



STAATSIKITUT FÜR SCHULQUALITÄT
UND BILDUNGSFORSCHUNG
MÜNCHEN

GYMNASIUM

HANDREICHUNG

Das pädagogische Rollenspiel im Ethikunterricht

**Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
München**

Das pädagogische Rollenspiel im Ethikunterricht

Handreichung

München 2006

**Erarbeitet im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht
und Kultus**

Mitglieder des Arbeitskreises:

StR Christoph Becker	Holbein-Gymnasium Augsburg
StD Henning Hörmann	Luitpold-Gymnasium Wasserburg
OStR Rolf Roew	Fachberater Ethik, Gymnasium Weilheim (Leitung)
OStRin Eloise Taubenreuther	Gymnasium Kirchheim

Beratung:

Helmut Schwehm	Moreno Institut Überlingen
----------------	----------------------------

Redaktion:

OStR Rolf Roew	Fachberater Ethik, Gymnasium Weilheim
----------------	---------------------------------------

Herausgeber:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Ansprechpartnerin:

OStRin Natalie Reger	ISB
E-Mail:	Natalie.Reger@isb.bayern.de

Anschrift:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Abteilung Gymnasium
Schellingstr. 155
80797 München
Telefon: 089/2170-2123
Fax: 089/2170-2125
Internet: www.isb.bayern.de

Der Kürze halber ist im Text von „Lehrern“ und „Schülern“ die Rede. Dass das Kollegium einer Schule in der Regel aus Frauen und Männern, die Schülerschaft aus Mädchen und Jungen, Heranwachsenden und jungen Frauen und Männern besteht, wurde überall mit bedacht. In wenigen Fällen wurde zum Zwecke der Differenzierung von dieser Regelung abgewichen.

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkungen: Der Beitrag des pädagogischen Rollenspiels zur Werteeerziehung	5
A Einführung in das pädagogische Rollenspiel	8
1 Grundlegende Definition	9
2 Die Grenzen des pädagogischen Rollenspiels im Ethikunterricht	10
3 Die Voraussetzungen in der Gruppe schaffen	12
3.1 Vertrauen in die Gruppe und in die eigenen Potenziale.....	13
3.1.1 Kennenlernspiele (Openers)	14
3.1.2 Vertrauensspiele	15
3.2 Bereitschaft zur Kooperation.....	16
3.3 Fun & Power Games als Warm Ups	18
3.4 Vermittlung von Grundlagen aus dem darstellenden Spiel	20
3.4.1 Mittel der Stilisierung.....	21
3.4.2 Die Reduktion von Sprache und Gestik	22
3.5 Der zeitliche Rahmen.....	24
4 Vorbereitungsphase	26
4.1 Allgemeine Hinweise.....	26
4.2 Vorbereitung in einzelnen Schritten	27
4.2.1 Aufwärmen.....	28
4.2.2 Spielregeln vereinbaren	28
4.2.3 Spielanleitung erarbeiten	29
4.2.4 Rollenbesetzung	32
4.2.5 Einrichten der Szene.....	33
4.2.6 Einfühlen in die Rolle	34
4.3 Anmerkung zum Zeitaufwand	36
5 Spielphase	37
5.1 Rollenspielen bedeutet Experimentieren	37
5.2 Zur Spielphase hinführen.....	38
5.3 Formen des Rollenspiels	38
5.3.1 Improvisiertes Rollenspiel	38
5.3.2 Angeleitetes Rollenspiel.....	39
5.4 Durchführung des Rollenspiels	41
5.4.1 Spielverlauf	41
5.4.2 Anfang und Ende der Spielphase markieren	42
5.4.3 Ergebnisse der Spielphase sichern	42
5.5 Interventionstechniken	43
5.5.1 Elemente aus dem pädagogischen Psychodrama.....	43
5.5.2 Weitere Interventionstechniken.....	46

6	Reflexionsphase	48
6.1	Feedback-Kultur	48
6.2	Entrollung	48
6.3	Ziele und Vorgehensweisen der Reflexionsphase.....	49
6.4	Weiterführung.....	51
7	Verwandte Methoden und Techniken	52
7.1	Standbilder	52
7.1.1	Einfrieren oder Unterbrechen von Rollenspielen	53
7.1.2	Bewusstes Einnehmen von Haltungen.....	53
7.1.3	Standbilder von Einzelnen oder im Kollektiv.....	53
7.1.4	Reflexion des Standbilds.....	54
7.2	Soziodrama	55
8	Hinweise zur Praxis	56
8.1	Der Schulalltag	56
8.2	Die Belastung der Schüler.....	58
8.3	Die Voraussetzungen für die Lehrkraft	58
8.3.1	Grundvoraussetzungen	58
8.3.2	Anspruchsvollere Formen des pädagogischen Rollenspiels	59
8.4	Umgang mit schwierigen Situationen	60
8.4.1	Probleme mit dem Verlauf des Rollenspiels	61
8.4.2	Einzelne Schüler zeigen starke emotionale Reaktionen.....	61
8.4.3	Das Vermeiden von Schwierigkeiten in der Reflexionsphase.....	62
8.4.4	Jüngere Schüler	62
8.5	Kriterien für die Auswahl geeigneter Rollenspiele	62
8.6	Wie fange ich an? – Minimalbedingungen für den Einstieg	65
9	Hinweise zu Fortbildungen	66
10	Weiterführende Literatur	67
B	Unterrichtsbeispiele	69
1	Jahrgangsstufe 5: Vorurteil und Stereotyp	70
2	Jahrgangsstufe 7: Umgang mit Konflikten	76
3	Jahrgangsstufe 9: Geschlechterrollen	83
4	Jahrgangsstufe 12 (11): Konformität	91
	Literaturverzeichnis	98

Vorbemerkungen: Der Beitrag des pädagogischen Rollenspiels zur Werteerziehung

Zwar ist der Stand der empirischen Forschung bezüglich der Wirksamkeit von Methoden der Werteerziehung in vielen Bereichen noch unbefriedigend, eines lässt sich aber wohl schon mit einiger Sicherheit sagen: Die so genannten Rationalität betonenden Erziehungsmittel (z. B. Belehrung, traditionelles Unterrichtsgespräch, Textarbeit, Dilemma-Geschichten) sind dann für die Werteerziehung weitgehend unwirksam, wenn sie nicht durch andere Mittel ergänzt werden. Man wird nur dann eine Möglichkeit haben, nicht nur das Wissen der Schüler, sondern auch ihre Haltungen und ihr Verhalten positiv zu beeinflussen (was die Ethiklehrpläne explizit fordern), wenn man Methoden hinzuzieht, bei denen die Schüler emotional stärker beteiligt sind.

„In den psychologischen Forschungen zur Moralentwicklung bei Kindern stand eine Zeitlang das moralische Urteilsvermögen sehr im Vordergrund, also das kognitive Verständnis. In unseren Studien interessieren wir uns vor allem für Motive und Motivationen. Dabei sind wir auf unerwartete Diskrepanzen zwischen moralischem Wissen und moralischem Wollen gestoßen.“¹

„Das moralische Wissen allein genügt eben nicht als Antrieb für moralisch motiviertes Verhalten.“²

Einen großen Beitrag zur schulischen Werteerziehung liefern sicher die Erfahrungen, die Schüler im Schulalltag machen: im Kontakt mit Mitschülern, Lehrern und der Schulleitung, durch mehr oder weniger demokratische Strukturen an der Schule, durch die Art und Weise, wie die Lehrer miteinander umgehen, etc. Eine wesentliche Aufgabe des Ethikunterrichts liegt dann darin, bei entsprechender Gelegenheit aktuelle, „echte“ Erfahrungen der Schüler aufzugreifen und zu reflektieren.

Rollenspiele bieten zwar keine „echten“ Erfahrungen, ihre besondere Chance liegt aber darin, gezielt Situationen zu inszenieren, sich auf bestimmte Aspekte der komplexen Realität zu konzentrieren und in einem relativ geschützten Raum bisher ungewohnte Verhaltensweisen zu erproben, neue Sichtweisen zu gewinnen und dies anschließend gemeinsam zu besprechen. Zwar werden die Schüler in den meisten Fällen emotional weniger stark beteiligt sein als in realen Situationen, die Erfahrung zeigt aber, dass viele Schüler sich im Spiel stark mit ihrer Rolle identifizieren.

Spiel ist ein evolutionäres Grundphänomen. Durch Versuch und Irrtum, durch spielerisches Erproben von Optionen im jeweiligen Kontext des real Möglichen haben sich Welt und Lebewesen entwickelt und weiterentwickelt. Insbesondere bei der Evolution der belebten Natur, bei Tieren und Menschen, hat sich das Spiel als die Methode der Wahl herausgestellt. Gerade bei der Erziehung hat es sich bewährt als lustvolles Probehandeln im risikoarmen Schutzraum elterlicher Wach- und Achtsamkeit. Lustvolles Probehandeln im Spiel ist gleich-

¹ Nunner-Winkler 1999, S. 66

² Damon 1999, S. 67

zeitig wertvolles vorbereitendes Lern- und Trainingshandeln für die risikoreichen künftigen Lebenssituationen.³

Die Wirksamkeit des Spiels liegt unter anderem darin begründet, dass Leib, Seele und Geist als drei menschliche Zugangsdimensionen zu Wirklichkeits-erfahrung und Wirklichkeitsbewältigung gleichzeitig angesprochen werden. Kopf, Herz und Hand sind ganzheitlich in Aktion. Die neuronalen Netzwerke verknüpfen beim spielerischen Handeln Wirklichkeitsinterpretation, soziale Interaktionserfahrung und emotionale Bewertung von Handlung in kreativer Weise zu neuen neuronalen Funktionssystemen. Gerade der emotionalen Bewertung kommt ein hoher Stellenwert zu. Menschliches Handeln ist stammesgeschichtlich bestimmt von den elementaren Gefühlen Lust und Angst als emotionalen Steuerungsimpulsen zur Optimierung des Überlebens.

Das Rollenspiel ist eine besondere Erscheinungsform des Spiels. Rollenspielhandeln kann schon sehr früh bei Kindern und Kleinkindern beobachtet werden. J. L. Moreno hat sein Konzept des psychodramatischen Rollenspiels aus der Beobachtung spielender Kinder entwickelt. Die Kleinkindforschung weist ebenfalls auf die Bedeutung des Rollenspiels hin. Rollenspiel lebt von der Wirkdynamik des Spiels überhaupt und ist gleichzeitig ein basales soziales Lerntraining. Nachahmungsfähigkeit und Perspektivenübernahme sind wesentliche Elemente des Rollenspiels. In weiter entwickelter Form beinhaltet Rollenspiel Einfühlungsvermögen in Interaktionspartner mit entsprechender Rollentauschkompetenz.

Das Rollenspiel erfreut sich in unterschiedlichen Anwendungsfeldern hoher Attraktivität. In therapeutischen Feldern wird das Rollenspiel z. B. in der Verhaltenstherapie als Standardmethode bezeichnet. Das sozialtherapeutische Rollenspiel macht das Rollenspiel zur zentralen Methode seines Konzeptes. Im Psychodrama, dem Vorbild für viele abgeleitete Spieltechniken, werden, modifiziert durch konzeptbedingte Anwendungskriterien, psychodramatisches Rollenspiel und Rollentraining als zentrale Wirkfaktoren eingeschätzt.⁴

Zur Wirksamkeit von Rollenspielen gibt es inzwischen eine Vielzahl von Untersuchungen, die aber zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen geführt haben. In vielen Fällen wurde eine deutlich positive Wirkung festgestellt, vor allem eine verbesserte Empathiefähigkeit der Schüler. Bei anderen Untersuchungen waren Rollenspiele unwirksam, gelegentlich sogar eher kontraproduktiv. Eine plausibel erscheinende Hypothese erklärt diese auffälligen Unterschiede damit, dass das Rollenspiel eine vergleichsweise sensible Methode ist, bei der es im besonderen Maße darauf ankommt, dass die nötigen Voraussetzungen geschaffen und einige Grundregeln bei der Durchführung beachtet werden. Insbesondere scheinen hier eine entsprechende Ausbildung der Lehrer und die Lehrerpersönlichkeit von großer Bedeutung zu sein.⁵

³ Vgl. Schwehm 2004

⁴ Vgl. Schwehm 2004

⁵ Vgl. Uhl, S. 137–142

Die Ethiklehrpläne sehen eine Fülle von Themenbereichen vor, für die das pädagogische Rollenspiel einen wichtigen Beitrag liefern kann; um nur einige Beispiele zu nennen: Entscheiden und Handeln, Gemeinschaftsfeld Familie, Ich und die anderen, Konflikte und ihre Regelung, Geschlechterrolle, Partnerschaft etc.

In der vorliegenden Handreichung findet sich zunächst eine allgemeine Beschreibung der Methode „pädagogisches Rollenspiel“, wie sie in der Schule zur Anwendung kommen kann, wobei die Erfordernisse des Schulalltags ausdrücklich berücksichtigt werden. Insbesondere wird eine Differenzierung zwischen anspruchsvolleren Formen vorgenommen, die einer Fortbildung bedürfen, und einfachen Formen, die risikolos und ohne spezielle Ausbildung und Erfahrung von Lehrkräften erprobt werden können. Einige wichtige Punkte wiederholen sich an verschiedenen Stellen der Handreichung; diese Redundanz ist durchaus gewollt. Im zweiten Teil der Handreichung schließlich werden konkret ausgearbeitete Unterrichtsbeispiele vorgestellt.

Zwar zielt die Handreichung in erster Linie auf den Ethikunterricht am Gymnasium, es kann aber erwartet werden, dass wesentliche Teile mit geringen Modifikationen auch für die Sekundarstufe anderer Schularten und andere Fächer mit vergleichbaren Zielsetzungen genutzt werden können.

Ein zentrales Anliegen dieser Handreichung besteht darin, einerseits nachdrücklich zum Einsatz des pädagogischen Rollenspiels zu ermutigen, andererseits aber auch die Grenzen einer pädagogisch verantwortbaren Verwendung im Rahmen der Schule deutlich aufzuzeigen.

Es wird nicht der Anspruch erhoben, das komplexe Thema erschöpfend darzustellen; vielmehr sollen die für den schulischen Bereich wesentlichen Punkte anschaulich und praxisgerecht dargestellt werden. Für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Rollenspiel werden Hinweise auf geeignete Literatur gegeben.

Teil A

Einführung in das pädagogische Rollenspiel

1 Grundlegende Definition

In der einschlägigen Literatur findet sich eine Vielzahl von Begriffen wie „Rollenspiel“, „Interaktionsspiel“, „Szenisches Lernen“, „Darstellendes Spiel“, „Kompetenztraining“, die teils unterschiedlich gebraucht und verstanden werden und sich zudem häufig inhaltlich überschneiden. Um den Gegenstand dieser Handreichung eindeutig zu beschreiben, wurde deshalb eine eigene Definition des Begriffs „pädagogisches Rollenspiel“ vorgenommen.

Unter „pädagogisches Rollenspiel“ wird in dieser Handreichung die bewusste Inszenierung und Reflexion lebensnaher Situationen verstanden, in denen Schülern ermöglicht werden soll, vor allem im affektiven Bereich nachhaltige Erfahrungen zu machen. Zielsetzungen sind die Förderung von Selbstkompetenz und Sozialkompetenz sowie von Verantwortungsbereitschaft.

Damit wird das pädagogische Rollenspiel zum einen von Formen des szenischen Lernens abgegrenzt, bei denen häufig die Veranschaulichung von Unterrichtsgegenständen im Vordergrund steht, und vom darstellenden Spiel.

Zum anderen unterscheiden wir das pädagogische Rollenspiel in einem wesentlichen Punkt von Kompetenztrainings. Kompetenztrainings arbeiten oft ebenfalls mit der Inszenierung lebensnaher Situationen, in ihnen üben aber immer die Schüler selbst als Person und bekommen auch direkte Rückmeldungen. Im Rollenspiel hingegen tritt immer nur die Rolle auf der Bühne in Erscheinung, nicht jedoch der Schüler selbst, und die Rückmeldungen gehen an die Rolle, nie direkt an den Schüler.

2 Die Grenzen des pädagogischen Rollenspiels im Ethikunterricht⁶

Es handelt sich beim pädagogischen Rollenspiel um eine Methode, die ganzheitliche Zugänge zu ethischen Fragestellungen und den damit verbundenen sozialen Lernprozessen besser ermöglichen kann als rein kognitive Vermittlungsformen. Dabei soll in pädagogisch verantwortlicher Weise das Verhalten von Schülern im Sinne von Erziehung beeinflusst werden.

Eine der wichtigsten Aufgaben bei diesem pädagogischen Prozess besteht darin, die erzieherische und bildende Dimension klar abzugrenzen von professionellen Behandlungs- und Heilungsprozessen bei gravierenden Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsstörungen, seelischen Krankheiten und gezielter Sozialarbeit in der Lebenswirklichkeit der Schüler. Dieser Abgrenzungsprozess ist allerdings nicht einfach, da diagnostisch die Grenzen oft nicht eindeutig verlaufen. Bei Verhaltensauffälligkeiten sind u. U. sowohl erzieherische als auch therapeutische Maßnahmen angezeigt.

Für die Unterscheidung von pädagogischem Rollenspiel und der Anwendung des Rollenspiels im psychotherapeutischen Feld und in der Beratung lassen sich folgende Kriterien benennen:



- keine aufdeckende Arbeit (die Biographie des Schülers bleibt unangetastet),
- keine gruppendynamisch und soziometrisch vertiefenden Prozesse,
- keine systematisch intendierte Selbsterfahrung,
- keine psychosoziale Beratung und Behandlung im Sinne von professioneller Sozialarbeit und Sozialpädagogik,
- ausschließliches Arbeiten mit der beobachtbaren Oberfläche des Spiels.

Selbstdisziplin bei der Einhaltung dieser Grenzen ist in der Schule von außerordentlicher Bedeutung. Es mag in bestimmten Situationen sehr verlockend sein, mit Schülern in die Ursachenforschung einzusteigen, dies wäre im Rahmen der Schule und ohne therapeutische Ausbildung jedoch unverantwortlich. Hilfreich ist hier insbesondere die strikte Einhaltung der Trennung von der Rolle im Spiel und der Person des Schülers⁷ und der Feedback-Regeln für das pädagogische Rollenspiel⁸.

Die Möglichkeiten des pädagogischen Rollenspiels im Ethikunterricht sind im Vergleich zu professioneller Therapie naturgemäß begrenzt. Im Kontext Schule kann man realistischer Weise beim Einsatz des pädagogischen Rollenspiels dennoch einiges erwarten:

- Förderung der sozialen Kompetenz,

⁶ Vgl. Schwehm 2004

⁷ Siehe Kapitel 4 Vorbereitungsphase

⁸ Siehe Kapitel 6 Reflexionsphase

- Förderung des Selbstwertgefühls,
- unterstützende Funktion für die Herausbildung von Werthaltungen,
- nachhaltigere Lernprozesse durch wirksame ganzheitliche Erfahrungen,
- bessere Transferprozesse von kognitiven Erkenntnissen in Verhaltensweisen,
- bessere Zugänge zur Komplexität ethischer Fragestellungen durch die szenische Gestaltung,
- Trainingseffekte beim Einüben sozial verantwortlicher Verhaltensweisen.

3 Die Voraussetzungen in der Gruppe schaffen

Pädagogisches Rollenspiel kann in der Regel nicht ad hoc funktionieren, es bedarf normalerweise eines gewissen Vorlaufs, einer Aufwärmphase: Es gilt, falls dies nicht bereits stattgefunden hat, bestimmte soziale Prozesse in Gang zu setzen, ein paar Grundlagen des darstellenden Spiels – wenn auch nur in Ansätzen – zu vermitteln. Umfang und Intensität eines solchen Vorlaufs sind natürlich abzustimmen mit den speziellen Gegebenheiten der jeweiligen Gruppe; eine Bestimmung ihres Ist-Zustandes wird zunächst der konkreten Arbeit vorausgehen. Dabei wären Faktoren, wie die gemeinsame Gruppenbiographie (d. h. konkret: Wie lange besteht die Gruppe in ihrer jetzigen Konstellation?), wie Vorerfahrungen in Bezug auf szenisches Lernen, auf Rollenspiel, darstellendes Spiel etc. sowie die Gruppengröße in diese Zustandsbestimmung einzubeziehen.

Soll pädagogisches Rollenspiel gelingen, müssen in der Gruppe zunächst (soweit hier nicht schon ein gewisser Vorlauf in einem anderen Rahmen stattgefunden hat) soziale Prozesse initiiert werden, die zwei wesentliche Bedingungen schaffen: nämlich das Vertrauen in die Gruppe (und in die eigenen Potenziale) und die Bereitschaft zur Kooperation. Es geht also um die Förderung der Interaktion in der Gruppe. Und was wäre nahe liegender und effektiver als aus dem reichen Fundus der inzwischen etablierten „Interaktionsspiele“ solche auszuleihen, die Gruppenprozesse anstoßen und befördern, zumal hier wie im Rollenspiel ernsthaftes soziales Lernen mit dem Spiel einhergeht.

Die im Folgenden vorgestellten Interaktionsspiele verlangen vom Anleitenden klare Instruktionen über den Ablauf. Je knapper, anschaulicher und engagierter das jeweilige Spiel angekündigt und erläutert wird, desto eher sind die Teilnehmer bereit, sich auf Ungewohntes einzulassen und mitzumachen.

Auch die Umsetzung der Anweisung in direkte Aktion muss eindeutig und klar erfolgen, und der Lehrer sollte in der Lage sein, jederzeit vorzumachen und, falls es das jeweilige Interaktionsspiel zulässt, für einen Moment zugleich Anleitender und Teilnehmer zu sein. Letzteres kann jedoch nicht der Regelfall sein und gilt eher für den Einstieg, denn der Lehrer muss sich frei halten, um beobachten und sich einmischen zu können, um eventuell Korrekturen vorzunehmen, an Spielregeln zu erinnern oder zu bestimmen, wann die jeweilige Aktion zu Ende ist.

In gleichem Maße benötigt er einen hohen Grad an Aufmerksamkeit und Präsenz, um Blockaden, Ängste und Hemmungen Einzelner wahrzunehmen, anzuerkennen und sie dort abzuholen, wo sie sich befinden. Die meisten Interaktionsspiele sind ein Indikator für derartige Ängste und Vorbehalte und sie dienen auch dazu, den jeweiligen Ist-Zustand der Gruppe und einzelner Teilnehmer wahrzunehmen.

Die beste Legimitation als Anleitender ist jedoch Offenheit und eigener Spaß an Spielen, die der Lehrer vorstellt, wobei er natürlich je kompetenter ist, desto mehr Spiele er selbst erprobt und angeleitet hat.

Diskussionen darüber, ob die Gruppe das angekündigte Interaktionsspiel durchführen will oder nicht, lassen sich – aller Erfahrung nach – so vermeiden. Die Anleitungen haben direktiven und appellativen Charakter wie: „Wir gehen alle locker durch den Raum – lasst euch nicht von den anderen aus eurem Tempo bringen.“ Einen Zwang, an jedem Interaktionsspiel teilzunehmen, gibt es nicht: Es können immer wieder Situationen entstehen, in denen sich Teilnehmer überfordert fühlen und nicht mitmachen möchten. Ihr Nein muss man akzeptieren, vielleicht haben sie dann später doch Lust am Ausprobieren.

Was nicht fehlen darf, ist die Einladung an die Teilnehmer, ihre Empfindungen und Beobachtungen im Anschluss an die jeweiligen Interaktionsspiele mitzuteilen. Nicht unwesentlich zum Gelingen der Spiele sind geeignete Kleidung und Räume: Mit „geeignet“ ist bequeme Kleidung gemeint (keine Röcke!), die Bewegungsfreiheit erlaubt, Turnschuhe oder Socken je nach Bodenbeschaffenheit. Je größer die zur Verfügung stehenden Räume sind, desto besser lässt sich arbeiten, vor allem wenn größere Gruppen bei Übungen in Untergruppen zu unterteilen sind und so der entsprechende Aktionsraum benötigt wird. Auch die Bodenbeschaffenheit ist wesentlich, da doch etliche Übungen Ganzkörperkontakt mit dem Boden erfordern. Am besten geeignet sind Parkett- oder hygienische Teppichböden.

3.1 Vertrauen in die Gruppe und in die eigenen Potenziale

Die folgenden Spiele, die nach spezifischen Funktionszuweisungen gegliedert sind, wobei sie neben ihrer primären Funktion meist weitere Ziele abdecken, stellen nur eine kleine Auswahl aus Erprobtem und Bewährtem dar und erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und Originalität. (Nahezu alle Verlage, die darstellendes Spiel und Theaterpädagogik in ihrem Angebot führen, bieten reichhaltige Spielesammlungen an.)

3.1.1 Kennenlernspiele (Openers)

Sie dienen dazu, sich für eine Situation zu öffnen, die aus dem gewohnten Rahmen des Schulalltags herausführt, sich selbst und seine Mitschüler in einem neuen Kontext zu erleben, vorgefasste Meinungen und Konzepte abzulegen, mentale und körperliche Blockaden aufzulösen. Das mit ihnen primär anvisierte Ziel, sich kennen zu lernen, steht jedoch immer im Dienst des übergeordneten Ziels der Gruppenbildung.

Ankommen⁹

Alle bewegen sich in normalem Gehtempo durch den Raum, versuchen dabei, den gesamten Raum zu „ergehen“, auf die eigene Atmung zu achten und sich

⁹ Vlcek, S. 32

zu entspannen. Nun den Boden bewusst spüren und die Umgebung berühren. Der Spielleiter gibt zwischendurch immer wieder die Anweisung: „Wer angekommen ist, soll die Hand heben.“

Atome & Moleküle¹⁰

Alle bewegen sich in normalem Gehtempo durch den Raum, versuchen dabei, den gesamten Raum zu „ergehen“, gleiches Tempo zu halten. Folgende Stufen sagt dann der Spielleiter alle 30 Sekunden an: zu anderen Blickkontakt aufnehmen, abrupte Richtungswechsel (90, 180 Grad) durchführen, anhalten dürfen, anderen den Weg versperren. Als Letztes sollen Moleküle gebildet werden. Der Spielleiter ruft eine Zahl aus (Anzahl der Atome im Molekül), und ebenso viele Spieler müssen sich jeweils zu einer Untergruppe zusammenfinden. Von „Drei“ beginnend bis „Alle“.

Großer Raum & kleiner Raum

Die Spieler gehen im Normaltempo durch den Raum und nehmen auf Anweisungen des Spielleiters, zunächst zu zweit, einen möglichst kleinen Raum ein, indem sie Körperkontakt herstellen. Ist dies geschehen, erfolgt blitzartig der Wechsel zum möglichst großen Raum („Nun beansprucht so viel Raum wie möglich, ohne dass dabei der Körperkontakt verloren geht.“). Dann folgen im Abstand von 30 Sekunden Anweisungen, einen möglichst kleinen Raum zu dritt, einen möglichst großen Raum zu dritt usw. einzunehmen, bis sich am Ende die gesamte Gruppe zu einer kompakten Einheit zusammendrängt, um gleich darauf den gesamten Raum einzunehmen.

Imitationskreis

Alle stehen im Kreis; eine Musik, die so langsam ist, dass sie Slow-Motion-Bewegungen erlaubt, wird eingespielt. Der Spielleiter geht in die Mitte des Kreises und bewegt sich in Zeitlupe. Die Spieler kopieren seine Bewegungen. Nach ein paar Vorgaben verlässt der Spielleiter den Kreis, schnappt sich einen Spieler, der nun in die Mitte geht und Bewegungen vorgibt, die alle imitieren usw., bis das Musikstück zu Ende ist.

3.1.2 Vertrauensspiele

Vertrauensspiele sind ein fester Bestandteil des Interaktionsspielangebots und haben die Funktion, die Erfahrung zu ermöglichen, dass die Gruppe den Einzelnen stützt, ihn auffängt, ihn trägt und dass man sich völlig auf jeden Einzelnen verlassen kann, ihm blind vertrauen kann. Die Qualität des Umgangs miteinander erfährt nach einer Reihe von gelungenen Vertrauensspielen einen deutlichen Zuwachs: Gegenseitiges Vertrauen, die Akzeptanz der Individualität des Anderen und Kooperationsbereitschaft nehmen zu.

¹⁰ Vlcek, S. 32

Der Spielleiter verdeutlicht vorab die Verantwortung, die jeder Einzelne für seinen Mitspieler hat und fordert Präsenz und Wachheit während des jeweiligen Spiels ein. Die anschließende Mitteilung der Empfindungen und Erfahrungen ist hier unabdingbar.

Blindengang

Das Klassenzimmer ist für dieses Spiel nicht gut geeignet (mögliche Spielorte: Gänge, Aula, Pausenhof usw.). Es sollte Hindernisse geben, um die herum der Blinde sicher geführt werden muss.

Jeder sucht sich einen Partner. Man einigt sich, wer die Augen schließt, wer führt. Der Blindenführer dirigiert seinen Blinden entweder (hier gibt es mehrere Varianten), indem er ihm verbal Anweisungen in Bezug auf Richtung, Tempo, Gangart gibt, oder er führt ihn, indem er ihn bei der Hand nimmt oder ihn mit einem vereinbarten Führungslaut leitet.

Gegen die Wand

Etwa 7-8 Spieler formieren sich vor einer Wand zu einer Phalanx, mit einem leichten Ausfallschritt nach vorne, leicht in die Knie gehend. Die Arme sind locker nach vorne gestreckt, die Handflächen zeigen ebenfalls nach vorne. Ein Spieler geht aus etwa 10 Metern Entfernung mit geschlossenen Augen stetig – das Tempo sollte konstant bleiben – auf die Wand zu und wird sicher abgefedert. Das Tempo des Anlaufs kann gesteigert werden.

