

Train-the-Trainer im Kontext von Fortbildungen auf dem Weg zur inklusiven Schule: Förderliche und hinderliche Aspekte aus Sicht der Moderator*innen

Tatjana Leidig, Friederike van Zadelhoff, Jule Behr, Simon Hasler & Thomas Hennemann

Zusammenfassung

Obwohl in Deutschland vielfach auf Train-the-Trainer (TTT)-Modelle zurückgegriffen wird, um eine ökonomische Verbreitung von Fortbildungsinhalten und gleichzeitig eine systematische Qualifizierung von Moderator*innen zu realisieren, sind Qualitätsmerkmale von TTT-Modellen, deren Wirkungsweise und Umsetzung bislang kaum erforscht. Der vorliegende Beitrag untersucht die Wahrnehmungen von 21 Moderator*innen, die in einem TTT-Modell zur Prozessbegleitung in der schulischen Inklusion qualifiziert wurden. Im Rahmen der Evaluation wurden leitfadengestützte Interviews geführt, um das Erleben der Moderator*innen hinsichtlich der eigenen Entwicklung und des Qualifizierungskonzepts sowie förderlicher und hinderlicher Aspekte des TTT-Modells zu erfassen. Die inhaltsanalytisch ausgewerteten Ergebnisse verdeutlichen ein hohes Wirksamkeitserleben der Moderator*innen und eine hohe Zufriedenheit mit dem TTT-Modell. Neben einer qualitativ hochwertigen, langfristig angelegten Qualifizierung sind aus Sicht der Moderator*innen eine enge Begleitung bei deren Fortbildungstätigkeit und eine auf die schulischen Bedingungen abgestimmte Prozessbegleitung wichtige Gelingensfaktoren. Aus den Erkenntnissen werden Konsequenzen für die Entwicklung von TTT-Konzepten unter besonderer Berücksichtigung des inklusiven Kontextes abgeleitet.

Schlagworte

Train-the-Trainer, Multiplikator*innenqualifizierung, Fortbildung, Professionalisierung, Inklusion

Title

Train-the-trainer in the context of professional development on the way to an inclusive school: facilitating and hindering aspects from the perspective of the trainers

Abstract

Although in Germany train-the-trainer (TTT) models are often used to realize an efficient distribution of training content and at the same time a systematic qualification of trainers, quality characteristics of TTT models, their functioning and implementation have rarely been researched so far. This article examines the perceptions of 21 trainers who were qualified in a TTT model for accompanying processes in school inclusion. As part of the evaluation, semi-structured interviews were conducted to capture the trainers' experience of their own development and of the qualification concept as well as of the facilitating and hindering aspects of the TTT model. The results, which were examined in terms of content analysis, show that the trainers experience a high level of efficacy and a high level of satisfaction with the TTT model. In addition to a high-quality, long-term training, the trainers believe that close monitoring of their professional development activities and a process support adapted to the school conditions are important success factors. Consequences for the development of TTT concepts are derived from the findings, taking particular consideration of the inclusive context.

Keywords

Train-the-trainer, multiplier qualification, professional development, professionalization, inclusion

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
 2. Moderation als Wirkfaktor von Fortbildungen im Kontext Inklusion
 - 2.1. Kompetenzen von Moderator*innen
 - 2.2. Qualifizierung von Moderator*innen in TTT-Modellen
 3. Train-the-Trainer-Konzeption „Konzeptionelle Prozessbegleitung von Schulen auf dem Weg zum inklusiven System“
 4. Ziel und Fragestellung der formativen Evaluation
 5. Methode
 - 5.1. Stichprobe
 - 5.2. Expert*inneninterviews und Leitfadententwicklung
 - 5.3. Durchführung und Transkription
 - 5.4. Datenanalyse
 6. Ergebnisse
 - 6.1. Wahrnehmung der Gesamtmaßnahme
 - 6.2. Kompetenzentwicklung, Rolle und Kooperation im Moderationsteam
 - 6.3. Qualifizierung sowie Begleitung und Unterstützung der Moderator*innen
 7. Diskussion
 8. Limitationen
 9. Fazit und Konsequenzen für die Konzeption von TTT-Modellen im Kontext schulischer Inklusion
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Einleitung

Die Professionalisierung von Lehrkräften gilt als zentrale Gelingensbedingung schulischer Inklusion. Sie wird unterstützt durch langfristig angelegte, prozessorientierte Fortbildungsangebote, die in die Schul- und Unterrichtsentwicklung eingebettet sind (Amrhein, 2015; Leidig, 2019; Leko & Roberts, 2014) und im Sinne des *Professional Development* „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 & Roberts, 2014, S. 43) beinhalten. Eine Möglichkeit zu deren flächendeckender Implementation stellen Multiplikator*innenmodelle – häufig auch als *Train-the-Trainer(TTT)-Modelle* bezeichnet – dar (Behr, Leidig & Hennemann, 2019), in denen Moderator*innen (auch Fortbildner*innen genannt) die Aufgabe obliegt, die in der eigenen Qualifizierung erlernten Inhalte als Multiplikator*innen an Lehr- und weitere pädagogische Fachkräfte weiterzugeben (Pearce et al., 2012). [1]

Obwohl in Deutschland vielfach auf TTT-Modelle zurückgegriffen wird, liegen bislang wenig Kenntnisse über das Selbstverständnis von Moderator*innen, Qualitätsmerkmale von TTT-Modellen, deren Wirkungsweise und Umsetzung vor (Fritzsche, Schuler & Wittmann, 2019; Lipowsky, 2014; Monnier et al., 2023). Die vorliegende Studie untersucht daher auf der Basis leitfadengestützter Interviews, wie Moderator*innen, die im Rahmen eines TTT-Modells zur Prozessbegleitung in der schulischen Inklusion qualifiziert werden, das Konzept und die Umsetzung der Qualifizierung, die Kooperation in ihrem Moderationsteam sowie die eigenen Qualifikationen und Kompetenzen in der Moderation erleben und welche Aspekte des TTT-Konzepts sie als förderlich bzw. hinderlich einschätzen. Auf dieser Basis werden Implikationen für die Praxis abgeleitet. [2]

2. Moderation als Wirkfaktor von Fortbildungen im Kontext Inklusion

Inklusion ist bundesweit ein wichtiges Thema in den Angeboten der staatlichen Lehrer*innenfortbildung (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. [DVLfB], 2018). Die Aufgabe der Fortbildungsmoderation übernehmen vielfach qualifizierte Lehrkräfte, die stundenweise abgeordnet werden (DVLfB, 2018; Fritzsche et al., 2019). Bei der Konzeption von Fortbildungen ist zu berücksichtigen, dass die Realisierung schulischer Inklusion hohe Anforderungen an alle Beteiligten stellt (Ahrbeck, 2017; Klemm, 2014), sodass neben dem Aufbau des inklusionsbezogenen Professionswissens bspw. auch die Veränderung inklusionsbezogener Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen (Boer, Pijl & Minnaert, 2011) sowie die Weiterentwicklung von Kooperation (Urban & Lütje-Klose, 2014) bedeutsam sind (Donath, Lüke, Graf, Tran & Götz, 2023; Leidig, 2019; Leko & Roberts, 2014). Daraus resultiert ein hoher Anspruch an die Moderator*innen, die eine wichtige Rolle für die Bewertung und den Erfolg einer Fortbildungsveranstaltung spielen (Goldschmidt & Phelps, 2010; Schmich, Lindemann & Gurtner-Reinthal, 2019): Die Qualität des Fortbildungsangebotes wird maßgeblich durch Expertise sowie Motivierungsfähigkeit der Moderator*innen bestimmt; dies wirkt sich wiederum – neben motivationalen, volitionalen, persönlichkeitsbezogenen und kognitiven Merkmalen der Teilnehmer*innen – auf die Angebotswahrnehmung und -nutzung und somit, gemeinsam mit schulischen Kontextbedingungen, auf die Transfermotivation der teilnehmenden Lehrkräfte und letztlich den Fortbildungserfolg aus (Evers, 2016; Kennedy, 2016; Lipowsky, 2019). Dennoch bleiben Kompetenzprofile, Rolle und Bedeutung von Moderator*innen ebenso wie ihre Qualifizierung in der Bildungsforschung oftmals unberücksichtigt (Kennedy, 2016; Lipowsky, 2014; Vanier, Menzel, Scholl & Schüle, 2021). [3]

2.1. Kompetenzen von Moderator*innen

Die vielfältigen Ansprüche an Lehrende in der Erwachsenenbildung werden im GRETA-Modell professioneller Handlungskompetenz konkretisiert, das neben Professionswissen (fach- und feldspezifisches Wissen sowie berufspraktisches Wissen) auch affektiv-motivationale Aspekte (professionelle Werthaltungen und Überzeugungen sowie professionelle Selbststeuerung) umfasst (Alberti, Hillerich & Strauch, 2022). In der Fortbildungssituation schlagen sich diese – einem Verständnis von professioneller Handlungskompetenz als Kontinuum (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) folgend – moderiert durch situationsspezifische Fähigkeiten (Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung) in beobachtbarem Verhalten (Performanz) nieder. Diese Kompetenzen müssen sowohl durch fachliche Weiterentwicklung als auch durch die Reflexion des eigenen Moderationshandelns kontinuierlich weiterentwickelt werden (Alberti et al., 2022; Ellmann & Lucantoni, 2023). Bei Moderator*innen in der Lehrer*innenfortbildung, die diese Aufgabe häufig neben der regulären Tätigkeit im Schuldienst übernehmen, ist zudem der Rollenwechsel zwischen Lehrkraft für Schüler*innen (sowie ggf. Schulleitungsmitglied) und Moderator*in in der Erwachsenenbildung und die Reflexion desselben ein wichtiges Thema in der eigenen Professionalisierung (Chatziefstathiou & Phillips, 2011; Fritzsche et al., 2019). [4]

Auf Basis einer hohen Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf die eigene Fortbildungsaktivität benötigen Moderator*innen in der Lehrer*innenfortbildung neben einer hohen fachlichen Expertise in Form von fachlichem und pädagogisch-psychologischem Wissen

(Ellmann & Lucantoni, 2023; Ngeze, Khwaja & Iyer, 2018) sowie organisatorischen Fähigkeiten (Chatziefstathiou & Phillips, 2011) umfangreiche interpersonale Kompetenzen (Ellmann & Lucantoni, 2023; Linder, 2011; Monnier et al., 2023). Durch Teilnehmer*innen als kompetent eingeschätzte Moderator*innen werden als motivierend, glaubwürdig, versiert in der Gesprächsführung, unterstützend, kreativ, wertschätzend, professionell auftretend und persönlichkeitsstark wahrgenommen (Kandiller & Özler, 2015; Linder, 2011). Da diese vielfältigen Kompetenzen kaum von einer einzelnen Person gezeigt werden können, plädiert Linder (2011) für die Arbeit im Moderationsteams, um sich gegenseitig zu ergänzen. [5]

