

Didaktische Implikationen für Rollenspiele in der kommunikationspsychologischen Ausbildung aufgrund von Voraussetzungen und Präferenzen von Lernenden

Markus Gerteis

Präferenzen von Studierenden in Bezug auf die didaktische Implementation von Kommunikationsrollenspielen wurden mittels Fragebogen bei drei Kohorten von 107 Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg (CH) erhoben. Präsentiert werden quantitative und qualitative Ergebnisse zu Rahmenbedingungen von Rollenspielen, insbesondere im Hinblick auf den Lerntransfer, sowie zur Ausprägung von Expositionsängsten und zu Einschätzungen von angstantagonistischen Massnahmen. Die Daten liefern eine empirische Grundlage für die didaktische Planung von Kommunikationsrollenspielen.

Der Nutzen von Rollenspielen in der Kommunikationsausbildung ist gemäss einem Überblicksartikel von Aspegren (1999), der sich vorwiegend auf englischsprachige Studien im medizinischen Bereich stützt, unbestritten. Gartmeier, Bauer, Fischer et al. (2015) bezogen auch die Lehrpersonenausbildung mit ein und verglichen Effekte von Videoanalyse (E-Learning) und Rollenspielen sowie deren Kombination. Sie fanden einen “strong overall treatment effect” (S.443) und zeigten auf, dass Rollenspiele in der Kombinationsbedingung bzw. im Verbund mit anderen Methoden besonders effektiv sind.

Aussagen von Studierenden wie *«In der Realität ist es dann sowieso anders»* oder *«Nicht alle mögen es, Rollenspiele vor Anderen zu machen»* weisen jedoch auf zwei Kernprobleme bei Rollenspielen hin: 1. Wie lässt sich der Theorie-Praxis-Transfer optimal fördern? und 2. Wie kann man Expositionsängsten begegnen? Gerteis (2009) hat das Transferpotential von Rollenspielen anhand von Kriterien aus der Pädagogischen Psychologie (Gage & Berliner, 1996) (z.B. konzeptionelle Modelle anbieten) theoretisch nachgewiesen und aufgezeigt, wie sich diese Kriterien im Rollenspielsetting konkret manifestieren (z.B. durch Nutzung prototypischer Standardsituationen). Zudem wurden unter Bezugnahme auf Hoefert & König (1977) auch lernhinderliche Faktoren wie die Expositionsangst thematisiert und Vorschläge gemacht, wie diesen begegnet werden könnte (z.B. Üben ohne Ausbildende).

Bei didaktischen Entscheidungen (z.B. Methodenwahl und – Umsetzung) kann es sich jedoch insbesondere in der Berufs- und Erwachsenenbildung lohnen, neben theoretischen

Begründungen auch die Perspektive der Lernenden einzubeziehen (Beck, Baer, Guldemann et al., 2008; Holm, 2012). So resümiert Gündir (2013, S. 27): "A better understanding of students' (...) preferences (...) can improve instructional delivery methods (...)". Theoretisch lässt sich dieses Desideratum mit dem Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2011) oder mit der Subjective Task Value - Theorie (Eccles, O'Neill, Wigfield et al., 2005) begründen. Voraussetzungen (z.B. Präferenzen) und die dadurch moderierte Unterrichtsnutzung bedingen demzufolge den Lernerfolg bzw. Nutzenzuschreibungen beeinflussen die Motivation und das Engagement in Lernsituationen. Empirische Studien zu Präferenzen von Lernenden existieren etwa in den Bereichen Medizin, Pharmazie, Informatik, Pflegewissenschaften, Naturwissenschaften und Sprachwissenschaften (Chandler, Lizotte, Rowe et al., 1998; Gündir, 2013; Hativ & Birenbaum, 2000; Juuti, Lavonen, Uitto et al., 2010; Lempp, Neuhoﬀ, Renner et al., 2012; Palmer, 1975; Rifkin & Gim, 2013; Walker, Martin, White et al., 2006; Weber & Custer, 2005).

Da über Präferenzen von Lernenden spezifisch in der Kommunikationsausbildung bislang wenig bekannt ist, wurde dies in einer Studie, welche die beiden geschilderten Kernprobleme adressiert, untersucht.

