

Balzer, Linda

## Die Bedeutung selbstregulierten Lernens für die Durchführung eines Rollenspiels im Kontext eines interkulturellen Konflikts

*Baar, Robert [Hrsg.]; Feindt, Andreas [Hrsg.]; Trostmann, Sven [Hrsg.]: Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 244-253. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



Quellenangabe/ Reference:

Balzer, Linda: Die Bedeutung selbstregulierten Lernens für die Durchführung eines Rollenspiels im Kontext eines interkulturellen Konflikts - In: Baar, Robert [Hrsg.]; Feindt, Andreas [Hrsg.]; Trostmann, Sven [Hrsg.]: Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 244-253 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264898 - DOI: 10.25656/01:26489; 10.35468/5742-24

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264898>

<https://doi.org/10.25656/01:26489>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.  
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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Linda Balzer

## Die Bedeutung selbstregulierten Lernens für die Durchführung eines Rollenspiels im Kontext eines interkulturellen Konflikts

### Abstract

*Die Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP) an der Universität des Saarlandes legt ihren thematischen Schwerpunkt auf den Umgang mit religiöser und kultureller Heterogenität in Schule und Gesellschaft sowie auf Interreligiöses und Interkulturelles Lernen. Sie steht nicht nur angehenden Religionslehrerinnen und Religionslehrern offen, sondern Lehramtsstudierenden aller Fächer und Schulformen. Toleranz und Offenheit gegenüber ‚dem Fremden‘ sollen bei den Studierenden im Sinne einer Demokratie- und Werteerziehung gefördert werden. Die Lernwerkstatt dient somit der Herausbildung einer Lehrerinnen- bzw. Lehrerpersönlichkeit, die dieser Herausforderung gewachsen ist, indem sie einen Ort bietet, eigene Werte und Meinungen zu reflektieren. Eine wesentliche Strategie, die dabei zum Einsatz kommt, ist das selbstregulierte Lernen. In der LeRP kommt selbstreguliertes Lernen zum Tragen, wenn neue Methoden (hier: das Rollenspiel) umgesetzt werden sollen. Mithilfe selbstregulierten Lernens sollen Studierende der LeRP die eingesetzte Methode effizienter regulieren lernen. Theorie und Praxis verschmelzen miteinander, indem relevante Themen mit Methoden unter Berücksichtigung selbstregulierter Lernstrategien angewandt werden. Der vorliegende Aufsatz soll exemplarisch aufzeigen, wie diese Methode mit dem Ziel der Förderung eines interkulturellen Lernprozesses eingesetzt wird.*

### 1 Einleitung

Die gesellschaftliche Vielfalt hat im deutschen Bildungssystem stark zugenommen. „Im Brennpunkt gegenwärtiger Bildungspolitik stehen die insbesondere seit dem Jahr 2015 rapide gestiegenen Zuwanderungszahlen.“ (Preuß 2018, 27) Ein immenser Zuwachs zeigt sich im Bereich der kulturellen Heterogenität an Schulen, denn „es gibt steigende Anteile von Menschen mit Flüchtlings- und Migrationshintergrund“ (Preuß 2018, 23), womit dem Interkulturellen Lernen ein größerer Stellenwert innerhalb schulischer Bildung beigemessen werden kann. Interkulturelles Lernen kann als Schlüsselkompetenz verstanden werden, denn es eröffnet die Chance, Interkultureller Kompetenz und damit die „dauerhafte Fähigkeit, mit

Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich und kultursensibel interagieren zu können“ (Grosch & Leenen 2000, 29). Interkulturelle Kompetenz ermöglicht es, „die Unterschiede zu einer anderen Kultur – Werte, Lebensweisen, Einstellungen – zu erkennen und zu verstehen, die Differenzen zur eigenen Kultur und zu eigenen Ressourcen und Interessen zu definieren [...], um [...] Handlungen aktivieren und interagieren zu können“ (Dichatschek 2017, 8). Aufgrund seiner Bedeutsamkeit zählt Interkulturelles Lernen mittlerweile „zu einer Dimension von Allgemeinbildung“ (Auernheimer 1998, 18). Auernheimer konstatiert, dass Interkulturelle Erziehung bereits im Kindesalter mehr Raum bekommen sollte. Der Einsatz von Interkultureller Erziehung kann einen erheblichen Beitrag zu einem späteren interkulturellen Lernen leisten, denn „im Kindesalter [muss] vorrangig die Bereitschaft gefestigt werden [...], Andersartigkeit anzuerkennen, um dann im Jugendalter die Fähigkeit zum interkulturellen Verstehen und zum Dialog zu entwickeln“ (Auernheimer 1998, 24). El Kurdi betont in diesem Zusammenhang, dass Interkulturelles Lernen nicht immer reibungslos verlaufe. Interkulturelles Lernen müsse als Herausforderung betrachtet werden, da „die negativen Lernmomente während der konkreten Fremdheitserfahrungen [...] eine Reihe von Hindernissen [bergen], mit denen die Lernenden umgehen müssen“ (El Kurdi 2017, 211). Will man Interkulturelles Lernen innerhalb eines Unterrichts praktizieren, bedarf es also konkreter und gut durchdachter Herangehensweisen. Aus diesem Grund verfolgt die LeRP das Ziel, Studierende aller Lehramtsfächer und Schulformen mit Methoden vertraut zu machen, die interkulturelle Lernprozesse effektiv fördern.<sup>1</sup>

Interkulturelles Lernen erfordert ein hohes Maß an kognitiver und affektiver Flexibilität, um neue, unbekannte Regelsysteme anerkennen und kulturspezifische Gegebenheiten respektieren zu können (vgl. Grosch & Groß 2000, 4). Dabei spielen Erfahrung, Erwartung und Verständnis eine entscheidende Rolle. Es ist nicht ungewöhnlich, dass in einem interkulturellen Lernprozess Störfaktoren auftreten. Diese können sich in Form von Irritationen der Studierenden äußern, z.B. durch eine Konfrontation, die durch individuelle Vorerwartungen ausgelöst wurde (vgl. Grosch & Groß 2000, 4): Das ‚Ich‘ soll ins Verhältnis zum ‚Anderen/ Fremden‘ gesetzt werden. Nach Grosch und Groß zählen beispielsweise bestimmte Symbole, die Wahrnehmung sowie das Welt- und Menschenbild zum Bereich interkultureller Irritationen (Grosch & Groß 2000, 13). Ausgangspunkt ist somit das eigene Selbst. Ziel ist es, herauszufinden, welche Komponenten in der eigenen Wertvorstellung wichtig sind. Diese individuelle Wahrnehmung soll in einem zweiten Schritt mit der Frage ergänzt werden, welche Bedeutung Menschen mit

---

1 Dieser Aspekt ist sehr wichtig, denn es wird versucht, Studierende auf Situationen mit diskussionswürdigen Themen vorzubereiten. Dabei sollen sie für kulturkritische Themen sensibilisiert werden und lernen, wie diese hinterfragt werden könnten. Die Studierenden selbst sind dabei die Impulsgeber, indem sie vorgeben, welche Themen gerade für sie als relevant erscheinen.

einer anderen (kulturellen) Herkunft für einen selbst haben können. „Solche Erfahrungen können als ‚Eintrittserfahrung‘ und ‚eye-opener‘ für den interkulturellen Lernprozess fungieren“ (Grosch & Leenen 2000, 41. Herv. i.O.).

Mit Widerständen muss der/die Studierende innerhalb des Lernprozesses rechnen, denn sie können stets unerwartet auftauchen. Die Lernenden müssen dann in der Lage sein, darauf reagieren zu können.

