

Bonsack, Maike

Wenn Seifenblasen platzen. Ein Erfahrungsbericht

Porges, Karl [Hrsg.]: Den Begriff "Rasse" überwinden. Die "Jenaer Erklärung" in der (Hoch-)Schulbildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 331-341



Quellenangabe/ Reference:

Bonsack, Maike: Wenn Seifenblasen platzen. Ein Erfahrungsbericht - In: Porges, Karl [Hrsg.]: Den Begriff "Rasse" überwinden. Die "Jenaer Erklärung" in der (Hoch-)Schulbildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 331-341 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-268501 - DOI: 10.25656/01:26850; 10.35468/6008-15

<https://doi.org/10.25656/01:26850>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Maike Bonsack

Wenn Seifenblasen platzen ... – ein Erfahrungsbericht

1 Einleitung

Deportation. Ein Zug voller Menschen, eingepfercht in den Abteilen, Haut an Haut, Angst und Verzweiflung in den Gesichtern. Der rauchende Stahlkoloss rollt los, bohrt sich seinen Weg durch die Kälte der Nacht mit seinen frierenden, verzweifelten Insassen. Weinende Kinder, zitternde, sich aneinanderklammernde Körper, Elend und Todesangst. Ein Mann erbricht sich in der Menge. Die Ruhe vor dem Sturm. Das Ziel ist ein Vernichtungslager. Der Auftrag: „unwertes Leben“ auslöschen. Es ist keine Fahrt ins Ungewisse, sondern ein Transport in den Tod. Mitten in der Nacht dann die Ankunft in Auschwitz Birkenau. Gewaltsam werden Familien auseinandergerissen, Männer und Frauen gruppiert, Kinder sondiert. Ein Durcheinander aus Scheinwerferlicht, bewaffneten Soldaten, brutaler Gewalt, Hundegebell, Hetze, Chaos, Tränen und verzweifelten Schreien.

Dies ist eine Szene aus dem Film „Anne Frank“ (2001). Ich selbst muss, wie so oft bei der Konfrontation mit dem Thema und den Grausamkeiten dieser Zeit, mit den Tränen kämpfen. Meine Fassungslosigkeit und Bestürzung über das Unheil ist in solchen Momenten sehr präsent. Es wühlt mich auf und ergreift mich tief. Einmal mehr wird mir klar: historisch betrachtet, leben wir als indirekte Zeugen des Grauens in einer posttraumatischen Zeit.¹ Ich lösche den Bildschirm und wende mich der Klasse zu, als plötzlich ein Schüler mit folgender „Aussage“ die Stille zerreißt:

„Und? Was soll das jetzt? Der Film war doch total langweilig. Man hat ja überhaupt nicht gesehen, wie die Juden vergast wurden. Total öde!“

Was passiert, wenn frisch ausgebildete Lehrer*innen aus dem Vorbereitungsdienst an eine Schule kommen und einer Schüler*innengruppe gegenüberstehen, die den Themenfeldern „Rassismus, Antisemitismus, Rechtsextremismus, Diskriminierung“ alles andere als aufgeschlossen gegenüberstehen? Das Desinteresse, die Gefühlskälte sorgte bei mir für Hilflosigkeit, Ratlosigkeit und Fassungslosigkeit. Wie ich damit umgegangen bin, davon möchte ich berichten.

1 G. Pollock: After-affects – after-images, S. 5 f.

Da ist er also wieder, dieser Moment. Der Augenblick, in dem ich feststelle, dass ein erneuter Versuch, meine Schüler*innen für so ein immens wichtiges Thema zu sensibilisieren, gescheitert ist. Dabei habe ich schon viel Zeit investiert, verschiedenste Methoden ausprobiert und musste dennoch immer wieder aufs Neue feststellen, dass es einfach nicht gelingen will. So bleibe ich auch in dem geschilderten Moment vor der Klasse sprach- und wortlos zurück, mit hängenden Schultern der Ernüchterung. Ist das wirklich die Realität, frage ich mich. Doch ein wenig später auf dem Schulhof schlägt die Wirklichkeit erneut verbal und brutal zu: „*Du Kanake*“, „*du dreckiger Jude*“, „*Judensau*“ – diese und noch weitere diskriminierende Äußerungen sind täglich zu hören.