2.2. Qualifizierung von Moderator*innen in TTT-Modellen

TTT-Modelle bieten eine Möglichkeit, um Fortbildungsinhalte ökonomisch zu verbreiten und gleichzeitig eine hochwertige sowie systematische Qualifizierung von Moderator*innen zu realisieren (Pearce et al., 2012; Poitras et al., 2016). Der i. d. R. dreistufige Aufbau von TTT-Modellen beinhaltet auf Stufe 1 die Qualifizierung von Moderator*innen (Einzelpersonen oder Teams) durch Expert*innen (z. B. Universitätsmitarbeiter*innen), die auf Stufe 2 die Fortbildung weiterer Personengruppen (Teilnehmer*innen) übernehmen, die wiederum auf Stufe 3 das neu erworbene (Handlungs-)Wissen in der Praxis umsetzen (Behr, Leidig, Krull, Spilles & Hennemann, 2020; Pearce et al., 2012). Ausgebildete Moderator*innen können so nachhaltig in der Rolle als sog. Multiplikator*innen agieren und neue Fortbildungsinhalte können effizient und vergleichsweise schneller in der Region verbreitet werden (Fussangel, Rürup & Gräsel, 2016; Pearce et al., 2012). International werden TTT-Modelle im pädagogischen Bereich vor allem zur Einführung neuer Lehrpläne, Konzepte und Bildungsreformen sowie zur effizienten Verbreitung der Kenntnisse über spezifische Lehr- und Lernstrategien genutzt und können dementsprechend auch für die Umsetzung schulischer Inklusion als relevantes Modell beurteilt werden (Behr et al., 2020). [6]

Das ohnehin schon komplexe Wirkungsgeflecht von Fortbildungen (Lipowsky, 2014) wird in TTT-Modellen durch den zusätzlichen Faktor Multiplikator*innenqualifizierung erweitert. Gemäß der von Evers (2016) vorgelegten Adaption des *erweiterten Angebots-Nutzungsmodells zur Wirkungsweise und Wirksamkeit von Fortbildungen* von Lipowsky (2014) in Form des *Mehrstufigen Angebots-Nutzungs-Modells zur Beurteilung von Multiplikator*innenfortbildungen (MANUM)* wirken sich die Kontextbedingungen, die Qualität des Qualifizierungsangebots auf Stufe 1 einschließlich der Expertise der Expert*innen sowie die motivationalen, volitionalen, persönlichkeitsbezogenen und kognitiven Merkmale der zu qualifizierenden Multiplikator*innen auf deren Angebotswahrnehmung und -nutzung und somit auf ihre Transfermotivation in der Fortbildung auf Stufe 2 aus, was letztlich die Transfermotivation der Teilnehmer*innen und deren Umsetzung auf Stufe 3 beeinflusst. Die Multiplikator*innen nehmen in diesem komplexen Modell „eine Schalterposition“ (Evers, 2016, S. 21) ein. [7]

Eine besondere Herausforderung besteht in der Doppelrolle der Multiplikator*innen als Lernende und Moderator*innen sowie in der Sicherung der Nachhaltigkeit und Programmtreue bei gleichzeitiger Passung zur konkreten Situation vor Ort und den Bedarfen der Teilnehmer*innen (Bergmüller, 2010; Roesken-Winter, Hoyles & Blömeke, 2015; Turner, Brownhill & Wilson, 2017). Die Implementationsqualität auf Stufe 3 scheint in erheblichem Maße von den Kompetenzen der Multiplikator*innen, der Qualität der Multiplikator*innenqualifizierung auf Stufe 1 und von der prozessbegleitenden Unterstützung der Multiplikator*innen auf Stufe 2 beeinflusst zu werden (Ellins et al., 2013; Evers, 2016; Suhrheinrich, 2015). Für das Gesundheitswesen identifizierten Snowden, Lahiri, Dutton und Morton (2023) neben den fünf Faktoren *Talent* (Kompetenzen der Moderator*innen), *Resources* (zeitliche, finanzielle und materielle Ressourcen), *Alignment* (Übereinstimmung der Ziele des TTT-Modells mit persönlichen und organisationsbezogenen Zielen und Bedürfnissen), *Implementation* (qualitativ hochwertige und nachhaltige Qualifizierung der Moderator*innen und Identifikation mit dem Programm) und *Nurture and Development* (Begleitung und Unterstützung der Moderator*innen bei der Umsetzung im Feld) des konzeptionellen Rahmenmodells TRAIN (Mormina & Pinder, 2018) ergänzend den Faktor *Context* (kontextuelle Faktoren, die Wirkungsweise und Wirksamkeit des TTT-Modells beeinflussen)

als relevant für Veränderungsprozesse und Nachhaltigkeit von TTT-Modellen. Diese Faktoren bieten auch für den schulischen Kontext eine Grundlage für die Entwicklung von qualitativ hochwertigen und potentiell auf allen Ebenen wirksamen TTT-Modellen (Monnier et al., 2023). [8]

Um Veränderungen im Feld zu erreichen und aufrechtzuerhalten, sind vor allem eine hochwertige und nachhaltige Qualifizierung sowie eine intensive Begleitung und Unterstützung der Multiplikator*innen bei der Moderationstätigkeit wichtig, während fehlende Ressourcen und kontextuelle Faktoren als besonders hinderlich identifiziert wurden (Behr et al., 2020; Snowden et al., 2023). In Abhängigkeit von den Multiplikator*innen und deren Kompetenzen können Unterschiede bzgl. der Durchführungs- und Umsetzungsqualität auf Stufe 2 und 3 bestehen (Shire & Kasari, 2014; Sholomskas et al., 2005; Suhrheinrich, 2015; Vaccarello, Kratochwill & Asmus, 2023). Neben einem fehlenden tiefgehenden Verständnis der Fortbildungsinhalte bzw. Fehlinterpretationen derselben auf Multiplikator*innenseite (Suzuki, 2011), gering ausgeprägtem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten hinsichtlich einer qualitativ hochwertigen Weitergabe (Evers, 2016; Kuboth & Aich, 2020; Weingarten et al., 2018) und mangelnder Programmtreue, die sich in inhaltlich nicht vertretbaren und ggf. auch verfälschenden Anpassungen oder Kürzungen im Fortbildungsprogramm zeigt (Abeysena, Philips & Poppit, 2016; Moulakdi & Bouchamma, 2020), können Fortbildungsinhalte verwässert werden (Demarle-Meusel, Rottenhofer, Albaner & Sabitzer, 2020; Dichaba & Mokhele, 2012; Kennedy, 2005). Sind die Multiplikator*innen gleichzeitig als Lehrkräfte tätig, scheint bei TTT-Modellen, die auf umfängliche Reformen im Kontext der Unterrichtsentwicklung abzielen, der Aufbau von Wissen zu Unterrichts- und Schulentwicklung sowie Reflexions-, Moderations- und Prozessmanagementkompetenzen besonders relevant zu sein, da die Multiplikator*innen ohne ein fundiertes Wissen und Kompetenzen in diesen Bereichen in herausfordernden Situationen ggf. auf Lösungsstrategien aus ihrem eigenen schulischen Alltag zurückgreifen, die für den Fortbildungskontext nur bedingt oder nicht geeignet sind (Bergmüller, 2010). Die Initiierung von Veränderungsprozessen erfordert zudem eine schulspezifische Adaption der Inhalte, um die jeweiligen Arbeitsstile sowie den Stand der Umsetzung inklusiver Schule berücksichtigen zu können (Leko & Roberts, 2014). [9]

Um potentiellen Qualitätseinbußen bei TTT-Modellen durch die doppelte Weitergabe von Inhalten (von Stufe 1 auf Stufe 2 und von Stufe 2 auf Stufe 3) zu begegnen, sollte bei der Auswahl der Moderator*innen auf relevante Kompetenzen geachtet, die hochwertige Qualifizierung von Moderator*innen auf Stufe 1 durch externe und wissenschaftliche Expert*innen (z.B. Universitätsmitarbeiter*innen) gesichert sowie eine kontinuierliche Begleitung und Coaching der Moderator*innen durch die Expert*innen implementiert werden (Behr et al., 2020; Monnier et al., 2023; Snowden et al., 2023). [10]

3. Train-the-Trainer-Konzeption „Konzeptionelle Prozessbegleitung von Schulen auf dem Weg zum inklusiven System“

Auf Basis der Forschungsergebnisse zu Fortbildungen (vgl. Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Lipowsky & Rzejak, 2017; Lipowsky, 2019), TTT-Modellen sowie Gelingensbedingungen schulischer Inklusion wurde eine TTT-Konzeption zur konzeptionellen Prozessbegleitung von Schulen auf dem Weg zum inklusiven System entwickelt (Behr et al., 2019), die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Kreises Mettmann im Projekt „Mettmann 2.0“ implementiert wurde. Eingebettet in ein mehrstufiges Rahmenmodell fokussierte die konzeptionelle Prozessbegleitung die datengestützte Entwicklung von Unterricht und Förderung (Behr et al., 2019). Über einen Zeitraum von drei Jahren wurden auf Stufe 1 insgesamt 24 Inklusionsmoderator*innen (IMOs) qualifiziert, die zehn Grundschulen und zwei weiterführende Schulen in Tandems bzw. Tridems auf Stufe 2 fortbildeten und durch Beratungsangebote bei der Umsetzung in die Praxis auf Stufe 3 begleiteten (siehe Abbildung 1). [11]

