

Rollenspiele in einer inklusionsorientierten historisch-politischen Bildung

Sinn und Grenzen am Beispiel „Rosa Parks“
Teil 1¹

Johannes Jöhnck

1. Einleitung

Rollenspiele sind in verschiedenen (inklusionsorientierten) Fachdidaktiken wie auch speziell in der fachrichtungsbezogenen Didaktik im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (im Folgenden mit SGE abgekürzt) zuhause. In den Fächern Geschichte und Politik können sie, über alle Bildungsgänge und Schultypen hinweg, auf der einen Seite als ein Verfahren mit vielen Chancen gelten. So ermöglichen Rollenspiele den oft so wichtigen oder gar notwendigen enaktiven, erfahrungsbezogenen Zugang zu Inhalten. Ein beliebig gewähltes Beispiel hierfür ist das von Alavi und Franz (2017) dargestellte Rollenspiel zum Alten Rom, in welchem die Platzverteilung im Kolosseum nach sozialer Stellung im Klassenzimmer simuliert wird (vgl. ebd.: 93f.). Auf der anderen Seite stößt die Methode immer wieder, beispielsweise aus geschichtstheoretischen Gründen, auf Skepsis, Einwände oder Ablehnung (vgl. z.B. Bernhardt 2018: 172ff.).

In einem andernorts publizierten Artikel mit Bausteinen einer Unterrichtsidee zu „Rosa Parks – der Kampf um gleiche Rechte“ (Jöhnck 2022) habe ich ein Rollenspiel für den Auftakt eines historisch-politischen Lernprozesses in einer 10. Klasse an einer Schule mit dem SGE konzipiert. Ein Hintergrund dieses Artikels sind die in den letzten Jahren verstärkt hervortretenden Bemühungen, auch solchen Schüler:innen anspruchsvolle Bildungsinhalte zugänglich zu machen, denen die Auseinandersetzung mit diesen bislang nicht oder kaum zugetraut worden war, und auf diese Weise Bildungsbenachteiligung abzubauen (vgl. z.B. Meyer/Hilpert/Lindmeier 2020; Jöhnck/Baumann 2022).

Am Artikel und besonders an jenem Rollenspiel wurde zeitnah nach dem Er-



Dr. Johannes Jöhnck

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

scheinen Kritik geübt (vgl. Brüning/Hunstock 2022). Brüning und Hunstock exponieren den Artikel als Beispiel dafür, dass „History didactics as well as civic education that try to be critical of racism [...] perpetuate discrimination that continues to run primarily along the categories of difference: race, class and gender“ (ebd.). Mit jenem Rollenspiel sei eine Situation initiiert, „in which students who take their roles seriously can engage in racist acts of language (or even physical acts). This is even more worrying because it is suggested as an activity for pupils with special educational needs“ (ebd.). Rassistische Gedankenmuster, so lassen sich die Autor:innen verstehen, würden durch das Einnehmen der Rollen gefördert (vgl. ebd.).

Diese Kritik hat mich zu einer weiteren Auseinandersetzung mit diesem Rollenspiel geführt, die ich im Folgenden zur Diskussion stellen möchte. In diesem sich über zwei Heftausgaben erstreckenden Beitrag wird jenes Rollenspiel didaktisch ausführlich auf den Prüfstand gestellt. Nach einer knappen Darstellung des Inhalts ‚Rosa Parks‘ und seiner Relevanz für Schüler:innen (2) werden dieses Rollenspiel vor dem Hintergrund der o.g. Kritik zunächst detailliert in seiner Umsetzung beschrieben und bei der Entwicklung leitende didaktische Begründungen dargelegt (3). Daran anknüpfend werden ausgewählte Risiken, Herausforderungen und Problematiken des Rollenspiels kritisch beleuchtet (4), um dann auf Fragen nach didaktisch-methodischen Alternativen und deren Umsetzbarkeit im SGE und anderswo zu sprechen zu kommen (5). Zum Schluss wird auf die Notwendigkeit von Rollenspielen und einer zugleich methodenkritischen Haltung eingegangen (6). Jene Abschnitte 2 und 3 sind im vorliegenden Teil 1 verortet, die Abschnitte 4, 5 und 6 folgen in Teil 2 des Beitrags in der nächsten Ausgabe der GWP.

