

Bewertung einer prozessbegleitenden Qualifizierung zur inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung durch die teilnehmenden Lehrkräfte

Jule Behr, Karolina Urton, Johanna Krull, Pawel Kulawiak & Thomas Hennemann

Zusammenfassung

Die Erweiterung professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften durch Fortbildungsmaßnahmen zur erfolgreichen Umsetzung schulischer Inklusion wird häufig diskutiert. Da die Professionalisierung in der ersten (Studium) und zweiten (Referendariat) Phase der Lehrkraft(aus)bildung nicht als abschließend gilt, besteht der Bedarf der gezielten und planvollen Erweiterung dieser in der dritten Phase (berufsbegleitend) der Lehrer*innenbildung. Dies soll durch Fortbildungsmaßnahmen, konzipiert auf Basis des Forschungsstands zu wirksamen Fortbildungsmaßnahmen und des erweiterten Angebots-Nutzungs-Modells zur Erklärung beruflichen Lernens von Lehrkräften nach Lipowsky (2014), erreicht werden. Eine konkrete Überprüfung der Modellannahme zu Einflussfaktoren auf die Bewertung und Wirksamkeit von Fortbildungen existiert bislang nicht. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es deshalb in einem ersten Schritt die Faktorenstruktur (Prädiktoren) des Modells zu prüfen. Anschließend wird mittels eines regressionsanalytischen Vorgehens untersucht, ob diese Prädiktoren zur Vorhersage der Fortbildungsbewertung durch Lehrkräfte geeignet sind. Die Ergebnisse bestätigen die angenommene Faktorenstruktur. Diese erweist sich auch über die einzelnen Fortbildungsmodule hinweg als stabil. Weiterhin zeigten sich Zusammenhänge zwischen personenbezogenen Voraussetzungen sowie der Qualität/Wahrnehmung und Nutzung des Angebots und der Bewertung der Fortbildung, während dies für die Kontextfaktoren fraglich blieb. Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert und in den bisherigen Forschungsstand eingeordnet.

Schlagworte

Angebots-Nutzungs-Modell, Fortbildung, Professionalisierung, Inklusion, Lehrkräfte

Title

Evaluation of a process-accompanying qualification for inclusive school and classroom development by the participating teachers

Abstract

The expansion of teacher competence through professional development for the successful implementation of inclusion is often discussed. Since professionalization in the first (studies) and second (traineeship) phase of teacher training is not considered final, there is a need for targeted and planned expansion of this in the third phase (in-service) of teacher training. This is to be achieved through professional development, based on the research of effective professional development and the offer-and-use-model of teacher training according to Lipowsky (2014). A concrete evaluation of the model and factors that influence the rating and effectiveness of professional development does not yet exist. Therefore, the aim of this paper is to test the model's factor structure (predictors) as a first step. Subsequently, a regression analysis is used to examine whether these predictors are suitable for predicting the rating by teachers. The results confirm the assumed factor structure which also proves to be stable across the individual training modules. Furthermore, correlations between personal prerequisites, the

quality/perception and the use of the offer, as well as the evaluation of the in-service training, were found, while they remained questionable for the contextual factors. Finally, the results are discussed and placed in the current research.

Keywords

Offer-and-use-model of teacher training, professional development, inclusion, teachers

Inhaltsverzeichnis

1. Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften im inklusiven Kontext
2. Einflüsse auf Fortbildungsbewertungen
3. Forschungsfrage
4. Methode
 - 4.1. Stichprobe
 - 4.2. Durchführung und Erhebungsinstrument
 - 4.3. Fortbildungsinhalte
 - 4.4. Statistische Analysestrategie
5. Ergebnisse
6. Diskussion
7. Fazit & Ausblick

Literatur

Kontakt

Zitation

1. Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften im inklusiven Kontext

Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften gilt als bedeutender Faktor für die Bewältigung komplexer Aufgaben und damit für die Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen (Baumert & Kunter, 2006). Als zentrale Facetten professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften definieren Baumert und Kunter (2006) sowohl das professionsspezifische Wissen als auch affektiv-motivationale Aspekte. Neben einer hohen Fachexpertise von Lehrkräften, bestehend aus pädagogischem, fachdidaktischem und Fachwissen (Baumert & Kunter, 2006; Hennemann, Ricking & Huber, 2018; Hillenbrand, 2015), ergänzt durch im institutionellen Kontext relevantes Organisations- und Beratungswissen, sind vor allem persönliche Überzeugungen, motivationale Orientierungen sowie eine adäquate Selbstregulation zentrale Fähigkeiten professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006). [1]

