

Eileen Kütke & Karolin Wallmeyer

Wenn aus der Not eine Tugend wird – Ein Praxisbericht zur Entwicklung und Erprobung der Fortbildungsreihe Inklusion als Online-Distanz-Angebot während der Corona-Pandemie

Abstract

In diesem Beitrag wird das didaktische Konzept der modularisierten Fortbildungsreihe Inklusion des Projekts BRIDGES vorgestellt, um Anregungen für eine zukunftsorientierte Praxis der Lehrkräftebildung zu eröffnen. Der Fokus liegt auf der Konzeption, Modularisierung sowie der konkreten Durchführung der Fortbildungsreihe, um aufzuzeigen, wie relevante wissenschaftliche Erkenntnisse über inklusiven Unterricht in die schulische Praxis überführt und Lehrkräfte dabei unterstützt werden, inklusive Lehr-Lern-Prozesse zu gestalten. Abschließend werden die im Rahmen der Corona-Pandemie gesammelten Erfahrungen mit der Durchführung einer Online-Fortbildungsreihe in der Lehrer*innenbildung resümiert.

This article presents the didactic concept of the modularised in-service training series on inclusion of the BRIDGES project in order to open up suggestions for a future-oriented practice of teacher training. The focus is on the conception, modularisation and concrete implementation of the training series, so that it is shown how relevant scientific findings on inclusive teaching are transferred into school practice and teachers are supported in designing inclusive teaching-learning processes. Finally, the experiences with the implementation of an online in-service training series in teacher education gained during the Corona pandemic are summarised.

Schlagwörter:

Inklusion, Lehrkräftebildung, Onlineangebot
Inclusion, teacher education, online offer

1. Zur Notwendigkeit einer Fortbildungsreihe Inklusion

„Guter inklusiver Unterricht braucht gut ausgebildete Lehrer*innen, die kompetent auf die vielfältigen Anforderungen im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen reagieren und differenzierte pädagogische Angebote heterogenitätssensibel und adaptiv planen sowie durchführen können“ (Brodesser, Frohn, Welskop, Liebsch, Moser & Pech, 2020: S. 7).

Spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2023) stellt Inklusion ein zentrales Anliegen bildungsrelevanter Prozesse dar, welches allen Menschen eine uneingeschränkte Teilhabe an Bildung ermöglichen soll. Dadurch wird ein Reformprozess nötig, der dazu beiträgt, den stetigen Herausforderungen der Inklusion gerecht zu werden. Inklusion „nicht als ‚Problemzusammenhang‘ zu definieren, sondern als alltäglichen, zu bearbeitenden Normalfall, ist der erste Schritt von einem defizitorientierten Blick hin zu einer pädagogisch konstruktiven Sichtweise“ (Heinrich & van Ackeren, 2016: S. 5).



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

Neben Erziehungsberechtigten und Schüler*innen sind in diesem Zusammenhang besonders Lehrkräfte in der Pflicht, Inklusion im Handlungsfeld Schule adäquat umzusetzen, sodass „pädagogische und fachliche Kenntnisse und Kompetenzen im Hinblick auf die veränderten Anforderungen einer neuen Heterogenität der Schülerschaft“ (Amrhein, 2015: S. 140) entwickelt werden müssen. Amrhein (2011) konnte in diesem Zusammenhang allerdings feststellen, dass viele Lehrkräfte den neuen Reformprozessen mit Skepsis gegenüberstehen, da sie sich häufig nicht ausreichend vorbereitet fühlen und die institutionellen Voraussetzungen in vielen Fällen nicht den tatsächlichen Bedarfen der inklusiven Schüler*innenschaft entsprechen. Dementsprechend zeigt sich, dass weiterhin ein hoher Professionalisierungsbedarf bei Lehrkräften in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion besteht (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2021), der besonders durch spezifische Fortbildungsangebote gedeckt werden kann.

Trotz des immensen Bedarfs zeigen Jäntsch, Dege & Knigge (2019) sowie Lipowsky und Rzejak (2017), dass sich die bestehenden Angebote für eine inklusive Professionalisierung durch Fortbildungen sowohl inhaltlich als auch strukturell als vereinzelt darstellen und somit eher weniger förderlich für eine umfassende, kohärente und langfristige wirksame (Weiter-)Entwicklung inklusiver Kompetenzen erscheinen. Auch eine fehlende Zentralisierung der Angebote erschwert aus ihrer Perspektive den Zugang zu diesen. Wenngleich Fortbildungsdauer und Fortbildungswirksamkeit nicht in einem linear positiven Zusammenhang stehen (vgl. Kennedy, 1998; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007), betonen diverse Autor*innen, dass eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den relevanten Inhalten für die Wirksamkeit der Fortbildung förderlich ist (vgl. Jäntsch, Gerdes, Heinemann, Bauer, Bittlingmayer, Ertugrul, Hirsch, Kirchoff, Kleres, Knigge, Köpfer, Kouka, Markovic, Okcu, Papke, Oinheiro & Scharenberg, 2022; Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr, 2010; Tosch, 2018; Altrichter, 2010).

Im Kontext des immensen Professionalisierungsbedarfs einerseits und der aktuellen Situation vereinzelter Angebote andererseits, stellt der Beitrag das Konzept der modularisierten Fortbildungsreihe Inklusion des Projekts BRIDGES vor, um Anregungen für eine zukunftsorientierte Praxis der Lehrkräftebildung zu eröffnen. Nach einer Vorstellung des grundlegenden Inklusionsverständnisses (Kapitel 2) wird die Konzeption der Fortbildungsreihe diskutiert und gezeigt, wie relevante wissenschaftliche Erkenntnisse über inklusiven Unterricht in die schulische Praxis überführt und Lehrkräfte dabei unterstützt werden, inklusive Lehr-Lern-Prozesse zu gestalten (Kapitel 3). Der Fokus liegt auf der Konzeption und der Modularisierung der Fortbildungsreihe, die anknüpfend an die Gestaltung wirksamer Fortbildungen (vgl. Lipowsky und Rzejak, 2021) verschiedene Vorteile bietet. Abschließend werden die im Rahmen der Corona-Pandemie gesammelten Erfahrungen mit der Durchführung einer Online-Fortbildungsreihe in der Lehrer*innenbildung resümiert.

2. Zum Inklusionsverständnis der Fortbildungsreihe Inklusion

Das Inklusionsverständnis, das der UN-BRK zugrunde liegt, legt den Fokus in erster Linie auf Menschen mit einer Behinderung. Barrieren für eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung existieren jedoch nicht nur für Menschen mit einer Behinderung (vgl. Pithan & Möller, 2017), sodass Inklusion kein Sonderproblem einzelner Gruppen darstellt (vgl. Zorn, Schluchter & Bosse, 2019). Inklusion fordert vielmehr, den Blick auf Barrieren auf unterschiedlichen Ebenen (physische, kommunikative, soziale oder ökonomische) zu lenken, wodurch auch wirkende Exklusionsprozesse wahrzunehmen und zu hinterfragen sind. „Bildungseinrichtungen werden ermutigt, sich zu reflektieren, wo sie in ihren Strukturen, ihrem Handeln, ihren Curricula dazu beitragen, bestimmte Gruppen zu benachteiligen bzw. auszuschließen und welche Abläufe in den Einrichtungen zu Barrieren werden, die eine uneingeschränkte Teilhabe behindern oder sogar verhindern. Um Inklusion zu erreichen, müssen also Mechanismen von Exklusion wahrgenommen – und abgebaut werden.“ (Sulzer, 2017: S. 16).