„In den Zeiten der Judenverfolgung waren auch Kinder nicht gefeit. Soldaten sind durch die Straßen gelaufen, haben jüdische Kinder an den Füßen gepackt und mit dem Kopf voran gegen die nächstbeste Hauswand geschleudert. Was sagt ihr dazu?“ Lehrerin

„Na und? Mit Schweinen macht man das doch auch so.“ Schüler

[Auszug aus einem Unterrichtsgespräch]

Was macht man, wenn sich Schüler*innen Spitznamen von bekannten SS-Offizieren geben, mit Hitlergruß auf dem Schulhof provozieren und Hakenkreuze auf Schulbänken hinterlassen? Zu derartigen „Notfällen und Besonderen Vorkommnissen“ gibt das Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Sport² ganz klare Handlungsrichtlinien vor. Diese sind im Punkt Extremismus verortet und umfassen alle Geschehnisse, die als „*öffentliche verfassungsfeindliche Äußerungen, gewalttätige Übergriffe und Aktivitäten in extremer Form, die der freiheitlich – demokratischen Grundordnung entgegenstehen*“ definiert werden können.³ Aber mich beschäftigt vielmehr die Frage, was kann ich unmittelbar als Pädagoge oder Pädagogin tun? Meine erste Reaktion: Schockstarre. Mein nächster Gedanke und somit mein Antrieb: Das ist nicht meine Welt. So darf ein Ort zum Lernen und Aufwachsen nicht aussehen.

2 Ausgangslage: Verhärtete Fronten

Eine kleine Regelschule mitten in Thüringen. Aus den umliegenden Dörfern, dem unmittelbaren Einzugsgebiet besuchen zum Zeitpunkt meines Wirkens als Lehrerin vor Ort ca. 250 Schüler*innen und 20 Lehrer*innen die Schule. Wie überall ist das Schulleben leider von Unterrichtsausfall geprägt, arbeiten Pädagog*innen, die täglich an ihre Grenzen gehen und lernen Schüler*innen, die große Herausforderungen zu bewältigen haben. Dabei ist die Palette vielfältig

2 TMBWK; heute: Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.

3 TMBWK: Umgang mit Krisen und Notfällen an Schulen, S. 77.

und reicht von scheinbar einfachen Lernschwierigkeiten, über psychischen Problemen und besonders auffälligem Verhalten. Oft fehlt es an Zeit und den richtigen Ansprechpartner*innen, um angemessen helfen zu können.

Meine Lerngruppe ist eine achte Klasse, bestehend aus 28 Schüler*innen. Nach einer ersten Einschätzung verfügen die Kinder über wenig Fachwissen und die Bereitschaft zum Lernen ist für das Alter typisch (?) sehr gering ausgeprägt. Der Unterricht wird beeinflusst von vielen Unterbrechungen und Störungen. Nachdem ich die Klasse zum Halbjahr im Ethikunterricht übernommen hatte, versuchte ich, dem schulinternen Lehrplan entsprechend, an das vorangegangene Thema „Judentum“ anzuknüpfen. Als der auch hierfür altersbedingte und fachtypische Unmut gegenüber Religionen geäußert wurde, konnte der Unterricht beginnen. Schnell kristallisierte sich aber heraus, entgegen der Meinung der Lernenden („*Das haben wir doch schon gehabt. Das können wir schon alles.*“), dass das themenspezifische Wissen sehr lückenhaft und ungenügend ist. Zudem wurde in den abwertenden Äußerungen der Schüler*innen deutlich, dass es an Verständnis und Empathie mangelte. Die eingangs erwähnten Beschimpfungen und gezielt abwertende Äußerungen über Jüdinnen und Juden („*die haben es doch nicht anders verdient*“) sind jedoch klare Warnsignale und verpflichten zum Handeln.

3 Was sagt der Lehrplan?

Wenngleich eine explizite Nennung der Themen „Rassismus“, „Antisemitismus“, „Rechtsextremismus“ und „Diskriminierung“ im Thüringer Lehrplan des Faches Ethik⁴ fehlt, bedeutet das im Umkehrschluss nicht, dass die Problemfelder aus dem Unterricht verbannt werden dürfen. Gerade weil sich die im Unterricht behandelten Themen aus Problembereichen speisen, die die Lebenswirklichkeit unserer pluralistischen Gesellschaft prägen, ist es sogar integraler Bestandteil.⁵ Allein die Thüringer Wahlergebnisse der Bundestagswahl 2021, die einen Spiegel der Gesellschaft darstellen, machen deutlich, dass eine Intervention stattfinden muss.⁶ Es geht dabei um Wissensvermittlung, Aufklärungsarbeit, die Möglichkeit Fragen zu stellen und Antworten zu erhalten. Wie sonst sollen die Voraussetzungen für die „*Wahrnehmung von Verantwortung für eine demokratische und gerechte Gesellschaft im Sinne der im Grundgesetz vorgegebenen unveräußerlichen Menschenrechte*“ geschaffen werden, die der Ethikunterricht laut Lehrplan entwickeln soll.⁷ „*Im Sinne der Normen und Werte des Grundgesetzes lernt der Schüler kulturelle Prägungen,*

