

Gesprächsführung und Rechtsextremismus

„Wie gestalten Studierende der Sozialen Arbeit an
der Fachhochschule St. Pölten simulierte Gespräche
im Kontext von Rechtsextremismus“

Sarah Beer/ 52106192/ so211014@fhstp.ac.at
Sarah Blauensteiner/ 52108957/ so211043@fhstp.ac.at

Bachelorarbeit

Eingereicht zur Erlangung des Grades
Bachelor of Arts in Social Sciences
an der Fachhochschule St. Pölten

Datum: 23.04.2024

Version: 1

Begutachter*innen: Eva Grigori, BA MA / Alexander Fonto, BA MA

Abstract Deutsch

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, wie Studierende der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule St. Pölten simulierte Gespräche im Kontext Rechtsextremismus führen. Dabei liegt der Fokus auf der Gesprächsführung in Bezug auf rechtsextreme Inhalte. Es wird analysiert, wie die Studierenden in simulierten Situationen mit rechtsextremen Themen umgehen und welche Herangehensweisen dabei gewählt wird. Dies beinhaltet die Durchführung von Simulationen, gefolgt von Reflexionsgesprächen in denen erfragt wird, warum bestimmte Handlungsstrategien, Fragestellungen und Reaktionen gewählt wurden. Die Simulationen werden gefilmt, die Reflexionsinterviews aufgezeichnet, danach transkribiert und mithilfe der Methode des "Offene Kodierens", nach Strauss und Corbin (1996) ausgewertet.

Abstract Englisch

This work examines how social work students at the University of Applied Sciences in St. Pölten manage simulated conversations in the context of right-wing extremism. The focal point is on conducting conversations regarding right-wing extremism topics. It is explored how the students deal with right-wing extremism content in simulated situations and which approaches are chosen. After carrying out the simulations the students are asked questions in reflective interviews. They are asked why certain strategies, questions and reactions were used. The simulations are filmed, the reflection discussions are recorded, then both are transcribed and evaluated using the “Open Coding” method by Strauss and Corbin (1996).

Inhalt

1	Einleitung	6
2	Problembeschreibung	8
3	Forschungsstand	10
4	Theoretische Grundlagen	12
4.1	Rechtsextremismus	12
4.2	Gesprächsführung	12
5	Forschungsdesign	14
5.1	Forschungsfragen	14
5.1.1	Hauptforschungsfrage	14
5.1.2	Handlungsorientierte Frage	14
5.2	Sample	14
5.3	Erhebungsmethode	15
5.3.1	Videoaufnahme	16
5.3.2	Reflexionsinterview	16
5.3.3	Forschungsethische Reflexion	17
5.4	Designethnografie	17
5.5	Auswertungsmethode	19
5.6	Auswahl der Fallvignette	21
6	Ergebnisteil 1: Projektentwicklung einer Simulation	23
6.1	Auswahl von Simulationen	23
6.2	Was sind Rollenspiele?	24
6.3	Simulation oder Rollenspiel?	25
6.3.1	Potentiale von Simulationen	25
6.3.2	Ziele von Rollenspielen	26
6.3.3	Scheu vor Simulationen	27
6.4	Weg der Entwicklung einer selbstkreierten Simulation	28
6.5	Planung	29
6.6	Einführung	30
6.7	Setting	30
6.8	Länge	31
6.9	Unterbrechungen von Rollenspielen	31
6.10	Rollen	32
6.10.1	Rolle des*der Professionist*in:	32
6.10.2	Rolle des*der Klient*in	32
6.10.3	Rolle des*der Beobachter*in	33
6.10.4	Leiter*in	33
6.11	Ziel Festlegung	33
6.11.1	Feedback an Studierende	34
6.12	Grenzen von Simulationen	34

6.13	Nachbereitung und Rollenablegung.....	35
7	Ergebnisteil 2: Empirische Daten der Simulationen und Reflexionsgespräche .37	
7.1	Techniken der Gesprächsführung.....	37
7.1.1	Zirkuläres Fragen	37
7.1.2	Erkennen von klagenden Nutzer*innen	39
7.1.3	Paraphrasieren.....	40
7.1.4	Aktives Zuhören	41
7.2	Produktive Herausforderungen	42
7.2.1	Austesten der eigenen Expertise	42
7.2.2	Aufklärungsarbeit	42
7.2.3	Überblick verschaffen und Hypothesenbildung	43
7.2.4	Weitere Terminvereinbarungen.....	45
7.3	Unproduktive Herausforderungen	46
7.3.1	Unsicherheit aufgrund fehlender Expertise.....	46
7.3.2	Bagatellisierung.....	47
7.3.3	Ignorieren	48
7.3.4	Angst vor Konflikten	48
7.4	Ambivalente Herausforderungen	50
7.4.1	Vorbereitung und Auseinandersetzung mit der Thematik	50
7.4.2	Problemfokussiertes Arbeiten	51
7.5	Wertekonflikt.....	51
7.6	Auftrag der Sozialen Arbeit	52
8	Resümee und Ausblick	54
	Literatur	56
	Daten.....	62
	Abbildungen	63
	Anhang	64
	Eidesstattliche Erklärung.....	66

1 Einleitung

Sarah Beer, Sarah Blauensteiner

Im Rahmen des Bachelorprojektes "Mit Rechten reden?!" haben wir, Sarah Beer und Sarah Blauensteiner an Gesprächssimulationen teilgenommen, in denen einerseits die Rolle der Sozialen Arbeit wie auch die Rolle des*der rechtsextremen Klient*in eingenommen wurde. Diese Erfahrungen haben uns nachhaltig geprägt und ein Interesse dahingehend zu forschen geweckt. Aufgrund dessen haben wir uns dazu entschieden, die Methodik der Gesprächssimulation mit Studierenden der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule St. Pölten anzuwenden. Simulationen erscheinen unserer Meinung nach als äußerst wertvolle Übungen für eine spätere praktische Auseinandersetzung mit rechtsextremen Personen. Die folgende Bachelorarbeit widmet sich daher dem Umgang von Studierenden der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule St. Pölten mit rechtsextremen Personen. Studierende des vierten und sechsten Semesters dürfen sich dafür in den Simulationen in der Rolle des*der Sozialarbeiter*in erproben. Die rechtsextreme Klientin wird von Sarah Blauensteiner verkörpert und Sarah Beer nimmt die Rolle der Beobachterin ein.

Ziel dieser Bachelorarbeit ist es herauszufinden, welche Strategien und Umgangsformen Student*innen hinsichtlich Rechtsextremismus wählen. Darüber hinaus will die Arbeit betonen, dass die Soziale Arbeit eine Verantwortung bezüglich Rechtsextremismus hat. Wir möchte hiermit auf die Dringlichkeit einer professionellen Auseinandersetzung hinweisen. Die Forschungsfrage, welche dabei beantwortet wird, lautet:

„Wie gestalten Studierende der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule St. Pölten simulierte Gespräche im Kontext Rechtsextremismus und welche Herausforderungen und Strategien werden benannt?“

Die Bachelorarbeit gliedert sich in zwei Teile. Der Projekt-Teil, mit dem sich Sarah Beer beschäftigt, beinhaltet den Entwurf eines Produktes, nämlich einer Gesprächssimulation. Im Zuge dessen wird erforscht, wie gelungene Simulationen definiert werden und was diese kennzeichnet. Zudem wird der Weg der Erstellung und Durchführung eines eigenen Rollenspiels aufgezeigt. Weiter wird die Kreation eines kreativen Produkts in Form einer selbst gestalteten Simulation gefördert. Die handlungsorientierte Forschungsfrage, die hierbei beantwortet werden soll, ist folgende:

„Wie müssen Simulationen gestaltet werden, damit Studierende der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule St. Pölten in Gesprächen im Kontext von Rechtsextremismus ihr Fachwissen und ihre Fertigkeiten der Gesprächsführung erproben können?“

Den Empirie-Teil, welchem sich Sarah Blauensteiner widmet, greift die Auswertung und Verschriftlichung der erhobenen Daten aus den Simulationen und Reflexionsinterviews auf. Die auf die Simulationen folgenden Reflexionsgespräche ermöglichen zudem die Erfassung der Reaktionen und Handlungen der Studierenden. Durch diese soll erkannt werden, weshalb

die Teilnehmer*innen die jeweiligen Interventionen auswählen. Die Gesprächssimulationen bieten die Gelegenheit, Gesprächsführungsstrategien zu erproben und weiterzuentwickeln. Durch das Betreten von neuem Terrain und dem Verlassen der Komfortzone, erhoffen wir uns, dass Unsicherheiten und Unwissen der Studierenden hinsichtlich des Umgangs mit Rechtsextremismus abgebaut werden. Denn Gesprächssimulationen können das Erlernen und Ausprobieren von Strategien für den Umgang mit rechtsextremen Äußerungen ermöglichen.

Aufgrund des Mangels an einer fachlich kritischen Auseinandersetzung von Rechtsextremismus im Curriculum des Studiums der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule St. Pölten, wird der Umgang mit rechtsextremen Klient*innen unzureichend thematisiert und erprobt. Diese Forschung zielt darauf ab, eine erste Etablierung von Rechtsextremismus in der Gesprächsführung voranzutreiben. Wir plädieren dafür, dass mehr aktive Aufklärung und Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus im Studium stattfinden, um angehenden Sozialarbeitenden die nötigen Strategien und Fähigkeiten zu vermitteln. Die Bedeutung des Mandates Sozialer Arbeit in Bezug auf Rechtsextremismus ist ein ebenso großes Anliegen. Aufgrund der unzureichenden Auseinandersetzung im Studium, wie auch in der Praxis, soll mit den Simulationen die Aufmerksamkeit auf den sozialarbeiterischen Auftrag gegen Rechtsextremismus gelenkt werden. Es soll daher klar artikuliert werden, dass Soziale Arbeit einen Auftrag in Bezug auf Rechtsextremismus hat und Studierende darüber informiert und aufgeklärt werden müssen.

2 Problembeschreibung

Sarah Beer

Die vorliegende Bachelorarbeit thematisiert eine zentrale Herausforderung im Bereich der Sozialen Arbeit, nämlich den Umgang mit rechtsextremen Äußerungen von Klient*innen. In der Praxis der Sozialen Arbeit können derartige Situationen vielschichtige Hürden darstellen, die nicht nur eine sensible und kompetente Herangehensweise erfordern, sondern auch Fragen ethischer Natur aufwerfen können. Jene Fragen können beispielsweise lauten: *„Diese Aussagen widersprechen den Menschenrechten und meinen persönlichen Werten, soll ich nun etwas tun?“*, *„Wie reagiere ich nun am besten?“*, *„Soll ich mich positionieren und sagen, dass diese Aussage gerade nicht in Ordnung war?“*, *„Soll ich es einfach ignorieren?“*.

Die erste Unterrichtseinheit im Projektteam hat uns gelehrt, dass Soziale Arbeit einen klaren Auftrag in Bezug auf Rechtsextremismus hat. Den Studierenden des Bachelorprojekts wurden die ethischen Standards nahegelegt, welche ein friedliches Miteinander anstreben. Weiters wird Soziale Arbeit vom Staat beauftragt, um sich mit Rechtsextremismus auseinanderzusetzen, sodass einem funktionierenden gesellschaftlichen Zusammenleben positiv beigeleitet wird. Über diesen Auftrag wird die Soziale Arbeit jedoch unzureichend aufgeklärt. Das Thema Rechtsextremismus wird oftmals anderen Professionen zugeschrieben, wobei die Zuständigkeit nicht einheitlich definiert wird. Wir haben erst mit Beginn der Projektgruppen herausgefunden, dass Soziale Arbeit eine Verpflichtung zur Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus hat. Der Auftrag wird in den folgenden Auszügen verdeutlicht. Der österreichische Berufsverband der Sozialen Arbeit stellt klar, dass die Bemühung für die Umsetzung der Menschenrechte ein wesentlicher Bestandteil der Aufgaben von Sozialarbeiter*innen ist. Zudem besteht die Verbindlichkeit nicht menschenfeindlich zu agieren, sondern sich aktiv dagegen aufzulehnen (vgl. Obds 2020:4). Sozialarbeiter*innen haben den Auftrag soziale Gerechtigkeit zu fördern und zu einem friedlichen Miteinander beizutragen (vgl. ebd.:3). Die Berufsethik legitimiert das Einwirken auf rechtsextreme Positionen. Die Soziale Arbeit unterliegt daher der Pflicht sich mit Rechtsextremismus auseinanderzusetzen und diesen zu bekämpfen (vgl. Borrmann 2005:6).

„Profession und Disziplin [sind] per Definition und Selbstverständnis den Menschenrechten verpflichtet [...] und [sollten] zum Abbau (und nicht zur Normalisierung) von Ideologien der Ungleichwertigkeit beitragen.“ (Lehnert/ Radvan 2022:32)

„Soziale Arbeit zielt gemäß ihrer aktuellen Definition (IFSW/IASSW 2014) auf die Förderung des sozialen Wandels, der sozialen Entwicklung und des sozialen Zusammenhalts sowie auf die Stärkung und Befreiung der Menschen.“ (Obds 2020:2)

Die Praxis der Sozialen Arbeit zeigt eine Diskrepanz zu dem beschriebenen Auftrag der Sozialen Arbeit in Hinblick auf Rechtsextremismus. Ein Forschungsprojekt des Masterstudiengangs an der Fachhochschule St. Pölten untersuchte den Umgang von Sozialarbeiter*innen mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Dazu befragten Student*innen Professionist*innen und Klient*innen (vgl. Windpassinger et al. 2019:126). Um

zu erklären, was gruppenspezifische Menschenfeindlichkeit bedeutet, folgt eine Definition nach Heitmeyer:

„Menschenfeindlichkeit zielt nicht auf ein Feindschaftsverhältnis zu einzelnen Personen, sondern bezieht sich auf Gruppen. Werden Personen aufgrund ihrer gewählten oder zugewiesenen Gruppenzugehörigkeit als ungleichwertig markiert und feindseligen Mentalitäten der Abwertung und Ausgrenzung ausgesetzt, dann sprechen wir von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Hierdurch wird die Würde der betroffenen Menschen antastbar und kann zerstört werden.“ (Heitmeyer 2005:6)

Die Forschung hat aufgedeckt, dass Professionist*innen nicht ausreichend Kenntnis darüber haben, wie sie in der Praxis angemessen auf diskriminierende Äußerungen reagieren sollen (vgl. Windpassinger et al. 2019:127). Im Alltag ordnen Sozialarbeiter*innen das Verhalten von Adressat*innen oftmals als entweder „ernst“ oder „nicht ernst“ ein. Praktiker*innen neigen dazu, auf das Gesagte nicht weiter einzugehen, wenn sie feststellen, dass es sich um „harmlose“ Äußerungen handelt. Aufgrund dessen lässt sich vermuten, dass keine weiteren Interventionen folgen (vgl. ebd.:128). Professionist*innen tendieren dazu, die gewählte Umgangsstrategie bei diskriminierenden Aussagen nicht ausreichend zu überdenken (vgl. Goffman 2017:31 zit. in ebd.:130). Das liegt daran, dass sie vor Klient*innen den Eindruck von Sicherheit im Umgang mit Diskriminierung vermitteln wollen, weshalb versucht wird, möglichst schnell auf Menschenfeindlichkeit zu reagieren (vgl. ebd.). Der Ansporn der Professionist*innen, auf „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ rasch und kompetent zu reagieren, erzeugt innerlichen Druck und Verunsicherung. Dabei wird weniger Wert auf die Qualität der gewählten Intervention gelegt (vgl. Goffmann 2017:80 zit. in ebd.).

„Sozialarbeiter_innen mangelt es bei dem Thema Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zum einen an „innerer“ als auch „äußerer“ Sicherheit. Dazu kommt, dass diese Faktoren voneinander abhängig sind. Das heißt, zum einen fehlt der Glaube an die eigenen Fähigkeiten und zum anderen sind team-bzw. organisationsinterne Maßstäbe und Vorgaben nicht vorhanden. Mangelt es an einheitlichen Leitlinien, schwächt das die personalen Ressourcen.“ (ebd.:132)

Die Ergebnisse machen sichtbar, dass Unsicherheit und das Fehlen von Professionalität im Umgang mit diskriminierenden Äußerungen von Klient*innen vorherrschen. Um mehr Sicherheit gewährleisten zu können ist die Behandlung der Thematik „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ essenziell (vgl. ebd.). Es wird deutlich, dass es an Auseinandersetzung und dem Wissen über Rechtsextremismus in der Sozialen Arbeit fehlt.

3 Forschungsstand

Sarah Beer

„Deutlich sollte hier also bereits geworden sein, dass Rechtsextremismus im sowieso schmalen wissenschaftlichen Diskurs Sozialer Arbeit in Österreich kein eigenständiges Thema darstellt. Stattdessen dienen zaghafte Bezugnahmen häufig als Argumentationsverstärker für anders gelagerte Themenkomplexe. Eine Auseinandersetzung mit Ideologien, Strukturen, Täter*innen oder Opfern findet bislang nicht statt.“ (Grigori / Weidinger 2022:114)

Grigori und Weidinger (2022) beschreiben, dass die Auseinandersetzung mit der Forschung über Rechtsextremismus in der Sozialen Arbeit in Österreich mangelhaft vorhanden ist. In Österreich fehlt es daher an einer Reglementierung von Forschung zu Rechtsextremismus (vgl. ebd.:113f). Essenzielle veröffentlichte Schriften der Sozialen Arbeit, wie beispielsweise das „Österreichische Jahrbuch für Soziale Arbeit“, weisen kaum eine Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus auf. Weiters wird in Forschungsarbeiten meist ein Fokus auf bestimmte klischeehafte Gruppen wie Fußballanhänger*innen oder Skinheads gelegt. Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik erfolgt zudem, ohne einen Bezug zur Praxis nachweisen zu können (vgl. ebd.:114f). In Österreich gibt es nur wenige Organisationen, welche sich mit Extremismus auseinandersetzen. Als Beispiel kann die Beratungsstelle Extremismus erwähnt werden, welche mehrere Bereiche abdeckt. Diese bietet die Unterstützung für Opfer von Diskriminierung, Arbeit mit Täter*innen sowie Weiterbildungen von Professionist*innen. Sie beschäftigt sich mit mehreren Formen des Extremismus, unter anderem auch mit Rechtsextremismus (vgl. ebd.:15). In Bezug auf Hilfe für Professionist*innen, Forschungsmaterialien und Opferschutz explizit für die Thematik Rechtsextremismus existieren jedoch in Österreich keine nachweislichen, sozialarbeiterischen Unterstützungsangebote (vgl. ebd.). Bezugnehmend auf den Auftrag der Sozialen Arbeit gegenüber extremen Rechten, lässt sich von Grigori und Weidinger (2022) Folgendes feststellen: Obwohl es gesetzliche Anweisungen sowie ethische Standards zu dem Vorgehen gegen Diskriminierung gibt, ist bisher eine solche konkrete Umsetzung in der Praxis nicht nachweisbar (vgl. ebd.:117). Die Forschungsergebnisse an der Fachhochschule St. Pölten mit der Untersuchung des Umgangs Sozialer Arbeit in Bezug auf „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ von Eva Grigori (2018) legen nahe, dass es offenbar keinen professionellen beziehungsweise einheitlichen Rahmen für die Reaktion auf Diskriminierungen gibt. Professionist*innen können ihre ergriffenen Interventionen meist nicht benennen (vgl. Grigori 2018:90).

Ähnlich wird es auch von dem Lehrforschungsteam des Masterstudiengangs der Fachhochschule St. Pölten beschrieben (vgl. Windpassinger et.al. 2019:131). Dessen Ergebnisse zeigen, dass Sozialarbeiter*innen im Umgang mit Diskriminierung Gesprächsstrategien, wie beispielsweise das zirkuläre Fragen, anwenden, welche sie bereits kennen und ihnen vertraut sind. Es können jedoch keine Methoden benannt werden, die speziell für diese Thematik geeignet sind. Es mangelt somit an Expertise. Es lässt sich eine fehlende Sicherheit im Umgang mit „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ feststellen

(vgl. ebd.). Grigori (2018) beschreibt, dass eine Anzahl von Sozialarbeiter*innen den Umgang mit Menschenfeindlichkeit auf persönliche Überzeugungen stützen und ohne professionelle Legitimation handeln. Dies legt nahe, dass die Rolle des*der Sozialarbeiter*in keinen sicheren Vorrat an Strategien bietet, sodass die professionelle Rolle unbewusst aufgegeben wird (vgl. Grigori 2018:92). Eine weitere Umgangsform ist laut Grigori (2018) das Ignorieren von menschenfeindlichen Äußerungen. Dies wird beispielsweise damit begründet, dass dies nicht der Auftrag der Einrichtung ist. Weiters wird angegeben, dass zu wenig Zeit vorhanden ist, um sich dieser Thematik widmen zu können. Hierbei wird eine vermeidende Haltung bezüglich der Auseinandersetzung mit der Organisation, sowie den Adressat*innen deutlich. Außerdem wird oftmals auf spezialisierte Berufe verwiesen, da der Auftrag nicht im Bereich der Sozialen Arbeit gesehen wird (vgl. ebd.:91). Laut Radvan (2017) wird nach Merkmalen wie Kleidung, Symbolen et cetera gesucht, um Rechtsextremismus zu erkennen. Dies ist das Ergebnis von unzureichendem Wissen. Der Fokus sollte klar auf der Sprache und den Äußerungen von Personen liegen. Dazu benötigt es Wissen und den Willen sich mit Rechtsextremismus zu befassen (vgl. Radvan 2017:21). Der Forschungsstand macht deutlich, dass es an Auseinandersetzung und wissenschaftlichem Diskurs zu Rechtsextremismus mangelt. Es fehlt sowohl an fachlicher Auseinandersetzung und Forschung als auch an Institutionen, welche sich dem Thema annehmen.

4 Theoretische Grundlagen

Sarah Beer, Sarah Blauensteiner

Um ein Verständnis dafür zu bekommen, was Gesprächsführung mit rechtsextremen Personen zu bedeuten hat, werden in diesem Kapitel beide Begriffe, Rechtsextremismus sowie Gesprächsführung, definiert.

4.1 Rechtsextremismus

Nach Holzer wird Rechtsextremismus durch ein "Syndrom" mit verschiedenen Aspekten wie Werten, Ideologien und Ritualen präzisiert. Die Bedeutung der Ideologie wird in diesem Zuge besonders betont (vgl. Holzer 1994:32 zit. in Weidinger 2018:10). Wesentlich für die Ideologie des Rechtsextremismus ist außerdem die Bezugnahme auf die Natur (vgl. Holzer 1994:34f zit. in ebd.).

„Eine auf prinzipieller Ungleichheit basierende [] Ordnung [...], die in Hierarchien von Individuen, Ständen, Völkern und Rassen ihr leitendes Strukturprinzip findet.“ (Holzer 1994:35 zit. in ebd.)

Der Soziologe Wilhelm Heitmeyer kritisiert den Begriff "Rechtsextremismus". Aufgrund der Historie sieht er den Begriff als zu politisch gebrandmarkt an. Heitmeyer bevorzugt den Begriff des "soziologischen Rechtsextremismus", um eine umfassendere Definition zu ermöglichen. Er plädiert dafür, den Begriff breiter zu verstehen und betont die Bedeutung wirtschaftlicher und sozialer Umstände (vgl. Heitmeyer, 1995:15 zit. in Drilling et al. 2004:15). Er benennt zwei grundlegende Eigenschaften des Rechtsextremismus. Der erste Aspekt beinhaltet die Aberkennung davon, dass alle Menschen gleich beziehungsweise gleichwertig sind. Dazu gehören Attribute wie Rassismus, Diskriminierung, Separation von Menschen, welche als "andersartig" gesehen werden. Die zweite Eigenschaft umfasst Gewalt. Dazu gehört der Fokus auf Autorität, Gewalt als akzeptables Mittel anzusehen und Missbilligung der Demokratie (vgl. Heitmeyer, 1995:15f zit. in ebd.).

