

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 66 (1979)
Heft: 3: Rollenspiele : Möglichkeiten - Grenzen - Gefahren

Artikel: Das Rollenspiel als unterrichtliches Verfahren
Autor: Günther, Henning
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-525658>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 02.04.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Wendlandt, W., *Rollenspiel in Erziehung und Unterricht*. UTB 717, Fr. 17.90.

Widlöcher, D., *Das Psychodrama bei Jugendlichen*. Diagnostisch, therapeutisch, pädagogisch, Fr. 24.–.

Wölfel, U., *Du wärst der Pienek*. Spielgeschichten, Spielentwürfe, Spielideen, Fr. 18.10.

Auch *Bilderbücher* können Anregungen für Kinder-Rollenspiele geben, z. B.:

Petrides, H., *Jupp und Jule*. Fr. 21.–.

Sendak, M., *Das Schild an Rosis Tür*. Fr. 12.80.

Sendak, M., *König Drosselbart*. Fr. 9.80.

Waechter, F. K., *Brülle ich zum Fenster raus ...* Fr. 11.30.

Waechter, F. K., *Wir können noch viel zusammen machen*. Fr. 17.90.

Zimnik, R., *Pasteten im Schnee*. Fr. 12.80.

Das Rollenspiel als unterrichtliches Verfahren *

Henning Günther

Kritische Überlegungen

Das Rollenspiel ist die Unterrichtsmethode, die wohl am häufigsten in der neueren unterrichtswissenschaftlichen Literatur empfohlen wird. Der Begriff «Rollenspiel» ist jedoch nicht eindeutig. Man kann ihn sehr weit fassen und jede menschliche und tierische Kommunikation als Rollenspiel bezeichnen. Man kann ihn enger fassen und nur Kommunikation mit Spielcharakter als Rollenspiel bezeichnen. Ich verwende im folgenden eine engere Definition und trenne zwischen Kindertheater, theatralischem Spiel, Kinderspiel, Planspiel und Rollenspiel. Beim Rollenspiel ist ebenfalls eine Unterscheidung sinnvoll zwischen einem *verhaltenstherapeutischen Rollenspiel* und *spielendem Lernen*. Die nachfolgende Darstellung und Kritik bezieht sich allein auf das verhaltenstherapeutische Rollenspiel. Die anderen obengenannten Formen des Spiels sind seit langem und nach wie vor sinnvoller Bestandteil des Lernens.

I. Beschreibung des Programms

Besonders geeignet erscheint mir zur Beschreibung des Programms ein Rückgriff auf das Praxis-Handbuch des Schroedel-Verlages: *Rollenspiel*¹. Den Forderungen des Programms, das auf drei- bis sechsjährige Kinder gezielt ist, möchte ich jeweils die Form eines Imperativs geben.

1. *Rollenspiele üben ein in einen ständigen Rollenwechsel*. Die Kinder sollen das Be-

wusstsein eines «als ob» entwickeln². Das, was sie jeweils tun, ist ein Rollenspiel, aus dem sie durch einen Wechsel in eine andere Rolle jeweils herauskönnen.

2. *Eine der wichtigsten Techniken ist der Rollentausch*.

Beispiele für den Rollentausch sind Vater – Hausmeister und Mutter – Tochter. Das Kind, das zuerst in der Rolle der Tochter gespielt hat, tritt in der nächsten Szene in der Wiederholung als Mutter auf und umgekehrt. Ebenso ist es bei dem Gespräch zwischen dem Vater und dem Hausmeister. Der Rollentausch ist keine freiwillige Handlung, sondern ein *Zwang*. (S. 120)

3. *Der Übergang zwischen Rollenspiel und Psychodrama / Soziodrama ist fließend* (S. 13). Deshalb finden psychodramatische Methoden wie Doppelgänger, Spiegeln, Monolog einen notwendigen Platz auch in pädagogisch gelenkten Rollenspielen.

Die Methode des *Doppelgängers* kommt dann zur Anwendung, wenn ein Spieler eine Rolle nicht durchzuhalten vermag. Möglicherweise fordert sie ihm ein Verhalten ab, das er nicht kennt oder ihm aus irgendeinem Grunde widerstrebt. In diesem Fall stellt sich ein anderer Spieler hinter den Rollenträger und gibt ihm zu verstehen, dass er sein zweites Ich ist und ihm helfen möchte. (S. 64) Dieser Doppelgänger wird auch Hilfs-Ich genannt. Der Doppelgänger sagt, ich bin unsichtbar, ich spreche für dich mit, – und versucht, die Gedanken und Gefühle des Spielers in Worte zu fassen. Er tritt hinter den Spieler – ich bin unsichtbar – und spricht die Rolle in der Ich-Form weiter. Dabei soll das Kind lernen, sich selbst in be-

* Kath. Bildung 10/77, S. 535–553

zug auf das Geschehene wahrzunehmen, eigene Empfindungen und Gefühle zu erkennen und auszusprechen. Es soll aushalten, mit sich selbst konfrontiert zu werden. Die Methode des Doppelgängers soll geübt werden durch Pantomimen: ein Kind macht eine Pantomime, ein anderes steht hinter ihm und sagt, was es bei der Pantomime denkt und empfindet. Dieses Spiel heisst auch: Ich bin dein unsichtbarer Zwilling. (S. 95) Die Methode des *Spiegels* besteht darin, dass andere Kinder die besondere Interpretation der Rolle nachspielen, die der erste Spieler gegeben hat. Durch mehrfaches Spiegeln soll dem Spieler dazu verholpen werden, sein Verhalten objektiver zu sehen und es zu ändern. (S. 64) Die Methode des *Monologs* besteht darin, dass der Spieler während des Spiels laut denkt. Er soll seine Befürchtungen, seine Handlungsabsichten, seine Ängste und Erwartungen, seine Hoffnungen oder Forderungen aussprechen und sich ihrer und der Motivation seines Verhaltens bewusst werden. (S. 64)

4. *Im Rollenspiel soll die Körpersprache bewusst geübt werden.* Die Übungsspiele zur Erreichung dieses Programmteils sind sehr zahlreich.

Aufmerksamer Museumsaufseher, Schleichen wie ein vorsichtiger Dieb, ein Orchester dirigieren, eiliger Autofahrer, wütender Nachbar, räkelnder Urlauber, alles das sind Vorschläge zur Übung der Körpersprache im Rollenspiel. Wichtig ist laut Programm: Ist es mir leicht- oder schwergefallen, das vorgeschlagene Verhalten darzustellen? War ich in der Rolle und habe ich mich so gefühlt, wie sich die Person fühlen könnte, die ich darstellen wollte? Die Gruppe der Beobachter sollte beurteilen, ob das Spielverhalten mit dem Spielvorschlag übereinstimmte. Wenn möglich oder nötig, sollte die Gruppe der Beobachter *Vorschläge für Verhaltensänderungen* machen. (S. 72)

5. *Durch Rollenspiele soll das Berührungstabus abgebaut werden.*

Die Spielanweisungen dazu sind ebenfalls sehr zahlreich. Kinder gehen im Raum umher und müssen sich auf ein akustisches Zeichen hin verabschieden oder begrüßen. Kinder schminken sich, sie küssen sich³. Zwar haben die Erzieher festgestellt, dass sich die Kinder lieber puffen und schubsen,

als sich wirklich körperlich zu berühren, und dass sie bei freiwilligen Paarbildungen die gleichgeschlechtliche Paarbildung bevorzugen. Das Programm zielt aber auf eine *Verhaltensänderung*. Die Kinder sollen sich bewusst berühren, und die Geschlechtszugehörigkeit soll dabei bedeutungslos sein. Daher wird auch hier die Methode des Rollentauschs *verpflichtend* gemacht.

6. *Jeder Mensch muss bereit sein, sich blind von einem anderen führen zu lassen.* Zunächst sträuben sich die Menschen gegen diese Führung. In einem langen Training können sie aber dazu gebracht werden, sich blind führen zu lassen. (S. 124)

7. *Durch das Rollenspiel wird Autorität abgebaut.*

Beispiele dafür sind: «Frank verkündet: Ich bin der Anführer, ihr müsst das tun, was ich sage. Da dies für ihn ein typisches Verhalten ist, beschliesst die Erzieherin, mitzuspielen und gegen ihn aufzutreten. Erzieherin: Was ist denn das für einer, der schreit hier nur rum und tut gar nichts. Die Kinder: Das ist der Anführer. Erzieherin: Na gut, das kann ja ein Anführer sein, nur bin ich erstaunt darüber, dass er nur rumschreit. Ich kenne einen Anführer, der macht den anderen alles vor. Frank: Sei du ruhig, du hast hier zu tun, was ich sage. Erzieherin: Ha, ha, ha, dass ich nicht lache, wer hier nur rumbüllen kann, ist für mich kein Anführer. Sie wendet sich zu den Kindern: Ab jetzt bin ich euer Anführer.» Eine weitere Methode, Autorität abzubauen, liegt darin, dass die Erzieherin hinter eines der Kinder tritt, das vor einem autoritär auftretenden anderen Kind Respekt hat: «Die Erzieherin tritt hinter das ängstliche Kind und sagt: Was kommt denn da für ein Mistvieh heran, ich glaube, das will mir Angst einjagen. Ich lasse mir aber keine Angst einjagen. Ich hole jetzt einfach einen Schlauch und spritze ihm in den Rachen. Pantomimisch holen beide den Schlauch und fangen an zu spritzen.» (S. 105/106)

8. *Durch das Rollenspiel wird der Aussen-seiter in die Gruppe integriert.*

Dafür werden mehrere Beispiele gegeben. Die Erzieherin sieht, dass der kleine Peter nicht mitspielen darf. «Sie beschliesst, Peter in das Spiel dieser Kinder einzuschleusen. Sie flüstert ihm zu, dass er ihr kleiner Hund sein solle. Dann nimmt sie ihn an eine imaginäre Leine, geht zur Puppenecke und sagt:

