

die hochschullehre – Jahrgang 9–2023 (7)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2307W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Rollenspielbasierte Simulationen als Übungs- und Prüfungsformate im Lehramtsstudium

Eine explorative Studie zu Erfahrungen und Einschätzungen aus Studierendensicht

JANA MEIER, THOMAS JANZEN, PHILIPP WOTSCHEL, CHRISTOPH VOGELANG

Zusammenfassung

Übergreifendes Ziel des Lehramtsstudiums ist es, Studierende beim Erwerb von notwendigen Kompetenzen für die spätere Berufsausübung zu unterstützen. In Anlehnung an ein umfassendes Kompetenzverständnis bedarf es daher schon im universitären Lehramtsstudium Lehr- und insbesondere Prüfungsformate, die auch eine Förderung und Beurteilung von handlungsnahen Kompetenzen ermöglichen. Simulationsbasierte Lehr-/Lernsettings wie bspw. rollenspielbasierte Simulationen sind eine mögliche Methode, sich typischen Handlungsanforderungen des Berufs unter möglichst authentischen Bedingungen anzunähern, und sind in anderen professionsbezogenen Studiengängen wie der Medizin auch breiter implementiert. Für Lehr- und Übungszwecke wurden solche Verfahren auch für das Lehramtsstudium entwickelt, performanzorientierte Prüfungsformate finden dahingehend kaum Beachtung. Im vorliegenden Beitrag werden Erfahrungen und Einschätzungen von 620 Master-Lehramtsstudierenden zu rollenspielbasierten Simulationen als Übungs- und Prüfungsformaten berichtet, die im Rahmen einer Onlinebefragung erhoben wurden. Aus den Ergebnissen werden Schlussfolgerungen für die Entwicklung und Implementation performanzorientierter Lehre und Prüfungen in das Lehramtsstudium abgeleitet und diskutiert.

Schlüsselwörter: Lehramtsausbildung; Kompetenzorientierung; Prüfungsformate; Simulationsbasiertes Lernen; Rollenspiele

Role play-based simulations as training and assessment formats in teacher education

An explorative study on experiences and perceptions from pre-service teachers

Abstract

The primary goal of teacher education is to support pre-service teachers in acquiring the competencies necessary for their future profession. Based on a comprehensive understanding of competence, teaching and assessment formats are needed in university teacher education programs which enable the development and assessment of action-related competencies. Role play-based simulations promise to be a suitable method to depict typical action-oriented requirements of the profession under conditions that are as authentic as possible and are also implemented more widely in other

profession-related courses of study, such as medicine. Such settings have already been developed for the purposes of teaching and practice in teacher education programs, but performance-based examination formats are still rarely considered. The experiences and perceptions of 620 master's degree students in the area of role play-based simulations as exercise and examination formats are reported in this paper, which were collected in the course of an online survey. Conclusions for the development and implementation of performance-oriented teaching and examinations in teacher education are derived and discussed from the results.

Keywords: Teacher education; competence orientation; assessment; simulation-based learning; role plays

1 Einleitung

Der universitären theoretischen Ausbildungsphase angehender Lehrkräfte wird häufig ein zu geringer Bezug zur späteren Berufspraxis attestiert (z. B. Cramer, 2014). In diesem Zusammenhang ist das Verhältnis von Theorie und Praxis eines der meistdiskutierten Themen in der Lehrer:innenbildungsforschung. So gelingt es Lehramtsstudierenden nur unzureichend, ihr theoretisches Wissen in Handlungskontexten adäquat anzuwenden (Zeichner, 2010). In Anlehnung an ein umfassendes Kompetenzverständnis (Blömeke et al., 2015), welches sowohl die dispositionale Ebene als auch situationsspezifische Fähigkeiten und beobachtbares Verhalten berücksichtigt, bedarf es schon in der universitären Ausbildung Lehramtsstudierender Lehr- und auch Prüfungsformate, die eine Förderung und Beurteilung von handlungsnahen Kompetenzen ermöglichen. Ophardt und Thiel (2017, S. 261) empfehlen in diesem Zusammenhang: „Anstelle von oder ergänzend zu einer bloßen Ausdehnung von Praxisphasen [...] mehr praxisvorbereitende Lernarrangements zu implementieren“. Simulationsbasierte Lehr-/Lernsettings scheinen dabei eine geeignete Methode zu sein, typische Handlungsanforderungen des Berufs unter möglichst authentischen Bedingungen zu simulieren und somit bestimmte Kompetenzen in einem geschützten Rahmen zu fördern und zu überprüfen (Fischer & Opitz, 2022; Kunze et al., 2016).

Für Lehr- und Übungszwecke wurden bereits einige Verfahren für das Lehramtsstudium (z. B. Gerich & Schmitz, 2016; Imhof et al., 2016) entwickelt. Auch für die Modellierung und Erfassung professioneller Kompetenzen werden zunehmend handlungsnähere Testformate verwendet (z. B. Gartmeier et al., 2011; Kempin et al., 2018; Kulgemeyer & Tomczyszyn, 2015). Eine ähnliche Orientierung von Prüfungen an der eigentlichen Performanz in berufsähnlichen Handlungssituationen findet in der ersten Phase des deutschen Lehramtsstudiums kaum statt, obgleich sie für eine kompetenzorientierte Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen theoretisch (Schaper, 2012) und auf Basis empirischer Erkenntnisse zum Studierverhalten bedeutsam sind. So beeinflusst das Prüfungsformat, welche Lernstrategien Studierende nutzen, welche Inhalte sie für relevant erachten oder welche Kurse sie wählen (Struyven et al., 2005). Im deutschsprachigen Lehramtsstudium dominieren „klassische“ Prüfungsformate wie Hausarbeiten, Klausuren und mündliche Prüfungen. Der Einsatz dieser Verfahren zielt dabei primär auf die Prüfung von (Fakten-) Wissen, weniger auf die Erfassung handlungsnaher Kompetenzfacetten (z. B. Gesprächsführungs-, Klassenführungscompetenz), die häufig erst in den unterrichtspraktischen Prüfungen im Vorbereitungsdienst zum Gegenstand werden. Um zwischen den Ausbildungsphasen und ihren spezifischen Prüfungsformaten eine Brücke zu schlagen, bieten sich in Anlehnung an andere professionsorientierte Studiengänge rollenspielbasierte Simulationen als Übungs- und Prüfungsformate an (Miller, 1990).

Die vorliegende explorative Studie ist als eine Bestands- und Akzeptanzbefragung angelegt, um die Entwicklung und mögliche Implementierung solch neuartiger Formate im Lehramtsstudium zu unterstützen. Ziel ist es, Erfahrungen von Lehramtsstudierenden mit simulationsbasierten Lehr-Lern-Settings zu erfassen und ihre Einschätzungen zum potenziellen Nutzen derartiger Formate zu untersuchen. Hierzu wurden Daten von N = 620 Lehramtsstudierenden der Universität Paderborn ausgewertet, die im Rahmen einer Onlinebefragung im Masterstudium erhoben wurden.

