

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden

Arbeit mit dem Rollen-Set

Manuela Roth-Vormann¹ & Denise Klenner^{2,*}

¹ *Supervision und Beratung*
info@roth-vormann-supervision.de

² *Universität Bielefeld*

* *Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft / Bⁱprofessional
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
denise.klenner@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Im Folgenden wird auf der Grundlage erster Erfahrungen in der supervisorischen Begleitung von Lehramtsstudierenden (Berufsfeldorientierende Praxisstudie im Bachelorstudium) dargestellt, wie das Rollen-Set nach Merton eingesetzt werden kann, um die oft widersprüchlichen Erwartungen, die an die Lehrerrolle geknüpft sind, aufzuschlüsseln. Ziel dabei ist es, die Studierenden an das Thema Rollenanalyse heranzuführen und ihnen eine Analysefolie zur Verfügung zu stellen, um die eigenen Praxiserfahrungen reflexiv auf Distanz zu bringen und einen Impuls zu setzen für die Auseinandersetzung mit der eigenen Rollenidentität. Durch die reflexive Distanznahme und den moderierten Austausch mit anderen Rolleninhaber*innen sollen häufig unbewusst ablaufende (emotionale) Reaktionen, Situationsdeutungen und soziale Mechanismen in der schulischen Praxis bewusst gemacht – und damit auch verhandelbar und hinsichtlich ihrer Angemessenheit hinterfragbar – werden. Professionalisierung durch Praxisreflexion ist hier als Ermöglichung einer bewussteren Rollengestaltung bzw. Entwicklung der eigenen Rollenidentität gedacht.

Schlüsselwörter: Lehrer*innenbildung, Praxisphase, Praxisreflexion, Rollen-Set, Supervision



1. Einleitung / Hinführung zum Material

Im Rahmen ihrer Praxisphasen sind Lehramtsstudierende (anders als im vom Handlungsdruck entlasteten Raum universitärer Seminare) unmittelbar und praktisch drängelnd mit der Frage konfrontiert, welche Position und Rolle(n) sie im schulischen Kontext einnehmen (können/wollen) – und wie sich dies, vor dem aktuellen Hintergrund perspektivisch immer mitgedacht, zu ihren Vorstellungen über ihre zukünftige Berufsrolle als Lehrer*in verhält.

Um das komplexe Gefüge an oft widersprüchlichen Erwartungen, die an die Lehrerrolle geknüpft sind, in der Begleitung von Praxisphasen analytisch aufzuschließen, bietet sich die Arbeit mit dem Rollen-Set nach Merton (1967, 1995) an. Im Folgenden wird auf der Grundlage erster Erfahrungen im Einsatz dieses theoretischen Impulses in der supervisorischen Arbeit mit Lehramtsstudierenden (Begleitung der Berufsfeldorientierenden Praxisstudie im Bachelorstudium) exemplarisch dargestellt, wie eine entsprechende Gruppenarbeitsphase konkret gestaltet werden kann. Ziel dabei ist es, die Studierenden an das Thema Rollenanalyse heranzuführen und damit eine Analysefolie zur Verfügung zu stellen, um die eigenen Praxiserfahrungen reflexiv auf Distanz zu bringen und einen Impuls zu setzen für die Auseinandersetzung mit der eigenen Rollenidentität.

2. Didaktischer Kommentar

Die hier vorgestellte Arbeit mit dem Rollen-Set ist spezifisch als Reflexionsimpuls in der (supervisorischen) Begleitung von Praxisphasen während des Lehramtsstudiums vorgesehen und dient der Berufsrollenreflexion. Mit Hilfe des Rollenbegriffs und des Erstellens eines Rollen-Sets unter differenzierter Bezugnahme auf die Erwartungshaltungen und Interessen relevanter Bezugsgruppen (so wie sie in der erlebten schulischen Praxis in Erscheinung treten) wird für die Studierenden deutlich, welche Erwartungen und Handlungsanforderungen auf eine*n Rolleninhaber*in – hier: sie als Praktikant*innen oder auch perspektivisch als Lehrer*innen – gerichtet sind. Welche bezugsgruppenspezifischen Erwartungen sind dies? Von welchen Werten und Interessen sind diese geleitet? Wo ergeben sich widersprüchliche Anforderungen? Und schließlich, welche Erwartungen sind als angemessen zu betrachten, während andere zurückgewiesen und an andere Positions-/Rolleninhaber*innen abgegeben werden können oder sogar müssen?

