

Rollenspiel als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen im Fachbereich Berufsdeutsch

Giedrė Paurienė

crossref <http://dx.doi.org/10.5755/j01.sal.0.18.415>

Annotation. Die Arbeit setzt sich mit der Problematik der Erziehung von interkultureller Kompetenz im Fachbereich Berufsdeutsch auseinander. Das Ziel des Beitrags besteht darin, die durchgeführte Unterrichtssequenz zu zeigen und zu diskutieren, wie das Rollenspiel als Ausgangspunkt verwendet werden kann, um interkulturelles Lernen sowie die intensive Arbeit im Fachbereich Berufsdeutsch für zukünftige Polizeibeamte zu ermöglichen.

Die Polizeiarbeit erfährt durch strukturelle Veränderungen der Gesellschaft eine zunehmende Veränderung ihres Aufgabenspektrums. Das Wissen über die anderen Kulturen, die eigenen kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, zielgerichtet zu handeln, können als strategische Vorteile bei der Erfüllung von Aufgaben fungieren. In diesem Kontext wird interkulturelles Lernen für die zukünftigen Polizeibeamten zunehmend wichtiger und stellt die berufliche Ausbildung und Personalentwicklung vor neue Anforderungen. Der berufsbezogene DaF-Unterricht passt ideal für Anbahnung der für interkulturelle Kompetenz notwendigen Schlüsselqualifikation. Interkulturelles Lernen beschreibt einen Lernvorgang, der in mehreren Stufen abläuft und dessen Ziel die Erlangung interkultureller Kompetenz ist. Zentrale Aufgabe des interkulturellen Lernens ist es, die Fähigkeit der Lernenden zur sozialen Interaktion mit Angehörigen anderer Kulturen zu verbessern.

Schlüsselwörter: *interkulturelle Kompetenz, interkulturelles Lernen, Rollenspiel, Berufsdeutsch, Polizeiarbeit.*

Einleitung

Zwei Prozesse, die die Transformation der Gesellschaft auch forthin und beständig in Richtung multikulturelle Gesellschaft vorantreiben werden, sind Migration und Globalisierung. Der wechselnde Aufenthalt und Wohnortwechsel von Menschen über die Grenzen hinweg sind keine vorübergehende Erscheinung mehr. Die Migrationsprozesse sind strukturell untrennbar mit der unaufhaltbaren Entwicklung zur Globalisierung verbunden. Die Globalisierung der Märkte und die Verbesserung und Entwicklung neuer Kommunikations-technologien, insbesondere des Internets, bedingen die sinkende Bedeutung nationalstaatlicher Grenzen und die steigende Relevanz grenzüberschreitender Prozesse. Aus einer „multikulturellen“ Gesellschaft sollte eine „interkulturelle“ Gesellschaft entstehen, in der die Kulturen nicht nur nebeneinander existieren, sondern auch miteinander agieren. Daher ist es wichtig, die zukünftigen Polizeibeamten auf dieses „Aufeinandertreffen der Kulturen“ vorzubereiten, um ihnen den Dienst in der globalisierten Welt zu erleichtern.

Aufgrund der Statistik ist Litauen kein homogener Nationalstaat. Die Vertreter verschiedener Kulturen bilden einen Teil seiner Gesellschaft. Von 2001 bis Anfang 2009 lebten etwa 32 000 Ausländer aus 118 Staaten der Welt in unserem Land. Von Januar bis Juni 2009 beantragten 5434 Ausländer die Aufenthaltserlaubnis beim Migrationsdepartment des Innenministeriums der Republik Litauen (Jančaitytė, Valevičienė, Augutienė, Prakapas, 2009). Der Globalisierungsprozess mit Modernisierung und Internationalisierung stehen im wechselseitigen Verhältnis und haben Auswirkungen auf die Gesellschaft. Neben der Ökonomie wirkt sich die Globalisierung auch auf die Dimensionen

Kommunikation, Sicherheit und Gesellschaft aus. Es entsteht zunehmend Verunsicherung, die sich auch im steigenden Rassismus niederschlägt. Die Durchlässigkeit der Grenzen und die steigende Anzahl Fremder erzeugen Angst. Die Hilflosigkeit im Umgang miteinander und dem nicht eindeutig Definierbaren äußern sich in essentialistischen Kategorien („die“ Chinesen, „die“ Russen, „die“ Tschetschenen) und entlarven sich als Stereotype. Die Wichtigkeit interkulturellen Lernens innerhalb unserer Gesellschaft lässt sich auf verschiedene Weise begründen.

Die Hochschule ist ein idealer Ort, um die dafür notwendigen Schlüsselqualifikationen in der interkulturellen Kompetenz anzubahnen. Trotz allem ist es auch eine große Herausforderung für die Lektoren, denen mit dieser Aufgabe eine überaus hohe Verantwortung übertragen wird. Ich denke jedoch, dass man als Lehrperson vor dieser Verantwortung nicht zurückschrecken, sondern sie als Chance sehen sollte. Ein jeder kann in seinem individuellen Einflussbereich versuchen, interkulturelles Lernen zu ermöglichen. Ich habe mich dazu entschlossen, vor allem innerhalb meiner hier dokumentierten Arbeit, einen Schwerpunkt darauf zu legen. Gleichzeitig war mir wichtig, mit den Studenten, den zukünftigen Polizei- und Grenzschutzbeamten, im Bereich Fachdeutsch zu arbeiten, da die sichere Beherrschung der Fremdsprache für erfolgreiche Arbeit und Dienst unerlässlich ist. Welche Konzepte gibt es, mit deren Hilfe man diesen Lernprozess unterstützen kann?

