

Schmitt, Rudolf

Das problembezogene Rollenspiel als Methode des sozialen Lernens

Schmitt, Rudolf [Hrsg.]: *Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz – Kooperation – Solidarität.*

Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule 1976, S. 313-322. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 28/29)



Quellenangabe/ Reference:

Schmitt, Rudolf: Das problembezogene Rollenspiel als Methode des sozialen Lernens - In: Schmitt, Rudolf [Hrsg.]: *Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz – Kooperation – Solidarität.*

Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule 1976, S. 313-322 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-173615 - DOI: 10.25656/01:17361

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-173615>

<https://doi.org/10.25656/01:17361>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, verbreiten oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Digitalisiert

2. Das problembezogene Rollenspiel als Methode des sozialen Lernens

Obwohl das Thema "Rollenspiel" die meisten Phasen des Curriculums durchzieht und sich dort an Ort und Stelle die in der Praxis bewährten konkreten Gestaltungsvorschläge finden, soll hier eine Einführung gegeben werden, die sich vor allem auf einige Ergebnisse der empirischen Evaluation stützt; denn die besondere Legitimation des vorliegenden Curriculums beruht auf der Tatsache, daß der thematische Teil im Zusammenhang mit einer empirischen Effektivitätsüberprüfung der Wirksamkeit des problembezogenen Rollenspiels entwickelt wurde. Unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen hat das problembezogene Rollenspiel mit Kindern ein entscheidendes und vor allem verantwortbares Gewicht bei der Realisierung von Erziehungszielen, die schwerpunktmäßig nicht im kognitiven, sondern im affektiven Bereich liegen?

Die Wahl des Rollenspiels als Hauptmethode war angesichts der Zielsetzung des Curriculums eine naheliegende Entscheidung. Verständnis für Menschen in Außenseiterposition setzt eine gehörige Portion Empathiefähigkeit voraus, nicht nur bei Kindern. Hinzu kamen weitere Gründe. "Affektive" Erziehungsziele lassen sich kaum allein durch kognitiv orientierte Lehrverfahren erreichen. Die Einbindung der Inhalte in einen, wenn auch nur simulierten Handlungsbezug dürfte das angemessenere Vorgehen sein. Außerdem ist ein Handlungsbezug in irgendeiner Form für die betroffene Altersstufe unabdingbar, wenn man das theoretische Konzept für richtig hält, daß sich die 5- bis 8jährigen in der sogenannten konkret-operativen Phase ihrer geistigen Entwicklung befinden.

Ein letzter Grund für die Wahl des Rollenspiels war curriculum-theoretischer Natur. Im Konzept des problembezogenen Rollenspiels

lassen sich die scheinbaren Widersprüche zwischen geschlossenen und offenen Curricula optimal auflösen (RUMPF 1973). Die Rollenspielvorlage (Geschichte, Bildreihe usw.) repräsentiert das Moment der Planbarkeit, die freie Suche der Kinder nach Konfliktlösungen verkörpert die Offenheit.

Hauptsächlich zwei Einwände könnte man gegen den Einsatz von Rollenspielen machen. 1. Trägt die *simulative* Auseinandersetzung mit sozialen Konflikten wirklich etwas Wesentliches zur Handlungs- und Einstellungsänderung bei? Inwieweit kann die simulierte Realitätserfahrung das tatsächliche Erleben ersetzen? 2. Sind kleine Kinder schon in der Lage, problembezogenes Rollenspiel zu gestalten; wenn ja, sind es dann nicht nur die geistig beweglicheren Kinder aus soziokulturell privilegierten Familien, die vom Rollenspiel profitieren (SMILANSKY 1968)?

Diese beiden bewußt als Fragen formulierten Einwände sollen durch die Auswertung unserer didaktisch-methodischen Projekterfahrungen mit dem Rollenspiel beantwortet werden.

Rollenspiel im Kontext flankierender Maßnahmen

Angesichts der nicht unbegründeten Bedenken gegenüber der Alleinwirksamkeit der simulierten Realitätserfahrung entwickelten wir von vornherein ein Curriculum, das nicht nur aus Rollenspielphasen bestand, sondern auch andere Aktivitäten der Kinder einschloß. Pädagogisch erforderlich war dieser Rückgriff auf ergänzende Maßnahmen auch durch die Eigenart unseres experimentellen Designs, die Aufteilung der drei Experimentalklassen in je eine Rollenspiel- und eine Verbalgruppe. Gegenüber den Eltern, den Lehrern und auch den Kindern ließ sich der Verzicht auf das Rollenspiel jeweils in der einen Hälfte der Klasse nur rechtfertigen, wenn wir genügend attraktive Phasen in das Curriculum einpflanzten, die eine

