

Rollenspiele in einer inklusionsorientierten historisch-politischen Bildung. Sinn und Grenzen am Beispiel „Rosa Parks“

Teil 2

Johannes Jöhnck

Zusammenfassung

Im vorliegenden, zweiteiligen Beitrag stellt der Autor ein andernorts eigens veröffentlichtes Rollenspiel didaktisch ausführlich auf den Prüfstand. Exemplarisch steht dieses für ein Bemühen um elementare, handlungsorientierte Zugänge zu fachlichen Gegenständen, mit dem jedoch fachwissenschaftliche und -didaktische wie speziell Ansprüche der Diversitätssensibilität aus den Augen verloren oder übergangen zu werden drohen.

Teil 1 dieses Beitrags erschien in der Ausgabe 2/2023 der GWP. Nach einer Einleitung (1) und knappen Darstellung des Inhalts ‚Rosa Parks‘ und seiner Relevanz für Schüler:innen (2) wurden darin das Rollenspiel Jöhnck (2022) zunächst detailliert in seiner Umsetzung beschrieben und bei der Entwicklung leitende didaktische Begründungen dargelegt (3).

Im hier vorliegenden Teil 2 werden schließlich ausgewählte Risiken, Herausforderungen und Problematiken dieses Rollenspiels kritisch beleuchtet (4), um dann auf Fragen nach didaktisch-methodischen Alternativen und deren Umsetzbarkeit im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (SGE) und anderswo zu sprechen zu kommen (5) sowie zum Schluss auf die Notwendigkeit von Rollenspielen und einer methodenkritischen Haltung einzugehen (6).



Dr. Johannes Jöhnck

Lehrer für sonderpädagogische Förderung mit den Fachrichtungen Geistige Entwicklung und Lernen sowie den Fächern Politik und Wirtschaft und Deutsch

4. Risiken, Herausforderungen und Problematiken des Rollenspiels

Wenn Rollenspiele misslingen, kann dies vielfältige Ursachen haben. Bezogen auf die Durchführung des in Jöhnck (2022) veröffentlichten Rollenspiels zu Rosa Parks können als mögliche Ursache zunächst eine nicht sorgsame Vorbereitung und Einführung und eine unangemessene Begleitung des Rollenspiels durch die Lehrkraft erwogen werden, insbesondere eine fehlende Einplanung jenes ‚Einfrierens‘ der Situation (s. dazu Teil 1 dieses Beitrags). Aber auch unabhängig davon könnten bestimmte Schüler:innen oder ganze Lerngruppen entsprechende Rollen im Rollenspiel (zunächst) so umsetzen, dass die gewollte antirassistisch/rassismuskritisch-menschenrechtsorientierte Ausrichtung des Ganzen oder zumindest eine damit einhergehend hinreichende Ernsthaftigkeit (s. Teil 1) unterlaufen zu werden drohen. Ein entscheidender Aspekt sind also auch die *jeweiligen Lernvoraussetzungen in einer Lerngruppe*. Diese sind bei dem Inhalt ‚Rosa Parks‘ und der Umsetzung via Rollenspiel in besonderem Maße bedeutsam.

Für den denkbaren Fall etwa, dass *rechtsextrem orientierte Schüler:innen und solche mit entsprechenden Affinitäten und Tendenzen* zur Gruppe gehören, darf der Unterricht wohl auf keinen Fall wie dargestellt stattfinden, da hier – trotz oben erwähnten ‚Einfrierens‘ und ähnlichem – Entgleisungen des Rollenspiels Tür und Tor geöffnet wären.

Wie wäre es andererseits – eingedenk aller Notwendigkeit von Zuschreibungsreflexivität (vgl. Simon 2019: 221f.), der Gefahr des Otherings und ohne hiermit einzigartige Personen mit je individuellen Lebenswirklichkeiten auf ein (zugeschriebenes) Diversitätsmerkmal zu reduzieren – gerade für *Schwarze Schüler:innen* aus der Klassengemeinschaft (im SGE und anderswo), das Rollenspiel gemeinsam durchzuführen bzw. durchführen zu müssen? In welcher Rolle sollte man sich darin als (womöglich einzige/r) Schwarze/r Schüler:in beteiligen, wie und mit welchen Risiken verlief eine Klärung dessen? Wie fühlen sich Schwarze Schüler:innen je individuell ggf. dabei, was denken sie womöglich? Wie fühlen sich in einer solchen Situation aber auch Mitschüler:innen jeweils damit, das Rollenspiel gemeinsam umzusetzen? Im Spiegel dessen sollten zum einen allgemeine Hinweise zur Lernform des szenischen Spiels reflektiert werden, nach denen nach „Rollen- und Situationsvorgaben [zu suchen ist; J.J.], die den Teilnehmern *nicht zu nahe* [kurs. Herv. im Orig.] sind“ (Scheller 2002: 207). Zum anderen sollten hier Darstellungen von Positionen und Negativerfahrungen Schwarzer Schüler:innen im deutschen Schulsystem (z.B. Hasters 2022: 52ff., Ogette 2021: 107ff. und Sow 2018: u.a. 31, 152ff., 302ff.) rezipiert werden und daran anknüpfend hervorgehoben werden: Rassismus zum Gegenstand eines solchen Rollenspiels zu machen, kann Lernende, die von Rassismus im realen Leben betroffen sind, verstören und verletzen. Es können dabei Erinnerungen an bereits vorher schmerzvoll Erlebtes oder ggf. eine Retraumatisierung ausgelöst werden. Insbesondere ist zu beachten, dass ein Rollenspiel wie in Jöhnck (2022) speziell auf Schule bezogen nicht nur für sich allein, sondern auch mit anderen dort gemachten Negativerfahrungen zusammenwirken kann.¹

