

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Rollenspiel

Anne Elisabeth Neyer

erstellt: Februar 2021

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200947/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Rollenspiel

Anne Elisabeth Neyer

1. Was ist ein Rollenspiel?

Das Rollenspiel ist eine dramapädagogische Technik. Sie beschreibt zunächst eine spielerische Interaktion von Menschen, die jeweils eine Rolle übernommen haben und innerhalb dieser handeln. Hinter der Bezeichnung Rollenspiel verbirgt sich eine Vielfalt von Ausdrucks- und Darstellungsformen, wie z.B. das pädagogische Rollenspiel, das Großgruppenspiel oder das literarische Rollenspiel. Durch die Einnahme verschiedener Perspektiven können Themen bzw. Situationen vertieft, eigene und fremde Hintergründe und Motive erfahren und erkannt werden. Zudem können alternative Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden (Scheller, 2004; Scheller, 2018).

Der bzw. die Spielende realisiert nach Reich immer drei Rollen (Reich, 2008, CD): Man ist Akteur bzw. Akteurin, wenn man spielt. Dabei können eigene, bereits bekannte und fremde Anteile der Rolle zugleich aktiviert werden. Ebenfalls ist man Mitglied einer Gruppe und folgt bestimmten Gruppenprozessen. Darüber hinaus ist man auch Beobachter, der sein Handeln und das der anderen reflektiert. Aus diesen drei Rollen heraus ergeben sich jeweils unterschiedliche Zugänge zur Reflektion des Rollenspiels. So entstehen zum Beispiel Fragen wie: Was habe ich erlebt? Welche Anteile der Handlung waren mir bekannt, welche fremd? Was habe ich bei anderen beobachtet?

Der hohe didaktische Ertrag des Rollenspiels liegt daher einmal in der Erfahrung des Spielens selbst und dann in der Reflexion dieses Rollenerlebens und der Analyse des gesamten Rollenspiels. Bielefeldt betont die „eigenartige Symbiose von Spielen und Lernen“ im Rollenspiel: „Während die spielerische Aktion vorwiegend im emotionalen Bereich angesiedelt ist, liegt die Diskussion von Entscheidungen und ihren möglichen Alternativen mehr im Bereich des Kognitiven“ (Bielefeldt, 1979, 158).

Diese Vielzahl der Perspektiven zeigt, wie anspruchsvoll und komplex diese Form des Lernens ist, wenn sie gut vorbereitet, durchgeführt und reflektiert wird.

Leider wird das große Potential von Rollenspielen im Unterricht nicht immer genutzt:

Sehr oft werden Rollenspiele nur angespielt und die gemachten Beobachtungen werden der privaten Interpretation überlassen. Dies schadet nicht nur dem Ansehen der Methode (Schüler: „Ach schon wieder Rollenspiele, die bringen doch nichts ...“), sondern vergibt auch die Chance, ein sehr wirksames und bei richtiger Durchführung motivierendes Verfahren bereichernd für alle Lehr- und Lernanlässe einzusetzen (Reich, 2008, CD).

2. Das Rollenspiel im Religionsunterricht

Eine der zentralen didaktischen Herausforderungen des Religionsunterrichts besteht darin, dass sich persönliche Glaubensfragen und damit verbundene individuelle Entwicklungsprozesse der Plan- und Steuerbarkeit entziehen. Dennoch ist es Aufgabe des Religionsunterrichts, Schülerinnen und Schüler als suchende und fragende, glaubende und zweifelnde Menschen ernst zu nehmen und ihnen Zugänge anzubieten, die ihnen ermöglichen, sich auf ihrem persönlichen Glaubens- und Lebensweg weiterzuentwickeln. Dafür bedarf es besonderer Lernarrangements, die ganz im Sinne der konstruktivistischen Didaktik (→ [konstruktivistischer Religionsunterricht](#)) in „handlungsorientierter, partizipativer und viabler Weise“ angelegt sind und „vielfältige Beobachter-, Teilnehmer- und Handlungsvollzüge“ ermöglichen (Reich, 2008, 268). Hier bietet sich das Rollenspiel mit seinen zahlreichen Vorzügen an (Pfaffenwimmer, 2003, 32): Zunächst sind Schülerinnen und Schüler hier deutlich stärker beteiligt als im Frontalunterricht. Jeder schlüpft in eine Rolle, begegnet anderen Rollen und setzt sich unbewusst und bewusst mit diesen auseinander (Scheller, 2018, 148-159). Kreativität und Vorstellungskraft der Lernenden sind bei der Entwicklung der Rollen stark gefordert. Präzise körperliche Bewegungen und deutliches Sprechen sowie das Stehen und Spielen vor Mitschülerinnen und Mitschülern werden trainiert. All dies kann zu einem sicheren Körpergefühl und einer erweiterten Sprachfähigkeit führen und das Selbstbewusstsein stärken (Scheller, 2004, 75-76). Kognitives wie praktisches Wissen ist erforderlich, denn Bewegungen und Inhalte müssen zur Rolle passen und es müssen passende Ausdrucksformen gefunden werden. Gleichzeitig ist es ein kooperativer Interaktionsprozess, bei dem Konflikte produktiv gelöst werden müssen, damit ein Rollenspiel entstehen kann. Die hohe Eigenverantwortung innerhalb der Gruppen in der Vorbereitung sowie die Präsentation des Rollenspiels können zu „starkem Gruppenzusammenhalt und einem hohen Maß an Zusammenarbeit führen“ (Hübenthal, 2012, 281).