4.2 Gesprächsführung

Widulle (2020) postuliert, dass für soziale Professionen, Gesprächsführung eine essenzielle Fähigkeit darstellt. Sie ist daher ein wesentlicher Bestandteil in der Ausbildung von sozialen Berufen (vgl. Widulle 2020:7). Widulle (2020) beschreibt Gesprächsführung folgendermaßen:

„Professionelle Gesprächsführung wird hier definiert als die: zielorientierte und methodische, anlassgerechte und subjektzentrierte, Gestaltung sozialarbeiterischer Kommunikation und Interaktion zur kommunikativen Klärung, Bearbeitung und Lösung von Themen und Problemen von Fachkräften, Klienten und weiteren Akteuren im Rahmen unterschiedlich formalisierter Gesprächssettings und -prozesse und deren organisationalen Rahmungen und professionellen Aufträgen.“ (Widulle 2020:8)

Kommunikationsfähigkeiten sind nach Widulle (2020), für den Umgang mit Klient*innen in der Sozialen Arbeit sowie für die professionelle Wirksamkeit unverzichtbar. Es gilt dabei über Kompetenzen der Kommunikation zu verfügen, welche über Alltagsgespräche hinausgehen. Herausforderungen wie der Umgang mit Klient*innen, deren Familienmitgliedern sowie Hilfetragern*innen erfordern daher spezielle Fähigkeiten im Bereich der Kommunikation. Aus diesem Grund kommt die Soziale Arbeit nicht ohne geschulte Kommunikationsfähigkeiten aus (vgl. ebd.:11). Im Studium wurde dahingehend gelehrt, dass das erste Aufeinandertreffen, die Mimik, Gestik sowie die Anfangsworte ausschlaggebend für die weitere Zusammenarbeit sind. Lindemann (2017) beschreibt in einem Kapitel seines Buches "Wie lernt man Gesprächsführung?", was es braucht, um Gesprächsführung nachhaltig aufnehmen und anwenden zu können. Neben dem Erwerb von praktischem Wissen und Theorie zur Gesprächsführung gilt es auch, diese praktisch zu erproben und zu erlernen. Eine Form des praktischen Erlernens stellt dabei die Durchführung von Simulationen dar (vgl. Lindemann 2017:271f).

„Simulationen dienen dazu, die entscheidenden Techniken der Gesprächsführung zu üben und zu verinnerlichen. Da sie nicht nur eine einzelne Technik darstellen, sondern eine umfassenden Gesprächssituation, sind ganzheitliche Lernerfahrungen möglich.“ (ebd.:273)

Es wird verdeutlicht, dass es für einen langfristigen Erwerb von Gesprächsführungskompetenzen, neben der theoretischen auch einer praktischen Auseinandersetzung bedarf.

5 Forschungsdesign

Sarah Beer, Sarah Blauensteiner

Das folgende Kapitel beschreibt unseren methodischen Vorgang der Datenerhebung und Datenauswertung. Mithilfe der Designethnografie, welche in diesem Kapitel erläutert wird kann unsere Art der Forschung im Zuge der Durchführung von Gesprächssimulationen genauer beschrieben werden.

5.1 Forschungsfragen

5.1.1 Hauptforschungsfrage

Wie gestalten Studierende der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule St. Pölten simulierte Gespräche im Kontext Rechtsextremismus und welche Herausforderungen und Strategien spielen dabei eine Rolle?

5.1.1.1 Subforschungsfragen

Welche Strategien der Gesprächsführung setzen Studierende während den Simulationen ein?

Welche produktiven und/ oder unproduktiven Herausforderungen begegnen Studierenden in den Simulationen?

Wie gehen Studierende damit um, wenn ihre eigenen sozialarbeiterisch-ethischen Überzeugungen im Konflikt mit den Ansichten ihrer Klient*innen stehen?

Sehen Studierende einen Auftrag gegen Rechtsextremismus in der Sozialen Arbeit und wie erläutern sie dies?

5.1.2 Handlungsorientierte Frage

Wie müssen Simulationen gestaltet werden, damit Studierende der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule St. Pölten in Gesprächen im Kontext von Rechtsextremismus ihr Fachwissen und ihre Fertigkeiten der Gesprächsführung erproben können?

5.2 Sample

Durch das Studium an der Fachhochschule St. Pölten eröffnete sich ein erleichterter Zugang zu dem beforschten Feld. Die Strukturen der Fachhochschule und die Gegebenheiten waren

uns bekannt und konnten positiv genutzt werden. Durch die Unterstützung der Bachelorleitung, welche die Aussendung von E-Mails in den Verteilern der Jahrgänge ermöglichte, konnte der Kontakt zu den einzelnen Studierenden erleichtert werden. Ein Dozent der Gesprächsführung, Michael Delorette, stellte außerdem den Kontakt zu den Studierenden des vierten Semesters her.

Die Zusendung der Fallvignette, nach der schriftlichen Zusage der Studierenden, erfolgte per Mail. Durch die genaue Beschreibung der handelnden Akteur*innen der Fallvignette, sowie den Gegebenheiten der Einrichtung, empfanden wir es als essenziell, die Fallvignette vorab zuzuschicken. Der Hintergedanke war, den Teilnehmenden eine Auseinandersetzung mit der Thematik zu eröffnen. Somit konnte den Studierenden auch die Möglichkeit für Recherchen und Notizen eingeräumt werden.

Es haben insgesamt vier Simulationen mit Studierenden der Sozialen Arbeit der Fachhochschule St. Pölten aus dem vierten und sechstem Semester stattgefunden. Die Eingrenzung auf viertes und sechstes Semester wurde vorgenommen, da einerseits die Kontaktaufnahme schneller durchführbar war und andererseits die eigenen Erfahrungen und Erkenntnisse zur Eingrenzung geführt haben. Die persönlichen Erkenntnisse bezogen sich darauf, dass sich gezeigt hat, dass durch den Schreibprozess der Fallstudie, welche im vierten Semester des Curriculums der FH St. Pölten verankert ist, tendenziell ein erhöhtes Verständnis im Kontext der Durchführung von Interviews sowie der Antwortbereitschaft vorhanden ist. Ebenso war für die Eingrenzung zentral, dass Studierende bereits das Modul Gesprächsführung als Lehrveranstaltung besucht haben und diese in simulierten Gesprächen abrufen können. Die Durchführung der Simulationen hat sich über einen Zeitraum von Anfang Februar 2024 bis Mitte März 2024 erstreckt. Die Simulationen wurden jeweils mit eine*m*r Studierenden durchgeführt. Es hat nicht mehr als eine Simulation pro Tag stattgefunden. Die vier Teilnehmer*innen bestanden aus drei männlichen* Personen und einer weiblichen* Person. Diese waren zwischen 20 und 24 Jahren alt. Die Simulationen haben in gemieteten Räumen an der Fachhochschule St. Pölten stattgefunden. Zuerst wurden die Simulationen durchgeführt und per Video gefilmt. Diese haben je nach Teilnehmer*in unterschiedlich lange gedauert. Die kürzeste Simulation hat 15 Minuten gedauert, die längste 30 Minuten. Anschließend haben die Reflexionsinterviews stattgefunden. Diese haben von 15 bis zu 40 Minuten angedauert und wurden ebenfalls aufgenommen. Die Teilnahme der Personen ist freiwillig erfolgt. Die Personen wurden vor jeder Simulation unterwiesen.

5.3 Erhebungsmethode

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei wesentliche Teile, die als "Projekt" und "Empirie" bezeichnet werden. Der Projekt-Teil legt den Fokus insbesondere auf den Wissens- und Basisteil, in dem Rollenspiele, durch relevante Literatur, erläutert werden, sowie die daraus resultierenden Umsetzungen der eigenen Simulation. Danach erfolgt die empirische Forschungsarbeit. Die erhobenen Daten der Simulationen, in Form von Videoaufnahmen, und Reflexionsinterviews, als Leitfadeninterviews, stellen die Grundlage dar. Wichtig anzumerken ist, dass den Ergebnissen ein deduktiver Blickwinkel zu entnehmen ist. Deduktive Ansätze

unterscheiden sich von induktiven Annahmen fundamental. Während das Ziel des deduktiven Blickwinkels die Problemlösung und Konkretisierung ist, versteht man unter induktiven Zielfestlegungen die Theoriebildung. Ebenso wird aufgrund eines deduktiven Ansatzes ein spezifischer oder konkreter Einzelfall abgeleitet, welcher näher erforscht wird (vgl. Steger 2019:59f).

5.3.1 Videoaufnahme

Wir haben uns dazu entschieden die Simulationen zu filmen und diese anschließend zu transkribieren. Durch das Videomaterial von Menschen können soziale Prozesse deutlich und anschaulich dargestellt werden. In unserem Fall fungiert die Videografie sowohl als Erhebungs- als auch als Auswertungsmethode. Stahlke (2020) stellt dar, dass sich die Aufnahme von Simulationen in Form von Videos ideal eignet, um Daten festzuhalten, zu beleuchten und auszuwerten. Die Videos können öfter angesehen werden, wodurch bestimmte Szenen genauer untersucht werden können (vgl. Stahlke 2020:11). Wichtig ist hierbei, dass die Personen auf dem Video gut zu verstehen und zu sehen sind. Es gilt daher, geeignete technische Geräte zur Aufnahme bereitzustellen und passend zu platzieren. Um die Daten auswerten zu können, sollte das Video transkribiert werden. Es empfiehlt sich jedoch nicht ausschließlich Material in Form von Videoaufzeichnungen zu sammeln, sondern beispielsweise Personen als Beobachter*innen einzusetzen und deren Mitschriften zu verwenden. Dadurch kann Material aus verschiedenen Blickwinkeln gesammelt werden (vgl. ebd.). So wie es von Stahlke empfohlen wird, erfolgte die Auswertung nicht ausschließlich auf Grundlage der Videoaufnahmen, sondern ebenfalls durch die Beobachtungsprotokolle. Lindemann (2017) beschreibt zudem, dass die Aufzeichnungen von Simulationen einen Mehrwert für Teilnehmende haben. Personen, die sich selbst auf den Videos betrachten, können ihr eigenes Handeln beobachten und analysieren. Dabei kann ein Lernprozess stattfinden, der es ermöglicht das eigene Verhalten von außen zu betrachten und zu reflektieren (vgl. Lindemann 2017:278). Nach dem Vorbild von Lindemann wurden die Teilnehmenden nach der Simulation gefragt, ob sie die Videoaufnahme für persönliche Lernzwecke benötigen. Drinkmann erwähnt diesbezüglich, dass Aufnahmegeräte wie Kameras unauffällig platziert werden sollen (vgl. Drinkmann o.A. zit. in Widulle 2009:151f.). Um eine diskrete Platzierung der technischen Geräte sicherzustellen, wurde das Aufnahmegerät auf dem Tisch der Beobachterin, hinter einer Mappe, platziert.

5.3.2 Reflexionsinterview

„Die Fähigkeit zur Evaluation und (Selbst-)Reflexion gilt als eine der zentralen Berufskompetenzen von Fachkräften der Sozialen Arbeit.“ (Heiner 2018:66 zit. in Widulle 2020:94)

Heiner (2018) beschreibt Reflexion als eine bewusste und selbstkritische Auseinandersetzung des eigenen Handelns. Dazu benötigt es Willen und Kompetenz, sowie die dafür notwendigen Rahmendbedingungen (vgl. Heiner 2018:66 zit. in ebd.). Die Reflexionsinterviews sollten einen reflexiven Austausch zwischen uns als Forscherinnen und den teilnehmenden Studierenden ermöglichen. Die Fragen waren reflexiv und nicht wertend aufgebaut. Die Reflexionsinterviews

wurden mit einem Aufnahmegerät aufgenommen, anschließend transkribiert und ausgewertet. Durch das Interview sollte ergründet werden, weshalb die Teilnehmenden bestimmte Interventionen und Umgangsformen gewählt haben. Zudem konnten die Aussagen der Studierenden mit den Aufzeichnungen ihrer Aktionen verglichen werden. Weiters hat die Literaturrecherche gezeigt, dass Simulationen nicht ohne anschließende Gespräche über das Geschehen auskommen. Drinkmann spricht in diesem Zuge von Nachbesprechungen nach den erfolgten Rollenspielen. Ohne jenen Austausch hätten Simulationen nur halb so viel Sinn (vgl. Drinkmann 2005:160 zit. in Widulle 2009:155).

Die Reflexionsinterviews führte Sarah Beer. Uns wurde geraten, dass es förderlich sei, wenn die Interviews nicht von der gespielten Klientin geführt werden. Der Grund dafür liegt darin, dass sonst zu wenig Distanz zwischen den Rollen vorhanden ist. Es wurde zudem angenommen, dass das Ablegen und Aufnehmen einer neuen Rolle zeitintensiv ist und keinen Mehrwert bietet. Die Fragen der Reflexionsinterviews wurden vorab in Form eines Leitfadens formuliert und vorbereitet. Der Leitfaden beinhaltete aufeinander aufbauende Fragen. Er stellte zudem eine Orientierungshilfe dar. Die Reihenfolge der Fragen hat je nach Teilnehmer*in variiert. Nach Flick (2016) ist es von großer Bedeutung, bei forschungsrelevanten Aspekten intensiver und detaillierter nachzufragen (vgl. Flick 2016:113f.). Die Reflexionsfragen zielten darauf ab, die Gesprächstechniken und -strategien der Studierenden zu hinterfragen und produktive, sowie unproduktive Herausforderungen während den Simulationen zu eruieren.

5.3.3 Forschungsethische Reflexion

Nach den "Ethical Principles and Scientific Standards for Social Work Research" haben wir darauf geachtet, die Teilnehmenden ausführlich über unsere Forschung zu informieren. Maßgebend sind hierbei außerdem die Wahrung von Konsens und Freiwilligkeit (vgl. Dgsa 2020:5). Es wurde daher transparent darüber aufgeklärt, wozu und wie die Simulationen, sowie die anschließenden Reflexionsgespräche weiterverwendet werden. Die Wahrung von Konsens war bei der Durchführung der Rollenspiele in diesem Zuge von großer Bedeutung. Wir haben die Studierenden darüber informiert, dass jederzeit frei entschieden werden kann, die Simulation abubrechen oder zu pausieren. Zudem haben wir vor jeder Simulation die Erlaubnis der Studierenden eingeholt, die Rollenspiele zu filmen, sowie die Reflexionsinterviews aufzunehmen. Die teilnehmenden Studierenden waren Österreicher*innen ohne Migrationshintergrund. Falls Personen mit Migrationshintergrund unter den Teilnehmer*innen gewesen wären, hätten wir abgeklärt, ob sich diese der Situation tatsächlich aussetzen möchten. Denn bei einem solch sensiblen Thema wie Rechtsextremismus sollte aus unserer Sicht darauf geachtet werden, dass Teilnehmende, die möglicherweise bereits diskriminierende Erfahrungen erlebt haben, nicht weiteren Belastungen oder Traumata ausgelöst sind.

5.4 Designethnografie

Goffmann (1996) beschreibt Ethnografie folgendermaßen:

„Daten zu erheben, indem man sich selbst, seinen eigenen Körper, seine eigene Persönlichkeit, seine eigene soziale Situation den unvorhersehbaren Einflüssen aussetzt, die sich ergeben, wenn man sich unter eine Reihe von Leuten begibt, ihre Kreise betritt, in denen sie auf ihre soziale Lage, ihre Arbeitssituation, ihre ethnische Stellung oder was auch immer reagieren.“ (Goffman 1996:263 zit. in Müller 2018:50)

Ähnlich wie es Goffmann beschreibt begaben wir uns ebenfalls selbst in Forschungssituationen da wir an den Simulationen teilnahmen. Es wurde mit der Bacheloranleitung sowie dem Experten abgesprochen und eine Zustimmung zur aktiven und passiven Teilnahme an den Simulationen erhalten. Sarah Blauensteiner war als Klientin an den Rollenspielen beteiligt. Sarah Beer nahm als Beobachterin eine passive Rolle ein. Es erwies sich aus Ressourcengründen als praktisch und sinnvoll, dass wir selbst die Rollen übernahmen. Weiters war es für uns eine wertvolle Erfahrung sich in den jeweiligen Rollen zu erproben. Designethnografie kann nach Müller (2018) als eine Methode beschrieben werden, welche unbewusst von Forscher*innen angewandt wird, nämlich durch das Beobachten von anderen Menschen. Es wird dabei kein neues Verfahren kreiert, sondern ein bereits bestehendes professionalisiert und neu reflektiert (vgl. Müller 2018:52). Hierbei gilt es zwischen der klassischen und der fokussierten Ethnografie zu unterscheiden. Lange und zeitintensive Besuche im Feld, wobei in die jeweilige Lebenswelt eingetaucht wird, sind typisch für die klassische Ethnografie. Daraus soll ein Bericht nach sozialwissenschaftlichen Maßstäben entstehen. Die fokussierte Ethnografie hingegen macht es sich zur Aufgabe, etwas Neues zu kreieren und beispielsweise eine neue Technologie oder ein System zu erschaffen (vgl. ebd.).

„Während die klassischen Ethnografien erfahrungs- und zeitintensiv sind, sind fokussierte Ethnografien datenintensiv, was bedeutet, „dass relativ kurze Zeitspannen in der beobachteten Wirklichkeit durch eine große Menge detaillierter Daten ‚abgedeckt‘ werden. Diese Datenintensität liegt im Einsatz verschiedener technischer Aufzeichnungsgeräte begründet.“ (Knoblauch 2001:130 zit. in ebd.)

Bei der vorliegenden Bachelorarbeit kam der Ansatz der fokussierten Ethnografie zur Anwendung. Dies lässt sich damit erklären, dass wir keine langfristige Forschung im Forschungsfeld betrieben haben, wie es bei der klassischen Ethnografie der Fall ist. Die Simulationen zeigten ebenfalls kurze Zeitspannen in der eine Menge an Daten, in Form von Aussagen der Studierenden, generiert wurden. Es wurde ebenfalls etwas Neues geschaffen, in unserem Fall jedoch kein System oder eine Technologie, sondern eine Gesprächssimulation. Bezeichnend für die Ethnografie ist nach Bratteteig et al. (2013) zudem die Störung von Situationen. Es wird daher nicht beobachtet, sondern direkt eingegriffen. Daten werden daher rasch gesammelt und Prozesse wiederholen sich. Oftmals fließen Untersuchung, Feldforschung und die Übertragung in das Design ineinander (vgl. Bratteteig et al. 2013:134f zit. in ebd.:58). Jene Störung ließ sich in unserem Fall mit dem Gestalten von Simulationen begründen. Es wurde keine natürliche Situation beobachtet, sondern diese wurde durch die Gestaltung einer Simulation gestört. Sozialwissenschaften sind laut Müller (2018) im Gegensatz zu Designethnografie sachlicher und zurückhaltender. Es wird auf Problematiken hingewiesen, womit sich andere Instanzen, wie beispielsweise die Politik befassen sollen. Im Gegenzug dazu ist Designethnografie aktiver und versucht eigene Problemlösungen zu finden (vgl. ebd.:68). Jene aktive Problemlösung wurde in dieser Bachelorarbeit deutlich, da auf die Implementierung von Gesprächssimulationen im Kontext

von Rechtsextremismus in der Ausbildung aufmerksam gemacht wurde. Weiters wurde auf die Auseinandersetzung mit der Thematik des Rechtsextremismus per se im Studium der Sozialen Arbeit in St. Pölten hingewiesen. Daraus lässt sich ein Lösungsansatz ableiten, welcher für die Unsicherheit und Unwissenheit, aufgrund fehlender Kompetenzen, im Umgang mit rechtsextremen Personen, angewendet werden kann.

5.5 Auswertungsmethode

Alle Simulationen und Reflexionsgespräche wurden von Sarah Blauensteiner eigenständig transkribiert und anschließend anonymisiert. Aufgrund der Darstellung von unübersichtlichen Informationen, sollte die Transkription anhand von Richtlinien erfolgen. Dabei wurden die Transkriptionsregeln von Froschauer und Lueger (2003) ausgewählt. Die Beibehaltung von sprachlichen Besonderheiten, wie dem Dialekt, das Niederschreiben von nichtverbalen Äußerungen oder wahrnehmbaren Betonungen, können als Beispiele für Regeln angeführt werden (vgl. Froschauer / Lueger 2003:223f.).

Nach dem Transkribieren der Interviews, welche als Audioaufnahme aufgenommen wurde, und den Simulationen, die in Form eines Videos aufgenommen wurden, erfolgte die Auswertung nach der offenen Kodierungsmethode nach Strauss und Corbin (1996). Diese Auswahl basiert auf der Überzeugung, dass das offene Kodieren einen effektiven und strukturierten Überblick über die gesammelten empirischen Daten ermöglicht. Wir haben uns für diese Methode entschieden, da sie für explorative Forschungsansätze, sowie für Fragestellungen, die den Prozess und die Handlungsorientierung betreffen, geeignet ist. Das Hauptziel des offenen Kodierens besteht darin, eine Theorie aus empirisch gesammelten Daten zu generieren und weiterzuentwickeln. Die Daten werden in einzelne Phänomene aufgeteilt, eruiert und auf Analogien und Differenzen kollationiert. (vgl. Strauss / Corbin 1996:44f.). Die empirischen Ergebnisse wurden anschließend im Ergebnisteil 2 verschriftlicht. Folgend wir ein Auszug aus der Auswertung eines Transkriptes dargelegt:

Textpassage	Konzept	Eigenschaften	Dimension	Notiz
<i>Z 7-8 Ich wusste dann auch nicht, wie ich gut auf ihre Aussagen, also rechtsradikalen Aussagen antworten soll.</i>	Unwissen	Individualität	individuell nicht individuell	– Warum herrscht Unwissen?
		Häufigkeit	oft – selten	Herrscht es auch, wenn man nicht direkt in Kontakt mit
		Hilflosigkeit	hilflos – nicht hilflos	rechtsextremen Personen ist?
		Aktualität	neu – alt	
		Einschätzung	gut - schlecht	

<p>Z 8-9 Und dann dacht ich mir, ich höre einfach zu, was sie zu sagen hat,</p>	<p>Zuhören</p> <p>Verhalten</p> <p>Häufigkeit</p> <p>Dauer</p> <p>Selbstverständlichkeit</p>	<p>Verhalten</p> <p>Häufigkeit</p> <p>Dauer</p> <p>Selbstverständlichkeit</p>	<p>aktiv – passiv</p> <p>oft – selten</p> <p>lang - kurz</p> <p>selbstverständlich - nicht selbstverständlich</p>	<p>Wird öfter zugehört, wenn Unwissen besteht? Warum wird das Zuhören verwendet?</p>
<p>Z 9 ohne jetzt wirklich ausbessern,</p>	<p>Ignorieren</p> <p>Verhalten</p> <p>Häufigkeit</p>	<p>Verhalten</p> <p>Häufigkeit</p>	<p>aktiv – passiv</p> <p>oft – selten</p>	<p>Warum wird nicht “ausgebessert”? Sieht man keinen Bedarf? Oder hängt dies eventuell mit dem Unwissen zusammen? Gibt es Vorurteile beim Ignorieren? Wird das öfter so gemacht? Warum wird das Wort “ausgebessert” verwendet?</p>
<p>Z 9-10 weil sonst stoßen wir wahrscheinlich auf irgendwelche Konflikte oder so.</p>	<p>Mögliche Konflikte</p> <p>Vermeidung</p> <p>Schnelligkeit</p> <p>Selbstverständlichkeit</p> <p>Angst</p>	<p>Vermeidung</p> <p>Schnelligkeit</p> <p>Selbstverständlichkeit</p> <p>Angst</p>	<p>präventiv - nicht präventiv</p> <p>schnell – langsam</p> <p>selbstverständlich - nicht selbstverständlich</p> <p>hoch - niedrig</p>	<p>Woher kommt die Annahme, dass es sonst zu einem Konflikt kommt? Ist das auf persönliche Erlebnisse zurückzuführen?</p>

Abbildung 1: Auszug der Auswertung (eigene Darstellung)

5.6 Auswahl der Fallvignette

In unserer Arbeit wurde der Begriff "Vignette" als eine Art Fallbeispiel verwendet, welches eine Ausgangssituation bietet, die weiterführende Handlungsoptionen und -beurteilungen aktivieren soll. Die Fallvignette soll befragten Personen die Möglichkeit eröffnen, ihr Wissen zu testen und verschiedene situationsspezifische Handlungsmöglichkeiten anzuwenden. Gerade aus diesem Grund ist der Einsatz von Fallvignetten in der Sozialen Arbeit naheliegend (vgl. Stiehler et al. 2012 o.A.).