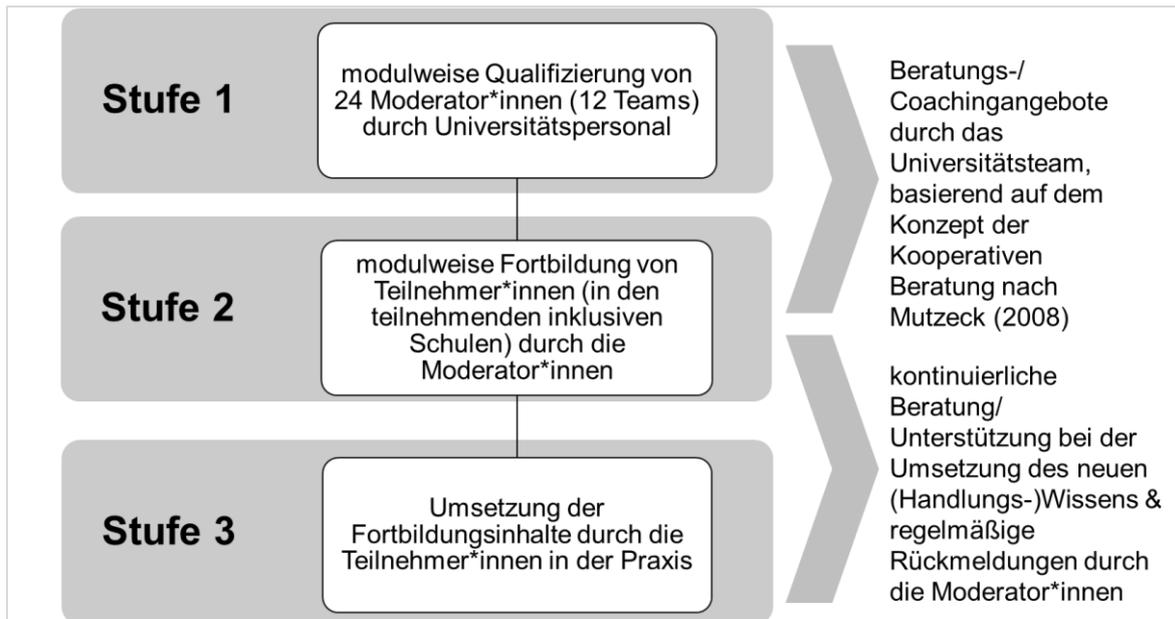


Abbildung 1: Schematische Darstellung des dreistufigen Aufbaus des vorliegenden TTT-Modells

Die Qualifizierung erfolgte modulweise und prozessbegleitend. Die konzeptionelle Prozessbegleitung der Schulen bestand aus zehn Fortbildungsmodulen, KickOff-, Zwischenreflexions- und Abschlussveranstaltungen sowie E-Learning-, Beratungs- und Coachingangeboten, die durch die IMO verantwortet wurden (Behr et al., 2019). Um die örtlichen Rahmenbedingungen und Bedarfe im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung (McLeskey, Waldron, Spooner & Algozzine, 2014) berücksichtigen zu können und gleichzeitig die inhaltliche Qualität zu sichern, lagen für alle Module auf der Basis eines Kerncurriculums Alternativplanungen für schul-spezifische Schwerpunktsetzungen vor. Die Themenfelder der Module sind Abbildung 2 zu entnehmen; ausführliche Informationen zu Inhalten und Zielen werden bei Leidig (2019) dargestellt. [12]

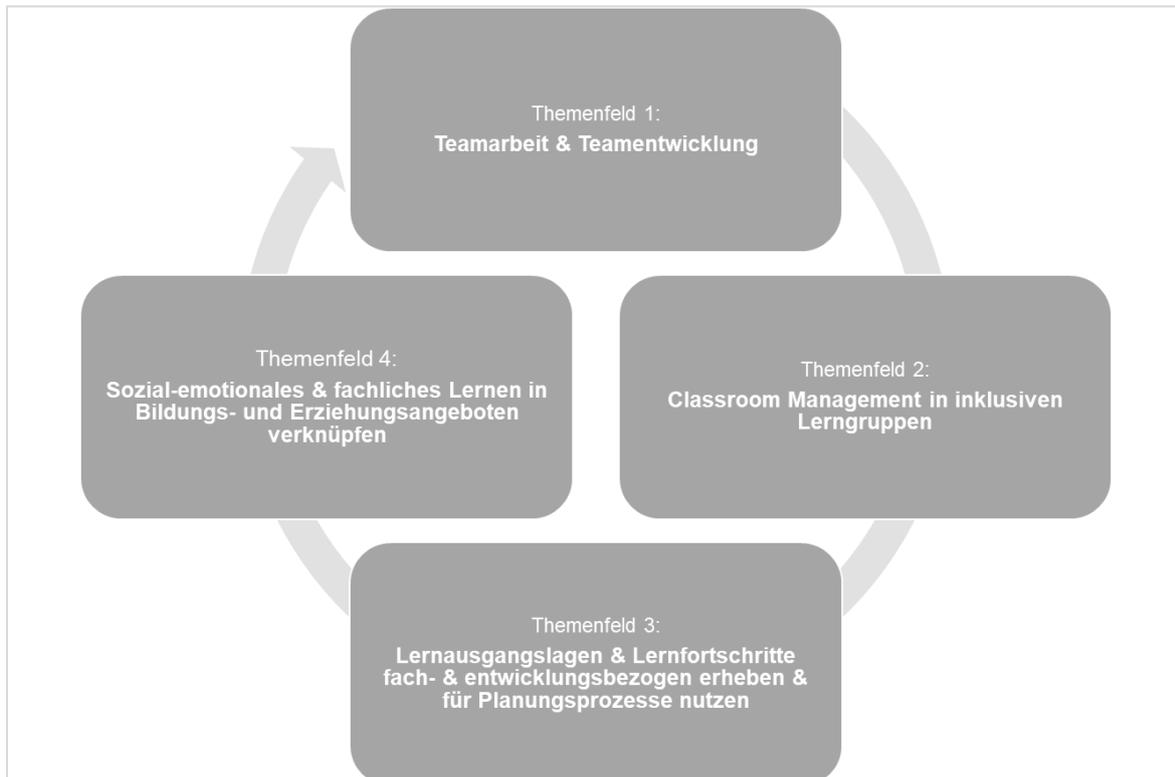


Abbildung 2: Themenfelder der Module

Angesichts der hohen Anforderungen an Moderator*innen wurden Tandems sowie in Einzelfällen Tridems gebildet (Linder, 2011), die sich vor dem Hintergrund des Faktors *Talent* (Mormina & Pinder, 2018) nach Einschätzung der Kompetenzteamleitung durch eine hohe Motivation hinsichtlich der Fortbildungstätigkeit sowie fundiertes inklusionsbezogenes Professionswissen auszeichneten. Mindestens eine Person des Moderationsteams war moderationserfahren im Bereich schulische Inklusion und mindestens eine Person verfügte über mehrjährige Unterrichtserfahrung in den Settings Förderschule und inklusive Schule (Linder, 2011). Drei Mitarbeiter*innen des Kompetenzteams (KT) des Kreises mit langjähriger Moderationserfahrung in inklusiven Kontexten und umfangreicher Praxiserfahrung in schulischen Kontexten ergänzten – neben ihrer Tätigkeit in Moderationsteams – mit Peer-to-Peer-Angeboten insbesondere die Qualifizierung neuer Moderator*innen. Das Expert*innenteam bestand aus Universitätsmitarbeiter*innen mit inhaltlicher Expertise, langjähriger Moderations- und Coachingerfahrung sowie Erfahrung im inklusiven Arbeitsfeld. [13]

Die *Qualifizierung der IMO*s (Implementation; Mormina & Pinder, 2018) bestand für jedes Fortbildungsmodul aus drei Phasen, die in Abbildung 3 beschrieben werden. [14]

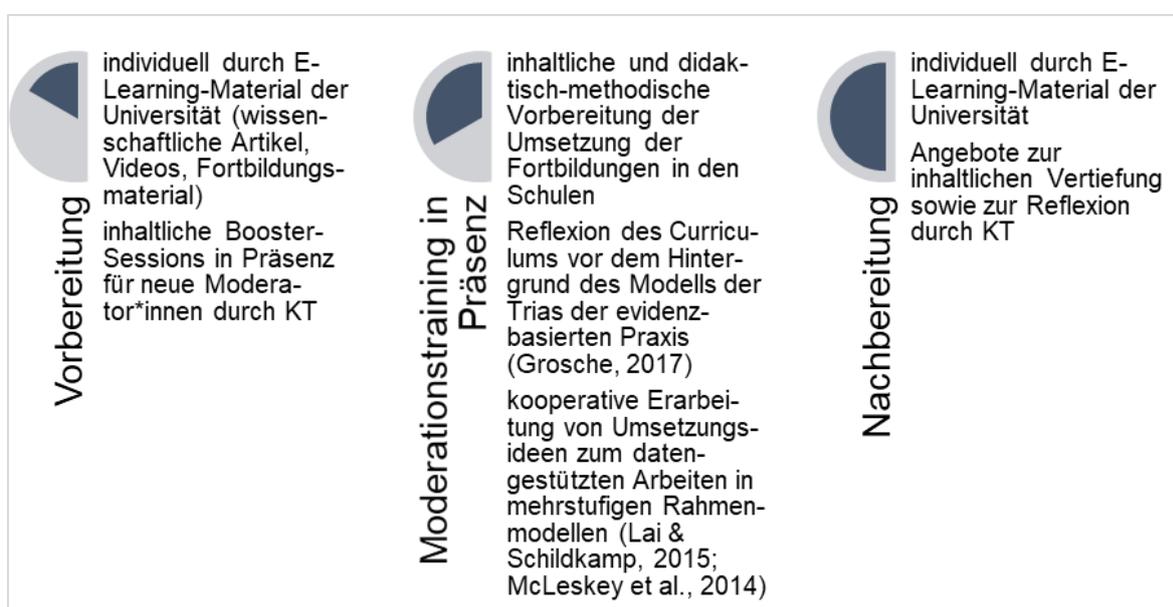


Abbildung 3: Bausteine der Qualifizierung der Moderator*innen

Im Anschluss an die jeweilige Qualifizierung moderierten die IMO das Modul schulspezifisch angepasst in den Schulen. Die *Begleitung und Unterstützung der IMO bei der Umsetzung im Feld* (Nurture and Development; Mormina & Pinder, 2018) wurde umgesetzt durch [15]

- modulweises tutorielles Moderationstraining innerhalb der Teams und Peer-to-Peer-Moderationstraining in Kooperation mit dem KT sowie Peer-to-Peer-Beratung hinsichtlich der Reflexion der eigenen Rolle und der Kooperation mit der Schule (fakultative Angebote ein Mal pro Quartal sowie bei Bedarf) [16]
- Beratungs- und Coachingangebote für die Teams durch das Universitätsteam (verbindlich ein Mal pro Halbjahr, ergänzt durch fakultative Angebote bei Bedarf; Reflexion der Kooperation im Moderationsteam, der eigenen Rolle sowie der Kooperation mit der Schule; Weiterentwicklung der Prozessbegleitung) [17]
- individuelle Beratung von Einzelpersonen und/oder Teams per Telefon sowie Email durch das Universitätsteam (fakultative Angebote bei Bedarf; inhaltliche und didaktisch-methodische Fragen, Kooperation mit der Schule, Reflexion der eigenen Rolle) [18]

- Bereitstellung sämtlicher Materialien der Qualifizierung sowie ergänzender Materialien (auch für Alternativplanung) und Literatur über eine Cloud sowie im Präsenzbestand des kommunalen Schulträgers. [19]