Vor diesem Hintergrund ist es im Rahmen der Fortbildungsreihe Inklusion notwendig, den Inklusionsbegriff weiter zu denken, um Lehrkräfte dabei zu unterstützen, eine gleichberechtigte Teilhabe aller am Unterricht beteiligten Akteur*innen anzustreben und vielfältige Barrieren abzubauen. Das der Fortbildungsreihe zugrundeliegende Inklusionsverständnis lässt sich somit wie folgt zusammenfassen: „INKLUSION bezeichnet Basiswerte der Gesellschaft: Partizipation ist ein Menschenrecht. Alle Menschen werden in ihrer Vielfalt und Individualität wahrgenommen, angenommen und wertgeschätzt. Die Vielfalt wird als Ressource wahrgenommen. Bezogen auf Bildung in der Schule und dort speziell im Unterricht bedeutet für uns Inklusion, auf Bedürfnisse von Gesellschaft und Individuen einzugehen sowie individuelle Lernvoraussetzungen zu erkennen, zu berücksichtigen und dementsprechend zu fördern. Individualisierung und Gemeinschaft sind dabei gleichermaßen wichtig.“ (Baumert & Vierbuchen, 2018: S. 526)

Eng mit dieser Definition verbunden ist die Auffassung, dass Inklusion immer auch eine Frage der pädagogischen Haltung ist (vgl. Baumert, Vierbuchen & Team Bridges, 2020). Daher gilt es Lehrer*innen von ihrem Standpunkt abzuholen und keine Haltung von oben zu oktroyieren (vgl. Baumert et al., 2020). Gleichzeitig benötigen Lehrer*innen konkrete Handlungsempfehlungen, um ihre Kompetenzen im Umgang mit der heterogenen Lerngruppe zu erweitern. Das bedeutet, dass sie einerseits eine Basis an Grundlagenwissen zur Inklusion benötigen und sie sich andererseits Wissen über konkrete Methoden und Gelingensbedingungen, die für den inklusiven Unterricht geeignet sind, aneignen müssen. Einen Beitrag dazu soll die Fortbildungsreihe Inklusion bieten, die im Folgenden überblicksmäßig dargestellt und reflektiert wird.

3. Makrodidaktische Konzeption der Fortbildungsreihe Inklusion

Das Projekt BRIDGES entwickelte Anfang 2020 die modularisierte Fortbildungsreihe Inklusion. Die Zielgruppe der Fortbildungsreihe war in der Konzeptionsphase primär Grundschullehrer*innen. Alle Angebote sind jedoch für interessierte Lehrkräfte weiterer Schulformen geöffnet, da sich die Inhalte häufig auf andere Lerngruppen übertragen lassen und so bei allen Lehrkräften ein Wissens- und Kompetenzzuwachs möglich ist. Wie bereits in Kapitel 2 ausgeführt, hängt Inklusion mit der Veränderung der Haltung aller an der Schulentwicklung beteiligten Akteur*innen zusammen. Die Vielfalt und auch die Gleichheit von Menschen gilt es zu verstehen und anzuerkennen (vgl. Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Prengel, 2001). Um einen derartigen Reflexionsprozess anzuregen, ist ein kontinuierlicher Prozess der Auseinandersetzung mit inklusiven Themenbereichen (vgl. Amrhein, 2015) ebenso gefordert, wie Wirksamkeitserfahrungen und deren Reflexion, die Verschränkung von Input, Erprobung und Reflexion, Coaching und Feedback, die intensive Arbeit zu inhaltlichen Schwerpunkten unter Einbezug von Forschungsergebnissen und die Realisierung kooperativer Strukturen (vgl. Darling-Hammond & Bansford, 2005; Lipowsky & Rzejak, 2017, 2021). Auf diese skizzierten Anforderungen will die Fortbildungsreihe Inklusion reagieren, indem sie einem modularisierten Aufbau folgt, der eine vertiefende Auseinandersetzung mit inklusiven Lehr-Lern-Prozessen durch die inhaltliche Fokussierung auf einzelne Komponenten (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2021) anbahnen möchte.

3.1 Modularisierung der Fortbildungsreihe Inklusion

Inhaltlich ist die Fortbildungsreihe in diesem Zusammenhang in drei Module unterteilt, die jeweils einen unterschiedlichen Schwerpunkt aufweisen (Kapitel 3.2). Die Aufteilung erfolgt dabei in ein Basismodul, ein Erweiterungsmodul und ein Vertiefungsmodul (Tab. 1). Nehmen die Lehrkräfte an mindestens drei Veranstaltungen eines Moduls teil, erhalten sie ein Teilzertifikat, das als kleines Zertifikat bezeichnet wird und das Erreichen der kompetenzorientierten Lernziele des jeweiligen Moduls bescheinigt. Nach erfolgreicher Absolvierung aller Module haben die entsprechenden Teilnehmer*innen die Möglichkeit, ein Gesamtzertifikat zu erhalten, das wiederum den Erwerb grundlegender Kompetenzen im Themengebiet Inklusion bescheinigt. Dazu verfassen die Teilnehmer*innen in Anlehnung an die Zertifikatsreihe „Hochschuldidaktische Qualifizierung“ der Universitäten Oldenburg, Bremen, Braunschweig und Osnabrück (vgl. Zertifikat hochschuldidaktische Qualifizierung, 2017) eine detaillierte Reflexion, in der sie sich verknüpfend mit ihren erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten auseinandersetzen. Unabhängig von den Zertifikaten können alle Veranstaltungen auch einzeln besucht werden.

Basismodul	Erweiterungsmodul	Vertiefungsmodul
„Wer ist eigentlich noch normal?“ - Heterogene Lebenswelten erkennen und berücksichtigen	Präventions- und Interventionsstrategien bei Unter-	Schriftsprachentwicklung im Kontext von Heterogenität: Lernentwicklungen

	richtsstörungen – Schwerpunkt: aggressives Verhalten und Gewalt	beobachten und diagnostizieren
Individuell fördern ohne abzustempeln	„Sexualisierte Gewalt – was tun?!“	Schriftsprachentwicklung unterstützen: Sprachsystematische Zugänge am Beispiel von Lehrwerken
Methoden der inneren Differenzierung und des Classroom Managements	"Rassismuskritisch handeln, aber wie?" - Rassismusprävention in inklusiven Lerngruppen	Schwierigkeiten beim Mathematiklernen in der Grundschule - Teil 1: Möglichkeiten der Diagnose
	Cybermobbing in der Grundschule – Überlegungen zu Präventionsmöglichkeiten	Schwierigkeiten beim Mathematiklernen in der Grundschule – Teil 2: Ansätze für die Prävention und Förderung
	Best-Practice Beispiele	
	Unterrichtsmaterialien in Leichter Sprache	
	Digitalisierung in inklusiven Settings	
	Vielfältige Lerngruppen vielfältig motivieren	
	Selbstgesteuertes Lernen als Grundlage für zieldifferenten Unterricht	
	Methoden des offenen Unterrichts	
	Einführung in die Gebärdensprache	
	Ursachen, Folgen und Auswirkungen einer Hörschädigung auf das schulische Lernen und Leben	

Tab. 1: Modularisierung der Fortbildungsreihe Inklusion (eigene Darstellung)

Um die in Tabelle 1 dargestellte Modularisierung und die damit zusammenhängenden inhaltlichen Schwerpunktsetzungen besser nachvollziehen zu können, sollen diese Aspekte folgend dargestellt werden.

3.2 Inhaltliche Schwerpunktsetzung der Module

Um tiefenorientiertes Lernen und einen nachhaltigen Kompetenzaufbau zu fördern, ist die Fortbildungsreihe spiralcurricular angelegt, sodass sich die grundlegenden Inhalte an

mehreren Stellen in unterschiedlichen Anforderungssituationen und Kontexten innerhalb der Module wiederholen (vgl. Jäntschi et al., 2022; Müller et al., 2010; Tosch, 2018; Altrichter, 2010).

In diesem Zusammenhang startet das Basismodul der Fortbildungsreihe Inklusion damit, den Teilnehmer*innen Grundlagenwissen zur Inklusion, beginnend bei den Begrifflichkeiten (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte, 2023; Sulzer, 2017), bis hin zu einer ersten Übersicht der Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts (vgl. Baumert et al., 2020) zu vermitteln. So werden beispielsweise Unterschiede zwischen den Begrifflichkeiten der Behinderung und des sonderpädagogischen Förderbedarfs herausgearbeitet (vgl. Katzenbach, 2017). Unter der weiteren Berücksichtigung von Erkenntnissen aus der Lehr- und Lernforschung geht es dabei nicht allein um das Hereingeben von Wissen über Heterogenitätsdimensionen, Barrieren und Exklusionsprozesse auf der einen und Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts auf der anderen Seite, sondern auch um das aktive Anwenden und anschließende kritische Reflektieren der vorgestellten Inhalte mit Blick auf die individuelle schulische Praxis der teilnehmenden Lehrkräfte. So können Tiefenlernprozesse aktiviert (vgl. Flaig, Heltemes & Szczyrba, 2021), Stereotypisierungen aufgeweicht (vgl. Budde & Hummrich, 2014) sowie Exklusionsprozesse und Barrieren in der Praxis abgebaut werden. Insgesamt erhalten Lehrkräfte aktiv Ideen und Anregungen, wie die Gelingensbedingungen in der Praxis lerngruppenorientiert umgesetzt werden können.

