

ROLLENSPIELE UND DENKHÜTE

Anke Uhlenwinkel und Maik Wienecke

Rollenspiele und Denkhüte gehören zu den aufwendigeren methodischen Unterrichtsarrangements. Deswegen sollten sie mit Bedacht gewählt und sorgfältig geplant sein. Das beinhaltet nicht nur Überlegungen zur Vor- und Nachbereitung, sondern auch Vorstellungen davon, welche Form in welchem Kontext und zu welchem Zweck am besten passt.

1 Rollenspiele

Die Problemorientierung kann als das wesentliche didaktische Unterrichtsprinzip des Rollenspiels betrachtet werden. Im Vordergrund steht ein Problem, das aufgegriffen und weiterverfolgt werden soll. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf die Folgen möglicher Maßnahmen gelenkt, deren Widersprüche formuliert und diskutiert werden sollen. Dafür nehmen sich die Schülerinnen und Schüler der Standpunkte und Ansichten der zugewiesenen Konfliktparteien an und sammeln Argumente, die diesen Standpunkt stärken und ggf. die Aussagen der anderen Konfliktparteien entkräften.

Das bewirkt einen Perspektivwechsel, indem Sachverhalte unter verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet und ihre Interessengebundenheit erschlossen wird (Dickel 2006). Dabei steht nicht die Lösung des Problems im Vordergrund, sondern lediglich das Erkennen und Erfassen der Problemstruktur(en).

Rollenspiele sind eine Form des simulativen Handelns (Massing 1998), die den Unterricht für die Lernenden und Lehrenden durch eine handlungsorientierte Ausrichtung aufwerten. Die selbsttätige Auseinandersetzung mit einem Thema ist nicht zuletzt ein Grund dafür, dass Rollenspiele im Rahmen von Weiterbildungen in der Wirtschaft oder bei NGOs (→ NGOs/MH) genutzt werden.

Im Rahmen des Unterrichts soll das Rollenspiel eine in der Gesellschaft vorliegende Situation simulieren, in der die Schülerinnen und Schüler Rollen von Personen übernehmen, die als Vertreter von Interessengruppen raumwirksame Entscheidungen zu treffen haben (Pfriem 1999; → Moderation und Mediation/MH; → Geopolitik/MH; → Konflikte/MH). Durch die Vorgabe einer begrenzten Anzahl verschiedener Rollencharaktere, wird nicht jeder die von ihm gewünschte Rolle erhalten können. Im Gegenteil, es kann dazu kommen, dass Schülerinnen und Schüler eine Rolle übernehmen müssen, die sie innerlich sogar ablehnen. Es gilt die Schülerinnen und Schüler darauf hinzuweisen, dass sie diese Rollenperspektive ausschließlich für die Durchführung des Rollenspiels verwenden und sie nicht im Zusammenhang zu den eigenen Ansichten und Standpunkten steht. Ein anderes Problem ist der Einfluss von Stereotypen (→ Interkulturelles Lernen/MH) auf das Rollenspiel. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht bedeutet Stereotypenbildung,

„dass wir Personen häufig nicht als Individuen, sondern als Teil einer Gruppe sehen und [...] entsprechend der vorgefassten Meinung über diese Gruppe [...] einen ‚Stempel‘ aufdrücken“ (Petersen/Six 2008: 21).

Die stereotype Gestaltung der Rollen führt zu Vorurteilen, die ambivalent nützliche und unentbehrliche Orientierungshilfen darstellen und Identität und Selbstwertgefühl schaffen können. Gleichzeitig bergen sie aber auch die Gefahr der Voreingenommenheit und Diskriminierung (Schiele 1990). Das wird speziell dann problematisch, wenn die Teilnehmer nicht mehr zwischen der Rolle und dem Darsteller unterscheiden können.

Zum anderen muss der Umfang des Spieles in Bezug auf seine Komplexität den strukturellen und unterrichtsorganisatorischen Bedingungen angepasst und dementsprechend reduziert werden. Dies vereinfacht nicht zuletzt das genaue Setzen von Akzenten, die eine klare Intension erkennen lassen (Massing 1998).

