

## Rezension des Unterrichtskonzepts

### „Handreichung eines Unterrichtskonzepts unter Einbezug von Battlefield 1“

Team: Martin Horst, Johannes Mewes, Julien Lutz, Julian Michel

Rezensenten: Nico Nolden, Alexander Buck, Daniel Giere

#### Historische Fragestellung

Das Unterrichtskonzept erläutert treffend wesentliche spielrelevante Aspekte des Ersten Weltkrieges. Geschildert wird die gegenwärtliche Relevanz des Ersten Weltkriegs, sowie ein weiter historischer Kontext der Missionsreihen im Spiel an den dargestellten Fronten. Der erste Absatz ordnet den Ersten Weltkrieg in ganzer Breite mit seiner Gegenwartsbedeutung ein (politische Umbrüche, Gesellschaftswandel, wissenschaftlich-technische Durchbrüche). Die Erzählstränge des Spieles über den Zeitraum 1915-1918 aber geraten, gemessen an der Zielvorstellung des vorliegenden Konzepts, bereits viel zu weit gefasst (Gallipoli, Luftkrieg). Sie sind gar nicht Teil des Unterrichtskonzeptes.

Der Fokus liegt auf der Sinnhaftigkeit oder Sinnlosigkeit des historischen Handelns im Krieg am Beispiel der Prologmission an der Westfront. Dadurch schildert der historische Kontext Details, die zwar für das Verständnis des Spieles zweckmäßig, aber nicht für den Kontext des Unterrichtskonzeptes nötig sind. So zielt der Text am eigentlichen Thema vorbei, denn das Unterrichtskonzept befasst sich nicht mit einer Ereignisgeschichte des Ersten Weltkriegs. Vielmehr fokussiert das Konzept die Historizität der Begrifflichkeit von Sinnhaftigkeit bzw. Sinnlosigkeit, die dem soldatischem Sterben im Verlauf der Geschichte zugewiesen wird. Die Zuschreibung von Sinn oder Sinnlosigkeit des historischen Handelns gegenüber dem Ersten Weltkrieg besitzt Konjunktur im 20. Jahrhundert. Leider wurde sie trotz mehrfacher Hinweise in beratenden Gesprächen nicht aufgenommen. Ungeklärt bleibt daher, wessen Sinnhaftigkeit und für wen zu welcher Zeit gemeint ist, obwohl die Frage nach dem Sinn eines Krieges eine hochinteressante ist, um das Verständnis von Geschichtsdeutungen unter veränderten historischen Rahmenbedingungen zu verstehen.

Um über diese abstrakte Kritik hinaus vielleicht ein paar Stichpunkte zu liefern, möchte ich konkretisieren, wie der Topos vom „Sinn soldatischen Sterbens“ bei der historischen Einordnung im Mittelpunkt stehen müsste: Eine Aufhängung wäre die zurecht betonte technische Entwicklung gewesen, die zu einem nie gekannten Menschenverlust führte. Nach teilweise tief nationalistisch aufgeladener Zustimmung zum Krieg wandte sich diese Sicht in eine Depression wegen einer unaufhörlich menschenfressenden „Blutpumpe“, die den Eindruck von Sinnlosigkeit der zahlreichen Opfer verbreitete. Eine solche Sicht bestimmte die Zwischenkriegszeit. Das Dritte Reich wiederum deutete diese Sinnlosigkeit in einen Opfermythos um, der das deutsche Volk zur Einigung mahnte und verlieh dem soldatischen Sterben für dessen kriegstreiberische Politik einen anderen „Sinn“. Diese Begriffskonjunkturen ließen sich bis in die Gegenwart verlängern, etwa bis zur Bewertung von Sinnhaftigkeit/-losigkeit des Ersten Weltkriegs aus europäischen Perspektiven zum 100. Jahrestag des Kriegsendes 2018.

#### Didaktische Vorgehensweise

Das Unterrichtskonzept zielt in der Sekundarstufe 1 auf den Jahrgang 10. Der Rahmenplan Hamburgs bezeichnet den Ersten Weltkrieg als „Urkatastrophe“ für das 20. Jahrhundert (S. 27), wie das Konzept hervorhebt. An diese Begriffswahl ließe sich hervorragend mit Sinnhaftigkeit und Sinnlosigkeit anschließen, weil „Katastrophe“ den Krieg eindeutig wertet. Damit schließt der Begriff in Richtung Sinnlosigkeit an, im Gegensatz etwa zu einem späteren nationalsozialistischen Blick auf den Krieg als eine „Bewährungsprobe“ für eine behauptete deutsche Schicksalsgemeinschaft. Interessanterweise bekommt der Krieg durch die Zuschreibung der Begrifflichkeit „Urkatastrophe“ – also ein Ursprung mit Folgen für das 20. Jahrhundert - beispielsweise als Mahnmal für die Nachwelt und damit auch das soldatische Sterben wiederum einen gegenwartsbezogenen Sinn zugewiesen.