In diesem Sinne zielt die Arbeit mit dem Rollen-Set auf die Initiierung eines selbstreflexiven Prozesses, zum einen im Hinblick auf die Zusammensetzung des eigenen Rollen-Sets (aktuell als Praktikant*in im konkreten schulischen Umfeld bzw. als zukünftige*r Lehrer*in), zum anderen auf die Reflexion der eigenen Werte und Erwartungen gegenüber jenen der verschiedenen Rollenpartner*innen/Bezugsgruppen. Nicht zuletzt eröffnet der Rahmen der supervisorischen Begleitung dann auch die Möglichkeit, Themen wie die erlebte (In-)Stabilität des eigenen Rollen-Sets, mögliche Unsicherheiten und Konflikte oder auch Mechanismen, die integrativ und stabilisierend wirken können, gemeinsam zu bearbeiten (Mertons Rollen-Set fungiert so auch als angewandtes Analyseinstrument zur Verhinderung und Lösung von Intrarollenkonflikten; vgl. Miebach, 2014, S. 40). Professionalisierung durch Praxisreflexion ist hier als Ermöglichung einer bewussteren Rollengestaltung bzw. Entwicklung der eigenen Rollenidentität gedacht.

Prinzipiell ist es möglich, die Arbeit mit dem Rollen-Set auch als theoretischen Input in Seminare (bspw. zum professionellen Lehrerhandeln) zu integrieren. Im Sinne der Entwicklung pädagogischer Professionalität entfaltet die Arbeit mit dem Rollen-Set unseres Erachtens jedoch ein spezifisches selbstreflexives Potenzial gerade da, wo in der schulischen Praxis widersprüchliche Handlungsanforderungen, innere Konflikte

oder Unsicherheiten hinsichtlich der eigenen Zuständigkeiten und des eigenen Verhaltens konkret erfahren werden.

3. Theoretischer Hintergrund

Obgleich dem Rollenbegriff in der soziologischen Theoriediskussion nicht mehr die exponierte Stellung wie in den 1960er- und 1970er-Jahren zukommt, hat sich das Konstrukt der Rolle als selbstverständliche Größe etabliert, um soziale Strukturen und Prozesse zu beschreiben (vgl. Miebach, 2014, S. 39). Während, zurückgehend auf eine Unterscheidung bei Parsons, die Begriffe Status oder Position auf die Stellung eines Akteurs in einem sozialen Gefüge verweisen, bezieht sich der Rollenbegriff im Allgemeinen auf die Funktion und das Aufgabenspektrum des jeweiligen Akteurs, wobei Rollen sich den Akteuren als Erwartungen der Umwelt an ihr Handeln zeigen (vgl. Rosa, Strecker & Kottmann, 2013, S. 166). So besteht Miebach (2014) zufolge die Grundidee des Rollenkonzepts darin, „dass an die Mitglieder einer Gesellschaft in bestimmten sozialen Situationen Verhaltenserwartungen gerichtet werden, die jeder Rollenhändler auf etwa gleiche Weise erfüllt“ (Miebach, 2014, S. 40). Kern einer Rolle bilden demnach Verhaltensweisen, sodass die Rolle den dynamischen Aspekt mit Blick auf eine Position (den Platz des Rollenträgers in der Gesellschaft) ergibt (vgl. Miebach, 2014, S. 41).

