

unterrichtspraxis

Beilage zu „bildung und wissenschaft“
der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

INKLUSIVER GESCHICHTSUNTERRICHT

Überall klebt Geschichte

Die Kategorie des Leibes steht im Mittelpunkt einer „Inklusiven Geschichtsdidaktik“. Die theoretischen Grundlagen dieses Ansatzes werden im nachfolgenden Artikel vorgestellt und diskutiert. Entsprechende Beispiele für die schulische Praxis ergänzen den Beitrag, um zu zeigen, wie man mit Literatur der sedimentierten Geschichte auf die Spur kommen kann.



Quelle: imgao

Leiblichkeit als Kategorie historischen Lernens

Einleitung

Wie kann Geschichte in der Schule inklusiv unterrichtet werden? Das ist die Ausgangsfrage für den folgenden Beitrag. Die Grundlage für unsere Argumentation und die Unterrichtsidee zum Thema „Judentum heute in Deutschland“ bildet Bärbel Völkels Konzeption der „Inklusiven Geschichtsdidaktik“ (2017). Wir möchten Möglichkeiten aufzeigen, wie man dieses Konzept anwenden kann, und dazu anregen, Geschichte aus einer inklusiven Perspektive heraus wahrzunehmen. Den Schwerpunkt setzen wir bei der Idee der Offenlegung von im Leib sedimentierter Geschichte, was eine neue Grundlage schafft, (Geschichts-) Unterricht zu denken und durchzuführen. Nach einem kritischen Blick auf die Praxis des heutigen Geschichtsunterrichts werden zunächst einige grundlegende Begriffe und für das Praxisbeispiel relevante Facetten der „Inklusiven Geschichtsdidaktik“ vorgestellt. Anschließend geht es um ein Praxisbeispiel für die weiterführenden Schulen entlang der Lektüre des Buches „Winternähe“ von Mirna Funk (2015). Abschließend skizzieren wir weitere Ideen zur praktischen Anwendung des Konzepts – für alle Schularten und Altersstufen.

Geschichtsunterricht heute

Geschichte als Schulfach muss sich immer wieder fragen lassen, welche Berechtigung und welchen Nutzen es hat. Erklärtes Ziel der Geschichtsdidaktik ist es, dass Schüler/innen ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein entwickeln. Dieses soll ermöglichen, dass wahrgenommene Zeitbrüche kognitiv-methodisch bearbeitet werden und Geschichte im Spannungsfeld von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartserfahrung und Zukunftserwartung als eine sinnbildende Konstruktion verstanden und kritisch reflektiert wird. Dieser Ansatz geht mit einer wissenschaftlich-idealisierten Idee von Unterricht an die Schulen, in denen nach wie vor eine mehr oder weniger chronologisch geordnete Nationalgeschichte als Geschichte der Dominanzkultur erzählt wird (vgl. Völkel 2017, 57ff).

Dazu drängen sich mehrere Fragen auf:

- Wie tragfähig und auch zukunfts-fähig erweist sich die Schulung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins in den Schulen?
- Entspricht der derzeitige Geschichtsunterricht den Anforderungen unserer Zeit und erreicht er alle Lernenden?

Empirisch lässt sich die Bildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins nicht nachweisen. Es zeigt sich sogar, dass der Geschichtsunterricht bei den Lernenden allgemein wenig Spuren hinterlässt (vgl. von Borries 2008, 17ff). Ein Erstarken neuer rechter Parteien und Gruppierungen und die verhärtete Debatte um den Status von Deutschland als Einwanderungsland legen den Schluss nahe, dass ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein keinesfalls prägendes Element der Debatte ist.

Menschen mit Migrationsgeschichte wird zudem ganzheitliche Teilhabe verwehrt, indem sie zum Beispiel in den Narrationen des Geschichtsunterrichts nicht erscheinen. Hier zeigen sich exkludierende Aspekte der derzeitigen Praxis (vgl. Völkel 2016, 49ff). Doch nicht nur über die geografisch-kulturelle Herkunft (race) findet Exklusion statt. Auch unter den Gesichtspunkten der sozialen Herkunft (class), der körperlich-geistigen Verfasstheit (ability) und der Geschlechtlichkeit (gender) werden viele Gruppen aus der hegemonialen geschichtlichen Erzählung ausgeklammert und unsichtbar gemacht. Hier setzt Völkel mit ihren didaktischen

Überlegungen an und zeigt, wie sich aus einer solchen Diversität Möglichkeiten eines inklusiven Geschichtsunterrichts entwickeln lassen. Daraus erklärt sich auch der weit gefasste Inklusionsbegriff, den wir zugrunde legen.

Inklusiver Geschichtsunterricht

Inklusion bedeutet in diesem Zusammenhang, Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und im Spannungsfeld von Erfahrung und Erwartung mehr Zukunftsmöglichkeiten aufzuzeigen, als ihnen derzeit zur Verfügung stehen. Im Mittelpunkt des inklusiven Geschichtsunterrichts steht die Erweiterung der Zukunftshorizonte von Schüler/innen. Inklusion steht in diesem Verständnis also nicht für die Integration von Menschen mit Behinderung in eine bestehende Gemeinschaft, sondern vielmehr für eine ständige Fragehaltung, die ausschließende Mechanismen offenlegt und versucht, die Bedingungen für Teilhabe immer wieder neu auszuhandeln – fern der Kategorien fähig und unfähig.