„Der Einsatz von Vignetten als methodisches Instrument ermöglicht den subjektiven Handlungssinn durch imaginierte Situationen hervorzubringen und festzuhalten, d.h. Prozess nachzuvollziehen, in denen Akteure ihre soziale Wirklichkeit herstellen.“ (ebd. 2012 o.A.)

Die teilnehmenden Personen sollten eine Vorstellung von der Situation, dem Umfeld und den zeitlich-örtlichen und räumlichen Gegebenheiten bekommen. Es sollte ein Spielraum für die teilnehmenden Personen vorhanden sein, die Rolle auszulegen und zu interpretieren. Die Spielenden kreieren die Rolle zu einem Teil selbst. Die Fallvignette stellt daher einen realistischen Bezug zur persönlichen Lebenswelt dar (vgl. Drinkmann 2005:149 zit. in Widulle 2009:154). Die Distanz zwischen den Studierenden und den Vignetten-Protagonist*innen soll so gering wie nötig angelegt sein, jedoch soll auch Raum für eigene Interpretationen und Identifikationen gegeben sein (vgl. Stiehler et al. 2012 o.A.). Zudem erfordert die Entwicklung einer Vignette die Erschließung einer nahbaren und realen Situation (vgl. ebd. o.A.). Eine Fallvignette wird eingesetzt, wenn Merkmale zu bestimmten Objekten, Wahrnehmungen, Interpretationen und Beurteilungen erforscht werden möchten (vgl. Schnurr 2003:394f). Ebenso liefern Fallvignetten nur „die rudimentäre Version eines Falles“ (Rosenberger 2016:207), welche erst durch den professionellen Blickwinkel, einen bearbeitbaren Zustand erhalten. Vignetten erleichtern den Zugang zu den Gegebenheiten und vermindern die Komplexität (vgl. ebd.:207f). Eine Fallvignette präsentiert aufgegliedert:

„[...] die geraffte Darstellung einer Person (von Personen) und einer Situation, in der sich diese befindet (befinden); in manchen Fällen können sie auch die Darstellung von Handlungen bzw. Interaktionen zwischen Personen einschließen.“ (Schnurr 2003:393)

Die folgende Abbildung 1 visualisiert Überlegungen im Arbeitsprozess zur Gestaltung einer Fallvignette. Wie im Kapitel "Zielfestlegung" im Projektteil erwähnt wird, ist das Festschreiben eines Ziels in der Fallvignette essentiell, um eine gelingende Simulation hervorzurufen. Aus diesem Grund beschäftigten wir uns lange Zeit damit, eine detaillierte, aber dennoch handlungsoffene Fallvignette zu entwerfen. Die Bereiche, welche in der Fallvignette thematisiert werden, reichen von Bildung, über soziales Umfeld, dem Arbeitsmarkt, politischen und religiösen Werten, bis hin zu Gewalterfahrungen. Uns war es ein Anliegen, den Studierenden ein breites Spektrum an möglichen Gesprächsthematiken und somit auch Handlungsoptionen zu geben, um sich optimal in den Simulationen ausprobieren zu können und eine schnelle Anpassung zu gewährleisten. Der Fall erübrigt sich in einem Frauenhaus. Aus sozialarbeiterischer Erfahrung kann gesagt werden, dass in jenen Schutzeinrichtungen eine große Anzahl an unterschiedlichen Nationalitäten und Religionen vorhanden ist. Ebenso ist ein Frauenhaus dazu verpflichtet den Schutz der Bewohner*innen zu gewährleisten. Aufgrund der Aufnahme der Klientin und ihren vorhandenen rechtsextremen Verhaltensweisen

kann eine Dysbalance, betreffend der Aufgabe der Einrichtung, konstatiert werden. Dadurch sollte deutlich gemacht werden, welche gesellschaftlichen Spannungen Rechtstextremismus grundlegend auslöst.

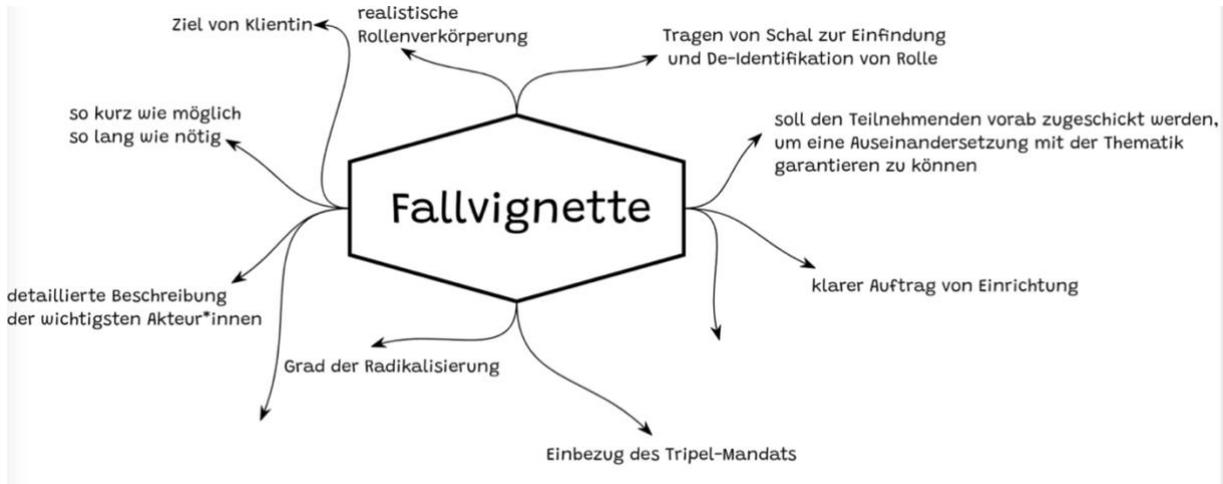


Abbildung 2: Mindmap Fallvignette (eigene Darstellung)

6 Ergebnisteil 1: Projektentwicklung einer Simulation

Sarah Beer

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der folgenden handlungsorientierten Frage: *Wie müssen Simulationen gestaltet werden, damit Studierende der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule St. Pölten in Gesprächen im Kontext von Rechtsextremismus ihr Fachwissen und ihre Fertigkeiten der Gesprächsführung erproben können?* Zunächst werden die theoretisch-methodischen Grundlagen von Simulationen dargestellt. Die Darstellung beinhaltet unter anderem die Zwecke und Ziele von Rollenspielen. Zudem wird darauf eingegangen, aus welchem Grund wir uns dazu entschieden haben, Simulationen durchzuführen.

6.1 Auswahl von Simulationen

Wir haben uns für die Durchführung von Simulationen entschieden, da diese eine Alternative zu klassischen Interviews darstellen und die Kreation von etwas Neuem ermöglichen. Während Interviews Erinnerungen und Erzählungen aufrufen, die vor allem die Selbstwahrnehmung in einer bestimmten Situation reflektieren, können beobachtete und dokumentierte Simulationen in Kombination mit individueller Reflexion auf Diskrepanzen hinweisen. Dadurch entsteht das Potential, „blinde Flecken“ zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zu entdecken. Durchgeführte Simulationen in Lehrveranstaltungen haben folgendes deutlich gemacht: Sie haben das Potential, in andere Rollen schlüpfen zu können, und diese zu explorieren. Beispielsweise konnte in der Rolle des*der Klient*in erfahren werden wie es sich anfühlt, einmal „auf der anderen Seite zu sitzen“. Dadurch konnte die Fähigkeit verstärkt werden, sich später besser in Klient*innen hineinzusetzen. Es wurde herausgefunden, wie bestimmte Interventionen wirken und was diese auslösen. In der Rolle des*der Sozialarbeiter*in wurden Handlungskompetenzen erprobt und weiterentwickelt. Zudem haben wir die eigene Komfortzone verlassen, was zu persönlichem Wachstum führte. Wir sind daher der Meinung, dass Studierende von Rollenspielen profitieren. Der interaktive Ansatz wurde von uns deswegen bewusst gewählt. Zudem lässt sich die Forschungsfrage, wie Studierende auf rechtsextreme Äußerungen reagieren, optimal mit Simulationen beforschen. Denn durch Rollenspiele zeigen Studierende ihre tatsächlich gewählten Umgangsformen und führen diese praktisch aus. Wir sind der Ansicht, dass der Umgang mit Rechtsextremismus ideal durch eine konkrete Auseinandersetzung erforscht werden kann. Rollenspiele bieten einen solchen praktischen Zugang, da dadurch die teilnehmenden Personen gezwungen sind, miteinander zu interagieren. Jene Interaktionen und Reaktionen sind unverfälschte Daten, welche eine ideale Grundlage zur weiteren Bearbeitung bieten.

6.2 Was sind Rollenspiele?

„Rollenspiel ist eine handlungsorientierte methodisch-didaktische Konstruktion, bei der die Beteiligten im Rahmen eines zeitlich und räumlich begrenzten Settings in selbst gewählte oder vorgegebene Rollenvorgaben schlüpfen und in diesen agieren.“ (Tilemann 2022:737f)

Stadler und Spörle (2008) betonen, dass Rollenspiele etwas Vertrautes darstellen. Im Laufe des Lebens machen so gut wie alle Personen Erfahrungen mit Rollenspielen. Besonders im Kindesalter werden Rollenspiele gerne angewendet. Bekannt ist hierbei das Rollenspiel "Mutter-Vater-Kind" (vgl. Stadler / Spörle 2008:168f). Sie unterteilen den Begriff Rollenspiel zunächst in "Rolle" und "Spiel" auf (vgl. ebd.:165f). "Rollen" werden nach Moreno (1945) folgendermaßen definiert:

„The role can be defined as a unit of synthetic experience, into which private, social and cultural elements have merged. [...] a role is an inter-personal experience and needs usually two or more individuals to be actualized.“ (Moreno 1945:9 zit. in ebd.:166)

Die Rolle wird von dem sozialen Kontext geprägt. Menschen nehmen dadurch unterschiedliche Rollen in verschiedenen Lebenslagen ein (vgl. Stadler / Spörle 2008:184). "Spiel" wird von Huizinga auf jene Art beschrieben: Es erfolgt freiwillig und das Setting wird dafür beliebig gewählt. Oftmals wird es verbunden mit Verkleidungen, um sich von der Außenwelt abzugrenzen. Das Spiel lässt sich als Handlung beschreiben, welche nicht echt, beziehungsweise nicht ernst gemeint ist. Daraus entsteht kein Nutzen, sondern es dient dem Unterhaltungsfaktor. Das Spiel ist mit Regeln verbunden, welche vorgegeben oder erfunden werden (vgl. Huizinga 2006:22 zit. in Stadler / Spörle 2008:167). Entstanden ist das Rollenspiel durch das Improvisationstheater. Dieses wurde von Jacob Levy Moreno hin zu der therapeutischen Methode des Psychodramas weiterentwickelt und bietet die Grundlage für Rollenspiele als Methode in helfenden Berufen (vgl. Moreno 1959:14 zit. in Stahlke 2020:2). Das Psychodrama findet im Unterschied zu Rollenspielen ausschließlich im therapeutischen Kontext statt. Es werden, nicht wie bei dem Rollenspiel, ebenso fiktive Charaktere gespielt, sondern es erfolgt eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person (vgl. Stahlke 2020:2). Die Anwendung von Rollenspielen ist neben dem Sozialbereich in verschiedensten beruflichen Kontexten, welche Interaktionen mit Menschen beinhalten, wie beispielsweise dem Verkauf, Gang und Gebe (vgl. Widulle 2009:147). Zudem werden Rollenspiele in verschiedenen therapeutischen Settings in unterschiedlichen Formen angewendet (vgl. Ruppert 2001 o.A. zit. in Stahlke 2020:8). Ein weiterer wichtiger Aspekt laut Tilemann (2022) sind die verschiedenen Formen von Rollenspielen, welches es zu unterscheiden gilt. Das pädagogische Rollenspiel wird professionell angeleitet und hat Weiterentwicklung und Lernprozesse als Fokus. Kindliche Rollenspiele hingegen dienen hauptsächlich dem Vergnügen und sind wichtig für die Entwicklung von Kindern. Ähnlich ist es bei Fantasy- und Computerrollenspielen, bei welchen der Spaßfaktor im Fokus steht (vgl. Tilemann 2022:738). Günther (2018) unterscheidet bei dem pädagogischen Rollenspiel zwischen zwei Formen. Einerseits das Rollenspiel mit lernenden Personen wie Student*innen und Schüler*innen. Andererseits das Rollenspiel mit Klient*innen, beispielsweise Gruppen oder Kindern. Anders als bei Rollenspielen, welche ausschließlich dem Vergnügen dienen, steht bei pädagogischen Rollenspielen der Spaßfaktor nicht im Vordergrund, obgleich sie auch Freude bereiten sollten (vgl. Günther 2018:17). Stadler und Spörle (2008) unterscheiden zudem zwischen Rollenspielen, in denen es klar

vorgegebene Rollen und Regeln gibt und jenen, wo Rollen frei gestaltbar sind, und von den Teilnehmenden kreiert werden können (vgl. Stadler / Spörle 2008:172). Die Auseinandersetzung mit der Literatur macht sichtbar, dass die Rollenspielform, welche in dieser Bachelorarbeit zur Anwendung kommt, ein pädagogisches Rollenspiel mit Lernenden ist, in welcher die Rollen klar vorgegeben sind.

6.3 Simulation oder Rollenspiel?

Lindemann (2017) benennt eine Differenz zwischen Rollenspiel und Simulation. Er betont, dass Simulationen aus Rollenspielen entstehen, wenn Teilnehmende sich in ihre Rollen einfinden und in diese intensiv hineinfühlen. Anders gesagt, wenn sich Teilnehmende wirklich in ihre Rollen einfinden, sich damit identifizieren und Emotionen zeigen. Sowie nicht mehr das Gefühl besteht, einfach ein Spiel zu spielen, sondern ein Realitätsbezug hergestellt wird, kann von Simulationen gesprochen werden (vgl. Lindemann 2017:272). Es wird festgestellt, dass zu Beginn von Simulationen oftmals Unsicherheit herrscht. Deshalb empfinden Teilnehmende die Simulation anfangs eher als Spiel. Im Laufe der Simulation erfolgt eine Identifikation mit der Rolle und es wird Authentizität hergestellt. Dadurch wird die Rolle auch emotional erlebt und der Spielfaktor minimiert sich. (vgl. ebd.:273).

Die Unterscheidung der Begriffe Rollenspiel und Simulation macht deutlich, dass die vorliegende Arbeit es zum Ziel hat, Simulationen durchzuführen. Es ist von Relevanz, dass die Teilnehmenden sich in die Rolle einfinden und damit identifizieren können und nicht einfach etwas vorspielen. Da nur dadurch herausgefunden werden kann, wie Studierende der Sozialen Arbeit tatsächlich auf rechtsextreme Äußerungen reagieren. Die Identifikation mit der Rolle ist gegeben, da es sich bei den teilnehmenden Personen um angehende Sozialarbeiter*innen handelt. Da die Literatur meist von Rollenspielen spricht, jedoch die Inhalte sinngemäß auch auf Simulationen zutreffen, werden in der Arbeit gleichbedeutend und abwechselnd beide Begriffe verwendet.

6.3.1 Potentiale von Simulationen

Simulationen bieten für Soziale Professionen die Möglichkeit, Verhaltensweisen zu erproben, ohne dass echte Konsequenzen entstehen. Unter echten Konsequenzen, versteht man beispielsweise Konflikte, Eskalationen oder die Schädigung der Vertrauensbeziehung zwischen Professionist*in und Klient*in (vgl. Wendtlandt 2003 zit. in Roth 2020:1). Dadurch können Strategien für den Umgang mit realen Fällen in der Praxis des Sozialbereichs angeeignet werden (vgl. Roth 2020:2). Lindemann (2017) vergleicht Gesprächssimulationen mit Flugzeugsimulationen. Er beschreibt, dass Simulationen, die Möglichkeit bieten, zu scheitern, und alle möglichen Fehler zu begehen, also einen Flugzeugabsturz zu verursachen, ohne dass es tatsächliche Verletzte gibt. Gespräche können dabei abgebrochen oder auch wiederholt werden. Jene Möglichkeiten bieten sich in der Praxis nicht (vgl. Lindemann 2017:273). Tilemann (2022) beschreibt, dass durch angeleitete Rollenspiele, Handlungen beleuchtet und praktisch behandelt werden können. Handlungsstrategien können dabei

ausprobiert, analysiert und reflektiert werden. Durch Rollenspiele kann eine tiefgehende Auseinandersetzung mit eigenen Verhaltensweisen stattfinden, wodurch die Reflexionsfähigkeit gestärkt wird. Es können Lerneffekte entstehen, welche über die Simulation hinausgehen. Wenn es gelingt, dass sich Personen gut in Rollenspiele hineinversetzen, können bei den spielenden Personen echte Gefühle entstehen, obwohl die Situation hypothetisch bleibt (vgl. Tilemann 2022:737f). Drinkmann (2005) beschreibt, dass Rollenspiele in der Arbeit mit Klient*innen ein fixer Bestandteil des Methoden-Werkzeugkoffers von Sozialarbeiter*innen sein müssen (vgl. Drinkmann 2005:129 zit. in Widulle 2009:148).

„[...] sollten den Nutzen rollenspiel-basierten Lernens in der Ausbildung kennen gelernt haben und in ihrer berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung sowie Supervision weiter erfahren. Denn der Einsatz von Rollenspielen in der Arbeit mit Klienten, sowohl in der Einzelfall- wie in der Gruppenarbeit, muss angesichts der berufstypischen Aufgaben in der Sozialen Arbeit zu ihrem professionellen Repertoire gehören.“ (Drinkmann 2005:129 zit. in ebd.:148)

Doris Böhler (2015) beschreibt neben den bereits genannten Vorteilen, dass Rollenspiele die Chance bieten, die Partizipation von Studierenden zu fördern. Sie hat einen Artikel verfasst, welcher experimentelle Lehrmethoden mit dem Fokus auf Rollenspiele im Studium beinhaltet. Laut Böhler (2015) ist die Durchführung von Rollenspielen im Studium der Sozialen Arbeit von zentraler Bedeutung, da sie die Beteiligung der Studierenden ermöglicht. Durch die Möglichkeit theoretische Konzepte praktisch und emotional auszuüben und zu verstehen, können Studierende Strategien für reale Herausforderungen entwickeln und diese für ihre zukünftige berufliche Praxis erproben. Zu Beginn werden Lernziele erarbeitet welche beispielsweise die Förderung von Verständnis, die Offenheit für neue Perspektiven und die Bewältigung von Unsicherheiten beinhalten (vgl. Böhler 2015:8). Ähnlich wird es auch von Stadler und Spörle (2008) beschrieben. Demnach werden in Ausbildungen von sozialen Professionen sowie auch von anderen Berufen Rollenspiele angewendet, um die eigenen Fähigkeiten zu erproben und folglich zu erweitern. Rollenspiele werden daher als eine zentrale Methode angesehen, um sich auszuprobieren und neue Facetten an sich zu entdecken. Zudem kann der Umgang mit herausfordernden Situationen geübt werden (vgl. Stadler / Spörle 2008:172) Bezugnehmend darauf kann die Arbeit mit rechtsextremen Klient*innen ebenfalls als Herausforderung angesehen werden. Denn rechtsextreme Personen vertreten Haltungen, welche vermutlich stark mit den persönlichen Werten im Konflikt stehen. Daraus lässt sich schließen, dass Simulationen gut geeignet für die Übung einer Interaktion mit rechtsextremen Klient*innen sind.

6.3.2 Ziele von Rollenspielen

“Konkrete Ziele von Rollenspielen „[...] sind u.a. der Aufbau, die Entwicklung, Übung, Verfestigung und Überprüfung erwünschten Verhaltens“. (Blanz et al. 2013:93 zit.in Roth 2020:2)

Drinkmann (2005) beschreibt dazu eine ausführliche Beschreibung der Ziele von Rollenspielen:

- Erhellung des Verständnisses für Probleme und eigene Beweggründe für das Handeln.
- Analyse sozialer Geschehnisse durch die Aufschlüsselung in Teilschritten.

- Entschleunigung von schnellem Handeln, um eine bessere Sicht auf Abläufe und Reaktionen zu ermöglichen.
- Schrittweise Weiterentwicklung zu fördern.
- Selbstreflexion, Rückmeldung und Austausch von Perspektiven in Form von Bewertung über Inhalte, welche sonst meist unbewusst bleiben würden.
- Grundsätzliche Möglichkeit zur wiederholten Durchführung des Rollenspiels zur kontinuierlichen Übung und Verbesserung.
- Testen von Verhaltensweisen ohne echte Konsequenzen.
- Schulung der persönlichen Abläufe bezüglich Aufmerksamkeit und Wahrnehmung (vgl. Drinkmann 2005:136 zit. in Widulle 2009:151).

Laut Stadler und Spörle verfolgen Simulationen folgende Ziele:

- "Reflektieren von eigenen und fremden Verhaltens- und Handlungsmustern
- Kennenlernen eigener Ressourcen und Grenzen in unterschiedlichen Situationen
- Veränderung von Verhaltensmustern und Handlungsabläufen
- Erweiterung individueller Handlungskompetenzen
- Linderung von Gefühlen der Hilflosigkeit und Unsicherheit
- Reduzierung von Gefühlszuständen wie Ängsten und Befürchtungen
- Entwicklung von Empathie durch das Spielen von bislang fremden Rollen
- Erfahrungen, die andere gemacht oder beschrieben haben, im Spiel nachempfinden
- Experimentieren mit Teil-Identitäten
- Heilung im Kontext rituellen Handelns." (Stadler / Spörle 2008:174)

Der Vergleich zeigt, dass teils unterschiedliche Auffassungen von Zielen von Rollenspielen der Autor*innen vorhanden sind. Trotzdem werden zentrale Gemeinsamkeiten deutlich, wie das Abzielen von Reflexion, persönlichem Wachstum, Verhaltensänderungen, Stärkung der Handlungskompetenzen und ein tieferes Verständnis für sich selbst und andere zu fördern.

6.3.3 Scheu vor Simulationen

Laut Widulle (2009) ist die Meinung von Student*innen gegenüber Rollenspielen gespalten. Oftmals besteht die Angst, sich zu blamieren oder zu versagen. Aus diesem Grund herrscht häufig Skepsis. Soziale Studiengänge profitieren jedoch wesentlich von praktischen Kommunikationsübungen. Dadurch können Gesprächsführungsstrategien angeeignet und Kommunikationsfähigkeiten geschult werden. Durch jene praktischen Übungen können wesentliche Strategien für die Praxis erlernt werden. (vgl. Widulle 2009:147). Lehrenden fällt auf, dass bei Simulationen häufig Ablehnung und Unsicherheit von den Student*innen aufkommt. Weiters werden Rollenspiele häufig übertrieben, beziehungsweise humoristisch dargestellt, um andere Studierende zu erheitern. Dieses Verhalten lässt auf das Gefühl von persönlicher Bedrohung hindeuten (vgl. ebd.:148).