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist das Rollenspiel als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen im berufsbezogenen DaF-Unterricht. Das Ziel dieser Arbeit ist die Analyse der Verwendung des Rollenspiels im berufsbezogenen DaF-Unterricht, um interkulturelles Lernen, sowie

die intensive Arbeit im Fachbereich Berufsdeutsch für zukünftige Polizei- und Grenzschutzbeamte zu ermöglichen.

Das Thema meiner Arbeit setzt sich aus zwei Komponenten zusammen: aus dem Bereich der Rollenspiele und aus dem Bereich des interkulturellen Lernens. Es werden die theoretischen Aspekte interkulturellen Lernens und das Rollenspiel als Bestandteil des berufsbezogenen DaF-Unterrichts erörtert. Zum Schluss wird die Kombination beider Bereiche im Hinblick auf meine Arbeit mit den Studenten im Fachbereich Berufsdeutsch dargestellt. Es folgt die Beschreibung der Planung, Umsetzung und Reflexion der Unterrichtssequenz.

Theoretische Aspekte des interkulturellen Lernens

In diesem Bericht werde ich einige theoretische Aspekte des interkulturellen Lernens darstellen. Ich habe den Begriff *Aspekte* zielgerichtet benutzt, weil in dieser Arbeit keine systematisch ausgearbeitete Theorie des interkulturellen Lernens vorgestellt wird.

Interkulturelles Lernen wird häufig mit interkultureller Erziehung gleichgesetzt. Dies ist nicht unbedingt falsch, trotzdem erscheint es mir wichtig, noch einmal hervorzuheben, dass der Begriff *interkulturelle Erziehung* mehr die Lehrperson im Blick hat, während interkulturelles Lernen immer vom Studenten ausgeht. Es ist also beim interkulturellen Lernen so, wie auch beim Lernen allgemein: der Student selbst entscheidet, ob, was, wann und wie viel er lernt. Dabei knüpft er neues Wissen an seine Vorerfahrungen an. Die Lehrperson nimmt dabei lediglich die Rolle des Assistenten ein, der beim Lernen unterstützt.

In der das Themengebiet behandelnden Literatur findet sich die durchgehende Annahme, dass die interkulturelle Kompetenz durch einen Lernprozess erworben wird (Thomas, 2003; Kammhuber, 2000; Paurienè, 2010). Dieses Lernen kann sowohl durch Erfahrungen mit interkulturellen Überschneidungssituationen als auch durch interkulturelle Trainings erfolgen. Was genau ist nun interkulturelles Lernen? Fest steht, dass dieser Begriff vielfältige Dimensionen beinhaltet. Hier soll eine Auswahl genannt werden.

Laut Ingrid Vogl, der Leiterin der Mozart-Volksschule in Elsenfeld, die die Erste und die Einzige war, der die Auszeichnung mit dem BMW Group Award für Interkulturelles Lernen zweimal verliehen wurde (BMW Group, 2007), bedeutet interkulturelles Lernen

zu lernen, interkulturelle Differenz wahrzunehmen, das Fremde als Normalität zu erkennen, interkulturelle Begegnung zu erfahren und zu erleben, und interkulturelle Inhalte zu thematisieren (zit. nach Borger Guerrero, 2006).

Dies kann zum Beispiel dadurch geschehen, dass die Studenten die Lernchance ergreifen, authentische Einblicke in andere Kulturen zu gewinnen.

Eine brauchbare Definition für den Begriff interkulturelles Lernen ist die folgende von Müller-Jacquier (1994, zit. nach Zeuner, 2001):

Interkulturelles Lernen ist ein situativer Lernprozess zwischen Personen aus verschiedenen Kulturen. Voraussetzung interkulturellen Lernens ist ein interkultureller

Kommunikationsprozess, in dessen Rahmen Sprecher/Hörer miteinander in Beziehung treten und in dessen Rahmen sie in der Regel eine Reihe von wie auch immer gearteten Fremderfahrungen machen. Die Fremderfahrungen umfassen

a) den Umgang mit fremdem Handeln, Wissen und kommunikativem Verhalten (basierend auf fremdkulturellen Kulturstandards) allgemein,

b) die Erschließung entsprechender fremder Bedeutungen,

c) die Reflexion der Wirkung fremder Bedeutungen auf die eigene Handlungsorientierung und

d) die Reflexion der möglichen Wirkung des eigenen als fremdem Verhalten auf den/ die Gegenüber und sind integraler Bestandteil interkulturellen Lernens (Müller-Jacquier, 1994).

Man könnte noch viele weitere, unterschiedliche Definitionen anreihen. Einen Aspekt haben jedoch alle Definitionen gemeinsam: der Respekt und die Wertschätzung für die eigene sowie für jede andere Kultur sind Ausgangspunkt und zugleich ein Ziel interkulturellen Lernens. Interkulturelles Lernen und die durch dieses Lernen erworbene interkulturelle Kompetenz beziehen sich auf Kultur. Kultur ist ein ebenso grundlegender wie unterschiedlich aufgefasster Begriff. Im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen hat sich ein weites Verständnis von Kultur durchgesetzt (Wildung, 2006):

- Kultur ist ein Sinnsystem, das für eine größere Gruppe von Menschen gleichermaßen gültig ist.
- Kultur ist demnach ein „gemeinsames Wissen“, das den Mitgliedern eines Kulturkreises gleichermaßen vertraut ist, beispielsweise verankerte Erwartungen in Bezug auf Gewohnheiten, Verhaltensweisen, Werthaltungen, Deutungsmuster, Weltbilder. Die verankerten Erwartungen werden im Umgang miteinander als selbstverständlich vorausgesetzt. Die Mitglieder können demnach davon ausgehen, dass sie mit ihrem Verhalten, ihrer Redeweise und ihren Ansichten vom anderen verstanden und angenommen werden.

