

Zum Nacherfinden.

Bildungswissenschaftliche Konzepte und Materialien für die Lehre

„Jede*r von uns sieht die Situation eben unterschiedlich – das ist zwar eine Schwierigkeit, aber auch eine Bereicherung“

**Rollenspiel für die inklusionssensible Lehrer*innenbildung
im Blended-Learning-Format**

Alessa Schuldt^{1,*}, Manfred Palm¹,
Phillip Neumann², Oliver Böhm-Kasper¹,
Christine Demmer¹ & Birgit Lütje-Klose¹

¹ Universität Bielefeld

² Universität Paderborn

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld,
alessa.schuldt@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Rollenspiel-Methode ist ein handlungs- und anwendungsbezogenes Instrument, um Studierende bereits während der universitären Ausbildung für unterschiedliche professionelle Sicht- und Handlungsweisen zu sensibilisieren. In diesem Sinne stellt der folgende Beitrag ein Rollenspiel vor, welches als hochschuldidaktisches Material für die inklusionssensible Lehrer*innenbildung genutzt werden kann und Studierende auf zukünftige multiprofessionelle Kooperationshandlungen in der schulischen Praxis vorbereiten soll. Dieses bietet einen geeigneten Anlass, um die professionsübergreifende Zusammenarbeit „gefahrlos“ im Rahmen einer fiktiven kollegialen Fallkonferenz zu erproben sowie unterschiedliche pädagogische Professionsverständnisse aufzudecken und zu reflektieren. Darüber hinaus werden erste Durchführungserfahrungen und Evaluationsergebnisse diskutiert, die im Zuge der wissenschaftlichen Begleitforschung der Teilmaßnahme „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen“ des Bielefelder QLB-Projekts „BiProfessional“ erhoben wurden.

Schlagerwörter: Rollenspiel; multiprofessionelle Kooperation; inklusionssensible Lehrer*innenbildung; Hochschuldidaktik; Blended Learning



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung/Hinführung zum Material

Um den vielfältigen Herausforderungen, mit denen sich das deutsche Bildungssystem konfrontiert sieht, gerecht zu werden, gewinnt die multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogischen Berufsgruppen zunehmend an Bedeutung (vgl. JFMK & KMK, 2020; KMK & HRK, 2015). Allerdings gelingt es bislang nicht hinreichend, Studierende im Rahmen ihrer universitären Ausbildung auf diese Kooperationsnotwendigkeit vorzubereiten (vgl. Monitor Lehrerbildung, 2021; 2022). Die Gründe dafür sind vielfältig: So wird speziell in der Lehramtsausbildung der Erwerb von kooperativen Kompetenzen in den bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung tendenziell erst spät fokussiert und in den praktischen und weniger in den anfänglichen theoretischen Ausbildungsphasen verortet (vgl. KMK, 2019). Hinzu kommt, dass Studierende unterschiedlicher pädagogischer Fachrichtungen mit Bezug zum Berufsfeld Schule oftmals noch weitgehend getrennt voneinander lernen und es häufig weder eine hinreichende noch eine einheitliche curriculare Verankerung der Thematik in der Lehramtsausbildung gibt (vgl. Monitor Lehrerbildung, 2021; 2022). Dabei bieten gerade studiengangübergreifende Lehrveranstaltungen ideale Voraussetzungen, um Studierende frühzeitig mit unterschiedlichen professionellen Sichtweisen zu konfrontieren und für diese zu sensibilisieren.

Die Teilmaßnahme „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen“ des Bielefelder QLB-Projekts „BiProfessional“¹ reagiert auf dieses Desiderat mit einem gleichnamigen Seminarangebot, das von multiprofessionell zusammengesetztem Lehrpersonal aus der Schulpädagogik, Sonderpädagogik und sozialen Arbeit bzw. Ganztagsforschung im Teamteaching gestaltet wird. Das Lehr-Lern-Setting zielt auf eine praxisnahe und mehrperspektivische Auseinandersetzung von Master-Studierenden des Lehramts Grundschule und Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule, des sonderpädagogischen Lehramts sowie der Erziehungswissenschaft mit dem Profil „Soziale Arbeit & Beratung“ der hiesigen Fakultät für Erziehungswissenschaft ab (vgl. Demmer et al., 2019; Hopmann et al., 2019; Hopmann & Lütje-Klose, 2018). Auf der Grundlage eines handlungs- und erfahrungsorientierten didaktischen Konzepts (s. Projektvideos im Online-Supplement), das unterschiedliche methodische Herangehensweisen sowie angepasste Arbeitsmaterialien aus Fort-/Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Lütje-Klose et al., 2023; Neumann et al., 2022) umfasst, sollen das je eigene professionelle Selbstverständnis (weiter-)entwickelt und kooperative Handlungskompetenzen erworben werden. Dazu wird nicht nur Wissen über die Arbeitsschwerpunkte der jeweils anderen im Handlungsfeld inklusive Schule und im Seminar vertretenen Professionen vermittelt, sondern es werden auch deren berufliche Perspektiven aufgedeckt und nachvollziehbar gemacht.

2 Didaktischer Kommentar

Verschiedene Studien aus den Bereichen der Inklusions- und Ganztagsforschung haben in den vergangenen Jahren immer wieder auf Konfliktpotenziale hingewiesen, die mit der multiprofessionellen Kooperation in pädagogischen Kontexten einhergehen können (vgl. u.a. Böhm-Kasper et al., 2016; 2017; Kielblock et al., 2017; Kunze, 2016; Lütje-Klose et al., 2018). Die Ursachen hierfür sind vielfältig und weitreichend: So werden kooperative Handlungen oftmals durch ungünstige strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen wie mangelnde personelle, materielle, räumliche und vor allem zeitliche Ressourcen erschwert. Aber auch fehlendes Wissen über die jeweils anderen

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen des Beitrags.

Berufsgruppen, berufskulturelle Vorbehalte, ungünstige Hierarchiegefüge oder ungeklärte Fragen um Zuständigkeiten und Autonomie können zu Konflikten beitragen, wenn in der Praxis verschiedene professionelle Selbstverständnisse aufeinandertreffen (vgl. Fabel-Lamla, 2018; Lütje-Klose et al., 2023; Neumann et al., 2021).

Um dieser Problematik in der späteren beruflichen Praxis vorzubeugen, hat sich das Rollenspiel als ein geeignetes didaktisch-methodisches Instrument erwiesen, welches Studierenden im Rahmen einer inklusionsorientierten universitären Ausbildung verschiedene pädagogische Sicht- und Handlungsweisen sowie mögliche Konfliktpotenziale einer berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit vor Augen führen soll (vgl. Hopmann et al., 2019; Schuldt, Böhm-Kasper et al., 2022). Wengleich (teil-)fiktive Rollenspiele „Realerfahrungen nicht ersetzen können, eröffnen sie durch die Handlungssimulation [dennoch] eine Auseinandersetzung mit diesen“ (Sturm et al., 2017). Ferner soll dadurch sowohl zur Reflexion der eigenen (zukünftigen) Rolle als auch zum Erwerb von theoretischen Kenntnissen und erweiterten Handlungskompetenzen beigetragen werden (vgl. Geuting, 2000).

Das im folgenden Kapitel beschriebene Rollenspielszenario richtet sich an Studierende unterschiedlicher pädagogischer Fachrichtungen gegen Ende des Bachelor- oder Master-Studiums und soll eine beispielhafte Situation multiprofessioneller Kooperation an Schulen des Gemeinsamen Lernens nachahmen. Bei diesem fiktiven Szenario kommen verschiedene der im inklusiven Ganztags vertretenen akademischen Berufsgruppen im Rahmen einer kollegialen Fallkonferenz zusammen. Gemeinsam sollen der Fall Luca diskutiert und mögliche Lösungsvorschläge für die (außer-)unterrichtliche Zusammenarbeit erarbeitet werden. Das Rollenspiel lässt sich entweder in einer Großgruppe im Plenum oder in mehreren Kleingruppen parallel durchführen.