2 Simulationen im Lehramtsstudium

2.1 Simulationsbasiertes Lernen und Prüfen

Der Ansatz des simulationsbasierten Lernens (SBL) beruht auf der Gestaltung von Lernumgebungen (Simulationen), in denen unterschiedliche Kompetenzbereiche professionellen Handelns (z. B. Diagnostizieren, Kommunizieren, Problemlösen) in authentischen Anforderungssituationen (z. B. Gesprächssituationen) gefördert werden sollen. Simulationen werden dabei als „real dargestellte Ereignisse zum Üben, Lernen und Bewerten oder zum Verständnis von Systemen oder menschlichen Handlungen“ definiert (Loewenhardt & Herzig, 2021, S. 2). Je nach angestrebten Lernzielen sowie Studien- oder Ausbildungsgang können derartige Simulationen unterschiedlich ausfallen. So werden bspw. komplexe Systeme, in denen Personen handeln müssen, computerbasiert simuliert (z. B. Flugsimulatoren oder simulierte Büros) (Myers et al., 2018; Rausch et al., 2021). In Anforderungsfeldern, in denen Kommunikation und Interaktionen zwischen Menschen den Kern professioneller Handlungen bestimmen, bestehen Simulationen hingegen häufig aus rollenspielbasierten Situationen (z. B. mit Schauspielerinnen und Schauspielern, Auszubildenden). Die Simulationsmethode des Rollenspiels ermöglicht es den beteiligten Personen, „in einem simulierten Kontext [zu handeln] ‚als ob‘ sie eine andere Person in einer gegebenen Situation wären und ‚als ob‘ sie sich in einem real existierenden Setting bewegen würden“ (Schultz et al., 2007, S. 10). Beispiele hierfür finden sich in der Hochschullehre im Bereich medizinischer Studiengänge (St. Pierre & Breuer, 2018) oder auch in Szenarien zur Förderung allgemeiner Gesprächsführungskompetenz für verschiedene Studiengänge (Braun et al., 2018). Durch den starken Realitäts- bzw. Handlungsbezug von SBL wird diese Methode als besonders erfolgversprechend für die Relationierung von theoretischen Kenntnissen und praktischen Fertigkeiten und folglich als angemessene Vorbereitung auf professionelles Handeln angenommen (z. B. Dotger, 2013; Grossmann et al., 2009; Loewenhardt & Herzig, 2021).

SBL lässt sich lehr-lern-theoretischen Modellen des situierten und problemorientierten Lernens zuordnen, denen auch eine besondere Bedeutung für kompetenzorientiertes Lernen beigemessen wird (vgl. Schaper, 2012, S. 60). So sollten nicht ausschließlich kognitive Leistungsdispositionen gefördert, sondern die Handlungsfähigkeit als wesentliches Element professioneller Kompetenz berücksichtigt und in einen situativen Kontext eingebunden werden (Blömeke et al., 2015). Für erfolgreiche Lehr-Lern-Prozesse ist in diesem Zusammenhang eine Passung zwischen Lernzielen, Lehrmethoden und Prüfungsformaten im Sinne des *constructive alignment* (Biggs, 1996) Erfolg versprechend. Für kompetenzorientierte Lernziele bedeutet dies, dass die Lehrmethoden und Prüfungsformen darauf ausgerichtet sein sollten, dispositionale und performative Elemente der zu fördernden Kompetenz in situativen Kontexten zu berücksichtigen. Der Einsatz von simulationsbasierten Lehr-/Lernsettings scheint hierzu besonders geeignet (z. B. Ophardt & Thiel, 2017; Schaper, 2012).

Die angenommenen Potenziale von SBL können auch empirisch beobachtet werden. In einer Meta-Analyse untersuchten Chernikova et al. (2020) die Wirksamkeit von SBL für die Entwicklung komplexer Fähigkeiten auf Basis von 145 empirischen Studien, wobei sich die meisten auf medizinische Studiengänge (126), einige auf Lehramtsstudiengänge (7) und auf verschiedene Berufsfelder (12) bezogen. Dabei ergab sich ein insgesamt hoher positiver Effekt bzgl. der Entwicklung komplexer Fähigkeiten, der sich als stabil über alle Studiengänge erwies. Bildeten Rollenspiele den Kern der Simulation (wie es für Simulationen mit sozialen Interaktionen typisch ist), zeigte sich ein etwas geringerer, aber dennoch substanzieller Effekt. Ebenso sind Effekte umso größer, desto authentischer das simulierte Szenario für die berufliche Anforderungssituation ist.

Neben dem Einsatz als Lehr-Lern-Methode werden Simulationen auch für Zwecke des formativen und summativen *assessment* (vgl. Schaper, 2012) eingesetzt. Während der formative Einsatz häufig auch Teil von SBL-basierten Lernumgebungen ist (vgl. Hattie & Timperley, 2007), entspricht der summative Einsatz einer Nutzung als Prüfung (benotet oder unbenotet). Dies geschieht vornehmlich in medizinischen Studiengängen (vgl. St. Pierre & Breuer, 2018), wobei in sogenannten *objective structured clinical/teaching examinations* (OSCE bzw. OSTE) (Fakhouri & Nunes, 2019) meist eine

Serie verschiedener Simulationsszenarien kombiniert wird. Dabei können durch den Einsatz von *scoring sheets* gute Reliabilitätswerte erzielt werden (Sturpe et al., 2013). Authentische Prüfungsformate, wie es in Simulationen angestrebt wird, werden auch subjektiv von Studierenden als eher positiv bewertet (Gulikers et al., 2008), wobei dies von den Erfahrungen der Studierenden mit solchen Formaten und der jeweiligen konkreten Implementation abhängt.

2.2 Formate simulationsbasierten Lernens und Prüfens im Lehramtsstudium

Grossmann et al. (2009) haben die Ausbildungsstrukturen verschiedener Professionen (Klerus, klinische Psychologie, Lehramt) untersucht und berichten, dass angehende Lehrkräfte im Vergleich seltener Erfahrungen im Sinne einer *approximation of practice*, also praxisnaher Simulationen erleben. Diese Aussagen beziehen sich primär auf den angloamerikanischen Raum. Aufgrund der Ähnlichkeiten in der Ausbildungsstruktur kann dies auch für das deutschsprachige Lehramtsstudium vermutet werden. Analoge empirische Untersuchungen liegen allerdings nicht vor.

In der Ausbildung angehender Lehrkräfte finden simulationsbasierte Lernumgebungen insbesondere durch *Microteaching*-Formate Beachtung. Darin werden die Vermittlung theoretischer Inhalte, praktische Handlungserprobungen in (häufig videobasierten) simulierten Settings und direktes Feedback miteinander kombiniert (z. B. Allan & Ryan, 1972; Klinzing, 2002). Dabei handelt es sich meist um komplexitätsreduzierte Szenarien, in denen angehende Lehrkräfte mit kleinen Schüler:innengruppen spezifische, kurze unterrichtsähnliche Lehr-Lern-Situationen (z. B. Leseübungen) planen und umsetzen (Cavanaugh, 2022). Auf solchen Szenarien beruht auch die Konzeption vieler Lehr-Lern-Labore in der deutschsprachigen Lehramtsausbildung (Rehfeldt et al., 2020). *Microteaching* wird aber auch, aufgrund der einfacheren Verfügbarkeit, mit Kommilitoninnen und Kommilitonen oder Kolleginnen und Kollegen in der Rolle von Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Dazu, wie verbreitet derartiges *Microteaching* in deutschen Lehramtsstudiengängen in der Breite ist, sind uns allerdings keine Studien bekannt.

Um die Komplexität schulischen Handelns noch weiter reduzieren zu können und Lehramtsstudierende in einem geschützten Raum auf unterschiedliche berufliche Anforderungssituationen vorzubereiten (Kunze et al., 2016), wurden auch vereinzelt spezifischere Trainingsverfahren für die universitäre Ausbildungsphase entwickelt, die auf SBL beruhen. Häufig werden in diesen Trainings Rollenspiele als Simulationsmethode eingesetzt, die es ermöglichen sollen, typische Handlungsszenarien in authentischen Simulationen abzubilden. Hierbei werden (Problem-) Situationen zwischenmenschlicher Interaktionen nachgespielt, um Personen in bestimmte Rollen zu versetzen und Handlungen hervorzurufen:

„In education, role-playing is a learning activity in which students assume certain roles, improvising behaviors or considering a problem in a particular, pre-defined situation. Students are usually asked in role-playing activities to make a decision, resolve a conflict, or act out a conclusion to an unfinished story.“ (Gao et al., 2009, S. 1).