Im Rahmen dieser Arbeit gehe ich von der Bestimmung des Kulturbegriffs aus, wie er unter dem Aspekt „interkulturelles Lernen“ sinnvoll ist. Sie lautet:

Kultur ist all das, was man wissen, beherrschen und empfinden können muss, um beurteilen zu können, wo sich Einheimische in ihren verschiedenen Rollen erwartungskonform oder abweichend verhalten, und um sich selbst in der betreffenden Gesellschaft erwartungskonform verhalten zu können (Vötter, 2007).

Diese Definition ist deshalb für das interkulturelle Lernen gut geeignet, weil sie die drei Komponenten Wissen, Können und Empfinden vereint, weil sie den gerade für das interkulturelle Lernen wichtigen Schlüsselbegriff Verhalten in den Mittelpunkt stellt und damit eine für die Zielsetzung interkulturellen Lernens wichtige handlungsorientierte Komponente enthält. Zudem wird implizit die Abhängigkeit von Normen (Kultur als geltende Norm) betont, an denen sich erwartungskonformes Verhalten

messen lässt, das nicht gefordert, sondern lediglich ermöglicht wird.

Dementsprechend werden, wenn man sich nun dem Begriff „interkulturelles Lernen“ zuwendet, in der Definition von Thomas (1993) diese Kriterien auch betont. Er definiert interkulturelles Lernen so:

Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden (Thomas, 1993).

Wenn interkulturelles Lernen stattfindet, werden demnach fremdkulturelle Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster erarbeitet, und das eigenkulturelle Orientierungssystem wird hinterfragt. Handlungswirksame Muster werden erworben und erlernte Kompetenzen auf neue Situationen übertragen.

Es soll behauptet werden, dass interkulturelles Lernen ohne sprachliche Verständigung nicht funktionieren wird. Die Sprache nimmt in der interkulturellen Kommunikation eine wesentliche Rolle ein. Sie ist Ausdruck der Wirklichkeit einer Kultur. Diese beiden Aspekte bedingen sich gegenseitig und befinden sich in einem kontinuierlichen Prozess der Veränderung (Desch, 2001). Da das Ziel einer Fremdsprachenkompetenz in einer möglichst störungs- und konfliktarmen Verständigung liegt, sind Wissen und Verständnis für solche grundsätzlichen kulturellen Unterschiede unbedingt notwendig, um sich wirklich adäquat ausdrücken zu können.

Rollenspiele im berufsbezogenen DaF-Unterricht

In dieser Arbeit wird kein geschlossenes Gebäude von Methoden und Unterrichtsverfahren für interkulturelles Lernen vorgestellt. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit wird ein methodisches Verfahren vorgestellt, das mir besonders geeignet erscheint, interkulturelles Lernen im fachbezogenen Deutschunterricht zu unterstützen. Meiner Meinung nach sind Rollenspiele methodische Hilfsmittel, die dazu dienen können den interkulturellen Lernprozess im berufsbezogenen DaF-Unterricht anzustoßen. Sie haben den entscheidenden Vorteil, da sie über das kognitive Lernen hinaus einen affektiven (durch das emotionale Erleben an der eigenen Person) und somit intensiven Zugang ermöglichen.

Rollenspiele konzentrieren sich meist auf ein spezifisches Problem und fördern dabei das freie Sprechen. In einem Rollenspiel übernehmen meist zwei Personen, selten auch mehrere, Eigenschaften fiktiver Charaktere und erhalten die Aufgabe, ein genau definiertes Ziel zu erreichen. Diejenigen, die nicht als Darsteller fungieren, agieren als Beobachter und Beobachterinnen. Sie bekommen genaue Angaben, worauf sie während des Rollenspiels zu achten haben.

Nach Nordari (1995) wird das Rollenspiel unter pädagogischem und didaktischem Aspekt in der Regel auf soziales Lernen bezogen und ist insofern als soziales Rollenspiel zu verstehen, wenn es auch in ganz unterschiedlichen Lern-

bereichen eingesetzt wird, am ausgeprägtesten in sprachlichen, sozialen und politischen Lernbereichen. Dabei werde das Rollenspiel als problemorientiertes, Konflikte aufgreifendes oder Konflikte lösendes Spiel verstanden. Dementsprechend beziehen sich seine Inhalte auf die Realität der betroffenen Spieler.

Das Hauptziel dieser Methode sind der Erwerb und das Training von Fertigkeiten, die in interkultureller Kommunikation nötig sind. Mögliche Situationen, die hiermit geübt werden könnten, sind das Knüpfen erster Kontakte mit Angehörigen anderer Kulturen oder der Umgang mit Missverständnissen und Kommunikationsproblemen bei der Unfallaufnahme, bei der Verkehrskontrolle, bei der Durchführung der Befragung oder Vernehmung. Indem man selbst die Rolle einer Person einer anderen Kultur übernimmt, kann auch Verständnis und Empathie für diese ungewohnte Sichtweise gewonnen werden. Auch ein Rollentausch ist zu diesem Zweck sinnvoll. Es soll nicht vergessen werden, dass die Fremdsprachenkompetenz in der interkulturellen Kommunikation eine wesentliche Rolle einnimmt. Fehlende Sprachkenntnisse werden für Verständigungsprobleme verantwortlich gemacht, die damit auch die Kommunikation und Interaktion erschweren.