Das ‚Bindeglied‘, über das Geschichte dabei für alle Menschen – unabhängig von geographisch-kultureller oder sozialer Herkunft, körperlich-geistiger Verfasstheit oder Geschlechtlichkeit – gleichermaßen zugänglich wird, ist der Leib und die darin „sedimentierte(n) Geschichte(n)“ (Völkel 2017, 185ff). Und genau darin liegt der einende Gedanke der Inklusion: Ausgangspunkt für einen inklusiven Geschichtsunterricht sind die Spuren, die Geschichte in uns allen hinterlässt. Diese Spuren rahmen die Handlungsmöglichkeiten eines jeden Menschen, ohne dass wir genau sagen könnten, wie das geschieht. Im Zusammenhang mit einer inklusiven Geschichtsdidaktik wird daher danach gefragt, wie Geschichte in unser Handeln gehört, während der klassische Geschichtsunterricht bisher verstärkt einen kognitiven Schwerpunkt setzt (a.a.O., 97ff & 110ff).

Die Aufgabe des inklusiven Geschichtsunterrichts liegt darin, diese Spuren bewusst offenzulegen und darüber ins Gespräch zu kommen (a.a.O., 214ff). Zur Differenzierung dieser Gedanken soll nun der phänomenologisch geprägte Begriff des Leibes genauer erläutert werden.



Quelle: imgao

Ist Geschichtsunterricht zu kognitiv?

Der Leib im Mittelpunkt der inklusiven Didaktik

Die Wurzeln des Leib-Begriffes liegen in einer phänomenologischen Perspektive auf den Menschen. Seit der Aufklärung sind wir es gewohnt, Körper und Geist getrennt voneinander zu denken. Damit einher geht eine Hierarchisierung: Die Konzentration auf die kognitiven Fähigkeiten der Menschen prägt das europäische Menschenbild und bildet die Grundlage der Geisteswissenschaften mit ihrem Anspruch der geistigen Erkenntnis. Auch das Bildungsverständnis baut darauf auf (vgl. Völkel 2017, 64). Die Vernunft ist aus dieser Perspektive betrachtet etwas Kognitives, das im Geiste stattfindet, sozusagen losgelöst vom Körper. Unser Handeln macht so gesehen nur Sinn, wenn es kognitiv erklärt werden kann, ist also dem Denken nachgeordnet. Eine alltägliche, spontane Aussage wie „Denk doch das nächste Mal nach, bevor du etwas machst!“ veranschaulicht dies (a.a.O., 62f).

Die phänomenologische Perspektive widerspricht dieser einseitig kognitiv geprägten Sichtweise auf vernunftvolles Handeln und geht von einer Einheit von Körper und Geist, von Natur und Kultur aus, dem sogenannten Leib

(a.a.O., 69). Im Leib schreiben sich Körper- und Welterfahrungen ein, aus denen heraus Vernunft, eine Art Handlungssinn entsteht (a.a.O.). Vernunft entspringt in der phänomenologischen Betrachtung also nicht allein dem Kopf, sondern dem Leib und den Erfahrungen, die sich dort eingeschrieben haben. Unser Handeln lässt sich in diesen Erfahrungskontext einordnen, macht aus unserer leiblichen Perspektive heraus individuell Sinn (a.a.O., 82). Für diesen Handlungssinn spielen sinnliche Erfahrungen – also Erfahrungen, die wir mit unserem Körper und seinen Sinnen machen – eine zentrale Rolle; sie sind dem reflexiven Bewusstsein vorgeordnet. In dieser Hinsicht missachtet die Aussage „Denk doch nach, bevor du etwas machst!“ den Handlungssinn unseres Körpers, für den eine als impulsiv beobachtete Handlung zunächst einmal logisch erscheint und Folge unserer Körper- und Welterfahrungen ist (a.a.O., 88ff). Ein weiteres Beispiel: Ich gehe durch eine Ausstellung. Beim Betrachten alter Fotografien bekomme ich bei einer bestimmten plötzlich eine Gänsehaut. Das kann ich mir kognitiv nicht erklären, jedoch weiß ich auf Grund der körperlichen Reaktion, dass ich berührt

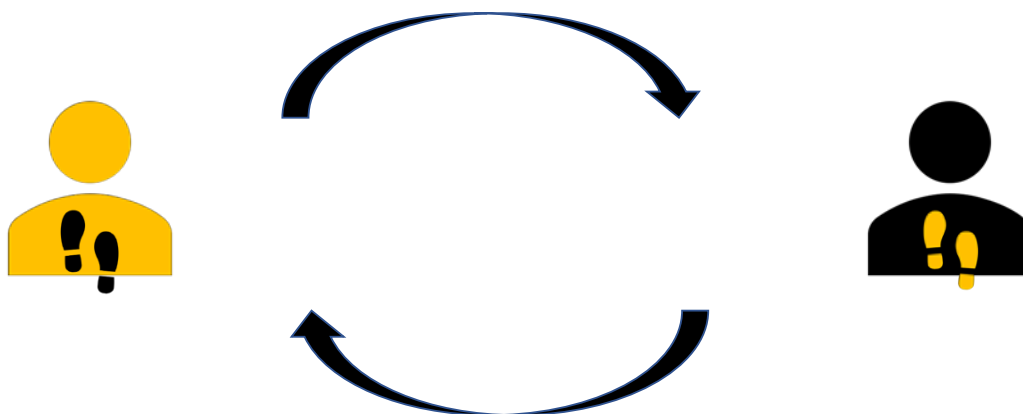
bin. Dies ist wiederum ein Ausdruck meines Leibes, die auch als Körperwissen bezeichnet werden kann, ohne dass sie kognitiv erklärbar sein muss.