Flexibilität und Kreativität können durch das Spielen und Improvisieren im Rollenspiel gefördert werden (Reich, 2008, CD). Dabei kann auf bereits vorhandenes Wissen zurückgegriffen und die Problemlösekompetenz erweitert werden. Während die Spielenden Personen und Situationen schaffen und

gestalten, aktivieren sie immer auch eigene „Vorstellungen, Erlebnisse, körperliche und sprachliche Handlungsweisen“ (Scheller, 2018, 26) und geben ihren Rollen so eine eigene Gestalt. „Das Spiel zeigt immer die Rolle und die Spielenden zugleich“ (Scheller, 2018, 32). Das Rollenspiel ermöglicht die spielerische Aufarbeitung und damit auch die Reflexion des bisherigen Verhaltens und das Ausprobieren von Handlungsalternativen (Grethlein, 2007, 82). Dies kann auch durch die spielerische Imitation vorgegebener Rollen geschehen. Auf diese Weise können die Spielenden „eigene, aber auch fremde Haltungsanteile in ihren Voraussetzungen und Wirkungen nachvollziehen und genauer verstehen“ (Scheller, 2018, 26). Meinungs- und Einstellungsänderungen können bewirkt werden. Dass das Rollenspiel besonders im Religionsunterricht seinen Platz habe, begründet Grethlein mit der ureigenen Aufforderung des Evangeliums zu Umkehr und zu neuem Verhalten (Grethlein, 2007, 82). Aldebert sieht besonders in den Bildern und der Intensität der biblischen Geschichten eine Provokation zur „nachspielende(n) Vergegenwärtigung“ (Aldebert, 2006, 506). Diese Provokation sieht Hübenthal besonders bei Bibelstellen, in denen Gewalt unbewältigt bleibt. In der Inszenierung biblischer Mordprozesse im Rollenspiel hat sie die Erfahrung gemacht, dass diese zum Ort „theologischer Diskussion werden, bei der eigene Überzeugungen, Gottesbilder und Weltvorstellungen aufbrechen“ (Hübenthal, 2012, 281).

Der gesamte Prozess des Rollenspiels setzt auf der Seite der Lehrkraft eine große Offenheit gegenüber der Methode und daraus resultierenden Ergebnissen und gleichzeitig eine große Sicherheit im Umgang mit Rollenspielen und ihrer Reflexion voraus. Die Spielleitung übernimmt eine anspruchsvolle Aufgabe: „Als Spielleiter steuern sie nicht nur den Spielprozess von außen, sondern greifen auch als Animatoure, Mitspieler, Gesprächspartner und Hilfs-Ich immer wieder aktiv in das Spielgeschehen ein“ (Scheller, 2018, 218). Scheller empfiehlt gerade ungeübten Spielleiterinnen und Spielleitern sich über kleinere Sequenzen sowie Verfahren wie dem → [Standbild](#), Wahrnehmungs-, Körper- oder Schreibübungen dem szenischen Spiel bzw. Rollenspiel anzunähern (Scheller, 2018, 219).