fruchtbare Teilnahme der Verbalgruppe (2) garantierten. Was wir zunächst aus Mißtrauen gegenüber der Alleinwirksamkeit des Rollenspiels und aus pädagogischer Verantwortung gegenüber der Verbalgruppe taten, erwies sich im Nachhinein als notwendige Voraussetzung effektiven Rollenspiels; außerdem konnten wir gerade auf diese Weise die Wirkung der Simulation isolieren, d.h. empirisch überprüfen. Beweisen lassen sich diese beiden Behauptungen, wenn man das Gemeinsame und das Unterscheidende der beiden Experimentalgruppen in Behandlung und Ergebnis analysiert.

Von den 27 Spiel- oder Unterrichtsphasen des gesamten Curriculums erlebten die Kinder der beiden Experimentalgruppen 14 Phasen innerhalb ihrer Klasse gemeinsam oder wenigstens - aufgeteilt in Kleingruppen - in gleicher didaktisch-methodischer Gestaltung. Bei diesen übereinstimmenden Abschnitten des Curriculums handelte es sich entweder um die *Informationsphasen*, die den Kindern in einfacher, aber realitätsgerechter Form das notwendige gesellschaftspolitische Fundament vermittelten (Bildreihen, Filme, Tonbandaufzeichnungen, Zuordnungsspiele usw.) oder um die *persönlichen Begegnungen* (Einkauf in einem türkischen Laden; Besuch einer Gastarbeitermutter mit ihrem Kind in der Klasse, gemeinsames Kochen und Essen; Besuch eines Afrikaners, der mit den Kindern spielte), die den Kindern einen unmittelbaren Kontakt mit der in den Themenbereichen behandelten Realität verschafften.

Gemeinsamkeiten zwischen der Rollenspiel- und Verbalgruppe bestanden aber auch in den 13 eigentlichen Rollenspielphasen. Die Verbalgruppe erhielt jeweils die gleichen Vorlagen (offene Geschichten, Dias bzw. Plakate mit Konfliktszenen usw.) wie die Rollenspielgruppe, wobei die übereinstimmende Behandlung dieser Vorlagen gesichert war, da jede Lehrerin in ihrer Klasse beide Formen des

2) Die Ausdrücke "Verbalgruppe" und "Rollenspielgruppe" beziehen sich ab jetzt auf alle Kinder, die jeweils einer der beiden Treatmentbedingungen unterworfen waren. Die beiden Experimentalgruppen bestanden jeweils aus 25 Kindern. Die Kontrollgruppe umfaßte 31 Kinder. 5 Kinder der Gesamtstichprobe (86) schieden im Laufe des Projekts durch Krankheit oder Wohnungswechsel aus.

Treatments durchführte. Der *einzigste Unterschied* im Treatment lag darin, daß die Rollenspielgruppe ihre Lösungsvorschläge, nachdem sie sie diskutiert hatte, *dramatisch inszenierte*, während die Verbalgruppe ihre Konfliktlösungen, die sie selbstverständlich ebenso heftig diskutierte, anschließend malte (an die Tafel oder auf Papier) oder in Plastilin knetete, also selbst in diesem Punkt nicht auf das bloße Wort eingeeengt war, sondern ebenfalls die für diese Altersstufe unabdingbare Handlungsorientierung aufwies. Wenn man so will, war die Verbalgruppe eine "halbe" Rollenspielgruppe, jedenfalls dann, wenn man das Rollenspielkonzept ernst nimmt, das dem Lösungsgespräch substantielle Bedeutung zuweist. Die Bezeichnung "Verbalgruppe" ist deshalb nur als Abkürzung zu verstehen, die den unterscheidenden Akzent gegenüber der Rollenspielgruppe hervorhebt, die aber nicht bedeutet, daß diese Gruppe einseitig verbal orientiert war.

Man kann sich tatsächlich fragen, ob der Unterschied zwischen den beiden Experimentalgruppen groß genug war, so daß man ein signifikantes Ergebnis zugunsten einer höheren Wirksamkeit des Rollenspiels erwarten konnte. Die genaue Fragestellung, die sich aufgrund unseres experimentellen Vergleichs beantworten ließ, lautete denn auch: Wie groß und vor allem von welcher Art war die Effektivitätssteigerung im Bereich des Haltungs- und Einstellungswandels, die aller Wahrscheinlichkeit nach durch die *simulative* Inszenierung der im Gespräch verarbeiteten Konfliktlösungen bewirkt wurde? - Das ist aber die Fragestellung, die uns am meisten interessierte: Hat die Simulation von Realität im Rollenspiel einen spezifischen Einfluß auf die Einstellung von Kindern gegenüber Menschen in sozialen Außenseiterpositionen?