Vor diesem Hintergrund tritt das selbstregulierte Lernen in den Fokus, das eine „veränderte Steuerungspraxis [...] [ermöglicht], indem die Verantwortung für die Lernprozesse vermehrt an die Studierenden übertragen wird“ (Ruffo 2010, 47). Die Studierenden sind gleichzeitig die Lernenden. Sie sollen in einem Rollenspiel interkulturelle Lernstufen (aufeinander aufbauend) unter Berücksichtigung selbstregulierten Lernens anwenden. Sie sind somit diejenigen, die innerhalb dieses ‚Spiels‘ einen interkulturellen Konflikt entschärfen lernen. Die Dozentin ist anwesend und gibt bei Bedarf Hilfestellung. Im Zentrum steht also eine Lernsituation, die von den Studierenden eigenverantwortlich mittels selbstregulierten Lernens vorbereitet, gestaltet und analysiert werden soll. Mithilfe des selbstregulierten Lernens sollen die einzelnen Stufen reguliert und kontrolliert durchgeführt werden.

## 2 Selbstreguliertes Lernen

Das selbstregulierte Lernen, synonym auch als selbstgesteuertes Lernen, selbstorganisiertes Lernen sowie selbstverantwortliches Lernen verstanden (vgl. Gudjons 2014, 29), wird innerhalb der Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als „innere Modernisierung“ (Ruffo 2010, 9) bezeichnet. Die Begründung liegt darin, den lehrerinnen- bzw. lehrerzentrierten Unterricht, der durch die Lehrperson gesteuert wird, durch die Eigensteuerung der Schülerinnen und Schüler zu ersetzen. Dass diese Vorstellung eine „erhebliche Kritik am traditionellen Verständnis von Unterricht“ (Gudjons 2014, 29) auslöst, ist anzunehmen. Vereinzelt Schulen vertreten noch heute die Meinung, dass eine effektive Lehre ausschließlich durch Fremdsteuerung praktiziert werden kann: „Um Wissen zu vermitteln, übernehmen Lehrende den aktiven Part, Lernende eher den passiven. Die im Lehrplan festgehaltenen Inhalte sind möglichst systematisch zu organisieren und zu vermitteln“ (Gudjons 2014, 29).

Seit der PISA-Studie bemühte man sich um eine Modifizierung in der traditionellen Schulpraxis, beispielsweise in Bezug auf die Lesekompetenz. Dafür wurden „Konzepte der Leseförderung und neuere Lehrmittel, die auf einem Repertoire von Lehr- und Lernstrategien aufbauen, erstellt (vgl. Ruffo 2010, 11).

## 2.1 Zur Funktion Selbstregulierten Lernens

Selbstreguliertes Lernen erlaubt sowohl Lernenden als auch Lehrenden, eigene Lernprozesse zu strukturieren, kontrollieren und schließlich zu reflektieren. Dies geschieht sehr strukturiert und erfordert bestimmte Übungseinheiten und Vorgehensweisen. In Anbetracht mehrerer Definitionsversuche gibt es Aspekte, die allen gemein sind: sie greifen drei Komponenten auf, die für das selbstregulierte Lernen bestimmend sind. Erstens die kognitive Komponente, die konzeptionelles und strategisches Wissen umfasst. Zweitens die motivationale Komponente, die sich auf verschiedene Elemente der Motivation beziehen. Dazu zählen z.B. Selbstmotivierung, das Aufrechterhalten des Lernens sowie Attributionen<sup>2</sup> und Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Als letztes gehört die metakognitive Komponente dazu, die den Bereich der Selbstbeobachtung, Planung und Anpassung für das Lernziel umschreibt (vgl. Perels 2006, 5f.).

## 2.2 Förderung Selbstregulierten Lernens innerhalb eines Rollenspiels

Die Studierenden der Lernwerkstatt sollen selbstregulative Lernstrategien in der Methode Rollenspiel einsetzen. Im Fokus steht die praktische Umsetzung interkultureller Lernstufen, die mittels selbstregulierten Lernens kontrolliert im Prozess des Rollenspiels durchgeführt werden. Protagonisten sind ausschließlich die Studierenden der Lernwerkstatt.