Das Pendel

Es werden Kreise von maximal je sieben Leuten gebildet. Diese nehmen dieselbe Körperhaltung wie in „Gegen die Wand“ ein. Ein Spieler geht in die Mitte, schließt die Augen, macht sich stocksteif (die Hände liegen seitlich „an der Hosennaht“, die Füße sind parallel und geschlossen, das Kinn liegt an der Brust an) und lässt sich in alle Richtungen fallen. Darauf achten, dass der Spieler in der Mitte nicht in der Hüfte abknickt und dass er, nachdem er sicher von mindestens zwei Mitspielern aus dem Kreis aufgefangen worden ist, langsam wieder in die Senkrechte gestellt wird, von der er aus eigenem Impuls wieder in irgendeine Richtung pendeln kann. (Nicht schubsen!)

Schlussvariante: Wenn der in der Mitte stehende Pendler genug hat, signalisiert er dies, wird in stocksteifer Haltung in die Horizontale (noch kein Bodenkontakt) gekippt und dann vorsichtig abgelegt. Erst jetzt öffnet er die Augen und wird nach seinen Erfahrungen befragt.

Tipp: Viel Zeit lassen, während der eigentlichen Übung so wenig wie möglich sprechen (sie hat im Idealfall nahezu meditativen Charakter), nach Abschluss natürlich schon. Niemanden forcieren, denn hier gibt es mit Sicherheit etliche Blockaden. Bei entsprechender Präsenz und Wachheit der Gruppe kann jeder pendeln, auch der Gewichtigste.

Es gibt immer wieder einzelne Spieler, die ganz beträchtliche Blockaden haben, sich fallen zu lassen. Dem lässt sich behutsam entgegenwirken, indem der Anleitende interveniert und mit diesem Spieler einzeln arbeitet: Er lässt ihn sich ebenfalls stocksteif machen, die Augen schließen, zeigt ihm vorher, dass er unmittelbar hinter ihm steht und wie er ihn mit den Handflächen stoppen wird. Dann fordert er ihn auf, sich unter geräuschvollem Ausatmen nach hinten fallen zu lassen. Dies wird solange wiederholt, bis das Fallen ohne Blockade gelingt. Darauf wird dem Spieler das Angebot gemacht, wieder in den Kreis zurückzukehren und sich fallen zu lassen. In der Regel gelingt dies dann auch problemlos.

3.2 Bereitschaft zur Kooperation

Hatten bereits einige der Vertrauensspiele den Nebeneffekt, dass sie die Kooperationsfähigkeit fördern, geht es nun um Spiele, die speziell auf diese soziale Kompetenz abzielen. Miteinander spielen kann nur gelingen, wenn man sich gegenseitig den Ball zuspielt; liefert ein Mitspieler nicht das Stichwort, hängt man in der Luft.

Den Ball zuwerfen

Die Spieler stellen sich in zwei Reihen im Abstand von etwa 5 m einander gegenüber auf, so dass jeder ein Gegenüber hat. Alle machen mit dem linken Fuß einen Ausfallschritt nach vorne und jeder Spieler einer Reihe bekommt einen Tennisball in die Hand.

Nun schwingen alle – auch die Reihe, die keinen Ball hat – den rechten Arm parallel zum Oberkörper bis etwa Kopfhöhe nach vorne und wieder zurück. Die Hüfte schwingt leicht mit. Dabei wird ständig Augenkontakt gehalten. Die Handfläche der rechten Hand zeigt beim nach vorne Schwingen nach unten, beim Rückwärtsschwingen ab der Körpermitte nach oben. Nun schwingen die einander Gegenüberstehenden die Arme, mit und ohne Ball, so lange, bis ihr Schwingen synchron ist.

Das heißt: Wenn die Hand beim nach vorne Schwingen am höchsten Punkt angelangt ist, ist es die des Gegenübers auch. Funktioniert die Synchronizität bei allen, wird der Ball am höchsten Punkt einfach losgelassen, der Gegenüberstehende fängt ihn am höchsten Punkt (Handfläche nach unten) auf und schwingt ohne zu stoppen den Arm nach hinten. Beim Schwingen nach vorne wird der Ball erneut losgelassen, aufgefangen usw.

Fließen die Bewegungen ohne Stopps, gibt der Spielleiter die Anweisung „Wechsel“, die signalisiert, dass nun blitzschnell der rechte Fuß einen Ausfallschritt macht und der Ball in die linke Hand wechselt. Den Ball erst wieder loslassen, wenn sich Synchronizität einstellt. Der Wechsel erfolgt nun in immer rascheren Abständen.

Rücken an Rücken

Jeweils zwei annähernd gleich große Spieler stellen sich eng aneinander Rücken an Rücken auf. Der Spielleiter weist an, wann jeweils alle gleichzeitig einatmen („Alle einatmen“) und sich langsam beim Ausatmen absetzen sollen, ohne dabei den Körperkontakt zu verlieren. Es wird erneut eingeatmet und beim Ausatmen langsam, ohne die Hände zu Hilfe zu nehmen, aufgestanden, wobei der Rückenkontakt so eng bleibt, als wäre man zusammengewachsen.

Nun werden Dreiergruppen gebildet, die zusammen atmen, sich setzen, wieder aufstehen – alles synchron. Dies lässt sich bis zu Achtergruppen steigern, und es klappt, wenn die Gruppe sich aufeinander einlässt, abspricht, wer wo steht, je nachdem wie groß, wie stark, wie schwer derjenige ist.

Der gordische Knoten

Etwa jeweils 12 Spieler stellen sich eng zusammen, jeder streckt seinen rechten Arm nach oben oder nach vorne aus und ergreift mit der linken Hand irgendeine ausgestreckte, möglichst entfernte rechte Hand und lässt die eigene rechte auch ergreifen. So entsteht ein eng miteinander verknüpfter Menschenknoten, der aufgelöst werden muss, ohne dass eine Hand losgelassen wird. Hier bedarf es der Absprache, der Abstimmung, der Kooperation innerhalb der Gruppe. Wenn gar nichts mehr geht, dürfen einmal zwei Spieler einander loslassen.

Tipp: Bei der Knotenbildung ist zu beachten, dass man nicht die Hände des Nachbarn oder zwei Hände desselben Spielers fasst.

Teil eines Ganzen

Ein Spieler geht in die Mitte des Raums und gibt eine große Bewegung vor, die er ständig wiederholt und die er mit einem Geräusch untermalt. Jemand klinkt sich spontan an die vorgegebene Bewegung an, stellt Körperkontakt her, jedoch mit einer anderen Bewegung und einem anderen Geräusch. (Vorstellungshilfe: eine große Maschine mit Zahnrädern, Antriebswellen, die alle ineinander greifen.) Dies geht so lange, bis die Maschine komplett ist und jeder sich synchron zum Impulsgeber bewegt. Der Spielleiter kann nun das Tempo steigern, es verlangsamen oder die Maschine mitten im Lauf stoppen lassen.

Es kann einen zweiten Durchgang geben, mit einem anderen Impulsgeber in der Mitte.

3.3 Fun & Power Games als Warm Ups

Dienten die oben vorgestellten Interaktionsspiele dem Ziel, für das pädagogische Rollenspiel förderliche Gruppenprozesse zu initiieren, sind die so genannten Fun & Power Games, von denen es inzwischen ebenfalls einen großen Pool gibt, dazu gedacht, vor jedem Rollenspiel eingesetzt zu werden. Ihre Funktion zielt vor allem darauf ab, loszulassen, Stimmungen zu wandeln, wach und prä-

sent zu werden, den Schulalltag hinter sich zu lassen, um sich auf das Spiel einzustimmen. Die folgenden Fun & Power Games stellen wiederum nur eine kleine Auswahl dar, doch sind sie ebenfalls erprobt und bewährt. „Bunny, Bunny“ oder das „Klatschspiel“ z. B. machen selbst bei wiederholtem Einsatz Riesenspaß.

Bei diesen Spielen nimmt der Lehrer mit exemplarischem Einsatz teil und signalisiert damit, dass auch er bereit ist, aus seiner Lehrerrolle herauszuschlüpfen, sich einzubringen oder vielleicht sogar sich zu blamieren, und dass selbst die albernsten Spiele nicht nur speziell für die jüngeren Schüler geeignet sind, sondern oft gerade den älteren besonderen Spaß bereiten.

Der Lehrer ist zu Beginn jedes Rollenspiels offen und wach für Stimmungen, die gerade in der Gruppe vorherrschen, und wählt aus dem Angebot der Warm Ups gezielt aus. Bei den folgenden Fun & Power Games wird, um die Auswahl für noch Unerfahrene etwas zu erleichtern, die Wirkung kurz benannt.

Einleitende, ritualisierte Eröffnungen, wie „Schön, dass ihr da seid!“ oder „Geht's euch gut?“ provozieren meist Schüleräußerungen verbaler oder nonverbaler Natur, die deutlich die augenblickliche Befindlichkeit signalisieren und die Auswahl der Spiele steuern. Als Warm Up genügt meist ein gezielt eingesetztes Spiel.

Bunny-Bunny¹¹

Diese Übung, die ein Klassiker aus dem Impro-Theater ist, macht aus müden, missgelaunten Schülern eine lachende und fröhliche Runde.

Alle stehen im Kreis zueinander gewandt. Ein Spieler mimt mit beiden Händen auf dem Kopf zwei auf- und abschwingende Hasenlöffel und ruft: „Bunny, bunny, bunny, ...“. Die links und rechts von ihm stehenden Nachbarn unterstützen ihn, indem sie mit ihm im Chor ebenfalls „bunny, bunny, bunny, ...“ intonieren, wobei der rechte Nachbar mit seiner rechten Hand ein Hasenohr am Kopf mimt, der linke Nachbar mit seiner linken Hand.

Der Haupthase (Hauptbunny) klatscht nun seine Hände, die eben noch am Kopf als Hasenlöffel dienten, vor seinem Körper zusammen und zeigt damit blitzschnell auf einen anderen Spieler im Kreis, der darauf zum Hauptbunny mit zwei Nebenbunnys wird. Das Spiel sollte schnell sein. Wer nichts auf die Reihe bekommt, wer z. B. die falsche Hand als Hasenohr nimmt oder seinen Einsatz verpasst, scheidet aus. Es wird so lange gespielt, bis nun noch vier Hasen übrig sind. Beim ersten Einsatz ist es sinnvoll, das Spiel zweimal hintereinander zu spielen.

¹¹ Vlcek, S. 42

Klatschkreis¹²

Ein Konzentrations- und Reaktionsspiel zum Aufwachen

Alle stellen sich einander zugewandt im Kreis auf. Der richtige Abstand zum Nachbarn wird ausgelotet, indem man sich zunächst an den Händen fasst, dann den Kreis solange ausweitet, bis man loslassen muss.

Der Spielleiter beginnt, indem er sich zum Nachbarspieler dreht, ihm in die Augen sieht und mit einem Ausfallschritt blitzschnell in die Hände klatscht. Dabei ist der Blickkontakt entscheidend, desgleichen der Ruf „Hey“ beim Weitergeben. Der Nachbar dreht sich nun ebenfalls blitzschnell zum Nächsten um und klatscht diesen an, d. h. er gibt den Klatscher weiter.

Das Klatschen läuft rund. Mit der Zeit sollte der Spielleiter die Geschwindigkeit erhöhen und auf einen Fluss hinwirken. Wenn das Klatschen mehrmals rund gelaufen ist, kann der Spielleiter spontan die Richtung ändern, indem er dem Spieler, der ihn gerade angeklatscht hat, zurückklatscht. Auch sollte hier nach ein paar Runden ein Fluss entstehen, bis der Spielleiter signalisiert (am besten, indem er dies selbst vormacht), dass jeder Spieler, wenn er gerade angeklatscht wurde, die Richtung ändern kann, wann immer er will.

Steigerung: Es darf sowohl diagonal als auch im Kreis geklatscht werden. Wesentlich dabei ist die Eindeutigkeit: Durch den Ausfallschritt, die in Richtung des Angeklatschten weisenden, zusammen geklatschten Hände und durch den Blickkontakt muss eindeutig sein, wer angeklatscht wird.

Fangspiel – Teufel & Liebende¹³

Ein Fun & Powerspiel, das mit viel Spaß Körperkontakt herstellt.

Das Spielfeld muss eindeutig begrenzt sein, d. h. es muss vorgegeben sein, in welchem Bereich gespielt wird. Ein Spieler ist der Teufel und ruft laut: „Ich bin's“. Alle anderen rennen von ihm weg. Der Erste, der von ihm berührt wird, ist der neue Teufel und schreit: „Ich bin's.“ Man kann sich jedoch vor dem Teufel schützen, indem man sich umarmt. Jedoch dürfen sich immer nur zwei Spieler umarmen, ein dritter, der sich in letzter Not an das Pärchen klammert, wird gnadenlos vom Teufel geholt.

Quak

Dieses Spiel, das an Albernheit seinesgleichen sucht, ist ein wirklicher Eisbrecher.

„Zwei Drittel der Teilnehmer bilden einen dichten Kreis. Der Rest macht die Enten, indem man mit gestreckten Beinen mit beiden Händen die Knöchel umfasst, die Augen schließt und nur rückwärts geht. Nun entsteht ein Loch im

¹² Vlcek, S. 46

¹³ Vlcek, S. 56

Zaun, durch das alle Enten hinaus müssen. Zur Orientierung quaken die Enten ständig und bleiben so in Funkverbindung. Die Enten, die den Ausgang gefunden haben, quaken am lautesten, um die anderen herzulocken.“¹⁴

Ochs am Berg

Ein bekanntes, leicht variiertes Kinderspiel, das Präsenz fordert und aufweckt.

Der „Ochs“ steht mit dem Rücken zur Gruppe, die sich in etwa 10 Metern Abstand hinter einer Linie aufstellt. Er intoniert mit variierenden Sprechtempi: „Ochs am Berg, Ochs am Berg, wer wackelt wird ein Zwerg!“. Sobald er mit seinem Satz zu Ende ist, dreht er sich blitzschnell um. Während er diesen Satz mit dem Rücken zur Gruppe spricht, hat diese die Gelegenheit, nach vorne zu stürmen, mit dem Ziel, den Ochsen abzuschlagen. Allerdings muss jeder Spieler absolut bewegungslos verharren, sobald der Ochse sich umwendet. Denn jeder, den der Ochse beim Laufen oder Wackeln entdeckt, wird von ihm hinter die Ausgangslinie verwiesen. Er schrumpft zum Zwergenmaß.

3.4 Vermittlung von Grundlagen aus dem darstellenden Spiel

Horst Goldemund liefert in seinem Aufsatz „Rollenspiel – alle sprechen davon, wenige können es“ als Einstieg ein Negativbeispiel eines Rollenspiels und analysiert es auf typische Gegebenheiten. Sein Resümee: „Viele Schüler wissen nicht, was sie tun sollen. Sie stehen da und warten auf Impulse. Viele Schüler wissen sehr gut, was sie tun wollen. Sie nützen die Gelegenheit, um das zu spielen, was absolut erfolgreich ist, nämlich nicht die vorgegebene Rolle, sondern den Klassenkasper. Allgemeines Gelächter ist ihnen sicher. Nur wenige Schüler wissen, was sie spielen sollen und tun das auch. Zumeist haben sie aber große Probleme, Sprache, Ausdruck und Bewegung so zu koordinieren, dass das Spiel glaubwürdig wirkt. ... Wenn also Rollenspielversuche mehr oder minder kläglich scheitern, so hat dies Ursachen...“, zu denen Goldemund unter anderen die folgenden auflistet: „Mangelnde Fertigkeit, die Rolle zu spielen; mangelnde Fähigkeit, die Situation zu erfassen; mangelnde Fertigkeit, die Situation spielerisch zu bewältigen.“

Diese Fertigkeiten haben Schüler in der Regel nicht von sich aus, sie müssen erlernt werden, bewusst gemacht werden, so dass sie im Rollenspiel verfügbar sind und abgerufen werden können, falls man einen so hohen Standard an das Rollenspiel anlegt, wie Goldemund dies tut scheint. Ein Glücksfall, wenn in einer Gruppe Teilnehmer aus Theater-AGs sind, denen Spielgrundlagen vermittelt wurden, doch dürfte dies eher der Ausnahmefall sein.

Deshalb ist wohl eher von der Überlegung auszugehen, was sich denn überhaupt vermitteln lässt, wenn man den sicher engen zeitlichen Rahmen der Aufwärmphase als Vorgabe hat. Dennoch hat es sich immer wieder gezeigt, dass selbst wenige sehr grundlegende Dinge die Qualität und Authentizität des Spiels erhöhen.

¹⁴ Vlcek, S. 65

Die im Folgenden vorgestellten theatralen Mittel müssen allerdings nicht en bloc vermittelt werden. Sie stellen ein Angebot dar, aus dem ausgewählt werden kann.

Realistisches Spiel, bei dem Mimik, Gestik und Körpersprache so gezielt eingesetzt werden, dass die Illusion von Wirklichkeit entsteht, beherrschen nur professionelle Schauspieler. Schüler liefern in der Regel ein körpersprachliches Repertoire aus Klischees ab, das sie über ihren Medienkonsum kennen gelernt und zum Teil schon internalisiert haben. Hier gibt es Möglichkeiten entgegenzusteuern. Man kann zum Mittel der Stilisierung greifen, um Originalität und Authentizität zu fördern, um Sehgewohnheiten aufzubrechen.

3.4.1 Mittel der Stilisierung

Das Timing

a) Drei Minuten

Der Spielleiter lässt die Spieler die Augen schließen und sagt an, dass sie nun drei Minuten Zeit haben, sich in einem langsamen Bewegungsfluss auf den Boden abzusetzen, hinzulegen und wieder aufzustehen. Die Aufgabe besteht darin, den Bewegungsablauf gleichmäßig auf die Zeitspanne von drei Minuten zu verteilen. Wer wieder steht, öffnet die Augen und sieht den Spielleiter an. Es wird nichts gesprochen, bis der Letzte meint, die drei Minuten seien um, und die Augen öffnet. Der Spielleiter signalisiert den Beginn der Übung, nicht aber deren Ende. Doch ist er der Zeitkontrolleur und registriert die Zeiten, vor allem die des Schnellsten, des Mittleren und die des Langsamsten.

Die Auswertung zeigt, dass subjektives Zeitempfinden und objektive Zeit meist auseinander klaffen. Die meisten Spieler sind schneller als sie dies selbst einschätzen, ein Befund, der sich anfänglich beim Spiel vor Publikum immer wieder feststellen lässt. Es fehlt das Empfinden für das richtige Timing. Es wirkt so, als seien die Spieler darauf bedacht, ihren Part möglichst schnell hinter sich zu bringen.

Bei einem zweiten Durchlauf gelingt es den meisten, den zeitlichen Rahmen von drei Minuten voll auszuschöpfen.

b) Begegnungen

Der Spielleiter gibt als Rahmenthema „Begegnungen“ vor.



Beispiel

Variante A

Phase 1:

Zwei alte Freunde treffen sich nach längerer Zeit zufällig in der Fußgängerzone. Das gegenseitige Wiedererkennen findet nur verzögert statt. Zwei Spieler improvisieren. In der Regel fällt auf, dass alles viel zu schnell vonstatten geht, zu körpersprachlichen Klischees Zuflucht genommen wird, zu viel geredet und nicht agiert wird.

Phase 2:

Der Spielleiter regt an, dieselbe Szene von denselben Spielern bei exakter Kopie der Choreographie und Körpersprache nochmals in Super-Slowmotion spielen zu lassen.

Was geschieht? Das Spiel ist zwar nicht mehr realistisch, doch gewinnen Mimik, Gestik und Körpersprache an Intensität und Eindringlichkeit. Aufgrund der Stilisierung gelingt es, allein über die Körpersprache eindeutigeren Informationen zu vermitteln als zuvor.

Variante B

Phase 1:

Zwei Bekannte treffen sich in der Fußgängerzone, von denen der eine tunlichst vermeiden will, dass der andere ihn sieht, wobei der andere ihn schon längst entdeckt hat. Hier wird das Timing meist noch stärker beschleunigt, so dass die zugrunde liegende Situation nicht klar wird, die Körpersprache den Konflikt nicht transportiert, zumal in dieser speziellen Situation die Sprache als Informationsträger kaum zum Einsatz kommt.

Phase 2:

Auch hier wird dieselbe Szene noch einmal in Zeitlupe gespielt, und hier ist die Veränderung noch offensichtlicher. Die Konzentration auf das Timing lässt nur noch Wesentliches zu.

3.4.2 Die Reduktion von Sprache und Gestik

Wie schon oben gesagt, ist es nicht Intention dieser Hinführungsphase, Fertigkeiten zu vermitteln, die auf ein realistisches bzw. naturalistisches Spiel abzielen, vielmehr geht es darum, Fertigkeiten zu entwickeln, eindeutige Aussagen und Botschaften zu übermitteln, den Fokus auf das Zentrale eines Charakters, einer Situation, eines Konflikts, einer Beziehung zu richten. Geht dieser Fokus verloren, liegt das meist daran, dass aus mangelnder Erfahrung zu viel geredet, zu viel gestikuliert wird, doch das Zuviel des Guten schüttet gerade das zu, worauf es eigentlich ankommt.

a) Der stilisierte Konflikt

Hier ein Beispiel aus dem Zusammenhang des Ethikunterrichts: Schwarzfahren in der S-Bahn. Personen: ein Schwarzfahrer, zwei Kontrolleure, ein weiterer Fahrgast.

Verfahren: 4er-Gruppen, die etwa 5-10 Minuten Zeit haben, sich kurz abzusprechen, bevor sie den Konflikt vorspielen. Während eine Gruppe den Konflikt kurz anspielt, haben die Zuschauer den Auftrag, auf eine für die Konfliktsituation und die jeweilige Person charakteristische Geste/körpersprachliche Äußerung und einen markanten Satz zu achten und diese im Anschluss an den kurz angespielten Konflikt anzusprechen. Der Spielleiter muss seine Spieler erst für diese Art der Wahrnehmung schulen und wird zunächst gemeinsam mit der Beobachtergruppe die Auswahl der aussagekräftigsten Koppelung von Geste und Satz vornehmen.

Angenommen, der Schwarzfahrer habe u. A. folgenden bezeichnenden Satz geäußert: „Ja, das gibt's doch nicht!“ Des Weiteren hat er noch gemeint: „Ich habe doch eine Karte gestempelt, aber ich finde sie nicht mehr. Ich kann mir das nicht erklären. Ich bin noch nie schwarzgefahren. Glauben Sie mir.“ Vielleicht hat er während seines Redeschwails in seinen Taschen nach der Karte gesucht, die er nie besessen oder aber tatsächlich verloren hat.

Das verbale Ausdrucksrepertoire des Schwarzfahrers wird nun auf diesen einen bezeichnenden Satz: „Ja, das gibt's doch nicht!“, die Körpersprache auf den Vorgang des Hosentaschen-Wühlens, Hand-Herausnehmens, des Die-leere-Hand-Betrachtens reduziert. Mehr als dieser eine Satz, als diese vergebliche Suchaktion steht ihm nun nicht mehr zur Verfügung.

Analoges widerfährt den anderen Charakteren. Der markante Satz des einen Kontrolleurs könnte vielleicht lauten: „Das kann ja jeder sagen!“ Seine charakteristischste körpersprachliche Äußerung könnte darin bestehen, dass er ein Notizbuch und einen Bleistift zückt. Auch er muss sich fortan auf dieses Repertoire beschränken. Mit dem zweiten Kontrolleur und dem Fahrgast wird ebenso verfahren.

Nun finden Begegnungen statt: Die vier Charaktere, von denen nun jeder nur einen Satz und eine körpersprachliche Äußerung zur Verfügung hat, gehen durch den Raum, und wenn zwei oder drei Personen aufeinander treffen, kommunizieren sie miteinander, indem jeder seinen Satz mit seiner Geste koppelt. Auf Überzeichnung, d. h. auf Nachdruck in der verbalen Äußerung und der großen, übertriebenen Geste wird hingearbeitet. Die geschieht meist von selbst, denn die ständige Wiederholung bewirkt zunehmende Nachdrücklichkeit.

Ziel dieser theatralen Übung ist die Wahrnehmungsschulung: die Fokussierung auf die darstellerischen Mittel, die z. B. in der durchgespielten Konfliktsituation Wesentliches für das Problem, die jeweilige Person transportieren können.



Beispiel

b) Role Splitting

Mit der eben beschriebenen, auf das Wesentliche reduzierten Äußerung lässt sich ein weiteres theatrales Verfahren verbinden, das so genannte Role-Splitting, das Aufteilen ein und derselben Rolle unter mehrere Spieler.



Beispiel

Wie oben beschrieben wurde an mehrere 4er-Gruppen der Arbeitsauftrag erteilt, den Schwarzfahrkonflikt in Szene zu setzen. Wenn nun bei allen Gruppen so verfahren wurde, wie es bei der einen Gruppe exemplarisch vorgeführt wurde, müssten es bei drei Gruppen drei Schwarzfahrer, drei Fahrgäste, zweimal drei Kontrolleure sein, jeder mit seinem spezifischen Satz, seiner spezifischen körpersprachlichen Äußerung.

Nun lassen sich drei Schwarzfahrer im Raum postieren, zu denen nun – zu jedem einzeln – der erste Kontrolleur von Gruppe eins geht. Er spricht den jeweiligen Schwarzfahrer mit seinem Satz, seiner Geste an, der jeweils Angesprochene reagiert mit seinem Satz, seiner Geste.

Das gleiche Verfahren lässt sich mit jeder Rolle durchspielen.

Ziel des Role-Splitting-Verfahrens ist, durch das Aufteilen einer Rolle auf mehrere Spieler ein weites Feld der Rolleninterpretation zu eröffnen. Die einzelnen isolierten Gesten in Kombination mit einem Satz kürzen das Verfahren der Rollenaneignung ab und haben den Vorteil, dass die Spieler einen affektiven Zugang zur jeweiligen Rolle bekommen.

3.5 Der zeitliche Rahmen

Eine Vorbereitung, die sich an den vorgestellten Interaktionsspielen und der Grundlagenarbeit zum darstellenden Spiel orientiert, wird, wenn sie en bloc stattfindet, sicher einen Zeitraum von vier bis fünf Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen. Diesen zeitlichen Rahmen zur Verfügung zu haben wäre wünschenswert, nur scheint sich dies im Schulalltag nicht ohne weiteres realisieren zu lassen, was jedoch nicht bedeuten muss, dass wir auf eine zusammenhängende Vorbereitung völlig verzichten müssen. Es ist z. B. denkbar, die oben dargestellten Gruppenprozesse in der Unterstufe im Zusammenhang mit ALF¹⁵ anzustoßen oder einen „Pädagogischen Tag“ als Vorbereitung für das pädagogische Rollenspiel zu nutzen.

Einfache Rollenspiele und Standbilder können ggf. auch mit einem sehr kurzen Aufwärmen durchgeführt werden, vor allem wenn die Schülergruppe aufgeschlossen und unproblematisch ist. Schülergruppen, die bereits einmal eine ausführliche Einführung in das Rollenspiel bekommen haben (ganz unabhängig

¹⁵ „Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten“; Ein Programm für Schüler und Schülerinnen der 5. und 6. Klasse mit Informationen und Unterrichtseinheiten zu Nikotin und Alkohol, Institut für Therapieforschung München, Ordner für die Jahrgangsstufen 5 und 6; Schneider Verlag Hohengehren 2000

davon, in welchem Schulfach), werden sicherlich mit deutlich weniger Vorbereitungsaufwand auskommen, wenn sie später erneut Rollenspiele durchführen.

Auch muss die oben dargestellte Vermittlung und Bewusstmachung theatraler Mittel nicht isoliert und en bloc als Vorlauf stattfinden. Verfahren wie etwa „Role-Splitting“, „Veränderung des Timing“, „Reduktion von Sprache und Gestik“ können begleitend zur Spielphase und vor allem zur Reflexionsphase eines pädagogischen Rollenspiels eingesetzt werden.

4 Vorbereitungsphase

4.1 Allgemeine Hinweise

Nachdem sich die Lehrkraft ein Bild von der Gruppensituation gemacht hat und die nötigen Voraussetzungen in der Gruppe geschaffen worden sind, erfolgt die Hinführung der Schüler auf das Rollenspiel. Dabei kommt es darauf an, ob sie bereits Erfahrungen mit Lernformen dieser Art gesammelt haben oder ob ihnen szenisches Lernen noch relativ fremd ist.

In der Regel sind ihnen allen kleine Rollenspiele aus dem fremdsprachlichen Unterricht bekannt, die Lehrbuchszene umzusetzen. Damit ist schon einmal ein Anknüpfungspunkt gegeben. Von der Zielsetzung dieser fremdsprachlichen Rollenspiele aus können die Schüler mit Hilfe der Lehrkraft die weiter reichenden Ziele, die mit dem Rollenspiel verfolgt werden, erschließen. Bei dieser Einführung des Rollenspiels sollte jedoch auf eine detaillierte Beschreibung der Methode und deren psychologischen Wirkmechanismen verzichtet werden. Es genügen Informationen über den Ablauf eines Rollenspiels sowie einige wichtige Hinweise, die weiter unten unter „Spielregeln vereinbaren“ und „Spielanleitung umsetzen“ angeführt werden. Alles Weitere ergibt sich für die Schüler aus der praktischen Anwendung.

Je nach Gruppe und Thema erfordert die Vorbereitung des Rollenspiels unterschiedlich viel Zeit. Roger Schaller gibt eine Faustregel an, der zufolge Vorbereitung, Spiel und Auswertung im Verhältnis 2:1:2 stehen, wobei der Einsatz von Interventionstechniken dazu führen kann, dass die Spielphase einen größeren Raum einnimmt. Das Spiel an sich ist demnach im Verhältnis zur Vorbereitungs- und Reflexionsphase kurz. In Bezug auf den Zeitbedarf weist Schaller¹⁶ auf die Schwierigkeit hin, eine verbindliche Zeitstruktur zu planen. Man sei also nicht verwundert, wenn das Rollenspiel länger oder kürzer als vorgesehen dauert.

