

# Eine quasi-experimentelle Studie zur Förderung des pädagogischen Wissens für inklusiven Unterricht durch ein rollenspielgestütztes Lehr-Lernformat

Kristina Gerhard<sup>1,\*</sup>, Vanessa Heuser<sup>1</sup>, Johannes König<sup>1</sup>,  
Conny Melzer<sup>1</sup> & Kai Kaspar<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität zu Köln

\* Kontakt: Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und  
Sozialwissenschaften, Empirische Schulforschung, quantitative Methoden,  
Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln  
kristina.gerhard@uni-koeln.de

**Zusammenfassung:** Der Beitrag untersucht, 1) inwiefern der Erwerb von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei Lehramtsstudierenden im Bachelor durch den Einsatz eines rollenspielgestützten Lehr-Lernformats zu herausfordernden Situationen im inklusiven Unterricht gefördert werden kann und 2) wie wirksam inklusionsorientierte Lerngelegenheiten im Hinblick auf das pädagogische Wissen für inklusiven Unterricht sind. Hierfür wird ein quasi-experimentelles Design mit Prä-Post-Messung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht verwendet. Studierende wurden zusätzlich zu ihren Lerngelegenheiten zu Inklusion konkret zum Umfang an Ausbildungsinhalten befragt, die im Rahmen des Lehr-Lernformats behandelt wurden. Die Daten wurden im Rahmen des Projekts *Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung Köln* erhoben (n = 89 Lehramtsstudierende). Bei der Experimentalgruppe (vier Seminare) wurde ein neu entwickeltes Lehr-Lernformat als Rollenspiel basierend auf dem Problemorientierten Lehrer\_innentraining durchgeführt. Fokussiert wurden Situationen, die mit Blick auf inklusiven Unterricht herausfordernd sind. Mit Hilfe von Rollenspielen sollten Handlungsstrategien erkannt, erprobt und reflektiert werden. Die Kontrollgruppe (zwei Seminare) und Experimentalgruppe setzte sich aus Lehramtsstudierenden des Bachelormoduls *Unterrichten* des bildungswissenschaftlichen Studienanteils zusammen. Studierende der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe unterscheiden sich nicht in der Testleistung im pädagogischen Wissen für inklusiven Unterricht. Es zeigt sich ein Effekt des Lehr-Lernformats Rollenspiel auf den wahrgenommenen Umfang inklusionsorientierter Lerngelegenheiten im Seminar. In beiden Gruppen (EG und KG) konnte kein positiver Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen, auf das Seminar bezogenen Umfang an inklusionsorientierten Lerngelegenheiten und dem Zuwachs im pädagogischen Wissen für inklusiven Unterricht gezeigt werden. Für die Gesamtstichprobe zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an insgesamt wahrgenommenen inklusionsorientierten Lerngelegenheiten im Studium und der Leistung im pädagogischen Wissen für inklusiven Unterricht.

**Schlagwörter:** Lehrer\_innenbildung, pädagogisches Wissen für inklusiven Unterricht, inklusionsorientierte Lerngelegenheiten, problemorientiertes Lehrer\_innentraining, Rollenspiel



# 1 Theoretischer Hintergrund

## 1.1 Professionelles Lehrerwissen zur Inklusion: Die Relevanz von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht

Professionelles Lehrer\_innenwissen wird als wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Anforderungen definiert und inhaltlich in die Trias *fachliches*, *fachdidaktisches* und *pädagogisches Wissen* (Shulman, 1987) gegliedert. Lehrpersonen benötigen in diesen Bereichen Wissen, um der Kerntätigkeit ihres Berufs nachgehen zu können, unterrichtliche Lerngelegenheiten anzubieten, die für die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler\_innen förderlich sind (Baumert & Kunter, 2011; Helmke, 2012; KMK, 2014). Aktuelle Modelle zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften deklarieren das professionelle Wissen als kognitiven Teil. Neben den drei Wissenskategorien unterscheiden Baumert und Kunter (2006) auch das Organisations- und das Beratungswissen von Lehrkräften. Hinzu kommen affektiv-motivationale Merkmale (vgl. auch Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008).

Auch wenn sich Lehrkräfte der Sonderpädagogik im Vergleich zu Regelschullehrkräften weiterhin durch ein auf bestimmte Beeinträchtigungen von Schüler\_innen differenziertes und spezialisiertes Wissen auszeichnen, verlangen aktuelle Entwicklungen zum inklusiven Unterricht, dass Lehrpersonen aller Lehrämter und Schulformen zumindest über ein Basiswissen zur inklusiven Bildung verfügen (KMK & HRK, 2015). König, Gerhard, Kaspar und Melzer (2019) stellen dar, dass die bislang konzipierten und empirisch untersuchten Wissenskategorien die gewandelten Anforderungen inklusiver Bildung in Schule und Unterricht nicht hinreichend abdecken. Anforderungsanalysen beziehen sich lediglich auf theoretisch erstellte Anforderungsbeschreibungen sowie einzelne vorhandene empirische Untersuchungen zu den von Lehrkräften in der schulischen Inklusion zu erfüllenden Aufgaben. Eine erste Sichtung der Literatur ergab, dass unterschiedliche Kompetenzkataloge vorliegen, die zumeist programmatischen Charakter haben und selten empirisch fundiert sind (Melzer & Hillenbrand, 2013). Ausgehend davon wurde ein systematisches Review aktueller Kompetenzkataloge aus dem deutschen Sprachraum zu Anforderungen im Bereich der Inklusion durchgeführt. Von den ausgewählten Publikationen wurden Kompetenzbeschreibungen extrahiert sowie systematisiert. Als zentrales Ergebnis wurden die Anforderungsbereiche Diagnose, Intervention, Management und Organisation sowie Beratung und Kommunikation herausgearbeitet (König et al., 2019).

Basierend auf früheren Forschungen zum Lehrer\_innenwissen wird das pädagogische Wissen für inklusiven Unterricht (*general pedagogical knowledge for inclusive teaching*, GPK-IT) als anschlussfähiger Bestandteil professioneller Kompetenz definiert (König et al., 2019; König, Gerhard, Melzer, Rühl, Zenner & Kaspar, 2017) und baut auf einem bekannten Test zur Erfassung von allgemeinem pädagogischen Wissen von Lehrpersonen aus dem TEDS-M-Projekt auf (König, Blömeke, Paine, Schmidt & Hsieh, 2011).

## 1.2 Erwerb von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht in der Ausbildung von Lehrkräften durch inklusionsorientierte Inhalte

Mithilfe von Angebots-Nutzungs-Modellen lässt sich der Einfluss der Lerngelegenheiten auf das pädagogische Wissen (vgl. König & Seifert, 2012; Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011) bzw. durch Lerngelegenheiten zur Inklusion auf das pädagogische Wissen für inklusiven Unterricht begründen. Bedeutsam sind hierbei die Ausführungen aus der Schul- und Unterrichtsforschung von Fend (1980) und Helmke (2007), wobei Helmke den Fokus auf die Erklärung der Wirksamkeit des Unterrichts in Bezug auf die Schüler\_innenschaft legt. Die Grundüberlegung des Modells ist, dass schulischer Unterricht als Angebot gesehen wird, dessen Wirksamkeit von Prozessen auf

Seiten der Lernenden, etwa deren Nutzung des unterrichtlichen Angebots, abhängt. Angelehnt an die Vorarbeiten von Helmke (2012) arbeiteten unter anderem Kunter und Kolleg\_innen (2011) sowie König und Seifert (2012) erweiterte Angebots-Nutzungs-Modelle zur Erklärung der Entwicklung professioneller Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften heraus. In dieser Studie wird auf die individuelle Wahrnehmung der dargebotenen Lerngelegenheiten bei angehenden Lehrkräften fokussiert. Die in dem Modell von Helmke (2012) berücksichtigte Analyseebene Lehrperson findet in dieser Studie keine weitere Berücksichtigung, da der Fokus auf Lerngelegenheiten zur Inklusion und deren möglichen Effekten auf den Kompetenzerwerb liegt.