Eine wie hier nun in ersten Ansätzen geleistete, problemorientierte, didaktische Reflexion wäre, hinzukommend zu einer stärker konkretisierenden Beschreibung der

Ausgestaltung des Rollenspiels, schon in Jöhnck (2022) erforderlich gewesen, um Lehrkräfte z.B. präventiv hinreichend daran zu erinnern, „dass nicht alle den gleichen Bezug zu den im Unterricht behandelten Themen haben“ (Hasters 2022: 53) und „Emotionen, Spannungen oder Unsicherheiten [...] auftreten können, wenn Menschen von Lehrgegenständen unterschiedlich betroffen sind“ (ebd.). Es muss *selbstverständlicher* Anspruch in einer pluralen Gesellschaft sein, das didaktische Augenmerk in Publikationen zu ‚Rosa Parks‘ entlang der hier angesprochenen Differenzkategorie auf eine bestmögliche Passung für möglichst *alle* Schüler:innen zu legen.²

Eine Lehrkraft, die bezogen auf das gesellschaftliche Problem des Rassismus bereits umfassend reflektiert ist – und das muss sie insbesondere mit Blick auf die Planung und Durchführung von Unterricht zu ‚Rosa Parks‘ sein –, wird sich auch bewusst sein, dass immer auch sie selbst – je nachdem u.a. vor dem Hintergrund ihres eigenen Weißseins – eine spezifische Perspektive auf das Thema einnimmt (vgl. ähnlich Hogan 2019: 278). Und: Mit Blick auf ihre verschiedenen Schüler:innen sollte sie – neben möglichen Implikationen des Schwarzseins (s.o.) – auch solche des *Weißseins* oder auch *Of-Color-Seins* in Rechnung stellen. Denn es kann hier für Einzelne in einer jeweiligen Lerngruppe speziell auch ganz besonders herausfordernd sein, jene Rolle des weißen Rassisten (Rolle D) einzunehmen (vgl. ebd.: 279f.). So illustriert Hogan (2019) dies in Betreff ihres eigens entwickelten Rollenspiels (das sich auf die Protestform der Sit-ins bezieht) mit der ‚nonblack students‘ sich stellenden Sorge: „Are people going to think I really feel antiblack sentiments if I act out this part?“ (ebd.: 279).

Angesichts der Eigenart des Rollenspiels fällt eine weitere Herausforderung in den Blick: Von zentraler Bedeutung wäre hier nicht nur jenes ‚Einfrieren‘, sondern auch die Qualität der damit einsetzenden gemeinsamen *Reflexion*. Als ‚Achillesverse handlungsorientierter Methoden‘ (Grammes) muss sie es sein, die eben verhindert, dass – ganz entgegen der Intention – am Ende rassistische Gedankenmuster, wie es Brüning und Hunstock (2022) nahelegen, durch das Einnehmen der Rollen gefördert werden (vgl. ebd.).

Im Rollenspiel wird mit dem Ziel, dem historischen Sachverhalt näherzukommen, der damals wie heute macht- und immer wieder verhängnisvolle Dualismus von ‚Schwarz‘ und ‚Weiß‘ nicht sogleich unterhöhlt oder dekonstruiert, sondern eben *auf bestimmte Weise* zunächst erneut hervorgebracht und exponiert. Die allesamt namenlosen Figuren werden jeweils auf bestimmte Weise entsprechend gekennzeichnet. Mit ihren deutlichen Leerstellen werden sie zudem nicht oder kaum von vornherein als „Individuen“ in Geltung gebracht, die differenziertere Eigenschaften, Emotionen oder Motivationen aufweisen (z.B. Wut, Hilflosigkeit, Empörung über das Unrecht, Handlungsbestreben als direkt Betroffene oder Wunsch, angemessen einzuschreiten und zu helfen). Rassistisches Handeln wird in dieser Ausgangssituation mit der Eröffnung des Rollenspiels und exponiert mit dem Handeln jenes ‚weißen Fahrgastes‘ (Rolle D) zunächst als Stück der Realität reinszeniert. Angesichts all dessen muss die Reflexion zwingend Tiefe und Pointiertheit erreichen, dabei aber zugleich vom erwarteten Niveau her die Schüler:innen mitnehmen:

- Sind die Schüler:innen in der Lage, das Hochproblematische und damit Änderungsbedürftige der simulierten Situation klar zu benennen?
- Wird herausgearbeitet, dass es moralisch illegitim und auch völlig absurd ist, dass ‚Schwarz‘ und ‚weiß‘ in dieser Weise als wirkmächtiges Unterscheidungsschema ausschlaggebend sind und jemand aufgrund seines „Schwarzseins“ den Platz für jemand „Weißen“ räumen muss (dies mögen Schüler:innen allerdings in anderen Worten ausdrücken)?
- Gelingt es, sich bestmöglich der Frage anzunähern, wie sich Beteiligte fühlen mögen, was sie denken mögen?
- Wird erschlossen, dass es sich um ein Unrecht handelt, das um keinen Preis geschehen darf?
- Bringen die Lernenden in der impliziten oder vielleicht auch ausdrücklichen Nachfolge von Martin Luther King mit ihren eigenen Worten zur Sprache, dass Menschen generell ‚nicht wegen der Farbe ihrer Haut, sondern nach dem Wesen ihres Charakters‘ zu beurteilen sind (vgl. dazu z.B. Kendi 2021: 406)?