Die methodische Organisation des Rollenspiels umfasst nach Nordari drei Phasen (Nordari, 1995):

- Motivationsphase: Spielanlass, Rollenübertragung und Beobachtungsaufträge;
- Aktionsphase: Rollenspiel;
- Reflexionsphase: Befragung und Diskussions-Generalisation.

Die Methode des Rollenspiels folgt genau Kolb (1984) vier Phasen des erlebnisorientierten Lernens. Am Beginn steht ein Erlebnis, das gefühlt beziehungsweise beobachtet wird. Darüber wird in der Besprechung des Rollenspiels reflektiert. Danach folgt die abstrakte Konzeptualisierung, da allgemeine Schlussfolgerungen aus dem Erlebten gezogen werden. Eventuell wird in weiteren Rollenspielen oder später in der Realität mit den gelernten Fähigkeiten experimentiert.

Es geht im Rollenspiel primär um Einfühlen, Probehandeln und Reflexion über das Erlebte. Die gespielten Szenen müssen von allen Beteiligten als modellhaft empfunden werden. Nordari (1995) beschreibt den Modellcharakter des Rollenspiels als Lernhilfe:

Durch seinen Modellcharakter wird das Rollenspiel zur Lernhilfe. Es soll nicht eine Reproduktion der Wirklichkeit sein, es ist vielmehr eine Rekonstruktion der Wirklichkeit unter reduzierten Bedingungen. Die Spieler sind Herren der Situation, sie sind ihr nicht ausgeliefert. Die Spielsituation ist im Gegensatz zur Wirklichkeit machbar, veränderbar, wiederholbar. Dadurch wird im Rollenspiel Probehandeln möglich. Nicht der Erfolg, die Bedürfnisbefriedigung oder eine Leistung werden angestrebt, sondern die Erfahrung, wie etwas geschieht. Nicht, was ich esse und dass ich satt werde, ist wichtig, sondern wie Essen vor sich geht, wie ich mich dabei verhalte und wie ich mich auf den Mitspieler beziehe. Im Rollenspiel kann Selbstwahrnehmung ebenso gelernt und geübt werden wie Fremdwahrnehmung, d.h., dass ich den andern sehe und auf ihn eingehe. Der Modellcharakter des Rollenspiels er-

laubt es auch, dass ich mich meiner Eindrücke und meiner Erfahrungen vergewissere. Ich kann den anderen fragen: ‚Hast du verstanden, was ich dir sagen wollte?‘ — ‚Habe ich dich richtig verstanden?‘ — ‚Wie hast du mich in meiner Rolle gesehen?‘

Damit ein Rollenspiel gut funktioniert, muss es deutlich und prägnant geschrieben sein, ein offenes, also kein vorbestimmtes Ende haben, ein Spannungselement beinhalten und für die Lernenden interessant sein. Dieser letzte Punkt kann erreicht werden, indem eine Situation aus der Berufswelt der zukünftigen Polizei- und Grenzschutzbeamten gewählt wird. Wichtig in Ergänzung sind auch visuelle Materialien, denn gerade Fotos oder bewegte Bilder können Realität in besonderer Weise zugänglich machen.

Im Bezug auf die unterschiedlichen Lernstile sind Rollenspiele ein Zugang, der sich für mehrere Vorlieben eignet, da die Lernenden selbst entscheiden können, ob sie aktiv eine Rolle übernehmen möchten oder das Geschehen lieber beobachten. Die Aktivität des Denkens wird für die ganze Gruppe relevant, da bei der Besprechung des Rollenspiels das Verhalten besprochen wird und andere Möglichkeiten, das Ziel zu erreichen, überlegt werden.

Im berufsbezogenen DaF-Unterricht kann eine schrittweise Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz vermittelt werden. Da die Lernenden durch Rollenspiele dazu angeregt werden, ihre eigene Lebenswelt im Lernprozess „ins Spiel“ zu bringen, hat dieser erfahrungsorientierte berufsbezogene DaF-Unterricht das Potenzial, die personalen Identitätskonstrukte der Lernenden grundlegend zu erschüttern. Dies ist die Voraussetzung für den Erwerb einer interkulturellen Kompetenz, die die Lernenden befähigt, Ambiguitätstoleranz zu entwickeln und sich souverän zwischen den verschiedenen kulturellen Deutungs- und Verhaltensmustern zu bewegen.

Praxis: Planung und Umsetzung

Die Erfüllung polizeilicher Aufgaben im Spannungsfeld gesetzlicher Regelungen und situativer Ermessensspielräume erfordert vom einzelnen Polizeibeamten ein hohes Maß an persönlichen Ressourcen wie Belastbarkeit und Konfliktfähigkeit. Polizeibeamte müssen heutzutage als „Experten für Konfliktsituationen“ in der Lage sein, mehrdeutige Situationen zu bewältigen und mit eigenen und fremden Emotionen umzugehen.

Die persönlichen und sozialen Kompetenzen von Polizeibeamten werden in verstärktem Maße dann gefordert, wenn die Konfliktpartner „Fremde“ sind, sich also im Hinblick auf ihre nationale oder kulturelle Identität vom Polizeibeamten unterscheiden. In einer solchen Situation sind neben Wissen und Kenntnissen über andere Kulturen auch Erfahrung im Umgang mit „Fremdheit“ sowie die Reflektion eigener Gefühle und Phantasien in der Begegnung mit Vertretern anderer Kulturen wichtige Voraussetzungen für konstruktive Konfliktbewältigung und Vermeidung von Eskalationen. Diese hohen Anforderungen an die sozialen und interkulturellen Kompetenzen der Polizeibeamten werden auch in Zukunft eine bedeutende Rolle spielen (Eilles-Matthiessen, Büttner, 2006).