4. Ziel und Fragestellung der formativen Evaluation

Die Evaluation der TTT-Konzeption basiert auf dem CIPP-Modell von Stufflebeam und Shinkfield (2007) und beinhaltet mehrere Evaluationszeitpunkte. Die in diesem Beitrag fokussierte Zwischenevaluation intendiert die Identifikation von (Zwischen-)Erfolgen, Erfolgsfaktoren und Schwierigkeiten aus Perspektive der verschiedenen Stakeholder, die Analyse der für einen Erfolg erforderlichen Bedingungen sowie die Ableitung von Verbesserungsmöglichkeiten im Prozess (Guskey, 2014). Zur Rekonstruktion der Einschätzungen und Wissensbestände zur Maßnahme wurden leitfadengestützte Expert*inneninterviews (Gläser & Laudel, 2010; Kaiser, 2021) mit den IMO*s durchgeföhrt. Der Schwerpunkt liegt auf der Qualifizierung der Moderator*innen, die im deutschsprachigen Raum trotz ihrer hohen Bedeutung bislang kaum untersucht wurde (Fritzsche et al., 2019; Lipowsky, 2014; Monnier et al., 2023). Aufgrund der „Schalterposition“ (Evers, 2016, S. 21) der Moderator*innen, des prozessbegleitenden Charakters der Maßnahme und der Relevanz schulspezifischer Anpassungen bei Fortbildung im Kontext Inklusion (Leko & Roberts, 2014) wird auch die Begleitung und Unterstützung der Moderator*innen bei der Umsetzung auf Stufe 2 einbezogen. [20]

Ausgehend von der leitenden Fragestellung „Wie erleben Moderator*innen ein TTT-Modell zur Prozessbegleitung in der schulischen Inklusion?“ werden folgende Teilfragestellungen fokussiert: [21]

- Wie erleben die IMO*s die Entwicklung der eigenen professionellen Handlungskompetenz, ihre Rolle und ihre Aufgaben sowie die Kooperation im Moderationsteam? [22]
- Wie erleben die IMO*s die eigene Qualifizierung auf Stufe 1 sowie die Begleitung und Unterstützung bei der Umsetzung auf Stufe 2? [23]
- Welche Aspekte des TTT-Konzepts erleben die IMO*s als förderlich oder hinderlich? [24]

Auf Basis der Ergebnisse erfolgt eine Einordnung in die theoretischen Vorüberlegungen und den empirischen Forschungsstand. Zudem werden Empfehlungen zur Planung und Umsetzung von TTT-Konzepten (im inklusiven Kontext) formuliert. [25]

5. Methode

5.1. Stichprobe

21 der insgesamt 24 IMO*s nahmen freiwillig an der Befragung teil, drei schieden aus dienstlichen oder persönlichen Gründen im ersten Jahr aus der Maßnahme aus. Von den 16 weiblichen und fünf männlichen IMO*s verfügten elf über Moderationserfahrung, zehn hatten bislang noch keine Fortbildungen moderiert. Die Altersspanne der Befragten reichte von 30-39 Jahre ($n = 7$), 50-59 Jahre ($n = 9$) bis zu über 60 Jahre ($n = 2$). Ein*e IMO verfügte über das Lehramt Gymnasium/Gesamtschule, zwei über das Lehramt für Grundschule, 18 IMO*s über das Lehramt für sonderpädagogische Förderung, drei davon zusätzlich über das Lehramt für Gymnasium/Gesamtschule. Alle IMO*s nahmen regelmäßig an der Qualifizierung auf Stufe 1 teil und unterrichteten während des gesamten Zeitraums an einer Schule im Kreisgebiet: Neun IMO*s waren an Grundschulen, acht an Förderschulen und drei in Berufskollegs tätig. Die Teilnahme wurde über stundenweise Abordnungen an das KT als Moderator*innen in der Lehrer*innenfortbildung realisiert. [26]

5.2. Expert*inneninterviews und Leitfadenenentwicklung

Zur Erfassung des Erlebens wurden leitfadengestützte Expert*inneninterviews durchgeföhrt (Gläser & Laudel, 2010; Kaiser, 2021). Basierend auf dem theoretischen Hintergrund und den Forschungsergebnissen zu TTT-Modellen wurden die Leitfadenfragen in systematischer Weise

orientiert an der Vorgehensweise zur Leitfadententwicklung nach Gläser und Laudel (2010) abgeleitet, um Informationen über die Qualifizierung aus Sicht der IMO's zu erfassen. Mittels Probeinterviews mit drei Moderator*innen aus dem Kontext schulischer Inklusion wurde das vorläufige Erhebungsinstrument in einer ähnlichen Situation überprüft, um sicherzustellen, dass die Leitfadenfragen verständlich und für einen guten Gesprächsverlauf geeignet sind, die relevanten Themen abgedeckt werden und insgesamt die gewünschten Informationen produzieren (Gläser & Laudel, 2010; Kaiser, 2021). Auf dieser Basis erfolgte die Überarbeitung konsultierend im Forschungsteam. Tabelle 1 enthält die Darstellung einer beispielhaften Operationalisierung einer Leitfadenfrage nach Gläser und Laudel (2010). [27]

Tabelle 1: Beispielhafte Operationalisierung einer Leitfadenfrage nach Gläser und Laudel (2010)

Unter-kategorie	Hypothese	Variable	Indikator	Leitfadenfrage(n)
Eigenes Rollenverständnis	Das eigene Rollenverständnis der Moderatorin beeinflusst den Erfolg der Fortbildungsmaßnahme (Fritzsche et al., 2019; Kennedy, 2016; Lipowsky, 2014).	Eigenes Rollenverständnis	Moderator*in beschreibt seine*ihre Rolle im Kontext der Fortbildungsmaßnahme.	Wie definieren Sie Ihre eigene Rolle im Fortbildungsprozess? <i>mögliche Vertiefungsfragen:</i> - Welche konkreten Aufgaben übernehmen Sie im Fortbildungsprozess? - Haben Sie Veränderungen/Entwicklungen in Ihrer Rolle wahrgenommen? Welche?

5.3. Durchführung und Transkription

Vier geschulte Masterstudierende führten die 45 bis 60 Minuten dauernden Interviews in den Räumlichkeiten des Schulamtes in Face-to-Face-Interaktionen über einen Zeitraum von vier Wochen durch, nachdem die IMO's die Qualifizierung für sieben Module durchlaufen und selbst sechs bis sieben Module in den Schulen durchgeführt hatten. Zur Herstellung einer angenehmen und zielführenden Gesprächsatmosphäre wurden die Befragten ausdrücklich in ihrer Expert*innenrolle wahrgenommen und ihre Aussagen in den Mittelpunkt des Gesprächs gestellt. Jedes Interview folgte dem gewählten Gesprächsverlauf der Interviewpartner*innen, sodass der Leitfaden thematisch und nicht chronologisch bearbeitet wurde. Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und nach dem erweiterten semantisch-inhaltlichen Transkriptionssystem (Dresing & Pehl, 2018) transkribiert. [28]

5.4. Datenanalyse

Die Datenanalyse erfolgte mit Hilfe der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Für die Kodierung entwickelten die Autor*innen auf Basis der inhaltlichen Kernaspekte des Interviewleitfadens und der Transkripte einen Kodierleitfaden sowie ein Kategoriensystem. Die Kodierung des Materials erfolgte durch zwei Kodierer*innen mithilfe des Programms QCAmap (Qualitative Content Analysis Map) von Mayring und Fenzl (2014) unabhängig voneinander. Als Auswertungseinheit wurde der gesamte Befragungsumfang (21 Transkripte) betrachtet. Die Kodiereinheit umfasste auch kleinste Äußerungen (slightest hints), sodass selbst zustimmende oder ablehnende Laute miteinfließen konnten. Als Kontexteinheit wurde das jeweilige Transkript angesehen. Nach einer Analyse von 30 % des Materials wurde die Überprüfung des Kategoriensystems und der Anwendungsregeln nach Mayring und Brunner (2013) durchgeführt. Das Forschungsteam nahm nach einem intensiven Austausch Anpassungen vor. Das finalisierte Kategoriensystem enthielt fünf deduktiv gebildete Oberkategorien zur Beantwortung der Fragestellungen dieses Beitrags (siehe Tabelle 2). [29]

Tabelle 2: Finalisiertes Kategoriensystem

Oberkategorie	Beschreibung
Gesamtkonzept der Maßnahme	Beurteilung des TTT-Konzepts inkl. datenbasierte Prozessbegleitung; Aspekte der Gesamtmaßnahme, die als förderlich oder hinderlich wahrgenommen werden
Eigenes Rollenverständnis	subjektives Rollenverständnis und Veränderung im zeitlichen Verlauf; Aufgaben im Kontext der Moderation der konzeptionellen Prozessbegleitung
Wirksamkeitserleben im Kontext professioneller Handlungskompetenz	selbstwahrgenommene Entwicklung der Moderationskompetenz und des Wirksamkeitserlebens im Kontext der Moderation im zeitlichen Verlauf
Kooperation im Moderationsteam	Art der Kooperation im Moderationsteam und Entwicklung über den zeitlichen Verlauf; der Kooperation zugrunde liegende Werte, Normen sowie wahrgenommene Übereinstimmungen und Differenzen
Qualifizierung durch die Universität	förderliche und hinderliche Aspekte bei der didaktisch-methodischen und inhaltlichen Gestaltung der Qualifizierung der Moderator*innen sowie hinsichtlich der Begleitung bei der Umsetzung

Die Kategorien wurden definiert und durch Ankerbeispiele aus dem Textsegment näher erläutert (Mayring & Brunner, 2013) sowie zur gegenseitigen Abgrenzung mit Kodierregeln versehen (Mayring, 2015). Die Entwicklung des Kodierleitfadens vollzog sich auf der Arbeitsgrundlage der sukzessiven Verfeinerung der Kodierregeln und Einigung über die Auswahl (proto-)typischer Textstellen (Ankerbeispiele) sowie deren Überprüfung in einer Pilotphase (Mayring & Brunner, 2013). Das Kriterium der Intercoder-Übereinstimmung wurde zweifach beachtet: Zum einen durch die beschriebene Mehrfachkodierung, die eine Ausgangslage für die Intercoder-Übereinstimmungsprüfung „Codieren zu zwei Zeitpunkten“ (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 288) bietet, zum anderen wurden im nächsten Schritt nicht übereinstimmende Kodierungen in einem mehrwöchigen Prozess im Team intensiv diskutiert und entschieden. Im weiteren Auswertungsprozess wurden die Aussagen zu den einzelnen Ober- und Unterkategorien zusammengefasst, um ausgehend hiervon das Erleben der Moderator*innen zu extrahieren. Darüber hinaus fand eine kontrastierende Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen moderationsunerfahrenen (MU-IMOs) und moderationserfahrenen (ME-IMOs) Moderator*innen statt. [30]

6. Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Analyseergebnisse zur Wahrnehmung der Gesamtmaßnahme zusammengefasst, bevor das subjektive Erleben der eigenen Entwicklung und Kompetenzen und die Einschätzung der Qualifizierung der Moderator*innen auf Stufe 1 sowie die Begleitung und Unterstützung durch die Universitätsmitarbeiter*innen bei der Umsetzung auf Stufe 2 dargestellt werden. In beiden Bereichen werden förderliche und hinderliche Aspekte aufgeführt und die Äußerungen MU-IMOs und ME-IMOs kontrastiert, sofern im Material Unterschiede deutlich wurden. Zur Illustration werden exemplarisch Transkriptionsauszüge (T) sowie Häufigkeitsangaben integriert. [31]

6.1. Wahrnehmung der Gesamtmaßnahme

Das Gesamtkonzept wird von allen IMOs insgesamt sehr positiv wahrgenommen, bspw.: „Ja, ich bin natürlich total überzeugt von dem Konzept, [...] dass es einerseits eben auch datenbasiert ist und andererseits auch eben eine Prozessbegleitung ist und nicht mehr einzelnen Fortbildungen an Schulen und dass die Schulen einerseits einen festen Input bekommen und andererseits auch ihre Schwerpunkte setzen können, glaube ich, ist es die einzig wirksame, wirklich wirksame Form, um auch wirklich Schule in ihrer Schulentwicklung, in ihrer inklusiven

Schulentwicklung, voranzubringen“ (T12). Die engmaschige, prozessbegleitende Evaluation wird für die eigene Reflexion von neun IMO (sechs ME-IMOs, drei MU-IMOs) explizit als unterstützend benannt. Insbesondere die langfristige konzeptionelle Prozessbegleitung der Schulen wird als förderlich erlebt (fünf ME-IMOs, drei MU-IMOs). Der Gesamtablauf der dreistufigen TTT-Konzeption wird positiv hervorgehoben, z. B. werden der Ablauf der Fortbildungsmaßnahme, die eigene Qualifikation, das Durchlaufen der Module, die Anwendung der Module in der Schule, die prozessbegleitende Evaluation und Diskussion der Ergebnisse als „[...] ein sehr hilfreiches Vorgehen und eine sehr hilfreiche Systematik [...]“ (T13) beschrieben. Zudem werden ein konsequenter Theorie-Praxis-Transfer ($n = 5$), die Anpassungsmöglichkeit der Module auf die Bedarfe der Schulen ($n = 7$) und die Relevanz der ausgewählten Inhalte für schulische Inklusion ($n = 4$) als förderlich benannt. [32]

Hinderliche Aspekte sind vorrangig organisatorischer Natur (u. a. Zeitaufwand für die IMOs, Problematik der Terminfindung mit allen Beteiligten). Die häufigste Aussage auf konzeptioneller Ebene bezieht sich auf die Bearbeitungsintensität der Module, die aus Sicht der IMOs in den Schulen intensiver und länger erarbeitet werden sollten (zehn MU-IMOs, sieben ME-IMOs). Acht IMOs geben an, dass die Inhalte des Kerncurriculums teilweise für die einzelnen Schulen nicht passend seien. Es sind keine Unterschiede hinsichtlich der Moderationserfahrung der IMOs erkennbar. [33]

6.2. Kompetenzentwicklung, Rolle und Kooperation im Moderationsteam

Viele MU-IMOs nehmen im Verlauf der Maßnahme einen deutlichen Kompetenzzuwachs hinsichtlich der eigenen Moderationskompetenz wahr, erleben sich als souveräner und selbstbewusster ($n = 7$). Dies wird auf die fortlaufenden Erfahrungen im Prozess, die Qualifizierung durch die Universität, die Zusammenarbeit mit erfahrenen Teampartner*innen sowie Rollenklärungsprozesse und eigene Erfahrungen im Praxisfeld zurückgeführt. Das Erleben von zunehmender Wirksamkeit im Moderationskontext wird übereinstimmend von allen MU-IMOs beschrieben. Ein*e IMO reflektiert den Prozess wie folgt: *„Ich lerne dazu. Auf jeden Fall, jedes Mal. Am Anfang war ich heilfroh, dass ich meine Tandempartnerin, die sehr erfahren ist, dabei habe. Mittlerweile glaube ich, dass ich mich freier schwimme auch durch die Fortbildungen, die ich mache. [...] Ich glaube, dass es ein System ist, was da sehr gut funktioniert. Also da fühle ich mich sehr gut aufgehoben, sehr gut selber weitergebildet und kann das auch passgenau nutzen“ (T19). [34]*

Die ME-IMOs erleben die vorhandenen Erfahrungen als gute Basis für Weiterentwicklung und nehmen sich selbst als sicher und wirksam in der Moderation und Begleitung der Schulen ($n = 9$) wahr. Die lange Moderationserfahrung führe dazu, dass Kritik der Schule an der Konzeption nicht auf die eigene Person bezogen werde und es besser gelinge, situationsbedingt zu handeln und in herausfordernden Situationen kritische Aspekte konstruktiv zum Thema zu machen. Auch die klare Rollendefinition helfe, sich sicherer zu fühlen – ebenso wie eigene Erfahrungen im Praxisfeld: *„[...] ich arbeite auch noch an Schulen, was ich persönlich auch wichtig finde, [...] weiß, was vor Ort los ist und hab das auch immer auch genutzt, um Dinge auch auszuprobieren“ (T12). [35]*

Auch im Rollenverständnis unterscheiden sich die Aussagen der ME- und MU-IMOs. Die ME-IMOs nehmen sich übereinstimmend als Moderator*innen sowie in der Funktion der Prozessbegleitung für inklusive Schulentwicklung wahr. Bei den MU-IMOs verteilt sich das Verständnis breiter über Transporteur*in der Fortbildungsinhalte (passgenau) in Schule und Wissensvermittler*in sowie ebenfalls Moderator*innen und Prozessbegleitung für inklusive Schulentwicklung. Hinsichtlich der Aufgaben unterscheiden sich die ME- und MU-IMOs kaum. Am häufigsten werden Moderation, Aufbereitung der Themen orientiert an der Schulsituation, Absprachen mit Steuergruppe und Schulleitung, eigene Qualifizierung, Überblick einholen über Fortbildungserfolg sowie kooperierende Tätigkeiten bzw. Austausch mit der*dem Tandempartner*in genannt. [36]

Für die Kooperation im Moderationsteam werden von den IMOs unabhängig von der Moderationserfahrung vielfältige Aspekte als Gelingensbedingungen genannt, die in Tabelle 3 dargestellt werden. Das vorherige Kennen der Tandempartner*innen wird einerseits als vorteilhaft für die Kooperation wahrgenommen, da dies eine gute Vertrauensbasis ermöglicht; andererseits wird gerade das nicht vorherige Kennen der Tandempartner*innen als bereichernd für neue Perspektiven auf die Thematik erlebt. Die Zuverlässigkeit in der Kooperation wird übereinstimmend als sehr hoch wahrgenommen und durch klare Absprachen und das Einhalten dieser erklärt. Vorteilhaft wird die gerechte Aufgabenteilung zwischen den Moderator*innen beurteilt. Als hinderlich wird lediglich die Terminfindung benannt, vor allem bei Tätigkeiten an unterschiedlichen Schulformen. [37]

Tabelle 3: Gelingensbedingungen der Kooperation im Moderationsteam

Organisatorisch-strukturelle Aspekte	Persönliche Aspekte	Fachliche sowie didaktisch-methodische Aspekte
<ul style="list-style-type: none"> ▪ extra Vorbereitung der MU-IMOs ▪ Freiheiten in der Vorbereitungsgestaltung ▪ gemeinsame Vorbereitungszeit und Reflexionsgespräche ▪ Kombination aus moderationserfahrenen und -unerfahrenen Partner*innen (MU-IMOs profitieren von der Expertise der ME-IMOs) ▪ positives Peer-Feedback strukturell verankert 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zuverlässigkeit ▪ Vertrauen ▪ gegenseitige Wertschätzung, respektvoller Umgang, Thematisierung positiver Eigenschaften der Partner*innen ▪ Ruhe ▪ Offenheit ▪ ähnliche Einstellungen zu Inklusion ▪ klare und gerechte Aufgabenverteilung nach Stärken und Interessen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teambildung mit beiden Professionen im Team als gute Ergänzung ▪ langjährige Inklusionserfahrung einer Person im Team ▪ ähnliche Sichtweisen auf Fortbildungsschwerpunkte/-themen

6.3. Qualifizierung sowie Begleitung und Unterstützung der Moderator*innen

Zur Qualifizierung der IMOs durch die Universität werden deutlich mehr förderliche (79 kodierte Passagen) als hinderliche (21 kodierte Passagen) Aspekte genannt, die teilweise mit den Kodierungen zur Wahrnehmung der Gesamtmaßnahme korrespondieren. Die Qualifizierung durch das Universitätsteam wird von zehn ME-IMOs sowie neun MU-IMOs als hochwertig bzw. sehr gut oder sehr gelungen bezeichnet. Diese Einschätzung basiert u. a. auf der wahrgenommenen Offenheit gegenüber Vorschlägen der IMOs. Als förderlich werden auch Partizipationsmöglichkeiten bei der Konzeptgestaltung, eine vertrauensvolle Atmosphäre und die Möglichkeit der zügigen Anpassung der Inhalte, Schwerpunkte und Materialien vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse und der schulspezifischen Bedarfe hervorgehoben. Für den Transfer in die Schule wird zudem der individuelle Dialog mit den Ansprechpersonen der Universität im Sinne flexibler Beratung als äußerst gewinnbringend wahrgenommen. Auf struktureller Ebene wird v. a. von den MU-IMOs die Tandemzusammensetzung sowie die gute Vernetzung der neuen IMOs erwähnt. Zudem wird die modulweise Qualifizierung und Durchführung von fünf IMOs als förderlicher Aspekt im Qualifizierungsprozess genannt, da dies eine fortlaufende Rückkopplungs- und Entwicklungsprozesse ermögliche. In zwei Interviews wird explizit das begleitende Coaching der Teampartner*innen als gewinnbringend eingeschätzt, bspw.: „Die beste Veranstaltung von der Uni war jetzt echt dieses Coaching, was wir hatten als Teampartnerinnen“ (T15). Die mehrfachgenannten förderlichen Aspekte der Qualifizierung sowie Begleitung und Unterstützung sind in Tabelle 4 dargestellt. [38]