Um diesen Anwendungsfall möglichst realitätsnah zu gestalten, sollte sich die Teilnehmer*innengruppe idealerweise professionsübergreifend, d.h. aus verschiedenen pädagogischen Studiengängen, zusammensetzen. Sollte dies aufgrund der universitären Rahmenbedingungen nicht möglich sein, können z.B. mehrere Seminare, die sich inhaltlich mit dem Aspekt (multiprofessionelle) Kooperation beschäftigen, aber nur einzelne Professionsgruppen adressieren, auch punktuell zusammengelegt werden (vgl. Kapitel 6: Hinweise für den Transfer an andere Hochschulen). Eine weitere Handlungsoption für professionshomogene Gruppen könnte in der Übernahme von anderen professionellen Rollen liegen. Konkret bedeutet dies, dass Lehramtsstudierende im Rollenspiel beispielsweise nicht nur aus ihrer eigenen (späteren) Rolle als Klassen- oder Fachlehrer*in heraus agieren, sondern auch die Rolle einer sonderpädagogischen Lehrkraft oder einer Schulsozialarbeiterin bzw. eines Schulsozialarbeiters einnehmen können. Für den Fall, dass nicht alle Studierenden aktiv den Part als Spieler*innen einnehmen können oder wollen, sollte allen übrigen Teilnehmenden eine Beobachter*innenrolle zugewiesen werden, um eine hohe Studierendenaktivierung zu gewährleisten. Außerdem lassen sich auf diese Weise mögliche Hemmschwellen, die mündlich eher zurückhaltende Studierende davon abhalten, sich zu beteiligen, senken.

Ergänzend hierzu sollten den Studierenden Musterrollen (vgl. Tab. 1 auf den folgenden beiden Seiten sowie Anleitung zum Rollenspiel im Online-Supplement) zur Unterstützung an die Hand gegeben werden. Diese zeigen je nach Profession unterschiedliche Sicht- und Handlungsweisen auf und können von den Studierenden genutzt werden, um sich die jeweilige Rolle vorab besser aneignen und später darin agieren zu können. Alternativ können die Studierenden auch vorab anhand wissenschaftlicher Texte, die auf sehr unterschiedlichen Ansätzen beruhen und vielfältige (z.B. auf kompetenz-, entwicklungs- oder lebensweltorientierte Professionsansätze bezogene) Sicht- und Handlungsweisen aufzeigen, selbst entsprechende Rollenprofile erarbeiten.

Der Beobachtungsprozess kann den Studierenden mithilfe entsprechender Beobachtungsfragen erleichtert werden (vgl. Beobachtungsfragen in „Schritt 2: Die Spielphase“ in der Anleitung zum Rollenspiel im Online-Supplement). Darüber hinaus sollten alle

Beteiligten vor Beginn der eigentlichen Spielphase mit dem Ablauf einer kollegialen Fallkonferenz sowie mit gesprächsstrukturierenden Maßnahmen vertraut sein (vgl. die Literatur-/Strukturierungshinweise für Teamgespräche in „Schritt 1: Die Vorbereitungsphase“ in der Anleitung zum Rollenspiel im Online-Supplement).

3 Das Material

Das Rollenspiel simuliert eine kollegiale Fallkonferenz im Anschluss an die Unterrichtszeit, in der der Fall Luca besprochen wird. Der Anlass für dieses Gespräch ist Lucas störendes Verhalten im Deutschunterricht. An der Teambesprechung nehmen Lucas Deutsch- und Klassenlehrer*in, die sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkraft der Schule, die die Regelschullehrkraft für einige Stunden in der Woche im Deutschunterricht unterstützt, sowie die*der Schulsozialarbeiter*in der Schule teil.

Bei den Rollenbeschreibungen (vgl. Tab. 1 und die Rollenkarten in „Schritt 1: Die Vorbereitungsphase“ in der Anleitung zum Rollenspiel im Online-Supplement) handelt es sich um frei erfundene Charaktere. Diese eröffnen den Teilnehmenden einen gewissen Handlungs- und Entscheidungsrahmen (vgl. Sturm et al., 2017), indem ihnen Positionen vorgegeben werden. Die konkrete Ausgestaltung der Rollen wird aber bewusst offengelassen, damit die Teilnehmenden diese gemäß ihren eigenen professionellen Vorstellungen weiter ausfüllen können (te Poel, 2019, S. 280). Zudem sollten allzu präzise Vorgaben oder eine Überzeichnung der Rollen vermieden werden, da diese das Risiko einer Stereotypisierung bzw. der Verfestigung von Klischees bergen können.

Tabelle 1: Rollenübersicht²

Rolle/Profession	Kurzbeschreibung³
Lucas Deutsch- und Klassenlehrer*in	<ul style="list-style-type: none"> • ist bereits seit über 25 Jahren an der Andreaschule tätig • legt großen Wert auf die Erfüllung des Lehrplans, und ihr*ihm ist ein kompetenzorientierter Unterricht sehr wichtig • hat auf Wunsch der Schulleitung eine Klasse des Gemeinsamen Lernens übernommen, obwohl sie*er dem Inklusionskonzept z.T. aber kritisch gegenübersteht • kann ihre*seine fachliche Kompetenz oft wegen der schwierigen Schüler*innen nicht zur Entfaltung bringen • findet, dass Schüler*innen mit einem diagnostizierten Förderbedarf oftmals eher fehl am Platz im Regelunterricht sind • hatte in der Vergangenheit sporadisch Kontakt zum*zur Schulsozialarbeiter*in wegen einzelner Schüler*innen, die durch ihr Lern- und Sozialverhalten auffielen

² Die Rollenkonstellation orientiert sich an den Master-Studiengängen, die an der Universität Bielefeld von der Fakultät für Erziehungswissenschaft angeboten werden, und deren späteren potenziellen Berufsfeldern (siehe Kap. 1).

³ Ausführlichere Beschreibungen sind dem Leitfaden zum Rollenspiel im Online-Supplement zu entnehmen.

Sonderpädagogische Lehrkraft	<ul style="list-style-type: none"> • ist erst vor Kurzem von einer Förderschule an die Andreasschule gewechselt, wo sie*er nun als Sonderpädagoge bzw. Sonderpädagogin im Gemeinsamen Lernen tätig ist • hat eine Lehrbefähigung für den Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ • unterstützt Schüler*innen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf und die Lehrkräfte im Unterricht • ist für mehrere vierte Klassen sowie einzelne Schüler*innen aus anderen Jahrgängen zuständig • besucht gerade die Fortbildung „Werkstatt Individualisierung“ und hat sich die entwicklungslogische Didaktik von Feuser auf ihre*seine Fahnen geschrieben
Schulsozialarbeiter*in	<ul style="list-style-type: none"> • ausgebildete*r Sozialpädagoge bzw. Sozialpädagogin und seit knapp zwei Jahren als die*der Schulsozialarbeiter*in an Lucas Schule, der Andreasschule, tätig • war zuvor viele Jahre bei einem freien Träger der Kinder- & Jugendhilfe in der stationären Heimerziehung angestellt • arbeitet an der Andreasschule allerdings nur mit einer halben Stelle, da sie*er noch an einer weiteren Grundschule in der Gemeinde angestellt ist • berät Kinder und deren Eltern und führt sozialpädagogische Gruppenangebote durch • versteht sich in erster Linie als „Anwalt der Kinder“ und möchte vor allem Kindern und Jugendlichen mit erschwerten Lebensbedingungen helfen

3.1 Aufbau und Umsetzung des Rollenspiels im Blended-Learning-Format

Der Aufbau des Rollenspiels gliedert sich in drei für Simulationsspiele typische Teilschritte: eine Vorbereitungs-, eine Simulations- und eine Nachbereitungsphase (vgl. Geuting, 2000; siehe Abb. 1 auf der folgenden Seite). Die Umsetzung der einzelnen Abschnitte erfolgt im Blended-Learning-Format, welches eine Kombination von Präsenzlehre und E-Learning-Angeboten, die über eine Online-Lehrplattform (z.B. *Moodle*) bereitgestellt werden, vorsieht. Eine Anpassung an Lehrveranstaltungen, die ausschließlich in Präsenz oder digital durchgeführt werden, ist ebenfalls denkbar. Die Umsetzung des Rollenspiels nimmt insgesamt in etwa einen Workload von ca. vier Semesterwochenstunden in Anspruch (vgl. „Allgemeine Hinweise & organisatorische Rahmenbedingungen“ in der Anleitung zum Rollenspiel im Online-Supplement). Wichtig ist aber, dass für jede der einzelnen Phasen ausreichend Zeit eingeplant wird.