Für das Ausbilden eines solchen Körperwissens sind zwei Faktoren von zentraler Bedeutung: der Raum, in dem wir leben und die Begegnung mit anderen Menschen in diesem Raum.

Unser Leib und der Raum, in dem wir leben

Unser Leib ist einerseits geprägt durch den Lebensraum, den wir durch Bewegungen erschließen, in dem wir uns zu orientieren lernen und in dem wir uns vertraut fühlen. Dieser Raum ist angefüllt mit Gegenständen und Szenarien, die kulturell geprägt sind, und in denen GeSCHICHTE in ihrer VielsCHICHtigkeit überall präsent ist und sich in uns einschreibt. Für diesen Raum entwickeln wir eine „place identity“, die als unser „orientierter Raum“ zu verstehen ist (a.a.O., 71). Diese „place identity“ ermöglicht es einem Menschen, sich stimmig in einem – immer auch kulturell geprägten – Bezugsraum zu bewegen und sich dort sicher und wohl zu fühlen.

Jede Begegnung hinterlässt
Spuren in uns.



Und andersherum.

Schaubild: Anna-Maria Zouhar/ Johanna Wenzl

Ändert sich dieser Bezugsraum – zum Beispiel durch einen Umzug oder durch Flucht – wird er allerdings nicht einfach ersetzt, sondern bleibt, ähnlich einem Phantomschmerz, im Leib. So orientieren sich Menschen nach einer solchen Erfahrung oft an einer „Phantomheimat“, obwohl sie kognitiv um den Ortswechsel wissen. Der verlassene Raum dient dem Menschen als Horizont zur Orientierung im neuen Raum (a.a.O., 80). Solche vermeintlichen Gegensätze, wie die zwischen dem Wissen um den Ortswechsel und dem Festhalten an der Phantomheimat, lassen sich in phänomenologischen Betrachtungen des Menschen immer wieder machen. Es zeigt sich, dass der Mensch ein ambigues leibliches Wesen ist, also ein Wesen der Gegensätzlichkeiten. Gegensätze können gleichzeitig existieren und sind trotzdem (für ihn) wahr (a.a.O., 70). Kann eine solche Gegensätzlichkeit bei sich und anderen anerkannt werden, ist dies Ambiguitätstoleranz.

Unser Leib und die Menschen in diesem Raum

Zudem sind wir geprägt durch die Menschen, denen wir in diesem Raum begegnen und die selbst ihre eigene, oft anderskulturelle Geschichte in sich tragen. Jede Begegnung schreibt sich in uns ein, hinterlässt eine Spur in uns, wird Teil unseres Mensch-Seins. Und auch wir hinterlassen eine Spur im Anderen und prägen diesen in seinem Sein (a.a.O., 86).

Völkel spricht hier von „sedimentierter Geschichte“, die jeder in sich trägt, und die uns Menschen einen „Erfahrungshorizont“ (a.a.O., 183ff) bietet, von dem her wir Erfahrungswissen gewinnen und der uns handlungsfähig macht. Dabei spielt nicht nur die konkrete Begegnung mit anderen Menschen eine Rolle. Vielmehr kommt ein Mensch – nach phänomenologischer Vorstellung – an einem auf ihn einwirkenden Ort bereits mit in ihm gegenwärtig eingelagerter sedimentierter Geschichte auf die Welt. Die eigene Biographie innerhalb einer Familien- und Raumgeschichte rahmt seine Leiblichkeit. Sedimentierte Geschichte meint, dass Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Leib deckungsgleich sind. Wir nennen das auch Gegenwart von Geschichte. Geschichte kommt im Menschen vor

wie Sedimente, die eine Landschaft gestalten, indem sich mal mehr, mal weniger an einer Stelle ablagert. Völkel schreibt dazu: „Geschichte erscheint hier [im Leib, Anm. d. Verf.] als Textur, als Bandbreite ohne Differenzierungsmerkmal, wie z.B. einer Chronologie. [...] Sedimentierte Geschichte stellt uns einen Erfahrungshorizont als unperfekte Bandbreite zur Verfügung, der uns ohne großes Nachdenken handlungsfähig macht“ (a.a.O., 189). Dieser Erfahrung implizit sind die Aspekte von Kultur, die wir über Sozialisationsprozesse aufnehmen, und die wir in Interaktion mit unserer Umwelt, die kulturell vielfältig ist, selbst mitgestalten. Unser Leib ist also per se kulturell vieldeutig, und bringt „demnach alles mit, um mit Pluralität und Heterogenität umgehen zu können“ (a.a.O., 87).

Diese Körper- und Welterfahrungen im Kontext von Raum und der Begegnung mit Anderen in diesem Raum prägen unseren Leib und lassen Identität entstehen. Dabei vereine der Mensch als Person all die Erfahrungen von race und class und ability und gender und trage so die Voraussetzung für Inklusion in sich.

