

Train-the-Trainer

Entwicklung und Umsetzung einer prozessbegleitenden Fortbildung zur Erweiterung von Handlungskompetenzen und Förderung des Selbstwirksamkeitserlebens im inklusiven Kontext

Jule Behr, Tatjana Leidig & Thomas Hennemann

Journal für Psychologie, 27(2), 6–28

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-6>

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel stellt die Konzeption eines evidenzbasierten MultiplikatorInnenmodells zur Begleitung von Schulen auf dem Weg zur Inklusion vor. Auf der Basis der Analyse der Gelingensbedingungen inklusiver Bildung sowie der Befunde zur Wirkungsweise und Wirksamkeit von Fortbildungen und TTT-Maßnahmen entwickelte das Autorenteam eine prozessbegleitende Maßnahme für inklusive Schulen in Form eines TTT-Modells, die in Kooperation mit einem Schulträger über einen Zeitraum von drei Jahren an zwölf Schulen umgesetzt und evaluiert wird. Im Fokus stehen dabei einerseits der gezielte Aufbau professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften und die Stärkung des Wirksamkeitserlebens in herausfordernden Lehr-Lernsituationen durch eine qualitativ hochwertige Fortbildungsmaßnahme. Andererseits wird die systematische Qualifizierung von FortbildnerInnen in den Blick genommen, um eine ökonomische und effiziente Verbreitungsmöglichkeit von inklusiven Fortbildungsinhalten im Kontext des aktuellen schulischen Transformationsprozesses zu ermöglichen. Basierend auf den Erfahrungen im Rahmen der Entwicklung und Umsetzung des TTT-Modells werden erste Implikationen für Forschung und Praxis abgeleitet.

Schlüsselwörter: Train-the-Trainer-Modell, LehrerInnenfortbildung, Evidenzbasierung, Konzeption, Inklusion

Summary

Train-the-Trainer. Developing and implementation of an integrated professional development program designed to build coping skills and increase a sense of self-efficacy for teachers in inclusive settings

This article presents the approach of an evidence-based Train-the-Trainer (TTT)-model to support schools on their way towards inclusion. Based on the analysis of the key success

factors of inclusive education and the findings regarding effective professional development and TTT-interventions, we developed a process accompanying support system for inclusive schools in the form of a TTT-model. Over a three-year period, the TTT-model will be implemented and evaluated in twelve schools in cooperation with a local school board. On the one hand the project aims to build competence of teachers and self-efficacy in dealing with challenging teaching-learning situations by a high-quality professional development. On the other hand, the systematic qualification of trainers will be considered in order to develop an economic and efficient possibility to disseminate inclusive professional development contents in the context of the current school transformation process.

Key words: Train-the-Trainer-model, professional development, evidence-based approach, conception, inclusion

Einleitung

Der schulische Transformationsprozess hin zu einem inklusiven System stellt alle Beteiligten vor neue Aufgaben, die mit deutlichen Veränderungen des Professionalitätsprofils von Lehrkräften einhergehen (Forlin, Keen und Barrett 2008, 251–52; Melzer und Hillenbrand 2015). Neben der Notwendigkeit der qualitativen Weiterentwicklung von Unterricht und Förderung (Arndt und Werning 2017; Operti, Walker und Zhan 2014) sind inklusionsbezogene diagnostische Kompetenzen (Blumenthal und Mahlau 2017; Schäfer und Rittmeyer 2015) sowie fundierte Kenntnisse über die didaktisch-methodische Gestaltung inklusiver Lernarrangements und geeignete Fördermaßnahmen (Hornby 2014; Mitchell 2014; Reich 2014) erforderlich. Darüber hinaus impliziert die im inklusiven Setting hohe Bedeutung von Kooperation eine Veränderung schulischer Strukturen und pädagogischer Arbeit (Causton und Theoharis 2014; European Agency 2016; Lindmeier und Lütje-Klose 2015). In der dritten Phase der LehrerInnenbildung stellen qualitativ hochwertige Fortbildungsmaßnahmen eine wichtige Möglichkeit dar, um professionelle Handlungskompetenz zur Bewältigung dieser Anforderungen zu entwickeln (Amrhein und Badstieber 2013; Leidig et al. 2016; Leko und Roberts 2014). Die zurzeit existierenden Fortbildungsangebote für Lehrkräfte werden der Neuorientierung des Bildungssystems hin zu einem inklusiven System noch nicht gerecht (Amrhein 2015, 143ff.). Dies ist vor allem auf zwei Aspekte zurückzuführen:

- (1) Professionalisierungsmaßnahmen im Kontext Inklusion sind hauptsächlich partiell ausgerichtet, sodass schulspezifische Entwicklungsprozesse nur selten über einen längeren Zeitraum in den Blick genommen werden (Amrhein und Badstieber 2013, 18; Leidig et al. 2016, 65). Es fehlt sowohl an der Entwicklung geeigneter Fortbildungsangebote als auch deren Evaluation (Amrhein 2015; Ha-

nisch 2017; Hillenbrand, Melzer und Hagen 2013; Leidig und Hennemann 2018).

- (2) Darüber hinaus stellt die ökonomische und gleichzeitig qualitativ hochwertige Verbreitung von Fortbildungsinhalten aufgrund fehlender Konzeptionen zur wissenschaftlich fundierten Qualifizierung von FortbildnerInnen eine noch nicht ausreichend gelöste Aufgabe dar (Lipowsky 2014, 531), die angesichts der hohen Anforderungen im Kontext Inklusion jedoch besonders relevant ist (Hennemann et al. 2017).

Der vorliegende Beitrag stellt vor diesem Hintergrund eine Fortbildungskonzeption zur Unterstützung von Schulen auf dem Weg zum inklusiven System vor, die durch ein Train-the-Trainer (TTT)-Modell in der schulischen Praxis implementiert wird. Ziel der prozessbegleitenden, langfristig angelegten Fortbildung ist es, die professionellen Handlungskompetenzen von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften systematisch zu erweitern und das damit eng verknüpfte Wirksamkeitserleben bei der Gestaltung herausfordernder Lehr-Lernsituationen zu verbessern. Die Einbettung in das TTT-Modell zielt zum einen auf die ökonomische Verbreitung der wissenschaftlich fundierten Fortbildungsmaßnahme im Kontext Inklusion ab, um dem schulstrukturellen Wandel gerecht zu werden. Zum anderen intendiert dies die Entwicklung einer tragfähigen Konzeption zur Qualifizierung von FortbildnerInnen in Kooperation staatlicher Träger und Universität, um die Fortbildungsinhalte zwar effizient aber gleichzeitig qualitativ hochwertig zu verbreiten. Neben der Vorstellung der entwickelten TTT-Konzeption und der Implementation dieser, sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, die gewonnen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen im Rahmen weiterer Forschungsbemühungen im Kontext von Professionalisierungsmaßnahmen und der Umsetzung dieser nutzbar zu machen (»lessons learned«).

Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften im inklusiven Kontext als zentrale Gelingensbedingung schulischer Inklusion

Zur erfolgreichen Umsetzung schulischer Inklusion scheint die (Weiter-)Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz (Baumert und Kunter 2006) von Lehrkräften unabdingbar, da professionell handelnde Lehrkräfte als zentraler Faktor bei »der Gestaltung und Umsetzung von Innovationen in Institutionen unseres Bildungswesens« (Lindmeier und Weiß 2017, 4) gelten. Studienergebnisse zeigen, dass professionelle Handlungskompetenzen die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften, die Unterrichtsqualität sowie letztlich das Lernen der SchülerInnen positiv beeinflussen (Baumert

und Kunter 2006; Timperley et al. 2007; Zee und Koomen 2016). Die aktuelle Forschung rekurriert dabei nicht auf einen statischen Kompetenzbegriff, sondern fokussiert explizit die Frage des Transfers von kognitiven und affektiv-motivationalen Dispositionen professioneller Handlungskompetenz in konkreten Anwendungssituationen (Blömeke, Gustafsson und Shavelson 2015; Frey 2014; Hattie 2012). Professionelle Handlungskompetenz wird entsprechend »als Kontinuum mit vielfachen Übergängen« (Blömeke, Gustafsson und Shavelson 2015, 7) aufgefasst.