4 TMBWK: Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und Realschulabschlusses Ethik.

5 Ebd., S. 5.

6 Vgl. dazu auch A. Beelmann et al.: Topografie 2020: Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Thüringen. Forschungsbericht für die Förderperiode 2020.

7 Ebd.

*Überzeugungen und Zugehörigkeiten zu verstehen und zu tolerieren*⁸. Wie soll man solche Kompetenzen mit gesellschaftlicher Ausprägung entwickeln, wenn man nicht in die Lebenswelt der Kinder eintaucht? Die Probleme und Fragen gesellschaftlicher Entwicklungen zu erkennen, aufzunehmen und zu hinterfragen, sie aus einer umfassenden Reflektion heraus zu beurteilen, um ein verantwortliches Handeln abzuleiten – all das kann man doch nur, wenn es einen selbst betrifft, einen selbst anfasst. Der Lehrplan liest sich dazu folgendermaßen: *„Alle Kompetenzen des Ethikunterrichts zielen auf eine Verzahnung von Wissenserwerb, Wertaneignung und daraus folgendem verantwortlichen Handeln und lassen sich in den Bereichen Verstehen und Beschreiben – Bewerten und Urteilen – Entscheiden und Handeln zuordnen.*“⁹ Ich bewege mich mit meiner Klasse also im Kompetenzbereich des Verstehens.

Auch das Schulgesetz bietet, bezogen auf das Fach Ethik, eine Orientierung: *„Der Ethikunterricht dient dem kritischen Verständnis von gesellschaftlich wirksamen Wertvorstellungen und Normen als Grundlage verantwortlichen Urteilens und Handelns. Sein Inhalt orientiert sich an den sittlichen Grundsätzen, wie sie im Grundgesetz niedergelegt sind. Im Übrigen berücksichtigt er die Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen.*“¹⁰

Was aber, wenn Argumente, Wissen und Wissenschaft, wie beispielsweise durch die „Jenaer Erklärung“¹¹, in Form von Schulbildung nicht weiterhelfen, weil sie an der Lebenswelt der Schüler*innen vorbeigehen? Oder veraltete Schulmaterialien Rassismen sogar vertiefen?¹² Dann bedarf es einer unmittelbaren Berührung im Hier und Jetzt, eines Weckrufs.¹³ Es braucht einen emotionalen Zugang als Grundlage zum Lernen und als Ausgangspunkt zum Verstehen können, einen Aha-Effekt der das Begreifen ermöglicht und die Grundlage für eine kognitive Aktivierung legt. Es braucht die Fähigkeit die Perspektive anderer einnehmen zu können. Doch wie soll man das erreichen, wenn das Formulieren der eigenen Perspektive, des eigenen Standpunktes schon so schwerfällt?

8 Ebd., S. 6.

9 Ebd.

10 TMBJS: Thüringer Schulgesetz, S. 37.

11 M. S. Fischer et al.: Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung; M. S. Fischer et al.: Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen; M. S. Fischer et al.: The Jena Declaration. Jena, Haeckel and the Question of Human Races, or, Racism Creates Races.

12 K. Porges und I. Stewart: The Jena Declaration: German pedagogical responsibilities; K. Porges: Das Schulbuch Biologie als Spiegelbild historischer Rassentheorien und akademischer Rassismuskritik.

13 Einige Anregungen dazu finden sich – zumindest für den Biologieunterricht – bei K. Porges et al.: Die „Jenaer Erklärung“ im (Biologie-)Unterricht – Rassismus zum Thema machen!; K. Porges et al.: Real sind Gradienten – die „Jenaer Erklärung“ im Unterricht.

4 Die praktische Umsetzung einer Unterrichtsidee

Das nachfolgende Unterrichtsbeispiel soll als Anregung dienen. Die zugrundeliegende Idee ist der Installation „En el aire“ (2003) der mexikanischen Künstlerin Teresa Margolles entlehnt. Das Werk selbst wirkt durch den Einsatz von Seifenblasen schön und leicht, enthält für die Betrachter*innen jedoch nach dem Moment der körperlichen Wahrnehmung eine schockhafte Wendung. Margolles strebt dabei, so umschrieb es Johanna Plattner, ein Mitleiden, Mitwissen, Mitfühlen an.¹⁴ Der Stundenentwurf ist dabei vielschichtig diskutierbar und nicht frei von nachvollziehbaren Bedenken. Diese eine Stunde hat in jener Klasse aber die gewünschte Wirkung gezeigt und den Weg für Gespräche geebnet.