Statt solcher Überlegungen stellt das Konzept leider lediglich als Behauptung daneben, dass sich die „Sinnlosigkeit“ gut als Einstieg nutzen ließe, um Schülerinnen und Schüler an den Begriff der „Erinnerungskultur“ heranzuführen. Das mag ja durchaus zutreffen, diese Zusammenhänge begründet das Konzept aber nicht. Auch erscheint die Relevanz nachvollziehbar, dass Narrationen auf das individuelle Geschichtsbewusstsein wirken,

aber digitale Spiele inszenieren Geschichte eben nicht nur durch Narrationen. Zentrale Prinzipien historischer Sinnbildung fußen etwa in Spielmechaniken, automatisierten Regelsystemen, spielerischem Handeln und atmosphärischen Weltentwürfen. Im Zuge des Seminars wurde der jüngste Blick der Forschung darauf detailliert erläutert. Konsequenzen aber zieht das Konzept nur bedingt daraus. Brüche mit typischen Shooter-Mechaniken, Sichtweisen unterschiedlicher SpielerInnen-Charaktere, das variable Verhalten von Gegnern oder die Wirkung von atmosphärischen Eindrücken auf dem Schlachtfeld hätten mitbedacht werden können. Selbst wenn die didaktische Reduktion dazu zwingt, Schwerpunkte zu setzen, bleibt die starre Konzentration auf Narration daher weit hinter dem Potential des Mediums und der Anwendung der produzierten Materialien zurück.

Die Erläuterung des Vorwissens orientiert das Konzept daher auch nicht stringent auf die Methodik hin. Eine Einführung in das Thema des Ersten Weltkrieges nennt das Konzept als Voraussetzung, Rahmendaten und Kriegsverläufe bilden allerdings kein notwendiges Grundgerüst für das angepeilte Unterrichtsziel. Thematisch besteht ein Zusammenhang mit skizzierten Elementen des Rahmenplans: der Kriegsangst, Konzepten von Mut, unterschiedliche Perspektiven auf Krieg und Sinnhaftigkeit sowie die Rezeption des Ersten Weltkrieges in der Erinnerungskultur. An dieser Stelle spätestens hätte das Konzept darauf geprüft werden müssen, ob es noch um die Sinnlosigkeit in Wahrnehmung und Rezeption und damit um Rezeptions- und Begriffsgeschichte geht.

Der tabellarische Ablaufplan – überraschend erst nach dem Quellenmaterial im Dokument positioniert – erläutert einen dirigistischen, instruktiven Unterricht: Zum Einstieg zeigt die Lehrkraft drei Bildausschnitte von Battlefield 1 (M1), um die Narration des Prologs vorzustellen. Die Vermutung wird abgeleitet, der Krieg werde als sinnlos dargestellt. Für eine ersten Erarbeitungsphase mithilfe von Gruppenarbeit (Think-Pair) werden im Konzept die Videomitschnitte vorgestellt (M2). Auf einem im Anhang befindlichen Arbeitsblatt A halten die Schülerinnen und Schüler Notizen fest. Zum Austausch über verschiedene Positionen erfolgt ein Gruppengespräch, das in einer ersten Sicherungsphase (Share) Ergebnisse an Smartboard/Tafel sammelt. Hier wird die Bestätigung der Hypothese für die Lehrkraft bereits vorgegeben, dass der Krieg als sinnlos dargestellt sei. Danach erschließt eine zweite Erarbeitungsphase (Think-Pair) die beiden Frontbriefe als Quelle. Für die Gruppen von Schülerinnen und Schülern steht Arbeitsblatt B bereit. Hier soll verglichen werden, ob die historischen Zeitzeugen vor Ort den Krieg ebenfalls als sinnlos darstellen. Erneut folgt eine Sicherungsphase (Share) mit dem Austausch über die Gruppenergebnisse an Smartboard/Tafel). Eine Vertiefung durch eine Murrelphase fasst die Ergebnisse zusammen, stellt alle Quellen in ihren Kontext und zeigt Positionen über die Sinnhaftigkeit des Krieges auf.

Schon weil diese Rezeption über verschiedenste mediale Formen vom Buch über Filme hin zu Kunstwerken erfolgte kann die Erinnerungskultur nicht NUR durch die Betrachtung von Narration angenähert werden. Selbst für die gewählte Medienform existieren sehr unterschiedliche Umgänge mit den im Blockseminar konkretisierten Elementen: narrative Netzwerke, Objektkultur, Rechenmodelle, Weltentwürfe. Ein Vergleich verschiedener Rezeptionsmedien aus verschiedenen Zeiten hätte Zugänge geboten, um den Kontrast der Bewertung von Sinn in historischen Gesellschaften herauszuarbeiten.