Methodisch kann das Rollenspiel sowohl zur Bearbeitung von biblischen als auch lebensweltlichen, kirchenhistorischen, ethischen sowie interreligiösen Inhalten des Religionsunterrichts eingesetzt werden (Bielefeldt, 2011, M 58), wobei „der spielerische Zugang zu nichtbiblischen Themen und Situationen erfahrungsgemäß leichter [fällt] und weniger als die biblische Überlieferung einer spezifisch religionspädagogischen Reflexion der Methodik [bedarf]“ (Bubenheimer, 2010, 328). Eine Textanalyse nach dem Vorbild der historisch-kritischen Methode eigne sich in der Regel nicht als Spielvorbereitung (Bubenheimer, 2010, 329f.). Vielmehr sei es sinnvoll, szenische Strukturen und dramatische Potenziale eines Textes herauszuarbeiten, um „aus dem Text heraus Formen und Strukturen für ein Spiel zu gewinnen“, aber auch eine anthropologische Textanalyse durchzuführen und anhand der Kategorien Körper,

Seele und Geist „Assoziationen zwischen den Textinhalten und der Erfahrungswelt der Spieler herzustellen“ (Bubenheimer, 2010, 330). Insbesondere den Leerstellen des biblischen Textes ist große Aufmerksamkeit zu schenken. Sie ermöglichen es, „die eigene Person mit dem Textinhalt zu verschränken, eine Brücke zwischen Subjekt und Objekt zu schlagen. [...] Je mehr Leerstellen ein Text aufweist, desto offener ist er und desto zahlreicher sind die Interpretationsmöglichkeiten“ (Bubenheimer, 2010, 331). Beispielfähig nimmt Bubenheimer selbst eine solche Analyse für [Lk 15,11-32](#) vor (Bubenheimer, 2010, 332-334).

Im Kontext der dramatischen Elemente im Religionsunterricht spielen die Formen des → [Bibliodramas](#) und des Bibliologs eine besondere Rolle. Das Bibliodrama ist eine „szenische, erfahrungsbezogene, exegetisch und theologisch begründete Zugangsweise zur Erschließung biblischer Texte“ (Kollmann, 2001, 177). Das Bibliodrama unterstützt eine erfahrungsbezogene Begegnung des heutigen Menschen mit den Texten und Inhalten der Bibel. Es ermöglicht, „leibhaftig in den Raum des Textes hineinzugehen“ und so auch Erfahrungen auf der Körperebene zu machen (Dörnemann, 2020, 1.).

Das Bibliodrama verläuft prozessorientiert und orientiert sich an der Entwicklung der Gruppe und ihren Teilnehmenden. Insbesondere die Phasen der Texterschließung wie auch der Aufarbeitung sind methodisch so anspruchsvoll, dass sie idealerweise nur von ausgebildeten Bibliodramaleiterinnen und -leitern angeleitet werden sollten. Das Bibliodrama unterscheidet sich vom pädagogischen Rollenspiel vor allem durch seinen zeitlichen Umfang, da es mehrere Stunden oder Tage umfassen kann. Dadurch ist er für den Religionsunterricht als Gesamtform auch ungeeignet (Gnandt/Baader, 2003, 140). Einzelne Elemente des Bibliodramas, wie z.B. die Rollenarbeit, → [Standbilder](#), kreative → [Textarbeit](#) u.a. können jedoch gut im schulischen Kontext eingesetzt werden. Der → [Bibliolog](#) hat einen primär sprachlichen Fokus und ist daher in seiner Grundform in einem Zeitraum von 15 bis 30 Minuten umsetzbar (Pohl-Patalong, 2016, 1.2).

3. Methodisches Vorgehen

Rollenspiele sollten gründlich geplant und keinesfalls spontan eingesetzt werden, da die Schülerinnen und Schüler hier in „affektiver Hinsicht besonders gefordert und dadurch verletzlich“ (Grethlein, 2007, 82) sind. Besonders wenn sie erstmals ein Rollenspiel durchführen, muss die Lehrkraft sich „Zeit nehmen und die Idee in ruhiger und angemessener Weise an die Teilnehmer herantragen“ (van Ments, 1998, 62). Nur durch ein behutsames, informiertes Heranführen an die Methode kann die Angst der Lernenden, sich exponieren zu müssen, überwunden werden.