Merton (1995) verwies diesbezüglich darauf, dass zu einem Status nicht einfach eine spezifische Rolle gehöre, sondern dass eine ganze Reihe von Rollen mit diesem verbunden seien (vgl. Merton, 1995, S. 350). Hierfür prägte er den Begriff des Rollen-Sets, womit er „jenes Bündel von Rollenbeziehungen mein[t], die die Personen kraft der Tatsache haben, daß sie einen bestimmten sozialen Status einnehmen“ (Merton, 1995, S. 350). Demnach beschreibt ein Rollen-Set im Sinne von „Rolle in Beziehung zu“ das komplexe Gefüge an Rollenbeziehungen zu verschiedenen Statusgruppen oder auch „Rollenpartner[n] mit unterschiedlichen Positionen in der sozialen Struktur“ (Merton, 1995, S. 351). Hauptursache von Störungen oder Instabilität im Rollen-Set seien dabei die Unterschiede hinsichtlich der Werte und Moralerwartungen (im Sinne kulturell vorgeformter Erwartungen), die an eine*n Rolleninhaber*in herangetragen werden. Nicht zufällig zieht Merton zur Verdeutlichung hier den Status eines Lehrers an einer staatlichen Schule heran, der durch sein Rollen-Set „mit seinen Schülern, den Kollegen, dem Rektor der Schule und dem Schulinspektor, der Schulbehörde und, bei zahlreichen Anlässen, mit lokalen patriotischen Vereinigungen, Lehrerberufsverbänden, Elternbeiräten und dergleichen verbunden ist“ (Merton, 1995, S. 351; vgl. Abb.1 auf der folgenden Seite).

Werte und Erwartungen können hier mitunter erheblich divergieren und zu konfliktierenden Rollenerwartungen führen, bspw. wenn man Schulbehörde, Schulinspektor*in und Kolleg*innen miteinander in Relation setzt:

„Was für den einen von erzieherischer Bedeutung ist, beurteilt der andere als pädagogischen Firlefanz, der dritte als rundheraus subversiv. Diese unvereinbaren und widersprüchlichen Einschätzungen durch Mitglieder des Rollen-Set erschweren sehr die Aufgabe, auf sie alle einzugehen. Der bekannte Fall des Lehrers mag als allgemeines Muster dienen. Was für diesen einen Status besonders deutlich zutrifft, hat in verschiedenen Abstufungen auch Geltung für die Inhaber aller anderen Positionen, die durch ihren Rollen-Set strukturell mit anderen Personen verbunden sind, die selbst Positionen verschiedener Art in der Gesellschaft einnehmen.“ (Merton, 1967, S. 261f.)

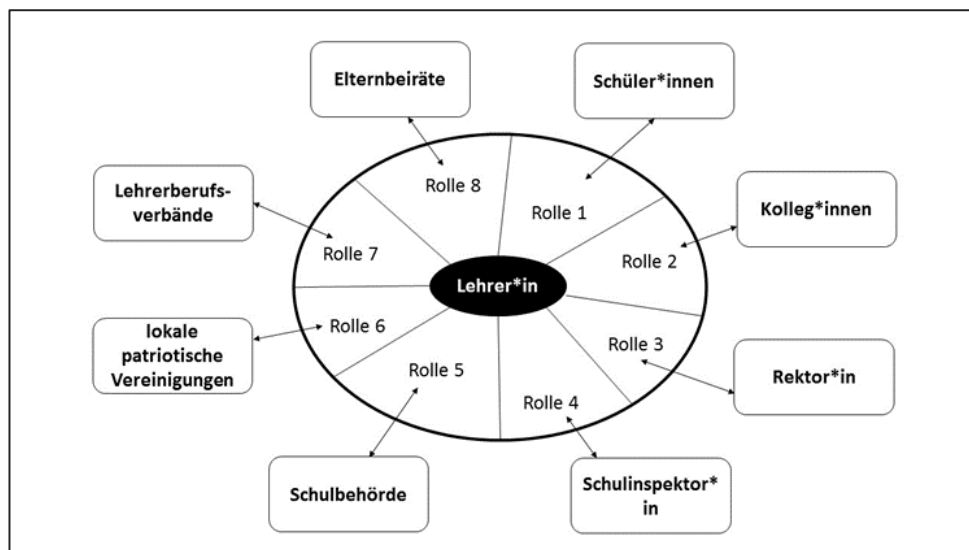


Abbildung 1: Beispiel Rollen-Set Lehrer*in in Anlehnung an Merton (1995)