Tabelle 4: Förderliche Aspekte der Qualifizierung sowie Begleitung und Unterstützung der Moderator*innen (Mehrfachnennungen)

Qualifizierung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sehr gute bzw. hochwertige Qualifizierung der Moderator*innen (9 MU, 10 ME) ▪ engagiertes Expert*innenteam der Universität mit positiver Energie (3 MU, 2 ME) ▪ Expert*innenteam mit feldspezifischem Wissen (4 ME) ▪ modulweise Qualifizierung und Durchführung (2 MU, 3 ME) ▪ Partizipationsmöglichkeiten der IMOs (Einholen von Rückmeldungen der IMOs, Mitwirkung bei der Weiterentwicklung) (3 MU, 4 ME) ▪ klare und strukturierte Vorbereitung der Module (3 MU) ▪ Methodenvielfalt in den vorbereiteten Modulen (3 MU, 4 ME) ▪ verschiedene Professionen in der Qualifizierung (2 ME) ▪ Berücksichtigung der Moderationserfahrung bei der ▪ Zusammenstellung der Tandems (3 MU)
Begleitung und Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ modifizierbare, gut vorbereitete PowerPoint-Präsentationen und weitere Materialien (4 MU, 6 ME) ▪ gute Erreichbarkeit der Ansprechpersonen im Prozess (3 MU, 1 ME) ▪ flexible Beratung bzgl. schulspezifischer Anpassungen und der Gestaltung von Unterstützungsangeboten für die Schule (3 MU, 5 ME) ▪ gute Austauschmöglichkeiten durch Peer-to-Peer-Angebote und Treffen mit der Universität (1 MU, 2 ME) ▪ Coaching mit Teampartner*in (2 MU)
übergreifend	<ul style="list-style-type: none"> ▪ feste und verlässliche Gruppe der IMOs (1 MU, 2 ME) ▪ gute Vernetzung der neuen IMOs (2 MU) ▪ vertrauensvolle Atmosphäre in der Zusammenarbeit von Universität und IMOs (2 ME)

Anmerkungen. MU = moderationsunerfahrene IMOs, ME = moderationserfahrene IMOs

Ein wesentlicher hinderlicher Aspekt ist laut vier MU-IMOs und einer*inem ME-IMO ein zu geringer Theorieinput für die neuen IMOs durch die Universität. Darüber hinaus werden eine hohe Arbeitsintensität hinsichtlich der eigenständigen Erarbeitung der Inhalte für die MU-IMOs von einem*einer MU-IMO und einem*einer ME-IMO sowie eine zu wissenschaftliche Darstellung der Inhalte von drei MU-IMOs und einer*inem ME-IMO kritisch angemerkt. [39]

7. Diskussion

Die vorliegende Studie ging mittels leifadengestützter Expert*inneninterviews der Frage nach, wie Moderator*innen ein TTT-Konzept zur Prozessbegleitung in der schulischen Inklusion wahrnehmen und welche Aspekte sie als förderlich bzw. hinderlich einschätzen. Neben der Wahrnehmung der Gesamtmaßnahme wurden auf der Basis des Modells von Mormina und Pinder (2018) die Kompetenzentwicklung, Rolle und Kooperation im Moderationsteam (*Talent*), die Qualifizierung der Moderator*innen auf Stufe 1 (*Implementation*) sowie die Begleitung und Unterstützung bei der Umsetzung der Maßnahme auf Stufe 2 (*Nurture and Development*) fokussiert. [40]

Die Ergebnisse weisen in der Gesamtschau auf eine hohe Tragfähigkeit des TTT-Konzepts hin. Die konzeptionelle Prozessbegleitung ist aus Sicht der IMOs geeignet, um langfristig angelegte, prozessorientierte Fortbildungen im Kontext inklusiver Schule zu realisieren, wie sie in Überblicksarbeiten auf Basis der Auswertung des Forschungsstandes empfohlen werden (Donath et al., 2023; Leko & Roberts, 2014). Die Einbettung in die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung wird nach Ansicht der Expert*innen durch die vorliegende Konzeption angemessen berücksichtigt. Auch die engmaschige Evaluation erleben die Moderator*innen als hilfreich, um die konzeptionelle Begleitung und die eigene Moderationstätigkeit im Prozess weiterzuentwickeln. [41]

Trotz vielfach ähnlicher Einschätzungen moderationserfahrener und -unerfahrener IMOs lassen sich insbesondere bzgl. Kompetenzentwicklung und Rollenverständnis Unterschiede feststellen, die in erster Linie auf die Expertiseentwicklung zurückzuführen sein dürften: Wird das Entwicklungsmodell aus der Expertiseforschung (König, 2010) auf den Kontext Moderation übertragen, entwickeln sich MU-IMOs wahrscheinlich ausgehend von der Qualifizierung auf Stufe 1 im Verlauf der Maßnahme von *Noviz*innen* bzw. *fortgeschrittenen Anfänger*innen* zu *kompetent Handelnden*, sodass sie auf der Basis des in der Qualifizierung erworbenen Wissens und des in der modulweisen Umsetzung angeeigneten praktischen Wissens zunehmend bewusste Planungs- und Entscheidungsprozesse gestalten, während die ME-IMOs i.d.R. über Automatisierungen, eine ganzheitliche Sichtweise auf typische Moderationssituationen und eine präzisere, umfangreichere und schnellere Wahrnehmung und Interpretation (Blömeke et al., 2015) verfügen, sodass sie als *Profilierte* bzw. *Expert*innen* auch komplexe Situationen mit einer hohen Flexibilität gestalten können. Somit haben die ME-IMOs eher „den Kopf frei“ für die konzeptionelle Prozessbegleitung, die über eine Moderation von Fortbildungen hinausgeht. Die von Bergmüller (2010) und Fritzsche et al. (2019) als besonders herausfordernd gekennzeichnete Doppelrolle als Moderator*in und Lehrkraft wird in den Interviews nicht als problematisch eingeschätzt; in Übereinstimmung mit Monnier et al. (2023) wird dies eher als Chance gesehen, da die Moderator*innen auf Basis ihrer eigenen schulischen Praxis Unterstützung bei Planungs- und Umsetzungsprozessen in den begleiteten Schulen leisten können. [42]

Entgegen der z. T. in der Literatur angeführten Erfahrungen (Evers, 2016; Kuboth & Aich, 2020; Weingarten et al., 2018) lässt sich kein grundsätzlich gering ausgeprägtes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten hinsichtlich einer qualitativ hochwertigen Weitergabe feststellen; auch die MU-IMOs beschreiben konsistent einen Kompetenzzuwachs und erleben sich als (zunehmend) wirksam im Prozess. Die Aussagen der IMOs weisen darauf hin, dass dies – neben der Qualifizierung auf Stufe 1 – vor allem auf die Zusammensetzung und Zusammenarbeit der Moderationsteams zurückzuführen ist. Analog zu Kooperation als Merkmal wirksamer Fortbildungen (Fussangel et al., 2016; Lipowsky & Rzejak, 2017) wird Kooperation auch im TTT-Konzept sowohl im Moderationsteam als auch in der Gesamtgruppe der IMOs sowie in der Gruppe der MU-IMOs wertgeschätzt und als förderlicher Aspekt im Qualifizierungs- und Umsetzungsprozess angesehen. Neben dem von Linder (2011) hervorgehobenen Vorteil der Abbildung vielfältiger Kompetenzen im Team unterstützt die heterogene Zusammensetzung hinsichtlich Moderations- und Inklusionserfahrung sowie Profession im Erleben der IMOs die Kompetenzentwicklung und das Wirksamkeitserleben. Aus den Schilderungen der IMOs lässt sich die Hypothese ableiten, dass zum einen die gezielte Auswahl von Moderator*innen nicht nur vor dem Hintergrund fachlicher, sondern auch affektiv-motivationaler Aspekte (Alberti et al., 2022) relevant ist, zum anderen die strukturelle Verankerung von Angeboten zur Reflexion sowie zum Peer-Feedback unterstützend wirkt. [43]

Die Qualifizierung auf Stufe 1 (*Implementation*) und *Nurture and Development* auf Stufe 2 sind aus Sicht der IMOs insgesamt sehr gut gelungen. Die genannten Aspekte unterstreichen die von Evers (2016) im MANUM-Modell herausgearbeitete Relevanz der Qualität des Qualifizierungsangebots auf Stufe 1 einschließlich der Expertise der Expert*innen. Die Auswahl der Inhalte und die didaktisch-methodische Aufbereitung werden vielfach positiv bewertet, ebenso die Gestaltung des (Lern-)Klimas. Insbesondere die modulweise Qualifizierung der IMOs mit zeitnah erfolgender Umsetzung des jeweiligen Moduls in der Schule und enger Begleitung bei der Umsetzung wird – analog zu Monnier et al. (2023) für ein TTT-Konzept zur digitalen Bildung – als förderlich erlebt. Ein weiterer Gelingensfaktor, den auch El-Hamamsy et al. (2023) explizit benennen, sind die feldspezifischen Kompetenzen der Expert*innen, die die Qualifizierung auf Stufe 1 verantworten. Kritische Punkte beziehen sich in erster Linie auf die inhaltliche Tiefe der Vorbereitung der MU-IMOs, was u. a. mit der individuellen Ausgangsbasis des Professionswissens, der Komplexität der Anforderungen und dem Abstand zum Studium bzw. zur Wissenschaft zusammenhängen könnte (Ellmann & Lucantoni, 2023). [44]

Übereinstimmend mit den Befunden aus Überblicksarbeiten (Behr et al., 2020; Snowden et al., 2023) erscheint *Nurture and Development* besonders bedeutsam, um die qualitativ hochwertige Verbreitung über das TTT-Konzept zu unterstützen. Die konzeptionell verankerten und durch spezifisches Zusatzmaterial unterstützten Möglichkeiten der schulspezifischen Anpassungen, die im Kontext Inklusion als notwendig gelten (Leko & Roberts, 2014), werden von den Befragten zwar nicht durchgängig als hinreichend, jedoch grundsätzlich als positiv erlebt und scheinen – neben den während der Qualifizierung eröffneten Räumen zur partizipativen Weiterentwicklung, die vielfach explizit als förderlicher Aspekt hervorgehoben wurden und für ein hoch ausgeprägtes *Alignment* (Mormina & Pinder, 2018) sprechen – der Gefahr der inhaltlich nicht vertretbaren und ggf. auch verfälschenden Anpassungen oder Kürzungen (Abeysena et al., 2016; Moulakdi & Bouchamma, 2020) entgegenzuwirken. Für die schulspezifische Modifikation des Programms bei gleichzeitiger Sicherung der Implementationsqualität erweist sich neben den zur Verfügung gestellten Materialien insbesondere die enge Begleitung der IMO's bei der Umsetzung auf Stufe 2 durch niedrigschwellige Beratungsangebote via Email und Telefon als wichtiges Element des TTT-Konzepts, um eine mögliche Verwässerung der Inhalte, wie sie u. a. von Demarle-Meusel et al. (2020) und El-Hamamsy et al. (2023) berichtet werden, zu vermeiden. [45]