Versucht wird eine didaktische Reflexion mit engem Fokus auf einen konkreten Fall. Allerdings steht diese Unterrichtsidee exemplarisch für andere veröffentlichte Rollenspielideen und deren Hintergründe, so dass die Reflektion ebenso auf etwas Allgemeines zielen soll: Im Bemühen, Schüler:innen mit kognitiven Schwierigkeiten oder z.B. auch jüngeren Alters einen Zugang zu anspruchsvollen Themen über eine den Lernbedürfnissen entsprechende, elementarisierte, handlungsorientierte Aufbereitung zu verschaffen, drohen fachwissenschaftliche und fachdidaktische und speziell Ansprüche der Diversitätssensibilität aus den Augen verloren oder übergangen zu werden.

2. Der Inhalt ‚Rosa Parks‘ und seine Relevanzen für Schüler:innen

„Im Jahr 1955 sollte die damals 42-Jährige [Rosa Parks; J.J.] entsprechend damaliger Gesetze in den USA, die Rassentrennung vorsahen und schwarze² Menschen massiv benachteiligten, ihren Sitzplatz im Bus für einen weißen Fahrgast räumen. Nachdem Rosa Parks sich weigerte, rief der Busfahrer die Polizei. Rosa Parks wurde verhaftet und musste eine Geldstrafe zahlen. Der daraufhin erfolgte Busboykott von Montgomery – an dem auch der Pastor und Bürgerrechtsaktivist Martin Luther King und mit ihm viele weitere Menschen maßgeblich mitwirkten – stellte einen entscheidenden Schritt hin zur Aufhebung der Rassentrennung in den USA dar“ (Jöhnck 2022: 33). Mit der weltgeschichtlich bedeutsamen, aber den deutschen Lehrplänen und dem

Stand der Veröffentlichungen nach im deutschen Geschichts- oder auch Politikunterricht wohl eher selten behandelten Geschichte von Rosa Parks, den dadurch verdeutlichten Praktiken jener sogenannten ‚Rassentrennung‘ wie auch den Ansätzen zu deren Überwindung handelt es sich um einen historisch-politischen Bildungsinhalt. Dieser ist für alle Schüler:innen von exemplarischer Bedeutung – zunächst in dem Sinne, dass Diskriminierung und speziell Rassismus alle angehen und auch gegenwärtig noch gravierende Probleme in der Gesellschaft darstellen, gegen die weiter anzugehen ist.³ Spezifisch weist der Inhalt für all jene Schüler:innen gegebenenfalls Potenzial auf, die selbst (ggf. intersektional) von Diskriminierung oder speziell von Rassismus betroffen sind.

Welche Schwerpunkte der Beschäftigung mit diesem Inhalt genau gewählt und wie diese methodisch umgesetzt werden, hängt von vielen Aspekten ab – nicht zuletzt von der konkreten Zusammensetzung einer Lerngruppe. Anhand von Elementen der Biographie von Rosa Parks können z.B. schon Grundschulkindern Wertvolles für ihr gesamtes Leben zu den Tugenden Mut und Zivilcourage und zur Kraft des Neinsagens lernen. Alle können anhand der Geschichte von Rosa Parks etwas über Rassismus und den erbitterten Kampf dagegen lernen. Insbesondere Schüler:innen, die selbst von Rassismus betroffen sind, könnten anhand des Inhalts – bei einer gelingenden Umsetzung – bedeutsame Bildungserfahrungen machen. Nicht zuletzt ist der Busboykott von Montgomery ein historisch-politischer Fall, an dem sich manches über bestimmte Formen des politischen Aktivismus und der politischen Partizipation lernen lässt. Im Erwartungshorizont in Jöhnck (2022) wurden dahingehend ganz konkret als Schwerpunkte ausgewählt, dass die Lernenden „elementares historisches Wissen über das Engagement von Rosa Parks und anderen“ (ebd.: 34) erwerben. Die Schüler:innen sollen am Ende des Bildungsprozesses „über Kenntnisse zu konkret ergriffenen Umsetzungsformen dieses Engagements [verfügen, J.J.], wobei den Lernenden letztere auch allgemein als Mittel politischer Partizipation fasslich werden. Die Lernenden können zur Frage begründet Stellung nehmen, ob und inwiefern Verhalten und Haltung Rosa Parks als Vorbild für sie selbst in Frage kommen“ (ebd.).