Tab. 1: „Auszug aus dem Stundenentwurf“.

Didaktische Funktion	Inhalt	Ziel	Material
Einstieg Motivation	„Exkurs“ mit der Bitte, sich auf das Folgende einzulassen	Die SuS auf kommende Inhalte vorbereiten	
Erarbeitungs- und Reflexionsphasen	Fantasiereise	Die SuS können sich mithilfe einer geleiteten Fantasiereise in bestimmte Gefühlszustände hineinversetzen, diese benennen und Veränderungen feststellen. Die SuS erfahren dadurch Betroffenheit sowie Mitgefühl und lernen zunehmend, die Perspektive anderer einzunehmen.	Seifenblasen (+ Helfer*in, der/die diese macht), Text, Fantasiereise, Blatt zum Festhalten der Gefühle bzw. Farben, Tafel mit Aufgabenstellung
Erarbeitungsphase	Schätzungen und Vergleiche mit „Strichlisten“	Die SuS sehen die Einzelschicksale hinter den Zahlen und können Mitgefühl äußern. Sie begreifen die Größenordnung des Unrechtes und stellen neben persönlichen Berührungspunkten die verbindenden Elemente des Menschseins fest.	Tafel, Kreide, Magnete, Blätter mit Strichen (20-mal A4 – Blatt mit 150 Strichen, 1-mal A4 – Blatt mit 28 Strichen, 1-mal A4 – Blatt mit einem Strich) und Lernmaterialien des Anne Frank Zentrums
Sicherung	Ergebnisse schriftlich festhalten	Die SuS wissen um die Opfer des Holocaust.	Hefter, Tafelbild

¹⁴ J. Plattner: Mitleiden, Mitwissen, Mitfühlen; vgl. auch www.mmk.art/de/whats-on/teresa-margolles/

Da die Stunde ein erneuter Versuch ist, die Schüler*innen für das Thema aufzuschließen, startet die Einheit mit der Bitte an die Kinder, sich auf den kommenden Exkurs einzulassen. Die geleitete Fantasiereise soll zunächst die Grundlage dafür legen, dass ein Begreifen der Thematik überhaupt möglich wird. Durch die vorangegangenen Stunden ist deutlich geworden, dass den Schüler*innen ein Perspektivwechsel bzw. das Hineinversetzen in andere Personen schwerfällt. Auch das Ergreifen des eigenen Befindens und das Benennen von Gefühlen bereitet ihnen Schwierigkeiten. Um dem Kind den Schritt des Erlebens zu ermöglichen, muss Ungewohntes in kleinen Schritten zunehmend zugänglich und erfahrbar gemacht werden. Dabei soll die Verwendung von Seifenblasen zum einen das Hineinversetzen in den Moment bzw. die Situation untermalen und den Zugang zur Fantasiereise erleichtern. Zum anderen wird durch die Seifenblasen ein verbindendes Element zwischen Fantasie und Wirklichkeit geschaffen und so ein Bezug zur Realität beibehalten.

Im ersten Teil der Reise werden durch das Schaffen einer angenehmen, gelösten Stimmung mithilfe sommerlicher Assoziationen schöne Gefühle hervorgerufen und in einer kurzen Reflexionsphase schriftlich festgehalten (Box 1). Schüler*innen, denen es schwerfällt, Gefühle zu benennen, können mithilfe der Abstraktion ihr Gefühl als Farbe beschreiben. Das kann sowohl in Einzelarbeit als auch als kurzes Blitzlicht in der Gruppe festgehalten werden. Kinder, die von vornherein ein ausgeprägtes Empathievermögen aufweisen, benötigen diesen Zwischenschritt vermutlich nicht. Im Anschluss wird dieser harmonische Zustand durch eine plötzliche Veränderung der Bedingungen (Seifenblasen als Ascheregen verbrannter Menschen) bewusst zerstört. Die Schüler*innen sollen auch hier ihre Gefühle benennen oder als Farbe sichtbar werden lassen. In der anschließenden Reflexion wird über die Veränderungen im Erleben gesprochen und die Ursache dafür ausgemacht. Der Einsatz der Seifenblasen erzeugt durch die in der Realität spürbar platzenden Blasen eine tatsächlich greifbare Berührung. Dieser real empfundene Schreck, der ein Wegsehen verhindert, legt die Grundlage für Perspektivwechsel, Mitgefühl und Empathie. Durch das Empfinden wird die Grundlage für das Begreifen gelegt. Denkprozesse werden angestoßen und eine vertiefende mentale Auseinandersetzung angebahnt.