Guten Tag, wohnt hier nicht Familie XY? Die Kinder verneinen, die Erzieherin redet weiter: Ach je, das ist aber schade. Dann sind die wohl ausgezogen. Können wir trotzdem hereinkommen, wir sind schon so lange unterwegs! Sie wird hereingebeten, weist auf ihren kleinen Hund und sagt: Schauen sie nur, was für einen niedlichen Hund ich habe! Haben sie vielleicht ein Schälchen Wasser für ihn? Die Kinder suchen nach einem Schälchen Wasser, Peter ist aufgenommen.» Ein anderes Beispiel ist der kleine Mark, der immer am Marterpfahl stehen muss. Die Erzieherin will Mark von seiner festgelegten Rolle erlösen. Sie geht hin und sagt: Der hier am Marterpfahl, den kenne ich. Das ist ein ganz berühmter Mann. Der darf nicht sterben. Bindet ihn los, ich werde dafür am Marterpfahl stehen. Sie fängt an, ihn loszubinden und spricht weiter: Ich bin sicher, dass sich dieser grossartige Mann durch ein Geschenk dafür bedanken wird, dass ihr ihm das Leben geschenkt habt. Sie flüstert dem kleinen Mark ins Ohr, er solle irgendwas holen und als ein Schenkender wiederkommen (S. 105/106) Eine weitere Methode, um den Aussenseiter aus seiner Rolle herauszubringen, ist das *Hänseln*. Das Kind, das irgendetwas an sich hat, das von den Kindern abgelehnt wird, soll durch Hänseln dazu gebracht werden, die Angriffe ertragen zu können. So wird dann gesagt: «Jeder darf eine Hänselei sagen. Zum Beispiel: «Hast du aber eine komische Nase.» «Du hast ein langweiliges Kleid.» usw. In diesen Spielen sollen die Kinder erfahren, wie man sich als Verspotteter fühlt. Die Erzieherin macht den Kindern vor, dass man bei Beleidigungen dieser Art einmal schwer getroffen reagieren kann, ein anderes Mal darüber lachen kann oder ein drittes Mal aggressiv wird. Auf diese Weise sollen die Kinder *abgehärtet werden gegen Beleidigungen*, und die Aussenseiter sollen sich durch Benennen der Gründe, die sie zu Aussenseitern machen, diese Gründe bewusst machen. Ein Beispiel dafür ist Rotschopf (S. 124) in einem Rollenspiel, in dem anschliessend die Frage gestellt wird, warum lehnen die Kinder Rotschopf ab? Rotschopf darf sich nicht erschrecken und beleidigt zurückziehen, sondern sie muss der kritischen Überprüfung standhalten. Die Freunde müssen sie in ihre Gruppe aufnehmen.

Andere Rollenspiele, etwa in einer Lernsequenz des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen für den Politikunterricht, haben als Beispiel der rollenspielenden Integration von Aussenseitern den Brillenömmes herausgesucht.

9. *Durch das Rollenspiel sollen die Kinder sowohl in eine symmetrische als auch in eine komplementäre Verhaltensweise eingeübt werden.*

Bei der symmetrischen Reaktion kehrt der Betroffene die Kommunikationssituation um und wendet genau die Körpersymbole und Sprechakte *gegen* den anderen, die er empfunden oder erfahren hat. Bei der komplementären Reaktion geht der eine auf den anderen ein und verhält sich *dienend und zuordnend* zu den Bedürfnissen des anderen. Beide Reaktionsweisen sollen im Rollenspiel geübt werden. Die symmetrische Kommunikation entwickelt sich bei den Kindern zu ernsthaften Raufereien. Diese Raufereien sollen im Rollenspiel geübt werden. (S. 37) Eine weitere Übungsmethode zur Herstellung symmetrischer Kommunikation ist das Üben böser Wörter bzw. das Üben von Schimpfen. (S. 38, S. 159) Das Rollenspiel kann diese Fähigkeit, Kommunikation symmetrisch rückzuspiegeln, dadurch üben, dass ein Mitspieler in der Rolle des Vaters dem Kämpfenden durch Bewunderung seines Aggressionsverhaltens zu Hilfe kommt. (S. 167)

10. *Kinder müssen durch warm-ups auf Rollenspiele vorbereitet werden.*

Beispiele für solche warm-ups sind: Die Rollenspieler kommen in eine Bar und bringen einen bestimmten *Kommunikationswunsch* zum Ausdruck. Ein weiteres Beispiel ist ein *Konflikt* auf dem Markt zwischen Verkäufer und Käufer. Ein weiteres Beispiel für warm-up ist die sogenannte animal farm, d. h. die Kinder bekommen entweder eine bestimmte *Tierrolle* zugeteilt oder suchen sich eine aus und stellen in der Tierrolle ihr Selbstbild oder ihr Verhältnis zur Gruppe dar. Und ein weiteres Beispiel ist die *«Landschaft»*, d. h. dass die Kinder einen Baum, einen Strauch, einen Fluss o. ä. darstellen und sich durch diese Darstellung einander zuordnen. (S. 87 ff.) Im Rollenspiel sollen die Kinder bitten und verweigern lernen. Dazu sind besonders soziometrische Spiele geeignet, d. h. Spiele, in denen *Sympathie- und Antipathiewahlen*

stattfinden. Eines der Spiele lautet: Peter geht in den Wald, und er bittet die herumsitzenden Kinder der Reihe nach, mit ihm in den Wald zu gehen. Die Kinder können verweigern oder zustimmen, je nachdem wie dringlich und erfüllbar ihnen das Bittverhalten Peters erschienen ist. (S. 34) Soziometrische Spiele sind in immer neuen Variationen möglich, weil die Konstellationen der Sympathie- und Antipathiewahl in immer anderen Formen möglich ist. Dabei soll sowohl das eindringliche Bitten als aber auch insbesondere das hartherzige Verweigern geübt werden. Dazu dienen auch Spiele, in denen *etwas geschenkt* wird. (S. 135) Wenn der Erzieher das Gefühl hat, dass ein Kind nicht genügend Macht hat, kann es das Kreidespiel spielen, d. h., dass das Kind ein Stück Kreide hat und dass alle anderen Kinder es darum bitten müssen, diese Kreide geschenkt zu bekommen (S. 162) Dabei soll der Bittende die Abweisung erleben und dann über die dabei erlittenen Verletzungen sprechen. (S. 164) Die Kinder sollen im Rollenspiel lernen, das Verweigern zu üben. (S. 165)

11. *Das feed-back im Rollenspiel muss eine persönliche Aussage sein. Das muss geübt werden. Es ist nur erreichbar, wenn man die Kinder dazu anhält, in allen ihren Aussagen das Wort Ich zu verwenden.*

Es muss enthalten, was am anderen oder an sich im Bezug auf den anderen wahrgenommen wurde. Die entsprechende sprachliche Form wird systematisch eingeübt, indem die Erzieherin die Formeln vorspricht und die Kinder sie nachsprechen. Zum Beispiel: Mir hat am dummen August gefallen das ... Mir hat am dummen August nicht gefallen das ... , Ich wünsche mir für die dumme Augustine das ... , Ich wünsche mir für die dumme Augustine nicht das ... , oder Ich habe mich über den dummen August geärgert, als er ... , oder Ich habe mich über den dummen August gefreut, als er ... (S. 98) Die Erzieherin übt systematisch Satzanfänge wie: Ich frage mich, ... (S. 100) Durch diese Sprachformeln soll eines der Hauptziele der rollenspielenden Erziehung erreicht werden, die *Reflexion*. Der Begriff der Reflexion wird allerdings sehr unscharf gebraucht. In der Reflexion der Regeln sollen Grundmuster sozialen Verhaltens bewusstgemacht werden. (S. 25) Dieses Ziel soll erreicht werden,

indem jeweils das Verhalten der Kinder besprochen und *Verhandlungsalternativen* entwickelt werden. Der Erzieher stellt immer die Frage: Wie habe ich mich gerade gefühlt, wie hat das Rollenspiel auf mich als Zuschauer gewirkt? Aussagen dieser Art sollen sofort in ein neues Spieldesign übersetzt und von den Kindern gespielt werden. Der Begriff der Reflexion wird aber beim Rollenspiel auch eng gefasst in der Form, dass man das Verhalten des anderen spiegelt. Die Methode heisst: *Reflektierendes Zuhören*. Gelegentlich findet man dafür auch die Bezeichnung «Rogern», also eine Methode, in der man das, was jemand gesagt oder getan hat, in einer psychologisierenden Sprache zu ihm zurückspiegelt. Auf diese Weise soll dem anderen sein eigenes Verhalten und Fühlen bewusstgemacht werden. Dabei können Schwierigkeiten entstehen, wenn z. B. die Erzieherin zeigt, dass ein feed-back, das ein Rollenspieler dem anderen gegeben hat, mit den Gefühlen und der Wahrnehmung desjenigen Kindes zusammenhängt, das feed-back gegeben hat, und sich deshalb das betroffene, gespiegelte Kind nicht verletzt zu fühlen braucht. (S. 97) Auf diese Weise kommt man in einen unendlichen Prozess des Hin- und Herspiegels von Vermutungen über Vermutungen. Ob drei- bis sechsjährige Kinder das leisten sollen, ist später noch zu fragen.

12. *Im Rollenspiel soll geübt werden, dass jeweils die Kommunikationsbedingungen zwischen Partnern ausgehandelt werden müssen.* Dieses Ziel soll dadurch erreicht werden, dass man überhaupt auf Ebenen der Metakommunikation, d. h. dass man die gerade abgelaufene Kommunikation zum Thema einer *Hinterfragung* macht.

13. *Alles Handeln des Menschen muss der Gruppe verfügbar gemacht werden.* (S. 48) Dieser Programmpunkt soll dadurch erreicht werden, dass nach jeder Aktion die Frage gestellt wird, wie sich jeder in der Gruppe während der Handlung gefühlt hat.