Eine solche Reflexion muss durch Leitfragen und andere Impulse seitens der Lehrkraft bewusst vorbereitet, gesteuert und damit gezielt angeregt werden. In jedem Fall ist diese Reflexion von der Lehrkraft überzeugend zu moderieren und anzuleiten. Der didaktischen Konzeption nach realisiert sich das beschriebene Rollenspiel eben auf diese Weise als ein wertvolles historisch-politisches Erkenntnisinstrument für den Unterricht, das (bestimmten) Lernenden fachlich und auch menschlich Gewinn in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema bringt. Danach kann sich das realisieren, was in Teil 1 dieses Beitrags bereits zu den Intentionen des Rollenspiels gesagt worden ist. Die Reflexion wird die Schüler:innen in der Folge kognitiv, sprachlich, sozial, emotional und motivational auch für den sich unmittelbar anschließenden Schritt stärken, nun szenisch handelnd auf die Situation zu reagieren und auch hierauf bezogen in einen produktiven Austausch zu gelangen.

Kritisch ließe sich daran anknüpfend mit Blick auf den SGE nun zunächst auch noch fragen, ob das Rollenspiel tatsächlich niedrigschwellig ist. *Scheint* es dies nicht nur zu sein? Denn mag es auch handlungsorientiert, strukturiert umgesetzt und in der Länge eher reduziert sein, so setzt es doch voraus, dass Jugendliche in der Lage sind, nicht nur der Regie der Lehrperson angemessen zu folgen (und ggf. zuvor eine bestimmte Rollenkarte erschlossen zu haben), sondern sich auch auf den intendierten Ernst des Spieles einzulassen, sich Figurenperspektiven anzunähern, sich innerlich und äußerlich aktiv an den gemeinsamen Reflexionen zu beteiligen, Ideen von Reaktionsweisen eigenständig zu entwickeln und abzuwägen u.a.m. (s.o.). Was diese Frage angeht, so war das Rollenspiel tatsächlich in erster Linie für „leistungsstärkere“ Lernende im SGE gedacht.³

Ferner muss auch kritisch gesehen werden, dass der pädagogische Anspruch erhoben wird, sich der Perspektive von Betroffenen ‚annähern‘ zu können. Dieser Anspruch ist zwar im Vergleich zu Begriffen wie „Perspektivwechsel“, „Empathie“, „Perspektivenübernahme“ (s. Teil 1 dieses Beitrags) eher schwach formuliert und denkt Limitierungen schon direkt mit. Aber hier lässt sich mit guten Gründen sagen:

In wenigen Minuten, in einem szenischen Setting mit Stuhlreihen, kann die Bedeutungsschwere des Lebens in einer rassistischen Gesellschaft, die sich – auf den historischen Sachverhalt bezogen – zudem nicht allein aus der sogenannten ‚Rassentrennung‘ im Bus ergab, auch kaum ‚annäherungsweise‘ erschlossen werden; ja, generell sind dem für Nicht-Betroffene sicherlich enge Grenzen gesetzt. Das bedeutet allerdings nicht, dass Schüler:innen nicht emotional entsprechend involviert sein und im Rahmen einer kompetent angeleiteten Reflexion im Unterricht nicht sicher und klar benennen könnten, was das Problem und die Änderungsbedürftigkeit der Situation darstellt.

Nicht zuletzt lassen sich deutliche Vorbehalte ganz unabhängig von der konkreten Zusammensetzung von Lerngruppen und der klar vorgegebenen Verlaufsstruktur des Rollenspiels erheben, eine rassistische Szene mit rassistischen Handlungen und Sätzen zu reinszenieren. Mag man dieser Kritik folgend zwar gewisses Negativverhalten im Rollenspiel zu pädagogischen Zwecken reinszenieren können (z.B. in ganz jungen Grundschulklassen das Wegnehmen von Stiften, ohne vorher um Erlaubnis zu fragen), sei doch vor Negativverhalten von *dieser* Dimension eine Grenze zu ziehen. In einer Bildungssituation habe das Busrollenspiel somit grundsätzlich keine Existenzberechtigung. So wie hier dargelegt, mögen das zum einen immer wieder – und verständlicher Weise! – diverse Schüler:innen auch mit ganz unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen und Lebensperspektiven sehen, die dann großes Unbehagen verspüren, nicht mitmachen wollen und damit diesen Zugang für sich und auch andere ablehnen. Zum anderen sind eben jene Beurteilung und Kritik von Brüning und Hunstock (2022; s.o.) sowie auch die nachfolgende, kategorische Aussage des Geschichtsdidaktikers Josef Memminger (2022), dass Rollenspiele „keinesfalls Opfer-Täter-Konstellationen nachstellen oder gar Diskriminierungserfahrungen simulieren“ (ebd.: 60) dürfen, in dieser Richtung zu verstehen.