Stichprobe und Methode

Drei Kohorten von Lehramtsstudierenden (n=107) im Studiengang Primarstufe der Pädagogische Hochschule Freiburg (CH), je ca. hälftig mit Spezialisierung Unter- bzw. Mittelstufe, wurden in einer anonymen Erhebung zwischen Grundlagen- und Übungskurs (d.h. zwischen erstem und zweitem Studienjahr) schriftlich befragt. Darunter befanden sich 13 Männer und 92 Frauen (zwei ohne Angaben) und das Durchschnittsalter lag bei 22 Jahren (19-40 Jahre). Das Instrument umfasste folgende Variablen:

1. Transferkriterien (Gage & Berliner, 1996) (9 Items, fünfstufig, «ist überhaupt nicht wichtig» bis «ist zwingend»)
2. Generelle Haltung zu Rollenspielen (dreistufig: «Pflicht», «freiwillig», «gar nicht»)
3. Expositionsangst (fünfstufig, «gar keine Angst» bis «sehr grosse Angst»)
4. Angst antagonistische Massnahmen (in Anlehnung an Hoefert & König, 1977) (11 Items, fünfstufig, «hilft mir gar nicht» bis «ist für mich zwingend notwendig»)
5. Weitere angst antagonistische Massnahmen (offene Frage)

Ergebnisse & Diskussion

Bezüglich transferfördernder Faktoren (Tabelle 1) beurteilen die Studierenden nicht alle als gleich bedeutsam. Sie sprechen sich prioritär für viele bzw. vielseitige Übungs- und

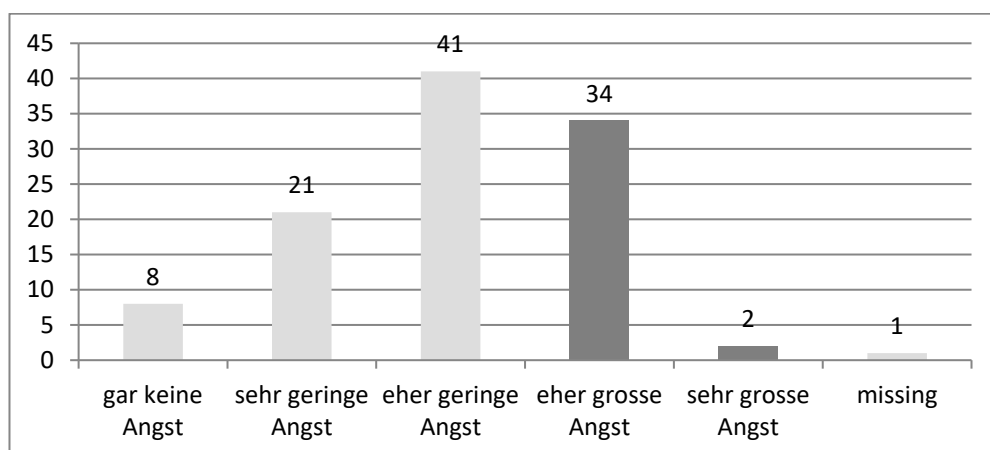
Fallbeispiele aus. Dabei steht insbesondere der Wunsch nach Authentizität im Zentrum, was bei fiktiven Übungsszenarien eine didaktische Herausforderung darstellt.

Tab. 1: Präferenz der transferfördernden Faktoren (fünfstufig, Mittelwert / Median)

Transferfördernde Faktoren (Gage & Berliner, 1996)	Mittelwert	Median
1. Authentische Fälle aus der Praxis bearbeiten	4.3	4
2. Kursleitung zeigt viele Beispiele von konkretem Handeln (z.B. verschiedene Gesprächseinstiege)	3.8	4
3. Üben mit möglichst vielseitigen Fällen zu Problemfeld (z.B. Lernberatung)	3.6	4
4. Möglichst viele Rollenspiele (Übungssituationen)	3.5	4
5. Eigene Erfahrungen / Beispiele (z.B. Praktika) einbringen	3.4	3
6. Selbstbeurteilung ermöglichen anhand von Kriterien	3.4	3
7. Unterschiede zwischen ähnlichen Situationen zeigen (z.B. Beraten bei Lern- oder persönlichen Problemen)	3.2	3
8. Vom Einfachen zum Komplexen gehen (z.B. Einzeltechnik üben und dann in Kombination mit anderen Techniken)	3.2	3
9. Praxissituationen einem Gesprächstypus zuordnen (z.B. Beratungsgespräch, Konfliktgespräch etc.)	3.1	3