Zur Einführung der Methode kann zunächst auf feste Rollentexte, die abgelesen

werden, zurückgegriffen werden (Grethlein, 2007, 82). Ebenso kann man mit der Erstellung eines Hörspiels bzw. das Spielen mit Handpuppen, Marionetten oder ähnliches als Vorübung beginnen (Grethlein, 2007, 82). Durch diese Spielformen bekommen die Lernenden einen größeren Rollenschutz, was ihnen gerade zu Beginn Sicherheit vermitteln kann.

3.1. Aufwärmphase

Eine Aufwärmphase hilft den Lernenden im regen Schulalltag, sich auf das bevorstehende Rollenspiel einzustimmen. Sie entspannt und bereitet darauf vor, sich in eine andere Rolle hineinzusetzen. Für die Aufwärmphase bieten sich Vorstellungsübungen an wie z.B. eine Phantasiereise, Körper- und Bewegungsübungen wie z.B. eine pantomimische Darstellung, Sprechübungen wie der Wortkreisel, bei dem eine Geschichte fortlaufend erzählt wird, aber so, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler nur ein Wort beisteuert (für Aufwärmübungen u.a. van Ments, 1998, 66-68; Scheller, 2018, 37-50).

Es sollte immer bedacht werden, dass Aufwärmspiele eine Vorbereitung auf das Rollenspiel darstellen und kein Selbstzweck sind. Sie sollten daher nur kurze Zeit der insgesamt verfügbaren Zeit in Anspruch nehmen. Bei erfahrenen Lerngruppen kann auf diese Phase verzichtet werden.

3.2. Spielphase

Die Spielphase setzt sich aus einer Erarbeitungs- und einer Durchführungsphase zusammen.

3.2.1. Erarbeitungsphase

Zunächst wird das Thema bzw. ein Inhalt oder Konflikt erarbeitet und diskutiert. Dies kann z.B. mithilfe eines realen Vorfalls aus dem Umfeld der Schülerinnen und Schüler, einer Bibelstelle, eines Bildes, eines Films etc. erfolgen. Das Rollenspiel kann sowohl eine Textgrundlage haben („gebundenes Rollenspiel“) oder es kann frei über ein Thema („freies Rollenspiel“) gespielt werden (Grethlein, 2007, 82). Aus dieser Diskussion wird eine Situation für das Rollenspiel ausgewählt. Es hat sich als hilfreich erwiesen, eine kurzgefasste Einleitung zu schreiben (van Ments, 1998, 69), die zu Beginn des Rollenspiels verlesen wird und den Rahmen vorgibt. Ein Beispiel:

Wir befinden uns im Jahr 1210 in der Stadt Assisi im heutigen Norditalien. Große Gegensätze stoßen hier aufeinander. Während der Seehandel der Kaufleute mit der arabischen Welt floriert, leben viele Menschen in großer Armut. In dieser Zeit möchte Papst Innozenz III. die Position der Kirche stärken und sichtbar machen. Er baut viele neue Kathedralen. Franz von Assisi und seine Anhänger, die späteren Franziskaner, entdecken in dieser

Zeit die Botschaft des Evangeliums neu. Sie lehnen jeglichen Besitz ab und widmen sich den Armen und Ausgegrenzten. Im folgenden Rollenspiel trifft ein junger reicher Kaufmannssohn auf Franz und seine Freunde.