Es lassen sich also sehr gut begründete und auch schwerwiegende Einwände gegen das Rollenspiel anbringen: Sei es, dass es in bestimmten Konstellationen als potenziell (oder auch sehr wahrscheinlich) verstörend und verletzend, als auf teilweise kritisierbaren Grundannahmen basierend, als per se problematisch und daher nicht durchführbar angesehen wird. Auf der anderen Seite stellt das Rollenspiel einen potenziell gelingenden Versuch dar, spezifischen Lernbedürfnissen von (bestimmten) Schüler:innen im SGE (aber auch anderer Bildungsgänge) gerecht zu werden, und es stellt sich die Frage, ob es alternative Zugänge gibt, die sowohl adaptiv zu entsprechenden Lernvoraussetzungen und damit erfolgsversprechend sind als auch entsprechende, berechnete Einwände nicht provozieren.

5. Diskussion von didaktisch-methodischen Alternativen zum Rollenspiel

Wie also könnte es anders gemacht werden? Denkbar wäre zumindest in gewissen Lerngruppen, in denen ein handelnder Zugang – sowohl im SGE als auch anderswo – für das Lernen und die Bildung nicht unbedingt vonnöten oder wichtig ist, sich einen

(im anderen Kontext gemachten) Vorschlag Memmingers (2007) zu eigen zu machen: „Mitunter macht es Sinn, die Aufgaben so zu formulieren, dass den Schülerinnen und Schülern eine etwas distanziertere Haltung möglich wird und dennoch Emotionen mit einbezogen werden können. Also weniger: ‚Du bist ... Was fühlst du? Wie geht es dir ...?‘, und mehr: ‚Du hast nun die Geschichte / das Schicksal von ... kennen gelernt. Was hältst du davon? Was empfindest du dabei?‘“ (ebd.: 81; Herv. i.O.). Die Präsentation der Bussituation wäre vor diesem Hintergrund z.B. auf der ikonischen Ebene über eine Bildergeschichte möglich, die seitens der Lehrkraft behutsam, in adaptivem Tempo und mit passend gesetzten Pausen zur (individuellen, aber auch gemeinsamen) Verarbeitung präsentiert werden kann. Zu bedenken wäre allerdings, dass dieser Zugang wiederum manche Lernende, die schwerpunktmäßig oder besonders ergiebig auf enaktive Weise lernen, im Vergleich zu einem Rollenspiel nicht oder weniger gut erreichen könnte. Das Problem des Rassismus, seine Willkür und Ungerechtigkeit blieben dabei womöglich blass und wenig greifbar für Lernende. Auch käme es bei dieser Variante immer auf die konkrete Ausgestaltung jener Bilder, aber auch die Art und Weise ihrer Präsentation an, wie auch auf die individuellen Dispositionen der jeweiligen Schüler:innen, die sich dazu in ein Verhältnis setzen.

Wie aber wäre eine möglichst ausgeprägte *Handlungsorientierung* noch *alternativ* möglich? Je nach Lerngruppe sind Optionen auszuloten, das dargestellte Rollenspiel durch ein anders gestaltetes Rollenspiel zu ersetzen und dabei das Thema „verfremdet“ (Scheller 2002: 207) in die Gruppe einzubringen. Eine Recherche ergab, dass in den USA viele verschiedene Rollenspielvarianten zu ‚Rosa Parks‘ kursieren (s. Teil 1 dieses Beitrags und hier u.a. Donovan 2004) und darunter auch eine, in der von dem Schwarz- und Weißsein abstrahiert und eine Szene im Bus inszeniert wird, in der die T-Shirt-Farbe der ausschlaggebende Aspekt ist: „Set up 8 chairs in two columns like a bus, then have 8 students sit in the bus seats and tell the class that they have been working all day and are tired. Pretend that you are a new passenger getting on the bus, pick a volunteer and tell him/her that they must get up and give up their seat. If student hesitates say ‘You know the law people with ____ shirts must give up their seats to someone with ____ shirts. So get up or I’ll have you arrested!’ After facilitate a discussion about what happened and the feelings of the people involved. Guide students to conclusion that the law is not fair and that it is the responsibility of the individual and the community to do something about the law, and how Rosa Parks demonstrated this” (Brazos Valley African American Museum 2018). In dieser instruktiven Variante wird also bewusst ein Bogen um die Reinszenierung der „eigentlichen“ Situation gemacht. Neben den offensichtlichen Vorteilen ist aus meiner Sicht bspw. zu bedenken, dass die Lernenden einen gedanklichen Transfer auf Rassismus erst noch leisten müssen. Dies ist je nach deren Lernausgangslagen anspruchsvoll und potenziell eine größere Hürde für die Erschließung und müsste daher dann gut unterstützt werden. Damit einhergehend besteht die Gefahr, Rassismuserfahrungen durch Assoziationen an *wechselbare* T-Shirts zu bagatellisieren.

Dem wiederum könnte allerdings entgegengearbeitet werden, indem auch das Ziel eines solchen Rollenspiels konsequent modifiziert gedacht wird: Dieses sollte dann erst einmal sein, *allgemein* eine simulierte, sich aus gänzlich willkürlich gewählten As-

pekten ergebende Diskriminierungssituation und deren Änderungsbedürftigkeit szenisch zu durchleben und zu reflektieren. Dies kann dann *für sich* eine tragfähige Grundlage auch für eine danach einsetzende, gezielte, kritische Beschäftigung mit dem Rassismus im Bus sein. Ob diese Variante aufgeht, hängt von der jeweiligen Lerngruppe ab.