Im Unterschied zum *Microteaching* geht es hier um noch spezifischere Anforderungssituationen, häufig mit einem Fokus auf Interaktionen mit nur einer weiteren Person. Hierbei finden sich daher auch Szenarien, in denen ähnlich zur Medizin mit trainierten Schauspielerinnen und Schauspielern (z. B. standardisierten Eltern) gearbeitet wird (Dotger et al., 2010). Solche rollenspielbasierten Szenarien zielen auf den Erwerb von kommunikativen Kompetenzen (z. B. Gartmeier et al., 2011; Dotger, 2013; Gerich & Schmitz, 2016; Kunze et al., 2016), von Klassenführungs Kompetenzen (z. B. Imhof et al., 2016) oder auch reflexiven Kompetenzen (z. B. Stender et al., 2020). Bisherige Evaluationsbefunde deuten auf positive Beiträge zur Kompetenzentwicklung hin und werden von Studierenden generell als nützlich bewertet.

Neben dem Einsatz in derartigen Lehr-Lern-Umgebungen werden simulationsbasierte Settings auch als handlungsnähere Testformate zur Kompetenzmessung in der Lehrerbildungsforschung genutzt. Dies geschieht zum einen für die Wirksamkeitsevaluation von Lehr-Lern-Umgebungen (mit oder ohne SBL-Fokus) (z. B. Gerich & Schmitz, 2016), aber auch für grundständigere For-

schungsprojekte zur Entwicklung professioneller Kompetenzen von angehenden Lehrkräften (z. B. Kulgemeyer & Tomczyszyn, 2015; Fischer & Opitz, 2022). Explizit für Prüfungszwecke wie bspw. in der Ausbildung von Medizinerinnen und Medizinern oder im Sinne von *authentic assessments* (Gulikers et al., 2008) eingesetzte simulationsbasierte Prüfungsverfahren sind uns Autorinnen und Autoren im Rahmen der universitären Ausbildung angehender Lehrkräfte bisher keine bekannt (es existieren aber zumindest Einsätze in den fachnäheren Teilen des Lehramtsstudiums, z. B. Woitkowski, 2021).

3 Zielsetzung und Fragestellungen

Prüfungen scheinen im (deutschsprachigen) Lehramtsstudium größtenteils nicht auf die Erfassung bzw. Überprüfung handlungsnaher (performativer) Kompetenzaspekte ausgerichtet, sondern auf die Erfassung kognitiver Dispositionen. Um sich aber auch bereits in der ersten Ausbildungsphase der Berufspraxis anzunähern (Grossman et al., 2009) und den Erwerb handlungsnaher Fähigkeiten in einem geschützten und standardisierten Raum zu ermöglichen, bedarf es Ansätze, die die Performanz (*Show How*, Miller, 1990) angehender Lehrkräfte fördern und den Erfolg auch überprüfen (vgl. Schaper, 2012). Generell fehlt es jedoch an empirischen Erkenntnissen zur Verbreitung derartiger Ansätze im Lehramtsstudium in Deutschland und es liegen auch kaum Erkenntnisse zu Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf diese Formate vor. Um einen ersten, explorativen Beitrag zur Schließung dieser Forschungsdesiderata zu liefern, werden in diesem Beitrag Ergebnisse einer Befragung angehender Lehrkräfte zu Erfahrungen mit und Einschätzungen zu solchen simulationsbasierten Prüfungs- und Übungsformaten in ihrem Studium berichtet. Da der Begriff „Simulation“ wahrscheinlich vorrangig mit interaktiven, digitalen Formaten (z. B. Videospiele) in Verbindung gebracht würde (vgl. Geneuss, 2019, S. 27), wurde sich in der Durchführung der Befragung dazu entschieden, das Rollenspiel als die für angehende Lehrkräfte relevante Simulationsmethode ins Zentrum zu stellen und diesen Begriff bei der Operationalisierung der Fragen zu nutzen. Dies geschah auch unter der Annahme, dass mit diesem Begriff am ehesten der Kern derartiger simulationsbasierter Formate aus Sicht der Studierenden deutlich gemacht werden kann, gerade, wenn diese kaum Erfahrungen machen konnten. Die darauf aufbauend in diesem Beitrag untersuchten Forschungsfragen sind:

- Inwiefern haben Lehramtsstudierende im Laufe ihres Studiums Erfahrungen mit Rollenspielen (oder ähnlichen Simulationen) als Prüfungs- und/oder Übungsformat gemacht?
- Wie beurteilen Lehramtsstudierende Rollenspiele (oder ähnliche Simulationen) als Prüfungsformat im Lehramtsstudium?

4 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen einer standardisierten Onlineumfrage wurden $N = 620$ Lehramtsstudierende (72 % weiblich, 26 % männlich, 2 % keine Angabe) im Master of Education an der Universität Paderborn zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen zu Rollenspielen oder ähnlichen Simulationen im Studium befragt. Die Studierenden befanden sich durchschnittlich im 9. Hochschulsemester ($SD = 3$). Das Praxissemester hat die Hälfte der Befragten (50.6 %) bereits absolviert, die andere Hälfte (49.4 %) befand sich kurz vor dem Praxissemester. Die Verteilung der Studierenden auf die an der Universität Paderborn studierbaren Schulformen gestaltet sich wie folgt: 34 % der Teilnehmenden studierten Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen, 20 % Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, 17 % Lehramt für Grundschule, 16 % Lehramt für Berufskollegs und 13 % Lehramt für sonderpädagogische Förderung.

Zur Beantwortung der explorativen Forschungsfragen wurden die folgenden Fragen eingesetzt:
Erfahrungen generell:

- In welcher Form und an welcher Stelle haben Sie bisher Erfahrungen mit Rollenspielen oder anderen Übungssimulationen (z. B. von Elterngesprächen) im Lehramtsstudium machen können? (*offene Antwort*)

Erfahrungen mit Rollenspielen als Prüfungsformat:

- Haben Sie in Ihrem bisherigen Studium eine oder mehrere Prüfungen mit Rollenspielen als Prüfungsformat (z. B. Simulation eines Elterngesprächs) abgelegt? (*geschlossen, dichotom; Antwortoptionen: nein; ja, unbenotet; ja, benotet*)

Einschätzungen zu Rollenspielen:

- Uns interessiert, wie Sie Rollenspiele als Prüfungsformat beurteilen. (*geschlossen, 13 Likert-Items, adaptiert; Antwortoptionen z. B. „In Rollenspielen haben alle Studierenden eine faire Chance, erfolgreich zu bestehen“, 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft völlig zu, siehe Tabelle 2*)
- Wie beurteilen Sie den Einsatz von Rollenspielen oder ähnlichen Simulationen als Prüfungsformat im Lehramtsstudium? (*offene Antwort*)

Die Auswertung der Antworten auf die offenen Fragen erfolgte für jede Frage separat qualitativ inhaltsanalytisch (strukturierende Inhaltsanalyse, vgl. Kuckartz, 2016). Die genauen Kategorisierungen werden im Ergebnisteil erläutert. Die 13 geschlossenen Items zur Einschätzung von Rollenspielen als Prüfungsformat wurden in Anlehnung an bestehende Skalen zur Beurteilung der Fairness, Authentizität und Transparenz von Prüfungsformaten adaptiert (Gulikers et al. 2008; Dhindsa, Omar & Waldrip, 2007). Die Ergebnisse der geschlossenen Fragen wurden für diesen Beitrag zunächst rein deskriptiv ausgewertet (s. Tabelle 2). Anschließend wurde mithilfe explorativer Faktorenanalysen (s. Tabelle 3) untersucht, inwiefern sich die Angaben der Studierenden als Skalen zusammenfassen lassen (hinsichtlich der Aspekte Fairness, Authentizität und Transparenz).