Die verschiedenen Rollen ergeben sich aus dieser Situation. Die Beschreibung der Rollen für die Teilnehmenden ist „das bedeutsamste Element“ in der Organisation von Rollenspielen (van Ments, 1998, 70), da sie die Struktur des Rollenspiels bestimmen. Welche Vorgaben z.B. durch Rollen- oder Ereigniskarten hinsichtlich der Rolle gemacht werden, hängt von der Vorerfahrung und angestrebten Kompetenzerweiterung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ab. Scheller betont: „Ist den Spielern der Lebenszusammenhang und das Verhalten auf Grund der eigenen Lebenserfahrung vertraut, dann genügen wenige Angaben zur Person als Vorgabe: Name, Alter, Geschlecht, Beruf, Verhaltensweisen und Beziehung zu den anderen Personen“ (Scheller, 2018, 172). Übt man Fähigkeiten und Fertigkeiten (z.B. Verkaufsgespräch) ein, sollten die Rollenvorgaben laut Reich „eher genauer sein. [...] Aber auch bei Rekonstruktionen des Verhaltens von Menschen (z.B. im Geschichts- oder Politikunterricht) kann mit genauen Rollenangaben gearbeitet werden“ (Reich, 2008, CD). Es sollte in jedem Fall klar formuliert werden, „1. Wer bin ich?, 2. Wo bin ich?, 3. Was will bzw. soll ich tun?“ (Grethlein, 2007, 82). Diese Rollenangaben können dabei in der Erarbeitungsphase von den Lernenden selbst geschrieben werden, um sie dann als Vorgaben für die Spielphase zu nutzen. Reich schlägt vor, dass nicht die eigenen Erarbeitungen, sondern die einer anderen Gruppe genutzt werden, um Spannung und Motivation zu erhöhen. Rollenvorgaben müssen so beschaffen sein, „dass die Spielenden bei der Aneignung nicht nur ihr eingeschliffenes Haltungs- und Rollenrepertoire wiederholen, sondern mit fremden, abgewehrten, idealisierten oder noch unbekanntem Haltungen konfrontiert werden“ (Scheller, 2018, 33). Alle Spielenden und Beobachtenden sollten über Ort und Zeit des Rollenspiels informiert sein. Hier ein Beispiel für eine Rollenkarte:

Du bist ein junger Mann und lebst um 1200 in Assisi. Du stammst aus wohlhabenden Verhältnissen, bist gut angesehen, hast einen großen Freundeskreis und sollst in den nächsten Jahren die Handelsgeschäfte deines Vaters übernehmen. Vor zwei Tagen hast du zufällig die Predigt eines Bettelmönchs gehört. Er sprach davon, der Stimme Gottes zu folgen, auch wenn das bedeutet, mit seiner Familie zu brechen. Er lehnte jeden Besitz und Luxus ab. Stattdessen sprach er davon, die Botschaft des Evangeliums zu leben und sich um die Armen und Ausgeschlossenen zu kümmern. Du merkst, dass dich diese Botschaft anspricht und nicht mehr loslässt.

Die Methode der Rollenverteilung entspricht dem Zweck des Spiels und der jeweiligen Lerngruppe, die am Rollenspiel teilnimmt. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit der Thematik auseinandersetzen, ohne bereits zu wissen,

welche Rolle sie spielen werden. Durch eine verfrühte Festlegung geht oft Spontaneität verloren. Vielerorts hat sich das Losverfahren bewährt, da so niemand auf eine spezielle Rolle festgelegt wird. „Zum Spielen darf aber nur eingeladen, nicht gezwungen werden. Bei der Besetzung der Rollen ist die emotionale Überforderung von Schülern zu vermeiden (so sollten z.B. nur stabile, in der Klasse gut angesehene Schüler eine negative Rolle übernehmen)“ (Grethlein, 2007, 83).

3.2.2. Durchführungsphase

Gespielt wird im schulischen Kontext in der Regel im Klassenzimmer auf Augenhöhe mit den beobachtenden Schülerinnen und Schülern. Es sollte davon abgesehen werden, auf eine „richtige“ Bühne auszuweichen, da hier die Spielenden unnötig exponiert sind und die Beobachtenden schnell in ein gewohnt passives Konsumverhalten verfallen.

Innerhalb der Bandbreite an verschiedenen Rollenspieltechniken haben sich folgende bewährt:

1. „Fischteich“-Methode: Die Spieler spielen in der Mitte vom Raum und werden dabei von den Mitschülerinnen und Mitschülern beobachtet, die im Kreis außen herumstehen oder sitzen: „Die einen sind im Teich und ‚schwimmen‘, die anderen stehen rundherum und schauen zu“ (van Ments, 1998, 91).
2. Multiples Verfahren: Jeweils zwei oder drei Schülerinnen bzw. Schüler spielen ein Rollenspiel, wobei alle Kleingruppen gleichzeitig dasselbe Rollenspiel spielen. Ein Mitglied jeder Gruppe kann die Beobachterrolle übernehmen. Bei diesem Verfahren werden Schülerinnen bzw. Schüler weniger exponiert und fühlen sich evtl. weniger bloßgestellt. „Andererseits [...] beobachten nicht zwei Personen dasselbe Rollenspiel, so dass es schwierig wird, genau festzustellen, was und warum es geschah“ (van Ments, 1998, 92). Bei dieser Methode sind also geübte Beobachterinnen bzw. Beobachter notwendig.