Zu diskutieren wäre zudem eine Kombination aus reflektiert bildgestütztem und handlungsorientiertem Vorgehen: Die Szene wird bis zu dem Moment, in dem zwei Schwarze Personen für eine weiße aufstehen sollen, bildgestützt eingeführt und gemeinsam kritisch reflektiert, nach dem o.g. Muster: „*Du hast nun die Geschichte / das Schicksal von ... kennen gelernt. Was hältst du davon? Was empfindest du dabei?*“ (Memminger 2007: 81; Herv. i.O.).

Dann wird an die gesamte Lerngruppe die offene Frage gerichtet, wie hier von verschiedenen beteiligten Personen reagiert werden kann. Alle Schüler:innen – auch in divers zusammengesetzten Lerngruppen – können auf mögliche Reaktionen der direkt Angesprochenen eingehen, aber auch gemeinsam diskursiv abwägen, wie man diesen Personen von außen helfen kann (z.B. ggf. erst einmal fragen, ob und wie Hilfe gebraucht wird, oder ein kollektives Rückenstärken der Person durch entsprechende Positionierung). Alle setzen sich somit mit dem Rassismus und der Frage nach wirksamen Reaktionen dagegen auseinander. Von Diskriminierung selbst betroffene Schüler:innen könnten in dieser offenen Gesprächssituation hinzukommend z.B. auch von sich aus überlegen, wie sie selbst in solch einer Situation handeln würden und was Ihnen selbst in so einer Situation seitens mitbeteiligter Personen wichtig wäre – in einer bestmöglich unterstützenden Lernumgebung und ohne diese Gesprächsbeiträge explizit oder auch nur implizit als Verhaltenserwartung an diese Schüler:innen zu richten.⁴ Nutzen diese Schüler:innen derweil die Situation selbstbewusst und wird dies sensibel und kompetent begleitet, könnte das für diese von stärkender Wirkung sein, während das für alle anderen Beteiligten zu einer wertvollen Perspektivenerweiterung führen kann und damit für die gesamte Klassengemeinschaft besondere Chancen bereithielte. Entsprechende Handlungsweisen, nicht aber mehr auch das rassistische „Ausgangsverhalten“ der weißen Person könnten dann ggf. noch in einzelnen Spielszenen flexibel und von allen Teilnehmenden je nach Verlauf der Unterrichtsstunde umgesetzt und gemeinsam reflektiert werden. Natürlich ist aber auch diese Variante voraussetzungsreich und verlangt z.B. gewachsene gute, vertrauensvolle Beziehungen der Schüler:innen untereinander wie auch zur Lehrkraft.

Die hier erfolgte Suche nach Alternativen brachte verschiedene Varianten hervor, die – bezieht man hier alle Bildungsgänge und Schultypen mit ein – in vielen Lerngruppen dem Rollenspiel Jöhnck (2022) eindeutig vorzuziehen sind. Lässt sich daraus aber eine *absolute* Absage gegenüber diesem Rollenspiel ableiten? Hier stellt sich mir die Frage, ob die in letzterem erfolgende *direkte* Reinszenierung der rassistischen Situation nicht für manche Lerngruppen im SGE, aber auch anderwo am meisten erfolgsversprechend sein und dann zu einer wertvollen kritischen Auseinandersetzung führen kann, während es solchen Lerngruppen vielleicht durch die nunmehr ergänzend erwogenen methodischen Varianten eher erschwert werden würde, einen kritischen Zugang und Weg zum Thema zu finden. Was also wäre mit jenen Schü-

ler:innen und deren Lernbedürfnissen und -möglichkeiten, die eben diesen *unmittelbaren, konkreten* Weg zum Thema womöglich brauchen – bei dem im geschützten pädagogischen Rahmen das im Rollenspiel verhandelt wird, um das es schließlich geht? Wiegt das gesellschaftliche sowie pädagogische Interesse, dass auch diese Lernenden sich unter für sie bestmöglichen Gelingensbedingungen mit Rassismus auseinandersetzen können, die dargelegten Einwände auf? Oder sind letztere derart gewichtig, dass am Ende vielleicht – entgegen der Bildungsrechte und -ansprüche dieser Schüler:innen – sogar eine Nicht-Beschäftigung mit dem Thema *diesem Weg* vorzuziehen wäre? Ein möglicher Weg ist hier sicherlich weiteres didaktisches Nachdenken: Die fortzusetzende Suche nach besseren Alternativen kann noch weitere Ideen für Vorgehensweisen hervorbringen, an die an dieser Stelle bloß noch nicht gedacht worden ist.

6. Schluss: Zur Notwendigkeit von Rollenspielen und einer methodenkritischen Haltung

Das beleuchtete Rollenspiel zu Rosa Parks hatte den Anspruch, *möglichst zugangserleichternd* und *schüler:innenorientiert* anzusetzen. In diesem Beitrag fanden eine kritische Reflexion des Rollenspiels und Überlegungen zu didaktisch-methodischen Alternativwegen statt.