Anforderungen an Lehrpersonen

Um in diesem Sinne inklusiv denken und handeln zu können, benötigen Menschen erhöhte Sensibilität für diese Faktoren und Erfahrungen, die über das Gelingen einer solchen Inklusion entscheiden. Beachte ich diese Faktoren, kann ich als Lehrperson meinen (Geschichts-)Unterricht entsprechend gestalten und mein Handeln reflektieren. Grundlegend geht es um eine inklusive Brille, die sich eine Lehrperson durch den Reflexionsprozess, wie ihn die inklusive Geschichtsdidaktik ermöglicht, erarbeitet. Diese Brille erlaubt im Vergleich mit dem eher kognitiv ausgerichteten Geschichtsunterricht einen neuen, bisher ungewohnten – eben inklusiven – Blick auf Lernende, Unterricht, Geschichte und Schule sowie in erster Linie immer auf die eigene Person. Inklusion bedeutet viel Arbeit an der Einstellung einer Person zu sich und ihrer Umwelt. Eine erste Übung kann das Reflektieren über die Narration der Dominanzkultur sein (Völkel 2017, 218). Lehrenden kommt

die Aufgabe zu, leibliche Kommunikation zu ermöglichen, die an die leibliche Erfahrungswelt der Lernenden anschlussfähig ist. Ziel ist es, den Horizont so zu öffnen, dass alle sich in ihrer Menschlichkeit entwickeln und dass ein glückliches Zusammenleben in der Gesellschaft möglich ist.

Wie oben ausgeführt, zeigt sich, dass ein rein kognitivistisch ausgerichteter Unterricht mit dem Ziel eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, Lernende vermutlich nicht erreicht (vgl. von Borries 2008). Er schult sie zwar methodisch so, dass ein Hinterfragen von gesellschaftlichen Verfasstheiten möglich ist. So lernen Schüler/innen beispielsweise im Kontext des Nationalsozialismus Antisemitismus zu analysieren. Jedoch wird deutlich, dass die erworbenen Fähigkeiten außerhalb des unterrichtlichen Kontextes wenig genutzt werden. In der Bevölkerung vertritt jedenfalls ein auffällig großer Anteil antisemitische Stereotype (a.a.O., 60). In der Autoritarismus-Studie 2018 der Universität Leipzig gaben etwa ein Drittel der Befragten an, dass sie zumindest teilweise der Überzeugung sind, dass der Einfluss von Juden auch heute noch zu groß sei (vgl. Leipziger Autoritarismus Studie, 2018).

Warum der rein kognitive Blick scheinbar nicht ausreicht, soll anhand eines Beispiels erklärt werden: Stellen wir uns einen Menschen vor, der in den Spiegel schaut und sich selbst betrachtet. Dabei schaut er sich selbst an und wird gleichzeitig angeschaut. Der Spiegel ermöglicht es ihm, sich selbst zum Objekt des Betrachtens zu machen, sein Spiegelbild wahrzunehmen und kognitiv zu analysieren – und doch sind wir viel mehr als das, was wir im Spiegel sehen. Wir sind die Summe all unserer Erfahrungen, wir sind Körper und Geist vereint im Leib. Das lässt sich auch auf die Geschichtsdidaktik übertragen. So können wir unsere Geschichte zwar zum Objekt machen und rein kognitiv darüber nachdenken. Allerdings negieren wir so das Wissen unseres Leibes mit all seinen sinnlichen Erfahrungen und seiner kulturellen Vieldeutigkeit. Mit einem Geschichtsunterricht, der nur den Geist im Blick hat, vertun wir eine Chance, da wir den Leib, von dem her wir fühlen, handeln

und verstehen, nicht thematisieren. Wie also kann ein Ansatz aussehen, bei dem Geschichtsunterricht die Lernenden ganzheitlich erreicht und Geschichte für alle anschlussfähig wird?

Identität und im Leib sedimentierte Geschichten

Der Leib in seiner kulturellen Vieldeutigkeit ist also der Schlüssel, um sich Geschichte mit einer inklusiven Perspektive anzunähern. Eine Möglichkeit – die im Praxisbeispiel unten konkretisiert wird – ist eine Annäherung an den Leib über den Begriff der Identität. Denn die Vielschichtigkeit des Leibes spiegelt sich in unserer Identität wider, die geprägt ist von den Menschen, mit denen wir in Kontakt waren und den Orten, an denen wir und unsere Vorfahren gelebt haben. Die Identität eines Menschen hat viele Facetten, und ist keineswegs so eindeutig, wie z.B. der Nationalstaatsgedanke das unterstellt. Vielmehr wird der Gedanke einer einheitlichen, kulturell-historischen Identität der Vielschichtigkeit kindlicher und allgemein menschlicher Lebenswelten nicht gerecht. Selbst wer noch nie umgezogen ist, ist durch die Interaktion mit (kulturell) anders geprägten Mitmenschen ständig auch in Kontakt mit ganz unterschiedlichen Identitätswürfen, die sich wiederum auf das eigene Sein auswirken. Genau hier fängt Geschichte an, bei uns selbst, in

uns selbst, in der Erkenntnis, dass wir Gewordene sind, Ergebnis unserer eigenen Lebensgeschichte im Kontext von Raum und Zeit. Wird die Identität als plurales „In-der-Welt-Sein“ zum Ausgangspunkt für das Nachdenken über Geschichte, so wird Geschichtsunterricht anschlussfähig für alle, ganz unabhängig von den Voraussetzungen, die sie mitbringen. Dies entspricht jenem weiten Verständnis von Inklusion, das die Basis für weitere Denkprozesse sein soll (Völkel 2017, Kapitel 10, 11 und 12).

Hier kommt/kommen die im Leib sedimentierte(n) Geschichte(n) der Schüler/innen in den Blick. Wenn geschichtswissenschaftliches Wissen thematisiert wird, dann muss dabei für die Lernenden ersichtlich werden, wie sie in ihrem „Zur-Welt-Sein“ in die historischen Begebenheiten hineingehören. Wichtige Fragen sind hier:

- Inwiefern ist unser Handeln historisch gerahmt?
- Welche Spuren der geschichtlichen Thematik finden sich sedimentiert in unserem Leib?