Die folgenden Ausführungen zur Vorbereitungsphase mögen vom Umfang der Darstellung her den Schluss nahe legen, die Vorbereitung eines Rollenspiels sei sehr aufwändig und zeitraubend. Einige Teile der Vorbereitung brauchen aber, wenn sie den Schülern einmal bekannt sind, nicht jedes Mal neu erarbeitet zu werden. Was also hier sehr ausführlich thematisiert und mit alternativen Anregungen versehen ist, nimmt dagegen im Unterricht in der Regel nicht viel Zeit in Anspruch.

In der Fachliteratur wird darauf hingewiesen, dass die Vorbereitung des Rollenspiels nicht ausufern darf: einerseits, damit die Schüler ihre Motivation zum Spielen nicht verlieren, was für sie ja zu diesem Zeitpunkt im Vordergrund steht, und andererseits, damit wegen der langen Vorbereitungszeit an das Rollenspiel keine Erwartungen im Sinne einer Theateraufführung gestellt werden. Das Rollenspiel ist kein einstudiertes Theaterstück. Es hat eine andere Zielsetzung.

¹⁶ Schaller, S. 139

4.2 Vorbereitung in einzelnen Schritten

Die Vorbereitungsphase führt die Gruppe schrittweise an das Spiel heran: Als Erstes stimmt die Aufwärmphase die Schüler durch spielerische Übungen, die auf Körperbewegung und Kontakt mit Mitschülern abzielen, auf das Rollenspiel ein. Bevor sich die Gruppe daran macht, die Spielanleitung umzusetzen, schafft sie sich im nächsten Schritt mit den vereinbarten Spielregeln Klarheit über die Bedingungen des Spiels und die Aufgaben aller Teilnehmer. Sodann beginnt die Erarbeitung der Spielszene. Anschließend werden, wenn dies nicht schon vorher geschehen ist, die Rollen besetzt und die Gruppe richtet die Szene ein. Vor dem Spiel erhalten die Spieler Gelegenheit, sich in ihre Rollen einzufühlen, und die Zuschauer die Möglichkeit, die Rollen näher kennen zu lernen.

Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich mit der Rollenspiel-Form „angeleitetes Rollenspiel mit Interventionstechniken“. Nach J. L. Moreno sind, um nur einige Beispiele zu nennen, Rollenaufbau, Monolog, Interview und Doppeln so genannte Interventionstechniken, die aus dem Psychodrama stammen. Mehrere dieser Techniken können von der Lehrkraft während der Spielphase gezielt eingesetzt werden¹⁷. Neben dem angeleiteten Rollenspiel gibt es freilich auch improvisierte Rollenspiele, d. h. Rollenspiele aus dem Stegreif, in denen die Improvisation im Vordergrund steht¹⁸.

Vorbereitungsschritte im Überblick

- Aufwärmen
- Spielregeln vereinbaren
- Spielanleitung erarbeiten
 - Situationsvorgaben, Rollenaufbau, Problemdefinition
 - Handlungsmöglichkeiten, Zielvorstellung, Handlungsauswahl
- Rollenbesetzung
- Einrichten der Szene
- Einfühlen in die Rollen

4.2.1 Aufwärmen¹⁹

Kurze körperbetonte Interaktionsspiele zu Unterrichtsbeginn lockern die Schüler auf, sorgen für Entspannung und fördern die Bereitschaft zur Kooperation auf körperlicher, emotionaler und geistiger Ebene.

4.2.2 Spielregeln vereinbaren

Die Lehrkraft muss mit ihrem Thema, das im Spiel seinen Ausdruck finden soll, auf das Interesse und die Zustimmung der Klasse stoßen. Allgemeiner Unwille

¹⁷ Siehe Kapitel 5.5 Interventionstechniken

¹⁸ Siehe Kapitel 5.3 Formen des Rollenspiels

¹⁹ Siehe Kapitel 3 Die Voraussetzungen in der Gruppe schaffen

und mangelnde Bereitschaft sind ein Zeichen dafür, dass die nötigen Voraussetzungen in der Klasse als Gruppe noch nicht gegeben sind.

Ein minimaler Gruppenzusammenhalt ist die Bedingung für die erfolgreiche Durchführung eines Rollenspiels. Nur Schüler, die sich in der Gruppe angenommen fühlen, werden auf die interaktive Basis, ohne die das Rollenspiel nicht produktiv sein kann, einsteigen. Auch wenn das Rollenspiel nicht das reale Leben der Schüler zum Thema hat, sondern eine Simulation der Realität ist, müssen sich die Schüler dennoch insofern exponieren, als sie sich in fiktive Personen hineinversetzen und als solche vor der Gruppe agieren.

Wenn die Klasse, nachdem sie eine Vorstellung von der Arbeitsweise beim szenischen Lernen gewonnen hat, das Angebot der Lehrkraft zum Rollenspielen annimmt, entsteht damit ein Einverständnis der Gruppe über das Wie der Erarbeitung des Stoffes und die Art der Interaktion. Den Schülern ist bekannt, dass die Voraussetzung für ein produktives Arbeiten im interaktiven Charakter des Lernprozesses liegt. Die Lehrkraft hat durch ihre Präsenz und ihr Verhalten einen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg dieses Lernprozesses. Wesentlich dabei ist, dass sie stets klar in ihren Vorgaben ist und den Schülern ein Gefühl von Sicherheit vermittelt, indem sie auf die Einhaltung der Spielregeln achtet.

Jeder Schüler weiß:

- Ich schlüpfe in eine Rolle und spiele nicht mich selbst.
- Wir sprechen später über die von mir dargestellte Person, nicht über mich.
- Es gibt keine Bewertungskategorie ‚gut‘ und ‚schlecht‘.
- Ich kann nichts falsch machen.
- Ich werde nicht bloßgestellt oder ausgelacht.
- Als Zuschauer übernehme ich die Aufgabe eines aufmerksamen Beobachters.



4.2.3 Spielanleitung erarbeiten

Situationsvorgaben, Rollenaufbau, Problemdefinition

Situationsvorgaben sind „Informationen, die den Spielerinnen zur Verfügung gestellt werden müssen, damit sie in ihrer Rolle in bestimmten sozialen Situationen handeln können.“²⁰ Ein Arbeitsauftrag, der ein Thema und eine Zielsetzung nur allgemein formuliert, führt zu keinem ergebnisreichen Spiel. Es braucht eine konkrete Ausgangssituation und eine Beschreibung der fiktiven Personen.

Rollenbeschreibungen können vom Lehrer vorbereitet angeboten werden, z. B. auf Rollenkarten. Sie sollten aber Raum für Entwicklungsmöglichkeiten der Rolle lassen. Die Beschreibungen können auch in einem Unterrichtsgespräch

²⁰ Scheller 1998, S. 177

gemeinsam mit den Schülern entwickelt oder von Schülern in Gruppenarbeit oder Partnerarbeit fortgeführt bzw. weitgehend selbst erarbeitet werden. Die Altersangemessenheit der Aufgabenstellung ist hierbei natürlich zu berücksichtigen. Bei der Erarbeitung der Rollen bietet sich gleichzeitig die Gelegenheit, handlungsorientierte Unterrichtsmethoden anzuwenden, wie z. B. Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Recherche im Internet und in der Bibliothek.

Nutzt man literarische Texte als Vorlage, wie z. B. Kurzgeschichten, Fabeln, Märchen, Dramenausschnitte, Balladen, Gedichte oder Szenen aus Jugendbüchern, so geht es nicht darum, die Geschichten textgetreu nachzuspielen, sondern „wir suchen Stellen, wo der Text einen Prozess öffnet, die Ausgestaltung aber dem Hörer oder der Leserin überlässt. Im Fachjargon berichtet, wir suchen nach ‚Leerstellen‘, nach Stellen, in denen der Text die Fantasie des Lesers braucht.“²¹ Genau diese Stellen sind es, die sich als Ausgangslage für die Weiterentwicklung der Figuren und der Handlung eignen.

Situationsvorgaben und Rollenbeschreibungen können ebenso von der Lehrkraft und den Schülern selbst erfunden werden. In Anlehnung an ein Ereignis aus Film und Fernsehen, Pressemeldungen und diversen Texten können Szenen generiert, weiter entwickelt oder verfremdet werden. Entscheidend ist dabei immer ein Konflikt als auslösendes Motiv für verschiedene Handlungsmöglichkeiten der Rollenträger.

Beim Erfinden von Spielanleitungen fließen verstärkt eigene Assoziationen, Erfahrungen und Vorstellungen ein. Die Schüler „lernen bereits beim Rollenaufbau ihre Mitwelt aus einer anderen als der eigenen Perspektive zu betrachten und stärken Fähigkeiten der Anteilnahme, des Mitfühlens und der Empathie.“²² Es wird festgelegt, mit welchen Intentionen und Motiven die darzustellenden Personen agieren. „Die Suche nach dem Subtext, d. h. nach dem, was in den Personen in einer Szene stattfindet, erleichtert Spielern den Zugang zu ihren Rollen und zum Spiel.“²³ Ebenso zwingt das Erforschen der Gedanken und der Gefühle der Personen die Darsteller, sich in die Wahrnehmungs- und Erlebniswelt der Personen hineinzudenken.

Den Schülern kann z. B. beim Rollenaufbau die Aufgabe gestellt werden, aus der Sicht der Personen eine Rollenbiographie, einen Tagebuchauszug, einen Brief oder eine Stellungnahme schriftlich zu fixieren. Bei dieser ausführlicheren Vorbereitung reflektieren die Schüler aus ihrer Rolle heraus die Motive und die Handlungsabsichten der fiktiven Person besonders intensiv.

Die folgende Übersicht eignet sich als Grundlage für das Erstellen von Rollenkarten bzw. Arbeitsblättern, die den Schülern vorgegeben werden oder die die Schüler selbst ganz oder teilweise ergänzen. Für Schüler der Unterstufe sollten die Formulierungen dem Alter der Schüler entsprechend gewählt werden.

²¹ Freudenreich, S. 3

²² Freudenreich, S. 5

²³ Scheller 1998, S. 125

Situationsvorgaben:

- Ort und Zeit der Handlung
- beteiligte Personen
- Umstände

Rollenbeschreibung:

- Geschlecht, Name, Alter
- wichtige biographische Angaben
- Wohnsituation
- Charaktereigenschaften
- innere Haltungen
- Stärken und Schwächen
- Beziehung zu den anderen Beteiligten
- gegenwärtiges / tiefer liegendes Problem
- Absichten und Ziele

Allgemein gilt: Je konkreter die Ausgangssituation und die Figuren sowie deren Handlungsweisen herausgeschält werden, desto besser können die Spieler in ihre Rollen finden. „Zwar könnte man befürchten, zu viele Anweisungen hemmen die Spontaneität im Spiel – aber genau das Gegenteil ist der Fall. Je mehr Als-obs²⁴, umso freier kann ich mich in die Rolle hinein begeben: Nur wenn ich etwas gut kenne, kann ich frei spielen – demgegenüber bewirkt Unbekanntes eine Verunsicherung und hemmt das improvisierte Spiel.“²⁵

Eine minimale Anleitung bringt mehr Dynamik ins Spiel, wenn die Spieler in der Aktion die Handlung improvisierend weiterentwickeln. Bei sehr wenig Anleitung besteht allerdings die Gefahr, dass die Lehrkraft die Kontrolle über die Zielsetzung des Rollenspiels verliert, da sich die Spieler Selbstanleitungen geben und das Spiel dadurch möglicherweise die Zielsetzung verfehlt.²⁶

Handlungsmöglichkeiten, Zielvorstellung, Handlungsauswahl

Wenn die Schüler die Konfliktkonstellation und die Probleme der einzelnen Figuren herausgearbeitet haben – diese können auch ganz oder teilweise vorgegeben worden sein –, werden sie feststellen, dass jede Figur einen Spielraum für ihr Handeln hat. Was den auftretenden Konflikt betrifft, so kann er zum Beispiel in einer Dilemmageschichte begründet sein, in der eine Figur in einer schwierigen Situation eine Güterabwägung treffen muss. Das Problem kann auch bei nur einer Figur und deren verzerrten Wahrnehmung oder deren engstirnigen Wertehaltung liegen oder es wird verursacht durch eine Konfliktsituation, die mehrere Personen unmittelbar betrifft. Je nach Problemlage und Zielsetzung sind sehr unterschiedliche Ansätze und Perspektiven denkbar und fürs Spielen geeignet.

²⁴ Roger Schaller betrachtet das Rollenspiel als doppelte Als-ob-Situation: Wir tun so, als ob wir uns in einer bestimmten Situation befänden und gleichzeitig tue ich als Spieler so, als ob ich diese bestimmte Figur wäre. (Das große Rollenspiel-Buch, S. 133)

²⁵ Schaller, S. 134

²⁶ Schaller, S. 123

Die Handlungsalternativen hängen von der Konflikt- und Problemsituation ab. Sie werden frei und ergebnisoffen von den Schülern gewählt oder, falls eine gewisse Zielvorstellung festgelegt wird, in eine bestimmte Richtung gelenkt. Der Gruppe ist zu diesem Zeitpunkt bewusst, dass das Ziel des Rollenspiels nicht darin besteht, Effekte zu erheischen und einen möglichst hohen Unterhaltungswert zu produzieren, sondern darin, Probleme kommunikativer und sozialer Art zu verdeutlichen und alternative Reaktionen darauf auszuprobieren und einzuüben.

Die Schüler wählen also aus einem Spektrum von Handlungsmöglichkeiten aus und führen ihre Variante im Spiel vor. Selbst während des Spiels bleiben den Rollenträgern Handlungsspielräume, die sie bewusst oder unbewusst nutzen. Das ist neben den Handlungsalternativen ein weiterer wichtiger Aspekt des Rollenspiels. Ein und dieselbe Situation kann durchaus mehrfach gespielt werden, wobei die Schüler immer neue Handlungsalternativen erproben.

Wichtig bei all diesen Überlegungen ist jedoch, dass es nicht darum geht, die Spielhandlungen nur der Reihe nach herunterzuspulen, sondern für jedes der Rollenspiele auch eine Auswertung in der Reflexionsphase mit einzuplanen.

Bei einiger Übung können zum Zwecke der Veranschaulichung von Handlungsalternativen Techniken des Psychodramas, die den Schülern vorher bekannt sein müssen, angewendet werden. Hierzu zählt zum Beispiel die so genannte Stopp-Technik. Dabei werden die Akteure während der Spielphase vom Lehrer gezielt unterbrochen, wobei die Gruppe aufgefordert wird, Handlungsalternativen vorzuschlagen.²⁷

4.2.4 Rollenbesetzung

Welcher Schüler sich für welche Rolle interessiert, kristallisiert sich oft schon beim Rollenaufbau heraus. Grundsätzlich sollte jeder Schüler die Rolle spielen dürfen, die er spielen möchte, und es sollte niemand zum Spielen gezwungen werden. Ingo Scheller rät von „Wer will mal“-Fragen ab, da sich dann viele Schüler unter Druck gesetzt fühlen und sich nicht trauen, sich zu melden, obwohl sie eigentlich gerne spielen würden. Er empfiehlt eine Ritualisierung des Ablaufs und des Spielprozesses, damit allen von vornherein klar ist, dass jeder einmal an der Reihe ist (z. B. Kärtchen ziehen lassen).

Scheller hält es manchmal auch für „sinnvoll und notwendig, die Rollenverteilung zu steuern, vor allem dann, wenn Rollen zu genau auf Teilnehmer zugeschnitten sind und die Gefahr besteht, dass im Spiel nur wiederholt und verstärkt wird, was schon in der Realität ein Problem ist. Hier ist es sinnvoll, die Rollen bewusst an Leute zu vergeben, die in der Realität eine Gegenrolle einnehmen. [Denn] Lernmöglichkeiten eröffnen sich häufig besonders dort, wo Teilnehmer Rollen übernehmen und spielen, die scheinbar nicht zu ihnen passen, die ihnen fremd sind oder die sie ablehnen.“²⁸

²⁷ Siehe Kapitel 5.5 Interventionstechniken

²⁸ Scheller 1998, S. 208

Es kann allerdings schon einmal nötig sein, Hauptfiguren, die das Geschehen voranbringen und eine Konfliktsituation provozieren, von aktiven Schülern verkörpern zu lassen, damit die Konfliktsituation und das Handlungsmuster deutlich hervortreten. Mehrfachbesetzungen einzelner Rollen ermöglichen, dass möglichst viele Schüler zum Spielen kommen. Dabei können, wie oben angeführt, verschiedene Handlungsvarianten anvisiert werden. Doch darf, wie bereits erwähnt, über all dem Spielen die Durchführung der Reflexionsphase nicht vernachlässigt werden.

Eine interessante Vorgehensweise für geübte Gruppen besteht darin, die in einer Gruppe erarbeiteten Situations- und Rollenbeschreibungen an eine andere Gruppe weiterzugeben und von der anderen Gruppe spielen zu lassen.²⁹



Es kann nicht genug betont werden, dass auch die Zuschauer eine ganz wichtige Rolle bei der Durchführung des Rollenspiels übernehmen, nämlich die der genauen Beobachter. Sie bleiben nicht unbeschäftigt, während ihre Mitschüler spielen, vielmehr werden die inneren Wirklichkeiten, die die Spieler im Rollenspiel vorstellen, auch beim Zusehen mit vollzogen und beurteilt. Deshalb fühlen sich auch die Zuschauer in Handlungsmuster und Lebenswelten ein, die sich von ihren unterscheiden. Sie werden dadurch veranlasst, Stellung zu nehmen, wobei sie ihre eigenen Haltungen und Wertvorstellungen einer Prüfung unterziehen. Die wichtige Aufgabe der Auswertung all dieser Prozesse leistet die Reflexionsphase.

Den Schülern ist zu diesem Zeitpunkt bewusst, dass sie neutrale Beobachter sind und dass sie das Spiel nicht stören dürfen. Das kann möglicherweise passieren, wenn einzelne Schüler die vorgeführte Thematik psychisch abwehren.

Um die Bedeutung der Beobachter hervorzuheben und deren Aufgabe zu ritualisieren, ist es ratsam, das Publikum mit verschiedenen Aufgaben zu betrauen. In verschiedene Gruppen eingeteilt, nehmen die Zuschauer unterschiedliche Beobachtungsaufgaben wahr wie z. B. eine Figur hinsichtlich ihrer Körperhaltungen, ihrer Aussagen und Reaktionen und ihrer Entwicklung genau zu beobachten oder bewusst wahrzunehmen, wie sich die Figuren entsprechend ihren Beziehungen zueinander im Bühnenraum platzieren. Ihre Ergebnisse fließen dann in die Reflexionsphase ein.

4.2.5 Einrichten der Szene

Für Beobachter und Spieler wird ein gemeinsamer Ort geschaffen. Nach Meinung von Dorothea Freudenreich ist eine bewusst vollzogene Einrichtung der Bühne besonders wichtig für das Spiel.³⁰ Sie schlägt einen großen Kreis als Spielraum vor, der in zwei Halbkreise geteilt wird. In einem Halbkreis agieren die Spieler, in dem anderen befindet sich der Rest der Gruppe als Beobachter. Die Halbkreise können sogar durch ein Band oder Seil sichtbar voneinander

²⁹ Reich, S. 4

³⁰ Freudenreich, S. 3

getrennt werden. Freudenreich bezeichnet beide Halbkreise zusammen als den ganzen Spielraum und verdeutlicht damit, dass auch die Beobachter einen unverzichtbaren Part im Rollenspiel übernehmen und nicht außerhalb des Spielraums angesiedelt sind. Außerdem hat für sie diese räumliche Strukturierung den Vorteil, dass die Spieler beim Verlassen der Bühne ihre Rollen wieder sichtbar ablegen können.

Roger Schaller sieht einen Vorzug der Methode des Rollenspiels darin, dass im Grunde genommen keine Hilfsmittel erforderlich sind und dass es fast überall angewendet werden kann.³¹ Als Mittel, die ein kreatives Spiel allerdings begünstigen, nennt er u. a. die Einrichtung des Raums und Requisiten. Er richtet sich beim Einrichten der Szene nach der Größe der Örtlichkeit. Steht ein eigener leerer Raum zur Verfügung, kann dieser mit beweglichem Mobiliar zum entsprechenden Szenenbild eingerichtet werden. In einem kleinen Raum sollten die Teilnehmer auf Stühlen im Kreis ohne Tische sitzen. Der Raum im Kreis wird als Handlungsraum für das szenische Spiel definiert. Der Sitzkreis wird für die anschließende Besprechung in der Reflexionsphase beibehalten.

Zum Einsatz von Requisiten merkt er an, dass sie mehr im improvisierten psychologischen Rollenspiel verwendet werden. Im angeleiteten pädagogischen Rollenspiel werde, so Schaller, wenig mit Requisiten gearbeitet.

Im Schulalltag wird der Bühnenbereich mit den im Klassenzimmer zur Verfügung stehenden Mitteln bestückt, und es kommen die als nötig erachteten Requisiten zum Einsatz. Jacken und Mäntel sowie Tücher und andere Kleidungsstücke erleichtern den Spielern oft allein äußerlich das Hineinschlüpfen in ihre Rollen. Darüber hinaus lässt der Ort, an dem sich die Spieler im Bühnenraum platzieren, aufschlussreiche Aussagen über die Beziehung der Personen zueinander zu. Die Gestaltung des Spielorts, der ja das Milieu andeutet, aus dem die Personen kommen, wirkt sich in der Regel anregend auf die Spieler aus, indem sie dadurch verstärkt spüren, wer sie in der Rolle sind.

Auch der Einsatz von zusätzlichen Medien ist unter Umständen zu bedenken, sei es, dass in der Spielszene selbst ein Medium verwendet wird, sei es, dass die Gruppe beschließt, die Spielszene auf Video festzuhalten, um sie für die Besprechung oder andere Zwecke zu nutzen.

4.2.6 Einfühlen in die Rolle

„Die Rolle muss wie ein Kleid angepasst werden.“³² Die Spieler brauchen unmittelbar vor dem Spiel eine Gelegenheit, das „Kleid“ anzuprobieren, bevor sie es auf der Bühne präsentieren. Die Lehrkraft hat verschiedene Möglichkeiten, um den Spielern das Einfühlen in ihre Rollen zu erleichtern und um die Beobachter beim Durchschauen der Rollen zu unterstützen. Beides ist die Voraussetzung für ein wirksames Spiel und eine erfolgreiche Reflexionsphase

³¹ Schaller, S. 140 f.

³² Freudenreich, S. 5

und hat zudem einen positiven Nebeneffekt: Wenn die Beobachter die Rollen gut kennen, können sie diese auch leichter in anderer Besetzung spielen.

Im Folgenden werden unterschiedliche Verfahrensweisen und Alternativen zur Auswahl vorgestellt:

Namenskarten

Namenskarten in Form von beschrifteten Papierstreifen oder beschrifteten Kreppklebestreifen, die sich die Spieler anheften, helfen bei der Übernahme der Rollen und unterstützen die Zuschauer bei der Einordnung ihrer Beobachtungen.

Körpersprache und Sprechhaltung

Die Spieler üben die zu der Rolle passenden Körperhaltungen und versuchen diese zu Übungszwecken bewusst übertrieben auszuprobieren. Das gilt auch für den sprachlichen Ausdruck, über den zusammen mit der Gestik und Mimik Emotionen transportiert und sichtbar werden. An dieser Übung können sich alle Schüler beteiligen und dabei mit Körper und Stimme experimentieren.

Am Grad ihrer Offenheit und Bereitschaft dazu ist abzulesen, wie stark der Gruppenzusammenhalt ist, denn unsichere und misstrauische Schüler fühlen sich beobachtet und zögern hier meist sich zu exponieren. In diesem Fall empfiehlt es sich, simultan in mehreren kleinen Gruppen oder paarweise zu spielen. Den Rollenspielern kann man aber auch, ohne die Beteiligung der ganzen Klasse, die Möglichkeit einräumen, sich in eine Ecke des Klassenzimmers oder vor das Klassenzimmer zurückzuziehen, um mit Körper- und Sprechhaltungen zu experimentieren.

Interview und Monolog

Vor dem Spiel befragt die Lehrkraft die Spieler, die sich bereits im Bühnenraum befinden und damit die Rolle der darzustellenden Personen angenommen haben. Dabei werden sie mit ihrem Rollennamen angesprochen. Die Spieler beantworten die Fragen aus ihrer Rollenidentität heraus in der Ich-Form. Diese Befragung kommt einem Interview gleich, in dem der Befragte aus seiner Rolle heraus Auskunft über die Person gibt. Er darf dabei nicht „lügen“, sondern seine Aussagen müssen der in der Spielanleitung festgelegten Figur entsprechen. Die Lehrkraft besitzt mit ihren Fragen ein Instrument, den Grad der Ausleuchtung der Rolle zu steuern.

Der Spieler kann seine Rollenidentität auch in Form eines Monologs vorstellen, indem er in einem Selbstgespräch über sich berichtet. Der Monolog stellt höhere inhaltliche und sprachliche Anforderungen an den Rollenträger als das Interview, weshalb er eher älteren Schülern vorbehalten bleibt.

Szenische Demonstration

Diese Form der Übung geht über die Aufgabe, sich als Spieler in die Rolle einzufühlen, hinaus und richtet sich an die ganze Klasse, und zwar nicht nur vor der Spielphase, sondern auch danach. Von einer szenischen Demonstration spricht Scheller, „wenn Ereignisse, Situationen, Handlungen, Haltungen und Beziehungen nicht gespielt, sondern aus der Perspektive einer Person gezeigt und kommentiert werden, die Distanz zum Geschehen hält.“³³

Damit ist sie dem Rollengespräch sehr nahe, unterscheidet sich von diesem jedoch insofern, als sie der Lehrkraft nicht nur die Möglichkeit gibt die Rolle zu beleuchten, sondern auch das Rollenspiel als Verfahren zu demonstrieren. Demzufolge betont Scheller³⁴ folgende Vorteile der szenischen Demonstration: das Aufzeigen der Sprechhaltung und des Tonfalls eines Satzes, das Ausstellen einer bestimmten Körperhaltung, das Darstellen bestimmter Beziehungskonstellationen zwischen Personen in einem bestimmten Moment als Standbild³⁵, das Herausarbeiten von Handlungszügen, indem Szenen noch einmal gespielt werden, und das Kritisieren von Verhalten durch Anführen von Handlungsvarianten.

4.3 Anmerkung zum Zeitaufwand

Das vorliegende Kapitel „Vorbereitungsphase“ erweckt aufgrund seines Umfangs leicht den Eindruck, die Vorbereitung eines Rollenspiels sei sehr umfangreich und zeitaufwändig. Dies ist nicht so.

Viele der dargestellten Aktivitäten sind in der Praxis recht einfach durchzuführen und nehmen, wenn sie den Schülern einmal bekannt sind, nicht mehr viel Zeit in Anspruch, da ja nicht immer alles von Anfang an neu erklärt werden muss. Die hier vorliegende, möglichst genaue Beschreibung aller Aktivitäten in der Vorbereitungsphase wirkt deshalb viel umfangreicher, als der Ablauf eines Rollenspiels dann tatsächlich ist. Außerdem gilt: Je geübter die Schüler und auch die Lehrkraft darin werden, desto reibungsloser und unkomplizierter verläuft die Durchführung.

Der Vorbereitungsaufwand kann also dabei auch ganz gering ausfallen: Situationsvorgaben, Rollenaufbau und Problemdefinition zu einem Unterrichtsthema sind oft schnell gefunden, ebenso Handlungsalternativen. Außerdem lassen sich das Herrichten des Bühnenraums und die Anordnung des Stuhlkreises zügig bewerkstelligen, wenn die Schüler das schon öfters gemacht haben.

Die vorliegende Darstellung der Vorbereitungsphase dient in ihrer Ausführlichkeit dem Zweck, den Leser in das pädagogische Rollenspiel einzuführen und ihm neben Unverzichtbarem auch weiter führende Variationsmöglichkeiten für die Unterrichtspraxis anzubieten. Es wäre daher unsinnig und auch un-

³³ Scheller 1998, S. 72

³⁴ Scheller 1998, S. 72

³⁵ Siehe Kapitel 7.1 Standbilder

möglich, alle hier aufgeführten Vorschläge in die Vorbereitung eines einzigen Rollenspiels packen zu wollen.



Unverzichtbar in der Phase der Vorbereitung sind in jedem Falle:

- Kenntnis und Einhaltung der Spielregeln.
- Einverständnis der Schüler, sich auf der Basis der Spielregeln mit dem „Stoff“ interaktiv auseinander setzen zu wollen.

Wenn diese Voraussetzungen in der Vorbereitungsphase erfüllt werden, steht den Schülern die Spielphase zum Experimentieren offen.

5 Spielphase

5.1 Rollenspielen bedeutet Experimentieren

In der Fachliteratur findet man keine einheitliche Strukturierung des Rollenspiels, ebenso wenig eine einheitliche Bezeichnung der einzelnen Phasen. Statt „Spielphase“ verwendet Klaus W. Vopel den Begriff „Experimentierphase“³⁶, der insofern sehr treffend ist, als er die Erprobung der Rollen und das Experimentieren mit Handlungsmöglichkeiten aus diesen Rollen heraus beinhaltet. In dieser Phase kann sich die Gruppe von ihrem Leiter unabhängig machen. Die Lehrkraft muss deshalb den Dingen ihren Lauf lassen können. Sie behält ihre Unabhängigkeit und den Überblick über die Ereignisse, weshalb sie auch in der Regel während der Spielphase nicht im Rollenspiel mitwirkt. Angeleitete Rollenspiele mit Handlungstechniken schränken durch ihre Vorgaben die Experimentierfreudigkeit nicht ein, sondern geben ihr lediglich eine bestimmte Richtung.