Das Basismodul umfasst die folgenden Veranstaltungen, die bereits auf deren inhaltliche Ausrichtung verweisen:

- „Wer ist eigentlich noch normal?“ - Heterogene Lebenswelten erkennen und berücksichtigen
- Individuell fördern, ohne abzustempeln
- Methoden der inneren Differenzierung und des Classroom Managements

Im Erweiterungsmodul erhalten die Teilnehmer*innen die Möglichkeit, unterschiedliche Schwerpunkte zu setzen und sich so vertiefend mit den bereits erworbenen Inhalten zu beschäftigen. So können sie sich mit den einzelnen Facetten von Inklusion und den dazu spezifischen Interventions- und Präventionsstrategien auseinandersetzen.

Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt Hören wird beispielsweise durch die folgenden Veranstaltungen abgebildet:

- Einführung in die Gebärdensprache
- Ursachen, Folgen und Auswirkungen einer Hörschädigung auf das schulische Lernen und Leben.

Lehrkräfte erhalten durch diese Veranstaltungen einen ersten Einblick in die Gebärdensprache, so dass für Lehrer*innen ein kleiner Teil der Lebenswelt von hörgeschädigten Menschen erfahrbar wird und sie sich gleichzeitig den besonderen Herausforderungen bei der Beschulung, rechtlichen Grundlagen, Kontaktmöglichkeiten sowie den räumlichen

Gegebenheiten und den sich daraus ergebenden Gestaltungsmöglichkeiten bewusstwerden (vgl. Deutscher Gehörlosen-Bund e. V., 2023; Gehörlosenverband Niedersachsen e. V., 2023).

De Boer, Pijl & Minnaert (2011), sowie Ellinger und Stein (2015) konstatieren zudem, dass die Arbeit mit Schüler*innen mit Verhaltensproblemen von Lehrkräften im Kontext von Inklusion als besonders belastend wahrgenommen wird. Angebote zur Erweiterung der professionellen Handlungskompetenzen hinsichtlich herausfordernder Verhaltensweise scheinen also ein weiterer wichtiger Faktor gelingender inklusiver Professionalisierungsprozesse zu sein (Leko & Roberts, 2014). Daher hat die Fortbildungsreihe Inklusion die folgende Veranstaltung zu diesem Thema in das Erweiterungsmodul mitaufgenommen.

- Präventions- und Interventionsstrategien bei Unterrichtsstörungen – Schwerpunkt: aggressives Verhalten und Gewalt

Außerdem werden in den nachfolgend aufgeführten Veranstaltungen einzelne Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts vertieft und sich über Best-Practice Beispiele neue Ideen und Anregungen geholt. Dazu wird sich der Frage genähert, wie auf die genannten Heterogenitätsdimensionen im Unterricht reagiert, Barrieren abgebaut und ein lernförderliches Klima geschaffen werden kann. Individualisierende Lehr- und Lernkonzepte sind eine Antwort auf diese Heterogenität in den Klassen (vgl. Paradies & Linser, 2019) und finden sich in den unterschiedlichen Ausführungen zu qualitativ gutem inklusiven Unterricht (vgl. u. a. Baumert et al., 2020; Prengel, 2011), wenngleich diese durchaus kritisch beleuchtet werden müssen (vgl. Zierer, 2020; Lipowsky & Lotz, 2015).

- Vielfältige Lerngruppen vielfältig motivieren
- Selbstgesteuertes Lernen als Grundlage für zieldifferentes Unterrichten
- Methoden des offenen Unterrichts
- Best-Practice Beispiele

Mit dem Konzept der Leichten Sprache wird zudem in der folgenden Veranstaltung eine Möglichkeit zum Abbau von sprachlichen Barrieren vorgestellt und kritisch betrachtet (vgl. Maaß, 2015).

- Unterrichtsmaterialien in Leichter Sprache

Aber auch gegenwärtige, bildungsrelevante Veränderungen werden in diesem Modul aufgegriffen. So ist die Digitalisierung nach wie vor eine der größten Herausforderungen in der Bildung und wird bisher dennoch selten mit dem großen Aufgabengebiet der Inklusion zusammengedacht (vgl. Bosse, 2019; Schulz & Beckermann, 2020). Problemlagen wie sexualisierte Gewalt, Rassismus oder Cybermobbing machen auch vor dem Klassenzimmer nicht Halt und wirken exkludierend bis individuell verletzend (vgl. Prengel, 2019). Auch bei diesen Herausforderungen benötigen Lehrkräfte Sicherheit im Umgang mit entsprechenden Fällen und müssen gleichzeitig auch die Grenzen des eigenen Handelns erkennen und definieren, sodass die Betreuung der Betroffenen rechtzeitig in die

Hände professioneller Unterstützer gegeben werden kann. Aktuelle Veranstaltungen zu diesen Themen sind beispielsweise:

- „Sexualisierte Gewalt – was tun?!“
- „Rassismuskritisch handeln, aber wie?“ - Rassismusprävention in inklusiven Lerngruppen
- Cybermobbing in der Grundschule – Überlegungen zu Präventionsmöglichkeiten
- Digitalisierung in inklusiven Settings

Im abschließenden Vertiefungsmodul sollen die gelernten Inhalte fachdidaktisch vertieft und somit auf den konkreten Fachunterricht adaptiert werden. Die heterogene Lerngruppe ist durch unterschiedliche Lern- und Entwicklungsstände gekennzeichnet (vgl. Jäntsches et al., 2022), so dass in den Veranstaltungen dieses Moduls die Diagnose der Lernausgangslage und die damit zusammenhängende Förderung der Schüler*innen im Fokus stehen (vgl. Schiefele, Streit & Sturm, 2019). Lehrkräfte benötigen diagnostische Kompetenzen, die es ermöglichen, Kenntnisse über die individuellen Lernstände und Lernprozesse zu erlangen (vgl. Jäntsches et al., 2022). Diagnostik sollte nicht um ihrer selbst willen eingesetzt werden, so dass sie keine Konsequenzen für das unterrichtliche Handeln hat und dadurch Stigmatisierungen verstärkt werden (vgl. Wocken, 2010; Ziemen, 2015). Daher werden nicht nur Diagnosemöglichkeiten vorgestellt, sondern auch fachspezifische Methoden der Binnendifferenzierung präsentiert und zugleich kritisch reflektiert. Lehrer*innen werden somit durch die Teilnahme an der Fortbildungsreihe Inklusion zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Unterricht angeregt und erproben erste Schritte auf dem Weg zu neuen Gestaltungsmöglichkeiten. Bisher sind unter anderem folgende fachdidaktische Veranstaltungen Teil des Vertiefungsmoduls:

- Schriftsprachentwicklung im Kontext von Heterogenität: Lernentwicklungen beobachten und diagnostizieren
- Schriftsprachentwicklung unterstützen: Sprachsystematische Zugänge am Beispiel von Lehrwerken
- Schwierigkeiten beim Mathematiklernen in der Grundschule - Teil 1: Möglichkeiten der Diagnose
- Schwierigkeiten beim Mathematiklernen in der Grundschule – Teil 2: Ansätze für die Prävention und Förderung

Durch die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Modularisierung ist es möglich, die Fortbildungsangebote stetig an aktuelle bildungsrelevante Veränderungen anzupassen und gleichzeitig weiterhin das Gesamtziel der Fortbildungsreihe (Kapitel 3) im Blick zu behalten. Durch die breite Aufstellung der Erweiterungsmodule ist zudem nicht nur eine Anpassung der Lerninhalte an bildungsrelevante Veränderungen, sondern auch eine flexible individuelle Auswahl für die Lehrkräfte zu ihren persönlichen Interessen und Desideraten möglich.

3.3 Methodische Überlegungen und Herausforderungen

Durch die Corona-Pandemie musste die anfangs in Präsenz geplante Fortbildungsreihe in ein Online-Distanz-Format umgewandelt werden, sodass alle Veranstaltungen als Online-Distanz-Veranstaltungen geplant und durchgeführt wurden. So war es trotz der pandemiebedingten Einschränkungen möglich, allen Lehrkräften grundsätzlich die Teilnahme an der Fortbildungsreihe zu ermöglichen.