Hinzu kommt, dass die Narration im Prolog nicht explizit Sinnlosigkeit erwähnt. Das Konzept interpretiert den Begriff aus dem eigentlichen Wortlaut der Texttafeln (M1). Umso problematischer ist, dass eine Begriffsklärung der „Sinnlosigkeit“ nicht in der Unterrichtsstunde erfolgen soll. Sie soll lediglich aus dem Kontrast der Haltungen herausgearbeitet werden. Wird aber keine gemeinsame begriffliche Basis über Sinnhaftigkeit/Sinnlosigkeit hergestellt, lassen sich schwerlich Haltungen dazu in geeigneter Weise kontrastieren. Alle Beteiligten hätten ein anderes Konzept von Sinnlosigkeit im Kopf. Im Grunde müsste die Relevanz einer solchen Klärung doch bereits aufgefallen sein, während das Unterrichtskonzept entwickelt wurde. Dadurch scheint der Auftrag, die Klärung in andere Stunden zu übertragen, unverständlich.

Die Fixierung auf eine narrative Aussage des Spielprologs schlägt sich auch auf das Lernziel nieder. Als Ziel der Stunde soll das Konzept herausarbeiten helfen, dass mehrere Perspektiven auf ein Ereignis bestehen, das behandelte Videospiel jedoch nur eine bietet. Problematisch ist, dass diese Intention des Unterrichtskonzepts von Anfang an mit der Behauptung einsteigt, dass es nur eine Perspektive gäbe, und diese eindeutig durch die Narration festgelegt werde. Diese Grundhaltung erlaubt Schülerinnen und Schülern nicht, eigene Perspektiven

zu entdecken. Vielmehr degradiert das Konzept sie dazu, eine vorgefertigte Meinung zu bestätigen, die aus dem besonderen Zuschnitt des Lehrmaterials erst folgt. Es wird instruktiv und direktiv hingewirkt, dass Schülerinnen und Schüler die vorgegebene Meinung aufdecken. Es mangelt an selbstverantwortlichen und diskursiven Momenten, die ihnen auch erlauben, andere Argumente zu finden.

Als Lernziel anzupeilen, dass die Narration eines digitalen Spieles immer hinterfragt werden sollte, wird daher eher herbei manipuliert. Dahinter steckt der unreflektierte Impuls, überprüfen zu wollen, ob das Dargestellte historisch richtig ist. Den Schülerinnen und Schülern schafft das Konzept kein ausreichendes Setting, sich selbst im Austausch untereinander Erkenntnisse zu erarbeiten. Wichtiger als die Überprüfung der vorgegebenen These wäre, dass Schülerinnen und Schüler durch ein umfängliches Verständnis der historischen Inszenierung selbst ermächtigt werden, die richtigen Fragen an das dargestellte Geschichtsbild zu stellen. Auf die hier konzipierte Art achten sie lediglich auf eine Narration und überprüfen sie durch zwei Gameplay-Pfade.

Das mangelnde Vertrauen in diese Erkenntnisfähigkeit schlägt sich darin nieder, dass dem Lehrenden an Schlüsselstellen die Rolle zufällt, die Interpretation an Tafel / Smartboard zu sichern, weniger die Ergebnisse des Arbeitsprozesses unter den Schülerinnen und Schülern. Die kritische Dekonstruktion von Narrativen gilt im Grunde traditionell für jede Quelle, der sich Geschichtswissenschaft oder -didaktik nähern. Infolge der oben angebrachten Kritik schafft die Konzentration auf Narration aber eben zusätzlich kein Bewusstsein, dass andere Aspekte gleichwertig zu überprüfen wären, wenn man die historische Inszenierung digitaler Spiele betrachtet (Objektkulisse, Prozeduralität, atmosphärische Weltentwürfe). Das betrifft gerade ein Bewusstsein für jene Eigenschaften des Mediums, die sich elementar von anderen medialen Inszenierungsformen unterscheiden. Da die Spielenden die historische Inszenierung abhängig von ihren Interessen und Spieltypen weitgehend konstituieren, lässt sich beispielsweise gar nicht festmachen, dass alle Spielenden die als eindeutig präsentierte Deutung teilen. Beispielsweise, weil sie die Texte überhaupt nicht beachten und das Gameplay auf sie wirkt. Die Möglichkeit diese Multiperspektivität zu verstehen, wird für die Schülerinnen und Schüler durch das Konzept untergraben. Zu überdenken wäre zum Beispiel, dass die Perspektive von Spielenden nicht deckungsgleich mit historischen Perspektiven sein muss, insbesondere weil die Quellen der Frontbriefe dekonstruiert und mit der Spielerfahrung kontrastiert werden. Der Anspruch, dass sich das Konzept mit Multiperspektivität, Performanz und Interaktivität befassen würde, wird im Text nicht näher ausgeführt, obwohl alle drei Faktoren mit den erstellten Materialien durchaus greifbar wären.