Rollenspiele können auf vielfältige Weise kritisch betrachtet werden: Wenn etwa mit ihnen die Erwartung verbunden ist, (fast) so zu empfinden wie diejenigen, in dessen/deren Rolle man für einen Moment zu schlüpfen versucht, so ist die Erwartung immer wieder deutlich zu dämpfen (s.o.). Z.B. findet sich bei Kaiser und Seitz (2017) ein Rollenspielvorschlag zu „Kinderarbeit“ als Inhalt des inklusiven Sachunterrichts, mit dem die Kinder der Klasse simulativ zu hoher Arbeitsleistung ‚wie in einer echten Fabrik‘ angetrieben werden sollen (vgl. ebd.: 85). Die Frage ist hier, worum es den Rollenspielkonstrukteurinnen und dann auch den ausführenden Lehrkräften geht: Sollen die Simulation der Situation und das nachträgliche gemeinsame Reflektieren, „wie es den Kindern bei der Arbeit ging“ (ebd.), zu einer Perspektivenübernahme und Empathie in dem Sinne führen, es (in etwa) so wie jene im wahren Leben unter derartigen Bedingungen arbeitenden Kinder empfinden zu können (s.o.)? Geht es bloß um den Versuch der ansatzweisen Annäherung und ist das auch allen transparent? Oder geht es in erster Linie darum, über die Simulationserfahrungen noch sicherer und klarer benennen zu können, was das „strukturelle“ Problem und die Änderungsbedürftigkeit der dargestellten Situation darstellt (s.o.)? Schon an dieser Stelle ist grundsätzlich festzuhalten: Rollenspiele, ihre konkrete Umsetzung, ihre Ziele müssen methodenkritisch reflektiert werden – Lehrkräfte für Geschichtsunterricht bspw. erhalten Anregungen dazu u.a. bei Bernhardt (2018) und Memminger (2022).

Viele weitere Rollenspielideen in der didaktischen Literatur werfen zumindest Fragen auf: Sollte jene „berühmte *Fotografie* von ca. 1885“, die „einen deutschen Kolonialherren in Togo [zeigt; J.J.], liegend in einer Hängematte, ausgestaffiert mit Tropen-

helm, weißem Hemd und weißer Hose, ein Bein locker herunterbaumelnd, getragen von vier Afrikanern und begleitet von einem fünften Mann, der ein Gepäckstück auf dem Kopf balanciert“ (Derichs/Musenberg 2015: 221), wirklich in ein Rollenspiel umgemünzt werden, „in dem der Schüler mit schwerer Behinderung nicht per se den ‚ohnmächtigen‘ Part übernehmen muss, sondern z.B. über eine Kommunikationshilfe (Schalter löst Sprachausgabe aus, z.B. einen Befehl des ‚Kolonialherren‘) [...] die MitschülerInnen ‚herumkommandieren‘ kann“ (ebd.: 221f.)? Ist das problematisch? Was spricht für diese Idee z.B. in Hinblick auf soziale und fachliche Teilhabe sowie soziales und fachliches Beitragen, was genau spricht dagegen? Ließen sich vielleicht Alternativen finden, für die didaktisch je nach Lerngruppe noch mehr spricht und die u.a. einer diversitätssensiblen Lesartenbildung noch besser standhalten können?

Ein wiederum auf ‚Rosa Parks‘ bezogener, zumal angesichts seiner staatlich verbrieften Autorität ausführlich zu beleuchtender Fall sind die in Unterstützungsmaterialien zum Bayerischen LehrplanPLUS unterbreiteten Spielvorschläge, gerade auch jene zu einer Gerichtsverhandlung zu Rosa Parks (vgl. ISB 2016a). Diskussionsbedarf erzeugen hier insbesondere die ‚Argumentationskärtchen‘ (vgl. ISB 2016b) als gedachte „Hilfestellung für ‚sprachlose‘ Klassen“ (ISB 2016a: 4). Hier sind sowohl ‚Argumente‘ zur Verteidigung als auch ‚Argumente‘ zur Anklage von Rosa Parks zu finden, die zum Teil relational aufeinander verweisen. Auch hier zeigt sich wieder das anzuerkennende positive Bemühen, ein anspruchsvolles Thema für Klassen aufzubereiten, die in bestimmten Belangen besonderer Unterstützung bedürfen. Gleichwohl ließe sich kritisch einwenden, dass ebenjene ‚Argumente‘ sich gar nicht als solche bezeichnen lassen, wiewohl diese Aussagen damals wirkmächtige Positionen in elementarer Form abbilden. Ich habe als Verfasser dieses Aufsatzes länger überlegt, ob ich benannte Aussagen hier überhaupt wiedergeben sollte – aber zur Transparenz und weiteren Diskussion verweise ich für alle Interessierten auf den untenstehenden Fußnotentext⁵.

Andere Rollenspielvorschläge wiederum bleiben sehr im Ungefähren – wenn es aber beispielsweise heißt, dass die Kinder, „nachdem sie mit den Lebensbedingungen und -umständen von Ausländern konfrontiert worden sind, [...] die Rolle eines sich auf Wohnungssuche befindenden Ausländers übernehmen“ (Koziol 2020: 248) können, evozieren sie bestimmte kritische Fragen z.B. in Bezug auf die Begriffsverwendung bzw. gemeinte Bedeutung von ‚Ausländer‘, auf falsche Generalisierungen, wiederum auf eine problematische Hervorbringung von Rassismus, auf die adressierte Schülerschaft oder eben auf Verletzungsgefahren. Andererseits könnte ein entsprechend konzipiertes Rollenspiel gerade diejenigen, die dessen noch bedürfen, für entsprechende Probleme auf dem Wohnungsmarkt und deren Lösungsbedarf sensibilisieren.