Zur Gestaltung eines effektiven und sinnvollen Rollenspiels ist es folglich notwendig, eine Auswahl jener Situationen und Rollen zu treffen, die für eine erfolgreiche interkulturelle Zusammenarbeit besonders wichtig sind. Welche dies sind, hängt ab von den Lernenden (Zielgruppe), deren Funktion, Rolle und Aufgabe im Beruf. Beamte, die im Ausländerregistrierungszentrum tätig sind, benötigen folglich ein anderes und umfassenderes Training als ein Spurexperte, der seltener zur sozialen Interaktion mit Angehörigen anderer Kulturen kommt.

Das Rollenspiel erfolgt durch Gegenüberstellung der in eine konkrete Interaktionssituation eingeflossenen Kulturmuster. Hierzu benötigen wir mindest einen Vertreter der Zielkultur, der mit seinem kulturell geprägten Verständnis in diese Interaktionssituation seine Denk- und Verhaltensmuster einbringt und diese so erfahrbar macht. Die Interaktionsanalyse verdeutlicht anschließend, wie die Kulturstandards beider Seiten aufeinander wirken: wo sind sie kompatibel? Wo führen sie zu Irritationen, Missverständnissen, Störungen, Konflikten, Sanktionsbedürfnissen? So wählt man Situationen aus dem Arbeitsalltag, aus denen heraus nachweislich besonders häufig Irritationen, Störungen und Konflikte entstehen. Das Rollenspiel als handlungsorientierter Zugang zur Sprache und interkultureller Kompetenz trägt zur Motivierung der Lernenden bei und lässt sie gut die eigenen Lernfortschritte erkennen.

Die Durchführung des Rollenspiels beginnt damit, dass den Lernenden die Ziele vermittelt werden. Während des Rollenspiels wird das Thema aufgegriffen, mit dem sich der zukünftige Polizeibeamte in seiner aktuellen Dienst-situation beschäftigt. Ziele des Rollenspiels „Echte Freunde stehen zusammen“ ist es:

- die im berufsbezogenen DaF-Unterricht trainierten berufsrelevanten sprachlichen Fertigkeiten zum Thema *Fahrzeugkontrolle* zu festigen und zu wiederholen;
- die Lernenden in Bezug auf interkulturelle Unterschiede zu sensibilisieren;
- eine friedliche Einigung zwischen den türkischen Jugendlichen und den Polizisten zu erzielen, d. h. die Fähigkeit der Lernenden zur sozialen Interaktion mit Angehörigen anderer Kulturen zu verbessern.

Hinzu kommt, dass die Auswertung des Rollenspiels dazu dienen wird, den weiteren Bedarf zu ermitteln. Die Lernenden und auch die Lektorin werden während des Rollenspiels feststellen können, wo es sprachlich noch „hakt“, so dass diese Aspekte im Folgeunterricht aufgegriffen werden können.

Danach wird die Gruppe mit der Situation vertraut gemacht, in der das Rollenspiel stattfindet:

1. Tabelle. Die Situation, in der das Rollenspiel stattfindet.

| DIE SITUATION |
|---|
| Die Streifenpolizisten Asta und Tomas führen eine allgemeine Fahrzeugkontrolle durch. Nach und nach winken sie immer wieder Autos aus dem Straßenverkehr und kontrollieren diese und ihre Fahrer. Gerade winkt Asta ein Auto heraus. Sie geht zu dem Fahrer des Wagens, fordert die Papiere auszuhändigen |

auf und bittet ihn auszusteigen, um den Kofferraum aufzumachen

Im Wagen sitzen Erol und seine Freunde. Sie sind unterwegs zum Kino. Als Asta Erol bittet, den Kofferraum aufzumachen, steigt Erol aus dem Wagen und nach ihm auch alle Freunde, die in seinem Auto saßen. Während Erol Asta seine Papiere gibt, bilden die anderen eine Menschentraube rund um Erol, Asta und Tomas.

Asta und Tomas sind überrascht, dass nicht nur Erol, sondern die ganze Gruppe aussteigt. Jetzt sehen sie sich statt einem vier Ansprechpartnern gegenüber. Sie fühlen sich umzingelt. Asta fordert die anderen deshalb auf, sich in den Wagen zu setzen. Die drei möchten aber nicht einsteigen, sondern Erol zur Seite stehen. Statt einzusteigen kommen sie noch näher auf die beiden zu. Tomas fühlt sich bedroht und schiebt einen der drei Richtung Wagen: „Jetzt setzen Sie sich in den Wagen! Wir reden jetzt erstmal mit dem Fahrer!“ Die anderen drei fangen wütend an zu schimpfen: „Sie behandeln uns nur so, weil wir Ausländer sind! Einen Litauer hätten Sie nie so angefasst! Wir sind hier ganz langsam vorbeigefahren — wir haben nichts Falsches gemacht! Sie haben uns nur rausgeholt, weil wir Ausländer sind.“ Die Situation eskaliert zunehmend und Tomas und Asta sehen sich gezwungen, Verstärkung anzufordern (Dälken, Heidari, 2004).