Die Lernstufen bzw. -phasen sind folgendermaßen gegliedert:

- „Zu und mit Angehörigen einer fremden Kultur konstruktive und wechselseitig befriedigende Beziehungen aufbauen [...]
- Erweiterung der eigenen kulturellen Optionen: mit kulturellen Regeln flexibel umgehen können, selektiv fremde Kulturstandards übernehmen können, [...]
- Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Muster entwickeln können
- Deutungswissen über bestimmte fremde Kulturen erweitern [...]
- Eigene Kulturstandards identifizieren und ihre Wirkung in der Begegnung mit einer Fremdkultur abschätzen können
- Fremdkulturelle Muster als fremd wahrnehmen können, ohne sie [...] bewerten zu müssen
- Die generelle Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens erkennen und akzeptieren können“ (Grosch & Leenen 2000, 40)

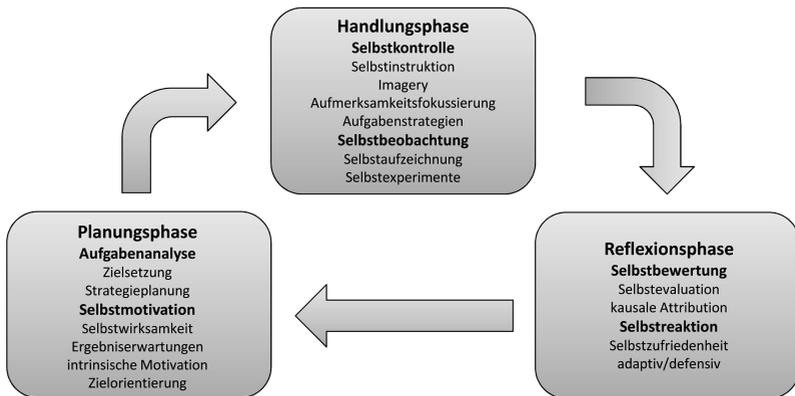
---

<sup>2</sup> Die eigene Leistungsmotivation wird durch Gefühle und Gedanken beeinflusst. Wenn Lernende erfolgreich waren, suchen sie gleichzeitig nach Grund und Ursache für den Erfolg. Der Erfolg muss ‚erklärt‘ werden. Gleichermassen verhält es sich mit Misserfolg. Erfolg und Misserfolg werden bestimmten Ursachen zugeschrieben. Der Lernende macht also Attributionen. Attributionen müssen sensibel thematisiert werden, da sie affektive Folgen haben und sich auf das Selbstwertgefühl auswirken können (vgl. Gage & Berliner 1996, 348).

### 2.2.1 Vorbemerkung zu den Rahmenbedingungen

Der im Fokus stehende interkulturelle Lernprozess soll durch die direkte Anwendung von Methoden – hier das Rollenspiel – gefördert werden. Um ein selbstregulatives Lernverhalten in der LeRP zu fördern, werden vorwiegend direkte und indirekte Fördermaßnahmen eingesetzt. In den Rollenspielen wird z.B. die Selbstbeobachtung, welche zur direkten Förderung gehört, als Strategie selbstregulierten Lernens angewandt. Hingegen ist die selbstregulative Lernumgebung, in der das Rollenspiel stattfindet, als indirekte Förderung anzusehen. Die selbstregulative Lernumgebung sollte dabei so gestaltet sein, „daß sie den Lernenden die Möglichkeit für selbstgesteuertes Lernen eröffnen bzw. Selbstgesteuertes Lernen erfordern“ (Friedrich & Mandl 1997, 253). Unter Lernumgebung ist „das Arrangement der äußeren Lernbedingungen (Personen und Institutionen, Geräte [...]) und Instruktionsmaßnahmen (Lernaufgaben [...], Methoden)“ zu verstehen, „die Lernen ermöglichen und erleichtern“ (Friedrich & Mandl 1997, 258). Die Lehrperson wird dabei als wichtiger Faktor angesehen, da sie als zentrale Gestalterin bzw. zentraler Gestalter der Lernumwelt fungiert.

