

Doris Böhler:

Partizipation durch experimentelle Lehr- und Lernformen im Studium Soziale Arbeit

Eine Analyse von Reflexionspapieren im Anschluss an Rollenspiele

„Etwas ganz interessantes ist schon vor dem Rollenspiel passiert. Niemand wollte den Sozialarbeiter spielen. Wieso traut sich niemand das zu sein, was er sich als Job ausgesucht hat?“ (P_13)

1. Einleitung

Das Studium Soziale Arbeit beinhaltet umfassende Ausbildungsziele, die auch als Folge der Professionalisierung und Etablierung einer Sozialarbeitswissenschaft gesehen werden können. Die akademische Ausbildung muss vielfältige Kompetenzbereiche abdecken. Ein dabei essentiell wichtiger Bereich ist die Reflexionsfähigkeit, die, umfassend verstanden, kognitive, emotionale und verhaltensspezifisch Kompetenzbereiche anspricht (vgl. Schön 1983). Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit ist auf Reflexion angewiesen. Die Theorie-Praxis-Verbindung ist deutlich gegeben, jedoch verbleibt die Frage des Erlernens dieses Kompetenzbereichs offen. Vielfach sind sich diverse AutorInnen in einem Punkt einig: Reflexion entwickelt sich mehr durch Übung, weniger durch Belehrung (vgl. Müller/Gerber/Markwalder 2014). Dieser Artikel geht auf Möglichkeiten der aktiven Partizipation von Studierenden mittels experimenteller Lehr- und Lernformen, insbesondere fokussierend auf die Anwendung von Rollenspielen im Unterricht, ein. Im Anschluss an Rollenspiele wurden schriftliche Reflexionspapiere von den Studierenden erstellt und qualitativ ausgewertet. Die grundlegende Fragestellung der Analyse lautet: Inwiefern gelingt es durch experimentelle Lehr- und Lernformen, dem Ziel des Erwerbs bzw. der Vertiefung von Reflexionsfähigkeit im Bachelorstudium Soziale Arbeit näherzukommen?

Die Begründung für die Verwendung von Rollenspielen im Unterricht ist vielseitig. Im Vordergrund steht die aktive Partizipation aller Lernenden. Agieren und Spielen ermöglichen es, nicht nur Theorie aufzunehmen, sondern auch Lehrinhalte in der Simulation praktisch zu erarbeiten und gleichzeitig die Situation auch emotional zu erleben. So können Lösungen für gegenwärtige individuelle Herausforderungen erarbeitet und gezielt für die spätere Berufspraxis geübt werden. Die im Vorhinein besprochenen Lernziele umfassen u. a. das Kennenlernen der eigenen Grenzen, die Veränderung von Verhaltensmustern, die Entwicklung von Empathie, eine Öffnung nach Außen und die Überwindung von Ängsten. Die dafür notwendige

Lernumgebung benötigt Vertrauen und ein sensibles Umfeld, das den Lernenden ermöglicht sich auszuprobieren, Fehler zu machen und offen und konstruktiv Feedback auszutauschen. Die in Einzelarbeit erstellten Reflexionspapiere geben zudem noch einer vertieften individuellen Auseinandersetzung Raum. Eine mögliche weitere Form der Analyse – die sich jedoch deutlich aufwändiger gestaltet – wäre, die Rollenspiele selbst als Forschungsmethode heranzuziehen, zu filmen und im Anschluss daran zu analysieren (ausführliche Auseinandersetzungen und eine Studie zu dieser Forschungsmethode findet sich bei Widulle 2012b: 135-141).

Experimentelle Lehr- und Lernformen sind in der Hochschulbildung nicht mehrheitlich in allen Seminaren zu finden sondern stellen eher die kreative Ausnahme dar. Dies geschieht klar im Widerspruch zu vorliegenden Empfehlungen diverser Didaktikhandbücher und Studienergebnissen betreffend Lernerfolg in der Hochschullehre (u. a. Döring 2008, Widulle 2009). Aufgrund der dann eher als Besonderheit einzustufenden auf Partizipation ausgelegten Didaktik ist in Folge meist mit Ängsten der Studierenden und anfänglichen Hemmnissen zu rechnen. Widulle dazu:

„Damit das Rollenspiel zu einem problemreduzierenden und ressourcenverstärkenden, handlungsorientierten und wirksamen Medium wird, benötigt es also besonderer Voraussetzungen von Dozierenden, Studierenden und Lernumgebung. Im Allgemeinen sind ein positives Lernklima, körperliche Entspannung, die Aktivierung des körpereigenen Belohnungssystems und eine epistemische Neugier Voraussetzungen für ein wirksames und verstehensorientiertes Lernen.“ (Widulle 2009: 147)

Ein weiterer Aspekt der Rollenspiele im Unterricht ist der Zusammenhang zwischen Emotionen und Lernen, die ein wesentliches Element im Sinne des auslösenden Moments und des Denkanstoßes sind. Für Widulle sind Emotionen

„auch ein Grund, warum Handlungsmuster nicht einfach zu verändern sind. Sie sind entwicklungsgeschichtlich älter und neurobiologisch schneller als Kognitionen, lebensgeschichtlich tief verankert und mit biographischen Erfahrungen verbunden. [...] Der kompetente und reflektierte Umgang mit eigenen Emotionen im beruflichen Handeln in sozialen und pädagogischen Berufen gilt als Kernkompetenz, da berufliches Handeln sich ausgeprägt mit Emotionen beschäftigt. Freude, Glück, Angst, Ärger oder Trauer bei Klienten, Schülern wie auch Berufstätigen sind zentrale Momente in der Arbeit“ (Widulle 2012a: 30).