Durch den Wandel hin zur inklusiven Beschulung (Bundesgesetzblatt, 2008; Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2018), die in den Schulgesetzen der Bundesländer verbindlich als Regelfall verankert ist (z. B. SchulG NRW, 2018), haben sich herausfordernde Veränderungen des Lehrberufs und des Aufgabenprofils ergeben (Lindsay, 2007; Melzer & Hillenbrand, 2015). Professionell handelnde Lehrkräfte gelten als wesentlicher Faktor bei „der Gestaltung und Umsetzung von Innovationen in Institutionen unseres Bildungswesens“ (Lindmeier & Weiß, 2017, S. 4). Daher scheint die (Weiter-)Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006) für die erfolgreiche Umsetzung schulischer Inklusion unabdingbar zu sein (Hennemann et al., 2018). [2]

Im Kontext des professionellen (Handlungs-)Wissens von Lehrkräften wird postuliert, dass Lehrkräfte zur Umsetzung schulischer Inklusion Kompetenzen in den Bereichen Unterrichten,

Diagnostik, Förderung, Classroom Management und Beratung benötigen (Hennemann et al., 2018; Kultusministerkonferenz [KMK], 2011). Darüber hinaus zeigen sich Hinweise darauf, dass sowohl die Einstellungen zum gemeinsamen Lernen als auch das Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte als zentral für deren Bereitschaft inklusiven Unterricht umzusetzen angesehen werden können (Hellmich, Löper & Görel, 2019; Knauder & Koschmieder, 2019). Gemäß der European Agency (2012) bedingen im Kontext schulischer Inklusion die Einstellungen und Haltungen sowie Wissen im Zusammenspiel mit Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Anwendung des Wissens die tatsächliche Performanz. Demzufolge geht es im Kontext inklusiven Unterrichts nicht um einen statischen Kompetenzbegriff, sondern um die Anwendung professioneller Handlungskompetenz in konkreten Anwendungssituationen in der Schule (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). [3]

Die Professionalisierung in der ersten (Studium) und zweiten (Referendariat) Phase der Lehrkraft(aus)bildung gilt nicht als abschließend (Cramer, Johannmeyer & Drahmman, 2019). Es stellt sich daher die Frage nach Möglichkeiten zur systematischen Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz in der dritten Phase (berufsbegleitend) der Lehrer*innenbildung. Langfristig angelegte, prozessorientierte Fortbildungsmaßnahmen gelten als unabdingbar zur Unterstützung inklusiver Professionalisierungs- und Entwicklungsprozesse im schulischen Setting (Amrhein, 2015; Leko & Roberts, 2014; Lipowsky, 2014). Im Sinn des 'Professional Development' werden diese definiert als „a set of coordinated, comprehensive, and intensive activities designed to enhance educators' knowledge, beliefs, skills, and practices for the purpose of improving student outcomes“ (Leko & Roberts, 2014, S. 43). [4]

In den vergangenen Jahren gab es vielfache Professionalisierungsbemühungen in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung, indem Fortbildungsmaßnahmen theoretisch und empirisch fundiert konzipiert und hinsichtlich ihrer Effektivität evaluiert wurden (z. B. Bartling et al., 2021; Leidig, Hennemann & Grünke, 2017). Studien zur Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte weisen darauf hin, dass durch die Vermittlung von Handlungssicherheit, die Einstellungen zum gemeinsamen Unterricht und das Selbstwirksamkeitserleben von Lehrkräften im Kontext schulischer Inklusion, die Arbeitszufriedenheit, die Unterrichtsqualität sowie das Lernen der Schüler*innen positiv beeinflusst werden können (Chao, Sze, Chow, Forlin & Ho, 2017; Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017; Zee & Koomen, 2016). Diese Effekte bzw. Fortbildungserfolge im Sinne von Veränderungen im Denken und Handeln (Transfer des Gelernten) zeigen sich jedoch nur, wenn zuvor Akzeptanz und Zufriedenheit der teilnehmenden Lehrkräfte bzgl. der Fortbildung bestehen (Huber & Radisch, 2010; Lipowsky, 2019). [5]

