münster“ beschrieben wird. Daran anschließend werden die im „Löwen von Münster“ enthaltenen Elemente der Living History und deren Funktion dargestellt, sowie die im Spiel erkennbar werdenden Grundzüge des spielbasierten Lernens analysiert.

5.1 Vom digitalen Spiel zum lebendigen Gruppenevent. Das Escape Room Konzept

Escape Games haben sich in den letzten Jahren zu einer der beliebtesten Gruppen-Freizeitaktivitäten in Deutschland entwickelt.¹¹² In beinahe jeder größeren deutschen Stadt

¹¹¹ Vgl. u.a. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Kernlehrplan Geschichte, S. 12; BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST: Oberste Bildungsziele in Bayern. Art. 131 der Bayerischen Verfassung – Wertefundament des LehrplanPlus. München 2016, S. 17. URL: https://www.isb.bayern.de/download/18716/isb_oberste_bildungsziele_internet.pdf. (Abgerufen: 20.11.2019).

¹¹² Vgl. HAUSWALD, ULRIKE: Teambuilding im Escape Room. Wenn Personaler ihre Mitarbeiter spielen schicken. In: Spiegel Online (30.09.2019). URL: <https://www.spiegel.de/karriere/escape-room-wenn-personaler-ihre-mitarbeiter-spielen-lassen-a-1289265.html> (Abgerufen: 7.12.2019); OMYLAK, JEANETTE:

findet sich inzwischen mindestens ein Anbieter für das gemeinschaftliche Rätselerlebnis. Das Spielverfahren läuft dabei üblicherweise ähnlich ab: Eine Gruppe von 4-8 Spielenden hat ca. eine Stunde Zeit, sich aus einem verschlossenen Raum zu befreien. Dies gelingt durch das Lösen verschiedener Rätsel und die Überwindung unterschiedlicher Hindernisse, bei denen eine Mischung aus Kommunikation, logischem Denken und Geschicklichkeit gefragt sind. Dabei stehen vor allem der Teamwork-Gedanke und der Spaß am gemeinsamen Rätsellösen im Vordergrund. Klassische Spielszenarien der Escape Rooms sind etwa Gruselhäuser, Gefängnisausbrüche, Bombenentschärfungen oder Polizeiermittlungen.

Escape Games wurden ursprünglich als individuelle Computer-Simulationsspiele entwickelt. Im Jahr 2007 eröffnete im japanischen Kyoto der erste „Real Escape Room“, die erste Version eines haptischen und gemeinschaftlichen Escape Spiels, das man heute als Escape Room kennt.¹¹³ Zwischen 2011 und 2013 erlebten ähnliche Spielvarianten einen Boom im asiatischen Raum, der sich in den Folgejahren auch in Europa und Nordamerika ausbreitete. Im März 2020 konnte man allein in Deutschland 954 verschiedene Escape Rooms in 179 Städten besuchen.¹¹⁴ Der inzwischen als „klassisch“ zu bezeichnende Escape Room ist in der Regel an einen festen Standort gebunden. Mittlerweile haben sich jedoch auch Varianten wie beispielsweise die mehrfach ausgezeichnete „EXIT“-Spielreihe des Kosmos-Verlags etabliert, in denen die Rätsel des Escape Games als Brettspiel im heimischen Wohnzimmer gelöst werden können.¹¹⁵ Darüber hinaus gibt es verschiedene Konzepte, die ein Escape Spiel als Unterrichtsmethodik ausgearbeitet haben.¹¹⁶

Trendspiel Escape Room. Viele stehen vor einem Rätsel. In: FAZ Online (30.12.2018). URL: <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/unternehmen/trendspiel-escape-room-viele-stehen-vor-einem-raetsel-15951489.html> (Abgerufen: 7.12.2019); DPA: Das Phänomen Escape Games. In: Sueddeutsche Zeitung Online (7.2.2017). URL: <https://www.sueddeutsche.de/wissen/technik-das-phaenomen-escape-games-dpa.urn-newsml-dpacom-20090101-170130-99-91112> (Abgerufen: 7.12.2019).

¹¹³ Vgl. NICHOLSON, SCOTT: Peeking behind the locked door. A survey of escape room facilities. In: Scottnicholson.com., S. 3. Bearbeitungsstand: 24. Mai 2015. URL: <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf> (Abgerufen: 20.9.2019),

¹¹⁴ Vgl. „Live Escape Room Games in Deutschland“. In: ESCAPERROOMGAMES.DE. Bearbeitungsstand: März 2020. URL: <https://www.escaperoomgames.de/> (Abgerufen: 10.03.2020)

¹¹⁵ Vgl. KOSMOS VERLAG: EXIT-Games. URL: <https://www.exit-das-spiel.de/content/> (Abgerufen: 9.12.2019).

¹¹⁶ Vgl. BREAKOUT EDU: Unlock Student Engagement with Breakout EDU. URL: <https://www.breakoutedu.com/> (Abgerufen: 9.12.2019).

Auch die die Bundeszentrale für politische Bildung entwickelt derzeit verschiedene Escape Games für außerunterrichtliche Projekte zum Thema Gesellschaft und Politik.¹¹⁷

Zusätzlich zu festinstallierten Escape Rooms wurden auch mobile Varianten der Exit Games entwickelt, die an einem beliebigen Ort aufgebaut, gespielt und wieder abgebaut werden können. So müssen die Spielenden sich nun nicht mehr selbst auf den Weg zum Escape Room machen, sondern der Escape Room kommt quasi zur spielenden Gruppe. Eine solche Version eines mobilen Escape Rooms stellt „Der Löwe von Münster“ dar, der seit Januar 2019 vor allem durch Westfalen, inzwischen jedoch auch durch weitere Teile Nordwestdeutschlands, reist.

5.2 Der Escape Room „Löwe von Münster“

Der Escape Room „Löwe von Münster“ wird von Winfried Hachmann und Matthias Hecking und der von ihnen gegründeten Hachmann und Hecking GbR betrieben. Der Wirtschaftsingenieur Hecking und der Geschichts- und Religionsreferendar Hachmann entwickelten im Jahr 2018 gemeinsam die Idee und das Konzept für einen mobilen Escape Room mit geschichtlichem Hintergrund, mit dem sie sich als Kulturschaffende selbstständig machten. Mit ihren zwei identischen mobilen Konstruktionen des Exit Games besuchen die beiden Betreiber Gemeinde- oder Kulturzentren, Bildungseinrichtungen und Schulen. Laut Hachmann und Hecking können Escape Rooms mehr bieten als lediglich „Rätselspaß und Teambuilding“¹¹⁸, den primären Spielzielen klassischer Escape Rooms. Mit der Ausgestaltung ihres eigenen Escape Spiels verfolgen die Macher ein Bildungsziel, sie wollen ein Erlebnis kreieren, das zum Nachdenken und zur Diskussion anregt.¹¹⁹ Den Status der Gemeinnützigkeit hat das Projekt bislang (noch) nicht erlangt, allerdings werden die Buchungskosten des Escape Rooms für die jeweiligen Einrichtungen vom Bistum Münster bezuschusst oder vollständig übernommen. Die Durchführung des Projekts an den Schulen wird üblicherweise aus Mitteln der Schulseelsorge, des

¹¹⁷ Vgl. JANTSCHKE, OLE: Gemeinsam rätseln und demokratisch entscheiden. Escape Games in der politischen Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (6.11.2019). URL: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/299699/gemeinsam-raetseln-und-demokratisch-entscheiden-escape-games-in-der-politischen-bildung> (Abgerufen: 30.11.2019).

¹¹⁸ HACHMANN UND HECKING GbR: Der Löwe von Münster. URL: <https://www.loewevonmuenster.de> (Abgerufen: 3.12.2019).

¹¹⁹ Vgl. Ebd.

Fördervereins oder der Schulträger finanziert, so dass eine Teilnahme am Escape Room Projekt für die Schüler*innen kostenlos bleibt.

Das Szenario, das die Betreiber für ihr Spiel entworfen haben, soll ihrer eigenen Aussage nach „den Spagat zwischen Spiel und Erinnerung an das dunkelste Kapitel deutscher Geschichte“¹²⁰ schaffen. Um dieser Zielsetzung gerecht zu werden, haben die Erfinder des Escape Rooms ein Gesamtkonzept entwickelt, das das Spiel mit einer historischen und lebensweltbezogenen Einordnung umschließt.¹²¹ Die Durchführung der 90-minütigen Projekteinheit an einer Schule folgt einer dreiteiligen Gliederung. Zunächst werden die Schüler*innen einer kurzen Einweisung in die Grundzüge eines Escape Spiels unterzogen. Daran anschließend folgt eine kurze Einordnung in den historischen Kontext, in dem sich anstehende Escape Spiel bewegen soll. Die politische Situation im Deutschland des Jahres 1941 wird gemeinsam skizziert, ehe eine Begriffsfrage nach dem Ausdruck „Euthanasie“¹²² gestellt wird. Anhand zeitgenössischer Schulbuchaufgaben und Auszügen aus dem Tagebuch Joseph Goebbels‘ wird die rassenideologische Einstellung des nationalsozialistischen Regimes gegenüber Menschen mit Behinderungen skizziert. Daran anknüpfend wird der Namensgeber des Escape Rooms „Löwe von Münster“, Bischof Clemens August Graf von Galen und seine öffentliche Kritik am sogenannten „Euthanasie“-Programm der Nationalsozialisten thematisiert. Die Gefahren öffentlichen wie privaten Widerstands werden ebenso aufgezeigt wie von Galens persönlicher Konflikt zwischen Gehorsam gegenüber der Kirche und der Verpflichtung gegenüber dem eigenen Gewissen. Abschließend wird die Situation der Pfadfindergruppen erklärt, die ab 1934 vollständig in die Hitlerjugend überführt und als eigene Gruppierungen verboten wurden, jedoch vereinzelt weiterhin im Untergrund existierten und sich an der Vervielfältigung und Verbreitung der von Galen-Predigt beteiligten.

Mit dem Eintritt in den Escape Room werden die Spielenden in die Rolle einer Pfadfindergruppe (optisch durch das Anlegen eines blauen Pfadfindertuchs) und in den

¹²⁰ Ebd.

¹²¹ Je nach verfügbaren Zeiteinheiten haben die Betreiber des Escape Rooms verschiedene Durchführungskonzepte entworfen, die sich für eine Gesamtlänge des Projekts von 90, 120 oder 180 Minuten eignen. Die von mir beobachteten Spieldurchläufe an einem Gymnasium im nördlichen Westfalen wurden in einer 90-minütigen Sequenz so durchgeführt, wie im Folgenden erläutert.

¹²² Der Begriff „Euthanasie“ wird im Folgenden durchgängig in Anführungszeichen verwendet, da es sich hier um einen verharmlosenden Ausdruck für einen systematischen Massenmord im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie handelt.

Spätsommer 1941 versetzt. Sie müssen sich nun als Team auf die Suche nach einer im Raum befindlichen Kopien-Sammlung begeben. Diese Sammlung besteht aus Abschriften der Predigt des Münsteraner Bischofs Clemens August Graf von Galen vom 3. August 1941, in der der Bischof das „Euthanasie“-Programm der Nationalsozialisten öffentlich anprangerte. Die Rahmenhandlung des Escape Spiels wird als folgende Geschichte eingeleitet: Der Pfadfinder-Gruppenführer Karl Kortenkamp, der sich offenbar in Besitz der offiziell verbotenen Rede von Galens befunden hatte, diese vervielfältigte und verbreitete, wurde am Tag zuvor von der Geheimen Staatspolizei verhaftet. Die Spieler*innen werden von einem hilfsbereiten Nachbarn als Mitglieder der geheimen von Karl geleiteten Pfadfindergruppe erkannt, in das Arbeitszimmer des ehemaligen Gruppenführers geführt und mit einer persönlichen Nachricht Karls an seine Pfadfindergruppe ausgestattet. Die Spielgruppe hat nun maximal 60 Minuten Zeit in der Wohnung nach den Predigtkopien zu suchen, ehe die Geheime Staatspolizei den Raum durchsucht.

Auf der Grundlage von Karls Brief an seine ehemaligen Pfadfinder entwickelt sich für die spielende Gruppe ein Weg aus Rätseln und Aufgaben, die gelöst werden müssen, um im letzten Schritt den Zimmertresor zu öffnen, in dem sich die Abschriften der Predigt befinden. Die Möbel und Gegenstände im zeitgenössischen Stil der späten 1930er Jahre fungieren genauso als Mittel und Hinweis zur Spiellösung wie die allgegenwärtige Predigt von Galens. Um an den Tresorschlüssel zu gelangen, müssen beispielsweise ein Wählscheibentelefon repariert, von Galens Predigt mit Postkarten abgeglichen, ein Diaprojektor bedient und auf einer modifizierten Schreibmaschine getippt werden. Karls Bruder Paul, der mithilfe des reparierten Telefons erreicht wird, hilft genauso weiter wie der Betreiber einer Gaststätte mit Namen Küchlein. Paul fordert die Pfadfindergruppe dazu auf, die Flugblätter zu verteilen und damit den Kampf gegen das Unrecht und für seinen verhafteten Bruder weiterzuführen. Gaststättenbetreiber Küchlein hingegen gibt seinen Hinweis erst nach Nennung eines Passwortes preis und ringt der Gruppe anschließend das Versprechen ab, die Flugblätter in jedem Fall zu vernichten, um das Leben der einzelnen Spieler zu schützen.

Gelingt es der Gruppe, den Tresor in der vorgegebenen Zeit zu öffnen, endet das Spiel. Gemeinsam mit der Parallelgruppe¹²³ wird der Spielvorgang nun reflektiert. Anhand der

¹²³ Ab einer Gruppengröße von 9 Teilnehmern wird in zwei identischen Räumen parallel gespielt.

Figuren Kuchlein und Paul wird die Frage aufgeworfen, was die Spieler*innen mit den gefundenen Predigtkopien tun würden. In einer geheimen Wahl sollen sie sich entscheiden, ob sie, in der Situation der Pfadfindergruppe im August 1941, die Kopien verbreiten oder vernichten würden. Das anonyme Abstimmungsergebnis wird anschließend offengelegt und die Beweggründe für die beiden Entscheidungsmöglichkeiten diskutiert. Abschließend wird der Bogen aus dem Jahr 1941 in die Gegenwart geschlagen, indem die Frage nach einer Parallele zu unserer heutigen Lebenswelt gestellt wird. Die Teilnehmer*innen sollen überlegen, in welchen Situationen sie selbst eine Entscheidung treffen müssen, sich für jemanden oder etwas einzusetzen, obwohl der Einsatz vielleicht mit Aufwand, Schaden oder gar Gefahr verbunden ist oder ein Unrecht hinzunehmen, damit selbst aber einer möglichen Konsequenz aus dem Weg zu gehen. Diese abschließende Diskussion appelliert an die Selbstreflexion der Schüler*innen und richtet sich gleichzeitig an den erforderlichen Mut eines jeden Einzelnen sich für die gesellschaftlichen Grundwerte der Freiheit und Gleichheit aller Menschen einzusetzen.

5.3 Living History und spielbasiertes Lernen im „Löwen von Münster“

Auf der Homepage des Escape Rooms werben die Betreiber unter dem Titel „Der Löwe von Münster“ mit folgendem Slogan: „Eine spannende Zeitreise mit herausfordernder Mission“¹²⁴. Die Zeitreise, auf die sich die Spielenden begeben, wird in der gemeinsamen Einführung im Vorfeld des Spiels eingeläutet. Die Beschreibungen und Erklärungen über die Zeit des Nationalsozialismus, das „Euthanasie“-Programm, Bischof von Galen und die Pfadfinder bilden das inhaltliche und gedankliche Fundament für den „Erlebniszeitraum“, der sich fast 80 Jahre in der Vergangenheit befindet. Das Anlegen des Pfadfindertuchs soll den Gruppenmitgliedern im nächsten Schritt ihren Rollenwechsel verdeutlichen. Sie sind nun nicht mehr Schüler*in der Klasse 10d, 9a oder des Leistungskurses Geschichte in der 12. Klasse, sondern Teil der fiktiven Pfadfindergruppe im Jahr 1941. Durch die Begrüßung des Nachbarn, der die Gruppe in den Escape Room führt und den Mitgliedern den Brief ihres Gruppenleiters Karl übergibt, ändert sich nun auch das Setting. Die Schüler*innen betreten den Raum und sollen sich ab diesem Zeitpunkt endgültig in der Zeit zurückversetzt fühlen. Die im Raum befindlichen Möbel, Bilder und

¹²⁴ HACHMANN & HECKING GBR: Der Löwe von Münster.

Dekorationen suggerieren eine Wohnatmosphäre, die der der frühen 1940er Jahre entsprechen soll. Die im Verlauf des Spielgeschehens notwendige Benutzung der (zwar leicht modifizierten) Gegenstände wie Wählscheibentelefon, Schreibmaschine, Diaprojektor oder Volksempfänger tragen ebenfalls dazu bei, sich in die Vergangenheit hinein zu versetzen und diese gleichzeitig „greifbar“ zu machen.

Die Kombination aus Escape Spiel, Rahmenhandlung und Setting zielt auf die Verlebendigung einer vergangenen Zeit. Die Verflechtung dieser drei Komponenten ermöglicht das praktische, emotionale und körperliche Erleben der Vergangenheit, die drei Kernelemente der Living History. Wie die bereits beschriebenen Beispiele anderer Living History Umsetzungen zielt auch der Escape Room auf ein Nachempfinden historischer Realitäten, indem die Teilnehmenden selbst als Protagonisten im historischen Raum agieren. Die Spielenden werden in den geschaffenen – fiktiven – historischen Kontext versetzt und müssen nun in dieser Umgebung handeln. Die Konstruktion des Spielraums ermöglicht es, diese geschaffene Realität zu erleben und zu spüren, indem vor allem die historischen Gegenstände selbst als Handlungsobjekte bedient werden müssen. Alltägliche Hilfsmittel der Schüler*innen, wie beispielsweise Smartphones, stehen ihnen nicht zur Verfügung. Lediglich die zeitgenössischen Gerätschaften, wie Schreibmaschine oder Wählscheibentelefon, finden Verwendung. So werden sowohl das praktische als auch das körperliche Erleben der Vergangenheit für die Spielenden offenbar, während die erschaffene Umgebung konkret und spürbar wird.

Durch die Rahmenhandlung, nach der die Geheime Staatspolizei den Gruppenleiter Karl verhaftet hat und in etwa einer Stunde den Raum, in dem sich die Spielenden befinden, erneut durchsuchen wird, wird einerseits eine Drucksituation geschaffen, die der Spielgruppe einen zeitlichen Rahmen für ihren Spieldurchlauf vorgibt. Andererseits soll die Aussicht auf eine Razzia der Gestapo auch eine emotionale Drohkulisse erzeugen, die durch Geräusche vorbeifahrender Autos, stoppender Motoren und einer Türglocke zusätzlich verstärkt wird. Die so generierte Drucksituation soll das Gefühl der Eingebundenheit in das Geschehen intensivieren und einen Eindruck vermitteln, welche Gefühlslagen eine Untergrundaktion im Jahr 1941 hervorgerufen haben könnte. Diese emotionale Verlebendigung der Vergangenheit soll die Grundlage zur Abschlussdiskussion im Anschluss an den Spieldurchlauf bilden.

Die Elemente der Living History überschneiden sich im Fall des Escape Rooms mit denen des spielbasierten Lernens. Genau genommen, bedingen sich beide Domänen gegenseitig und vereinen sich zum Gesamtkonzept des Spiels, das sowohl Abwechslung, Spannung und Herausforderung offenbart, als auch die emotionale Einbindung mit einer auf Belohnungen ausgerichteten Spielstruktur verbindet. Die spielerische Ausrichtung des Escape Rooms stellt eine Mischung aus einem Rollenspiel und einem Simulationsspiel dar. Die Schüler*innen übernehmen im Escape Room, ähnlich wie im klassischen Rollenspiel, eine definierte Rolle mit einer klaren Anweisung in einem vorgegebenen Setting, konkret die Rolle einer Gruppe Pfadfinder*innen im Jahr 1941 auf der Suche nach den versteckten Kopien der Rede Bischof von Galens. Gleichzeitig enthält das Escape Game auch Elemente eines Simulationsspiels, die der bereits beschriebenen absichtsvollen „Nachahmungen historischer Situationen, die den historischen Alltag im Sinne einer nachvollziehenden Inszenierung abbilden“¹²⁵ entsprechen. Im Spielprozess und der anschließenden Nachbesprechung setzen sich die Schüler*innen im Sinne der grundsätzlichen Idee eines Rollenspiels mit den Umständen und Schicksalen der nachgespielten Pfadfindergruppe auseinander. Entsprechend der Charakteristika eines Simulationsspiels werden die Handlungsmöglichkeiten und deren Konsequenzen während des Spiels durch die beiden Hilfsfiguren Paul Kortenkamp und Gaststättenbetreiber Küchlein offenbar und im Nachgang des Spielprozesses in der gemeinsamen Diskussion erörtert. Die Schüler*innen wägen vor dem Hintergrund der Spielerfahrungen moralische Überzeugungen und mögliche Gefahren einer Beteiligung an einer Widerstandsaktion gegen das nationalsozialistische Regime ab und sollen auf diese Weise sowohl Entscheidungs- als auch Umsetzungsprozesse historischer Widerstandsakteure nachvollziehen können. Die Übertragung dieser Entscheidungsfindung auf das alltägliche Leben der Spielenden soll ihnen abschließend einerseits die Orientierungsfunktion der Auseinandersetzung mit der Geschichte veranschaulichen und andererseits die Relevanz eigener Entscheidungen im Spannungsfeld zwischen moralischen Grundsätzen und persönlichen Konsequenzen verdeutlichen.

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben, ist die Reflexion und Diskussion des Erlebten für einen erfolgreichen Lernzuwachs von zentraler Bedeutung. Sowohl die im Escape Room umgesetzten Elemente der Living History als auch die spielerische

¹²⁵ GEIBLER-JAGODZINSKI, Simulationsspiele.

Gestaltung innerhalb dieses Rahmens sollten nicht losgelöst vom Unterrichtsgeschehen in der außerunterrichtlichen Projektnische gelassen, sondern aktiv im Unterrichtsgespräch thematisiert werden. Die Unterscheidung zwischen der von den Schüler*innen erlebten Fiktion und der historischen Realität muss im Unterricht thematisiert werden, um eine klare Trennlinie zwischen Identitätserfahrung und Alteritätserfahrung zu ziehen. Nur durch einen gemeinsamen Austausch über das Projekt kann sichergestellt werden, dass eine mögliche Überidentifikation vermieden, eine Art der distanzierten Empathie geschaffen und das Historische Lernen gefördert werden kann.