Das Ergebnis war einigermaßen frappierend. Trotz der weitgehenden Gleichbehandlung der beiden Experimentalgruppen ergab sich ein Unterschied, der als unmittelbare Folge der Simulation interpretiert werden kann.

Die Kinder der Rollenspielgruppe zeigten in der Nachuntersuchung statistisch signifikant bessere Werte als die Kinder der Verbal-

gruppe und zwar in einem Faktor (3), der im wesentlichen auf der "Wunschprobe" läßt, also auf einem Testverfahren, dessen Spezifikum gerade darin besteht, daß sich der Proband in die Rolle eines anderen Menschen versetzen soll. Er wird z.B. gefragt: Möchtest du gern ein Gastarbeiterkind sein? - Warum? (Warum nicht?) Die Auswertung der Antwort erfolgt nach der Art der Begründung: entweder negatives Pauschalurteil oder differenziertes Urteil, das einiges Verständnis für die Lage des anderen erkennen läßt (4). Die Kinder der Rollenspielgruppe lieferten im allgemeinen differenziertere Begründungen als die Kinder der Verbalgruppe, ein Unterschied, den man durch die Annahme einer *gesteigerten Empathiefähigkeit* bei den Rollenspielkindern plausibel erklären kann.

Die Bedeutung dieses Unterschieds erhöht sich noch, wenn man gleichzeitig in Rechnung stellt, daß sich die beiden Experimentalgruppen auf einem weiteren Faktor, der in besonderem Maße die affektiv-kognitive Einstellung der Kinder gegenüber den thematisierten Außenseitergruppen repräsentiert, in der Nachuntersuchung *nicht* unterschieden. Gegenüber der Kontrollgruppe (zwei Klassen)

-
- 3) Durch Faktorenanalyse (Hauptkomponentenmethode mit anschließender Varimaxrotation) wurde die relativ große Zahl von interkorrelierenden abhängigen Variablen auf drei orthogonale Faktoren reduziert, die ca. 80% der extrahierten Gesamtvarianz erklärten. Wegen der Orthogonalität der Faktoren waren in der anschließenden Varianz- bzw. regressionsanalytischen Auswertung eindeutige Signifikanzaussagen möglich (vgl. GAENSSLEN/SCHUBÖ 1973, S.192). Die umfassende und genaue Darstellung der statistischen Auswertung der quantitativen Ergebnisse, insbesondere auch des Zusammenhangs zwischen den unabhängigen Variablen (sozioökonomischer Status, Intelligenzniveau, Vorurteilhaftigkeit) und den Faktoren auf der abhängigen Seite erfolgt im Rahmen meiner Habilitationsschrift. Auch die Ergebnisse der zweiten Nachuntersuchung, die eine Aussage über die Langzeitwirkung des Curriculums zulassen, werden dort vorgelegt und analysiert.
 - 4) Diese differenzierten Urteile begründeten zwar in den meisten Fällen auch eine Ablehnung, aber es ist ein gravierender Unterschied, ob ein Kind sagt "ich möchte kein Gastarbeiterkind sein, weil es dreckig ist" oder ob es sagt "Ich möchte kein Gastarbeiterkind sein, weil es so arm ist". In der zweiten Begründung deutet sich immerhin schon ein Verständnis für die mißliche Lage des Gastarbeiterkindes an.

schnitten allerdings beide Experimentalgruppen in diesem wichtigen Faktor signifikant besser ab.

Bei beiden Experimentalgruppen war also in gleichem Ausmaß eine Zunahme der affektiven Wertschätzung und der positiven Beurteilung von Menschen in Außenseiterpositionen zu verzeichnen. Bei der Kontrollgruppe vollzog sich dagegen im gleichen Zeitraum zwischen Vor- und Nachuntersuchung sogar eine Veränderung zum Negativen, wodurch unser theoretisches Grundkonzept von der Bedeutsamkeit dieser Altersstufe für die Vorurteilsbildung eine unerwartete Bestätigung erfuhr.