In diesem Sinne ließe sich mit Merton konstatieren, dass insbesondere der Status des Lehrers/der Lehrerin mit einem Rollen-Set einhergeht, das strukturell bedingt zu Instabilität neigt bzw. stärker von Störungen und Konflikten bedroht ist, als dies bei anderen Statuspositionen der Fall ist. Hieraus ergibt sich für den gegebenen Kontext quasi selbstläufig der Anlass, die Arbeit mit dem Rollen-Set als Reflexionsimpuls in die Lehrer*innenbildung zu integrieren – und dabei die individuelle Perspektive wie auch die soziale, die Wechselbeziehung zwischen Persönlichkeit und sozialen Strukturen und Mechanismen, zu beleuchten. Denn jede*r Lehrer*in sieht sich individuell vor die Herausforderung gestellt, ein „vernünftiges Maß an Integration der Rollen“ (Merton, 1995, S. 352) im Rollen-Set zu erreichen; doch betont Merton, dass es ihm „nicht in erster Linie um die bekannte Frage [geht], wie der Statusinhaber es fertigbringt, den vielen an ihn gestellten und manchmal sich widersprechenden Anforderungen zu genügen“ (Merton, 1967, S. 261). Mertons Fokus liegt beim Rollen-Set vielmehr darauf, jene sozialen Mechanismen zu bestimmen, „durch die die Erwartungen der Akteure in diesem Rollen-Set so kanalisiert werden können, dass die Konflikte, mit denen der Statusinhaber konfrontiert wird, reduziert werden“ (Mackert & Steinbicker, 2013, S. 79). In der Reflexionsarbeit mit dem Rollen-Set sollten in diesem Sinne also auch immer die sozialen Mechanismen mitgedacht werden, die zur De-/Stabilisierung eines Rollen-Sets beitragen (bspw. das Bilden von Machtkoalitionen oder das Abschirmen des Rollen-Handelns gegenüber der Beobachtung durch Mitglieder des Rollen-Sets; vgl. Merton, 1967, S. 262ff.; Mackert & Steinbicker, 2013, S. 80f.). In dieser Perspektivierung verweist das Konzept des Rollen-Set darauf, dass letztlich nur Gesellschaften das funktionale Problem zu lösen vermögen, wie die Vielfalt an Rollen-Sets so organisiert werden kann, dass es den Mitgliedern der Gesellschaft möglich ist, ihrer Tätigkeit nachzugehen, ohne permanent durch widersprüchliche Handlungsanforderungen überfordert zu werden und damit eine permanente Instabilität des eigenen Rollen-Sets zu erfahren (vgl. Mackert & Steinbicker, 2013, S. 79).

Für die supervisorische Praxis stellt sich mit dem Rollenbegriff nicht allein die Frage nach einem funktional adäquaten Rollenhandeln oder einer entsprechenden Rollengestaltung. Bei der Entwicklung von Rollen und Berufsverständnissen in der Supervision handelt es sich um mehr als um Prozesse der Neudefinition und Neugestaltung („role-making“) von Rollen (vgl. Gröning, 2011, S. 60f.); hier wird die rein funktionale Ebene immer auch zugunsten einer ethischen Perspektivierung verlassen, und zentral ist das Thema der Rollenidentität, was mehr die innere Beteiligung eines Rolleninhabers/einer Rolleninhaberin und den Aspekt der Übernahme von Rollen in den Vorder-