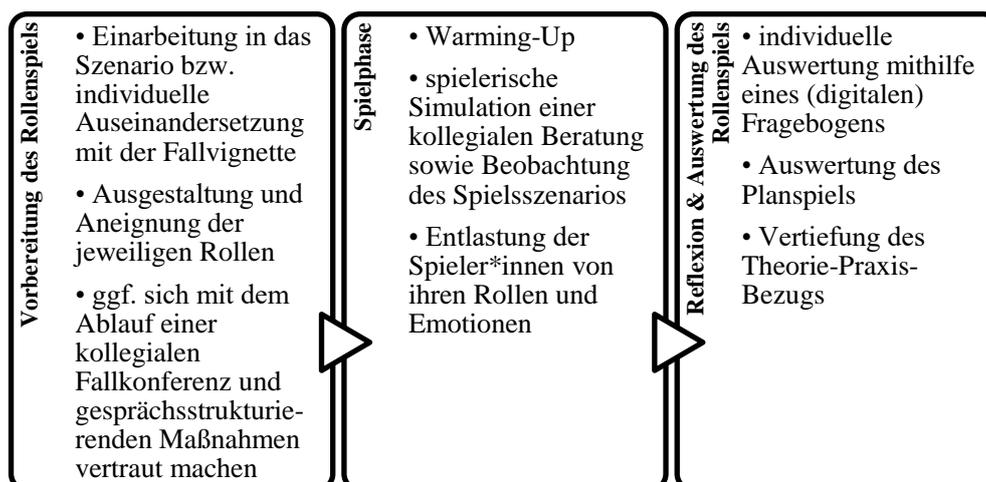


Abbildung 1: Aufbau und Umsetzung des Rollenspiels (eigene Darstellung)

3.1.1 Vorbereitungsphase

Bevor das Rollenspiel erfolgreich durchgeführt werden kann, bedarf es zuallererst einer gründlichen Vorbereitung der eigentlichen Spielphase. Unabhängig davon, ob die Studierenden später aktiv am Rollenspiel teilnehmen oder nur eine Beobachter*innenrolle einnehmen, sollen sie sich zunächst individuell mit der Fallgeschichte⁴ auseinandersetzen, die die Grundlage für die spätere spielerische Darstellung bildet. Darüber hinaus sollen diejenigen, die spielerisch am Rollenspiel teilnehmen, sich die ihnen zugeteilte Rolle aneignen und sie ggf. weiter ausfüllen. Außerdem sollte diese Phase zum Anlass genommen werden, sich mit dem Ablauf einer kollegialen Teambesprechung sowie mit gesprächsstrukturierenden Maßnahmen vertraut zu machen bzw. diese zu wiederholen, falls sie schon zuvor im Seminar thematisiert wurden. Die Organisation dieses Abschnitts kann asynchron, d.h. zeit-/ortsunabhängig, und in Einzelarbeit der Studierenden erfolgen. Die dafür nötigen Materialien und Arbeitsanweisungen, welche dem beigefügten Material zu entnehmen sind (vgl. „Schritt 1: Die Vorbereitungsphase“ in der Anleitung zum Rollenspiel im Online-Supplement), können den Studierenden vorab digital zur Verfügung gestellt werden.

3.1.2 Spielphase

Bevor mit dem eigentlichen Rollenspiel begonnen wird, bietet es sich an, zum Einstieg ein kurzes *Warming Up* durchzuführen, in das alle Studierenden miteinbezogen werden können. Die Aufwärmphase dient der Vorbereitung und soll u.a. dabei helfen, sich besser in die jeweiligen Rollen hineinversetzen zu können, Hemmungen abzubauen und das Improvisationsvermögen zu schulen. Die Theaterpädagogik hält hierfür zahlreiche Anregungen bereit (vgl. hierzu z.B. Albrecht-Schaffer, 2017; Schmidt, 2023). Ebenso bietet es sich an dieser Stelle an, die Aufwärmphase für eine erste Identifikation und Selbstvergewisserung mit der eigenen Rolle zu nutzen. In Vorbereitung auf die Fallkonferenz könnten die Studierenden beispielsweise einen inneren Monolog abhalten oder ein kurzes Statement zu ihrer Rolle abgeben (vgl. Warming-Up in „Schritt 2: Die Spielphase“ in der Anleitung zum Rollenspiel im Online-Supplement).

⁴ Die Fallvignette schildert die Geschichte Lucas, eine kurze Fallbeschreibung mit offenem Ausgang. Diese beschreibt eine hypothetische Dilemmasituation pädagogischen Handelns, die aufgrund empirischer Forschungsergebnisse zu individuellen Problemlagen und Risiken von Kindern und Jugendlichen, bei denen ein erhöhtes Risiko auf die Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen besteht, konstruiert und narrativ ausgekleidet wurde (vgl. Schuldt, Lütje-Klose & Demmer, 2022). Als Vorbild hierfür dienten die Ausführungen von Wild et al. (2016).

Nachfolgend kann die Spielphase eingeläutet werden, indem diejenigen, die aktiv am Spielgeschehen teilnehmen, einen Gesprächskreis bilden, ihre fiktiven Rollen einnehmen und sich über den Ablauf des kollegialen Beratungsgesprächs verständigen. Die Dauer der Spielzeit beträgt ca. 30 bis 45 Minuten. Allen übrigen Studierenden, die sich nicht aktiv am Spielgeschehen beteiligen, kommt eine Beobachter*innenrolle zu. Mithilfe des Beobachtungsbogens (vgl. Beobachtungsbogen in „Schritt 2: Die Spielphase“ in der Anleitung zum Rollenspiel im Online-Supplement) richten sie den Fokus auf die Lösungsfindung sowie den Kommunikationsverlauf. Damit ihnen dennoch die Gelegenheit gegeben wird, sich bei Bedarf in den Gesprächsverlauf miteinzubringen, kann ähnlich wie bei einer Fishbowl-Diskussion ein sog. „heißer Stuhl“ eingerichtet werden, der es den Beobachter*innen erlaubt, sich in die Diskussion einzumischen. Für den Fall, dass auf inhaltlicher Ebene nicht „tief“ genug diskutiert wird, kann dieser auch von Lehrenden genutzt werden, um die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Fall substantiell zu steigern oder um Gesprächsimpulse zu setzen. Falls während des Rollenspiels Störungen auftreten sollten, z.B. wenn ein*e Spieler*in sich nicht mit ihrer*seiner fiktiven Rolle identifizieren kann, ist eine Unterbrechung des Rollenspiels gemäß des Störungspostulats der *Themenzentrierten Interaktion*⁵ in Betracht zu ziehen. Zusätzlich sollte nach Ablauf der Spielzeit eine Entlastung der Spieler*innen stattfinden, damit auftretende Konflikte nicht auf die realen Personen übertragen werden (vgl. Reich, 2008) und um Unbehagen vorzubeugen. Hierbei geht es vor allem darum, den Studierenden die Gelegenheit zu bieten, offen Gefühle und Emotionen zu äußern, die sich ggf. während der Spielphase eingestellt haben (vgl. Kriz, 2018; Meßner et al., 2021).

Die Umsetzung des Rollenspiels erfolgt optimalerweise in einem Präsenzformat, da sich hier Mimik und Gestik sowie non-verbale Kommunikation besser als in Videokonferenzen beobachten lassen. Außerdem ist das unmittelbare Erlebnis des Rollenspiels in Präsenz oftmals intensiver. Sollte eine Präsenzveranstaltung aus verschiedenen Gründen aber nicht möglich sein, lässt sich das Rollenspiel mithilfe der notwendigen Technik alternativ in einem hybriden oder digitalen Setting umsetzen. Meßner et al. (2021) empfehlen bei allen Varianten, zusätzlich mit Namenskärtchen oder einer veränderten Namens eingabe im Konferenztool zu arbeiten, damit die Rollen für alle Teilnehmenden besser ersichtlich und eindeutig sind (Meßner et al., 2021, S. 317).