Im Rahmen der universitären Lehrer\_innenausbildung werden durch Lerngelegenheiten (insbesondere in Form von Lehrveranstaltungen) Angebote geschaffen, die über die individuelle Nutzung dieses Angebots zur Entwicklung professioneller Kompetenzen bei angehenden Lehrkräften führen sollen. Über den individuellen Bericht der Studierenden, welche der bildungswissenschaftlichen Ausbildungsinhalte bereits in ihrem Studium behandelt worden sind, können Merkmale der Lerngelegenheiten erfasst und als Prädiktor für das zu erwerbende pädagogische Wissen für inklusiven Unterricht verwendet werden. Lerngelegenheiten sind zentrale Komponenten der Lehrer\_innenausbildung. Damit besteht die Annahme, dass die individuelle Nutzung von Lerngelegenheiten positiv mit dem pädagogischen Wissen zusammenhängt (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Schmidt, Cogan & Houang, 2011). Ausgehend vom Angebots-Nutzungs-Modell werden die professionellen Kompetenzen (angehender) Lehrkräfte direkt oder indirekt über die individuelle Nutzung der Lerngelegenheiten beeinflusst (König & Seifert, 2012; Kunina-Habenicht et al., 2013; Terhart, 2012). Somit können interindividuelle Unterschiede in der professionellen Kompetenz von Lehrkräften zumindest teilweise erklärt werden.

### 1.3 Erwerb von Handlungswissen für schulische Inklusion in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften durch handlungsorientierte Rollenspiele

#### 1.3.1 Relevanz von pädagogischem Wissen im Umgang mit herausforderndem Verhalten

Für eine gelingende inklusive Bildung ist eine adäquate Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte erforderlich. Dabei ist die Kompetenzentwicklung für die pädagogische Arbeit mit Schüler\_innen mit Verhaltensproblemen zentral, da Lehrkräfte diese als besonders herausfordernd erleben (Leidig, Hennemann, van Zadelhoff, Grünke, Rauh & Rauh, 2019). Insbesondere der Bereich der herausfordernden Verhaltensweisen wird betont, da die Konfrontation mit Gefühls- und Verhaltensstörungen die größte Besorgnis von Lehrkräften im Kontext von inklusivem Unterricht und im Umgang mit heterogenen Schüler\_innengruppen darstellt (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Lindsay, 2007; Stein & Ellinger, 2015). Zudem ist eine Neukonzeption von Lehrinhalten erforderlich, die zur Kompetenzentwicklung für die pädagogische Arbeit mit Schüler\_innen mit Verhaltensproblemen führt, da „die in Deutschland weit verbreiteten Kurzzeitfortbildungen [...] angesichts der komplexen Anforderungen im inklusiven Setting kaum zur Initiierung nachhaltiger Veränderungsprozesse geeignet [sind]“ (Leidig et al., 2019, S. 178). Mit herausfordernden Verhaltensweisen sind Unterrichtsstörungen, aber auch Verhaltensstörungen gemeint. Vor dem Hintergrund der herausfordernden Situationen wird der Begriff der Verhaltensstörung im Sinne einer verfestigten Verhaltensproblematik nach Myschker und Stein (2014) gewählt. Im Unterricht treten Verhaltensstörungen oftmals als Störungen des Unterrichtsprozesses auf und werden primär aus einer didaktischen Perspektive heraus als Unterrichtsstörung bezeichnet (Hillenbrand, 2011). Störungen des Unterrichts gelten als alltägliche Herausforderung, mit der jede Lehrkraft konfrontiert ist und für deren Bewältigung sie Kompetenzen benötigt.

Dies ist durch die hohe Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung bedingt, der mit einem Anteil von 14 Prozent aller Schüler\_innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in Deutschland einer der am stärksten repräsentierten Förderschwerpunkte ist (Hennemann & Casale, 2016). Die aktuellen Zahlen der KMK für das Schuljahr 2017/18 bestätigen diese Prozentangabe und zeigen einen Anstieg auf 16,01 Prozent von den Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Allgemeinen Schulen und Förderschulen (KMK, 2019). Für den schulischen Alltag hat sich gezeigt, dass es günstiger ist, Verhaltensstörungen durch Prävention zu vermeiden und ein optimales Lernarrangement zu schaffen, statt auf aufgetretene und verfestigte Verhaltensstörungen zu reagieren (Kounin, 2006). Im Rahmen einer umfangreichen Metaanalyse konnten Wilson, Lipsey und Derzon (2003) zeigen, dass Classroom-Management-Ansätze im Vergleich zu anderen Präventionsprogrammen die höchste Effektstärke erzielten und als effektivstes schulbasiertes Interventionsprogramm bei aggressivem Verhalten bezeichnet werden können. Im Kontext inklusiven Unterrichts sind Schüler\_innen mit externalisierenden Verhaltensweisen am stärksten von sozialer Ausgrenzung und Ablehnung durch Regelschullehrkräfte betroffen (Stein & Ellinger, 2015), wobei aggressives Verhalten ein Symptom externalisierender Verhaltensweisen ist (Myschker & Stein, 2014). Aber auch allgemein kann nach Evertson und Emmer (2012) die Zahl der Unterrichtsstörungen durch proaktive und reaktive Maßnahmen vermindert werden. Weiterhin ist Wissen zu Co-Teaching bedeutsam, da dieses auch im Umgang mit herausfordernden Situationen im inklusiven Unterricht hilfreich einzuschätzen ist: Unter der Berücksichtigung spezifischer Rahmenbedingungen (u.a. gemeinsame Zeit für Planung, Freiwilligkeit und zueinander passende Lehrkräfte) profitieren sowohl Schüler\_innen als auch Lehrkräfte von der Methode (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007).

### 1.3.2 Notwendigkeit von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten im Umgang mit herausforderndem Verhalten

Wird der Lehrberuf als Profession verstanden, so sind individuelle Entwicklungsprozesse zentral, die durch ein ausgewogenes Zusammenspiel von Theorie und Praxis unterstützt werden können (Baumert, Kunter, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011). Mit dem Fokus auf die Qualifikation wird der individuelle Aufbau von Wissen, Kenntnissen und Strategien beschrieben, der notwendig ist, um im Unterricht erfolgreich zu sein. Diese Kompetenzen lassen sich während der Ausbildung erwerben, sind generell erlernbar und auf Erfahrungen zurückzuführen (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Es kann davon ausgegangen werden, dass Lerngelegenheiten für Studierende, Referendar\_innen und Lehrpersonen geschaffen werden müssen, um Entwicklungsprozesse vorantreiben zu können. Leidig und Kolleg\_innen (2019) betonen, dass für den Umgang mit herausforderndem Verhalten Fortbildungen konkrete Handlungsstrategien anbieten sollten, bei deren Anwendung Wirksamkeitserfahrungen gemacht werden.

### 1.3.3 Seminarkonzeption: Herausfordernde Situationen im inklusiven Unterricht

Verschiedene Autor\_innen sind sich einig, dass es einer „Neujustierung sonderpädagogischer Professionalität für inklusive Settings“ (Moser, Schäfer & Redlich, 2011, S. 143) bedarf, die von der alleinigen Zuständigkeit der Sonderpädagog\_innen Abstand nimmt (Moser et al., 2011). Anzustreben sei „eine allgemeine, kooperative Unterrichtsorganisation zur Gestaltung effektiver und sozial förderlicher Lernumgebungen“ (Moser et al., 2011, S. 143).

„Eine inklusionsbezogene Weiterentwicklung der Lehrerbildung kann sich nicht darauf beschränken, Sonderpädagog/inn/en darauf vorzubereiten, ihre eine spezifische Gruppe von Schüler/inne/n adressierenden unterrichtlichen Angebote in der allgemeinen statt in der För-

derschule bereitzustellen. Stattdessen müssen sowohl die allgemeinen als auch die sonderpädagogischen Lehrämter für eine Kooperation und den Unterricht heterogener Schülergruppen ausgebildet werden“ (Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 95).

Melzer und Hillenbrand (2013) fordern ebenfalls eine „Neuorientierung der Lehrerbildung“ (S. 201), die sich an spezifischen Aufgaben von sonderpädagogischen Lehrkräften im inklusiven Unterricht orientieren muss.