6. Das Escape Room Projekt „Löwe von Münster“. Eine geschichtsdidaktische Betrachtung

6.1 Didaktische Analyse

Die Kapitulation des nationalsozialistischen Deutschlands und das damit verbundene Ende des Zweiten Weltkriegs in Europa jährt sich im Mai 2020 bereits zum 75. Mal. Ein Dreivierteljahrhundert nach dem Ende des Dritten Reichs wächst der Zuspruch für nationalistisches, völkisches und rassistisches Gedankengut in ganz Europa und auch in Deutschland. Der Nationalsozialismus wird vom Parteivorsitzenden einer rechtspopulistischen bis rechtsextremen Partei öffentlichkeitswirksam als „Vogelschiss“ in 1000 Jahren deutscher Geschichte verharmlost¹²⁶, unter dessen Erinnerungsprozess generell ein Schlussstrich gezogen werden solle.¹²⁷ In einer Zeit, in der nur noch die letzten Zeitzeugen der verbrecherischen und menschenverachtenden Gräueltaten der Nationalsozialisten am Leben sind und auf absehbare Zeit sterben werden, unterstützen laut des Instituts für interdisziplinäre Gewalt- und Konfliktforschung (IKG) Ende des Jahres 2018 immerhin 32,6% diese Schlussstrich-Forderung unter die Erinnerung an das Dritte Reich.¹²⁸

¹²⁶ Vgl. FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG: Gauland: Hitler nur „Vogelschiss“ in deutscher Geschichte (2. Juni 2018). URL: <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/gauland-hitler-nur-vogelschiss-in-deutscher-geschichte-15619502.html> (Abgerufen: 30.1.2020).

¹²⁷ Vgl. DER SPIEGEL: Gauland provoziert mit Rede zu Deutschlands Nazi-Vergangenheit (14.9.2017). URL: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/alexander-gauland-provoziert-mit-rede-zu-deutschlands-nazi-vergangenheit-a-1167750.html> (Abgerufen: 30.1.2020).

¹²⁸ Vgl. INSTITUT FÜR INTERDISZIPLINÄRE KONFLIKT- UND GEWALTFORSCHUNG/ STIFTUNG ERINNERUNG, VERANTWORTUNG, ZUKUNFT: Multidimensionaler Erinnerungsmonitor. Studie II 2019. Bielefeld 2019, S.

Am 27. Januar 2020 jährte sich die Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz durch die Rote Armee zum 75. Mal. Im Vorfeld des Jahrestags sprach Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier als erstes deutsches Staatsoberhaupt am 23. Januar 2020 in der israelischen Shoah-Gedenkstätte Yad Vashem und erklärte: „Unsere Zeit ist eine andere, die Worte sind nicht die gleichen, die Täter sind nicht die gleichen. Aber es ist dasselbe Böse. Und es bleibt die eine Antwort: Nie wieder! Niemals wieder! Deshalb darf es keinen Schlussstrich unter das Erinnern geben.“¹²⁹

Die Mordanschläge in Halle im Oktober 2019 oder in Hanau im Februar 2020 haben dieser Forderung Steinmeiers noch einmal auf die schlimmste Art und Weise Nachdruck verliehen. Auch eine Reihe von Sozialverbänden positioniert sich öffentlich gegen das Vergessen und die Politik rechtspopulistischer Parteien in Deutschland. Unter anderem werfen sie der selbsternannten Alternative für Deutschland (AfD) vor: „Die AfD wertet das Leben von Behinderten als nicht lebenswert ab“¹³⁰ – Eine bedrückende und beschämende Parallele zur Rassenideologie der Nationalsozialisten und deren Lebensqualitäts-einschätzung behinderter und kranker Menschen im „Euthanasie“-Programm.

In die Reihe von Initiativen und Verbänden, die sich gegen das Vergessen der nationalsozialistischen Vergangenheit einsetzen und ein klares Zeichen gegen rechte Ideologien setzen, stellt sich auch das Escape Room Projekt „Der Löwe von Münster“. Das Projekt verfolgt die Grundstruktur der geschichtlichen Auseinandersetzung, seine Konzeption zielt auf den Jeismann'schen Dreischritt aus der Erinnerung an die Vergangenheit eine Positionierung in der Gegenwart und eine Orientierung für die Zukunft zu entwickeln.¹³¹

Die Idee für den Escape Room „Löwe von Münster“ entstammt zwar dem außerschulischen Kontext, allerdings entspricht die Konzeption des gesamten Projekts der in den verschiedenen Lehrplänen der Bundesländer vorgesehenen gemeinsamen Zielsetzung geschichtlichen Unterrichtsaufbaus. Der rheinland-pfälzische Lehrplan für die

42. URL: https://www.stiftung-evz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Stiftung/Publikationen/EVZ_Studie_MEMO_2019_final.pdf (Abgerufen: 8.10.2019).

¹²⁹ ZEIT ONLINE: (23. Januar 2020) „Unsere deutsche Verantwortung vergeht nicht“. URL: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2020-01/frank-walter-steinmeier-israel-holocaust-gedenken-antisemitismus> (Abgerufen: 29.1.2020).

¹³⁰ SCHULTE VON DRACH, MARKUS: „Die AfD wertet das Leben von Behinderten als nicht lebenswert ab“ (Sueddeutsche Zeitung, 23. April 2018). URL: <https://www.sueddeutsche.de/politik/sozialverbaende-die-afd-wertet-das-leben-von-behinderten-als-nicht-lebenswert-ab-1.3956029> (Abgerufen: 30.1.2020).

¹³¹ Vgl. JEISMANN, Geschichte als Horizont der Gegenwart.

gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde sieht für die Jahrgangsstufen 9 und 12 eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus im Unterrichtsfach Geschichte vor. Als Zielsetzung wird für die Jahrgangsstufe 9 vorgegeben, dass die Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus Gegenwartsbezüge herstellen¹³² und „bei ihrer Beurteilung von menschlichen Verhaltensweisen in der Ausgrenzungsgesellschaft zwischen Sach- und Werturteilen“¹³³ unterscheiden können. Als Grundlage soll dazu die Aufklärung über „Leben in unterschiedlichen Gesellschaftsformen zwischen Mitwirkung, Anpassung und Widerstand“¹³⁴ dienen. Für die Jahrgangsstufe 12 in Rheinland-Pfalz wurden folgende Lernziele formuliert: Die Schüler*innen sollen „wichtige Grundelemente der nationalsozialistischen Ideologie kennen und reflektieren“, sie sollen „die Auswirkungen der NS-Herrschaft auf einzelne Lebensbereiche und das Verhalten der Menschen beispielhaft erkennen und beurteilen können“ und „Einsicht gewinnen in Möglichkeiten, Formen und Risiken des Widerstandes gegen den NS“¹³⁵.

Der Kernlehrplan für die Sekundarstufe I am Gymnasium in Nordrhein-Westfalen orientiert sich am Kompetenzmodell des historischen Denkens der FUER-Gruppe.¹³⁶ Er sieht die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema Nationalsozialismus für die Klassenstufen 9 (G8) bzw. 10 (G9) vor.¹³⁷ Die Förderung der Sachkompetenz soll im Themenfeld Nationalsozialismus folgendermaßen umgesetzt werden: „Die Schülerinnen und Schüler erläutern Maßnahmen, deren Zielsetzungen und ihre Auswirkungen auf Juden, Sinti und Roma, Homosexuelle, Andersdenkende, „Euthanasie“-Opfer und Zwangsarbeiterinnen und -arbeiter von Seiten des NS-Staates“¹³⁸. Darauf aufbauend soll ihre Urteilskompetenz (in Peter Gautschis Kompetenzmodell als Interpretationskompetenz bezeichnet, die FUER-Gruppe nennt sie Orientierungskompetenz¹³⁹) gefördert werden, indem die

¹³² Vgl. LEHRPLAN RLP (Sek I), S. 119.

¹³³ Ebd., S. 119.

¹³⁴ Ebd., S. 119.

¹³⁵ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, JUGEND UND KULTUR RHEINLAND-PFALZ (Hrsg.): Lehrplan Gemeinschaftskunde Grundfach und Leistungsfach mit Schwerpunkt Geschichte, mit Schwerpunkt Sozialkunde, mit Schwerpunkt Erdkunde in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe). Mainz 2011, S. 24.

¹³⁶ Vgl. KÖRBER, ANDREAS (u.a.) (Hrsg.): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007.

¹³⁷ Vgl. LEHRPLAN NRW (Sek I), S. 31.

¹³⁸ Ebd., S. 36.

¹³⁹ Vgl. KÖRBER, Kompetenzen Historischen Denkens, S. 29.

Schüler*innen „Handlungsspielräume der Menschen unter den Bedingungen der NS-Diktatur“¹⁴⁰ erörtern. Für die Sekundarstufe II hebt der nordrhein-westfälische Lehrplan eine Weiterentwicklung der Sachkompetenz hervor, in dem Schüler*innen „Motive und Formen der Unterstützung, der Anpassung und des Widerstandes der Bevölkerung im Nationalsozialismus an ausgewählten Beispielen“¹⁴¹ erläutern. Die Lernenden sollen mit Blick auf die Entwicklung der Urteils- (bzw. Interpretations- oder Orientierungskompetenz) „vor dem Hintergrund der Kategorien Schuld und Verantwortung an ausgewählten Beispielen Handlungsspielräume der zeitgenössischen Bevölkerung im Umgang mit der NS-Diktatur“¹⁴², und außerdem „an ausgewählten Beispielen unterschiedliche Formen des Widerstands gegen das NS-Regime“¹⁴³ beurteilen.

All diese alters- und stufenübergreifenden Zielsetzungen finden sich in dem in Kapitel 5.2 ausführlich beschriebenen Konzept des Escape Room Projekts wieder. Neben den spezifisch geschichtsunterrichtlichen Zielen werden durch das Escape Room Konzept auch fächerübergreifende Kompetenzen vermittelt. Hierbei stehen vor allem die Team- und die Kommunikationsfähigkeit¹⁴⁴ im Vordergrund, die für den Spielerfolg zum einen notwendig sind, zum anderen im Verlauf des Spiels gefördert werden.

Die Umsetzung des Escape Spiels in Kombination mit der spielbegleitenden Einführung und Diskussion lässt sich auf das Modell des Historischen Lernens nach Peter Gautschi übertragen. Die Konzeption und der Ablauf des Projekts folgen dabei fast linear Gautschis modelliertem Denkprozess der historischen Auseinandersetzung. Die Spielenden werden in der Einführung zunächst einem Ausschnitt aus dem Raum des Historischen ausgesetzt, den sie währenddessen wahrnehmen. Sie werden mit der nationalsozialistischen Rassenideologie und dem „Euthanasie“-Programm des Dritten Reichs konfrontiert, sowie über die historische Figur des Bischofs bzw. Kardinals von Galen und die Konsequenz öffentlich geäußelter Kritik am NS-Staat aufgeklärt. Auf der Grundlage der

¹⁴⁰ LEHRPLAN NRW (Sek I), S. 36.

¹⁴¹ MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen: Geschichte. Düsseldorf 2014, S. 31.

¹⁴² Ebd., S. 31.

¹⁴³ Ebd., S. 31.

¹⁴⁴ Beide Kompetenzen gelten als fächerübergreifende Lern- und Kompetenzziele. Vgl. hierzu: PAHDE, MARTINA: Aussagen zum fächerübergreifenden Unterricht in den Richtlinien und Lehrplänen der Sekundarstufe II in den einzelnen Bundesländern, S. 1. URL: https://www.uni-bielfeld.de/OSK/PDF/thema_1.pdf (Abgerufen 6. Februar 2020).

inhaltlichen Einführung soll sich in der Umgebungswahrnehmung und im Spielvorgang des Escape Games die Sachanalyse der Spielenden ergeben. Sie sollen „ein aus historischen Zeugnissen rekonstruiertes Faktum“¹⁴⁵ erfahren und dadurch Aktionsrahmen und Entscheidungsprozesse der historischen Akteure erschließen und diese soweit wie möglich nachvollziehen. Den erschlossenen Gegenstand sollen die Spielenden daran anschließend interpretieren, ihn in Beziehung zu anderen historischen Sachverhalten setzen und im „Universum des Historischen“ verorten, also ein Sachurteil fällen. Das „Euthanasie“-Programm der Nationalsozialisten, die Figur des Bischofs von Galen und individuelle Widerstandsmöglichkeiten, sowie die damit verbundenen Entscheidungen und möglichen Konsequenzen, werden vor dem Hintergrund des Nationalsozialismus, seiner Ideologie und dessen Umsetzung eingeordnet und beurteilt. Abschließend soll der erschlossene und bewertete Gegenstand einerseits mit Blick auf seine historische Bedeutung und andererseits auf die eigene persönliche und gesellschaftliche Lebenssituation übertragen werden. Diese Werturteilsbildung soll den Lernenden ermöglichen, ihr Verständnis vom persönlichen Widerstand im Nationalsozialismus auszuweiten, indem sie Entscheidungsprozesse und Aktionsrahmen der Individuen im nationalsozialistischen Regime differenziert einschätzen, nachvollziehen und bewerten können. Darüber hinaus soll die Erfahrung und die Bewertung des Spiels für die Spielenden als Brücke zu ihrer heutigen Lebensrealität dienen. Sie sollen sich mit Situationen auseinandersetzen, in denen ihre eigenen (Gewissens-)Entscheidungen über die Ausformungen der eigenen Zivilcourage entscheiden. Sie sollen sich der Aktualität bewusst werden und erkennen, wie relevant Haltung und Einsatz auch in unserer heutigen Gesellschaft sind. Sie sollen somit Orientierung für ihr eigenes Handeln gewinnen. Eine von Betreiber Matthias Hecking formulierte Botschaft am Ende der Diskussionsphase lautet daher: „Wir können nicht wissen, wie wir uns 1941 entschieden hätten. Aber wir können uns in unserer heutigen Situation entscheiden, unserem Gewissen zu folgen.“

¹⁴⁵ GAUTSCHI, Guter Geschichtsunterricht, S. 44.

6.2 Fachwissenschaftliche Einordnung

„Hast du, habe ich nur solange das Recht zu leben, solange wir produktiv sind, solange wir von anderen als produktiv anerkannt werden? Wenn man den Grundsatz aufstellt und anwendet, dass man den ‘unproduktiven’ Mitmenschen töten darf, dann wehe uns allen.“¹⁴⁶

Auszug aus der Predigt Bischof Clemens August von Galens – 3.8.1941. St. Lambertikirche zu Münster

Es ist die Predigt vom 3. August 1941, die den Münsteraner Bischof Clemens August von Galen weit über Münster hinaus bekannt machte, die ihm den Beinamen „Löwe von Münster“ verschaffte und die ihn bis heute zu einer der zentralen Figuren, vielleicht sogar zur zentralen Gestalt des katholischen Widerstands in der NS-Zeit erhebt. Von Galens berühmte Predigt steht im Zentrum des Escape Rooms. Sie dient als Ausgangspunkt der Zeitreise, sie lässt die Hintergrundgeschichte erwachsen und aus ihr ergibt sich der Schauplatz des Spielraums.

Bereits am 13. Juli und eine Woche später am 20. Juli 1941 hatte von Galen das nationalsozialistische Regime offen kritisiert. Er missbilligte den „Klostersturm“¹⁴⁷ der Machthaber und forderte seine Gläubigen zum Zusammenhalt und zur Standhaftigkeit auf. „Wir sind Amboß und nicht Hammer“¹⁴⁸, verkündete er seiner Gemeinde in der Münsteraner Überwasserkirche. Zwei Wochen später, am 3. August, griff von Galen noch einmal den Klostersturm auf, seine Kritik ging diesmal aber noch weiter. In seiner Predigt prangerte der Bischof in der Lambertikirche zu Münster die von der Regierung veranlasste Ermordung kranker und geistig behinderter Menschen in den Heil- und Pflegeanstalten im Deutschen Reich an. Er wandte sich öffentlich gegen die nationalsozialistische Lehre, „die

¹⁴⁶ VON GALEN, CLEMENS AUGUST: Akten, Briefe und Predigten. 1933-1946. Bearb. v. Peter Löffler. Bd. 2. Paderborn ²1996, S. 878.

¹⁴⁷ Als „Klostersturm“ wird der Befehl zur geplanten Umgestaltung der Klöster im Deutschen Reich zu NS-Einrichtungen vom 13. Januar 1941 bezeichnet. 306 der ca. 1600 Klöster wurden daraufhin enteignet, dort ansässige Nonnen und Mönche wurden vertrieben. Vgl. LANGENFELD, MICHAEL F.: Nationalsozialistischer Klostersturm in Westfalen Die Vertreibung der Vinnenberger Benediktinerinnen durch die Gestapo 1941. In: Westfälische Zeitschrift. Zeitschrift für vaterländische Geschichte und Altertumskunde 147 (1997), S. 193.

¹⁴⁸ VON GALEN, Akten, Briefe und Predigten, Bd. 2, S. 859.

behauptet, man dürfe sog. ‚lebensunwertes Leben‘ vernichten, also unschuldige Menschen töten, wenn man meinte, ihr Leben sei für Volk und Staat nichts mehr wert“¹⁴⁹.

6.2.1 Rassenhygiene unter dem Deckmantel des Gnadentods. Das „Euthanasie“-Programm der Nationalsozialisten

Die geplante Vernichtung des von der nationalsozialistischen Ideologie als „lebensunwert“¹⁵⁰ bezeichneten Lebens wurde zwischen 1939 und 1945 unter dem Decknamen der sogenannten „Euthanasie“ durchgeführt. Die griechische Bezeichnung steht dem Wortsinne nach für einen „guten“ oder „schönen Tod“ und steht im neuzeitlichen Gebrauch synonym für die Sterbehilfe.¹⁵¹ Alternativ zum Begriff „Euthanasie“ wurde nach Ende des 2. Weltkriegs auch die Bezeichnung „Aktion T4“ verwendet, als Abkürzung der Tiergartenstraße 4 in Berlin, der Adresse der Organisations- und Verwaltungsbehörde für die systematische Ermordung kranker und geistig behinderter Menschen in den Pflegeeinrichtungen des Deutschen Reichs.¹⁵² Im Gegensatz zur „Aktion T4“ beinhaltet der Begriff „Euthanasie“ im Kontext des Nationalsozialismus jedoch auch die dezentral organisierten Tötungsaktionen im Deutschen Reich nach 1942¹⁵³, die Krankenmorde im besetzten West- und Osteuropa¹⁵⁴ sowie die „Aktion 14f13“¹⁵⁵, die „Aktion Brandt“¹⁵⁶ und die Ermordung von Kindern und Jugendlichen in den „Kinderfachabteilungen“¹⁵⁷. Die „Aktion T4“ umfasst jedoch ausschließlich die zentral organisierten und systematisch

¹⁴⁹ Ebd., S. 876.

¹⁵⁰ Zur Begriffsgeschichte vgl.: KLEE, ERNST: „Euthanasie“ im NS-Staat. Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“. Frankfurt 1993, S. 21-29.

¹⁵¹ Vgl. „Euthanasie“. In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG. URL: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/161074/euthanasie> (Abgerufen: 21.10.2019).

¹⁵² Vgl. HINZ-WESSELS, ANNETTE: Neue Dokumentenfunde zur Organisation und Geheimhaltung der „Aktion T4“. In: Die nationalsozialistische „Euthanasie“-Aktion „T4“ und ihre Opfer. Geschichte und ethische Konsequenzen für die Gegenwart. Hrsg. v. Maike Rotzoll (u.a.). Paderborn 2010, S. 77; ALY, GÖTZ: Die Belasteten. Euthanasie 1939-1945. Eine Gesellschaftsgeschichte. Frankfurt a.M. 2013, S. 46.

¹⁵³ Vgl. SILBERZAHN-JANDT, GUDRUN: Esslingen am Neckar im System von Zwangssterilisation und „Euthanasie“ während des Nationalsozialismus. Ostfildern 2015. (Esslinger Studien Schriftenreihe, Bd. 24), S. 31f.

¹⁵⁴ Vgl. SCHMUHL, HANS-WALTER: „Euthanasie“ und Krankenmord. In: Medizin und Nationalsozialismus. Hrsg. v. Robert Jütte. Göttingen 2011. S. 214.

¹⁵⁵ Das Kürzel 14f stand für „Tod im Konzentrationslager“, die Zahl 13 bedeutete „Vergasung“. Die „Aktion 14f13“ wurde im April 1941 als Ausweitung der „Aktion T4“ eingeleitet und zielte auf die Ermordung „rassisch unerwünschte Häftlinge im Konzentrationslager“. Vgl. HINZ-WESSELS, ANNETTE: Tiergartenstraße 4. Schaltzentrale der nationalsozialistischen „Euthanasie“-Morde. Berlin 2015, S. 96.

¹⁵⁶ Vgl. ALY, GÖTZ [u.a.]: Aussonderung und Tod. Die klinische Hinrichtung der Unbrauchbaren. (Beiträge zur nationalsozialistischen Gesundheits- und Sozialpolitik, Bd. 1). Berlin 1985, S. 56-74.

¹⁵⁷ Vgl. ALY, Die Belasteten, S. 139-152.

durchgeführten Ermordungen zwischen 1939 und 1941 in den ehemaligen psychiatrischen Einrichtungen Grafeneck, Hartheim, Sonnenstein-Pirna, Bernburg und Hadamar, sowie dem ehemaligen Zuchthaus Brandenburg, die durch den Einbau von Gaskammern und Krematorien zu Tötungsbetrieben umgebaut wurden.¹⁵⁸

Die Erfahrungen der physischen und psychischen Folgen des Ersten Weltkriegs entfachten in der Weimarer Republik eine Diskussion um die aktive Sterbehilfe, die durch die Überlastung in den öffentlichen Pflegeeinrichtungen und die ohnehin angespannte volkswirtschaftliche Situation zusätzliches Gewicht bekam.¹⁵⁹ Mit ihrer Schrift „Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Ihr Maß und ihre Form“¹⁶⁰ schufen der Jurist Karl Binding und der Arzt Alfred Erich Hoche im Jahr 1922 die Grundlage der nationalsozialistischen Programmatik zum Umgang mit kranken und (geistig) behinderten Menschen.¹⁶¹ Ihr Werk befeuerte die Ende des 19. Jahrhunderts entstandene Diskussion um die Eugenik bzw. Erbgesundheitslehre, die auf der Grundlage sozialdarwinistischer Gesellschaftsvorstellungen eine Verhinderung der menschlichen Auslese durch sozialstaatliche Maßnahmen als widernatürlich ablehnte. In der Vorstellung der eugenischen Vorstellung müsse die natürliche Selektion auch in menschlichen Gesellschaften wirken, um im Sinne des „Survival of the Fittest“ eine Verbesserung des Menschen herbeizuführen. Andernfalls würde ein Volk durch seine widernatürliche Rücksicht und die sich ergebenden Lenkungsmaßnahmen seine eigene Degeneration herbeiführen.¹⁶² Besonders vor dem Hintergrund der Weltwirtschaftskrise 1929 wurde der Umgang mit, wie von Hoche bezeichneten, „Ballastexistenzen“¹⁶³ verstärkt aus einer antiindividualistischen und rassenhygienischen Weltanschauung diskutiert. Nach Hoche rechne sich die „bewusste Abstößung“¹⁶⁴ der „Defektmenschen“¹⁶⁵, also ihre staatlich gebilligte und vorangetriebene Ermordung, demnach für die Gesamtgesellschaft nicht nur moralisch, sondern auch

¹⁵⁸ Vgl. HINZ-WESSELS, ANNETTE: Tiergartenstraße 4, S. 64.

¹⁵⁹ Vgl. GRAEFE, STEFANIE: Schöner Tod? „Euthanasie“ in Vergangenheit und Gegenwart. In: Bundeszentrale für politische Bildung (31.08.2015). URL: <https://www.bpb.de/dialog/netzdebatte/210577/schoener-tod-euthanasie-in-vergangenheit-und-gegenwart> (Abgerufen: 3.03.2020).