Rollenspiele zählen in der Lernwerkstatt mittlerweile zur gängigen Praxis.<sup>3</sup> Die Durchführung unter Berücksichtigung selbstregulierten Lernens ist mittlerweile üblich, weil es den Lernenden eine Struktur bzw. ‚Handreichung‘ gibt, wie sie ihr Rollenspiel praktisch umsetzen können. In der Lernwerkstatt orientieren sich die Studierenden am Modell von Barry J. Zimmerman (2000, 16):



**Abb. 1:** Prozessmodell der Selbstregulation nach Zimmerman (vgl. Dörrenbächer u.a. 2018, 125)

<sup>3</sup> Basierend auf eigenen Erfahrungen in den Praktika wurde das Thema des Rollenspiels von den Studierenden selbst ausgewählt. Die Rahmensituation stellt eine Schulszene dar, in der ein ausländischer Schüler den Unterricht der weiblichen Lehrperson verweigert.

Die im Schaubild aufgeführte Selbstbeobachtung – auch *self-monitoring* – ist eine direkte Fördermaßnahme innerhalb selbstregulierten Lernens. Innerhalb des Rollenspiels fungiert sie als zentrale Komponente selbstregulierten Lernens. Sie nimmt eine besondere Position im Lernprozess ein, denn die „alleinige kontinuierliche Selbstbeobachtung kann zu Reaktivität führen, d.h., das Verhalten kann sich bereits durch die bloße Selbstbeobachtung in die gewünschte Richtung verändern“ (Perels & Landmann 2009, 63).

### 2.2.2 Das Rollenspiel unter Berücksichtigung selbstregulierten Lernens

Ein Rollenspiel bietet sich hervorragend für die Bearbeitung interkultureller Fragestellungen an, da es die eigene Wahrnehmung schult und zu einem Perspektivenwechsel anregt. Aus diesem Grund soll nun aufgezeigt werden, welche wichtige Funktion das selbstregulierte Lernen im Rollenspiel einnimmt, damit ein interkultureller Lernprozess unterstützt werden kann. Für die praktische Umsetzung haben sich die Studierenden am prozessorientierten bzw. phasenbezogenen Modell der Selbstregulation nach Zimmerman (s. Abb. 1) orientiert. Das Modell ist in drei Phasen gegliedert: eine präaktionale Phase (Planungsphase vor dem Lernen), eine aktionale Phase (Handlungsphase, während dem Lernen) und eine postaktionale Phase (Reflexionsphase) (vgl. Zimmerman, 16). In der präaktionalen Phase wurde von den Studierenden auf kognitiver Basis die Zielformulierung konkretisiert. Sie formulierten Fragen, die die Auseinandersetzung mit dem Konflikt stimulieren und die Zielerreichung unterstützen sollten: Wieso verhielt sich der Schüler gegenüber der Lehrperson resistent? Worin lag die Ursache? Wie kann eine ähnliche Situation präventiv vermieden werden? Ihre Herangehensweise kann mit einem problemlöseorientierten Vorgehen verglichen werden, denn unter „Problemlösen versteht man [...] das Bestreben, einen gegebenen Zustand (Ausgangszustand, Ist-Zustand) in einen anderen, gewünschten Zustand (Zielzustand, Soll-Zustand) [zu] überführen, wobei es gilt, eine Barriere zu überwinden, die sich zwischen *Ausgangs-* und *Zielzustand* befindet“ (Hussy 1984, 184, Herv. i.O.). Dies ist ein zentraler Aspekt, denn die Literatur belegt, dass „durch problemorientiertes Lernen das Ziel erreicht wird, die Fähigkeiten des selbstgesteuerten Lernens zu fördern“ (Gräsel 1997, 26). Daher sind „Studierende aus problemorientierten Curricula [...] mit fortschreitendem Studium immer besser in der Lage, anhand der gestellten Probleme selbstständig Lernziele zu formulieren“ (Gräsel 1997, 26).

Die individuelle Motivation am Rollenspiel war bei allen vorhanden, da es einen direkten Bezug zur Schule ermöglichte. Die Kompetenzentwicklung wird unterstützt, „wenn sich der Lernende aktiv am Lerngeschehen beteiligen kann und wenn sich durch Praxisbezug/Transfer neue Fähigkeiten entwickeln können oder gefestigt werden“ (Kleß 2013, 109). Generell ist darauf zu achten, dass „das der Lernsituation immanente Problempotential auch in einem spezifischen Verhältnis zum dispositionalen Gefüge des Lernenden stehen muß“ (Krause Pongratz 1999,

199). Der thematisch zentrale Gegenstand sollte also einen direkten Bezug zum Lernenden (hier: die Studierenden) aufweisen.