Moon wählt mit ihrer Einschätzung, dass alle Lernformen auf die Essenz des Lernens aus der Erfahrung zurückgehen, einen pragmatischen und zugleich interessanten Weg. Sie hält dazu fest:

“In effect all learning is learning from experience. [...] we suggest that ‘experiential learning’ is not really ‘special’ in the matter in which it is often treated.” (Moon 2006: 21)

2. Theoriegrundlagen zu Reflexion und experimentellem Lernen

„Reflexion“ bzw. „reflektieren“ sind in der Alltagssprache häufig gebrauchte Begriffe, die meist mit einem Prozess des Nachdenkens, des nochmals Überlegens gleichgesetzt werden. Wobei klar festgestellt werden muss, dass es in unserer Alltagsgestaltung viele routinierte Handlungen gibt, bei denen selten reflektiert wird, ob, wann oder wie sie durchgeführt werden sollen. Typische Beispiele hierfür sind das tägliche Zähneputzen und die Essenszubereitung. Bei komplexeren Themen oder auch schwerwiegenden Entscheidungen, die Konsequenzen haben, wird alltagssprachlich das Reflektieren damit begründet, dass sowohl Wissen als auch Gefühle bedacht werden, um im Anschluss bewusst handeln zu können. Eine solche Alltagssituation wäre beispielsweise, zu überlegen, ob jemand sich über schlechten Service im Restaurant beschweren sollte oder nicht.

Moon fasst die alltagssprachliche Definition von Reflexion wie folgt zusammen:

“Reflection is a form of mental processing – like a form of thinking – that we may use to fulfil a purpose or to achieve some anticipated outcome or we may simply ‘be reflective’ and then an outcome can be unexpected. Reflection is applied to relatively complicated, ill-structured ideas for which there is not an obvious solution and is largely based on the further processing of knowledge and understanding that we already possess.” (Moon 2006: 37)

Ähnlich umfassend und breit, jedoch sehr präzise in Bezug auf die unterschiedlichen relevanten Bereiche von Reflexion, definieren Müller, Gerber und Markwalder den Begriff in ihrer Studie. Sie sehen Reflexion als „bewusster kognitiver Prozess, der das kritische Nachdenken über Handlungen und deren Konsequenzen unter Einbezug des Wissens über die eigene Person und die Welt mit einschließt“ (Müller, Gerber, Markwalder 2014: 356). Wichtig ist abschließend zur Definition die Abgrenzung zur Begriffsbestimmung im akademischen Kontext, die eingebunden in Erwartungshaltungen, Leistungsnachweise und auch die Beziehungsgestaltung zwischen Lernenden und Lehrenden ist. Moon formuliert dazu:

„Reflection/reflective learning or reflective writing in the academic context is also likely to involve a conscious and stated purpose for the reflection, with an outcome specified in terms of learning, action or clarification. It may be preceded by a description of the purpose and/or the subject matter of the reflection. The process and outcome of reflective work is most likely to be in a represented (e.g. written) form, to be seen by others and to be assessed. All of these factors can influence its nature and quality.” (Moon 2006: 37-38)

Diese Definition enthält bereits den akademischen Kontext, es rücken nunmehr die Lernziele in Hinblick auf die Kompetenzentwicklung und auch die Tiefe der Reflexion in den Vordergrund. Ein bekanntes Modell in Bezug auf die Beschreibung der Qualität und Tiefe von Reflexion ist das Modell von Hatton und Smith (1995), in dem von folgenden vier Reflexionsstufen ausgegangen wird.

nicht reflexive Beschreibung	berichten von Fakten; simple Beschreibung von Ereignissen; Literatur; keine Diskussion außerhalb der Beschreibung;
Beschreibende Reflexion	begrenzte Rechtfertigung; unterschiedliche Standpunkte werden berücksichtigt; Reflexion basiert auf persönlichen Perspektiven oder Haltungen; Erkennung von mehreren Faktoren;
Dialogische Reflexion	beinhaltet ein "zurück-stehen" von Ereignissen oder Handlungen; unterschiedene Niveaus der Auseinandersetzung; Verwendung von Bewertungen und unterschiedlichen Alternativen für Erklärungen und Hypothesen; Reflexion ist analytisch oder integrativ und verbindet unterschiedliche Faktoren und Perspektiven;
Kritische Reflexion	Bewusstsein über multiple Perspektiven; historische und sozio-politischer Kontext; logische theorie- und praxisbasierte Interpretation von Ereignissen und Handlungen; Evaluierung der Argumentation hinsichtlich persönlicher und externen Faktoren und Perspektiven;

Tabelle 1: eigene Abbildung und Übersetzung, in Anlehnung an Hatton und Smith 1995

Kritisch angemerkt sollte noch sein, dass die erste Stufe der nicht-reflektiven Beschreibung oftmals auch nötig ist, um im Anschluss daran tiefer zu gehen und weitere Aspekte zu begründen. Dieses Wissen sollte zur Folge haben, dass die mögliche Wortanzahl der Reflexionspapiere wenig begrenzt wird. Diese Kategorien könnten den Studierenden mitgeteilt und vor allem auch vor dem Schreiben der Reflexionspapiere mittels Beispielen und Übungen nähergebracht werden. Relevante Lern- und Übungsunterlagen hat Moon (2005) zu diesem Zweck entwickelt und im Internet zur Nutzung bereitgestellt. Den wichtigen Aspekt des Lehrens und Erlernens greift die Studie von Orland-Barak (2005) auf, wonach die Anleitung und Befähigung der Studierenden entscheidend für die Zielerreichung sind.