Jene beschriebene Unsicherheit und Scheu vor Simulationen konnten auch bei den Gesprächsführungseinheiten im Studium festgestellt werden. Es dauerte länger, bis sich Personen freiwillig für eine Simulation meldeten. Ein Umfeld, in dem es erlaubt ist, Fehler zu machen, wirkt sich erfahrungsgemäß positiv auf die Umsetzung von Simulationen aus. In den

bisherigen Gesprächsführungseinheiten wurde vermittelt, dass auch das Scheitern wichtig und lehrreich sein kann. Denn Fehler bieten das Potential für Reflexion und Veränderung. Widulle (2009) beschreibt zudem, dass Simulationen einen beängstigenden Charakter haben, da sie sich häufig der Persönlichkeit annähern. Um dies zu überwinden, benötigt es die passenden Gegebenheiten von Seiten der Lehrenden, der Student*innen sowie der Umgebung. Zentral sind dabei eine sichere und ruhige Atmosphäre, Offenheit und ein verständnisvolles Klima (vgl. ebd.:149.).

6.4 Weg der Entwicklung einer selbstkreierten Simulation

Die folgenden Abschnitte stellen den Prozess der Erarbeitung und der Durchführung eines selbstdesignten Rollenspiels dar. Wir haben uns dazu entschieden, Michael Delorette um seine Expertise zu befragen. Er erwies sich als passende Unterstützung da er an der Fachhochschule St. Pölten das Fach "Gesprächsführung" unterrichtet und in seinem Unterricht Simulationen durchführt. Zudem begleitete er das Bachelorprojekt "Mit Rechten reden?!" im Hintergrund. Dieser wurde daher per E-Mail kontaktiert und nach Hilfestellungen in Hinblick auf die Erstellung von Simulationen gebeten. Es wurde anschließend ein virtuelles Treffen mit ihm durchgeführt. Als Vorbereitung auf das Meeting wurden Fragen zur Erstellung von Simulationen erarbeitet. Die Fragen, welche bei dem Brainstorming entstanden sind, wurden während dem Treffen gestellt und von Michael Delorette, sowie durch die Auseinandersetzung mit Fachliteratur beantwortet. Anbei folgt eine Zusammenfassung der gesammelten Fragen:

- Wie gestaltet man professionelle Simulationen?
- Wie sollen diese aufgebaut sein?
- Auf was ist zu achten?
- Was braucht es für die Vorbereitung und Nachbereitung?
- Wie gestaltet man diese möglichst angenehm für die Teilnehmer*innen?
- Gibt es Dinge, die immer dazu gesagt werden müssen? Freiwilligkeit, Möglichkeit abzurechnen etc.
- Tipps für eine gute Einführung?
- Worauf ist beim Setting zu achten?
- Worauf sollte bei der Fallvignette geachtet werden?
- Wie lange sollte die Simulation dauern?
- Was ist wichtig in der Rolle des*der Klient*in?
- Ist es sinnvoll, wenn einer von uns beiden Klientin spielt? Oder soll eine dritte Person hinzugezogen werden?
- Ist ein direktes Reflektieren nach den Simulationen möglich? Also können die Studierenden direkt hinterfragen, wie ihre Kompetenzen in Gesprächsführung aussehen. Sollte eine kurze "Kaffee-Pause" angeboten werden, um aus der Rolle zu kommen?

Die folgende Abbildung stellt grafisch die zentralen Inhalte zur Erstellung einer eigenen Simulation dar. Sie ist das Ergebnis der theoretischen Auseinandersetzung als auch der praktischen Durchführung von Rollenspielen. Dabei illustriert sie relevante Aktivitäten rund um

die Planung und Durchführung von Gesprächsführungs-Simulationen im Kontext von Rechtsextremismus. Auf manche Inhalte der Darstellung wird in diesem Kapitel genauer eingegangen, andere sind selbsterklärend und benötigen keine spezifische Beschreibung.

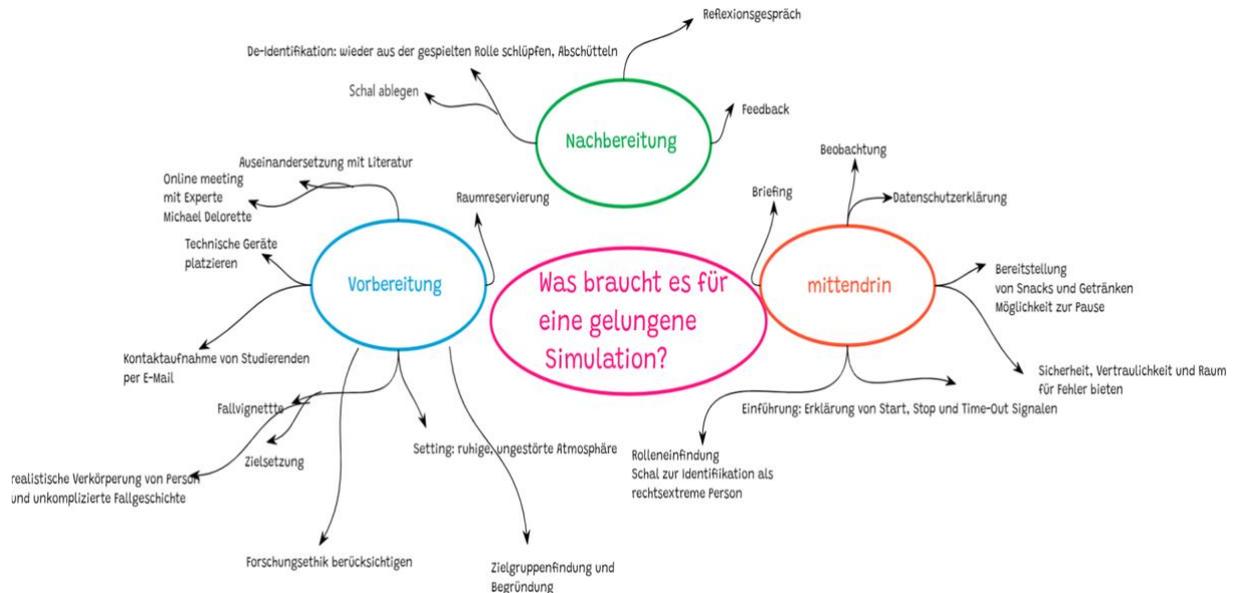


Abbildung 3: Mindmap Simulation (eigene Darstellung)

6.5 Planung

Nun folgt ein Überblick über die Planung einer selbstgestellten Simulation. Wir trafen uns dafür mehrere Male an der Fachhochschule St. Pölten und arbeiteten aus, wie wir die Rollenspiele aufbauen wollen und welche Schritte dafür notwendig sind. Zunächst wurden verschiedene Aufgaben aufgeteilt. Zuerst musste geklärt werden, wer sich welchem Teil annehmen wird, da die Arbeit zwei Forschungsfragen bearbeitet. Dafür haben wir unsere individuellen Stärken und Interessen abgeglichen. Wir sind zu dem Entschluss gekommen, dass Sarah Blauensteiner sich dem empirischen Teil und damit der Transkription und Auswertung von Daten widmet. Sarah Beer beschäftigte sich demnach mit der Theorie und der Erstellung eines Rollenspiels. Sarah Blauensteiner war zuständig für das Verfassen einer E-Mail zur Anwerbung von Studierenden, für die Teilnahme an den Simulationen. Sie hat zudem die Fallvignette verfasst. Sarah Beer hat das Versenden der E-Mails übernommen. Zudem hat sie die Kontaktaufnahme mit Michael Delorette übernommen. Um einen erleichterten Zugang für die teilnehmenden Studierenden zu schaffen, entschlossen wir uns dazu, die Simulationen an der Fachhochschule durchzuführen. Hierbei war es uns wichtig, den zeitlichen und organisatorischen Aufwand für sämtliche Teilnehmer*innen so gering wie möglich zu halten. Es erschien uns als wesentlich, ausreichend Zeit für die Rollenspiele zur Verfügung zu haben, ohne jeglichen Zeitdruck. Aus diesem Grund wurden die Studierenden gebeten, sich zwei Stunden für die Simulationen freizuhalten, da wir der Meinung waren, dass dies ebenfalls zu einem stressfreien Klima beiträgt. Unser Ziel war es daher, Simulationen in einem geschützten Rahmen durchzuführen, in dem sich die Teilnehmenden wohlfühlen und sich ausprobieren können.

6.6 Einführung

Es folgt eine Beschreibung der Kreation und Umsetzung der Simulationen. Die Konzeption der von uns geplanten und durchgeführten Simulationen basiert auf eigenen Überlegungen, dem Expertengespräch mit Michael Delorette sowie weiterer Methodenliteratur.

An dem Tag, an dem die Simulation stattgefunden hat, trafen wir die teilnehmende Person in einem gemieteten Raum an der Fachhochschule St. Pölten. Sobald die Person den Raum betrat, wurde diese willkommen geheißen und ihr wurde für die freiwillige Teilnahme und die Unterstützung an der Forschung gedankt. Sarah Blauensteiner verließ anschließend den Raum und Sarah Beer, welche die Rolle der Beobachterin einnahm, vollzog die Einführung mit der teilnehmenden Person. Das Verlassen des Raumes von Sarah Blauensteiner wurde aus dem Grund gewählt, da sie die Rolle der Klientin annahm. Wir waren der Ansicht, dass dadurch eine ungestörte Vorbesprechung von Beobachterin und teilnehmender Person stattfinden konnte, wobei mögliche Fragen zu dem Fall, sowie zu der Klientin, vorab geklärt werden konnten. Elke Frohn (2008), welche eine Anleitung zur Anwendung für den Einsatz von Rollenspielen in Psychotherapieeinheiten verfasst hat, erläutert, dass eine umfangreiche Einführung wesentlich für die Durchführung von Simulationen ist. Laut ihr dient diese auch ein Stück weit der Aufwärmung für das Rollenspiel. Es empfiehlt sich daher genügend Zeit für die Einführung einzuplanen und diese gut auszuarbeiten, da diese die Grundlage für eine gelingende Simulation bildet (vgl. Frohn 2008:212f). Nach dem Vorbild von Frohn (2008) wurde ausreichend Zeit für die Einführung zur Verfügung gestellt, um in Ruhe alles erklären zu können und Kapazitäten für mögliche Fragen von der teilnehmenden Person zu Verfügung zu haben. Es wurde folgend über die Länge der Simulation, Unterbrechungen, Beendigung und die "Time-Out" Regelungen aufgeklärt, welche in den nächsten Abschnitten genauer erklärt werden. Zudem wurde gebeten, die im Vorhinein ausgedruckte Datenschutzerklärung zu unterschreiben. Sobald alle Beteiligten bereit waren, wurde die*der gespielte Sozialarbeiter*in gebeten, die Klientin, Sarah Blauensteiner, welche vor der Türe wartete, in den Raum zu bitten und die Simulation begann. Ab diesem Zeitpunkt startete die Beobachterin, Sarah Beer die Videoaufnahme mithilfe eines Aufnahmegeräts, in unserem Fall ein Tablet, welches auf dem Tisch platziert war.

6.7 Setting

Für jede Simulation wurde ein ruhiger, geschlossener Raum in der Fachhochschule gemietet, um ungestört zu sein und Unterbrechungen vermeiden zu können. Die "Kulisse", wurde eine Stunde vor Beginn der Simulation aufgebaut und vorbereitet, um genügend Zeit für die Vorbereitung zur Verfügung zu haben. Es wurde versucht, ein Beratungssetting zu kreieren, welches der Praxis nahekam. Der "Experimentierbereich" in dem die Simulation stattfand beinhaltete zwei Sessel, welche sich gegenüberstanden. Dahinter befand sich ein Tisch mit einem Sessel, welcher den Schreibtisch des*der Sozialarbeiter*in verkörperte. Im "Reflexionsraum" standen zwei Sessel und in der Mitte ein Tisch. In diesem Bereich saß die Beobachterin. Hier fanden die anschließenden Reflexionsgespräche zwischen Beobachterin und dem*der Studierenden statt. Der Tisch stand in der Mitte, damit einerseits die Simulation

gefilmt werden konnte und damit anschließend ein Aufnahmegerät für das Festhalten des Reflexionsgesprächs platziert werden konnte. Der Aufbau des Settings war inspiriert von Frohn (2008) und Drinkmann (2005), welche folgendes beschreiben: Frohn (2008) unterscheidet zwischen zwei Räumen. Dem "Experimentierraum", welcher vorab aufgebaut wird und in dem gespielt wird, und dem "Reflexionsraum", in welchem nach der Simulation über das Erlebte gesprochen und reflektiert wird (vgl. Frohn 2008:212). Nach Drinkmann (2005) erfordern Rollenspiele eine ruhige Umgebung ohne Unterbrechungen. Idealerweise finden sie in geschlossenen Räumen statt, anstelle von offenen, überfüllten Bereichen. Im Zuge dessen werden ebenfalls zwei Bereiche dargestellt. Einerseits benötigt es einen Bereich, in dem sich die Spieler*innen aufhalten und das Spiel durchgeführt wird. In dem zweiten Bereich halten sich die Beobachter*innen auf. Diese sollten die Spieler*innen nicht bei ihrer Simulation stören. Dieser Bereich sollte einen Sesselkreis beinhalten, in dem die anschließende Reflexion stattfinden kann. Diese Trennung dient dazu, dass sich die Personen, welche gerade eine Simulation durchgeführt haben, wieder aus ihren Rollen herausschlüpfen können, um eine ideale Reflexionsrunde gestalten zu können. Die Einrichtung in dem Raum sollte auf das Notwendigste beschränkt sein. Es ist jedoch sinnvoll den Raum so realistisch wie möglich an die jeweilige Situation anzupassen. Für den Beginn, Unterbrechungen, sowie für das Ende der Simulation sollte es klare Zeichen geben, welche im Vorhinein besprochen werden (vgl. Drinkmann o.A. zit. in Widulle 2009:151f). Böhler (2015) beschreibt zudem, dass damit sich Studierende sicher fühlen, Neugierde zeigen, sich Erproben, Fehler machen und sich hilfreiche Rückmeldungen geben können, es eine unterstützende Atmosphäre benötigt, welche Sicherheit und ein rücksichtsvolles Umfeld bieten (vgl. Böhler 2015:8f).

6.8 Länge

Gemeinsam mit Michael Delorette wurde ein Zeitrahmen von mindestens zehn Minuten ausgearbeitet, da dies eine realistisch umsetzbare Zeitspanne darstellte. Den Teilnehmenden wurde die Möglichkeit gegeben, die Dauer der Simulationen anzupassen, also diese zu verlängern aber auch die Option, sie nach zehn Minuten zu beenden. Laut Drinkmann (2005) sollte ein Rollenspiel nicht länger als fünf Minuten andauern. Abhängig von der Situation kann eine Simulation jedoch auch länger erfolgen, beispielsweise wenn es zentral ist, ein Gespräch bis zum Schluss zu spielen, oder es darum geht, Streitigkeiten zu überwinden (vgl. Drinkmann 2005:158 zit. in ebd.:155). Da ausführlich ergründet werden sollte, wie Studierende mit rechtsextremen Äußerungen umgehen, reichten fünf Minuten andauernde Simulationen aus unserer Sicht nicht aus. Wir sahen daher zehn Minuten als eine geeignete Kompromisslösung an.

6.9 Unterbrechungen von Rollenspielen

Wir haben uns für das "T-Zeichen" für Time-Out entschieden, welches mittels Handzeichen erfolgte. Dieses konnte die teilnehmende Person jederzeit anwenden, um aus der Simulation auszusteigen oder diese zu unterbrechen. Darüber wurde der*die Student*in vor der

Durchführung der Simulation informiert. Das "T-Zeichen" wurde zudem von der Beobachterin angewandt, um darüber zu informieren, dass die vorgegebene Mindestzeit von zehn Minuten vergangen war. Lindemann (2017) beschreibt das Festlegen von sogenannten "Time-Out"-Regeln als essenziell für die Durchführung von Simulationen. Die Teilnehmenden müssen stets die Möglichkeit haben, zu unterbrechen, oder auch ganz aufzuhören, wenn sie nicht mehr können, oder fortfahren möchten. Dies kann in Anspruch genommen werden, wenn Teilnehmende nicht mehr weiterwissen, oder beispielsweise das Gespräch zu eskalieren droht. Wenn die teilnehmende Person sich dazu entscheidet, fortzufahren geht die Simulation weiter, bis dahin bleibt diese unterbrochen (vgl. Lindemann 2017:276). Frohn (2008) beschreibt zudem, dass die Freiwilligkeit der Teilnehmer*innen immer geachtet werden muss. Wenn sich Teilnehmende dazu entscheiden, nicht mehr weiterzuspielen, muss das akzeptiert und respektiert werden (vgl. Frohn 2008:212).

6.10 Rollen

Im Folgenden werden die verschiedenen Rollen, welche bei einer Simulation zur Anwendung kommen, beschrieben. Es wurde darauf geachtet, dass die spielenden Personen während der Simulation andere Namen annahmen, um sich besser von den jeweiligen Rollen abzugrenzen. Stahlke (2020) betont, dass es bei der Erstellung der Funktion zentral ist, die Namen der Spielenden zu verändern und die Verwendung der realen Namen stets zu unterlassen (vgl. Stahlke 2020:9).

6.10.1 Rolle des*der Professionist*in:

Jene Rolle wurde von den Studierenden übernommen. In dieser Rolle konnten sie sich als Sozialarbeiter*in erproben und explorieren, wie sie mit rechtsextremen Personen umgehen. Jene Rolle kann laut Widulle (2009) als "Hauptrolle" angesehen werden. Es gilt daher, diese als erstes zu besetzen. Die Rolle ist an die jeweilige Fallvignette angepasst. Die*der Professionist*in kann sich dabei ausprobieren und seine*ihre Verhaltensweisen weiterentwickeln (vgl. Widulle 2009:152).

6.10.2 Rolle des*der Klient*in

Diese Funktion wurde von Sarah Blauensteiner übernommen. Sie hat die Fallvignette erstellt und konnte sich daher mit der Rolle der Klientin identifizieren. Wir haben uns dazu entschieden, dass es eine fixe und bestehende Rollenaufteilung gab und die Rollen nicht gewechselt wurden. Diese Entscheidung wurde getroffen, damit wir uns schneller in die entsprechenden Rollen hineinversetzen konnten. Weiters bestand die Annahme, dass dadurch ein gezielterer Fokus auf die jeweilige Rolle möglich war. Dass die Klientinnen-Rolle von einer Person von uns übernommen wurde, betrachtete Michael Delorette als sinnvoll. Dadurch konnte die Position der Klientin exploriert werden. Hierbei haben nach Widulle (2009) die Personen die Möglichkeit, zu erfahren, wie es sich als Klient*in anfühlt und sich in deren Lage hineinzusetzen. Sie können erleben, wie sich die Interventionen anfühlen und

verspüren, was diese auslösen. Die Emotionen, welche dabei empfunden werden, fühlen sich oftmals realistisch an. Dies bietet eine wertvolle Erfahrung für Personen, welche sonst nicht die Möglichkeit haben, sich in solcher Form in die Rolle der Klient*innen einfühlen zu können (vgl. Widulle 2009:152).

6.10.3 Rolle des*der Beobachter*in

Jene Rolle übernahm Sarah Beer. Die Beobachtung erfolgte im "Reflexionsraum". Die Beobachterin filmte die spielenden Personen und sorgte für einen reibungslosen technischen Ablauf. Sie kontrollierte während der Simulation, ob die Aufnahme läuft und ob beide Personen gut hörbar und sichtbar waren. Die beobachtende Person sah aufmerksam zu und machte sich Notizen. Zudem behielt sie den Überblick über die Zeit und signalisierte den Spielenden durch ein Handzeichen, wenn die vorgegebenen zehn Minuten vorbei waren. Die Beobachterin setzte sich unter anderem mit den Reflexionsfragen auseinander, weshalb sie das Reflexionsinterview führte. Widulle (2009) beschreibt, dass Beobachter*innen keine aktive Rolle bei der Simulation einnehmen. Sie sehen während des Rollenspiels zu und können Elemente beobachten, welche die Teilnehmenden womöglich nicht bemerken würden. Jene Funktion bietet daher für die spielenden Personen, wesentliche Erkenntnisse und Bewusstsein für ihr Verhalten und deren Handlungen. Die zentrale Aufgabe liegt zudem in der Rückmeldung und der Bewertung (vgl. Widulle 2009:152). Tilemann (2022) beschreibt zudem, dass bei Simulationen die innerliche Komponente, im Zuge des Erlebens und der Wahrnehmung der spielenden Person von gleicher Relevanz ist, wie die äußerliche Komponente der beobachtenden Person hinsichtlich der Wahrnehmung von außen (vgl. Tilemann 2022:737).

6.10.4 Leiter*in

Jene Rolle der Gesprächsleitung wurde von uns beiden übernommen. Wir kontaktierten die Studierenden, überlieferten die Fallvignette, gestalteten das Setting, koordinierten die Termine und die Räumlichkeiten, vollzogen die Einführung und waren für den Ablauf der Simulationen verantwortlich. Aus diesem Grund erfüllten wir die Funktion der Gesprächsleiterinnen. Jene Rolle wird nach Widulle (2009) meist von den Dozierenden übernommen, wobei die Begleitung einer zweiten Person empfehlenswert ist (vgl. Widulle 2009:152f). Dahingehend wurde der genannten Empfehlung von Widulle nach zwei Rollenspielleiter*innen gefolgt. Es wurden in Zuge dessen allerdings auch Doppelrollen eingenommen. Nach Stahlke (2020) unterstützt die Rollenspielleitung die Simulation und sorgt für einen reibungslosen Ablauf (vgl. Stahlke 2020:10).

6.11 Ziel Festlegung

Wir wurden von Michael Delorette dazu angeregt, ein Ziel des Gesprächs zu definieren. Er hat betont, dass jedes Rollenspiel ein vorgegebenes Ziel enthalten muss. Dadurch erhalten die Teilnehmenden einen Rahmen und Struktur. Sie können ihre Interventionen anpassen und konkreter anwenden. Beispielsweise kann das Ziel daraus bestehen, Vertrauen aufzubauen

und eine weitere Arbeitsbeziehung miteinander zu etablieren. Wir haben dadurch folgendes Ziel in der Fallvignette beschrieben:

„Der Tochter soll klar aufgezeigt werden, dass ein solches Verhalten zwar Konsequenzen hat und nicht weiterhin geduldet wird, jedoch möchte der/die Sozialarbeiter*in auch die Hintergründe der Tochter kennenlernen und Verständnis für ihre Situation zeigen. Die Leitung der Einrichtung übt ein wenig Druck aus, dass die Situation bald gebessert werden muss.“ (F1 2024)

Jenes Ziel wurde den Studierenden in der Einführung in die Simulation nochmals nahegelegt. Die Festlegung eines Zieles ist essenziell. Dieses soll eindeutig und positiv formuliert sein (vgl. Widulle 2009:154).