Die inklusionsbezogenen kognitiven Dispositionen (Blömeke, Gustafsson und Shavelson 2015) konkretisieren sich in der Fachexpertise der Lehrkräfte in den Bereichen Didaktik, effektives Classroom Management sowie Lern- und Entwicklungsstörungen (Hennemann, Ricking und Huber 2018, 124–25; Leko und Roberts 2014, 50–51). Darüber hinaus sind fundierte Kenntnisse bezüglich konkreter Handlungsstrategien und evidenzbasierter Praktiken zum Umgang mit herausforderndem SchülerInnenverhalten sowie zu deren Umsetzung zentral (Burnard und Yaxley 2000; Hillenbrand 2015, 176–77)

Affektiv-motivationale Eigenschaften sind im inklusiven Kontext vor allem die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften (Baumert und Kunter 2006, 501ff.) und die Einstellung zur Inklusion, da internationale und nationale Studien deren Einfluss auf die Wirksamkeit von inklusivem Unterricht aufzeigen (Huber 2011; Lindsay 2007; Urton, Wilbert und Hennemann 2014). Die Arbeiten von Guskey (1988), Ghaihi und Yaghi (1997) sowie Bruce und Ross (2008) zeigen auf, dass Lehrkräfte mit einem hohen Maß an Selbstwirksamkeitserleben auch positiver gegenüber Bildungsreformen und der Umsetzung neuer Vorgaben eingestellt sind. Selbstwirksamkeit spielt zudem eine wichtige Rolle bei der Planung und Durchführung von Maßnahmen und der Bewältigung schwieriger Aufgaben, wie dem Umgang mit herausfordernden Situationen im Klassenzimmer (Chao et al. 2017; Urton, Wilbert und Hennemann 2014; Zee und Koomen 2016). Darüber hinaus wird die wahrgenommene kollektive Wirksamkeit innerhalb eines Kollegiums durch gegenseitige Unterstützung, gemeinsame Überzeugungen und die Annahme beeinflusst, über Handlungskompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung herausfordernder Situationen bzw. neuer Anforderungen zu verfügen (Urton, Wilbert und Hennemann 2014). Neben diesen Aspekten sind auch interdisziplinär angelegte Teamstrukturen und effektive Kooperation von pädagogischen Fachkräften (Fussangel und Gräsel 2014; Ryndak et al. 2014) zentrale Faktoren, die zu einer Einstellungs- und Verhaltensänderung gegenüber inklusiver Beschulung führen und letztlich das Selbstwirksamkeitserleben von Lehrkräften stärken (Chao et al. 2017; Forlin, Loreman und Sharma 2014; Urton, Wilbert und Hennemann 2014).

Moderiert durch situationsspezifische Fähigkeiten (Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung) führen die kognitiven und affektiv-motivationalen Dispositionen letztlich zum beobachtbaren Lehrkräfthandeln im Sinne der Performanz

(Blömeke, Gustafsson und Shavelson 2015). Die European Agency (2012) leitet ausgehend von inklusiven Werten konkrete Kompetenzbereiche für den inklusiven Kontext ab, in denen Einstellungen und Haltungen (*attitudes, values*) sowie Wissen (*knowledge*) im Zusammenspiel mit Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Anwendung des Wissens (*skills*) die tatsächliche Performanz bedingen.

Bedeutung von Fortbildungsmaßnahmen im Kontext der Professionalisierung

Lehrerfortbildungsmaßnahmen sollen die Bewältigung inklusiver Professionalisierungs- und Entwicklungsprozesse im Kontext der Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützen (Amrhein 2015; Leko und Roberts 2014). Deutschlandweit existiert bereits eine Reihe von Fortbildungskonzepten, die Inklusion auf unterschiedliche Weise aufgreifen und thematisieren (Amrhein 2015; Amrhein und Badstieber 2013). Während international im Bereich der evaluierten Fortbildungskonzeptionen im Kontext Inklusion eine längere Angebotsdauer bereits etabliert zu sein scheint (Leko und Roberts 2014), sind in Deutschland Kurzzeitfortbildungen vorherrschend. Diese werden jedoch der Komplexität der Anforderungen an den Lehrberuf sowie der Forderung nach Nachhaltigkeit und Prozessorientierung von Professionalisierungsmaßnahmen im Rahmen von Inklusion nicht gerecht (Amrhein und Badstieber 2013, 12; Kurniawati et al. 2014; Leidig et al. 2016). Die flächendeckende Umsetzung von Inklusion erfordert demnach langfristig angelegte, prozessorientierte Fortbildungskonzepte im Sinne des *Professional Developments* (Amrhein 2015; Leko und Roberts 2014). In der internationalen Literatur wird Professional Development als »a set of coordinated, comprehensive, and intensive activities designed to enhance educators' knowledge, beliefs, skills, and practices for the purpose of improving student outcomes« (Leko und Roberts 2014, 43) oder auch »lebenslanges, in den Alltag des Berufs eingebettetes Lernen« (Rösken 2008, 595) verstanden. Auf dieser Basis konzipierte Fortbildungen können einen wichtigen Beitrag zur systematischen Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz leisten und zu positiven Ergebnissen bis auf Ebene der SchülerInnen führen (Darling-Hammond, Hyler und Gardner 2017; Leko und Roberts 2014; Leidig et al. 2016; Lipowsky 2014). Die Forschungsergebnisse zu Merkmalen effektiver Fortbildungen zeigen, dass wirksame Fortbildungsmaßnahmen durch eine Verbindung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen mit Feedback und Coaching in der Regel über einen langfristig angelegten Prozess hinweg die Erweiterung der Handlungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und damit einhergehend die Stärkung ihres Wirksamkeitserlebens ermöglichen (Chao et al. 2017; Darling-Hammond et al. 2017; Leko und Robert 2014; Lipowsky 2014). Darüber hinaus scheint die Anbindung an universitäre Institutionen bzw. der Einbezug von Forschungsergebnissen

die Qualität von Fortbildungsangeboten zu unterstützen (Avramidis, Bayliss und Burden 2000; Lipowsky 2014). Hinsichtlich der Professionalisierung im Kontext der Arbeit mit SchülerInnen mit herausforderndem Verhalten im inklusiven Kontext sind darüber hinaus fallbezogenes Arbeiten unter Einbezug datengestützter Rückmeldeprozesse sowie die explizite Unterstützung von Kooperation und Teamarbeit als didaktisch-methodische Merkmale wirksamer Fortbildungen anzuführen (Leidig et al. 2016).

Multiplikatorenmodelle zur Professionalisierung von Lehrkräften

Neben den genannten didaktisch-methodischen und strukturellen Merkmalen hat die fachliche und fachdidaktische Expertise der FortbildnerInnen nach Lipowsky (2014, 531) einen bedeutenden Einfluss auf das Lernen der teilnehmenden Lehrkräfte. Deren Rolle bleibt jedoch in der Bildungsforschung bislang weitestgehend unberücksichtigt (Kennedy 2016, 973). Bei der Umsetzung schulischer Inklusion muss auch die systematische Qualifizierung von FortbildnerInnen fokussiert werden, um die Implementation qualitativ hochwertiger Fortbildungsangebote sicherzustellen. Um einerseits eine flächendeckende Umsetzung von inklusionsbezogenen Fortbildungen und andererseits die systematische und ökonomische Qualifizierung von FortbildnerInnen (Amrhein 2015, 153; Lipowsky 2014, 531–32) zu realisieren, ist ein Vorgehen erforderlich, das die verfügbaren Ressourcen möglichst effizient einsetzt und gleichzeitig eine hohe Qualität ermöglicht.