Weitere Techniken sind nach van Ments z.B.:

- Rollenrotation: Die Rolle des Protagonisten rotiert zwischen verschiedenen Lernenden.
- Rollentausch: Protagonisten und Antagonisten tauschen ihre Rollen.
- „Alter ego“/Verdopplung: Ein zusätzlicher Spieler bzw. eine Spielerin bringt seine Gedanken über den Protagonisten bzw. Antagonisten zum Ausdruck; er/sie steht hinter seiner/ihrer Hauptperson und spricht in der 1. Person.
- Selbstgespräch/Rollenmonolog: Der Spielende überlässt sich dem Strom seiner Gedanken und spricht laut aus, was er fühlt, denkt und wünscht (für detailliertere Erläuterungen van Ments, 1998, 96-104).

3.2.3. Entlassungsphase

Ziel dieser Phase ist die endgültige Lösung der Spielenden von ihren Rollen. Sie ist notwendig, um vom Rollenspiel, das „völlige Hingabe an das Problem“ (van Ments, 1998, 112) verlangt, zur Spielanalyse, die große Distanz voraussetzt, zu gelangen. Sonst besteht die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler zu sehr bei noch offenen Konflikten im Rollenspiel bleiben und sich nicht auf die sachliche Ebene der Analyse einlassen können. Um dies zu ermöglichen, sollten zunächst Missverständnisse über die inhaltlichen Ereignisse im Rollenspiel bzw. Offenes aus dem Rollenspiel geklärt werden, um sich dann schrittweise von der Rolle zu verabschieden. Reich betont, dass die Trennung von Rolle und Person gerade in der Schule so wichtig ist, „damit im Rollenspiel auftretenden Konflikte nicht in die Alltagswirklichkeit übertragen werden. Die Phase dient auch dem Schutz der Spieler, weil die Kritik am Rollenverhalten nicht zur Kritik an der Person werden darf“ (Reich, 2008, CD). Praktisch kann ein Applaus ein deutliches Ende der Spielphase darstellen. Besonders bei emotionalen Themen können Spielende ganz praktisch ihre Rolle *abstreifen*, indem sie sich mit den Händen kräftig über den Körper streichen, oder die Rolle pantomimisch wie einen Anzug ausziehen.

3.3. Reflexionsphase

Die Bedeutung dieser letzten Phase des Rollenspiels für den Lernprozess kann nicht deutlich genug hervorgehoben werden. Im analytischen Rückblick auf das Rollenspiel werden Themen und Probleme des Rollenspiels herausgearbeitet und diskutiert, Ergänzungen und Alternativen angedacht und Perspektiven geschaffen. Diese Phase sollte idealerweise im direkten Anschluss an das Rollenspiel erfolgen und für sie sollte mindestens genauso viel Zeit zur Verfügung stehen wie für das Rollenspiel selbst. Die Schwerpunkte dieser Phase werden durch den Spielleiter bzw. Lehrer gelegt.

Ziele der Reflexionsphase können sein (angelehnt an van Ments, 1998, 112):

1. Befragung der Spieler und Beobachter

- das Erlebte/Beobachtete zur Sprache bringen
- Gefühle, die während des Rollenspiels auftraten, herausarbeiten

2. Analyse des Rollenspiels:

- das Rollenspiel bzw. das Verhalten einzelner Protagonisten beschreiben
- Missverständnisse und Fehler korrigieren
- Veränderungen, die sich im Spielverlauf einstellten, herausarbeiten
- Ursachen für bestimmte Verhaltensweisen analysieren
- Schlussfolgerungen aus dem Verhalten ziehen
- tatsächliche Ereignisse zu den beabsichtigten Zielen in Beziehung setzt

- Lernergebnisse verstärken und korrigieren

3. Transfer und prospektive Ziele:

- neue überlegenswerte Aspekte herausstellen
- die Anwendung auf andere Situationen ermöglichen
- Verbindungen zu früherem Lernen knüpfen
- einen Plan für künftiges Lernen aufstellen