3.1.3 Reflexions- und Auswertungsphase

Um einen nachhaltigen Lernerfolg sicherzustellen, sollte nach dem Spiel als solches eine Reflexions- und Auswertungsphase erfolgen (vgl. Crookall, 2015; Kriz et al., 2007; Kriz & Nöbauer, 2015). Diese orientiert sich an der Debriefing⁶-Struktur von Kriz und Nöbauer (2015), welche sich bereits im Kontext von Planspielen in der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung bewährt hat (vgl. Meßner et al., 2021). Idealerweise werden in diesem Zusammenhang von den Teilnehmenden selbst professionsspezifische Deutungsmuster und Handlungslogiken sowie ungünstige Kommunikationsstrukturen aufgedeckt. Darüber hinaus sollte an dieser Stelle ein expliziter Theorie-Praxis-Bezug unter Zuhilfenahme von theoretischen und empirischen Befunden zwischen dem Rollenspiel und der multiprofessionellen Kooperationspraxis in Schule und Unterricht erfolgen, wobei „Simulation und Realität in ein Verhältnis gesetzt und die relevanten Aspekte zur anschließenden Vertiefung ermittelt werden [sollen]“ (Meßner et al., 2021, S. 320f.). Mögliche Reflexionsfragen und Gesprächsimpulse finden sich ebenfalls im beigefügten

⁵ Die *Themenzentrierte Interaktion*, oftmals auch als TZI-Modell abgekürzt, ist ein professionelles Handlungskonzept, mit dessen Hilfe das Lernen und Arbeiten in Gruppen effektiv gestaltet werden kann. Um die Wirklichkeit und Gefühle anderer Menschen anzuerkennen, besagt eine der drei wesentlichen Regeln (Postulate) des Modells, dass Störungen Vorrang haben. Entwickelt wurde das Konzept in den 1970er-Jahren von der deutschen Psychoanalytikerin Ruth C. Cohn.

⁶ *Debriefing* (dt. Nachbesprechung, Einsatzabschlussbesprechung) bezeichnet die gemeinsame Reflexion bzw. Analyse einer Situation oder eines Projekts.

Materialteil (vgl. „Schritt 3: Die Reflexions- und Auswertungsphase“ in der Anleitung zum Rollenspiel im Online-Supplement).

Für die Umsetzung eines Debriefings bietet sich eine Vielzahl an methodischen Vorgehensweisen an, die von einer schriftlichen Auswertung auf individueller Ebene bis hin zu einer Plenumsdiskussion variieren können (vgl. Kriz & Nöbauer, 2015). Ob die Auswertungs- und Reflexionsrunde synchron oder asynchron bzw. in Präsenz oder digital erfolgen sollte, hängt letztlich davon ab, welches Format gewählt wird. So sollten Lehrende je nach gewählter Reflexionsform die damit verbundenen Vor- und Nachteile nach eigenem Ermessen abwägen und entscheiden, welche Variante unter den vor Ort gegebenen Voraussetzungen den größten Lernerfolg verspricht.

4 Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand

Das Rollenspiel, dessen Ursprung in der Psycho- bzw. Verhaltenstherapie (vgl. Moreno, 1959) liegt, ist eine etablierte Methode, die häufig im Kontext von schulischen und berufsbezogenen Aus-, Fort- und Weiterbildungskontexten angewandt wird. Vor allem angeleitete Simulationsszenarien, wie etwa Rollen- oder auch Planspiele, bieten das besondere didaktische Potenzial, zukünftige Lebenssituationen vorwegzunehmen und reale Vorgänge fiktiv nachzubilden (vgl. Capaul & Ulrich, 2010). Aus hochschuldidaktischer Sicht eröffnet dies die Möglichkeit, Studierende mit komplexen Entscheidungssituationen pädagogischen Handelns⁷ zu konfrontieren und ihnen ein „gefahrloses Probehandeln“ sowie eine anschließende Reflexion dessen zu ermöglichen (Meßner et al., 2021, S. 313, 322). In Bezug auf die Sensibilisierung von Studierenden für andere fachliche – aber ebenso gültige – Sicht- und Handlungsweisen bietet diese Methode ein besonderes Potenzial, da es sie dazu veranlasst, „Erfahrungen aus einer bestimmten [vorgegebenen] Rolle [heraus] zu machen und zu reflektieren“ (Schwägele, 2012, S. 36). Zudem werden der Methode vielfältige Lerneffekte auf persönlicher und fachlicher Ebene wie auch ein hoher Grad an reflexiver Handlungskompetenz zugeschrieben (vgl. u.a. Geuting, 1992; Klippert, 2002; Meßner et al., 2021; Schwägele, 2012; Sturm et al., 2017; Theiler-Scherer, 2018), die die Forderung nach einer verstärkten Kompetenzorientierung in der universitären Lehrer*innenbildung stützen (vgl. KMK, 2019).

Zusätzlich birgt dieser anwendungsbezogene Ansatz speziell für die Lehrer*innenbildung weitere Chancen: Einerseits kann mithilfe von Rollenspielen eine Brücke zwischen Theorie und Praxis geschlagen werden (vgl. Meßner et al., 2018; 2021). Andererseits ermöglicht die Methode, Studierende mit tradierten Rollenbildern und widersprüchlichen Professionsverständnissen spielerisch zu konfrontieren, um diese anschließend im Kontrast zur eigenen Position zu reflektieren.⁸

Nachdem in den vergangenen Jahren vermehrt empirische Forschungsbemühungen zu den Lerneffekten von Simulationsszenarien unternommen und positive Lerneffekte identifiziert wurden (vgl. u.a. Kriz & Auchter 2016; Lohmann & Kranenpohl, 2018; Meßner et al., 2021; Oberle & Forstmann, 2015; Rünz, 2014; Tafner, 2013), finden der-

⁷ Helsper (2004) zufolge ist pädagogisches Handeln, und insbesondere das Lehrer*innenhandeln, von konstitutiven Widersprüchen, die sich in Form von Antinomien oder Paradoxien äußern, geprägt, die aufgrund von „widersprüchliche[n] Erwartungen der Gesellschaft, der Eltern, der Kinder, der Schule oder des Schulsystems“ entstehen (Helsper, 2004, S. 55). Hierbei lassen sie sich nicht aufheben, sondern können lediglich reflexiv bearbeitet werden, indem von pädagogischen Professionellen „Handlungsroutinen im Umgang mit diesen Spannungen“ in der reflektorischen Praxis entwickelt werden (Helsper, 2016, S. 111).

⁸ In Anlehnung an die Theorie des symbolischen Interaktionismus kann die pädagogische Professionalisierung als eine bewusste Auseinandersetzung mit Rollenbildern aufgefasst werden, die z.B. aus gesetzlichen Rahmenbedingungen oder „aus internalisierten abstrakten, stereotypen Erwartungen gespeist [...] werden“ (Stöger et al., 2010, S. 24). In Bezug auf den Lehrberuf bedeutet dies, dass Lehrende tradierten und zum Teil widersprüchlichen Vorstellungen anderer Personen, mit denen sie in Interaktion stehen, begegnen und so durch äußere Faktoren „von den eigenen Wünschen, Erwartungen und Visionen abgelenkt werden“ (Stöger et al., 2010, S. 24).

artige Verfahren in der Lehrer*innenbildung nach einer längeren Phase der wenig ausgeprägten Nutzung nunmehr wieder größere Beachtung (vgl. Sturm et al., 2017). Dementsprechend wurde in jüngster Zeit ein Anstieg an konkreten Materialien für die inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung zur Ausgestaltung von Simulationen sowie deren Einsatz verzeichnet (vgl. Meßner et al., 2021; te Poel, 2019). Allerdings liegen bislang noch recht wenig Evaluationsergebnisse vor (vgl. Meßner et al., 2021; Sturm et al., 2017). Diesem Desiderat entsprechend fand nicht nur die Erarbeitung und Erprobung des in Kapitel 3 vorgestellten Materials, sondern auch eine wissenschaftliche Evaluation des Rollenspiels statt.

5 Erfahrungen

Im Sommersemester 2022 konnte am Hochschulstandort Bielefeld bereits ein Erprobungs- und Evaluationsdurchlauf mit zwei Seminargruppen durchgeführt werden.⁹ Eigens für diesen Anlass wurden zwei Lehrveranstaltungen, die sich beide mit der multiprofessionellen Kooperation im Kontext von Inklusion und Ganztagsbildung auseinandersetzen, in einigen Sitzungen zusammengelegt, um eine studiengangübergreifende Zusammenarbeit von Lehramtsstudierenden (mit und ohne Schwerpunkt in der Sonderpädagogik) sowie von fachwissenschaftlichen Studierenden mit dem Profil „Soziale Arbeit und Beratung“ zu ermöglichen.