5 Ergebnisse

5.1 Erfahrungen mit Rollenspielen im Studium

Die offenen Antworten der Studierenden auf die Frage „In welcher Form und an welcher Stelle haben Sie bisher Erfahrungen mit Rollenspielen oder anderen Übungssimulationen (z. B. von Elterngesprächen) im Lehramtsstudium machen können?“ wurden zunächst danach unterschieden, ob eine Erfahrung berichtet wurde oder nicht. 64 Studierende (10.3 %) haben die Frage nicht beantwortet und werden daher aus den nachfolgenden Analysen ausgeschlossen (N = 556). Die Mehrheit der 556 Befragten hat keine Erfahrungen mit Rollenspielen oder anderen simulationsbasierten Lehr-/Lernsettings angegeben (399 Studierende, 71.8 %). Knapp ein Drittel gab an, bereits Erfahrungen hiermit gemacht zu haben (157 Studierende, 28.2 %).

Zur Unterscheidung der Art der Erfahrungen ergaben sich die folgenden induktiv gebildeten Kategorien (s. Tabelle 1). Mehrfachzuordnungen waren möglich.

Tabelle 1: Erfahrungen mit Rollenspielen (N = 157)

	Absolute Häufigkeiten	Relative Häufigkeiten
Erfahrungen im Studium (allgemein)	67	42.7 %
Erfahrungen durch Unterrichtssimulationen im Studium	34	21.7 %
Erfahrungen durch Kommunikations-/ Beratungssettings im Studium	44	28.0 %
Erfahrungen in der Schule (Unterricht)	4	2.5 %
Erfahrungen im Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) (Vorbereitungsseminare)	9	5.7 %

Eine Auszählung der offenen Antworten (s. Tabelle 1) zeigt, dass allgemeine Erfahrungen im Studium am häufigsten genannt werden (ca. 43 % der Teilnehmer:innen). Dieser Kategorie wurden Antworten zugeordnet, die zwar eine Erfahrung benennen, diese allerdings nicht näher erläutern. Dies umfasst z. B. Antworten wie folgt:

- „In Form von einzelnen Übungen in Seminaren. Allerdings nicht als Prüfung und lediglich im digitalen Format“ (AAL26¹)
- „Als Übung in einem Seminar“ (BLL13)
- „In einem Seminar, in dem ein politisches Thema bestritten wurde“ (HAS26)

34 Studierende geben an, Unterrichtssimulationen im Studium durchgeführt zu haben. Dies wird durch folgende Beispielaussage illustriert:

„Die Erfahrung mit Rollenspielen habe ich bereits in einem Seminar im Bachelor machen können. In diesem Seminar musste man als LK die Klasse unterrichten und die weiteren Studierenden waren die SuS. Sie haben beispielsweise Aufträge bekommen zu stören oder reinzurufen, um so die Reaktion der LK zu überprüfen.“ (HYH26)

Etwa ein Drittel der Teilnehmenden mit Erfahrungen haben diese in Kommunikationsübungen oder Beratungssettings im Studium sammeln können, bspw.:

- „Übungssimulation eines Elterngesprächs“ (CVB13)
- „Im Rahmen eines Seminars haben wir ein echtes Elterngespräch zur Einzelförderung des Kindes vorbereitet und durchgeführt.“ (SAD23)

Vier Personen haben Erfahrungen mit simulationsbasierten Settings in der Schule sammeln können, wobei nicht deutlich wird, ob dies in Praxisphasen im Studium oder während der eigenen Schulzeit passierte (z. B. „Im Hauswirtschaftsunterricht, in dem Positionen in Bezug auf Nachhaltigkeit vertreten werden mussten“ (SHH02)). Neun Studierende gaben an, Erfahrungen in Seminaren des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) im Rahmen begleitender Kurse zum Praxissemester gesammelt zu haben, vorrangig im Rahmen von kollegialen Fallberatungen:

- „Kollegiale Fallberatung vom ZfsL“ (CDB01)
- „Im Begleitseminar des ZfsL gab es ein Rollenspiel zur kollegialen Fallberatung.“ (KNH06)

5.2 Erfahrungen mit Rollenspielen als Prüfungsformat

Die Mehrheit der Befragten, 532 Studierende (85.8 %), gab in der dichotomen Frage an, keine Erfahrung mit Rollenspielen als Prüfungsformat zu haben, 53 Studierende (8.5 %) gaben an, Rollenspiele als Format einer unbenoteten Prüfung (bzw. als Teil einer solchen) erfahren zu haben und drei Studierende (0.5 %) gaben an, Erfahrungen mit Rollenspielen als benotete Prüfung (bzw. als Teil einer solchen) gemacht zu haben, führen diese Erfahrungen im offenen Teil aber nicht weiter aus.

1 Pseudonymisierter Probandinnen- und Probandencode

5.3 Einschätzungen zu Rollenspielen als Übungs- und Prüfungsformat

Die deskriptiven Statistiken zur Beurteilung von Rollenspielen als Prüfungsformat sind Tabelle 2 zu entnehmen. Die Berechnung von Mann-Whitney-U-Tests für die einzelnen Items ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den Einschätzungen zwischen Teilnehmenden mit und ohne Erfahrung mit Rollenspielen im Studium, weshalb hier auf eine Darstellung der Unterschiede verzichtet wurde. Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen zeigten sich ebenfalls keine in der vorliegenden Stichprobe.

Tabelle 2: Beurteilung von Rollenspielen als Prüfungsformat (geschlossen) (N = 620)

	MW	SD
In Rollenspielen wird geprüft, was für meinen späteren Beruf als Lehrkraft relevant ist.	3.80	1.25
Rollenspiele bilden authentische Anforderungen des Lehrer:innenberufs ab.	3.73	1.32
Ergebnisse von Rollenspielen spiegeln meine Fähigkeiten gut wider.	3.42	1.22
In Rollenspielen wird geprüft, was für die gesamte Lehramtsausbildung wichtig ist.	3.41	1.33
In Rollenspielen haben alle Studierenden eine faire Chance, erfolgreich zu bestehen.	3.31	1.12
Auf Rollenspiele als Prüfungsformat im Lehramtsstudium kann man sich gut vorbereiten.	3.26	1.17
Ich komme mit Rollenspielen als Prüfungsformat gut zurecht.	3.23	1.22
Die Vorbereitung auf Rollenspiele als Prüfungsformat kann man gut planen.	3.11	1.22
In Rollenspielen sind die Leistungen von Studierenden gut vergleichbar.	3.08	1.16
Mit Rollenspielen lässt sich genau feststellen, wie gut jemand ist.	2.94	1.19
Ich weiß grundsätzlich, was in Rollenspielen erwartet wird, um gute Ergebnisse zu erhalten.	2.92	1.24
Bei Rollenspielen ist mir schon im Vorfeld klar, wie die Prüfung grundsätzlich ablaufen wird.	2.88	1.21
Rollenspiele können grundsätzlich objektiv und nachvollziehbar bewertet werden.	2.83	1.15

Anmerkungen: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft überwiegend nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft überwiegend zu, 6 = trifft völlig zu

Fasst man alle Items zu einer Skala zusammen, weist diese eine gute interne Konsistenz auf (Cronbachs $\alpha = .95$). Um die Einschätzungen der Studierenden weiter zu analysieren, wurden explorative Faktorenanalysen durchgeführt. Aufgrund der Vermutung, dass zwischen den einzelnen Einschätzungen der Studierenden generell Zusammenhänge bestehen, wurde ein schiefes Rotationsverfahren gewählt. Missings wurden listenweise ausgeschlossen. Items mit uneindeutiger Faktorladung wurden bei den Analysen schrittweise ausgeschlossen. Insgesamt ließen sich drei Subskalen identifizieren, die den Aspekten Fairness, Authentizität und Transparenz von Rollenspielen als Prüfungsformat zugeordnet werden können (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Ergebnis der Explorativen Faktorenanalyse, Extraktion von drei Faktoren (Elbow-Kriterium), Rotation: Ob-limin direkt ($d = 0$) mit Kaisernormalisierung, dargestellt sind Faktorladungen $> .3$, (N = 568)

Items	Faktor 1: Fairness	Faktor 2: Authentizität	Faktor 3: Transparenz	Kommunalitäten
In Rollenspielen sind die Leistungen von Studierenden gut vergleichbar.	.788			.802
Rollenspiele können grundsätzlich objektiv und nachvollziehbar bewertet werden.	.802			.787
Mit Rollenspielen lässt sich genau feststellen, wie gut jemand ist.	.905			.830