Die alltagsgebräuchliche und im akademischen Kontext oft verwendete, ursprünglich auf Pestalozzi zurückgehende Differenzierung der Kompetenzbereiche in Kopf (für Kognition bzw. Wissen), Herz (für Emotion und Haltung) und Hand (für praktische Handlung und Können) wurde in Bezug auf Professionalität in der Sozialen Arbeit oftmals gebraucht und vor allem für die Fallebene anwendbar gemacht (vgl. Spiegel 2008: 96f). Ein starker Vorteil dieses Modells ist die konkrete und bildhafte Darstellung mittels einer Figur und den alltagssprachlichen Begriffen von Kopf, Herz, Hand, die leicht verständlich und visualisierbar sind.

Auf Donald Schön (1983) geht die Unterscheidung von „reflection-on-action“ und „reflection-in-action“ zurück. Er bezeichnet Reflexion als „a mechanism for professional and personal development“ (Schön 1983: 271). Beide Aspekte der Reflexion – einerseits während der Handlung und andererseits als Rückblick darauf – und insbesondere die Verbindung beider Prozesse sind zentral bei Schöns Ansatz. Viele Literaturquellen im Bereich des experimentellen Lernens greifen auf den von Kolb (1984) beschriebenen Lernzyklus des Erfahrungslernens startend mit der konkreten Erfahrung, hin zum Probieren in der neuen Situation, dem anschließenden Formen abstrakter Konzepte und einer neuerlicher Beobachtung und Reflexion des Agierens zurück. Diese vier Schritte werden zyklisch gesehen, wobei Reflexion dabei als wichtiger Schritt nach der erfahrenden Handlung und vor dem erneuten Handeln steht, wodurch die Prozesshaftigkeit und Notwendigkeit der Wiederholung dargestellt wird.

3. Methodik

Bei der gewählten Methodik der Dokumentenanalyse mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring liegt klar der Vorteil darin, dass die Dokumente bereits vorhanden sind und sie sich in Folge gut für eine systematische, theoriegeleitete Bearbeitung eignen (Mayring 2002: 121). Das Kategoriensystem nimmt sowohl das Theoriemodell von Hatton und Smith (1995) als auch die unterschiedlichen Kompetenzbereiche (Wissen, Emotionen, Handlung) in Anlehnung an Von Spiegel (2008) auf. Die Kategorienbildung erfolgte im ersten Schritt theoriegeleitet und deduktiv, wurde dann im Analyseprozess prozesshaft modifiziert, erweitert und reduziert. Den vier Stufen der Reflexion nach Hatton und Smith (1995) wurden die Kategorien R1, R2, R3 und R4 zugeordnet, die sich an der oben genannten Beschreibung der Reflexionstiefen orientieren. In Anlehnung an das Kompetenzmodell lassen sich drei weitere Kategorien der Reflexion festmachen (Kategorien K1/K2/K3), um entsprechende Lernprozesse bzw. Reflexionseinheiten innerhalb der drei Kompetenzbereiche beschreiben zu können. Zusätzlich wurde M als Kategorie für die Metaebene bzw. zusammenfassende Reflexion inkludiert.

Weiter muss in Betracht gezogen werden, dass die analysierten Reflexionspapiere einen im Rahmen der Lehre verpflichtenden Teil des Leistungsnachweises der Studierenden darstellten. Auf dieses Kriterium der Intendiertheit der Dokumente verweist Mayring in Bezug auf den zu erzielenden Erkenntniswert (vgl. Mayring 2002: 48). Besonders hervorzuheben ist, dass die Studierenden schriftlich auf die anschließende Analyse zum Forschungszweck hingewiesen wurden und dabei die Verwendung explizit verweigern konnten. Keine/r der 32 Studierenden hat diese Option verwendet. So konnte also eine Vollerhebung aller Reflexionspapiere eines Jahrgangs, konkret des 2. Semesters Soziale Arbeit im Bachelorstudium, vorgenommen werden. Bei der Auswertung wurden keine sozio-demografischen Angaben erhoben oder in der Auswertung mit einbezogen. Die Reflexionspapiere wurden durchnummeriert, direkte Textbeispiele werden wie folgt gekennzeichnet: (P_n). Eine Zuordnung hinsichtlich des Geschlechts wurde nicht vorgenommen.