Auffällig ist, dass die methodischen Überlegungen im Konzept sehr knapp ausfallen. Sie bleiben in Textmenge, Reflexionsgrad und Qualität hinter den Anforderungen einer Unterrichtskonzeption zurück, müssten sie doch eigentlich das Destillat der vorherigen textlichen Ausführungen ableiten. Erkennbar wird eine gewisse Oberflächlichkeit an Phrasen ohne weitere Erklärung: Warum etwa das Smartboard als Mittel der Darstellung für Videos verpflichtend sein soll, oder die Ergebnissicherung dort erfolgen muss, erklärt das Konzept nicht. Weshalb es ausführt, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von der Medienkompetenz des oder der Einzelnen, selbständig Arbeitsaufträge bearbeiten können, bleibt unklar. Redundanz führt zu merkwürdigen Formulierungen: Das Smartboard werde „für die Ergebnissicherung eingesetzt“, damit Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bekommen, „die Ergebnisse festzuhalten“. Worin der Wert dieser Feststellung liegt, führt das Konzept nicht weiter aus. Betont wird, dass das Konzept der Think-Pair-Share-Methode folgt, warum aber bleibt das Konzept schuldig.

Angesichts des Innovationsgrades des Vorhabens bleiben die methodischen Überlegungen zum Konzept sehr dünn. Konzepte werden eher erwähnt, als begründet für den Unterrichtsverlauf eingeführt. Letztlich bleibt ungeklärt, wann und wie das Lernziel „Auseinandersetzung mit Multiperspektivität und mit Performanz sowie der Interaktivität von Videospiele“ mit dem Unterricht erreicht werden soll. Ein Abschnitt zu methodischen Überlegungen muss darüber hinausgehen, die Reihenfolge des Unterrichtsablaufs zu beschreiben. Das Konzept müsste erklären, wie es die genannten Ziele mit den geschilderten Arbeitsschritten erreichen möchte.

## **Materialien**

Die Wahl des Titels ist wenig aussagekräftig, weil er bereits den Kern des Unterrichtskonzeptes ausweisen sollte. Unintuitiv folgt der Ablaufplan erst am Ende des Dokumentes und nicht bei den methodischen Überlegungen.

Das Konzept selbst besteht aus vier Seiten textlicher Erläuterung, zwei Arbeitsblättern mit leitenden Fragen zu den Spielinhalten sowie Frontbriefen als Quellen. Das Arbeitsblatt zu den Quellentexten formuliert klare Arbeitsaufträge und ist sprachlich präzise und zielgerichtet. Nicht ganz so gut gelingt dies bei dem Arbeitsbogen zu Battlefield 1. Nach dem klar verständlichen Auftrag, den Spielenden zu beobachten und die Beobachtungen zu notieren, fragt Aufgabe zwei danach, ob der/die Beobachtete eher passiv oder aktiv handelt. „Handeln“ kann jedoch im eigentlichen Sinne nicht passiv sein. Zweitens wird danach gefragt, wie sich „dies“ auf die „Handlung“ auswirkt. Hier wird nicht klar, ob „dies“ meint, wie sich die Passivität oder Aktivität auf das Spielerhandeln auswirkt, oder wie sich das Handeln der Spielenden auf die Rahmenhandlung (i. S. e. Plots) im Prolog auswirkt. Bei Aufgabe A.2 hätte also die Aufgabenstellung sorgfältiger formuliert werden müssen.

Als Material M1 werden drei vorgefertigte Screenshots angeboten: 1.) eine Kollage aus den Textelementen im Intro zum Prolog. 2.) zeigt als Fullscreen eine Texteinblendung vor einem zertrümmerten, rauchenden Gebäude. Er besagt, dass Menschen aus aller Welt den Krieg als ein Abenteuer/Initiationsritus missinterpretiert hätten. 3.) stellt ein Fullscreen, herausgezoomt über die breite Zerstörung der Westfront, durch den Erzähler fest, dass es kein Abenteuer war. Warum der Dateiname darauf hinweist, dass die Kollage 1.) optional sein sollte, erklärt das Konzept nicht. Die These des Konzeptes, dass diese Narration das Spielerlebnis rahmen würde, würde durch seine Nichtanwendung unterlaufen. Aus den beiden anderen Bildern lässt sich die Verbindung zum Kernbegriff „Sinnlosigkeit“ nicht ohne Weiteres ziehen. Deshalb führt das Konzept zu wenig aus, wie die drei Bildschirmfotos genau angewendet werden sollen, um diese Verknüpfung herzustellen. Im Ablaufplan wird ihr Einsatz lediglich illustrativ für einen Einstieg genannt. Trotzdem sollen Schülerinnen und Schüler schon in der Einführung auf die These gelangen, dass der Krieg als sinnlos dargestellt wird.