Dies kann durch Multiplikatorenkonzepte umgesetzt werden, die die Qualifizierung von FortbildnerInnen (hier im Folgenden auch synonym als ModeratorInnen bezeichnet) explizit fokussieren (Cross et al. 2014; Jones, Fremouw und Carples 1977). Die international in der Sozialarbeit und der Gesundheitsprävention verbreiteten und vielfach evaluierten Train-the-Trainer (TTT)-Modelle, im englischsprachigen Raum auch als *indirect service delivery model*, *triadic training*, *helper model training* oder *pyramidal training* bezeichnet (Pearce et al. 2012), ermöglichen einen ökonomischen Umgang mit zeitlichen und personellen Ressourcen (Cross et al. 2014; Pearce et al. 2012). Sie gelten nicht nur als zeit- und kosteneffizient, sondern ermöglichen gleichzeitig, langfristige nutzbare Strukturen für die berufliche Entwicklung zu etablieren (Jones, Fremouw und Carples 1977). Das Modell fokussiert in einem dreistufigen Aufbau (vgl. Abbildung 1) die Qualifizierung von ModeratorInnen durch ExpertInnen (z. B. wissenschaftliche UniversitätsmitarbeiterInnen eines Fachbereichs) zur Fortbildung weiterer Personengruppen (TeilnehmerInnen) hinsichtlich eines neuen Themengebiets (vgl. Pearce et al. 2012, 215–16). Eine umfangreiche Recherche in einschlägigen internationalen Datenbanken (ERIC, MEDLINE, PsycARTICLES, PsychINFO und PSYINDEX) auf Basis der existierenden Bezeichnungen für TTT-Modelle, zeigt, dass hinsichtlich des Einsatzes von

Multiplikatorenmodellen im Kontext des beruflichen Lernens von Lehrkräften lediglich einzelne Studien (z. B. LaVigna, Christian und Willis 2005) vorliegen, die sich durch eine starke Heterogenität im Hinblick auf inhaltliche Schwerpunkte, Stichprobengröße und Evaluationsdesign auszeichnen. Eine detaillierte Analyse der recherchierten und als relevant identifizierten Studien ist derzeit in Vorbereitung (Behr et al. in Vorbereitung). Als besonders unzureichend stellt sich vor allem der Forschungsstand im deutschsprachigen Raum dar. Obwohl durchaus einige evaluierte Konzepte existieren (z. B. Hennemann et al. 2017), fehlt es einerseits an Publikationen in Zeitschriften mit Peer-Review-Verfahren, andererseits an Wirksamkeitsstudien zu den Konzepten (Lipowsky 2014, 531). International stellen die Forschungsgruppen um Jones, Fremouw und Carples (1977) und LaVigna, Christian und Willis (2005) jedoch heraus, dass TTT-Modelle eine nachhaltige und vergleichsweise kostengünstige Implementierung wissenschaftlich fundierter Interventionen in die Praxis ermöglichen. Darüber hinaus lassen sich auf Basis der existierenden evaluierten TTT-Konzepte einzelne zentrale Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Umsetzung solcher Maßnahmen identifizieren. Als essenziell hat sich, wie in der nachfolgenden Abbildung 1 veranschaulicht, in verschiedenen Evaluationsstudien der Aspekt externer und wissenschaftlicher ExpertInnen zur Qualifizierung von ModeratorInnen auf Stufe 1 erwiesen (z. B. LaVigna, Christian und Willis 2005). Darüber hinaus ist die Unterstützung der TeilnehmerInnen auf Stufe 3 bei der Implementation konkreter Inhalte in die Praxis sowohl durch die ModeratorInnen als auch durch ExpertInnen von Stufe 1 eine relevante Bedingung (z. B. Marchant et al. 2010). Zudem sind kontinuierliche Begleitung und Coaching der ModeratorInnen durch die ExpertInnen eine wesentliche Prämisse wirksamer Konzeptionen (z. B. LaVigna, Christian und Willis 2005). Die Ergebnisse der vorliegenden Studien zu Multiplikatorenkonzepten im schulischen Setting zeigen, dass durch TTT-Konzepte Informationen im schulischen Kontext beschleunigt verbreitet werden können, ohne die Qualität der Fortbildungsangebote zu beeinträchtigen (z. B. Bahr et al. 2006, 39). Zudem kann mit diesem Vorgehen eine hohe Implementationsqualität auf Stufe 2 erreicht werden (z. B. LaVigna, Christian und Willis 2005; Pence, St. Peter und Tetreault 2012).

Entwicklung und Umsetzung eines Train-the-Trainer-Modells im Kontext schulischer Inklusion

Auf der Basis der Analyse der Gelingensbedingungen inklusiver Bildungsprozesse, der Befunde zur Wirkungsweise und Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte unter besonderer Berücksichtigung des Kontextes Inklusion sowie vor dem Hintergrund des Forschungsstandes zur Effektivität von MultiplikatorInnenkonzepten im schulischen Setting wurde eine prozessbegleitende Maßnahme für Schulen auf dem

Weg zu Inklusion in Form eines TTT-Modells entwickelt. Die konzipierte Maßnahme wird aktuell in Kooperation mit einem Schulträger in einem Zeitraum von drei Jahren an zwölf Schulen implementiert und evaluiert. Sie richtet sich an alle Lehrkräfte und die weiteren pädagogischen Fachkräfte der teilnehmenden Schulen.

Im Folgenden wird ausgehend von den zentralen Zielsetzungen der entwickelten TTT-Konzeption ein Überblick über die grundlegende Struktur und Inhalte dieser gegeben sowie die Qualifizierung der ModeratorInnen vorgestellt. Im Anschluss wird als Spezifikum der Konzeption, das prozessbegleitende Unterstützungsangebot in Form von regelmäßigen Coachings erläutert.

Ziele der TTT-Konzeption

Die TTT-Maßnahme, die inhaltlich auf der universitär fundierten und bereits evaluierten prozessbegleitenden Fortbildungskonzeption von Leidig und Hennemann (2018) basiert (Leidig, Hennemann und Grünke 2017; Leidig und Hennemann 2018; Leidig et al. 2019) wurden in dieses Modell überführt, um eine ökonomische und gleichzeitig qualitativ hochwertige Verbreitung in der Schulpraxis zu ermöglichen. Dabei werden die identifizierten Gelingensbedingungen für schulische Inklusion (Hennemann, Ricking und Huber 2018; Huber 2011; Lindsay 2007) thematisch aufgegriffen und in den Zielsetzungen der Maßnahme berücksichtigt. Die vorrangigen Ziele auf der Ebene der Lehrkräfte und der weiteren pädagogischen Fachkräfte sind (1) der systematische Aufbau von Handlungskompetenzen, Bewältigungsstrategien und Selbstwirksamkeitserleben (Urton, Wilbert und Hennemann 2014; Zee und Kooman 2016), (2) die Etablierung von Kooperation multiprofessioneller Teams (Chao et al. 2017; McLeskey et al. 2014) sowie (3) die Förderung eines inklusiven Schulklimas (Hoppey und McLeskey 2014; Urton, Wilbert und Hennemann 2014). Orientiert an den Ergebnissen der Wirksamkeitsforschung, soll durch die Maßnahme die Chance erfolgreicher Veränderungs- und Entwicklungsprozesse auf SchülerInnen-, Lehrkraft- und Schulebene erhöht werden (Lipowsky 2014; Hillenbrand 2015). In der gesamten TTT-Konzeption, auf allen Stufen ist das datengestützte Arbeiten handlungsleitend und wird demnach in der Moderatorenqualifizierung und Fortbildungsmaßnahme auf Schulebene explizit erarbeitet und angewendet.

Struktur und Inhalte der TTT-Konzeption

Im vorliegenden Projekt werden aktuell 24 ModeratorInnen in einem ersten Schritt modulweise und prozessbegleitend durch UniversitätsmitarbeiterInnen (ExpertInnen)

inhaltslich geschult. Dabei werden jeweils neuralgische Aspekte hinsichtlich der Moderation sowie der Inhalte und geplanten Methoden dialogisch erörtert und mögliche Lösungsstrategien gemeinsam erarbeitet und weiterentwickelt. Diese Faktoren resultieren aus den Erfahrungen aus der bereits evaluierten Fortbildungsmaßnahme (Leidig und Hennemann 2018) sowie den Anliegen der ModeratorInnen aus dem aktuellen TTT-Projekt. Mögliche neuralgische Punkte sind neben allgemeiner oder auch individueller Widerstände gegenüber der Maßnahme innerhalb eines teilnehmenden Kollegiums, vor allem auch der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Da ein verändertes inklusives Lehrkräftenhandeln angelehnt an empirische Forschungsergebnisse zum Beispiel bezogen auf den Einsatz wirksamer Fördermaßnahmen durch fehlendes Wissen erschwert wird (Grosche und Grünke 2008; Hillenbrand 2015), ist es unabdingbar wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis so aufzubereiten, dass diese als konstruktive Alternative wahrgenommen werden (Reusser und Pauli 2014, 645). Evidenzbasierte Maßnahmen sollten jedoch nicht rezepthaft angewendet, sondern vor dem Hintergrund des Erziehungs- und Bildungsverständnisses, der konkreten, komplexen pädagogischen Handlungssituation, der jeweiligen Erziehungs-, Bildungs- und Förderziele und des Menschenbildes (Hillenbrand 2015; Kuhl und Hecht 2014) reflektiert werden, um den individuellen Bedürfnissen der SchülerInnen angemessen Rechnung zu tragen und schulische Inklusion wertebasiert zu unterstützen (Hillenbrand 2015, 208–09). Durch datengestütztes Arbeiten kann eine Brücke zwischen Evidenz und Haltung geschlagen werden. Im Rahmen der TTT-Konzeption werden Daten zu Lernvoraussetzungen und Lernfortschritten der SchülerInnen in den Bereichen Lesen, Mathematik, sozial-emotionale Schulsituation, Lernverhalten sowie externalisierendes und internalisierendes Problemverhalten im Unterricht zur Planung und Evaluation von Handlungsstrategien und Fördermaßnahmen genutzt, die innerhalb des Projekts »Schulen auf dem Weg in die Inklusion. Mettmann 2.0« (Projektleitung: Hennemann, Universität zu Köln und Wilbert, Universität Potsdam) einmal jährlich erhoben werden. Die Einbindung der Daten ermöglicht die Reflexion bestehender Annahmen und Einstellungen und kann die (Weiter-)Entwicklung des fachdidaktischen und diagnostischen Wissens unterstützen (Lipowsky 2010, 44–45; Timperley et al. 2007). Lehrkräfte stehen datengestütztem Arbeiten zum Teil jedoch kritisch gegenüber und treffen Entscheidungen bevorzugt auf der Basis ihrer subjektiven Beobachtungen und Intuition (Lai und Schildkamp 2015, 81–82). Nicht zuletzt stellt die Implementationsqualität einen bedeutenden neuralgischen Faktor dar. Gerade im Rahmen von TTT-Modellen, die sich durch ein dreistufiges Vorgehen auszeichnen (vgl. Abbildung 1), sollte die Umsetzungstreue von wissenschaftlichen und methodisch-didaktischen Inhalten fokussiert betrachtet werden, um keine bedeutsamen Inhalte auf einer der Stufen durch die mehrfache Weitergabe zu verlieren. Im Anschluss an ihre eigene Schulung bieten die ModeratorInnenteams die Fortbildungsveranstaltung in ihrer jeweiligen Begleitschule für das gesamte Kollegium und