Als Ist-Zustand wurde der Konflikt zwischen Lehrperson und Schüler festgehalten. Die erläuterte Zielformulierung nimmt somit den Soll-Zustand ein, indem vor allem die Frage nach präventiven Maßnahmen im Zentrum stand. Der zeitliche Rahmen, um diese Aufgabe zu bewältigen, wurde ebenfalls von den Studierenden eingeteilt. Für die einzelnen Schritte erstellten sie einen Zeit- und Regieplan, um die Zielerreichung zu unterstützen. Dazu gehörte die Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie die Funktion der ‚Zuschauerinnen bzw. Zuschauer‘.<sup>4</sup> Die „Verwandlung“ bei Rollenspielen sollte immer mit einem achtenden und sensiblen Blick sowohl seitens der Studierenden als auch seitens der Dozentin bzw. des Dozenten erfolgen. Zum einen sollen Teilnehmerinnen und Teilnehmer keine Identität übernehmen, mit der sie sich unwohl fühlen könnten. Dafür „müssen Einfühlungsprozesse inszeniert werden, bei denen das szenische, aber auch das emotionale und das Körper-Gedächtnis aktiviert und mit Situation und Rolle verbunden werden“ (Müller & Scheller 1993, 10). Zum anderen fordern Themen rund um die Bearbeitung realer Konflikte unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine feinfühligere Herangehensweise, denn „eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen den Spielern [ist] notwendig. Spannungen innerhalb der Gruppe behindern möglicherweise Einzelne, sich auf ihre jeweilige Rolle einzulassen, oder sie überlagern das Spiel“ (Tautz 2007, 399), verbunden mit der Gefahr, den eigentlichen Inhalt und das Ziel aus den Augen zu verlieren.

In der aktionalen Phase begann das Spiel unter Berücksichtigung der festgelegten Spielzeit, da „eine längere Spielzeit [...] die Spielunlust der Mitspieler\*innen [fördert] und [...] die Beobachtungsfähigkeit des Spielablaufs wesentlich [einschränkt]“ (Grosch & Groß 2000, 58). Hierbei wurden fachspezifische Inhalte hinzugezogen, genau genommen die Phasen interkulturellen Lernens<sup>5</sup> nach Grosch & Leenen (2000, 40), die den Studierenden bekannt waren. In ihrer jeweiligen Rolle erkannten die Studierenden, dass eine immer wiederkehrende Beobachtung der eigenen Handlung von Nöten ist, um die einzelnen Stufen nach Grosch & Leenen umzusetzen. Das Rollenspiel eröffnete den Studierenden differenzierte Möglichkeiten des Lernens, indem bewusst Perspektivenwechsel stattfinden, die zur kritischen Betrachtung animieren.

4 Diese nahmen sich der Aufgabe an, eine Position einzunehmen, die von außen auf das Szenario blickt und dieses beurteilt. In der späteren Schlussdiskussion leisteten sie mit ihrer Außenperspektive einen wichtigen Beitrag hinsichtlich der Reflexion. Des Weiteren zogen sich die Rollenspielakteurinnen und -akteure zurück, um sich individuell in ihre Rolle einzufinden und die Identität ihrer Figur zu übernehmen.

5 Die „Phasen“ können als Modell, das stufenartig konzipiert ist, verstanden werden. Es ist hierarchisch aufgebaut. Von daher wird im Folgenden statt Phase der Begriff „Stufe“ verwendet, damit die hierarchische Intention des Modells besser zur Geltung kommt.