Zwei zehnminütige Videomitschnitte des Spielerhandelns sind als Materialien (M2) dem Konzept beigelegt. In zwei Varianten zeigen sie aktives Handeln eines/r Spielenden auf dem Schlachtfeld bzw. weitgehende Passivität. Im Konzept wird ein dritter Mitschnitt genannt, der allerdings nicht beigelegt ist. In früheren Fassungen handelte es sich um ein Video, in dem der gefilmte Spieler sich aktiv der eigentlichen Spielmechanik entzog (evasiv). Mit zehn Minuten fordern sie eine erhebliche Aufmerksamkeitsspanne, insbesondere da sie ohne Ton ausgeliefert werden. Der Sinn dahinter erschließt sich nicht, wird damit doch eine wesentliche Dimension von Sinneseindrücken aus dem Spielgeschehen ausgespart. Sollte damit eine ruhigere Unterrichtsatmosphäre herbeigeführt werden, so hätte man Lehrkräften freistellen können, schlicht Lautsprecher bei Bedarf abzustellen. Schülerinnen und Schüler sollen sich in Gruppen diese Videos ansehen. Dabei werden auch bezüglich einer Alterseinstufung problematische Szenen gezeigt, insbesondere in der aktiven Passage. Als Ziel war vorgegeben, Materialien müssten bei der *Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (USK)* im offiziellen Verfahren eine Freigabe ab 6 Jahren erreichen. Der handelnde Spieler legt aber auf gegnerische Soldaten an und erschießt diese. Maßnahmen, diesen Akt zu entschärfen, trifft das Video nicht. Allgemein herrscht eine Kriegs Atmosphäre vor, die für sozial oder psychisch auffällige oder durch Kriegserfahrungen traumatisierte Schülerinnen und Schüler hochproblematisch sein kann. Eine Freigabe ab 6 Jahren erscheint dadurch fraglich, was den öffentlichen Gebrauch und den Einsatz in der Sekundarstufe 1 schmälert. Natürlich ist dies die Folge aus dem gewählten Ansatz, Battlefield 1 über die Sinnlosigkeit des soldatischen Sterbens zu thematisieren, und gerade darin liegt ein großer Wert des Konzeptes für den Geschichtsunterricht. Für den Einsatz in der Mittelstufe hätte es jedoch auch andere interessante thematische Ansätze gegeben, wie zum Beispiel das soldatische Erinnern auf zwei Erzählebenen in den Einzelspielerkampagnen. Ob zur Entschärfung des nun gewählten Ansatzes allerdings das günstigste Mittel damit gewählt wird, die Tonspur stumm zu schalten, ist zu bezweifeln. Die Audioumgebung leistet einen wesentlichen Beitrag zur historischen Atmosphäre. Ohnehin marginalisiert das Konzept historische Transportwege jenseits von Narration. Um einen konkreten Vorschlag zu machen, wäre zum Beispiel besser gewesen, die Szene bei einem Treffer auf einen Soldaten kurz festzufrieren. Natürlich wäre diese Methode auch aufwändiger, jedoch durchaus machbar. Zur Einbindung des Unterrichtsgespräches nach der Arbeitsphase mit den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler genügt erneut die textliche Erläuterung nicht. Schon, ob sie unterschiedliche Videos schauen und dann darüber reden oder alle jedes Video sehen müssen, wird nicht klar.

Mit Material M3, den Quellentexten aus deutschen Frontbriefen, stellt das Konzept einen Kontrast zu der Leitidee aus den Screenshots und den Beobachtungen aus den Gameplay-Mitschnitten her. Diese