¹⁶⁰ BINDING, KARL/ HOCHÉ, ALFRED: Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Ihr Maß und ihre Form. Leipzig ²1922.

¹⁶¹ Vgl. GRAEFE, Schöner Tod? „Euthanasie“ in Vergangenheit und Gegenwart.

¹⁶² SCHMUHL, HANS-WALTER: Sozialdarwinismus, Rassismus, Eugenik/Rassenhygiene. In: Evolution. Ein interdisziplinäres Handbuch. Hrsg. v. Philipp Sarasin u. Marianne Sommer. Stuttgart 2010, 369.

¹⁶³ BINDING/ HOCHÉ, Freigabe der Vernichtung, S. 55.

¹⁶⁴ BINDING/ HOCHÉ., Die Freigabe zur Vernichtung, S. 57.

¹⁶⁵ Ebd., S. 56.

finanziell. Zusätzlich zu Bindings und Hoches Ausführungen dienten auch die Lehrbücher „Menschliche Erblichkeitslehre“¹⁶⁶, und „Menschliche Auslese und Rassenhygiene“¹⁶⁷, als argumentative und „wissenschaftliche“ Rechtfertigung der später vom nationalsozialistischen Regime offiziell angeordneten Tötung kranker und behinderter Menschen. Die zwischen 1921 und 1940 regelmäßig neu aufgelegten und nach seinen drei Autoren auch als Baur-Fischer-Lenz bekannten Lehrbücher, etablierten sich während der NS-Herrschaft als Standardwerke der Rassenhygiene.¹⁶⁸

Bereits im Juli 1933, ein halbes Jahr nach der Hitlers Ernennung zum Reichskanzler wurde das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ verabschiedet, am 18. Oktober 1935 folgte das „Gesetz zum Schutze der Erbgesundheit des deutschen Volkes“. Auf der Grundlage dieser Rechtsprechung wurden bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs zwischen 350.000 und 400.000 Menschen mit physischen oder psychischen Beeinträchtigungen, geistig oder körperlich behinderte sowie als „asozial“ eingestufte Menschen im Deutschen Reich einer Zwangssterilisation unterzogen wurden.¹⁶⁹ Allein während dieser Eingriffe starben mindestens 6.000 Menschen.¹⁷⁰ Rückwirkend auf den 1. September 1939 datiert, erließ Adolf Hitler im Oktober 1939 dem Leiter der Führerkanzlei, Philipp Bouhler und seinem Begleitarzt Karl Brandt die Ermächtigung darüber, „die Befugnisse namentlich zu bestimmender Ärzte so zu erweitern, dass nach menschlichem Ermessen unheilbar Kranken bei kritischster Beurteilung ihres Krankheitszustands der Gnadentod gewährt werden kann“¹⁷¹. Diese offizielle Anordnung des „Gnadentods“ zielte jedoch auf nicht weniger als die systematische Ermordung von Menschen, deren psychischer und

¹⁶⁶ BAUR, ERWIN (u.a.): Menschliche Erblichkeitslehre. Bd. 1. München 1921.

¹⁶⁷ LENZ, FRITZ: Menschliche Auslese und Rassenhygiene. Bd. 1. München 1921.

¹⁶⁸ Vgl. KLEE, ERNST: „Euthanasie“ im NS-Staat. Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“. Frankfurt 1993, S. 21-29.

¹⁶⁹ Vgl. SPRING, CLAUDIA ANDREA: Zwischen Krieg und Euthanasie. Zwangssterilisation in Wien 1940-1945. Wien 2009, S. 57-60; BOCK, GISELA: Zwangssterilisation im Nationalsozialismus. Studien zur Rassenpolitik und Frauenpolitik. Opladen 1986, S. 230-246.

¹⁷⁰ HEESCH, ECKHARD: „...daß defekten Menschen die Zeugung anderer ebenso defekter Nachkommen unmöglich gemacht wird...“. Zwangssterilisierungen Kranker und Behinderter in Schleswig-Holstein. In: Ende und Anfang im Mai 1945. Das Journal zur Wanderausstellung des Landes Schleswig-Holstein. Hrsg. v. Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. Kiel 1995, S. 207-211.

¹⁷¹ Vorliegend als Bild-Datei: Das Ermächtigungsschreiben Hitlers mit handschriftlichen Anmerkungen des Justizministers Gürtner. In: GEDENKORT-T4.EU. URL: https://www.gedenkort-t4.eu/sites/default/files/styles/gt4fv/public/media/image/das_ermachtigungsschreiben_hitlers_orig.jpg?itok=D32vPC8q (Abgerufen: 16.10.2019).

später auch physischer Gesundheitszustand nicht dem Ideal der nationalsozialistischen Rassenlehre entsprach. Das „Euthanasie“-Programm fußte ideologisch auf der sozialdarwinistischen Vorstellung der Nationalsozialisten, nach der die Natur „die Schwäche vernichtet, um der Stärke den Platz zu schenken“¹⁷². Wie die späteren Genozide an Juden, Sinti und Roma oder Zeugen Jehovas entsprach die Tötung von Menschen mit Behinderungen der Vorstellung von „Rassenhygiene“ und der eigenen „Aufartung durch Ausmerzung“¹⁷³. Auch volkswirtschaftliche Berechnungen spielten bei den Mordaktionen eine Rolle, mit denen bereits im Vorfeld der Tötungsaktionen die gesellschaftliche Belastung durch kranke Menschen propagiert wurde. So enthielten Schulbücher beispielsweise Mathematikaufgaben, die die jährlichen staatlichen Ausgaben für einen Menschen mit Behinderung den Ausbildungskosten von Volks- oder Hilfsschülern gegenüberstellten oder potenziell auszugebene Ehestandsdarlehen mit den Unterbringungskosten in der Anstaltspflege verglichen.¹⁷⁴

Nach einer in der Tötungsanstalt Hartheim geführten Statistik fielen der „Aktion T4“ vom 1. September 1939 bis zum zwischenzeitlichen Abbruch am 24. August 1941 70.273 Menschen zum Opfer.¹⁷⁵ In der sogenannten „dezentralen Euthanasie“, zwischen der Aussetzung der „Aktion T4“ und dem Ende des 2. Weltkrieges wurden schätzungsweise weitere 185.000 kranke und behinderte Menschen in den Pflegeeinrichtungen getötet.¹⁷⁶ Die verschiedenen unter dem Sammelbegriff der „Euthanasie“ zusammengefassten Mordaktionen ergeben eine Opferzahl von etwa 300.000 Menschen.¹⁷⁷ In seiner

¹⁷² HARTMANN, CHRISTIAN [u.a.] (Hrsg.): Hitler, Mein Kampf. Eine kritische Edition. Bd 1. München/Berlin 2016, S. 387.

¹⁷³ FRIEDLANDER, HENRY: Der Weg zum NS-Genozid. Von der Euthanasie zur Endlösung. Berlin 1997, S. 57; HOHENDORF, GERRIT: Die Selektion der Opfer zwischen rassenhygienischer „Ausmerze“, ökonomischer Brauchbarkeit und medizinischem Erlösungsideal. In: Die nationalsozialistische „Euthanasie“-Aktion „T4“ und ihre Opfer. Geschichte und ethische Konsequenzen für die Gegenwart. Hrsg. v. Maike Rotzoll (u.a.). Paderborn 2010, S. 311.

¹⁷⁴ Vgl. DORNER, ADOLF (Hrsg.): Mathematik im Dienste der nationalpolitischen Erziehung. Mit Anwendungsbeispielen aus Volkswissenschaft, Geländekunde und Naturwissenschaft. Ein Handbuch für Lehrer. 3. Ausgabe. Berlin 1936.

¹⁷⁵ Vgl. ROTZOLL, MAIKE [u.a.]: Einführung. In Die nationalsozialistische „Euthanasie“-Aktion „T4“ und ihre Opfer. Geschichte und ethische Konsequenzen für die Gegenwart. Hrsg. v. Maike Rotzoll (u.a.). Paderborn 2010, S.14; HINZ-WESSELS, Neue Dokumentenfunde, S. 77; SILBERZAHN-JANDT, Esslingen am Neckar, S. 31.

¹⁷⁶ Vgl. FAULSTICH, HEINZ: Hungersterben in der Psychiatrie 1914-1949. Mit einer Topographie der NS-Psychiatrie. Freiburg 1998, S. 33.

¹⁷⁷ Vgl. FAULSTICH, HEINZ: Abseits von T4-Aktion und Reichsausschußprogramm. Hungersterben in der Psychiatrie. In: Medizin und Verbrechen. Hrsg. v. Christoph Kopke. Ulm 2001, S. 93; ALY, Die Belasteten, S. 9.

Konzeption stellte das „T4-Programm“ die „erste systematisch durchgeführte Massenvernichtungsaktion im Nationalsozialismus“¹⁷⁸ dar, die später als Vorlage für die industrielle Tötungsmaschinerie der Konzentrationslager diente.¹⁷⁹ Hitlers „Euthanasie“-Ermächtigung setzte, in den Worten Götz Aly, „aufgestaute Energie und planerischen Ehrgeiz frei, stimulierte praktische Phantasie und gezieltes bürokratisches Handeln“¹⁸⁰. In enger Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen der Pflegeeinrichtungen entwickelten die Mitarbeiter der „Euthanasie“-Zentrale in der Tiergartenstraße 4 ein System kalkulierten und bürokratisch penibel aufgezeichneten Massenmords. Die Patienten wurden durch Vernachlässigung oder Nahrungsentzug, durch medikamentöse Behandlungen bis hin zur Massenermordung in den Gaskammern gezielt getötet.¹⁸¹ Die Angehörigen der Ermordeten wurden anschließend mitgeteilt, dass ihre Familienmitglieder aus verschiedensten Krankheitsgründen gestorben seien.¹⁸²

6.2.2 Aus Vermutung wird Protest. Von Galens öffentliche „Euthanasie“-Kritik

Trotz umfassender Bemühungen zur Geheimhaltung kamen bereits ab Frühsommer 1940 Gerüchte über Ermordungen in den Pflegeanstalten auf, nachdem die Bevölkerung in der Umgebung der Tötungsanstalten den Geruch verbrannter Leichen wahrnahm, Angehörige ihre Familienmitglieder nicht mehr besuchen durften oder ihnen die mitgeteilten Todesursachen unglaubwürdig erschienen.¹⁸³ Bis zum Sommer 1941 häuften sich Nachrichten über gezielte Tötungsaktionen in den Pflegeanstalten, die schließlich ihren Höhepunkt in der öffentlichen Aussprache durch Bischof von Galen am 3. August 1941 fanden und

¹⁷⁸ ROTZOLL, MAIKE [u.a.]: Einführung. In: Die nationalsozialistische „Euthanasie“-Aktion „T4“ und ihre Opfer. Geschichte und ethische Konsequenzen für die Gegenwart. Hrsg. v. Maïke Rotzoll (u.a.). Paderborn 2010, S. 15; Vgl. FRIEDLANDER, HENRY: Der Weg zum NS-Genozid. Von der Euthanasie zur Endlösung. Berlin 1997, S. 60. und SÜß, WINFRIED: Der „Volkskörper“ im Krieg. Gesundheitspolitik, Gesundheitsverhältnisse und Krankenmord im nationalsozialistischen Deutschland 1939-1945. Berlin 2009 (Studien zur Zeitgeschichte, Bd. 65), S. 151.

¹⁷⁹ Vgl. KLEE, ERNST: „Euthanasie“ im NS-Staat. Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“. Frankfurt 1993, S. 323.

¹⁸⁰ ALY, Die Belasteten, S. 42.

¹⁸¹ Vgl. HINZ-WESSELS, Tiergartenstraße 4, S. 60.

¹⁸² Eine Übersicht über die Todesursachen und Sterbeurkunden finden sich in ALY, Die Belasteten, S. 33.

¹⁸³ Vgl. HINZ-WESSELS, Tiergartenstraße 4, S. 92. LOOSE, INGO: Aktion T4. Die „Euthanasie“-Verbrechen im Nationalsozialismus 1933 bis 1945. In: Gedenkort-t4.eu. URL: <https://www.gedenkort-t4.eu/de/wissen/aktion-t4> (Abgerufen: 16.10.2019).

durch „die Autorität seines bischöflichen Amtes“¹⁸⁴ ein unüberhörbares Echo auslöste, das von Münster aus in alle Gebiete des Deutschen Reichs schallte. Von Galens Predigt wurde in weiteren Gottesdiensten verlesen, innerhalb katholischer Kleingruppen, etwa Familienkreisen oder der Reststrukturen katholischer Jugendverbände wie Messdiener- oder Pfarrjugendgruppen, weitergereicht und vervielfältigt.¹⁸⁵

Der Escape Room „Löwe von Münster“ datiert seine Handlungsgeschichte auf den 15. August 1941 und rückt damit diesen Schritt zwischen der Predigt und der Vervielfältigung und ihrer Verbreitung in den Mittelpunkt des Spiel-Szenarios. Winfried Süß bewertete die Beteiligung an der riskanten Verbreitung der bischöflichen Regimekritik als einen „Akt jugendlichen Aufbegehrens gegen die nationalsozialistische Diktatur“¹⁸⁶. Die Abschriften von Galens Predigt verbreiteten sich aus dem katholischen Milieu heraus „in allen Volkskreisen und verschiedensten Gebieten“¹⁸⁷ des deutschen Reiches, bis an die äußersten Frontlinien der Wehrmacht.¹⁸⁸ Auch wenn sich Hitler-Stellvertreter Martin Bormann und sein Mitarbeiterstab für eine Verhaftung bzw. Ermordung von Galens aussprachen, blieb eine Inhaftierungsanordnung aus.¹⁸⁹ Die Parteispitze war zu dem Schluss gekommen, man könne die politische Unterstützung der Menschen im gesamten westfälischen Raum gefährden, ginge man gegen den angesehenen Bischof vor.¹⁹⁰ Man ließ von Galen trotz seiner öffentlichkeitswirksamen Kritik gewähren und verständigte sich darauf, dass der Kampf gegen die Kirchen, in den Worten Joseph Goebbels‘, erst „nach dem Kriege mit einem Federstrich erledigt“¹⁹¹ werde. Mehrere Mitarbeiter des Bischofs wurden im Sommer 1941 jedoch inhaftiert, einige Priester, die von Galens „Euthanasie“-

¹⁸⁴ SÜß, WINFRIED: Ein Skandal im Sommer 1941. Reaktionen auf den „Euthanasie“-Protest des Bischofs von Münster. In: Clemens August von Galen. Ein Kirchenfürst im Nationalsozialismus. Hrsg. v. Hubert Wolf (u.a.). Darmstadt 2007, S. 190.

¹⁸⁵ Vgl. SÜß, WINFRIED: Bischof von Münster – „Tötung verwundeter Soldaten“. Reaktionen auf den Euthanasieprotest Clemens August Graf von Galens im Sommer 1941. In: Streitfall Galen. Clemens August Graf von Galen und der Nationalsozialismus. Studien und Dokumente. Hrsg. v. Joachim Kuroпка. Münster 2007, S. 66f.

¹⁸⁶ SÜß, Bischof von Münster, S. 67.

¹⁸⁷ KUROPKA, JOACHIM (Bearb.): Meldungen aus Münster 1924-1944. Geheime und vertrauliche Berichte von Polizei, Gestapo, NSDAP und ihren Gliederungen, staatlicher Verwaltung, Gerichtsbarkeit und Wehrmacht über die politische und gesellschaftliche Situation in Münster. Münster 1992, S. 552.

¹⁸⁸ Vgl. SÜß, Bischof von Münster, S. 61.

¹⁸⁹ Vgl. Ebd., S. 72.

¹⁹⁰ Vgl. PORTMANN, HEINRICH: Der Bischof von Münster. Münster 1946, S. 89 und KUROPKA, JOACHIM: Galen. Wege und Irrwege der Forschung. Münster 2015 S. 345.

¹⁹¹ FRÖHLICH, ELKE (Hrsg.): Die Tagebücher von Joseph Goebbels. Teil 2: Diktate 1941-1945. Bd. 1: Juli-September 1941. München 1996, S. 189.

Protest später erneut wiederholten, von der Gestapo verhaftet.¹⁹² Die Realität der Zustände und Verfahrensweisen in den Pflegeeinrichtungen des Deutschen Reichs konnte im Verlauf des Augusts 1941 jedoch nicht mehr geleugnet werden.¹⁹³ Da sich die geplante Geheimhaltung des „Euthanasie“-Programms nun nicht mehr aufrechterhalten ließ, ordnete Hitler am 24. August zumindest offiziell den vorübergehenden Abbruch der „Aktion T4“ an.¹⁹⁴

Der unmittelbare Einfluss des Appells von Galens auf die zwischenzeitige Aussetzung der „T4-Aktion“, die Ende August 1941 erfolgte, wird von Joachim Kuropka herausgestellt¹⁹⁵ und auch von Winfried Süß und Götz Aly betont. Letztere führen die zeitweilige Unterbrechung allerdings noch stärker auf eine „Legitimationskrise des NS-Regimes“¹⁹⁶ im Kontext der militärischen Perspektive des Russlandfeldzuges zurück.¹⁹⁷ Die umfassendere Geheimhaltung der Mordaktionen im Rahmen der dezentral organisierten Phase der „Euthanasie“ ab Herbst 1941¹⁹⁸, sowie die bewusste Entscheidung für eine Errichtung der Vernichtungslager im Osten, weit entfernt vom deutschen Vorkriegs-Staatsgebiet, sprechen jedoch dafür, dass die Predigt von Galens und ihre Rezeption die Wahrnehmung des Regimes und ihrer Methoden zumindest in Teilen der Bevölkerung erheblich beeinflussen konnte.

6.2.3 Ein Streitfall der Forschung. Der „Löwe von Münster“

Die Figur des Münsteraner Bischofs von Galen ist für das öffentliche Leben im Münsterland bis heute von herausragender Bedeutung. In „seinem“ ehemaligen Bistum wurden Schulen, Straßen und Gemeindezentren nach dem 1946 zum Kardinal erhobenen von Galen benannt. Auch in der Stadt Rheine, in dem das Gymnasium befindet, an dem die forschende Untersuchung dieser Ausarbeitung durchgeführt wurde, gibt es eine

¹⁹² Vgl. KLEE, ERNST: „Euthanasie“ im NS-Staat. Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“. Frankfurt 1993, 259.; LOOSE, Aktion T4.

¹⁹³ Vgl. SÜß, WINFRIED: Bischof von Münster, S. 73.

¹⁹⁴ Vgl. Ebd., S. 75.

¹⁹⁵ Vgl. KUROPKA, Galen, S. 355.

¹⁹⁶ SÜß, WINFRIED: Der „Volkskörper“ im Krieg. Gesundheitspolitik, Gesundheitsverhältnisse und Krankenmord im nationalsozialistischen Deutschland 1939-1945. Berlin 2009 (Studien zur Zeitgeschichte, Bd. 65), S. 130.

¹⁹⁷ Vgl. SÜß, „Volkskörper“; ALY, Die Belasteten, S. 182-83.

¹⁹⁸ Vgl. HINZ-WESSELS, Tiergartenstraße 4, S. 95.

Grundschule, die den Namen des Kardinals trägt. Unumstritten ist die historische Person von Galen dabei jedoch nicht. Seine Seligsprechung durch Papst Johannes Paul II. im Jahr 2005 führte zu einer medienwirksamen Kontroverse über Einstellungen und Bewertungen des vormaligen Bischofs von Münster, die weit über Westfalen hinausreichte.¹⁹⁹

Gerade die Anfangszeit seiner bischöflichen Tätigkeit, die (zeitlich) parallel zur Anfangsphase der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland verlief, ist bis heute Gegenstand angeregter Forschungsdiskussionen. Besonders unter Rudolf Morsey und Joachim Kuroпка besteht weiterhin Uneinigkeit über von Galens politische Bewertung während der Endphase der Weimarer Republik und über dessen Sichtweise auf das NSDAP-Regime im ersten Jahr nach Hitlers Ernennung zum Reichskanzler. Kuroпка attestiert von Galen, dass dieser bereits zu Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft „das Wesen des Nationalsozialismus durchschaute“²⁰⁰ und ihr ablehnend gegenüberstand. Eine Einschätzung, die von Morsey hingegen stark angezweifelt wird.²⁰¹

Noch 1932 lehnte von Galen eine Unterstützung der Hitler-Bewegung ab, da „sämtliche deutsche Bischöfe eindringlich vor dem Anschluss an den Nationalsozialismus gewarnt“²⁰² hätten. Nachdem er Ende Oktober 1933 zum Münsteraner Bischof geweiht wurde, verkündete er am 30. November in einer Ansprache jedoch seine Absicht, „unserer jetzigen Regierung unter Führung Hindenburgs und Hitlers dauernden Beistand zu verschaffen“²⁰³. In einem Brief an Vizekanzler Franz von Papen vom 27. November 1933

¹⁹⁹ Vgl. dazu u.a.: HEFLIK, ROMAN: Vom Hitler-Gläubigen zum Hitler-Feind. In: Der Spiegel (7.10.2005). URL: <https://www.spiegel.de/panorama/seligsprechung-von-galens-vom-hitler-glaeubigen-zum-hitler-feind-a-378479.html> (Abgerufen: 10.10.2019); KLAUSA, EKKEHARD: Ein Löwe für den Himmel. Die Zeit (29.9.2005). URL: https://www.zeit.de/2005/40/A-Galen_neu (Abgerufen: 10.10.2019); Der ZDF-Fernsehgottesdienst wurde anlässlich der Seligsprechung aus der Münsteraner Herz-Jesu Kirche übertragen. Vgl. DIE TAGESPOST: Seligsprechung des Kardinals von Galen. Am 9. Oktober kommt der ZDF-Fernsehgottesdienst aus der Gemeinde Herz-Jesu in Münster (6.10.2005). URL: <https://www.die-tagespost.de/gesellschaft/feuilleton/p-Seligsprechung-des-Kardinals-von-Galen-Am-9-Oktober-kommt-der-ZDF-Fernsehgottesdienst-aus-der-Gemeinde-Herz-Jesu-in-Muenster-p;art310,106530> (Abgerufen: 10.10.2019).

²⁰⁰ KUROPKA, JOACHIM: „Etwas Teuflisches“. Clemens August Graf von Galen und der Nationalsozialismus. In: Streitfall Galen. Clemens August Graf von Galen und der Nationalsozialismus. Studien und Dokumente. Hrsg. v. Joachim Kuroпка. Münster ²2007, S. 115.

²⁰¹ Vgl. MORSEY, RUDOLF: Galens politischer Standort bis zur Jahreswende 1933/34 in Selbstzeugnissen und Fremdeinschätzungen bis zur Gegenwart. In: Clemens August von Galen. Ein Kirchenfürst im Nationalsozialismus. Hrsg. v. Hubert Wolf (u.a.). Darmstadt 2007, S. 127-129.

²⁰² FLAMMER, THOMAS: Clemens von Galen als Stadtpfarrer und Bischofskandidat von Münster. In: Clemens August von Galen. Ein Kirchenfürst im Nationalsozialismus. Hrsg. v. Hubert Wolf. Darmstadt 2007, S. 100.