Wenn in einem „körperbezogene[n] Zugang zur Veranschaulichung antiker Herrschafts- und Gesellschaftsverhältnisse“ (Alavi/Franz 2017: 94) ein „Schüler, der den Herrn spielt, seinem ‚Sklaven‘ ein Seil locker um die Hände binden“ (ebd.: 95) soll und diese „‚Fesselung‘ [...] die Funktion [haben soll, J.J.], die Abhängigkeit und die Bewegungseinschränkung des Sklaven nachempfinden zu können“ (ebd.: 95), so ist das auf der einen Seite sehr gut nachvollziehbar und kann in vielen Lerngruppen

erfolgreich zum Ziel führen. Auf der andere Seite ist dieser Idee – wie sich jede Lehrkraft qua Profession selbst denken können sollte – in Lerngruppen mit traumatisierten Schüler:innen erst einmal mit großer Vorsicht zu begegnen.

Rollenspiele erweisen sich immer wieder nicht als die vorraussetzungslos zu ergreifende Lösung, um erfolgreichen, wahlweise primarstufentauglichen, inklusiven oder spezifisch auf den SGE ausgerichteten, historischen oder politischen Sach- und Fachunterricht umsetzen zu können. Lehrkräfte sind dazu angehalten, ihr dahingehendes Handeln sorgsam zu reflektieren. Im Falle des Inhalts ‚Rosa Parks‘ möchte ich dazu einladen, sich konstruktiv an einer weiteren gemeinsamen Entwicklung von inklusionsorientierten diversitätssensiblen didaktischen Konzeptionen *mit Kompatibilität für den SGE* zu beteiligen.

Anmerkungen

- 1 Ausdrücklich Erwähnung finden sollte hier – um ein aus empirischer Forschung stammendes Beispiel zu geben – die kritische Stellungnahme einer afrodeutschen Schülerin in Marmer/Sow/Ziai (2015) zu einem Rollenspiel, das in einem Schulbuch im Kontext einer ‚Untersuchung‘ des Kung-Volkes in der Kalahari-Wüste vorgeschlagen wird (vgl. ebd.: 119).
- 2 Dieser Anspruch wurde mit der Publikation leider nicht erfüllt. Umfassende Orientierungshilfe hätte z.B. der instruktive Beitrag von Alavi (2013) gebracht, die nach den Herausforderungen spezifisch an eine ‚Erziehung nach Auschwitz‘ (Adorno) aufgrund migrationsbedingter Veränderungen der Gesellschaft fragt und dabei z.B. empirische Befunde vorstellt, neueste Lehrpläne kritisch sichtet und einige pragmatische Konzepte vorstellt.
- 3 Abzulehnen ist im Übrigen jenes Bild, das Brüning und Hunstock (2022) m.E.n. von der besagten Schülerschaft vermitteln: Mit deren Aussage, dass mit jenem Rollenspiel “students who take their roles seriously can engage in racist acts of language (or even physical acts)” und “[t]his is even more worrying because it is suggested as an activity for pupils with special educational needs” (ebd.), schließt eine Darstellung von nicht näher konkretisierten ‚pupils with special educational needs‘ direkt an jene von den Autor:innen eingebrachte Vorstellung einer Gefahr von ‚physical acts‘ an. Verschiedene Lesarten dieser Stelle sind möglich – aus meiner Sicht wird unbeabsichtigt ein defizitäres Kollektivbild von ‚pupils with special educational needs‘ lanciert. Der Satz legt Leser:innen nämlich nahe, dass die Rollenspielidee hier auch noch auf besonders „ungünstige“ Lernvoraussetzungen trifft. Von Leser:innen assoziiert werden können dabei – auf die gesamte benannte Schülerschaft bezogen – allzu leichtes „Vergessen“ des (offenkundigen) Simulationscharakters des Ganzen, eine ausgeprägtere Manipulierbarkeit durch ein Rollenspiel in Richtung Rassismus (bzw. die fehlende Fähigkeit, in Rassismus moralisch Schlechtes erkennen zu können) oder speziell ein leichtes Abgleiten Einzelner oder gesamter Lerngruppen in ‚physical acts‘.
Einem solchen pädagogischen Bild soll an dieser Stelle die prinzipielle und erfahrungsbasiert begründbare Wichtigkeit eines pädagogischen Zutrauens entgegengehalten werden. Eine gezielte Auseinandersetzung mit der Art und Weise der Kritik von Brüning/Hunstock findet sich bei Fischer/Reinhardt (i.E.).
- 4 Zur möglichen Komplexität pädagogischer Interaktionen angesichts des ‚Dilemmas der Adressierung‘ im Kontext von Differenzkategorien vgl. vertiefend Meyer/Lindmeier (2020).
- 5 In den Argumenten zur Anklage heißt es u.a.: „Rosa Parks ist als Schwarze minderwertig, die Weißen sind die Herrscher“ (ISB 2016b) sowie ‚Die Geschichte zeigt, dass die Weißen die überlegene Rasse sind‘ (ebd.).