Der folgende Schritt in der Durchführung des Rollenspiels besteht darin, den Lernenden die Rollenbeschreibung des Protagonisten (in diesem Fall der Protagonisten) auszuhändigen. Hierbei handelt es sich immer um die Rolle, mit der die Gruppe sich leichter identifizieren kann. Da die oben genannte Situation in einer Gruppe der zukünftigen Polizeibeamten verwendet wird, wären dies die Polizisten.

Danach erhält die Gruppe Zeit, sich alleine oder in Paaren auf diese Rolle vorzubereiten. Was könnten die Protagonisten tun, was könnten sie sagen und wie könnten sie es genau formulieren. Die für das Rollenspiel relevanten Redemittel und Strukturen werden wiederholt und gefestigt. Zu diesem Zeitpunkt ist noch nicht bestimmt, wer die Rolle später tatsächlich übernimmt. Zu Beginn dieser Phase muss ein Zeitlimit genannt werden.

Im nächsten Schritt bekommt der bestimmte Lernende die Informationen zu seiner Rolle und hat danach ausreichend Zeit, sich anhand seiner Rollenkarte in die Situation einzuarbeiten.

2. Tabelle. Rollenkarten.

| ROLLENKARTE | Streifenpolizistin Asta |
|-----------------------|--|
| Die Situation: | Sie führen eine allgemeine Fahrzeugkontrolle durch. Sie winken ein Auto heraus, gehen zu dem Fahrer des Wagens, fordern ihn auf, die Papiere auszuhändigen, und bitten ihn auszusteigen, um den Kofferraum aufzumachen. Da die drei Beifahrer mit aussteigen und sich in einer Gruppe um sie und ihren Kollegen Tomas stellen, fühlen Sie sich umzingelt und fordern die anderen deshalb auf, sich in den Wagen zu setzen. |
| Ihre Aufgabe: | <ul style="list-style-type: none"> • Stellen Sie sich vor. • Fordern Sie den Fahrer auf, die Papiere auszuhändigen. • Bitten Sie den Fahrer auszusteigen und den Kofferraum aufzumachen. • Fordern Sie die Beifahrer auf, sich in den Wagen zu setzen. |

| ROLLENKARTE | Streifenpolizist Tomas |
|-----------------------|--|
| Die Situation: | Sie führen eine allgemeine Fahrzeugkontrolle durch. Ihre Kollegin Asta fordert einen Fahrer auf, auszusteigen und den Kofferraum aufzumachen. Da die drei Beifahrer mit aussteigen und sich in einer Gruppe um Sie und ihre Kollegin Asta stellen, fühlen Sie sich bedroht und schieben einen der drei Richtung Wagen mit der Aufforderung, sich in den Wagen zu setzen. Sie betonen, dass Sie nur mit dem Fahrer reden möchten. Sie sehen sich gezwungen, Verstärkung zu rufen. |
| Ihre Aufgabe: | <ul style="list-style-type: none"> • Drängen Sie einen der Beifahrer zum Auto mit der Aufforderung, sich in den Wagen zu setzen. • Betonen Sie, dass Sie nur mit dem Fahrer reden möchten. • Rufen Sie Verstärkung. |

In der zweiten Phase werden die weiteren Rollen, also im genannten Beispiel die Rolle des Fahrers und die Rollen seiner Freunde beschrieben, die allerdings anders als die des Protagonisten nicht durch alle Mitglieder der Gruppe vorbereitet wird. Danach werden Freiwillige für die

Verkörperung der Rollen gewählt, und es erhalten diejenigen Personen, die die weiteren Rollen spielen, eine schriftliche Beschreibung — die Rollenkarte. Hierauf wird erklärt, was die Beobachter und Beobachterinnen machen müssen. Auch sie erhalten ein Handout, auf dem ihre Aufgaben genau festgehalten sind. In diesem Fall wird ihnen vorgeschlagen, über Handlungsalternativen der Polizisten oder der türkischen Jugendlichen nachzudenken; die Fragen (was ist Gegenstand des Konfliktes; welche Kernpunkte des Konfliktes sind zu nennen) zu beantworten.

In einer kurzen letzten Vorbereitungsphase wird geklärt, ob die Darsteller und Darstellerinnen noch Fragen haben, und es wird eine Bühne vorbereitet. Das Rollenspiel beginnt auf ein Zeichen der Lektorin und wird nach fünf bis sieben Minuten an einer geeigneten Stelle abgebrochen. Inklusiv Vorbereitung und Nachbesprechung dauert ein Rollenspiel ungefähr eine Stunde, die tatsächliche Darstellung sollte sieben Minuten nicht überschreiten.

Reflexion der Unterrichtssequenz

Am Ende des Rollenspiels findet eine Auswertung des Rollenspiels statt, werden gemeinsam Schlussfolgerungen aus dem Beobachteten und dem Erlebten abgeleitet. Die Besprechung des Rollenspiels sollte mit den Eindrücken der Beobachter und Beobachterinnen beginnen, da diese während der Darstellung passiv waren. Fragen, die nun gestellt werden, könnten beispielsweise die folgenden sein: *Was ist passiert? Wie hat X sein/ ihr Ziel erreicht? Was hat X gemacht? Was war das Ergebnis dieser Aktion? Wie hat Y auf X reagiert?*

Danach werden die Darsteller und Darstellerinnen zu ihren Gefühlen während des Rollenspiels befragt. Beispielsweise könnte gefragt werden: Was wolltest du erreichen? Welche interkulturellen Fertigkeiten hast du hierzu verwendet? Was ist dir schwer gefallen? Wie hast du dich in der Rolle gefühlt? Während der Besprechung des Rollenspiels sollte auf die Darsteller und Darstellerinnen mit den Namen der Personen verwiesen werden, die sie verkörpert haben. Auch sollten sie auf der Bühne bleiben. Nach der Be-

sprechung werden sie aufgefordert, die Bühne und ihre Rollen zu verlassen und ihre ursprünglichen Plätze einzunehmen.