Um zudem möglichst vielen Lehrkräften eine niederschwellige Teilnahme an den einzelnen Fortbildungsveranstaltungen zu eröffnen, wurden alle Veranstaltungen als Kurzfortbildung in einem zeitlichen Rahmen von zwei bis maximal drei Stunden am späten Nachmittag angeboten. Gleichwohl musste bei der Konzeption auf die Besonderheiten des Online-Formats eingegangen werden, da diese für eine bessere Wirksamkeit nicht identisch wie eine Präsenzveranstaltung gestaltet werden sollten. So wurden instruktionale und informationsvermittelnde Phasen im virtuellen Setting kürzer gestaltet und mehr Interaktionsgelegenheiten für die Teilnehmer*innen geboten (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2021). Um neben dem Austausch auch individuelles Feedback als weitere Facette wirksamer Fortbildungen zu ermöglichen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2017, Darling-Hammond & Bransford, 2005), wurde die Teilnehmer*innenzahl auf maximal 15 Teilnehmer*innen festgelegt.

Lipowsky (2010) fasste zehn Merkmale von Fortbildungen zusammen, die eine Akzeptanz bei Lehrkräften erfahren und als wirksam im Sinne einer Weiterentwicklung wichtiger Kompetenzen von Lehrpersonen zu bezeichnen sind. Bei der methodisch-didaktischen Gestaltung der einzelnen Veranstaltungen wurden auf dieser Basis zunächst die Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung genutzt. Der Aufbau, der Veranstaltungen (Kapitel 5) folgt einer konsistenten Vorgehensweise. So beginnen die Fortbildungen mit einer kognitiven Aktivierung und das Vorwissen der Teilnehmer*innen wird erfasst, bevor dies mit wissenschaftlichen Konzepten aus der Inklusionsforschung erweitert wird. Im Anschluss folgt eine Kontextualisierung der theoretischen Konzepte, sodass anhand von Beispielen das wissenschaftliche Konzept in den schulischen Alltag überführt wird. Durch die Begrenzung der Teilnehmer*innenanzahl steht zudem ausreichend Zeit zur Verfügung, um konkrete Problemstellungen oder Fallbeispiele, die die Teilnehmer*innen in ihrem schulischen Kontext beschäftigen, zu besprechen. Dadurch wird es den Teilnehmer*innen ermöglicht, die Inhalte der Fortbildung auf ihr alltägliches, schulisches Handeln zu beziehen, wodurch das Relevanzempfinden der Inhalte steigt. Dies stärkt wiederum das Kompetenzerleben und wirkt motivationsfördernd (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2021; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Deci & Ryan, 1993). Die so entstandenen Bedingungen stellen einen lernförderlichen Austausch sicher.

4. Mikrodidaktische Planung am Beispiel der Veranstaltung „Wer ist eigentlich noch normal? – Heterogene Lebenswelten erkennen und berücksichtigen“

Um zu verdeutlichen, wie die didaktische Konzeption der Fortbildungsveranstaltungen konkret aussehen kann, wird im Folgenden exemplarisch die einzelne Fortbildung „Wer ist eigentlich noch normal? Heterogene Lebenswelten erkennen und berücksichtigen“ aus dem Basismodul vorgestellt und grundlegende Überlegungen exemplarisch veranschaulicht.

Unter Berücksichtigung bewährter didaktischer Entwurfsmuster der Lehr- und Lerngestaltung (vgl. Smith & Ragan, 2005) und des Constructive Alignment (vgl. Biggs & Tang, 2011) wurde die erste Veranstaltung der Fortbildungsreihe geplant und konzipiert.

Bei der Veranstaltung handelt es sich um eine zweistündige Online-Veranstaltung mit einer Teilnehmer*innenbegrenzung von min. fünf und max. 15 Teilnehmer*innen. Genutzt wird das Online-Konferenztool BigBlueButton, welches u. a. auch die Möglichkeit zur interaktiven Kleingruppenarbeit durch die Nutzung von BreakOutRooms bietet. In Bezug auf die möglichen Gründe für die Teilnahme, auf die Motivation und die Lern- und Arbeitsgewohnheiten liegen keine Erkenntnisse oder Erfahrungswerte vor, da es sich um die erste Veranstaltung des ersten Moduls (Basismodul 1.1) handelt. Aus diesem Grund wird auch kein Vorwissen bei den teilnehmenden Lehrkräften vorausgesetzt.

Bevor die Veranstaltung inhaltlich geplant werden konnte, mussten die Lernziele festgelegt werden. „Ziele steuern den Einsatz der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Menschen im Handlungsverlauf und richten ihre Vorstellungen und ihr Wissen auf die angestrebten Handlungsergebnisse aus.“ (Kleinbeck, 2010: S. 285). Transparente Lernziele und Leistungsanforderungen erhöhen nachweislich den Lernerfolg bei Lernenden. Dabei sollten sowohl allgemeine als auch spezifische Lernziele, die immer in der Zone der nächsten Herausforderung liegen, kommuniziert werden. Diese sind also anspruchsvoll, aber zugleich erreichbar (vgl. Ulrich, Seifried & Schaper, 2021). Die in Tabelle 2 dargestellten Lernziele werden daher zu Beginn der Veranstaltung kommuniziert:

Lernziele	
Synthetisieren	-
Bewerten	Gelingsbedingungen, die für die Umsetzung von Inklusion im eigenen Unterricht wichtig sind, auswählen
Analysieren	Heterogenitätsdimensionen und Exklusionsprozesse in der eigenen Klasse aufdecken und ableiten
Anwenden	Weites Verständnis von Inklusion verstehen und anwenden
Verstehen	Heterogenitätsdimensionen, Exklusionsprozesse und Gelingsbedingungen beschreiben

Wissen	Heterogenitätsdimensionen, Exklusionsprozesse und Gelingensbedingungen aufzählen
--------	--

Tab. 2: Übersicht der Lernziele der Veranstaltung

Im Anschluss an die Zielformulierung, wurden die Erkenntnisse aus der Lernpsychologie (MOMBI (vgl. Hanke & Winandy, 2014)) für die Planung der Lehrschritte der Veranstaltung genutzt, um Lehrende zunächst kognitiv zu aktivieren, anschließend das Wissen systematisch aufzubauen, es zu vertiefen, anzuwenden und zu reflektieren. Auf diese Art und Weise entstand das in Tabelle 3 dargestellte Raster für die Fortbildungsveranstaltung.

Inhalt	Methode	Lehrschritt	Bemerkungen zum Kompetenzerwerb
Begrüßung, Ablauf, Ziele der Veranstaltung, Kennenlernen	3 Fragen – 3 Antworten		Zu Beginn geht es um die Herstellung eines positiven Lernklimas. Die Lernziele werden transparent gemacht und die Teilnehmer*innen erhalten einen Überblick über den Ablauf.
Was kennzeichnet für Sie eine*n „normale*n“ Schüler*in? Wie viele Schüler*innen in Ihrer Klasse würden Sie als „normal“ beschreiben?	Brainstorming	Provozieren und Aktivieren	Durch eine provokante Frage wird ein mentales Ungleichgewicht hergestellt, Aufmerksamkeit wird generiert. Zugleich wird das Vorwissen der Teilnehmer*innen aktiviert.
Definition und Begriff Inklusion, Theorie der Gleichheit und Verschiedenheit und Heterogenitätsdimensionen	Vortrag	Informieren	In diesem Schritt wird der Unterrichtsstoff/das Wissen frontal präsentiert, (Selbst- Sozial- und Methodenkompetenz sind noch nicht gefragt).
Wie werden die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen benachteiligt?	Gruppenarbeit	Neues Wissen integrieren	Teamfähigkeit ist gefragt, das im vorherigen Schritt vermittelte Wissen wird nun angewandt.
Ergebnisse Gruppenarbeit besprechen	Gelenktes Seminarsgespräch	Neues Wissen festigen, einordnen	... und durch Unterrichtsstoff ergänzt.
Was ist guter Unterricht?	Brainstorming	Aktivieren	Durch eine provokante Frage wird ein mentales Ungleichgewicht hergestellt, Aufmerksamkeit

			wird generiert. Zugleich wird das Vorwissen der Teilnehmer*innen aktiviert.
Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts	Vortrag	Informieren	Die Sachinformationen sind die Grundlage für die sich anschließende Gruppenarbeit.
Finden Sie für jede Gelingensbedingung eine Unterrichtssituation bzw. ein Beispiel, gerne auch aus Ihrem eigenen Unterricht, wie diese umgesetzt werden kann.	Gruppenarbeit	Neues Wissen integrieren und anwenden	Gelerntes auf den eigenen Schulalltag transferieren
Was von Ihrem eigenen Unterricht begünstigt möglicherweise schon Inklusion?	Diskussion	Neues Wissen festigen, einordnen	... und in Beziehung setzen mit den eigenen Erfahrungen
Fazit	Blitzlicht	Reflexion	Reflexion des Erlebten und neu gelernten sowohl in persönlicher Hinsicht, als auch auf der Metaebene. Sich distanzierender, verallgemeinernder Blick und Entwicklung von Selbstkompetenz.