Kohärent mit den empirischen Ergebnissen zur Effektivität von Rollenspielen sprechen sich ausnahmslos alle Lernenden für dessen Einsatz in der Kommunikationsausbildung aus, wobei 65 Personen eine Pflicht zur aktiven Teilnahme begrüßen und 40 Studierende eine Partizipationspflicht ablehnen (Zwei Lernende haben keine Angaben dazu gemacht).

Abb. 1: Ausmaß der Expositionsangst in Rollenspielen (fünfstufig, Anzahl)



Die Daten zeigen weiter (Abbildung 1), dass eine Gruppe von etwas mehr als einem Drittel der Studierenden grosse bis sehr grosse Angst vor einer Exposition in Rollenspielen

signalisiert und dass somit angstantagonistische Massnahmen in der didaktischen Planung unbedingt mitbedacht werden sollten.

Die Präferenzen der Studierenden hinsichtlich angstantagonistischer Massnahmen sind in Tabelle 4 nach Priorität geordnet dargestellt. An erster Stelle steht das Üben in Kleingruppen ohne Kursleitung. Weiter sind besonders Massnahmen zentral, die Unsicherheit reduzieren, beispielsweise «Anleitungen erhalten» oder «Rollenspiele planen». Argumentative Zugänge sowie auch solche über Peerfeedback oder videobasierte Selbstbeurteilung weisen eine tiefe Zustimmung auf.

Tab. 2: Präferenz von angstantagonistischen Massnahmen (fünfstufig, Mittelwert)

Mittelwert > 4.0	
1.	Üben in Kleingruppen ohne Kursleitung (4.17)
2.	Konkrete Anleitung zum Vorgehen erhalten (4.11)
Mittelwert > 3.5	
3.	Rollenspiel vorher planen können (3.83)
4.	Kamerad*innen beobachten im Rollenspiel (3.81)
5.	Fragen stellen zur Fallsituation (3.72)
6.	Positive Rückmeldungen durch Kursleitung erhalten (Stärken) (3.6)
7.	Demonstration Kursleitung (3.57)
8.	Demovideo von Praxislehrperson (3.56)
Mittelwert > 3.0	
9.	Positive Rückmeldung von Studierenden zu Stärken (3.44)
Mittelwert > 2.5	
10.	Aufzeigen der professionellen Bedeutung (2.61)
11.	Sich selbst auf Videoaufnahme analysieren (2.5)

In der offenen Frage wurden von den Studierenden weitere Hilfestellungen genannt. Diese wurden anschliessend nach den Kategorien inhaltliche- und kontextuelle Vorbereitung sowie Durchführungsmodalitäten gruppiert:

- a. Inhaltliche Vorbereitung: Thema des kommenden Kurses vorher bekannt geben, Theorie vorher nochmals repetieren (lassen), Rollenspiel schriftlich planen.
- b. Kontextuelle Vorbereitung: Angst explizit thematisieren, Vertraulichkeit zusichern, gute Atmosphäre schaffen (gegenseitiges Kennenlernen), Freiwilligkeit ermöglichen, Regeln vorher definieren (z.B. Nicht Lachen).
- c. Durchführungsmodalitäten: Weniger Beobachtende (Kleingruppen), nicht zu ernstspielen («es lustig haben»), externe Personen einladen (realere Situation), genügend Zeit geben, fair bewerten, Fokus auf das Positive legen, Kursleitung zeigt es mit Fehlern vor, nur ausführen (jemand sagt, was man tun soll).