²⁰³ Zitiert nach: MORSEY, Galens politischer Standort, S. 127.

bescheinigte er der nationalsozialistischen Bewegung, viele Positionen zu enthalten, die „wir als Katholiken froh und dankbar begrüßen (z.B. Unterdrückung der Propaganda für Bolschewismus, Gottlosigkeit, Unsittlichkeit usw.)“²⁰⁴. Am 28. Januar 1934 bekräftigte von Galen seine Unterstützung für den seit nun knapp einem Jahr tätigen Reichskanzler Hitler, als er verkündete: „Und mit heißem vaterlandsliebenden Herzen stehen wir in diesem Kampf hinter dem Führer, den Gottes Vorhersehung auf seinen verantwortungsvollen Posten berufen hat.“²⁰⁵

Es ist vor allem diese offenkundige Billigung und Unterstützung des ideologischen Kurses zu Beginn der nationalsozialistischen Machtausübung in Deutschland, die das Bild des kirchlichen Widerstandskämpfers trüben, zu dem sich von Galen durch die Reden vom Sommer 1941 entwickelte. Seine autoritär-nationalistischen und anti-demokratischen Vorstellungen²⁰⁶, seine anti-sozialistischen und mitunter antisemitischen Äußerungen, die auch in den 1940er Jahren noch Teil seiner Rhetorik blieben, müssen bei der Betrachtung von Galens jedoch berücksichtigt werden. Von Galens Geißelung des Judentums zur Zeit der Apostel als dekadente und später verstoßene Glaubensgemeinschaft²⁰⁷ kann dabei noch im Kontext des Verhältnisses zwischen Christentum und Judentum in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gesehen werden. Seine Befürwortung des deutschen Überfalls auf die Sowjetunion und die von ihm in einem Hirtenbrief vom 14. September 1941 im Diktum Adolf Hitlers als „jüdisch-bolschewistische Machthaberschaft von Moskau“²⁰⁸ bezeichnete sowjetische Führung kann sich allerdings nur schwierig relativieren lassen.²⁰⁹ Auch haftet von Galens Wirken und Handeln der Vorwurf an, die

²⁰⁴ Zitiert nach: Ebd., S. 128.

²⁰⁵ GALEN, CLEMENS AUGUST: Akten, Briefe und Predigten. 1933-1946. Bearb. v. Peter Löffler. Bd. 1. Paderborn ²1996, S. 63.

²⁰⁶ Morsey zufolge entstammte diese Haltung jedoch einer theologischen Begründung, vgl. MORSEY, Galens politischer Standort, S. 124.

²⁰⁷ Vgl. VON KLEMPERER, CLEMENS: Der Einsame Zeuge. Von der existentiellen Dimension des Widerstands gegen den Nationalsozialismus. Berlin 2016, S. 327. Die Zeit und die TAZ behaupteten anlässlich von Galens Seligsprechung im Jahr 2005, von Galen hätte das Judentum als „entartet“ bezeichnet. Vgl. KLAUSA, Ein Löwe; BEUCKER, PASCAL: Seligsprechung für Euthanasiegegner. In: Die Tageszeitung (8.10.2005). URL: <https://taz.de/1534587/> (Abgerufen: 21.10.2019). Ein Nachweis einer solchen Äußerung lässt sich allerdings nicht finden.

²⁰⁸ VON GALEN, Akten, Briefe und Predigten, Bd. 2, S. 902.

²⁰⁹ Joachim Kuropkas Versuch einer Darstellung, nach welcher sich von Galen nicht mit seiner Bezeichnung der „jüdisch-bolschewistischen Machthaberschaft“ identifiziere, wirkt insgesamt wenig überzeugend. Vgl. KUROPKA, JOACHIM: „Daß für ihn auch heute noch die Juden das auserwählte Volk Gottes seien“. Bischof von Galen und die Juden. In: Streitfall Galen. Clemens August Graf von Galen und der Nationalsozialismus. Studien und Dokumente. Hrsg. v. Joachim Kuropka. Münster ²2007, S. 149-151.

Verfolgung und millionenfache Tötung der europäischen Juden nicht thematisiert zu haben.²¹⁰ Joachim Kuropka hält dem zwar entgegen, dass von Galen dem Münsterschen Rabbiner Dr. Steinthal 1938 angeboten habe, für die jüdische Bevölkerung zu predigen, davon allerdings abgesehen hätte, nachdem die jüdischen Vertreter zu dem Schluss gekommen seien, mögliche Folgen einer pro-jüdischen Rede nicht kalkulieren zu können.²¹¹ Allerdings unternahm von Galen in den folgenden Jahren bis 1945 keinen weiteren überlieferten Anlauf, die Schikanierung, Deportation und Ermordung jüdischer Menschen öffentlich zu benennen.

Für die NSDAP wurde der Münsteraner Bischof im Verlauf ihrer Herrschaft allerdings trotzdem zunehmend unbequem. Nach seiner anfänglich geäußerten Unterstützung für den nationalsozialistischen Kurs kritisierte von Galen die NS-Ideologie in der Folge mehrfach, bis er das Regime im Sommer 1941 schließlich öffentlich an den Pranger stellte.²¹² Kirchenhistoriker Hubert Wolf bringt von Galens Entwicklung auf den Punkt: „Ein Obrigkeitsfanatiker, der jede staatliche Gewalt als von Gott kommend verstand, wird zum Widerständler gegen einen Staat, den er als Unrechtsregime erkennt und gegen dessen Morde an unschuldigen Menschen er öffentlich protestiert.“²¹³ Mit seinem offenen Konfrontationskurs gegen die nationalsozialistische „Euthanasie“ stand von Galen in den Reihen der katholischen Amtsträger allerdings weitgehend allein da²¹⁴, scheiterte sein Vorhaben eines gemeinsamen Protests der Fuldaer Bischofskonferenz im Vorfeld seiner „Euthanasie“-Predigt doch am Veto des Vorsitzenden, Kardinal Adolf Bertram.²¹⁵

²¹⁰ Vgl. JÄCKEL, EBERHARDT [u.a.] (Hrsg.): Enzyklopädie des Holocaust. Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden. Bd. 1. Berlin 1993, S. 502.

²¹¹ Vgl. TEUBER, WERNER/SEELHORST, GERTRUD: „Die christliche Frohbotschaft ist die von Gott den Menschen aller Rassen geschenkte unveränderliche Wahrheit.“ Der deutsche Episkopat, Bischof von Galen und die Juden. In: Clemens August Graf von Galen. Neue Forschungen zum Leben und Wirken des Bischofs von Münster. Hrsg. v. Joachim Kuropka. Münster 1992, S. 239f.

²¹² Vgl. BIERBAUM, MAX: Nicht Lob Nicht Furcht. Das Leben des Kardinals von Galen nach unveröffentlichten Briefen und Dokumenten. Münster 1962, S. 220-274.

²¹³ WOLF, HUBERT: Handeln aus dem Glauben. Zur Bedeutung der Seligsprechung Kardinal Clemens August Graf von Galens. In: Die Tagespost (16.7.2005). URL: <https://www.die-tagespost.de/kirche-aktuell/p-Handeln-aus-dem-Glauben-Zur-Bedeutung-der-Seligsprechung-Kardinal-Clemens-August-Graf-von-Galens-p;art312,95852> (Abgerufen: 11.10.2019).

²¹⁴ Hier sei jedoch u.a. auf den Berliner Bischof Konrad von Preysing verwiesen, der das „Euthanasie“-Programm der Nationalsozialisten am 2. November 1941 öffentlich kritisierte. Vgl. ALY, Die Belasteten, S. 23.

²¹⁵ Vgl. SÜß, WINFRIED: Bischof von Münster, S. 72.

Die Rolle der katholischen Kirche im Nationalsozialismus ist bis heute von der Kontroverse um institutionelle oder persönliche Schuld, um aktive Beteiligung an der nationalsozialistischen Machtausübung oder der Billigung des Unrechtsstaats geprägt.²¹⁶ Von Gailens öffentliche Regime-Kritik und ihre (un-)mittelbare Wirkung auf die „Aktion-T4“ verdeutlichte jedoch, dass die katholische Kirche aufgrund ihrer gesellschaftlichen Stellung auch noch 1941, auf dem Gipfel der nationalsozialistischen Popularität, durchaus in der Lage war, das scheinbar unaufhaltsame NS-System zumindest zu behindern. Das Ausbleiben eines umfassenden katholischen Widerstands, so vielfältig die Gründe für ein Nicht-Zustandekommen auch sein mochten, führten in der Retrospektive zur Feststellung, dass die Institution als „Instanz der geistigen Führung der Nation“ versagt hatte.²¹⁷

6.2.4 Zwischen Hitlerjugend und „Bündischer Illegalität“. Pfadfinder im Nationalsozialismus

Die Jugendorganisationen im nationalsozialistischen Deutschland teilten in Folge der Machtübergabe an die NSDAP spätestens ab dem Sommer 1933 nach und nach das gleiche Schicksal: Auf ein Versammlungsverbot folgte ein Verbotserlass des Verbandes, das schließlich die (Selbst-)Auflösung nach sich zog und die ehemaligen Mitglieder schließlich in die Hitlerjugend eingliederte.²¹⁸ Wie mit den Parteien auf der politischen Bühne verfahren wurde, so ging das Regime auch mit jugendlichen Freizeitkörperschaften und Vereinigungen um. Wer sich nicht anpassen wollte wurde verfolgt, wer nicht entkam wurde verhaftet. Die Gleichschaltung der Nationalsozialisten umfasste nunmehr alle Ebenen des öffentlichen Lebens. Einzig katholische Jugendverbände waren von diesem Akt der „Verstaatlichung“²¹⁹ zunächst ausgeschlossen, falls sich ihre Aktivitäten auf kirchliche Belange beschränkte. Sie standen noch unter den schützenden Bestimmungen des Reichskonkordats vom 20. Juli, wurden aber in der Ausführung ihrer Arbeit zunehmend

²¹⁶ Vgl. HUMMEL, KARL-JOSEPH: Die Schuldfrage. In: Die Kirche im Dritten Reich. Eine Einführung. Hrsg. v. Christoph Kösters u. Mark Edward Ruff. Freiburg 2011, S. 166-170.

²¹⁷ Vgl. Ebd., S. 160.

²¹⁸ Vgl. VON HELLFELD, MATTHIAS: Bündische Jugend und Hitlerjugend. Zur Geschichte von Anpassung und Widerstand 1930-1939, Köln 1987 (Archiv der deutschen Jugendbewegung, Bd. 3), S. 75.

²¹⁹ REULECKE, JÜRGEN: „...und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Der Weg in die „Staatsjugend“ von der Weimarer Republik zur NS-Zeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1988), S. 247.

von der Reichsjugendführung behindert,²²⁰ ehe im Juli 1939 auch die letzten ihrer verbliebenen Jugendgruppierungen endgültig verboten wurden.²²¹

Noch vor der Etablierung der nationalsozialistischen Diktatur hatte sich in den letzten Tagen des Jahres 1932 die Reichsschaft Deutscher Pfadfinder (RDP) gegründet und erhielt nach der Auflösung anderer Pfadfinderverbände großen Zulauf. Staatspolizeichef Reinhard Heydrich stufte die RDP als „Zufluchtsstätte dem neuen Staat feindlicher junger Menschen“²²² ein, die „eine auf Herabsetzung der HJ hinzielende propagandistische Tätigkeit“²²³ ausübe. Auf Grundlage dieser Einschätzung des späteren Leiters der Wannseekonferenz wurde die RDP als letzter großer interkonfessioneller Verband am 26. Mai 1934 endgültig verboten.²²⁴ Der damalige Jugendführer Baldur von Schirach schrieb daraufhin in seiner Darstellung über die Hitlerjugend: „Das, was man früher als deutsche Jugendbewegung bezeichnete, ist tot“²²⁵. Von Schirach räumte immerhin ein, dass gewisse Strukturen der HJ durchaus der Jugendbewegung entliehen seien. Die Grundausrichtung „Jugend muss durch Jugend geführt werden“²²⁶ fand sich in anderen Jugendverbänden ebenso wieder wie Elemente der HJ-Uniformen, deren Halstücher mit Lederriemen beispielsweise aus der Vorlage der Pfadfinderkleidung übernommen wurde. Das eigentliche Fundament der Hitlerjugend, so jedoch Schirach weiter, bilde einzig und allein die Ideologie des Nationalsozialismus.²²⁷

Einzelne Anhänger des nun verbotenen Pfadfinderbundes wie Walther Jansen oder Karl Wappen agierten fortan – wenn auch nicht unter der offiziellen Betitelung der RDP, so jedoch weiterhin in ihrem Sinne – im Untergrund und beteiligten sich an geheimen Auslandsfahrten oder humanitären Rettungsaktionen wie der Schaffung eines Transitverkehrs verfolgter Menschen an der Grenze zu Belgien und den Niederlanden.²²⁸ Auch andere ehemalige Teilnehmer weiterer bündischer Gruppierungen wie der „Sturmschar“

²²⁰ Vgl. BENECKE, JAKOB (Hrsg.): Die Hitlerjugend 1933-1945. Programmatik, Alltag, Erinnerungen. Eine Dokumentation. Materialien zur historischen Jugendforschung. Weinheim/Basel 2013, S. 33.

²²¹ Vgl. MAY, GEORG: Kirchenkampf oder Katholikenverfolgung? Ein Beitrag zu dem gegenseitigen Verhältnis von Nationalsozialismus und christlichen Bekenntnissen. Stein am Rhein 1991, S. 452.

²²² Zitiert nach: VON HELLFELD, Bündische Jugend, S. 138.

²²³ Zitiert nach: Ebd., S. 138.

²²⁴ Vgl. Ebd., S. 138.

²²⁵ VON SCHIRACH, BALDUR: Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt. Leipzig 1934, S. 13.

²²⁶ Das Zitat Adolf Hitlers findet sich auf dem Titelblatt der vorliegenden Ausgabe Baldur von Schirachs Buch, Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt. Leipzig 1934.

²²⁷ Vgl. KLÖNNE, ARNO: Jugend im Dritten Reich. Die Hitler-Jugend und ihre Gegner. Köln 2003, S. 114.

²²⁸ Vgl. VON HELLFELD, Bündische Jugend, S.139.

entzogen sich der staatlichen Auflösungsanordnung und trafen sich weiterhin, wenn auch nur in kleineren privaten Kontexten und unter der Prämisse umfangreicher Geheimhaltung.²²⁹ Ab 1936 wurde die „bündische Illegalität“ jedoch von einer eigens zu diesem Zweck eingerichteten Dienststelle der Gestapo systematisch bekämpft.²³⁰ Doch trotz aller Bemühungen konstatierte die Reichsjugendführung im Jahr 1941, dass die vollständige Ausschaltung nonkonformer Gruppierungen „noch nicht beendet“²³¹ sei. Diese müsse „vielmehr bis zur endgültigen Ausmerzung – insbesondere der Neubildung von Cliques – weitergeführt werden“²³². Die wohl bekanntesten neuorganisierten Cliques und Gruppen sind dabei gewiss die „Weiße Rose“ oder die „Edelweißpiraten“, doch bildeten sich auch neue mehr oder weniger streng organisierte Bewegungen in der Tradition der verbotenen Jugendverbände, die sich nicht unbedingt als aktive Widerständler im Kampf gegen die NS-Diktatur sahen, sondern in Teilen innerhalb des Verbundes der HJ existierten.²³³

6.3 Methodische Begründungen

Die Vermittlung der fachwissenschaftlichen Inhalte über die Zeit des Nationalsozialismus besitzt in Deutschland seit jeher einen Sonderstatus. Die Kontroverse über einen angemessenen, respektvollen, gleichzeitig aufklärenden und lernfördernden Umgang mit der Thematik ist dabei so legitim wie relevant. Die Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses von 1976, in besonderem Maße das Überwältigungsverbot²³⁴, sind in der methodischen Grundkonzeption genauso zu berücksichtigen wie eine zu vermeidende „Betroffenheitspädagogik“. Andererseits wird eine nüchterne, rein analytische Annäherung an die Verbrechen des nationalsozialistischen Regimes der historischen Dimension der Thematik nicht gerecht. Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in einem Gruppenspiel scheint in der Diskussion um eine Vermittlungsmethode, die dem Anspruch nach jenem angemessenen, respektvollen Umgang entspricht, auf den ersten Blick für einige

²²⁹ Vgl. Ebd., S. 143f.

²³⁰ Vgl. KLÖNNE, ARNO: Jugend im Dritten Reich, S. 208.

²³¹ JUGENDFÜHRER DES DEUTSCHEN REICHES (Hrsg.): Kriminalität und Gefährdung der Jugend – Lagebericht vom 1.1.1941. Berlin 1941 (Nachdruck in: KLÖNNE, ARNO: Jugendkriminalität und Jugendopposition im NS-Staat, Münster 1981), S. 116.

²³² Ebd., S. 116.

²³³ Vgl. KLOSE, WERNER: Generation im Gleichschritt. Die Hitlerjugend. Oldenburg 1982, S. 227f.; KLÖNNE, ARNO, Jugend im Dritten Reich, S. 213-220.

²³⁴ Vgl. „BEUTELSBACHER KONSENS“. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Bearbeitungsstand: 7.4.2011. URL: <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> (Abgerufen: 27.03.2020).

zumindest irritierend. Betreiber Matthias Hecking berichtet von einer Schule, an denen eine Reihe Geschichtslehrer*innen der Projekt Room Idee ablehnend gegenüberstanden und ihre Kurse nicht für das Spiel anmeldeten. Als zentrale Kritikpunkte nannten sie die spielerisch-spaßigen Elemente des Rätsellösungsvorgangs im Escape Game vor dem Hintergrund des nationalsozialistischen „Euthanasie“-Programms, die als unvereinbar mit einem angemessenen Umgang mit dem Massenmord kranker und behinderter Menschen durch die Nationalsozialisten eingeschätzt wurden.

Hachmann und Hecking sind jedoch überzeugt, dass ihr Projekt „den Spagat zwischen Spiel und Erinnerung an das dunkelste Kapitel deutscher Geschichte“²³⁵ schaffe. Sie betonen, dass das Escape Spiel nicht losgelöst vom Gesamtkonzept des Projekts betrachtet und nicht nur unter dem Label „Spiel“ verstanden werden dürfe. Die thematische Einführung und die abschließende Diskussion funktionieren als elementare Bestandteile des Escape Spiels und nicht lediglich als Beiwerk oder Rahmen, der die Escape Room Geschichte umschließt. Im Gegenteil, erst durch die Einführung werden Spielgegenstand und -ziel verständlich und erst durch die Abschlussdiskussion wird der Spielvorgang für die Lebensrealität der Spielenden relevant.

Das Escape Room Projekt versteht sich als Ergänzung zum regulären Unterrichtsgeschehen. So betont Betreiber Winfried Hachmann, dass das Projekt die Zielsetzung verfolge, eine besondere Art der Geschichtsvermittlung anzubieten. Seine eigenen Erfahrungen im Referendariat hätten ihm verdeutlicht, dass es gerade in den geisteswissenschaftlichen Unterrichtsfächern an Möglichkeiten mangle, „das Gelernte erfahrbar zu machen“²³⁶. Das Escape Room Projekt versucht eben diese Geschichtserfahrung in den Vordergrund zu rücken, die über eine textimmanente Aneignungsmöglichkeit des Historischen Verstehens hinausgehen soll. Gerade mit Blick auf die massenmediensozialisierte Zielgruppe der Schüler*innen im Jahr 2020 scheint eine erfahrungsfokussierte Vermittlungsform von Geschichte eine konstruktive Erweiterung der Lernmöglichkeiten darzustellen.²³⁷

²³⁵ HACHMANN UND HECKING GBR: Der Löwe von Münster.

²³⁶ Ebd.

²³⁷ Vgl. KELLY, T. MILLS: Teaching History in the Digital Age. Ann Arbor 2013, S. 11; HINZ, MELANIE: Reenactment. In: Bundeszentrale für politische Bildung. (18.7.2011). URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/60259/reenactment?p=all> (Abgerufen: 12.03.2020).

Die mobile Konstruktion des Escape Rooms ermöglicht den Auf- und Abbau an der Schule, sodass der organisatorische Aufwand für die Lehrkräfte wegfällt. Darüber hinaus erfordert die vorhandene Konzeption des Projekts keine vorbereitende Arbeit von Seiten der Lehrkraft, die ihren Schulalltag zusätzlichen belasten würde. Das Escape Room Projekt versucht die Spielenden durch die simulierte Zeitreise in den Mittelpunkt der Spielhandlung zu stellen. Sie agieren als Akteure in einer rekonstruierten Zeit, deren Entscheidungen und Vorgehensweisen das Spielgeschehen beeinflussen. Die verschiedenen Rätsel, die es während des Spielverlaufs zu lösen gilt, sind kognitiv herausfordernd und in Teilen aktivierend. So verknüpfen einige Aufgaben den Spielfortschritt mit der thematischen Einführung, indem beispielsweise Teile der Rede von Galens zu einem weiteren Rätsel führen.

Auch die Kommunikation mit den Figuren Paul Kortenkamp, der die Spielenden zur Verbreitung der Flugblätter auffordert, und Gaststättenbetreiber Küchlein, der zur Vernichtung der Predigtkopien rät, verbinden den historischen Rahmen mit den Entscheidungsprozessen der Spieler*innen. Diese Aufgaben stellen die Spielenden vor kognitive und emotionale Konflikte, erfordern Problemlösungsstrategien, Verknüpfungen von Bekanntem und Unbekanntem, sowie die Implementierung mentaler Bilder²³⁸, in denen sie sich selbst bewegen. Für eine erfolgreiche Bewältigung des Spiels müssen die Spieler*innen gemeinsam nach Lösungen für die Probleme suchen, sie müssen kommunizieren und interagieren, um zusammen das Spielziel zu erreichen. Das Escape Spiel bietet damit „Raum für prosoziales Verhalten“²³⁹ und kann „den Kompromiss zwischen Selbstbehauptung und Kooperation schaffen“²⁴⁰. Das Spiel erzeugt somit ein Erfolgserlebnis, das auf einer erfolgreichen Zusammenarbeit im Team basiert. Die Spielstruktur ist dabei auf eine Belohnung der Spielenden ausgerichtet. Diese Strukturierung ermöglicht einerseits das Aufrechterhalten der Motivation während des Spielvorgangs, kann die intrinsische Motivation zur erfolgreichen Gestaltung der Spielaufgabe erhöhen und ein Empfinden von Selbstwirksamkeit hervorrufen, indem alle Spielenden als Gruppenmitglieder an der

²³⁸ Vgl. dazu: KUNTER, MAREIKE/ TRAUTWEIN, ULRICH: Psychologie des Unterrichts. Paderborn 2013, S. 87f.

²³⁹ SOZIALE BILDUNG E.V.: Modellprojekt: Escape Rooms in der politischen Bildung. URL: https://soziale-bildung.org/ueber_uns/politische-bildung/escape-rooms-in-der-politischen-bildung/ (Abgerufen: 20.01.2020).