(Fortsetzung Tabelle 3)

Items	Faktor 1: Fairness	Faktor 2: Authentizität	Faktor 3: Transparenz	Kommu- nalitäten
In Rollenspielen wird geprüft, was für meinen späteren Beruf als Lehrkraft relevant ist.		.932		.862
Rollenspiele bilden authentische Anforderungen des Lehrer:innenberufs ab.		.922		.874
In Rollenspielen wird geprüft, was für die gesamte Lehramtsausbildung wichtig ist.		.769		.804
Ich weiß grundsätzlich, was in Rollenspielen erwartet wird, um gute Ergebnisse zu erhalten.			.811	.766
Die Vorbereitung auf Rollenspiele als Prüfungsformat kann man gut planen.			.875	.814
Auf Rollenspiele als Prüfungsformat im Lehramtsstudium kann man sich gut vorbereiten.			.685	.737
Bei Rollenspielen ist mir schon im Vorfeld klar, wie die Prüfung grundsätzlich ablaufen wird.			.910	.775
Eigenwert	6.14	1.34	0.57	
Cronbachs α	.869	.907	.895	

KMO = .920, Bartlett-Test auf Sphärizität: $c^2 = 4287.73$, $p < .001$, % der Varianz = 80.50

Die Relevanz von Inhalten, die in Rollenspielen abgebildet werden können, und auch ihre Authentizität werden von den Studierenden grundsätzlich positiv eingeschätzt. Das zeigt sich auch in der Subskala *Authentizität* (MW = 3.65, SD = 1.19). Eher skeptisch sind die Studierenden allerdings hinsichtlich der Durchführungs-Transparenz (Subskala *Transparenz*: MW = 3.03, SD = 1.06) sowie am deutlichsten in der Bewertbarkeit von Rollenspielen als Prüfungsformat (Subskala *Fairness*: MW = 2.95, SD = 1.04). Für die Subskalen *Fairness* und *Transparenz* ergaben sich dabei keine signifikanten Unterschiede zwischen Studierenden verschiedener Studiengänge, wohl aber für die Subskala *Authentizität* (ANOVA: $F(4) = 3.01$, $p = .018$, $\eta^2 = .021$). Dieser kleine Effekt beruht im Wesentlichen darauf, dass Studierende für das Lehramt an Berufskollegs rollenspielbasierte Simulationen signifikant authentischer einschätzten als Studierende für das Lehramt an Grundschulen. Zwischen den übrigen Studiengängen ergaben sich keine signifikanten Unterschiede. Es ergaben sich zudem keine Unterschiede in den drei Subskalen für Studierende mit oder ohne Erfahrungen mit Rollenspielen als Prüfungsformat. Diese generellen Tendenzen in den geschlossenen Einschätzungen zeigen sich auch ähnlich in den inhaltsanalytischen Auswertungen auf die offene Frage zur Beurteilung von Rollenspielen im Studium (s. Tabelle 4).

Hierzu wurden zunächst inhaltsanalytisch Kategorien deduktiv gebildet und induktiv ergänzt. Die deduktiven Kategorien beziehen sich auf relevante Merkmale simulationsbasierten Lernens: Realitäts-/Handlungsbezug sowie Theorie-Praxis-Relationierung. Die im Kodierungsprozess induktiv ergänzten Kategorien sind: Einschätzungen allgemein, Bedingungen, Rollenspiele eignen sich ausschließlich als Übung sowie Rollenspiele sollten nur ein unbenotetes Prüfungsformat sein. Die aus dem Material abgeleitete Kategorie „Bedingungen“ umfasst die drei Unterkategorien Fairness, Gruppenmitglieder und Selbstkonzept. Der Kategorie Fairness sind all diejenigen Aussagen zugeordnet worden, in denen Studierende betonen, dass sie Simulationen als gut bewerten, sofern sie transparent und nachvollziehbar gestaltet sind. Der Bedingung Gruppenmitglieder wurden Aussagen zugeordnet, die den Einsatz von Simulationen von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren bzw. Kommilitoninnen und Kommilitonen (der „Gruppe“) abhängig machen (insbesondere als Prüfungsformat). Unter Selbstkonzept wurden Aussagen kodiert, in denen die Studierenden sich selbst

als „geeignet“ oder „ungeeignet“ für den Einsatz von Simulationen charakterisieren (z. B. aufgrund bestimmter Persönlichkeitseigenschaften).

Die Verteilung der Kodierungen auf diese Kategorien ist in Tabelle 4 dargestellt. Dabei wurde zwischen Studierenden mit und ohne Erfahrungen mit Rollenspielen unterschieden (siehe Abschnitt 5.1). Die Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtgruppe der jeweiligen Spalte.

Tabelle 4: Beurteilung von Rollenspielen als Übungs- und Prüfungsformat (offen)

		<i>Gesamt</i> (N = 620)	<i>mit Erfahrungen</i> (N = 157)	<i>ohne Erfahrungen</i> (N = 399)
Deduktiv	Realitäts-/Handlungsbezug (positiv)	83 (13.4 %)	23 (14.6 %)	60 (15.0 %)
	Realitäts-/Handlungsbezug (negativ)	28 (4.5 %)	13 (8.3 %)	15 (3.8 %)
	Theorie-Praxis-Relationierung (positiv)	4 (0.6 %)	–	4 (1.0 %)
	Theorie-Praxis-Relationierung (negativ)	1 (0.2 %)	–	1 (0.3 %)
Induktiv	Allgemein positiv	142 (22.9 %)	44 (28.0 %)	98 (24.6 %)
	Allgemein negativ	52 (8.4 %)	26 (16.6 %)	26 (6.5 %)
	Bedingung: Fairness	8 (1.3 %)	6 (3.8 %)	2 (0.5 %)
	Bedingung: Gruppenmitglieder	5 (0.8 %)	2 (1.3 %)	3 (0.8 %)
	Bedingung: Selbstkonzept	30 (4.8 %)	19 (12.1 %)	11 (2.8 %)
	RS nur als Übung	18 (2.9 %)	7 (4.5 %)	11 (2.8 %)
	RS nur unbenotete Prüfung	17 (2.7 %)	9 (5.7 %)	8 (2.0 %)

Rollenspiele werden von den Studierenden (mit und ohne Erfahrungen) allgemein eher positiv beurteilt (22.9 %). Hierunter wurden bspw. folgende Aussagen kodiert:

- „Grundsätzlich denke ich, dass Rollenspiele wichtig sein können, indem man sich mit einer bestimmten Rolle identifiziert.“ (HCS25)
- „Ich denke, dass Rollenspiele durchaus sinnvoll sind.“ (CAW29)
- „Wäre geeigneter zur Messung der Eignung für den Lehrerberuf als Klausuren oder Hausarbeiten.“ (APW27)

Auch der Realitäts- und Handlungsbezug von Rollenspielen wird von den Studierenden größtenteils positiv beurteilt (13.4 %).

- „Ich empfand die Rollenspiele als sehr anschauliche und praktische Lernerfahrung. Insgesamt beurteile ich entsprechende Lernsituationen als lebensnaher und effizienter für die Vorbereitung auf den Schuldienst und die Entwicklung einer eigenen professionellen Lehrerpersönlichkeit.“ (BMW29)

Allgemein negative Einschätzungen wurden insgesamt am dritthäufigsten kodiert (8.4 %). Insbesondere Studierende, die bereits Erfahrungen mit Rollenspielen im Studium gemacht haben, allerdings nicht unbedingt als Prüfungsformat, äußern sich negativ (16.6 % im Gegensatz zu 6.5 % bei der Gruppe ohne Erfahrungen).