5.2 Zur Spielphase hinführen

Wie in Kapitel 3.2 bereits erwähnt, ist die Spielphase deutlich kürzer als die Vorbereitungs- und Reflexionsphase. Sofern man keine freie Improvisationsszene plant, sollte eine klar angeleitete und strukturierte Vorbereitung erfolgt sein. Eine Vorbereitung allerdings, die zu detailgetreu ist und alle auftretenden Fragen von vornherein ausräumen will, zerredet das Thema und macht den Unterricht langweilig, so dass den Schülern die Lust zum Spielen vergeht. Viele auftretende Fragen unmittelbar vor der Spielphase signalisieren meist eine gewisse Angst und Unsicherheit der Schüler. Die Lehrkraft sollte sich an dieser Stelle auf keine ausführliche Diskussion einlassen, sondern die Schüler rasch auf ruhige und ermutigende Weise zum Spiel führen, andernfalls resultiert daraus eine Beeinträchtigung der Spontaneität.

Roger Schaller tendiert sogar dazu, die Anfangsphase zu beschleunigen und auftretende Missverständnisse während des Spiels zu korrigieren³⁷. Das mag für Erwachsene angehen oder für bestimmte, eingegrenzte Themen bzw. Zielsetzungen passen, für die Schulpraxis empfiehlt sich jedoch meist an einem an der Leistungsfähigkeit der Klasse und dem Thema orientierten Maß an Vorbereitung festzuhalten.

5.3 Formen des Rollenspiels

5.3.1 Improvisiertes Rollenspiel

Diese Form des Rollenspiels kommt mit einem Minimum an Vorgaben zur Situation und zur Rolle aus. Die Vorgaben sind allgemeiner Natur und überlassen die Konkretisierung den Rollenspielern beim Spielen. Für sie steht das spontane Handeln an erster Stelle. Die Aktionen der Spieler und die Interaktionen, die sie im Lauf des Spiels entwickeln, tragen das gesamte Rollenspiel.

³⁶ Vopel 2002, S. 30

³⁷ Schaller, S. 139

Die Spielenden müssen „beim Spiel auf Haltungen, Vorstellungen und Handlungsweisen zurückgreifen, die sie kennen bzw. über die sie verfügen. Hier liegen – was den Lernprozess anbetrifft – Möglichkeiten und Grenzen der Improvisation.“³⁸ Die Grenzen liegen nach Scheller darin, dass die Einfühlung in die Rollen dahingehend verschlossen bleibt, als eine psychologisch begründete Abwehr bestimmter Handlungsmuster den Spielenden von der Auseinandersetzung mit seiner Rolle abhält. Im Gegensatz zum angeleiteten Rollenaufbau kann er beim improvisierten Rollenspiel den Handlungsmöglichkeiten ausweichen, die bei ihm eine Abwehr provozieren. Improvisierte Rollenspiele experimentieren daher mehr mit der Spontaneität der Spieler als mit deren Einfühlung in fremde Haltungen und Handlungsmuster.

Improvisierte Spielszenen können mehr oder weniger frei bzw. angeleitet sein. Ingo Scheller unterscheidet zwischen offener und geführter Improvisation:

„Bei der offenen Improvisation entwickeln die Spieler das Spielgeschehen nach ihren Rollen- und Situationsvorstellungen spontan im Wechselspiel der Aktionen: Sie legen den Ort fest, bauen ihn andeutungsweise auf, agieren und reagieren ihren Rollenvorstellungen entsprechend spontan auf die Handlungen der anderen Personen. Bei der geführten Improvisation steuert der Spielleiter von außen die Entwicklung der Rollen- und Situationsvorstellungen und die Handlungen der Spieler. Er setzt immer wieder neue Rahmenbedingungen, führt neue Personen ein, gibt neue Handlungssituationen vor und zwingt dadurch die Spieler, ihre Vorstellungen zu überarbeiten, zu differenzieren und zu präzisieren.“³⁹

5.3.2 Angeleitetes Rollenspiel

Im Gegensatz zur oben vorgestellten Form der „Szenischen Improvisation“ benennt I. Scheller diese Form des Rollenspiels „Szenisches Spiel im engeren Sinne“⁴⁰. Ein angeleitetes Rollenspiel mit Handlungstechniken liegt vor, „wenn Spieler aus detaillierten Rollen- und Szenenvorstellungen heraus in vorgestellten Situationen handeln.“⁴¹ Dazu müssen sich die Schüler in die innere und äußere Welt ihrer Rolle einfühlen und entsprechende Haltungen entwickeln. Dabei geht es „nicht nur um die szenische Erkundung und Darstellung, sondern immer auch um das, was die Spieler in der Rolle und in der Szene von sich zeigen und erfahren. Das setzt voraus, dass die Spieler bei der Aneignung von Rolle und Situation eigene Erlebnisse, Phantasien und Verhaltensmuster aktivieren und einbauen können [...]“⁴²

³⁸ Scheller 1998, S. 70

³⁹ Scheller 1998, S. 71

⁴⁰ Scheller 1998, S. 71

⁴¹ Scheller 1998, S. 71

⁴² Scheller 1998, S. 71

Diese Form des Rollenspiels bezieht nach Abschluss der Szene Rollensprache mit dem Spielleiter ein, in denen die Spieler in ihren Rollen bleiben und über die momentane Befindlichkeit und über die Perspektiven und Gefühle der Person, die sie repräsentieren, sprechen.

Es wird ersichtlich, dass die Vorbereitung und die anschließende Besprechung einen wichtigen Beitrag zum pädagogischen Nutzen des Rollenspiels leisten. Die Erarbeitung angeleiteter Rollenspiele kann, wie in Kapitel 4.2.3 bereits angesprochen, auf verschiedene Art und Weise erfolgen und unterschiedliche Quellen als Anregung für Situationsvorgaben und Rollenbeschreibungen nutzen:

- Literarische Texte:
Kurzgeschichten, Fabeln, Märchen, Dramen-, Romanausschnitte, Novellen, Balladen, Gedichte, Szenen aus Jugendbüchern sowie Deutsch- und Ethiklehrbüchern, Minidramen, Einakter
- Sachtexte:
Artikel aus Zeitungen, Zeitschriften, der Fachliteratur, Fernsehbeiträge, wie z. B. Dokumentationen und Reportagen, Sachliche Beiträge aus z. B. Deutsch- und Ethiklehrbüchern
- Ausschnitte aus Filmen und Fernsehspielen
- Themenkreise aus verschiedenen Lebensbereichen zur freien Gestaltung:
Familie, Freunde, Clique, Schule, Freizeit, Sport, gesellschaftliche Themen, zukunftsorientierte Themen, ethische Fragestellungen

Ein Beispiel für einen Auszug aus einem literarischen Text, der im Ethikunterricht im Zusammenhang mit dem Begriff der Menschenwürde⁴³ als Grundlage für ein Rollenspiel genutzt werden kann: Max Frisch: Andorra. Viertes Bild, S. 39-41 (Suhrkamp, 11. Auflage 1979)⁴⁴. Ausschnitt ab: DOKTOR Andorra ist ein kleines Land, aber ein freies Land. bis: *Der Doktor geht.*



5.4 Durchführung des Rollenspiels

Die Spielphase bietet, wie schon die Vorbereitungsphase zuvor, eine Vielfalt an Durchführungsmöglichkeiten. Nicht nur die Schüler bekommen die Möglichkeit zu experimentieren, sondern auch die Lehrkraft. Die Erprobung verschiedener Formen des Rollenspiels und die Anwendung unterschiedlicher Handlungstechniken werden mit der Zeit bestmögliche Lerneffekte für die Schüler hervorbringen.

⁴³ Z. B. Ethiklehrplan von 1992, Jahrgangsstufe 13, Recht und Gerechtigkeit: Menschenrechte; oder Ethiklehrplan G8, 12.1.3 Politische Ethik (zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Handreichung im Entwurf)

⁴⁴ © Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1961

5.4.1 Spielverlauf

Die Lehrkraft kann das Rollenspiel ohne jeglichen Eingriff ablaufen lassen oder durch wohlüberlegte Interventionen unterbrechen. Eine besonders aufschlussreiche Szene kann beispielsweise als Standbild⁴⁵ ‚eingefroren‘ werden, um das Handlungsmuster oder die innere Haltung der Personen besonders augenfällig zu machen. Es gibt eine Reihe solcher Interventionstechniken aus dem Psychodrama, die während des Spielverlaufs gezielt eingesetzt werden können.⁴⁶

5.4.2 Anfang und Ende der Spielphase markieren

Neben der klaren Abgrenzung der Bühne zum Zuschauerraum ist auch die deutliche Markierung des Anfangs und des Endes der Spielhandlung wichtig. Eine Ritualisierung ist sehr hilfreich. Die Lehrkraft stellt Aufmerksamkeit her und signalisiert Beginn und Ende des Spiels zum Beispiel jeweils durch ein einmaliges lautes Klatschen in die Hände.



Das Signal kommt in Bezug auf die Spieler einem In-die-Rolle-Gehen und einem Aus-der-Rolle-Gehen gleich. Dieser Vorgang ist unverzichtbar. Die Entrollung dient insofern dem Schutz der Schüler, als sich diese nach dem Spiel nicht mehr in ihren Rollen angesprochen fühlen sollen.

Wie bereits unter „Rollengespräch“ und „Szenischer Demonstration“ erwähnt, kann der Spieler vor und nach der Spielhandlung in der Rolle bleiben, um die Fragen des Leiters bzw. der Beobachter aus seiner Rolle heraus zu beantworten. Er befindet sich dabei aber nicht im Spiel. Um eine saubere Trennung zwischen der Identität des Schülers und der der Rolle schon rein äußerlich zu markieren, sollte sich der Spieler während des Rollengesprächs im Bühnenbereich aufhalten. Wenn er diesen betritt bzw. diesen verlässt, nimmt er die Rolle an bzw. legt er die Rolle endgültig ab.



Beispiel

Folgende Technik hat sich in der Praxis gut bewährt: Die Schüler bekommen Karten oder Kreppstreifen mit dem Namen ihrer Rolle aufgeklebt. Sobald sie die Bühne verlassen, wird die Karte bzw. der Streifen abgenommen und an die Tafel bzw. die Wand, die den Bühnenraum begrenzt, geklebt. Damit ist die Rolle auch physisch und deutlich sichtbar auf der Bühne geblieben, während der Schüler die Bühne verlassen hat. Jeder kann nun sein Feedback in Richtung Karte mit dem Rollennamen geben, ohne dabei den entsprechenden Darsteller anzusprechen. Auch der Schüler, der die Rolle gespielt hat, kann auf diese Weise dem Rollenzettel Feedback geben.

⁴⁵ Siehe Kapitel 7.1 Standbilder

⁴⁶ Siehe Kapitel 5.5 Interventionstechniken

5.4.3 Ergebnisse der Spielphase sichern

Wenn die Zuschauer vor dem Spiel Beobachtungsaufträge⁴⁷ erhalten haben, kann eine stichpunktartige Niederlegung der Ergebnisse oder eine kurze Besprechung in den jeweiligen Arbeitsgruppen gleich nach dem Spiel sinnvoll sein. All diese Arbeitsaufträge unterstreichen die Bedeutung der Zuschauer für das Rollenspiel und fixieren gleichzeitig die Ergebnisse. Auch Ton- bzw. Videoaufzeichnungen sind als Hilfsmittel in Erwägung zu ziehen. Mit der gedanklichen, mündlichen oder schriftlichen Sicherung der Ergebnisse erfolgt bereits die Überleitung zur Reflexionsphase.

5.5 Interventionstechniken

Unter Interventionstechniken sollen hier Techniken verstanden werden, mit denen der Lehrer in ein laufendes Spiel eingreifen kann, um den Beteiligten und/oder dem Spielverlauf neue Impulse zu geben. Anfänger sollten zunächst keine Interventionstechniken anwenden, um das Spiel möglichst überschaubar zu halten.

5.5.1 Elemente aus dem pädagogischen Psychodrama

Das Psychodrama ist „ein Verfahren für die szenische Darstellung, Erforschung und Veränderung der subjektiv erlebten Wirklichkeit von Individuen und Gruppen“⁴⁸. Während das pädagogische Rollenspiel für den Unterricht relevante Themen aufgreift und im Rollenspiel inszeniert, arbeitet das Psychodrama mit Themen und Situationen aus dem Lebensbereich der Teilnehmer und hat, je nach Kontext, eine selbsterfahrungsorientierte oder therapeutische Zielrichtung.

Die charakteristischste Form ist dabei sicherlich das Nachspielen von Ereignissen und Situationen aus dem Leben eines einzelnen Gruppenmitgliedes, welches dann im Zentrum des Geschehens steht und als „Protagonist“ bezeichnet wird. Aus der Gruppe wählt sich der Protagonist Mitspieler („Hilfs-Iche“) aus, die bestimmte, für die gespielte Situation wichtige, Rollen einnehmen. Der Leiter führt, im ständigen Austausch mit dem Protagonisten, durch die Szene. Dabei stehen ihm gewisse Interventionstechniken zur Verfügung.

Obwohl das Protagonistenspiel für den Ethikunterricht in der Schule ungeeignet ist, da es – wie bereits oben angedeutet – eine eher therapeutische Zielrichtung verfolgt, können einige Interventionstechniken daraus für den Unterricht auch in einem rein pädagogischen Kontext eingesetzt werden.



Es ist sinnvoll, die Interventionstechniken, die man einsetzen will, der Gruppe vorher vorzustellen und sie kurz einzuüben. Insgesamt sollte sparsam mit den Techniken umgegangen werden, da der Spielfluss und die Spontaneität nicht

⁴⁷ Siehe dazu den Beobachtungsbogen im Unterrichtsbeispiel 2

⁴⁸ von Ameln u. a., S. 5

leiden sollen. Abschließend sei erwähnt, dass hier nur Interventionstechniken vorgestellt werden, die den Spielprozess lenken, variieren, intensivieren oder vertiefen, und dass diese Techniken für das pädagogische Rollenspiel modifiziert wurden.

Das psychodramatische Interview

Das Interview wird oft zu Beginn der Spielphase durchgeführt, kann aber in allen Phasen zur Anwendung kommen. Der Lehrer interviewt einen Spieler in seiner Rolle, um den momentanen Gefühls- oder Erkenntnisstand zu reflektieren oder auftretende Irritationen zu klären und bewusst zu machen. So kann zum Beispiel jemandem, der aus den verschiedensten Gründen „aus der Rolle gefallen“ ist, durch das Interview das Zurückfinden ins Spiel erleichtert werden. Mit der Technik des Interviews kann der Lehrer sich schnell und unaufwändig in das Geschehen einschalten und sich dann ebenso schnell wieder daraus zurückziehen. Es ist in allen Spielformen einsetzbar.

Selbstgespräch (Monolog, Zur-Seite-Sprechen)

Der Lehrer fordert einen bestimmten Spieler auf, die Handlung zu unterbrechen und die Gedanken oder Gefühle, die er beim Spielen seiner Rolle hat, auszusprechen. Der Fokus der Äußerungen kann durch Fragen des Lehrers auf einen der Mitspieler oder das gerade vollzogene oder auch zukünftige Geschehen gelenkt werden. Das Selbstgespräch dient z. B. dazu, die im Spiel nicht geäußerten Gedanken eines Spielers zu verbalisieren und sie damit ins Spielgeschehen einzubringen. Dies kann für Schüler, die sich von ihrem Charakter her schwer tun, sich in ein schnell und spontan ablaufendes Spiel einzuschalten, sehr hilfreich sein. Es kann aber auch der Gruppe und dem Lehrer zu Erkenntnissen über die Situation verhelfen und zum Beispiel Widersprüche zwischen Verhalten und Denken deutlich machen.

Rollentausch/Rollenwechsel

Beim Protagonistenspiel des Psychodramas, bei dem ein Teilnehmer eine für ihn wichtige Situation auf die Bühne stellt, tauscht der Protagonist mit einem Mitspieler die Rolle, um ihm Informationen über diese Rolle zu geben, da nur er diese Person hinter der Rolle kennt. Ein zweiter Grund ist der Erkenntnisgewinn für den Protagonisten, den eine Einfühlung in eine für ihn wichtige Person mit sich bringen kann.

Beim pädagogischen Rollenspiel, bei dem es in den allermeisten Fällen keinen Protagonisten gibt, dient der Rollentausch anderen Zwecken. Der Lehrer kann zum Beispiel selbst einen Rollentausch mit einem Spieler vollziehen, wenn er durch dessen Rolle neue Informationen oder Sachzusammenhänge in das Spiel einführen will (zum Beispiel Hintergrundwissen bei einem Streitgespräch zum Thema „Gentechnik“). Der Lehrer stoppt also die Handlung und ersetzt für eine kurze Zeit einen bestimmten Spieler in seiner Rolle.

Ebenso kann der Lehrer einen zuschauenden Schüler bitten, die Rolle eines Spielers eine Zeit lang zu übernehmen, um dem Spiel eine neue Wendung zu geben oder eine Handlungsalternative aufzuzeigen. In einem Gruppenspiel mit fest umrissenen Gruppenzugehörigkeiten, so zum Beispiel beim Soziodrama⁴⁹, können auch ganze Gruppen untereinander tauschen, um dann die komplexeren Erfahrungen zu machen. Sinnvoll ist es, später in der Reflexionsphase die Erfahrungen auszuwerten.

Doppeln⁵⁰

Mit dem Doppeln können neue Informationen auf eine andere Art als beim Rollentausch ins Spiel eingebracht werden. Der Lehrer kann mit dieser Interventionstechnik in eine Rolle eingreifen, indem er sich hinter einen Spieler stellt („Ich möchte dich jetzt kurz doppel.“) und aus dessen Rolle heraus spricht. Er kann dies tun, um neue Informationen beizusteuern, um die Handlung voranzutreiben oder um dem Spieler, der vielleicht im Spielen blockiert ist, weiterzuhelfen. Der Lehrer kann in bestimmten Situationen auch die zuschauenden Gruppenmitglieder einladen, sich durch Doppeln eines Spielers aktiv am Spielprozess zu beteiligen. Dies kann zum Beispiel bei diskursiven Spielszenen hilfreich sein, wenn einem Spieler keine Argumente einfallen. Auf die Aufforderung des Lehrers hin können dann die Zuschauer, indem sie sich der Reihe nach hinter den Spieler stellen, nacheinander ihre Argumente, die zu dieser Rolle passen, einbringen.

Auch bei der Arbeit mit Standbildern kann das Doppeln sinnvoll sein. Schüler können aufgefordert werden, zu einer Figurengruppe von Spielern zu gehen und sich hinter eine Figur zu stellen, aus deren Perspektive sie einen Satz formulieren wollen. Auf diese Weise kann eine Standbildarbeit durch neue Aussagen bereichert und erweitert werden, zudem findet eine Aktivierung der an den Standbildern nicht direkt Beteiligten statt. Zur Einführung dieser Technik ist es sicher sinnvoll, wenn der Lehrer zunächst das Doppeln vormacht.

Spiegel

Der Lehrer stoppt eine ablaufende Handlung und fordert einen bestimmten Spieler auf, einen am Spiel nicht beteiligten Spieler auszuwählen (einen so genannten „Stand-In“), der für ihn seine Rolle und Position einnimmt. Ist dies geschehen, treten Lehrer und Spieler aus der Szene heraus. Letzterer kann dabei sogar auf einen Stuhl steigen, um sich das Ganze von oben zu betrachten. Man kann nun die letzte Szene mit dem Stand-In noch einmal möglichst detailgetreu nachspielen oder sich einfach eine statische Figurenkonstellation bewusst anschauen. Der Lehrer kann auch Zuschauer einladen, sich die Szene einmal von oben anzusehen. Diese Interventionstechnik verschafft Überblick.

Zwischenfeedback

⁴⁹ Siehe Kapitel 7.2

⁵⁰ Siehe Unterrichtsbeispiel 1

Es kann sinnvoll sein, das eigentlich in die Reflexionsphase gehörende Feedback in das laufende Spiel einzubauen, um einem Spielverlauf eine andere Wendung zu geben oder um einem Spieler neue Erkenntnisse zu vermitteln, die er im weiteren Spiel umsetzen kann. Der Lehrer unterbricht eine Handlung oder „friert“ sie „ein“ und bittet daraufhin gezielt bestimmte Mitspieler, aus ihrer Rolle heraus einem bestimmten Spieler oder einer Spielergruppe ein Feedback zu geben (Lehrer: „Herr Maier, wie wirkt das Verhalten von Frau Schulz auf Sie?“). Das Feedback richtet sich also nicht an den Schüler selbst, sondern an die von ihm gespielte Rolle.

Ebenso kann der Lehrer auch die Zuschauer um ihr Feedback bitten. Danach kann die Handlung weitergeführt werden. Das Zuschauerfeedback ist sicher auch bei anderen Spielformen hilfreich, wenn sich zum Beispiel ein Spielablauf festgefahren hat und Anregungen von außen gut tun oder wenn die Zuschauer in den Prozess einbezogen werden sollen, weil sie das Interesse verlieren. Es fördert die Fähigkeit zur Verbalisierung von eigenen Gedanken und Beobachtungen.

Verkörperung von Gefühlen

Der Lehrer fordert einen Spieler auf, vor einem bestimmten Mitspieler eine Haltung einzunehmen, die dem rolleneigenen Gefühl dieser Rollenfigur gegenüber entspricht. Dies kann eine Rollenbeziehung, vor allem, wenn sie dynamisch oder konflikträchtig ist, sehr pointiert verdeutlichen (Beispiel: Ein Spieler stellt sich herausfordernd, mit geballten Fäusten vor den Mitspieler.).

Diese Technik kann bei vielen Spielformen eingesetzt werden und bringt die oft vernachlässigte Körperebene zum Einsatz. Auch ganze Gruppen im Rahmen von Planspielen oder Soziodramen können aufgefordert werden, passende Körperhaltungen einzunehmen, um ihre aktuellen Gefühle aus ihrer Rolle heraus zum Ausdruck zu bringen.

5.5.2 Weitere Interventionstechniken

Tempo verändern (Zeitlupe, Zeitraffer)

Der Lehrer fordert die Spieler auf, eine bestimmte Handlungssequenz schneller oder langsamer zu spielen. Die Verlangsamung oder Beschleunigung von Handlungen kann aus den verschiedensten Gründen hilfreich sein. So kann die Zeitlupe schwierige oder konfliktreiche Situationen (z. B. ein Streitgespräch), die sich eigentlich in wenigen Sekunden abspielen, im Ablauf viel klarer und nachvollziehbarer werden lassen. Den Spielern bleibt mehr Zeit, komplexe oder schnell ablaufende Gedanken und Gefühle wahrzunehmen und gegebenenfalls zu verbalisieren. Ebenfalls kann durch das Spielen in Zeitlupe eine Handlung intensiver und bewusster erlebt werden. Scheinbar nebensächliche Gesten können auf diese Weise bedeutsam werden. Die Zeitdehnung kann bis zur extremen Langsamkeit und sogar bis zum Stillstand („Einfrieren“) differenziert ausgeführt werden.

Mit dem Zeitraffer-Spiel können nicht im Zentrum stehende, aber für den Zusammenhang wichtige Handlungsteile schnell „abgehandelt“ werden. Eine andere Möglichkeit ist der Sprung in die nahe oder ferne Zukunft. Eine Spielsituation wird einfach um eine Woche in die Zukunft verschoben und dort wieder neu angesetzt.



Beispiel

Ein Beispiel zum Thema „Außenseiter“: Nachdem eine erste Spielsequenz eine Außenseitersituation zum Inhalt hatte, fragt der Lehrer, was in der gleichen Konstellation wohl zwei Wochen später passieren würde. In einer zweiten Sequenz lässt er dies aus dem Stegreif durchspielen. So kann beispielsweise die Progression oder Eskalation eines Konfliktes anschaulich gemacht werden.

Das Spiel mit den Zeiträumen kann bei vielen Themen neue Aspekte aufzeigen, wenn es zum Beispiel um die Dauerhaftigkeit oder die Wirksamkeit von Lösungen geht oder die Folgen einer Entscheidung thematisiert werden sollen.

„Einfrieren“ (freeze)⁵¹

Der Lehrer stoppt eine Spielhandlung und alle Teilnehmer verharren in ihrer jeweiligen Position. Er kann dies tun, um eine bedeutsame oder symbolische Konstellation hervorzuheben und um den Spielern oder auch den Zuschauern damit Gelegenheit zu geben, sich diese Konstellation bewusst einzuprägen. Ebenfalls kann sich der Lehrer auf diese Art und Weise in einer chaotischen Situation wieder Überblick verschaffen und Ruhe ins Spiel bringen. Natürlich hat das Einfrieren auch eine ästhetische Dimension und wird häufig in Theatergruppen verwendet. Schülern macht die bewusste Bewegungslosigkeit meistens Spaß.

Vergrößern/Verkleinern

Aus der Theaterarbeit stammt diese Technik, in der ein Geschehen (oder ein Standbild oder ein Gefühl) in seiner Dimension verändert wird. So kann der Lehrer zum Beispiel im Spiel intervenieren und einen Schüler auffordern, eine kleine Geste, die er gezeigt hat, zu „vergrößern“. Der Spieler versucht nun, diese Geste zu übertreiben und in einer größeren Dimension zu spielen, wobei er mit großem Körpereinsatz agiert. Auch eine ganze Gruppe kann eine bestimmte Spielsituation „vergrößern“, das heißt diese Situation zum Beispiel mit verstärkten, sehr betonten Emotionen spielen. Ähnlich kann natürlich auch mit dem „Verkleinern“ verfahren werden.

Diese Technik kann aus verschiedenen Gründen eingesetzt werden. Man kann so das Spiel intensivieren, eine Aussage oder Emotion pointieren oder eine Situation durch den Vergleich mit der vergrößerten/verkleinerten Spielweise durchschaubarer, verständlicher werden lassen.

⁵¹ Siehe Unterrichtsbeispiel 1

6 Reflexionsphase

In der Spielphase haben sich die Schüler in den verschiedensten Rollen gezeigt. Für viele bedeutet dies nicht nur lustvolles Spielen, sondern auch die Überwindung von Hemmungen und Unsicherheiten. In der Reflexionsphase sollte deshalb eine Atmosphäre der Wertschätzung und Rücksicht herrschen, wobei der Lehrer natürlich eine entscheidende Vorbildfunktion hat. Abwertungen und Scherze auf Kosten anderer müssen vom Lehrer klar und bestimmt unterbunden und Kränkungen vermieden werden.



6.1 Feedback-Kultur

Durch das Aufstellen von Klassenregeln und die Etablierung von Diskussionsregeln wird bereits vielerorts versucht, den Umgang der Schüler untereinander zu thematisieren und positiv zu verändern. Für einige Schüler wird es aber ungewohnt sein, sich im Rahmen des Unterrichts in ihren Äußerungen direkt aufeinander zu beziehen. Das kann dazu führen, dass manche diese Gelegenheit nutzen, um Machtkämpfe auszutragen oder offen oder unterschwellig Aggressionen auszuagieren. Es ist nicht nur aus diesen Gründen ratsam, zur Schaffung einer wertschätzenden Feedback-Kultur bestimmte Regeln zu etablieren und durch häufiges Einüben zu ritualisieren. Die Regeln können zur besseren Visualisierung auf ein Plakat geschrieben und an entsprechender Stelle aufgehängt werden.

Solche **Regeln** können lauten:

- Wir wenden uns wohlwollend und konzentriert einander zu.
- Niemand wird zu einem Feedback gezwungen.
- Wir machen „Ich-Aussagen“ zum eigenen Erleben und unterlassen Verallgemeinerungen!
- Wir vermeiden verletzende und abwertende Kommentare.
- Keine Analysen und Interpretationen!
- Wir bleiben beim Thema und führen keine Zweiergespräche.

6.2 Entrollung



Es ist wichtig, dass eine klare Trennung zwischen der Rolle im Spiel und der realen Person vorgenommen wird, das heißt, dass alle Teilnehmer des Spiels gut „entrollt“ sein müssen und ihre Rolle bewusst ablegen, bevor die nächste Phase beginnt. Dies kann zum Beispiel durch das pantomimische Ablegen der fiktiven „Rollenkleidung“ geschehen, durch Ankleben von Rollenkarten an der Tafel, durch Aufstellen von Spielfiguren, welche die Rollen symbolisieren oder durch das gegenseitige Zusprechen des Satzes „Du bist jetzt wieder der/die...“.

Der Lehrer achtet darauf, dass bei der Besprechung der Rollen auch wirklich die Rollen angesprochen werden.

Schüler: „Stefan hat so aggressiv auf mich gewirkt.“ Lehrer: „Das war nicht Stefan. Bitte sprich von der Rolle, die Stefan gespielt hat.“ Schüler: „Also gut, Herr Maier hat aggressiv auf mich gewirkt.“



6.3 Ziele und Vorgehensweisen der Reflexionsphase

Die Reflexionsphase charakterisiert das pädagogische Rollenspiel ganz entscheidend und grenzt es von Methoden ab, die sich eher auf spielerische und ästhetische Ebenen begeben und nicht primär auf die pädagogische.

Folgende Ziele lassen sich herausstellen: Spieler, Beobachter und Zuschauer werden nach teilweise sehr unterschiedlichen Aktivitäten in einen gemeinsamen Gruppenprozess eingebunden. Erfahrungen der Spielenden zu einem bestimmten Thema werden bewusst gemacht und reflektiert. Des Weiteren führen der Austausch der Erfahrungen und das Feedback der Gruppenteilnehmer zu einer Perspektivenerweiterung und einem Erfahrungszugewinn bei allen Beteiligten. Auch können an dieser Stelle Störungen aus- und angesprochen werden.