Wie derzeit an vielen Hochschulen in Deutschland beobachtbar (BMBF, 2016) erhalten lehramtsbezogene Studiengänge speziell durch Inhalte der inklusiven Bildung in Schule und Unterricht curricular neue Schwerpunkte. Das Ziel dieser curricularen Schwerpunktsetzung ist der Erwerb von Wissen zur inklusiven Bildung. Wichtig dabei ist nicht nur der theoretische, sondern auch der anwendungsbezogene Zugang.

Das in diesem Beitrag dargestellte Lehr-Lernformat ist in den Bildungswissenschaften angesiedelt und entspricht den Anforderungen der KMK, die vor allem eine Neuausrichtung des bildungswissenschaftlichen Studiums fordert (KMK, 2014). Es gilt, neue didaktische Konzepte zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Dieser Forderung entspricht das Seminar *Herausfordernde Situationen im inklusiven Unterricht*,<sup>1</sup> indem es ein spezifisches Konzept nutzt und für eine inklusive Schule typische Thematiken fokussiert. Ausgangspunkt des didaktischen Konzepts ist das problemorientierte Lehrer\_innentraining, im Rahmen dessen die Teilnehmer\_innen Handlungs-, Herstellungs- und Veränderungskompetenzen für die spätere Nutzung in Alltagssituationen erwerben sollen (Mutzeck, 1983). Grundsätzlich können Lehrer\_innentrainings als eine spezifische Form der Lehrer\_innenbildung gekennzeichnet werden und eignen sich für den Kompetenzerwerb angehender Lehrkräfte (Methner, Melzer & Popp, 2013). Der Begriff „Training“ kann nach Pallasch, Mutzeck und Reimers (2002, S. 10) wie folgt definiert werden: „Training bedeutet den zielgerichteten Erwerb einer spezifischen Qualifikation, die während des Trainings durch Verhaltenseinübung erworben wird und durch Transfer in das Arbeitsfeld eingebracht werden soll.“

Im Rahmen eines internationalen Literaturreviews stellten Melzer und Hillenbrand (2015) spezifische Aufgaben heraus, die eine Legitimation für die Seminarinhalte liefern, da sich diese unter den Aufgabenbereichen wiederfinden: So werden das Anleiten von Unterricht und Unterrichten in heterogenen Klassen, die Vermittlung von sozialen und emotionalen Fertigkeiten, Co-Teaching von Lehrkräften der allgemeinen Schule und sonderpädagogischen Förderlehrkräften und die Zusammenarbeit mit Eltern zu inklusionsbezogenen Themen, die Einführung innovativer Lernmethoden und die Entwicklung von Verhaltensplänen explizit benannt. Diese Inhalte wurden in der Seminarplanung berücksichtigt und adressiert.

Angelehnt an konstruktivistische Ansätze zum Lehren und Lernen muss Lernen mit einem aktiven Prozess der Lernenden verbunden sein. Mandl und Gräsel (1997) betonen, „dass Lernen immer eine aktive Beteiligung des Lernenden erfordert. Er muss sein Vorwissen auf die Aufgabe beziehen und die neue Information mit den bestehenden Kenntnissen in Übereinstimmung bringen“ (S. 176). Gudjons (2001) geht davon aus, dass mit der Form der Handlungsorientierung Lernende dazu angeregt werden, sich zu ihrem Handeln in Bezug zu setzen und Konsequenzen ihres Handelns zu erfahren. In Anlehnung an den Anchored-Instruction-Ansatz werden authentische Problemsituationen dargestellt und die Lernenden angeregt, sich mit dem Problem auseinanderzusetzen. Ziel ist hierbei die Aktivierung der Vorkenntnisse. Zudem wird neues Wissen erworben und in Anlehnung an Terhart (1997) auch entdeckt, „wie man in offenen problemhaltigen Situationen mit seinem Wissen, mit seinen vorliegenden Fähigkeiten umgehen kann“ (S. 125).

---

<sup>1</sup> Die im Rahmen dieses Artikels vorgestellten Inhalte zum Seminar *Herausfordernde Situationen im inklusiven Unterricht* wie Seminarinhalte, Seminarkonzept und Fallvignetten sind Ausschnitte eines Dissertationsvorhabens von Vanessa Heuser.

Bezugnehmend auf die zuvor skizzierten Forderungen hinsichtlich der Ausbildung von Lehrkräften wurde das Seminar *Herausfordernde Situationen im inklusiven Unterricht* entwickelt. Die Förderung von GPK-IT wird dabei durch ein handlungsorientiertes Rollenspiel angestrebt. Beim Problemorientierten Lehrer\_innentraining steht die Interaktion zwischen Lehrer\_innen und Schüler\_innen im Vordergrund und wird in ihrer Wechselwirkung mit weiteren Faktoren, wie z.B. Schule, Unterricht, Familie und Gesellschaft, betrachtet (Mutzeck, 1983). Es zeichnet sich aus durch

„eine zielgerichtete Wahrnehmung, Planung, Selbsterfahrung, Reflexion, Erprobung und Veränderung von Verhaltensweisen und der mit diesen verknüpften handlungsleitenden Kognitionen und Emotionen im Sinne einer differentiellen beraterischen Veränderung“ (Mutzeck, 1983, S. 117).

Das Ziel ist es, eine berufsbezogene Handlungskompetenz zu erwerben. Im Kontext des Seminars steht vor allem der Transfer in die schulische Praxis im Vordergrund. Dies wird durch handlungsorientierte Rollenspiele auf Basis von Fallvignetten mit realen Schulsituationen erreicht.

Für die Erreichung der benannten Ziele des Seminars, also eine berufsbezogene Handlungskompetenz zu entwickeln, sind die Inhalte und Methode des problemorientierten Trainings elementar. Das Rollenspiel fungiert im Rahmen der Interventionsstudie als Kern der Intervention und dient primär der Erprobung von Handlungsmöglichkeiten. Dabei folgt es dem Ziel, soziales Handeln in seiner Vielschichtigkeit, seinen wechselseitigen Zusammenhängen und Dynamiken sowie die jeweilige Veränderbarkeit erfahrbar und analysierbar zu machen (Mutzeck, 1983). Durch das spezifische Setting werden Problemereignisse szenisch rekonstruiert und die Realsituationen in das Training transferiert. Auch wenn die situativen Gegebenheiten und Bedingungen nicht zwangsläufig der Realität, sondern einer Quasi-Realität entsprechen, bietet diese Methode durch das Erleben fremder Rollen und der Rollendistanz eine tiefgründige Beschäftigung mit herausfordernden Situation, und es ist damit „eine gezielte und bewußte Erfahrungs- und metakommunikative Arbeitsmöglichkeit“ (Mutzeck, 1983, S. 123) gegeben. In der hier vorgestellten Interventionsstudie steht die verhaltensübende Funktion im Fokus des Trainings, wobei für das Problemorientierte Lehrer\_innentraining auch eine diagnostische, analytische und therapeutische Funktion charakteristisch sind (Mutzeck, 1983).

## 2. Fragestellung und Hypothesen

Im Fokus der vorliegenden Studie standen die Fragen, 1) inwiefern der Erwerb von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht<sup>2</sup> durch den Einsatz des rollenspielgestützten Lehr-Lernformats zu herausfordernden Situationen im inklusiven Unterricht gefördert werden kann und 2) wie wirksam inklusionsorientierte Lerngelegenheiten im Hinblick auf das pädagogische Wissen für inklusiven Unterricht sind. Dazu wurden Teilnehmer\_innen einer Experimentalgruppe (EG) mit einer Kontrollgruppe (KG) verglichen. Das Lehr-Lernformat des Rollenspiels wurde bei der EG durchgeführt. Mit Hilfe von Rollenspielen wurden Handlungsstrategien erkannt, erprobt, besprochen und reflektiert. Die erste Hypothese lautete entsprechend:

**HI:** Ein Trainingsseminar zu herausfordernden Situationen im inklusiven Unterricht mit dem Lehr-Lernformat Rollenspiel fördert das GPK-IT stärker als ein Seminar ohne Rollenspiel.

---

<sup>2</sup> Im Rahmen einer weiteren Studie steht das Handlungswissen im Fokus, welches mittels Fallvignetten erhoben wurde, jedoch nicht Teil der hier vorgestellten Darstellung ist.