Im folgenden Schritt wird besprochen, welche anderen Möglichkeiten es gegeben hätte, um das vorgegebene Ziel zu erreichen. Eventuell kann zu diesem Zeitpunkt das Rollenspiel noch von anderen Darstellern oder Darstellerinnen vorgeführt werden.

Um die Entwicklung interkultureller Kompetenz zu fördern, ist ein zusätzlicher didaktischer Schritt erforderlich. Es ist wichtig zu besprechen, dass das Miteinander von Menschen in verschiedenen Kulturen unterschiedlich geprägt ist. So gibt es gerade in Konfliktsituationen Orientierungsmuster, die sich eher auf das Individuum stützen und solche, die sich eher auf eine Gemeinschaft beziehen.

Dälken und Heidari (2004) geben an, dass in stärker auf die Gemeinschaft bezogenen Orientierungsmustern die einzelnen Lebensbereiche eher in und mit der Gruppe geklärt werden. Im Idealfall stellt der Einzelne seine Interessen unter jene der Gemeinschaft, auch wenn dies Nachteile für ihn bringt. Dafür stünde die Gemeinschaft dann für ihn ein, wenn er Probleme hat. Menschen mit eher individualistisch oder selbstbestimmt geprägten Orientierungsmustern möchten ihre Probleme allein lösen. Die Hilfe anderer anzunehmen gilt als Schwäche. Man legt Wert auf persönliche Unabhängigkeit.

In der Literatur finden sich immer wieder Angaben, dass solche auf die Gemeinschaft bezogenen Orientierungsmuster sich beispielsweise in ostasiatischen und muslimischen Kulturen, aber auch in osteuropäischen Ländern finden, während in großen Teilen Westeuropas sowie den USA eine eher individualistische Herangehensweise vorliege. Allerdings darf bei dieser Betrachtung nicht vergessen werden, dass Orientierungsmuster nicht auf Landesgrenzen, sondern auf der Geschichte von gemeinsamen Erfahrungen und Werten beruhen. Diese werden zwar auch mitgeprägt durch die Politik des Landes, seine Wirtschaft etc., aber sie können sich auch innerhalb eines Landes, eines Dorfes, einer Familie etc. beträchtlich unterscheiden. Deshalb sollte einer Generalisierung von Gruppenschreibungen immer mit Vorsicht entgegengetreten werden (Dälken, Heidari, 2004).

Sehen wir, ob die Ziele des Rollenspiel „Echte Freunde stehen zusammen“ erreicht sind:

- die berufsrelevanten sprachlichen Fertigkeiten zum Thema *Fahrzeugkontrolle* wurden im Rollenspiel benutzt, gefestigt und wiederholt;
- die Lernenden waren in Bezug auf interkulturelle Unterschiede sensibilisiert worden; es wurden zusätzlich die auf die Gemeinschaft bezogenen und die individualistisch oder selbstbestimmt geprägten Orientierungsmuster besprochen;
- eine friedliche Einigung zwischen den türkischen Jugendlichen und den Polizisten wurde im wiederholten Rollenspiel erzielt.

Schlussfolgerungen

Es hat sich gezeigt, dass die Möglichkeiten des berufsbezogenen DaF-Unterrichts, interkulturelles Lernen zu vermitteln, in größerem Maße genutzt werden können. Die interkulturelle Kompetenz kann durch die faktische Realisierung des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht gefördert werden. Eine Orientierung des berufsbezogenen DaF-Unterrichts an interkulturelle Situationen fördert interkulturelle Kompetenz der zukünftigen Polizei- und Grenzschutzbeamten. Dies kann durch den Einsatz von Rollenspielen und berufsorientierter fremdsprachlicher Lexik erreicht werden, damit auch affektive Aspekte wie Haltungen und Einstellungen, Konventionen und Werte der Lernenden stimuliert werden, die für die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz unabdingbar sind. Die Grundqualifikationen, die mit Rollenspielen anzustreben sind, können mit Begriffen wie *Einfühlungsvermögen/ Empathie, Rollenbewusstsein, Rollendistanz, Toleranz* und *Fremdsprachenkompetenz* umschrieben werden und insofern sind Rollenspiele für interkulturelles Lernen gut geeignet.

Die wachsende Bedeutung interkultureller Kompetenz soll im Studium der zukünftigen Polizei- und Grenzschutzbeamten Rechnung tragen. Natürlich ist zunächst auf die Fremdsprachenausbildung hinzuweisen. Fremdsprachenunterricht kann nicht alleine die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation vermitteln, dies sollte auch in anderen Lernbereichen geschehen, aber der Fremdsprachenunterricht kann sie entschieden fördern. Zum besseren Verständnis der Grundlagen von Kultur und Gesellschaft, der Dynamik gegenwärtiger gesellschaftlicher, europäischer und globaler Entwicklungen und der Rahmenbedingungen interkultureller Beziehungen und interkultureller Kommunikation wäre zudem eine vertiefte Auseinandersetzung mit entsprechendem Grundlagenwissen im Rahmen der Ausbildung in sozial- und kulturwissenschaftlichen Fächern (Soziologie, Politische Bildung, Psychologie, Berufsethik usw.) sehr wünschenswert.