Fantasiereise

Stell dir vor, es ist der letzte Tag vor den großen Ferien. Die Sonne scheint schon früh am Morgen vom azurblauen Himmel und lässt alles erstrahlen. Es wird ein guter Tag. Die Schule ist vorbei und alle wünschen sich schöne Ferien. Endlich hast du es geschafft. Beschwingt begibst du dich auf den Weg nach Hause. Der warme Wind schmeichelt deiner Haut und du tänzelst vor Glück und Freude über die kommende freie Zeit. Dein Weg führt über eine wunderschöne Sommerwiese. Sie lädt zum Liegen und Verweilen ein. Du nimmst die Einladung gerne an und legst dich zu Schmetterlingen, dem Summen der Bienen, Blütenduft und Vogelgezwitscher. „Im Liegen ist das Leben noch viel schöner“ denkst du dir, bevor du die Augen schließt, um den Moment zu genießen. Nach einer Weile schaut du zum blauen Himmel hinauf. In der Ferne siehst du eine bunt schimmernde Seifenblase, die sich im Einklang mit der Sommerbrise des Windes auf und ab bewegt. Mit der Zeit erkennst du mehr und mehr dieser glitzernden, tanzenden Bälle am Firmament. Ein Lächeln legt sich auf dein Gesicht und ganz gespannt beobachtest du ihr Spiel. Eine Seifenblase nähert sich dir und landet auf deinem Unterarm. Du kannst sie eine kleine Ewigkeit beobachten, bevor sie anschließend und ohne dein Zutun in der Sonne zerplatzt. Ihre feinen Tropfen spürst du nun auf deiner Haut. Kaum ist dieses kleine Wunder vorbei, landet auch schon die nächste Seifenblase – diesmal direkt auf deiner Nasenspitze. Auch sie verweilt nur kurz und verteilt als einen letzten Gruß ihre Tropfen in deinem Gesicht. Das kitzelt. Du stehst auf und möchtest weitere Tropfen fangen, spüren. Mit dem Einsatz deines ganzen Körpers tanzt und sammelst du die zarten Seifenblasen im Licht der Sommersonne ein. Du bist ganz da, im Hier und Jetzt.

Aufgabe (Tafelrückseite): Spüre diesen Moment nach. Wie fühlst du dich? Versuche dein Gefühl mit einer Farbe zu beschreiben. Halte deine Gefühle und deine Farbe schriftlich fest. (Einzelarbeit)

[Bei Bedarf Unterbrechung für Kurzreflexion im Unterrichtsgespräch: ca. 2 min]

Begib dich wieder zu diesem schönen Augenblick zurück: zur Sonne, zur Sommerwiese und den Seifenblasen. Du tauchst ein in das gute Gefühl von Glück, Ruhe und Geborgenheit. Lass dich treiben. Du legst dich hin und schließt erneut die Augen, während ab und an weitere Seifenblasen auf dir landen. Du atmest tief ein und aus. Du kannst die Blumen riechen und die lebendige Wiese hören. Dir geht es gut, du fühlst dich glücklich und vollkommen. Umarme und genieße diesen Moment, halte ihn fest! Stell dir jetzt vor, die Seifenblasen sind keine Seifenblasen mehr. Es sind die Überreste verbrannter Menschen, die aus dem Schornstein des benachbarten Konzentrationslagers zunächst in den Himmel emporsteigen und dann als Ascheregen in Form von dicken Flocken auf dir niederfallen.

Aufgabe (Tafelrückseite): Was fühlst du jetzt? Welche Farbe hat dieser Moment für dich? Halte deine Gefühle und deine Farbe schriftlich fest. (Einzelarbeit)

Was ist passiert? Was ist anders? Warum bzw. wodurch tauchen diese Gefühle auf? Was macht das mit dir?