6.11.1 Feedback an Studierende

Inspiziert von Michael Delorette haben wir uns dazu entschieden, den Studierenden Feedback nach den Rollenspielen zu geben. Es wurde daher als fixer Bestandteil der Simulationen aufgenommen. Im Zuge des Reflexionsgesprächs ersieht Michael Delorette es als zentral an, dass auch die Studierenden Feedback erhalten. Dadurch erhalten diese eine Rückmeldung, wie ihre Aussagen und Interventionen aufgenommen wurden. Simulationen können sich daher als wertvolle Lernerfahrungen erweisen, von welchen Studierende profitieren können. Außerdem wird zur Reflexion ihrer Handlungsweisen angeregt. Feedback bedeutet Rückmeldung (vgl. Voigt / Doppler 2022:303). Es schafft soziales Lernen, da die Person, die Feedback bekommt, über die Auswirkungen ihrer Handlungen aufgeklärt wird. Dadurch erfährt diese, wie ihre Verhaltensweisen auf andere wirken, und erhält ein Verständnis für die aufkommenden Überlegungen und Emotionen. Die bisherigen Verhaltensweisen können dadurch verändert, beziehungsweise verbessert werden (vgl. ebd.). Drinkmann (2005) beschreibt, dass die Teilnehmer*innen nach Beendigung der Simulation erläutern sollen, wie es ihnen dabei ergangen ist. Dabei sollen sich die Spieler*innen gegenseitige Rückmeldungen geben. Hierbei gelten grundlegende Feedbackregeln. Positive Rückmeldungen werden unterstrichen, bei negativen Anmerkungen werden Verbesserungsstrategien miteingebracht (vgl. Drinkmann 2005:160 zit. in Widulle 2009:155). Anders als nach Drinkmann erfolgte das Feedback in der vorliegenden Untersuchung nicht von mehreren Spieler*innen, sondern von der gespielten Klientin, Sarah Blauensteiner. Das Feedback erfolgte nach dem Reflexionsinterview und wurde nicht aufgezeichnet, da es lediglich den Studierenden diene. Nach Widulle (2009) sollte Feedback nicht allgemein formuliert, sondern auf die jeweilige Person angepasst werden. Es soll nicht wertend sein und positive Aspekte betonen. Wichtig ist hierbei aufrichtig und respektvoll zu bleiben. Zudem sollte es so erfolgen, dass die Person, welche das Feedback bekommt, darüber aufgeklärt wird, wie konkrete Dinge verbessert werden können (vgl. Widulle 2009:85).

6.12 Grenzen von Simulationen

Für den Fall, dass eine Eskalation drohte, also beispielsweise Beschimpfungen oder Beleidigungen zwischen den Spielenden fallen, wurde beschlossen, dass die Beobachterin

laut das Wort "Stopp" sagen würde, um die Simulation zu unterbrechen. Anschließend würde erklärt werde, weshalb unterbrochen wurde. Beispielsweise wenn Beleidigungen oder Beschimpfungen aufkommen würden und die Simulation nicht weitergeführt werden könnte. Es würde eine kurze Pause eingelegt werden, in welcher sich die Personen beruhigen und aus der Situation aussteigen könnten. Anschließend würden alle Beteiligten besprechen, ob die Simulation fortgesetzt werden soll, oder nicht. Drinkmann (2005) beschreibt demnach, dass es gilt Simulation zu unterbrechen, wenn sich eine Eskalation anbahnt (vgl. Drinkmann 2005:158 zit. in ebd.). Die durchgeführten Rollenspiele sind jedoch ohne Auseinandersetzungen und Unterbrechungen ausgekommen. Widulle (2009) beschreibt, dass Simulationen die Möglichkeit bieten, Verhaltensmuster von Personen zu verändern. Es gibt hierbei jedoch Grenzen, welche nicht überschritten werden dürfen (vgl. Widulle 2009:160). Laut Benien (2005) haben Trauma und persönliche Krisen in Simulationen keinen Platz. Sie verletzen die Privatsphäre der Teilnehmenden und müssen therapeutisch aufgearbeitet werden. Zudem sollte die Auseinandersetzung mit Respekt erfolgen. Weiters gilt es, die Übung und Weiterentwicklung in Bezug auf die professionelle Rolle zu sehen und keine Verhaltensänderung an den Personen voranzutreiben. Zudem müssen Grenzen akzeptiert werden. Sollten sich Personen in gewissen Situationen unwohl fühlen und sich weigern weiterzuspielen, so ist das zu dulden (vgl. Benien 2005:238f zit. in ebd.:f).

6.13 Nachbereitung und Rollenablegung

Bereits in der Einführung wurde betont, dass die Beendigung des Gesprächs nicht durch einen abrupten Abbruch erfolgen sollte, sondern ein klares Ende finden sollte. Auf diese Weise wurde ein Ende der Simulation definiert und die anschließenden Rollenablegungen wurden erleichtert. Dieser Vorgang wurde uns in einer Lehrveranstaltung, in welcher ebenfalls Rollenspiele stattgefunden haben, nahegelegt. Bei den durchgeführten Simulationen in der Bachelorgruppe wurde den Personen, welche die Klient*innenrolle verkörperten geraten, bewusst ein bestimmtes Kleidungsstück zu tragen, um möglichst gut eine andere Rolle einnehmen zu können. Dieses wird nach dem Rollenspiel wieder abgelegt, um sinnbildlich die Rolle der rechtsextremen Person wieder ablegen zu können. Im Zuge des Bachelorprojekts wurde uns mitgegeben, dass die Ablegung der Rolle besonders bei der Darstellung einer rechtsextremen Person von großer Bedeutung ist. Denn vermutlich wird eine Haltung eingenommen, welche stark gegen die persönlichen Werte verstößt. Sarah Blauensteiner trug in ihrer Rolle als Klientin während den Simulationen daher einen Schal, welchen sie nach den Simulationen wieder ablegte. Es wurde daher nach der Simulation Zeit eingeräumt, um durchzuatmen und seine Rolle niederzulegen. Wir betonten als Leiterinnen aktiv, dass die Simulation vorbei war und die Rollen nun abgelegt werden. Frohn (2008) beschreibt, dass die Leitung des Rollenspiels dafür zuständig ist, dass die spielenden Personen ihre Rolle wieder gut ablegen können (vgl. Frohn 2008:213). Inhalte, die Studierende akut beschäftigten oder besprochen werden mussten, konnten mitgeteilt werden. Widulle (2009) betont diesbezüglich, dass die Behandlung von, nach der Simulation aufkommenden Emotionen, wesentlich ist. Zudem sollten die Teilnehmenden die Möglichkeit erhalten, sich wieder von ihrer Rolle zu befreien, damit eine sogenannte "De-Identifikation" stattfinden kann (vgl. Widulle 2009:155). Lindemann (2017) beschreibt ebenfalls, dass es zentral sei, wieder gut aus der Rolle

herauszufinden. Dafür können die Teilnehmenden beispielsweise nach den Simulationen aufstehen, sich bewegen beziehungsweise ihre Rolle "abschütteln". Weiters sollte darauf geachtet werden, dass sich die Teilnehmenden nach der Simulation mit den realen Namen ansprechen (vgl. Lindemann 2017:273). Im Zuge dessen konnten die Teilnehmenden, wenn gewollt, eine Pause machen, oder direkt mit dem Reflexionsgespräch fortfahren. Es wurde versucht eine angenehme und vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, indem das Tempo an die Studierenden angepasst wurde. Studierenden, welche erhöhten Redebedarf aufwiesen und eine Pause benötigten, wurde der Raum dafür gegeben. Durch das Reflexionsgespräch sollte die Möglichkeit geboten werden, nochmals über die erlebte Simulation sprechen zu können und dadurch gewissermaßen zu der Entlastung der Teilnehmer*innen beizutragen. Nach dem durchgeführten Reflexionsinterview und dem darauffolgenden Feedback an den*die Studierende blieb noch Zeit, um sich auszutauschen und Fragen zu stellen. Anschließend haben wir uns bei der teilnehmenden Person bedankt und uns verabschiedet.

7 Ergebnisteil 2: Empirische Daten der Simulationen und Reflexionsgespräche

Sarah Blauensteiner

Im folgenden Abschnitt werden die empirischen Daten aus den Simulationen und Reflexionsinterviews zusammengetragen, ausgewertet und verschriftlicht dargestellt. Anhand dieser Daten wird sowohl die Forschungsfrage *„Wie gestalten Studierende der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule St. Pölten simulierte Gespräche im Kontext Rechtsextremismus und welche Herausforderungen und Strategien spielen dabei eine Rolle?“*, als auch die Subforschungsfragen beantwortet.

7.1 Techniken der Gesprächsführung

In diesem Kapitel werden Techniken der Gesprächsführung geschildert, welche die Studierenden eingesetzt haben. Es soll deutlich gemacht werden, dass diese Handlungen eine bewusste Ausführung benötigen und erlernt wurden. Neben einer produktiven Gesprächsatmosphäre verlangt es auch ein Verständnis der Dynamik von Kooperation und Kommunikation (vgl. Vollmer 2002 zit. in Widulle 2020:18f). Ebenso sollte aus systemisch-konstruktiver Sichtweise ein Mindestmaß an Neugierde vorhanden sein (vgl. Pörksen 2015 / Simon 2014 zit. in Widulle:51). Wir möchten aufzeigen, dass die Studierenden aufgrund ihres Studiums und der Auseinandersetzung mit Gesprächsführung einen professionellen Zugang zu Gesprächen haben. Folgend wird eine Auswahl an Techniken angeführt, welche am häufigsten angewendet wurden. Dies bedeutet aber nicht, dass andere grundlegende Werte der Gesprächsführung nicht adaptiert wurden. Die Gesprächsführungstechniken werden durch literarische Werke bestärkt und erklärt.

7.1.1 Zirkuläres Fragen

„Wie glaubst du ähm was muss sich ähm in deinem Leben verändern, dass du dich wieder wohl fühlst hier oder dass du das Gefühl hast ähm nicht mehr so stark im Konflikt mit deiner Mama zu stehen?“ (TS2 2024: Z.68-70)

In den Simulationen fällt auf, dass lösungsorientierte Fragen nach einer Veränderung oder einer Verbesserung häufig Verwendung finden. Lösungsorientierte Fragetechniken verhelfen neben dem Ausfindigmachen von Lösungsoptionen auch zur Orientierung an bereits bewältigten Situationen. Die Erkundung von Ressourcen erhält eine bedeutsame Rolle (vgl. Broda 2017:12). Zirkuläre Fragetechniken versuchen Außenperspektiven einzufordern, also einen Blickwinkel zu erhalten, von welchem die Situation mit Abstand betrachtet werden kann. Dazu kommt, dass die Gegenperspektive in das Geschehene miteinbezogen wird. Bezogen auf die obenstehende Frage würde die Gegenperspektive die Perspektive der Mutter

darstellen. Neben den Auswirkungen, sollen auch die Beziehungen berücksichtigt und geklärt werden (vgl. Keller 2023:42). Um ein weiteres Beispiel der Verwendung der zirkulären Fragestellung abzubilden, wird ein Ausschnitt einer Simulation geteilt:

„S3: Aber was würde dir jetzt helfen, wenn du sag ma mal, sagen wir die nächsten 2 Wochen noch da bist?“

K1: Also ja die Mama muss sich halt ändern.

S3: Okay und was was könntest du da machen oder wie kannst dich damit arrangieren?“ (TS3 2024: Z.157-161)

Der Student verwendet in dieser Passage die zirkuläre Frage, um die Beziehungsebene zwischen Tochter und Mutter zu klären, aber auch um die Auswirkungen des Verbleibes der Tochter in der Einrichtung zu erfassen. Der Klientin wird verdeutlicht, dass sie selbst am Lösungsprozess mitarbeiten muss, um geeignete Veränderungen erzielen zu können. Zudem wird durch die Fragestellung, bewusst oder unbewusst, ein Reflexionsprozess in der Klientin angeregt. Die Klientin und ihre Problematik werden in den Vordergrund gerückt und es wird ein Bezug zur Zukunft hergestellt, welchen die Klientin partizipativ mitentscheiden soll. Die zirkulären Fragen werden nicht in Bezug auf explizite rechtsextreme Aussagen oder Handlungen gestellt, sondern werden verwendet, um Diskrepanzen aufgrund unterschiedlicher Werthaltungen aufzuzeigen, zu signalisieren und zu klären. In unserem Fall siedeln sich Unstimmigkeiten und Differenzen in den Wertorientierung zwischen Tochter und Mutter an. Diese Gegensätze sowie Konflikte aufgrund dessen werden mithilfe der Fragetechnik angesprochen und gemeinsam mit der Klientin thematisiert. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass zirkuläres Fragen von den Studierenden verwendet wird, um Überblick zu verschaffen, Problematiken zu ergründen, aber auch um eine*n interessierten und offenen Gesprächspartner*in darzustellen.

Als besondere Form des zirkulären Fragens kann die Frage nach Ausnahmen gesehen werden, welche von einigen Studierenden verwendet wird. Die Frage nach Ausnahmen von Problemen soll verdeutlichen, „dass das Problem nicht allgegenwärtig ist“ (Reich 2008:8). Folgend werden die Fragen nach Ausnahmen von den Studierenden wiedergegeben:

- „Wie war das denn früher?“ (TS1 2024: Z.129)
- „Wie war’s denn mit deinem Vater in dieser Zeit, wo noch alles funktioniert hat?“ (TS1 2024: Z.159)
- „Also also ich habe von deiner Mutter gehört, dass es ja nicht immer so war, also es hat ja auch mal schöne Zeiten gegeben, oder?“ (TS4 2024: Z.38-39)

Die Frage nach Ausnahmen verdeutlicht, dass die Studierenden der Klientin aufzeigen wollen, dass die Differenzen zwischen ihr und ihrer Mutter nicht permanent sind, sondern aufgrund von Verhaltensänderungen entstanden sind.

Eine weitere Form des zirkulären Fragens stellt die Wunderfrage dar, welche eine Studierenden einsetzt. Wunderfragen werden genutzt, um über Problemlösungen zu phantasieren. Ebenso wird der Druck, der schnellen Herbeiführung einer Lösung verringert, da vage und unverbindliche Gedankengänge geteilt werden (vgl. Reich 2008:9). Die Wunderfrage, welche von Steve de Shazer entwickelt wurde, stellt eine „bildhafte“ (Bark / Wache 2017:31) Fragestellung dar. Alledem soll die Fragestellung ein Ziel eines möglichen

Zustandes realisierbar machen und Positivität und Motivation vermitteln (vgl. Keller 2023:42). Die Wunderfrage wird wie folgt formuliert:

„[...] wie würdest du jetzt erkennen, dass das Problem oder die Situation sich gebessert hat?“ (TS2 2024: Z.39-40)

Die Studentin erzählt im Reflexionsgespräch, dass die Fragetechnik nur in Verwendung gekommen ist, weil sie im Gespräch nicht mehr weiterwusste. In diesem Moment der Unsicherheit hat sie auf ihren Notizblock geblickt und eine vorher notierte Fragestellung ausgewählt, von welcher sie dachte, dass diese den Gesprächsfluss in eine andere Richtung lenken kann. Zudem ist sie der Meinung, dass der Klientin ein Mitsprachrecht bei der Lösungssuche gewährt werden muss, welches sie mit der Auswahl der Wunderfrage verdeutlichen will. Weiters spricht sie davon, dass „es schon auch gut zu wissen ist, was aus ihrer Sicht sich ändern muss in ihrem Leben“ (TR2 2024: Z.120-121). Daraus erschließt sich, dass zirkuläre Fragetechniken vor allem dann in Verwendung kommen, wenn die Kommunikation der Klientin angeregt werden soll, um neue Impulse für das Gespräch zu erhalten sowie um Gefühle der Unsicherheit zu überdecken.

7.1.2 Erkennen von klagenden Nutzer*innen

Die Auswertung der Daten lässt erkenntlich machen, dass eine Studierende erkannt hat, dass es sich um eine klagende Nutzerin handelt. Klagende Klient*innen sind nach Reich (2008) Personengruppen, welche Unzufriedenheit mit der derzeitigen Situation äußern und eine Veränderung bezwecken möchten. Die Lösungskompetenz suchen sie jedoch bei anderen Menschen, nicht bei sich selbst. Somit sind diese zwar aus freiem Willen anwesend, jedoch nicht an einer partizipativen Lösungssuche interessiert (vgl. Reich 2008:5).

Die Studentin erzählt im Reflexionsgespräch, dass sie bemerkt hat, dass sie mit einer klagenden Nutzerin zu tun hat. Aufgrund der Gesprächsführungs-Lehrveranstaltung, welche kürzlich besucht wurde, konnte sie relativ früh ausfindig machen, dass die Klientin als klagende Person identifizierbar ist. Aus diesem Grund erscheint der Studierenden die Suche nach Lösungen vorerst als unpassend. Wertschätzung, Empathie und Zuhören stehen laut ihren Aussagen deutlich im Vordergrund. Daraus kann abgeleitet werden, dass das kürzlich besuchte Gesprächsführungsmodul einen Beitrag dazu leistet, ob klagende Nutzer*innen erkannt werden, und wie die Gestaltung des Gesprächs aufgrund dessen erfolgt und vorbereitet wird. Die Studentin schildert:

„[...] einfach wirklich nur zuhören und da ein Ventil haben, wo sie sich kurz auskotzen kann und einfach ja, einfach eine gute Zuhörerin gewesen zu sein.“ (TR2 2024: Z.102-104)

Das Redenlassen und Zuhören stellt somit eine Strategie dar, welche bei der Identifikation einer klagenden Person eine produktive Verwendung zeigt.

7.1.3 Paraphrasieren

Um die Gesprächstechnik des Paraphrasierens zu verdeutlichen, wird anhand eine Definition nach Ivey (1994) vorgestellt:

„[...] das Zurückmelden dessen, was im wesentlichen gerade gesagt wurde, an die KlientIn, wobei deren Kommentare abgekürzt und klargestellt werden.“ (Ivey 1994:100 zit. in De Jong / Berg 1998:54)

Beim Paraphrasieren geht es darum, dass kurze Sequenzen des Gesagten wiedergegeben werden. Dabei wird den Klient*innen nicht nur Wertschätzung in Form von aktivem Zuhören entgegengebracht, sondern auch die Möglichkeit zum Reflektieren eröffnet (vgl. ebd.). Lindemann (2023) beschreibt eine ergänzende Form, die des lösungsorientierten Paraphrasierens. Das Gesprochene der Klient*innen wird in einer Sprache ausgedrückt, die ressourcen- und lösungsorientiert ist. Dabei werden negative Formulierungen positiver umschrieben, Wertungen und Beleidigungen abgelegt und absoluten Ausdrücken wird nachgegangen (vgl. Lindemann 2023:76f).

Der Auswertung zufolge werden von den Studierenden vermehrt lösungsorientierte Paraphrasen genutzt. Besonders in der Simulation eines teilnehmenden Studenten kann ausgeführt werden, dass Paraphrasen den Großteil des Gesprächs einnehmen. Zudem kann gesagt werden, dass in diesem Rollenspiel eine Vielzahl an Themenstellungen des Falles abgedeckt werden. Der Student erzählt, dass die Anwendung von Paraphrasierungen Sicherheit und Zeit verschaffen. Einerseits wird der Gesprächsfluss der Klientin angeregt und es wird Wertschätzung und Neugierde gezeigt. Andererseits können weitere Hypothesen aufgestellt und es kann sich ein Überblick über die unterschiedlichen Thematiken verschafft werden. Weiters wird erkenntlich, dass der Einsatz von Paraphrasen und zirkulären Fragetechniken häufig gemeinsam oder hintereinander eingesetzt wird. Neben Zusammenfassungen des Gesagten finden sich ebenso Fragetechniken, die das Gesprochene versuchen zu erörtern, um mehr Einsicht in die Gedanken und Gefühle der Klientin zu erhalten. Ein Student erfragt in seiner Simulation, ob die Mutter bereits das Gespräch zur Klientin gesucht hat. Als dies verneint wird, versucht er anhand von Paraphrasen zu ergründen, warum dies noch nicht erfolgt ist.

„I1: Gar nicht. Wir haben noch nicht drüber geredet. Wir reden nicht mehr.
S3: Ihr habt's noch nicht drüber geredet? Schon länger nicht mehr oder?
I1: Seit ich beim Papa bin red ich nicht mehr mit der Mama.
S3: Seit die Besuchskontakte angefangen haben? (TS3 2024: Z.25-28)

Anhand dieses Beispiels kann verdeutlicht werden, dass durch Paraphrasen neue Blickwinkel des Gesagten beleuchtet werden können, welche neues Wissen enthüllen. Die Technik des (lösungsorientierten) Paraphrasierens verschafft den Studierenden ihre eigenen Gedanken und Worte gemeinsam mit dem Gesagten der Klientin zu verbinden. Dabei ist wichtig zu erläutern, dass die Studierenden empfinden, dass das Paraphrasieren ein Gefühl von Wertschätzung und Interesse vermittelt, im Gegensatz zu dem schlichten "Ausfragen".

Zudem verhilft die Anwendung von Paraphrasen zur Komplexitätsreduktion von Aussagen. Wenn die Klientin viel Redezeit in Anspruch genommen hat, konnte von den Studierenden anhand von Paraphrasen das Wesentliche zusammengefasst und durch die Klientin erneut bestätigt werden. Als die gespielte Klientin diskriminierend über die Einrichtung gesprochen hat, ihre Probleme diesbezüglich kundgetan hat und meinte „Das ist ja das Problem“ (TS2 2024: Z.33), antwortete die Studentin mit „Die Nationalitäten?“ (vgl.: Z.34), welches bejaht wurde. Somit konnte in kürzester Zeit und wenigen Worten eruiert werden, was der Ursprung der Unstimmigkeiten in der Einrichtung ist. Das Paraphrasieren erlaubte den Studierenden die begrenzte Zeit optimal zu nutzen und vorläufig Thematiken nur oberflächlich zu behandeln.

7.1.4 Aktives Zuhören

Die Daten zeigen, dass die Strategie des Zuhörens und Reden lassen einen großen Teil der Simulationen einnimmt. „Wenn ich aktiv zuhöre, will ich die Kommunikation sachlich und gefühlsmäßig richtig überprüfen bzw. durch den Gesprächspartner überprüfen lassen.“ (Keller 2023:9) Keller (2023) ist außerdem der Meinung, dass aktives Zuhören Wertschätzung und Selbstreflexion beinhaltet. Aktives Zuhören benennt aber nicht nur das ständige Zuhören, sondern auch das Empfangen und Reden. Ein wichtiger Baustein des aktiven Zuhörens ist die urteilsfreie Kommunikation. Zudem wird konkretisiert, dass nur die betroffene Person für die Problemlösung verantwortlich ist. Gerade im Bereich des Rechtsextremismus kann aktives Zuhören von großer Bedeutung sein, denn Verständnis und Empathie zeigen bedeutet nicht automatisch Zustimmung geben (vgl. ebd.:10f).

Das aktive Zuhören wird von allen Studierenden als wichtige Strategie der Gesprächsführung empfunden, da einerseits der Klientin ein Ort des Vertrauens und der Ehrlichkeit eingeräumt wird, andererseits ein Gefühl des Verstanden-Werdens beziehungsweise der Offenheit vermittelt wird. Bedeutend ist auch die Formulierung, dass durch aktives Zuhören „ein Gespür für das Gegenüber“ (TR2 2024: Z. 209) entwickelt wird. In weiterer Folge geht hervor, dass die Phase der Generierung von Informationen durch aktives Zuhören vor allem in der Anfangsphase der Betreuung gesehen wird.

„Drum hab ich eben im Fokus gehabt ich möchte so viele Informationen wie möglich erhalten, also eben sowohl über die Schule als auch über den Papa, dem Freundeskreis vom Papa oder auch so wie sie über die Chats gesprochen hat. Und dass ich mir dann irgendwie so einen Überblick über die gesamte Situation machen kann und schauen kann, woher diese ganzen Informationen kommen und auf einmal dieser Habitus, der was ja vorher nicht vorhanden war [...]“ (TR3 2024: Z.108-114)

Die Auswertung der Daten zeigt zudem, dass die Strategie des aktiven Zuhörens dabei verhelfen kann, eine gemeinsame Basis und ein kollektives Verständnis der aktuellen Situation zu erhalten. Der*die gespielte Sozialarbeiter*in kann sich durch den Fokus des Zuhörens, dem Aufnehmen von Informationen widmen. Diese können anschließend erfasst und ergründet werden. Ebenso vermittelt man Neugierde und Interesse im Gespräch, welches den Studierenden von großer Bedeutung ist.