Neben den tatsächlichen Veränderungen im GPK-IT, die durch die Intervention erwartet wurden, interessierte zudem die subjektive Wahrnehmung der Teilnehmer\_innen bezüglich der pädagogischen Ausbildungsinhalte zu inklusivem Unterricht (Lerngelegenheiten). Die entsprechende Hypothese lautete:

**H2:** Ein Trainingsseminar zu herausfordernden Situationen im inklusiven Unterricht mit dem Lehr-Lernformat Rollenspiel führt zu mehr wahrgenommenen inklusionsorientierten Lerngelegenheiten als ein Seminar ohne Rollenspiel.

Abschließend interessierte der Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Umfang inklusionsorientierter Lerngelegenheiten und dem GPK-IT. Dabei wurde der Fokus zuerst auf den Zusammenhang zwischen den auf das Seminarangebot bezogenen Lerngelegenheiten und der durch das Seminar erzeugten Veränderung im GPK-IT gerichtet. Entsprechend lautete die Hypothese:

**H3a:** Der durch das Seminar erzeugte, wahrgenommene Zuwachs an inklusionsorientierten Lerngelegenheiten korreliert positiv mit dem Zuwachs im GPK-IT.

Zusätzlich interessierte auch der Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Lerngelegenheiten, welches bis zum Start des Seminarangebots wahrgenommen wurde, und der Leistung im GPK-IT vor Seminarbeginn. Die entsprechende Hypothese lautete:

**H3b:** Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an insgesamt wahrgenommenen inklusionsorientierten Lerngelegenheiten im Studium (exklusive Rollenspiel-/Seminar, d.h. Prä-Messung) und der Leistung im GPK-IT (Prä-Messung).

### 3. Methode

#### 3.1 Trainingsseminar zu herausfordernden Situationen im inklusiven Unterricht

Folgende Themenfelder wurden als Seminarinhalte berücksichtigt:

- Herausfordernde Verhaltensweisen (Verhaltens- und Unterrichtsstörungen): Die Studierenden erwerben Wissen zu den Grundlagen bei Verhaltensstörungen von Schüler\_innen sowie Wissen zu Handlungsmöglichkeiten zur Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen (Hartke, Blumenthal, Carnein & Vrban, 2016).
- Classroom Management: Die Studierenden erwerben Wissen zu den Grundlagen von Klassenführung (Evertson & Emmer, 2012).
- Co-Teaching im inklusiven Unterricht: Die Studierenden erproben Handlungsmöglichkeiten zum Einsatz des Co-Teachings in einer inklusiven Klasse (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010; Sileo, 2011; Murawski, 2012; Wember, 2013).

Zu Beginn jeder Seminareinheit erfolgte eine theoretische Erarbeitung, die den Rahmen für die Seminareinheit darstellte. Die Dozentin führte die theoretischen Grundlagen des jeweiligen Themenblocks ein und eröffnete den Studierenden einen ersten Zugang zum Thema. Wesentliche theoretische Aspekte wurden benannt und dienten den Studierenden als notwendiges Hintergrundwissen für den praktischen Erprobungsteil mittels Rollenspiels. Neben wesentlichen theoretischen Rahmungen wie Definitionen, Erscheinungsformen, Ursachenbenennung, konzeptuellen Entwicklungen, Erkenntnissen aus Studien wurden auch bereits im theoretischen Block erste Handlungsmöglichkeiten benannt, wie z.B. mögliche proaktive und reaktive Kriterien nach Evertson und Emmer (2012). Diese boten erste Ansatzpunkte für Handlungsmöglichkeiten im Themenfeld der Unterrichts- und Verhaltensstörungen. Damit wurde eine handlungsorientierte Schwerpunktsetzung konsequent verfolgt.

Die ergänzende theoretische und praktische Gruppenarbeit setzte an dieser handlungsorientierten Fokussierung an, indem die Studierenden eigenständig Handlungsmöglichkeiten erarbeiteten und diese festigten. Die im Rahmen der theoretischen Grundlagen erarbeiteten Aspekte wurden ergänzend vertieft. Die Thematik der herausfordernden Verhaltensweisen wurde z.B. aufgegriffen, indem die Studierenden eine Selbst-Lerntheke zu verschiedenen Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (Hartke et al., 2016) erhielten und verschiedene Handlungsoptionen erarbeiteten sowie anschließend der Gruppe vorstellten. Das Themenfeld des Co-Teaching wurde vorab eingeführt, indem die verschiedenen Formen des Co-Teaching gemeinsam thematisiert wurden (Friend et al., 2010; Sileo, 2011; Murawski, 2012; Wember, 2013). In einer ergänzenden Gruppenarbeit planten die Studierenden anschließend selbstständig Unterrichtsentwürfe unter Einsatz einer spezifischen Co-Teaching-Form. So entwickelten die Studierenden gemeinschaftlich einen ersten Handlungspool.

In einem letzten Schritt wurden die bisherigen Erarbeitungsschritte verbunden und während praktischer Erprobungen verschiedener herausfordernder Situationen berücksichtigt. Das anvisierte Ziel und die Besonderheit des Lehr-Lern-Konzepts war die praktische Erprobung und Verfestigung von verschiedenen Handlungsmöglichkeiten im Rollenspiel. Das Rollenspiel nahm in der Regel die Hälfte der Seminarzeit ein. Die Studierenden waren dazu aufgefordert, aktiv in eine Handlung zu treten und das zuvor Gehörte und Gelernte anzuwenden. Als Grundlage für das Rollenspiel dienten Fallvignetten<sup>3</sup>, die in schriftlicher Form ausgegeben wurden. Sie beinhalteten Situationsbeschreibungen, die eine zu den drei Themenfeldern passende Gegebenheit thematisierten. Somit wurden alle inhaltlichen Schwerpunkte des Inputteils und der weiterführenden Gruppenarbeiten im Rollenspiel aufgegriffen. Anhand dieser Fallvignetten sollten sich die Studierenden in das Rollenspiel begeben und eine Handlungsmöglichkeit erproben, die anschließend mit der Gruppe besprochen und reflektiert wurde. In mehreren Rollenspieldurchgängen konnten weitere Handlungsoptionen erprobt werden. Das Vorgehen wurde beendet, wenn die Studierenden der Gruppe einschätzten, dass sie für die Situation genügend Handlungsmöglichkeiten erprobt hatten und ähnliche Situationen selbstständig bewältigen können würden.

Die Inhalte der Seminare wurden im Vorfeld abgesprochen, sodass die inhaltlichen Schwerpunkte annähernd gleich waren und nur die Darbietungsform und die methodische Umsetzung im Seminar abweichen durften. Sowohl in der EG als auch in der KG wurde auf Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung von Heterogenität fokussiert. Während in der EG das Thema herausfordernde Situationen im inklusiven Unterricht mithilfe des Rollenspiels erarbeitet wurde, wurde in der KG Unterrichtsplanung ohne konkrete Fallbeispiele aus der Praxis und ohne Rollspiel-Anteil behandelt. Der Fokus in den Seminaren der KG lag inhaltlich nicht spezifisch auf herausfordernden Situationen im inklusiven Unterricht, sondern allgemein auf Heterogenität mit mehreren Diversitätsdimensionen.