Nach der Fantasiereise wird gemeinsam Sachwissen über die Anzahl der Opfer des Holocaust erarbeitet bzw. wiederholt. Der Begriff Holocaust ist den Lernenden aus vorangegangenen Stunden bekannt. Als Ausgangspunkt wurde auch hier ganz bewusst das Mittel der Abstraktion gewählt. Unter Zuhilfenahme einiger Vergleiche wird der Fokus, zunächst fernab der Problematik, auf ein scheinbar unbelastetes Themenfeld gelenkt, anhand dessen das Verstehen von Größenordnungen erleichtert wird. Zeitgleich wird auf den Mechanismus der Entmenslichung und seiner Folgen aufmerksam gemacht. Ein A4-Blatt mit insgesamt 150 Strichen wird an die Tafel geheftet (Abb. 1). Die Schüler*innen sollen schätzen, um wie viele Striche es sich handelt. Vermutungen über Zahlenwerte werden im gemeinsamen Unterrichtsgespräch festgehalten und im Anschluss aufgelöst. Den 150 Strichen wird ein A4-Blatt mit 28 Strichen gegenübergestellt. Die Lernenden schätzen auch hier ein Ergebnis. Ein Vergleich mit der eigenen Klassenstärke wird durch den Lehrenden angeregt, sodass deutlich wird, dass die Striche für eine Anzahl von Menschen stehen. Im Folgenden finden weitere spielerische Schätzungen und Vergleiche statt. Zwei A4- Blätter mit 150 Strichen entspricht weit mehr als der Anzahl der Lernenden und Lehrenden der Schule, 20 vorbereitete A4-Blätter mit 150 Strichen beanspruchen den gesamten Platz an der der Tafel und beinhalten 3000 Striche. Allein sieben dieser A4-Blätter beherbergen zahlenmäßig die Einwohnerzahl des Dorfes, in dem die Schule steht. Zwanzig dieser Blätter beinhalten noch die Einwohnerzahl zwei weiterer angrenzender Dörfer. Der Übertrag zum Thema findet durch eine Wiederholung statt: Wer kann sich an die Zahl der Opfer des Holocaust erinnern? Hier macht der Vergleich das ungeheuerliche Ausmaß des Unrechtes und der Gräueltaten deutlich.

Im letzten Schritt wird ein Blatt mit nur einem Strich an die Tafel geheftet und nach und nach mit Leben gefüllt. Im gemeinsamen Unterrichtsgespräch wird überlegt, was ein Mensch zum Menschsein benötigt. Aus einem Strich wird nach und nach ein Mensch mit einem Namen, einer Geschichte, Bildern und Erlebnissen etc. Das eigene Menschsein wird zum Ausgangspunkt der Überlegungen und gleichzeitig zum verbindenden Element. Vorbereitete Bilder, Kärtchen und Zitate werden an entsprechender Stelle an die Tafel angebracht. Nach und nach entsteht das Leben der Anne Frank (1929–1945), die aus vorherigen Unterrichtseinheiten bereits bekannt ist: *„Es sind nicht bloß Zahlen oder Striche. Hinter jeder Zahl, hinter jedem Strich verbirgt sich ein Menschenschicksal. Ein Mensch, der lachte, liebte und hoffte. Ein Mensch wie du und ich.“*¹⁵. Letztlich wird auf die Gefahr der Entmenslichung und deren Folgen verwiesen. Indem Menschen zu „unwertem Leben“, zu Zahlen wurden, konnte solch ein Verbrechen erst möglich werden. *„Zwischen den Jahren 1941 und 1944 starben im Holocaust der Nationalsozialisten*

15 Auszug Lehrervortrag; Vgl. dazu auch A. Frank: Tagebuch. Weitere Unterrichtsmaterialien finden sich auch auf den Seiten des Anne Frank Zentrums.

*ungefähr 6 Millionen Menschen, darunter 1,5 Millionen Kinder. Das Schicksal von Anne Frank ist nur eines von vielen*¹⁶.



Abb. 1: „Strichlisten“ zum Verstehen von Größenordnungen.