14. *Die Erzieherin ist Zauberer, Modell, Dirigent.* (S. 92, S. 93, S. 112)⁴

Wenn die Erzieherin den Rollentausch erreichen möchte, tritt sie auf die Kinder zu und sagt: «Ich komme nun als Zauberer und verwandle den Polizisten in den Fussgänger, den Fussgänger in den Polizisten.» Auf diese Weise sollen Rollenklischees und starre

Verhaltensschemata bei Kindern gar nicht erst entstehen können. Die Erzieherin bringt Kinder in *ausgewählte Rollen*, entweder in Rollen, die sie von sich aus nicht einzunehmen wagen, oder in Rollen, in denen sie leidvolle Erfahrungen der Selbstverneinung machen müssen. (S. 93) *Völlig abgelehnt wird in dem pädagogischen Programm, dass sich die Kinder die Rollen selbst wählen sollen*. Denn dadurch werde das Gesamtziel des Rollenspiels, flexible Verhaltensmuster für die Kinder verfügbar zu machen, nicht erreicht. Also dirigiert und zwingt die Erzieherin die Kinder in immer andere Rollen. Die Erzieherin kann als Zauberer auftreten, Tarzan in ein Tier und ein Tier in Tarzan verwandeln. Sie kann den Rollentausch auch einfach anordnen. (S. 107) Die Erzieherin dirigiert auch Kinder durch folgende Befehle durch den Raum: Kommt alle her zu mir! Geht alle weg von mir! Kriecht her zu mir! Schleicht weg von mir! Stampft her zu mir! Hoppelt wie Hasen um mich herum! (S. 112) 15. *Das Rollenspiel fördert die Emanzipation*.

Unter Emanzipation wird verstanden, dass die Kinder sich von allen Verhaltenserwartungen lösen und distanzieren können, dass sie Konflikte spielerisch auflösen können in einer von Macht und Realität sowie von Herrschaft abgetrennten Situation des Spiels. (S. 40)⁵ Zum Zweck der Emanzipation kann man bestimmte Themen wählen, die in einen politischen Zusammenhang führen. Man kann auf diese Weise Klassen- und Schichtunterschiede herausarbeiten, das asoziale Verhalten «feiner Damen» schildern (S. 46), die unterschiedlichen Einflussmöglichkeiten von Arbeiter und Professor im Rollenspiel darstellen. (S. 74)

16. *Durch das Rollenspiel werden die Menschen füreinander Knetmännchen*. Jeder lernt es, jeden anderen durch geeignete Kommunikationsstrategien in bestimmte Rollen zu bringen. Eine Vorübung dazu ist die Verfügung des einen über den Leib des anderen, um ihn in Haltungen und Ausdrucksweisen zu kneten, die dem eigenen Bild vom anderen entsprechen. Der Rollentausch sorgt dafür, dass jeder jeden in dieser Weise kneten kann. (S. 119)

17. *Es muss der Erfolg des Verhaltensänderungstrainings ausgewertet und eine Lernzielkontrolle angestrebt werden*. Die Lern-

zielkontrolle ist dadurch möglich, dass man den Transfer des erlernten Verhaltens auf andere Situationen überprüft. (S. 71, S. 150)

II. Die Ziele des Rollenspiels

In der Beschreibung des Programms waren bereits implizit die Ziele enthalten, die mit dem Rollenspiel verbunden sind. Es ist sinnvoll, zwischen den Zielen zu unterscheiden, die in den verschiedenen werbenden Büchern jeweils genannt werden, und zwischen den Zielen, die zu formulieren den Praktikern die Sprache fehlt. Man kann die beim Rollenspiel vorausgesetzten Ziele drei verschiedenen theoretischen Zusammenhängen zuordnen: 1. der humanistischen Psychologie, 2. der emanzipatorischen Pädagogik, 3. dem Marxismus. Wenn die Ziele des Rollenspiels in der Sprache der *humanistischen Psychologie* gefasst sind, unterscheiden sich die Formulierungen nicht von den Zielsetzungen der Gruppendynamik. Deshalb ist an diesem Ort nicht weiter darauf einzugehen, weil wir anderenorts uns ausführlich mit Gruppendynamik beschäftigt haben⁶.

Das sehr verbreitete Buch von *Shaftel* ist ein besonders gutes Beispiel für diesen Begründungsversuch⁷. Bei Shaftel werden folgende Ziele genannt: Fähigkeit, Rollen kennenzulernen und zu wechseln, Gruppenzwang überwinden, Gruppenstruktur durchschauen, Rollenerwartungen durchschauen, soziodramatische Spiele durchhalten, explorieren, anpassen, Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung verbessern, Bedürfnisanpassungen kontrollieren, Konflikte durchstehen, Situationen durchschauen, die Distanz zum Mitmenschen vermindern. Selbstverständlich ist dieser Zielkatalog nicht vollständig, er lässt sich unbegrenzt erweitern⁸.

Das Ziel der humanistischen Psychologie ist es, den Menschen nicht nur zu erkennen und zu erforschen, sondern ihn in einem solchen psychologischen Prozess der Selbsterforschung und der psychologisch geleiteten Erkenntnis des anderen zu verändern. Für die humanistische Psychologie ist Psychologie nicht nur eine Wissenschaft, sondern eine *Methode zur Veränderung des Menschen*. Das Instrument der Veränderungstechnik ist das wechselseitige Psychologisieren. Man kann daher die Aufgabe

des Rollenspiels auch so definieren, dass auf diese Weise Nachwuchs für die Psychologie einer zukünftigen Gesellschaft geschaffen werden soll. Ziel und Methode fallen also zusammen, denn das Ziel ist ein Mensch, der genau die Psychospiele spielt, durch die das Bedürfnis danach in ihm erzeugt wird⁹.

Die Ziele des Rollenspiels werden auch in der Sprache der *emanzipatorischen Pädagogik* formuliert. Auch hier erübrigt sich eine Darstellung. Ich verweise auf unsere entsprechenden Untersuchungen.

Häufig begegnet auch die Rechtfertigung des Rollenspiels in der *Sprache des Klassenkampfes*. Die Kinder sollen Klassenstrategien erlernen, erproben und verinnerlichen. Man kann Rollenspiele auch als Planspiele durchführen, um z. B. einzuüben, wie man Banken stürmt. Das Rollenspiel in diesem politischen Sinne gehört zur Pädagogik der KPD seit den frühen 20er Jahren¹⁰. (S. 241, S. 212, S. 281) Gegen den Satz von Maria Montessori: Das Kind ist *der ewige Messias*, – wird die Aussage gestellt: Kindertümmlichkeit verschleiert die Klassengegensätze. (S. 126)

Bei der Beschreibung des Rollenspiels tauchen also verschiedene Sprachen auf. Der *Zusammenhang* zwischen humanistischer Psychologie, emanzipatorischer Pädagogik und Marxismus und dem Rollenspiel besteht zwar, wird aber theoretisch nicht befriedigend erhellt. Deshalb ist im folgenden zurückzugreifen auf einige *Denkmotive von Jürgen Habermas*, die nach meiner Ansicht die Ziele des Rollenspiels zutreffend beschreiben¹¹.

Für den Entwurf von Habermas ist entscheidend, dass *das Zeitalter der Hochreligionen vorbei* ist. Wir befinden uns in einem neuen Weltzeitalter, dem der Evolution. Sein Denken bewegt sich um das Problem, wie unter den Bedingungen der Moderne eine *kollektive Identität* der Menschen hergestellt werden kann. Zuerst will ich einige Aussagen über die neue kollektive Identität zusammentragen und anschliessend problematisieren. Eine kollektive Identität schreibt Habermas den Gruppen zu, denen die Individuen zugehören. Sie können die Zugehörigkeit nicht beliebig wählen, und diese Kollektive haben eine Dauer, die über die lebensgeschichtlichen Perspektiven ihrer Mitglieder hinaus-

reicht. Die Zuordnung des einzelnen zu dem Kollektiv bestimmt Habermas als ein komplementäres Verhältnis zwischen Ich und Gruppenidentität. Die Einheit der Person bildet sich durch Beziehungen zu anderen Personen der gleichen Gruppe. Habermas will aus vielerlei Gründen plausibel machen, dass die bisherige Zugehörigkeit des Menschen zu Gruppen (Familie, Stammesverband, Nation, Staat usw.) nicht mehr für den Aufbau einer kollektiven Identität in Frage komme. Die bürgerliche Gesellschaft glaube selbst nicht mehr an die Identität des Menschen, die konventionelle Identität sei zerbrochen, das bürgerliche Bewusstsein sei zynisch geworden. *Die Lösung des Problems liegt für ihn im Sozialismus*: «Der an die bürgerlichen Geschichtsphilosophien anknüpfende historische Materialismus entwirft eine mit universalistischen Ich-Strukturen vereinbare kollektive Identität. Was das 18. Jahrhundert unter dem Titel des Weltbürgertums vorgestellt hatte, wird nun als Sozialismus gedacht, aber diese Identität wird in die Zukunft projiziert und damit zur Aufgabe der politischen Praxis gemacht. Dies ist das erste Beispiel einer reflexiv gewordenen Identität, einer nicht mehr retrospektiv an bestimmten Lehren und Lebensformen, sondern prospektiv an Erzeugungsregeln und Programmen festgemachten kollektiven Identität. Bisher hat sich eine solche Identitätsformation nur in sozialen Bewegungen halten können; ob auch Gesellschaften im Normalzustand eine derart verflüssigte Identität ausbilden können, ist fraglich. Eine solche Gesellschaft müsste sich nicht nur mit ihren produktiven Ressourcen, sondern auch mit ihren Norm- und Wertbildungsprozessen auf grosse Mobilität einstellen. Damit wird aber vorerst nur in China experimentiert.» (30) Heute sei an den Menschen die Zumutung gerichtet, beliebige Normen nach verinnerlichten Prinzipien zu beurteilen, d. h. hypothetisch zu betrachten und zu begründen. Die Identität kann nicht mehr an einzelne vorgefundene Rollen- und Normensätze gebunden werden. (24) Die innere Natur des Menschen werde kommunikativ verflüssigt und transparent gemacht, der Kommunikationsfluss verlange nach Sensivitäten, Entgrenzungen, Dependenz, kurz nach einem als Feldabhängigkeit gekennzeichneten kognitiven Stil, den das Ich