weitere pädagogische Fachkräfte (TeilnehmerInnen) an (individuelle Terminvereinbarung in einem Zeitraum von ca. drei Monaten). Bedarfsorientiert berät und coacht das Uni-Team die ModeratorInnenteams, um diese bei individuellen Fragen oder Herausforderungen in ihren Begleitschulen zu unterstützen und die Implementationsqualität zu gewährleisten. Dieses Vorgehen wiederholt sich jeweils pro Fortbildungsmodul. Während der Phasen zwischen zwei Fortbildungsveranstaltungen haben die Lehrkräfte sowie die weiteren pädagogischen Fachkräfte der Schule die Aufgabe, die neuen Inhalte in ihren Schulalltag zu implementieren (vgl. Abbildung 1). Um die Qualität der Umsetzung zu erhöhen und Teamentwicklungsprozesse zu begleiten, bieten die ModeratorInnen den Schulen oder auch einzelnen Teams ein prozessbegleitend ergänzendes und bedarfsorientiertes Begleitungs- und Beratungsangebot an.

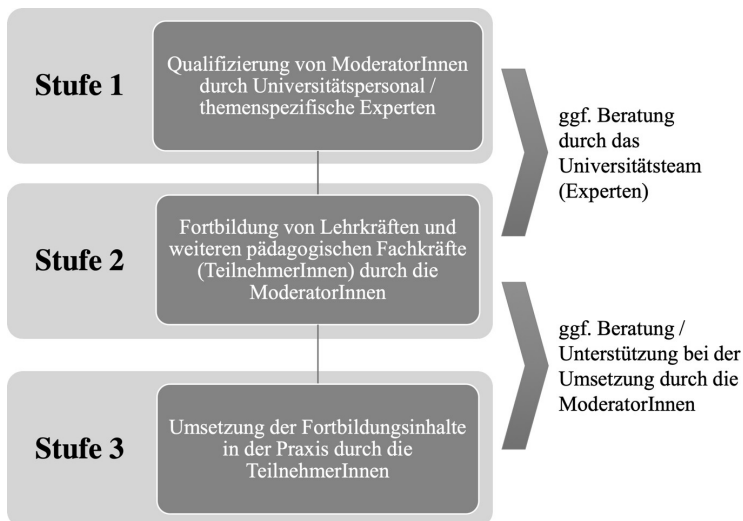


Abbildung 1: Schematische Darstellung des dreistufigen Aufbaus des vorliegenden TTT-Modells

Es werden insgesamt zehn aufeinander aufbauende Fortbildungsmodul zu vier Themenfeldern (Leidig und Hennemann 2018) im Sinne des Blended Learning (Ganz und Reinmann 2007) angeboten, an denen das Kollegium und weitere pädagogische Fachkräfte der Schule teilnehmen. Darüber hinaus sind eine Auftaktveranstaltung, zwei Module zur Zwischenreflexion und ein Abschlusstermin vorgesehen. Sowohl die inhaltlichen Schwerpunkte als auch die didaktisch-methodischen Überlegungen der TTT-Konzeption beruhen auf der bereits evaluierten Fortbildungsmaßnahme von Leidig und Hennemann (2018). Deshalb sei hier lediglich anzumerken, dass diese auf

Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und Forschungsergebnissen zu gelingender schulischer Inklusion sowie evidenzbasierter Maßnahmen entwickelt wurde (Leidig und Hennemann 2018). Die Abbildung 2 verdeutlicht das inhaltliche Vorgehen sowie den strukturellen Aufbau der Fortbildungskonzeption.

Aufgrund dieses Doppeldecker-Vorgehens von TTT-Konzepten, da sowohl ModeratorInnen qualifiziert werden (Stufe 1), als auch die Umsetzung der Fortbildungsveranstaltung auf Schulebene stattfindet (Stufe 2), müssen die Qualitätsmerkmale von Fortbildungsmaßnahmen auf beiden Ebenen berücksichtigt werden. Die ModeratorInnenqualifizierung als ein bedeutendes aber in der Bildungsforschung noch kaum thematisiertes Kernelement von TTT-Modellen (Lipowsky 2014, 531) wird hier gezielt beleuchtet.

Fortbildungsmodule durchgeführt (1) in der ModeratorInnenschulung durch das Universitätsteam und (2) vor Ort in den Schulen durch die ModeratorInnenteams mit allen Lehrkräften & weiteren pädagogischen Fachkräften – unter Berücksichtigung der erhobenen Lernausgangslagen und Lernfortschritte der SchülerInnen – verbunden mit E-Learning			
systematische Verzahnung der Fortbildungsmodule			
Themenfeld 1: Teamentwicklung Bildungs- und Erziehungsangebote im Team planen	Themenfeld 2: Classroom Management Umgang mit herausfordernden Lehr- Lern-Situationen	Themenfeld 3: Erhebung & Auswertung der Lernausgangslagen und Lernfortschritte fach- und entwicklungsbezogene Förder- und Unterrichtsplanung	Themenfeld 4: Planung von Bildungs- & Erziehungsangeboten Arbeitsverhalten, Emotionalität und Sozialverhalten im Unterricht fördern
<i>2 Module</i>	<i>2 Module</i>	<i>2 Module</i>	<i>3 Module</i>
(z.B. Fussangel und Gräsel 2014; Ryndak et al. 2014)	(z.B. Evertson und Emmer 2012; Mitchell 2014; Reicher 2010)	(z.B. Lai und Schildkamp 2015; Timperley et al. 2007)	(z.B. Reicher 2010; Schwab und Elias 2015)

Abbildung 2: Abbildung zur Übersicht der Fortbildungsmodule auf Basis der Gelingensbedingungen schulischer Inklusion und evidenzbasierter Maßnahmen, leicht modifiziert nach Hennemann und Leidig (2018, 51)

Qualifikation und Qualifizierung der ModeratorInnen

Die Merkmale der ModeratorInnen werden als zentraler Einflussfaktor hinsichtlich der Effektivität von Fortbildungen eingeschätzt (Kennedy 2016, 973; Parr et al 2007), obwohl bezüglich des konkreten Einflusses von FortbildnerInnen und deren gelingender Qualifizierung ein Forschungsdesiderat zu konstatieren ist (Kennedy 2016, 973; Lipowsky und Rzejak 2017, 381). Einzelne Studien weisen darauf hin, dass FortbildnerInnen,

die über langjährige Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen im Rahmen der Fortbildungsthematik sowie über Motivationsfähigkeiten verfügen, ein Indikator für effektivere Angebote sind (Jäger und Bodensohn 2007, 50–51; Kennedy 2016, 973; Linder 2011, 47–48; Lipowsky 2014, 531). Daher sind im vorliegenden Projekt zwölf Moderationsteams (Tandems) mit jeweils zwei ModeratorInnen gebildet worden, von denen mindestens eine Person bereits einschlägige Erfahrung als ModeratorIn im Bereich schulische Inklusion hat. Darüber hinaus wurde darauf geachtet, dass mindestens eine Person über langjährige Unterrichtserfahrung in den Settings Förderschule und inklusive Schule verfügt. Die Qualifizierung der ModeratorInnen erfolgt in Kooperation von Universität und Schulträger in Form des Blended Learning Ansatzes, dem das Prinzip der Kombination von Präsenzphasen und E-Learning zugrunde liegt (Ganz und Reinmann 2007, 171–72). Vor jeder gemeinsamen Schulung (Präsenzphase), die für jede der zehn Fortbildungsmodulare prozessbegleitend stattfindet, bereiten die ModeratorInnen die theoretisch-empirischen Grundlagen des Themas per E-Learning vor. Darüber hinaus erfolgt vorab die Sichtung des Fortbildungsmaterials durch die ModeratorInnen, welches ihnen per Mail zugesandt wird.