5 Reflexion und Ausblick

Schon nach der Fantasiereise nahm ich eine Veränderung wahr. Die Adaption und Aufbereitung von Margolles künstlerischem Werk "En el aire" für den Unterricht führte zu einem affektiven Wahrnehmungsereignis bei den Lernenden. Die Schüler*innen äußerten Ekel, Entsetzen und rieben sich über die Arme, genau an den Stellen, an denen zuvor die Seifenblasen platzten. Sie berichteten von Gänsehaut und einem komischen Gefühl. Das Thema hat sie im wahrsten Sinne des Wortes angefasst – es war ein Durchbruch, denn die Mauern fielen. Viele waren aufgeschlossener und interessierter als sonst, teilten sich mit. Wir kamen endlich ins Gespräch. Weimar und Buchenwald, Leben und Sterben an einem Ort – das Beispiel aus dem nahen Umfeld sorgte für sichtbare Erschütterung. Und es gab sie, die Menschen, die willentlich und wissentlich ihre Augen vor dem Sichtbaren verschlossen hatten und es gibt sie noch heute. Nach der Stunde kam einer der federführenden jungen Menschen, einer der sonst so laut und gleichgültig brüllte und sagte zu mir: „*Frau Bonsack, heute habe ich wirklich was gelernt.*“

Was bleibt ist die Frage: Wie weit kann, darf und sollte man im Unterricht gehen? Wann werden Grenzen überschritten? Wen erreiche ich damit schon längst und wen noch lange nicht? Damit verbunden ist auch die Frage, welche Emotionen für die Lernenden hilfreich und gewünscht sind? Hier könnte man nun kritisch anmerken, dass der geschilderte Unterricht an die Betroffenheitspädagogik in der BRD der 1970er und 1980er Jahren erinnert und Emotionalität eine sachliche Auseinandersetzung auch erschweren kann. Doch was ist, wenn die Distanz zu den Ereignissen für die Lernenden zu groß ist und sie die historische Auseinandersetzung aus rassistischen Gründen offen ablehnen. Sollte dann die Realität den Menschen nicht auch wieder etwas näher auf den Leib und auf die Seele rücken dürfen? Schließlich kann, wie im Beispiel aufgezeigt, Betroffenheit eine affektive und kognitive Auseinandersetzung mentale Durchbrüche und Sprünge ermöglichen.¹⁷ Wenn dies gelingt, dann bietet das Leben von Anne Frank, die bis heute

¹⁶ Auszug Tafelbild.

¹⁷ Vgl. T. Ziehe und H. Stubenrauch: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, S. 155 ff.

eine der wichtigsten jüdischen Stimmen der Shoa ist, Gesprächsanlässe für eine rassismuskritische Bildungsarbeit. Da es zugleich exemplarisch für die Untröstlichkeit vieler Kinder und Einzelschicksale steht, die allzu oft unbekannt bleiben müssen, kann es zudem eine empathische Erinnerungskultur anbahnen.¹⁸ Fakt ist, Kindern fällt der Perspektivwechsel in Rollen, mit denen sie sich identifizieren können, leichter. In Gleichaltrige kann man sich eher hineinversetzen als in die Rolle eines Erwachsenen. Somit ist es auch einfacher herausfinden, was sich gut und was sich weniger gut anfühlt.¹⁹

Rückblick: Heute weiß ich, dass man, wenn man wirklich präventiv eingreifen möchte, schon viel eher ansetzen muss.²⁰ Die ersten Vorurteile entwickeln sich bereits im Grundschulalter. Bleiben sie ungebrochen, unreflektiert und unaufgeklärt, manifestieren sie sich. Ein festes Meinungsbild aufzubrechen, gleicht einer Mammutaufgabe. Prävention kann daher an weiterführenden Schulen kaum stattfinden, dafür sitzen die Probleme zu tief. Hier heißt es daher aber gerade gut hinhören, hinsehen und bei Bedarf intervenieren. Immer aufgeschlossen bleiben und Angebote unterbreiten und Wissen adressatengerecht zugänglich machen, gegebenenfalls nachbereiten. Das ist die Pflicht von Pädagogen und Pädagoginnen. Mit diesem Wissen hätte ich damals mehr Abstand gewinnen können. So war ich selbst einfach nur tief erschüttert, fassungs- und hilflos. Das bin ich heute auch noch, aber ich kann mit etwas Abstand sagen, es liegt und lag nicht an mir. Die Art des Problems sitzt einfach zu tief. Und mit der Zeit, die zur Verfügung steht, in dem Rahmen, in dem man eingespannt ist, schafft man es nur selten derart Verfestigtes aufzubrechen. Aber zumindest eine Berührung ist möglich, wie mir einige Schüler*innen bewiesen haben. Und für dieses „möglich“, lohnt sich das Wagen.