Als wichtig für die Relevanz und die Tiefe der schriftlichen Reflexion wird die vorhergegangene erlebte Lehr- und Lernsituation im Rollenspiel gesehen. Das Rollenspiel greift ein Fallbeispiel der Kinder- und Jugendhilfe auf und inszeniert entweder die Abklärung von Kindeswohlgefährdungen bei zwei minderjährigen Kindern im Alter von 9 und 13 Jahren oder eine Neuausrichtung ihrer Wohnsituation bzw. Fremdunterbringung. Vor dem Rollenspiel wurden die Studierenden explizit auf diverse methodisch sinnvolle Gesprächsvorbereitungen aus der Literatur hingewiesen und zudem wurden einige Techniken der spezifischen Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit wiederholt (vgl. Widulle 2012a, Kapitel 5 und 6). Klares Ziel der Rollenspiele stellte in Folge ein Erlernen des methodisch geleiteten, auf die konkret verwendete Gesprächstechnik achtende Beratungsarbeit im Kontext der Sozialen Arbeit dar. Nach Ablauf der Rollenspiele wurde intensiv mündlich Feedback gegeben und insbesondere darauf geachtet, dass Studierende auch Gefühle der Spielenden verbalisierten, was in die Analyse einfluss. Zudem lag der Fokus der mündlichen Rückmeldungen stark auf den positiven Aspekten und erst im zweiten Schritt auf möglichem Verbesserungspotential. Das schriftliche Reflexionspapier wurde als Abschluss der Rollenspiele und zur vertieften Reflexion eines frei gewählten Aspekts dieser partizipativen Lehr- und Lernform in Einzelarbeit erstellt.

4. Zentrale Ergebnisse

Grundsätzlich lassen sich die Reflexionspapiere in drei Arten der Herangehensweise zur Reflexion unterscheiden. Erstens erfolgte eine detaillierte Beschreibung des Lernprozesses aus der Perspektive der gespielten Rolle heraus. In diesem Fall wurden nochmals Gefühle, Gedanken und entsprechend vollzogene Handlungen innerhalb des Spiels geschildert und evaluiert. Hierin kommen vielerlei Detailfragen und Reflexionen zu inhaltlichen Aspekten vor, wie beispielsweise der Mutter-Tochter-, Vater-Tochter- oder auch der SozialarbeiterInnen-Klienten-Beziehung. Die Reflexion im Sinne der Ausbildungsziele wird in diesen Papieren nicht explizit erstellt, weshalb sie auch bei der weiteren Analyse weggelassen wurden.

Zweitens gab es Papiere von nicht aktiv Rollen-Spielenden, die aus der beobachtenden Perspektive auf das Erlebte blicken und dabei u. a. die eigene Rolle des Involviert-Seins oder auch des Nicht-Involviert-Seins reflektierten. Dabei ist auch die Tendenz zu erkennen, dass trotz der konkreten Aufforderung in der Ich-Perspektive zu schreiben, sich die Wortwahl der Ausführungen auf „man“ lenkt. Dies geschieht insbesondere dann, wenn versucht wird, Erfahrung zu verallgemeinern.

Die hauptsächlich gewählte Herangehensweise bestand drittens darin, die Reflexion aus der Perspektive der eigenen Person in Bezug auf die Hauptfragen laut Arbeitsanleitung zu stellen:

- Was habe ich neues gelernt?
- Wie habe ich mich gefühlt? Wie fühle ich mich jetzt? Mit welchen Gefühlen blicke ich zurück?
- Was ist mir an mir selbst bzw. an anderen in der Gruppe aufgefallen?
- Woran werde ich noch weiterarbeiten? Was werde ich umsetzen?
- Was war für mich wichtig/unwichtig/schwierig?
- Welche Bedeutung hat meine eigene Gesprächsführung für meine zukünftige professionelle Tätigkeit?

In Bezug auf die Reflexionstiefe konnten nach dem Schema von Hatton und Smith (1995) folgende Ergebnisse festgestellt werden. Wie erwartet kam die erste Stufe, der *nicht reflexiven Beschreibung (R1)* in allen Papieren vor. Dies wurde jeweils benötigt, um den Einstieg, die Verortung und den Anlass der Reflexion zu beschreiben. Die zweite Stufe der *beschreibenden Reflexion (R2)* mit Fokus auf erste Reflexionen, die meist auf persönlichen Perspektiven oder Haltungen basieren, ist in folgende Textbeispiel gut erkennbar:

„Alles in allem war ich verwundert, dass es mir schlussendlich doch so gut gelang, mich in meine Rolle hineinversetzen zu können. Ich bin schon der Meinung, dass Rollenspiele eine gute Methode sind, um zu lernen. Trotzdem haben sie für mich etwas sehr befremdliches und ich bin mir nicht sicher, ob ich mich jemals damit anfreunden kann.“ (P_27)

Diese Beschreibung des Hin-und-Her-Gerissen-Seins zwischen „Mögen“ und „Nicht-Mögen“ der Methode (P_27), oder auch zwischen dem Einnehmen einer „aktiven“ oder eben mehr „passiven“ Rolle (P_3) oder ganz allgemein der Aspekt des „Sich-Trauens“ oder eben des „Sich-nicht-Trauens“ (P_9) waren zentrale Reflexionen in

dieser Kategorie. Aber auch ein erstes Erkennen von Widersprüchlichem wurde thematisiert, wie etwa die Möglichkeiten, verschiedene Rollen auszuprobieren, verschiedene Blickwinkel zu erproben (P_31) oder eigene Projektionen über vermeintliche Einschätzung des Publikums bezüglich der Länge des Spiels und die eigene Reaktion darauf, wie das schnellere Beenden des Rollenspiels (P_10).