- „Ich finde Rollenspiele nicht so gut.“ (OEB22)
- „Halte ich nicht für besonders sinnvoll.“ (ATD16)

Häufig werden zusätzlich zu einer allgemein negativen Einschätzung insbesondere Zweifel an eigenen Fähigkeiten bzw. ein negatives Selbstkonzept (12.1 % der Personen mit Erfahrungen, 2.8 % der Personen ohne Erfahrungen) als Voraussetzung angeführt, die eine negative Einschätzung für Prü-

fungszwecke begründet. Dies kann sich auf die eigenen Fähigkeiten als Schauspieler:in beziehen, aber auch darauf, ob die Studierenden sich in der Lage fühlen, ihre tatsächlichen Kompetenzen in der Performanzsituation zu zeigen:

- „Ich empfinde dieses Format als schwierig. Meist fühlt man sich recht unwohl und kann nicht zeigen, was man wirklich kann oder weiß.“ (ALE28)
- „Unangenehm; die Darstellung eines Charakters raubt dem Prüfling die Konzentration auf inhaltliche Schwerpunkte – darüber hinaus sind diese fremd dem hiesigen Bildungsgang.“ (GJF29)
- „Nicht jeder mag es zu schauspielern, von daher halte ich diese Prüfungsform für schwierig.“ (ALH01)

Die Möglichkeit einer stärkeren Theorie-Praxis-Relationierung wird von wenigen Studierenden (allerdings ohne jegliche Rollenspielerfahrungen) positiv beurteilt:

- „Ich würde den Einsatz von Rollenspielen oder ähnlichen Situationen als Prüfungsformat mehr als sinnvoll bezeichnen, da so ein direkter Verbindungspunkt zwischen der Theorie und der Praxis geschaffen werden würde.“ (IAG08)

Studierende mit Rollenspielerfahrungen beziehen sich in ihren Einschätzungen gar nicht auf diese Kategorie. Eine Person beurteilt diesen Aspekt negativ:

- „Ich glaube, dass dies eigentlich eine ganz gute Prüfungsleistung ist, da so der zukünftige berufliche Alltag geübt werden kann. Allerdings kann ich mir auch vorstellen, dass es viele schnell überfordern könnte, wenn ein Rollenspiel eine Prüfungsleistung ist, da man meist wenig Praxiserfahrungen im Studium hat und Theorie nicht immer hilfreich in so alltäglichen Berufssituationen ist.“ (MNA30)

In beiden Gruppen sind einzelne Studierende der Meinung, dass Rollenspiele ausschließlich als Übungen (2.9 %) oder als unbenotete Prüfungsleistung (2.7 %) eingesetzt werden sollten:

- „Ich persönlich finde Rollenspiele eher als Übung geeignet, da ich glaube, dass keine so hohe Vergleichbarkeit gegeben ist und einige Studierende möglicherweise bei einer solchen Prüfungsform nervöser sind als bei anderen, wodurch sich die Leistung verschlechtert.“ (AAL26)
- „Ich schätze den Einsatz als sinnvoll ein, jedoch eher in einem unbewerteten Rahmen, da die Situationen sehr unterschiedlich sind/ablaufen können und daher keine objektive Bewertung gegeben werden kann.“ (GAP25)

Einzelne Studierende nennen notwendige Bedingungen für einen ihrer Ansicht nach erfolgreichen Einsatz von Rollenspielen als Prüfungsformat. Diese beziehen sich auf die Aspekte Fairness (1.3 %) sowie die Abhängigkeit der Leistung im Rollenspiel von der Mitarbeit beteiligter Kommilitoninnen und Kommilitonen (0.8 %):

- „Grundsätzlich finde ich Rollenspiele schwierig, da die Positionen, welche eingenommen werden müssen, oftmals ein unterschiedliches Anforderungsniveau besitzen. Für eine faire Bewertung müsste sichergestellt werden, dass alle Rollen gleich schwer zu vertreten sind.“ (SHH02)
- „Ich denke, dass Rollenspiele an sich eine gute Sache sind, als Prüfungsformat jedoch nicht unbedingt geeignet sind, weil man nur die Gruppe als Ganzes bewerten kann, aber nicht die einzelnen Leistungen.“ (CAD04)

6 Diskussion und Schlussfolgerungen

Beim simulationsbasierten Lernen werden typische Handlungsanforderungen des Lehramtsberufes möglichst authentisch simuliert, um professionelle Handlungskompetenzen angehender Lehrkräfte zu fördern. Simulationen ermöglichen auch eine authentische Prüfung der in solchen Szenarien erworbenen Fähigkeiten und haben daher großes Potenzial, dem viel diskutierten Theorie-Praxis-Dilemma der universitären Lehramtsausbildung zu begegnen. Dieses Potenzial wird im Bereich der Mediziner:innenausbildung bereits aufgegriffen, sodass sich die curriculare Verankerung von Simulationen im Rahmen von *objective structured clinical examinations (OSCE)* auch in den Empfehlungen der Expertenkommission zum Masterplan Medizinstudium 2020 (Wissenschaftsrat, 2018) wiederfinden lässt und in der Schweiz bereits einen Bestandteil der eidgenössischen Prüfung in der Humanmedizin bildet. Ähnlich wie im Medizinbereich beinhalten die beruflichen Anforderungen an Lehrkräfte in vielen Fällen soziale Interaktionen, daher eignen sich vor allem Rollenspiele als Format für Simulationen. Für die Entwicklung und Implementation solcher performanzorientierter Lehr- und Prüfungsformate muss berücksichtigt werden, über welche anschlussfähigen Voraussetzungen Lehramtsstudierende verfügen und ob bzw. unter welchen Bedingungen solche neuartigen Formate von ihnen akzeptiert werden. Insbesondere ist unklar, inwiefern Lehramtsstudierende überhaupt Erfahrungen mit Rollenspielen im Studium machen. Der Fokus der vorliegenden Studie war daher die überblicksartige Erfassung von Erfahrungen und Einschätzungen von Lehramtsstudierenden mithilfe einer Querschnittsbefragung.

Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass der Großteil der Studierenden (im Master of Education, also bereits zum Ende ihrer universitären Ausbildungsphase) keine Erfahrungen mit rollenspielbasierten Simulationen gemacht hat. Studierende, die Rollenspiele kennenlernten, haben diese hauptsächlich in Übungen in Seminaren, in Unterrichtssimulationen und in Kommunikations- bzw. Beratungsübungen erfahren; die Wenigsten zudem als Teil einer Prüfung und wenn, eher in einem unbenoteten Rahmen. Die beschriebenen Erfahrungen korrespondieren dabei mit den im Lehramt schon länger eingesetzten Formaten. Anzumerken ist allerdings auch, dass ein Teil dieser Erfahrungen während des Praxissemesters, also nicht im Studium im engeren Sinne gemacht wurde. Leider beschreiben viele Studierende ihre Erfahrungen nicht näher. Zumindest für diese Stichprobe lässt sich aber konstatieren, dass auch Lehramtsstudierende in Deutschland seltener Erfahrungen im Sinne einer *approximation of practice* zu erleben scheinen (Grossmann et al., 2009).