Gegenüberstellung ist eine sehr gute Idee, weil sie digitale Spiele an eine klassische historische Textsorte anschließt. Besser zu thematisieren wäre jedoch, dass es sich bei M3 um eine zeitgenössische Quelle handelt, bei M1 und M2 um sekundäre Interpretationen. Dennoch eignen sich die Briefquellen im Prinzip gut dafür, die Einschätzungen über den Krieg aus Sicht der Zeitgenossen mit dem Tenor des digitalen Spieles gegenüberzustellen. Der Einsatz leidet jedoch an zwei Stellen. Erneut basiert der Vergleich auf der Grundlage, dass eine eindeutige Deutung im Prolog von Battlefield 1 vorherrsche, die zudem allein aus der Narration ablesbar wäre und die zudem „Sinnlosigkeit“ heiße. Zweitens besteht der Anspruch, die Darstellung im Videospiel mit den Quellenäußerungen zu verifizieren. Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler die Darstellung im digitalen Spiel als zu einseitig bewerten können, allerdings wird dieser Zustand des Prologes mit aller Macht durch die Konzeption des Unterrichts und des Belegmaterials herbeigeführt. Prinzipiell eignete sich der Kontrast zwischen den Spielmaterialien und den Briefquellen auch für einen freieren Meinungsaustausch zu Spielerfahrungen und den Quellenperspektiven, wenn nicht normativ die Sinnlosigkeit als Ergebnis schon feststünde. Handwerklich schwach ist das Fehlen der Quellenangaben und zur Referenzierung der verwendeten Spielausschnitte in der Dokumentation. Bei Quelle 1 ist zudem das Jahr im Datum fehlerhaft.

### Mediale Eigenschaften digitaler Spiele

Die Spielbeschreibung verzichtet auf äußere Quelleninformationen wie die Plattformen, auf denen Battlefield 1 gespielt werden kann, die Tradition der Reihe als Spielform oder die Bedeutung im Markt. So wäre auch schnell zu erkennen gewesen, dass die Spielbeschreibung den traditionell sehr viel wichtigen Multiplayerpart überhaupt nicht erwähnt. Auch hier erfolgt eine Konzentration auf alles, was narrativ erfassbar ist (Missionen, Handlung, Zwischensequenzen). Zurecht aber hebt das Konzept hervor, wie ungewöhnlich der Umgang mit dem Ersten Weltkrieg bei BF1 ist. Nicht nur weil das Thema selten bei Shootern ist, sondern Battlefield 1 innovative Geschichtsbilder weit über die Spielform der Shooter hinaus anbietet. Das Thema ist nicht selten bei digitalen Spielen an sich, für den Sektor der Shooter aber ist der Erste Weltkrieg ungewöhnlich.

Die Beschreibung konzentriert sich auf die Narration innerhalb der Missionen von fünf Einzelspielerkampagnen, die diverse Fronten des Ersten Weltkriegs inszenieren. Erwähnenswert wäre gewesen, dass die Kampagne weitgehend Perspektiven des britischen Empire auf den Ersten Weltkrieg aufgreift. Ungewöhnlich ist dabei nicht allein, dass verschiedene Blickwinkel von Soldatenerfahrungen inszeniert werden, die nicht notwendig in einer chronologischen Abfolge abzuleisten sind. Das Konzept stellt zurecht fest, dass hierin eine neue Qualität gegenüber oft linearen Heldengeschichten anderer Shooter besteht. Zurecht wird festgehalten, dass Battlefield sich etwa vom Konzept des „Super-Soldaten“ abwendet. Vernachlässigt wird aber die erinnerungskulturelle Dimension der Erzählweise. Die soldatischen Sichtweisen werden nicht aus einer zeitgenössischen Zeitebene nachgespielt, vielmehr berichten sehr unterschiedliche Charaktere über ihre Kriegserfahrungen mit ebenfalls unterschiedlichen Intentionen sehr unterschiedlichen Adressaten (brit. Luftkampf: ein Hochstapler; italien. Alpen: Vater erzählt ängstlicher Tochter). Hierin liegt auch die eigentliche Qualität, mit der Battlefield 1 historisches Erzählen und dessen Veränderlichkeit in der Erinnerungskultur aufzeigt.

Diese Perspektive verfolgt das Konzept jedoch nicht. Ein wichtiges Argument für den letztlich gewählten Ansatz ist, dass den Prolog alle Spielenden garantiert sehen. Durch ihn müssen unmittelbar nach dem Spielstart alle Spielenden. Danach verteilen sie sich aufgrund ihrer unterschiedlichen Spielweisen und Interessen. Aus der Tradition der Reihe etwa wäre ableitbar gewesen, dass ein Teil der Spielerschaft die Kampagnen eher als Ablenkung vom beliebten Multiplayer-Modus empfindet. Andere spielen nicht jede der Teilkampagnen. Dritte wiederum spielen das Spiel nicht lange genug, um wirklich tief in die umfangreichen Erzählungen vorzudringen. Insofern ist eine Konzentration auf den Prolog eine begründete Entscheidung.