Neben der inhaltlichen und didaktisch-methodischen Vorbereitung durch die Universität im Rahmen der gemeinsamen Schulungstermine bieten erfahrene KollegInnen des Schulträgers ergänzende Angebote zur Erarbeitung der Fortbildungsinhalte für neue ModeratorInnen sowie zur Reflexion der Arbeit für alle ModeratorInnen an. Die bereits über langjährige Moderationserfahrung verfügenden ModeratorInnen übernehmen zudem eine TutorInnenfunktion hinsichtlich Moderation und Prozessbegleitung. Zur Nachbereitung sowie Vertiefung der Fortbildungsinhalte stehen den ModeratorInnen weitere Informationen im Rahmen des E-Learnings zur Verfügung. Die Beratungs- und Coachingangebote der Universität für die Moderationsteams konkretisieren sich auf der Basis des evaluierten Konzepts der Kooperativen Beratung (Methner, Melzer und Popp 2013; Mutzeck 2008) in

- (1) verbindlichen und fakultativen face-to-face-Coachings pro Tandem,
- (2) telefonischen Coachings von Einzelpersonen oder Tandems sowie Kurzberatungen per Telefon und Email, vor allem hinsichtlich didaktisch-methodischer Fragen,
- (3) kollegialen Beratungsangeboten in Kleingruppen im Rahmen der Schulungstermine sowie bei Bedarf darüber hinaus.

Die Präsenzphasen dienen vor allem der Schulung der ModeratorInnen hinsichtlich der Inhalte des jeweiligen Fortbildungsmoduls sowie der Konkretisierung des methodisch-didaktischen Vorgehens. Dabei wird auch das datengestützte und evidenzbasierte Arbeiten intensiv thematisiert und reflektiert. Da die Evidenz keinen Selbstzweck er-

füllt, sondern es viel mehr um die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen geht sowie die Wahrscheinlichkeit eines Fördererfolgs zu erhöhen (Hillenbrand 2015, 208–09), muss der Einsatz vor dem Hintergrund der Komplexität pädagogischen Handelns und inklusionsorientierter Werte reflektiert werden (Hillenbrand 2015; Kuhl und Hecht 2014). Konkrete Anregungen zur Umsetzung werden im Rahmen der Qualifizierung der ModeratorInnen erarbeitet, da diese die Lehrkräfte und die weiteren pädagogischen Fachkräfte während der Fortbildungsveranstaltungen bei der Analyse der Daten sowie der Erarbeitung möglicher Konsequenzen intensiv begleiten. In Anbetracht der vorliegenden Forschungsergebnisse ist eine externe Expertise und Unterstützung für die Interpretation und Analyse von SchülerInnendaten unabdingbar (Lai und Schildkamp 2015; Timperley et al. 2007).

Prozessbegleitende Unterstützungsangebote

Auf der Basis der Kooperativen Beratung (Methner, Melzer und Popp 2013; Mutzeck 2008) wurden prozessbegleitende Beratungs- und Unterstützungsangebote konzipiert, um zum einen die Implementationsqualität der in der Fortbildung vermittelten Maßnahmen zu erhöhen (Hagermoser Sanetti et al. 2015) und um zum anderen zeitnah Modifikationen entwickeln zu können. Zur Unterstützung der Implementation auf Schulebene führen die ModeratorInnen jeweils zwischen den einzelnen Fortbildungsmodulen mindestens ein Gespräch mit der Steuergruppe zur Vorbereitung und Reflexion der einzelnen Module sowie des Gesamtprojektes. Dabei werden auch Ideen zur Prozesssteuerung und zur Implementation der erarbeiteten Inhalte und Strategien generiert. Fallberatung und Förderplanung im Team werden in Anlehnung an die Idee der idealerweise multiprofessionell zusammengesetzten Problemlöseteams (Huber 2015) unter Anleitung der ModeratorInnen angeboten. In diesen Formaten erfolgt eine systematische Analyse herausfordernden SchülerInnenverhaltens. Unter Einbezug der vorliegenden Daten zur Lern- und Verhaltensentwicklung werden Strategien entwickelt sowie Umsetzung und Evaluation geplant. Zur Implementation einzelner Strategien bieten die ModeratorInnen Veranstaltungen zur Interventionsplanung sowie prozessbegleitende Coachingtermine an, was sich als bedeutsam für die Umsetzung im Alltag erweisen hat (z. B. Strieker, Logan und Kuhel 2012; Yoon et al. 2007). Auf dieser Basis erfolgt gemeinsam mit den ModeratorInnen eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage der Eignung sowie notwendiger Modifikation und Bedingungen zur erfolgreichen Implementation evidenzbasierter Maßnahmen (Hillenbrand 2015). Ergänzend zu den genannten Angeboten kann Konzeptentwicklung (z. B. zur Förderplanung im Team oder zur Zusammenarbeit zwischen Offenem Ganztage und Lehrkräften) ein weiterer Beratungsanlass sein. Die Schulleitung hat darüber hinaus die Möglichkeit,

an einem extern verankerten Coachingangebot durch einen Schulentwicklungsberater teilzunehmen.

Evaluation des Konzepts

Die ohnehin bereits vielschichtigen Wirkprozesse von Fortbildungen (King 2014, 90; Lipowsky und Rzejak 2017, 392–93) werden aufgrund der inhaltlichen und strukturellen Komplexität in TTT-Konzepten noch unübersichtlicher: Zum einen findet die Durchführung auf drei Stufen statt, zum anderen sind vier Personengruppen (ExpertInnen, ModeratorInnen, TeilnehmerInnen, SchülerInnen) sowie das schulische System beteiligt. Die Entwicklung eines Evaluationsdesigns gestaltet sich vor diesem Hintergrund als sehr herausfordernd. Um den komplexen Ansatz einer TTT-Konzeption dennoch erfassen und evaluieren zu können, greift die Forschungsgruppe auf das bewährte Kontext-, Input-, Prozess- und Produktbewertungsmodell (CIPP-Modell) von Stufflebeam zurück. Hierbei handelt es sich um »a comprehensive framework for conducting formative and summative evaluations of projects, personnel, products, organizations, and evaluation systems« (Stufflebeam und Coryn 2007, 309).

Die formative und summative Evaluation im vorliegenden TTT-Projekt findet in einem Mixed-Method-Design (Döring und Bortz 2015, 184) statt. In längsschnittlich angelegten quantitativen Fragebogenerhebungen sowie leitfadengestützten Interviews soll überprüft werden, inwiefern

- (1) sich das Modell in inklusive Settings implementieren lässt und welche Faktoren aus Sicht der ModeratorInnen, Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte bei der Implementation im schulischen Alltag förderlich sowie welche hinderlich wirken (Input- und Prozessbewertung),
- (2) die beteiligten Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte ihre Handlungskompetenzen und ihr Selbstwirksamkeitserleben verbessern (Produktbewertung).

Das Evaluationsmodell unterstützt einerseits die EvaluatorInnen (hier: UniversitätsmitarbeiterInnen) bei der systematischen Durchführung und Begutachtung eines Projekts (hier: das TTT-Programm) und bildet andererseits die Bewertung eines Projekts seitens der verschiedenen beteiligten Interessensgruppen (hier: ModeratorInnen und pädagogische Fachkräfte) ab. Die Abbildung 3 verdeutlicht das evaluatorische Vorgehen im vorliegenden Projekt auf Basis des CIPP-Modells (Stufflebeam 1971) und mit Berücksichtigung der Stufen der TTT-Konzeption. Die Ergebnisse der Evaluation fließen in die fortlaufende Optimierung des vorliegenden Konzepts sowie in die (Weiter-)Entwicklung von künftigen systematischen TTT-Angeboten im inklusiven Kontext ein (Guskey 2014; Stufflebeam und Coryn 2007).