Bezüglich der Einschätzungen von Rollenspielen als Prüfungsformat zeigen die Antworten, dass Studierende tendenziell der Meinung sind, dass rollenspielbasierte Simulationen relevante Inhalte und authentische Anforderungen des späteren Berufs abbilden können. Skeptischer sind sie hinsichtlich der Aspekte Objektivität und Transparenz einer möglichen Bewertung derartiger Rollenspiele. Auch die Antworten auf die offene Frage zur Einschätzung von Rollenspielen als Prüfungsformat zeigen analog, dass Studierende insbesondere den Realitäts- bzw. Handlungsbezug von Rollenspielen positiv beurteilen und diesen Vorteil teilweise explizit von „klassischen“ Prüfungsformaten (z. B. Klausuren) abgrenzen. Allerdings wird auch bei den offenen Antworten deutlich, dass einige Studierende rollenspielbasierte Simulationen als wenig objektiv empfinden, da zu viele (persönliche sowie situative) ungünstige Rahmenbedingungen die (objektive und faire) Bewertung einer Leistung erschweren würden. In Form von Übungen und unbenoteten Prüfungsformaten (z. B. Teilnahmenachweisen) werden Rollenspiele jedoch positiv von Studierenden bewertet. Zwar wurde kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Erfahrung mit Rollenspielen und der Beurteilung von rollenspielbasierten Simulationen gefunden, dennoch zeigt die differenzierte Darstellung nach Gruppen, dass Studierende mit Erfahrungen (allgemein) tendenziell negativer über Rollenspiele als Prüfungsformat urteilen als Studierende ohne Erfahrungen. Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei der Kategorie „Bedingung: Selbstkonzept“ ab. Studierende mit Erfahrungen beziehen sich häufiger darauf, dass nicht jede:r für Rollenspiele „geeignet“ ist (z. B. aufgrund fehlenden Schauspielertalentes, Nervosität, Schüchternheit). Dies könnte darauf hindeuten, dass diese Studierenden ihre bisherigen Erfahrungen stärker als künstliche, weniger authentische Szenarien empfanden und

den Eindruck haben, dass weniger lehramtsbezogene Kompetenzen für eine berufliche Handlungssituation, sondern die Fähigkeit zur Einnahme einer Rolle im Vordergrund steht. Ein Grund für diese Einschätzung könnte auch darin bestehen, dass ein Teil der Studierenden mit Rollenspielen nur die gemeinsame Interaktion mit Mitstudierenden assoziiert und die Möglichkeit mit z. B. standardisiert handelnden Schauspielenden in einer Prüfung zu interagieren nicht zu kennen bzw. zu berücksichtigen scheint (auch wenn dies in der Befragung als explizites Beispiel formuliert wurde).

Insgesamt steht der Großteil der Studierenden Rollenspielen als Prüfungsformat eher skeptisch gegenüber, schätzt sie aber als hilfreiches Übungssetting. Die fehlenden Erfahrungen mit simulationsbasierten Prüfungsformaten könnten auch hier einen Beitrag zu der verhaltenen Meinung der Befragten leisten. Kunze et al. (2016) berichten ebenfalls von anfänglichen Ängsten bzgl. Rollenspielen, die durch eine schrittweise Steigerung der Komplexität von Anforderungen im Rollenspiel abgebaut werden können. So treten Studierende in Rollenspielen zu Beginn unsicher auf und empfinden diese als emotionaler, dennoch bewerten sie Rollenspiele anschließend als realistisch (Kunze et al., 2016). Bevor also Rollenspiele als Prüfungsformat eingesetzt werden, müssen sie zunächst als Übungssettings genutzt und Studierende aktiv bei der Rollenübernahme und der Gestaltung von Rollenspielen unterstützt werden. Dies entspräche auch einem *alignment* von Prüfungs- und Lernsituation (Biggs, 1996). Hierzu sollten nicht zu umfangreiche und zu komplexe Problemsituationen ausgewählt werden. Die Situationen sollten typisch und bedeutsam sein und die Studierenden müssen trotz der Situationsbeschreibungen genug Freiheitsgrade haben, individuell zu handeln (vgl. Bregas, 2022, S. 17; Dotger et al., 2010). So würden sie evtl. erkennen, dass es nicht darum geht, schauspielern zu können, sondern dass sie in Rollenspielen das Handeln zeigen sollen, welches später im Beruf auch von ihnen erwartet wird. Die Einschätzungen der Studierenden, dass nicht jede:r für Rollenspiele „geeignet“ ist, kann durch eine solche Auseinandersetzung mit den Kriterien einer solchen Simulation aufgebrochen werden.

Für die Etablierung von Rollenspielen als Prüfungsformat scheint insbesondere die Sicherstellung einer fairen und möglichst objektiven Bewertung bedeutsam. Den vorliegenden Ergebnissen zufolge sind Studierende insbesondere in diesen Aspekten skeptisch. Dass Studierende gerade hier ein Problem sehen, zeigen auch die Antworten in der Kategorie „Bedingung: Gruppe“. An dieser Stelle zeigt sich auch, dass Studierende mit Rollenspielen eher ein gemeinsames Spiel verschiedener Studierender zu assoziieren scheinen (wie in der universitären Unterrichtssimulation). Insofern sind diese Einschätzungen auch eher vor dem Hintergrund fehlender Erfahrungen erklärbar. Daraus folgt, dass Simulationen, in denen trainierte Schauspieler:innen anstelle von Mitstudierenden in einem Rollenspiel agieren, eine gute Möglichkeit bieten könnten, um eine möglichst standardisierte Situation herzustellen, die unabhängig vom Verhalten der anderen Beteiligten am Rollenspiel bewertet werden kann. Nichtsdestotrotz kann in einem Rollenspiel „immer nur eine Variante aus einem Universum an alternativen Handlungsmöglichkeiten“ gezeigt werden (Bregas, 2022, S. 21), d. h. auch wenn eine standardisierte Situation hergestellt und eine möglichst objektive Bewertung sichergestellt werden, bedarf es einer zusätzlichen Form der Nachbefragung oder Reflexion der Simulation.

Die Aussagekraft unserer Schlussfolgerungen ist u. a. dadurch limitiert, dass sich die Ergebnisse nur auf einen Universitätsstandort beziehen. Zudem erfolgte die Befragung eher kurzfristig und die fehlende Erfahrung der Studierenden lässt vermuten, dass die jeweils subjektive Vorstellung von Rollenspielen auch stark die Einschätzung beeinflusst. Die Ergebnisse geben entsprechend lediglich erste Hinweise darauf, was aus Sicht von Studierenden bei der Entwicklung und Implementierung simulationsbasierter Übungs- und Prüfungsformate zu beachten wäre. Um diese Einschätzungen noch weiter aufzuklären, bieten sich vertiefte qualitative Befragungen an. So könnte zum einen ein eindeutiges Begriffsverständnis von „Simulationen“ bzw. „Rollenspielen“ sichergestellt werden, zum anderen wäre es möglich, weitere Aspekte von Prüfungssituationen zu erfassen (z. B. die wahrgenommene Effektivität).

Darüber hinaus sind bei der Entwicklung und Implementierung simulationsbasierter Übungs- und Prüfungsformate – bzw. generell innovativer, neuer Formate – im Lehramtsstudium neben den

Einschätzungen aus Studierendensicht auch weitere Akteurinnen und Akteure (z. B. Dozierende) sowie notwendige Ressourcen zu berücksichtigen. Um eine möglichst nachhaltige, über typische Projektlaufzeiten hinausgehende Wirkung im Lehramtsstudium zu erreichen, müssen daher insbesondere ausreichend personelle Ressourcen (z. B. Schauspieler:innen, Koordination) vorhanden sein und finanziert werden. Als Vorbild für die Planung und dauerhafte Umsetzung kann wiederum auf die umfangreichen Erfahrungen aus der Medizin zurückgegriffen werden (Peters & Thrien, 2018).

Abschließend lässt sich die Bedeutung simulationsbasierter Übungs- und Prüfungsformate auch vor dem Hintergrund der Erforschung künstlicher Intelligenz und der Entwicklung von textbasierten Dialogsystemen, wie etwa ChatGPT, hervorheben. Dieses Programm hat beispielsweise ohne eine professionsbezogene Ausbildung Fragen aus den theoretischen Teilen des staatlichen Medizin-Examens der USA (*United States Medical Licensing Exam*) zu 60 % korrekt beantwortet und somit annähernd die Schwelle zum Bestehen erreicht (Kung et al., 2023). Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass solche Systeme in Zukunft einen erheblichen Umfang deklarativen Wissens präzise zusammenfassen und wiedergeben können. Der Handlungsorientierung kommt somit eine noch umfassendere Rolle zu, die den Fokus verstärkt auf innovative simulationsbasierte Übungs- Prüfungsformate in der hochschulischen Lehrkräftebildung lenken müsste.