Praktisch kann die Auswertung anhand von vorher formulierten Fragen passieren, die der Spielleiter der Großgruppe stellt. Ments schlägt dafür folgendes Grundmuster vor (van Ments, 1998, 116-123): *Phase 1: Feststellung der Tatsachen*: Hier liegt die Betonung auf den „Einstellungen und Gefühlen der Einzelspieler“ (van Ments, 1998, 120). Die Fragen an die Spielenden sollten offen formuliert sein. Vorgefertigte Reaktionskarten, wie z.B. Zu Beginn fühlte ich mich..., nicht einverstanden war ich mit..., können hier helfen. In der *Phase 2: Analyse der Gründe des Verhaltens* sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen während des Rollenspiels reflektieren und so objektiv wie möglich analysieren. Der Fragestil sollte die Spielenden dazu anregen, „Verbindungen mit anderen Erfahrungen und mit Hintergrundtheorien“ aufzubauen (van Ments, 1998, 122). Alternative Handlungsmöglichkeiten werden diskutiert. Hier sind direkte und eng gestellte Fragen hilfreich. Eine *Phase 3: Planung von Aktionen* kann angedacht werden, ist aber nicht immer möglich.

Insbesondere wenn die Beobachter noch unerfahren sind und wenn besonders präzise Beobachtungen erwünscht sind, ist es hilfreich, das Rollenspiel zu filmen. Dann lässt sich im Anschluss genauer beobachten und Szenen lassen sich wiederholen. Die Spielenden können sich selbst sehen. Zudem ist es möglich, die Auswertungsphase mit zeitlicher Distanz zum Rollenspiel durchzuführen.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Neyer, Anne Elisabeth, Art. Rollenspiel, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2021

Literaturverzeichnis

- Aldebert, Heiner, Anspiel – Rollenspiel – Bibliodrama, in: Bitter, Gottfried/Englert, Rudolf/Miller, Gabriele/Nipkow, Karl Ernst (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2. Aufl. 2006, 504-507.
- Bielefeldt, Heinz, Rollenspiel, in: Wiemer, Axel/Edelbrock, Anke/Käss, Ingrid, Basiskartei Religionsdidaktik. Grundlagen – Unterrichtsplanung – Methoden, Göttingen 2011, M 58.
- Bielefeldt, Heinz, Das Rollenspiel, in: Groß, Engelbert, Alternativen zum vertexteten Religionsunterricht. Methodische Maßnahmen, Düsseldorf 1979, 158-171.
- Bubenheimer, Ulrich, Spielformen, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht I, Göttingen 5. Aufl. 2010, 327-349.
- Dörnemann, Holger, Art. Bibliodrama (2020), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon www.wirelex.de, (<https://doi.org/10.23768/wirelex.Bibliodrama.200277>, PDF vom 17.09.2020).
- Gndadt, Georg/Baader, Ulrich, Bibliodrama/Szenisches Spiel, in: Bosold, Iris, Kliemann, Peter (Hg), „Ach, Sie unterrichten Religion?“, Stuttgart 3. Aufl. 2003, 138-143.
- Grethlein, Christian, Methodischer Grundkurs für den Religionsunterricht. Kurze Darstellung der 20 wichtigsten Methoden im Religionsunterricht der Sekundarstufe 1 und 2, Leipzig 2. Aufl. 2007.
- Hübenthal, Sandra, Gerichtsprozesse im Rollenspiel, in: Katechetische Blätter 137 (2012), 280-288.
- Kollmann, Roland, Bibliodrama, in: Lexikon für Religionspädagogik I (2001), 177-180.
- Pfaffenwimmer, Barbara, Szenisches Lernen, in: Lebendige Katechese 25 (2003), 32-35.
- Pohl-Patalong, Uta, Art. Bibliolog (2016), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon www.wirelex.de, (<https://doi.org/10.23768/wirelex.Bibliolog.100139>, PDF vom 17.09.2020).
- Reich, Kersten, Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool, Weinheim 4. Aufl. 2008.
- **Reich, Kersten, Methodenpool**, in: **Reich, Kersten, Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool, Weinheim 4. Aufl. 2008, CD.** Siehe auch: http://methodenpool.uni-koeln.de/rollenspiel/frameset_rollenspiel.html, abgerufen am 27.10.2020.
- Scheller, Ingo, Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis, Berlin 8. Aufl. 2018.
- Scheller, Ingo, Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II, Seelze 4. Aufl. 2004.
- Van Ments, Morry, Rollenspiel: effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter. Ins Dt. übertr. und bearb. von Katja und

Wilhelm H. Peterßen, München 3. Aufl. 1998.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de