Sowohl die fiktive Figur der Lehrperson, die der Mitschülerinnen und Mitschüler als auch die des männlichen Schülers, konnten mithilfe des selbstregulierten Lernens das Rollenspiel unterstützen. Die ständige Selbstbeobachtung des eigenen Tuns und Handelns konnte das Rollenspiel aufrechterhalten. Als Dozentin versuchte ich nur an bestimmten Punkten zu lenken. Als sinnvoll erwiesen sich regelmäßige Zwischenfragen, die die Selbstbeobachtung der einzelnen Beteiligten aufrechterhielt und die Reflexionsebene stimulierte: Warum entscheidest du dich für diese Haltung? Warum ist der gerade durchgeführte Positionswechsel besser/schlechter? Das Ziel bestand darin, indirekt eine selbstregulative Lernumgebung aufrechtzuerhalten. Dadurch erhielten die

„Lernenden im Austausch miteinander Einblick in die Perspektiven der anderen Lernenden und bauen durch die Pluralität der Perspektiven komplexere Konstrukte und Wissensstrukturen auf. Dieser Lernprozess wird auch als „Deutungslernen“ beschrieben (...). Lernen vollzieht sich dann, wenn durch die Konfrontation mit fremden Deutungen und Konstrukten die eigenen „Deutungsmuster“ in Frage gestellt und dadurch weiter ausdifferenziert werden.“ (Helmolt 2013, 89f.)

Fremde Deutungen können also eigene Meinungen oder Haltungen irritieren. Dadurch findet gleichzeitig ein Lernprozess statt, der eigene Handlungsmuster hinterfragt. In der postaktionalen Phase nahmen sich die Studierenden Zeit, das Erlebte zu reflektieren. Der Soll-Zustand wurde von allen Beteiligten als ‚erreicht‘ beschrieben, da der Konflikt entschärft und gelöst werden konnte. Die verstärkte Einbindung am Geschehen, die ein Rollenspiel ermöglicht, wurde positiv wahrgenommen. Die Studierenden konnten sich hierbei sowohl als Lernende als auch als Lehrende erfahren.

Das Ziel bestand darin, den Studierenden zu zeigen, welchen Einfluss selbstreguliertes Lernen für die hier verwendete Methode Rollenspiel haben kann, um bestimmte Inhalte effektiver verstehen und in der Praxis anwenden zu können. Das selbstregulierte Lernen kann im eigentlichen Lernprozess während des Rollenspiels als Schlüsselkompetenz angesehen werden. Die einzelnen Phasen regulierten den Prozess und führten zu einer Struktur, die Lernende benötigen, um die eigenen Handlungen und Einstellungen zu beobachten, zu hinterfragen und gegebenenfalls zu korrigieren. Sie befanden sich in einer autonomen Situation, in der sie selbst Entscheidungen treffen mussten. Als Dozentin übertrug ich ihnen somit Vertrauen und Verantwortung, eigenständig handeln zu können. Durch die praktische Umsetzung selbstgesteuerter Lernprozesse findet „eine indirekte Überprüfung des Lernverhaltens statt [...]. Mehr Selbstverantwortung führt deshalb indirekt auch zu einer curricularen Erfassung und Überprüfung des Lernverhaltens“ (Ruffo 2010, 48).

Des Weiteren sollte aufgezeigt werden, dass ein Rollenspiel eine geeignete Methode sein kann, „Probleme der wirklichen Welt widerzuspiegeln“ (Ments 1985,

12). Ein zentrales Anliegen bestand darin, die Chancen eines Rollenspiels mit einem interkulturellen Themenschwerpunkt zu erkennen: Gefühle des/der Anderen nachzuvollziehen und Perspektivenwechsel einzunehmen. Das Rollenspiel „ist die Bezeichnung für eine ganz bestimmte Art von Simulationsverfahren, und zwar für jene, durch die der Blick auf die Interaktion von Personen gerichtet ist. Es hebt die von verschiedenen Leuten unter verschiedenen Umständen wahrgenommenen Funktionen hervor“ (Ments 1985, 13).