Der Lehrer moderiert den Austausch, für den sich die Form des Stuhlkreises dringend empfiehlt. Dieser Austausch kann auf vielfältige Art und Weise ablaufen, je nachdem welche Ziele angestrebt werden und wie viel Zeit zur Verfügung steht. Der Lehrer hat die Möglichkeit, das in der Spielphase Erlebte durch Sachinformationen (etwa mit einem Textblatt) zu ergänzen oder bestimmte Ergebnisse zu veranschaulichen und zu sichern (zum Beispiel anhand einer Tafelskizze). Auch können sich aus der Reflexionsphase weitere Rollenspiele oder neue Themen ergeben, die später weitergeführt werden. Die Auswertung kann rollenzentriert, chronologisch dem Spielverlauf folgend, themenzentriert oder als eine Mischform der drei Typen erfolgen.

Noch vor allen thematischen Zielsetzungen stehen der Schutz und das Wohlbefinden der Teilnehmer! Die Beteiligten sollen zuerst die Gelegenheit haben, negative Erfahrungen und aufgetretene Irritationen anzusprechen. Mit einer dementsprechenden Frage kann der Lehrer die Austauschrunde eröffnen (Beispiel: „Gibt es, bevor wir mit der Auswertung der Spielphase beginnen, irgendein Problem oder irgendeine Störung, die vorher angesprochen werden müsste?“).



Bei der *rollenzentrierten* Auseinandersetzung mit dem Spiel kann der Lehrer dann in einem ersten Schritt die Spieler befragen:

- „Wie ist es dir als Herr Maier ergangen?“
- „Was hast du in der Rolle von Herrn Maier erlebt oder beobachtet?“
- „Hattest du in der Rolle von Herrn Maier mit der Rollenvorgabe oder dem Handlungsverlauf Probleme?“

Ziel ist also die Bewusstmachung und Artikulierung der gemachten Erfahrungen in einer bestimmten Rolle durch den jeweiligen Spieler. Durch die Art der Fragestellung wird deutlich, dass hierbei die Rolle im Vordergrund steht. Die verschiedenen Perspektiven ergeben zusammen dann ein vielseitiges Bild des behandelten Themas.



In einem zweiten Schritt kann die Wahrnehmung der anderen bezüglich einer Rolle miteinbezogen werden. Zu einzelnen Rollen kann der Lehrer die Zuschauer oder Mitspieler befragen:

- „Wie habt ihr Herrn Maier erlebt?“
- „Was ist euch an Herrn Maiers Verhalten aufgefallen?“

Hier kann auch auf evtl. vorhandene Beobachtungsaufgaben zurückgegriffen werden.

Beim *chronologischen* Vorgehen steht der Spielverlauf im Zentrum der Analyse. Dies bietet sich zum Beispiel bei Themen an, bei denen es um Handlungsalternativen und Entscheidungssituationen geht. Gemeinsam wird der Spielprozess rekonstruiert und besprochen. Ideen, z. B. zu Handlungsalternativen, können hier eingebracht und diskutiert werden.

Das *themenzentrierte* Vorgehen fokussiert die Auswertung auf bestimmte Aspekte des Spiels, zum Beispiel auf das Thema „Verantwortung“ in einer bestimmten Situation. Entscheidende Spielszenen werden herausgegriffen und besprochen und Schüler, die hierfür relevante Rollen gespielt haben, können die Sicht der Dinge aus ihrer Rollenperspektive darstellen. Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegt in der Konzentrierung der Auswertung, die dem meist knappen zeitlichen Rahmen Rechnung trägt.

Ein *gruppenzentriertes* Vorgehen hat im schulischen Rahmen des pädagogischen Rollenspiels keinen Platz, weil es die Beziehungen in der Gruppe thematisiert und eher in einen therapeutischen oder gruppendynamischen Kontext gehört. Natürlich hat ein pädagogisches Rollenspiel aber immer auch gruppendynamische Wirkungen, die im positiven Fall ein Gruppengefühl entstehen bzw. wachsen lassen können. Gravierende Störungen der Gruppen-gemeinschaft, die während des Spiels stattfinden, können es aber notwendig machen, die Gruppe zum Thema zu machen und die aufgetretenen Probleme anzusprechen. Dies gehört dann aber nicht mehr zum intendierten pädagogischen Rollenspiel. In diesem Fall müsste ein deutlicher Einschnitt erfolgen und die Ebene gewechselt werden.

Am Ende der Reflexionsphase ist es für den Lehrer wichtig, darauf zu achten, ob bei einzelnen Schülern große Betroffenheit herrscht, die dann angesprochen werden sollte. Dies geschieht allerdings zumeist nicht mehr in der ganzen Gruppe. Bei dieser „Nachsorge“ können ganz unterschiedliche Vorgehensweisen passend sein. Je nachdem, wie vertrauensvoll das Verhältnis zu dem Schüler ist, kann der Lehrer selbst ein kurzes Gespräch in einer Ecke des Klassenzimmers anbieten oder eine befreundete Person wählen lassen, die sich um den betroffenen Schüler kümmert.⁵²

⁵² Siehe dazu auch Kapitel 8.3 Umgang mit schwierigen Situationen

6.4 Weiterführung

Wie bereits oben angesprochen kann die Reflexionsphase als Ende einer thematischen Einheit gesehen werden oder aber als Zwischenschritt zu einer weiteren Vertiefung oder Fortführung des Themas.⁵³ Je nach Zusammenhang kann das Spiel auch anhand von schriftlichen Verfahren nachbereitet oder vertieft werden, zum Beispiel als Tagebucheintrag zum Erleben der gespielten Rolle oder in Form eines in Partnerarbeit gestalteten Dialogs zum Thema. Natürlich kann auch der Lehrer mit einer Tafelanschrift oder einer veranschaulichenden Graphik das Thema zusammenfassen.

⁵³ Siehe Unterrichtsbeispiel 4

7 Verwandte Methoden und Techniken

7.1 Standbilder⁵⁴

Standbilder haben den Vorzug, dass sie keines besonderen Vorlaufs in Form einer aufwändigen Vorbereitung bedürfen. Sie können ad hoc eingesetzt werden, nur sollte sich der Lehrer, der sie im Unterricht einsetzt, über Spielregeln und unterschiedliche Verfahrensweisen, Standbilder zu erstellen, informiert haben. Standbilder lassen sich nämlich auf unterschiedliche Weise herstellen, indem:

- Rollenspiele oder Handlungsabläufe gestoppt und eingefroren werden,
- die Gruppe gemeinsam mit bestimmten Körperhaltungen, Mimik und aufeinander bezogenen Positionen im Raum ein Standbild kreiert,
- ein Einzelner – entweder ein Mitspieler oder der Lehrer – oder eine „Bildhauergruppe“ die „Skulpturengruppe“ als Standbild in ihren Körperhaltungen, ihrer Mimik und in ihrer räumlichen Anordnung zueinander stellt und formt.

7.1.1 Einfrieren oder Unterbrechen von Rollenspielen

Standbilder können auch Teil des pädagogischen Rollenspiels sein und kommen dort häufig als Interventionstechnik zum Einsatz, wenn der Lehrer das gerade ablaufende Spiel mit einem „Stopp“-Ruf unterbricht, was zur Folge hat, dass die Spieler in bestimmten Positionen im Raum, in ihren Körperhaltungen, mit einer bestimmten Mimik in einer gerade im Gang befindlichen körpersprachlichen Interaktion einfrieren. Dieses Anhalten des Handlungsablaufs erlaubt es zunächst, die über die Körpersprache übermittelten Informationen bewusster wahrzunehmen und zu reflektieren.

7.1.2 Bewusstes Einnehmen von Haltungen

Hier wählen die Spieler selbst ihre Haltung und Position, die sie im Raum und in Bezug zu den anderen Spieler einnehmen wollen. Jeder sucht sich – einer nach dem anderen – die Position im Raum und die Haltung, die ihm entspricht und friert dann ein. Wenn das Standbild wieder aufgelöst wird, sollten die Eingefrorenen ihren Spielort in der umgekehrten Reihenfolge verlassen, in der sie aufgetreten sind. Dies ermöglicht, dass jeder Spieler die Haltung der anderen sehen kann, auch die derjenigen, die nach ihm aufgetreten sind und sich dem eigenen Blickfeld entzogen haben. Die Körpersprache der Spieler und ihre Stellung im Raum und zu den anderen, in der sie einfrieren, zeigen, wie sie zu bestimmten Situationen, Personen und Geschehnissen stehen.

Für die anschließende Reflexionsphase wird es sicher sehr nützlich sein, wenn die Aufmerksamkeit schon beim Kreieren des Standbildes auf bestimmte Schwerpunkte gerichtet wird.

⁵⁴ Siehe dazu auch Unterrichtsbeispiel 3 Geschlechterrollen

Hier ein Beispiel für den Ethikunterricht der Jahrgangsstufe 6 zum Thema 6.1 „Gemeinschaftsfeld Familie“. Gegenstand eines Standbilds wird ein typischer Familienkonflikt. Die Aufmerksamkeit kann dabei auf folgende Fragen gerichtet werden:

- Welche Positionen nehmen die „Kinder“, die „Geschwister“ zueinander, zu ihren „Eltern“ ein.
- Welche räumliche Distanz haben die Spieler untereinander? Stellen sie Körperkontakt her?
- Welche Körperhaltungen, welche Arten von Mimik geben Aufschluss über Macht, Solidarität, Zuneigung, Ablehnung, Offenheit usw.



Beispiel

7.1.3 Standbilder von Einzelnen oder im Kollektiv

Sind die beiden oben beschriebenen Methoden Standbilder zu bauen relativ problemlos einsetzbar, ist es ein wenig schwieriger, einen Einzelnen aufzufordern, sich vor der ganzen Gruppe zu exponieren und zu bestimmen, wie das Standbild auszusehen hat. Außerdem ist dieses Verfahren ziemlich zeitaufwändig, bedarf einiger Erfahrung und Sensibilität von Seiten des Ausführenden⁵⁵ und fordert von den Mitschülern die Bereitschaft sich formen zu lassen, so dass dieses Verfahren, Standbilder zu bauen, vielleicht seltener zum Einsatz kommen wird.

Einfacher ist es, wenn Standbilder aus einer Gruppenarbeit hervorgehen: Einer in der Gruppe fängt an, ein Standbild zu einem bestimmten Thema zu bauen. Wenn er nicht mehr weiter weiß, tritt er zurück und überlässt anderen aus der Gruppe den Weiterbau. Ist das Standbild fertig, betrachtet es die Beobachtergruppe. Äußert jemand Kritik, wird zur Auflage gemacht, dass er einen Alternativvorschlag einbringt, der sofort konkret an dem jeweiligen, beanstandeten Detail des Standbildes umgesetzt wird.

Standbilder von dieser Art werden meist „Statuen“ genannt, und zwar in Anlehnung an Augusto Boals „Statuentheater“, auf den dieses Verfahren zurückgeht. Hier ist es auch so, dass die Statuen weniger konkrete Situationen zeigen oder eingefrorene Handlungsabläufe darstellen, sondern einen gewissen Abstraktionsgrad aufweisen, da sie eher kollektive Vorstellungen bestimmter gesellschaftlicher Realitäten – wie z. B. Unterdrückung, Arbeitslosigkeit – vermitteln wollen.

7.1.4 Reflexion des Standbilds

Hier gibt es unterschiedliche Verfahren der Reflexion: Entweder findet die Analyse aus der Perspektive der Beobachter statt oder sie erfolgt aus der Sicht einer oder mehrerer Figuren des Standbildes – und es ist denkbar, dass beide Verfahren nebeneinander eingesetzt werden.

⁵⁵ Vgl. Scheller 1998, S. 61-68



Beispiel

Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem Standbild von Seiten der *Beobachter* sind z. B.:

- Die Beobachter sagen, wie sie das Verhalten der Figuren und die aktuelle Situation einschätzen.
- Sie befragen die Spieler nach ihrer aktuellen Befindlichkeit als Rollenträger, nach ihren Gedanken und Gefühlen.
- Sie verändern Positionen und Körperhaltungen der Figuren, mit dem Ziel, bestimmte Eigenschaften der Figuren und Beziehungsebenen noch deutlicher hervorzuheben, mehr Eindeutigkeit in Bezug auf die nonverbalen Informationen herzustellen. Dies erweist sich manchmal als notwendig, da die eingefrorene Situation zu wenig stilisiert, zu verwaschen ist, um eindeutige Informationen zu vermitteln. Durch die Veränderungen wird bewusst überzeichnet.



Beispiel

Möglichkeiten der Auseinandersetzung der *Figuren* mit dem eigenen Standbild sind z. B.:

- Die Spieler sagen von sich aus, wie ihre aktuelle Befindlichkeit als Rollenträger ist, sie äußern ihre Gedanken und Gefühle.
- Sie verändern ihre Körperhaltung und kommentieren diese Veränderung mit der Verdeutlichung ihrer Situation, ihrer Befindlichkeit.

7.2 Soziodrama

Beim Soziodrama geht es um die Darstellung polarisierender sozialer und kultureller Themen der Gesellschaft. Auseinandersetzungen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen, Meinungen, Normen oder Rollengefüge (zum Beispiel Polizisten und Demonstranten, Gentechnikbefürworter und Gentechnikgegner) werden in einem vorher festgelegten Rahmen dargestellt, indem die Teilnehmer Rollen übernehmen und ihre gemachten Erfahrungen anschließend austauschen und reflektieren. Je nach Spielerfahrung der Gruppe müssen die Spielsituation und der Spielverlauf sehr genau festgelegt werden oder können bei spielerprobten Gruppen eher aus dem Stegreif entstehen.

Beim Soziodrama können alle Gruppenmitglieder teilnehmen, es ist aber auch möglich, eine Gruppe von Beobachtern einzusetzen, die anhand festgelegter Beobachtungsaufgaben das Spiel aktiv begleitet. Individuelle Themen und Aspekte spielen hierbei eine untergeordnete Rolle. Der Schwerpunkt soll vielmehr auf dem Erleben bestimmter kollektiver Rollen liegen.

Ziel des Soziodramas ist ein besseres Verständnis von Konflikten durch das Spielen und Erleben von daran beteiligten Rollen. Es fördert die Fähigkeit, sich in Personen und Positionen hineinzusetzen. Das Soziodrama kann von einem Text ausgehen oder sich an eine Unterrichtsdiskussion anschließen.

Als Beispiel im Fach Ethik könnte man in der Jahrgangsstufe 9 zum Bereich „Arbeit und Beruf“ ein Soziodrama durchführen. Ausgehend von Rollenkarten, auf denen wichtige Informationen zur Person vermerkt sind, welche die Schüler zur Vorbereitung und Erwärmung zugeteilt bekommen, können verschiedene Gruppen (zum Beispiel „Arbeitslose“, „Teilzeitarbeitende“, „Vollzeitarbeitende“, „Jobvermittler“) in einer festgelegten Rahmensituation (zum Beispiel „Party“ oder „Arbeitsamt“) aufeinander treffen und aus dem Stegreif in ihren Rollen agieren. Anschließend werden dann die gemachten Erfahrungen im Stuhlkreis ausgetauscht und reflektiert.



Beispiel

8 Hinweise zur Praxis

8.1 Der Schulalltag

Der Ethikunterricht am Gymnasium unterliegt, wie andere Fächer auch, institutionellen Rahmenbedingungen, die sich natürlich von Schule zu Schule unterscheiden können. Manche erschweren den Einsatz des pädagogischen Rollenspiels. Im Folgenden werden einige dieser Bedingungen skizziert, und es werden Vorschläge zum Umgang damit gemacht.

Die *Teilnahmepflicht* der Schüler bildet einen völlig anderen Motivationshintergrund als dies bei freiwilligen Teilnehmern eines Kurses, sei es einer freiwilligen Arbeitsgemeinschaft oder eines Volkshochschulkurses, der Fall ist. Für das Rollenspiel muss eine eher rezipierende Haltung zugunsten einer gestaltenden Haltung aufgegeben werden. Um so wichtiger ist an dieser Stelle ein motivierender Einstieg, zum Beispiel in Form von Warm-Up-Übungen, welche die Schüler aktivieren und für den weiteren Verlauf interessieren. Erste positive Erfahrungen mit dem pädagogischen Rollenspiel werden dann schnell eine dauerhafte Motivationsbasis bilden.

Die *Rhythmisierung* des Unterrichts, zumeist 45-Minuten-Einheiten, von denen einige Minuten durch den Lehrkraftwechsel und die Befriedigung verschiedenster Schülerbedürfnisse verstreichen, sind für alle aufwändigeren Formen des Spielens und Inszenierens wenig geeignet. Es gibt aber durchaus Themen und Spielformen, die in 45 Minuten sinnvoll eingesetzt werden können. Auch können Prozesse durchaus über mehrere Einzelstunden weitergeführt werden, wenn die Gruppe gemeinsame spielerische Erfahrungen macht und die Offenheit und das Vertrauen in der Gruppe wachsen⁵⁶.

Das pädagogische Rollenspiel kann beispielsweise in einer Einzelstunde vorbereitet werden, indem man etwa in Gruppenarbeit Spielszenen zu einem Thema entwickelt, während die Spiel- und die Reflexionsphase dann in der nächsten Stunde durchgeführt werden. Auch Hausaufgaben können zur Vorbereitung genutzt werden. Man sollte aber darauf achten, dass die Spielphase und zumindest ein Teil der Reflexionsphase in einer Stunde ablaufen, weil die Auswertung direkt nach dem Spiel am effektivsten und sinnvollsten ist.

Die *Räumlichkeiten* sind häufig genug beengt und bieten meist wenig Platz für spielerische Aktivitäten. Dies bedeutet, dass man beim Schaffen einer „Bühne“ und beim Wegräumen der Tische und Stühle sehr effektiv und organisiert vorgehen muss. Klassen entwickeln hierbei aber recht schnell eine zeitsparende Routine, wenn eine gewisse Systematik des Vorgehens eingeübt wird.

Sollten die Räumlichkeiten aber wirklich völlig ungeeignet und zu beengt sein, bleibt noch die Möglichkeit eines Raumtausches mit einer anderen Lehrkraft. Natürlich kann auch die erhöhte Lautstärke beim Rollenspiel zu einem Problem werden, besonders wenn die Räume hellhörig sind. Es ist deshalb wichtig, im

⁵⁶ Siehe dazu Unterrichtsbeispiel 4 Konformität

Kollegium und im Direktorat eine möglichst breite Basis der Akzeptanz von bewegteren Unterrichtsformen anzustreben, so dass die eine oder andere laute Minute von den Kollegen toleriert wird.

Die *Kursgrößen* sind im Ethikunterricht in den letzten Jahren deutlich angestiegen, was für viele Unterrichtsmethoden, die sich nicht am Frontalunterricht orientieren, eine Erschwernis darstellt. Dieses Problem kann und darf nicht beschönigt oder klein geredet werden, da die Effizienz des pädagogischen Rollenspiels in einer kleinen Gruppe natürlich größer ist als in einer großen. Trotzdem sollte man sich nicht davon abhalten lassen, auch in einer Gruppe mit 20 oder mehr Schülern das pädagogische Rollenspiel durchzuführen.

Die Grundfrage lautet dabei dann, wie möglichst viele Schüler in den Prozess einbezogen werden können. Dies kann zum Beispiel durch den Einsatz von Gruppenarbeit geschehen, so dass alle Beteiligten Spielszenen entwickeln und dann auch spielen können, oder durch die Verwendung von Beobachtungsbögen, die an die Zuschauer ausgeteilt werden und so zu einem aufmerksamen Verfolgen des Geschehens beitragen. Die Technik der Standbilder ist für große Gruppen gut geeignet, weil sie schnell umsetzbar und auswertbar ist.

Der Ethikunterricht unterliegt wie andere Fächer auch der Pflicht zur *Leistungs- und Lernkontrolle*. Notendruck ist aber für ein Einlassen auf spielerische Unterrichtsformen kontraproduktiv. Deshalb sollten die im Spiel gezeigten Leistungen im Ethikunterricht in der Regel nicht benotet werden.

Der *bildungspolitische Rahmen*, vor allem konkretisiert in Gestalt des Lehrplans, bindet die Lehrkraft an bestimmte festgelegte Inhalte und Ziele, wobei man hier aber sagen kann, dass der Ethiklehrplan viele Möglichkeiten zum Einsatz von Rollenspielen bietet.

Was ist unter diesen Rahmenbedingungen möglich? Der Einsatz des pädagogischen Rollenspiels erfordert eine realistische Zeitplanung und eine bewusste Auswahl der Rollenspielformen. Je häufiger das Rollenspiel eingesetzt wird, desto geringer sind Vorbereitungsaufwand und Reibungsverluste. Das Auf- und Abbauen der Tische und Stühle geht schnell vonstatten, lange Erklärungen erübrigen sich bald.

Es lohnt sich anzufangen, auch wenn die Umstände meist nicht perfekt sind und Lehrern einiges an Flexibilität und Kreativität abfordern.

8.2 Die Belastung der Schüler

Der Lehrer muss sich ein sehr gutes Bild vom Zustand der Gruppe machen, mit der er arbeiten will, um beurteilen zu können, ob ein Rollenspiel für die Schüler mit einer optimalen Belastung verbunden ist. Überforderung wie Unterforderung dürften sich gleichermaßen negativ auf die Erfolgsaussichten auswirken. Im Allgemeinen kann man sagen, dass die Belastung der Schüler in einem Rollenspiel im Wesentlichen davon abhängen wird, inwieweit:

- die Schüler sich persönlich betroffen fühlen,
- ihre Gefühle im Rollenspiel sichtbar werden,
- Konflikte oder Situationen im Rollenspiel thematisiert werden, die Schüler in ähnlicher Weise tatsächlich erleben oder erlebt haben,
- Bereiche angesprochen werden, die die Schüler verunsichern (z. B. Zärtlichkeit oder Ablehnung),
- bisher Unbewusstes aufgedeckt wird (z. B. die Wirkung oder die Motivation eigenen Verhaltens, unausgesprochene Gruppenregeln).



Hier muss nun deutlich darauf hingewiesen werden, dass für das pädagogische Rollenspiel eine direkte Arbeit an realen Lebenssituationen, der realen Gruppe und den realen Schülerpersönlichkeiten nicht vorgesehen ist – hier liegt die Grenze zwischen pädagogischem Rollenspiel und Kompetenztraining –, sondern Themen und Situationen im pädagogischen Rollenspiel immer indirekt über eine „Semi-Realität“, über die Vermittlung durch die Rolle angegangen werden. Dadurch wird die Belastung der Schüler grundsätzlich bereits in gewissen Grenzen gehalten.

Eine Möglichkeit, die Belastung in einem Rollenspiel zu senken, ohne auf die Behandlung bestimmter, relativ belastender Themen oder Situationen ganz zu verzichten, ist die Verfremdung der Situation und/oder einzelner Rollen. Die Belastung in einem Rollenspiel ist allerdings nur eingeschränkt planbar, weil sie zu einem großen Teil davon abhängen wird, wie die Schüler das Rollenspiel im Einzelnen gestalten, also z. B. wie provozierend oder emotional sie werden. Dadurch wird zum einen ein gewisser Teil der Verantwortung an die Schüler delegiert, zum anderen bedeutet es für den Lehrer, dass er während der Spielphase ein genaues Auge darauf halten muss, wie sich das Spiel entwickelt, um bei einer Überforderung Einzelner rechtzeitig einschreiten zu können, da Schüler dasselbe Rollenspiel oft individuell sehr unterschiedlich belastend erleben.

8.3 Die Voraussetzungen für die Lehrkraft⁵⁷

8.3.1 Grundvoraussetzungen

Notwendig sind zunächst natürlich pädagogische Grundkompetenzen, die man bei Lehrkräften grundsätzlich voraussetzen kann. Dazu gehört z. B., mit Kindern und Jugendlichen spielen sowie spielerisch Lernprozesse initiieren und begleiten zu können. In diesem Sinne besteht eine Voraussetzung für die Nutzung

⁵⁷ Vgl. Schwehm 2004

des pädagogischen Rollenspiels auch darin, regelmäßig die eigene Spielfähigkeit zu überprüfen und mit spielpädagogischem Fachwissen vertraut zu sein. Lehrkräfte sollten Rollenspiele nur dann verwenden, wenn sie selbst Freude daran haben; mit Widerwillen gegenüber dieser Methode auf Seiten der Lehrkraft wird damit kaum der gewünschte Erfolg zu erreichen sein.

Auch für einfache Formen des pädagogischen Rollenspiels ist es unabdingbar, dass die Lehrkraft mit der Unterscheidung von Rolle und Person⁵⁸, der Trennung von Pädagogik und Therapie⁵⁹, Techniken der Einrollung⁶⁰, der Entrollung⁶¹ und des Aufwärmens⁶² sowie den wesentlichen Feedback-Regeln⁶³ für das pädagogische Rollenspiel vertraut ist.

Grundvoraussetzungen für die Lehrkraft sind:

- **Freude am Spiel,**
- **eigene Spielfähigkeit,**
- **Kenntnis von**
 - **der Unterscheidung zwischen Rolle und Person,**
 - **der Trennung von Pädagogik und Therapie,**
 - **Techniken der Einrollung, Entrollung und des Aufwärmens,**
 - **wesentlichen Feedback-Regeln für das pädagogische Rollenspiel.**



8.3.2 Anspruchsvollere Formen des pädagogischen Rollenspiels

Allgemein lässt sich sagen, dass eine Lehrkraft die Möglichkeiten des pädagogischen Rollenspiels umso tiefer wird ausschöpfen können, je mehr Erfahrung und Fortbildung sie aus dem Bereich des Rollenspiels mitbringt. Dies spielt insbesondere dann eine Rolle, wenn Formen des Rollenspiels und Themen ausgewählt werden, die für die Schüler mit einer größeren emotionalen Belastung verbunden sind⁶⁴, und für komplexere Rollenspiele, z. B. unter Einsatz von Interventionstechniken.

Notwendig sind für die Lehrkraft dann ausreichende Selbsterfahrung als Rollenspieler, eine gute Introspektionsfähigkeit in die eigene Persönlichkeitsentwicklung und das eigene Interaktionsverhalten sowie Empathiefähigkeit, hier insbesondere im Hinblick auf die spielenden Schüler. Bei der Abgrenzung vom pädagogischen Rollenspiel von therapeutischer Arbeit sollte die Lehrkraft bereits über einige Sicherheit verfügen⁶⁵.

⁵⁸ Siehe Kapitel 4 Vorbereitungsphase und 6 Reflexionsphase

⁵⁹ Siehe Kapitel 2 Die Grenzen des pädagogischen Rollenspiels im Ethikunterricht

⁶⁰ Siehe Kapitel 5 Spielphase

⁶¹ Siehe Kapitel 6 Reflexionsphase

⁶² Siehe Kapitel 3 Die Voraussetzungen in der Gruppe schaffen

⁶³ Siehe Kapitel 4 Vorbereitungsphase und 6 Reflexionsphase

⁶⁴ Siehe Kapitel 8.5 Kriterien für die Auswahl geeigneter Rollenspiele

⁶⁵ Siehe Kapitel 2 Die Grenzen des pädagogischen Rollenspiels im Ethikunterricht

Neben Fortbildungen, die speziell für das pädagogische Rollenspiel ausgewiesen sind, eignen sich z. B. auch spielpädagogische Seminare, Fortbildungen zur Basiskompetenz „Gruppenleiten“ und entwicklungspsychologische Seminare für zusätzlichen Kompetenzerwerb.



Kompetenzen für anspruchsvollere Rollenspiele:

- **ausreichende Selbsterfahrung als Rollenspieler,**
- **gute Introspektionsfähigkeit in die eigene Persönlichkeitsentwicklung und das eigene Interaktionsverhalten,**
- **Empathiefähigkeit,**
- **Sicherheit bei der Abgrenzung der pädagogischen Arbeit zur Therapie.**

8.4 Umgang mit schwierigen Situationen⁶⁶

Beim Einsatz vom pädagogischen Rollenspiel kann es zu unterschiedlichen Arten von schwierigen Situationen kommen, die zum einen durch das Rollenspiel hervorgerufen werden können, zum andern können aber auch vorhandene Krisen durch das Rollenspiel deutlicher sichtbar werden.

Zunächst soll deutlich darauf hingewiesen werden, dass Schwierigkeiten immer im Kontext des ganzen Systems gesehen werden müssen, d. h. dass immer auch die Lage des Schülers in seinem weiteren Umfeld, in der Schule und seiner Klasse sowie in seiner Beziehung zur Lehrkraft mit bedacht werden muss.

Für den Umgang mit schwierigen Situationen ist daher eine genaue Analyse hilfreich:

- Handelt es sich um Problemlagen, die ihren Ursprung in der Beziehung zwischen Lerngruppe und Lehrkraft haben?
- Sind es Konflikte in der Lerngruppe?
- Liegen die Ursachen in dem problematischen Verhalten einzelner Schüler?
- Handelt es sich um Motivationsprobleme?
- Handelt es sich um Widerstände gegen die Unterrichtsform „Rollenspiel“?
- Sind die Probleme aus der Anwendung des Rollenspiels entstanden?

Je nachdem, wie die Analyse ausfällt, sind die pädagogischen Maßnahmen entsprechend zu gestalten. In diesem Kapitel soll es nun nicht um Probleme gehen, die in ähnlicher Form auch im täglichen Unterricht auftreten können und deshalb zum Alltagsgeschäft von Lehrkräften gehören, sondern um schwierige Situationen, die unmittelbar mit dem Einsatz des pädagogischen Rollenspiels zusammenhängen. Es kann hier nur exemplarisch auf einige kritische Situationen hingewiesen werden. Idealerweise bietet sich für die Begleitung beim Einsatz des pädagogischen Rollenspiels Supervision an.