Die dritte Kategorie der *Dialogischen Reflexion (R3)* beinhaltet laut Theorie ein Zurückstehen von Ereignissen oder Handlungen. In den Reflexionspapieren wurde dies u. a. durch die Wortwahl des Abwägens expliziert. Dies beinhaltete ein Abwägen, was wichtig ist hinsichtlich der Gesprächsführung für die positive Bewältigung von Problemsituationen (P_5), oder ein Abwägen, was eine adäquate Reaktion darstellt:

„Das Rollenspiel hat mir erneut vor Augen geführt, wie schwierig es ist, adäquat auf jeden einzelnen Klienten/jede einzelne Klientin einzugehen. Erwartungen, Verhaltensmuster und Reaktionen sind sehr individuell und es wäre gefährlich, von der eigenen Denkweise auszugehen und so das Verhalten von KlientInnen zu deuten.“ (P_7)

Weitere Aspekte reflektierten die Wahrnehmung der eigenen Gefühle (Subjektivität) und das Bewusstsein, dass es bei der Klientel ganz anders sein kann (P_7), oder aber den Auftrag der Abklärung im möglichen Konflikt zur Einmischung ins Privatleben und die dafür benötigte Sensibilität und Beziehungsarbeit (P_15). Das Erkennen der gefühlten Nähe vom Rollenspiel bei gleichzeitiger Abwesenheit der Realität wurde darin reflektiert, dass beispielsweise ein möglicher Druck der Sozialarbeitenden im Zwangskontext anders wirkt (P_22).

Die vierte und somit tiefste Stufe der Reflexion, die der *kritischen Reflexion (R4)* konnte in den ersten Papieren nicht gefunden werden, was die Vermutung nahelegt, dass sie in dieser Form nicht erreichbar war. In der Gesamtanalyse waren letztendlich doch Beispiele dieser Kategorie erkennbar, die jedoch mittels sehr unterschiedlichen Zugängen erreicht wurden. Jemand berichtete zum Beispiel ein sehr persönliches Erlebnis mit Bezug zu eigenen schmerzhaften, biographischen Erfahrungen (P_23), jemand Anderes reflektierte die Profession Sozialer Arbeit (P_29). Beide Studierende setzten sich deutlich länger schriftlich auseinander, um in Folge dessen tiefer in die Schleifen der Reflexion einsteigen zu können. Die folgenden Direktzitate geben hierzu lediglich einen kurzen Einblick:

„Rollenspiele sind sehr gute ‚Lehrmeister‘. Sie eignen sich hervorragend dazu, um aus seiner eingefahrenen Sichtweise ausubrechen und Dinge einmal aus einer anderen Perspektive zu sehen. Sie ermöglichen es, sich selbst besser kennenzulernen (gestatten ein ‚in-sich-hinein-spüren‘ – Was macht das mit mir und warum ist das so?) und helfen dabei, Dinge (besser) zu verstehen, zu begreifen, [...] Doch es zeigt mir auch, wie sehr die eigene Geschichte das Denken (und in weiterer Folge das Handeln) beeinflusst und es daher unabdingbar ist, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen und immer wieder zu reflektieren. Es ist nicht möglich, seine Vergangenheit ‚auszublenden‘. Im Gegensatz zu früher, will ich sie auch nicht mehr verdrängen, sondern sehe sie als einen Teil von mir, der mich zu dem macht, was ich heute bin. Und vermutlich kann ich (und auch meine Klienten) von diesen Erfahrungen sogar später als Sozialarbeiterin auch profitieren.“ (P_23)

„Ich konnte die Frage für mich noch nicht beantworten, ob Soziale Arbeit nun eine Wissenschaft ist, die uns vermittelt wird, eine Kunst die man beherrscht, mit der man ‚gesegnet‘ ist oder eine Handwerk das man erlernt? Ich denke alles davon.“ (P_29)

Als zweites Auswertungsmodell wurde nach den drei Kompetenzbereichen der Kognition (K1), der Emotion (K2) und dem Können (K3) analysiert. Bei der *Kognition (K1)* wurden unterschiedliche konkrete Teilbereiche des Wissens und der Prozess des Lernens beschrieben, wofür folgendes Zitat als Ankerbeispiel steht:

„Die schriftliche Vorbereitung anhand der Unterlagen (Widulle) empfand ich als sehr hilfreich. Sie gibt Sicherheit während des Gesprächs, bietet einen Rahmen und unterstützt ein strukturiertes Vorgehen.“ (P_5)

Weiter wurden genannt: Aspekte der Vorbereitung mit Unterlagen (P_5, P_16); Struktur, die hilft, Transparenz zu schaffen (P_16, P_11); Flexibilität als Wichtigkeit, um promptes Reagieren auf Aussagen sicherzustellen oder auch das Wiederholen durch die Gesprächsführungstechnik des Spiegelns (P_21).