auf dem Weg zur Autonomie zunächst einmal zu überwinden und durch einen feldunabhängigen Stil der Wahrnehmung und des Denkens ersetzt hat. (88) Eine kollektive Identität können wir heute allenfalls in den formalen Bedingungen verankert sehen, unter denen Identitätsprojektionen erzeugt und verändert werden. Die Individuen beteiligen sich selbst an dem Bildungs- und Willensbildungsprozess einer gemeinsam erst zu entwerfenden Identität. Die Vernünftigkeit der Identitätsinhalte bemisst sich dann allein an der Struktur dieses Erzeugungsprozesses, d. h. an den formalen Bedingungen des Zustandekommens und der Überprüfung einer flexiblen Identität, in der sich alle Gesellschaftsmitglieder wiedererkennen und reziprok anerkennen, d. h. achten können. (107) *Eine solche Identität braucht keine festen Inhalte mehr, um stabil zu sein.* (117) Die in den alltäglichen Normen verkörperten Werte werden zum Thema gemacht und sozusagen kommunikativ verflüssigt. (117) Besonders scharf formuliert Habermas seine Position in den Schlussbemerkungen seines Buches: «Ich möchte hinzufügen, dass die Reichweite moralischer Argumentation entscheidend davon abhängt, ob und in welchem Masse es gelingt, die konventionellen Deutungen von Interessen selbst zum Gegenstand der diskursiven Willensbildung zu machen. Sobald wir eine neue Interpretation von Bedürfnissen vorschlagen, fällt ein anderes Licht auf das, was die Diskursteilnehmer einer gegebenen Situation wirklich zu wollen meinen. Eine Uminterpretation von Bedürfniskonventionen kann Ergebnis einer Selbstreflexion sein, die die eigene innere Natur transparent macht und Selbsttäuschungen korrigiert; sie kann aber auch Resultat eines schöpferischen Semantisierungsvorgangs sein, der über die nichtpropositionalen Zeichensysteme der Literatur, der Kunst und der Musik neue Bedeutungspotentiale entbindet. Insofern bleibt die moralische Argumentation auf die, sei es therapeutische oder künstlerische kreative Beseitigung von Kommunikationssperren angewiesen. Diese Barrieren, die uns die trügerische Gewissheit verleihen, als seien wir, die isolierten einzelnen, letzte Instanz in der Beurteilung unserer Interessen, müssen aufgehoben werden, wenn der bisher naturwüchsig sich vollziehende Prozess der Be-

dürfnisinterpretation mit Bewusstsein vollzogen, d. h. in die diskursive Willensbildung eingeholt werden können soll.» (344)

Das Bild, das Habermas vom sozialistischen Menschen zeichnet, hat also folgende wichtige Elemente: Für diesen Menschen sind die Normen beliebig, er betrachtet sie hypothetisch und begründet sie, oder widerlegt sie. Er hat die Konventionen zerbrochen. Seine Person ist universalistisch, d. h. er beschränkt sich nicht auf die Bestimmtheit einer festen Identität. Die Inhalte, mit denen er sich beschäftigt, sind nicht fest, sondern verflüssigt. Er bindet sich nicht mehr rück an bestimmte Lehren und Lebensformen, sondern ist allein an der Zukunft interessiert. Diese Zukunft erscheint ihm als Entwurf. Er entwirft sich in eine Zukunft hinein. Aber auch diese Zukunft ist nicht an bestimmtes Handeln gebunden, sondern sie enthält Erzeugungsregeln von Identität. Es geht um Programme, nicht um Wirklichkeit. Der Mensch befindet sich inmitten eines grossen Experimentes mit sich selbst. Dieses Experiment hat zum Ziel, die eigene Person zu verflüssigen, insbesondere die Normen und Werte, aber auch die Bedürfnisse und Motivationen werden nach neu zu erfindenden Erzeugungsregeln orientiert, an Programmen in die Zukunft hineinentschleudert. Die Methode der Verflüssigung ist die Reflexion. Identität ist noch etwas ganz Formales, sie zeigt sich allein in der Sprache, wenn einzelne Personen die Personalpronomina in ihrer Rede verwenden. Es gibt aber nicht nur die Methode der Selbstreflexion, um dieses Ziel zu erreichen, sondern auch einen schöpferischen Semantisierungsvorgang, also die kulturevolutionäre Uminterpretation von Bedürfnissen in Literatur, Kunst und Musik. Die Kommunikationssperren sollen durch therapeutische oder künstlerisch-kreative Methoden beseitigt werden. Diese Kommunikationsbarrieren, die uns ermöglichen, uns als letzte Instanz in der Beurteilung unserer Interessen anzusehen, müssen aufgehoben werden. Wenn man an Habermas die Frage richtet, welche kollektive Identität denn nun diesem verflüssigten Menschen entsprechen könne, hat er darauf eine Antwort. Die Antwort lautet, dass diese neue *kollektive Identität die Gruppe* ist. Die Frage ist, warum überhaupt noch kollektive Identitäten notwendig sind, wenn die Men-

schen in der beschriebenen Weise verflüssigt worden sind. Die Berechtigung dieser Frage gesteht Habermas zu, aber er meint, dass eine solche Zukunftsperspektive im Augenblick utopische Züge habe. Es müssten ja alle Menschen jederzeit mit jedem zum Rollentausch bereit sein. Habermas macht gegen diese Zukunftsperspektive keine grundsätzlichen Einwendungen, sondern nur den pragmatischen, dass ein solcher Weltzustand im Augenblick nicht absehbar sei. (47)

III. Kritik

1. Der Rollenbegriff

Die überaus häufige Verwendung des Begriffs «Rolle» in der gegenwärtigen pädagogischen, politologischen, psychologischen und soziologischen Literatur führt zu der Frage, welcher Rollenbegriff eigentlich in der theoretischen Diskussion herausgearbeitet worden ist. Diese Überlegung ist notwendig, weil die Praktiker des Rollenspiels überhaupt kein Nachdenken darauf verwenden, ob der Begriff der Rolle überhaupt in dieser Form auf Menschen und Kinder anwendbar ist. In einem scharfsinnigen Buch hat Joas die gegenwärtige Lage der soziologischen Rollentheorie untersucht¹². Er untersucht jeweils den Rollenbegriff der verschiedenen Positionen seit der ersten, von ihm als provinziell bestimmten Begriffsübernahme durch Dahrendorf in den 50er Jahren. Joas zeigt, dass die Definition von Rolle jeweils abhängig ist vom theoretischen Niveau und von dem Bezugssystem der Theoretiker. Bei Dahrendorf wird eine niedrigstehende Definition gegeben: Rolle ist ein Bündel normativer Verhaltenserwartungen an Positionsinhaber. Blickt man auf die Rollenspiele, wird allerdings diese Definition implizit häufig vorausgesetzt.

Diese Definition von Dahrendorf hat aber einem Nachdenken nicht standgehalten. So hat z. B. Bahrdt kritisiert, dass Rollenerwartungen nur ungenau sind, auch kein Bündel darstellen, und dass intentionales menschliches Handeln, freiheitliches menschliches Handeln und die rationale Begründung des eigenen Handelns in einer solchen Definition menschlichen Handelns nicht vorkommen können. Das, was der Mensch tut, ist nicht Rolle, sondern eigenes Tun in einem

spezifischen freiheitlichen Sinn. In der Rollendefinition kann das Zusammenschliessen, das, was die konsistente Einheit einer Person ausmacht, nicht genügend berücksichtigt werden. Eine weitere Schwäche der Dahrendorfschen Rollentheorie ist die Anlehnung an den Behaviorismus, d. h. an die Verhaltenstheorie. In der Verhaltenstheorie wird unter Wert allein ein Verhalten verstanden, bei dem man auf Belohnung rechnen kann. Auch hier lautet der Einwand von Joas, dass völlig die Kategorie der Interpretation, wie aber auch die Möglichkeit des Menschen zu einem nichtintentionalen Handeln fehlt. Nichtintentionales Handeln ist deshalb unvereinbar mit einer solchen Definition von Rolle, weil immer die Verhaltenserwartungen anderer und damit der kommunikative Bezug des menschlichen Handelns als selbstverständlich vorausgesetzt wird. Das ist aber nicht ausreichend, um einen Menschen zu verstehen.

Ein theoretischer Fortschritt ist nach Joas darin zu sehen, dass Parsons versucht hat, alles Verhalten des Menschen dem Kultursystem zuzuordnen. Der Mensch ist nicht einsam, sondern er steht in Bezug zu anderen; dieser Bezug ist wiederum im Kultursystem gedeutet. Aber auch diese Definition des Menschen als eines Rollenspielers, der immer auf die systematischen Leistungen der Kultur bezogen ist, wird dem Menschen nicht gerecht, denn der bloße Gedanke an Freiheit wird auf diese Weise unmöglich. Die Unfreiheit liegt nicht etwa in dem Rückbezug des Menschen auf Kultur, sondern in der rollentheoretischen Fassung dieses Rückbezuges, dass nämlich der Mensch immer versucht, sich funktional den Anforderungen des Kultursystems zuzuordnen.

Mead habe das Problemniveau von Parsons dadurch angehoben, dass die Fähigkeit des Menschen berücksichtigt wird, das Verhalten anderer erwarten zu können, wobei die anderen ebenfalls diese eigene Verhaltenserwartung ihrerseits erwarten. Das heisst, menschliches Handeln beruht immer auf einem Einverständnis von Partnern, die wechselseitig Erwartungen erwarten können. Damit versucht Mead, auch das Zusiich-selbst-verhalten-Können des Menschen zu berücksichtigen. Der Mensch ist zu der zusammenhaltenden Kraft befähigt, eine einheitliche Selbstbewertung lebens-

geschichtlich durchzuhalten. Aber auch diese Rollentheorie hat die Schwäche, dass spontane Ich-Leistungen nicht genügend berücksichtigt werden, sondern der Mensch immer durch das Erwarten des Erwartens usw. im kommunikativen Spiel steht.

Turner hat gegen Mead deshalb herausgestellt, dass grundsätzlich für den Menschen Rollenübernahme und Ich-Identität nicht zusammenfallen. Im Gegenteil: wir richten an den Menschen eine Vertrauenserwartung, mit dem Inhalt, dass er bei jeder Rollenübernahme uns gegenüber die Ich-Identität wahrt, mit der er uns Vertrauen und Versprechen gegeben hat. Wenn man wie Mead den Menschen nur in Interaktion betrachtet, kommt eine eigentümlich *weltfremde Sicht des Menschen* heraus, für den es keine Welt gibt.