Im Sinne einer Forschungs- und Entwicklungslogik, auf der der übergeordnete Projektkontext von „BiProfessional“ beruht und die die nachhaltige (Weiter-)Entwicklung, Erprobung und Evaluation innovativer Lehr- und Lernformate zu gewährleisten versucht, wurde für die wissenschaftliche Begleitung des Rollenspiels auf das hochschuldidaktische Konzept *Scholarship of Teaching and Learning*, kurz *SoTL* genannt, zurückgegriffen. Dieser Ansatz entstammt dem angloamerikanischen Hochschulsystem und dient unter Zuhilfenahme etablierter Forschungsinstrumente der

„wissenschaftliche[n] Befassung von Hochschullehrenden [...] mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen“ (Huber, 2014, S. 7).

Hierzu ergänzend wurde auf Design-Based Research (DBR) als forschungsmethodologischen Rahmen zurückgegriffen, um als Lehrende konkrete Erkenntnisse über die Gestaltung von hochschuldidaktischen Innovationen gewinnen zu können und „[a]m Ende [...] sowohl praxistaugliche Konzepte, Methoden, Materialien, Medien oder ähnliches als auch wissenschaftlich relevante Theorien oder Prinzipien für die Hochschullehre zu erlangen“ (Reinmann, 2022, S. 32). Das Verfahren beruht auf einer iterativen Vorgehensweise, bei der Interventionen deduktiv, d.h. theoriegeleitet, entwickelt, anschließend in der Praxis implementiert und einem sog. Re-Design unterzogen werden (vgl. Reinmann, 2022). Damit weist DBR zwar enge Verbindungen zur Evaluationsforschung auf; allerdings geht es hierbei um mehr als „die Überprüfung und Perfektionierung eines ‚Produkts‘; es geht immer auch um ein größeres theoretisches Verständnis von Lernen und Lehren und um die Entwicklung von Theorien“ (Reinmann, 2005, S. 63).

Eine Kombination aus diesen beiden Prinzipien erscheint daher für unsere Zwecke insofern als geeignet, als dass die wissenschaftliche Begleitforschung nicht nur auf der Weiterentwicklung von hochschuldidaktischen Konzepten und Materialien beruht, sondern auch einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht wird und so zur Professionalisierung von Hochschullehrenden beitragen soll.

⁹ Die einzelnen Bausteine des Rollenspiels, wie z.B. die Fallvignette oder die Rollenbeschreibungen, wurden bereits vorab einzeln in verschiedenen Lehrveranstaltungen der Bielefelder Lehrer*innenbildung eingesetzt und stetig evaluiert und weiterentwickelt.

5.1 Darstellung und Diskussion ausgewählter Evaluationsergebnisse

Um Aufschluss über den Nutzen einer Simulation in studiengangsgemischten Lerngruppen sowie Einschätzungen der Teilnehmenden zum Lernerfolg und Kompetenzzuwachs zu erhalten, wurden diese im Anschluss an das Rollenspiel sowohl mithilfe quantitativer als auch qualitativer Methoden befragt. So wurde zum einen ein Online-Fragebogen eingesetzt, um den von den Teilnehmenden selbst eingeschätzten Lernerfolg und Kompetenzerwerb zu erfassen. Das Erhebungsinstrument bestand hauptsächlich aus einer geschlossenen, mehrstufigen Antwortskala¹⁰, die nach Rebmann (2001) und Meßner et al. (2021) adaptiert und um vier offene Fragestellungen, in denen die Teilnehmenden dazu aufgefordert werden, ein Resümee zu ziehen, ergänzt wurde. Erhoben wurde die Umfrage mittels der Evaluations- und Umfragesoftware *EvaSys*. Hieran nahmen insgesamt 20 (n) von den 24 (N) anwesenden Personen teil, wovon 14 zuvor als Spieler*innen (vier Studierende des Masterstudiengangs Erziehungswissenschaft, fünf Studierende des Lehramts für Haupt-, Real-, Sekundar- & Gesamtschulen sowie fünf Studierende des Lehramts für Sonderpädagogische Förderung) und sechs als Beobachter*innen (drei Studierende des Lehramts für Haupt-, Real-, Sekundar- & Gesamtschulen sowie drei Studierende des Lehramts für Sonderpädagogische Förderung) agierten. Die Rücklaufquote liegt bei ≈ 83 Prozent. Zum anderen wurden im Nachhinein zusätzlich zwei Gruppendiskussionen mit insgesamt zwölf der anwesenden Studierenden durchgeführt. Hierbei wurde ein zusätzliches Augenmerk darauf gelegt, inwiefern die multiprofessionelle Kooperation durch eine studiengangübergreifende Zusammenarbeit nachgestellt werden kann und ob diese von den Studierenden als gewinnbringend angesehen wird. Für die Auswertung der Gruppendiskussionen wurde eine inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2020) angewandt. Die Teilnahme an beiden Evaluationsformaten erfolgte freiwillig.

Wie die Ergebnisse der Online-Umfrage zeigen, schätzen die befragten Personen die Methode grundsätzlich als gewinnbringend ein. Insbesondere diejenigen, die aktiv am Spielgeschehen teilgenommen hatten, gaben an, dass das Rollenspiel eine „*interessante Erfahrung*“ und der „*Austausch anregend*“ gewesen seien. Zudem habe das Rollenspiel den Studierenden die „*Komplexität*“ der multiprofessionellen Kooperation und potenzielle Schwierigkeiten, wie z.B. eine ineffektive Gesprächsführung, fehlende Kooperationsbereitschaft oder keine hinreichende Reflexion unterschiedlicher professioneller Sichtweisen, aufgezeigt. Einige Teilnehmer*innen hätten sich allerdings etwas mehr Zeit für die einzelnen Phasen gewünscht (5 Nennungen).¹¹ In Bezug auf den Lernerfolg konnte das Rollenspiel (unabhängig davon, welche der beiden Rollen den Teilnehmenden zukam) zu einer aktiven Auseinandersetzung mit der Thematik beitragen ($M_{\text{Spieler}} = 3.4$ ($SD = 0.5$); $M_{\text{Beobachter}} = 3.5$ ($SD = 0.5$); vgl. Tab. 2 und 3 auf den folgenden Seiten). Gleichzeitig konnten das Interesse daran gesteigert ($M_{\text{Spieler}} = 3.3$ ($SD = 0.6$); $M_{\text{Beobachter}} = 3.2$ ($SD = 0.8$); vgl. Tab. 2 und 3) und die Bedeutung der multiprofessionellen Kooperation im Kontext von Inklusion und Ganztagsbildung verdeutlicht werden ($M_{\text{Spieler}} = 3.4$ ($SD = 0.69$); $M_{\text{Beobachter}} = 3.0$ ($SD = 0.8$); vgl. Tab. 2 und 3). Was den Kompetenzerwerb anbelangt, weichen jedoch die Einschätzungen zwischen Spieler*innen- und Beobachter*innengruppe bis auf die Förderung der Reflexionsfähigkeit (in beiden Fällen $M = 2.7$ ($SD = 0.8$); vgl. Tab. 2 und 3) voneinander ab. So kommt vor allem die Gruppe der Spieler*innen zu der Einschätzung, dass sie eher für andere Handlungsansätze sensibilisiert wurden ($M_{\text{Spieler}} = 3.1$ ($SD = 0.7$); vgl. Tab. 2) und sich durch das Rollenspiel gut auf eine spätere professionsübergreifende Zusammenarbeit

¹⁰ Hierbei handelt es sich um eine vierstufige Likert-Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu; 4 = stimme voll zu).