### 3.2 Stichprobe

An der Studie nahmen insgesamt 117 Lehramtsstudierende teil. Vor den Analysen wurden 28 Personen (EG = 8, KG = 20), die nur an einem Messzeitpunkt teilgenommen hatten, ausgeschlossen. Verwendet wurden demnach die Daten von 89 Lehramtsstudierenden (75.3 % weiblich). Die Datenerhebung fand an der Universität zu Köln im Rahmen

---

<sup>3</sup> An dem Brainstorming und der Themenfindung für die Fallvignetten beteiligten sich als Expertinnen aus dem universitären und schulischen Kontext Conny Melzer, Tatjana Leidig und Johanna Krull; ihnen sei hiermit herzlich gedankt. Die Entwicklung der Fallvignetten, die auf realen Situationen aus der Praxis beruhen, wurde von Vanessa Heuser realisiert.

des Projekts *Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung* (ZuS)<sup>4</sup> statt. Die Befragung der Studierenden erfolgte im Papier-Bleistift-Format in der ersten (Prä-Messung) bzw. letzten Seminarsitzung (Post-Messung). Zum Zeitpunkt der jeweiligen Befragung befanden sich die Studierenden durchschnittlich im fünften Fachsemester ihres Bachelor-Studiums ( $M = 4.94$ ,  $SD = 1.55$ ) und waren durchschnittlich 24 Jahre alt ( $M = 23.82$ ,  $SD = 4.14$ ). Alle an der Universität zu Köln angebotenen Lehramtstypen waren unter den Befragten vertreten (Grundschule 5.6 %, Haupt-Real- und Gesamtschule 12.4 %, Gymnasium und Gesamtschule 34.8 %, Berufskolleg 6.7 %, Sonderpädagogik 40.4 %). Während in der EG insgesamt 34.6 Prozent das Lehramt für sonderpädagogische Förderung studierten, waren es in der KG 48.6 Prozent. In der EG nahmen 52 Studierende aus insgesamt vier Seminaren an beiden Messzeitpunkten teil; dies ist ein Rücklauf von 87 Prozent (Seminar 1 = 68.8 %, Seminar 2 = 86.7 %, Seminar 3 = 91.7 % und Seminar 4 = 100 %). Bei der KG waren es 37 Studierende aus zwei Seminaren und damit ein Rücklauf von 80.4 Prozent (Seminar 1 = 73.3 % und Seminar 2 = 83.9 %), die an beiden Messzeitpunkten teilnahmen.

Vor Seminarbeginn wurde festgelegt, welche Seminare durch das Rollenspiel als EG fungieren. Bei der Auswahl der Seminare standen den Studierenden lediglich der Veranstaltungstitel und eine allgemeine inhaltliche Beschreibung zur Verfügung. Das Rollenspiel als Lehr-Lernformat wurde in der Lehrveranstaltungsbeschreibung nicht genannt. Alle Seminare hatten allgemein das *Unterrichten in heterogenen Lerngruppen* zum Thema. Die Seminare der EG wurden von einer Dozentin durchgeführt, die der KG von zwei anderen Dozentinnen.<sup>5</sup>

### 3.3 Instrumente

#### 3.3.1 Pädagogisches Wissen für inklusiven Unterricht

Zur Messung des pädagogischen Wissens für inklusiven Unterricht wurde der von König und Kolleg\_innen (2017) entwickelte Test GPK-IT eingesetzt. Dieser fokussiert die beiden auf das Unterrichten bezogenen Anforderungsbereiche der Diagnose und der Intervention. Im Anforderungsbereich der Diagnose umfasst der Test die Inhaltsbereiche *Wissen über Lernprozesse*, *Wissen über Dispositionen/Unterschiede* und *Methodisches Wissen über Diagnose*. Im Anforderungsbereich der Intervention deckt der Test die Inhaltsbereiche *Wissen über Klassenführung*, *Wissen über Strukturierung* und *Wissen über Binnendifferenzierung/Individualisierung* ab. Die Testfragen beziehen sich entweder auf die kognitive Anforderung des „Erinnerns“ oder auf die kognitive Anforderung des „Verstehens/Analysierens“ (König et al., 2017). In der vorliegenden Untersuchung wurde der Test aus insgesamt 44 Testitems im Single-Choice-Format (d.h. eine korrekte Antwort und drei Distraktoren) eingesetzt. In einer IRT-Skalierung, die im Projekt *Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung* durchgeführt wurde, erwies sich der Test zum GPK-IT auf Grundlage einer Teilstichprobe mit 409 Studierenden als hinreichend reliabel (EAP/PV-Reliabilität = .60, vergleichbar mit Cronbach's Alpha) (Rost, 2004). Die Items zeigten sich hinreichend trennscharf mit einem Item-Diskriminations-Mittelwert von .33. Die gewichteten Abweichungsquadrate lagen in dem von Bond und Fox (2007) empfohlenen Bereich ( $.80 \leq WMNSQ \leq 1.20$ ). Für weitere psychometrische Details des Tests sowie weiterführende Analysen zur Konstruktvalidität sei auf König und Kolleg\_innen (2017) verwiesen.

<sup>4</sup> Das Projekt *Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung* (ZuS) der Universität zu Köln wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1515).

<sup>5</sup> Alle drei Dozentinnen sind weiblich und aus dem universitären Kontext. Zum Zeitpunkt der Interventionsstudie waren die Dozentinnen als wissenschaftliche Mitarbeiterin (Dozentin der EG), Lehrkraft für besondere Aufgaben (Dozentin der KG, Seminar 1) oder Universitätsprofessorin (Dozentin der KG, Seminar 2) zwischen drei und zehn Jahren in der Hochschullehre tätig.

### 3.3.2 Erfassung von Merkmalen der Ausbildungsinhalte zu Inklusion

Zur Messung der wahrgenommenen inklusionsorientierten Lerngelegenheiten wurden 41 Items aus dem Itempool des GPK-IT abgeleitet. Die Anforderungsdimensionen Diagnose und Intervention umfassten in Analogie zur Struktur des GPK-IT jeweils drei Inhaltsbereiche, in denen mehrere Kriterien zu einer Skala zusammengefasst wurden (vgl. Tab. 1) (König et al., 2017). Angelehnt an Lienert und Raatz (1998) sowie Rost (2007) wiesen fast alle Inhaltsbereiche die empfohlene Untergrenze von Cronbachs Alpha  $\geq .55$  und damit eine akzeptable bis hohe Reliabilität auf.

Alle Items wurden in der Befragung mit der Frage eingeleitet: „Wurden folgende bildungswissenschaftliche Ausbildungsinhalte bisher in Ihrem Studium behandelt?“ Als Anweisung war in der Prä- und Post-Messung formuliert: „Bitte beziehen Sie sich daher im Folgenden immer auf Ihr gesamtes Studium, das mit Bildungswissenschaften im engeren und weiteren Sinne zu tun hat“. In der Post-Messung wurde eine Erweiterung vorgenommen. Die Studierenden sollten bei der Beantwortung der Frage unterscheiden, ob die Ausbildungsinhalte im gesamten Studium und/oder in dem jeweiligen Seminar behandelt wurden. Alle Items wiesen in der Prä-Messung ein dichotomes Antwortformat (0 = Nein / 1 = Ja) auf. In der Post-Messung wiesen alle Items eine Mehrfachwahl (0 = Nein / 1 = Ja / 2 = Ja, in diesem Seminar) auf. Somit wurde differenziert erhoben, ob die Inhalte am Ende des Seminars im jeweiligen Seminar behandelt wurden oder in einer anderen Lehrveranstaltung.

*Tabelle 1:* Skalen zur Erfassung der Ausbildungsinhalte zu Inklusion

Anforderungsdimension	Inhaltsbereiche	Beispiel-Items	<i>n</i> <sub>Items</sub>	$\alpha$
Diagnose	Wissen über Lernprozesse	Diagnose einer Gefühls- und Verhaltensstörung bei Schülerinnen und Schülern	10	.82
	Wissen über Dispositionen/Unterschiede	Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs bei Schülerinnen und Schülern	6	.76
	Methodisches Wissen über Diagnose	Komponenten diagnostischer Lehrerinnen- und Lehrerkompetenz	6	.67
Intervention	Wissen über Klassenführung	Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern	6	.67
	Wissen über Strukturierung	Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Aufmerksamkeitsstörungen im Unterricht	6	.52
	Wissen über Binnendifferenzierung/Individualisierung	Unterstützungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler im Autismus-Spektrum in neuen Lerngruppen	7	.41

Anmerkung: *n*<sub>Items</sub> = Anzahl der Items;  $\alpha$  = Cronbachs Alpha.