Böing und Sachs entwerfen dazu ein neuartiges Format des Rollenspiels in Form einer Rollenexkursion. Dabei handelt es sich um „eine Exkursion, in der die Teilnehmer durchgängig aus einer bestimmten fiktiven Rolle heraus denken und agieren“ (Böing/Sachs 2009: 33 f.). Ein abgegrenzter geographischer Raum ersetzt den Klassenraum. Die Rollenexkursion integriert fachspezifische Arbeitsweisen, wie die klassische Standortarbeit (Kartieren, Befragen) mit kreativer Gestaltung durch die szenische Darstellung eines Rollenprofils, wie sie auch im klassischen Rollenspiel zu finden ist. Die vor Ort erhobenen Daten und gewonnenen Informationen werden aus der betreffenden Sicht des jeweiligen Rollencharakters betrachtet und verwertet, was wieder einem Perspektivwechsel entspricht. Van Ments unterteilt die Phasen des Rollenspiels nach Aufwärm-, Spiel-, Entlassungs- und Reflexionsphase. Es ist nicht unerheblich, die Faktoren zu recherchieren, die störend auf einen reibungslosen Ablauf des Rollenspiels im Rahmen des Unterrichts einwirken können. Dies umfasst die teilnehmenden Personen ebenso, wie

die äußeren Strukturen, in denen das Rollenspiel stattfinden soll. Nach Meyer wird es einfacher, wenn sich die Räumlichkeiten vom gewohnten Lernumfeld der Schülerinnen und Schüler unterscheiden (Meyer 2003) und die Teilnehmer in eine körperliche Beziehung zueinander treten können. Im Geographieunterricht wird die Unterrichtsmethode des Rollenspiels seit ihrer breiten Einführung im Rahmen des RCFP (Raumwissenschaftliches Curriculum Forschungsprojekt) als überaus sinnvoll angesehen, um speziell raumplanerische Prozesse zu simulieren (Böing/Sachs 2009).

Phase	Inhalte
Aufwärmen	<ul style="list-style-type: none"> • Lockerung und Entspannung der Teilnehmer
Spielen	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung der Rollencharaktere und ihrer Argumentation • Durchführung • Beobachtungsaufträge für nicht aktiv spielende Schüler
Entlassen	<ul style="list-style-type: none"> • Fiktion und Wirklichkeit trennen und abgrenzen • distanzierte Analyse der Charaktere
Reflektieren	<ul style="list-style-type: none"> • Betrachtung der Lernprozesse • Auswertung der Beobachtungen • Diskussion • Alternative Lösungen

Abb. 1: Phasen des Rollenspiels (Quelle: Van Ments 1998)

Nicht selten werden Rollen- und Planspiel als ein und dieselbe Unterrichtsmethode betrachtet. Dass es sich dabei um zwei zwar ähnliche, aber doch unterschiedliche methodische Großformen handelt, wird dadurch deutlich, dass beide Methoden den Simulationsspielen zugeordnet (Meyer 2006; Rinschede 2007), dort aber getrennt voneinander aufgelistet werden. Der wesentliche Unterschied zwischen dem Plan- und Rollenspiel besteht in der Vertretung der Standpunkte. Wird im Rollenspiel eine Gruppe an der Argumentation einer Meinung arbeiten, um anschließend eine Person aus der Gruppe diese Meinung in einer simulierten Diskussion vortragen und diskutieren zu lassen, vertreten im Planspiel ganze Interessengruppen einen Standpunkt bzw. ein Ziel (→ Planspiele). Dabei muss bereits in der Gruppe ein Kompromiss zur Darstellung der zu vertretenen Meinung ausgehandelt und eine Strategie zur Durchsetzung entworfen werden, damit sie nach innen homogen, nach außen aber klar in Opposition in die Debatte einsteigen kann (ebd.). Meyer nennt das Planspiel eine Erweiterung des Rollenspiels (Meyer 2006), da ein Planspiel zu einer Lösung bzw. zumindest zu einer Entscheidung führen soll, was bei einem Rollenspiel nicht die Grundvoraussetzung ist.

2 Denkhüte

Im Unterschied zum Rollenspiel werden die zu übernehmenden Perspektiven bei der Methode der Denkhüte nicht durch die soziale Position der Personen bestimmt, sondern durch bestimmte charakterliche Merkmale oder Einstellungen. Das ursprüngliche Ziel der Methode war es, in Unternehmen, etwa der Produktentwicklung oder im Marketing (Silva 1997), endlose, wenig fruchtbare Diskussionen zu verhindern, in denen jeder versucht, den anderen gegenüber seine Meinung durch Wiederholung der gleichen Argumente durchzusetzen (de Bono 1985). Stattdessen sollten die Teilnehmer versuchen, die gemeinsame Aufgabe aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus zu betrachten, d. h. neben den eindeutigen Vorteilen eines Vorschlags, auch seine Nachteile zu sehen, über Umsetzungsschwierigkeiten nachzudenken oder Reaktionen der an dem Prozess Beteiligten zu antizipieren (→ Konstruktivismus und Geographie/MH).