⁶⁶ Vgl. Schwehm 2004

8.4.1 Probleme mit dem Verlauf des Rollenspiels

Beim Einsatz des pädagogischen Rollenspiels kann es bei der Wahl von Spielrollen zu Schwierigkeiten kommen. Schüler wollen nicht spielen, sie wollen eine andere Rolle spielen oder sie wollen eine Rolle anders spielen; vielleicht bricht auch in einer Gruppe von Rollenspielern Streit aus. Dabei hängt der Umgang mit solchem Verhalten natürlich auch davon ab, ob es sich um ein Stegreifspiel handelt oder um szenisches Gestalten von vorgegebenen Situationen.

Spielt ein Rollenträger die Rolle anders, fällt er aus der Rolle oder steigt er aus dem Spiel aus, kann das Spiel unterbrochen und von einer Metaebene, also einem sicheren Platz außerhalb der Spielebene, betrachtet und reflektiert werden. Aus solchem Perspektivenwechsel können sich neue kreative Handlungsimpulse ergeben. Dafür ist es hilfreich, wenn man den Klassenraum so gestalten kann, dass ein Platz außerhalb des jeweiligen Geschehens reserviert ist. So kann man z. B. einen Teil des Klassenzimmers symbolisch separieren, so dass sowohl der einzelne Schüler, aber auch die ganze Klasse eine Auszeit nehmen und sich das Geschehen von außen aus betrachten können.

In einem solchen „Raum“ kann sich der Einzelne bei persönlicher Betroffenheit auch vom Geschehen distanzieren und erholen. Es kann auch ein Platz, z. B. ein leerer Stuhl für einen fiktiven Beobachter, eingerichtet werden. Nach Bedarf kann jeder diese Rolle einnehmen und an diesen Platz gehen und aus dieser Position das Geschehen beschreiben.

8.4.2 Einzelne Schüler zeigen starke emotionale Reaktionen

Kritische Situationen kann es geben, wenn Schüler im Spiel, in einer Rolle oder auch als Zuschauer emotional stark berührt werden oder wenn sie durch den Verlauf des Spiels verletzt, gekränkt werden oder „ingeschnappt“ sind. Das daraus resultierende Verhalten kann sehr unterschiedlich sein: z. B. aggressives Aussteigen aus dem Spiel, trotziges Sichzurückziehen, beleidigte Miene, Sprachlosigkeit, Tränen, Zittern. Hier hat die Lehrkraft die Aufgabe, dem betroffenen Schüler sensibel Schutz zu gewähren. Die konkrete Intervention hängt immer von der Einschätzung der Lage ab. Nach Möglichkeit sollten die Interventionen kurz sein. Auf keinen Fall sollten sie zu Stigmatisierungen führen. Es sollte auch keine Überreaktionen geben. Es geht nicht darum, aufdeckend und fokussierend Hintergründe und Ursachen zu bearbeiten. Es geht vielmehr darum, Zuwendung zu zeigen und sich am Bedürfnis des Schülers zu orientieren.

In dem einen Fall reicht es, den Schüler aus seiner Rolle an einen ruhigen Platz zu begleiten und aus dem Brennpunkt der allgemeinen Aufmerksamkeit zu nehmen. In einem anderen Fall ist es angezeigt, dem Schüler Raum zu geben, seine Betroffenheit zu äußern. Rückmeldungen der anderen Schüler sollen nur im Einvernehmen mit dem betroffenen Schüler zugelassen werden. Der Schutz des betroffenen Schülers durch die Spielleitung hat immer Vorrang.



8.4.3 Das Vermeiden von Schwierigkeiten in der Reflexionsphase



Kritische Phasen können sich beim Feedback ergeben. Propädeutisch ist wichtig, die Feedbackkultur für Rollenspiele einzuüben. Der Unterschied zwischen der Person selbst und der gespielten Rolle muss klar sein. Rückmeldungen für einen Rollenspieler sollten stets als subjektive Wahrnehmung zu beobachtetem Verhalten gegeben werden und sich auf die Rolle beziehen. Kommen die Feedbacks als objektive Zuschreibung und wenden sie sich gezielt an die Person des Schülers, muss die Lehrkraft schützend intervenieren.

Wichtig ist, dass das Beobachten und Beschreiben von Rollenverhalten und Spielverläufen geübt wird. Deutungen, Interpretationen und Zuschreibungen von Persönlichkeitsmerkmalen werden nicht zugelassen.



Beispiel

Brauchbare Formulierungen wären also z. B.:

„In dieser Rolle hast Du in der Situation folgende Argumente benutzt oder folgendes Verhalten gezeigt. Welche Gründe haben Dich dazu bewogen?“ „Wie verstehst Du die Reaktion Deines Mitspielers?“ „Ich habe dies oder jenes nicht verstanden.“

Unbedingt zu vermeiden sind Formulierungen wie:

„Du hast unmöglich gespielt.“ „Das war total daneben.“ „Dein Verhalten war unmöglich.“ „So bist Du immer.“

8.4.4 Jüngere Schüler

Bei jüngeren Schülern kann die Lehrkraft in kritischen Spielsituationen selbst mitspielen und kreativ aus einer Rolle Interventionen und Unterstützungen einspeisen. Sie muss dabei aber immer transparent machen, aus welcher Rolle sie handelt. Die Schüler müssen wissen, wann die Lehrkraft aus der eigentlichen Lehrerrolle handelt und wann sie eine Spielrolle innehat.

8.5 Kriterien für die Auswahl geeigneter Rollenspiele

An Literatur mit Sammlungen von Rollenspielideen herrscht kein Mangel⁶⁷. In den meisten Fällen wird es im Ethikunterricht darum gehen, eine Schlüsselszene zu finden, die für das Erreichen des Unterrichtsziels besonders fruchtbar sein kann. Darüber hinaus auch jeweils der Gruppe, dem Lehrer und den äußeren Bedingungen gerecht zu werden, ist nicht immer einfach. Meist sind diese Sammlungen thematisch strukturiert, wobei man aber sagen muss, dass viele Rollenspiele für mehrere Ziele eingesetzt werden können. In diesen Fällen wird der Lehrer den entsprechenden Fokus vorgeben müssen, damit bei der Auswertung die notwendige Konzentration auf wenige relevante Aspekte stattfinden kann. Neben der Möglichkeit, Rollenspiele aus der Literatur zu verwenden, kann der Lehrer natürlich Rollenspiele auch selbst kreieren oder die Schüler improvisieren lassen.

⁶⁷ Siehe Kapitel 10 Weiterführende Literatur

Wesentliche Kriterien für die Auswahl von Rollenspielen sind:

- **Ziel,**
- **Zeit,**
- **Gruppengröße,**
- **Voraussetzungen des Lehrers,**
- **Altersgemäßheit,**
- **Belastung⁶⁸,**
- **Motivation,**
- **Strukturierungsgrad,**
- **Gruppenentwicklung.**

Einige für die Auswahl maßgebliche Informationen dürften meist ohne weiteres bekannt sein: die zur Verfügung stehende Zeit, die Gruppengröße, die Voraussetzungen, die der Lehrer mitbringt, und das Alter der Schüler. Altersgemäß ist ein Rollenspiel, wenn man aufgrund des Alters der Schüler davon ausgehen kann, dass sie leisten können, was das Rollenspiel ihnen abfordert, und wenn das Rollenspiel die Lösung derjenigen Entwicklungsaufgaben unterstützt, mit denen Schüler sich in dem jeweiligen Alter aus entwicklungspsychologischer Sicht in besonderem Maße auseinander setzen müssen. Dementsprechend orientieren sich die Inhalte des Ethiklehrplans für die einzelnen Jahrgangsstufen an den entwicklungspsychologischen Erfordernissen der jeweiligen Altersstufen.

Selbstverständlich ist auch die Frage der Motivation zu klären, also welches Rollenspiel speziell meine Schülergruppe besonders ansprechen wird. Hierbei kann es sich natürlich anbieten, die Schüler in die Auswahl einzubeziehen (ggf. nach entsprechender Vorauswahl durch den Lehrer).

Der optimale Strukturierungsgrad, d. h. die Frage, wie offen bzw. mit wie vielen konkreten Vorgaben ein Rollenspiel geplant wird, wird von den Vorerfahrungen und der Mentalität der Schüler abhängen. Eine hohe Strukturierung erschwert es den Schülern auszuweichen, was Angst verursachen kann, andererseits wird sie von einigen Schülern als größere Sicherheit erlebt, weil die Risiken besser einschätzbar erscheinen.

Besonders anspruchsvoll ist sicherlich festzustellen, in welcher Phase der Gruppenentwicklung sich eine Schülergruppe gerade befindet. In der Schulpraxis wird dies meist nicht ohne einen Austausch mit anderen Lehrern zu bewerkstelligen sein, die ebenfalls in der betreffenden Klasse unterrichten. Es sind einige – oftmals recht ähnliche – Phasenmodelle für die Gruppenentwicklung bekannt; die folgende Darstellung baut auf dem Modell von Tuckman auf, das Pallasch⁶⁹ für die Belange der Schule überarbeitet hat. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Gruppen die folgenden Phasen nicht immer idealtypisch und streng

⁶⁸ Siehe Kapitel 8.2

⁶⁹ Pallasch, S. 114

in der dargestellten Reihenfolge durchlaufen, sondern u. U. wieder in frühere Phasen zurückfallen können oder auch in bestimmten Phasen lange verharren.

a) Forming

Die Gruppe ist neu zusammengelassen, die Mitglieder müssen sich erst orientieren. Diese Phase ist mit Unsicherheiten, bei einigen mit Ängsten verbunden. Hier wird es vor allem darauf ankommen, das Kennenlernen zu unterstützen.

b) Storming

Nun werden Machtpositionen in der Gruppe erkämpft, es treten Spannungen und aggressives Verhalten auf. Die Mitglieder sind bemüht, ihre Individualität und ihr Territorium zu verteidigen. Der Umgang mit Konflikten, das Geben und Annehmen von Feedback können jetzt besonders fruchtbar geübt werden.

c) Norming

In der Gruppe werden Regeln gebildet, was in den meisten Fällen ein überwiegend unbewusst ablaufender Prozess sein dürfte. Rollenspiele können bestehende Regeln aufdecken und Regeln entwickeln helfen. Die besondere Chance dieser Phase liegt darin, durch Reflexion, Probieren und Einüben konstruktive Gruppenregeln erarbeiten zu können.

d) Performing

Idealerweise hat sich die Gruppe jetzt stabilisiert; die Positionen der Mitglieder in der Gruppe sind klar und die Gruppenregeln haben sich etabliert. Die Arbeit in der Gruppe ist reibungsarm, die Atmosphäre harmonisch. Es besteht allerdings die Gefahr, dass das Streben nach Aufrechterhaltung der Harmonie so groß wird, dass Konflikte, die notwendigerweise immer wieder in einer Gruppe auftreten werden, nicht ausgedrückt und gelöst werden können. Scheinharmonie wird dann zu versteckten Widerständen und einem Mangel an Vitalität in der Gruppe führen.

Grundsätzlich erleichtert das größere Vertrauen in der Gruppe nun eine intensivere Arbeit mit Rollenspielen, da die Kommunikation offener wird und die Mitglieder sich in größerem Maße als Personen akzeptiert fühlen. Um einer gewissen Erstarrung der Gruppe vorzubeugen, können Rollenspiele nützlich sein, die den Mut zu Originalität, Unkonventionalität und Experimentieren fördern.

8.6 Wie fange ich an? – Minimalbedingungen für den Einstieg

Auch ohne Ausbildung und Erfahrung im Rollenspiel und mit relativ geringem zeitlichen Aufwand kann eine Lehrkraft einfache Formen des pädagogischen Rollenspiels gewinnbringend einsetzen. Allerdings sind dabei bestimmte Minimalbedingungen unbedingt sicherzustellen: Schülern und Lehrer muss die Unterscheidung zwischen Rolle und realer Person deutlich sein, und diese muss im Spiel, vor allem aber in der Reflexionsphase streng eingehalten werden. Einrollung und Entrollung sind zu gewährleisten, ebenso sind klare Vereinbarungen für das Feedback zu treffen und durchzusetzen⁷⁰.

Minimalbedingungen für den Einsatz des pädagogischen Rollenspiels sind:

- **Trennung zwischen Rolle und Person des Schülers**
- **Einrollung und Entrollung**
- **Feedbackkultur**



Als ideale Vorstufe für den Einstieg in das Rollenspiel lässt sich das Standbild nutzen. Erste Rollenspiele sollten kurz, wenig komplex und überschaubar sein, um auch bei wenig Erfahrung einer Lehrkraft zu ermöglichen, jederzeit den Überblick über das Geschehen zu behalten und insbesondere das Augenmerk auf die emotionale Verfassung der spielenden Schüler halten zu können. Darüber hinaus sind kurze, einfache Rollenspiele in der Reflexionsphase leichter zu handhaben.

Die Belastung der Schüler durch das Rollenspiel ist anfangs niedrig zu halten⁷¹. Interventionstechniken sollten anfangs nicht eingesetzt werden. Natürlich empfiehlt es sich, erste Erfahrungen mit dem Rollenspiel in aufgeschlossenen, überwiegend extrovertierten und relativ harmonischen Schülergruppen zu machen.

Rollenspiel für Einsteiger:

- **kurz**
- **wenig komplex**
- **geringe Belastung der Schüler**
- **keine Interventionstechniken**
- **unproblematische Schülergruppe**
- **kurze Aufwärmphase**
- **evtl. Standbilder als Vorstufe**

Kurze, einfache Rollenspiele – und Standbilder – lassen sich in Gruppen mit guten Voraussetzungen für das pädagogische Rollenspiel mit geringem Vorbereitungsaufwand und kurzer Aufwärmphase sicherlich inklusive Reflexion im Rahmen einer Schulstunde durchführen.

⁷⁰ Siehe Kapitel 4 Vorbereitungsphase und 6 Reflexionsphase

⁷¹ Siehe Kapitel 8.2 Die Belastung der Schüler

9 Hinweise zu Fortbildungen

Fortbildungen, die speziell das pädagogische Rollenspiel behandeln, sind zumindest zur Zeit noch sehr dünn gesät. Eine Orientierung wird durch die bereits oben angesprochene Vielfalt der Begriffe wie „Rollenspiel“, „Szenisches Lernen“, „Interaktionsspiele“ u. Ä. erschwert, die zudem häufig unterschiedlich gebraucht werden und nicht klar voneinander abgegrenzt werden. Deshalb ist es empfehlenswert, die Beschreibungen der Veranstaltungen genau zu studieren oder ggf. nachzufragen, um Sicherheit darüber zu erlangen, was genau thematisiert werden wird.

Ein weiteres wichtiges Auswahlkriterium ist die Länge der Veranstaltung. Ein Nachmittag wird sicher nicht zu einer praxisbezogenen Einführung reichen, zwei komplette Tage stellen dafür wohl die untere Grenze dar. Des Weiteren sollte aus der Kursbeschreibung deutlich hervorgehen, dass Übungen und Rollenspiele von den Teilnehmern auch praktisch erprobt werden.

Für Teilbereiche muss es aber nicht unbedingt eine Fortbildung speziell für das pädagogische Rollenspiel sein; so kann man in einer praxisorientierten Fortbildung für das Dramatische Gestalten sicherlich viel für das Aufwärmen und die eigene Spielfähigkeit lernen.

Wer nach einer geeigneten Fortbildung sucht, wird zunächst wohl die Programme der Institutionen für die Lehrerbildung wie z. B. der Lehrera Akademie in Dillingen, der Pädagogischen Institute oder der Regionalen Lehrerfortbildung (RLFB) z. B. in den Bezirken der Ministerialbeauftragten studieren. Darüber hinaus sind Lehrer in diesem Bereich häufig noch auf private Anbieter angewiesen, deren Kurse in der Regel privat gezahlt werden müssen.

Empfehlenswert ist hier z. B. das Moreno Institut in Überlingen, das neben der psychotherapeutischen Anwendung des Psychodramas immer auch Fortbildungen für den pädagogischen Bereich anbietet.

10 Weiterführende Literatur

Zum Rollenspiel gibt es inzwischen sehr viel Material. Im Folgenden soll speziell auf Literatur hingewiesen werden, mit denen die Autoren gut vertraut sind und die sie als gut verwendbar für den schulischen Alltag einschätzen.

Einführungen in die Methode

- Gudjons, Herbert: *Spielbuch Interaktionserziehung*, Klinkhardt, 7. Auflage, Bad Heilbrunn 2003
- van Ments, Morry: *Rollenspiel effektiv*, Oldenbourg Schulbuchverlag, München 1997
- Schaller, Roger: *Das große Rollenspiel-Buch*, Beltz, Weinheim und Basel 2001
- Scheller, Ingo: *Szenisches Spiel*, Cornelsen Scriptor, Berlin 1998
- Vopel, Klaus W.: *Handbuch für Gruppenleiter/innen*, Iskopress, 10. Auflage, Salzhausen 2002

Sammlungen mit Übungen und Spielideen

- Vlcek, Radim: *Workshop Improvisationstheater*, Auer, 3. Auflage, Donauwörth 2003
- Vopel, Klaus W.: *Interaktionsspiele für Jugendliche*, Teile 1-4, Iskopress, Salzhausen 1999-2005

Psychodrama

- von Ameln/Gerstmann/Kramer: *Psychodrama*, Berlin 2004
- Leutz, G. A.: *Das klassische Psychodrama nach J. L. Moreno*, Heidelberg 1974
- Leveton, Eva: *Mut zum Psychodrama*, Salzhausen 2004
- Schwehm, Helmut: *Humanistische Psychologie*, in: Stimmer, F.: *Lexikon der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, München 4. Auflage 2000
- Springer, Roland: *Grundlagen einer Psychodramapädagogik*, Köln 1995
- Wittinger, Thomas (Hg.): *Psychodrama in der Bildungsarbeit*, Mainz 2000

Artikel

- Freudenreich, Dorothea: *Lernen mit Freude und allen Sinnen – Erleben, Begreifen, Handeln, Bedenken – Das Pädagogische Rollenspiel im Unterricht*, *paed* 2/2003, S. 1 ff.
- Goldemund, Horst: *Rollenspiel – alle sprechen davon, wenige können es*, *ide* 1/95, S. 35 ff.
- Gudjons, Herbert: *Ernste Spiele*, in: *Pädagogik* 1/98, S. 6 ff.
- Scheller, Ingo: *Innere Bilder mit Standbildern darstellen*, *Pädagogik* 7-8/99, S. 20 ff.

- Wilhelmer, Hermann: *Das (Miß-)Verhältnis zwischen Psychotherapie und Deutschunterricht – Möglichkeiten und Grenzen des psychodramatischen Rollenspiels an der Schule und in der LehrerInnenfortbildung*, ide 1/95, S. 14 ff.

Teil B

Unterrichtsbeispiele

1 Jahrgangsstufe 5: Vorurteil und Stereotyp

Lehrplanbezug

Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums von 2004: 5.1 Wahrnehmung und Wirklichkeit; Fremd- und Selbstwahrnehmung, Vorurteil und Stereotyp

Unterrichtszusammenhang

Nach einigen Wahrnehmungsspielen zum Bereich „Wahrnehmung durch die Sinnesorgane“ sollte zu dem Thema „Fremd- und Selbstwahrnehmung, Vorurteil und Stereotyp“ das pädagogische Rollenspiel eingesetzt werden, um das Thema konkreter erfahrbar zu machen und zu vertiefen.

Gruppensituation

Die Ethikklasse bestand aus 10 Schülerinnen und 15 Schülern, die aus drei verschiedenen Klassen kamen. Ungefähr die Hälfte der Kinder hatten türkische Eltern und waren muslimischen Glaubens, die anderen Kinder waren in der Regel konfessionslos. Die Atmosphäre war freundlich, die Schüler im Allgemeinen aufgeschlossen.

Vorüberlegungen

Die Gruppe zeigte sich bis zu diesem Zeitpunkt allen spielerischen Elementen gegenüber sehr aufgeschlossen und war stets bereit, auch spontan und improvisierend auf die Bühne zu gehen, so dass keine größeren Probleme bei der Umsetzung zu erwarten waren. Auch war bereits über die Trennung von Rolle und Person beim pädagogischen Rollenspiel gesprochen worden und es waren Feedback-Regeln an anderer Stelle eingeübt worden. Es stand für dieses Projekt eine Doppelstunde zur Verfügung.

1. Stunde

VORBEREITUNGSPHASE:

- a) Eine Bühne wird geschaffen und mit Kreppband abgetrennt, alle Bänke werden an die Wände gestellt, die Stühle kommen in den „Zuschauer-raum“.
- b) Der Lehrer stellt drei Stühle im Abstand von einigen Metern auf die Bühne. Auf den ersten stellt er ein Schild mit der Aufschrift „Jungen“, auf den zweiten eines mit der Aufschrift „Jungen/Mädchen“ und auf den dritten ein „Mädchen“-Schild. Nun erklärt er den Ablauf der Übung: Er liest jeweils eine Eigenschaft vor, die Schüler sollen sich daraufhin überlegen, ob diese Eigenschaft eher auf Jungen oder Mädchen oder auf beide Geschlechter in gleichem Maße zutrifft und sich dementsprechend einem Stuhl zuordnen.

Folgende Eigenschaften werden genannt: Mut, Sportlichkeit, Geduld, Phantasie, Stärke, Hilfsbereitschaft, Frechheit, Intelligenz, Humor. Nach der Durchführung der Übung werden in einer zweiten Runde die Schüler aufgefordert, selbst Eigenschaften zu nennen, die dann „gestellt“ werden.

Diese Übung soll zum Thema „Vorurteile“ anwärmen. Die Gruppe ist mit viel Eifer dabei. Teilweise ergeben sich „Seilschaften“, die meistens gemeinsam wählen. Es wird darauf hingewiesen, dass jeder für sich selbst entscheiden soll und man auch einmal probieren kann, anders als die Freunde zu entscheiden. Der Mädchenstuhl bleibt bei den Eigenschaften Mut, Sportlichkeit, Stärke und Intelligenz ohne Zuordnung. Bei Geduld und Hilfsbereitschaft ist dafür der Jungenstuhl fast verwaist.

- c) Der Lehrer fragt, wer Lust hat, eine kleine Szene zu spielen und sucht zwei Jungen und ein Mädchen aus der Gruppe der sich Meldenden aus. Die drei bekommen jeweils einen Text (Text A) und werden aufgefordert, die Szene zu spielen.

TEXT A:

Situation: Pause auf dem Schulhof

Personen: Junge 1 (11), Junge 2 (12), Mädchen (11)

Die Jungen werfen sich einen Tennisball zu. Als der Ball herunterfällt, hebt ihn das Mädchen auf.

Junge 1: Hey, lass den liegen.

Mädchen: Warum, ich will ihn dir zuwerfen.

Junge 2: Ha, ha. Zuwerfen.

Junge 1: Mädchen können doch gar nicht werfen.

Mädchen: Von wegen. Natürlich kann ich werfen.

Sie wirft Junge 1 den Ball zu.

Junge 2: Zufallstreffer!

Junge 1: Das war ja auch leicht.

Mädchen: Ich wollte bloß helfen.

Junge 2: Ja, ja. Mädchen wollen immer nur helfen.

Junge 1: Die bringen nie mal ´nen Ball mit in die Schule. Mädchen sind langweilig.

Mädchen: Ich geh' ja schon...

SPIELPHASE:

- d) Die Schüler werden eingerollt.
- e) Die Szene wird einmal durchgespielt.

- f) Jetzt bittet der Lehrer die Schüler, die Szene noch einmal zu spielen. Nach dem Satz „Mädchen können doch gar nicht werfen“ gibt er die Anweisung „Einfrieren“. Dann fordert er die Zuschauer auf, zu überlegen, was das Mädchen in diesem Moment denkt und dazu einen passenden Satz zu formulieren. Die Zuschauer werden ermuntert, sich hinter das Mädchen zu stellen und ihren Satz zu sagen⁷². Wenn einige Zuschauer gedoppelt haben, wird die Erstarrung aufgelöst, und das Spiel geht weiter. Dasselbe Verfahren (Einfrieren, Doppeln) wird nach dem letzten Satz („Ich geh’ ja schon...“) wiederholt.
- g) Die Spieler werden vom Lehrer „entrollt“ („Du bist jetzt wieder...“). Die Bühne wird verlassen.

Natürlich wird der Text nicht gleich professionell vorgetragen, die Schüler brauchen Zeit, in die Szene hineinzukommen. Auch ist die Szene recht kurz. Deshalb ist eine zweite Runde sinnvoll. Das Doppeln klappt auf Anhieb erstaunlich gut. Eine Überraschung: Viel mehr Jungen als Mädchen doppeln die Mädchenrolle. Als eine Weile nur aggressive Sätze kommen, frage ich, ob nicht auch andere Gefühle da sind, worauf ein Junge dann neue Töne anschlägt („Ich fühle mich zurückgewiesen.“).

REFLEXIONSPHASE:

- h) Die Schüler und der Lehrer setzen sich in einen Stuhlkreis.
- i) Der Lehrer fragt die Spieler nacheinander, was sie in ihrer Rolle erlebt und beobachtet haben.
- j) Dann werden die Zuschauer nach ihren Eindrücken gefragt. Es entspinnt sich eine Diskussion, ob die Vorurteile, die in der Szene gezeigt werden, in der eigenen Lebenswelt auch wirklich vorkommen. An der Tafel werden daraufhin Vorurteile von Jungen und Mädchen in einer Tabelle gesammelt.

Die Jungen, die mitgespielt haben, geben aufschlussreiche Rückmeldungen, zum Beispiel, wie mächtig sie sich in ihren Rollen gefühlt haben. Die folgende Diskussion ist sehr lebhaft, es werden Beispiele aus dem Klassenleben eingebracht und heftig kommentiert. Das Sammeln der Vorurteile an der Tafel bringt Ordnung hinein.

2. Stunde

VORBEREITUNGSPHASE:

- a) Eine Bühne wird geschaffen und mit Kreppband abgetrennt, alle Bänke werden an die Wände gestellt, die Stühle kommen in den „Zuschauerraum“.

⁷² Siehe Kapitel 3.3.5 Interventionstechniken, Doppeln

- b) Der Lehrer fragt, wer eine kleine Szene spielen möchte, und sucht zwei Jungen und ein Mädchen aus der Gruppe der Freiwilligen aus. Sie bekommen jeweils einen Text (Text B) und werden aufgefordert, die Szene zu spielen.

TEXT B:

Situation: Straße in einer Wohngegend

Personen: türkisches Kind (11), deutsches Kind (11)

Die Kinder begegnen sich auf der Straße.

Türkisches Kind: Hallo, du wohnst auch hier, stimmt's?

Deutsches Kind: Du wohnst jedenfalls nicht hier!

Türkisches Kind: Woher willst du das wissen?

Deutsches Kind: Türken wohnen in der Nordstadt, im Gewerbegebiet.

Türkisches Kind: Aha.

Deutsches Kind: Türkische Eltern arbeiten in der Fabrik am Fließband, die können sich keine Häuser hier leisten.

Türkisches Kind: Mein Vater ist Professor an der Universität.

Deutsches Kind: Ja, natürlich. Professor für Döner-Kunde oder was?

Türkisches Kind: Du spinnst wohl. Du glaubst wohl auch, dass alle Deutschen BMW fahren, Sauerkraut essen, Bier trinken und fleißig sind oder was?

Deutsches Kind: Na ja. Das nicht.

Türkisches Kind: Du bist ein Idiot. Übrigens wohne ich in deinem Nachbarhaus. Servus!

Das türkische Kind geht weiter.

SPIELPHASE:

- c) Die Schüler werden eingerollt.
- d) Die Szene wird einmal durchgespielt.
- e) Jetzt bittet der Lehrer die Schüler, die Szene noch einmal zu spielen. Nach dem Satz „Professor für Döner-Kunde oder was?“ gibt er die Anweisung „Einfrieren!“ Dann doppelnd einige Zuschauer erst das türkische und dann das deutsche Kind, worauf das Spiel zu Ende geführt wird.
- f) Als Nächstes bittet der Lehrer die Spieler, die Rollen zu tauschen⁷³: Der Spieler des türkischen Kindes spielt das deutsche Kind, der Spieler des deutschen Kindes spielt jetzt das türkische. Die Szene wird ohne Einfrieren und Doppeln einmal durchgespielt.

⁷³ Siehe Kapitel 5.5 Interventionstechniken, Rollentausch

- g) Die Spieler werden vom Lehrer „entrollt“ („Du bist jetzt wieder...“). Die Bühne wird verlassen.

Aufgrund der Klassenzusammensetzung ist das Thema natürlich brisant. Entschärft wird die Situation dadurch, dass zwei türkische Kinder, ein Junge und ein Mädchen, die beiden Rollen übernehmen. Über das Doppeln können die zuschauenden Kinder ihre Gefühle des Unmuts und Ärgers „ausagieren“, die sich aufgrund der provokanten Art des „deutschen Kindes“ gebildet haben.

REFLEXIONSPHASE

- h) Die Schüler und der Lehrer setzen sich in einen Stuhlkreis.
- i) Der Lehrer fragt die Spieler nacheinander, was sie in ihren beiden Rollen erlebt und beobachtet haben und geht dabei vor allem auf die Unterschiede des Erlebens in den verschiedenen Rollen ein.
- j) Dann werden die Zuschauer nach ihren Eindrücken gefragt. Wieder entspinnt sich eine lebhaftige Diskussion, ob die Vorurteile, die in der Szene gezeigt werden, in der eigenen Lebenswelt auch wirklich vorkommen. Beispiele aus dem Alltag werden erzählt.

Für diese Gruppe ist auch dieses zweite Thema ausgesprochen spannend, weil die Zusammensetzung halb türkisch, halb deutsch ist. Das Verletzende und Zerstörerische von Vorurteilen kommt deutlich zum Ausdruck. Auch werden die verschiedenen Möglichkeiten des Umgangs mit Vorurteilen diskutiert.