Tab. 3: Übersicht über den Ablauf einer Veranstaltung (eigene Darstellung)

Die in Tabelle 3 ebenfalls dargestellte inhaltliche Gestaltung zielt auf die Vermittlung von Grundlagenwissen zum Thema Inklusion. Das bedeutet zum einen eine Begriffsklärung und Vorstellung der weiten Definition von Inklusion (vgl. Baumert et al., 2020; Booth, 2010), eine Thematisierung der UN-Behindertenrechtskonvention (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2023), sowie das Herausarbeiten der Heterogenitätsdimensionen, und wirksamer Exklusionsprozesse und Barrieren (vgl. Sulzer, 2017; Fuchs, 2013; Lüders, 2013). Mithilfe von Prengels Theorie zur Gleichheit und Verschiedenheit (vgl. Prengel, 2019) wird sich zudem dem Spannungsfeld der Individualisierung und der Gemeinsamkeit genähert, mit dem sich Lehrkräfte bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion beschäftigen müssen (vgl. Baumert, 2019). Dabei wird aufgezeigt, dass beide Begriffe keine Gegensätze zueinander darstellen, sondern in einen sich ergänzenden komplementären Zusammenhang gebracht werden können (vgl. Schweiker, 2017). Auf die konkrete Unterrichtspraxis bezogen werden im Anschluss die von dem Projekt BRIDGES entwickel-

ten Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts, die an die Qualitätskriterien guten Unterrichts von Helmke (2015) und an die Qualitätsmerkmale guten Unterrichts von Meyer (2014) angelehnt sind, vorgestellt und zu dem eigenen Unterricht in Bezug gesetzt.

5. Erfahrungen aus der Praxis

Zur Dokumentation der Praxiserfahrungen und zielbezogenen Verbesserung der Einzelveranstaltungen sowie der gesamten Fortbildungsreihe wurde ein pragmatisches Evaluationsinstrument entwickelt (Kapitel 5.1). Auf dieser Basis können erste Einblicke in die Perspektive der Teilnehmer*innen eröffnet werden (Kapitel 5.2).

5.1 Vorgehen zur Evaluation der Einzelveranstaltungen

Um Aussagen über die Gestaltung der Fortbildungsreihe machen zu können, wurden die einzelnen Fortbildungsveranstaltungen der Fortbildungsreihe Inklusion evaluiert, allerdings ist an dieser Stelle kritisch anzumerken, dass sich die Evaluation laut des Angebots-Nutzungsmodells von Lipowsky und Rzejak (2021) auf der ersten Ebene befindet, also lediglich eine Rückmeldung bezüglich der Zufriedenheit der Teilnehmenden eingeholt wird. Zufriedenheitsangaben von Fortbildungsteilnehmer*innen lassen jedoch kaum Rückschlüsse darüber zu, inwieweit die Teilnehmer*innen durch die Fortbildung Wissen erworben und ihr Handeln weiterentwickelt haben. Und auch die Auswirkungen einer Fortbildung auf das Lernen der Schüler*innen sind durch dieses Vorgehen nicht messbar. Gleichwohl dürfte ein Mindestmaß an Zufriedenheit eine notwendige Voraussetzung für die Bereitschaft sein, sich überhaupt mit den Fortbildungsinhalten auseinanderzusetzen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2021).

Als Evaluationsdesign wurde ein Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen ausgewählt, um sowohl Erkenntnisse über für die weitere Planung relevanten Aspekte zu erhalten als auch die Möglichkeit zu eröffnen, weitere Perspektiven in die Evaluation einzubringen. Bei dem Fragebogen handelt es sich um eine Eigenkonstruktion, die sich allerdings stark an dem Praxisleitfaden der Humboldt-Universität zur Evaluation einer Lehrveranstaltung (vgl. Csonka, 2014) und an dem Fragebogen zur Evaluation von Blended Learning (vgl. Peter, Leichner, Mayer & Krampen, 2015) orientiert. Der Fragebogen wurde den Lehrkräften am Ende jeder Veranstaltung zur Verfügung gestellt, sodass zu jeder angebotenen Veranstaltung eine Evaluation vorliegt. Insgesamt haben bisher N=327 Lehrkräfte an den Fortbildungen teilgenommen.

Der Fragebogen ist in die folgenden vier Kategorien aufgeteilt

- Inhalte und Durchführung
- Fragen zur Online-Durchführung
- Rahmenbedingungen
- persönlicher Nutzen und abschließende Fragen

Die Items des Fragebogens orientieren sich an den Merkmalen wirksamer Fortbildungen. So wird bspw. erhoben, wie die Teilnehmer*innen die Atmosphäre während der Veranstaltung in Bezug auf ein lernförderliches und vertrauensvolles Klima wahrgenommen haben. So lautet ein Item in diesem Kontext „Die Arbeitsatmosphäre während dieser Fortbildung war für mich gut und inspirierend.“

5.2 Impressionen aus der Praxis

Eine systematische empirische Auswertung der Evaluationsdaten ist derzeit in Arbeit. Um einen vorläufigen Einblick in die Perspektive der Teilnehmer*innen zu eröffnen, werden im Folgenden ausgewählte Antworten zu den offenen Fragen „Haben Sie konkrete Verbesserungsvorschläge für die Fortbildung?“ und „Möchten Sie uns noch etwas mitteilen?“ zitiert und diskutiert.

„Nein, ich habe keine Verbesserungsvorschläge. Mir bot die Fortbildung eine sehr gute Einführung in das Thema, die Mischung aus Theorie und Praxis war klasse und genau richtig! Mit Blick auf die Vielfalt und das Interesse der Schülerschaft ist es wünschenswert, dass mehr solche Fortbildungen, die die eigenen Fähigkeiten und den Horizont erweitern, angeboten werden könnten!“ (Fortbildung „Einführung in die Gebärdensprache“)

Diese Aussage unterstreicht einerseits den in Kapitel 1 formulierten hohen Professionalisierungsbedarf bei Lehrkräften in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion und andererseits auch den Wunsch nach einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit diesem Thema, der für die Wirksamkeit der Fortbildungen förderlich ist (vgl. Jäntsche et al., 2022; Müller et al., 2010; Tosch, 2018; Altrichter, 2010). Die Verknüpfung wissenschaftlicher Konzepte mit der schulischen Praxis ist für diese Lehrpersonen gelungen.