²⁴⁰ Ebd.

erfolgreichen Rätsellösung teilhaben.²⁴¹ Zusätzlich kann die erfolgreiche Bewältigung des gemeinschaftlichen Spiels über das eigentliche Spiel- und Lerngeschehen hinausführen und zu einem allgemein höheren Interesse am Unterrichtsfach führen.²⁴² Erste Untersuchungen zur Wirksamkeit verschiedener Escape Rooms im Bildungsbereich haben bereits gezeigt, dass Escape Games als Lernspiele nicht nur soziale, sondern darüber hinaus auch fachliche Kompetenzen vermitteln können.²⁴³

Der Escape Room „Der Löwe von Münster“ entspricht in seiner Konzeption einer Mischung aus Simulations- und Rollenspiel. Einerseits lassen sich „absichtsvolle Nachahmungen historischer Situationen, die den historischen Alltag im Sinne einer nachvollziehenden Inszenierung abbilden“²⁴⁴ (Simulationsspiel) erkennen, andererseits entwickeln die Spielenden „eine eigene Geschichte aus der Geschichte“ (Rollenspiel). Das Kernziel des Escape Spiels entspricht der Zielsetzung des Simulationsspiels, bei dem Entscheidungs- und Umsetzungsprozesse nachvollzogen werden sollen.²⁴⁵ Während des Spiels und in der anschließenden Gruppendiskussion sollen Entscheidungen und Handlungen historischer – wenn auch fiktiver – Akteure rekonstruiert und über mögliche Alternativszenarien nachgedacht werden.²⁴⁶ Den Spielenden soll im Verlauf des Projekts die Konfliktsituation der Beteiligten verdeutlicht werden, sie sollen Handlungsspielräume und Entscheidungsmechanismen fremder, historischer Akteure nachvollziehen können und für diese Entscheidungsprozesse in ihrer eigenen Lebensrealität sensibilisiert werden.

Dies geschieht über den im Escape Room Szenario hervorgerufenen Perspektivwechsel. Die Spielenden übernehmen die Rolle der Pfadfindergruppe, indem sie die Pfadfindertücher anlegen und sich in die Wohnung ihres ehemaligen Gruppenleiters begeben. Die

²⁴¹ Vgl. BREUER, JOHANNES: Spielend lernen? Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game-Based Learning. Düsseldorf 2010 (Ifm Dokumentation, Bd. 41), S. 16.

²⁴² Vgl. HOBLITZ, ANNA: Spielend Lernen im Flow. Die motivationale Wirkung von Serious Games im Schulunterricht. Wiesbaden 2015, S. 251-254. FORKEL, ANNETTE: Entdeckendes Lernen mit Lernspielen im Unterricht der Sekundarstufe I. Konzeptionelle Grundlegung, Entwicklung und Erprobung. Köln 2009; KUO, MEI-JEN: How does an online game based learning environment promote students' intrinsic motivation for learning natural science and how does it affect their learning outcomes? In: The First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning. Hrsg. v. T. W. Chan (u.a.). Jhongli 2007, S. 135–142; HENNING, HERBERT/ SCHUSTER, EVA: „... das geht ja spielend leicht!“. Spielen im Mathematikunterricht. In: Mathematik in der Schule 1 (1999), S. 15.

²⁴³ Vgl. HEALEY, Using an Escape-Room-Themed Curriculum; CLARKE, EscapED: Adapting Live-Action.

²⁴⁴ GEIBLER-JAGODZINSKI, Simulationsspiele.

²⁴⁵ Vgl. PETERS, Historisches Plan-, Steggreif- oder Rollenspiel, S. 272; SAUER, Geschichte unterrichten, S. 152f.

²⁴⁶ Vgl. PETERS, Historisches Plan-, Steggreif- oder Rollenspiel, S. 273.

Atmosphäre des Raums, erzeugt durch seine Einrichtung und die vorherrschende Geräuschkulisse, soll die Vorstellung einer Zeitreise ins Jahr 1941 spürbar und greifbar machen. Die Geschichte der Pfadfindergruppe soll damit im Spielraum lebendig und von den Spielenden selbst erlebt werden. Diese Ausrichtung entspricht damit der grundlegenden Idee der Living History.

Ulrike Hartmann identifizierte diese Form der historischen Perspektivenübernahme, wie sie im „Löwen von Münster“ umgesetzt wird, als Teildimension der historischen Urteilsfähigkeit.²⁴⁷ Hartmann definierte die Historische Perspektivenübernahme dabei als „eine sozial-kognitive Kompetenz, sich in Akteure aus der Vergangenheit hineinzusetzen und dabei über die eigene gegenwärtige Sichtweise hinaus historische Denk- und Handlungshorizonte auf Basis der damals geltenden Bedingungen zu rekonstruieren.“²⁴⁸ Angewandt auf das Modell Historischen Denkens von Peter Gautschi betont Hartmann dabei zwei Kompetenzbereiche, in denen die Perspektivübernahme eine bedeutende Rolle einnimmt. Zum einen verweist sie auf die Interpretationskompetenz, die die Fähigkeit zur Perspektivübernahme erfordere, um eine Form der Empathie gegenüber den historischen Akteuren zu entwickeln. Diese Empathie wiederum stelle auch laut Klaus-Ulrich Meier und Markus Bernhardt eine notwendige Voraussetzungen dar, um von der historischen Sachanalyse zu einem eigenen historischen Sachurteil zu gelangen.²⁴⁹ Zum anderen benötige auch die Herausbildung und Förderung der Orientierungskompetenz zunächst der Perspektivwechsel-Kompetenz, die es den Schüler*innen ermögliche, „historische Bedingungen sowie Denk- und Handlungshorizonte im Vergleich zu den heutigen Maßstäben zu rekonstruieren“²⁵⁰.

In der abschließenden Diskussion im Nachgang des Escape Spiels werden diese Handlungshorizonte evaluiert und auf die heutigen Lebensumstände der Spielenden übertragen. Dabei sollen zunächst die Entscheidungen für die Verbreitung oder Vernichtung der Flugblätter diskutiert werden, um die Handlungsambiguität der historischen Akteure nachvollziehen und zu einem differenzierten Sachurteil gelangen zu können. Die Übertragung dieser Abwägungs- und Gedankenprozesse auf die eigene Lebensrealität soll den

²⁴⁷ Vgl. HARTMANN, ULRIKE: Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens. Unveröffentlichte Dissertation, Georg-August-Universität zu Göttingen 2008, S. 19.

²⁴⁸ HARTMANN, Perspektivenübernahme als eine Kompetenz, S. 44.

²⁴⁹ Vgl. Ebd., S. 19; MEIER, Rollenspiel, S. 325; BERNHARDT, Das Spiel im Geschichtsunterricht, S. 52.

²⁵⁰ HARTMANN, Perspektivenübernahme als eine Kompetenz, S. 19.

Lernenden schließlich verdeutlichen, in welchen alltäglichen Situationen sie selbst vergleichbaren Strukturen von Gewissenskonflikten ausgeliefert sind und sich bewusstwerden, dass ihre persönliche Haltung Einfluss auf das gesellschaftliche Zusammenleben hat.

7. Historische Denkprozesse im „Löwen von Münster“. Die Untersuchung

7.1 Fragestellung

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung konzentriert sich auf die Verbindungslinie zwischen dem Escape Room und dem Geschichtsbewusstsein der Spieler*innen. Konkret soll dabei untersucht werden, welche historischen Denkprozesse bei einer ausgewählten Gruppe Schüler*innen einer gymnasialen Oberstufe beobachtbar sind, nachdem sie das Escape Game erfolgreich absolviert und die daran anschließende Diskussion gemeinsam geführt haben. Besonderer Fokus wird dabei auf die Sach- und Werturteilsbildung der Schüler*innen gelegt. Die Forschungsfrage lautet entsprechend zusammengefasst: Welche historischen Denkprozesse lassen sich im Escape Room Projekt „Der Löwe von Münster“ diagnostizieren?

7.2 Methodik

Um potenziell ausgelöste historische Denkprozesse sichtbar zu machen, wurde ein Reflektionsbogen mit drei offenen Schreibaufgaben konzipiert. Diese Aufgaben wurden von 29 Schüler*innen aus drei Geschichtskursen der Jahrgangsstufen 11 und 12 im Anschluss an das 90-minütige Escape Room Projekt beantwortet.

Die erste Aufgabe bestand darin, das eigene Empfinden während des Spielvorgangs zu beschreiben. Die Formulierung wurde bewusst offengehalten, um den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, sich sowohl auf die spielerischen Elemente des Escape Games zu beziehen als auch mögliche emotionale Reaktionen zu reflektieren, die der Spielvorgang in ihnen ausgelöst haben könnte. Aufgabe 2 schuf ein Szenario, in dem die Schüler*innen sich vorstellen sollten, einer Freundin oder einem Freund von ihren Erlebnissen im Escape Room zu berichten. Sie sollten begründen, welche Ziele das Escape Room Projekt (Vorbesprechung, Spiel und Diskussion) nach ihrer Ansicht verfolgen. Die Aufgabenstel-

lung zielte hier auf eine Überprüfung der Transferleistung der Spielenden. Es sollte ersichtlich werden, ob der Fokus der Schüler*innen eher auf der rekonstruierten, fiktiven Darstellung der Pfadfindergruppe, und damit auf dem praktischen, emotionalen und körperlichen Erleben einer vergangenen Zeit im Sinne der Living History liegen oder die Funktion des Escape Spiels als Vermittlungskonzept für die Sensibilisierung eigener Gewissensentscheidungen in der heutigen Lebensrealität erkannt würde. Daraus sollte letztlich abgeleitet werden, ob die Schüler*innen zu einem differenzierten Werturteil gelangen würden und Rückschlüsse über die Orientierungskompetenz der Lernenden gezogen werden können. In der dritten und letzten Aufgabe sollten die Schüler*innen ihrem Freund oder ihrer Freundin unter Berücksichtigung der Gegenposition erläutern, warum sie sich für bzw. gegen die Verbreitung der Flugblätter entschieden haben. Die Aufgabe zielte zum einen auf die Reflexion des eigenen Entscheidungsprozesses vor dem Hintergrund der Spielerfahrungen, zum anderen auf die Auseinandersetzung mit der gegensätzlichen Positionierung in der Gewissensentscheidung. Anhand der Antworten sollte festgestellt werden, inwieweit die Lernenden zu einem differenzierten Sachurteil gelangen konnten. Zusätzlich sollten die Ausführungen Rückschlüsse über mögliche weitere Werturteilsbildungen zulassen, die sich aus den Entscheidungsbegründung der Schüler*innen ableiten lassen sollten.

Bei der Durchführung des Beantwortungsdurchgangs der ersten Spiel-Gruppe wurde ersichtlich, dass die Konzeption der zweiten Schreibaufgabe Mängel in der Formulierung aufwies, die zu einem Missverständnis in der Aufgabenbearbeitung führte. Die Aufgabenstellung wurde daraufhin angepasst und von den Spiel-Gruppen 1 und 2 in der überarbeiteten Form beantwortet. Die Antworten der Gruppe 3 (14 Antwortbögen) wurden in der Ergebniserstellung und -auswertung entsprechend nicht berücksichtigt. Damit liegen insgesamt 15 Antwortbögen als Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfrage vor. Gruppe 1 umfasste zehn Schüler*innen eines Leistungskurses Geschichte der Jahrgangsstufe 11. Die Schüler*innen des Kurses werden im Folgenden als Lernende L1-L10²⁵¹ gekennzeichnet. In Gruppe 2 beantworteten fünf Schüler*innen eines Geschichts-

²⁵¹ Die Antwortbögen der Schüler*innen wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert. Die Beantwortung der Schreibaufgaben erfolgte auf freiwilliger Basis und unter Berücksichtigung der Vorgaben für die Durchführung forschender Befragungen an Schulen in Nordrhein-Westfalen. Die Antwortbögen befinden sich im Anhang dieser Arbeit ab S. 88.

Grundkurses der Jahrgangsstufe 12 den Aufgabenkatalog. Sie werden nachfolgend als L11-L15 angeführt. Aufgrund zeitlicher Engpässe bei der Integration des Forschungsvorhabens in die schulische Organisationsstruktur konnte die Befragung beider Gruppen nicht nach dem gleichen Muster durchgeführt werden. So erhielten L1-L10 (Gruppe 1) den Aufgabebogen unmittelbar nach Beendigung der Gruppendiskussion im Anschluss an ihren Escape Room Durchgang an einem Donnerstagnachmittag, wohingegen L11-L15 (Gruppe 2) am Montagmittag das Escape Game absolvierte, die Beantwortung der Aufgabebögen jedoch erst in der nächsten Unterrichtsstunde, am folgenden Freitag, vornehmen konnte. Diese unterschiedlichen strukturellen Voraussetzungen der Befragung müssen daher bei der Bewertung der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Die Antworten der Schüler*innen wurden mit einem auf der Grundlage der SOLO-Taxonomie entwickelten Codesystem ausgewertet. Diese Auswertung wurde anschließend in das Stufenmodell der SOLO-Taxonomie übertragen. Die „Structure of the Observed Learning Outcome“ (kurz: SOLO) ist ein von John Biggs und Kevin Collis in den frühen 1980er Jahren entwickeltes Modell zur Kategorisierung beobachtbarer Lernprozesse.²⁵² Im internationalen Kontext wird das Modell von Schüler*innen zur Einschätzung und Reflexion eigener Lernprozesse verwendet, dient inzwischen jedoch auch Lehrkräften zur Leistungsbewertung von Lernaufgaben.²⁵³ Biggs und Collis unterscheiden dabei zwischen einer hypothetisch kognitiven Struktur und den gegebenen Antworten der Lernenden.²⁵⁴ Ihr Strukturmodell dient allerdings ausschließlich der Bewertung beobachtbarer, kommunizierter Äußerungen. Das Modell von Biggs und Collis wird in fünf unterschiedliche Antwortlevel aufgeteilt. Die Stufen sind in die Einheiten *prestructural*, *unistructural*, *multistructural*, *relational* und *extended abstract* unterteilt. *Prestructural* beschreibt einen Zustand eines Fehlkonzepts und nicht vorhandener Antwortkompetenz. Mit *unistructural* wird eine eindimensionale Antwort und eine daraus folgende simplifizierte Schlussfolgerungsstruktur beschrieben, wohingegen *multistructural* eine Berücksichtigung mehrerer Aspekte meint, die jedoch gegensätzliche Argumente außer Acht lassen,

²⁵² Vgl. BIGGS, JOHN/COLLIS, KEVIN: Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy. New York 1982.

²⁵³ Vgl. MICHLER, ANDREAS (u.a.): Die Einschätzung der Qualität historischer Urteile von Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse einer empirischen Studie zur Analyse von Schülertexten mittels SOLO-Taxonomie. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Bd. 13. Göttingen 2014, S. 72.

²⁵⁴ Vgl. BIGGS/COLLIS, The SOLO Taxonomy, S. 22.

um zu einer eindeutigen Schlussfolgerung zu gelangen. Das *relational*-Level skizziert eine Antwortfertigkeit, die sich durch die Verknüpfung verschiedener Komponenten auszeichnet und plurale Positionen in ein gedankliches Konzept unter der Berücksichtigung des Gesamtkontextes integriert. Die höchste Stufe, der *extended abstract*, beschreibt die Fähigkeit, den betrachteten Gegenstand als Teil eines größeren Konzepts zu begreifen, ihn als Beispiel für eine übergeordnete Idee zu abstrahieren.

Im Rahmen des ALGe-Projekts²⁵⁵ führten Andreas Michler (u.a.) verschiedene Untersuchungen zur Eignung und Reliabilität der SOLO-Taxonomie zur qualitativen Bewertung von Schüler*innenantworten im Fach Geschichte durch. Ihre Ergebnisse offenbarten, dass die „SOLO-Taxonomie im Bereich der wissenschaftlichen Leistungsdiagnostik zur Messung der Qualität von historischen Urteilen als vielversprechendes Instrument“ bewertet werden kann.²⁵⁶ Die SOLO-Taxonomie kann auf Gautschis Modell des Historischen Lernens, genauer gesagt auf den Bereich der historischen Urteilsbildung, übertragen werden. Die Einordungskategorien der Antworten in *unistructural*, *multistructural* und *relational* Level können als Ausdrucksformen der Sachurteilsbildung verstanden werden. Die Antworten unterscheiden sich zwar erheblich in ihrer Qualität, betrachten die Beschäftigung mit dem historischen Gegenstand jedoch ausschließlich in der Sphäre der Vergangenheit. Eine Verbindungslinie zu eigenen Lebensumständen wird dabei nicht gezogen. Die Werturteilsbildung hingegen stellt die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Vergangenem und Gegenwärtigem und ermöglicht den Transfer zwischen der Auseinandersetzung mit dem historischen Gegenstand und der eigenen Lebensrealität.²⁵⁷ Die Fähigkeit zur Abstraktion des historischen Phänomens und die Übertragung des gegebenen Beispiels auf ein übergeordnetes, kontextunabhängiges Konzept entspricht damit der höchsten Stufe der SOLO-Taxonomie, dem *extended abstract*. Für die vorliegende Forschung stellt die SOLO-Taxonomie somit ein Bewertungsschema dar, das eine Einordnung der Schüler*innenantworten in ein Kategoriensystem zur Beurteilung der historischen Urteilskompetenz zulässt. Diese Bewertung soll Aufschluss darüber geben, welche

²⁵⁵ ALGe ist die Kurzbezeichnung der Studie zu Adaptiven Lernaufgaben in Geschichte, eines empirisch-pädagogischen Lehr-Lernforschungsprojekts der Universität Passau.

²⁵⁶ Vgl. MICHLER, Einschätzung der Qualität historischer Urteile, S. 82.

²⁵⁷ Vgl. GAUTSCHI, Guter Geschichtsunterricht, S. 50.

Sach- und Werturteilsbildung vorgenommen wurden und welche Qualität diese Urteile besitzen.

Um die Reliabilität der Auswertungsmethode zu gewährleisten, wurden die Textstellen in zwei Analysedurchgängen im Abstand von drei Monaten durchgeführt. Mithilfe des Kappa-Koeffizienten nach Cohen wurde die Übereinstimmung zwischen den Messungen ermittelt.

Die Berechnungsformel lautet dabei²⁵⁸:

$$\kappa = \frac{p_0 - p_e}{1 - p_e}$$

p_0 = Anteil tatsächlich beobachteter Übereinstimmungen
 p_e = Anteil zufälliger Übereinstimmungen

$$p_0 = \frac{\sum_{i=1}^k n_{ii}}{N}$$

$$p_e = \frac{\sum_{i=1}^k n_{i\cdot} \times n_{\cdot i}}{N^2}$$

Für die Interpretation des Kappa-Werts auf einer Skala von 0 bis 1 schlagen Fleiss²⁵⁹ und Landis & Koch²⁶⁰ eine Einteilung von $\kappa < 0$ als *poor agreement*, also als schwache oder dürftige Übereinstimmung, $0 < \kappa < 0,2$ als *slight agreement*, demnach als geringe Übereinstimmung, $\kappa = 0,21-0,40$ als *fair agreement* und damit als annehmbare Übereinstimmung, $\kappa = 0,41-0,60$ als *moderate agreement*, sprich angemessene Übereinstimmung, $\kappa = 0,61-0,80$ als *substantial agreement*, folglich als bedeutende Übereinstimmung und

²⁵⁸ Die Berechnungen wurden jeweils mit Hilfe des Online-Rechentools statistikguru.de durchgeführt. HEMMERICH, WANJA: StatistikGuru: Cohen's Kappa für zwei Rater berechnen. Bearbeitungsstand: 27.03.2020. URL: <https://statistikguru.de/rechner/cohens-kappa-zwei-rater-berechnen.html> (Abgerufen: 27.03.2020).

²⁵⁹ Vgl. FLEISS, JOSEPH L.: Statistical methods for rates and proportions. New York ²1981, S. 38–46.

²⁶⁰ Vgl. LANDIS, J. RICHARD/ KOCH, GARY G.: The measurement of observer agreement for categorical data. In: Biometrics 33 (1977), S. 159–174.

$\kappa = 0,81-1,00$ als *(almost) perfect agreement*. Das Ergebnis von $\kappa = 0,91$ entspricht der Einstufung nach als *almost perfect*.

Die inhaltsanalytische Reliabilität des Codesystems wurde auf der Grundlage der Inter-coder-Reliabilität ermittelt. Für die Ergebnis-Auswertung durch zwei Studierende im Master of Education-Studiengang des Fachs Geschichte an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz wurde ebenfalls Kappa-Wert ermittelt. Der Kappa-Wert für die Inter-coder-Reliabilität zwischen der Stammkodierung und dem ersten Inter-coder ergab einen Wert von $\kappa = 0,72$ und lag damit im von Fleiss, Landis & Koch als *substantial agreement* klassifizierten Bereich. Die Reliabilitätsüberprüfung zwischen der Stammkodierung und dem zweiten Inter-coder erzielte einen Wert von $\kappa = 0,61$ und lag damit ebenfalls im Bereich des *substantial agreements*. Da die Auswertungsvorgänge bedeutende Übereinstimmungen aufwiesen, kann die Auswertungsmethode damit als reliabel eingeschätzt werden.

In Ergänzung zur SOLO-Taxonomie-Kategorisierung wurden die Antworten der Schüler*innen mit Blick auf die wahrgenommene spielerische Konzeption des Escape Games und auf die immanenten Living History Elemente analysiert. Damit sollen vorrangig die Rezeption der Funktion und Wirkung der spielerischen Erfahrungselement des Escape Rooms untersucht und zusätzlich Rückschlüsse über die Sinnbildung der Vergangenheitserfahrung der Spielenden gezogen werden.

7.3 Ergebnisse

Für die Einordnung der Schüler*innen-Antworten wurde folgendes Kategorienschema auf der Grundlage der SOLO-Taxonomie entwickelt. Die Punktevergabe von 0-4 entsprechen den fünf Stufen von Biggs' und Collis' Einordnungsschema.

Punkte	Indikatoren
0	Eine Auseinandersetzung mit der Fragestellung wird vermieden, die Frage wird lediglich wiederholt.
1	Ein relevanter Aspekt wird erkannt, die Antwort ist eindimensional und führt zu einer dogmatischen Schlussfolgerung.
2	Mehrere relevante Aspekte werden erkannt, Widersprüche oder Probleme werden jedoch ignoriert, sodass eine eindeutige Schlussfolgerung gezogen wird.
3	Mehrere relevante Hinweise und Informationen werden aufgegriffen und in Verbindung gesetzt. Widersprüche/Konflikte werden benannt und abgewogen. Die Schlussfolgerung wird in eine gedankliche Struktur integriert, die den Gesamtkontext berücksichtigt.
4	Es wird erkannt, dass das gegebene Beispiel einen Teil eines übergeordneten Konzepts darstellt bzw. stellvertretend für dieses steht. Es werden Hypothesen über weitere Beispiele angeführt. Auf Grundlage des Beispiels wird das übergeordnete Konzept reflektiert und theoretisiert.

Gruppe 1 (n=10)

Punkte	Anzahl Schüler*innen
0	0
1	4
2	2
3	0
4	4

Tabelle 1

Gruppe 2 (n=5)

Punkte	Anzahl Schüler*innen
0	0
1	0
2	2
3	0
4	3

Tabelle 2

Für Gruppe 1 (n=10) ergibt sich, wie in Tabelle 1 dargestellt, eine Verteilung von 4 Schüler*innen mit einem Punkt, zwei Schüler*innen mit zwei Punkten und vier Schüler*innen mit vier Punkten.