Dies ist der Punkt, an dem die Schüler/innen an einem Dialog über Geschichte(n) teilnehmen und sich damit auseinandersetzen können, wie Geschichte in das eigene Handeln gehört, wie sie uns handlungsfähig macht, uns aber auch beeinflusst und in unserem Handeln eventuell begrenzt.

Ausgehend davon können eigene Handlungsmuster reflektiert – und gegebenenfalls auch überdacht – werden. Ziel ist es, dass unser „Handlungswissen respektiert und zum Ausgangspunkt der Selbstthematisierung im Geschichtsunterricht gemacht“ wird (Völkel 2017, 229). Hier lassen sich auch Fragen der Inklusion – und der damit verbundenen Exklusion – mit den Lernenden verhandeln (vgl. Kronauer 2013, 19ff).

Im folgenden Praxisbeispiel soll eine Möglichkeit aufgezeigt werden, durch die Schüler/innen mithilfe von Literaturarbeit einen Zugang zur im Leib sedimentierten Geschichte erhalten. Anhand des Romans „Winternähe“ (Funk 2015) wird veranschaulicht, wie Identität mit dem Thema des „Geworden-Seins“ im Kontext einer (ost-)deutsch-jüdischen Familiengeschichte nachvollzogen und so ein Bewusstsein für sedimentierte Geschichte in einem jeden Menschen geschaffen werden kann. Das Praxisbeispiel eignet sich vor allem für Sekundarstufe I und II, oder die Hochschul- bzw. Erwachsenenbildung – kann aber auch grundsätzlich der persönlichen Übung von Lehrenden für eine Sichtweise dienen, die versucht, Menschen immer im Kontext ihrer Leiblichkeit und ihrer Welterfahrungen zu sehen.

Ein Praxisbeispiel

Der Roman „Winternähe“ der Berliner Autorin Mirna Funk (2015) thematisiert das Spannungsfeld des Deutsch- und Jüdisch-Seins - zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, zwischen Berlin und Israel - , in dem die Protagonistin Lola sich mit ihrer deutsch-jüdischen Identität auseinandersetzt. Das Bild der sedimentierten Geschichte, wie es Völkel in ihrer Didaktik zeichnet, wird von Funk in ihrem Roman in ähnlicher Weise verwendet, weshalb wir dieses Buch ausgewählt haben. Im Gespräch mit beiden Autorinnen in Berlin bestätigte sich diese Nähe des Verständnisses von Geschichte.

Der Inhalt des Romans „Winternähe“

Der Roman spielt 2014 in Berlin sowie in Tel Aviv und Bangkok. Die Protagonistin, die 34-jährige Lola, lebt und arbeitet als Fotografin in Berlin.

Ihre Kindheit hatte sie in Ost-Berlin verbracht.

Lolas Beziehung zu ihren Eltern (Petra und Simon) gestaltet sich schwierig: Ihr Vater flieht kurz vor der „Wende“ nach West-Berlin. Ihre Mutter verheiratet sich wenig später neu. Lola wächst bei ihren jüdischen Großeltern väterlicherseits auf. Lolas Großvater Gershom war 1938 nach Palästina geflohen und remigrierte in den 1950er Jahren in die DDR. Die Großmutter

Hannah überlebte die Internierung im KZ Dachau und lernte Gershom in den 1960er Jahren in Ost-Berlin kennen.

Nach der Maueröffnung besucht Simon seine Tochter hin und wieder. Er ist mit seiner eigenen Suche nach Identität beschäftigt und hat Angst vor einem erneuten Holocaust. Schließlich zieht er mit seiner neuen Frau in den australischen Dschungel. Lola fühlt sich verlassen, die Beziehung zu ihrem Vater ist konfliktreich und voller Vorwürfe. Petra hat kaum Kontakt zu ihrer Tochter, und wenn, dann ist er von Unverständnis und Herzenskälte geprägt.