2. Einflüsse auf Fortbildungsbewertungen

Um die Wirkungsweise und Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen auf der Ebene der Lehrkräfte zu analysieren, gilt es das komplexe Wechselspiel verschiedener Einflussfaktoren sowie die subjektive Wahrnehmung der Teilnehmer*innen von Fortbildungsangeboten zu berücksichtigen (Huber & Radisch, 2010; Kennedy, 2016; Lipowsky, 2014). Zur Identifikation möglicher Einflussfaktoren, adaptieren Huber und Radisch (2010) sowie Lipowsky (2014) das Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtsforschung (Helmke, 2007) für den Fortbildungskontext. Im Folgenden wird dabei auf das von Lipowsky (2019) erweiterte Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung beruflichen Lernens von Lehrkräften rekurriert (s. Abb. 1). [6]

Als zentrale Einflussfaktoren auf den Transfer und den Fortbildungserfolg definiert Lipowsky (2019) die schulischen Kontextbedingungen, die Qualität (z.B. didaktisch-methodische Aufbereitung) und Merkmale der Fortbildungsveranstaltung (inkl. der Wahrnehmung und Nutzung dieser durch die Teilnehmer*innen) sowie die Merkmale der Teilnehmer*innen. Es handelt sich um ein komplexes, multikausales Wechselspiel der verschiedenen Faktoren (personen-, angebots- und kontextbezogen) auf unterschiedlichen Ebenen (Moderation, Teilnehmer*innen, Lernumgebung, Institution). Die Bewertung einer Fortbildungsveranstaltung (im Sinne von Akzeptanz und Zufriedenheit mit einer Fortbildung) ist in erheblichem Maße von den

Teilnehmenden abhängig und den vielschichtigen Prozessen, die im Rahmen von Fortbildungsangeboten stattfinden. Dabei ist die Bewertung einer Fortbildung entscheidend für die dauerhafte Teilnahme und den Erfolg dieser im Sinne der Umsetzung des neuen Wissens in der Praxis (Huber & Radisch, 2010). Im Weiteren wird auf den Zusammenhang dieser (personen-, angebots- und kontextbezogenen) Faktoren und der Bewertung von Lehrkraftfortbildungen eingegangen. Lipowsky (2010) stellt im Rahmen des erweiterten Angebots-Nutzungs-Modells die Abstufung der Wirkungen von Fortbildungen nach deren Reichweite durch vier aufeinander aufbauenden (Evaluations-)Ebenen (s. Abb. 1) dar. Auf der ersten Ebene (Akzeptanz und Zufriedenheit der teilnehmenden Lehrpersonen) werden die unmittelbaren Reaktionen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrkräfte abgebildet, bemessen an ihrer Zufriedenheit und Akzeptanz (Lipowsky & Rzejak, 2017). Die Autor*innen werfen die Frage auf, ob eine positive Fortbildungsbewertung auf der ersten Evaluationsebene, d.h. die Zufriedenheit der teilnehmenden Lehrkräfte, auch zu Veränderungen auf den anderen drei Ebenen (Erweiterung des Wissens/Überzeugungen/Orientierungen, Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität, Förderung des Lernens der Schüler*innen) führt (Lipowsky & Rzejak, 2017; Nir & Bogler, 2008). Aktuelle Forschungsbefunde zeigen zwar die Bedeutung einzelner Faktoren des Modells für die Fortbildungsbewertung, das Modell in seiner Gesamtheit wurde allerdings bisher nicht betrachtet (z. B. Caruso, 2022; Jäger & Bodensohn, 2007; Kwakman, 2003). [7]