Die in den meisten Reflexionspapieren zentrale Kategorie stellte das Herz, die *Emotionen (K2)* dar. Es wurden eine Vielzahl an vor allem auch gemischten Gefühlen beschrieben, so u. a. Nervosität, große Herausforderung, das Nicht-Persönlich-Angegriffen-Werden, die Möglichkeit zwischen eigenen Gefühlen und Gefühlen in der Rolle zu differenzieren (P_4). Dabei war auch die Prozesshaftigkeit ein Reflexionsthema, deren Verlauf z. B. erst Nervosität, dann etwas Befreiendes, dann Zufriedenheit (P_19) darstellen konnte. Meist wurde deutlich in drei Phasen differenziert: vor, während und nach dem Spiel. Diese Darstellungsform belegt wiederum die Veränderung während des Verlaufs und verdeutlicht nochmals den Prozess. Besonders war das Erstaunen über die gelungene Einfühlung in die Rolle. In Extremform wurde formuliert:

„Teilweise ‚musste‘ man sich wirklich zusammenreißen um nicht zu weinen“ (P_18).

Zudem war die Auswirkung der Gefühle auf das Handeln in der Reflexion präsent.

„Ich war dann auch beim ‚Spielen‘ die ganze Zeit sehr nervös und das hat sich so richtig auf meinen eigentlichen Plan ausgewirkt. Ich habe nur am Anfang ein wenig von dem Geplanten umgesetzt und dann alles vergessen.“ (P_13)

Die dritte Kategorie, das *Können (K3)*, fokussierte oftmals auf konkrete Detailbereiche des eigenen Handelns und die anschließende Reflexion dazu. So wurden beispielsweise genannt: der Vorsatz sich Zeit zu nehmen und die Hoffnung, dies auch in der Praxis umsetzen zu können (P_14), die Beobachtung, in der konkreten Situation viele Sachen vergessen zu haben (P_14), Aspekte einer hilfreichen Gesprächsführung wie etwa Gefühle aufnehmen, spiegeln, konkretisieren (P_15) oder ein bewusst gewählter partizipativer Stil (P_17). Zudem wurde die Rahmung des Gesprächs aufgegriffen und der Stellenwert der Sitzordnung reflektiert (P_12), die nötige Rücksprache im Team erwähnt (P_15) oder auch die Metaebene des allgemeinen Rollenverständnisses bezüglich Professionalität thematisiert (P_17). Ein Textbeispiel, das mehrere Aspekte der Kategorie beschreibt, ist folgendes:

„Ich glaube, dass ich eine gute Kontrolle über die Gruppe hatte. Ich habe sie zu Wort kommen lassen und in problematischen Situationen das Wort ergriffen. Ich

habe mich authentisch verhalten, war direkt und konfrontativ und es ist mir auch ein Bedürfnis es in Zukunft weiterhin so zu machen. Man könnte sagen, dass es mich darin gestärkt hat, weiterhin so vorzugehen. [...] In Zukunft möchte ich objektiver an Probleme herangehen oder anders formuliert, meine vorgefertigten Bilder zur Kenntnis nehmen, jedoch ein Stück weit unvoreingenommen sein.“ (P_19)

Bei der ersten Auswertungsrunde wurde klar, dass etliche Textbeispiele mehrere Kategorien zusammenfassen und die Studierende in der Reflexion das Bedürfnis hatten, ihre Lernerfahrung in ein Ergebnis zusammenzufassen. Deshalb wurde die Kategorie der *Metaebene (M)* hinzugefügt. Ein anschauliches Ankerbeispiel hierfür:

„Allgemein zu allen Rollenspielen möchte ich noch sagen, dass sie irrsinnig beeindruckend waren. Dass ohne viel Vorbereitung und schauspielerisches Talent, sich solch eine eigene Dynamik entwickelt hat und so viel Emotionen mit im Spiel waren, hat mich sehr erstaunt. Es hat zum Nachdenken angeregt. Ich bin dankbar über diese Erfahrungen, denn theoretisch ist es einfach darüber zu sprechen, aber es persönlich erlebt und durchgespielt zu haben, ist etwas anderes. Ich glaube das wird uns für die Arbeit sehr hilfreich sein.“ (P_1)

Weiters reflektierten die Studierende das Üben innerhalb der Lehre, wobei Selbstreflexion als sehr wichtig in der Praxis gesehen wurde (P_15) aber auch mehrfach die Einschätzung vorkam, dass sie selbst noch viel Übung benötigen (P_15). Ein anderer Aspekt war, dass durch das Spiel auch Sichtweisen der Klientel erfahrbar wurden (P_25). Zudem wurden auch die Unterschiede zwischen Vorbereitung und Umsetzung thematisiert und präzisiert. Ein Textbeispiel dazu:

„Realität ist anders als theoretische Vorbereitung“ (P_24).

Wichtig erscheint in der persönlichen Zusammenfassung der Erfahrung auch die Wahrnehmung der Lernerfahrung als Prozess, der unterschiedliche Phasen enthält.

„Was Rollenspiele angeht, dachte ich, mich nicht wirklich in eine Rolle versetzen zu können. Ich glaubte auch daran, dass ‚nur‘ zu spielen keine wirklich gute Lernmethode ist. Tatsache wurde für mich jedoch, dass aufgrund der Anspannung, wie auch eine gemeinsame Vorbereitung, eine sehr authentische Atmosphäre geschaffen werden kann und die Gefühle, die sich ergeben, sehr wohl einen großen Lerneffekt haben können. Das Beobachten der anderen Gruppen war ein weiterer Punkt, der sehr interessant und Aufschlussreich ist. [...] Im Nachhinein, kann ich erkennen, welche Chance ein Rollenspiel bieten kann, da man sich einfach in jeder erdenklichen Rolle versuchen kann und Fehler keine wirklichen Konsequenzen auf sich ziehen und es somit ausschließlich der Übung und dem Lernen dient. Beim nächsten Mal kann ich mir gut vorstellen, die Rolle des Sozialarbeiters zu übernehmen.“ (P_18)

Aus der Perspektive der Lehrenden gibt dieses spezielle Ergebnis viel Motivation weiterhin diese partizipative Lehr- und Lernform des Rollenspiels einzusetzen.