### 3.4 Statistische Analysen

Um die Ergebnisse des Tests zum GPK-IT anschaulich zu berichten, wurde zunächst ermittelt, wie viel Prozent vom maximal möglichen Testgesamtwert die angehenden Lehrkräfte zur Prä-/Post-Testung erreicht haben (vgl. Rost, 2004). Um einen möglichen Unterschied im Zuwachs des GPK-IT zwischen der EG und KG zu identifizieren (H1),

wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung (ANOVA), die den Innersubjektfaktor Messzeitpunkt (Prä- versus Post-Messung) und den Zwischensubjektfaktor Gruppe (EG versus KG) berücksichtigt, durchgeführt. Als Effektstärkemaß wurde das partielle Eta-Quadrat ( $\eta_p^2$ ) berechnet. Zur nachfolgend genaueren Analyse der Veränderungen im GPK-IT auf Seminarebene wurden *t*-Tests für gepaarte Stichproben gerechnet. Die praktische Bedeutsamkeit der einzelnen Zuwächse wurde mit dem Effektstärkemaß *d* (Cohen, 1988) bestimmt.

Zur Beantwortung von H2 wurden EG und KG bezüglich des wahrgenommenen, auf das Seminar bezogenen Umfangs an inklusionsorientierten Lerngelegenheiten mittels *t*-Test für unabhängige Stichproben verglichen.

Zur Beantwortung von H3a wurde separat für EG und KG jeweils eine Korrelation zwischen dem wahrgenommenen, auf das Seminar bezogenen Umfang an inklusionsorientierten Lerngelegenheiten und dem Zuwachs im GPK-IT (Differenzwert Post-Prä-Messung) berechnet.

Zur Beantwortung von H3b wurde eine Korrelation zwischen dem allgemeinen Ausmaß an wahrgenommenen Lerngelegenheiten im Studium bis zu Beginn des Seminars (Prä-Messung) und der parallel erhobenen Leistung im GPK-IT (Prä-Messung) berechnet.

In alle Berechnungen flossen die Daten jener Teilnehmer\_innen ein, die im jeweiligen Test sowohl den Prä- als auch den Posttest bearbeitet hatten.<sup>6</sup>

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Effekt des Lehr-Lernformats Rollenspiel auf das GPK-IT (H1)

Die 2 (Messzeitpunkt)  $\times$  2 (Gruppe) ANOVA für die Testleistung im GPK-IT zeigte weder einen Haupteffekt des Faktors Gruppe ( $F(1,87) = 1.412$ ,  $p = .238$ ,  $\eta_p^2 = .016$ ) noch eine Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Gruppe ( $F(1,87) = .106$ ,  $p = .746$ ,  $\eta_p^2 = .001$ ). Es zeigte sich allerdings ein Haupteffekt des Faktors Messzeitpunkt (Prä- versus Post-Testleistung) von mittlerer Effektstärke ( $F(1,87) = 5.559$ ,  $p = .021$ ,  $\eta_p^2 = .060$ ). Wie Tabelle 2 auf der folgenden Seite zeigt, gab es sowohl in der rollenspielgestützten EG als auch in der nicht rollenspielgestützten KG deskriptiv einen Zuwachs im GPK-IT. Die KG zeigte über alle entsprechenden Seminare gemittelt einen Zuwachs von 4.05 Prozent, die EG einen etwas geringeren mittleren prozentualen Zuwachs von 3.07 Prozent.

Aufgrund des Haupteffekts der Gruppe wurden die potenziellen Zuwächse im GPK-IT nachfolgende auch auf Seminarebene mittels *t*-Tests für gepaarte Stichproben untersucht: Von den sechs Seminaren erzielten fünf Seminare deskriptiv einen Zuwachs (vgl. Tab. 2). Bei der EG erreichten die Studierenden aus Seminar 1 einen Zuwachs von 6.21 Prozent, welcher von großer praktischer Bedeutsamkeit war ( $p = .005$ ,  $d = 1.06$ ). Die rollenspielgestützten Seminare 2 und 3 wiesen deskriptiv Zuwächse von 4.90 Prozent bzw. 3.32 Prozent auf, die statistisch nicht signifikant und von kleiner bzw. mittlerer praktischer Bedeutsamkeit waren ( $p = .255$ ,  $d = 0.33$ , bzw.  $p = .085$ ,  $d = 0.58$ ). Seminar 4 der EG zeigte in der Post-Testleistung keine Veränderung im Vergleich zur Prä-Testleistung ( $p = .906$ ,  $d = 0.03$ ). In Seminar 1 der KG zeigte sich ein statistisch signifikanter Zuwachs von 12.38 Prozent ( $p = .010$ ,  $d = 0.96$ ). Im Fall eines Bonferroni-adjustierten Signifikanzniveaus aufgrund der sechs Einzeltests von  $p = .008$  läge dieses Ergebnis aber auch bereits außerhalb der statistischen Signifikanz. In Seminar 2 der KG zeigte sich kein Effekt ( $p = .858$ ,  $d = 0.04$ ). Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass im Mittel über alle Seminare hinweg ein signifikanter Effekt mittlerer Größe sichtbar wurde,

---

<sup>6</sup> Eine Dropout-Analyse zeigte, dass die Studierenden, die nur an der Prätestung teilnahmen, sich im Alter und Semester nicht unterschieden, allerdings durchschnittlich weniger Punkte in dem Test zum GPK-IT erreichten als diejenigen, die an beiden Messzeitpunkten teilnahmen.

wohingegen die Effekte auf Seminarebene deutlich variierten. Die Ergebnisse stützen damit jedoch nicht H1.

**Tabelle 2:** Ergebnisse zur Prä- und Post-Testung zum pädagogischen Wissen für inklusiven Unterricht (GPK-IT)

Seminarart	N (davon %-Anteil LA SP)	Prä-Test		Post-Test		Mittlere Diffe- renz (Prä zu Post)	Co- hen's d	p
		M	SD	M	SD			
Rollenspielge- stütztes Seminar 1	11 (45.5 %)	51.23	11.70	57.44	15.51	6.21	1.06	.005
Rollenspielge- stütztes Seminar 2	13 (23.1 %)	55.59	11.45	60.49	13.94	4.90	0.33	.255
Rollenspielge- stütztes Seminar 3	11 (27.3 %)	51.64	8.91	54.96	9.84	3.32	0.58	.085
Rollenspielge- stütztes Seminar 4	17 (41.2 %)	58.55	12.94	58.03	13.67	-0.52	0.03	.906
Experimental- gruppe gesamt (Seminar 1 bis 4)	52 (34.6 %)	54.80	11.64	57.87	13.19	3.07		
Seminar 1	11 (27.3 %)	47.11	9.15	59.49	12.10	12.38	0.96	.010
Seminar 2	26 (57.7 %)	53.14	14.92	53.67	17.58	0.53	0.04	.858
Kontrollgruppe gesamt (Seminar 1 bis 2)	37 (48.6 %)	51.35	13.63	55.40	16.21	4.05		

*Anmerkung:* N = Anzahl der Teilnehmer\_innen an der Befragung zur Prä- und Post-Messung; davon %-Anteil LA SP = Prozentualer Anteil von Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung; M = Mittelwert der prozentualen Testleistung; SD = Standardabweichung; p = Ergebnis des t-Tests; d = Effektstärke nach Cohen.

#### 4.2 Effekt des Lehr-Lernformats Rollenspiel auf den wahrgenommenen Umfang inklusionsorientierter Lerngelegenheiten (H2)

Aufgrund der einseitig formulierten H2 prüfte ein entsprechender t-Test für unabhängige Stichproben den Effekt der Gruppe – EG ( $M = 20.08\%$ ,  $SD = 24.49\%$ ) versus KG ( $M = 12.13\%$ ,  $SD = 23.85\%$ ) – auf den wahrgenommenen, auf das Seminar bezogenen Umfang inklusionsorientierter Lerngelegenheiten. Es zeigte sich ein Effekt kleiner Größe, der jedoch das Signifikanzniveau knapp verfehlte ( $t(87) = 1.525$ ,  $p = .066$ ,  $d = 0.328$ ). Die Ergebnisse stützen H2 somit tendenziell.

#### 4.3 Zusammenhang zwischen wahrgenommenen Lerngelegenheiten und GPK-IT (H3)

Zur Prüfung des angenommenen, positiven Zusammenhangs zwischen dem wahrgenommenen, auf das Seminar bezogenen Umfang an inklusionsorientierten Lerngelegenheiten und dem Zuwachs im GPK-IT (H3a) wurde für jede der beiden Seminartypen (EG vs.