Die Antworten von vier Schüler*innen fielen stark vereinfachend und eindimensional aus. Entsprechend der SOLO-Taxonomie entsprach dies dem Level *unistructural* und bedeutete einen Punkt in der Antwortbewertung. L8 beispielsweise verstand das Spielziel wie folgt: „Ich denke es soll dazu da sein, die NS-Zeit bzw. so Helden wie von Galen nicht zu vergessen.“²⁶¹ Mit Blick auf die erschaffene Spielsituation und der Frage nach möglichen eigenen Handlungsmustern in dieser, erklärte L9, er oder sie hätte sich „gar

²⁶¹ L8, S.3. Die Antworten der Schüler*innen wurden lexikalisch, orthographisch und grammatikalischer originalgetreu übernommen.

nicht erst in die Situation reinziehen gelassen“²⁶². Zwei Schüler*innen erreichten mit ihren Antworten die Ebene *multistructural*, die zwei Punkten im Bewertungsschema entsprach. Zwar wurden mehrere relevante Aspekte erkannt, Widersprüche oder Probleme in der Bewertung der Positionierung wurden jedoch ausgeblendet. So argumentierte L5 für die Verbreitung der Flugblätter folgendermaßen: „Ich wollte nachher sagen können, dass ich mich gegen das Falsche gewehrt habe.“²⁶³ L10 schrieb, die Flugblätter müssten „veröffentlicht werden, da die NS Verbrechen bekannt sein müssen und sich auch die Bevölkerung damit auseinandersetzen muss“²⁶⁴. In beiden Fällen blieb eine weiterführende Auseinandersetzung mit der konträren, alternativen Handlungsoption aus. Die restlichen vier Schüler*innen erreichten die höchste Stufe der SOLO-Taxonomie, *extended abstract*, die vier Punkte im Bewertungsschema bedeutete. Ihnen wurde einerseits die Beispielhaftigkeit des nachgespielten Szenarios deutlich, wie in der Antwort von L3 deutlich wird: „Meiner Meinung nach verfolgt das Spiel das Ziel, über die Zustände in der NS-Zeit aufzuklären und dabei gleichzeitig eine Brücke zu heute zu schlagen, um für Zivilcourage zu sensibilisieren.“²⁶⁵ Der Transfer der Grundproblematik des Escape Room Spiels auf die heutigen, persönlichen Lebensumstände wird bei L6 erkennbar, der oder die das Spielziel so verstand, „dass man sich auch in alltäglichen Situationen fragt, was wohl passiert, bzw. was für Auswirkungen es haben kann, wenn man Hilfe untersagt“²⁶⁶. L1 übertrug das Szenario und die Entscheidungsproblematik zudem auf aktuelle vergleichbare Situationen und führte als Beispiel an: „Im Iran werden zur Zeit Menschen die sich für bestimmte Rechte einsetzen, verhaftet, getötet usw.“²⁶⁷

Die Antworten von Gruppe 2 (n=5), dargestellt in Tabelle 2, weisen zwei Schüler*innen mit jeweils zwei Punkten und drei Schüler*innen mit vier erreichten Punkten auf. L11 machte als Spielziel eine Sensibilisierung für die Zeiterfahrung der nationalsozialistischen Herrschaft aus: „Insgesamt verfolgt es die Aufklärung über das Vergangene und wie schrecklich es war, weil sich heute bestimmt viele so etwas nicht vorstellen können“²⁶⁸ Auch L15 schien die Intention des Escape Room Projekts ähnlich einzuschätzen.

²⁶² L9, S. 4.

²⁶³ L5, S. 4.

²⁶⁴ L10, S. 4.

²⁶⁵ L3, S. 3.

²⁶⁶ L6, S. 3.

²⁶⁷ L1, S. 4.

²⁶⁸ L11, S. 3.

Es ermögliche den Spielenden, „die zur Zeit des Krieges noch nicht gelebt haben, einen kleinen, so real wie möglich, Einblick in diese Zeit zu erhaschen“²⁶⁹. Eine weiterreichende formulierte Auseinandersetzung mit Widersprüchen oder Problemen blieb aus, auch eine Transferleistung auf ihre persönliche Lebenssituation konnte anhand der Antworten weder bei L11 noch bei L15 festgestellt werden. Diese Übertragung wurde jedoch bei L12, L13 und L14 ersichtlich. Laut L13 sollte das Projekt „zeigen, dass wir Menschen mit unseren Entscheidungen auch zur heutigen Zeit viel noch mitbestimmen und das von dieser Entscheidung viel von abhängt“²⁷⁰. L14 erläuterte, dass „das Aufstehen gegen die Regierung, so wie es Kardinal-von-Galen tat, Parallelen aufweist zum heutigen Aufstehen gegen Rassismus und/oder Diskriminierung“²⁷¹ und L12 bemerkte, „sich für etwas einzusetzen, was Gefahren mit sich bringen könnte findet man auch heute noch sehr oft (z.B. Mobbing)“²⁷².

Das spielerische Element des Escape Games wurde von mehreren Schüler*innen als „spannend“²⁷³ empfunden. Zudem sei die Spielaufgabe „anspruchsvoll“²⁷⁴ und mache „Spaß“²⁷⁵. Als übergeordnete Spielziele wurden die Förderung der „Teamfähigkeit“²⁷⁶ und die „Förderung von logischem Denken“²⁷⁷ verstanden. L15 bezeichnete das Escape Spiel als „sehr originell“²⁷⁸ und L12 „würde einem Freund also ganz klar empfehlen auch am Escape Room teilzunehmen“²⁷⁹. L4 ging auf die Kombination inhaltlicher Lern- und spielerischer Spabelemente ein und merkte an, es mache „mehr Spaß Geschichte in dieser Weise zu erlernen“²⁸⁰. Auch L11 griff die Verbindung zwischen Inhalt und Spiel auf: „Während des Spiels geht es natürlich eh[e]r um den Rätselspaß, aber man vergisst den eigentlichen Grund des Spiels nicht.“²⁸¹ Generell wurde der historische Verständnisprozess von mehreren Lernenden als Kernzielsetzung des Projekts verstanden. Für L11 zielte

²⁶⁹ L15, S. 3.

²⁷⁰ L13, S. 3.

²⁷¹ L14, S. 3.

²⁷² L12, S. 3.

²⁷³ L1, S. 2; L2, S. 2; L14, S. 2. L15, S. 2.

²⁷⁴ L4, S. 2.

²⁷⁵ L3, S. 2; L8, S. 2; L11, S. 3; L12, S. 2; L14, S. 3.

²⁷⁶ L5, S. 3; L7, S. 3; L10, S. 3.

²⁷⁷ L10, S. 3.

²⁷⁸ L15, S. 2.

²⁷⁹ L12, S. 3.

²⁸⁰ L4, S. 3.

²⁸¹ L11, S. 3.

das Projekt auf eine „Aufklärung über die NS-Zeit“ oder die „Aufklärung von den damaligen Geschehen“²⁸², L9 sah die geschichtswissenschaftliche Funktion der Escape Room Erfahrung darin, „den Leuten klar zu machen, was damals Sache war und wie man damals leben musste“²⁸³, indem nachempfunden werden sollte, „wie schlimm die Situation damals war“²⁸⁴, wie L12 schrieb. Auch L13 schrieb, dass das Spiel unter anderem das „Ziel über die Vergangenheit zu informieren“²⁸⁵ verfolge. L15 stimmte dem zu: „Das Spiel soll einerseits zum lernen dienen da man unbewusst viel über ein Thema herausfindet und sich somit merkt und lernt.“²⁸⁶ Damit habe das Spiel ermöglicht, einen „Einblick in diese Zeit zu erhaschen“²⁸⁷.

Auch vorgenommene Sachurteile konnten aus den Antworten der Schüler*innen entnommen werden. So schrieb L12: „Durch das Spiel an sich hat man dann gesehen, dass viele verschiedene Meinungen aufeinander trafen (die einzelnen Anrufe).“²⁸⁸ Für L13 war es „sehr interessant zu sehen, wie die Menschen sich damals verhalten haben“²⁸⁹, und welche persönlichen Konsequenzen ihre Entscheidungen haben konnten.²⁹⁰ L14 sah in diesem Sachurteil schließlich auch eine zentrale Funktion des Spiels: „Das Ziel war es, meiner Meinung nach, die Spieler für das Thema zu sensibilisieren und ihnen deutlich zu machen welche Aussichtslosigkeit zur damaligen Zeit herrschte.“²⁹¹

Der Perspektivwechsel von der gegenwärtigen eigenen Situation, in die der nachzuspielenden Rolle, wurde von mehreren Schüler*innen als besonders gelungen beschrieben. So führte L8 aus: „Ab und zu hat man sich wirklich in die Zeit hineinversetzt gefühlt.“²⁹² Auch L13 beschrieb, dass er oder sie sich „gut in die damalige Zeit hineinversetzen“ und „die Angst und die Gefahr nachempfinden“²⁹³ konnte. Ähnliches wurde auch von L2 („Man konnte die Erfahrung machen, wie Kinder sich zu dieser Zeit gefühlt haben, die in

²⁸² L11, S. 3.

²⁸³ L9, S. 3.

²⁸⁴ L12, S. 3.

²⁸⁵ L13, S. 3.

²⁸⁶ L15, S. 3.

²⁸⁷ L15, S. 3.

²⁸⁸ L12, S. 3.

²⁸⁹ L13, S. 2.

²⁹⁰ Vgl. L13, S. 3.

²⁹¹ L14, S. 3.

²⁹² L8, S. 2.

²⁹³ L13, S. 2.

dieser Situation waren²⁹⁴), L11 („Man hatte sich wirklich in der Zeit zurückgesetzt gefühlt“²⁹⁵) und L15 („Man hat sich je länger man im Raum war, immer mehr in die Zeit versetzt gefühlt“²⁹⁶) angemerkt. L15 bewertete diese Perspektivübernahme als „sehr originell, da man so eine Chance selten bis nie hat“²⁹⁷.

Die offenen Schreibaufgaben sollten zusätzlich Aufschluss über mögliche Verbindungen zwischen einer emotionalen Eingebundenheit der Schüler*innen in das Spielgeschehen und den historischen Denkprozessen geben. Die Frage nach ihren Gefühlswahrnehmungen während des Spiels beantworteten die Schüler*innen unterschiedlich. Die Einschätzungen des eigenen Umgangs mit dem Spiel reichten von „eigentlich sehr locker, ich war nicht angespannt“²⁹⁸, über „herausgefordert gefühlt“²⁹⁹ zu „aufgeregt“³⁰⁰. Neben „aufgeregt“ wurde auch der Begriff „gespannt“³⁰¹ von mehreren Schüler*innen verwendet, um die eigene Situation im Escape Spiel zu beschreiben. Das Gefühl einer Anspannung und einer Drucksituation betonten L5 („beeinflussen und erhöhen Druck“³⁰²), L8 („aufgeregt und etwas unter Druck“³⁰³) und L14 („recht angespannte Stimmung im Team“³⁰⁴). Allerdings schien der Ursprung dieser Anspannung unterschiedliche Gründe zu haben. So führten L2 („konnte es kaum erwarten herauszufinden was wir tun mussten um an unser Ziel zu gelangen“³⁰⁵), L7 („Ich war gespannt, was auf mich zukommt und wie die einzelnen Hinweise zusammengehören“³⁰⁶) oder L9 und L14 („Zeitdruck“³⁰⁷) die Emotionen auf die speziellen Vorgaben und Umstände des Spiels als solches zurück. Für L10 entstand die Aufregung hingegen durch die Rahmengeschichte und der drohenden Verhaftung der Pfadfindergruppe durch die Gestapo³⁰⁸, während L5 die „Einflüsse von außen

²⁹⁴ L2, S. 3.

²⁹⁵ L11, S. 2.

²⁹⁶ L15, S. 2.

²⁹⁷ L15, S. 2.

²⁹⁸ L9, S. 2.

²⁹⁹ L11, S. 2.

³⁰⁰ L2, S. 2; L5, S. 2; L8, S. 2; L10, S. 2; L12, S. 2.

³⁰¹ L7, S. 2; L8, S. 2; L13, S. 2; L14, S. 2.

³⁰² L5, S. 2.

³⁰³ L8, S. 2.

³⁰⁴ L14, S. 2.

³⁰⁵ L2, S. 2.

³⁰⁶ L7, S. 2.

³⁰⁷ L9, S. 2; L14, S. 2.

³⁰⁸ Vgl. L10, S. 2.

(Lärm auf Straße etc.)“³⁰⁹, L11 die „Kulisse“³¹⁰ und L13 die Musik und die Umgebung³¹¹ für die Anspannung verantwortlich machte. L15 zog eine Parallele zwischen den Spielerfahrungen und der nachgespielten Zeit, denn „durch den Zeitdruck wird auch der Druck und die Angst ‚erwischt‘ zu werden (wie zu Kriegszeit) erhöht“³¹². L13 ergänzte: „Man hatte bei den Geräuschen von fahrenden Autos die ganze Zeit das Gefühl, das irgendwer vom Regime hineinkommen würde und uns verhaften würden.“³¹³

7.4 Auswertung

Auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse lässt sich zunächst feststellen, dass das Escape Spiel von den untersuchten Spielenden unterschiedlich wahrgenommen wurde, bei ihnen unterschiedliche Reaktionen und Emotionen ausgelöst hat und unterschiedliche Vorstellungen über die Spiel-Zielsetzungen vorherrschten. Auch unterschied sich die Qualität der Antworten stark voneinander. Aufgrund der organisatorischen Rahmenbedingungen und der zahlenmäßig kleinen verfügbaren Beobachtungsgruppen ermöglichte die Forschungskonzeption keine statistische Erhebung über die Effektivität oder die messbaren Lernerfolge, die das Escape Room Projekt hervorrufen kann, zielte jedoch auf den Nachweis qualitativer Merkmale in der Schüler*innen-Rezeption des Projekts.

Aus den Antworten der Schüler*innen wurde ersichtlich, dass der Escape Room einerseits eine „emphatische“ Brücke in die Vergangenheit schlagen kann. Auf der Grundlage der Antworten kann davon ausgegangen werden, dass die Sachanalyse des historischen Gegenstands als wirksames Element des Escape Room Spiels verstanden wurde. So lassen sich die Antworten mehrerer Schüler*innen mit der von L13 formulierten Zielsetzung hinsichtlich der geschichtlichen Dimension des Projekts zusammenfassen, nämlich ganz grundlegend „über die Vergangenheit zu informieren“³¹⁴. Auch Ausdrücke wie „in der Zeit zurückversetzt“³¹⁵ oder „Angst und die Gefahr nachempfinden“³¹⁶ lassen darauf

³⁰⁹ L5, S. 2.

³¹⁰ L11, S. 2.

³¹¹ Vgl. L13, S. 2.

³¹² L15, S. 3.

³¹³ L13, S. 2.

³¹⁴ L13, S. 3. Vgl. auch L2, S. 3; L8, S. 2; L9, S. 3; L11, S. 2; L15, S.3.

³¹⁵ L11, S. 2.

³¹⁶ L13, S. 2.

schließen, dass die Living History Konzeption des Projekts eine Form der als authentisch wahrgenommenen Vergangenheitsvergegenwärtigung und -deutung darstellte. Anspannung und Druck konnten offenbar bis zu einem gewissen Grad simuliert und von den Schüler*innen im Kontext des Spiels als Verbindung zur nachgespielten Rolle empfunden werden. Wie konstruktiv und effektiv dieser Sichtwechsel im Endeffekt wirklich sein mag, lässt sich nur begrenzt feststellen. Allerdings bleibt festzuhalten, dass er für manche Schüler*innen zumindest einen „Türöffner in die Vergangenheit“³¹⁷ und die Möglichkeit zum Vergangenheitsverständnis darstellte. Offensichtlich gelingt es dem Escape Spiel nämlich, die Grundzüge eines Spiels durch Spaß und Erfolgserlebnisse mit einer inhaltlichen Auseinandersetzung, die über den reinen Spielvorgang hinausgeht, zu kombinieren. So lässt sich die Bewertung der Spielsituation unter anderem bei L11 feststellen: „Während des Spiels geht es natürlich eh[e]r um den Rätselspaß, aber man vergisst den eigentlichen Grund des Spiels nicht.“³¹⁸

Die im Escape Spiel simulierte Zeitreise ins Jahr 1941 zielt sowohl auf die Sachanalyse als auch auf das Sachurteil. Ausgehend von den Antworten der Spielenden schien der Perspektivwechsel für mehrere Schüler*innen erfolgreich umgesetzt und besonders einprägsam gewesen zu sein. Hierzu sei auf L8 („Ab und zu hat man sich wirklich in die Zeit hineinversetzt gefühlt.“³¹⁹), L11 („Man hatte sich wirklich in der Zeit zurückgesetzt gefühlt“³²⁰) und L13 („die Angst und die Gefahr nachempfinden“³²¹) verwiesen. Wie beschrieben, kann die Perspektivenübernahme die Interpretations- und Orientierungskompetenz maßgeblich prägen und somit zu einem Lernerfolg führen.³²² Die Kombination aus Setting und Spielform scheint demnach eine effektive Vermittlungsmethode des historischen Gegenstands darzustellen, indem sie den Vorgang des Fremdverstehens zu begünstigen scheint. Wie jedoch in Kapitel 3.2 angemerkt, birgt diese Form der Verlebendigung der Geschichte die Gefahr einer Überidentifikation der Schüler*innen mit den von ihnen dargestellten Akteuren. Es ist schließlich schlicht unmöglich nachzuempfinden, „wie Kinder sich zu dieser Zeit gefühlt haben, die in dieser Situation waren“³²³, wie L2

³¹⁷ DUISBERG, Gelebte Geschichte 1804, S. 109.

³¹⁸ L11, S. 3.

³¹⁹ L8, S. 2.

³²⁰ L11, S. 2.

³²¹ L13, S. 2.

³²² Vgl. HARTMANN, Perspektivenübernahme als eine Kompetenz S. 19.

³²³ L2, S. 3.

es ausdrückte. Folglich sollte diese Vorstellung über das Wesen der nacherlebten Vergangenheit im Anschluss an das Projekt noch einmal im Unterricht aufgegriffen und dekonstruiert werden.

Andererseits konnte festgestellt werden, dass die Zielsetzung des Projekts, die Übertragung der im Escape Game gemachten Erfahrungen auf die eigene Lebenswelt, die Sensibilisierung für den Umgang mit Gewissensentscheidungen im eigenen Alltag und die zu erkennende Notwendigkeit zum aktiven Engagement in der Zivilgesellschaft erfolgreich umgesetzt wurde. Die Untersuchung hat gezeigt, dass zwei Reflexionsprozesse besonders angeregt wurden. Zum einen wurden Chancen und Risiken, Notwendigkeiten und Handlungsmöglichkeiten historischer Akteure im Widerstand gegen den Nationalsozialismus wahrgenommen und bewertet, zum anderen wurde eine eigene Abwägung zwischen Gewissensentscheidungen und möglichen persönlichen Konsequenzen in der heutigen Lebensrealität der Schüler*innen offenbar. Immerhin vier von zehn Antwortenden aus Gruppe 1, die die Beantwortung der offenen Schreibaufgaben unmittelbar nach der Diskussion vornahmen, verstand diese Übertragung als Kernzielsetzung des gesamten Escape Room Projekts. In Gruppe 2, dessen Mitglieder die Fragebögen mit einem zeitlichen Abstand von vier Tagen ausfüllten, machten sogar drei der fünf Schüler*innen die Transferleistung als zentrales Ziel des Projekts aus. Die durchgeführte Untersuchung unterstreicht die bereits in der Projektbeschreibung und -analyse (siehe Kapitel 5 und 6) antizipierte Eignung des Escape Room Projekts als historischer Lerngegenstand. So wurde ersichtlich, dass die Projektdurchführung historische Denkprozesse bei den Schüler*innen anregen und vor allem die Sachurteils- und die Werturteilsbildung der Spielenden fördern und fördern kann.

Die Forschungsdurchführung offenbarte jedoch zwei Schwierigkeiten, die die Qualität der Antworten möglicherweise beeinflusst haben. Wie bereits erwähnt, erhielten beide Gruppen zwar die gleichen zeitlichen Vorgaben, allerdings unterschied sich die Nutzung dieses Zeitrahmens deutlich. Die Spielenden aus Gruppe 2 hatten nach der Beantwortung der Aufgabenbögen schulfrei, während Gruppe 3 die Bögen in der ersten Unterrichtsstunde ausfüllte. Die Schüler*innen ließen sich unterschiedlich viel Zeit für die Beantwortung der einzelnen Aufgaben, entsprechend unterschied sich die Länge und die inhaltliche Qualität der Antworten stark voneinander, was wiederum zu Unterschieden in den

Ergebnissen führte. Bei einer erneuten Durchführung der Untersuchung müsste sichergestellt werden, dass beide Gruppen die Beantwortung unter den gleichen Rahmenbedingungen vornehmen können. Um genauere Rückschlüsse über den konkreten Ablauf des Historischen Denkprozesses zu ziehen, wäre es außerdem möglicherweise sinnvoll gewesen, die Reihenfolge der Aufgaben 2 und 3 im Sinne der Anforderungsbereiche II und III zu ändern, um damit einer Aufgabe zur Sachurteils- eine Aufgabe zur Werturteilsbildung folgen zu lassen.

8. Fazit und Ausblick

Die Ausarbeitung sollte der Frage nachgehen, welche historischen Denkprozesse bei einer Gruppe Schüler*innen beobachtet werden konnten, nachdem diese das Escape Room Projekt „Löwe von Münster“ absolviert hat. Es sollte untersucht werden, ob die spielerische Auseinandersetzung mit einem historischen Gegenstand und die emotionale Eingebundenheit in eine simulierte Vergangenheit dem Dreischritt „Geschichte spielen, Geschichte fühlen, Geschichte lernen“ entspricht.

Die historischen Themen des Widerstands und der „Euthanasie“ im Nationalsozialismus bieten dabei den Gestaltungsrahmen des historischen Settings, in dem sich das Escape Spiel bewegt. Ein sensibler, respektvoller Umgang mit dem Thema der „Euthanasie“ im Dritten Reich und vor allem mit den Opfern der nationalsozialistischen Verbrechen muss als Basis jeder Auseinandersetzung mit der systematischen Ermordung behinderter und kranker Menschen dienen. Auch das Escape Room Projekt „Der Löwe von Münster“ fußt auf diesen Grundsatz. Zwar steht die Form eines Spiels, das in seiner Rätselkonzeption auch darauf ausgelegt ist, Erfolgserlebnisse hervorzurufen und dadurch ein Gefühl von Spaß zu vermitteln, im Mittelpunkt des Projekts. Allerdings gelingt es dem Setting des Escape Rooms offenbar, wie beispielsweise L11 beschrieb, dass die zugrunde liegende Hintergrundgeschichte überwiegt.³²⁴ Das reine Escape Spiel tritt durch die Einführung und Nachbesprechung hinter die Rahmengeschichte um Bischof von Galen, das „Euthanasie“-Programm der Nationalsozialisten und die Handlungsoptionen einer widerständigen Pfadfindergruppe im Jahr 1941 zurück. Der Spielvorgang ist somit nicht

³²⁴ Vgl. L11, S. 3.