grund rückt. Im Mittelpunkt der Rollenanalyse steht diese*r Rolleninhaber*in mit seiner/ihrer konkreten Wahrnehmung und Handhabung der Rolle – und mit den Anforderungen, Erschwernissen und Widersprüchen, die diese Rolle in der Praxis mit sich bringt (vgl. Gröning, 2011, S. 76f.). Ausgehend hiervon werden Konflikte mit der Rolle und das Ausmaß der Rollenidentifikation bzw. Rollendistanz erwogen. Dabei stellt das Rollen-Set ein sehr geeignetes Instrument dar, um insbesondere Rollenkonflikte mit dem Verweis auf konkrete Bezugsgruppen oder Akteure herauszuarbeiten (Intrarollenkonflikte innerhalb des Rollen-Sets). Deren Erwartungen können dabei hinsichtlich ihrer Intensität, der mit ihnen verbundenen möglichen Sanktionen und der Frage nach ihrer (Un-)Angemessenheit als Kann-, Soll- oder Muss-Erwartungen exploriert werden (vgl. Dahrendorf, 2006, S. 41ff.). So ist das Ziel, eine reflexive Distanz herzustellen, um (un-)angemessene Erwartungen und (dys-)funktionale Anteile an Rollenhandeln und -gestaltung zu identifizieren und eine sinnvolle Rollenfunktionalität abzuleiten und in den beruflichen Alltag zu integrieren – ohne individuelle Bedürfnisse, Affekte und normative Kategorien aus dem Blick zu verlieren und unter dem Aspekt der Rollenidentität zusammenzuführen. Strukturelle Rollenkonflikte sind häufig zugedeckt von Gefühlen, die wiederum (teils unbewusst) die eigenen Rolleninteressen speisen; diese werden auf eine diskursive Ebene der Betrachtung gehoben und hinsichtlich ihrer Angemessenheit im Kontext der Rolle hinterfragt, wodurch auch habitualisierte Deutungsmuster und normative Kategorien bewusst und verhandelbar werden auf der Folie der aktuellen Situation.

4. Die Arbeit mit dem Rollen-Set: Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden

In der Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden wird mit Hilfe des Rollen-Sets eine differenzierte Betrachtung der Lehrerrolle, oder besser: der unterschiedlichen Rollen im Rollensatz Lehrer*in, vorgenommen (oder alternativ auch der aktuellen Rolle als Praktikant*in im gegebenen schulischen Kontext, wobei die Erwartungen der unterschiedlichen Bezugsgruppen sich hier erheblich unterscheiden können). So wird das Bewusstsein für die mannigfachen Rollen, für die an diese Rollen geknüpften Erwartungen, bestehende Intrarollenkonflikte und das Rollen-Set (de-)stabilisierende soziale Mechanismen geschärft.

4.1 Setting

Das Rollen-Set kann mit einzelnen Personen oder in der Gruppe erarbeitet werden; wird mit einer Gruppe gearbeitet, findet die Arbeitsphase im Sinne eines gemeinsamen Explorierens im Plenum statt. Dazu sind Moderationskarten (evtl. verschiedener Formen und Farben) und Stifte bereitzulegen. Die Reflexionsgruppenleitung moderiert den Prozess und gibt Reflexionsimpulse, die die Exploration unterstützen und weniger den Charakter von Deutungen haben sollten. Abhängig davon, wie differenziert bei der Erarbeitung des Rollen-Sets auf die Erwartungen und Werte der verschiedenen Bezugsgruppen eingegangen werden soll (ob bspw. die Erwartungen je Bezugsgruppe gesammelt oder tiefergehend noch in Kann-, Soll- und Muss-Erwartungen differenziert werden sollen), kann für die gesamte Arbeitsphase inklusive der abschließenden Reflexion eine Zeit von 60 bis 90 Minuten veranschlagt werden.

4.2 Arbeitsauftrag

Nach einer kurzen Einführung seitens der Reflexionsgruppenleitung in das Thema Rolle und Rollen-Set (zur Veranschaulichung kann die grafische Darstellung eines Rollen-Sets, wie bspw. oben in Abbildung 1 oder bei Miebach, 2014, S. 44 abgebildet, gezeigt werden), beginnt die Erarbeitung des Rollen-Sets damit, dass eine Moderationskarte in

die Mitte des Raumes gelegt wird, die mit der Berufsrolle „Lehrer*in“ (oder alternativ: „Praktikant*in“) beschriftet ist. Zielpunkt bildet die Frage: „Welche Rollen habe ich als Lehrer*in?“, was eine Exploration der an diese Rollen gebundenen Erwartungen und Aufgaben impliziert.