Die folgende Aussage wiederum unterstreicht, dass auch in einem Kurzformat eine lernförderliche Atmosphäre geschaffen werden kann, in der viele Informationen vermittelt und erarbeitet werden, wenn die Veranstaltung, wie hier geschehen, die Merkmale wirksamer Fortbildungen bei der methodischen Planung berücksichtigt: „Für eine zweistündige Veranstaltung eine insgesamt hohe Informationsdichte, die allerdings kurzweilig und abwechslungsreich ausgestaltet wurde.“ (Fortbildung „Methoden der inneren Differenzierung und Classroom Management“)

Und auch der angestrebte Praxisbezug wurde der nachfolgenden Aussage entsprechend wahrgenommen, so dass die Relevanz der Inhalte diesem*r Teilnehmer*in aufgezeigt werden konnte: „Ich fand die Beispiele aus der Praxis von Herrn Schulz sehr gut. Es war dadurch lebendig und gut nachvollziehbar.“ (Fortbildung „Diagnose im Mathematikunterricht“)

Aber auch kritische Äußerungen und der Wunsch nach einem noch größeren Praxisbezug wurden angegeben: „Mehr Zeit, um die Inhalte praktisch zu erproben (z. B. das reziproke Lernen) oder auch, um die proaktiven Strategien präziser herauszuarbeiten und für den Unterrichtsalltag zu entwickeln“ (Fortbildung „Methoden der inneren Differenzierung und Classroom Management“) „Mich hätten konkrete Umsetzungsbeispiele noch interessiert. Dennoch war der theoretische Hintergrund Anstoß noch wieder einmal

mutig zu sein und einfach zu machen.“ (Fortbildung „Selbstgesteuertes Lernen als Grundlage für zieldifferentes Unterrichten“)

Die Zeit war also offensichtlich nicht für alle Teilnehmer*innen ausreichend, um auf konkrete praktische Beispiele Bezug zu nehmen und um die erarbeiteten wissenschaftlichen Konzepte in die eigene Unterrichtspraxis zu implementieren. Gleichzeitig wird anhand dieser Aussagen auch deutlich, dass der Praxisbezug in den verschiedenen Veranstaltungen unterschiedlich umgesetzt wurde. Zudem ist anzunehmen, dass verschiedene Lehrpersonen auch eine unterschiedliche Vorstellung eines angemessenen Praxisbezuges haben.

Ein Beispiel, dass das Team der Fortbildungsreihe Inklusion jedoch einzelne Hinweise bereits konkret aufgegriffen hat, stellt die folgende Aussage dar: „Noch eine Anschlussfortbildung mit Tipps zur praktischen Umsetzung. Präventiver Matheunterricht in der 1. Klasse.“ (Fortbildung „Diagnose im Mathematikunterricht“)

Im darauffolgenden Jahr (2023) wurden zwei aufeinander aufbauende Veranstaltungen zum Thema Mathematik angeboten (vgl. Kapitel 3.2 in diesem Beitrag).

Da die Evaluation lediglich im Anschluss an die Veranstaltung, nicht aber auch noch einmal mit zeitlicher Distanz zum Fortbildungsangebot stattfindet, können keine Aussagen über die konkrete Umsetzung und Anwendung der erworbenen Kompetenzen im schulischen Alltag gemacht werden. Eine inhaltliche Überprüfung der Wirksamkeit der erarbeiteten Handlungsempfehlungen in der Praxis ist durch diese Evaluation dementsprechend nicht möglich (vgl. Böhm-Kasper, Schuchart & Weishaupt, 2009). Dieses Vorgehen bietet sich gegebenenfalls für weitere Durchgänge der Fortbildungsreihe an und kann weitere spannende Erkenntnisse zum Aufbau und der Struktur der Fortbildungsreihe liefern. Besonders mit Blick auf die zeitliche Strukturierung der Fortbildungsangebote ist es wichtig, Erkenntnisse über die nachhaltige Wirksamkeit für den schulischen Alltag zu generieren. Bisherige Forschungen konnten zeigen, dass zeitlich kürzere Angebote zwar eine höhere Anzahl an Lehrkräften ansprechen, weitreichende Professionalisierung jedoch erst über einen längeren Zeitraum aufgebaut wird (vgl. Rank, 2022). Lipowsky (2014) spricht von einem Schwellenwert von über 30 Stunden, bis von einer langfristigen Änderung im Lehrkräftehandeln auszugehen ist. Daher sollte zukünftig untersucht werden, inwiefern die in der Fortbildungsreihe erworbenen Kompetenzen von den Lehrkräften in der konkreten Praxis umgesetzt werden und inwiefern sich Zusammenhänge mit der Anzahl der besuchten Fortbildungsangebote herstellen lassen.

6. Resümee zur Fortbildungsreihe: Wenn aus der Not eine Tugend wird

Wie dargestellt, war die Fortbildungsreihe in ihren Anfängen als Präsenzangebot geplant. Durch die Corona-Pandemie war es allerdings nicht möglich, Präsenzveranstaltungen anzubieten, sodass alle Fortbildungsveranstaltungen der Fortbildungsreihe Inklusion digital angeboten wurden. In diesem Zusammenhang soll nun ein Resümee gezogen werden, das die Chancen und Herausforderungen der digital durchgeführten Fortbildungsreihe skizziert.

Im Gegensatz zu traditionellen Präsenzveranstaltungen, die an einen festen Standort gebunden sind, bieten Online-Formate den Vorteil, dass Teilnehmer*innen unabhängig vom jeweiligen Standort an den Veranstaltungen teilnehmen können, solange sie Zugang zu einem Computer und einer Internetverbindung haben. Durch die Standortflexibilität können sowohl die Teilnehmer*innen als auch die Referent*innen die Veranstaltungen in ihre täglichen Abläufe integrieren, ohne sich bspw. um Reise- oder Unterkunftskosten zu sorgen, wodurch erste Barrieren abgebaut werden. Dieser Vorteil zeigte sich auch bei der Fortbildungsreihe Inklusion. Nach dem Wechsel von einer präsentischen zu einer digitalen Durchführung erklärten sich zunächst alle bereits angefragten Referent*innen dazu bereit, ihre Veranstaltungen digital durchzuführen, sodass die geplanten inhaltlichen Schwerpunkte beibehalten werden konnten. Zudem ergab sich der Vorteil, dass externe Referent*innen für weitere Teilveranstaltungen deutschlandweit angefragt werden konnten, wodurch eine Qualitätssteigerung in den Angeboten erreicht wurde, die Auswirkungen auf die Vielfalt und die Expertise in den Veranstaltungen im Erweiterungsmodul sowie im Vertiefungsmodul mit fachdidaktischem Fokus hatte. Timperley et al. (2007) halten fest, dass gute Fortbildungen nicht zwingend von Personen aus der Praxis durchgeführt werden müssen. Wirksam sind Fortbildungsangebote, die von Expert*innen, bspw. aus der Wissenschaft, geleitet werden, die wissenschaftliche Erkenntnisse mit der konkreten schulischen Praxis verknüpfen und dadurch fachdidaktisches Professionswissen vermitteln. In diesem Zusammenhang konnten fachspezifische Expert*innen sowohl für die Diagnose im Anfangsunterricht des Faches Deutsch als auch des Faches Mathematik gewonnen werden, die für Präsenzveranstaltungen kurzfristig nicht zur Verfügung standen.

Mit Blick auf die Teilnehmer*innen zeigt sich, - im Vergleich zu vorherigen Fortbildungsveranstaltungen in Präsenz - dass durch die Umstellung auf ein digitales Format eine größere Erreichbarkeit der Lehrkräfte gegeben war. Dies wird besonders mit Blick auf die Wohn- und Arbeitsorte der Teilnehmer*innen deutlich. Nachdem bei vorherigen Präsenzveranstaltungen vor allem Lehrkräfte aus dem Großraum Vechta an den Fortbildungen teilnahmen, konnten durch die digitale Umsetzung auch Lehrkräfte mit einer größeren räumlichen Distanz zu Vechta angesprochen werden, sodass Lehrkräfte aus dem gesamten Bundesland und vereinzelt auch deutschlandweit und international die Fortbildungsveranstaltungen besuchten. Dieses Ergebnis teilt auch die Studie des Instituts Medienbildung der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, die im Rahmen eines Onlinefortbildungsangebotes durchgeführt wurde und bei der 99% der Lehrkräfte die Standortflexibilität positiv bewerteten (vgl. Schöffner, Traxler & Zuliani, 2020). Weiterhin gaben die befragten Lehrkräfte an, dass sie sich in Zukunft weitere Onlineangebote wünschen würden (87%), wobei auch Präsenzangebote nicht gänzlich gestrichen werden sollten (21%).

Es wird somit deutlich, dass der Wechsel auf ein Online-Distanz-Format aufgrund der Standortflexibilität besonders mit Blick auf die Erreichbarkeit der Lehrkräfte einen Gewinn für die Fortbildungsreihe mit sich gebracht hat. Für weitere Fortbildungsformate ist dementsprechend darüber nachzudenken, ausgewählte Veranstaltungen digital oder

in einem hybriden Format anzubieten, um weiterhin eine hohe Anzahl an Lehrkräften ansprechen zu können und deren Bedürfnisse zu berücksichtigen.