3. Das Rollenspiel zu Rosa Parks und seine didaktischen Begründungen

3.1 Das Rollenspiel

Auf der einen Seite konkret greifbare Personen an einem alltäglichen Ort in einer Situation, deren historischer Verlauf und deren historische Folgen sie zu einem Identifikationsangebot für Menschen der Gegenwart machen können, und auf der anderen Seite Kinder, Jugendliche oder junge Erwachsene, die von enaktiven Zugängen wie dem Rollenspiel vielfältig profitieren können – didaktisch mag die Idee hier naheliegen, sich dieser Situation zu Bildungszecken behutsam in einem Rollenspiel anzunähern. Die Lehrerin Maggie Nolan Donovan (2004) beispielsweise drückt das fol-

gendermaßen aus: „If ever a story was meant to be dramatized, it’s the story of Rosa Parks and the Montgomery Bus Boycott“ (ebd.: 101).

Im Rollenspiel Jöhnck (2022) spielen die Schüler:innen als Hinführung zu einer Erarbeitung der historischen Bezüge, d.h. im Vorfeld zu dieser und ohne dass die Lernenden damit schon ausgewiesene *historische* Rollen übernehmen (vgl. zu diesem Spezifikum z.B. Bernhardt 2018: 177f., mit Bezug auf Dehne), in einer mit Stuhlreihen nachgestellten Szenerie im Bus „ihre Rollen bis zu dem Moment, in welchem schwarze Personen für eine weiße aufstehen müssen“ (ebd.: 33). Die Anzahl der „Sitze“ richtet sich nach der Anzahl der beteiligten Spieler:innen.⁴ Die Lehrkraft ist als Regisseurin gefragt und leitet die Schüler:innen mit klarer Moderation durch das Spiel. So liegen auch in der Verteilung der Rollen bereits Steuerungsnotwendigkeiten wie auch Differenzierungschancen, da die Rollen unterschiedlich anspruchsvoll in der Umsetzung sind und nicht jede Rolle für jedes Lerngruppenmitglied geeignet sein muss. Wichtig sind selbstverständlich die sorgfältige Vorbereitung und Einführung der gesamten Situation mitsamt Nennung des Ziels des Ganzen sowie Freiwilligkeit jeweiliger Rollenübernahmen.

Zu Beginn sitzt nur der Busfahrer im „Bus“ und „lenkt“ diesen. Auf Hinweis der Lehrkraft steigen sodann ‚Schwarze Fahrgäste‘ dazu und setzen sich „auf einen freien Platz im hinteren Teil des Busses“ (ebd.: 35, hier Rolle A; Herv. i O.). Die Fahrt geht weiter, es steigen ‚weiße Fahrgäste‘ ein und setzen sich „auf einen freien Platz im vorderen Teil des Busses“ (ebd., hier Rolle B; Herv. i O.). Entweder steigen direkt auch noch weitere Gäste mit ein oder der Bus fährt erst einmal weiter. Jedenfalls handelt es sich bei den nächsten Gästen um zwei ‚Schwarze Fahrgäste‘. „Hinten im Bus sind keine Sitzplätze mehr frei. Deshalb setzt ihr euch auf zwei freie Plätze in der Mitte des Busses“ (ebd., hier Rolle C; Herv. i O.). Bis hierhin sprechen die Schüler:innen nicht oder kaum. Das Rollenspiel setzt sich fort mit dem Einstieg von einem weiteren ‚weißen Fahrgast‘. Auf der entsprechenden Rollenkarte (s. zu deren Einsatz auch unten) steht hierzu: „Du bist eine Person mit weißer Hautfarbe. Du steigst in den Bus ein. In der Mitte des Busses sitzen zwei Schwarze nebeneinander [jene zwei Personen der Rolle C; J.J.]. Du gehst zu ihnen. Du forderst sie auf, beide Plätze für dich frei zu machen, weil du weiß bist. Eigentlich brauchst du nur einen Platz. Du möchtest aber nicht neben einer Person mit schwarzer Hautfarbe sitzen“ (ebd.: 35, hier Rolle D).