¹¹ Den Studierenden standen während der Umsetzung insgesamt 4 SWS (2 SWS für die Vorbereitung sowie 2 SWS für die Simulations- und die Reflexionsphase) für alle drei Phasen zur Verfügung. Vor dem Hintergrund der Rückmeldungen erscheint es sinnvoll, die Zeit auf 2 SWS pro Phase auszudehnen (siehe Kap. 3.1).

vorbereitet fühlen ($M_{\text{Spieler}} = 3.0$ ($SD = 0.9$); vgl. Tab. 2). Im Gegensatz dazu meinen diejenigen, denen während der Simulationsphase die Beobachter*innenrolle zukam, in erster Linie einen Kompetenzzuwachs in puncto Urteilsfähigkeit wahrgenommen zu haben ($M_{\text{Beobachter}} = 2.8$ ($SD = 0.4$); vgl. Tab. 3 auf der folgenden Seite). Auf die Frage, wie sich der Kompetenzerwerb aus Sicht der Studierenden noch steigern ließe, antworteten diese, dass es evtl. hilfreich sein könnte, wenn ein „Rollenwechsel“ (2 Nennungen) vollzogen wird, so dass jede*r im Nachhinein einmal mehrere der vorgegebenen Perspektiven vertreten kann. Außerdem wird betont, dass die Teilnehmer*innen mit dem Ablauf einer kollegialen Fallkonferenz vertraut sein sollten, um einen guten Lernerfolg zu erzielen.

Tabelle 2: Deskriptive Ergebnisse der Online-Befragung (adaptiert nach Rebmann, 2001, S. 325f., und Meßner et al., 2021, S. 321f.) aus Sicht der Spieler*innen

<i>Items der Skala zur wahrgenommenen Lernförderlichkeit des Rollenspiels</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Das Rollenspiel hat mir eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema „Multiprofessionelle Kooperation“ ermöglicht.	14	3.4	0.5	3	4
Das Rollenspiel hat mein Interesse am Thema erhöht.	14	3.3	0.6	2	4
Das Rollenspiel hat mir die Bedeutung einer multiprofessionellen Teamarbeit im Kontext einer gelingenden Inklusion und Ganztagsbildung vor Augen geführt.	14	3.4	0.6	2	4
Durch das Rollenspiel habe ich neues Wissen erworben.	13	2.5	0.7	2	4
Durch das Rollenspiel konnte ich einen besseren Praxisbezug zu der im Seminar vermittelten Theorie herstellen.	14	3.1	0.8	2	4
Das Rollenspiel hat mich für andere professionelle Sichtweisen und Handlungsansätze sensibilisiert.	14	3.1	0.7	2	4
Das Rollenspiel hat meine Kooperationsfähigkeit gefördert.	14	2.8	0.8	1	4
Das Rollenspiel hat meine Problemlösefähigkeit gefördert.	14	2.6	0.7	1	4
Das Rollenspiel hat meine Fähigkeit zur Urteilsbildung gefördert.	14	2.4	0.9	1	4
Das Rollenspiel hat meine Reflexionsfähigkeit gefördert.	14	2.7	0.9	1	4
Durch die Simulation einer Fallkonferenz fühle ich mich für eine spätere professionsübergreifende Zusammenarbeit in der Praxis besser gerüstet.	14	3.0	0.9	2	4

Anmerkung: Likert-Skala 1 = stimme überhaupt nicht zu; 4 = stimme voll zu.

Tabelle 3: Deskriptive Ergebnisse der Online-Befragung (adaptiert nach Rebmann, 2001, S. 325f., und Meßner et al., 2021, S. 321f.) aus Sicht der Beobachter*innen

<i>Items der Skala zur wahrgenommenen Lernförderlichkeit des Rollenspiels</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Das Rollenspiel hat mir <i>trotz meiner Beobachter*innenrolle</i> eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema „Multiprofessionelle Kooperation“ ermöglicht.	6	3.5	0.5	3	4
Das Rollenspiel hat mein Interesse am Thema erhöht.	6	3.2	0.8	2	4
Das Rollenspiel hat mir die Bedeutung einer multiprofessionellen Teamarbeit im Kontext einer gelingenden Inklusion und Ganztagsbildung vor Augen geführt.	6	3.0	0.6	2	4
Durch das Rollenspiel habe ich neues Wissen erworben.	6	2.5	0.8	2	4
Durch das Rollenspiel konnte ich einen besseren Praxisbezug zu der im Seminar vermittelten Theorie herstellen.	6	2.7	1.0	1	4
Das Rollenspiel hat mich für andere professionelle Sichtweisen und Handlungsansätze sensibilisiert.	6	2.7	0.5	2	3
Das Rollenspiel hat meine Kooperationsfähigkeit gefördert.	6	2.7	0.5	2	3
Das Rollenspiel hat meine Problemlösefähigkeit gefördert.	6	2.3	0.5	2	3
Das Rollenspiel hat meine Fähigkeit zur Urteilsbildung gefördert.	6	2.8	0.4	2	3
Das Rollenspiel hat meine Reflexionsfähigkeit gefördert.	6	2.7	0.8	2	4
Durch die Simulation einer Fallkonferenz fühle ich mich für eine spätere professionsübergreifende Zusammenarbeit in der Praxis besser gerüstet.	6	2.0	0.6	1	3

Anmerkung: Likert-Skala 1 = stimme überhaupt nicht zu; 4 = stimme voll zu.

Da die Spieler*innen in der ersten Erprobungsphase zuvor keine Rollenvorgaben erhalten hatten, sondern lediglich gebeten worden waren, auf Grundlage ihrer bisherigen theoretischen und praktischen Wissensbestände zu agieren, hätten sich einige der befragten Personen aus dieser Gruppe „explizitere Vorgaben“ für die einzelnen Rollen gewünscht, um die unterschiedlichen pädagogischen Perspektiven stärker kontrastieren und so konflikthafte Gesprächsdynamiken herbeizuführen zu können (2 Nennungen).

Wie den Gruppendiskussionen zu entnehmen ist, wird die studiengangübergreifende Kooperation von den Studierenden als „*bereichernd*“ empfunden, mit anderen pädagogischen Professionen ins Gespräch zu kommen, um mehr über die unterschiedlichen Zu-

ständigkeitsbereiche zu erfahren und Kooperationsmöglichkeiten auszuloten (vgl. Gruppendiskussion (GD) 1, Pos. 3). Hierfür sei ihrer Ansicht nach das Studium ein durchaus geeigneter Ort, um frühzeitig mit unterschiedlichen Rollenverständnissen innerhalb der eigenen Profession sowie anderer Berufsgruppen konfrontiert zu werden:

Ich fand es besonders hilfreich so früh, also im Studium, [...] auch andere Professionen und deren Vorstellung von ihrer späteren Arbeit zu hören. Weil wenn man als Regelschullehrkraft ein Ziel vor Augen hat, dann hat man vielleicht manchmal so einen Tunnelblick und verliert das. Und das war bei dieser übergreifenden ähm Zusammenarbeit schön auch die [...] Vorstellungen von anderen Studierenden mit anderen Studiengängen zu hören und hat mir persönlich auch geholfen etwas offener da dran zu gehen. (GD 1, Pos. 4)

Also ich würde grundsätzlich erstmal sagen, dass ich es total schön fand, mal mit vielen verschiedenen Leuten mit verschiedenen Hintergründen zusammengeworfen zu werden. Das habe ich vorher in sechs Jahren Studium noch kein einziges Mal gehabt und das hat dann glaube ich auch so nen bisschen überspitzt in diesen Rollenspielen die wir hatten, das auch nen bisschen forciert kennenzulernen. Aber die unterschiedlichen Perspektiven wurden so, glaube ich, schon ganz gut deutlich, womit man rechnen kann. Also mir hat das sehr viel gebracht. Für mich persönlich in der Hinsicht. (GD 2, Pos. 3)

Aber auch hinsichtlich der eigenen Rollenklärung wird die Kombination aus Rollenspiel und studiengangübergreifender Arbeit als sehr gewinnbringend eingeschätzt:

Ich fand das auch erfrischend und würde mir auch wünschen, dass es das auch häufiger gebe. Also mir war gar nicht so klar, dass man das so mischen könnte oder sollte. Also ich habe erst immer gedacht: „Warum machen wir denn jetzt diese Aufteilung?“ (lacht) Und nachher war es dann aber doch sehr spannend und bereichernd, dass man da so nen bisschen mehr Einblick bekommen hat in die anderen Denkweisen. [...] Also was mich überrascht hat, war nicht der Blick den ich auf die anderen habe, sondern den Blick, den die auf meine Rolle haben. [...] Also das habe ich z.B. auch noch reflektiert, wie ich mich überhaupt sehe als zukünftige Lehrkraft. Und äh da hätte ich halt immer gedacht, ich bin Lehrerin (.) mit sonderpädagogischer Ausbildung zusätzlich. Und das sollte ja auch so sein. Und dann war das so zwischenzeitlich irgendwie ja die sonderpädagogische Fachkraft oder so was. (lacht) Oder die sonderpädagogische Kraft. Und ich dachte so: „Ne, Moment! Also ich bin Lehrerin!“ [...] Das habe ich darüber selber erst noch einmal reflektiert. (GD 2, Pos. 4 & 6)