Gleichwohl ist kritisch anzumerken, dass die Fortbildungsreihe nicht alle Vorteile des Online-Formats ausgeschöpft hat. So liegt ein weiteres großes Potential in der Möglichkeit ein asynchrones Angebot zu erstellen, das den Teilnehmer*innen eine noch größere zeitliche Flexibilität in der Nutzung der Fortbildungsangebote ermöglicht (vgl. Lipowsky & Rezjak, 2021). Zudem wird die Fortbildungsreihe bisher auch eher selten für die Beobachtung konkreter Unterrichts-/ Feedbacksituationen mit anschließendem Coaching genutzt, das sich digital auch besonders effektiv umsetzen ließe (vgl. Lipowsky & Rezjak, 2021: S. 25). Hier sind also weitere Potentiale der Fortbildungsreihe verborgen, die sich aber durch die flexible Gestaltung der Module leicht in zukünftige Veranstaltungen der Erweiterungsmodule implementieren lassen können.

Und auch die Merkmale wirksamer Fortbildungen (vgl. Lipowsky & Rezjak, 2021), sind nicht vollumfänglich ausgeschöpft. So setzen die Veranstaltungen zwar am Stand der Unterrichtsforschung an (Kapitel 3 & 4), versuchen Wissen über die Bedeutung von Lernstrategien aufzubauen (Fortbildung „Selbstgesteuertes Lernen als Grundlage für zieldifferentes Unterrichten“), und setzen den inhaltlichen Fokus jeweils auf die verschiedenen Facetten von Inklusion, wobei zentrale Kernpraktiken im Unterricht thematisiert werden (Kapitel 3.2). Zudem wird bei allen Veranstaltungen versucht einen Praxisbezug herzustellen und die Relevanz der Inhalte für die Lehrpersonen aufzuzeigen. Dass dies nicht für alle Teilnehmer*innen ausreichend umgesetzt wurde, zeigen die Ergebnisse der Evaluation, die allerdings nicht repräsentativ sind. Dort wird auch deutlich, dass in den Veranstaltungen zwar versucht wird Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen zu verschränken, gegebenenfalls ist an dieser Stelle der zeitliche Rahmen mit zwei Stunden allerdings nicht für alle Lehrpersonen ausreichend, um Handlungen erproben und Erfahrungen reflektieren zu können. Da die Lerngruppe auch nicht immer dieselbe ist, ist es schwer ein Setting zu schaffen, in denen Erfahrungen aus den Veranstaltungen in der schulischen Praxis umgesetzt und in einer anschließenden Fortbildungssitzung analysiert werden, so dass die Lehrpersonen in ihren Lernprozessen unterstützt und beraten werden. Und auch die kollegiale Kooperation konnte, wenn überhaupt, eher zufällig angeregt werden. Denn, obwohl bei der didaktisch-methodischen Konzeption viel Wert auf die Interaktion der Teilnehmer*innen gelegt wurde (vgl. Kapitel 3 und 4), konnte kein Einfluss darauf genommen werden, ob sich mehrere Lehrpersonen aus einem Kollegium für die Veranstaltungen angemeldet haben. Schulinterne Veranstaltungen wurden nicht angeboten.

Auch wenn bereits gezeigt werden konnte, dass viele Lehrkräfte aus Niedersachsen und teilweise auch darüber hinaus an der Fortbildungsreihe Inklusion teilnahmen, bleibt die Frage nach der Verbindlichkeit in digitalen Settings zu klären. Diese Frage hängt vor allem mit der Erfahrung zusammen, dass die Anzahl der Lehrkräfte, die unentschuldig bei einzelnen Veranstaltungen fehlten, bei den digital angebotenen Veranstaltungen höher war als bei vorherigen Präsenzangeboten. Hier bleibt allerdings offen, ob dies an der Anonymität und der damit verbundenen vermeintlichen Unverbindlichkeit bei digitalen

Angeboten liegt und eine rein zufällige Beobachtung ist. Im Rahmen der Fortbildungsreihe können dazu leider keine empirisch belegten Aussagen gemacht werden. Dies liegt vor allem daran, dass die Evaluationsbögen nur von den Teilnehmer*innen ausgefüllt wurden, die an den Fortbildungsangeboten teilgenommen haben. Eine separate Befragung zu Gründen einer Nicht-Teilnahme gab es - auch aus Gründen von Antworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit - nicht, wäre aber ggf. für weitere Evaluationsschleifen spannend, um weitere Erkenntnisse über die Teilnahme an präsentischen und digitalen Veranstaltungen zu erhalten und diese für die Planung von Fortbildungsveranstaltungen zu berücksichtigen.

7. Bibliografische Angaben

- Ainscow, Mel; Booth, Tony; Dyson, Alan (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Altrichter, Herbert (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred & Mayr, Johannes (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, S. 17-34.
- Amrhein, Bettina (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Amrhein, Bettina (2015). Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In Fischer, Christian; Veber, Marcel; Fischer-Ontrup, Christiane & Buschmann, Rafael (Hg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann Verlag, S. 139-158.
- Baumert, Britta (2019). Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung - Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im interdisziplinären Diskurs. In Baumert, Britta; Willen, Mareike (Hg.), *Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung - Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im interdisziplinären Diskurs*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 9-13.
- Baumert, Britta & Vierbuchen, Marie-Christine (2018). Eine Schule für alle – Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 69, S. 526-541.
- Baumert, Britta; Vierbuchen, Marie-Christine & Team Bridges (2020). Die Werkstatt Inklusion. In Baumert, Britta & Willen, Mareike (Hg.), *Werkstatt Inklusion. Ein Teilprojekt der Qualitätsoffensiven Lehrerbildung*. Münster: Waxmann Verlag, S. 7-12.
- Biggs, John & Tang, Catherine (2011). *Teaching for quality learning at university* (4. Aufl.). New York: Open University Press/Mc Graw-Hill Education.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2014). Reflexive Inklusion. In *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> (zuletzt aufgerufen am 06.07.2023).

- Booth, Tony (2010): Wie sollen wir zusammen leben? Inklusion als wertbezogener Rahmen für pädagogische Praxisentwicklung. Dokumentation Internationale Fachtagung am 11. Juni 2010 in Berlin. <https://baustellen.kinderwelten.net/2010/wie-sollen-wir-zusammen-leben-inklusion-als-wertebezogener-rahmen-fuer-paedagogische-praxisentwicklung> (zuletzt aufgerufen am 06.07.2023).
- Bosse, Ingo (2019): Digitalisierung und Inklusion. Synergieeffekte in der Schulentwicklung. In *Schule inklusiv 4/2019*, S. 4-9.
- Böhm-Kasper, Oliver; Schuchart, Claudia & Weishaupt, Horst (2009). *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Brodesser, Ellen; Frohn, Julia; Welskop, Nena; Liebsch, Ann-Catherine; Moser, Vera & Pech, Detlef (2020). Einführung: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre - eine Begründung durch Praxisbezug, Theorie und Methodik. In ders. (Hg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 7-16.
- Csonka, Nadine (2014). Evaluation von Lehrveranstaltungen an der Humboldt-Universität zu Berlin. Praxisleitfaden für Evaluationsbeauftragte an Fakultäten und Instituten. In *Schriftenreihe zum Qualitätsmanagement an Hochschulen, Band 6*, 2014, S. 26 – 30.
- Darling-Hammond, Linda & Bransford, John (2005). *Preparing teachers for a changing world : what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, a Wiley imprint.
- de Boer, Anke; Pijl, Sip Jan & Minnaert, Alexander (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. In *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), S. 331–353.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 2, JH. 1993, S. 223-238.
- Deutscher Gehörlosen-Bund e.V. (2023): <http://www.gehoerlosen-bund.de/> (zuletzt aufgerufen am 06.07.2023).
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2023). Die UN-Behindertenrechtskonvention. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/monitoring-stelle-un-brk/die-un-brk> (zuletzt aufgerufen am 27.11.2023).
- Ellinger, Stephan & Stein, Roland (2015). Zwischen Separation und Inklusion: Zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In Stein, Roland; Müller, Thomas (Hg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 76-109.
- Flaig, Maja; Heltemes, Tobias & Schneider, Michael (2021). Lernförderliche Durchführung von Lehrveranstaltungen. In Kordts-Freudinger, Robert; Schaper, Niclas; Scholkmann, Antonia & Szczyrba, Birgit (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: Utb Verlag, S. 73-86.