In diesem didaktisch stilisierten, in seiner *Negativ*qualität hervorgehobenen Spielmoment ist nun die Leitung der Lehrkraft in besonderer Weise gefragt: „Die Szene wird zunächst ‚eingefroren‘, das nun aus der Innenperspektive Erlebte wird besprochen: Was ist passiert? Wie empfinden die aufgeforderten schwarzen Personen [gemeint sind die Schüler:innen, die jene Rollenfiguren darstellen; J.J.], was fühlen die anderen?“ (ebd.). Es werden also das Geschehen und seine Problemstruktur im Gespräch rekapituliert und die Gefühle angesichts des gespielten Geschehens reflektiert (vgl. ebd.). Diese Unterbrechung und eingeschaltete Reflexion sind genau an dieser Stelle nicht nur dramaturgisch von der Spielszene her begründet. Sie sollen sich auch spezifisch nach den Lernvoraussetzungen der Schüler:innen richten, an die bei der Abfassung der Unterrichtsidee gedacht worden ist: Es werden für diese Schüler:innen

damit wichtige „Leitplanken“ und Strukturierungsmarker gesetzt, die einen gelingenden Verlauf des Rollenspiels erwartbar(er) werden lassen und dem von Brüning und Hunstock (2022) erwähnten, ausgiebigen ‚engaging in racist acts of language (or even physical acts)‘ (vgl. ebd.) (s.o.) wirksam vorbeugen können. Dagegen könnte es schnell – und keineswegs nur für Lernende im SGE oder auch weitere ‚pupils with special educational needs‘ (vgl. ebd.) – eine Überforderung und ein Risiko für den Verlauf darstellen, wenn das Spiel gänzlich in die Regie der Lerngruppe gegeben und damit jener Moment *nicht* eingefroren werden würde.

Wie geht es weiter? Vorschläge werden in der Folge besprochen, „wie die Szene sinnvoll weiter ausgespielt werden kann. Die Erprobung gleich mehrerer Fortsetzungen ist dabei möglich. So können die Passagiere einer festgestellten Ungerechtigkeit bspw. gemeinsam verbal entgegnetreten“ (ebd.).

Insgesamt geht es mit dem Rollenspiel also um den *ernsthaften* Versuch einer Perspektivenannäherung, um eine via Unterbrechung ermöglichte dialogische Auseinandersetzung mit dem Negativgeschehen und seiner Struktur, um Identifikation und um ein couragiertes Suchen, Finden, Erproben und Reflektieren von Reaktionsmöglichkeiten gegen jene Diskriminierungen. Dahinter verbirgt sich pädagogisch, didaktisch sowie lernpsychologisch u.a. die Grundannahme, dass es zielführend sei, nicht allein und nicht direkt auf abstrakt-begrifflicher Ebene bzw. rein analytisch und an Kognition orientiert anzusetzen (z.B. durch Bearbeiten und Besprechen eines zielgruppengerecht elementarisierten Sachtextes), sondern dies auch und zunächst *im Modus des simulativen Handelns* zu tun: Das Unrecht und seine Bedeutung werden über den szenischen Vollzug und die damit ermöglichte prägnante Hervorhebung ggf. besser begreifbar, Lernende können davon berührt werden und es kritisch-reflexiv ggf. besser hinterfragen, aber ihm auch direkt konstruktiv in sozialen Als-ob-Handlungen begegnen, d.h. Verhaltensspielräume wie auch dahingehende eigene Ressourcen erkunden.

All das soll Schüler:innen mit ihren jeweiligen Lernvoraussetzungen pädagogisch bestmöglich „abholen“, nachhaltig erreichen und sie in der Folge auch zu einer weiteren intensiven Auseinandersetzung mit dem konkreten historisch-politischen Thema motivieren, wobei bedeutsame Unterschiede der eigens im Spiel gemachten Erfahrungen zum historischen Geschehen (z.B. realen Gefahren damals) zum Thema werden, wenn die allgemeine Situation der sogenannten ‚Rassentrennung‘ in den 1950er Jahren in den USA eingeführt und kritisch beleuchtet wird (vgl. ebd.).