7.2 Produktive Herausforderungen

Aus den Auswertungen der Reflexionsgespräche gehen Aspekte hervor, welche die Studierenden als förderlich für den Gesprächsverlauf definieren. Es ist anzumerken, dass den Ergebnissen ein subjektiver Blickwinkel, nämlich den der Studierenden, zu Grunde liegt. Folgend werden die häufigsten Erwähnungen von produktiven Herausforderungen während den Simulationen aufgelistet und beleuchtet.

7.2.1 Austesten der eigenen Expertise

„Weil ich mir selber bewusst war, was ich kann [...]“ (TR4 2024: Z.23)

Die Auswertung zeigt, dass das Austesten des eigenen Wissens und der erworbenen Fähigkeiten in Hinblick auf die Gesprächsführung, als lehrreicher Aspekt der Simulation gesehen wird. Ein Studierender erzählt, dass die anfänglichen Unsicherheiten erst mit dem Realisieren der eigenen vorhandenen Expertise weichen konnte. Durch die Simulation wurde Selbstbewusstsein geschöpft und ein Gefühl der Sicherheit in Hinblick auf die Praxis erworben. Zudem kann ein Bewusstsein der eigenen Rolle geschaffen werden. Die teilnehmenden Studierenden bewerten positiv, dass Fehler gemacht werden dürfen, ohne Konsequenzen erwarten zu müssen. Ein Studierender sagt dahingehend, dass die Simulation für ihn eine wichtige Übung ist, um für eine reale Begegnung vorbereitet zu sein. Ebenso zeigt die Simulation auf, welche Strategien, Methoden und Techniken sich bereits in dem eigenen „Werkzeuggürtel“ (TR1 2024: Z.440) befinden und welche noch ausgebaut werden müssen.

7.2.2 Aufklärungsarbeit

In den Gesprächsverläufen zeigt sich, dass der Klientin nicht bewusst war, dass sie bereits gesetzlich strafmündig ist und durch das Zeichnen von Hakenkreuzen Konsequenzen entstehen können. Die Hälfte der Studierenden hat aufgrund dessen ihre Arbeit in der Aufklärung der Minderjährigen gesehen.

„Ich dachte mir, es ist wichtig, dass sie es mal weiß, weil ich weiß nicht, ob sie eine Ahnung hat, was ihre ähm Handlungen möglicherweise für Konsequenzen haben.“ (TR2 2024: Z.77-78)

Den Studierenden ist es wichtig, die gesetzliche Lage des Staates Österreichs in Hinblick auf rechtsextremistisches Verhalten aufzuzeigen. Ebenso wollen sie der Klientin verdeutlichen, dass ihre Aussagen und Aktivitäten eine Diskriminierung darstellen, welche bestraft werden kann. Es wird darauf hingewiesen, dass ebenso die Organisation Grenzen vorweist, welche durch diskriminierendes Verhalten überschritten werden. Ebenso ist es ein Anliegen der Einrichtung, solange die Klientin an diese angebunden ist, dass gegen rechtsextrêmes Gedankengut vorgegangen wird. Obwohl dies bei der Klientin nicht gefruchtet hat, verfolgen die beiden Studierenden die Thematik im Gespräch weiter und lassen sich von Rechtfertigungen und Vorwänden der Klientin nicht verunsichern oder zurückweisen. Die Daten machen erkenntlich, dass die Studierenden einheitlich benennen, dass noch mehr Auseinandersetzung hätte stattfinden sollen.

„Das hab ich dann am Schluss versucht, dass ich's eben nochmal betont hab, dass das ne Straftat ist und dass wird das in der Einrichtung eben nicht akzeptieren, dass es Konsequenzen haben kann. Aber ja vielleicht hätt ich das dann zwischendurch oder am Anfang noch mal mehr einbauen sollen.“ (TR3 2024: Z.145-148)

Ein Student bietet der Klientin, während der Aufklärung über ihre Strafmündigkeit, an, beim nächsten Termin Statistiken und Fakten mitzubringen, um verdeutlichen zu können, dass das Zeichnen des Hakenkreuzes keine Unwichtigkeit darstellt, sondern ernstgenommen werden muss. Um das bereits Geschriebene zu verdeutlichen, wird im folgend ein Ausschnitt eines Transkriptes der Simulation wiedergegeben.

„S3: Und ich muss dich darauf hinweisen, dass das mit dem Hakenkreuz, das ist schon eine Straftat. Ist dir das bewusst was das Hakenkreuz bedeutet oder welche Bedeutung das hat?

K1: Ja, das ist für unser Vaterland.

S3: Aber so die historische Bedeutung? Also dass das eine Straftat ist und dass das Hakenkreuz für den Nationalsozialismus steht und das dort unschuldige Menschen ermordet wurden, Millionen Menschen.

K1: Alles halb so schlimm. Meine ganzen Freunde, die tun das draußen auf so auf so Mauern sprayen. Da ist noch nie was passiert, also geh bitte. Das ist ja halb so schlimm.

S3: Wie gesagt es kann was passieren und es ist eine Straftat. Ich muss dich darauf hinweisen.“ (TS3 2024: Z.80-92)

In Hinblick auf die Thematisierung von rechtsextremistischem Gedankengut und der Aufklärungsarbeit in Bezug auf die Strafmündigkeit und Gesetzeslagen kann deutlich gezeigt werden, dass die Hälfte der Studierenden einen Auftrag dahingehend erkennt und umsetzt. Infolgedessen wird in den Reflexionsgesprächen erfragt, warum vereinzelt Studierende keine Aufklärungsarbeit unternehmen beziehungsweise die Klientin nicht ausdrücklich darauf hinweisen, dass das Zeichnen von Hakenkreuzen eine Straftat darstellt. Ein Student führt aus, dass das Thematisieren dessen „übersehen und vergessen wurde“ (TR4 2024: Z.237). Daraufhin wird von jenen Studierenden, welche keine Aufklärungsarbeit leisten, erwähnt, dass es relevant gewesen wäre, mit der Klientin darüber zu sprechen und sie aufzuklären, jedoch die Annahme dominiert, „dass die Klientin ja eh weiß, dass es nicht okay ist und ihr sicher schon mehr als genug Leute gesagt haben, dass es nicht okay ist“ (ebd.: Z.44-45). Zudem wird angenommen, dass das Zeichnen des Hakenkreuzes als eine Art Symptom und nicht „als Wurzel“ (ebd.: Z.242) des Verhaltens verstanden werden kann, welches erst ergründet werden muss. Ein Student übermittelt, während dem Reflexionsgespräch, dass er einen groben Fehler gemacht hat, indem er die Klientin nicht über mögliche Konsequenzen in Bezug auf ihr rechtsextrêmes Verhalten aufgeklärt hat. Er sieht hierbei aber die Möglichkeit zu lernen und bei weiteren Gesprächen bewusst darauf zu achten.

7.2.3 Überblick verschaffen und Hypothesenbildung

Die Mehrheit der teilnehmenden Studierenden nutzt das Gespräch, um Einblicke in die Lebenswelt der Klientin zu erhalten. Die Studierenden nennen in den Reflexionsgesprächen das Wording des „Überblickverschaffens“ (TR3 2024: Z.9). Als Gesprächsziel wird definiert, dass der Auftrag der*des Sozialarbeiter*in nicht darin liegt, Interventionen vorzubereiten und durchzuführen, sondern der Klientin den Raum zu eröffnen, um ihre Erlebnisse und

Sichtweisen einzubringen. Die Studierenden kommunizieren, dass sie ihre Aufgabe im Hypothesen bilden und im Hinterfragen der Erzählungen sehen. Einerseits soll durch die Bildung von Vermutungen eine Strukturierung erfolgen, welche in späteren Gesprächen dazu verhilft, explizite Fragestellungen und Interventionen parat zu haben. Andererseits geben Hypothesen Einblicke in die Dynamiken und Ursachen von Multiproblematiken. Tausendfreund (2012) beschreibt Multiproblematiken wie folgt: Multiproblemlagen benennen jenen Zustand, in welchen Personen durch eine Masse an komplexen Problematiken in unterschiedlichen Bereichen betroffen sind. Neben einem speziellen Bedarf an Hilfe und Unterstützung müssen auch zusätzliche Strategien und Ressourcen ausfindig gemacht werden (vgl. Tausendfreund et. al. 2012:2). Ohne die Bildung von Hypothesen, dem kritischen Hinterfragen und der Reflexion, wären die Hintergründe der Problematiken unerforscht geblieben. Die Studierenden nutzen das Aufstellen von Behauptungen hauptsächlich, um neue Erkenntnisse zu entwickeln und gezielte Maßnahmen ausfindig zu machen, sowie einen neuen Blickwinkel des Falles zu generieren.

Ein Student bezieht beispielsweise die schulische Ebene in seine Hypothesenbildung mit ein und bespricht mit der Klientin, dass er um ein Gespräch mit dem Klassenvorstand ansucht. Der Studierende äußert im Reflexionsgespräch, dass er einige Zweifel in Bezug auf die Transparenz und Ehrlichkeit der Aussagen der Klientin hegt und diese in einem Gespräch mit dem Klassenvorstand abklären und erforschen möchte. Er strebt somit einen Überblick über die Wahrhaftigkeit der Behauptungen der Klientin an, bevor er explizite Interventionen durchführt. Folgend wird ein Ausschnitt des Transkriptes geteilt, welcher zur Verdeutlichung des Geschriebenen angesehen werden soll:

„R3: Und irgendwie wollte ich auch schauen, so wie sich die Miriam in der Schule wohlfühlt, weil wenn sie sagt, sie möchte die Schule abbrechen und sie sieht keinen Sinn in der Schule und sie möchte nicht mehr in die Schule gehen, hab ich ma dacht sie fühlt sich einfach in der Klasse nicht wohl, vielleicht ist irgendwas vorgefallen in der Schule, vielleicht gab es einen Zwischenfall mit einem Kollegen, Kollegin, mit einer Lehrerin, Lehrer. Ich wollte mir einfach anschauen, wie sie sich in der Schule tut, ob es Schwierigkeiten in der Schule gibt und vielleicht das der Grund ist, warum sie nicht in die Schule gehen möchte. Und jetzt nicht nur als Ausrede sagt, niemand spricht Deutsch in der Klasse oder niemand möchte mit mir sprechen in der Klasse.
I1: Also du hinterfragst quasi so ob das überhaupt alles so stimmt, was sie sagt?
R3: Voll. Also ich hab einfach Hypothesen aufgestellt.“ (TR3 2024: Z.61-73)

Eine weitere Studierende führt aus, dass sie sich einen Überblick verschaffen will, um die Klientin besser einschätzen zu können. Hier geht es um das Abschätzen der Person, sowie dem Konfliktpotenzial und der möglichen Verweigerung. Die Ergebnisse zeigen, dass das Abtasten des möglichen Widerstandes der Klientin vor allem für spätere Phasen der Problemlösung, einen erheblichen Teil des Überblickverschaffens einnimmt. Das Kennenlernen der Klientin, Abschätzen der möglichen Kooperation sowie das Eruiere von potenziellen Ressourcen zählen zu den häufigsten Fragestellungen während der Bildung von Hypothesen.

Aufgrund dessen, dass das Gespräch hauptsächlich mit aktivem Zuhören und dem Bilden von Hypothesen verbracht wird, kann ausgeführt werden, dass dies erheblich die Unsicherheit und den Leistungsdruck senkt. Die Panik, ein besonderes Ergebnis oder eine Darbietung präsentieren zu müssen, konnte deutlich reduziert werden. Somit kann die Phase des

Überblickverschaffens als produktiver Aspekt verstanden werden. Nicht nur, um die Studierenden zu entlasten und ihnen den Druck zu nehmen, sondern auch, um für spätere Gespräche eine Strukturierung vorzunehmen und eine Planung von zweckgerichteten Interventionen zu ermöglichen.

7.2.4 Weitere Terminvereinbarungen

Die Auswertung macht deutlich, dass alle teilnehmenden Studierenden ein weiteres Gespräch mit der Klientin vereinbaren. Im Folgenden werden jedoch die unterschiedlichen Hintergründe, warum ein weiterer Termin beschlossen wird, dargestellt.

Als häufigster Grund, für eine weitere Terminvereinbarung, wurde der Aspekt des Beziehungsangebotes benannt. Der Klientin soll aufgezeigt werden, dass obwohl eine Diskrepanz der ethischen Werte besteht, die Beziehungs- und Vertrauensbasis aufrechterhalten wird. Zudem erhoffen sich die Studierenden, dass durch häufigere Gespräche, eine intensive und verlässliche Arbeitsbeziehung entsteht, welche Diskussionen standhalten kann.

„Und ja, dass man dann quasi noch ein weiteres Treffen ausgemacht haben, das war das hab ich gut gefunden, jetzt quasi nicht einfach also, dass es von jetzt auf gleich funktionieren wird, das war mir klar, die Zusammenarbeit, aber dass zumindest eine Gesprächsbasis mal da ist, das war glaub ich das Wichtigste“ (TR4 2024: Z.146-150)

Neben dem Aspekt des Ausbaues der Beziehung zwischen Klientin und Sozialarbeiter*in, wird auch der Gesichtspunkt der Anbindung der Klientin an eine sozialarbeiterische Einrichtung als Grundlage für weitere Terminvereinbarungen genannt. In der Fallvignette ist nachzulesen, dass die Klientin derzeit, gemeinsam mit ihrer Mutter, in einem Frauenhaus untergebracht ist. Aufgrund der Auseinandersetzungen zwischen Tochter und Mutter wünscht sich die Nutzerin, zu ihrem Vater zu ziehen. Über den Vater ist bekannt, dass er die Tochter fortlaufend zu Treffen in der rechtsextremen Szene mitnimmt und sie dazu anstiftet, nationalsozialistische Zeichen im Frauenhaus zu verbreiten (vgl. F1). Aus diesem Grund entscheiden sich alle teilnehmende Studierende dazu, die Gespräche mit der Klientin fortzusetzen, um tiefere Einblick in die Lebens- und Gefühlswelt zu erhalten. Zudem wird ausgeführt, dass es von Vorteil ist, die Klientin weiterhin an die Einrichtung zu binden, um bei möglichen Gefährdungen, auch im Sinne des Kindeswohles, einschreiten zu können.

„Und ich hab mir gedacht es ist auch irgendwie Ziel, dass sie im Frauenhaus bleibt, dass man halt weiter an sie andocken kann“ (TR3 2024: Z.94-95)

Als weiterer entscheidender Punkt für eine Fortführung nächster Gespräche, wird die Option des Aufschiebens und Weiterführens von Thematiken gesehen. Ein Student erklärt wie folgt, dass er merkt, „dass sie sich immer auf den Papa ausredet und irgendwann eh, so [hat er] gesagt und damit befassen wir uns auch beim nächsten Termin.“ (TR4 2024: Z.63-65) Es wird ersichtlich, dass herausfordernde Thematiken, welche zudem auf Widerstand der Klientin stoßen, einen erheblichen Teil der Simulation einnehmen. Um das Adressieren, vor allem für die Studierenden zu erleichtern werden jene unproduktiven Gesprächsthemen auf nächste Termine verschoben

Die teilnehmenden Student*innen stellen die Annahme, dass durch mehrmalige Treffen und dem verbundenen Aufbau der Arbeitsbeziehung, herausfordernde Thematiken besser besprochen und integriert werden können, ohne mit Abbrüchen oder Eskalationen rechnen zu müssen. Abgesehen davon, welchen Hintergrund die Studierenden in der Vereinbarung von weiteren Gesprächen gesehen haben, kann gesagt werden, dass alle Studierenden die Drastik dahinter erkannt haben, mit der Klientin im Austausch und in der Kooperation zu verbleiben.

7.3 Unproduktive Herausforderungen

Die folgenden Verschriftlichungen beschäftigen sich mit dem Erfassen der hinderlichen Aspekte, welche von den Studierenden während den Simulationen erlebt wurden. Ebenfalls ist zu beachten, dass es sich um die subjektive Wahrnehmung der Student*innen handelt. Hinsichtlich des vorgegebenen Umfangs der Bachelorarbeit können nicht alle unproduktiven Kriterien Platz finden, sondern nur jene, welche wiederholt von den Studierenden in den Reflexionsgesprächen benannt wurden.

7.3.1 Unsicherheit aufgrund fehlender Expertise

Betrachtet man die Auswertung der Reflexionsinterviews, lässt sich sagen, dass einheitlich ein Gefühl von Unsicherheit bei den Studierenden in Gesprächen mit rechtsextremen Personen erkenntlich wird. Von allen Studierenden wird kommuniziert, dass im Bereich des Rechtsextremismus keine sozialarbeiterischen Erfahrungen gesammelt wurden. Aufgrund dieser fehlenden professionellen Erfahrung im Umgang mit rechtsextremen Nutzer*innen, wird ebenso ein Hinauszögern oder gar das Aufschieben von Sachverhalten veranlasst. Um sich selbst als Person, aber auch als Sozialarbeiter*in vor weiterem Fehlverhalten der Klientin zu schützen, wird bewusst die Aufklärung und Thematisierung unterlassen. Insgesamt zeigt sich, dass den Studierenden die nötigen Gesprächsführungstechniken und Methoden fehlen, um mit rechtsextremen Klient*innen in den Diskurs gehen zu können. Ein Studierender führt aus, dass die Unsicherheit daraus resultiert, dass die bewusste Anwendung von Gesprächsführung im Kontext Rechtsextremismus weder gelehrt noch in der Praxis vorherrschend ist.

„Ich bin nicht wirklich vorbereitet. So also gerade in Gesprächsführung et cetera in der Ausbildung. Aber eigentlich also ich kann mich jetzt nicht daran erinnern, dass wir mal das Thema hatten, wie spreche ich mit einem Menschen, der rechte Einstellungen hat.“ (TR3 2024: Z.32-35).

Angesichts des Eindrucks der fehlenden Expertise, welche die Studierenden äußern, kann davon ausgegangen werden, dass die Thematisierung von Rechtsextremismus im Studium, aber besonders in der Gesprächsführung, die Unsicherheit der Student*innen minimieren würde.

In den Reflexionsinterviews werden von den Student*innen Hilfestellungen geäußert, welche der Unsicherheit im Gesprächssetting mit rechtsextremen Klient*innen entgegenwirken könnten. Die Erstellung eines Gesprächsleitfadens, der bereits im Studium, aber auch in der Praxis Verwendung findet, wird als Orientierung gewünscht.

„Ich mein, das muss jetzt nicht so ein super detaillierter sein, sondern einfach irgendwas, woran man sich einfach festhalten kann in solchen Gesprächen.“ (vgl. TR3 2024: Z.185-187)

Zudem kann erkenntlich gemacht werden, dass sich Studierende mehr Wissen und Expertise im Bereich der Gesprächsführung in der Ausbildung erwarten. Neben einem kontinuierlichen Üben von Kommunikationsstrategien im Studium, entsteht auch der Wunsch nach einer erweiterten Methodenauswahl.

7.3.2 Bagatellisierung

Dieses Kapitel unterscheidet sich stark von den restlichen. Die unproduktive Herausforderung wird nicht von den Studierenden geschildert, sondern von uns erkannt. In zwei Simulationen wird wahrgenommen, dass rechtsextreme Verhaltensweisen der Klientin verharmlost und übergangen werden. Gerade deshalb sehen wir die Verpflichtung, diesen Aspekt genauer zu erläutern, weil die Studierenden selbst keine hinderlichen Auswirkungen darin erkennen beziehungsweise ihre Tendenzen zur Verharmlosung unreflektiert bleiben.

„[...] es ist für mich dann schon ein Unterschied, wenn dann jemand in dem Fall wie die Tochter dann nur dieses Hakenkreuz zeichnet oder auch noch wirklich zum Beispiel auf der Tür von einer Bewohnerin [...] einritz und die dann noch attackiert händisch.“ (TR1 2024: Z.305-308)

Vor allem dem Zeichnen von Hakenkreuzen wird mit verringerter Ernsthaftigkeit begegnet. Es wird argumentiert, dass das Zeichnen von nationalsozialistischen Symbolen noch nicht als rechtsextreme Haltung verstanden wird. Das alleinige Zeichnen wird nicht als ausschlaggebender Punkt zur Intervention und Thematisierung gesehen. Nationalsozialistische Symbole werden somit nicht als rechtsextreme Handlungen diagnostiziert. Ebenso erscheint der Ort, an welchem rechtsextreme Symbole oder Aktivitäten ausgeübt werden, als zentral, um diese festzustellen. In diesem Fall zeigt sich, dass das Zeichnen des Hakenkreuzes, im eigenen Notizheft und Schlafzimmer, nur als eine „Provokation“ (TR1 2024: Z.317) verstanden wird. Erst durch das Überwinden des privaten Raumes, werden die Handlungen der Klientin als rechtsextremer Akt verstanden. Es wird ebenso begründet, dass bisher noch keine physischen Gewalttaten zustande kamen und erst durch den Eintritt dessen eine ernsthafte Gefahr gesehen wird. Desgleichen wird erklärt, dass es von Bedeutung ist, wer das Symbol gesehen hat. Wenn das Notizheft, in welchem die Symbole gezeichnet werden, nur von der Mutter und den Mitarbeitenden gesehen werden, kann man „bisschen zumindest drüber reden“ (ebd.: Z.324). Haben es aber bereits Personen gesehen, die dadurch diskriminiert werden, oder gibt es weitere Vorfälle, muss das Gespräch sorgfältig durchdacht werden. Ein weiterer beachtlicher Punkt ist das Alter der Person. Dadurch, dass die Klientin eine 14-jährige Jugendliche darstellt, wird dieser zugesprochen, dass sie durch ihr Verhalten lediglich provozieren will und deshalb ihre Aussagen und ihr Habitus von einem anderen Blickwinkel betrachtet werden. Darüber hinaus wird angenommen, dass die Arbeit der Aufklärung und Thematisierung von rechtsextremen Handlungen und Äußerungen bereits von anderen übernommen wird.

„Aber sie weiß ja eh, dass es nicht okay ist, als das haben ihr schon mehr als genug Leute gesagt, da hätte ich jetzt auch nicht wirklich wieder drauf eingehen müssen.“ (TR1 2024: Z.305-308)

Das eigene Pflichtgefühl und Bewusstsein dafür reduzieren sich immens. Es werden aufgrund dessen keine eigenen Bemühungen unternommen. Die sozialarbeiterische Verpflichtung der Thematisierung von rechtsextremen Verhaltensweisen wird vollständig außer Acht gelassen.

7.3.3 Ignorieren

Neben der Bagatellisierung von rechtsextremen Aussagen und Verhaltensweisen, kann deutlich ein Ignorieren jener Aussagen wahrgenommen werden. Wie im Kapitel zuvor, wird ebenso die Umgangsform des Ignorierens von uns erkannt. Es wird ersichtlich, dass die teilnehmenden Student*innen in geringem Maße dagegen vorgehen, wenn rechtsextreme Äußerungen getätigt werden. Vorrangig werden jene Aussagen jedoch ausgeblendet und ignoriert. Im Gesprächsverlauf werden missachtete rechtsextreme Verhaltensweisen und Schilderungen nicht weiter adressiert. Dieses Außenvorlassen und Ignorieren des Rechtsextremismus, räumt der Klientin ein, sich weiterhin diskriminierend und menschenverachtend zu äußern. Der Klientin wird an keinem Punkt in den Simulationen eine Grenze gesetzt. Rassistische Aussagen gegenüber anderen Nationalitäten werden hingenommen und nicht thematisiert. Ein Studierender formuliert jedoch in dem Reflexionsgespräch, dass seine Ignoranz von rechtsextremen Äußerungen zustande kam, um handlungsfähig zu bleiben.