Zu diesem Zweck hat de Bono insgesamt sechs Denkhüte unterschieden, die jeweils durch eine bestimmte Farbe gekennzeichnet sind. Demensprechend gibt es den weißen, den gelben, den grünen, den schwarzen, den blauen und den roten Hut. Jeder dieser Denkhüte repräsentiert eine bestimmte Problemsicht, die wie folgt charakterisiert werden kann:

Der weiße Hut ist so etwas wie der Wissenschaftler unter den Hüten. Er fragt nach objektiven Daten und Fakten. Als Fakt kann dabei auch die referierte Meinung Dritter gelten, z. B. wenn zwei Meinungen gegenüber gestellt werden. Die eigene Meinung kann nur dann als Fakt betrachtet werden, wenn sie relational zu anderen oder als historischer Fakt referiert wird. Sind Daten oder Fakten aufgrund der Materiallage nicht bekannt, darf der weiße Hut auch das feststellen und damit einen Bedarf nach weiteren Informationen artikulieren.

Der gelbe Hut repräsentiert den Optimisten unter den Hüten. Seine Aufgabe ist es, über konstruktive Vorschläge nachzudenken und sie zu begründen. Der gelbe Hut wird von DE BONO als „positiv denkender Hut“ bezeichnet. Unter positiv versteht er dabei eine Haltung, die den Wert von Vorschlägen erkennt, ihn – zur Not auch für andere – logisch begründen kann und dabei etwaige Hindernisse oder Nachteile ausblendet (Fernandes/Mendes 2006).

Der grüne Hut ist dem gelben Hut sehr ähnlich (de Bono 1985). Sie teilen u. a. die Angewohnheit Nachteile systematisch auszublenden. Der Unterschied zwischen den beiden Hüten liegt darin, dass der grüne Hut althergebrachte Vorstellungen und Konzepte durchbrechen kann und will, um neue Ideen zu entwickeln. Insofern ist er der Kreative unter den Hüten, der auch mal einen auf den ersten Blick verrückt klingenden Vorschlag machen darf.

Der schwarze Hut ist der Pessimist der Runde. Er sieht bei allen Vorschlägen vor allem potentielle Probleme, Hindernisse und Risiken. Nach de Bono ist er der Hut, der das westliche Denken prägt. Er betrachtet ihn im Gegensatz zum gelben

Hut als negativ. Etwas weniger pessimistisch kann man ihn auch schlicht als den vorsichtigen Hut bezeichnen.

Der blaue Hut ist je nach Situation der Organisator oder der Moderator von Diskussions- und Entscheidungsfindungsprozessen. Er definiert zu Beginn der Diskussion die zu durchdenkende Problemstellung und am Ende präsentiert er ein zumindest vorläufiges Ergebnis. Während der Diskussion ist es seine Aufgabe, den Denkprozess der Gruppe zu steuern und darauf zu achten, dass alle Hüte ausreichend Gelegenheit haben, sich zu äußern.

Der rote Hut steht sowohl für Gefühle als auch für Intuition. Mit Gefühl ist dabei gemeint, dass der Hut die Befindlichkeiten Einzelner oder der Gruppe insgesamt wahrnimmt und darauf reagiert, indem er sie z. B. spiegelt. Intuition bezieht sich dagegen auf bereits gesammelte Vorerfahrungen, die in der Regel nicht belegt werden können. Beide Aspekte des roten Huts sind in fast jeder Diskussion implizit vorhanden, werden aber nur selten explizit thematisiert, wodurch es oft zu unerkannten Missverständnissen kommen kann.

Im Unterricht lassen sich die Denkhüte relativ leicht nutzen. Neben der Beschreibung der Hüte ist lediglich ein für alle gleicher Materialfundus zur Verfügung zu stellen, der für alle Perspektiven Ansatzpunkte bietet. Obwohl de Bono (1985) in seinem Buch empfiehlt, die Denkhüte zeitlich abwechselnd aufzusetzen, sodass mal alle den roten und dann wieder alle den gelben Hut aufhaben, hat sich im schulischen Kontext weitgehend eine Bearbeitung mit festen Zuordnungen durchgesetzt (Silva 1997; Fernandes/Mendes 2006; Uhlenwinkel 2007). Diese Variante erlaubt die Arbeit in Gruppen, die je einen Sprecher wählen, der ihre Position in der Diskussion vertritt, während die anderen den Diskussionsprozess mittels Beobachtungsbogen evaluieren (Fernandes/Mendes 2007).