8. Limitationen

Auch wenn die Analyse der Expert*inneninterviews eine differenzierte Darstellung und Diskussion förderlicher und hinderlicher Aspekte ermöglicht, impliziert der gewählte forschungsmethodische Ansatz bestimmte Limitationen. Grundsätzlich führt das immanente Problem der sozialen Erwünschtheit zu einer eingeschränkten Aussagekraft von Selbstauskünften (Schmidt-Atzert & Amelang, 2012). So könnte – trotz der personellen Trennung der Qualifizierung auf Stufe 1 und der expliziten Betonung des Ziels der Zwischenevaluation – die Aussicht auf die weitere Zusammenarbeit im Projekt die Äußerungen der Befragten beeinflusst haben; auch der Strukturierungsgrad der Befragung könnte zu Einschränkungen der Offenheit der Befragten beitragen (Helfferich, 2014). Eine Positivselektion durch die freiwillige Teilnahme ist anzunehmen und bei der Ergebnisinterpretation zu berücksichtigen. Die ermittelten Hinweise zur Gestaltung von TTT-Modellen unter besonderer Berücksichtigung schulischer Inklusion sollten durch weitere Formen der Evaluation ergänzt werden, z. B. durch Befragungen der weiteren Stakeholder im Projekt sowie durch (videogestützte) Beobachtungen der Moderator*innen bei der Umsetzung auf Stufe 2. Auch die Analyse weiterer Einflussfaktoren (z. B. Context; Snowden et al., 2023) wäre wünschenswert, um die Befunde zu erweitern. Um die von den IMO's beschriebene Entwicklung valider einschätzen zu können, wäre eine Erhebung der Ausgangskompetenzen (z. B. des Professionswissens und der inklusionsbezogenen Einstellungen) wünschenswert. Um die Ergebnisse zu verallgemeinern, sind zudem weitere Studien zur Analyse der vorliegenden sowie ähnlicher TTT-Konzeptionen erforderlich. [46]

9. Fazit und Konsequenzen für die Konzeption von TTT-Modellen im Kontext schulischer Inklusion

Angesichts der komplexen Wirkungszusammenhänge von TTT-Modellen (Evers, 2016; Mormina & Pinder, 2018), der Forschungsdesiderate im Bereich der Qualifizierung von Moderator*innen (Lipowsky, 2014; Vanier et al., 2021) und der umfangreichen Veränderungsprozesse, die zur Umsetzung schulischer Inklusion erforderlich sind (Ahrbeck, 2017; Klemm, 2014), ist die Entwicklung und Implementation eines TTT-Modells im Kontext schulischer Inklusion ein anspruchsvoller und vielschichtiger Prozess, der durch Evaluation begleitet werden sollte, um auf dieser Basis mögliche Konsequenzen für die Weiterentwicklung abzuleiten. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verdeutlichen zum einen die Relevanz einer hochwertigen Qualifizierung von Moderator*innen, die durch eine enge Begleitung und Unterstützung bei der Umsetzung in den Schulen ergänzt wird, zum anderen aber auch die Bedeutung einer auf die schulischen Bedingungen abgestimmten Prozessbegleitung im Kontext schulischer Inklusion. Aus den Ergebnissen der Zwischenevaluation und der Auswertung des Forschungsstandes lassen sich

Empfehlungen zur Planung und Umsetzung von TTT-Modellen ableiten, die in Folgestudien einer weiteren empirischen Überprüfung unterzogen werden sollten: [47]

- Die Qualifizierungen der Moderator*innen auf Stufe 1 und die Fortbildungen auf Stufe 2 sollten alternierend erfolgen. Die modulweise Qualifizierung und Umsetzung mit enger Begleitung unterstützt zum einen die Expertiseentwicklung der Moderator*innen, zum anderen ermöglicht sie die fortlaufende, prozessbegleitende Anpassung der Fortbildungsinhalte und -methoden an die konkrete schulische Situation. [48]
- Zur Sicherung der hochwertigen Qualifizierung auf Stufe 1 sind motivierungsfähige Expert*innen mit feldspezifischem Wissen erforderlich, die während der Umsetzung auf Stufe 2 durchgängig einen engen Kontakt zu den Moderator*innen pflegen und vielfältige niedrigschwellige Beratungsangebote vorhalten. [49]
- Bei der Auswahl der Moderator*innen sollten Moderations- und Inklusionserfahrung sowie affektiv-motivationale Aspekte einbezogen werden. Zur Sicherung der Qualität und Weiterentwicklung der Kompetenzen sind Elemente zur Förderung der Moderations-, Reflexions- und Prozessmanagementkompetenzen zu berücksichtigen, ggf. auch Rollenspielübungen etc. Zu empfehlen ist zudem, Möglichkeiten des Prozessfeedbacks einzubinden, z. B. durch (gegenseitige) Hospitationen. Zudem sollten Räume und Methoden zur Reflexion der eigenen Entwicklung bewusst eingeplant werden. Für moderationsunerfahrene Moderator*innen sind zusätzliche Angebote zum Aufbau feldspezifischen Wissens (vor allem inklusionsbezogenes Professionswissen) empfehlenswert, die strukturell in die TTT-Konzeption eingebunden sind. [50]
- Die Moderator*innen sollten in festen Teams arbeiten, die unter Berücksichtigung der Moderations- und Inklusionserfahrung zusammengesetzt werden. Um die gelingende Kooperation zu unterstützen, sind Räume und Methoden zur selbstständigen Reflexion der Zusammenarbeit im Team (z. B. Methoden des Peer-Feedbacks) sowie zur regelmäßigen angeleiteten Reflexion (z. B. Coaching/Supervision) vorzusehen. [51]
- Um das Konzept unter Einbezug der Expertise der Moderator*innen partizipativ weiterzuentwickeln, das *Alignment* zu unterstützen und die Gefahr von Verwässerung und unzulässiger Verkürzung zu verringern, sollte ein hoher Grad an Partizipation der Moderator*innen sowohl bei der Weiterentwicklung des Angebots auf Stufe 1 als auch bei der schulspezifischen Anpassung des Fortbildungsprogramms auf Stufe 2 realisiert werden. Hierzu bieten sich z. B. regelmäßige Reflexionsgespräche und die gemeinsame Erarbeitung von möglichen Alternativplanungen im Rahmen der Schulungstermine an. [52]
- Materialien für die Umsetzung auf Stufe 2 (z. B. PowerPoint-Präsentationen, Handouts) sollten umfangreich und qualitativ hochwertig vorbereitet sowie modifizierbar bereitgestellt werden. Die schulspezifische Adaption der Inhalte sollte durch die Expert*innen eng begleitet und durch Beratung sowie ggf. weitere Materialien unterstützt werden. [53]

Viele dieser Empfehlungen sind sicherlich nicht ausschließlich für die Konzeption inklusionsbezogener TTT-Modelle relevant und können auf andere Kontexte übertragen werden. Jedoch erfordert ein tiefgreifender Veränderungsprozess wie schulische Inklusion in besonderer Weise die Entwicklung und Implementation geeigneter TTT-Modelle, die eine systematische und wissenschaftlich fundierte Qualifizierung der Moderator*innen für inklusionsbezogene Fragestellungen ermöglichen und sowohl deren Bedarfe als auch die schulspezifischen Besonderheiten berücksichtigen. Eine solche TTT-Konzeption erfordert angemessene Ressourcen (Monnier et al., 2023; Mormina & Pinder, 2018): Neben Zeit für Qualifizierung, Fortbildung, Umsetzung und Reflexion bedarf es einer angemessenen sächlichen Ausstattung, unterstützender Strukturen, geeigneter Expert*innen und vor allem kompetenter, motivierungsfähiger Moderator*innen, die ihre „Schalterposition“ (Evers, 2016, S. 21) reflektiert nutzen, um die Transfermotivation in den Schulen und damit letztlich auch die Umsetzung inklusionsbezogener Veränderungen im Kontext Schule positiv zu beeinflussen. [54]

Literatur

- Abeysena, H., Philips, R. & Poppit, G. (2016). The cascade model in action. In M. Frogett & S. Herath (Hrsg.), *English Language Teacher Research Partnerships. A collection of research papers from the Sri Lankan context* (S. 79–87). Sri Lanka: British Council.
- Ahrbeck, B. (2017). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(1), 5–11. doi: [10.1024/1010-0652/a000193](https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000193)
- Alberti, V., Hillerich, S. & Strauch, A. (2022). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell 2.0*. Bonn: DIE. doi: [10.57776/hv49-7a98](https://doi.org/10.57776/hv49-7a98)
- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 139–156). Münster: Waxmann.
- Behr, J., Leidig, T. & Hennemann, T. (2019). Train-the-Trainer. Entwicklung und Umsetzung einer prozessbegleitenden Fortbildung zur Erweiterung von Handlungskompetenzen und Förderung des Selbstwirksamkeitserlebens im inklusiven Kontext. *Journal für Psychologie*, 27(2), 6–28. doi: [10.30820/0942-2285-2019-2-6](https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-6)
- Behr, J., Leidig, T., Krull, J., Spilles, M. & Hennemann, T. (2020). Multiplikatorenkonzepte zur Professionalisierung von Lehrkräften – ein systematisches Review empirischer Studien. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 13(2), 151–176.
- Bergmüller, C. (2010). *Trainerqualifizierung in der Schulentwicklung. Visionen, Fahrpläne und Spannungsfelder empirisch betrachtet*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. doi: [10.1027/2151-2604/a000194](https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194)
- Boer, A. de, Pijl, S. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. doi: [10.1080/13603110903030089](https://doi.org/10.1080/13603110903030089)
- Chatziefstathiou, E. & Phillips, N. (2011). From Pedagogy to Adult Training: A Comparative Research on the Roles of the Educator-School Teacher and the Adult Trainer. *Review of European Studies*, 3(1), 101–109. doi: [10.5539/res.v3n1p101](https://doi.org/10.5539/res.v3n1p101)
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. doi: [10.54300/122.311](https://doi.org/10.54300/122.311)
- Demarle-Meusel, H., Rottenhofer, M., Albaner, B. & Sabitzer, B. (2020). Educational pyramid scheme – A sustainable way of bringing innovations to school. *2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1–7. doi: [10.1109/FIE44824.2020.9274172](https://doi.org/10.1109/FIE44824.2020.9274172)
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. (2018). Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Teil 1. *Forum Lehrerbildung*, (47).
- Dichaba, M. M. & Mokhele, M. L. (2012). Does the cascade model work for teacher training? Analysis of teachers' experiences. *International Journal of Educational Sciences*, 4(3), 249–254. doi: [10.1080/09751122.2012.11890049](https://doi.org/10.1080/09751122.2012.11890049)
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(30), 1–28. doi: [10.1007/s10648-023-09752-2](https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2)
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- El-Hamamsy, L., Monnier, E.-C., Avry, S., Chessel-Lazarotto, F., Liégeois, G., Bruno, B. et al. (2023). An adapted cascade model to scale primary school digital education curricular reforms and teacher professional development programs. *Education and Information Technologies*, 1–46. doi: [10.1007/s10639-023-12043-6](https://doi.org/10.1007/s10639-023-12043-6)