„Das ist das Schwierige in dieser Zeit: Ideale, Träume, schöne Erwartungen kommen nicht auf oder sie werden von der grauenhaftesten Wirklichkeit getroffen und vollständig zerstört. Es ist ein Wunder, dass ich nicht alle Erwartungen aufgegeben habe, denn sie scheinen absurd und unausführbar. Trotzdem halte ich an ihnen fest, trotz allem, weil ich noch immer an das innere Gute im Menschen glaube.“²¹

Literaturverzeichnis

Beelmann, A., Koch, M., Michelsen, D., Miehle, M. (2021). *Topografie 2020: Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Thüringen. Forschungsbericht für die Förderperiode 2020*. KomRex, Friedrich-Schiller-Universität Jena.

18 Vgl. auch C. Wildmann: den Schmerz der anderen begreifen.

19 Vgl. dazu auch C. Molitor: Aktives Erinnern auf dem Ettersberg. Zur Geschichte der Bahnlinie Weimar-Buchenwald und das Projekt Gedenkweg-Buchenwaldbahn.

20 Vgl. u. a. A. Beelmann und C. Neudecker: Entwicklungspsychologische Grundlagen für die Entstehung von Vorurteilen.

21 Anne Frank (15. Juli 1944): Tagebuch, S. 309.

- Beelmann, A., Neudecker, C. (2020). Entwicklungspsychologische Grundlagen für die Entstehung von Vorurteilen. In L.-E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (2. Aufl., S. 113–124). Beltz.
- Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J., Richter, S. (2019). Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung. *Biologie in unserer Zeit* 49 (6), S. 399–402.
- Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J., Richter, S. (2020). Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder der Rassismus macht Rassen. *Zoologie 2020 – Mitteilungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft*, S. 7–32.
- Fischer, M. S., Hoßfeld, U., Krause, J., Richter, S. (2021). The Jena Declaration. Jena, Haeckel and the Question of Human Races, or, Racism Creates Races. *Annals of the History and Philosophy of Biology* 24/2019, S. 91–123.
- Frank, A. (2019). *Tagebuch*. 28., mit einem erweiterten Anhang versehene Auflage. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.
- Molitor, C. (2017). Aktives Erinnern auf dem Ettersberg. Zur Geschichte der Bahnlinie Weimar-Buchenwald und das Projekt Gedenkweg-Buchenwaldbahn. *Gerbergasse 18, Thüringer Vierteljahresschrift für Zeitgeschichte und Politik* 22 (4), S. 35–40.
- Plattner, J. (2017): Mitleiden, Mitwissen, Mitfühlen. Über das Moment der körperlichen Wahrnehmung in den Werken von Teresa Margolles und Doris Salcedo. Freiburg i. Br.: modo.
- Pollock, G. (2013): After-affects – after-images. Trauma and aesthetic transformation in the virtual feminist museum. University Press: Manchester.
- Porges, K. (2022). Das Schulbuch Biologie als Spiegelbild historischer Rassentheorien und akademischer Rassismuskritik. *Annals of the History and Philosophy of Biology* 26, S. 51–82.
- Porges, K., Bergens, F., Hoßfeld, U., Krause, J. (2021). Die „Jenaer Erklärung“ im (Biologie-)Unterricht – Rassismus zum Thema machen! *MNU-Journal* 74 (2), S. 154–158 und Online-Ergänzung.
- Porges, K., Hoßfeld, U., Krause, J. (2020). Real sind Gradienten – die „Jenaer Erklärung“ im Unterricht. *MINT Zirkel* 9 (4), S. 9.
- Porges, K., Stewart, I. (2022). The Jena Declaration: German pedagogical responsibilities. In L. Bellatalla, P. Genovesi, E. Matthes & S. Schütze (Eds.), *Nation, Nationalism and School in Contemporary Europe* (S. 180–194). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) (Hrsg.) (2012). *Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und Realschulabschlusses Ethik*. Erfurt: TMBWK.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) (Hrsg.) (2021). *Thüringer Schulgesetz ab 1. August 2021 (ThürSchulG)*. Erfurt: TMBJS.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) (Hrsg.) (2014). *Umgang mit Krisen und Notfällen an Schulen. Teil I: Notfallordner Krisenmanagement, Notfallpläne, Ratgeber*. Erfurt: TMBWK.
- Wildmann, C. (2022): *den Schmerz der anderen begreifen*. Propyläen: Berlin.
- Ziehe, T., Stubenrauch, H. (1982): *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation*. Reinbek: Rowohlt.

Autorinnenangaben

Bonsack, Maike, Studienrätin für Sport und Ethik an der Herzog-Ernst-Schule, Staatliche Kooperative Gesamtschule des Landkreises Gotha, Fachberaterin für Sport (Regelschule, Thüringer Gemeinschaftsschule)
Kontakt: maike.bonsack@schule.thueringen.de