In einem ersten Arbeitsschritt werden hierfür die Bezugsgruppen definiert, mit denen man als Lehrer*in in der Praxis in Austausch steht. Diese Bezugsgruppen – d.h. Personen, Gruppen, Organisationen, Verbände etc., die Erwartungen an Lehrer*innen haben – werden gesammelt, auf weiteren Moderationskarten festgehalten und um die Karte „Lehrer*in“ in der Mitte herum angeordnet. Hier wird bereits deutlich, wie heterogen die Bezugsgruppen und entsprechend deren Erwartungen/Forderungen – und damit auch die Aufgaben von Lehrer*innen – sind. Gleichzeitig kann in diesem Zusammenhang thematisch werden, dass eine trennscharfe Differenzierung der Bezugsgruppen nicht einfach gegeben ist, sondern dass bereits diese Differenzierungen auch auf eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern beruhen: Bilden bspw. Schulsozialarbeiter*innen eine eigene Bezugsgruppe mit für sie spezifischen Erwartungen (mit denen dann entsprechend derer anderer Bezugsgruppen umzugehen wäre), oder sind sie im Kollegium mitgedacht (und was bedeutet das)?

Der nächste Arbeitsschritt besteht darin, die Erwartungen, die die verschiedenen Bezugsgruppen an Lehrer*innen stellen, gemeinsam zu explorieren (in einem weiteren Schritt können diese Erwartungen in Kann-, Soll- und Muss-Erwartungen differenziert werden). Dies wird entweder auf den Karten der jeweiligen Bezugsgruppen notiert oder separat auf Karten festgehalten, die um die Bezugsgruppen geclustert werden. Im unten abgebildeten Beispiel (vgl. Abb. 2) wurden für die Bezugsgruppe „Unternehmen“ als Erwartungen an Lehrer*innen bspw. „Kompetenz-/Wissensvermittlung“, „Sozialisation (Vermittlung von Normen und Regeln)“, „Selektion“ und „Leistungsorientierung“ genannt.

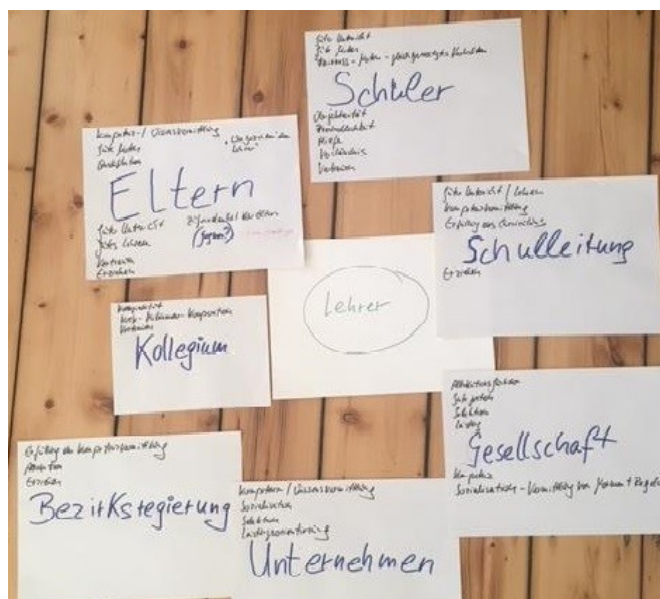


Abbildung 2: Beispiel für ein mit Lehramtsstudierenden erarbeitetes Rollen-Set

In einem dritten Schritt werden schließlich die Rollen herausgearbeitet, die Lehrer*innen dementsprechend in Bezug zu den genannten Gruppen/Akteuren ausfüllen und gestalten müssen. Genannt werden häufig „Berater*in“, „Helfer*in“, „Kolleg*in“, „Vertrauensperson“, „Erzieher*in“, „Schulentwickler*in“. Die Lehrerrolle vereint demnach viele unterschiedliche Rollen im Hinblick auf die Bezugsgruppen. Für Schüler*innen können Lehrer*innen wissende Berater*innen, Vorbilder, Expert*innen ihrer Fächer, Geschlechtsrollenträger*innen oder Vertraute sein; für die Gruppe der Eltern mögen