Einzig bei ihren Großeltern findet Lola Halt und Geborgenheit. Wenn

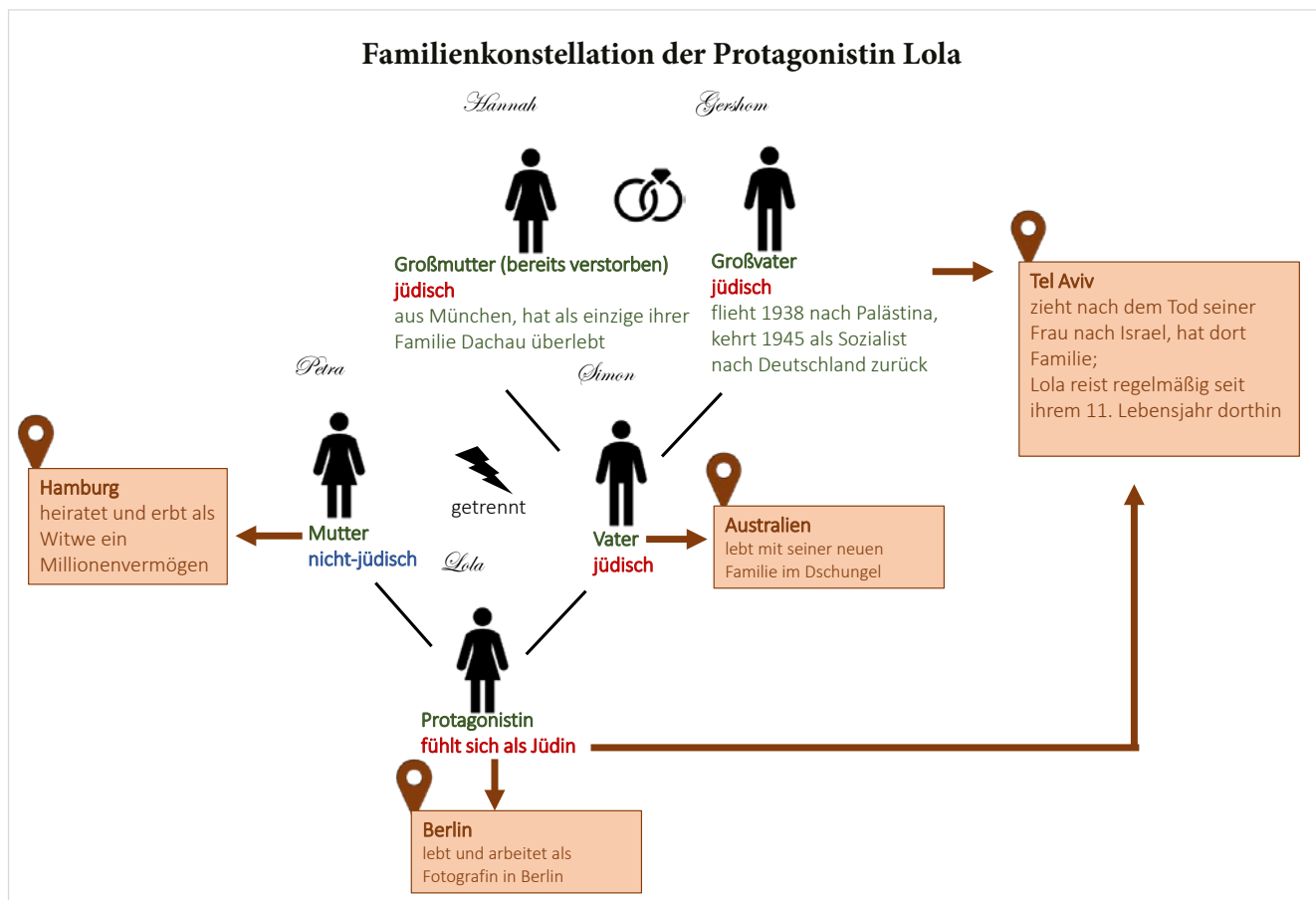


Schaubild: Anna-Maria Zouhar/ Johanna Wenzl

allerdings ihre Großmutter Anzeichen einer Fortsetzung des Holocausts sieht, widerspricht Lola.

Zwanzig Jahre später, 2014, kurz vor dem Ausbruch des Gaza-Krieges, sieht Lola das mit dem Antisemitismus anders: In Berlin wird sie Opfer eines antisemitischen Vorfalls. Bei einer Fotoausstellung wird eines ihrer ausgestellten Selfies mit einem Hitlerbart versehen, kurz darauf landet die Aktion auf Facebook. Lola klagt gegen Täter und Täterin, doch sie verliert, mit dem Argument, sie sei nach der Halacha (den Talmud ergänzende, jüdische Gesetzgebung) keine Jüdin, da ihre Mutter keine Jüdin sei, sondern nur ihr Vater ein Jude. Der Vorfall versetzt sie in eine Art Schockzustand. Eine tiefe Auseinandersetzung mit der Frage nach ihrer Identität beginnt.

Als sie auch an ihrem Arbeitsplatz mit antisemitischen Stereotypen konfrontiert wird, kündigt sie umgehend. Sie überlegt, zum Judentum zu konvertieren, und beginnt den Giur (Prozess des Konvertierens), bricht ihn jedoch ab, da

sich ihre Schockstarre so auch nicht löst. Kurz darauf lernt Lola Shlomo kennen. Er lebt in Tel Aviv und Berlin und ist Jude. Als er von Berlin nach Tel Aviv zurückkehrt, bittet er Lola, ihn dort zu besuchen. Am selben Tag bucht sie einen Flug und eine Reise beginnt, die sie über Tel Aviv bis nach Bangkok führt. Lola muss sich nun – durch den Raumwechsel und durch Begegnung mit anderen Menschen und Szenarien – immer wieder mit der Vielschichtigkeit ihrer eigenen Identität auseinandersetzen, wobei Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft thematisiert werden.

Historische Aspekte des Romans

Im Roman werden verschiedenste Themen verhandelt, die für Lolas Leben von tiefer Bedeutung sind und sie in ihrem Sein prägen. Wir haben uns im Folgenden den Aspekt der Identitätssuche von Lola als Vaterjüdin als Schwerpunkt gewählt (vgl. hierzu: Zeifert 2017). Die Thematik lässt einen Dialog darüber entstehen, wer denn eigentlich Jude ist und wer nicht. Diese Frage nach

Inklusion und Exklusion stellt sich in Bezug auf das Judentum vielleicht nur wenigen Schüler/innen. Verallgemeinert stellt sie sich aber allen: Wer gehört warum (nicht) zu dieser Gesellschaft? Bei der Arbeit mit Funkes Buch könnte auch verstärkt auf Aspekte des Antisemitismus heute und dessen Entstehung eingegangen werden. Auch Debatten um „Neuen Antisemitismus“, zu denen auch Funk immer wieder Stellung nimmt, sind hier anschließbar. Unabhängig ist dabei die Thematisierung der Geschichte des Judentums im deutschen Sprachraum mit den Schwerpunkten vor 1933, der Zeit von 1933 bis 1945 und der Geschichte nach 1945 in der DDR und der BRD.