Die Frage ist, ob eine solche dem Menschen gerecht werdende Betrachtung überhaupt noch sinnvoll mit dem Begriff der Rolle arbeiten kann. Das wird an *Dreitzel* deutlich, wenn er zu organisationsbezogenen Rollen des Menschen und zu situationsbezogenen Rollen des Menschen noch als dritte Möglichkeit die personenbezogenen Rollen hinzufügt. Joas hebt mit Recht heraus, dass dann die Begrifflichkeit sinnlos wird. Es ist die Frage, welchen analytischen Gewinn man hat, wenn man den bisherigen Begriff «Menschen» durch den Begriff «Rolle» einfach ersetzt. Denn es ist nicht zu bestreiten, dass in bezug auf Organisationen bestimmte Rollen gespielt werden müssen und dass in bezug auf Situationen ebenfalls der Mensch sich an bestimmte Konventionen halten muss. Sicherlich kann man ein so eingeschränktes Vertrauen auch als Rollenverhalten bezeichnen. Wenn man aber die Personenbezogenheit des Menschen hinzunimmt und damit den Menschen ganzheitlich betrachtet, ist im Grunde genommen die Verwendung des Begriffs Rolle nicht mehr gerechtfertigt. Das ist nicht nur eine theoretisch bedeutende Problematik, sondern trifft auch das Rollenspielkonzept im Kern. Denn dort soll ja der ganze Mensch in seinem Verhalten verändert werden, indem er Rollen spielt. Es ist aber von der theoretischen Klärung des Rollenbegriffs her gerade in Frage zu stellen, ob eine solche *Reduktion des Menschen auf Rollenanalyse* gerechtfertigt ist. Joas verweist mit Recht auf die

Beliebigkeit der Abgrenzungen, die dann entsteht. Spielt der Mensch nun gerade eine organisationsbezogene oder eine situationsbezogene Rolle oder handelt er personenbezogen? Wenn Menschen im Rollenspiel unter den spezifischen Versuchsbedingungen irgendeine Aktion durchgeführt haben und die Gruppe ihre Gefühle schildert, der Spieler seine Gefühle schildert, ist es doch sehr zweifelhaft, ob ein so billiges Klassifikationsschema, wie es in der Dreitzelschen Dreiteilung vorliegt, die ganze Komplexität des menschlichen Tuns sinnvoll ordnen kann. Dabei muss man berücksichtigen, dass das Schema von Dreitzel sogar noch das differenzierteste ist, was (jedenfalls der Darstellung Joas folgend) im Augenblick diskutiert wird. *Der Versuch, mit dem Rollenbegriff auch empirisch zu arbeiten, wird von Joas als völlig gescheitert bezeichnet.*

Die Einwände von Joas gegen den derzeitigen Stand der Rollentheorie stimmen mit den Argumenten von *Habermas* überein. Überhaupt zeigt auch dieses Buch wiederum die geradezu unwahrscheinliche Überlegenheit der Problemfassung bei *Habermas* gegenüber anderen Soziologen. Joas beklagt die Ausmerzungen der Wahrheitsfrage, wenn man Menschen immer nur kommunikativ, interaktiv oder auch klassenkämpferisch in Rollen interpretiert. Er plädiert für die Unverwechselbarkeit des Menschen, der in seinen Handlungen derselbe bleiben muß und der daher rechtfertigungsfähig ist. *Von Joas her ist das Rollenspiel ein Schlag gegen den Menschen, weil ihm keinerlei moralische Rechtfertigung erlaubt ist.* Die menschliche Identität darf nach Joas nur flexibel sein, wenn eine stabile, gut integrierte Persönlichkeitsstruktur vorausgesetzt werden kann. Völlig ungeklärt sei es auch, wie man an den Menschen zugleich die Erwartung richten könne, sich wahlweise komplementär oder reziprok zu verhalten. Diese Art von Flexibilität nannte man bisher Verrat. Ich habe bereits in meiner Kritik der Gruppendynamik ausgeführt, dass diese Einübung eines neuen Verhaltens als die *Schule des Verrats* bezeichnet werden muss. Die Untersuchung von Joas kann allerdings den Rahmen selber nicht sprengen, in dem die Rollentheorie formuliert wird. Er opponiert sozusagen gegen das Gefängnis seiner Theorie, indem er unruhig die Abstraktion

des Rollenbegriffs gegen den konkreten Menschen ausspielt und umgekehrt.

Es hat sich also gezeigt, dass die Ersetzung des Begriffs «Mensch» durch den Begriff «Rolle» zwar große praktische Konsequenzen hat, aber in der begrifflichen Entfaltung diffus ist. Hält man dagegen an der Trennung von Wirklichkeit und Rollenspiel fest, ergeben sich verschiedene *Einwände*.

Büttner¹³ formuliert vier *Einwände*:

1. Das Rollenspiel will ein Verhalten aufbrechen, das es selbst produziert hat: Rollenverhalten. Mit diesem Einwand sind alle Rechtfertigungen erledigt, die das Rollenspiel als Simulation von Lebenssituationen verstehen. Das Rollenspiel hat eben eigene *Konstruktionsregeln*, die sich aus der Spielsituation und dem Erziehverhalten ergeben. Die Probleme, die dann behandelt werden, sind in unauflöslicher Weise sowohl Probleme, die allein durch das Rollenspiel selber erzeugt sind, als auch Probleme, die tatsächlich mit der Lebensgeschichte der Beteiligten zusammenhängen. Der Einwand von Büttner kann also erneut mit dem Scherz von Karl Kraus ausgedrückt werden: Das Rollenspiel ist die Krankheit, für deren Therapie sie sich hält.

2. Der Einwand von Büttner lautet, dass die Kinder durch das Rollenspiel zu einem aussichtslosen *Kampf* aufgefordert werden: man muss sich nur wehren. Die Kinder können nicht mehr unterscheiden zwischen Illusion und Wirklichkeit, weil sie im Rollenspiel immer wieder von vorne anfangen können, wenn etwas schiefgelaufen ist. Und wenn einem Spieler eine Rolle gar nicht gefallen hat, macht er eben Rollentausch.

3. Der Einwand von Büttner lautet, dass das Rollenspiel das *Problem der Erwachsenen lösen* soll, die ihren misslungenen Kampf gegen sich selbst auf diese Weise fortführen wollen. Sie benutzen die Kinder, um ein Verhalten einzuüben, an dem sie selbst gescheitert sind. Büttner richtet seine Einwände zwar insbesondere gegen das Grips-theater, aber die Einwände kann man verallgemeinern. Es geht also nicht um die Veränderung der Wirklichkeit, sondern um die dramatische Darstellung der psychischen Konflikte der Schauspieler und Erzieher.

4. Der vierte Einwand Büttners besagt, dass ein Mensch, der *nicht aus der Rolle fallen* kann, zur Erreichung der Ziele, die sich das

Rollenspiel gesetzt hat, untauglich ist. Im Spiel ist er aber immer in Rollen. Wenn er aus der Rolle fällt, spielt er die Rolle: Aus-der-Rolle-Fallen. Wenn also das Ziel des Rollenspiels erreicht ist, dass sich jeder jederzeit bewusstmacht, welche Rolle er gerade spielt, wenn er emphatisch wahrnimmt, welche Rolle die anderen spielen, wenn er therapeutisch-antiautoritär in das Rollensystem handelnd eingreift und sich dabei beobachtet, dass er das Rollenspiel «Intervention» gerade absolviert, dann hat sich die Wirklichkeit verflüchtigt.

Ähnliche Einwände bringt auch Frigga Haug vor. Den rollenspielenden Kindern wird der Eindruck vermittelt, als funktioniere die Gesellschaft wie ein Regelspiel und das Thema des Spiels heiße Kommunikation. Das Rollenspiel vermittelt also, ganz gleichgültig, welches die Spielinhalte sind, eine *falsche Einsicht in gesellschaftliche Zusammenhänge*. Im Rollenspiel werde eine *formale Gleichmacherei betrieben*, die den Blick auf die wirkliche Ungleichheit verdeckt. (S. 201) Beim Rollenspiel handle es sich um einen Spuk eines Chaos an Verhaltensmöglichkeiten und Beliebigkeiten. (S. 192) Das ist für Frigga Haug der falsche Sozialismus. Sie möchte das Rollenspiel in der Orientierung an Bertolt Brecht zugleich pädagogisieren und mit der Wirklichkeit verbinden.

Das Rollenspiel wird also, wie die letzten herangezogenen Autoren gezeigt haben, *auch aus der Sicht der Neuen Linken kritisiert*. Dabei sind sich aber auch diese Kritiker untereinander nicht wohlgesonnen. Die Frage ist, ob der Bezugspunkt der Kritik aus der Sicht der Linken überhaupt richtig gewählt ist. Wenn das Rollenspiel nun gerade der Arbeiterklasse zugutekommen soll, ist zu fragen, *ob nicht den Arbeitern die Welt des Rollenspiels als Verrücktheit erscheinen muss*, die ihrem Wirklichkeitsverständnis fremd ist. Diese Vermutung halte ich für berechtigt, weil die Untersuchung der *Sprache der Arbeiter* einem solchen Einwand nahe liegt¹⁴. Die Sprache der Arbeiter enthält kurze und knappe Sätze, häufige Wiederholungen und den häufigen Gebrauch von Redewendungen, wobei das Ziel des Sprechens nicht die Freude an den Mitteilungen ist, sondern die Freude am Mitgeteilten. Die Arbeitersprache zielt auf Verständlichkeit und Verständigung, deshalb wiederholt der

Arbeiter viel, und er hat einen eignen rhetorischen Rhythmus. Er kann überhaupt nur reden, wenn er davon ausgehen kann, dass der andere sich auf dieselbe Wirklichkeit bezieht, von der er redet. Die Arbeitersprache ist daher konkret. Die Mitteilungen knüpfen in hohem Masse an eigene Erfahrungen an. Die Inhalte sind durchschaubar, nachvollziehbar und kontrollierbar. Die Arbeitersprache ist direkt. Sie kommt ohne das umfangreiche Arsenal an Distanzierungs- und Relativierungsmöglichkeiten der Mittelschichtensprache aus. Daraus kann man ersehen, dass *die Arbeitersprache dem metakommunikativen Reden im Rollenspiel vollständig entgegengesetzt ist*. Der Arbeiter redet die Menschen direkt an, gebraucht häufig Imperative, sein Umgang mit dem Nachbarn und dem Kollegen ist handfest, er bevorzugt die Erzählung in der wörtlichen Rede. Es kommt ihm nicht darauf an, was einer gefühlt haben mag, sondern was er gesagt hat. Die Arbeitersprache wird in hohem Masse durch averbale Elemente ergänzt: ausserbegriffliche Laute, Rhythmus, Melodie, Mimik und Gestik. Die Untersuchung von Günter kommt zu dem Resultat, dass das Umtrainieren der Arbeiter auf die reflektierende Sprache der Mittelschicht nicht zu empfehlen ist.