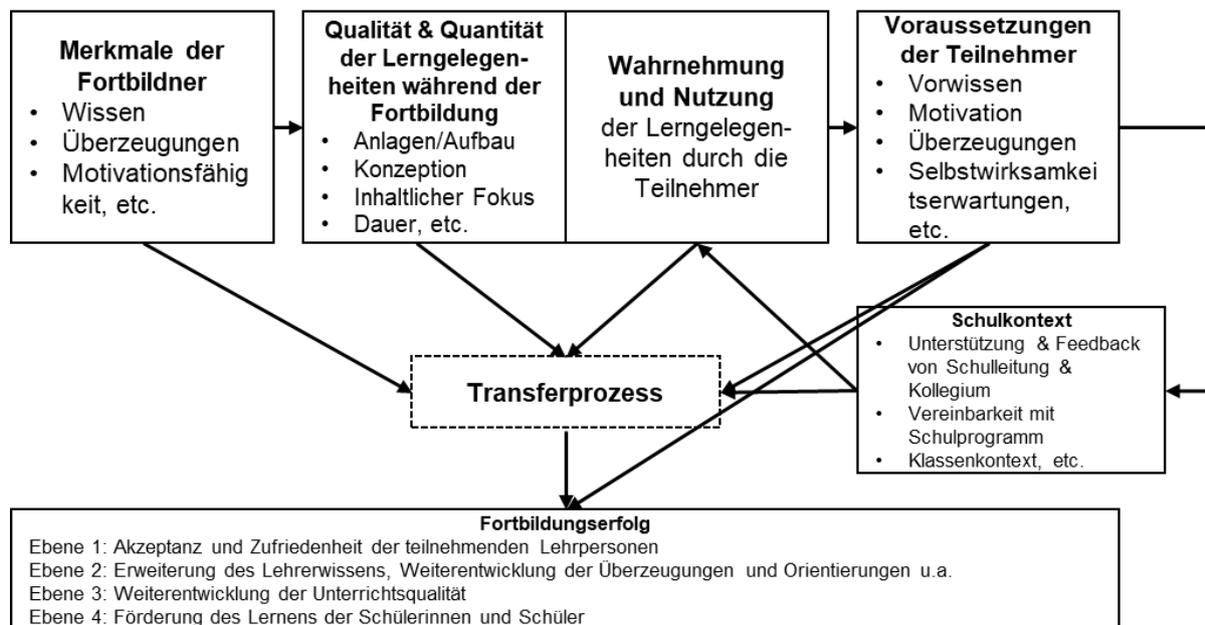


Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung des Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fortbildungen (Lipowsky, 2019, S. 145)

Insbesondere die strukturellen, didaktischen und fachlichen Merkmale (Quantität und Qualität der angebotenen Lerngelegenheiten) des Fortbildungsangebots sowie die Wahrnehmung durch die Teilnehmer*innen gelten als zentrale Prädiktoren für eine positive Fortbildungsbewertung sowie eine wahrscheinlichere Umsetzung von Fortbildungsinhalten in der schulischen Praxis (Caruso, 2022; Nir & Bogler, 2008; Richter, Richter & Marx, 2018). Überdies wird die Wahrnehmung der Fortbildungsqualität durch die Teilnehmenden maßgeblich bestimmt von der Expertise der Moderation, dem Wissen, den Überzeugungen, der Motivierungsfähigkeit und der Fähigkeit der Fortbildner*innen, die Relevanz der Inhalte überzeugend zu vermitteln (Jäger & Bodensohn, 2007; Nir & Bogler, 2008). Des Weiteren haben entsprechend der Annahme des Modells personenbezogene Merkmale der Fortbildungsteilnehmer*innen einen Einfluss auf die Wahrnehmung und Nutzung des Fortbildungsangebots sowie den Fortbildungserfolg. Dabei werden motivationale (z.B. Zielorientierung, Interesse), kognitive (z.B. Überzeugungen, Wissen, Offenheit), volitionale (z.B. Ausdauer), persönlichkeitsbezogene (z.B. Gewissenhaftigkeit) Voraussetzungen und Vorerfahrungen sowie private und berufsbiographische (z.B. Belastungserleben) Faktoren der Teilnehmer*innen fokussiert. Auch wenn diesen Merkmalen

in der Theorie eine Bedeutung im Rahmen des Fortbildungserfolgs beigemessen wird, ist der konkrete Zusammenhang noch weitestgehend unerforscht (Huber & Radisch, 2010; Lipowsky, 2014, 2019). [8]

Darüber hinaus werden die jeweiligen schulischen Kontextbedingungen sowohl generell (z.B. Vereinbarkeit mit dem Schulcurriculum, Schulleitungshandeln) als auch konkret im Anschluss an eine Fortbildung im Rahmen der Umsetzung (Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung, Gelegenheiten zur Anwendung des Gelernten) als wichtig erachtet (Huber & Radisch, 2010; Lipowsky, 2014, 2019). [9]