„Also es war irgendwas abwertendes und dann war mal kurz Stille und ich hab umgelenkt, weil mir das gerade irgendwie unangenehm war und ich wollte nicht drüber reden.“ (TR1 2024: Z.305-308)

Ersichtlich wird, dass die rechtsextremen Äußerungen der Klientin ein Gefühl des Unwohlseins und der Schockstarre in den Student*innen auslösen. Diesem Gefühl wollen sich die Studierenden so schnell wie möglich entziehen. Die Umgangsweise des Ignorierens scheint für die Studierenden in diesen Belangen zu funktionieren. Alle Studierenden schildern in den Reflexionsgesprächen, dass sie häufiger und vor allem stärker auf rechtsextreme Äußerungen eingehen hätten sollen. Jedoch überwiegen die Bedenken, dass vermeintliche Konflikte und Spannungen hervorgerufen werden. Zugleich ist bei den Studierenden ein Gefühl der Unsicherheit spürbar, dass sie davon abhält, bei rechtsextremen Äußerungen einzuschreiten.

7.3.4 Angst vor Konflikten

Neben der vorherrschenden Bagatellisierung rechtsextremer Verhaltensweisen und der erläuterten fehlenden Expertise, konnte eine weitere Herausforderung, bei der Thematisierung von rechtsextremem Gedankengut, identifiziert werden. Bei allen teilnehmenden Studierenden kann eine Angst vor Diskussionen, Eskalationen und Beziehungsabbrüchen mit der Klientin eruiert werden. Diese wird auch in den Reflexionsgesprächen von den Studierenden benannt.

„Aber da war dann irgendwie die Befürchtung da, okay sie bricht das Gespräch ab und wird gehen. Oder man provoziert sie dann irgendwie, das war irgendwie mein Hintergedanke.“ (TR3 2024: Z.124-126)

Die Angst vor Beziehungsabbrüchen und dem Beenden des Gesprächs, von Seiten der Klientin, wird laut den Studierenden, durch das nicht vorhandene gegenseitige Vertrauen maximiert. Es wird erklärt, dass bevor auf rechtsextreme Aussagen reagiert und hingewiesen werden kann, eine tragfähige Beziehung vorhanden sein muss. Das Einschätzen und Austesten dessen, wie auf allfällige Kommentare reagiert werden kann, hat große Bedeutung für die Studierenden. Es wird deutlich, dass sich jene nicht sicher genug fühlen, um mit Widerstand und Konflikten umzugehen, deshalb auch potenziellen Situationen regelmäßig aus dem Weg gehen. Ebenso wird hinterfragt, ob in der Anfangsphase und dem Aufbau einer neuen Arbeitsbeziehung bereits Stellung zu rechtsextremen Aussagen und Verhaltensweisen genommen werden darf. Das Verständnis, dass man Nutzer*innen nicht zurechtweisen darf ist vorherrschend. Die Angst, die gemeinsame Beziehung, durch das Ansetzen von Regeln und dem Erteilen von Sanktionen, zum Scheitern zu bringen, wird benannt.

„Aber .. vielleicht irgendwie, so sag ich mal nett verpacken, dass ich das nicht so vertrete. Aber ich möchte halt dann auch nicht, dass sie sich komplett mir verschließt, weil ich andere Werte habe und weil ich es nicht so sehe. Und da war halt dann meine Sorge, wenn ich jetzt da extrem sage, ja also ich seh das eigentlich ganz anders und das ist eigentlich ich find es nicht so in Ordnung wie du sprichst, dann glaub ich wäre da wäre ich voll auf Widerstand gestoßen.“ (TR2 2024: Z.185-190)

Den Studierenden fällt es schwer, eine Balance zu finden. Einerseits möchten sie Stellung beziehen und der Klientin aufzeigen, dass ihr Verhalten nicht erwünscht ist und Konsequenzen hat. Dies wird in den Simulationen stellenweise versucht. Andererseits herrscht ein einheitliches Gefühl, dass die Klientin verschreckt werden könnte, Diskussionen aufgrund dessen entstehen und ein Beziehungsabbruch bevorsteht.

„[...]“, dass ich da gut meinen Standpunkt vertreten kann, ohne mein Gegenüber irgendwie zu erschrecken oder halt, dass er sich dann komplett verschließt.“ (ebd.: Z.193-194)

Es lässt sich manifest erkennen, dass die Studierenden argumentieren, dass sich das Ansprechen von Diskrepanzen nicht förderlich auf die Gesamtsituation auswirkt. Die Situation, dass sich die Klientin den teilnehmenden Studierenden anvertraut und ihre rechtsextremen Aussagen und Verhaltensweisen auslebt, wird als erfolgreicher Prozess verstanden. Es wird angenommen, dass der Klientin ein Raum der Sicherheit und des Vertrauens gewährt wurde. Dieses Gefühl möchte der Klientin nicht genommen werden. Aufgrund dessen unterlässt es die Mehrheit der Studierenden Maßnahmen zu setzen. Von einem Studierenden wird das Wording „nicht vor den Kopf stoßen“ (TR4 2024: Z.194) verwendet. Auch er beschreibt in weiterer Folge, dass das Ansprechen von rechtsextremen Aussagen und Verhaltensweisen erst ab dem Bestehen einer belastbaren Beziehung erfolgen kann. Zudem ist er der Meinung, dass man erst ab diesem Zeitpunkt den eigenen Standpunkt „besser erklären und überbringen“ kann (ebd.: Z.195).

Daraus erschließt sich gleichfalls, dass die Studierenden die Notwendigkeit einer fortlaufenden Anbindung der Klientin an die Soziale Arbeit erkennen. Es erscheint ihnen von großer

Bedeutung, dass die Klientin die Unterstützung und Angebote der Profession weiterhin annimmt. Dies kann als wichtige Erkenntnis für die weitere Arbeitsgestaltung gedeutet werden. Jedoch muss klar argumentiert werden, dass das Einbringen der eigenen Stellung Bestandteil einer tragfähigen Arbeitsbeziehung sein sollte. Widulle (2020) erläutert ebenso, dass das Einbringen von eigenen Wahrnehmungen, Meinungen und Gefühlen als Hilfestellung verstanden werden kann. Nach Redlich (2009) gilt es eine Balance zu finden, die Lernprozesse trotz Kritik ermöglicht (vgl. Redlich 2009:85 zit. in Widulle 2020:118).

7.4 Ambivalente Herausforderungen

Folgender Abschnitt zeigt Ergebnisse, welche in der Datenauswertung als ambivalent wahrgenommen werden. Dies bedeutet, dass eine Doppeldeutigkeit in gewissen Bereichen erkannt wird. Eine Thematik wird somit von einem Teil der Studierenden als produktiv, von einem anderen Teil als unproduktiv bewertet und definiert. Diese Zweideutigkeit ermöglicht es wiederum, unterschiedliche Blickwinkel auf eine Themenstellung zu erhalten.

7.4.1 Vorbereitung und Auseinandersetzung mit der Thematik

Als ambivalente Herausforderung kann die Vorbereitung auf die Simulation und damit einhergehend die Auseinandersetzung mit den Problematiken wahrgenommen werden. Mehr als die Hälfte der Student*innen äußert, dass vorab Recherchen und Notizen gemacht wurden, um über die aufkommenden Thematiken, welche in der Fallvignette beschrieben sind, Kenntnis zu erlangen. Zwei der Studierenden haben sich dazu entschieden, einen Notizblock bei der Simulation mitzunehmen, in welchem bereits Anregungen stehen, um sich im Gespräch orientieren zu können. In den Vermerken einer Studentin können sich explizite Gesprächsführungsstrategien finden, welche sie sich vorab notiert hat. Aufgrund dessen kann berichtet werden, dass die Studierenden, die sich vorab mit den Themen auseinandergesetzt haben, dies als produktive Herausforderung erlebt haben. Das legt nahe, dass die Vorbereitung und Auseinandersetzung im Voraus für die Studierenden einen Mehrwert haben und unter anderem Sicherheit im Gespräch bieten.

Im Kontrast dazu spricht ein Student sich dafür aus, dass die Auseinandersetzung mit der Fallvignette als unproduktiv erlebt wird. Er vertritt die Annahme, dass das Recherchieren vorab, seine realistischen Umgangsformen und Verhaltensweisen verfälscht hätten. Ebenso wird die Vermutung, dass man der Klientin gegenüber voreingenommen wäre, geäußert. Die tatsächliche Ausgangslage des Studenten ist, sich vorab nicht zu informieren, welches von ihm als ambivalent wahrgenommen wird. Er vertritt die Meinung, dass ihm die Vorbereitung auch Vorteile verschaffen hätte, entschied sich aber bewusst dazu, sich vorab nicht zu informieren, um die Spontaneität im Gespräch zu bewahren. Der Studierende erläutert:

„Ich hätt natürlich. Mehr Infos sind immer gut, aber will ich eigentlich jetzt auch gar nicht, weil dann weiß ich ja mehr und ich find das eigentlich gut, dass man nicht weiß was kommt, weil das ist ja im praktischen Tun dann ja auch so, dass da wer reinkommt oder die Person kommt rein mit seiner Thematik und dann wird man darüber reden und das bearbeiten gemeinsam und ja.“
(TR4 2024: Z.262-266)

7.4.2 Problemfokussiertes Arbeiten

„Ich glaub ich war zu problemfokussiert. Ich hab quasi mehr aufs Problem fokussiert als auf die Person selber.“ (TR4 2024: Z.132-133)

Die Auswertung der Daten zeigt, dass die Studierenden in den Reflexionsgesprächen benennen, dass sie die scheinbare Problemlage beziehungsweise den Ursprung aller Problematiken bereits zu Beginn der Simulation ausfindig machen konnten und aufgrund dessen zu dieser Thematik die Klientin befragen. Die vermeintliche Problemlage der Klientin stellt in beiden Fällen der Vater, sowie sein Umfeld dar. Unbedeutend, ob den Ursprung der Problematiken der Vater und sein Umfeld darstellen, kann anhand der weiteren Simulationen und Reflexionsgespräche gezeigt werden, dass der Blickwinkel der Studierenden, welche problemfokussiert gearbeitet haben, eingeengt wird. Aufgrund dessen werden andere Thematiken, wie unter anderem die schulische Bildung oder der Online-Freundeskreis außer Acht gelassen. Der Fokus auf die scheinbare Problematik hat an sich den Gesprächsverlauf nicht gestört oder drastisch verändert, jedoch einen Weg eingeschlagen, welcher im Anschluss genau reflektiert werden sollte. Dem Einschränken der Handlungsoptionen in Bezug auf die Multiproblematik der Klientin und dem Festfahren auf eine Problemlage sollte man sich, unserer Meinung, bewusst sein. Aus diesem Grund sind im Reflexionsgespräch vermehrt Fragen gestellt worden, welche diese Arbeitsweise beleuchten.

„Wenn ich jetzt so nachdenke, hätt ich's besser gemacht“ (TR4 2024: Z.134)

Ein Student erklärt des Weiteren, dass es für ihn ein „Setzen von Prioritäten“ (TR1 2024: Z.275) war und er die Dringlichkeit in der Verbesserung des Verhaltens des Vaters und seiner Lebenswelt wahrgenommen hat. Ein weiterer Studierender schildert seinen Umgang damit, dass er ebenso priorisieren wollte, um die Komplexität zu reduzieren. Dieser Vorgang wird jedoch unbewusst ausgeführt. Die Reduktion der Komplexität, welche die Multiproblematik innehat, löst Überforderung aus, wie anhand der Auswertung ersichtlich wird. Der Teilnehmende wählt aufgrund seiner gefühlten Überbelastung mit den verschiedenen Problemlagen der Klientin, einen vermeintlichen Fokus aus, welchen er als Ursprung aller Probleme identifizierte. Die Komplexitätsreduktion hat jedoch auch den Vorteil, handlungsfähig zu bleiben. Durch den einseitigen Problemfokus wird der Blickwinkel auf die übrigen Lebensbereiche eingeschränkt und eine Vorauswahl der zu bearbeitenden Thematiken, ohne Übereinstimmung mit der Klientin, getroffen. Aus der Perspektive der Studierenden kann gesagt werden, dass der Einsatz als produktiv verstanden werden kann, um Handlungsunfähigkeit zu vermeiden.

7.5 Wertekonflikt

Die Auswertung der Daten signalisiert, dass die teilnehmenden Studierenden einen inneren Konflikt ihrer sozialarbeiterisch-ethischen Werte verspüren. Neben Gefühlsstimmungen wie Ekel, Ärger und Unverständnis, können auch Phasen der Unsicherheit und der Abstoßung, bei Wertedifferenzen, benannt werden. Die Studierenden schließen somit von den Gefühlsregungen darauf, dass ebenso ihre Werte irritiert sind.

„Ja schon, ich mein auch wenn es eine Simulation ist, aber trotzdem man empfindet Ekel natürlich bei solchen Aussagen. Der Punkt, wo es innerlich in mir wirklich einen schon einen echt argen Clash gegeben hat. Also Clash in dem Sinne, dass es echt nicht in Ordnung war.“ (TR1 2024: Z.131-133)

Auffällig ist, dass alle Studierenden eine Phase der Sprachlosigkeit, der Schockstarre oder auch der „Überrumpelung“ (TR1 2024: Z.150) äußern, sobald rechtsextreme Thematiken von Seiten der Klientin angesprochen werden, die nicht mit dem Wertebild der Studierenden übereinstimmen. Es wird erörtert, dass im außerdienstlichen und privaten Bereich ausschließlich ein Umgang der Diversität und der kulturellen Toleranz gepflegt wird. Sobald diskriminierende sowie rassistische Äußerungen getroffen werden, wird sich aktiv von jenen Personen distanziert.

„Was in meinem Kopf war, was ich nicht ausgesprochen hab, war dann so eher so ja ja viel gebe ich mich mit solchen Leuten jetzt im Privaten nicht ab irgendwie so und das ist der Grund“ (TR4 2024: Z.79-81)

Im beruflichen Feld werden ebenfalls entsprechende ethische Werte und Überlegungen verfolgt. In der Begegnung mit rechten oder rechtsextremen Personen beziehungsweise diesem Gedankengut, lassen sich innere Wertekonflikte bei den Studierenden erkennen. Einerseits abhorreszieren die Student*innen die Äußerungen und Verhaltensweisen der Klientin, andererseits möchte sie in Kooperation gehen. Ein Student benennt hier den Zwiespalt in seinem Inneren. Auf der einen Seite empfindet er die Aussagen der Klientin als abstoßend und verabscheut diese, trotzdem möchte er weiterhin in Kontakt mit der Klientin treten, weil er ein grundlegendes und tiefergehendes Interesse gegenüber allen Personengruppen apperzipiert. Ihm ist es trotz des Wertebildes der Klientin von großer Bedeutung, Unterstützung anzubieten. Weiterführend erläutert er, dass obwohl ein innerer Konflikt der sozialarbeiterisch-ethischen Werte entsteht, dass ein förderlicher Umgang damit erlernt werden muss, „[...] weil das [s]ein Job ist“ (TR4 2024: Z.87). Daraus lässt sich folgern, dass die Studierenden ein starkes Bedürfnis verspüren, sich mit ihren inneren Wertekonflikten auseinanderzusetzen.

Weiters schildert ein Studierender, dass er die Aussagen der Klientin zu rechtsextremen Themen kritisch hinterfragt und sie als surreal und unvorstellbar empfunden hat. Das impliziert, dass aufgrund der differenzierten Wertevorstellungen der Studierenden das Verständnis für rechtstextremes Gedankengut geringer ist, was dazu führen kann, dass die Realität derartiger Aussagen bagatellisiert wird.

7.6 Auftrag der Sozialen Arbeit

„Jetzt ist das die Frage ist das die Pflicht der Sozialen Arbeit oder einfach nur die Pflicht jedes Sozialarbeiters, [...]?“ (TR4 2024: Z.294-295)

Von der Mehrheit der Studierenden wird verdeutlicht, dass Soziale Arbeit einen expliziten Auftrag zur Aufklärung von Rechtstextremismus hat. Ein Student erläutert, „dass es wohl das mindeste ist darüber aufzuklären“ (TR1 2024: Z.459-460). Der Studierende verweist auf die

Menschenrechte und den Ethikkodex, welchem die Soziale Arbeit unterlegen ist, und einen großen Bestandteil der Arbeitsmoral und dem professionellen Verständnis des Berufsbildes ausmachen. Seiner Meinung nach „ist alles, was dehumanisierend ist und das ist Rechtsextremismus [...] auf jeden Fall, da ist der Auftrag da.“ (ebd.: Z.480-481). Es wird ebenso die Annahme formuliert, dass Soziale Arbeit eine Profession darstellt, welche Menschen weg von einer bestimmten Problemlage verhelfen kann. Zudem werden Rechtsextremismus und rechtsextremistisches Gedankengut als Problemlagen benannt, die somit in den Arbeits- und Aufgabenbereich von Sozialarbeiter*innen fallen. Eine Studierende ist der Meinung, dass der Aufgabenbereich „auf eine andere Art und Weise, wie jetzt in anderen Professionen“ (TR2 2024: Z.234-235) dem Berufsbild der Sozialen Arbeit obliegt. Soziale Arbeit dient als Kontaktstelle für Menschen, die mit unterschiedlichen Problemlagen konfrontiert sind. Im Zentrum dieser Tätigkeit steht das Gewinnen von Vertrauen und der Aufbau einer tragfähigen Beziehung. Sie sieht darin eine große Chance, da Sozialarbeitende oftmals eine neutrale Position einnehmen, um dies zu erreichen. Durch diese gefühlte Neutralität in der Rolle als Sozialarbeiter*in, können Vorurteile leichter abgelegt und Offenheit gegenüber anderen Personen gefördert werden.

„Ich glaub so hat die Soziale Arbeit eigentlich schon sehr das Potenzial, da irgendwas zu verändern. Aber ist es auf jeden Fall wichtig, dass die Soziale Arbeit da auch agiert.“ (TR2 2024: Z.243-245)

Ebenso wird die Forschung, welcher sich Soziale Arbeit widmet, als große Chance angesehen, um der Bekämpfung von Rechtsextremismus in der Sozialen Arbeit mehr Ansehen zu schenken. Der Appell für die Durchführung von Workshops für Auszubildende, aber auch praktizierende Personen, sowie die Bearbeitung der Thematik und der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und rechtsextremen Personen, wird klar im Bereich der Forschung und dem Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit gesehen. Der Auftrag der Sozialen Arbeit wird wiederum auch stark im politischen Bereich gesehen.

„Also Soziale Arbeit hat einen Auftrag für die Gesellschaft und deshalb ein politisches Mandat und das widerspiegelt sich in der Thematik ja sehr sehr gut“ (TR3 2024: Z.213-215),

sagt ein weiterer Student. Ihm ist auch wichtig, zu erwähnen, dass sich die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus nicht erst in der Praxis finden soll, sondern schon bestenfalls in der Ausbildung.

8 Resümee und Ausblick

Sarah Beer, Sarah Blauensteiner

Der vorliegenden Arbeit sind zwei unterschiedliche Schwerpunkte zu entnehmen. Einerseits die theoretische Auseinandersetzung mit Rollenspielen, sowie die Gestaltung einer eigenen Simulation, andererseits die empirische Sammlung und Auswertung von Daten anhand der durchgeführten Simulationen und Reflexionsinterviews. Aufgrund dessen werden zwei verschiedene Fokusse in der Forschungsarbeit hergestellt. Im folgenden Abschnitt werden die wesentlichen Ergebnisse dargelegt und anhand dessen die anfangs gestellten Forschungsfragen beantwortet.

Die handlungsorientierte Frage, wie Simulationen aufgebaut werden müssen, damit Studierende der Fachhochschule St. Pölten ihr Fachwissen und ihre Fertigkeiten erproben können, kann anhand der Ergebnisse wie folgt beantwortet werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein angenehmes und ruhiges Setting wesentlich für die Durchführung von Simulationen ist. Es benötigt daher einen ungestörten Raum frei von Unterbrechungen und sonstigen Störungen. Wesentlich ist in diesem Zuge auch eine professionelle Anleitung der Simulationen, welche Platz zum Probieren, Experimentieren und Fehlermachen bietet. Den Teilnehmenden muss hierbei vermittelt werden, dass es sich um einen vertrauensvollen und anonymen Rahmen handelt, wobei mit den Inhalten vertraulich und sensibel umgegangen wird. Wenn diese Grundlage gegeben ist, ermöglichen Simulationen den Teilnehmenden neue Facetten ihre Fertigkeiten zu entdecken und ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Zudem zeigt sich, dass eine gut strukturierten Fallvignette von großer Bedeutung für die Durchführung von Rollenspielen ist. Diese soll sowohl Orientierung geben als auch Spielraum für eigene Interpretationen der Akteur*innen bieten. Weiters sollte eine möglichst gute Identifikation mit den Rollen der Fallvignette vorhanden sein, um sich auf die Simulation einlassen zu können. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Benennung eines klaren Ziels für das Gespräch. Dies ermöglicht eine zielgerichtete Intervention und erhöht die Effektivität der Arbeit. Die theoretische Auseinandersetzung mit Rollenspielen macht deutlich, dass das Ablegen der Rollen nach den Simulationen zentral ist. Die spielenden Personen sollen daher nicht mit ihrer angenommenen Rolle nach Hause gehen, sondern sich nach der Simulation aktiv "entrollen". Die Leitung des Rollenspiels ist dafür verantwortlich, dass eine gelingende, Ablegung der Rollen stattfindet.

Die Auswertung und Analyse der erhobenen empirischen Daten zeigen, dass Studierende der Fachhochschule St. Pölten einheitlich ein Gefühl der Unsicherheit im Umgang mit rechtsextremen Klient*innen benennen. Einerseits lässt sich dies auf die unzureichende Expertise zurückführen, andererseits auf die verspürte Angst vor potenziellen Eskalationen und Diskussionen. Viele Student*innen erklären, sich unwohl zu fühlen, wenn es darum geht, rechtsextreme Äußerungen und Verhaltensweisen zu adressieren. Dies ist häufig zurückzuführen auf eine unzureichende Vorbereitung und Auseinandersetzung, sowie mangelndes Fachwissen über geeignete Interventionsstrategien und Umgangsformen. Trotz dessen kann gesagt werden, dass Studierende während den Simulationen eine Reihe an

Strategien der Gesprächsführung anwenden. Am häufigsten werden zirkuläre Fragetechniken und Paraphrasen gewählt. Zudem kann aufgezeigt werden, dass sich die Teilnehmenden mit ihrer Rolle als Sozialarbeiter*in identifizieren und ihr erworbenes Wissen optimal austesten können. Ebenso wird der Aufklärungsarbeit und der Gestaltung einer gemeinsamen Arbeitsbeziehung großen Wert zugeschrieben. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Gespräche im Kontext Rechtsextremismus eine komplexe Herausforderung für Studierende der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule St. Pölten darstellen. Sowohl die spezifischen sozialarbeiterischen Fertig- und Fähigkeiten der Gesprächsführung als auch ein Verständnis der zugrundeliegenden Problematik sind erforderlich. Um die Effektivität der Gesprächsführung zu verbessern, wird von Seiten der Studierenden die Notwendigkeit einer Vorbereitung und der aktiven Thematisierung von Rechtsextremismus sowie das Erlernen spezifischer Umgangstechniken und Strategien deutlich. Die Ergebnisse zeigen zweifellos die Unausweichlichkeit einer umfassenden Ausbildung für sozialarbeiterische Fachkräfte, die Studierenden explizite Inhalte zu Rechtsextremismus sowie Umgangsformen im Gespräch mit rechtsextremen Personen lehrt.