Auf nicht-narrative Spielelemente deutet das Konzept auch. So handeln Spielende auf den Schlachtfeldern „ohne größere Zeitsprung in Echtzeit“. Dass die Darstellungsweise zwar realitätsnah ist, nur aber dort, wo die historische Lebenswelt das Gameplay nicht beeinträchtigt, stellt das Konzept zutreffend fest. Allerdings liefert es dafür kein Beispiel. Erwähnenswert wäre gewesen, dass Panzer etwa aus Gründen des Gameplays sehr viel schneller sind als ihre historischen Pendanten. Zutreffend ist auch, dass Objekte stark im Fokus des Spiels stehen (Menschen, Waffen, Fahrzeuge, Landschaften...). Als Missionsziele oder Deckung nutzt das Spiel sie auch

funktional. Leider erkennt das Konzept nicht die Relevanz von systemischen Mittel der Inszenierung an: spielmechanische Variation von Handlungsräumen, etwa Weite/Macht oder Verengung/Ohnmacht in Panzermissionen. Diese Formen der Aufbereitung, die teils filmische Mittel entlehnen, ist für digitale Spiele ebenfalls ungewöhnlich. Die Spielbeschreibung würdigt das allerdings nicht. In Bezug auf die filmischen Zwischensequenzen fällt auf, dass hier der deskriptive Modus verlassen und interpretativ geschrieben wird („In filmischen Zwischensequenzen versucht man...“).

Das Konzept bietet auch an dieser Stelle nicht genügend Erläuterung, so dass dem Text schwer zu folgen ist. Wenn etwa die Geschichten der einzelnen Protagonisten vorgezeichnet sind, ist unverständlich, warum es heißt: „[D]ie Interaktivität des Spiels beeinflusst dabei die Narration[.]“ Die Ereignisse selbst können Spielende doch nicht beeinflussen. Im Interesse des eigenen Konzeptes wären die spielerischen und narrativen Mittel stärker auf das Konzept der Sinnlosigkeit hin zu fokussieren gewesen. So begründet das Konzept zwar, warum es sich für das Thema auf den Prolog reduziert, erwähnt jedoch für Lehrkräfte, die das Konzept lesen, dass beim Tod der Spielerfigur die Perspektive in einen anderen Frontsoldaten wechselt. Detailliert die spielerischen Konzepte in dem Prolog und weitere Aspekte neben der Narration zu beschreiben, wäre wichtiger gewesen als die historischen Kampagnen, die das Konzept gar nicht behandelt. Hieran zeigt sich, wie viel Erklärung gerade bei dem erstmaligen Einsatz von digitalen Spielen in diesem Konzept noch fehlt. Beantwortet wird auf diesem Weg auch nicht, warum überhaupt gerade ein digitales Spiel als Medium verwendet werden sollte.

### **Zusammenfassung**

Das Unterrichtskonzept nimmt sich eigentlich ein rezeptions- oder begriffsgeschichtliches Thema über Konzepte von Sinnhaftigkeit/Sinnlosigkeit soldatischer Erfahrungen im Ersten Weltkrieg vor. Der Ansatz könnte hervorragend die Aufgabe im Lehrplan beantworten, warum dieser Weltkrieg als eine „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“ gesehen werden kann. Leider bleibt das Konzept in weiten Teilen inkonsistent. Es beschreibt die Ereignisgeschichte des Krieges und die Verarbeitung in den späteren Missionen ausführlich, konzentriert sich dann aber auf die Narration im Prolog zu Beginn des Spieles. Die Fixierung auf eine – angeblich – feststehende Narration, die der Shooter im Prolog vertrete, verhindert eine Beschäftigung mit den Kerneigenschaften digitaler Spiele, die über das klassische narrative Verständnis der Didaktik hinausgeht (Objektkultur, Rechenmodelle, Weltentwürfe). Die Eckpfeiler des historischen Kontextes bleiben wichtig, um die Veränderung des Verständnisses vom Sinn eines Krieges und Soldatentod aus der Sicht von Zeitgenossen für die Quellenarbeit einzuführen. Dieser Topos hätte jedoch im Kontext sowie der Spielbeschreibung im Mittelpunkt stehen müssen. So passen weder Spielbeschreibung noch der historische Kontext zum anvisierten Lernziel. Die notwendigen Konsequenzen aus der „Sinnlosigkeit des Krieges“, die in Besprechungen und Seminardiskussionen benannt wurden, zieht das Konzept nicht.