Die Alternativen, die den herangezogenen Autoren der Neuen Linken ihre Kritik ermöglichen, sind also: *Schein gegen Wirklichkeit* und *Anpassung gegen Klassenkampf*. Diese Einwände sind sicher berechtigt, treffen aber meines Erachtens noch nicht die eigentliche kulturevolutionäre Problematik des Rollenspiels, nämlich den Rückkopplungsvorgang, in dem die gespielte Wirklichkeit des Rollenspiels und die gelebte Wirklichkeit des Alltags den Platz tauschen müssen. Die Wirklichkeit wird zum Wahn und der Wahn zur Wirklichkeit¹⁵. Die Kritiker sehen nicht, dass im Blick auf das Rollenspiel nicht die Alternative «Kapitalismus oder Sozialismus» brauchbare Unterscheidungsmerkmale hergibt, sondern dass es *um die Grundlagen der Selbstidentifikation des Menschen* geht.

2. Ein religiöses Verständnis des Kindes (W. Benjamin)

In der Entwicklung des Kindes hat man häufig festgestellt, dass das Wirklichkeitsverhältnis des Kindes religiös ist. So ordnet

z. B. *Zulliger* das kindliche Denken mit den Kategorien: magisch, totemistisch, animistisch, sinnbildlich. Erst mit acht oder neun Jahren findet das Kind zum realen Denken¹⁶. (S. 221) *Walter Benjamin* möchte dieser religiösen Bestimmtheit des Kindes gerecht werden¹⁷. Vieles, was uns am Erwachsenen menschlich erscheint, ist kindlich. Ein solch kindlicher Mensch ist der Sammler. Durch das Sammeln schafft sich der Mensch seine eigene, innerliche Welt; er lernt es, sich zu erinnern und seinen Erinnerungen treu zu bleiben. *Benjamin* sieht in der Kindererziehung drei Traditionen wirksam. Die Tradition des *Barock* brachte der Kindererziehung ihr eigenes: den Überfluss, das bedeutende Spiel mit allegorischen Dingen, die Introvertiertheit einer vieldeutig beziehungsreichen Welt und die theaterhafte Realitätsbeziehung; die Tradition der *Aufklärung* hinterliess den schweren Ernst und die Last der Verantwortung, die dem Kind und seinem Ernst angemessen ist; die *bürgerliche* Erziehung lenkt den Blick auf die Eigenart und Sonderbarkeit des kindlichen Lebens, insbesondere auf die Bedeutung von Farbe und Bild für die kindliche Phantasie. Das aktuelle Problem der Kindererziehung ist für *Benjamin* der *Untergang der Autorität*. Der Bürger ist den Weg vom ernstesten Pathos der Aufklärung über die spröden, unwirschen und bedrohlichen Züge, die das Hervorbrechen der Persönlichkeit bei *Pestalozzi* hat, bis hin zur Verinnerlichung ins *Biedermeier* gegangen. Mit der Freisetzung der individualistischen Subjektivität lösen sich alle autoritativen Inhalte auf. *Benjamin* sucht nach der für die Kinder notwendigen Autorität. Er wendet sich gegen eine Pädagogik, die die zarte und verschlossene Phantasie des Kindes rückhaltlos als seelische Nachfrage im Sinne einer warenproduzierenden Gesellschaft versteht und die Erziehung als Absatzchance für Programme ansieht.

«Denn keine pädagogische Klugheit kann vorhersehen, wie Kinder die geschulten Gebärden und Fertigkeiten mit tausend überraschenden Varianten zu einer theatralischen Totalität zusammenfassen.» Im Kind kommt das Genie der Variante zu voller Herrschaft. (S. 84) Wirklichkeit und Spiel verschmelzen für die Kinder. (S. 81) Das Kind lebt in seiner Welt als Diktator. (S. 83) «Schöpferische Innervation in exaktem Zu-

sammenhang mit der rezeptiven ist jede kindliche Geste.» (S. 83) Durch das gemeinsame Spiel wird das Kind aus dem gefährlichen Zauberreich der blossen Phantasie erlöst. (S.83)

Es kommt Benjamin darauf an, *den Kindern die Erfüllung ihrer Kindheit zu garantieren.* (S. 85) Benjamin findet zwei extreme Interpretationen der Kindheit vor. Die eine ist die der *süsslichen Geste*, die nicht dem Kinde, sondern den verdorbenen Vorstellungen von ihm entspricht. (S. 46) Dieses Verständnis findet seinen Ausdruck in mancher Kindermode, manchem Spielzeug und in einer Anzahl von pädagogischen Programmen und Lehrmitteln. Die entgegengesetzte Interpretation geht aus von der kindlichen *Grausamkeit* und der Vorliebe der Kinder für gewalttätige Spiele und martialisches Spielzeug.

«Es könnte manchmal scheinen, als ginge das unsrige Jahrhundert noch einen Schritt weiter und wolle Kinder, weit entfernt, als kleine Männer oder Frauen sie anzusprechen, selbst als kleine Menschen nur mit Vorbehalt gelten lassen. Man stiess auf die grausame, die groteske, die grimmige Seite im Kinderleben. Während lammfromme Pädagogen immer noch Rousseauschen Träumen nachhängen, haben Schriftsteller wie Ringelwitz, Maler wie Klee das Despotische und Entmenschte an Kindern begriffen. Erdferne und unverfroren sind Kinder.» (S. 59) Benjamin behandelt also Kinder nicht als ein pädagogisches Problem, auch nicht als ein Sozialisationsprodukt, sondern als eine *eigene menschliche Lebensform*. Es hat eine begrenzte Plausibilität, das Leben der Kinder in Anlehnung an die Vorgeschichte des Menschen zu interpretieren: «Kaum tritt er ins Leben, so ist er Jäger. Alles, was es überhaupt besitzt, macht ihm eine einzige Sammlung aus. (S. 76) Es wird den Kampf mit dem Dämon nicht müde. (S. 77) Ihm ist das Leben ein uralter Rausch der Herrschaft. (S. 76)» Das Kind handelt also nicht solidarisch, nicht konsequent, nicht sozialistisch, nicht herrschaftsfrei und nicht demokratisch. «Denn Kind und Sammler, je selbst Kind und Fetischist – sie stehen auf gleichem Boden.» (S. 97) Man kann also das Kind nicht in den unmittelbaren Dienst einer Verwirklichung demokratischer, sozialistischer oder kommunistischer Ziele nehmen wollen. Denn die authentische Realitätsbe-

ziehung des Sammlers und des Kindes ist durch den Besitz vermittelt.

«Das Besitzverhältnis setzt völlig irrationale Akzente. Dem Sammler ist in jedem seiner Gegenstände die Welt präsent. Und zwar geordnet. Geordnet aber nach einem überraschenden, ja dem Profanen unverständlichen Zusammenhänge... Dies alles, die wissenschaftlichen Sachverhalte wie jene anderen rücken für den wahren Sammler in jedem einzelnen seiner Besitztümer zu einer magischen Enzyklopädie, zu einer Weltordnung zusammen, deren Abriss das Schicksal seines Gegenstandes ist.» (S. 99) Das Kind schafft sich durch das Spiel eine vertraute Welt. Das Spiel interpretiert Benjamin als ein Experimentieren mit ursprünglichen Rhythmen. «Es ist die unbewusste Übung durch Spiel, deren Erfolge sich hier der bewussten nach Vorschrift überlegen erweisen sollen.» (S. 107)

Benjamin plädiert also mit Nachdruck *für die unbewusste Übung durch Spiel*, der er die bewusste Übung durch Vorschriften entgegenstellt.

«Freilich bleibt Spielen immer Befreiung. Kinder schaffen, von einer Riesenwelt umgeben, spielend sich ihre angemessene kleine.» (S.59) Das Kind befreit sich paradoxerweise durch Nachahmung. «Endlich hätte eine solche Studie dem grossen Gesetz nachzugehen, das über allen einzelnen Regeln und Rhythmen die ganze Welt der Spiele regiert: dem Gesetz der Wiederholung. Wir wissen, dass sie dem Kind die Seele des Spiels ist; dass nichts es mehr beglückt als <noch einmal>... In der Tat: Jede tiefste Erfahrung will unersättlich, will bis ans Ende aller Dinge Wiederholung und Wiederkehr, Wiederherstellung einer Ur-situation, von der sie den Ausgang nahm... Nicht ein <So-tun-als-ob>, ein <Immer-wieder-tun>, Verwandlung der erschütterndsten Erfahrung in Gewohnheit, das ist das Wesen des Spielens.» (S. 70)

Benjamin wendet sich deshalb nachdrücklich gegen *pädagogisiertes Spielzeug*. Besonders geeignet erscheinen ihm Erzeugnisse aus Handwerksbetrieben, genauer gesagt, Teilprodukte, die eine Rekonstruktion und eigene Konstruktion erlauben.