Literatur

- Allen, D. W. & Ryan, K. A. (1972). *Microteaching*. Beltz.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Braun, E., Athanassiou, G., Pollerhof, K. & Schwabe, U. (2018). Wie lassen sich kommunikative Kompetenzen messen? Konzeption einer kompetenzorientierten Prüfung kommunikativer Fähigkeiten von Studierenden. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 40(3), 34–55.
- Bregas, J. (2022). *Rollenspiele im Assessment Center*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-65242-8_1
- Cavanaugh, S. (2022). Microteaching: Theoretical origins and practice. *Educational Practice and Theory*, 44(1), 23–40. <https://doi.org/10.7459/ept/44.1.03>
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T. & Fischer, F. (2020). Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(4), 499–541.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357.
- Dhindsa, H. S., Omar, K. & Waldrip, B. (2007). Upper secondary Bruneian science students' perceptions of assessment. *International Journal of Science Education*, 29(10), 1261–1280. <https://doi.org/10.1080/09500690600991149>
- Dotger, B. H., Dotger, S. C. & Maher, M. J. (2010). From medicine to teaching: The evolution of the simulated interaction model. *Innovative Higher Education*, 35(3), 129–141.
- Dotger, B. H. (2013). *I had no idea: Clinical simulations for teacher development*. IAP.
- Fakhouri, S. A. & Nunes, M. D. P. T. (2019). Objective structured teaching examination (OSTE): an underused tool developed to assess clinical teaching skills. A narrative review of the literature. *Sao Paulo Medical Journal*, 137, 193–200.
- Fischer, F. & Opitz, A. (2022). *Learning to diagnose with simulations - Examples from teacher education and medical education*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-89147-3>
- Gao, F., Noh, J. M. & Koehler, M. J. (2009). Comparing role-playing activities in second life and face-to-face environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 12(4), 423–443.
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Karsten, G. & Prenzel, M. (2011). Modellierung und Assessment professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen im Lehrer-Elterngespräch. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 412–424). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_29

- Geneuss, K. A. (2019). *Die waren ja mittendrin! Ganzheitliches Lernen im Rollenspiel EduLARP. Grundlagen – Wirkungen – Einsatz im Deutschunterricht*. Elektronische Hochschulschriften: Ludwig-Maximilians-Universität München. <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/24863>
- Gerich, M. & Schmitz, B. (2016). Using simulated parent-teacher talks to assess and improve prospective teachers' counseling competence. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 285–301. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n2p285>
- Grossmann, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055–2100.
- Gulikers, J. T., Kester, L., Kirschner, P. A. & Bastiaens, T. J. (2008). The effect of practical experience on perceptions of assessment authenticity, study approach, and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 18(2), 172–186.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Imhof, M., Starker, U. & Spaude, E. (2016). Live action role play and the development of teacher competences: Evaluation of “Everyday Life in the Classroom.” *Psychology Learning & Teaching*, 15(1), 102–114. <https://doi.org/10.1177/1475725716641336>
- Klinzing, H. G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 194–214. <https://doi.org/10.25656/01:3829>
- Kuchartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Kulgemeyer, C. & Tomczyszyn, E. (2015). Physik erklären: Messung der Erklärens-fähigkeit angehender Physiklehrkräfte in einer simulierten Unterrichtssituation. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 21, 111–126. <https://doi.org/10.1007/s40573-015-0029-5>
- Kung, T. H., Cheatham, M., Medenilla, A., Sillos, C., De Leon, L., Elepaño, C., et al. (2023). Performance of ChatGPT on USMLE: Potential for AI-assisted medical education using large language models. *PLOS Digit Health*, 2(2): e0000198. <https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000198>
- Kunze, J., Mohr, S. & Ittel, A. (2016). Online-Rollenspiele in der Lehrkräfteausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), 188–195. <https://doi.org/10.25656/01:13941>
- Loewenhardt, C. & Herzig, T. (2021) Lernen in simulierten Lernumgebungen in den Gesundheitsfachberufen. In I. Darmann-Finck & K. H. Sahmel (Hrsg.), *Pädagogik im Gesundheitswesen. Springer Reference Pflege – Therapie – Gesundheit*. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61428-0_33-1
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 65(9), 63–67. <https://doi.org/10.1097/00001888-199009000-00045>
- Myers, P., Starr, A. & Mullins, K. (2018). Flight simulator fidelity, training transfer, and the role of instructors in optimizing learning. *International Journal of Aviation, Aeronautics, and Aerospace*, 5(1). <https://doi.org/10.15394/ijaaa.2018.1203>
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2017). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Schule und Gesellschaft* (S. 245–266). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_11
- Peters, T. & Thrien, C. (2018). *Simulationspatienten. Handbuch für die Aus- und Weiterbildung in medizinischen Gesundheitsberufen*. Hogrefe.
- Rausch, A., Deutscher, V., Seifried, J., Brandt, S. & Winther, E. (2021). Die web-basierte Bürosimulation LUCA – Funktionen, Einsatzmöglichkeiten und Forschungsausblick. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(3), 372–394. <https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0017>
- Rehfeldt, D., Klempin, C., Brämer, M., Seibert, D., Rogge, I., Lücke, M., Sambanis, M., Nordmeier, V. & Köster, H. (2020). Empirische Forschung in Lehr-Lern-Labor-Seminaren – Ein Systematic Review zu Wirkungen des Lehrformats. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 34(3–4), 149–169. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000270>
- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. HRK Projekt nexus. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf
- Stender, J., Vogelsang, C., Watson, C. & Schaper, N. (2020). Reflexion von (eigenem oder fremdem) Klassenführungsverhalten angehender Lehrpersonen. Eine Untersuchung im Kontext von Unterrichtssimulationen im Lehramtsstudium. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik (JfAD)*, 2020, 18–39.
- St. Pierre, M. & Breuer, G. (Hrsg.) (2018). *Simulation in der Medizin. Grundlegende Konzepte – Klinische Anwendung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54566-9>

- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325–341. <https://doi.org/10.1080/02602930500099102>
- Sturpe, D. A., Layson-Wolf, C., Mcpherson, M. L. & Haines, S. T. (2013). An objective structured teaching examination (OSTE) for faculty development. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 5(6), 616–619. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2013.07.015>
- Wissenschaftsrat (2018). *Neustrukturierung des Medizinstudiums und Änderung der Approbationsordnung für Ärzte. Empfehlungen der Expertenkommission zum Masterplan Medizinstudium 2020*. Köln. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7271-18.html>
- Woitkowski, D. (2021). Videografiertes Experimentieren als Ergänzung zum Versuchsprotokoll. *die hochschullehre*, 7(32), 363–381. <https://doi.org/10.3278/HSL2132W>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Autorin und Autoren

Dr. Jana Meier. Universität Paderborn, PLAZ-Professional School, Paderborn, Deutschland; Orcid-ID: 0000-0002-6756-9440; E-Mail: jana.meier@uni-paderborn.de

Thomas Janzen. Universität Paderborn, PLAZ-Professional School, Paderborn, Deutschland; Orcid-ID: 0009-0003-1941-166X; E-Mail: janzen@plaz.upb.de

Philipp Wotschel. Universität Paderborn, PLAZ-Professional School, Paderborn, Deutschland; E-Mail: wotschel@plaz.upb.de

Dr. Christoph Vogelsang. Universität Paderborn, PLAZ-Professional School, Paderborn, Deutschland; Orcid-ID: 0000-0002-5804-1855; E-Mail: vogelsang@plaz.upb.de



Zitiervorschlag: Meier, J., Janzen, T., Wotschel, P. & Vogelsang, C. (2023). Rollenspielbasierte Simulationen als Übungs- und Prüfungsformate im Lehramtsstudium. Eine explorative Studie zu Erfahrungen und Einschätzungen aus Studierendensicht. *die hochschullehre*, Jahrgang 9/2023. DOI: 10.3278/HSL2307W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!