Zu dieser Inkonsistenz kommt eine mangelnde Sorgfalt in der Ausführung. Die methodischen Überlegungen bleiben Statements und oberflächlich, ihnen wird nicht durch Erläuterungen Tiefgang verlieren. Der Text ist insgesamt so kurz ausgefallen, dass er stark deskriptiv bleibt, anstelle kausale Zusammenhänge auszuführen. Lernziele werden nicht in Minimal- und Maximalziele ausdifferenziert. Teils werden Phrasen verwendet, deren Sinn nicht erkennbar wird. Schon vom Umfang her sind die methodischen Überlegungen mit einem halbseitigen Absatz sehr knapp, obwohl sie eigentlich das Destillat aus vorherigen Ausführungen bilden sollten. Teils fällt eine saloppe Sprache auf („Macken“). Die Überschrift „Schwerpunktsetzung didaktische Reduktion“ ist schlechter Stil.

Eine zentrale Kritik ist aber, dass sich eine befremdlich bestimmende Direktive durch das Konzept zieht, DASS der Krieg als sinnlos dargestellt werde. Obwohl es eine Interpretation ist, erhält die Lehrkraft die Aufgabe zugeteilt, sie festzuhalten. Dabei müsste es in der Auswertung darum gehen, OB die Schülerinnen und Schüler finden, dass hier Sinnlosigkeit dargestellt wird. Mit aller Macht unterdrückt das Konzept aber, dass sie dieser Meinung auch NICHT sein dürften. Tritt der Lehrende in einem solchen Fall auf und hält das vorgegebene Ergebnis fest, ist das weder im Sinne von Multiperspektivität, noch im Sinne der Alternativen von Geschichte ein guter Ansatz.

Die wahrgenommene Sinnhaftigkeit und Sinnlosigkeit im Krieg bei Frontsoldaten lässt sich zwar an den gewählten schriftlichen Quellen im Materialanhang thematisieren. Sie sind jedoch nicht von demselben Quellencharakter, weil die Briefquellen unmittelbare Zeiteugendokumente sind und die Rezeption erst über

Sekundärwege wie das Videospiel erfolgt. Diese Unterschiede in der Quellenform kennzeichnet das Konzept nicht. Vielleicht gäbe es mit Zwischenkriegswerken noch andere Materialien, die im Rezeptionscharakter eher dem digitalen Spiel entsprächen. Die Reduktion auf den Typus des Frontbriefs erscheint dennoch brauchbar. In den Schriftstücken wird ähnlich wie im Spielprolog darauf verzichtet, die Perspektiven möglichst vieler beteiligter Nationen explizit darzustellen. Für Lehrkräfte wäre aber zu erklären gewesen, dass das Konzept deutsche Frontbriefe mit einer vorwiegend britischen Spielperspektive gegenüberstellt. Insgesamt ließe sich mit den bereitgestellten Materialien wesentlich offener und weniger instruktiv umgehen, wenn Schülerinnen und Schülern der Reflexionsraum zugestanden würde. Dann ließe sich auch die Fixierung auf die Narration um weitere grundlegende Eigenschaften digitaler Spiele erweitern, so dass das Unterrichtskonzept den besonderen Charakter der historischen Inszenierungen in diesem Medium für die Lernziele Multiperspektivität, Interaktivität, Performanz nutzt. Gegenwärtig erreicht das Konzept diese Ziele nicht.

#### **Kommentar Daniel Giere**

Grundsätzlich schließe ich mich der ausführlichen Kritik von Nico Nolden an, möchte aber aufgrund fehlender Expertise und Erfahrungen als Lehrkraft darauf verweisen, dass die größten Kritikpunkte auf eine fehlende Antizipation der Schülerinnenleistungen zurückzuführen sind. Für zukünftige Projekte würde ich empfehlen, sämtliches Material genauestens zu analysieren und zu antizipieren, welche Bewertungen/Urteile Schüler aus den einzelnen Arbeitsschritten ziehen könnten. So kann verhindert werden, dass monokausale Deutungen von Zeit im Unterrichtskonzept als unumstößliches Narrativ herausgearbeitet werden. Dennoch ist die grundsätzliche Auswahl der Quellen und Spielmitschnitte für den Geschichtsunterricht gut geeignet, auch wenn die Ausführungen im Unterrichtskonzept durchaus diverse Nachlässigkeiten offenbaren.

#### **Kommentar Alexander Buck**

Auch meine Auffassung deckt sich in großen Teilen mit Herrn Noldens Kommentar. Sie identifizieren sicherlich ein zentrales Narrativ des Prologs, unterstellen dabei aber gleichsam den Schüler\*innen, dass diese nur (!) eine derartige Lesart wahrnehmen. Zudem wäre eine Kontextualisierung – möglicherweise produktiv als Teil der Unterrichtsstunde – des Prologs in den Gesamtspielverlauf des Spiels hilfreich, um die Lernenden zu befähigen reflexiv mit den präsentierten Deutungen und Orientierungen des digitalen Spiels umzugehen.