«Kinder nämlich sind auf besondere Weise geneigt, jedwede Arbeitsstätte aufzusuchen, wo sichtbar die Betätigung an Dingen vor

sich geht. Sie fühlen sich unwiderstehlich vom Abfall angezogen, der beim Bauen, bei Garten- oder Hausarbeiten, beim Schneiden oder Tischlern entsteht. In den Abfallprodukten erkennen sie das Gesicht, das die Dingwelt gerade ihnen, ihnen allein zukehrt.» (S. 73) «Heute darf man vielleicht schon hoffen, den gründlichen Irrtum zu überwinden, der da vermeint, der Vorstellungsgelalt seines Spielzeugs bestimme das Spiel des Kindes, da es in Wahrheit eher sich umgekehrt verhält. Das Kind will etwas ziehen und wird Pferd.» (S. 64)

Benjamin wendet sich mit Nachdruck *gegen eine vordergründige Politisierung der Kindheit*. Die Welt der Kinder wird durch andere Kinder korrigiert, wenn genügend Altersunterschiede vorhanden sind. Benjamin kehrt die Ziele ideologischer Erziehungsprogramme geradezu um. Nicht sei durch eine ideologische Kindererziehung eine neue Generation für eine dann veränderungsfähige Welt herangezogen worden, sondern umgekehrt wäre *die verwirklichte Kindheit die Voraussetzung für eine menschlichere Welt*. Benjamin spricht von der letzten *ernsten Frömmigkeit* der Kindheit. (S. 37) Im Bezug auf Gide sagt er: «Die ewige Pforte ist wohl weniger die, durch welche die tugendhaften, als die, durch welche die kindlichen Menschen in den Himmel einzutreten vermöchten.» (S. 36) «Nicht die Dinge treten dem bildenden Kind aus den Seiten heraus – im Schauen dringt es selber als Gewölk, das mit dem Farbenglanz der Bilderwelt sich sättigt, in sie ein.» (S. 47) Über ein Kinderbuch schreibt Benjamin: «Am Ende ihres Panoramas mündet die Aussicht in das Kinderbuch auf einem biedermeierlich beblühten Felsen. Gelehnt an eine himmelblaue Göttin lagert dort der Dichter mit den melodischen Händen. Was ihm die Muse eingibt, zeichnet ein Flügelkind neben ihm auf. Verstreut umher liegen Harfe und Laute. Zwerge im Schoss des Berges blasen und geigen. Am Himmel aber geht die Sonne unter. So hat Lyser einmal die Landschaft gemalt, in deren buntem Feuer Blick und Wangen der Kinder über Büchern widerstrahlen.» (S. 53)

Das Kindliche, das man gewähren lassen soll, ist die Übertreibung, die kindlich den Menschen in die Mitte der Welt rückt. Und so wie die Übertreibung lehrt die Kindheit

ein weiteres: die unermessliche Tragweite der Unterwerfung. (S. 115) Beide, *Übertreibung und Unterwerfung, sind religiöse Grunderfahrungen mit dem liebenden und gerechten Gott*. «Wie hier die Marionette mit dem Gott konfrontiert wird, der Mensch in seinen reflexiven Schranken hilflos zwischen beiden hängt, das ist freilich ein so unvergessliches Bild, dass es schon mancherlei Unausgesprochenes decken könnte.» (S. 97)

So scheut sich Benjamin in seiner religiösen Sicht des Kindes nicht, den Grausamkeiten der Welt Kinderchöre entgegenzustellen und sie vom Glück singen zu lassen. Das Kindergedicht vom buckligen Männlein enthält den Hinweis auf das Erlösende des kindlichen Gebets. Seine Einwände gegen eine formierte, vor Programmatik und Erfolg nicht zurückschreckende Erziehung mögen als Einwände aus einer fremden, leisen Welt empfunden werden. *Aber aus einer solchen Perspektive stellt sich nicht die Frage, welche Rollenspiele nun gespielt werden sollen, sondern ob eine solche Pädagogisierung der Kindheit überhaupt sein muss.*

3. Kindheit und Jugend in entwicklungspsychologischer Sicht

Piaget hat für das kindliche Spiel vier Stadien unterschieden¹⁸. Im ersten Stadium ist das Spielen des Kindes *motorisch und individuell*. Das entwickelt mehr oder weniger ritualisierte Schemata, aber die Regeln sind nur motorisch und gelten nur für das Kind selbst. Das zweite Stadium, das mit etwa zwei Jahren beginnt, nennt er das *egozentrische*. Das Kind erhält von aussen festgelegte Regeln, aber es spielt entweder alleine oder mit anderen, aber ohne zu versuchen, sie zu besiegen. Die Kinder bemühen sich nicht, die verschiedenen Spielarten zu vereinheitlichen. Auch im Zusammenspiel spielt jedes Kind noch einzeln für sich, jeder kann gleichzeitig Gewinner sein. Sie kümmern sich nicht um die Festlegung von Regeln. Das dritte Stadium tritt zwischen dem 7. und 8. Lebensjahr auf. Piaget nennt es das *Stadium der beginnenden Zusammenarbeit*. Die Spieler wachen voller Besorgnis über die gegenseitige Einhaltung von Regeln und drängen auf Vereinheitlichung der Regeln. Aber es gelingt keine Verallgemeinerung der Spielregeln, sondern wenn man die Kinder befragt, geben sie

sehr verschiedene und gänzlich widerspruchsvolle Auskünfte über die Regeln des Spiels. Ungefähr zwischen elf und zwölf Jahren setzt das vierte Stadium ein, das Stadium der *Kodifizierung von Regeln*. Spiele werden mit peinlicher Genauigkeit geregelt, und die Gesamtzahl der zu befolgenden Regeln ist allen bekannt. Die Kinder geben nun übereinstimmende Antworten, wenn sie über Spielregeln und Abweichungen befragt werden.

Diese vier Entwicklungsstadien des kindlichen Spiels stellen eine fortlaufende Entwicklung dar und sind nicht so streng abzusondern, aber doch in ihrem typischen Verlauf erkennbar. Das *Regelbewusstsein der Kinder* während dieser Stadien weicht von ihrem wirklichen Verhalten ab. Im ersten Stadium handelt das Kind zwar nach egozentrischen Regeln, fasst sie aber nicht als Regeln auf, sondern als interessantes Beispiel und nicht als verpflichtende Wirklichkeit. Im zweiten Stadium, dem Höhepunkt des egozentrischen Spiels, werden Regeln als heilig und unantastbar angesehen. Sie verdanken den Erwachsenen ihren Ursprung und haben ewigen Bestand. Jede Regeländerung erscheint dem Kind als eine Übertretung. Im dritten Stadium wird die Regel als ein auf gegenseitiges Übereinkommen beruhendes Gesetz betrachtet, zu dessen Beachtung man verpflichtet ist, wenn man ehrlich sein will, das man jedoch beliebig umgestalten darf, vorausgesetzt, dass man das allgemeine Einverständnis dafür erhält. Mit dem vierten Spielstadium wird den Kindern bewusst, dass man Regeln ändern kann. Deshalb bestehen sie auf der genauen Kodifizierung von Spielregeln.

Gegen diese Klassifizierung von Piaget ist der Einwand erhoben worden, dass er eine bestimmte Kindheit, die ihren geschichtlichen Ort in den 30er Jahren unseres Jahrhunderts hat, unberechtigt zu einer Entwicklungslogik des Kindes überhaupt aufgewertet habe. Wenn Kindheit ein beliebiger, Gesellschaften zur Verfügung gestellter Stoff ist, den man nach Gutdünken sozialisieren kann, dann haben diese Kritiker recht. Dann ist es auch möglich, Rollenspiele mit bestimmten Zielsetzungen jederzeit einzusetzen und auf diese Weise Kindheit als gesellschaftliches Phänomen zu verändern. Piaget dagegen behauptet, dass sich die Entwick-

lung des Kindes nach einer Logik entfaltet. Man kann Stadien vielleicht abkürzen, aber nicht überspringen. Und es ist die Frage, ob man die kindliche Entwicklung tatsächlich beschleunigen und abkürzen soll. Die Entwicklung des Kindes vollzieht sich ja ganzheitlich, und körperliches Wachstum, sexuelle Entwicklung, Sprechentwicklung, Denkentwicklung, schulische Erziehung und die Entwicklung des Kinderspiels sind sinnvoll aufeinander bezogen. Von Piaget her muss man sagen, dass das Rollenspiel im Kindesalter der Entwicklungslogik des Kindes vollständig entgegenhandelt. Das Ziel ist offensichtlich, die Individualisierung, den Egozentrismus, den absoluten Gerechtigkeitsstandpunkt des Kindes – wenn es will, dass Regeln gelten und nicht verändert werden dürfen – gar nicht erst wirksam werden zu lassen. *Während bei Piaget ganz eindeutig der Fähigkeit zur Kooperation die Fähigkeit zur Selbstbestimmung zeitlich vorausgeht, versucht das Rollenspielprogramm, ein bestimmtes Erwachsenenverhalten – das allerdings bei Erwachsenen auch nicht vorkommt, sondern nur als wünschbar deklariert wird – mit den Kindern in jedem Lebensalter einzuüben.* Dabei ist erstaunlich, dass sich häufig das Rollenspielprogramm sogar auf Piaget beruft, indem man seine Entwicklungslogik zurückweist, aber das Endziel, den Rollentausch, d. h. die Reziprozität und Reversibilität des Verhaltens und die Symmetrie der Machtchancen, übernimmt und das ganze kindliche Leben im Blick auf dieses Endziel pädagogisiert. Wenn es aber so ist, dass die Kinder – sich selbst und ihrem Spiel, ihrer Selbstbehauptung in der Wirklichkeit überlassen – allmählich den kindlichen Egozentrismus überwinden können, warum kann man sie nicht Kinder sein lassen? Sie erreichen doch aus eigener Kraft am Beginn des Jugendalters jene freie Beziehung zum anderen, die auf Selbstbewusstsein gegründet ist. Ich habe die Vermutung, dass die Störung der Entwicklungslogik des Kindes dazu führt, dass es weder das individualistische noch das egozentrische Stadium durchlaufen darf, und damit in Kommunikation eintreten muss, ehe es die Kraft entwickeln konnte, sich zu behaupten.