sie eher Wissensvermittler*innen, Beurteilende oder ihre Berater*innen (und damit zwar auch Berater*innen, aber anderer Art, mit anderen Erwartungen adressiert) und für die Schulleitung auch Schulentwickler*innen und Verwaltende sein. Diese Rollen und die ihnen entsprechenden Aufgaben (Beraten, Erziehen, Unterrichten, Unterstützen, Entwickeln, Verwalten, Selektieren, Bewerten, ...) können ebenso notiert und zwischen dem Mittelpunkt „Lehrer*in“ und den Bezugsgruppen entsprechend zugeordnet werden (im oben abgebildeten Rollen-Set ist dieser dritte Schritt nicht visualisiert worden).

Ein in diesem Sinne vollständig erarbeitetes Rollen-Set verdeutlicht dann sehr plastisch die Komplexität einer Berufsrolle.

4.3 Abschließende Reflexion

Im weiteren Verlauf wird in der supervisorischen Begleitung darauf fokussiert, wie die Studierenden ihre Rollen ausfüllen. Das Rollen-Set kann dabei zum Ausgangspunkt werden, um gemeinsam die Fragen zu reflektieren, wie (in-)stabil die Studierenden ihr Rollen-Set erleben, wo Reibungen hinsichtlich eigener und fremder Werte und Erwartungen bestehen, wie individuelle Umgangsweisen mit Intrarollenkonflikten und eigenen Unsicherheiten aussehen können und welche Rolle dabei die eigenen Affekte und habitualisierten Deutungsmuster und Verhaltensweisen spielen.

Durch die reflexive Distanznahme und den moderierten Austausch mit anderen Rolleninhaber*innen sollen häufig unbewusst ablaufende (emotionale) Reaktionen, Situationsdeutungen und soziale Mechanismen in der schulischen Praxis bewusst gemacht – und damit auch verhandelbar und hinsichtlich ihrer Angemessenheit hinterfragbar – werden. Dies setzt aufseiten der Studierenden die Bereitschaft voraus, sich auch für eine emotionale Dimension der Reflexion zu öffnen; gleichzeitig sollte diese abschließende Diskussion möglichst naturwüchsig aus der Erarbeitung des Rollen-Sets hervorgehen, ohne thematisch vorstrukturiert zu sein oder diese Aspekte bei den Studierenden „abzufragen“. Hierbei hat es sich als hilfreich erwiesen, immer wieder den Bogen zur Praxisphase zu schlagen und an das konkrete Erleben der Studierenden in der schulischen Praxis anzuknüpfen, insbesondere was die eigenen Erwartungen und emotionalen Reaktionsweisen der Studierenden betrifft, die sich häufig erst so deutlich in der Praxis selbst zeigen (vgl. Roth-Vormann & Klenner, 2019).

5. Erfahrungen und Begleitforschung

Die Arbeit mit dem Rollen-Set als Impuls zur Berufsrollenreflexion wurde im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung am Standort Bielefeld – „Bⁱprofessional: praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel“ – in der wissenschaftlichen Maßnahme „Lehramtsbezogene Fallarbeit: Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung im Übergangssystem“ eingesetzt.¹ Dies geschah im Rahmen einer supervisorischen Begleitung² der Berufsfeldorientierenden Praxisstudie im Bachelorstudium.

Die Arbeit mit dem Rollen-Set in einer Kleingruppe mit fünf Studierenden wurde als durchweg positiv und sehr aufschlussreich erlebt. Natürlich besteht aufseiten der Studierenden ein Bewusstsein dafür, mit welchen Bezugsgruppen sie als angehende Lehrer*innen konfrontiert sein werden, sodass die ersten beiden Schritte in der Erarbeitung des Rollen-Sets keinen tatsächlichen Erkenntnisgewinn generieren – jedoch sollte das Visualisieren der Bezugsgruppen nicht unterschätzt werden, denn allein das Ordnen

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben Bⁱprofessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1608).