Da die Gruppe ausgesprochen spielbegeistert ist und damit alle Teilnehmer noch stärker einbezogen werden, schließen wir in der letzten Stundenphase ein Stegreifspiel an, welches kurz in Gruppen vorbereitet wird.

ANSCHLUSS/ABSCHLUSS:

- k) Die Schüler finden sich in 3er oder 4er-Gruppen zusammen und überlegen, welche Variante des Themas „Vorurteil“ sie in einem Stegreifspiel spielen möchten (ca. 5 Minuten Vorbereitungszeit).
- l) Nacheinander spielen sich die Schüler ihre Szenen vor. Nach jeder Szene werden kurz das Thema und der Konflikt benannt.
- m) Die Schüler entrollen sich gegenseitig, räumen gemeinsam die Bühne ab und stellen die gewohnte Sitzordnung wieder her.
- n) Die Schüler sollen anhand eines der gespielten Beispiele die Frage beantworten, was in den Menschen abläuft, die anderen Menschen mit Vorurteilen begegnen und was in denjenigen, denen mit Vorurteilen begegnet wird.

Resümee

Es hat sich als empfehlenswert herausgestellt, bei einem neuen Thema auf Texte zurückzugreifen und nicht gleich mit Stegreifspielen zu beginnen, da letzteres in den unteren Klassenstufen leicht oberflächliche Ergebnisse bringt.

Schwierig ist es, bei der Rollenauswahl nicht alle Spielwünsche berücksichtigen zu können, was bei einem größeren Gruppenspiel leichter möglich ist. Deswegen ist es sinnvoll, auch Stunden zu haben, in denen wirklich alle spielen können, wie hier in der letzten Phase der zweiten Stunde. Ohne große Vorübungen haben die Schüler die Interventionstechniken verstanden und umgesetzt. Durch das Doppeln werden viele Zuschauer aktiviert und in den Spielprozess einbezogen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass durch das pädagogische Rollenspiel das Thema für die Schüler sehr anschaulich erfahrbar wurde und dass in der Reflexionsphase eine Vertiefung des Erlebten stattfand.

2 Jahrgangsstufe 7: Umgang mit Konflikten

Lehrplanbezug

Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums von 2004: 7.2 Konflikte und ihre Regelung: „Zentrale Zielsetzungen sind die Erkenntnis, dass Konflikte Ursachen haben, die Einübung von Formen gewaltfreien Umgangs miteinander und schließlich die Bereitschaft, Konflikte als Chance der personalen und sozialen Weiterentwicklung zu verstehen.“

Unterrichtszusammenhang

In der Vorstunde wurden Wortkarten, auf denen stichwortartig von Schülern erlebte Konflikte skizziert waren, an einer Pinnwand in Bezug auf Konfliktorte, Konfliktpartner und Ursachen geordnet und ausgewertet. Als Konfliktorte kristallisierten sich – entsprechend der eigenen Lebenswelt – Schule, Freundeskreis und Familie heraus, mit den jeweiligen Konfliktpartnern Lehrer, Mitschüler, Freunde, Eltern und Geschwister.

Als Hauptursache wurden unterschiedliche Interessen und Positionen erkannt, jedoch noch nicht Strategien zur Lösung von Konflikten thematisiert. Um den Schülern typische Konfliktabläufe bewusst zu machen und Möglichkeiten zur befriedigenden Lösung von Konflikten zu erproben, sollte das pädagogische Rollenspiel in zwei aufeinander folgenden Stunden zum Einsatz kommen.

Gruppensituation

Die Ethikgruppe bestand aus 6 Schülerinnen und 8 Schülern, die bis auf zwei Schülerinnen, die an der Theatergruppe der Unterstufe teilnahmen, noch keine Erfahrungen mit szenischem Lernen bzw. Rollenspielen hatten. Die Mädchen hatten sich bis auf zwei Ausnahmen bisher eher als introvertiert und zurückhaltend gezeigt, die Jungen als leicht ablenkbar und am aktuellen Unterrichtsstoff nur teilweise interessiert.

Vorüberlegungen

Angesichts der altersspezifischen Hemmschwelle, sich vor einer Gruppe zu exponieren, sollten ein paar Übungen vorgeschoben werden, die auflockern, Hemmungen abbauen und in Anbetracht des vorgesehenen zeitlichen Rahmens von lediglich zwei Einzelstunden bereits themenzentriert sind. Auch erschien es bei Rollenspielen, die Konflikte zum Inhalt haben, nahe liegend, Interventionstechniken einzusetzen, um dem Spielverlauf unter Umständen neue Impulse zu geben.

1. Stunde

VORBEREITUNGSPHASE:

- a) Das Klassenzimmer wird leer geräumt, d. h. alle Stühle und Bänke kommen an die Wände.
- b) Zu Beginn wird das Interaktionsspiel „Der gordische Knoten“⁷⁴ eingesetzt. Hier kann zunächst nonverbal erfahren werden, was es bedeutet, in einer scheinbar verfahrenen Situation über Absprache und Einigung Lösungsstrategien zu entwickeln.
- c) „Komm mit!“ – „Ich mag nicht!“

Die Schüler gehen paarweise zusammen. Man einigt sich, wer A und wer B ist. A sagt nun den Satz „Komm mit!“, B den Satz „Ich mag nicht!“. A gibt mit „Komm mit!“ den Impuls, den B mit „Ich mag nicht!“ erwidert. Diese beiden Sätze werden von A und B im ständigen Wechsel in unterschiedlichem Timing, mit unterschiedlicher Intensität gesprochen.

Es gilt, dass jeder seine Interessen durchzusetzen versucht und dabei erprobt, welches verbale und nonverbale Verhalten dabei am wirkungsvollsten ist: d. h. die Aufforderung mitzukommen, kann von flehend, beschwörend, bittend bis zu harsch befehlend reichen und wird durch entsprechende Körpersprache unterstützt. Die Verweigerung passt sich in ihrem Repertoire der Aufforderung an. Der Lehrer gibt den Einsatz für den Beginn der Interaktionsübung mit „Los!“ und beendet sie mit lautem „Stopp!“. Es gilt, viel Zeit zu lassen.

Nach dem ersten „Stopp!“ findet ein Rollenwechsel statt, nach dem zweiten „Stopp!“ wird die Übung variiert. A und B geben sich nun jeweils die rechte Hand und bei „Los!“ versucht A sowohl mit Worten als auch mit Körperkraft B auf seine Seite zu ziehen, seiner Aufforderung noch mehr Nachdruck zu verleihen. Erneuter Rollenwechsel und dann Beenden der Übung mit „Stopp!“.

Anmerkung: Es kann unter Umständen sehr laut werden!

- d) Der Lehrer informiert kurz über die Spielregeln von Rollenspielen und über die Bedingungen des Feedbacks in der Reflexionsphase (siehe 2. Stunde unter e).
- e) Vier vorgegebene Konfliktsituationen (dies resultiert aus dem knappen zeitlichen Rahmen, ansonsten könnten solche Situationen auch alternativ von den Schülern selbstständig entwickelt werden) werden verteilt, jeder Schüler entscheidet sich für eine Situation, so dass,

⁷⁴ Siehe Kapitel 3.2 Bereitschaft zur Kooperation

entsprechend der bei der jeweiligen Konfliktsituation vorhandenen Zahl der vorgegebenen Rollen, vier Gruppen mit unterschiedlicher Teilnehmerzahl entstehen.

Konfliktsituationen:

1. Manuel/Manuela sitzt in seinem/ihrem Zimmer, macht Hausaufgaben und hört dabei ziemlich laut seine/ihre Lieblingsmusik. Die Mutter kommt ins Zimmer, es ist natürlich mal wieder nicht aufgeräumt, und legt, nachdem sie sich einen Überblick über die Situation verschafft hat, mit den üblichen Vorwürfen los: Hausaufgaben, Ordnung, keine Rücksicht usw. – Dies ist Manuel/Manuela wohl alles ziemlich vertraut.
 2. Während Marcel unbedingt eine Fußballübertragung sehen möchte, besteht seine Schwester Marcella auf ihre Lieblingsserie, die sich zeitlich mit dem Fußballspiel überschneidet.
 3. Beim Pausenverkauf – normalerweise stellt man sich in einer Reihe an – drängelt sich ein Schüler immer wieder vor. Dominik/Daniela und sein/ihre Freund/Freundin Andreas/Andrea ärgern sich darüber, dass die frechen und rücksichtslosen Schüler immer damit durchkommen. Sie lassen sich das nicht länger gefallen.
 4. Sarah und Christa sind gute Freundinnen. In der Pause vertraut Sarah Christa an, dass sie Florian aus der 9. Klasse so süß findet. Mittags an der Bushaltestelle sieht Christa Florian vorbeigehen. „Sarah“, schreit sie, „da ist dein Schwarm!“ Alle Jungen und Mädchen schauen neugierig. Sarah ist natürlich stinksauer und stellt Christa zur Rede.
- f) Die Gruppen bereiten sich darauf vor, ihre Konfliktsituation vorzuspielen. Es wird zudem vorgegeben, dass die Konflikte mit einer Lösung enden sollen. Der Lehrer verteilt hier schon Beobachtungsbögen (siehe nächste Seite), die die jeweilige Beobachtergruppe später ausfüllt. Sie dienen dazu, den Rollenspielern ein überschaubares Repertoire an Verhaltensweisen bereitzustellen, die zur Konfliktlösung beitragen können bzw. diese verhindern.
- g) Der Verlauf der Konfliktsituation wird schriftlich skizziert, die Rollen werden aufgeteilt, so dass jede Gruppe – nach einer Vorbereitungszeit – in der folgenden Stunde ihren Konflikt vorspielen kann.

Beobachtungsbogen

1. Kreuze an, wie sich die Spieler in ihrer Rolle verhalten haben!

Rollen mit Namen				
argumentierte sachlich				
war laut und aggressiv				
ließ sich provozieren				
blieb gelassen				
hörte genau zu				
war kompromissbereit				
beharrte auf seiner Meinung				
ließ andere nicht ausreden				
änderte seine ursprüngliche Meinung				
vermied persönliche Angriffe				
gebrauchte Ausflüchte				
zeigte Verständnis				
reagierte humorvoll				
setzte Körpersprache wirkungsvoll ein				

2. Welche Verhaltensweisen hast du noch beobachtet?

3. Wurde der im Rollenspiel dargestellte Konflikt

- gelöst?
- nur teilweise gelöst?
- nicht gelöst?

Was sind mögliche Gründe?

2. Stunde

- a) Vorbereitung: siehe 1. Stunde. Hinzu kommt, dass der Spielraum mit Kreppband markiert wird. Angesichts der nur 14 Schüler wird das halbe Klassenzimmer als Bühnenraum genutzt, die andere Hälfte als Zuschauerraum. Beim Rollenspiel dann nehmen sich die Zuschauer bzw. Beobachter wieder ihre Stühle, um die Trennung Spielraum und Zuschauerraum noch deutlicher zu machen.
- b) Warm Up: Partnerübung: Wieder einigt man sich, wer A und wer B ist. A muss, so intensiv er dies kann, mit vollem Körpereinsatz, folgenden Nonsens-Satz an B richten: „Wenn du noch einmal, einmal, deinem Hund mit meiner Zahnbürste die Zähne putzt, dann...“. B muss den Gefühlausbruch über sich ergehen lassen. Dann findet ein Standpunktwechsel statt: A, der sich eben noch erregt hat, hakt sich bei B ein, hüpfert mit ihm im Kreis herum und singt: „Froh zu sein bedarf es wenig, denn wer froh ist, ist ein König.“ Dann Rollenwechsel.
- c) An dieser Stelle lässt sich die Interventionstechnik des psychodramatischen Interviews⁷⁵ demonstrieren, mit dem Hinweis, dass sie bei den folgenden Rollenspielen bei Bedarf eingesetzt werden wird. Zwei Schüler zeigen der ganzen Gruppe nochmals ihr Warm Up von eben, der Lehrer stoppt die Aktion, „friert“ sie „ein“ und interviewt A oder B zu seinem Gefühls- oder Kenntnisstand.
- d) Absprache innerhalb der in der letzten Stunde gebildeten Gruppen unter Zuhilfenahme der Verlaufsskizze und kurzes Anspielen des Rollenspiels, wenn Spielorte zur Verfügung stehen, an denen die Gruppen ungestört für sich einen Durchlauf machen können (maximal 10 Minuten). Es werden Namenskarten erstellt, die den Spielern angeheftet werden, bevor die vorbereiteten Rollenspiele präsentiert werden.
- e) Man einigt sich über die Reihenfolge der Rollenspiele und der Lehrer erläutert nochmals kurz Spielregeln und Verlauf:
 - Die Beobachtergruppe nimmt auf Stühlen im Zuschauerraum Platz, die Spieler begeben sich in den ausgewiesenen Spielraum. Der Lehrer betont, dass er erst dann mit einem Klatscher den Einsatz zum Beginn des Rollenspiels gibt, wenn die nötige Aufmerksamkeit und Präsenz von Spielern und Zuschauern gegeben ist.
 - Er weist darauf hin, dass er sich mit der oben demonstrierten Interventionstechnik einmischen kann, wenn er den Eindruck hat, dass der Spielverlauf stagniert bzw. keine Entwicklung zu sehen ist oder Scheinlösungen sich abzeichnen.

⁷⁵ Siehe Kapitel 5.5 Interventionstechniken

- Nach dem Ende der Spielphase sollen die Spieler die markierte Bühne verlassen, ihre Namenskarten an die Tafel heften und damit signalisieren, dass sie ihre Rollen wieder abgegeben haben.
- In der anschließenden Reflexionsphase, in der nach jedem Spiel die Beobachtergruppe ihr Feedback mithilfe der Beobachtungsbögen gibt, wird die Rückmeldung immer an die Rolle bzw. an die Namenskarten gegeben, die für die Rollen stehen. So wird z. B. bei der Auswertung der Konfliktsituation 4 stets über „Sarah“ oder „Christa“ gesprochen, auch die Rollenspieler selbst sprechen über sich als „Sarah“ oder „Christa“.

SPIELPHASE und REFLEXIONSPHASE

- f) Die Rollenspiele werden nach den vereinbarten Regeln durchgeführt und mithilfe der Beobachtungsbögen ausgewertet.

Es erscheint hier wenig sinnvoll, den konkreten Verlauf der Rollenspiele und die Auswertungen im Detail nachzuzeichnen, nur soll kurz veranschaulicht werden, wie eine Intervention bei Rollenspiel 4 ablief. Sarah und Christa waren nach heftiger Auseinandersetzung gerade dabei, ihren Konflikt schnell und problemlos damit zu beenden, dass Christa sich für ihr Verhalten mit „Es tut mir leid! War blöd von mir.“ entschuldigte, worauf dann beide lächelnd von der Bühne gehen wollten.

An dieser Stelle wurde interveniert und Sarah „interviewt“: „Ist durch Christas Entschuldigung für dich nun alles wieder in Ordnung?“ Sarah verneinte dies und meinte, dass sie jetzt nicht so tun könne, als sei nichts passiert, es hätte sie schon gekränkt, dass gerade ihre Freundin sie so bloßgestellt habe. Auf die Zusatzfrage: „Sarah, was brauchst du noch von Christa, damit für dich alles wieder in Ordnung ist?“ erwiderte Sarah, dass sie gerne wüsste, ob sie Christa in Zukunft Geheimnisse anvertrauen könne. Mit der Anweisung an Christa, die Entschuldigung nochmals auszusprechen und an Sarah ihre offene Frage zu stellen, wurde das Rollenspiel verlängert und zu Ende geführt.

Resümee

Alle Rollenspiele waren beim Austausch der unterschiedlichen Positionen und Befindlichkeiten sehr realistisch, hatten jedoch die Tendenz, dass sie dann relativ schnell – zum Zwecke der Harmonisierung – auf eine Lösung hinsteuerten, die nicht wirklich von den jeweiligen Interessen der Beteiligten motiviert war. Dies mag auch daran gelegen haben, dass Rollenspieler mit geringer Spielerfahrung dazu neigen, den Bühnenraum möglichst schnell wieder zu verlassen, ihre Aufgabe hinter sich zu bringen.

Bei Konfliktsituation 1 gab z. B. Manuela ziemlich bald der Mutter nach, ohne dabei wirklich ihre Interessen mit denen der Mutter abgeglichen zu haben. Dies

wurde auch in der Reflexionsphase, die sehr engagiert ausgetragen wurde, deutlich angesprochen und Alternativen wurden entwickelt.

Auf die Frage: Was hat nun dies alles für die Zielsetzungen des Lehrplans zum Thema „Konflikte und ihre Regelung“ gebracht? eine knappe Antwort: Die Schüler haben konkret erfahren, dass Konflikte nichts Bedrohliches darstellen, sondern die Möglichkeit zur Veränderung beinhalten, wenn sie bereit sind, Standpunkte zu wechseln und Konflikte auszuagieren. Die themenzentrierten Warm Ups haben nicht unwesentlich zu dieser Erfahrung beigetragen.

3 Jahrgangsstufe 9: Geschlechterrollen

Lehrplanbezug

- Lehrplan 1992: 9.1 Lebensgestaltung und Sinn des Lebens
- Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums von 2004: 9.3 Geschlechterrolle, Partnerschaft, Familie⁷⁶

Unterrichtszusammenhang

Die Standbilder dienen als Einstieg in eine Stundensequenz, die sich mit Geschlechterrollen in personaler und sozialer Hinsicht beschäftigt. Sie zielen als Erstes auf die Darstellung geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen ab. Die Schüler greifen beim Stellen der Standbilder auf eigene Erfahrungen bzw. auf Klischees zurück, was als Einstieg durchaus gewollt ist. Die spätere Thematisierung der Klischees als solche in der Reflexionsphase wirft die Frage auf, inwiefern die Rollen der Geschlechter in der Partnerschaft bzw. der Gesellschaft dem Klischee entsprechen bzw. sich verändert haben.

Diese Einführungsstunde eignet sich als allgemeiner Einstieg in die verschiedenen Themenbereiche dieses Lehrplanthemas: z. B. die Geschlechterrollen im Wandel der Zeit und ihre Auswirkungen auf die Sexualethik, die Emanzipation der Frau in neuerer Zeit, institutionelle Bindungsformen und partnerschaftliche Lebensformen.

Gruppensituation

Der Kurs bestand aus 16 Schülerinnen und Schülern, wobei die Jungen leicht in der Überzahl waren. Die Gruppe hatte bereits Erfahrung im Stellen von Standbildern und in Rollenspielen, so dass keine intensive Einführung in diese Arbeitsform mehr nötig war. Der Kurs bestand schon seit mehreren Jahren in fast gleicher Zusammensetzung und es herrschte ein konstruktives Unterrichtsklima.

Vorüberlegungen

Aufgrund der vorhandenen Erfahrungen der Schüler mit Standbildern war ein geringer Aufwand für die Vorbereitung zu erwarten. Ein Warm Up sollte als Einstimmung auf die Aufgaben genügen. Spiel- und Feedback-Regeln waren den Schülern bekannt, sollten aber an gegebener Stelle in Erinnerung gerufen werden. Da die Gruppe bereits gut aufeinander eingespielt war, sollte die Durchführung zügig vonstatten gehen. Im vorliegenden Fall reichte für den Einstieg über die Standbilder eine Unterrichtsstunde aus, wobei die Vorbereitung des Klassenzimmers schon vor Unterrichtsbeginn in der Pause erledigt wurde.

⁷⁶ Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Handreichung im Entwurf

Stundenverlauf

VORBEREITUNGSPHASE

- a) Vorbereitung des Klassenzimmers: Alle Bänke und Stühle werden an die Wand geräumt. Die Stühle werden so platziert, dass sie für den anschließenden Sitzkreis leicht erreichbar sind. Es ist wichtig, dass die Schüler ausreichend Bewegungsfreiheit im Klassenzimmer haben. Vor der Tafel wird am Boden mit einem Kreppband eine Bühne markiert.
- b) Warm Up: alle Schüler und der Lehrer gehen kreuz und quer im Raum herum, formieren sich dann in einem Kreis und gehen weiter im Schrittempo. Nacheinander erhalten sie folgende Aufgaben von der Lehrkraft:
 - Du gehst auf einem schmalen Balken, der über einen Abgrund führt.
 - Du erreichst die andere Seite, spürst endlich festen Boden unter den Füßen und hüpfst vor Freude.
 - Du wanderst wieder in normalem Schrittempo weiter.
 - Du gehst nun auf Tauchexpedition und befindest dich mit einer schweren Taucherausrüstung auf dem Meeresgrund; du gehst gegen die Wassermassen an und kommst nur langsam vorwärts.
 - Jetzt bist du deine ganze Ausrüstung los und gehst locker und frei, als ob du an einem unsichtbaren Faden am oberen Kopf leicht in die Höhe gezogen würdest.
- c) Einstimmung auf das Stellen von Standbildern: Es kommt hier überhaupt nicht auf Ergebnisse an, sondern der Spaßfaktor und die Einstimmung auf das Stellen der Standbilder stehen im Vordergrund. Folgendes wird vorher angesagt: 4 Schüler (Anzahl kann variiert werden) bilden jeweils eine Gruppe; die Schüler gehen wie vorher im Schrittempo weiter im Kreis, bis die Lehrkraft klatscht; sie gibt einen Begriff vor, der dann von den Vierergruppen schnell und ohne lange zu sprechen als Standbild gestellt wird. Wenn die Lehrkraft ‚einfrieren‘ oder ‚freeze‘ sagt, sind die Standbilder zu halten, bis sie wieder klatscht. Dann gehen die Schüler weiter, bleiben beim erneuten Klatschen stehen und erhalten den nächsten Begriff usw. Beispiele:
 - Telephonzelle
 - Badewanne
 - Hamburger
 - Fahrrad
- d) Da die Schüler mit dem Rollenspiel vertraut sind, muss keine detaillierte Einführung in die Spiel- und Feedback-Regeln erfolgen. Sie werden kurz wiederholt. Die Schüler stellen nun die Stühle in einem Halbkreis zur Bühne hin auf. Die Lehrkraft teilt die 16 Schülerinnen und Schüler in folgende Gruppen ein:

- (1) 3 Jungen und 1 Mädchen
- (2) 3 Mädchen und 1 Junge
- (3) zwei Gruppen zu je 2 Teilnehmern
- (4) 2 Mädchen und 2 Jungen

Bei geringfügiger Abweichung der Teilnehmerzahlen wird die Gruppeneinteilung variiert. Ist die Gruppe deutlich größer, fungiert der Rest der Klasse als Zuschauer.

- e) Die Lehrkraft verteilt die Aufgaben. Es empfiehlt sich, diese auf ein Blatt oder eine Karte zu schreiben. Nur die jeweilige Gruppe soll wissen, wie ihre Aufgabenstellung lautet. Die Gruppen verteilen sich im Raum. Falls dafür das Klassenzimmer zu eng wird, empfiehlt es sich, einige Schüler zur Lösung der Aufgabe vor die Tür zu schicken. Die Lehrkraft geht von Gruppe zu Gruppe und gibt den Schülern nur so viel Hilfestellung, wie sie zur Bewältigung der Aufgabe benötigen.

Die Aufgabe enthält so viel Spielraum, dass sich die Gruppe selbst überlegen muss, was bzw. wie sie diese in ein Standbild umsetzen will. Die Lehrkraft achtet darauf, dass in den Gruppen nicht zu viel diskutiert wird, sondern dass die Schüler während ihrer Vorbereitungszeit möglichst schnell zum Stellen des Standbilds übergehen. Diese Vorbereitung dauert einige Minuten.

Aufgabenstellung (korrespondiert mit den in d) genannten Gruppen):

- (1) Personen: 3 Jungen und 1 Mädchen.
Situation: Sie sind zusammen in der Pause.
Was tun sie?
Was sagen sie?
- (2) Personen: 3 Mädchen und 1 Junge.
Situation: Sie sind zusammen in der Pause.
Was tun sie?
Was sagen sie?
- (3) Personen: Ein Mann und eine Frau.
Situation: Der Mann parkt das Auto ein.
- (4) Personen: Ein Mann und eine Frau.
Situation: Die Frau parkt das Auto ein.
- (5) Personen: Vater, Mutter, Sohn, Tochter.
Situation: Die Familie hat gerade das Mittagessen beendet.
Was machen die einzelnen Familienmitglieder 2 Minuten später?

SPIELPHASE

- f) Die Schüler setzen sich in den Stuhlkreis, und die Gruppe (1)⁷⁷ begibt sich in den Bühnenraum. Die Lehrkraft sorgt für Aufmerksamkeit unter den Zuschauern und achtet auf ein klares Einrollen der Spieler. Die Gruppe stellt ihr Standbild und die Lehrkraft friert es ein, indem sie zum Beispiel „freeze“ sagt und/oder klatscht. Die einzelnen Standbild-Darstellungen nehmen nicht viel Zeit in Anspruch. Man bedenke, dass die Spieler teilweise Positionen einnehmen, die nicht allzu lange unbewegt gehalten werden können. Am Ende der Spielphase erfolgt ein deutliches Entrollen der Spieler. Die nachfolgende Beschreibung der Standbilder und des Stundenverlaufs nimmt sich dagegen lang aus:

(1) *Beschreibung:*

Ein Junge packt einen anderen am Kragen und hält die Faust hoch, zum Schlag erhoben. Der dritte Junge feuert den Schlagenden an. Das Mädchen hält beide Arme ausgestreckt gegen den Schlagenden gerichtet, als wolle sie ihn zurückhalten.

Verlauf:

Die Kampfsituation kommt klar zum Ausdruck. Die Lehrkraft fordert die Zuschauer auf, einem der „Eingefrorenen“ die Hand auf die Schulter zu legen und statt seiner einen zur Gestik, Mimik und Situation passenden Satz zu sagen (Doppeln). Einige Schüler kommen nacheinander auf die Bühne und berühren die Schulter einer Figur und legen ihr einen Satz in den Mund. Ein Beteiligter des Standbilds fasst die Situation noch einmal zusammen, bevor das nächste Standbild gestellt wird.

(2) *Beschreibung:*

Ein Junge steht neben drei Mädchen, die die Köpfe zusammenstecken und sich gegenseitig etwas zuflüstern. Sie blicken alle in dieselbe Richtung.

Verlauf:

Die dargestellte Situation war für die Zuschauer schwer zu entschlüsseln. Als Hilfestellung legt die Lehrkraft der Reihe nach jeder einzelnen Figur die Hand auf die Schulter und bittet sie, jeweils einen Satz aus ihrer Haltung heraus zu sagen. Dabei wird klar, dass die Mädchen über ein anderes Mädchen schlecht reden: „Schau dir die an!“ – das andere Mädchen: „Die ist fett.“ Der Junge steht mit einigem Abstand daneben. Er ist nicht wirklich Teil der Gruppe. Die Lehrkraft löst das Standbild auf und ein Spieler der Gruppe oder ein Zuschauer fasst die dargestellte Situation noch einmal zusammen.

⁷⁷ Die nachfolgenden Nummern in Klammern beziehen sich jeweils auf die in e) angeführten Aufgabenstellungen.

(3) *Beschreibung:*

Ein Schüler und eine Schülerin setzen sich nebeneinander auf je einen Stuhl. Der „Mann“ wirkt lässig, Kopf nach hinten gedreht, Ellenbogen auf offenem Fenster abgelegt. Die „Frau“ schaut mit gebeugtem Kopf aus ihrem Seitenfenster; sie scheint sich nicht wohl zu fühlen.

Verlauf:

Die Situation des Einparkens wird von den Zuschauern sofort erkannt. Die Lehrkraft löst das Standbild auf und bittet zwei Zuschauer, sich auf die Stühle im Bühnenraum zu setzen und das gerade gesehene Standbild so genau wie möglich nachzustellen. Sie lässt das Standbild stehen und fragt die beiden, wie sie sich in ihrer Rolle fühlen. Der „Mann“ fühlt sich gut. Er sagt, er habe das Gefühl, ein großes Auto einzuparken. Die „Frau“ beschreibt ihre negativen Gefühle: „Mir ist schlecht, wenn ich mich aus dem Fenster beuge.“ Die ursprünglichen Figurendarsteller fassen ihr Standbild zusammen.

(4) *Beschreibung:*

Beide Personen werden von Jungen dargestellt. Sie ordnen 4 Stühle in Zweierreihe hintereinander als Auto auf der Bühne an. Die „Frau“ sitzt am Steuer und parkt verkrampt ein. Der „Mann“ steht auf der Beifahrerseite außerhalb des „Autos“ und starrt entsetzt und mit erhobenen Händen auf den Hinterreifen bzw. den hinteren Kotflügel des Autos.

Verlauf:

Die Zuschauer erkennen sofort, dass eine Frau einparkt, das Auto beschädigt und, wie ein Zuschauer es formuliert, „die schönen Felgen lädiert“.

(5) *Beschreibung:*

Diese Situation ist nicht ganz einfach umzusetzen. Die Schülerinnen und Schüler stellen eine Schulbank als Tisch und 4 Stühle in den Bühnenraum. Die Jungen, Vater und Sohn, sitzen am Tisch. Der Vater wirkt genervt und stützt seinen Kopf auf eine Hand. Der Sohn streckt beide Hände in abwehrender Haltung seiner Mutter entgegen. Die Tochter telefoniert, Handy in der Hand, etwas abgewandt stehend. Die Mutter hält Arme und Hände so, als halte sie gerade einen Gegenstand.

Verlauf:

Die Zuschauer tun sich anfangs schwer, die Situation zu deuten. Erst als die Lehrkraft den Figuren der Reihe nach die Hand auf die Schulter legt und diese jeweils einen Satz sagen, wird die Situation, hier die Rollenverteilung im Haushalt, klar.