Die anschließende Frage ist dann, *ob der Jugendliche eines rollenspielenden Trai-*

nings bedürftig ist. Grundsätzlich sind die Fähigkeiten für das Rollenspiel sicher gegeben, weil der Jugendliche die Trennung von Phantasie und Wirklichkeit durchzuführen imstande ist, weil er ein starkes Ich-Gefühl entwickelt hat. Er hat die subjektive Geltung von Regeln erkannt und kann sich in der Auseinandersetzung mit anderen frei zu Regeln verpflichten. *Am Beginn des Jugendalters* aber ist mit der raschen und vollständigen körperlichen Veränderung des Jugendlichen eine so grosse Anpassungsproblematik aufgegeben, dass der Jugendliche in der *Gefahr der Identitätsdiffusion* steht¹⁹. Sein Problem ist, diese rasche Veränderung, die er an sich selbst zum Teil mit Schrecken und notvoll erfährt, mit seinem Selbstbild zu vereinbaren. *Die wichtigste Voraussetzung für ein Gelingen des Jugendalters ist Stabilität*. Diese Stabilität bezieht sich zum einen auf die eigene Geschlechtlichkeit als Junge oder Mädchen, zum anderen auf klare Abgrenzungen gegenüber dem Kind und dem Erwachsenen, zum dritten auf eine deutliche Abgrenzung von den Eltern, wobei entscheidend ist, dass die Distanzierung von den Eltern nicht die kulturellen Grundlagen betrifft, die das Fundament der eigenen Zukunftserwartungen bilden. *Ausubel* bezeichnet als *Schwerpunkte der Persönlichkeitsreife im Jugendalter*: grössere Unabhängigkeit des Willens, und fasst darunter unabhängiges Planen und Entscheiden, Aneignung neuer Wertvorstellungen und wachsendes Vertrauen auf neue Quellen der Ichstützung. Der Jugendliche strebt nach realistischen Zielen und möchte seine Fähigkeiten mit den in der Umwelt gegebenen Möglichkeiten abstimmen²⁰. Er lernt es, Niederlagen ohne merklichen Verlust an Selbstachtung oder Leistungsminderung zu ertragen. Zur Unabhängigkeit des Willens gehört auch eine angemessene Selbstkritik und der Verzicht auf besondere Nachsicht anderer. Die Jugendlichen werden introspektiver und mehr der Phantasie ergeben, introvertierter und an subjektive Erfahrung gebundener. (S. 179) Auch für Jugendliche ist demnach das Rollenspiel generell ungeeignet.

Zusammenfassung

Die Darstellung des Rollenspiels zeigt, dass

es sich nicht um ein unwichtiges unterrichtliches Verfahren handelt, sondern um ein wichtiges *Element einer tiefgreifenden inneren Veränderung der schulischen Erziehung*. Mit dieser Veränderung beginnt eine neue Geschichte der Schule, nachdem bisher eine Institutionalisierung von Schule (13. bis 17. Jh.) und eine Pädagogisierung der Schule (18.–20. Jh.) stattgefunden hat²¹. Die Schule hat jetzt das Ziel, Verhalten zu trainieren. Mit der grundsätzlichen Problematik will ich mich später auseinandersetzen. Die Zielsetzung des Rollenspiels kann man nicht allein in kommunikationstheoretischen Schlagworten benennen. Den theoretischen Zusammenhang stellt Jürgen *Habermas* her. Zur Kritik des Rollenspiels führen die Fragen nach der *Reichweite der Rollentheorie*. Bestimmte Autoren der Neuen Linken haben dazu wichtige Arbeit geleistet. Gegen das Bild des Kindes als eines beliebigen Sozialisationsmaterials ist die religiöse Sicht des Kindes durch Walter Benjamin gestellt. Gegen die «wissenschaftliche» Absicherung sind entwicklungspsychologische und therapeutische Überlegungen in die Diskussion einzuführen.

Die vorgelegte Kritik am Rollenspiel ist weitgehend immanent²². *Das geistige Umfeld der Diskussion* hat sich seit der 68er Revolution so geändert, dass viele den *kulturrevolutionären Zusammenhang gar nicht mehr bemerken*. Ein philosophischer Aspekt der Kritik muss darin bestehen, sich noch wundern zu können. Die Selbstverständlichkeit, mit der Trainer heute den Sinn der Erziehung dahin ändern, eine Klientel für den Sozialtherapeuten von morgen zu formieren, bleibt erstaunlich. Der homo communicativus des Rollenspiels erscheint in den Beschreibungen z. B. der Familiendynamik (Helm Stierlin), der Schizophrenieforschung (Theodore Lidz), der Psychoanalyse (die Freudsche Tradition) als kranker Mensch, dessen Identität unglücklich zerrüttet ist.

Anmerkungen

¹ Dorothea Freudenreich, Herbert Grässer, Johannes Köberling: Rollenspiel, Hannover 1976.

² Ein solches Bewusstsein wird in psychologischen Untersuchungen als Krankheit diagnostiziert. Dazu David J. de Levita: Der Begriff der Identität, Frankfurt a. M. 1971, S. 232 u. 235.

³ Viele Beispiele dazu in dem häufig zitierten Buch von Benita Daublebsky: *Spielen in der Schule*. Stuttgart ⁴1976. Das Buch ist ein Beispiel dafür, wie Spiele mit verhaltensgestörten Jugendlichen therapeutisch wirken können. Andere Spiele in Ruth und Hans-Wolfgang Nickel: *Spiel mit Kindern – Theater mit Kindern*, Stuttgart 1974.

⁴ Viele Übungen im Rollenspiel gehen auf Morenos Psychodrama zurück. Es ist fraglich, ob Erzieher ohne Ausbildung diese Methoden anwenden sollen. Es gibt nur wenige ausgebildete Psychodramaleiter in der Welt. Anne Schützenberger (Einführung in das Rollenspiel, Stuttgart 1976) beschreibt den 4 bis 6 Jahre währenden Ausbildungsweg (S. 50). Siehe auch zur Trainerpsychologie H. Günther: *Gruppendynamik in der Schule*, in *Katholische Bildung* 2/1977.

⁵ Die emanzipatorische Wirkung des Rollentauschs ist mehr als zweifelhaft. So schreibt Alva Myrdal: «Eine Gleichsetzung der Geschlechtsrollen schon im Vorschulalter würde Kinder beiderlei Geschlechts auf eine bessere Anpassung an zukünftige Sozialbedingungen vorbereiten» (S. 45), in Andreas Flitner (Hrsg.): *Das Kinderspiel*, München ³1976.

⁶ «Gruppendynamik in Kritik und Selbstkritik» in *IBW-Journal* 1/1977. Die bisherigen Repliken sind so erbittert und gehässig, wie wir erwartet hatten. Überrascht hat uns die Methode, nicht über das Thema zu diskutieren, sondern eine formalistische Schelte über «Zitate» daraus zu machen.

⁷ Fanny B. Shaftel, George Shaftel, Wulf Weimann: *Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining*, München ³1976.

⁸ Eine gute Übersicht über die Ziele gibt Frigga Haug: *Erziehung und gesellschaftliche Produktion, Kritik des Rollenspiels*, Frankfurt a. M. 1977, S. 54 ff.

⁹ Es wird häufig betont, dass die Rollenspieler keiner moralischen, wertenden Kritik unterzogen werden sollen. Das ist sehr bedenklich,

denn es gibt verantwortungsvolle Therapeuten, die gerade die Wertorientierung und seelische Gesundheit und Normalität der Situation für eine Voraussetzung von Besserung halten. Dazu Charlotte Bühler: *Die Rolle der Werte in der Entwicklung der Persönlichkeit und in der Psychotherapie*, Stuttgart 1975.

¹⁰ Melchior Schedler: *Kindertheater. Geschichte, Modelle, Projekte*, Frankfurt a. M. ²1974.

¹¹ Jürgen Habermas: *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, Frankfurt a. M. 1976.

¹² Hans Joas: *Die gegenwärtige Lage der soziologischen Rollentheorie*, Frankfurt a. M. 1973.

¹³ Christian Büttner: *Hört ihr Kinder und lasst euch was sagen*; in *Sozialmagazin* 2/1977.

¹⁴ Janne Günter: *Menschlicher leben, menschlicher reden*; in *Sozialmagazin* 4/1976.

¹⁵ Ein Beispiel dafür gibt Franz Pöggeler: *Praxisdefizit in der Lehrerbildung*, in *Katholische Bildung* 7/8/1977. Schüler simulieren vor Hunderten von Studenten eine «lustige» Schulstunde von 10 Minuten Dauer, in der sie einem «superautoritären Lehrer Antworten geben. Soll das der neue «Sound» sein, um im Studium Wissenschaft und Praxisnähe zu vermitteln?

¹⁶ Hans Zulliger: *Magische Denkformen im Spiel*; in Flitner a.a.O.

¹⁷ Walter Benjamin: *Über Kinder, Jugend und Erziehung*, Frankfurt ³1970. Zum Zusammenhang Henning Günther: *Walter Benjamin – Zwischen Marxismus und Theologie*, Olten 1974.

¹⁸ Jean Piaget: *Das moralische Urteil beim Kinde*, Frankfurt a. M. 1973.

¹⁹ Erik Erikson: *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt a. M. 1966.

²⁰ David P. Ausubel: *Das Jugendalter. Fakten – Probleme – Theorie*, München ⁵1976.

²¹ Philippe Ariès: *Geschichte der Kindheit*, München ³1976.

²² Eine alternative Erziehungskonzeption zu der hier kritisierten: Henning Günther / Clemens Willeke / Rudolf Willeke: *Grundlegung einer bejahenden Erziehung* (Strumberger), München 1977.

Aktuelle Kurzmeldungen der «schweizer schule»

ZH: Rückzug der Vorlage für ein neues Unterrichtsgesetz

Der Regierungsrat teilte dem Kantonsrat mit, dass er die Vorlage für ein *Gesetz über die Organisation des Unterrichtswesens* (Dachgesetz) zurückziehe. Dieser Schritt wurde wie folgt begründet: Zurzeit sind zwei Initiativen – eine parlamenta-

rische Initiative und eine Volksinitiative – hängig, die beide für den Bereich der Universität anstelle des Erziehungsrates ein spezielles Aufsichtsorgan, «Hochschulkommission» bzw. «Universitätsrat» genannt, schaffen möchten. Die nun zurückgezogene Vorlage des Regierungsrates wollte hingegen dem Erziehungsrat seine bisherigen,