Literatur

- Alavi, Bettina (2013): Herausforderungen an eine ‚Erziehung nach Auschwitz‘ in der multikulturellen Gesellschaft. In: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert W. (Hrsg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 79-94.
- Alavi, Bettina/Franz, Eva-Kristina (2017): Inklusionsmaterial Geschichte Klasse 5-10. Berlin: Cornelsen.
- Bernhardt, Markus (2018): Das Spiel im Geschichtsunterricht. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/957>
- Brazos Valley African American Museum (2018): Museum Curriculum Learning Trunk Lesson Plans for Grades 9-12. Rosa Parks. A look into her impact in not only the Montgomery Bus Boycotts, but in the ongoing Civil Rights Movement. In: http://www.bvaam.org/wp-content/uploads/2018/08/RosaParks_Grade-9-12.pdf (19.11.2022)
- Brüning, Christina/Hunstock, Ruth (2022): collective amnesia and continuous anti-black racism in Germany: how the colonial past, and a reluctance to come to terms with it, causes daily difficulties and why historical learning alone does not help. Internet: https://www.oneducation.net/no-13_april-2022/collective-amnesia-and-continuous-anti-black-racism-in-germany/ (17.10.2022) https://doi.org/10.17899/on_ed.2022.13.7
- Derichs, Marieke/Musenber, Oliver (2015): Das Afrikanische Viertel in Berlin - Kolonialismus als Thema im inklusiven Geschichtsunterricht. In: Riegert, Judith/Musenber, Oliver (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 220-224. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06955-1_33
- Donovan, Maggie Nolan (2004): Bus Boycott Dramatization for First and Second Grade. From Putting the Movement Back into Civil Rights Teaching. In: Menkart, Deborah/Murray, Alana D./View, Jenice L. (Hrsg.): Putting the Movement Back into Civil Rights Teaching. A publication of Teaching for Change and the Poverty & Race Research Action Council (PRRAC) with contributions from Rethinking Schools. Teaching for Change, S. 101-103. Internet: <https://static1.squarespace.com/static/5948733cf5e23161d7d8bf60/t/59b2ef3ce3df28d573ae19c1/1504898876651/elementaryschoollesson.pdf> (18.11.2022)
- Fischer, Christian/Reinhardt, Sibylle (i.E.): Moralische Schärfe gefährdet den fachdidaktischen Diskurs. Ein Problem mit Zukunftsbedeutung. In: Friedrichs, Werner (Hrsg.): Zukunft und politische Bildung im 3. Jahrtausend. Wiesbaden: Springer/VS.
- Hasters, Alice (2022): Was weisse Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten. München: Handerblau.
- Hogan, Wesley (2019): “Non-Violence is impossible”: Role-Playing in the Classroom. In: Jeffries, Hasan Kwame (Hrsg.): Understanding an Teaching the Civil Rights Movement. Madison: The University of Wisconsin Press, S. 276-290. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvsqcd0.26>
- ISB (2016a): Illustrierende Aufgaben zum LehrplanPLUS. Realschule, Evangelische Religionslehre, Jahrgangsstufe 8: Eintreten für Gerechtigkeit. Internet: https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/72/RS_ER_8_LB3_Gerechtigkeit.pdf. (17.10.2022)
- ISB (2016b): Illustrierende Aufgabe. Eintreten für Gerechtigkeit. Download ‚Material zur Aufgabe‘. Internet: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/serviceinformation/198175> (17.10.2022)
- Jöhnck, Johannes (2022): Rosa Parks - Der Kampf für gleiche Rechte. In: Geschichte lernen, 205/2022, S. 33-37.
- Kaiser, Astrid/Seitz, Simone (2017): Inklusiver Sachunterricht: Theorie und Praxis (Basiswissen Grundschule). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Kendi, Ibram X. (2021): Gebrandmarkt. Die wahre Geschichte des Rassismus in Amerika. München: C.H. Beck.
- Koziol, Katharine (2020): Rollen- und Planspiele. In: Reeken, Dietmar von (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 243-256.
- Marmar, Elina/Sow, Papa/Ziai, Aram (2015): Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch. In: Dies./ders. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 110-129.
- Memminger, Josef (2007): Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Memminger, Josef (2022): Rollen spielen im Geschichtsunterricht. Was (geschichts)didaktisch zu beachten ist. In: Geschichte lernen, 210/2022, S. 58-60.
- Meyer, Dorothee/Lindmeier, Bettina (2020): Differenz und Behinderung. Über Begriffsbedeutungen und deren Relevanz für die pädagogische Praxis. In: Dies./Hilpert, Wolfram/Lindmeier, Bettina (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn: bpb, S. 57-65.
- Ogette, Tupoka (2021): exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen. Münster: UNRAST-Verlag.
- Scheller, Ingo (2002): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Simon, Nina (2019): „Sich (nicht) zum Papagei machen (lassen)“ - Zum Potential theaterpädagogischer Methoden in der inklusiven rassismuskritischen Bildungsarbeit. In: Aktaş, Ulaş / Glaesser, Thomas (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Schule. Kulturelle Schulentwicklung, Selbstbestimmung im Unterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz Juventa, S. 217-233.
- Sow, Noah (2018): Deutschland Schwarz Weiß: Norderstedt: BoD.