- Ellins, K. K., Snow, E., Olson, H. C., Stocks, E., Willis, M., Olson, J. et al. (2013). The Texas Earth and Space Science (TEXES) Revolution: A model for the delivery of earth science professional development to minority-serving teachers. *Journal of Geoscience education*, 61(2), 187–201. doi: [10.5408/12-348.1](https://doi.org/10.5408/12-348.1)
- Ellmann, M. T. & Lucantoni, P. (2023). *From teacher to trainer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evers, I. K. (2016). *Planung und Evaluation einer Multiplikatorenfortbildung zum Thema Videoarbeit an Schulen*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Fritzsche, B., Schuler, S. & Wittmann, G. (2019). Das berufliche Selbstverständnis von Multiplikator*innen für den Mathematikunterricht an Grundschulen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(2), 170–186. doi: [10.31244/ddS.2019.02.05](https://doi.org/10.31244/ddS.2019.02.05)
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 327–354). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-18942-0_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_13)
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Goldschmidt, P. & Phelps, G. (2010). Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long? *Economics of Education Review*, 29(3), 432–439. doi: [10.1016/j.econedurev.2009.10.002](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.002)
- Guskey, T. (2014). Measuring the effectiveness of educators' professional development. In L. E. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche & K. L. Bauserman (Hrsg.), *Handbook of professional development in education. Successful models and practices, PreK-12* (S. 447–465). New York: The Guilford Press.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-18939-0_39](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39)
- Kaiser, R. (2021). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-30255-9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30255-9)
- Kandiller, S. T. & Özler, D. (2015). From teacher to trainer: What changes? Or does it? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 436–452. doi: [10.1016/j.sbspro.2015.07.530](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.530)
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235–250. doi: [10.1080/13674580500200277](https://doi.org/10.1080/13674580500200277)
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980. doi: [10.3102/0034654315626800](https://doi.org/10.3102/0034654315626800)
- Klemm, K. (2014). Auf dem Weg zur schulischen Inklusion: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 625–637. doi: [10.1007/s11618-014-0543-0](https://doi.org/10.1007/s11618-014-0543-0)
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40–105). Berlin: DGfL.
- Kuboth, C. & Aich, G. (2020). Ein Gesprächstraining als landesweite Lehrkräftefortbildung implementieren: Eine Interviewstudie mit den durchführenden Multiplikator*innen. *Empirische Pädagogik*, 34(4), 317–330.
- Leidig, T. (2019). *Wie kann es gelingen? – Professionalisierung von Lehrkräften auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung prozessbegleitender Fortbildungsangebote*. Dissertation. Universität Köln. Verfügbar unter: https://kups.ub.uni-koeln.de/9733/1/Leidig_Dissertation_Wie-kann-es-gelingen_offen.pdf
- Leko, M. M. & Roberts, C. A. (2014). How does professional development improve teacher practice in inclusive schools? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (S. 43–54). New York: Routledge.

- Linder, S. M. (2011). The facilitator's role in elementary mathematics professional development. *Mathematics Teacher Education and Development*, 13(2), 44–66.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung im Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2019). Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske et al. (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 23, S. 144–161). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-26231-0_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_18)
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379–399.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Juventa.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl., S. 323–335). Weinheim: Juventa.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-18939-0_38](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38)
- McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F. & Algozzine, B. (2014). What are effective inclusive schools and why are they important? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (S. 3–16). New York: Routledge. doi: [10.4324/9780203102930](https://doi.org/10.4324/9780203102930)
- Monnier, E.-C., Avry, S., El-Hamamsy, L., Pulfrey, C., Caneva, C., Mondada, F. et al. (2023). From teacher to teacher-trainer: A qualitative study exploring factors contributing to a successful train-the-trainer digital education program. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1). doi: [10.1016/j.ssaho.2023.100518](https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100518)
- Mormina, M. & Pinder, S. (2018). A conceptual framework for training of trainers (ToT) interventions in global health. *Globalization and Health*, 14(1), 1–11. doi: [10.1186/s12992-018-0420-3](https://doi.org/10.1186/s12992-018-0420-3)
- Moulakdi, A. & Bouchamma, Y. (2020). Professional development for primary school teachers in Cameroon: Is the cascade PD model effective? *Creative Education*, 11(7), 1129–1144. doi: [10.4236/ce.2020.117084](https://doi.org/10.4236/ce.2020.117084)
- Ngeze, L. V., Khwaja, U. & Iyer, S. (2018). Cascade model of teacher professional development: Qualitative study of the desirable characteristics of secondary trainers and role of primary trainers. In H. Ogata, Y. Song, J.-C. Yang, M. Chang, L.-H. Wong & M. M. T. Rodrigo (Hrsg.), *ICCE 2018: 26th International Conference on Computers in Education, extended summary proceedings*. Taiwan: Asia-Pacific Society for Computers in Education (S. 755–760). Taiwan: Asia-Pacific Society for Computers in Education.
- Pearce, J., Mann, M. K., Jones, C., van Buschbach, S., Olf, M. & Bisson, J. I. (2012). The most effective way of delivering a train-the-trainers program: A systematic review. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 32(3), 215–226. doi: [10.1002/chp.21148](https://doi.org/10.1002/chp.21148)
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J. P., Janssen, I. et al. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, 41(6), 197–239. doi: [10.1139/apnm-2015-0663](https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663)
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-22095-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2)
- Roesken-Winter, B., Hoyles, C. & Blömeke, S. (2015). Evidence-based CPD: Scaling up sustainable interventions. *ZDM Mathematics Education*, 47, 1–12. doi: [10.1007/s11858-015-0682-7](https://doi.org/10.1007/s11858-015-0682-7)

- Schmich, J., Lindemann, R. & Gurtner-Reinthal, S. (2019). Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TALIS 2018 - Band 1 - Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 39–53). Graz: Leykam.
- Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012). *Psychologische Diagnostik* (5. Aufl.). Berlin: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-642-17001-0](https://doi.org/10.1007/978-3-642-17001-0)
- Shire, S. Y. & Kasari, C. (2014). Train the trainer effectiveness trials of behavioral intervention for individuals with autism: a systematic review. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *119*(5), 436–451. doi: [10.1352/1944-7558-119.5.436](https://doi.org/10.1352/1944-7558-119.5.436)
- Sholomskas, D. E., Syracuse-Siewert, G., Rounsaville, B. J., Ball, S. A., Nuro, K. F. & Carroll, K. M. (2005). We don't train in vain: A dissemination trial of three strategies of training clinicians in cognitive-behavioral therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *73*(1), 106–115. doi: [10.1037/0022-006X.73.1.106](https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.1.106)
- Snowden, B., Lahiri, S., Dutton, R. & Morton, L. (2023). Achieving and Sustaining Change Through Capacity Building Train-the-Trainer Health Initiatives in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review. *The Journal of continuing education in the health professions*, *43*(2), 96–103. doi: [10.1097/CEH.0000000000000458](https://doi.org/10.1097/CEH.0000000000000458)
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation: Theory, models & applications*. San Francisco: A Wiley Imprint.
- Suhrheinrich, J. (2015). A sustainable model for training teachers to use pivotal response training. *Autism*, *19*(6), 713–723. doi: [10.1177/1362361314552200](https://doi.org/10.1177/1362361314552200)
- Suzuki, T. (2011). Cascade model for teacher training in Nepal. *Studies in Languages and Cultures*, *27*, 31–42. doi: [10.15017/21785](https://doi.org/10.15017/21785)
- Turner, F., Brownhill, S. & Wilson, E. (2017). The transfer of content knowledge in a cascade model of professional development. *Teacher Development*, *21*(2), 175–191. doi: [10.1080/13664530.2016.1205508](https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1205508)
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *83*(4), 283–294. doi: [10.2378/vhn2014.art09d](https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d)
- Vaccarello, C., Kratochwill, T. R. & Asmus, J. M. (2023). Effects of a problem-solving team consultation on the problem-solving process: An evaluation of concept knowledge, implementation integrity, and student outcomes. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *33*(2), 149–180. doi: [10.1080/10474412.2022.2068020](https://doi.org/10.1080/10474412.2022.2068020)
- Vanier, D. H., Menzel, A., Scholl, D. & Schüle, C. (2021). Ein Kooperationsprojekt zur Modellierung, Messung und Förderung des Professionellen Kompetenzprofils von Fortbildenden. In C. Maurer, K. Rincke, L. Holzäpfel & F. Lipowsky (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung – Arbeitsbündnisse im analogen und virtuellen Raum. Online QLB-Tagung an der Universität Regensburg 2021* (S. 16–20). Regensburg: Universität. doi: [10.25656/01:23404](https://doi.org/10.25656/01:23404)
- Weingarten, C., Rabago, J., Reynolds, J., Gates, K., Yanagida, E. & Baker, C. (2018). Examining the utility of a train-the-trainer model for dissemination of sexual violence prevention in schools. *Child Abuse & Neglect*, *80*, 70–79. doi: [10.1016/j.chiabu.2018.03.022](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.022)

Kontakt

Tatjana Leidig, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Klosterstr. 79c, 50931 Köln
E-Mail: tleidig@uni-koeln.de

Zitation

Leidig, T., van Zadelhoff, F., Behr, J., Hasler, S. & Hennemann, T. (2024). Train-the-Trainer im Kontext von Fortbildungen auf dem Weg zur inklusiven Schule: Förderliche und hinderliche Aspekte aus Sicht der Moderator*innen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, *6*(1), doi: [10.21248/Qfl.148](https://doi.org/10.21248/Qfl.148)

Eingereicht: 02. August 2023

Veröffentlicht: 29. April 2024



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.