Selbstzweck, sondern ein, wenn auch zentraler, Bestandteil des Gesamtprojekts. Das Escape Game muss als Medium verstanden werden, als Vermittlungsinstanz zwischen Spielenden und Projektbetreibern, deren Projekt-Zielsetzung weit über den reinen Spaß am Spiel hinausgeht. Wie festgestellt werden konnte, erfüllt das Spiel eine Aufgabe als Werkzeug zur Anregung historischer Denkprozesse. So ermöglicht es den historischen Verständnisprozess, indem es durch die simulierte Zeitreise ins Jahr 1941 die Erschließungskompetenz der Spielenden fördert und im Spielverlauf die Sach- und Werturteilsbildung über die „nacherlebte“ Zeit begünstigt. Es konnte darüber hinaus nachgewiesen werden, dass die Konzeption des Projekts eine Verbindung von Spielerfahrung und Gegenwartshandlung herstellen kann und somit die Werturteilsbildung in Bezug auf das eigene Verhalten in der heutigen, individuellen Lebensrealität ermöglicht.

Die Untersuchung zeigte zudem, dass das Escape Room Projekt besonders die Interpretations- und die Orientierungskompetenz der Spielenden fordert und fördert. Die gelungene Übertragung der Spielerfahrung auf die eigenen Lebensumstände konnte in beiden Untersuchungsgruppen beobachtet werden. Interessanterweise zeigte sich, dass die Werturteilsbildung und die Reflexion des eigenen heutigen Verhaltens auch vier Tage nach der Projektdurchführung von drei der fünf Schüler*innen der zweiten Untersuchungsgruppe als zentrales Motiv ausgemacht wurden und die Transferleistung der „nachgespielten“ historischen Situation auf die eigene Lebenswelt als zentrale Botschaft des Escape Room Projekts verstanden wurde.

Eine langfristig angelegte Untersuchung könnte der Frage nach einer nachhaltigen Wirksamkeit des Projekts noch effektiver nachgehen. Dabei könnte beispielsweise betrachtet werden, ob die im eigentlichen Spielverlauf gemachten Erfahrung oder die exemplarische Funktion des Escape Games für die eigene Lebensrealität zwei oder drei Monate nach der Projektdurchführung stärker nachwirkt. Für die Unterrichtsforschung wäre es darüber hinaus interessant zu sehen, ob ein Projekt wie der „Löwe von Münster“ zu einer Interessenssteigerung mit Blick auf den Lerngegenstand und auf das Unterrichtsfach Geschichte führen kann. Außerdem könnte auf der Grundlage einer vergleichenden Output-Studie untersucht werden, welche Sinnbildungen über das Unterrichtsthema „Euthanasie“ im Nationalsozialismus angestellt werden, auf der einen Seite bei der eine Gruppe Schüler*innen am Escape Room Projekt teilnimmt, auf der anderen Seite bei einer

Vergleichsgruppe, die den Lerngegenstand ausschließlich im regulären Geschichtsunterricht behandelt.

Unstrittig ist, dass eine innovative und kreative Vermittlungsart wie der „Löwe von Münster“ einen anderen, unmittelbaren Zugang zum Umgang mit der Geschichte ermöglicht. In seiner Kombination aus spielerischer Geschichtserfahrung und reflektierender Transferleistung offenbart das Projekt nachweislich eine Kombination aus Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive.

Quellen und Literaturverzeichnis

Quellenangaben

- BAUR, ERWIN (u.a.): Menschliche Erblchkeitslehre. Bd. 1. München 1921.
- BINDING, KARL/ HOCHÉ, ALFRED: Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Ihr Maß und ihre Form. Leipzig ²1922.
- DORNER, ADOLF (Hrsg.): Mathematik im Dienste der nationalpolitischen Erziehung. Mit Anwendungsbeispielen aus Volkswissenschaft, Geländekunde und Naturwissenschaft. Ein Handbuch für Lehrer. 3. Ausgabe Berlin 1936.
- FRÖHLICH, ELKE (Hrsg.): Die Tagebücher von Joseph Goebbels. Teil 2: Diktate 1941-1945. Bd. 1: Juli-September 1941. München 1996.
- HARTMANN, CHRISTIAN [u.a] (Hrsg.): Hitler, Mein Kampf. Eine kritische Edition. Bd 1. München/Berlin 2016.
- JUGENDFÜHRER DES DEUTSCHEN REICHES (Hrsg.): Kriminalität und Gefährdung der Jugend – Lagebericht vom 1.1.1941, Berlin 1941. Nachdruck in: KLÖNNE, ARNO: Jugendkriminalität und Jugendopposition im NS-Staat. Münster 1981.
- LENZ, FRITZ: Menschliche Auslese und Rassenhygiene. Bd. 1. München 1921.
- VON GALEN, CLEMENS AUGUST: Akten, Briefe und Predigten. 1933-1946. Bearb. v. Peter Löffler. Bd. 1. Paderborn ²1996.
- VON GALEN, CLEMENS AUGUST: Akten, Briefe und Predigten. 1933-1946. Bearb. v. Peter Löffler. Bd. 2. Paderborn ²1996.
- VON SCHIRACH, Baldur: Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt, Leipzig 1934.

Literaturangaben

- ALY, GÖTZ [u.a.]: Aussonderung und Tod. Die klinische Hinrichtung der Unbrauchbaren. (Beiträge zur nationalsozialistischen Gesundheits- und Sozialpolitik, Bd. 1). Berlin 1985.
- ALY, GÖTZ: Die Belasteten. Euthanasie 1939-1945. Eine Gesellschaftsgeschichte. Frankfurt a.M. 2013.
- ANDERSON, JAY: Time Machines. The world of living history. Nashville 1984.
- ASSMANN, ALEIDA: Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall der Moderne. München 2013.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST: Oberste Bildungsziele in Bayern. Art. 131 der Bayerischen Verfassung – Wertefundament des LehrplanPlus, München 2016. URL: https://www.isb.bayern.de/download/18716/isb_oberste_bildungsziele_internet.pdf. (Abgerufen: 20.11.2019).
- BENECKE, JAKOB (Hrsg.): Die Hitlerjugend 1933-1945. Programmatik, Alltag, Erinnerungen. Eine Dokumentation. Weinheim/Basel 2013 (Materialien zur historischen Jugendforschung).
- BERNHARDT, MARKUS: Das Spiel im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main ³2018.

- BERNHARDT, MARKUS: Lernspiele. In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Hrsg. v. Ulrich Mayer (u.a.). Schwalbach/Ts. 2016, S. 425–445.
- „BEUTELSBACHER KONSENS“. In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG. Bearbeitungsstand: 7.4.2011. URL: <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> (Abgerufen: 27.03.2020).
- BIERBAUM, MAX: Nicht Lob Nicht Furcht. Das Leben des Kardinals von Galen nach unveröffentlichten Briefen und Dokumenten. Münster 1962.
- BIGGS, JOHN/ COLLIS, KEVIN: Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy. New York 1982.
- BOCK, GISELA: Zwangssterilisation im Nationalsozialismus. Studien zur Rassenpolitik und Frauenpolitik. Opladen 1986.
- BRAUER, JULIANE: Empathie und historische Alteritätserfahrung. In: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Hrsg. v. Juliane Brauer u. Martin Lücke. Göttingen 2013 (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung 133), S. 75–92.
- BRAUER, JULIANE: „Heiße Geschichte“? Emotionen und Historisches Lernen in Museen und Gedenkstätten. In: Doing History. Performative Praktiken in der Geschichtskultur. Hrsg. v. Sarah Willner (u.a.). Münster 2016 (Edition Historische Kulturwissenschaften, Bd. 1), S. 29-43.
- BRAUER, JULIANE/ LÜCKE, MARTIN: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen. In: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdi-daktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Hrsg. v. Juliane Brauer u. Martin Lücke. Göttingen 2013 (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedien-forschung 133), S. 11-26.
- BREAKOUT EDU: Unlock Student Engagement with Breakout EDU. URL: <https://www.break-outedu.com/> (Abgerufen: 9.12.2019).
- BREUER, JOHANNES: Spielend lernen? Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game-Based Learning. Düsseldorf 2010 (Ifm Dokumentation, Bd. 41).
- CLARKE, SAMANTHA (u.a.): EscapED: Adapting Live-Action, Interactive Games to Support Higher Education Teaching and Learning Practices. In: Games and Learning Alliance 5th International Conference, GALA 2016 Utrecht, Hrsg. v. Rosa Bottino (u.a.). Basel 2016, S. 144-153.
- DER SPIEGEL: Gauland provoziert mit Rede zu Deutschlands Nazi-Vergangenheit (14.9.2017). URL: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/alexander-gauland-provoziert-mit-rede-zu-deutschlands-nazi-vergangenheit-a-1167750.html> (Abgerufen: 30.1.2020).
- DIE TAGESPOST: Seligsprechung des Kardinals von Galen. Am 9. Oktober kommt der ZDF-Fernsehgottesdienst aus der Gemeinde Herz-Jesu in Münster (6.10.2005). URL: <https://www.die-tagespost.de/gesellschaft/feuilleton/p-Seligsprechung-des-Kardinals-von-Galen-Am-9-Oktober-kommt-der-ZDF-Fernsehgottesdienst-aus-der-Gemeinde-Herz-Jesu-in-Muenster-p;art310,106530> (Abgerufen: 10.10.2019).
- DPA: Das Phänomen Escape Games. In: Sueddeutsche Zeitung Online (7.2.2017). URL: <https://www.sueddeutsche.de/wissen/technik-das-phaenomen-escape-games-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-170130-99-91112> (Abgerufen: 7.12.2019).

- DUISBERG, HEIKE: Gelebte Geschichte 1804: Ein Türöffner in die Vergangenheit. Das Freilichtmuseum am Kiekeberg. In: Living History im Freilichtmuseum. Neue Wege der Geschichtsvermittlung. Hrsg. v. Heike Duisberg. Ehestorf 2008 (Schriften des Freilichtmuseums am Kiekeberg, Bd. 59), S. 109-122.
- „Euthanasie“. In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG. URL: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/161074/euthanasie> (Abgerufen: 21.10.2019).
- FABER, MICHAEL: Living History – Lebendige Geschichte oder Geschichte (er)leben? In: Living History im Museum. Möglichkeiten und Grenzen einer populären Vermittlungsform. Hrsg. v. Jan Carstensen (u.a.). Münster 2008 (Beiträge zur Volkskultur in Nordwestdeutschland, Bd. 111), S. 117 – 133.
- FAULSTICH, HEINZ: Abseits von T4-Aktion und Reichsausschußprogramm. Hungersterben in der Psychiatrie. In: Medizin und Verbrechen. Hrsg. v. Christoph Kopke. Ulm 2001, S. 84-96.
- FAULSTICH, HEINZ: Hungersterben in der Psychiatrie 1914-1949. Mit einer Topographie der NS-Psychiatrie. Freiburg 1998.
- FLAMMER, THOMAS: Clemens von Galen als Stadtpfarrer und Bischofskandidat von Münster. In: Clemens August von Galen. Ein Kirchenfürst im Nationalsozialismus. Hrsg. v. Hubert Wolf. Darmstadt 2007, S. 92-106.
- FLEISS, JOSEPH L.: Statistical methods for rates and proportions. New York ²1981.
- FORKEL, ANNETTE: Entdeckendes Lernen mit Lernspielen im Unterricht der Sekundarstufe I - Konzeptionelle Grundlegung, Entwicklung und Erprobung. Köln 2009.
- FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG: Gauland: Hitler nur „Vogelschiss“ in deutscher Geschichte (2. Juni 2018). URL: <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/gauland-hitler-nur-vogelschiss-in-deutscher-geschichte-15619502.html> (Abgerufen: 30.1.2020).
- FREVERT, UTE: Was haben Gefühle in der Geschichte zu suchen? In: Geschichte und Gesellschaft 35/2 (2009), S. 183–209.
- FRIEDLANDER, HENRY: Der Weg zum NS-Genozid. Von der Euthanasie zur Endlösung. Berlin 1997.
- GAUTSCHI, PETER: Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Aargau ³2005.
- GAUTSCHI, PETER: Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit. In: Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Hrsg. v. Peter Gautschi (u.a.). Bern 2007.
- GAUTSCHI, PETER: Guter Geschichtsunterricht – Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts. ²2011.
- GAUTSCHI, PETER: Handlungsorientierte Geschichtsdidaktik. Ein Praxisbericht. In: Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998), S. 367-379.
- GAUTSCHI, PETER [u.a.]: Kompetenzmodell für „Historisches Lernen“ – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Fachhochschule Nordwestschweiz Fassung 2009. Aufruf unter: <https://dieter-vaupel.jimdo.com/seminare-uni-kassel-fb-05/sps-2-geschichte/> (Abgerufen: 2.10.2019).

- GEDENKORT-T4.EU. Bearbeitungsstand: 2019. URL: https://www.gedenkort-t4.eu/sites/default/files/styles/gt4fv/public/media/image/das_ermaechtigungsschreiben_hitlers_orig.jpg?itok=D32vPC8q (Abgerufen: 16.10.2019).
- GRAEFE, STEFANIE: Schöner Tod? „Euthanasie“ in Vergangenheit und Gegenwart. In: Bundeszentrale für politische Bildung (31.08.2015). URL: <https://www.bpb.de/dialog/netzdebatte/210577/schoener-tod-euthanasie-in-vergangenheit-und-gegenwart> (Abgerufen: 3.03.2020).
- GÜNTHER-ARNDT, HILKE: Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. v. Hilke Günther-Arndt (u.a.). Berlin 2014. S. 24-49.
- HACHMANN UND HECKING GBR: Der Löwe von Münster. URL: <https://www.loewevonmuenster.de> (Abgerufen: 3.12.2019).
- HARTMANN, ULRIKE: Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens. Unveröffentlichte Dissertation, Georg-August-Universität zu Göttingen 2008.
- HAUSWALD, ULRIKE: Teambuilding im Escape Room. Wenn Personaler ihre Mitarbeiter spielen schicken. In: Spiegel Online (30.09.2019). URL: <https://www.spiegel.de/karriere/escape-room-wenn-personaler-ihre-mitarbeiter-spielen-lassen-a-1289265.html> (Abgerufen: 7.12.2019).
- HEALEY, KRISTEN: Using an Escape-Room-Themed Curriculum to Engage and Educate Generation Z Students About Entomology. In: American Entomologist 65 (2019), S. 24-28.
- HEESCH, ECKHARD: „...daß defekten Menschen die Zeugung anderer ebenso defekter Nachkommen unmöglich gemacht wird...“. Zwangssterilisierungen Kranker und Behinderter in Schleswig-Holstein. In: Ende und Anfang im Mai 1945. Das Journal zur Wanderausstellung des Landes Schleswig-Holstein. Hrsg. v. Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. Kiel 1995, S. 207-211.
- HEFLIK, ROMAN: Vom Hitler-Gläubigen zum Hitler-Feind. In: Der Spiegel. (7.10.2005). URL: <https://www.spiegel.de/panorama/seligspredung-von-galens-vom-hitler-glaebige-zum-hitler-feind-a-378479.html> (Abgerufen: 10.10.2019).
- HEMMERICH, WANJA: StatistikGuru: Cohen's Kappa für zwei Rater berechnen. Bearbeitungsstand: 27.03.2020. URL: <https://statistikguru.de/rechner/cohens-kappa-zwei-rater-berechnen.html> (Abgerufen: 27.03.2020).
- HENNING, HERBERT/ SCHUSTER, EVA: „... das geht ja spielend leicht!“. Spielen im Mathematikunterricht. In: Mathematik in der Schule 1 (1999), S. 10-15.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium: Geschichte. Wiesbaden [o.J.]. URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_geschichte_gymnasium.pdf (Abgerufen: 22.01.2020).
- HINZ, MELANIE: Reenactment. In: Bundeszentrale für politische Bildung. (18.7.2011). URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/60259/reenactment?p=all> (Abgerufen: 12.03.2020).
- HINZ-WESSELS, ANNETTE: Tiergartenstraße 4. Schaltzentrale der nationalsozialistischen „Euthanasie“-Morde. Berlin 2015.

- HOBLITZ, ANNA: Spielend Lernen im Flow. Die motivationale Wirkung von Serious Games im Schulunterricht. Wiesbaden 2015.
- „Hochschulen. Studierende nach Bundesländern“ In: STATISTISCHES BUNDESAMT. DESTATIS. Bearbeitungsstand: 06.04.2020. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/_inhalt.html (Abgerufen: 06.04.2020).
- HOHENDORF, GERRIT: Die Selektion der Opfer zwischen rassenhygienischer „Ausmerze“, ökonomischer Brauchbarkeit und medizinischem Erlösungsideal. In: Die nationalsozialistische „Euthanasie“-Aktion „T4“ und ihre Opfer. Geschichte und ethische Konsequenzen für die Gegenwart. Hrsg. v. Maike Rotzoll (u.a.). Paderborn 2010.
- HUMMEL, KARL-JOSEPH: Die Schuldfrage. In: Die Kirche im Dritten Reich. Eine Einführung. Hrsg. v. Christoph Kösters u. Mark Edward Ruff. Freiburg 2011, S. 154-170.
- INSTITUT FÜR INTERDISZIPLINÄRE KONFLIKT- UND GEWALT-FORSCHUNG/ STIFTUNG ERINNERUNG, VERANTWORTUNG, ZUKUNFT: Multidimensionaler Erinnerungsmonitor. Studie II 2019. Bielefeld 2019. URL: https://www.stiftung-evz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Stiftung/Publikationen/EVZ_Studie_MEMO_2019_final.pdf (Abgerufen: 4.11.2019).
- JANTSCHKE, OLE: Gemeinsam rätseln und demokratisch entscheiden. Escape Games in der politischen Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (6.11.2019). URL: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/299699/gemeinsam-raetseln-und-demokratisch-entscheiden-escape-games-in-der-politischen-bildung> (Abgerufen: 30.11.2019).
- JÄCKEL, EBERHARDT [u.a.] (Hrsg.): Enzyklopädie des Holocaust. Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden. Bd. 1. Berlin 1993.
- JEISMANN, KARL-ERNST: Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive. Paderborn 1985.
- JEISMANN, KARL-ERNST: Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Hrsg. v. Gerhard Schneider. Pfaffenweiler 1988.
- KAGEL, NILS: Geschichte leben und erleben. Von der Interpretation historischer Alltagskultur in deutschen Freilichtmuseen. In: Living History im Freilichtmuseum. Neue Wege der Geschichtsvermittlung. Hrsg. v. Heike Duisberg. Ehestorf 2008 (Schriften des Freilichtmuseums am Kiekeberg, Bd. 59), S. 9-22.
- KELLY, T. MILLS: Teaching History in the Digital Age. Ann Arbor 2013.
- KLAUSA, EKKEHARD: Ein Löwe für den Himmel. Die Zeit (29.9.2005). URL: https://www.zeit.de/2005/40/A-Galen_neu (Abgerufen: 10.10.2019).
- KLEE, ERNST: „Euthanasie“ im NS-Staat. Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“. Frankfurt 1993.
- KLOSE, WERNER: Generation im Gleichschritt. Die Hitlerjugend. Oldenburg 1982.
- KLÖNNE, ARNO: Jugend im Dritten Reich. Die Hitler-Jugend und ihre Gegner. Köln 2003.
- KOSMOS VERLAG: EXIT-Games. URL: <https://www.exit-das-spiel.de/content/> (Abgerufen: 9.12.2019).

- KÖRBER, ANDREAS: Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht. 2012. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5849/pdf/Koerber_2012_Fremdverstehen_und_Perspektivitaet_D_A.pdf (Abgerufen: 04.02.2020).
- KÖRBER, ANDREAS (u.a.) (Hrsg.): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007.
- KUNTER, MAREIKE/ TRAUTWEIN, ULRICH: Psychologie des Unterrichts. Paderborn 2013.
- KUO, MEI-JEN: How does an online game based learning environment promote students' intrinsic motivation for learning natural science and how does it affect their learning outcomes? In: The First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning. Hrsg. v. T. W. Chan (u.a.). Jhongli 2007, S. 135–142.
- KUROPKA, JOACHIM: „Daß für ihn auch heute noch die Juden das auserwählte Volk Gottes seien“. Bischof von Galen und die Juden. In: Streitfall Galen. Clemens August Graf von Galen und der Nationalsozialismus. Studien und Dokumente. Hrsg. v. Joachim Kuropka. Münster 2007, S. 141-163.
- KUROPKA, JOACHIM (Bearb.): Meldungen aus Münster 1924-1944. Geheime und vertrauliche Berichte von Polizei, Gestapo, NSDAP und ihren Gliederungen, staatlicher Verwaltung, Gerichtsbarkeit und Wehrmacht über die politische und gesellschaftliche Situation in Münster. Münster 1992.
- KUROPKA, JOACHIM (Hrsg.): Streitfall Galen. Clemens August Graf von Galen und der Nationalsozialismus. Studien und Dokumente. Münster 2007.
- KUROPKA, JOACHIM: Galen. Wege und Irrwege der Forschung. Münster 2015.
- LAMPERT, CLAUDIA (u.a.): Der gespielte Ernst des Lebens: Bestandsaufnahme und Potenziale von Serious Games (for Health). In: MedienPädagogik 15/16 (2009). URL: <https://www.medienpaed.com/article/view/104> (Abgerufen: 12.03.2020).
- LANGENFELD, MICHAEL F.: Nationalsozialistischer Klostersturm in Westfalen Die Vertreibung der Vinnenberger Benediktinerinnen durch die Gestapo 1941. In: Westfälische Zeitschrift. Zeitschrift für vaterländische Geschichte und Altertumskunde 147 (1997), S. 191-220.
- „Live Escape Room Games in Deutschland“. In: ESCAPERROOMGAMES.DE. Bearbeitungsstand: März 2020. URL: <https://www.escaperoomgames.de/> (Abgerufen: 10.03.2020).
- LOOSE, INGO: Aktion T4. Die „Euthanasie“-Verbrechen im Nationalsozialismus 1933 bis 1945. In: Gedenkort-t4.eu. URL: <https://www.gedenkort-t4.eu/de/wissen/aktion-t4> (Abgerufen: 16.10.2019).
- LÜLING, SEBASTIAN: „Der Dritte Weltkrieg“ im Geschichtsunterricht. Chancen und Herausforderungen beim Einsatz einer kontrafaktischen Geschichtsdokumentation. Westfälische Wilhelms Universität Münster 2015.
- MAY, GEORG: Kirchenkampf oder Katholikenverfolgung? Ein Beitrag zu dem gegenseitigen Verhältnis von Nationalsozialismus und christlichen Bekenntnissen. Stein am Rhein 1991.
- MEIER, KLAUS-ULRICH: Rollenspiel. In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Hrsg. v. Ulrich Mayer (u.a.). Schwalbach/Ts. 2016, S. 326-353.
- MICHLER, ANDREAS (u.a.): Die Einschätzung der Qualität historischer Urteile von Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse einer empirischen Studie zur Analyse von Schülertexten mittels SOLOTaxonomie. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Bd. 13. Göttingen 2014, S. 65-85.

- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG UND KULTUR RHEINLAND-PFALZ (Hrsg.): Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde. Sekundarstufe I. Mainz 2016.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, JUGEND UND KULTUR RHEINLAND-PFALZ (Hrsg.): Lehrplan Gemeinschaftskunde Grundfach und Leistungsfach mit Schwerpunkt Geschichte, mit Schwerpunkt Sozialkunde, mit Schwerpunkt Erdkunde in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe). Mainz 2011.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (HRSG.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen: Geschichte, Düsseldorf 2007, S. 12. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehr-plan/156/gym8_geschichte.pdf (Abgerufen: 20.11.2019).
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen: Geschichte. Düsseldorf 2014.
- MORSEY, RUDOLF: Galens politischer Standort bis zur Jahreswende 1933/34 in Selbstzeugnissen und Fremdeinschätzungen bis zur Gegenwart. In: Clemens August von Galen. Ein Kirchenfürst im Nationalsozialismus. Hrsg. v. Hubert Wolf (u.a.). Darmstadt 2007, S. 122-135.
- NEITZEL, SÖNKE: Was wäre wenn...? Gedanken zur kontrafaktischen Geschichtsschreibung. In: Geschichtsbilder. Festschrift für Michael Salewski zum 65. Geburtstag. Hrsg. v. Thomas Stamm-Kuhlmann. Stuttgart 2003.
- NICHOLSON, SCOTT: Peeking behind the locked door. A survey of escape room facilities. In: Scottnicholson.com. Bearbeitungsstand: 24. Mai 2015. URL: <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf> (Abgerufen: 20.9.2019).
- OMYLAK, JEANETTE: Trendspiel Escape Room. Viele stehen vor einem Rätsel. In: FAZ Online (30.12.2018). URL: <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/unternehmen/trendspiel-escape-room-viele-stehen-vor-einem-raetsel-15951489.html> (Abgerufen: 7.12.2019).
- PANDEL, HANS-JÜRGEN: Geschichtsbewußtsein in Öffentlichkeit und Schule. Einführung. In: Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Hrsg. v. Gerhard Schneider. Pfaffenweiler 1988.
- PANDEL, HANS-JÜRGEN: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts. 2017.
- PANDEL, HANS-JÜRGEN: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricular. Schwalbach/Ts. 2005.
- PANDEL, HANS-JÜRGEN: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts, 2006.
- PETERMANN, FRANZ/ PETERMANN, ULRIKE: Lernen. Grundlagen und Anwendungen. Göttingen 2018.
- PETERS, JELKO: Historisches Plan-, Stegreif- oder Rollenspiel. In: Methodenlexikon für den Geschichtsunterricht. Hrsg. v. Jelko Peters. St. Ingbert 2016 (Historica et Didactia, Bd. 2), S. 272-275.

- PIRKNER, EVA U./RÜDIGER, MARK: Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen: Annäherungen. In: Echte Geschichte. Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen. Hrsg. v. Eva U. Pirkner (u.a.). Bielefeld 2010 (Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen, Bd. 3), S. 11-30.
- PLEITNER, BERIT: Kundschafter in einer anderen Welt? Überlegungen zur Funktion der Emotionen in Living-History-Darstellungen. In: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Hrsg. v. Juliane Brauer u. Martin Lücke. Göttingen 2013 (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung, Bd. 133), S. 223-238.
- POLHEIM, KARL KONRAD/ SCHRÖDER, STEFAN: Volksschauspiele. Passionsspiele, Erster Teil. Paderborn 2000.
- PORTMANN, HEINRICH: Der Bischof von Münster. Münster 1946, S. 89.
- PRENSKY, MARC: Computer Games and Learning. Digital Game-based Learning. In: Handbook of computer game studies. Hrsg. v. Joost Raessens & Jo Bryce. Cambridge 2005, S. 97–122.
- „Publikationen aus dem Arbeitskreis“ In: ARBEITSKREIS GESCHICHTSWISSENSCHAFT UND DIGITALE SPIELE. Bearbeitungsstand: 21. März 2018. URL: <https://gespielt.hypothesen.org/der-arbeitskreis/publikationen-aus-dem-arbeitskreis> (Abgerufen: 26.03.2020).
- REULECKE, JÜRGEN: „...und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Der Weg in die „Staatsjugend“ von der Weimarer Republik zur NS-Zeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1988), S. 243-259.
- ROTZOLL, MAIKE [u.a.] (Hrsg.): Die nationalsozialistische „Euthanasie“-Aktion „T4“ und ihre Opfer. Geschichte und ethische Konsequenzen für die Gegenwart. Paderborn 2010.
- RÜSEN, JÖRN: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Schwalbach/Ts. ²2008.
- SAUER, MICHAEL: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze ¹¹2013.
- SCHMUHL, HANS-WALTER: „Euthanasie“ und Krankenmord. In: Medizin und Nationalsozialismus. Hrsg. v. Robert Jütte. Göttingen 2011, S. 214-255.
- SCHMUHL, HANS-WALTER: Sozialdarwinismus, Rassismus, Eugenik/Rassenhygiene. In: Evolution. Ein interdisziplinäres Handbuch. Hrsg. v. Philipp Sarasin u. Marianne Sommer. Stuttgart 2010, 367-375.
- SCHÖNEMANN, BERND: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. v. Hilke Günter-Arndt. Berlin ⁶2014.
- SCHULTE VON DRACH, MARKUS: „Die AfD wertet das Leben von Behinderten als nicht lebenswert ab“ (Sueddeutsche Zeitung, 23. April 2018). URL: <https://www.sueddeutsche.de/politik/sozialverbaende-die-afd-wertet-das-leben-von-behinderten-als-nicht-lebenswert-ab-1.3956029> (Abgerufen: 30.1.2020).
- SCHULZ-HAGELEIT, PETER: „Vergegenwärtigung“ und „Gegenwartsbezug“: Zum Verhältnis zweier didaktischer Kernbegriffe mit einem Unterrichtsbeispiel zur Pariser Kommune. In: Der Gegenwartsbezug der Geschichte. Hrsg. v. Rolf Schörken. Stuttgart 1981, S. 84-109.

- SEYBOLD, DIETRICH: Geschichtskultur und Konflikt. Historisch-politische Kontroversen in Gesellschaften der Gegenwart. Bern 2005 (Europäische Hochschulschriften. Geschichte und ihre Hilfswissenschaften, Bd. 1004).
- SILBERZAHN-JANDT, GUDRUN: Esslingen am Neckar im System von Zwangssterilisation und „Euthanasie“ während des Nationalsozialismus. Ostfildern 2015. (Esslinger Studien Schriftenreihe, Bd. 24).
- SOZIALE BILDUNG E.V.: Modellprojekt: Escape Rooms in der politischen Bildung. URL: https://soziale-bildung.org/ueber_uns/politische-bildung/escape-rooms-in-der-politischen-bildung/ (Abgerufen: 20.01.2020).
- SPRING, CLAUDIA ANDREA: Zwischen Krieg und Euthanasie. Zwangssterilisation in Wien 1940-1945. Wien 2009.
- STAATSWISSENSCHAFTLICHE UNIVERSITÄT MÜNCHEN (Hrsg.): Selbstverständnis des Faches Geschichte und sein Beitrag zur Bildung. URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/textabsatz/122368> (Abgerufen: 22.01.2020).
- „Studierende: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, Studienfach“ In: GENESIS-ONLINE. STATISTISCHES BUNDESAMT. DESTATIS. Bearbeitungsstand: 06.04.2020. URL: <https://www-genis.destatis.de/genesis/online?operation=abruftabelleBearbeiten&level-index=1&levelid=1585939949369&auswahloperation=abruftabelleAuspraegungAuswahlen&auswahlverzeichnis=ordnungsstruktur&auswahlziel=wertabruf&code=21311-0003&auswahltext=&werteabruf=Werteabruf#astructure> (Abgerufen: 06.04.2020);
- STURM, ANDREAS: Living history = past ÷ me4 × authenticity. Didaktik und Qualitätssicherung performativer Geschichtsdarstellung. Linz 2013.
- SÜß, WINFRIED: Bischof von Münster – „Tötung verwundeter Soldaten“. Reaktionen auf den Euthanasieprotest Clemens August Graf von Galen im Sommer 1941. In: Streitfall Galen. Clemens August Graf von Galen und der Nationalsozialismus. Studien und Dokumente. Hrsg. v. Joachim Kuropka. Münster 2007, S. 53-78.
- SÜß, WINFRIED: Der „Volkskörper“ im Krieg. Gesundheitspolitik, Gesundheitsverhältnisse und Krankenmord im nationalsozialistischen Deutschland 1939-1945. Berlin 2009 (Studien zur Zeitgeschichte, Bd. 65).
- SÜß, WINFRIED: Ein Skandal im Sommer 1941. Reaktionen auf den „Euthanasie“-Protest des Bischofs von Münster. In: Clemens August von Galen. Ein Kirchenfürst im Nationalsozialismus. Hrsg. v. Hubert Wolf (u.a.). Darmstadt 2007, S. 181-198.
- TEUBER, WERNER/ SEELHORST, GERTRUD: „Die christliche Frohbotschaft ist die von Gott den Menschen aller Rassen geschenkte unveränderliche Wahrheit.“ Der deutsche Episkopat, Bischof von Galen und die Juden. In: Clemens August Graf von Galen. Neue Forschungen zum Leben und Wirken des Bischofs von Münster. Hrsg. v. Joachim Kuropka. Münster 1992.
- TRAUTWEIN, ULRICH [u.a.] (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking - Competencies in History“ (HiTCH). Münster, New York 2017.
- VON BORRIES, BODO: Zwischen „Genuss“ und „Ekel“. Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Momente historischen Lernens. Schwalbach/Ts. 2014.

- VON HELLFELD, MATTHIAS: Bündische Jugend und Hitlerjugend. Zur Geschichte von Anpassung und Widerstand 1930-1939. Köln 1987 (Archiv der deutschen Jugendbewegung, Bd. 3).
- VON KLEMPERER, KLEMENS: Der Einsame Zeuge. Von der existentiellen Dimension des Widerstands gegen den Nationalsozialismus. Berlin 2016.
- WAGNER, MICHAEL/ MITGUTSCH, KONSTANTIN: Didaktische Szenarien des Digital Game Based Learning. Endbericht des Projekts. Donau-Universität Krems, 2008, S. 2. URL: http://issuu.com/michaelgwagner/docs/2008_wagner_mitgutsch_endbericht_dsdgbl (Abgerufen: 12.03.2020).
- WARMELINK, HARALD [u.a.]: AMELIO. Evaluating the Team-building Potential of a Mixed Reality Escape Room Game. In: CHI PLAY '17. Extended Abstracts Publication of the Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play. Amsterdam 2017, S. 111-123.
- WEINERT, FRANZ E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Leistungsmessung in Schulen. Hrsg. v. Franz E. Weinert. Weinheim 2001, S. 17-31.
- WOLF, HUBERT: Handeln aus dem Glauben. Zur Bedeutung der Seligsprechung Kardinal Clemens August Graf von Galens. In: Die Tagespost (16.7.2005). URL: <https://www.die-tagespost.de/kirche-aktuell/p-Handeln-aus-dem-Glauben-Zur-Bedeutung-der-Seligsprechung-Kardinal-Clemens-August-Graf-von-Galens-p;art312,95852> (Abgerufen: 11.10.2019).
- ZEIT ONLINE: (23. Januar 2020) „Unsere deutsche Verantwortung vergeht nicht“. URL: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2020-01/frank-walter-steinmeier-israel-holocaust-gedenken-antisemitismus> (Abgerufen: 29.1.2020).
- ZÜLSDORF-KERSTING, MEIK: Rollenspiel. In: Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. v. Hilke Günther-Arndt. Berlin 2012, S. 252-255.

Anhang

Auswertungsbogen Antworten Schüler*innen. Eigene Stamm-Codierung 10.12.2019

Gruppe 1

Punkte	Indikatoren	Schüler*innen
0	Eine Auseinandersetzung mit der Fragestellung wird vermieden, die Frage wird lediglich wiederholt.	
1	Ein relevanter Aspekt wird erkannt, die Antwort ist eindimensional und führt zu einer dogmatischen Schlussfolgerung.	L2, L4, L8, L9
2	Mehrere relevante Aspekte werden erkannt, Widersprüche oder Probleme werden jedoch ignoriert, sodass eine eindeutige Schlussfolgerung gezogen wird.	L5, L10
3	Mehrere relevante Hinweise und Informationen werden aufgegriffen und in Verbindung gesetzt. Widersprüche/Konflikte werden benannt und abgewogen. Die Schlussfolgerung wird in eine gedankliche Struktur integriert, die den Gesamtkontext berücksichtigt.	
4	Es wird erkannt, dass das gegebene Beispiel einen Teil eines übergeordneten Konzepts darstellt bzw. stellvertretend für dieses steht. Es werden Hypothesen über weitere Beispiele angeführt. Auf Grundlage des Beispiels wird das übergeordnete Konzept reflektiert und theoretisiert.	L1, L3, L6, L7

Gruppe 2

Punkte	Indikatoren	Schüler*innen
0	Eine Auseinandersetzung mit der Fragestellung wird vermieden, die Frage wird lediglich wiederholt.	
1	Ein relevanter Aspekt wird erkannt, die Antwort ist eindimensional und führt zu einer dogmatischen Schlussfolgerung.	
2	Mehrere relevante Aspekte werden erkannt, Widersprüche oder Probleme werden jedoch ignoriert, sodass eine eindeutige Schlussfolgerung gezogen wird.	L11, L15
3	Mehrere relevante Hinweise und Informationen werden aufgegriffen und in Verbindung gesetzt. Widersprüche/Konflikte werden benannt und abgewogen. Die Schlussfolgerung wird in eine gedankliche Struktur integriert, die den Gesamtkontext berücksichtigt.	
4	Es wird erkannt, dass das gegebene Beispiel einen Teil eines übergeordneten Konzepts darstellt bzw. stellvertretend für dieses steht. Es werden Hypothesen über weitere Beispiele angeführt. Auf Grundlage des Beispiels wird das übergeordnete Konzept reflektiert und theoretisiert.	L12, L13, L14

Gruppe 1

Punkte	Anzahl Schüler*innen
0	0
1	4
2	2
3	0
4	4

Gruppe 2

Punkte	Anzahl Schüler*innen
0	0
1	0
2	2
3	0
4	3

Grundlage: SOLO-Taxonomie nach Biggs und Collis (1982).

Aus: Michler, Andreas (u.a.): Die Einschätzung der Qualität historischer Urteile von Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse einer empirischen Studie zur Analyse von Schülertexten mittels SOLO-Taxonomie. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13 (2014), S. 73.

Auswertungsbogen Antworten Schüler*innen. Eigene Vergleichs-Codierung 12.03.2020

Gruppe 1

Punkte	Indikatoren	Schüler*innen
0	Eine Auseinandersetzung mit der Fragestellung wird vermieden, die Frage wird lediglich wiederholt.	
1	Ein relevanter Aspekt wird erkannt, die Antwort ist eindimensional und führt zu einer dogmatischen Schlussfolgerung.	L2, L4, L8, L9
2	Mehrere relevante Aspekte werden erkannt, Widersprüche oder Probleme werden jedoch ignoriert, sodass eine eindeutige Schlussfolgerung gezogen wird.	L5, L10
3	Mehrere relevante Hinweise und Informationen werden aufgegriffen und in Verbindung gesetzt. Widersprüche/Konflikte werden benannt und abgewogen. Die Schlussfolgerung wird in eine gedankliche Struktur integriert, die den Gesamtkontext berücksichtigt.	L6
4	Es wird erkannt, dass das gegebene Beispiel einen Teil eines übergeordneten Konzepts darstellt bzw. stellvertretend für dieses steht. Es werden Hypothesen über weitere Beispiele angeführt. Auf Grundlage des Beispiels wird das übergeordnete Konzept reflektiert und theoretisiert.	L1, L3, L7

Gruppe 2

Punkte	Indikatoren	Schüler*innen
0	Eine Auseinandersetzung mit der Fragestellung wird vermieden, die Frage wird lediglich wiederholt.	
1	Ein relevanter Aspekt wird erkannt, die Antwort ist eindimensional und führt zu einer dogmatischen Schlussfolgerung.	
2	Mehrere relevante Aspekte werden erkannt, Widersprüche oder Probleme werden jedoch ignoriert, sodass eine eindeutige Schlussfolgerung gezogen wird.	L11, L15
3	Mehrere relevante Hinweise und Informationen werden aufgegriffen und in Verbindung gesetzt. Widersprüche/Konflikte werden benannt und abgewogen. Die Schlussfolgerung wird in eine gedankliche Struktur integriert, die den Gesamtkontext berücksichtigt.	
4	Es wird erkannt, dass das gegebene Beispiel einen Teil eines übergeordneten Konzepts darstellt bzw. stellvertretend für dieses steht. Es werden Hypothesen über weitere Beispiele angeführt. Auf Grundlage des Beispiels wird das übergeordnete Konzept reflektiert und theoretisiert.	L12, L13, L14

Gruppe 1

Punkte	Anzahl Schüler*innen
0	0
1	4
2	2
3	1
4	3

Gruppe 2

Punkte	Anzahl Schüler*innen
0	0
1	0
2	2
3	0
4	3

Grundlage: SOLO-Taxonomie nach Biggs und Collis (1982).

Aus: Michler, Andreas (u.a.): Die Einschätzung der Qualität historischer Urteile von Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse einer empirischen Studie zur Analyse von Schülertexten mittels SOLO-Taxonomie. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13 (2014), S. 73.

**Intercoder-Reliabilitätsüberprüfung: Auswertungsbogen Antworten Schüler*innen –
Coder II, 14.03.2020**

Gruppe 1

Punkte	Indikatoren	Schüler*innen
0	Eine Auseinandersetzung mit der Fragestellung wird vermieden, die Frage wird lediglich wiederholt.	
1	Ein relevanter Aspekt wird erkannt, die Antwort ist eindimensional und führt zu einer dogmatischen Schlussfolgerung.	L2, L4, L8, L9
2	Mehrere relevante Aspekte werden erkannt, Widersprüche oder Probleme werden jedoch ignoriert, sodass eine eindeutige Schlussfolgerung gezogen wird.	L5, L6, L10
3	Mehrere relevante Hinweise und Informationen werden aufgegriffen und in Verbindung gesetzt. Widersprüche/Konflikte werden benannt und abgewogen. Die Schlussfolgerung wird in eine gedankliche Struktur integriert, die den Gesamtkontext berücksichtigt.	L1, L7
4	Es wird erkannt, dass das gegebene Beispiel einen Teil eines übergeordneten Konzepts darstellt bzw. stellvertretend für dieses steht. Es werden Hypothesen über weitere Beispiele angeführt. Auf Grundlage des Beispiels wird das übergeordnete Konzept reflektiert und theoretisiert.	L3

Gruppe 2

Punkte	Indikatoren	Schüler*innen
0	Eine Auseinandersetzung mit der Fragestellung wird vermieden, die Frage wird lediglich wiederholt.	
1	Ein relevanter Aspekt wird erkannt, die Antwort ist eindimensional und führt zu einer dogmatischen Schlussfolgerung.	
2	Mehrere relevante Aspekte werden erkannt, Widersprüche oder Probleme werden jedoch ignoriert, sodass eine eindeutige Schlussfolgerung gezogen wird.	L11, L15
3	Mehrere relevante Hinweise und Informationen werden aufgegriffen und in Verbindung gesetzt. Widersprüche/Konflikte werden benannt und abgewogen. Die Schlussfolgerung wird in eine gedankliche Struktur integriert, die den Gesamtkontext berücksichtigt.	
4	Es wird erkannt, dass das gegebene Beispiel einen Teil eines übergeordneten Konzepts darstellt bzw. stellvertretend für dieses steht. Es werden Hypothesen über weitere Beispiele angeführt. Auf Grundlage des Beispiels wird das übergeordnete Konzept reflektiert und theoretisiert.	L12, L13, L14

Gruppe 1

Punkte	Anzahl Schüler*innen
0	0
1	4
2	3
3	2
4	1

Gruppe 2

Punkte	Anzahl Schüler*innen
0	0
1	0
2	2
3	0
4	3

Grundlage: SOLO-Taxonomie nach Biggs und Collis (1982).

Aus: Michler, Andreas (u.a.): Die Einschätzung der Qualität historischer Urteile von Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse einer empirischen Studie zur Analyse von Schülertexten mittels SOLO-Taxonomie. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13 (2014), S. 73.

**Intercoder-Reliabilitätsüberprüfung: Auswertungsbogen Antworten Schüler*innen –
Coder III, 24.03.2020**

Gruppe 1

Punkte	Indikatoren	Schüler*innen
0	Eine Auseinandersetzung mit der Fragestellung wird vermieden, die Frage wird lediglich wiederholt.	
1	Ein relevanter Aspekt wird erkannt, die Antwort ist eindimensional und führt zu einer dogmatischen Schlussfolgerung.	L2, L4
2	Mehrere relevante Aspekte werden erkannt, Widersprüche oder Probleme werden jedoch ignoriert, sodass eine eindeutige Schlussfolgerung gezogen wird.	L5, L6, L9, L10
3	Mehrere relevante Hinweise und Informationen werden aufgegriffen und in Verbindung gesetzt. Widersprüche/Konflikte werden benannt und abgewogen. Die Schlussfolgerung wird in eine gedankliche Struktur integriert, die den Gesamtkontext berücksichtigt.	L8
4	Es wird erkannt, dass das gegebene Beispiel einen Teil eines übergeordneten Konzepts darstellt bzw. stellvertretend für dieses steht. Es werden Hypothesen über weitere Beispiele angeführt. Auf Grundlage des Beispiels wird das übergeordnete Konzept reflektiert und theoretisiert.	L1, L3, L7

Gruppe 2

Punkte	Indikatoren	Schüler*innen
0	Eine Auseinandersetzung mit der Fragestellung wird vermieden, die Frage wird lediglich wiederholt.	
1	Ein relevanter Aspekt wird erkannt, die Antwort ist eindimensional und führt zu einer dogmatischen Schlussfolgerung.	
2	Mehrere relevante Aspekte werden erkannt, Widersprüche oder Probleme werden jedoch ignoriert, sodass eine eindeutige Schlussfolgerung gezogen wird.	L11
3	Mehrere relevante Hinweise und Informationen werden aufgegriffen und in Verbindung gesetzt. Widersprüche/Konflikte werden benannt und abgewogen. Die Schlussfolgerung wird in eine gedankliche Struktur integriert, die den Gesamtkontext berücksichtigt.	L15
4	Es wird erkannt, dass das gegebene Beispiel einen Teil eines übergeordneten Konzepts darstellt bzw. stellvertretend für dieses steht. Es werden Hypothesen über weitere Beispiele angeführt. Auf Grundlage des Beispiels wird das übergeordnete Konzept reflektiert und theoretisiert.	L12, L13, L14,

Gruppe 1

Punkte	Anzahl Schüler*innen
0	0
1	2
2	4
3	1
4	3

Gruppe 2

Punkte	Anzahl Schüler*innen
0	0
1	0
2	1
3	1
4	3

Grundlage: SOLO-Taxonomie nach Biggs und Collis (1982).

Aus: Michler, Andreas (u.a.): Die Einschätzung der Qualität historischer Urteile von Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse einer empirischen Studie zur Analyse von Schülertexten mittels SOLO-Taxonomie. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13 (2014), S. 73.