Das hier aufgeführte Praxisbeispiel hat gezeigt, dass interkulturelle Lernsettings in der praktischen Umsetzung herausfordernd sein können und daher unter besonderer Berücksichtigung umgesetzt werden müssen. Der Grund liegt darin, dass während des interkulturellen Lernens verschiedene Weltbilder und Einstellungen berührt werden, die von den Lernenden individuell verarbeitet werden müssen. Die dargestellten Lernphasen bedürfen daher einer strukturierten Vorgehensweise, um den eigentlichen Lernprozess regulieren zu können. Ein bewährtes Mittel war in diesem Kontext das selbstregulierte Lernen.

## Literatur

- Auernheimer, Georg (1998): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn: bpb, 18-28.
- Dichatschek, Günther (2017): Interkulturalität. Ein Beitrag zur Theorie, Bildung und Handlungsfeldern im Kontext von Interkultureller Öffnung und Politischer Bildung. Saarbrücken: AV.
- Dörrenbächer, Laura; Hart, Isabella & Perels, Franziska (2018): Konzeption einer überfachlichen Lernwerkstatt für Lehramtsstudierenden zur Förderung des selbstregulierten Lernens. In: Peschel, Markus/Kelkel, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 122-137.
- El Kurdi, Amani (2017): Interkulturelles Lernen. In: Ritter, André/Schröter, Jörg Imran/Tosun, Cemal (Hrsg.): Religiöse Bildung und interkulturelles Lernen. Ein ErasmusPlusProjekt mit Partnern aus Deutschland, Liechtenstein und Türkei. Münster: Waxmann, 201-214.
- Friedrich, Helmut F. & Mandl, Heinz (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz Emanuel/Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen: Hogrefe, 238-293.
- Gage, Nathaniel Lees & Berliner, David C. (1996): Pädagogische Psychologie, 5., überarb. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Gräsel, Cornelia (1997): Problemorientiertes Lernen. Strategieranwendung und Gestaltungsmöglichkeiten. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Grosch, Harald; Groß, Andreas & Leenen, Wolf Rainer (2000): Methoden interkulturellen Lernens. Saarbrücken: ASKO Europa-Stiftung.
- Grosch, Harald & Leenen, Wolf Rainer (2000): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn: bpb, 29-46.
- Gudjons, Herbert (2014): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit, 8., aktual. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmolt, Katharina von (2013): Kommunikationsreflexives Lehren und Lernen in interkulturellen Lernsettings. In: Helmolt, Katharina von/Berkenbusch, Gabriele/Jia, Wenjian (Hrsg.): Interkulturelle Lernsettings. Konzepte – Formate – Verfahren. Stuttgart: ibidem, 87-108.

- Hussy, Walter (1984): Denkpsychologie. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kleß, Eva (2013): Selbstlernphasen im Studium gestalten. Baltmannsweiler: Schneider.
- Krause Pongratz, Daniel (1999): Das pädagogische Rollenspiel. Systematische Untersuchung zu Begriff und Möglichkeiten einer pädagogischen Interventionsform. Marburg: Tectum.
- Ments, Morry van (1985): Rollenspiel: effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter. München: Ehrenwirth.
- Müller, Angelika I. & Scheller, Ingo (1993): Das Eigene und das Fremde. Flüchtlinge, Asylbewerber, Menschen aus anderen Kulturen und wir – Szenisches Spiel als Lernform. Oldenburg: BIS.
- Perels, Franziska (2006): Selbstreguliertes Lernen. Wiesbaden: IQ kompakt.
- Perels, Franziska; Landmann, Meike; Schmitz, Bernhard & Otto, Barbara (2009): Selbstregulation. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer, 49-72.
- Preuß, Bianca (2018): Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung. Wiesbaden: Springer VS.
- Ruffo, Esther (2010): Das Lernen angehender Lehrpersonen. Eine empirische Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Bern: Peter Lang.
- Tautz, Monika (2007): Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht: Menschen und Ethos im Islam und Christentum. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zimmerman, Barry J. (2000): Attaining Self-Regulation. A social cognitive perspective. In: Boekaerts, Monique/Pintrich, Paul R./Zeidner, Moshe (Hrsg.): Handbook of Self-Regulation. San Diego, Calif.: Academic Press, 13-39.