Der aktuelle Forschungsstand zu Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Lehrkräften mit Fortbildungen zeigt relativ einheitliche Ergebnisse: Neben dem persönlichen Interesse an einer Fortbildungsthematik, scheinen teilnehmende Lehrkräfte an einem Austausch über ihren Unterricht und der Optimierung dessen interessiert zu sein und weniger an einem ausschließlich theoretischen Input (Caruso, 2022). Ein Wechsel aus Input-, Austausch- und Erprobungsphasen wird als ein bedeutender methodisch-didaktischer Faktor bewertet, der sich positiv auf die Wahrnehmung und Nutzung von Fortbildungen auswirkt sowie auf die Zufriedenheit mit dieser (Jäger & Bodensohn, 2007; Lipowsky & Rzejak, 2012; Richter et al., 2018). Darüber hinaus wird die Expertise der Moderator*innen, v.a. die Motivierungsfähigkeit, das Fachwissen und die Vermittlungskompetenz der Moderator*innen, als Einflussfaktor auf die Zufriedenheit mit einer Fortbildungsveranstaltung charakterisiert (Jäger & Bodensohn, 2007; Nir & Bogler, 2008). Nir und Bogler (2008) ermitteln in ihrer Studie die Zufriedenheit von Lehrkräften mit einer Fortbildung und stellen heraus, dass die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit den Fortbildungen höher ist, wenn diese sich an konkreten und typischen Unterrichtssituationen orientieren. Guskey (2002) weist darauf hin, dass Lehrkräfte dazu neigen, pragmatisch zu sein, und daher Fortbildungen, die auf der Inhaltsebene spezifisches, konkretes und praktisches Wissen sowie bedarfsorientierte Maßnahmen vermitteln, die sich direkt im Schulalltag anwenden lassen, positiver bewertet werden. Die Ausrichtung einer Fortbildung an den Bedürfnissen und Erwartungen der Lehrkräfte ist zentral für ihre Zufriedenheit (Nir & Bogler, 2008). Die Autor*innen identifizieren sechs Prädiktoren für die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit Fortbildungen. Neben der (1) direkten Zuweisung von Fortbildungsressourcen an die Schule und (2) dem Schulgebäude als Fortbildungsstätte (d.h. geringe Fahrtzeit zu einem Fortbildungsort und weniger Bedarf der Organisation einer Unterrichtsvertretung), stellen (3) die Anpassung der Fortbildung an die Bedürfnisse und Erwartungen der Lehrkräfte, (4) die freiwillige Teilnahme an einer Maßnahme, (5) die Einbindung der Schulleitung als zentrale Person sowie (6) eine gewisse Vertrauensbasis und angenehme Feedbackkultur (kollegiumsintern als auch zwischen Moderation und Kollegium) entscheidende Faktoren im Kontext der Zufriedenheitsbewertung dar (Nir & Bogler, 2008). [10]

Es kann angenommen werden, dass ein Mindestmaß an Zufriedenheit und Akzeptanz der Lehrkräfte mit einer Fortbildungsveranstaltung zwar keine hinreichende, allerdings eine notwendige Voraussetzung darstellt, sich mit den Inhalten einer Fortbildung intensiv auseinanderzusetzen (Lipowsky & Rzejak, 2018). Deshalb sollte die erste Evaluationsebene von Fortbildungen in zukünftigen Forschungsbemühungen nicht unberücksichtigt bleiben, auch wenn diese aufgrund der vergleichsweise methodisch einfachen Durchführbarkeit verhältnismäßig häufig Gegenstand der Fortbildungsforschung ist (Lipowsky, 2010). Der Fokus der vorliegenden Untersuchung liegt auf der Einschätzungsebene (Ebene 1: Akzeptanz und Zufriedenheit der teilnehmenden Lehrpersonen, s. Abb. 1). Sie stellt die zentrale Voraussetzung für die Analyse auf den höheren Ebenen dar, die Veränderungen des Wissens (Ebene 2) und des unterrichtspraktischen Handelns der Lehrkräfte (Ebene 3) sowie Veränderungen auf der Schüler*innenebene (Ebene 4) umfassen. Außerdem liegt bislang keine empirische Überprüfung der gesamten Modellstruktur des erweiterten Angebots-Nutzungs-Modells zur Erklärung beruflichen Lernens von Lehrkräften nach Lipowsky (2014) vor. [11]

Das Ziel des Beitrages ist in einem ersten Schritt die Überprüfung der Faktorenstruktur des Modells zur Erklärung beruflichen Lernens von Lipowsky (2010). In einem zweiten Schritt wird

analysiert, inwiefern diese Faktoren mit der Bewertung von Lehrkraftfortbildungen zusammenhängen. [12]