Weitere Teilthemen:

- Die Geschichte von Lolas Großmutter (als Holocaustüberlebender), u.a. mit Blick auf die Folgen für die nachgeborenen Generationen.
- Die Geschichte des Großvaters thematisiert mehr die Gründung des Staates Israel und der DDR.
- Lolas Aufenthalt in Tel Aviv steht im

Zeichen des Nahost-Konflikts und des Spannungsfeldes Israel – Palästina.

- Shlomos Geschichte ist die eines Kriegsveteranen.

Mit der von uns beschriebenen Herangehensweise könnte auch ein Vergleich mit Werken anderer Autor/innen wie Maxim Biller, Deborah Feldman, Barbara Honigmann oder Adriana Alteras erfolgen. So können in den literarischen Darstellungen, mit Blick auf historische Ereignisse, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden. Die Chance in diesem Vorgehen liegt darin, dass es Schüler/innen vielleicht leichter fällt, mit Geschichte(n) in Dialog zu treten, wenn diese durch literarische Figuren und der in ihnen sedimentierten Geschichte(n) zugänglich gemacht wird.

Der Arbeitsauftrag

Die Geschichte von Lola soll als Ausgangspunkt dienen, um den Schüler/innen die Vorstellung zu vermitteln, wie Geschichte Spuren in uns hinterlässt und uns in unserem Handeln prägt. Die Idee ist, zu untersuchen, wie die Begegnungen mit Anderen – und deren Lebensgeschichte – sich in die Protagonistin Lola einschreiben und Teil ihrer Identität werden. Diese sedimentierte Geschichte soll offengelegt und besprochen werden. Das ist ein Zwischenschritt, der es den Lernenden dann ermöglichen soll, in einen Dialog zu kommen: einen Dialog über die historischen Gegebenheiten, die ihren EIGENEN Lebensraum rahmen, und so auch über ihre EIGENEN sedimentierten Geschichten.

Der Stoff bietet sich für einen fächerübergreifenden Unterricht oder ein Projekt mit folgendem Ablauf an:

- Zuerst sollte ein Überblick über die Romanhandlung gegeben und die wichtigsten Personen eingeführt werden.
- Die Schüler/innen bearbeiten dann in Kleingruppen Textstellen zu je einer Person aus Lolas Umfeld bzw. zu Lola selbst. Leitend sind dabei folgende Fragestellungen:
 - Welche Ereignisse und Erfahrungen haben diese Person geprägt?
 - Wie wirkt sich das auf Lola aus?

- Werden historische Ereignisse angesprochen?

Jede Gruppe schreibt ihre Ergebnisse auf Zettel einer bestimmten Farbe (z.B. Lola rot, Gershom weiß, ...).

- Anschließend stellen die Gruppen ihre Ergebnisse vor und legen diese in eine Silhouette, die Lolas Leib darstellen soll. So kann auch das Bild der sedimentierten Geschichte(n) visualisiert werden. Die Schüler/innen „füllen“ nach und nach Lolas Silhouette mit Geschichte(n) „an“. Sie rekonstruieren also ihr Geworden-Sein. Im Dialog mit den Schüler/innen wird überlegt, wie bestimmte historische Ereignisse, die in den Textstellen thematisiert werden, Lolas Handeln und ihre Sicht auf die Welt prägen (vgl. z.B.: Funk 2015, 85f;151ff;171ff).

Den Lernenden soll viel Raum für eigene Überlegungen und Interpretationen gegeben werden. Sicherlich wird es zu unterschiedlichen Deutungen kommen. Das Zulassen von Polyvalenz schult einerseits Ambiguitätstoleranz. Andererseits kommen hier auch die in den Schüler/innen leiblich

sedimentierten Geschichten zum Tragen. Die unterschiedlichen Lesarten der Jugendlichen werden sich sicherlich oft mit ihren eigenen Erfahrungen begründen lassen, wodurch Anknüpfungspunkte für weiterführende Gespräche und historisches Lernen entstehen können.

Besonders wichtig ist die Frage nach Inklusion und Exklusion, die sich um Lolas Dasein als patrilineare Jüdin stellt. Sehr prägnant weist Lola einmal auf ihr Gefühl hin, ein „Oxymoron-Dasein“ zu führen (Funk 2015, 313). Ihre innere Zerrissenheit und ihre Identitätssuche stellen leitende Motive des Romans dar. Hier kann die Brücke zum Alltag der Schüler/innen geschlagen werden, in dem z.B. erörtert wird, wie die eigene Familiengeschichte, aber auch Orte und Begegnungen das eigene „Zur-Welt-Sein“ und bestimmte Handlungsmuster geprägt haben – ein Thema, das in einer „globalisierten“ Welt immer mehr an Bedeutung gewinnt. Ziel ist es, sich der Frage anzunähern, inwiefern wir in unserem Handeln durch unsere Erfahrungen geprägt worden sind – und sich damit auseinandersetzen, inwiefern wir bestimmte Handlungsmuster beibehalten wollen – oder auch nicht.