Der Einsatz der oben bereits zitierten Rollenspielformen (vgl. ebd., 35) erfolgt „wahlweise“ (Jöhnck 2022: 33). Die Entscheidung für einen Einsatz oder Teileinsatz muss sich nach den Voraussetzungen in der jeweiligen Lerngruppe richten. Bei einem Einsatz wäre auch hier auf mögliche Anpassungserfordernisse zu achten – so kann es nicht nur für Lerngruppen oder ganze Klassen mit dem SGE an Förderschulen überfordernd sein, wenn auch die Rolle des Busfahrers näher ausgestaltet (vgl. ebd.: 35) und damit ebenfalls kritisch zu reflektieren ist.

Die im Artikel dargestellten, weiteren Bausteine der Reihe rücken Motive von Rosa Parks anhand von Zitaten sowie das aktive Handeln und Engagement (in) der Bürgerrechtsbewegung z.B. anhand von Bildquellen ins Zentrum. Zuletzt wird das

mutige Handeln speziell von Rosa Parks im Sinne eines Lernens an Biographien fokussiert (Stichwort „Lernen an und mit *Vorbildern*“).⁵

3.2 Disziplinspezifische didaktische Begründungen

Unterricht im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung folgt, mit Blick auf seine Zielgruppe, weitgehend dem Konzept der *Elementarisierung* und der damit verbundenen *Differenzierung in verschiedene Aneignungsebenen, -niveaus oder -möglichkeiten*. Beides ist zwar auch in den Fachdidaktiken Geschichte und Politik nicht unbekannt, hat aber im Unterricht im SGE eine herausragende Bedeutung: „Wenn es gelingt, Bildungsinhalte so anzubieten, dass jedes Kind, jeder Jugendliche die ihm möglichen Zugangs- und Aneignungsmöglichkeiten nutzen kann, dann ist eine gemeinsame Beschäftigung mit gleichen Inhalten trotz unterschiedlicher Voraussetzungen möglich“ (Terfloth/Bauersfeld 2019: 105). Eine entsprechende „Elementarisierung findet immer im Spannungsfeld des Anspruchs auf Sachgemäßheit und den Lernvoraussetzungen auf Seiten des Schülers statt. Dass dieses im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besonders ausgeprägt ist, muss eigentlich nicht betont werden“ (Häußler 2015: 28). Den Aneignungsebenen, -niveaus oder -möglichkeiten entsprechen Arten der Präsentation eines Gegenstandes im Unterricht: Basal-perzeptiv, konkret-gegenständlich, anschaulich-symbolisch bzw. -ikonisch, begrifflich-abstrakt (vgl. Terfloth/Bauersfeld 2019: 104 ff.). „Kinder können sich nicht nur bilden, indem sie sich begrifflich und abstrakt mit schulischen Aufgabenstellungen auseinandersetzen; dies ist ebenso durch spielerisches und anschauliches Lernen, durch praktische Tätigkeit und auch durch eine aktive, wahrnehmende Auseinandersetzung mit den Dingen möglich“ (Klauß 2010: 353).

Eng mit den geschilderten didaktischen Grundsätzen der Fachrichtung verbunden ist das *Prinzip des handlungsorientierten Lernens* (das auch geschichts- und politikdidaktisch breit verhandelt wird): Danach ist es wichtig, dass die Schüler:innen mit den Lerngegenständen *aktiv Erfahrungen* machen (vgl. Häußler 2015: 149). Im Falle von Rollenspielen sind dies *inszenierte Erfahrungen*. In der Fachrichtung Geistige Entwicklung wird eine bestmögliche Passung von Angeboten zu den jeweils individuellen Lernvoraussetzungen wohl besonders stark betont – und zu diesen gehört im SGE oftmals eine nennenswerte Affinität speziell zu eben solchen Methoden, „in denen sich die Schülerinnen und Schüler durch Mimik und Gestik ausdrücken können“ (Alavi 2016: 89).⁶