Fazit & didaktische Empfehlungen

Aus den empirischen Ergebnissen werden fünf didaktische Empfehlungen abgeleitet:

1. Möglichst viele authentische Beispiele zeigen bzw. erlebbar machen: keine Angst vor «Wiederholungen» haben, Varianten einbauen, genügend Lernzeit geben, verschiedene Formate (Bericht, Rollenspiel, Film, Transkript) nutzen etc.
2. Stärkung der Kontrolle: Rollenspiele vorbereiten/planen können, vorher umfassend informieren, erwünschtes Verhalten direkt instruieren, häufiges Repetieren der Techniken, Vorbereitung in Gruppen ermöglichen etc.
3. Reduzierung der Exponiertheit: Üben ohne Präsenz der Kursleitung, Reduktion der Anzahl Zuschauenden, Anwendungsformen und Notwendigkeit von Videoaufnahmen kritisch hinterfragen (als Option z.B. nur Tonaufnahme) etc.
4. «Copingmodell» statt «Masterymodell» nutzen: Beim Demonstrieren explizit Fehler einbauen, die Lernenden andere Studierende statt Kursleitende/Praxislehrpersonen beobachten lassen, das Denken in Optionen fördern (nicht nur «richtig/falsch») etc.
5. In die Lernatmosphäre investieren: Regeln formulieren, Humor zulassen/fördern, Angst thematisieren, den Fokus auf Positives bzw. Ressourcen statt auf Lücken legen, genügend Zeit einplanen (Zeitdruck verhindern) etc.

Literatur

- Aspegren, K. (1999). BEME guide no. 2: Teaching and learning communication skills in medicine: A review with quality grading of articles. *Medical Teacher*, 21(6), 563–570.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrerkompetenz*. Münster: Waxmann.
- Chandler, J., Lizotte, R. & Rowe, M. (1998). Adapting teaching methods to learners' preferences, strategies and needs. *College ESL*, 8(1), 48-69.
- Eccles, J. S., O'Neill, S. A. & Wigfield, A. (2005). Ability Self Perceptions and Subjective Task Value in Adolescent and Children. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What Do Children Need to Flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development* (pp. 237-249). New York: Springer.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1996). *Pädagogische Psychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C., Möller, G., Wiesbeck, A. & Prenzel, M. (2015). Fostering professional skills of future physicians and teachers: effects of e learning with video cases and role-play. *Instructional Science*, 43, 443-462.

- Gerteis, M. (2009). Welche Rolle spielen Rollenspiele? – Überlegungen zu Stellenwert, Inhalt und Methodik der Kommunikationsausbildung in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(3), 438-450.
- Güvendir, E. (2013). Prospective foreign language teacher's preference of teaching methods for the language acquisition course in Turkish higher education. *Education*, 124(1), 25-34.
- Hativa, N. & Birenbaum, M. (2000). Who prefers what? Dicipinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education*, 41(2), 209-236.
- Helmke, A. (2011). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Hoefert, H.-W. & König, F. (1977). Zur Funktion von Rollenspielen im Lehrerverhaltens-training. In W. Wendlandt (Hrsg.), *Rollenspiel in Erziehung und Unterricht* (S. 167-195). München: Ernst Reinhardt.
- Holm, U. (2012). *Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung - aktuelle Bedeutungsfacetten*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verfügbar unter: www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf (abgerufen am 20.08.2014).
- Juuti, K., Lavonen, J., Uitto, A., Byman, R. & Meisalo, V. (2010). Science teaching methods preferred by grade 9 students in Finland. *Int. Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 611-632.
- Lempp, T., Neuhoff, N., Renner, T., Vloet, T., Fischer, H., Stegemann, T., Zepf, F., Rössner, V., Kölch, M., Hässler, F., Mattejat, F., Lehr, D. & Bachmann, C. (2012). Was erwarten Medizinstudierende von Vorlesungen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychotherapie*, 40(2), 105-112.
- Palmer, C. (1975). Learning method preferences in students of chemistry. *British Journal of Educational Technology*, 6(2), 54-60.
- Rifkin, A. & Gim, S. (2013). Student preferences regarding teaching methods in drug-induced diseases and clinical toxicology course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(6), 1-7.
- Walker, J.T., Martin, T., White, J., Elliott, R., Norwoof, A., Magnum, C. & Hynie, L. (2006). Generational (age) differences in nursing students' preferences for teaching methods. *Journal of Nursing Education*, 45(9), 371-374.

Weber, K. & Custer, R. (2005). Gender-based preferences toward technology education content, activities and instructional methods. *Journal of Technology Education*, 16(2), 55-71.