KG) eine Korrelation berechnet. Es gab in beiden Gruppen keine signifikante Korrelation (EG:  $r = .093$ ,  $p = .512$ ; KG:  $r = .110$ ,  $p = .516$ ). Damit zeigte sich zwar der erwartete positive Zusammenhang, der aufgrund seiner minimalen Ausprägung jedoch statistisch nicht von Bedeutung ist.

Abschließend wurde der angenommene, positive Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an insgesamt wahrgenommenen inklusionsorientierten Lerngelegenheiten im Studium vor dem Rollenspiel-/Seminar (d.h. zur Prä-Messung) und der Leistung im GPK-IT (Prä-Messung) untersucht (H3b). Dazu wurde eine entsprechende Korrelation für die Gesamtstichprobe berechnet, die sich signifikant und auch positiv zeigte ( $r = .220$ ,  $p = .038$ ). Dieses Ergebnis stützt somit H3b.

## 5 Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Studie war die Beantwortung der Fragestellungen, 1) inwiefern der Erwerb von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht durch den Einsatz eines rollenspielgestützten Lehr-Lernformats zu herausfordernden Situationen im inklusiven Unterricht gefördert werden kann und 2) wie wirksam inklusionsorientierte Lerngelegenheiten im Hinblick auf das pädagogische Wissen für inklusiven Unterricht sind.

Zur Überprüfung der Effekte wurde das pädagogische Wissen für inklusiven Unterricht mit dem standardisierten Test GPK-IT sowie der Skala zu bildungswissenschaftlichen Ausbildungsinhalten zu Inklusion im Prä-Post-Design erfasst.

Die Annahme, dass ein Trainingsseminar zu herausfordernden Situationen im inklusiven Unterricht mit dem Lehr-Lernformat Rollenspiel das pädagogische Wissen für inklusiven Unterricht stärker fördert und daher lernwirksamer als ein Seminar ohne Rollenspiel ist (H1), konnte nicht bestätigt werden. Es zeigte sich jedoch, dass im Mittel über alle Seminare hinweg ein statistisch signifikanter Effekt mittlerer Größe vorlag, wohingegen die Effekte auf Seminarebene deutlich variierten. Weiterhin wurde angenommen, dass ein Trainingsseminar zu herausfordernden Situationen im inklusiven Unterricht mit dem Lehr-Lernformat Rollenspiel zu mehr wahrgenommenen inklusionsorientierten Lerngelegenheiten als ein Seminar ohne Rollenspiel führte (H2). Hier zeigte sich ein marginal signifikanter Effekt kleiner Größe, sodass die Ergebnisse unsere Hypothese tendenziell stützen. Anders als erwartet gab es keinen statistisch relevanten Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen, auf das Seminar bezogenen Umfang an inklusionsorientierten Lerngelegenheiten und dem Zuwachs im GPK-IT (H3a). Für die Gesamtstichprobe zeigte sich ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an insgesamt wahrgenommenen inklusionsorientierten Lerngelegenheiten im Studium (vor dem Rollenspiel-/Seminar) und der Leistung im GPK-IT zum Zeitpunkt dieser Abfrage (H3b).

Als mögliche Erklärungen für diese Ergebnisse können die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen zu den bereits besuchten bildungswissenschaftlichen Ausbildungsinhalten zu Inklusion der beiden Gruppen herangezogen werden sowie der zeitliche Umfang der Theorievermittlung in den einzelnen Gruppen. Während die EG die Hälfte der Seminarzeit pro Blockseminar für das Erproben der theoretischen Inhalte durch Rollenspiele nutzte, hatte die KG keine Intervention und somit mehr Zeit für den theoretischen Input. Diese unterschiedlichen Schwerpunkte könnten sich aufgewogen haben.

Die Annahme, dass die einzelnen Schwerpunkte in EG und KG unterschiedlich gewählt wurden, konnte durch eine nachträgliche Abfrage der inhaltlichen Themenschwerpunkte bei den Dozierenden festgestellt werden. Anders als in der EG, in der über alle Semester die gleichen Inhalte vermittelt wurden, kam es in der KG zu Abweichungen. In der vorliegenden Studie wurden die Seminare der EG und KG von unterschiedlichen Dozentinnen gehalten. So ist von einer Variation auszugehen, die sich auf den Wissens-

zuwachs der Studierenden ausgewirkt haben könnte, sodass die große Variation der gefundenen Effekte über die Seminare hinweg erklärbar wäre. Durch die Vernachlässigung individueller Merkmale der Dozierenden kann die Testleistung im GPK-IT nicht ausschließlich auf die Intervention in Form der Rollenspiele zurückgeführt werden. Angelehnt an Helmke (2012) scheint es demnach wichtig, zukünftig die Rolle der Lehrperson zu berücksichtigen und damit verbundene Schwankungen in den Wissenszuwachsen auf bestimmte Merkmale der Dozent\_innen hin zu untersuchen. Die Durchführung der Seminare von verschiedenen Dozentinnen wie auch variierende Dozent\_innenmerkmale sowie unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen der Studierenden wurden innerhalb der Seminargruppen nicht berücksichtigt. Aufgrund der vorliegenden Datengrundlage kann das Problem der Clusterung der Daten innerhalb der Seminargruppen nicht behoben werden. In weiteren Forschungsansätzen sollte dem Problem durch geeignete Clusteranalysen entgegengewirkt werden. Bisher unberücksichtigte Strukturen könnten so aufgedeckt und mitbedacht werden (Koch, 2015).

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zudem zu berücksichtigen, dass ein potenzieller Austausch der Seminarteilnehmer\_innen aus der EG und KG über die Seminarinhalte (Treatment-Konfundierung) stattgefunden haben könnte, sodass Personen der KG vom Treatment in der EG auch teilweise profitierten. Zudem könnte es sein, dass beide Gruppen zwischen der Prä- und Posttestung potenziell weitere inklusionsorientierte Lerngelegenheiten wahrgenommen haben, sodass dieses zwischenzeitliche Geschehen einen Einfluss auf die Messungen gehabt haben könnte (vgl. Campbell & Stanley, 1963). Diese möglichen Störvariablen können die interne Validität der vorliegenden Studien gefährden.

Die interne Konsistenz für die Skalen zur Erfassung der Ausbildungsinhalte zu Inklusion ist akzeptabel bis hoch (vgl. Tab. 1). Dennoch sei kritisch angemerkt, dass sich bei den Inhaltsbereichen der Dimension Intervention eine geringe Reliabilität zeigt, insbesondere bei den Inhaltsbereichen Wissen über Strukturierung ( $\alpha = .52$ ) und Wissen über Binnendifferenzierung/Individualisierung ( $\alpha = .41$ ).

Der Test zum GPK-IT misst eher deklarativ-konzeptuelles Wissen (König et al., 2019; König et al., 2017). Wissen im Bereich handlungsnaher Anforderungen wie z.B. beim pädagogischen Wissen (PUW) (König & Blömeke, 2010), das die kognitive Anforderung des „Kreierens von Handlungsoptionen“ misst, wird vom Test GPK-IT nicht erfasst. Es könnte sich demnach in zukünftigen Analysen lohnen, zusätzlich den Test zum PUW in den Analysen mitlaufen zu lassen und differenzielle Effekte der Treatments zu untersuchen, beispielsweise ob es einen Zuwachs bei den handlungsorientierten Testitems gibt.

Abschließend lässt sich festhalten, dass der Test GPK-IT nicht speziell auf das Lehr-Lernformat des Rollenspiels ausgerichtet ist, weshalb der Test nicht zwingend den Einfluss des Rollenspiels als Lerngelegenheit misst. Der Test geht über die im Seminar thematisierten Rollenspiele hinaus. Ausgehend davon erscheint es bedeutsam, das Instrument zu den Fallvignetten heranzuziehen (Heuser, in Vorbereitung), das speziell für das neue Lehr-Lernformat entwickelt wurde, um so die Wirksamkeit des Rollenspiels genauer prüfen zu können.