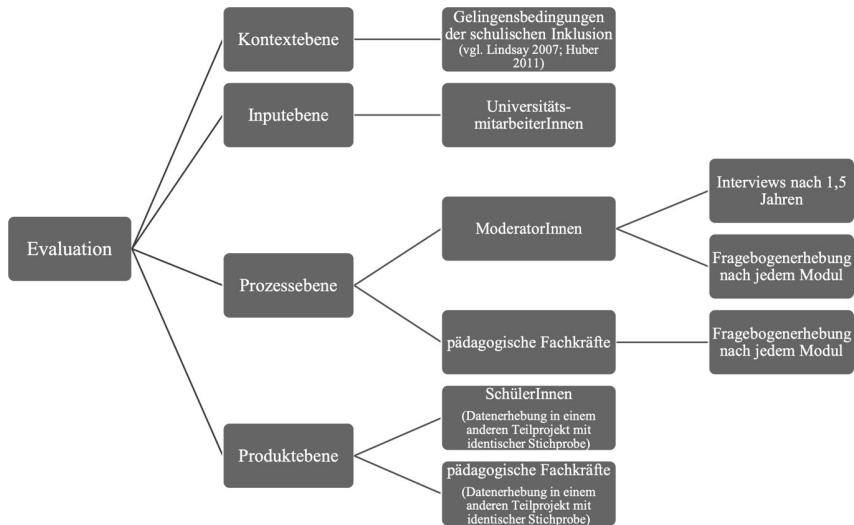


Abbildung 3: Evaluationsstränge (Evaluationsebene, Zielgruppe, methodisches Vorgehen) auf Basis des CIPP-Modells (Stufflebeam 1971)

Zusammenfassung und Ausblick

Neben den zentralen Kriterien wirksamer Fortbildungsmaßnahmen (Leko und Roberts 2014; Leidig et al 2016), an denen sich die vorliegende TTT-Konzeption orientiert, haben die Erfahrungen im Rahmen der Entwicklung und Implementation dieser Maßnahme zur Professionalisierung von Lehrkräften in der Inklusion zu einigen »lessons learned« geführt. Stärken und Herausforderungen der Umsetzung werden vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Erkenntnisse wirksamer Fortbildungsmaßnahmen in den Blick genommen, um durch diese Informationen Forschung und Praxis voranzubringen.

Durch eine langfristig angelegte prozessbegleitende Maßnahme (Lipowsky 2014, 518; Timperley et al. 2007) wird mit universitärer Anbindung (Leidig et al. 2016; Lipowsky 2014, 5) die kontinuierliche Unterstützung pädagogischer Fachkräfte zur systematischen Erweiterung der Handlungskompetenzen und des Selbstwirksamkeitserlebens in herausfordernden Lehr-Lernsituationen in einem inklusiven System angestrebt. Die Kooperation der Universität mit einem staatlichen Träger erscheint vielversprechend, da so wissenschaftlich fundierte Interventionen in die Praxis implementiert und die Lehrkräfte kontinuierlich unterstützt werden können. Die Überprüfung der Nachhaltigkeit der Implementation bedarf jedoch einer langfristigen Reflektion, wie dies im Rahmen des vorliegenden Projekts vorgesehen ist.

Die pädagogischen Fachkräfte werden durch die Verbindung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen mit Feedback und Coaching zum vertieften Nachdenken über die eigene Praxis angeregt (Leko und Roberts 2014, 44ff.; Lipowsky und Rzejak 2017, 390). Die TTT-Maßnahme knüpft an das Wissen und die vorhandenen Konzepte der teilnehmenden Fachkräfte an und versucht, diese durch das Aufwerfen von Divergenzen zwischen den eigenen Annahmen und Überzeugungen und den tatsächlich vorliegenden SchülerInnendaten bzw. die scheinbare Wirkung der eigenen Praxis auf die SchülerInnen zu optimieren (Lipowsky und Rzejak 2017, 390). Auch wenn das datengestützte Arbeiten und die Dateninterpretation als Herausforderung charakterisiert wird, zeigt sich auf Lehrkräfteebene der Wunsch nach individuellen, an den Bedarfen der SchülerInnen ausgerichteten Maßnahmen im Rahmen von Lern- und Verhaltensproblemen. Diese Passung wird auf Basis der vorliegenden SchülerInnendaten ermöglicht und mit Unterstützung der ModeratorInnen werden evidenzbasierte Maßnahmen ausgewählt, umgesetzt und hinsichtlich der Eignung kritisch reflektiert.

Darüber hinaus gilt die Wirkung der Expertise der FortbildnerInnen zwar als wenig evaluiert (z.B. Bodensohn und Jäger 2007, 56–57), scheint im vorliegenden Projekt nach den ersten Rückmeldungen der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte jedoch eine substantielle Bedeutung für die Zufriedenheit dieser mit der Fortbildungsveranstaltung zu haben. Einzelne Studien weisen außerdem nach, dass die FortbildnerInnenexpertise einen hohen Einfluss auf den Fortbildungserfolg und die Implementationsqualität hat (z.B. Goldschmidt und Phelps 2007). Die langfristige Qualitätssicherung der Qualifizierung von FortbildnerInnen (Lipowsky 2014, 531) muss daher ein zentraler Aspekt weiterer Forschungsbemühungen sein. TTT-Modelle ermöglichen zum einen die Realisierung systematischer Qualifizierung von Fachkräften und FortbildnerInnen, zum anderen unterstützen sie den Ökonomiegedanken (Pearce et al. 2012), da ausgebildete FortbildnerInnen nachhaltig in ihrer Rolle fungieren und Fortbildungsinhalte so effizient und schneller verbreitet werden können. Im Rahmen des Projekts gilt es vor diesem Hintergrund zu eruieren, wie die Kooperation von Schulträger und Universität langfristig gestaltet werden kann, um verlässliche Strukturen und qualitativ hochwertige Professionalisierung von FortbildnerInnen zu etablieren.

Aus den Erfahrungen und ersten Rückmeldungen im Rahmen des vorliegenden Projekts lassen sich neben Implikationen für die Entwicklung und Umsetzung weiterer TTT-Konzepte im schulischen Setting auch Konsequenzen für die Adaption international empirisch überprüfter Maßnahmen und deren Implementation in inklusive Schulen in Deutschland ableiten. Resümierend sind unabdingbar folgende Prämissen zu beachten, um die Wirksamkeit und Implementationsqualität von TTT-Konzepten (im inklusiven Setting) zu erhöhen: (1) Auf der Basis einer wissenschaftlich fundierten Fortbildungskonzeption (Leidig und Hennemann 2018; Lipowsky 2014) sollten

(2) FortbildnerInnen systematisch qualifiziert werden (Lipowsky 2010), um (3) pädagogische Fachkräfte prozessbegleitend und systembezogen bei der Implementation evidenzbasierter Maßnahmen in den Alltag zu unterstützen (Leko und Roberts 2014; Timperley et al. 2007). Dabei muss (4) die Maßnahme im Prozess evaluiert werden, um bei Bedarf frühzeitige Modifikationen vornehmen zu können (Stufflebeam und Coryn 2007).