Die Forschungsgrundlage hinsichtlich Rechtsextremismus in der Sozialen Arbeit zeigt Entwicklungspotenzial. Es wäre erstrebenswert weitere Forschungen dieser Art zu entwickeln. Zudem wäre es uns ein Anliegen, den Umgang von ausgebildeten Sozialarbeiter*innen mit rechtsextremen Klient*innen zu erforschen, um vorhandene Missstände aufzuzeigen. Zusätzlich benötigt es Studien, die analysieren, welche Inhalte beziehungsweise Fortbildungen es benötigt, um einen sicheren und förderlichen Umgang mit Rechtsextremismus zu gewährleisten. Insbesondere in Anbetracht der aktuellen politischen Lage und des sich weltweit ausbreitenden Rechtsrucks, darf jene Thematik nicht ausgelassen werden. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen politischen Meinungen und Werten ist ein zentrales Element der Demokratie. Unserer Ansicht nach sollte dies nicht vernachlässigt werden. Es muss ein Austausch mit rechten beziehungsweise rechtsextremen Personen stattfinden. Andernfalls wird sich die aktuelle Lage nicht verändern, sondern vermutlich nur verschlimmern. Solch eine Auseinandersetzung muss auf politischer und gesellschaftlicher Ebene passieren. Vor Allem aber muss sich die Disziplin der Sozialen Arbeit damit beschäftigen, da diese den Auftrag der Wahrung der Menschenrechte und des demokratischen Miteinanders verfolgt.

Literatur

Bark, Sandra/ Wache, Thomas (2017): Lösungsorientierte Beratung in der Physiotherapie – Die Wunderfrage! In: physiopraxis. Das Fachmagazin für Physiotherapie. Ausgabe 9. <https://www-thieme-connect-de.ezproxy.fhstp.ac.at:2443/products/ejournals/pdf/10.1055/s-0043-110521.pdf>. [Zugriff am 17.04.2024].

Baron, Philip/ Drücker, Ansgar/ Seng, Sebastian (Hginnen): Das Extremismusmodell Über seine Wirkungen und Alternativen in der politischen (Jugend-)Bildung und der Jugendarbeit (2018). Düsseldorf: Informations-und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung eV., 9-14. https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2018_IDA_Extremismusmodell.pdf [Zugriff am 20.01.2024].

Benien, Karl (2005): Beratung in Aktion: erlebnisaktivierende Methoden im Kommunikationstraining mit vielen Fallbeispielen. Hamburg: Windmühle verlag.

Blanz, Mathias/ Frank, Como-Zipfel/ Franz, J. Schermer, (2013): Verhaltensorientierte Soziale Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Borrmann, Stefan (2005): "Ethical dilemmas in social work with right-wing youth groups. Solutions based on the document Ethics in Social Work, Statement of Principles by the International Federation of Social Workers (IFSW)." *Journal of Social Work Values and Ethics* 2.1 (2005): 13.

Böhler, Doris (2015): Partizipation durch experimentelle Lehr-und Lernformen im Studium Soziale Arbeit. Eine Analyse von Reflexionspapieren im Anschluss an Rollenspiele in: soziales_kapital, (2015), 8-19 <https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/380/666>. [Zugriff am 20.02.2024].

Bratteteig, Tone, Keld Bødker, Yvonne Dittrich, Preben Holst Morgensen und Jesper Simonsen (2013): Methods. Organising principles and general guidelines for Participatory Design projects, in: Jesper Simonsen und Toni Robertson: International Handbook of Participatory Design. New York und London: Routledge, S. 117–144.

Broda, Michael (2017): Lösungsorientierte Techniken. Die Wunder- oder 5-Jahres-Frage. In: PiD – Psychotherapie im Dialog. Ausgabe 04: Achtsamkeit & Selbstfürsorge. <https://www-thieme-connect-de.ezproxy.fhstp.ac.at:2443/products/ejournals/pdf/10.1055/s-0043-118244.pdf>. [Zugriff am 17.04.2024].

De Jong, Peter/ Berg, Insoo Kim (1998): Lösungen (er)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie. Band 17. verlag moderndes lernen.

Deppermann, Arnulf (2015). Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource. InLiSt – Interaction and Linguistic Structures, 51, 1–29.

Dgsa, Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2020): Ethical Principles and Scientific Standards for Social Work Research Research Ethics Code of the DGSA
[https://www.dgsa.de/fileadmin/Carousel/en/Ethical Principles and Scientific Standards 201118.pdf](https://www.dgsa.de/fileadmin/Carousel/en/Ethical_Principles_and_Scientific_Standards_201118.pdf) [Zugriff am 18.04.2024].

Doppler, Klaus (2022), Seite 303 In: In: Fachlexikon der Sozialen Arbeit, (Hg.Innen): Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2022), 9. Auflage, Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.

Drilling, Matthias/ Davolio Miryam Eser (Hg.Innen) (2004): Rechtsextremismus und Soziale Arbeit in der Schweiz, Band 4, Basel: Verlag Fachhochschule für Soziale Arbeit Basel.

Drinkmann, Arno (2005): Rollenspiel. In: Schermer, Franz J./Weber, Angelika/Drinkmann, Arno/Jungnitsch, Georg (Hg.Innen). Methoden der Verhaltensänderung: Basisstrategien. Stuttgart: Kohlhammer. S. 129-171.

Flick, Uwe (2016): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA Studiengänge. 3. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Frohn, Elke (2008): Einsatz von Rollenspiel und Theaterelementen in der Psychotherapie, Supervision und Fortbildung in: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 7(2), 210-225.

Froschauer, Ulrike/ Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. utb GmbH.

Goffman, Erving (1996): Über Feldforschung, in: Hubert Knoblauch (Hrsg.): Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft. Konstanz: UVK, S. 261–269.

Goffman, Erving (2017): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 10. Aufl., München: Piper.

Grigori, Eva/ Weidinger, Bernhard (2022): Recht(s) sozial. Zum spezifischen Verhältnis von Sozialer Arbeit und Rechtsextremismus in Österreich. In: Gille, Christoph/Jagusch Birgit/ Chehata Yasmine (Hg.Innen): Die extreme Rechte in der Sozialen Arbeit. Grundlagen - Arbeitsfelder- Handlungsmöglichkeiten. 1. Auflage Weinheim Basel: Beltz Juventa, 106-120.

Grigori, Eva (2018): "Ollas geht net". Sozialarbeit zwischen individueller Hilfeleistung und kollektiv abwertenden Einstellungen In: Die Armutskonferenz (Hg.in): Achtung. Abwertung hat System. Vom Ringen um Anerkennung, Wertschätzung und Würde. Wien ÖGB, 85-94.

Günther, Manfred (2018): Pädagogisches Rollenspiel: Wissensbaustein und Leitfaden für die psychosoziale Praxis. Springer-Verlag.

Heiner, Maja (2018): Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit. München: Reinhardt.

Heitmeyer, Willhelm (1995): Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen (5.Aufl.). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Heitmeyer, Wilhelm (2005): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus 2002, 2003 und 2004. Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): *Deutsche Zustände, Folge, 3*, 13-34.

Holzer, Willibald (1994): Rechtsextremismus - Konturen, Definitionsmerkmale und Erklärungsansätze.

Huizinga, Johan (2006): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek.

Ivey, Allen E.(1994): Intentional interviewing and counseling: Facilitation client development in a multicultural society (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole.

Keller, Katrin (2023): Wertschätzende Gesprächsführung in der neuen Arbeitswelt 4.0. Springer-Verlag.

Knoblauch, Hubert: Fokussierte Ethnographie. Sozialer Sinn, Heft 1/2001, S. 123–141.

Krafeld, Franz Josef (2012): Bedarf es einer speziellen Pädagogik gegen Rechts? Nein, aber! In: Bundschuh, Stephan / Drucker, Ansgar / Scholle, Thilo (2012) (Hg.): Wegweiser Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus. Motive, Praxisbeispiele und Handlungsperspektiven. Schwalbach: Wochenschau., S.49-60.s.

Lindemann, Holger (2017): Moderation, Mediation und Beratung in der Schule: Lern-und Arbeitsbuch für pädagogische und soziale Berufe. Vandenhoeck & Ruprecht.

Lindemann, Holger (2023): Einführung in die systemisch-lösungsorientierte Gesprächsführung und Beratung. Vandenhoeck & Ruprecht.

Moreno, Jakob Levy (1945): Psychodrama and the psychopathology of interpersonal relations. Psychodrama Monographs Nr.16. Beacon.

Moreno, Jakob Levy (1959). Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Einleitung in die Theorie und Praxis. Stuttgart: Thieme.In: Stahlke, Iris (2020). Rollenspiel (pp. 413-431). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Müller, Francis (2018): Designethnografie. Methodologie und Praxisbeispiele Springer Fachmedien Wiesbaden.

obds (2020): Ethische Standards der Sozialen Arbeit in Österreich. https://obds.at/wp-content/uploads/2022/04/obds_Ethische_Standards_2020_Diskussionsentwurf.pdf

[zugegriffen am 15.01.2024]

ogsa (2024): ogsaFORUM 2024 – Keynote von Eva Grigori. Wer gibt uns das Recht zu schweigen? Erinnerungen an die Mandate Sozialer Arbeit im Kontext Rechtsextremismus. In: YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LhsuZkeLwo8> [Zugriff am 16.03.2024].

Pörksen, Bernhard (2015). Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Radvan, Heike (2017): „Die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus ist untrennbarer Teil Sozialer Arbeit“. In: Handreichung Miteinander gegen Hass, Diskriminierung und Ausgrenzung, eine Handreichung der Wohlfahrtsverbände zum Umgang mit Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus, 1. Auflage, Mai 2017.

Redlich, Alexander (2009). Gesprächsführung in der Beratung von Lehrern, Eltern und Erziehern. Hamburg: Fachbereich Psychologie, Arbeitsgruppe Beratung und Training.

Reich, Kersten (2008): Methodenpool. In: URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de>. [Zugriff am 17.04.2024].

Rosenberg, Marshall B. (2013): Gewaltfreie Kommunikation, eine Sprache des Lebens. Paderborn.

Rosenberger, Katharina (2016): Fall-Vignetten. Ein methodisches Instrument in der Bildungsforschung. https://www.researchgate.net/publication/341372392_Fall-Vignetten_Ein_methodisches_Instrument_in_der_Bildungsforschung. [Zugriff am 12.04.2024].

Roth Christina (2020): Das Rollenspiel als Basisverfahren der Sozialen Gruppenarbeit Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Rollenspielen <https://www.socialnet.de/files/materialien/attach/597.pdf> [Zugriff am 20.02.2024].

Ruppert, Franz (2001): Berufliche Beziehungswelten. Das Aufstellen von Arbeitsbeziehungen in Theorie und Praxis. Heidelberg: Carl-Auer-System-Verlag.

Schnurr, Stefan (2003): Vignetten in quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns. https://www.researchgate.net/publication/296331761_Vignetten_in_quantitativen_und_qualitativen_Forschungsdesigns. [Zugriff am 16.04.2024].

Simon, Fritz B. (2014). Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg: Auer.

Spranz-Fogasy, Thomas/ Kabatnik, Susanne/ Nikendei, Christoph (2018). Wissenskonstitution durch Lösungsorientierte Fragen in psychodiagnostischen Gesprächen. In E. Hess-Lüttich (Hrsg.), Rhetorik und Medizin (S. 110–131). Mouton De Gruyter.

Stadler, Christian/ Spörrle, Matthias (2008): Das Rollenspiel. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 7(2), 165-188.

Stahlke, Iris (2020): Rollenspiel (pp. 413-431). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Steger, Martin (2019): Skriptum Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens. https://qwb.schule.at/pluginfile.php/33347/mod_resource/content/1/Grundlagen%20wissenschaftlichen%20Arbeitens_v1.pdf [Zugriff am 17.04.2024]

Stiehler, Steve/ Fritsche, Caroline/ Reutlinger, Christian (2012): Der Einsatz von Fall-Vignetten. Potential für sozialräumliche Fragestellungen. In: sozialraum.de. Ausgabe 1/2012. <https://www.sozialraum.de/der-einsatz-von-fall-vignetten.php>. [Zugriff am 16.04.2024].

Strauss, Anselm Leonard/ Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Beltz Verlag.

Tausendfreund, Tim/ Knot-Dickscheit, Jana/ Knorth, Erik J. (2012): Familien in Multiproblemlagen: Hintergründe, Merkmale und Hilfeleistungen. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit = Revue suisse de travail social. Heft 12. file:///Users/sarahblauensteiner/Downloads/redaktion,+SZSA-RSTS_12_2012_33-50.pdf. [Zugriff am 20.04.2024].

Tilemann, Friederike (2022), Seite 738 In: Fachlexikon der Sozialen Arbeit, (Hg.Innen): Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2022), 9. Auflage, Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.

Thomann, Christoph/ Schulz von Thun, Friedemann (2007). Klärungshilfe 1: Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Voigt, Bert (2022), Seite 303 In: Fachlexikon der Sozialen Arbeit, (Hg.Innen): Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V., (2022), 9. Auflage, Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.

Vollmer, Gerhard (2002). Evolutionäre Erkenntnistheorie. Stuttgart: Hirzel.

Weidinger, Bernhard (2018): Jenseits des Hufeisens. Plädoyer für einen anderen Rechtsextremismusbegriff. In: Baron, Phillip. (Hg.Innen): (2018). Das Extremismusmodell: über seine Wirkungen und Alternativen in der politischen (Jugend-) Bildung und der Jugendarbeit. Informations-und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung eV., 9-14.

Wendtlandt, Wolfgang (2003): Veränderungstraining im Alltag. Stuttgart: Thieme.

Widulle, Wolfgang (2009): Handlungsorientiert Lernen im Studium: Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe. Springer-Verlag.

Widulle, Wolfgang (2020): Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Gestaltungshilfen. Band 9, Springer Fachmedien Wiesbaden Verlag, dritte Auflage.

Windpassinger, Gernot/ Weißenböck, Karin/ Ceresna, Jasmin/ Windpassinger, Julia (2019): Unsicherheit im Umgang mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. In: soziales Kapital, Band 22 (2019), 125-134.

<https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/641/1155> [Zugriff am 25.01.2024].

Daten

B1, Besprechung mit Michael Delorette über Teams. Mitschrift erstellt am 22.1.2024 von den Verfasserinnen.

BP, Beobachtungsprotokoll, Mitschrift weiterführend von Sarah Beer erstellt, am 07.02.2024, 13.02.2024, 01.03.2024 und 12.03.2024.

F1, Fallvignette, erstellt von Sarah Blauensteiner, am 23.01.2024.

R1, Reflexionsgespräch, geführt von Sarah Beer mit einem Studierenden der Fachhochschule St. Pölten, am 07.02.2024, Audiodatei.

R2, Reflexionsgespräch, geführt von Sarah Beer mit einer Studierenden der Fachhochschule St. Pölten, am 13.02.2024, Audiodatei.

R3, Reflexionsgespräch, geführt von Sarah Beer mit einem Studierenden der Fachhochschule St. Pölten, am 01.03.2024, Audiodatei.

R4, Reflexionsgespräch, geführt von Sarah Beer mit einem Studierenden der Fachhochschule St. Pölten, am 12.03. 2024, Audiodatei.

S1, Simulation, geführt von Sarah Blauensteiner mit einem Studierenden der Fachhochschule St. Pölten, am 07.02.2024, Videodatei.

S2, Simulation, geführt von Sarah Blauensteiner mit einer Studierenden der Fachhochschule St. Pölten, am 13.02.2024, Videodatei.

S3, Simulation, geführt von Sarah Blauensteiner mit einem Studierenden der Fachhochschule St. Pölten, am 01.03.2024, Videodatei.

S4, Simulation, geführt von Sarah Blauensteiner mit einem Studierenden der Fachhochschule St. Pölten, am 12.03.2024, Videodatei.

TR1, Transkript des Reflexionsgespräches R1, erstellt von der Verfasserin, am 08.02.2024, Zeilen durchgehend nummeriert.

TR2, Transkript des Reflexionsgespräches R2, erstellt von der Verfasserin, am 14.02.2024, Zeilen durchgehend nummeriert.

TR3, Transkript des Reflexionsgespräches R3, erstellt von der Verfasserin, am 02.03.2024, Zeilen durchgehend nummeriert.

TR4, Transkript des Reflexionsgesprächs R4, erstellt von der Verfasserin, am 13.03.2024, Zeilen durchgehend nummeriert.

TS1, Transkript der Simulation S1, erstellt von der Verfasserin, am 08.02.2024, Zeilen durchgehend nummeriert.

TS2, Transkript der Simulation S2, erstellt von der Verfasserin, am 14.02.2024, Zeilen durchgehend nummeriert.

TS3, Transkript der Simulation S3, erstellt von der Verfasserin, am 02.03.2024, Zeilen durchgehend nummeriert.

TS4, Transkript der Simulation S4, erstellt von der Verfasserin, am 13.03.2024, Zeilen durchgehend nummeriert.

Abbildungen

Abbildung 1: Auszug der Auswertung. Erstellt von den Verfasserinnen am 14.02.2024.

Abbildung 2: Mindmap Fallvignette. Erstellt von den Verfasserinnen am 25.01.2024.

Abbildung 3: Mindmap Simulation. Erstellt von den Verfasserinnen am 25.01.2024.

Anhang

Fallvignette

Fallvignette

Eckdaten für Soziale Arbeit

Wo: Frauenhaus

*Akteur*innen:*

- Mutter: 39 Jahre alt, österreichische Staatsbürgerin, seit 4 Monaten im Frauenhaus aufgrund einer gewaltvollen langjährigen Beziehung, der Gefährder ist ihr (noch) Ehemann; ist sehr besorgt über die neuesten Vorkommnisse zwischen Tochter und Vater, die Mutter-Kind-Beziehung leidet extrem darunter
- Klientin -> Tochter: 14 Jahre alt, seit 4 Monaten im Frauenhaus mit ihrer Mutter, der Gefährder ist ihr Vater; ist seit kurzem sehr vertraut mit dem Vater und begleitet ihn auf seinen Treffen in der rechten Szene
- Vater: 45 Jahre alt, wohnte zuvor mit Ehefrau und Tochter in einem Einfamilienhaus in einer ländlichen Gegend, durch gewaltbereites Verhalten flüchtete die Ehefrau mit der gemeinsamen Tochter aber in ein Frauenhaus; Vater ist Alkoholiker und ist gerne in der rechten Szene unterwegs

Was:

Die Mutter wohnt gemeinsam mit ihrer 14jährigen Tochter seit 4 Monaten in einer sozialen Einrichtung. Aufgrund von jahrelanger, gewaltvoller Beziehung zu ihrem Ehemann entschied sich die 39-Jährige ins Frauenhaus zu flüchten und nahm die Tochter mit. Die Tochter hatte bis vor kurzem keine vertrauensvolle und tiefgreifende Beziehung zum Vater - aus diesem Grund entschied sie sich auch mit der Mutter ins Frauenhaus zu gehen.

Durch einen gerichtlichen Beschluss finden seit 2 Monaten unbegleitete Besuchskontakte zwischen Vater und Tochter statt. Seitdem kommt es immer häufiger vor, dass die Tochter nach den Besuchskontakten sehr abweisend und kalt gegenüber den Bewohner*innen und Mitarbeitenden ist. Vor allem direkt nach den Besuchen ist die Tochter kaum ansprechbar und wie ausgewechselt. Der Mutter sind die Verhaltensveränderungen bereits seit längerer Zeit aufgefallen und meldete dies den Sozialarbeiterinnen. Seitdem haben nur Gespräche zwischen Mutter und Tochter stattgefunden, auf welche sich die Tochter jedoch nicht einlässt und abblockt. Zudem verschließt sich die Tochter immer öfter in ihrem Zimmer und verbringt mehr Zeit als üblich in den sozialen Netzwerken.

Bei einem Gespräch mit der Mutter wird ersichtlich, dass die Minderjährige vor allem auf rechtsradikalen Seiten unterwegs ist. Letztens soll die Tochter, nach Aussagen der Mutter, ein Hakenkreuz in ihren Notizblock gemalt haben. Die Beteiligten machen sich Sorgen um die Zukunft der Tochter. Die restlichen Bewohner*innen meiden die Familie, da sie sich nicht "mit Rassisten" abgeben möchten. Die Mutter leidet unter diesen Ereignissen immens und nimmt die ganze Schuld auf sich. Sie überlegt, ob sie wieder zu ihrem Ehemann zurückgehen soll - sie erhofft sich, dass die Situation dadurch abkühlt und die Tochter wieder mit ihr redet. Aus diesem Grund ist ein Gespräch zwischen der Tochter und der/dem zuständigen Sozialarbeiter*in geplant.

Wie: Das Gespräch findet in einem Bürozimmer statt. Die Mutter soll zum Gespräch vorerst nicht erscheinen, da die Anspannung zwischen den beiden weiter stark zunimmt. Der Tochter soll klar aufgezeigt werden, dass ein solches Verhalten zwar Konsequenzen hat und nicht weiterhin geduldet wird, jedoch möchte der/die Sozialarbeiter*in auch die Hintergründe der Tochter kennenlernen und Verständnis für ihre Situation zeigen. Die Leitung der Einrichtung übt ein wenig Druck aus, dass die Situation bald gebessert werden muss.

Interviewleitfaden für die Reflexionsgespräche

Interviewleitfaden

Vor dem Interview

- Gerne alles erzählen, denn alles hat Wert für unsere Arbeit
- Viel und ausführlich erzählen – es gibt kein zu viel Information!
- Daten werden anonymisiert – Namen werden zu R1, R2, R3, ...
- Kurze Erklärung der Bedeutung der Reflexionsgespräche
- Audioaufnahme auf Handy+ Tablet starten

Befindlichkeit überprüfen

- Wie geht es dir gerade?
- Wie fühlst du dich nach der Simulation?
- Wie ist es dir in der Rolle als Sozialarbeiter*in ergangen?
- Hast du dich wohl in deiner Rolle gefühlt?
- Was haben die Aussagen der Klientin in dir ausgelöst?
- Welche Emotionen hast du während dem Gespräch verspürt?

Wertekonflikte

- Hast du einen inneren Konflikt bezüglich deiner eigenen Werte gespürt?
- Wie hat sich das angefühlt?
- Wie bist du damit umgegangen?

Individuelle Fragen auf Reaktionen/ Handlungsstrategien

- Wieso hast du auf jene Fragen so reagiert?
- Wieso hast du dich entschieden so zu antworten?
- Was hast du dir bei dieser Aussage gedacht?
- Warum hast du auf jene Aussage nichts geantwortet?

Einschätzung

- Hast du den Eindruck, dass du richtig auf jene Situation reagiert hast?
- Hast du den Eindruck, dass du in bestimmten Situationen gescheitert bist?
- Was ist deiner Meinung nach gut gelaufen? Bitte um Begründung!
- Was hat weniger gut funktioniert? Bitte um Begründung!
- Was hätte dir geholfen, um besser reagieren zu können?
- Bist du zufrieden mit deinem Umgang? Bitte um Begründung!

Auftrag Soziale Arbeit

- Hat Soziale Arbeit deiner Meinung nach einen Auftrag gegenüber Rechtsextremismus?
- Was sollte Soziale Arbeit tun?

Abschluss

- Gibt es aus Deiner Sicht noch etwas Wichtiges zu sagen, was in diesem Zusammenhang noch nicht erwähnt wurde?
- Bedanken und Audioaufnahme beenden

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Sarah Beer**, geboren am **13.05.2000** in **Wien**, erkläre,

1. dass ich diese Bachelorarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Bachelorarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Ort, am Datum 23.04.2024, Wien

Unterschrift Sarah Beer

Ich, **Sarah Blauensteiner**, geboren am **05.10.2001** in **Krems**, erkläre,

1. dass ich diese Bachelorarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Bachelorarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Aggsbach Markt, am 23.04.2024

A handwritten signature in blue ink that reads "Sarah Blauensteiner". The signature is written in a cursive style.

Unterschrift