- Fuchs, Peter (2013). Inklusion und Exklusion. In *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 11, JH. 2013. S.93-99. Weinheim. Beltz Juventa.
- Gehörlosenverband Niedersachsen e.V. (2023): <https://www.gehoerlosenverband-niedersachsen.de/home.html> (zuletzt aufgerufen am 06.07.2023).
- Ghisla, Gianna (2005). Editorial: Modularisierung der Bildung: Flexibilität, aber zu welchem Preis? In *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27 (2005) 2, S. 157-174.
- Hanke, Ulrike & Winandy, Samantha (2014). Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik. Lehrveranstaltungen lernförderlich gestalten, Tübingen: Hochschulpublikation.
- Heinrich, Martin & van Ackeren, Isabell (2016). Editorial zum Schwerpunktthema: Herausforderungen für das Lehrerhandeln. In *Die Deutsche Schule* 108/1 (2016) S. 5–8.
- Helmke, Andreas (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Jäntschi, Christian; Dege, Martin & Knigge, Michel (2019). »Wenn Sie da reingucken, ist da wirklich eine große Wüste ...« In *Journal für Psychologie*, 27(2), S. 143–169.
- Jäntschi, Christian; Gerdes, Jürgen; Heinemann, Lars; Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H.; Ertugrul, Baris; Hirsch, Amelie; Kirchhoff, Sandra; Kleres, Jochen; Knigge, Michel; Köpfer, Andreas; Kouka, Evangelia; Markovic, Sanja; Okcu, Gözde; Papke, Katharina; Pinheiro, Paulo & Scharenberg Katja (2022). Das Projekt „Schule tatsächlich inklusiv“ Entwicklung und Pilotierung einer inklusionsbezogenen Fortbildung für Lehrpersonen und andere pädagogische Fachkräfte. In Becker, Jonas; Buchhaupt, Felix; Katzenbach, Dieter; Lutz, Deborah; Strecker, Alica & Urban, Michael (Hg.), *Qualifizierung für Inklusion Berufsschule, Hochschule, Erwachsenenbildung*. Münster, New York: Waxmann 2022. S. 23-42.
- Katzenbach, Dieter (2017). Inklusion und Heterogenität. In Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen & Rieger-Ladich, Markus (Hg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S.123-140.
- Kennedy, Mary (1998). *Form and substance in inservice teacher education*. Madison: National Institute for Science Education.
- Kleinbeck, Uwe (2010). Handlungsziele. In Heckhausen, Jutta & Heckhausen, Heinz. (Hg.), *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg: Springer-Lehrbuch. Springer. S. 255-276.
- KMK (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019) https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.03.2023)
- Krones, Manuela; Schütze, Jens & Müller, Egon (2018). Methode Modularisierung – Kompetenzmodule für den unternehmensübergreifenden Austausch. In Bornewasser, Manfred (Hg.), *Vernetztes Kompetenzmanagement. Kompetenzmanagement in Organisationen*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 147-159.

- Leko, Melinda & Roberts, Carly (2014). How does professional development improve teacher practice in inclusive schools? In McLeskey, Jamie; Waldron, Nancy, L.; Spooner, Fred & Algozzine, Bob (Hg.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*. New York: Routledge. S. 43-54.
- Lipowsky, Frank (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred & Mayr, Johannes (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, S. 51-72.
- Lipowsky, Frank (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 511-541.
- Lipowsky, Frank & Lotz, Miriam (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In Mehlhorn, Gerlinde; Schulz, Frank & Schöppe, Karola (Hg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern*. München: kopaed. S. 155-219.
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In *Bildung und Erziehung*, 70 (2017) 4, S. 379-399.
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Lüders, Christian (2013). Exklusion: Der ewige Stachel der Kinder- und Jugendhilfe. In *DJI-Impulse* 04/2013, Mainburg: Pinsker Druck & Medien GmbH.
- Maaß, Christiane (2015). *Leichte Sprache. Das Regelbuch*. Berlin: LIT Verlag.
- Meyer, Hilbert (2014). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag.
- Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred & Mayr, Johannes (2010). Prolog. Die Entdeckung der dritten Phase der Lehrerbildung. In ders. (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, S. 9-13.
- Paradies, Liane & Linser, Hans Jürgen (2019). *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Peter, Johannes; Leichner, Nikolas; Mayer, Anne-Kathrin & Krampen, Günter (2015). Fragebogen Inventar zur Evaluation von Blended Learning. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hg.), *Elektronisches Testarchiv*. Trier: ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.442>
- Pithan, Annebelle & Möller, Rainer (2017). *Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine*. Münster: Comenius-Institut.
- Prenzel, Annedore (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In Lutz, Helma & Wenning, Norbert (Hg.), *Unterschiedlich verschieden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93-107.

- Prenzel, Annedore (2011). *Lern- und Förderplanung in inklusiven Schulen – Grundlagen, praktikable Instrumente, Ausblick. Skript zum Vortrag*. Bremen.
- Prenzel, Annedore (2019). *Pädagogik der Vielfalt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Rank, Astrid (2022). Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildung. In Mammes, Ingelore & Rotter, Carolin (Hg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 233-243.
- Schiefele, Christoph; Streit, Christine & Sturm, Tanja (2019). *Pädagogische Diagnostik und Differenzierung in der Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schöffner, Thomas; Traxler, Petra & Zuliani, Barbara (2020). Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung im Bildungsbereich und der gegenwärtigen Herausforderung in Zeiten der Pandemie. In *Medienimpulse 58*, <https://doi.org/10.21243/mi-03-20-19>
- Schulz, Lea. & Beckermann, Thomas (2020). Inklusive Medienbildung in der Schule. Neun Aspekte eines guten inklusiven Unterrichts, In *Computer+Unterricht 117/2020*, S. 4-8.
- Schweiker, Wolfhard (2017). *Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Smith, Patricia L. & Ragan, Tillman J. (2005). A framework for instructional strategy design. In ders. (Hg.), *Instructional design*. New York: Wiley & Sons, S. 127-150.
- Sulzer, Annika (2017). Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In Wagner, Petra (Hg.), *Handbuch Inklusion*. Freiburg: Herder, S. 12-21.
- Timperley, Helen; Wilson, Aaron; Barrar, Heather & Fung, Irene (2007). *Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education.
- Tosch, Frank (2018). *Lehrerbildung und Schulpraktische Studien im Spiegel eines Spiralcurriculums – Vernetzungsperspektiven im Potsdamer Modell*. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/42044/file/pblbf01_335-348.pdf (zuletzt aufgerufen am 29.03.2023).
- Ulrich, Immanuel; Seifried, Eva & Schaper, Niclas (2021). Planen von Lehrveranstaltungen. In Kordts-Freudinger, Robert; Schaper, Niclas; Scholkmann, Antonia & Szczyrba, Birgit (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: Utb. Verlag, S. 57-72.
- Wocken, Hans (2010). Restauration der Stigmatisierung! Kritik der „diagnosegeleiteten Integration“. In *Behindertenpädagogik*, 49(2), S. 117–134.
- Ziemen, Kerstin (2015). Inklusion und diagnostisches Handeln. In Amrhein, Bettina (Hg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39.48.
- Zierer, K. (2020). *Visible Learning 2020: Zur Weiterentwicklung und Aktualität der Forschungen von John Hattie* <https://www.kas.de/documents/252038/7442725/Visible+Learning+2020.pdf/e664fc77-2b6e-bc9d-f6a1-9b8075268a50#page=10&zoom=auto,-107,438> (zuletzt aufgerufen am 06.07.2023).

Zorn, Isabel; Schluchter, Jan-René & Bosse, Ingo (2019). Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In ders. (Hg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim Basel: Beltz, S. 16-33.

Zertifikat hochschuldidaktische Qualifizierung (2017). https://www.virtuos.uni-osnabrueck.de/fileadmin/documents/public/virtUOS/Flyer_Zertifikat_Hochschuldidaktische-Qualifizierung_web.pdf (zuletzt aufgerufen am 29.03.2023).

Über die Autorinnen

Eileen Küthe ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im QLB-Projekt BRIDGES und promoviert in der Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktik an der Universität Vechta.

Korrespondenzadresse: eileen.kuethe@mail.uni-vechta.de

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2202-9536>

Karolin Wallmeyer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im QLB-Projekt BRIDGES der Universität Vechta und verantwortlich für die Konzeptionierung und Durchführung der Fortbildungsreihe INKLUSION.

Korrespondenzadresse: karolin.wallmeyer@uni-vechta.de

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8888-6775>