Literaturverzeichnis

1. BMW Group, 2007. Zehn Jahre BMW Group Award für Interkulturelles Lernen. Von gemeinsamer Verschiedenheit lernen. Festschrift, S.10. URL: http://www.bmwgroup.com/bmwgroup_prod/e/0_0_www_bmwgroup_com/verantwortung/gesellschaft/lifeaward/_pdf/BMW_GroupAward_Festschrift_CelebrationPublication.pdf [letzter Zugriff am 2010 09 15].
2. Borger Guerrero, S., 2006. Märchen als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen. S.4. URL: <http://books.google.lt/books?id= nvuif0zQLCUIC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> [letzter Zugriff am 2010 09 15].
3. Dälken, M., Heidari, M., 2004. Fit und kompetent — für eine interkulturelle Zukunft! Konfliktlösungen im interkulturellen Kontext. Schriftenreihe Migration & Arbeitswelt Nr.24. Düsseldorf: Herausgeber DGB Bildungswerk, S.16–17.
4. Desch, A., 2001. Pädagogik interkulturellen Lernens. Marburg: Tectum Verlag, S.36.
5. Eilles-Matthiessen, C., Büttner, Chr., 2006. Polizei in der multikulturellen Gesellschaft. in Möllers/ van Ooyen (Hrsg.). Europäisierung und Internationalisierung der Polizei. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft, S.275–276.
6. Jančaitytė, R., Valeičienė, N., Augutienė, R., Prakapas, R., 2009. Tarp kultūrinės kompetencijos didinimas bei įvairovės valdymo gebėjimų stiprinimas. Vilnius: MRU, S.24–25.

7. Kammhuber, S., 2000. Interkulturelles Lernen und Lehren. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag GmbH.
8. Kolb, D. A., 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, S.18.
9. Müller-Jacquier, B. D., 1994. Thesen zum Interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht. Diskussionsvorlage zur 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Univ. Jena). (Handout für die Konferenz).
10. Nodari, C., 1995. Perspektiven einer neuen Lernkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung. Frankfurt am Main/ Salzburg: Verlag Sauerländer-Aarau, S.178–179.
11. Paurienė, G., 2010. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo aspektai// Šiuolaikinio specialisto kompetencijos: teorijos ir praktikos dėmė. Tarp-tautinės mokslinės praktinės konferencijos straipsnių rinkinys, Kauno kolegija, S.176.
12. Thomas, A. (Hrsg.), 1993. *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S.382.
13. Thomas, A., 2003. Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen, Wissen, Ethik*. 14, S.137–138.
14. Vogl, I., 1997. BMW Group Award, S.1
15. Vötter, S., 2007. Ist Kultur erlernbar? Zum Lehren und Lernen von Kultur im Rahmen chinawissenschaftlicher Studiengänge. CHUN NR. 22/2007, S.35–36. URL: www.fachverband-chinesisch.de/.../Datei/CHUN_voetter.pdf [letzter Zugriff am 2010 09 15].
16. Wildung, X., 2006. Interkulturelle Kompetenz — ein Vexierbild des 21. Jahrhunderts. In: DJI Bulletin 76 PLUS 3/2006, St. 2. URL: http://www.dji.de/cgi-bin/bulladmin/panel.php?sprache=D&demand=bull76_d [letzter Zugriff am 2010 09 15].
17. Zeuner, U., 2001. Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung. TU Dresden. S. 30. URL: <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm> [letzter Zugriff am 2010 09 15].

Giedrė Paurienė

Rolių žaidimas profesinės vokiečių kalbos užsiėmimuose kaip tarpkultūrinio mokymosi išeities taškas

Santrauka

Transformuojantis visuomenei keičiasi ir policijos bei valstybės sienos apsaugos pareigūnų užduočių spektras. Todėl svarbiu studijų programų siekiniu tampa būsinių pareigūnų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas. Šiandieniniai pareigūnai tarsi „konfliktinių situacijų ekspertai“ turi sugebėti veikti daugiaprasmiškose situacijose, kurios pareikalauja aukštos asmeninės ir socialinės kompetencijos. Straipsnyje aptariama galimybė ugdyti būsinių policijos bei valstybinės sienos apsaugos pareigūnų tarpkultūrinę kompetenciją per profesinės užsienio kalbos pamokas pasitelkus rolių žaidimus.

Pateikto profesinės vokiečių kalbos užsiėmimo analizė rodo, kad tarpkultūrinis mokymasis gali būti sudėtinga profesinės užsienio kalbos užsiėmimo dalimi. Vienas iš galimų būdų tai pasiekti — rolių žaidimų panaudojimas, kuomet ugdomi vokiečių kalbos profesinės leksikos vartojimo gebėjimai bei socialinė (gebėjimas valdyti ir spręsti konfliktus, bendrauti ir t.t.) ir asmeninė (gebėjimas suvokti, matyti ir priimti skirtumus, empatija, jautrumas kultūriniam skirtumams, kitų tautų tolerancija, asmens nusiteikimas tarpkultūriniam kontaktams ir t.t.) kompetencijos.

Straipsnis įteiktas 2010 04
Parengtas spaudai 2010 12

Die Autorin

Giedrė Paurienė, Magister der deutschen Philologie und Pädagogik, Mykolas Romeris Universität.

Forschungsinteressen: Methodik/ Didaktik des Fremdsprachenlehrens, Methodik/ Didaktik im Bereich des berufsbezogenen DaF-Unterrichts, Erziehung der interkulturellen Kompetenz.

Adresse: V. Putvinskio Str. 70, LT-44211 Kaunas, Litauen.

E-mail: giedre@pauriene.net