Tochter ins Handy: „Du, ich komm' gleich, ich bin schon unterwegs.“

Sohn: „Nein, Mama, ich hab' heute wirklich keine Zeit!“

Vater: „Jedes Mal dasselbe Theater nach dem Essen!“

Mutter: „Muss ich immer alles allein machen.“

REFLEXIONSPHASE

- g) Die Gruppe schließt für die Reflexionsphase den Halbkreis zu einem Sitzkreis. Die Lehrkraft fordert alle Mädchen auf, eine typisch männliche Sitzhaltung einzunehmen und alle Jungen, in einer typisch weiblichen Haltung zu sitzen. Das Ergebnis sieht für alle erheiternd aus. Die Mädchen sitzen ohne Ausnahme breitbeinig und leger da, während die meisten Jungen ihre Beine „sittsam“ übereinander geschlagen bzw. seitlich parallel gestellt haben und aufrecht sitzen. Das Ergebnis muss nicht lange diskutiert werden; es zeigt, dass es eine Übereinkunft darüber gibt, welche Sitzhaltung welchem Geschlecht in der Regel zugeordnet wird.

Daraufhin stellt die Gruppe die in den vorangegangenen Standbildern (1)-(5) gezeigten typisch männlichen bzw. weiblichen Verhaltensweisen unter Einhaltung der Feedback-Regeln heraus. Einige Mädchen protestieren und sagen, dass nicht alle Frauen schlecht und nicht alle Männer gut Auto fahren könnten. Außerdem, so ein männlicher Zuschauer, seien nicht alle Jungen so aggressiv. In der sich anschließenden Diskussion herrscht aber dennoch Einigkeit darüber, dass Jungen eher zu einer gewalttätigen Lösung neigten als Mädchen. Mädchen wiederum seien im Gegensatz zu Jungen „zickig“.

Bei der rollen- und themenzentrierten Besprechung des Standbilds (5) fragt die Lehrkraft, wie sich die einzelnen Darsteller in ihrer Rolle gefühlt haben. Dabei stellt sich heraus, dass sich die Darstellerin der Mutter in ihrer Rolle mit der Arbeit allein gelassen und gereizt fühlte. Die Kinder wollten so schnell wie möglich weg, spürten allerdings ein wenig ihr schlechtes Gewissen. Der Darsteller des Vaters hatte ein Gefühl von Geiztheit und auch Gleichgültigkeit.

Von der Reflexion über das Standbild leitet die Lehrkraft über zum Erfahrungsbereich der Schüler und bringt ein Gespräch darüber in Gang, wie sich die Situation (5) in ihren Familien darstelle. Dazu gab es eine Reihe unterschiedlicher Antworten: In einigen Familien gebe es keine festen Essenszeiten für alle Familienangehörigen und jeder räume seine Sachen selbst weg bzw. in den Geschirrspüler. In anderen Familien erledige das die Mutter, in wiederum anderen helfe der Vater bzw. die ganze Familie im Haushalt mit, was ein gewisses Streitpotenzial zwischen Geschwistern zu Tage fördere; ein Mädchen beschwert sich, dass sich ihr Bruder oft vor Hausarbeiten drücke. In der Runde wurde bestätigt, dass Mädchen mehr zum Mithelfen im Haushalt herangezogen würden als Jungen.

Die Reflexionsphase macht insgesamt deutlich, dass die Schüler in den Standbildern Klischees zum Ausdruck gebracht haben, die zum einen Teil stimmen, zum anderen Teil aber auch wieder nicht. Es reift die Erkenntnis, dass Klischees eindimensional sind und die Wirklichkeit nicht umfassend abbilden.

Die Lehrkraft stellt als Hausaufgabe, weitere Klischees zu finden und sie zu hinterfragen. Dazu sollten die Schüler sowohl ihre Eltern als auch Großeltern befragen.

Resümee

Die Stunde verlief sehr produktiv und weckte Interesse für diesen Themenschwerpunkt. Gleichzeitig ergab sich, dass die Schwarz-Weiß-Malerei der Klischees der Realität nicht gerecht wird. Die meisten Schüler gaben an, dass ihnen das Thema dadurch nahe gebracht worden sei, dass sie die Bilder direkt betrachten bzw. dass sie sich durch das darstellende Spiel leichter in die Gefühle der dargestellten Personen hineinversetzen konnten.

Weiterführende Anregungen

Die folgenden Themenvorschläge geben einen Überblick über verschiedene Themenbereiche, die an diese Einführungsstunde angeschlossen werden können, und die Anregungen für Rollenspiele und Standbilder enthalten:⁷⁸

- Macho – Softie
 - o Herbert Grönemeyer, „Männer“ („Wann ist ein Mann ein Mann?“)
 - o männliches Rollenverständnis und dessen Änderung im Lauf der Zeit
- Superweib – Heimchen am Herd
 - o Modell-Maße, Schönheitschirurgie, Blondinen-Witze
 - o Attribute/Charaktereigenschaften einer Frau
 - o weibliches Rollenverständnis und dessen Änderung im Lauf der Zeit
- Er sucht sie – sie sucht ihn:
 - o Selbstdarstellung in Kontaktanzeigen/Heiratsannoncen
 - o Entwicklung eines Fragebogens zum „Idealmann“ und zur „Idealfrau“ (persönliche/gesellschaftliche Erwartungshaltungen)
- Er trifft sie – sie trifft ihn:
 - o spontanes Kennenlernen
 - o Internet-Chat/Internet-Bekanntschaften
 - o Blind Date; Sichtreffen auf eine Kontaktanzeige/Heiratsannonce hin
- Der „perfekte Hausmann“
 - o Pro und contra Hausmann
 - o Auswirkungen auf die Geschlechterrollen in der Gesellschaft / der Wirtschaft / der Ehe / der Partnerbeziehung / der Kindererziehung / im Familienleben

⁷⁸ Eine weitere reichhaltige Fundgrube zu diesem Thema: „Die Rolle der Geschlechter“. In: Unterrichtskonzepte Ethik, Mittelstufe, Loseblatt-Sammlung, Ergänzung 3, KET71-03, Stark Verlag.

- Der Chef ist eine Frau
 - o Pro und contra Karrierefrau
 - o Alice Schwarzer, „Ich suche noch einen Mann“, Text zur Verkehrung der Rollenklischees ins Gegenteil (In: ethik 9/10, Diesterweg/Kösel)
 - o Auswirkungen auf die Geschlechterrollen in der Gesellschaft / der Wirtschaft / der Ehe / der Partnerbeziehung / der Kindererziehung / im Familienleben

- Der kleine Unterschied
 - o Unterschiedliche Sozialisation und unterschiedliche genetische Disposition von Mann und Frau (z. B. neueste Ergebnisse der Gehirnforschung) etc.
 - o Wie beeinflusst dies Partnerschaft und Ehe zwischen Mann und Frau?

- Neue soziale Lebensformen
 - o Patchwork-Familien
 - o Gleichgeschlechtliche Partnerschaften

- Reale Situationen – Klischee
 - o Darstellung realer Situationen (z. B. im Gegensatz zu den hier vorliegenden Klischee-Darstellungen am Anfang dieser Unterrichtssequenz)

4 Jahrgangsstufe 12 (11): Konformität

Lehrplanbezug

- Lehrplan von 1992: Jahrgangsstufe 12/2 Freiheit und Determination; Soziologie
- Lehrplan für das achtjährige Gymnasium von 2004: 11.2 Freiheit und Determination; 11.2.1 Psychologie und Soziologie; Sozialpsychologie

Unterrichtszusammenhang

In den Vorstunden wurden Ergebnisse sozialpsychologischer Forschung zum Thema „Konformität“ präsentiert. Um den Schülern ein Gefühl dafür zu vermitteln, wie stark Konformitätsdruck wirken kann, und um Wege zum Umgang mit Konformitätsdruck zu suchen und zu erproben, sollte in den folgenden Stunden das pädagogische Rollenspiel eingesetzt werden.

Gruppensituation

Der Kurs bestand aus 19 Schülerinnen und Schülern, die zum einen Teil nur über sehr geringe Erfahrungen mit Rollenspielen verfügten, zum anderen Teil zum ersten Mal in Kontakt mit Rollenspielen kamen. Überwiegend hatten sich die Kursteilnehmer im Unterricht bisher als eher introvertiert und zurückhaltend gezeigt.

Vorüberlegungen

Angesichts der fehlenden Voraussetzungen auf Seiten der Schüler war davon auszugehen, dass einige Vorarbeit zu investieren war. Da der Kurs in fast identischer Besetzung schon seit zwei Jahren zusammen war und der größte Teil der Teilnehmer sich deutlich länger kannte, sollte der Schwerpunkt in der Vorbereitung nicht bei Übungen liegen, die das Vertrauen stärken, sondern bei Auflockerung, Aktivierung und ersten kleinen Spielerfahrungen. In Kursen mit mehr Rollenspielerfahrung und extrovertierteren Teilnehmern wird man sicherlich mit weniger Vorbereitungsaufwand rechnen können.

Zunächst sollte mit einfachen Übungen begonnen werden, bei denen die Hemmschwelle der Schüler voraussichtlich niedrig sein würde. Dann sollten die Übungen komplexer werden und schließlich mit kurzen Improvisationen zum eigentlichen Rollenspiel überleiten.

VORBEREITUNGSPHASE

1. Stunde

- a) Das Klassenzimmer wird leer geräumt, d. h. alle Stühle und Bänke kommen an die Wände. Mit Kreppband wird auf dem Boden vor der Tafel eine kleine Bühne markiert.

- b) Alle Schüler (und der Lehrer) gehen in normalem Schrittempo im Kreis und sollen einen gemeinsamen Takt finden.
- c) Alle Schüler (und der Lehrer) gehen in normalem Schrittempo im Kreis und sollen:
- wie ein Seiltänzer gehen,
 - wie eine Katze schleichen,
 - einen großen Hund an der Leine führen,
 - wie ein Cowboy gehen, der gerade vom Pferd gestiegen ist,
 - wie ein Pinguin gehen,
 - wie ein Roboter gehen,
 - zum ersten Mal ein enges Kleid tragen,
 - durch dicken Matsch waten,
 - barfuß auf einer steinigen Straße gehen.
- d) Jeweils ein Partner spielt einen Spiegel, der andere steht vor dem Spiegel und gibt Bewegungen vor, die möglichst genau und zeitnah vom „Spiegel“ mitgemacht werden sollen. Nach jeder Übung werden die Rollen getauscht. Aufgaben:
- frei (keine Vorgabe),
 - Zähne putzen,
 - Luftballon aufblasen,
 - einen Apfel essen,
 - Luftgitarre spielen.
- e) Haguh!⁷⁹
Zwei gegnerische Indianerstämme stehen sich in einer Reihe gegenüber und bilden eine Gasse. An den Enden der Gasse tritt jeweils ein Kämpfer der Stämme an. Sie schauen sich böse an, stampfen mit jedem Bein einmal kräftig auf den Boden und brüllen: „Haguh“! Dann gehen sie langsam mit absolut ernstesten Gesichtern durch die Gasse aufeinander zu. In der Mitte grüßen sie sich mit einem erneuten „Haguh“ und gehen langsam aneinander vorbei und weiter. Die übrigen Spieler tun alles, um den gegnerischen Kämpfer zum Lachen zu bringen; Berührungen sind allerdings verboten. Ein Kämpfer, der lachen muss, stellt sich anschließend zum gegnerischen Stamm; wer nicht lacht, darf zum eigenen Stamm zurück. Zur Erklärung empfiehlt sich ein „Trockendurchgang“.
- f) Was jetzt?⁸⁰
Zwei Schüler gehen auf die Bühne hinter die Kreppmarkierung, zwei weitere Schüler setzen sich als Erzähler vor die Bühne. Die übrigen sitzen hinter den Erzählern als Publikum. Die Erzähler geben jeweils einen Handlungsschritt vor, der sofort von den Spielern umgesetzt und ca. 15 Sekunden lang gespielt wird (z. B. „Hans putzt Schuhe“). Danach erfolgt die nächste Anweisung, so dass sich Stück für Stück eine kurze Ge-

⁷⁹ Vgl. Vlcek, S. 59

⁸⁰ Vgl. Vlcek, S. 210

schichte ergibt. Der Lehrer sollte hier darauf achten, dass die Anweisungen zügig hintereinander kommen, damit das Spiel nicht zu schnell an Schwung verliert. Sobald das Ende der Geschichte erreicht ist oder der Schwung nachlässt, werden Spieler und Erzähler gegen Schüler aus dem Publikum ausgetauscht und die nächste Geschichte entwickelt sich.

2. Stunde

- a) Vorbereitung: siehe 1. Stunde
- b) Die Schüler (und der Lehrer) setzen sich in einen engen Stuhlkreis. Auf das Kommando „Hopp“ rücken alle einen Stuhl weiter nach rechts. Bei „Hepp“ geht es nach links, bei „Hipp“ stehen alle auf und suchen sich einen anderen Stuhl. Nach kurzer Gewöhnungsphase soll ein hohes Tempo erreicht werden.
- c) Ein Schüler legt seinen Zeigefinger mit der Spitze an den Zeigefinger eines anderen Schülers und führt ihn durch verschiedene Bewegungen, indem er mit seinem Zeigefinger Druck ausübt.
- d) Die Schüler bilden einen Kreis mit Blickrichtung in die Mitte. Ein Schüler beginnt mit einer einfachen Pantomime (z. B. einen Zaun streichen). Sein rechter Nachbar fragt ihn: „Was machst Du da?“ Der erste antwortet mit einer anderen Tätigkeit (z. B. „meinen Hund ausführen“) und spielt seine Tätigkeit weiter. Diese genannte Tätigkeit stellt der Nachbar nun dar. Er wird wiederum von seinem rechten Nachbarn befragt und so weiter, bis schließlich alle Schüler etwas pantomimisch darstellen.
- e) Schüler 1 verlässt den Raum. Schüler 2 wird vom Kurs mit einer Rolle versehen und einem Satz, mit dem er das Spiel beginnen soll. Schüler 2 geht auf die Bühne. Schüler 1 wird hereingeführt, geht ebenfalls auf die Bühne und wird von Schüler 2 mit dessen erstem Satz empfangen. Schüler 1 soll – ohne dass er die Rolle von Schüler 2 kennt – diesen Satz aufnehmen und darauf reagieren. Schüler 2 spielt gemäß seiner Rolle weiter. Nach einer kurzen Improvisation wird Schüler 1 über die Vorgaben aufgeklärt – falls er sie nicht selbst errät – und die nächsten Schüler sind dran.

So kann z. B. Schüler 2 eine taube Großmutter spielen, die ihr Enkelkind erwartet und gegenüber Besuchern ihre Taubheit grundsätzlich nicht zugibt. Stattdessen gibt sie völlig zusammenhanglose Antworten. Sie könnte ihr Enkelkind mit folgendem ersten Satz begrüßen: „Bist du aber groß geworden.“ Darauf hat Schüler 1 dann mit einer Entgegnung zu reagieren, und es entwickelt sich ein improvisierter Dialog.

- f) Ein Schüler geht auf die Bühne, ein zweiter stellt sich hinter ihn. Der hintere Schüler flüstert dem vorderen ein Gefühl zu, das dieser nur mit seinem Gesichtsausdruck darstellen soll. Das Publikum rät.

3. Stunde

- a) Warm Up: Der gordische Knoten⁸¹
- b) Die Schüler bilden Vierergruppen und bekommen folgenden Auftrag: Beschreiben Sie mit stichwortartigen Notizen kurz eine Situation (Ort und Zeit der Handlung, beteiligte Personen, Umstände), in der Sie möglicherweise Schwierigkeiten haben könnten, Gruppendruck zu widerstehen. Bereiten Sie diese Situation so auf, dass Sie mit vier Spielern auf der Bühne dargestellt werden kann, und berücksichtigen Sie dabei besonders die Anfangssituation. Dafür haben Sie ca. 10 Minuten Zeit. Der Lehrer bereitet in dieser Zeit die Bühne vor.
- c) Jede Gruppe stellt ihr Konzept kurz vor und der Kurs wählt eines aus.
- d) Eine Gruppe (vorzugsweise diejenige, die das ausgewählte Konzept entwickelt hat) bereitet sich darauf vor, die Situation zu spielen. Nach der Rollenverteilung und einer einfachen Beschreibung jeder Rolle (Name, Alter, Beziehungen zu den anderen Beteiligten; je nach Konzept evtl. auch andere Punkte) werden Namenskarten beschriftet und den Spielern angeheftet.
- e) Der Schüler, der unter Druck geraten soll, muss nun erst einmal den Raum verlassen. Er soll im Spiel versuchen, dem Gruppendruck zu widerstehen. Die anderen drei Schüler der Gruppe ziehen sich in eine Ecke des Raumes zurück und überlegen sich gemeinsam eine Strategie, wie sie den vierten unter Druck setzen wollen.
- f) In der Zwischenzeit bekommen die Zuschauer folgende Beobachtungsaufgaben:
- Gelingt es der Gruppe, Druck auf den Einzelnen aufzubauen? Wie macht sie das?
 - Gelingt es dem Einzelnen, diesem Druck zu widerstehen? Wirkt er dabei überzeugend?
 - Achten Sie dabei besonders auf die Körpersprache.

SPIELPHASE

- g) Die Dreiergruppe geht auf die Bühne. Der Einzelne wird hereingeholt und geht ebenfalls auf die Bühne. Jeder Spieler stellt sich in seiner Rolle gemäß seiner Rollenbeschreibung vor. Das Spiel wird dann auf ein Signal des Lehrers hin von der Dreiergruppe begonnen.

⁸¹ Siehe Kapitel 3.2 Bereitschaft zur Kooperation

- h) Nach dem Ende der Spielphase verlassen die Spieler die markierte Bühne und kleben ihre Namenskarten an die Tafel. Damit geben sie ihre Rollen deutlich erkennbar wieder ab.

REFLEXIONSPHASE

- i) In der nun folgenden Reflexionsphase wird das Feedback für die Rollen zur Tafel hin an die Karten gegeben, die jetzt die jeweiligen Rollen repräsentieren. Zuerst wird gefragt, ob die Gruppe den Einzelnen tatsächlich unter Druck setzen konnte (z. B. „Ist Herr Müller stark unter Druck geraten?“; nicht: „Ist Schüler xy unter Druck geraten“), und ob der Einzelne für sie überzeugend diesem Druck widerstanden hat. Die Rollenspieler können nun ebenso wie die Beobachter ein Feedback an die Rollen geben.

Um die strikte Trennung von Rolle und Schüler zu wahren, ist aber darauf zu achten, dass die Rollenspieler nicht für sich als Person sprechen („Ich habe gespürt ...“), sondern quasi für die Karte bzw. die Rolle („Herr Müller hat ...“); ebenso reden die Beobachter nur von den Rollen („Herr Müller“) und nicht von den Rollen spielenden Schülern („Christian“).

Die Schüler wählten in dieser Stunde folgende Situation aus: In einem kleinen Industriebetrieb ist ein Arbeitsunfall vorgefallen, bei dem jemand umgekommen ist. Die genaueren Umstände konnten bisher nicht aufgeklärt werden, weil vier Arbeitskollegen verschwiegen haben, dass sie Aussagen zum Unfallhergang machen können. Der Grund für ihr Schweigen ist, dass ein Verstoß gegen die Vorschriften ihrerseits möglicherweise bei dem Unfall eine Rolle gespielt haben könnte. In einem Gespräch gibt einer dieser vier zu erkennen, dass er mit dem Gedanken spielt, dem Chef doch alles zu sagen. Die Anfangssituation für das Spiel: Am folgenden Tag wird dieser Kollege vor Arbeitsbeginn von den anderen drei im Umkleideraum erwartet. Sie wollen ihn dazu bewegen, auf jeden Fall zu schweigen.

Das Spiel der Schüler dauerte etwa vier Minuten und endete damit, dass der einzelne Rollenspieler sagte, er wolle zum Chef gehen und ihm alles erzählen. In der Reflexion zeigte sich, dass es der Dreiergruppe offensichtlich gut gelungen war, Druck zu machen. Sie erreichten das durch Andeutungen, dass es ihrem Kollegen schlecht ergehen könne, wenn er rede, mit dem Hinweis auf ihre armen Familien, falls sie selbst ins Gefängnis müssten, und nicht zuletzt durch ihre Körpersprache, die bedrohlich wirkte: Sie stellten sich breitbeinig und aufrecht nebeneinander auf und rückten ihrem Kollegen ziemlich nahe.

Der größte Teil der Rollenspieler und der Beobachter war davon überzeugt, dass der einzelne Kollege trotz anders lautender Ankündigung doch nicht zum Chef gehen würde. Auf die Frage, wie ihr Eindruck wohl zustande gekommen war, stellte sich heraus, dass die Stimme dieses Kollegen unsicher geklungen habe, dass er seine Kollegen nicht angeschaut habe und auch nicht eindeutig gesagt habe, dass er jetzt definitiv zum Chef gehen wollte.

Die Rollenspieler waren daraufhin bereit, die Szene noch einmal zu spielen, mit der Vorgabe für den einzelnen Rollenspieler, mit fester Stimme zu sprechen, Blickkontakt zu halten und eine klare Aussage zu machen. Nach diesem zweiten Durchgang waren sich Beobachter und Rollenspieler einig, dass der einzelne Kollege nun überzeugender auf sie gewirkt hatte.

4. Stunde

- a) Warm Up: Imitationskreis⁸²
- b) Der Verlauf der Rollenspiele der Vorstunde und die Eindrücke daraus werden rekapituliert.
- c) Der Lehrer zieht als Resümee, dass es dem einzelnen Kollegen zuletzt recht gut gelungen ist, dem Gruppendruck zu widerstehen. Wie wird es ihm wohl im Betrieb ergehen – oder auch in der Kleinstadt, in der er möglicherweise lebt –, nachdem er dem Chef alles gesagt hat? Die Schüler halten es für recht wahrscheinlich, dass ihn Mobbingversuche erwarten werden. Gibt es eine Möglichkeit für ihn, einerseits nicht nachzugeben, andererseits aber auch dafür zu sorgen, dass es ihm danach nicht schlecht ergeht? Da die Schüler nun zunächst ratlos sind, weist der Lehrer darauf hin, dass in der Literatur oft die Empfehlung zu finden ist, eine Art von Kompromiss anzubieten, damit die Gruppe ihr Gesicht wahren kann.
- d) Die Schüler bekommen den Auftrag, in den Gruppen der Vorstunde Ideen zu entwickeln, wie der einzelne Kollege in der gespielten Situation die Gruppe besänftigen kann, ohne sein Vorhaben aufzugeben. Der Lehrer bereitet die Bühne vor.
- e) Die Gruppen tragen ihre Ideen vor, diese werden diskutiert. Die beste Idee wird für ein weiteres Rollenspiel ausgewählt.
- f) Ein neuer Rollenspieler stellt den einzelnen Kollegen dar, mit dem Auftrag, einerseits klar zu machen, dass er nicht länger schweigen wird, andererseits aber die vom Kurs ausgewählte Idee zur Besänftigung seiner Kollegen zu erproben. Die Kollegengruppe wird vorzugsweise von dem gewohnten Team der Vorstunde gespielt, damit die Beurteilung des Lösungsversuchs nicht dadurch erschwert wird, dass jetzt eine andere Kollegengruppe anders reagiert als es von der gewohnten möglicherweise zu erwarten gewesen wäre.
- g) Die Zuschauer bekommen folgende Beobachtungsaufgabe: Wie reagiert die Kollegengruppe jetzt?

⁸² Siehe Kapitel 3.1.1 Kennenlernspiele (Openers)

- h) Die Einrollung und die Entrollung der Spieler geschieht wie in der Vorstunde; in der Reflexionsphase wird wiederum auf die klare Trennung zwischen Rollen und Rollen spielenden Schülern geachtet.
- i) Abschließend stellt der Lehrer die Frage zur Diskussion, ob es manchmal auch besser sein könne, Gruppendruck nachzugeben.

Nach dem Rollenspiel äußerten die Beobachter den Eindruck, dass das Spiel etwas unrealistisch gewirkt habe. Möglicherweise habe das daran gelegen, dass die Kollegengruppe bereits vorher wusste, welche Strategie der einzelne Kollege einschlagen würde. Wahrscheinlich sind die Schüler hier aber auch an die Grenze ihrer schauspielerischen Möglichkeiten gestoßen. Einig waren die Schüler sich aber darin, dass eine „Besänftigungsstrategie“ grundsätzlich Erfolg versprechend erscheine.

Resümee

Zu beobachten war, dass im Laufe der vier Stunden eine vertrautere Atmosphäre entstanden war; die Schüler waren merklich offener geworden. Die Ziele, den Schülern ein Gefühl für die starke Wirkung von Konformitätsdruck zu geben und einen Weg zum Umgang mit diesem Druck anschaulich darzustellen, sind weitgehend erreicht worden, soweit sich das durch reine Beobachtung der Schüler im Unterricht feststellen lässt. Der relativ große Aufwand mit vorbereitenden Übungen hat sich insofern gelohnt, als es dadurch offensichtlich gelungen ist, die Schüler ausreichend für das Rollenspiel zu aktivieren. Bei einem weiteren Einsatz des Rollenspiels in dieser Gruppe könnte der Vorbereitungsaufwand sicherlich deutlich geringer ausfallen.

Literaturverzeichnis

- von Ameln/Gerstmann/Kramer: *Psychodrama*, Springer, Berlin 2004
- Boal, Augusto: *Theater der Unterdrückten*, 2. Auflage, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1989
- Damon, William: *Die Moralentwicklung von Kindern*, in: Spektrum der Wissenschaft, Okt. 1999, S. 62 ff.
- Dufeu, Bernard: *Wege zu einer Pädagogik des Seins*, Mainz 2003
- Freudenreich, Dorothea: *Lernen mit Freude und allen Sinnen – Erleben, Begreifen, Handeln, Bedenken – Das Pädagogische Rollenspiel im Unterricht*, in: *paed* 2/2003, S. 1 ff.
- Frisch, Max: *Andorra*, Suhrkamp, 11. Auflage, Frankfurt am Main 1979
- Goldemund, Horst: *Rollenspiel – alle sprechen davon, wenige können es*, in: *ide* 1/95, S. 35 ff.
- Gudjons, Herbert: *Ernste Spiele*, in: *Pädagogik* 1/98, S. 6 ff.
- Gudjons, Herbert: *Spielbuch Interaktionserziehung*, Klinkhardt, 7. Auflage, Bad Heilbrunn 2003
- Kramer-Knell, Kai: *Arbeitsmaterialien: Rollenspiel*, in: <http://www.ertanzungen.de/Rollenspiel.htm>
- Lehrplan für das bayerische Gymnasium, Fachlehrplan für Ethik, Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, Sondernummer 12, ausgegeben in München am 30. März 1992, S. 573 ff.
- Lehrplan für das Gymnasium in Bayern (G8), München Juli 2004, Kastner AG Wolnzach
- Leutz, Grete A.: *Das klassische Psychodrama nach J. L. Moreno*, Springer, Berlin-Heidelberg 1974
- Leveton, Eva: *Mut zum Psychodrama*, Iskopress, Salzhausen 2004
- van Ments, Morry: *Rollenspiel effektiv*, Oldenbourg Schulbuchverlag, 1997
- Meisinger, Renate: *Aktivierung ganzheitlichen Lernens durch angewandtes Psychodrama im Unterricht einer Realschule*, unveröffentlichte Abschlussarbeit zur Psychodrama-Leiterin, Karlsruhe 1999
- Mischo, Christoph u. a.: *Förderung sozialer Kognition in der Schule: Zur Wirksamkeit einer Kurzintervention*, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, München/Basel 2004, S. 151 ff.
- Nunner-Winkler, Gertrud: „*Das ist schön zu sehen, wie der blutet*“, *Spektrum der Wissenschaft*, Okt. 1999, S. 66 f.
- Pallasch, Waldemar: *Gruppendynamische Hilfen bei der Gruppenarbeit*, in: Gudjons, Herbert (Hg.), *Handbuch Gruppenunterricht*, Beltz, Weinheim/Basel 1993, S. 111 ff.
- Reich, K. (Hg.): *Rollenspiele. Methodenpool*, in: <http://methodenpool.uni-koeln.de>
- Schaller, Roger: *Das große Rollenspiel-Buch*, Beltz, Weinheim und Basel 2001
- Scheller, Ingo: *Szenisches Spiel*, Cornelsen Scriptor, Berlin 1998
- Scheller, Ingo: *Innere Bilder mit Standbildern darstellen*, in: *Pädagogik* 7-8/99, S. 20 ff.
- Schwelm, Helmut: *Humanistische Psychologie*, in: Stimmer, F.: *Lexikon der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 4. Auflage, Oldenbourg, München 2000

-
- Schwehm, Helmut: *Arbeitshilfen für psychodramafundiertes Pädagogisches Rollenspiel*, unveröffentlicht, Edenkoben 2004
 - Springer, Roland: *Grundlagen einer Psychodramapädagogik*, Scenario, Köln 1995
 - Uhl, Siegfried: *Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1996
 - Vlcek, Radim: *Workshop Improvisationstheater*, Auer, 3. Auflage, Donauwörth 2003
 - Vopel, Klaus W.: *Handbuch für Gruppenleiter/innen*, Iskopress, 10. Auflage, Salzhausen 2002
 - Vopel, Klaus W.: *Interaktionsspiele für Jugendliche*, Teile 1-4, Iskopress, Salzhausen 1999-2005
 - Wilhelmer, Hermann: *Das (Miß-)Verhältnis zwischen Psychotherapie und Deutschunterricht – Möglichkeiten und Grenzen des psychodramatischen Rollenspiels an der Schule und in der LehrerInnenfortbildung*, in: *ide* 1/95, S. 14 ff.
 - Wittinger, Thomas (Hg.): *Psychodrama in der Bildungsarbeit*, Grünewald, Mainz 2000
 - Zimmermann, Wolf-Dieter: *Von eigenen und fremden Erfahrungen lernen*, in: *Pädagogik* 1/98, S. 17 ff.