5. Diskussion und Ausblick

Gerade die Analyse der Themen innerhalb des Kompetenzmodells nach Wissen, Emotionen und Können lieferte einen Schwerpunkt und starken inhaltlichen Fokus der Reflexionspapiere auf das zuerst im Unterricht durchgenommene Theoriewissen, in Folge den methodischen Übungsaspekt während der Rollenspiele und zusätzlich noch die wichtige Ebene der wahrgenommene Gefühle mit der anschließenden Reflexion dazu. Diesen Prozess als Ganzes durchführen zu können und optimaler Weise nochmals zyklisch wiederholen und adaptieren zu können, wäre eine Möglichkeit, das praktische Erlernen von Reflexionskompetenz auch im Hochschulstudium umsetzen zu können. Dabei liegt der klare Fokus auf dem partizipativen, gemeinsamen Lernen und Üben und nicht auf einem hierarchischen Belehren und Bewerten.

Die Prozesshaftigkeit der Lernerfahrung lässt sich in den Kategorien K1, K2, K3 sehr gut mit dem zyklischen Lernmodell von Kolb (1984) und dem Reflection-on-Action-Modell von Schön (1983) verbinden. Emotionen (K2) werden oftmals in Verbindung mit Reflection-on-Action zusammengeführt. Dabei können Fragestellungen zur Reflexion lauten: Weshalb war ich nervös, aufgeregt? oder: Wie habe ich mich vorher gefühlt? Die Erfahrung im persönlichen Lernprozess kann in Folge zu Vorsätzen oder auch zu Verhaltensänderungen (K3) à la „Das nächste Mal werde ich...“ führen. Eine Bereitschaft, eigene Handlungsstrategien zu erweitern, könnte ein weiteres definiertes Lernziel der Rollenspiele darstellen.

Bei der Analyse der Reflexionstiefe der Dokumente konnten interessante Aspekte in allen vier Kategorien festgestellt werden. Dabei wurde R1 benötigt, um einführen und verorten zu können. Die Binnendifferenzierung zwischen R2/R3/R4 war jedoch schwieriger und die Kategorien teils eher überlappend. Kritische Reflexion (R4), definiert in Anlehnung an Hatton und Smith (1995), wurde nur unter besonderen Bedingungen erreicht. Da diese Reflexionstiefe eine Intensität der Erfahrung in Kombination mit der nötigen Vertrautheit, sich zu öffnen, und dem gegebenen Raum, dies auch intensiv schriftlich aufzuarbeiten, benötigt, könnte diese Tiefe eventuell in anderen Reflexionsformaten wie beispielsweise einem Lerntagebuch im Sinne einer durchgängig experimentellen und partizipativen Lehr- und Lernform besser erfolgen. Eine Analyse zur Reflexion in Bezug auf interkulturelle Kompetenzentwicklung im Rahmen von Diversity-Training mittels Lerntagebüchern liefert hierzu erste Erkenntnisse (vgl. Böhler/Randall 2012).

Eine weitere Erkenntnis liegt darin, dass Studierende trotz anfänglichem Misstrauen, Nervosität, oder auch Widerstand vor allem davor, die Rolle des/der SozialarbeiterIn zu übernehmen, sich im Abschluss an die Erfahrung dafür aussprechen, eigene Muster neu überdenken und sich in weiterer Folge aktiv mittels Rollenspielen in der Lehre einbringen zu wollen. Der in der Sozialen Arbeit so essentielle Bereich des Theorie-Praxis-Transfers kann somit nicht ausschließlich fokussierend auf Praktikumserfahrungen, sondern explizit auch auf im Unterricht gelernte Theorie in Verbindung mit Praxis verwendet werden. Fallarbeit in Verbindung mit Rollenspielen kann hier als Brücke dienen, um Theorie- und Praxiskompetenzerwerb mit dem Erlernen kritischer Reflexionskompetenz zu verbinden und in diversen Seminaren der Grundausbildung zu implementieren.

Ebert fordert als Abschluss intensiver empirischer Untersuchungen von Praxisberichten im Studium der Sozialen Arbeit hinsichtlich „Reflexion als Schlüsselkategorie professionellen Handelns“ eine

„Reflexionskultur, die sowohl die offene Thematisierung der persönlichen Komponenten als auch die offene Diskussion über die fachlichen Begründungen von Handlungsoptionen und Interventionsschritten befördert.“ (Ebert 2012: 152).

Das derzeit generalistisch ausgerichtete Bachelorstudium Soziale Arbeit besitzt noch einiges Umsetzungspotential, bevor die Prämisse der Etablierung eines reflexiven Habitus – wie etwa von Mecheril propagiert (vgl. Mecheril 2010: 191) – sowohl in der Praxis, der Theorie, der Hochschulausbildung als auch der Forschung eingelöst ist. In der Hochschullehre ausgewiesene Expertinnen und Experten sollten hier konzeptuell zusammenarbeiten und diese Kompetenzentwicklung nicht dem Zufall überlassen. Partizipative Formen des Lehrens und Lernens sollten vermehrt Einsatz finden, wobei eine weiterführende Analyse der erbrachten Lernziele entscheidende Hinweise für die Ausrichtung der Angebote liefern könnte.