3. Forschungsfrage

Viele Studien nutzen zur Erklärung beruflichen Lernens von Lehrkräften durch Fortbildungsmaßnahmen das erweiterte Angebots-Nutzungs-Modell (Lipowsky, 2014). Dieses Modell wurde aus Theorie und Empirie hergeleitet, bislang besteht allerdings ein Desiderat in der Überprüfung dessen. Daher soll in einem ersten Schritt analysiert werden, ob sich die Struktur des von Lipowsky (2014) entwickelten Angebots-Nutzungs-Modells zur Erklärung des beruflichen Lernens von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen mit Hilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigen lässt. Angelehnt an das Modell von Lipowsky wurden solche Aspekte erhoben, die sich auf die Teilnehmer*innen und die teilnehmenden Schulen beziehen. Demgemäß wird ein Modell mit den drei Dimensionen personenbezogene Voraussetzungen, Qualität/Wahrnehmung und Nutzung des Angebots sowie Kontextfaktoren angenommen und die Stabilität über sechs verschiedene Fortbildungsmodule hinweg betrachtet. [13]

In einem zweiten Schritt soll der Frage nachgegangen werden, welche Zusammenhänge zwischen den Fortbildungsbewertungen von Lehrkräften (Kriterium) und den drei Dimensionen des Modells personenbezogene Voraussetzungen, Qualität/Wahrnehmung und Nutzung des Angebots sowie Kontextfaktoren (Prädiktoren) bestehen. [14]

4. Methode

4.1. Stichprobe

Die prozessbegleitende Fortbildungsmaßnahme wurde an neun inklusiv arbeitenden Grundschulen in einem Flächenkreis in NRW umgesetzt, die sich selbst für die Teilnahme an der dreijährigen Prozessbegleitung entschieden haben (Behr, Leidig & Hennemann, 2020). Alle an den Schulen unterrichtenden Lehrkräfte und Schulleitungen haben mehrere Fortbildungsveranstaltungen absolviert und am Ende eines jeden Fortbildungsmoduls an einer Datenerhebung teilgenommen. Die Datenbasis dieser Studie bilden sechs querschnittliche Datensätze (ein Datensatz pro Fortbildungsbewertung). Bei den einzelnen Fortbildungsbewertungen konnten die Daten von 155 bis 201 Lehrkräften berücksichtigt werden (s. Tab. 1). An der ersten Fortbildungsbewertung haben 201 Lehrkräfte teilgenommen. Alters- und Geschlechtsangaben wurden lediglich zu diesem Zeitpunkt erhoben. Entsprechend der Angaben sind 87% ($n = 101$) der befragten Lehrkräfte weiblich (13% männlich; $n = 15$). 42% aller Lehrkräfte haben keine Angaben zum Geschlecht gemacht ($n = 85$). Die meisten befragten Lehrkräfte (38%; $n = 44$) sind im Alter zwischen 41 und 50 Jahren, 10% ($n = 12$ Personen) im Alter von 20 bis 30 Jahren, 26% ($n = 30$ Personen) im Alter von 31 bis 40 Jahren, 21% ($n = 24$ Personen) im Alter von 51 bis 60 Jahren und 5% ($n = 6$ Personen) im Alter von über 60 Jahren. Von insgesamt 85 Lehrkräften (42% aller befragten Lehrkräfte) liegen keine Angaben zum Alter vor. [15]

Die Teilnehmer*innenzahl variiert zwischen den Fortbildungsveranstaltungen, da aufgrund von Fluktuation im Kollegium (z.B. Krankheit) nicht immer die gleichen Lehrkräfte an den Fortbildungen teilnehmen konnten. Weiterhin kann aufgrund der vorgenommenen Anonymisierung der Daten nicht nachvollzogen werden, ob Lehrpersonen, die den Fragebogen zu einzelnen Modulen nicht ausgefüllt haben, nicht an der Fortbildungsveranstaltung teilgenommen haben oder nur den Fragebogen nicht bearbeitet haben. [16]

Die Studie berücksichtigt die Angaben aller Lehrkräfte bzw. alle ausgefüllten Fragebögen. [17]