Fasst man die Ergebnisse der Online-Befragung und der beiden Gruppendiskussionen zusammen, scheint das in Kapitel 3 beschriebene Rollenspiel ein geeignetes Material für die inklusionssensible Lehrer*innenbildung darzustellen, indem es Studierenden eine anwendungsbezogene und multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand „Multiprofessionelle Kooperation“ ermöglicht und ihr Interesse am Thema wachsen lässt. Ebenso werden der Austausch mit Studierenden anderer Fachrichtungen sowie das Kennenlernen unterschiedlicher professioneller Sichtweisen mehrheitlich als gewinnbringend eingeschätzt. Außerdem ist der zuletzt aufgeführten Aussage einer Teilnehmerin bzw. eines Teilnehmers zu entnehmen, dass das Rollenspiel zur Findung des eigenen Rollenverständnisses beitragen kann. Als nur begrenzt förderlich hat sich indes die Einteilung der Teilnehmenden in Spieler*innen und Beobachter*innen erwiesen, da bei den Beobachter*innen anscheinend andere Kompetenzen als bei den aktiven Spieler*innen gefördert wurden. Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, das Rollenspiel in mehreren Runden durchzuführen, so dass alle Teilnehmenden sowohl den aktiven als auch den beobachtenden Part durchlaufen können.

5.2 Ausblick und Forschungsdesiderate

Ausgehend von diesen Befunden lassen sich weitere didaktisch-methodische Vorgehensweisen ableiten, mit deren Hilfe sich der Lernzuwachs und der Kompetenzerwerb der Teilnehmenden ggf. noch weiter steigern lassen. So kann es durchaus sinnvoll sein, gezielt einen Fokus auf den Erwerb einzelner, spezieller Kompetenzen zu legen und die

Lernziele des Rollenspiels entlang dieser Zielperspektive auszurichten. Das heißt, wenn es beispielsweise vorrangig darum gehen soll, den Studierenden eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen professionellen Sichtweisen zu ermöglichen, könnte es didaktisch sinnvoll sein, ein Hauptaugenmerk auf die Spielphase zu richten und die von den Studierenden vorgeschlagenen Rollenwechsel durchzuführen, um ein besseres Verständnis für die Sichtweisen der jeweils anderen Professionen zu entwickeln. Wenn aber ein Schwerpunkt auf die Förderung der Urteilsbildung und Reflexionskompetenz gelegt werden soll, bietet es sich u.U. an, die Debriefing-Runde auszudehnen und eine kleinschrittigere Auswertung des Rollenspiels im Plenum vorzunehmen. Hierzu könnte es durchaus hilfreich sein – sofern alle Beteiligten damit einverstanden sind –, die vorangegangene Spielphase als Video aufzuzeichnen und anschließend gemeinsam auszuwerten. Zudem wäre es sicherlich sinnvoll, den Aspekt der Rollenfindung bzw. -klärung weiter zu vertiefen, da diesem Prozess eine besondere Bedeutung hinsichtlich des Gelingens multiprofessioneller Kooperation in der Praxis zukommt und eine dementsprechende Professionalisierung erforderlich ist (vgl. Demmer et al., 2017). In diesem Zusammenhang könnte das Rollenspiel den Studierenden einen geeigneten Anlass bieten, im Spiel auftretende diffuse Verantwortungs- oder Zuständigkeitsbereiche wahrzunehmen und in Bezug auf die eigene (zukünftige) Rolle kritisch zu diskutieren und zu reflektieren.

Des Weiteren hat sich die Durchführung des Rollenspiels als relativ zeitaufwendig erwiesen. Denn damit die Simulation der Fallbesprechung gelingen kann, bedarf es in erster Linie einer intensiven Vorbereitung, die eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretischen Zugängen und den Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen der im Rollenspiel vertretenen Berufsgruppen voraussetzt. Aus diesem Grund ließe sich das im Beitrag vorgestellte Material nicht nur in vorhandene Lehrkonzepte einbetten, sondern zu einem ganz eigenständigen Seminarangebot ausbauen. Da das Rollenspiel im Blended-Learning-Format konstruiert wurde, könnte bei zukünftigen *SoTL*-Projekten in Ergänzung zu bereits vorliegenden Befunden (vgl. Schuldt, Böhm-Kasper et al., 2022; Schuldt & Lütje-Klose, 2023) stärker noch die Fragestellung der Digitalisierung des Materials in den Blick genommen und evaluiert werden.

6 Hinweise für den Transfer an andere Hochschulen

Bei dem Transfer des Materials an andere Hochschulen sollte berücksichtigt werden, dass das Rollenspiel unter der Prämisse einer studiengangübergreifenden Seminararbeit konstruiert wurde. Diese lässt sich jedoch nicht an allen Hochschulen gleichermaßen gut umsetzen, weil a) entweder nicht alle drei im Rollenspiel vertretenen akademischen Berufsgruppen an einem Standort ausgebildet werden, b) die Zusammensetzung der Seminargruppen vom Wahlverhalten der Studierenden abhängig ist oder c) Lehrveranstaltungen nur für spezifische Studiengänge geöffnet werden. Denkbare Ansätze, um dieses Problem zu lösen, können entweder in einer breiteren fakultätsinternen bzw. -externen Öffnung des Angebots oder dem Eingehen von Lehrkooperationen mit anderen Universitäten oder Fachhochschulen liegen. Letztere Möglichkeit lässt sich unter Zuhilfenahme von digitalen Medien auch über weitere Distanzen hinweg realisieren.

Literatur und Internetquellen

- Albrecht-Schaffer, A. (2017). *Die 50 besten Spiele für Theater und Improvisation* (2. Aufl.). Don Bosco.
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganzttag. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 2) (S. 117–128). Waxmann.
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Gausling, P. (2016). Multiprofessional Collaboration between Teachers and Other Educational Staff at German All-Day Schools as a Characteristic of Today's Professionalism. *International Journal for Research on Extended Education*, 4 (1), 29–51. <https://doi.org/10.3224/ijree.v4i1.24774>
- Capaul, R. & Ulrich, M. (2010). *Planspiele. Simulationsspiele für Unterricht und Training*. Tobler.
- Crookall, D. (2015). Engaging (in) Gameplay and (in) Debriefing. *Simulation & Gaming*, 45 (4–5), 416–427. <https://doi.org/10.1177/1046878114559879>
- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 28–42. <https://doi.org/10.25656/01:25974>
- Demmer, C., Hopmann, B., Kluge, J. & Lütje-Klose, B. (2019). Heterogene pädagogische Blicke? Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Ganzttagsschulen als Thema in der Lehrer*innenbildung. In E. von Stechow, K. Müller, M. Esefeld, B. Klocke & P. Hackstein (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* (S. 47–56). Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Multiprofessionelle Kooperation. Eine Fallstudie zu Potenzialen und Gelingensbedingungen. *Friedrich Jahresheft*, 36, 68–69.
- Geuting, M. (1992). *Planspiel und soziale Simulation im Bildungsbereich* (Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, Bd. 10). Lang.
- Geuting, M. (2000). Soziale Simulation und Planspiel in pädagogischer Perspektive. In D. Herz & A. Blätte (Hrsg.), *Simulation und Planspiel in den Sozialwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme der internationalen Diskussion* (S. 15–62). LIT.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganzttagsschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 400–421. <https://doi.org/10.4119/hlz-2472>
- Hopmann, B. & Lütje-Klose, B. (2018). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganzttagsschulen – Desiderat universitärer Ausbildung?! In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 209–216). Klinkhardt.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M.

- Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 125) (S. 19–36). Bertelsmann.
- JFMK (Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder) & KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2020). *Entwicklung und Ausbau einer kooperativen Ganztagsbildung in der Sekundarstufe I*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-KMK-JFMK-Ganztags-Sek-I.pdf
- Kielblock, S., Gaiser, J. M. & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Gemeinsam leben*, 25 (3), 140–148. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2018/13641/pdf/Kielblock_et_al_2017_Multiprofessionelle_Kooperation.pdf
- Klippert, H. (2002). *Planspiele. Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. 10 komplette Planspiele* (4. Aufl.). Beltz.
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) & HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (Hrsg.). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Kriz, W.C. (2018). Planspiele als Trainingsmethode in der Hochschuldidaktik: Zur Funktion der Planspielleitung. In M.T. Meßner, M. Schedelik & T. Engartner (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre* (S. 43–56). Wochenschau.
- Kriz, W.C. & Auchter, E. (2016). 10 Years of Evaluation Research into Gaming Simulation for German Entrepreneurship and a New Study on Its Long-Term Effects. *Simulation & Gaming*, 47 (2), 179–205. <https://doi.org/10.1177/1046878116633972>
- Kriz, W.C. & Nöbauer, B. (2015). Den Lernerfolg mit Debriefing von Planspielen sichern. In U. Blötz (Hrsg.), *Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games 2015*. Hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn (5., überarb. Aufl.). CD-ROM. Bertelsmann.
- Kriz, W.C., Saam, N., Pichlbauer, M. & Fröhlich, W. (2007). Intervention mit Planspielen als Großgruppenmethode – Ergebnisse einer Interviewstudie. In W.C. Kriz (Hrsg.), *Planspiele für die Organisationsentwicklung* (Wandel und Kontinuität in Organisationen, Bd. 8) (S. 103–122). Wissenschaftlicher Verlag.
- Kuckartz, U. (2020). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagentexte Methoden* (5., überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform* (S. 261–277). Klinkhardt.
- Lohmann, R. & Kranenpohl, U. (2018). Kurz- und langfristige Lerneffekte durch Planspiele. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studierenden. In M.T. Meßner, M. Schedelik & T. Engartner (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre* (S. 85–100). Wochenschau.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (2), 109–123. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02>

- Lütje-Klose, B., Wild, E., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A. & Goldan, J. (2023). *Kooperation an inklusiven Schulen. Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern*. transcript.
- Meßner, M.T., Schedelik, M. & Engartner, T. (2018). Zur Relevanz von Planspielen in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre. In M.T. Meßner, M. Schedelik & T. Engartner (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre* (S. 11–26). Wochenschau.
- Meßner, M.T., Adl-Amini, K., Hardy, I. & Engartner, T. (2021). Planspiel Förderausschuss: Konzeption und Material zur analogen wie digitalen Umsetzung in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 309–328. <https://doi.org/10.11576/hlz-4281>
- Monitor Lehrerbildung (Hrsg.). (2021). *Gemeinsam mehr erreichen – Multiprofessionelle Kooperation beginnt im Lehramtsstudium*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Monitor-Lehrerbildung_Broschuere_Multiprofessionelle-Teams.pdf
- Monitor Lehrerbildung (Hrsg.). (2022). *Inklusiv lehren lernen – Alle angehenden Lehrkräfte müssen auf Inklusion vorbereitet werden*. https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/11/Monitor-Lehrerbildung_Inklusion_Policy-Brief-2022.pdf
- Moreno, J.L. (1959). *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Einleitung in die Theorie und Praxis*. Thieme.
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Gorges, J. & Wild, E. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I – Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72, 164–177.
- Neumann, P., Hopmann, B., Wohnhas, V. & Lütje-Klose, B. (2022). Der Rollenhut als Vermittlungsmedium – Rollenklärungsprozesse im Kontext multiprofessioneller Kooperationen als Thema universitärer Aus- und Fortbildungen von Lehrkräften und Sozialpädagog*innen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 13–25. <https://doi.org/10.11576/HLZ-4949>
- Oberle, M. & Forstmann, J. (2015). Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts. In M. Oberle (Hrsg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute* (S. 81–98). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06817-2_6
- Rebmann, K. (2001). *Planspiel und Planspieleinsatz: Theoretische und empirische Explorationen zu einer konstruktivistischen Planspieldidaktik*. Kovač.
- Reich, K. (Hrsg.). (2008). *Rollenspiele*. Methodenpool. Universität zu Köln. <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/rollenspiele.pdf>
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52–69. <https://doi.org/10.25656/01:5787>
- Reinmann, G. (Hrsg.). (2022). Lehren als Design – Scholarship of Teaching and Learning mit Design-Based Research. In U. Fahr, A. Kenner, H. Angenent & A. Eßer-Lüghausen (Hrsg.), *Hochschullehre erforschen. Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning* (S. 29–44). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34185-5_2
- Rünz, P. (2014). *Making European Citizens? How Participation in Model European Union Conferences Influences European Identity, Support of the EU and Political Involvement*. Tectum.
- Schmidt, C. (2023). *10-Minuten-Warm-ups Schultheater: Aufwärmübungen für gelungene Theaterproben und zur Verbesserung der Spielfähigkeit* (2. Aufl.). Auer.

- Schuldt, A., Böhm-Kasper, O., Lütje-Klose, B. & Demmer, C. (2022). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen als Lerngegenstand in der digitalen Hochschullehre. In A. Schröter, M. Kortmann, S. Schulze, K. Kempfer, S. Anderson, G. Sevdiren, J. Bartz & C. Kreutchen (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse* (S. 177–190). Waxmann.
- Schuldt, A. & Lütje-Klose, B. (2023). Hybride Blended-Learning-Szenarien in der Lehrkräftebildung – Ein Erfahrungsbericht aus Lehrenden- und Studierendensicht. In S. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck & K. Ziemer (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 216–246). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:26285>
- Schuldt, A., Lütje-Klose, B. & Demmer, C. (2022). (M)Eine Sicht auf den Fall – Problembeschreibungen und Handlungsentwürfe von Studierenden verschiedener pädagogischer Studiengänge. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 22–38. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.2>
- Schwägele, S. (2012). Integriertes Lernen mit Planspielen. Eine Analyse auf drei Ebenen. In S. Schwägele, B. Zürn & F. Trautwein (Hrsg.), *Planspiele – Lernen im Methoden-Mix: Integrative Lernkonzepte in der Diskussion* (S. 27–47). Books on Demand.
- Stöger, C., Lion, B. & Niermann, F. (2010). *Professionalisierung im Lehrberuf. Ziele erreichen – Potenziale nutzen*. Beltz.
- Sturm, T., Weibel, M. & Wlodarczyk, S. (2017). Simulationsspiel als hochschuldidaktisches Medium zur Auseinandersetzung mit soziologischen Theorien – am Beispiel von Bourdieus „Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule“. *Zeitschrift für Inklusion online*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/402>
- Tafner, G. (2013). Das Planspiel. Pädagogisch-didaktischer Hintergrund und Evaluation. In Verein beteiligung.st (Hrsg.), *Demokratie-Bausteine. Supranationalität im Planspiel performativ erleben* (S. 47–168). Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.
- te Poel, K. (2019). Prozesse der Herstellung von Rollen in multiprofessionellen Teams. Sensibilisierung angehender Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog_innen durch Fallarbeit und Rollenspiel. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 275–295. <https://doi.org/10.4119/hlz-2463>
- Theiler-Scherrer, K. (2018). Potenzial von Simulationen. Situationen der alltäglichen Lebensführung aufgreifen und gesellschaftliche Mitverantwortung diskutieren. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 7 (3), 77–88. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v7i3.06>
- Wild, E., Quasthoff, U., Heinrich, M., Lütje-Klose, B. & Prediger, S. (2016). Diversität und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem – Darstellung von Erkenntnissen der Bildungsforschung in teilfiktiven Fallbeispielen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020: zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung* (Bildungsforschung, Bd. 42) (S. 25–58). Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schuldt, A., Palm, M., Neumann, P., Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Lütje-Klose, B. (2023). „Jede*r von uns sieht die Situation eben unterschiedlich – das ist zwar eine Schwierigkeit, aber auch eine Bereicherung“. Rollenspiel für die inklusionssensible Lehrer*innenbildung im Blended-Learning-Format. *Di-Mawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 70–88. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6699>

Online-Supplement:

Das Material

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>