Abschließen möchte ich mit den Worten von Christine Resch, die formuliert:

„Reflexivität, einmal eingeübt, tendiert zur Lebensweise. Wer diese Kulturtechnik beherrscht, bewältigt auch den Alltag jenseits der selbstverständlichen Routinen mit dieser Form des Nachdenkens.“ (Resch 2014: 87)

Literatur

- Boehler, Doris / Randall, Matthew (2012): Diversity Training and Social Work. An insight into theory, methodology and practice. In: ERIS web journal, 1/2012, S. 15-25, http://periodika.osu.cz/eris/dok/2012-01/03_diversity_training_and_social_work.pdf (01.05.2015).
- Döring, Klaus W. (2008): Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Ebert, Jürgen (2012): Reflexion als Schlüsselkategorie professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. 2. Auflage, Hildesheim: Olms, Georg.
- Hatton N. / Smith, D. (1995): Reflection in Teacher Education – towards definition and implementation. In: Teaching and Teacher Education, 11 (1), S. 33-49.
- Kolb, David A. (1984): Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in Die Qualitative Sozialforschung Eine Anleitung Zu Qualitativem Denken. 5., überarb. und neu ausgestattete Auflage, Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (Hg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Moon, Jennifer A. (2006): Learning Journals: A Handbook for Reflective Practice and Professional Development. 2. Auflage, London: Routledge.
- Moon, Jennifer A. (2005): Reflection in Higher Education Learning. PDP Working Paper 4, University of Exeter, <http://www.brandeis.edu/experientiallearning/forfaculty/reflectioninhighered.pdf> (01.05.2015).
- Müller, Elisabeth / Gerber, Andrea / Markwalder, Sonja (2014): Selbstreflexion im Bachelor Studium Soziale Arbeit. Eine qualitative Studie als Grundlage für ein Modell zum Verständnis von Selbstreflexion. In: Neue Praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 04/2014, S. 354-377.
- Orland-Barak, L. (2005): Portfolio as evidence of reflective practice: What remains 'untold'. In: Educational Research 47(1), S. 25-44.
- Resch, Christine (2014): Reflexivität als Denkmodell und Perspektive in den Sozialwissenschaften, Verlag Westfälisches Dampfboot, In: Widersprüche 132, 34. Jg, 06/2014, S. 75-89.

Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Spiegel, Hiltrud von (2008): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 3., durchges. Auflage, München: Reinhardt (UTB).

Widulle, Wolfgang (2012a): Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Gestaltungshilfen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Widulle, Wolfgang (2012b): Ich hab' mehr das Gespräch gesucht: Kommunizieren lernen im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Widulle, Wolfgang (2009): Handlungsorientiert Lernen im Studium: Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Über die Autorin

FH-Prof. Doris Böhler, MA

doris.boehler@fhv.at

Studium der Sozialen Arbeit an der Sozialakademie in Bregenz, Masterstudium „Intercultural Work and Conflict Management“ an der an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, seit 2009 als interne Hochschullehrerin der FH Vorarlberg, Schwerpunkte der Lehre und Forschung: interkulturelle und internationale Soziale Arbeit, Methoden der Sozialen Arbeit, Gender und Diversity Trainings.

Abstract

Der Artikel analysiert Reflexionspapiere von Studierenden im 2. Semester des Bachelorstudiums Soziale Arbeit, die im Anschluss an in der Lehre durchgeführte Rollenspiele entstanden sind. Ausgehend von der Prämisse, dass Reflexionsfähigkeit eine zentrale methodische Kompetenz in der Sozialen Arbeit darstellt und diese folglich innerhalb der Ausbildung gezielt gelehrt und erlernt werden muss, wird die Analyse hinsichtlich der vorhandenen Reflexionsthemen und -tiefen vorgenommen. Methodisch kommt dabei die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zum Einsatz. Die Möglichkeiten der aktiven Partizipation von Studierenden mittels experimentellen Lehr- und Lernformen stellen den Ausgangspunkt der Analyse dar. Das Kompetenzmodell mit den Bereichen Kognition, Emotion und Können und andererseits ein Modell zur Reflexionsfähigkeit in Hinblick auf die Reflexionstiefe, ausgehend von der nicht-reflexiven Beschreibung bis hin zur kritischen Reflexion als tiefste Stufe, liefert die theoretische Verortung. In den Reflexionspapieren konnten zahlreiche Elemente des Erwerbs und der Vertiefung der Reflexionsfähigkeiten nachgezeichnet werden. Die ersten Ergebnisse deuten darauf hin, dass es sinnvoll erscheint, die Verbindung von partizipativen Lehr- und Lernformen mittels Rollenspielen und der anschließenden schriftlichen Reflexion im Studium einzusetzen um diesen Kompetenzbereich zu vertiefen.

Schlagworte: Reflexionsfähigkeiten, experimentelle Lehr- und Lernformen, Rollenspiele, Dokumentenanalyse, Reflexionspapiere