3 Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Die Arbeit mit Rollenspielen und Denkhüten zeigt an einigen Stellen deutliche Gemeinsamkeiten, gleichzeitig gibt es aber auch markante Unterschiede. Zu den Gemeinsamkeiten gehören die Phasen der Durchführung, die eingehalten werden sollten, um die Methode nicht nur als motivierendes Moment, sondern als Lernerfahrung zu nutzen. In diesem Kontext ist insbesondere die Phase des *debriefings* zu nennen. Das *debriefing* ist zum einen relevant, damit die Lernenden ihre Rollen verlassen und ihre eigene Position zu der Situation äußern können. Es soll aber auch dazu dienen, optimale Lösungen, sowohl für die schulische Aufgabe als auch für die in Frage stehende Situation zu finden. Dazu sollten die Lösungswege zunächst dargestellt und danach evaluiert werden. Das kostet Zeit, die eingeplant werden muss. Ein *debriefing*, das die letzten drei Minuten der Stunde füllt und

von den Lernenden kaum noch wahrgenommen wird, erfüllt diesen Zweck nicht (Nichols 2006).

Manuel – Ein Kleinbauern und der Eukalyptusanbau in Portugal:

Manuel bewirtschaftet einen kleinen Hof im Bewässerungsgebiet von Odemira. Als er den Hof Ende der 70er-Jahre von seinem Vater übernehmen sollte, hat er lange überlegt, denn die Landwirtschaft brachte nicht viel ein. Viele andere Bauern hatten ihr Land und ihr Haus bereits verkauft und waren fortgezogen – in die Städte. Der Gedanke, in einer Großstadt zu wohnen, gefiel Manuel überhaupt nicht. Er hörte sich um und erfuhr, dass Erdnüsse aufgrund der gestiegenen Nachfrage einen relativ guten Preis brachten. Er informierte sich über Anbaumethoden und Pflegemaßnahmen und nahm einen Kredit auf, um die neuen Geräte bezahlen zu können. Eine Zeitlang konnte er so ein ausreichendes Einkommen erwirtschaften. Dann erlaubte die portugiesische Regierung den Import von spanischen Erdnüssen. Die waren viel billiger. Manuel konnte seine Erdnüsse nicht mehr verkaufen. Jetzt hat er keine Einnahmen mehr und die Bank verlangt die Rückzahlung der nächsten Rate des Kredits. [Manuel machte sich Sorgen um die Zukunft seiner Familie.] Ein Zellulosekonzern hat ihm viel Geld für sein Land angeboten. Wenn er es nur verpachtet, kann er sogar auf seinem Hof wohnen bleiben.

Textbox 1: Die Rolle des Kleinbauern auf die Perspektiven der Denkhüte hin betrachtet

Eine weitere Gemeinsamkeit findet sich in der Übernahme von fremden Perspektiven durch die Lernenden. Der größte Unterschied zwischen den Methoden liegt in der Art der Perspektiven, die eingenommen werden: Während beim Rollenspiel eine soziale Stellung oder polit-ökonomische Funktion die Perspektive bestimmt, wird sie bei den Denkhüten eher von allgemeinen Lebenseinstellungen geprägt. Das heißt aber auch, dass die jeweils gewählten Kategorien kombinierbar sind. In einer Unterrichtseinheit zur großflächigen, kommerziellen Nutzung von Eukalyptus werden z. B. acht verschiedene sozio-ökonomische Perspektiven beschrieben, die gut für ein Rollenspiel genutzt werden könnten (Schramke/Uhlenwinkel 2004). Sie reichen vom Direktor eines Zellulosekonzerns, über den Kreisvorsitzenden, den Holzfäller und den Kleinbauern bis zu einer alten Frau ohne ausreichende Altersversicherung. In jeder dieser Rollen können sich Menschen finden, deren bevorzugte Sichtweise auf die Welt einem der Hüte entspricht, oft werden die verschiedenen Hüte sogar von nur einem Menschen genutzt (Textbox 1 – Textteile, die mit den verschiedenen Hüten korreliert werden können, sind farbig gekennzeichnet). Genauso gibt es in jeder sozialen Stellung Optimisten und Pessimisten. Ob im Unterricht eher das Rollenspiel oder eher die Denkhüte eingesetzt werden,

hängt von der inhaltlichen Intention des Lehrenden ab: Für Planungsfragen eignen sich Rollenspiele, für *moral dilemmas* (McPartland 2001) eher die Denkhüte.

4 Fazit

Welche Methoden der Lehrende im Unterricht nutzt, hängt immer auch davon ab, welche Inhalte er vermitteln will und welche Ziele er mit der jeweiligen Stunde verfolgt. Insbesondere bei scheinbar ähnlichen Methoden fällt es Lehramtsanwärtlern oft schwer zu entscheiden, welche Methode sie einsetzen sollen. Das gilt auch für die Wahl zwischen Rollenspiel und Denkhüten. Als erste grobe Orientierung sollte man Rollenspiele zur Thematisierung von Interessengegensätzen nutzen. Denkhüte dagegen taugen eher zu einer möglichst multiperspektivischen Betrachtung einer Situation, obwohl man ein gemeinsames Ziel hat. Wer mit beiden Methoden gut umgehen kann, darf sie aber gerne auch mischen.