Rollenspiele sind in den Fächern Politik und Geschichte heimisch: „Das Rollenspiel ist ein Verfahren zur erfahrungsorientierten Bearbeitung problemhaltiger sozialer Situationen, von denen man zumeist nicht betroffen ist, die aber gesellschaftlich bedeutsam sind. Rollenspiele können emotionale Betroffenheit durch Perspektivenübernahme herstellen. [...] Mit Rollenspielen können alltägliche, unübersichtliche, entfernte, vergangene, zukünftige oder fiktive Problem-Situationen in den Klassenraum ‚geholt‘ werden. Stärker als im ‚realen‘ Leben lassen sich dabei Handlungsverläufe variieren, Rollen tauschen und Lösungsoptionen abwägen“ (Petrik 2009: 21f.). Je nach beteiligten Schüler:innen und je nach konkretem Thema kann ein Potential für weitergehende

Erkenntnisse speziell darin liegen, dass Schüler:innen simulativ auch Positionen darstellen, die ihrer eigenen entgegengesetzt sind. Zu einer fachdidaktischen Begründung des Rollenspiels zu ‚Rosa Parks‘ bietet sich dahingehend in besonderer Weise ein Rekurs auf *Bertolt Brechts* Idee des Lehrstücks an (vgl. dazu Fischer 2018: 174 und 449f., sowie Petrik 2009). Brecht „zufolge sollen nicht nur sozial erwünschte, sondern auch sozial unerwünschte, asoziale Verhaltensweisen Gegenstand von Lehrstücken sein, weil insbesondere sie eine politisch-erzieherische Wirkung entfalten können“ (Fischer 2018: 449f.). Brecht „sieht die erzieherische Wirkung vor allem in der (selbst-reflexiven) Betrachtung von Handlungsweisen, die durch ihren konkreten Vollzug vorbereitet wird. Szenisches Handeln und das anschließende (selbst-reflexive) Betrachten der Handlungen sollen die Akteure für potentielle Handlungsmuster und -gefahren in Gesellschaft und Politik sensibilisieren“ (ebd.: 450). Daneben existieren Bezüge spezifisch zum von *Augusto Boal* entwickelten „Theater der Unterdrückten“, bei dem allerdings problematische Alltagserfahrungen der Spielenden selbst im Zentrum stehen.

Wie eingangs angekündigt, werden in Teil 2 dieses Beitrags (GWP 3/2023) ausgewählte Risiken, Herausforderungen und Problematiken des Rollenspiels kritisch beleuchtet, um dann auf Fragen nach didaktisch-methodischen Alternativen und deren Umsetzbarkeit im SGE und anderswo zu sprechen zu kommen. Es wird weiters auf die Notwendigkeit von Rollenspielen und einer methodenkritischen Haltung zugleich eingegangen.

Dieser zweite Teil ist auf der GWP-Internetseite online-first bereits für Abonnent:innen downloadbar.

Anmerkungen

- 1 Der zweite Teil dieses Beitrags erscheint in der Ausgabe 3/2023 der GWP, ist jedoch online-first bereits für Abonnent:innen downloadbar.
- 2 Wie an dem betreffenden historischen Inhalt in eklatanter Weise deutlich wird, sind die Begriffe ‚Schwarz‘ und ‚weiß‘ nicht einfach nur auf Hautfarben von Menschen zu beziehen, sondern sie sind auch als historisch gewachsene, höchst folgenreiche gesellschaftliche Konstruktionen und Zuschreibungen aufzufassen. In den folgenden Ausführungen (außerhalb Zitaten) wird ‚Schwarz‘ im Sinne der Selbstbezeichnung ‚Schwarze Menschen‘ großgeschrieben. Das Adjektiv ‚weiß‘ werde ich im Folgenden klein schreiben. Hier nutzen andere Autor:innen demgegenüber eine kursive Schreibweise („weiß“).
- 3 Vgl. zu Rassismus, Rassismuskritik und/oder entsprechenden akademischen und politischen Debatten gegenwärtig z.B. Brüning/Hunstock 2022; Hasters 2022; Kendi 2021; Ogette 2021; Sander 2021; Scherr 2021; Sow 2018; Topçu 2021.
- 4 Möglich ist es, hier lerngruppenabhängig zu variieren und wenige Sitze mehr als benötigt bereitzustellen, da dies den Spielverlauf in seinen Möglichkeiten ausdifferenziert.
- 5 An dieser Stelle ist leider kein Raum, über das Rollenspiel hinaus die genannten weiteren wie auch weitere mögliche und ggf. wichtige Bausteine, Akzentuierungen und auch Anschlussreihen zu beleuchten (u.a. zur Stärkung des Gegenwarts- und auch nähräumlichen Bezugs des Themas und dahingehend z.B. zu weiteren Möglichkeiten, wie die Schüler:innen selbst heute gegen Rassismus aktiv