Aus der Kombination der beiden, hier nur pauschal berichteten Hauptergebnisse der Nachuntersuchung, auf der einen Seite *gleiche* Einstellungsverbesserung in den beiden Experimentalgruppen, auf der anderen Seite gesteigerte Empathiefähigkeit *nur* bei der Rollenspielgruppe, würde ich schließen, daß das Rollenspiel gerade im Kontext flankierender Maßnahmen seine höchste Wirksamkeit entfaltet. Ohne Informationsphasen und persönliche Begegnungen hätten wir vermutlich in der Verbalgruppe keine positive Einstellungsänderung erzielt, genauso wenig aber - und das ist im Hinblick auf das Ziel unserer Effektivitätsüberprüfung entscheidend - in der Rollenspielgruppe. Problembezogenes Rollenspiel ohne adäquaten Informations- und Erlebnishintergrund hat keinen Sinn. Wenn sich Kinder im Rollenspiel z.B. mit Gastarbeiterkindern identifizieren sollen, dann müssen sie eben etwas über die Gründe wissen, warum Gastarbeiterkinder zusammen mit ihren Eltern ihre Heimat verlassen, in welchen Wohnverhältnissen diese normalerweise in der BRD leben, welche Arbeiten deren Eltern verrichten usw. Ergänzt werden sollte dieses Wissen durch persönliche Kontakte. Erst auf dieser Grundlage können die Kinder *differenzierte* Einstellungen erwerben, die auch im Alltag Bestand haben. Größere Sensibilität für diskriminierte Menschen ist dann ein gesellschaftspolitisches Ziel, das sich entsprechend unserem Untersuchungsergebnis tatsächlich am wirksamsten durch problembezogenes Rollenspiel erreichen läßt.

Spezifische Methodik des Rollenspiels bei Kindern

Eine globale Antwort auf den zweiten Haupteinwand gegen den Einsatz von Rollenspielen gleich vorweg: Die SMILANSKY'sche Erfahrung, daß Unterschichtenkinder nicht einmal die Voraussetzungen zum Rollenspiel mitbringen, machten wir nicht (5), eher die generelle Erfahrung, daß alle Kinder verschiedenster Herkunft einer Einübungsphase und einer ihrem Alter entsprechenden Methodik des Rollenspiels bedürfen. Die Einübungsphase wird in Form einer Vorlaufphase innerhalb des Curriculums ausführlich in ihrer Funktion und möglichen inhaltlichen Gestaltung dargestellt. Sie benötigt mindestens einen Zeitraum von zwei Monaten, bevor man mit den eigentlichen Themenbereichen des gesellschaftspolitischen Teilcurriculums beginnen kann. Sie ist im wesentlichen eine Einführung der Kinder in das *rollenunspecifische* Simulationsspiel.

Zur Methodik des eigentlichen Rollenspiels sollen auf der Grundlage der Projekterfahrungen hier einige prinzipielle Hinweise gegeben werden, weil in der üblichen Rollenspielliteratur das Rollenspiel für kleine Kinder zwar oft empfohlen, aber in seinen spezifischen Modifikationen nicht erläutert wird. Meistens gibt es nur Anleitungen, die mehr für das Rollenspiel mit Jugendlichen und Erwachsenen gedacht sind. Viele Lehrer geben dann nach kurzen Anlaufversuchen resigniert das Rollenspiel wieder auf. Am deutlichsten läßt sich in Konfrontation mit dem bekannten neunstufigen Verlaufsschema für das Rollenspiel von FANNY R. SHAFTEL zeigen, inwiefern sich das kindliche Rollenspiel in seiner methodischen Gestaltung vom Rollenspiel Jugendlicher oder Erwachsener unterscheidet.

5) Offensichtlich haben Unterschichtenkinder in der BRD - zum mindesten aus dem städtischen Milieu - doch einen für das Rollenspiel ausreichend differenzierten soziokulturellen Hintergrund. Vielleicht ist das eine positive Wirkung des in dieser Schicht besonders häufigen Fernsehens.

Das Verlaufsschema:

1. Gruppe "aufwärmen" (Konfrontation mit dem Problem)
2. Teilnehmer am Spiel aussuchen (Rollenspieler)
3. Planen des Szenenaufbaus
4. Zuschauer auf ihre Rolle als teilnehmende Beobachter einstellen
5. Rollenspiel
6. Diskussion und Bewertung
7. Weitere Spiele (revidierte Rollen, Ausspielen vorgeschlagener weiterer Schritte, Explorieren neuer Alternativen)
8. Weitere Diskussion
9. Erfahrungen austauschen und verallgemeinern