² Im gegebenen Projektkontext erfolgt die Leitung der Reflexionsgruppen durch ausgebildete Supervisor*innen (Kooperation mit dem weiterbildenden Masterstudiengang „Supervision und Beratung“ der Universität Bielefeld).

eines Feldes (hier das Rollenfeld Lehrer*in) weitet die Perspektive und den (individuellen) Denkraum. Letztlich ist es die aufgefächerte, in Gänze „vor Augen geführte“ Komplexität an Erwartungsbündeln, die bei den Studierenden einen (auch emotionalen) Eindruck hinterlässt – und die es für die gemeinsame Reflexion möglich macht, bestehende Unsicherheiten und Konflikte sehr konkret benennen und auf den Punkt bringen zu können. Gleichzeitig entlastet die abgebildete Komplexität insofern, als Studierende bestimmte Konflikte und Mechanismen in ihrer strukturellen Dimension bewusster erfassen und sich so von dem Druck freier machen können, diese Konflikte individualisiert selbst lösen zu müssen – oder überhaupt zu können (was allerdings nicht bedeutet, dass nicht gemeinsam nach umsetzbaren individuellen Umgangsweisen mit Intrarollenkonflikten gesucht wird).

Im Vergleich zur Biografiearbeit, die ebenfalls in diesem Kontext mit der Studierenden-Gruppe durchgeführt wurde (vgl. Roth-Vormann & Klenner, 2019), wurde die Arbeit mit dem Rollen-Set als vor allem emotional nicht so intensiv erlebt (was im Übrigen auch nicht intendiert ist – in der Supervision angewendet erlaubt das Instrument des Rollen-Sets Reflexion und Bewusstwerdung durch einen theoretisch orientierten Blick auf Rolle und Funktion, womit erlebte Gefühle nicht individualisiert werden; divergierende Rollen und Konflikte werden erkannt und die damit zusammenhängenden Probleme oder Ängste reflektiert). Nichtsdestotrotz sind ein geschützter Rahmen und vertrauensvoller Umgang zwischen den Studierenden einerseits und zwischen den Studierenden und der Reflexionsgruppenleitung andererseits unabdingbar. Ähnlich war die Rückmeldung, dass ein selbstreflexiver Prozess angestoßen wird, der sich in anderen Kontexten des Studiums – aber auch in privaten Gesprächen – so nicht findet. Der supervisorisch gerahmte und doch offene Austausch in einer Gruppe von Studierenden, die gegenwärtig ähnliche Erfahrungen in der Praxis machen, wurde als sehr wertvoll erlebt.

Literatur und Internetquellen

- Dahrendorf, R. (2006). *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle* (16. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90216-6>
- Gröning, K. (2011). *Theorie der Organisationen und ihre Bedeutung für die Supervision. Studienbrief für den Weiterbildenden Masterstudiengang Supervision & Beratung*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Mackert, J., & Steinbicker, J. (2013). *Zur Aktualität von Robert K. Merton*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19040-2>
- Merton, R.K. (1967). Der Rollen-Set: Probleme der soziologischen Theorie. In H. Hartmann (Hrsg.), *Moderne amerikanische Soziologie* (S. 255–267). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Merton, R.K. (1995). *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110871791>
- Miebach, B. (2014). *Soziologische Handlungstheorie: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04487-9>
- Rosa, H., Strecker, D., & Kottmann, A. (2013). *Soziologische Theorien*. Konstanz: UVK.
- Roth-Vormann, M., & Klenner, D. (2019). Biografiearbeit in der Lehrer*innenbildung. Ein methodischer Input für die Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden: „Wie bin ich geworden, wer ich bin?“ *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 53–59.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis: Roth-Vormann, M., & Klenner, D. (2019). Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden. Arbeit mit dem Rollen-Set. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 30–38. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1539>

Online verfügbar: 27.06.2019

ISSN 2629-5598



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>