Literatur

- Amrhein, Bettina. 2015. »Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland.« In *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, herausgegeben von Christian Fischer, Marcel Veber, Christiane Fischer-Ontrup und Rafael Buschmann, 139–56. Münster: Waxmann.
- Amrhein, Bettina, und Benjamin Badstieber. 2013. *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Arndt, Ann-Kathrin, und Rolf Werning. 2017. »Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung.« In *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*, herausgegeben von Martin K.W. Schweer, 607–23. Wiesbaden: Springer.
- Avramidis, Elias, Phil Bayliss und Robert Burden. 2000. »A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority.« *Educational psychology* 20, Nr. 2: 191–211. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250210129056>.
- Bahr, Michael W., Kenneth Walker, Eric M. Hampton, Bonita S. Buddle, Tamyra Freeman, Nancy Ruschman, Jennifer Sears, Angela McKinney, Maurice Miller und William Littlejohn. 2006. »Creative Problem Solving for General Education Intervention Teams.« *Remedial and special education* 27, Nr. 1: 27–41.
- Baumert, Jürgen, und Mareike Kunter. 2006. »Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9: 469–520.
- Behr, Jule, Tatjana Leidig, Johanna Krull, Markus Spilles und Thomas Hennemann. In Vorbereitung. »Multiplikatorenkonzepte zur Professionalisierung von Lehrkräften – ein systematisches Review empirischer Studien.«
- Blömeke, Sigrid, Jan-Eric Gustafsson und Richard J. Shavelson. 2015. »Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum.« *Zeitschrift für Psychologie* 223: 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>.
- Blumenthal, Yvonne, und Kathrin Mahlau. 2017. »Diagnostik und Inklusion.« *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 86: 340–42. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2017.art38d>.
- Bruce, Cathrine D., und John A. Ross. 2008. »A model for increasing reform implementation and teacher efficacy-teacher peer coaching in grades 3 and 6 mathematics.« *Canadian Journal of education* 31, Nr. 2: 346–70. <https://www.jstor.org/stable/20466705>.
- Burnard, Sonia, und Heather Yaxley. 2000. »Children with Behavioural and Emotional Difficulties: Complex Children, Complex Training for Teachers.« *Emotional & Behavioural Difficulties* 5, Nr. 2: 25–34. <https://doi.org/10.1080/13632750008550192>.
- Causton, Julie, und George Theoharis. 2014. *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Chao, Chih Nuo Grace, Wing Sze, Emily Chow, Chris Forlin und Fuk Chuen Ho. 2017. »Improving teachers' self efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong.« *Teaching and Teacher Education* 66: 360–69. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>.
- Cross, Wendi F., Anthony R. Pisani, Karen Schmeelk-Cone und Yinglin Xia. 2014. »Measuring Trainer Fidelity in the Transfer of Suicide Prevention Training.« *Crisis* 35, Nr. 3: 202–12. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000253>.
- Darling-Hammond, Linda, Maria E. Hyler und Madelyn Gardner. 2017. *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Döring, Nicola, und Jürgen Bortz. 2015. *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2012. *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Zugriff im April 2019, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2016. *Raising the achievement of all learners in inclusive education – literature review*. Odense, Dänemark.
- Evertson, Carolyn M., und Edmund Emmer. 2012. *Classroom Management for Elementary Teachers*. New Jersey: Pearson
- Forlin, Chris, Margaret Keen und Emma Barrett. 2008. »The Concerns of Mainstream Teachers: Coping with inclusivity in an Australian context.« *International Journal of Disability, Development and Education* 55, Nr. 3: 251–64. <https://doi.org/10.1080/10349120802268396>.
- Forlin, Chris, Tim Loreman und Umesh Sharma. 2014. »A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong.« *Asia Pacific Journal of Teacher Education* 42, Nr. 3: 247–60. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.906564>.
- Frey, Andreas. 2014. »Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf.« In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 712–44. Münster: Waxmann.
- Fussangel, Kathrin, und Cornelia Gräsel. 2014. »Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf.« In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 846–64. Münster: Waxmann.
- Ganz, Alexander, und Gabi Reinmann. 2007. »Blended Learning in der Lehrerfortbildung – Evaluation einer Fortbildungsinitiative zum Einsatz digitaler Medien im Fachunterricht.« *Unterrichtswissenschaft* 35, Nr. 2: 169–91.
- Ghaith, Ghazi, und Hussein M. Yaghi. 1997. »Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation.« *Teaching and Teacher Education* 13, Nr. 4: 451–58. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00045-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00045-5).
- Goldschmidt, Pete, und Geoffrey Phelps. 2010. »Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long?« *Economics of Education Review* 29: 432–39. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.002>.
- Grosche, Michael, und Matthias Grünke. 2008. »Das sonderpädagogische Lehramtsstudium wissenschaftlicher gestalten.« *VHN* 77. 190–97.
- Guskey, Thomas R. 1988. »Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation.« *Teaching & Teacher Education* 4, Nr. 1: 63–69. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90025-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90025-X).
- Guskey, Thomas R. 2014. »Measuring the effectiveness of educators' professional development.« In *Handbook of professional development in education. Successful models and practices, PreK-12*, herausgegeben von Linda E. Martin, Sherry Kragler, Diana J. Quatroche und Kathryn L. Bauserman. 447–65. New York: The Guilford Press.

- Hagermoser Sanetti, Lisa M., Melissa A. Collier-Meek, Anna C.J. Long, Justin Byron und Thomas R. Kratochwill. 2015. »Increasing teacher treatment integrity of behavior support plans through consultation and implementation planning.« *Journal of School Psychology* 53, Nr. 3: 209–29. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2015.03.002>.
- Hanisch, Rolf. 2017. »Die Fortbildung von Lehrkräften vor aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderungen.« *Bildung und Erziehung* 70, Nr. 4: 467–80. <https://doi.org/10.7788/bue-2017-700408>.
- Hattie, John. 2012. *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hennemann, Thomas, Gino Casale, Klaus Fitting-Dahlmann, Dennis Hövel, Tobias Hagen, Tatjana Leidig, Conny Melzer, Michael Grosche, Clemens Hillenbrand, Marie-Christin Vierbuchen und Jürgen Wilbert. 2017. »Schulen auf dem Weg zur Inklusion«. Konzeption, Evaluation und erste Befunde eines landesweiten Qualifizierungsprogramms zur Umsetzung von Inklusion in Nordrhein-Westfalen.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 68, Nr. 11: 532–44.
- Hennemann, Thomas, Heinrich Ricking und Christian Huber. 2018. »Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung.« In *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*, herausgegeben von Roland Stein und Thomas Müller, 115–49. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, Clemens. 2015. »Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis: Widerspruch oder Gelingensbedingung?« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66, Nr. 7: 312–24.
- Hillenbrand, Clemens, Conny Melzer und Tobias Hagen. 2013. »Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme.« In *Inklusive Lehrerbildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*, herausgegeben von Hans Döbert und Horst Weishaupt, 33–68. Münster: Waxmann.
- Hoppey, David, und James McLeskey. 2014. »What are qualities of effective inclusive schools?« In *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*, herausgegeben von James McLeskey, Nancy L. Waldron, Fred Spooner und Bob Algozzine, 17–29. New York: Routledge.
- Hornby, Garry. 2014. *Inclusive special education. Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. New York: Springer.
- Huber, Christian. 2011. »Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten.« *Empirische Sonderpädagogik* 3, Nr. 1: 20–36.
- Huber, Christian. 2015. »Verhaltensprobleme gemeinsam lösen! Wie sich multiprofessionelle Teams nach dem RTI-Modell effektiv organisieren lassen.« *Lernen und Lernstörungen* 4, Nr. 4: 283–91. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000117>.
- Jäger, Reinhold, und Rainer Bodensohn. 2007. *Die Situation der Lehrerfortbildung im Fach Mathematik aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Mathematiklehrern*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Jones, Fredric H., William Fremouw und Steven Carples. 1977. »Pyramid Training of elementary school teachers to use a classroom management »skill package.«« *Journal of applied behavior analysis* 10, Nr. 2: 239–53.
- Kennedy, Mary M. 2016. »How Does Professional Development Improve Teaching?« *Review of Educational Research* 86, Nr. 4: 945–80. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>.
- King, Fiona. 2014. »Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence-based framework.« *Professional Development in Education* 40, Nr. 1: 89–111. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>.
- Kuhl, Jan, und Theresa Hecht. 2014. »Prävention von Lernschwierigkeiten durch die Implementie-