werden können). Ebenfalls wären die Visualisierungen auf den Rollenkarten noch eigens für sich zu diskutieren.

- 6 Zugleich sind damit – mit Blick auf inklusionsorientierte Settings – kooperative Lernsituationen mit Schüler:innen anderer Bildungsgänge teilweise besonders schnell und gut möglich.
Es sei hier auch noch klar benannt, dass nicht nur, aber insbesondere Schüler:innen im SGE aufgrund von kognitiven Schwierigkeiten mit in Fußnote 2 angeschnittenen, voraussetzungsreichen, abstrakt-begrifflichen Reflexionen m. E. n. oftmals überfordert sein würden oder hier zumindest Erwartungen angemessen zu dosieren wären.

Literatur

- Alavi, Bettina (2016): Narrative Kompetenz im inklusiven Geschichtsunterricht?! Ein Unterrichtsversuch. In: Dies./Lücke, Martin (Hrsg.): *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung an die Geschichtsdidaktik*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 85-100.
<https://doi.org/10.46499/726>
- 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>
- 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. . An essay. *On Education. Journal for Research and Debate*, 5(13).
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
- 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 (2018): *Wirtschaftsordnungen verstehen und beurteilen - mit der Planspielmethode. Grundlagen, Unterrichtskonzeption und Lernwege als Beitrag zur Politikdidaktik*. Opladen (u.a.): Budrich UniPress. <https://doi.org/10.3224/86388763>
- Hasters, Alice (2022): *Was weisse Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten*. München: Handerblau.
- Häußler, Michael (2015): *Unterrichtsgestaltung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Jöhnck, Johannes (2022): Rosa Parks - Der Kampf für gleiche Rechte. In: *Geschichte lernen*, 205/2022, S. 33-37.
- Jöhnck, Johannes/Baumann, Simon (Hrsg.) (2022): *Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschulen und Inklusion*. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag.
- Kendi, Ibram X. (2021): *Gebrandmarkt. Die wahre Geschichte des Rassismus in Amerika*. München: C.H. Beck.
- Klauß, Theo (2010): *Inklusive Bildung. Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren*. In: *Behindertenpädagogik* 4/2010, S. 341-374.

- Meyer, Dorothee/Hilpert, Wolfram/Lindmeier, Bettina (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn: bpb
- Ogette, Tupoka (2021): exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen. Münster: UNRAST-Verlag.
- Petrik, Andreas (2009): Ohne Spiel kein Ernst. Über die Notwendigkeit theatraler Methoden zur Erschließung des Politischen. In: Politisches Lernen 1-2/09, S. 18-25.
- Sander, Wolfgang (2021): Identität statt Diskurs? Diskursivität in der politischen Bildung und ihre Gefährdungen. In: Pädagogische Rundschau, 75. Jahrgang, S. 293-306.
<https://doi.org/10.3726/PR032021.0027>
- Scherr, Albert (2021): Rassismuskritik als Identitätspolitik? In: Sozial Extra 45, S. 354-360.
<https://doi.org/10.1007/s12054-021-00416-5>
- Sow, Noah (2018): Deutschland Schwarz Weiß: Norderstedt: BoD.
- Terfloth, Karin/Bauersfeld, Sören (2019): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule. München: UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838552156>
- Topçu, Canan (2021): Nicht mein Antirassismus. Warum wir einander zuhören sollten, statt uns gegenseitig den Mund zu verbieten. Eine Ermutigung. Köln: Quadriga Verlag.