In der Vorklasse bzw. in den unteren Klassen des Primarbereichs ist das Rollenspiel im wesentlichen auf die ersten fünf Stufen des Verlaufsschemas begrenzt. Die Kinder dieser Altersstufe verkraften noch nicht den häufigen Wechsel zwischen Gespräch und dramatischer Inszenierung, mindestens nicht kurz hintereinander in der gleichen Unterrichtsstunde. Dafür muß allerdings die 1. Stufe (Gruppe "aufwärmen"), die vor jeder Inszenierung liegt, ein viel größeres Gewicht erhalten als im Verlaufsschema vorgesehen. Bei kleinen Kindern vollzieht sich, ausgelöst durch die Geschichte oder die Bildvorlage, auf dieser Stufe schon die ganze verbale Auseinandersetzung, deren die Kinder fähig sind. Das "Aufwärmen" beginnt viel früher: Durch Informationsphasen und persönliche Begegnungen müssen die Kinder schon Tage vorher auf die Thematik der unmittelbaren Rollenspielvorlage eingestimmt und vorbereitet sein. In der Rollenspielphase selbst liegt die Diskussion über widersprüchliche Lösungsvorschläge gleich am Anfang. Die 1. Stufe impliziert ansatzweise die Stufen 6 - 9.

Nachdem im Gespräch die Entscheidung für einen Lösungsvorschlag gefallen ist, folgen die Stufen 2, 3 und 4, die bei Kindern im allgemeinen einen breiteren Raum einnehmen müssen als bei Jugendlichen oder Erwachsenen. Die Verteilung der Rollen erfordert vom

Lehrer einiges diplomatische Geschick, da sich die Kinder meistens zum Spielen drängen (Vertrösten auf den Rollenwechsel bei der Spielwiederholung, Abzählreime usw.). Für die Gestaltung der Szenerie sollte man sich geringster Mittel bedienen (Stühle, Tische, Kreidestriche usw.). Beim "Planen des Szenenaufbaus" empfiehlt sich auch ein Gespräch mit den Rollenspielern über die Szenenabfolge. Je nach Geübtheit der Spieler kann man auch einzelne wichtige Gesten oder Dialogstellen vorwegnehmen und einüben, damit beim Spiel keine Frustrationen auftreten. An die Kritikfähigkeit der kindlichen Zuschauer soll man keine allzu großen Erwartungen knüpfen. Die Kinder können normalerweise nur sehr spezifizierte Beobachtungsaufgaben übernehmen.

Die dramatische Inszenierung selbst (5. Stufe) soll sich auf den Lösungsvorschlag der Kinder konzentrieren und die Geschichte nur so weit einbeziehen, wie es für das Verständnis ihrer Weiterführung nötig ist. Unter gar keinen Umständen darf man Teile der Geschichte spielen lassen, die zu einem allgemeinen Chaos führen (z.B. Verkehrsunfall oder Fußballspiel); sonst ist jedes Rollenspiel mit Kindern schnell am Ende.

Auch ein zu reichhaltiger Einsatz von Requisiten oder gar Kulissen lenkt vom Kern des Rollenspiels, der kommunikativen Konfliktlösung, unversehens ab. Rollenspiel ist kein Theaterspiel. Eine andeutungsweise Kennzeichnung der Rollen (Mütze, Werkzeug usw.) genügt als Simulationshilfe.

Nach kurzem Spiel und noch kürzerer Befragung der Zuschauer über bestimmte Aspekte des Spiels kann man mit vertauschten Rollen den gleichen Lösungsvorschlag nochmals spielen lassen oder eine bessere, im Laufe der 1. Stufe ebenfalls schon vorgeschlagene Konfliktlösung den Kindern nahelegen. Ein bewertendes Gespräch (6. Stufe) unmittelbar im Anschluß an die dramatische Gestaltung ist nicht ratsam, da die Kinder dann zu angespannt und unaufmerksam sind. Wenn die Kinder noch motiviert sind, kann man jedoch am nächsten Tag auf die gespielten Konfliktlösungen zurückkommen oder - was meistens erfolversprechender ist - im Zusammenhang

mit einer ähnlichen Geschichte oder Bildvorlage die bereits inszenierten Konfliktlösungen nochmals aufgreifen und bewerten. Entgegen manchen Bedenken ist problembezogenes Rollenspiel mit kleinen Kindern nicht nur möglich, sondern auch eine förderliche und vor allem beliebte Methode des sozialen Lernens, allerdings nur dann, wenn die Kinder einige Übung im Inszenieren haben und wenn man das eigentliche Rollenspiel methodisch auf drei Phasen beschränkt: eine ausführliche Gesprächsphase, eine Phase des Spielarrangements und die Phase der dramatischen Inszenierung. Problembezogene Rollenspiele sind um so wirkungsvoller, je weniger sie isoliert veranstaltet werden, oder positiv gewendet, je enger sie im Kontext eines ganzen Themenbereichs stehen, der auch ergänzende Aktivitäten umfaßt.