- nung von Diagnostik und Förderung – Ein Praxisbeispiel für das erste Schuljahr.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 65, Nr. 11: 406–15.
- Kurniawati, Farida, Anke de Boer, Alexander Minnaert und Frieda Mangunsong. 2014. »Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus.« *Educational Research* 56, Nr. 3: 310–26. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934555>.
- Lai, Mei Kuin, und Kim Schildkamp. 2015. »In-service Teacher Professional Learning: Use of assessment in data-based decision-making.« *Professional learning in assessment: Changing in-service teachers' values and practices. Handbook of Human and Social factors in assessment*, herausgegeben von Gavin T. L. Brown und Lois R. Harris, 77–94. New York, USA: Routledge.
- LaVigna, Gary W., Leeann Christian und Thomas J. Willis. 2005. »Developing behavioral services to meet defined standards within a national system of specialist education service.« *Pediatric Rehabilitation* 8, Nr. 2: 144–55. <https://doi.org/10.1080/13638490400024036>.
- Leidig, Tatjana, Thomas Hennemann, Gino Casale, Johannes König, Conny Melzer und Clemens Hillenbrand. 2016. »Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zur inklusiven Beschulung im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung – ein systematisches Review.« *Heilpädagogische Forschung* 42, Nr. 2: 54–70.
- Leidig, Tatjana, Thomas Hennemann und Matthias Grünke. 2017. »Wie kann es gelingen? – Konzeption einer prozessbegleitenden Fortbildung für Lehrkräfte im Kontext Inklusion unter Berücksichtigung der Wirksamkeitsforschung.« In *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik*, herausgegeben von Desiree Laubenstein und David Scheer, 171–80. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leidig, Tatjana, und Thomas Hennemann. 2018. »Unterstützung von Grundschulen auf dem Weg zum inklusiven System – Konzeption einer prozessbegleitenden Fortbildung für Lehrkräfte im Kontext herausfordernder Lehr-Lernsituationen.« In *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung*, herausgegeben von Frank Hellmich, Gamze Görel und Marwin Felix Löper, 42–59. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leidig, Tatjana, Thomas Hennemann, Friederike van Zadelhoff, Matthias Grünke, Birthe Rauh und Nele Rauh. 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, Nr. 4: 178–93.
- Leko, Melinda M., und Carly A. Roberts. 2014. »How does professional development improve teacher practice in inclusive schools?« In *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*, herausgegeben von James McLeskey, Nancy L. Waldron, Fred Spooner und Bob Algozzine, 43–54. New York: Routledge.
- Linder, Sandra M. 2011. »The facilitator's role in elementary mathematics professional development.« *Mathematics Teacher Education & Development* 13, Nr. 2: 44–66.
- Lindmeier, Christian, und Birgit Lütje-Klose. 2015. »Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft.« *Erziehungswissenschaft* 2, 7–16.
- Lindmeier, Christian, und Hans Weiß. 2017. »Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Erziehung und Bildung (Einleitung).« In *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung, 1. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute*, herausgegeben von Christian Lindmeier und Hans Weiß, 3–7. Weinheim: Beltz.
- Lipowsky, Frank. 2010. »Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung.« In *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*, herausgegeben von Astrid Eichenberger, Manfred Lüders, Johannes Mayr Florian Müller, 51–70. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, Frank. 2014. »Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit

- von Lehrerfort- und -weiterbildung.« In *Handbuch der Forschung im Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 511–41. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, Frank, und Daniela Rzejak. 2017. »Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung.« *Bildung und Erziehung* 70, Nr. 4: 379–99. <https://doi.org/10.7788/bue-2017-700402>.
- Marchant, Michelle, Lynnette Christensen, Sue Womack, Laura Conley, and Adam Fisher. 2010. »Strengthening Positive School Discipline Practices through Professional Development.« *Education Research and Perspectives* 37, Nr. 2: 38–63.
- McLeskey, James, Nancy L. Waldron, Fred Spooner und Bob Algozzine. 2014. »What are effective inclusive schools and why are they important?« In *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*, herausgegeben von James McLeskey, Nancy L. Waldron, Fred Spooner und Bob Algozzine, 3–16. New York: Routledge.
- Melzer, Conny, und Clemens Hillenbrand. 2015. »Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern?« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66: 230–42.
- Methner, Andreas, Conny Melzer und Kerstin Popp. 2013. *Kooperative Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mitchell, David. 2014. *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. New York, NY: Routledge.
- Mutzeck, Wolfgang. 2008. *Methodenbuch Kooperative Beratung. Supervision, Teambesprechung, Coaching, Mediation, Unterrichtsberatung, Klassenrat*. Weinheim: Beltz.
- Opertti, Renato, Zachary Walker und Yi Zhan. 2014. »Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA.« In *The SAGE Handbook of Special Education*, herausgegeben von Lani Florian, 149–70. Los Angeles: SAGE.
- Parr, Judy, Helen Timperley, Paul Reddish, Rebecca Jesson und Rebecca Adams. 2007. *Literacy Professional Development Project. Identifying Effective Teaching and Professional Development Practices for Enhanced Student Learning*. New Zealand: Ministry of Education.
- Pearce, Jennifer, Marla K. Mann, Caryl Jones, Susanne van Buschbach, Miranda Olf und Jonathan I. Bisson. 2012. »The Most Effective Way of Delivering a Train-The-Trainers Program: A Systematic Review.« *Journal of Continuing Education in the Health Professions* 32, Nr. 3: 215–26. <https://doi.org/10.1002/chp.21148>.
- Pence, Sacha T., Claire C. St. Peter und Allison S. Tetreault. 2012. »Increasing Accurate Preference Assessment Implementation Through Pyramidal Training.« *Journal of Applied Behavior Analysis* 45, Nr. 2: 345–59. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-345>.
- Reich, Kersten. 2014. *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reicher, Hannelore. 2010. »Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives – A review.« *International Journal of Inclusive Education* 14, Nr. 3: 213–246. <https://doi.org/10.1080/13603110802504218>
- Reusser, Kurt, und Christine Pauli. 2014. Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 642–61. Münster: Waxmann.
- Rösken, Bettina. 2008. »Zu innovativen Aspekten von Lehrerfortbildung.« In *Beiträge zum Mathematikunterricht 2008 Online. Vorträge auf der 42. Tagung für Didaktik der Mathematik. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik vom 13.3. bis 18.3.2007 in Budapest*, herausgegeben von Eva Vasarhelyi, 595–98. Münster: Martin Stein Verlag.
- Ryndak, Diane, Donna Lehr, Terri Ward und Hope DeBevoise. 2014. »Collaboration and Teaming in Effective Inclusive Schools.« In *Handbook of Effective Inclusive Schools*, herausgegeben von

- James McLeskey, Nancy L. Waldron, Fred Spooner und Bob Algozzine, 395–409. New York: Routledge.
- Schäfer, Holger, und Christel Rittmeyer. 2015. »Inklusive Diagnostik.« In *Handbuch Inklusive Diagnostik*, herausgegeben von Holger Schäfer und Christel Rittmeyer, 103–34. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schwab, Yoni, und Maurice J. Elias. 2015. From compliance to responsibility: Social-emotional learning and Classroom Management. In *Handbook of Classroom Management*, herausgegeben von Edmund Emmer und Edward J. Sabornie, 94–115. New York: Routledge.Stufflebeam, Daniel L. und Chris L.S. Coryn. 2007. *Evaluation theory, models, & applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Strieker, Toni, Kent Logan und Karen Kuhel. 2012. Effects of job-embedded professional development on inclusion of students with disabilities in content area classrooms: results of a three-year study.« *International Journal of Inclusive Education* 16, Nr. 10: 1047–65. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.538868>
- Stufflebeam, Daniel L. 1971. »The use of experimental design in educational evaluation.« *Journal of Educational Measurement* 8, Nr. 4: 267–274.
- Stufflebeam, Daniel L., und Chris L.S. Coryn. 2007. *Evaluation theory, models, & applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.Timperley, Helen, Aaron Wilson, Heather Barrar und Irene Fung. 2007. *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington: Ministry of education.
- Urton, Karolina, Jürgen Wilbert und Thomas Hennemann. 2014. »Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien.« *Empirische Sonderpädagogik* 6, Nr. 1: 3–16.
- Yoon, Kwang Suk, Teresa Duncan, Silvia Wen-Yu Lee, Beth Scarloss, and Kathy L. Shapley. 2007. »Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement.« *Issues & Answers*, Nr. 33: 1–62.
- Zee, Marjolein, und Helma M.Y. Koomen. 2016. »Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research.« *Review of Educational Research* 86, Nr. 4: 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>.

Die AutorInnen

Jule Behr ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Lehrstuhl für Erziehungshilfe und emotional-soziale Entwicklungsförderung an der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Entwicklung und Evaluation von Fortbildungen in der LehrerInnenbildung in der schulischen Inklusion, Multiplikatorenkonzepte.

Kontakt: jule.behr@uni-koeln.de

Tatjana Leidig, Dr.ⁱⁿ ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungshilfe und emotional-soziale Entwicklungsförderung an der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Entwicklung und Evaluation von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung, Entwicklung und Evaluation von Maßnahmen zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie Kooperation und Teamarbeit.

Kontakt: tleidig@uni-koeln.de

Jule Behr, Tatjana Leidig & Thomas Hennemann

Thomas Hennemann, Prof. Dr., ist Lehrstuhlinhaber des Lehrstuhls für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung am Department Heilpädagogik und Rehabilitation der Humanwissenschaftlichen Fakultät an der Universität zu Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften in der Inklusion, Entwicklung inklusiver Unterrichtsplanung in Kooperation mit Fachdidaktiken sowie Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen.

Kontakt: thomas.hennemann@uni-koeln.de