Obwohl die Hypothesen in diesem Artikel nur eingeschränkt bestätigt werden konnten, lässt sich festhalten, dass inklusionsorientierte Lerngelegenheiten für den Wissenszuwachs im GPK-IT förderlich sind. Sowohl die wahrgenommenen inklusionsorientierten Lerngelegenheiten in herkömmlichen Lehr-Lernformaten als auch im neuen Lehr-Lernformat Rollenspiel tragen zum Zuwachs im GPK-IT bei. Es ist somit ein positiver Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an insgesamt wahrgenommenen inklusionsorientierten Lerngelegenheiten im Studium und der Leistung im Wissen zur Inklusion vorhanden. Mit Hinblick auf eine gelingende inklusive Bildung ist es bedeutsam, die Lehrer\_innenausbildung durch inklusionsorientierte Lehr-Lernformate anzureichern.

## Literatur und Internetquellen

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education, 17* (2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9* (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV): Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7–26). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016). *Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Berlin: BMBF.
- Bond, T.G., & Fox, C.M. (2007). *Applying the Rasch Model. Fundamental Measurement in the Human Sciences* (2. Aufl.). Mahwah, NJ, et al.: Erlbaum.
- Campbell, D.T., & Stanley, J.C., (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Boston, MA: Houghton, Mifflin and Company.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K.M. (Hrsg.). (2005). *Studying Teacher Education: the Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.1002/bs.3830330104>
- de Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education, 15* (3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Evertson, C.M., & Emmer, E. (2012). *Classroom Management for Elementary Teachers* (9. Aufl.). Boston, MA, et al.: Pearson.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20* (1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gudjons, H. (2001). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit* (6., überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O., & Vrban, R. (2016). *Schwierige Schüler. 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten* (3. Aufl.). Hamburg: Persen.
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fach-

- kräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (6. Aufl.). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4., aktual. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hennemann, T., & Casale, G. (2016). Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 208–212). Stuttgart: utb.
- Heuser, V. (in Vorbereitung). *Entwicklung und Evaluation eines Seminarkonzeptes zur inklusionsorientierten Praxisvorbereitung im Kontext schulischer Inklusion – Herausfordernde Situationen im inklusiven Unterricht*.
- Hillenbrand, C. (2011). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen* (3., aktual. Aufl.). München & Basel: Ernst Reinhardt.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014. Zugriff am 12.12.2018. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](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 IVC/Statistik) (2019). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2017/2018*. Zugriff am 20.08.2019. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_SoPae\\_Int\\_2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2017.pdf).
- KMK & HRK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Hochschulrektorenkonferenz) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Bonn: KMK.
- Koch, K. (2015). Clusteranalyse. In K. Koch & S. Ellinger (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik* (S. 194–199). Göttingen et al.: Hogrefe.
- König, J., & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW). Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M-Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Berlin: Humboldt-Universität.
- König, J., Blömeke, S., Paine, L., Schmidt, W.H., & Hsieh, F.-J. (2011). General Pedagogical Knowledge of Future Middle School Teachers: On the Complex Ecology of Teacher Education in the United States, Germany, and Taiwan. *Journal of Teacher Education*, 62 (2), 188–201. <https://doi.org/10.1177/0022487110388664>
- König, J., Gerhard, K., Kaspar, K., & Melzer, C. (2019). Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. *Pädagogische Rundschau*, 73 (1), 43–64.
- König, J., Gerhard, K., Melzer, C., Rühl, A.-M., Zenner, J., & Kaspar, K. (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 45 (4), 223–242. <https://doi.org/10.3262/UW1704223>
- König, J., & Seifert, A. (Hrsg.). (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.

- Kounin, J.S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., et al. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 1–23.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Leidig, T., Hennemann, T., van Zadelhoff, F., Grünke, M., Rauh, B., & Rauh, N. (2019). Wie kann es gelingen – Nutzen und (Erfolgs-)Faktoren einer prozessbegleitenden Fortbildung auf dem Weg zur inklusiven Schule aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70 (4), 178–193.
- Lienert, G.A., & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the Effectiveness of Inclusive Education/Mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Mandl, H., & Gräsel, C. (1997). Multimediales und problemorientiertes Lernen. Thyroidea – ein Lernprogramm für das Medizinstudium. In I. Hamm & D. Müller-Böling (Hrsg.), *Hochschulentwicklung durch neue Medien* (S. 173–184). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Melzer, C., & Hillenbrand, C. (2013). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (5), 194–202.
- Melzer, C., & Hillenbrand, C. (2015). Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66 (5), 230–242.
- Methner, A., Melzer, C., & Popp, K. (2013). *Kooperative Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V., Schäfer, L., & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven settings. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke, & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung für die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 143–149.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Murawski, W.W. (2012). 10 Tips for Using Co-Planning Time More Efficiently. *Teaching Exceptional Children*, 44 (4), 8–15. <https://doi.org/10.1177/004005991204400401>
- Mutzeck, W. (1983). Problemorientiertes Lehrertraining. In W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.), *Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen* (S. 117–135). Weinheim & Basel: Beltz.
- Myschker, N., & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (7., überarb. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pallasch, W., Mutzeck, W., & Reimers, H. (Hrsg.). (2002). *Beratung, Training, Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim & München: Juventa.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Rost, D.H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung*. Weinheim et al.: Beltz.

- Schmidt, W.H., Cogan, L., & Houang, R. (2011). The Role of Opportunity to Learn in Teacher Preparation: An International Context. *Journal of Teacher Education*, 62 (2), 138–153. <https://doi.org/10.1177/0022487110391987>
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sileo, J.M. (2011). Co-Teaching: Getting to Know Your Partner. *Teaching Exceptional Children*, 43 (5), 32–38. <https://doi.org/10.1177/004005991104300503>
- Stein, R., & Ellinger, S. (2015). Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 76–109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Terhart, E. (1997). *Lehr-Lern-Methoden* (2., überarb. u. erg. Aufl.). München: Beltz Juventa.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- Wember, F.B. (2013). Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (10), 380–388.
- Wilson, S.J., Lipsey, M.W., & Derzon, J.H. (2003). The Effect of School-Based Intervention Programs on Aggressive Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136–149. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.1.136>

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Gerhard, K., Heuser, V., König, J., Melzer, C., & Kaspar, K. (2019). Eine quasi-experimentelle Studie zur Förderung des pädagogischen Wissens für inklusiven Unterricht durch ein rollenspielgestütztes Lehr-Lernformat. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 2 (3), 346–364. <https://doi.org/10.4119/hlz-2521>

Eingereicht: 22.02.2019 / Angenommen: 31.10.2019 / Online verfügbar: 20.11.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor\_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** A Quasi-Experimental Study on the Effect of a Role Play on General Pedagogical Knowledge for Inclusive Teaching

**Abstract:** The present study examines 1) how the acquisition of general pedagogical knowledge for inclusive teaching (GPK-IT) can be supported through a new teaching/learning format addressing challenging situations in inclusive teaching and 2) how effective inclusion-oriented learning opportunities are with respect to the general pedagogical knowledge for inclusive teaching. The study uses a quasi-experimental design with a pre-post-measurement of general pedagogical knowledge for inclusive teaching. In addition to their learning opportunities for

inclusion, students were also asked about the scope of the training content covered within the framework of the applied teaching/learning format. The data was collected as part of the project *Future Strategy Teacher Training Cologne* (n = 89 students). The experimental group (four seminars) participated in a newly developed teaching/learning format: a role play based on problem-oriented teacher training. With a focus on challenging situations in inclusive teaching the role play enables students to recognize, name, and reflect on strategies for action. The control group (two seminars) and the experimental group consisted of student teachers of the Bachelor module *Teaching* in educational sciences. The improvement in knowledge did not significantly differ between the experimental and control group. However, there was an effect of the teaching/learning format on the perceived scope of inclusive learning opportunities in the seminar. In both groups (EG and KG) there was no positive correlation between the perceived amount of inclusion-oriented learning opportunities in the seminar and the increase in GPK-IT. The overall sample shows a positive correlation between the general extent of inclusive-oriented learning opportunities perceived during studies and performance in GPK-IT.

**Keywords:** teacher education, general pedagogical knowledge for inclusive teaching, inclusive learning opportunities, problem-oriented teacher training, role-playing