Aus einer Ausstellung des Deutschen Historischen Museums

Quelle: imago

Eine weitere Schritt bestünde darin, nicht nur zu untersuchen, welche Personen Lola in ihrem Tun beeinflussen, sondern auch, welche Auswirkung Raum auf sie hat – also wie die Orte, die sie aufsucht, Teil ihres Zur-Welt-Seins werden. Schließlich können historische Fragen thematisiert werden, wie z.B.: „Wer gehört denn historisch betrachtet zur deutschen Gesellschaft?“

Durch einen solchen Zugang, der verschiedene Interpretationsmöglichkeiten erlaubt, zeigt sich auch, was bei Völkel mit Ambiguität gemeint ist: Es geht darum, dass unterschiedliche Positionen „wahr“ und berechtigt sind, auch wenn sie sich grundlegend zu widersprechen scheinen – denn sie alle basieren auf bestimmten Erfahrungen, und ergeben vor einem bestimmten Erfahrungshorizont Sinn.

Ideen zur Weiterarbeit

Überall, wo sedimentierte Geschichte zugänglich wird, kann sie – auch für jüngere Kinder gewinnbringend – sichtbar gemacht und thematisiert werden. Hier einige Ideen:

- Der Kinder- und Jugendroman „Max Minsky und ich“ von Holly-Jane Rahlens (2017) handelt ebenfalls von jüdischem Leben in Berlin. Dieser kann mit den oben beschriebenen Fragestellungen und Verfahren thematisiert werden.
- Geschichte und ihre Spuren können auch an lebensweltlichen Dingen wie Nahrungsmitteln thematisiert werden: Ein Gericht wie Nudeln mit Tomatensoße „enthält“ Weltgeschichte und ist als verbreitete Mahlzeit auch Teil des Alltagslebens der Menschen und der Geschichte der Menschheit (Weg der Tomate aus Mittel- und Südamerika nach Europa usw.).
- Bei der Erstellung von Sprachbiografien geht es um das Nachdenken über folgende Fragen: Welche Sprachen prägen mich? In welchem Kontext spreche ich eine Sprache? Was verbinde ich mit dieser Sprache? Was fühle ich, wenn ich diese Sprache spreche? Die Antworten zeigen, wie Lernende die bedeutsamen Sprachen in ihrem Leib wahrnehmen.

Resümee

In ihrem Roman „Winternähe“ schreibt Funk (2015, 338): „Überall, wohin wir gehen oder schauen, klebt Geschichte. Eine Geschichte, über die wir niemals alles erfahren können. Jede Person, mit der wir sprechen, ist angefüllt mit eigener Geschichte. Einer Geschichte, zu der wir niemals einen vollständigen Zugang haben werden. Und trotz dieses fehlenden Zugangs muss diese Geschichte [...] immer mitgedacht werden.“

Ziel eines inklusiven Geschichtsunterrichts kann es sein, eben diese in uns sedimentierte Geschichte – zumindest teilweise – offenzulegen, und so den Leib und die darin eingeschriebenen Erfahrungen als Handlungsrahmen zum Ausgangspunkt historischen Lernens zu machen.

Menschen können von den Erfahrungen ihres Leibes her fähig gemacht werden, durch Selbstthematisierung historisch zu lernen. Durch das Ermöglichen von Dialogen entstehen eine gemeinsame Erlebensgeschichte und eine gemeinsame Zukunft – es entsteht eine orientierte Welt in einer orientierten Zeit. **■**

Literatur

- **Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Schuler, Julia; Handke, Barbara; Brähler, Elmar (2018):** Leipziger Autoritarismus-Studie. https://www.boell.de/de/2018/11/07/leipziger-autoritarismus-studie-2018-methode-ergebnisse-langzeitverlauf?dimension1=ds_leipziger_studie#Inhalt [22.02.2019].
- **Funk, Mirna (2015):** Winternähe. Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch.
- **Kronauer, Martin (2013):** Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Burtcher, Reinhard u.a. (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 17-25.
- **Rahlens, Holy-Jane (11. Aufl. 2017):** Prinz William, Maximilian Minsky und ich. Übersetzt von Ulrike Thiesmeyer. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- **Völkel, Bärbel (2016):** Nationalismus, Ethnizismus, Rassismus!? – Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht. In: Brüning, Christina u.a. (Hg.): Rassismus und Rassismuskritik, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 49-70.

- **Völkel, Bärbel (2017):** Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- **von Borries, Bodo (2008):** Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

- **Zeifert, Ruth (2017):** Nicht ganz koscher. Berlin/Leipzig: Hentrich und Hentrich.

Unsere Autorinnen



Johanna Wenzl (links im Bild) ist Lehramtsstudierende (Sonderpädagogik) an der PH Ludwigsburg.

Kontakt:

wenzljohanna@stud.ph-ludwigsburg.de

Anna-Maria Zouhar (rechts im Bild) ist Lehramtsstudierende (WHR) an der PH Ludwigsburg.

Kontakt:

zouharannamar@stud.ph-ludwigsburg.de

Impressum

Die Unterrichtspraxis – Beilage zu „bildung und wissenschaft“, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, erscheint unter eigener Redaktion achtmal jährlich.

Redaktion: Joachim Schäfer (verantwortlicher Redakteur), Karl-Heinz Aschenbrenner, Helmut Däuble und Nicole Neumeister
 Anschrift der Redaktion: Joachim Schäfer, Meisenweg 10, 71634 Ludwigsburg, E-Mail: unterrichtspraxis@gmx.de
 Dieses Heft kann auch online abgerufen werden:
www.gew-bw.de/unterrichtspraxis

Gestaltung: Tomasz Mikusz, Süddeutscher Pädagogischer Verlag

Zur Mitarbeit sind alle Kolleginnen und Kollegen herzlich eingeladen. Manuskripte sollten direkt an die Redaktion der Unterrichtspraxis adressiert werden.