4.2. Durchführung und Erhebungsinstrument

Durchführung. In der vorliegenden Studie verteilten die Moderator*innen direkt im Anschluss an jede Fortbildungsveranstaltung Fragebögen an die teilnehmenden Lehrkräfte. Die Zeit zur Bearbeitung lag bei ca. 20 min. Die Lehrkräfte bearbeiteten die Fragebögen direkt im Anschluss an die jeweilige Veranstaltung, um keine zusätzliche Zeit zu einem anderen Termin investieren zu müssen und um dadurch die Rücklaufquote zu erhöhen. Da die vorliegende Untersuchung

Daten von sechs Fortbildungsveranstaltungen berücksichtigt, liegen den Analysen insgesamt querschnittliche Daten von sechs Messzeitpunkten zur Fortbildungsbewertung vor. Die Beantwortung des Fragebogens sowie die Auswertung erfolgten anonymisiert. [18]

Erhebungsinstrument. Der eingesetzte Fragebogen wurde auf Basis des erweiterten Angebots-Nutzungs-Modells von Lipowsky (2014) zur Wirkungsweise von Lehrkraftfortbildungen entwickelt. Der Selbsteinschätzungsbogen bestand aus 14 Fragen, die mittels einer sechsstufigen Ratingskala beantwortet wurden. Die Abstufung der Ratingskala orientierte sich an Schulnoten von 1 („sehr gut/sehr hoch“) bis 6 („sehr schlecht/sehr gering“). [19]

Die Gesamtbewertung einer Fortbildungsveranstaltung wird über das Item „Wie beurteilen Sie die Veranstaltung insgesamt?“ ermittelt. Die drei Dimensionen „personenbezogene Voraussetzungen“, „Qualität/Wahrnehmung und Nutzung des Angebots und „Kontextfaktoren“ wurden anhand von 13 Items erfasst. Die personenbezogenen Faktoren sowie die Kontextfaktoren wurden durch jeweils vier Items erfasst (Beispielitem: „Wie offen sind Sie gegenüber dem Thema des aktuellen Fortbildungsmoduls?“). Ein Beispielitem für die Kontextfaktoren lautet: „Die Fortbildungsinhalte sind mit unserem schulinternen Curriculum/Leitbild bzw. Schulprogramm vereinbar.“ Die Qualität/Wahrnehmung und Nutzung des Angebots wurde durch fünf Items erfasst (Beispielitem: „Wie schätzen Sie die didaktisch-methodische Umsetzung dieses Fortbildungsmoduls ein?“). [20]

Für die meisten Items ist die Missing-Rate sehr niedrig und liegt bei maximal 5%. Hier kann als Grund für die fehlenden Werte angenommen werden, dass die Items vergessen bzw. übersehen wurden. Lediglich bei zwei Items („Wie aufwendig schätzen Sie die Vorbereitungszeit für dieses Modul ein?“ und „Wie nützlich schätzen Sie die Vorbereitung für die Präsenzveranstaltung durch das E-Learning ein (falls für das aktuelle Modul vorhanden)?“) gibt es eine übermäßige Kumulierung von fehlenden Werten (12% und 61%). Bei diesen beiden Items kann angenommen werden, dass die Lehrkräfte ggf. keine Vorbereitungszeit für das jeweilige Modul im Vorhinein aufgewendet haben, sodass keine Beantwortung vorgenommen wurde. Dies kann verschiedene Gründe haben. Einerseits gab es nicht für jedes Modul vorbereitende Materialien, weshalb das Item auch „Wie nützlich schätzen Sie die Vorbereitung für die Präsenzveranstaltung durch das E-Learning ein (falls für das aktuelle Modul vorhanden)?“ lautet. Andererseits kann nicht nachgeprüft werden, ob die Lehrkräfte die Materialien, die angeboten wurden, genutzt haben (im Falle der Nicht-Nutzung wurde das Item wahrscheinlich nicht bearbeitet). Da diese Gründe für fehlende Werte eher nicht in Zusammenhang mit der Forschungsfrage stehen, erscheint eine Verzerrung der Ergebnisse unwahrscheinlich. Fehlende Werte wurden separat für jede Fortbildungsbewertung auf Item-Ebene multipel imputiert (predictive mean matching; Eekhout et al., 2014), sofern mindestens sieben gültige Werte für eine Person vorlagen (7 von 13 Items bearbeitet). Der Anteil von Personen mit weniger als vier fehlenden Werten (Item-Ebene) beträgt über alle Fortbildungsmodule hinweg 96 bis 100%. Das Kriterium („Wie beurteilen Sie die Veranstaltung insgesamt?“) wurde bei der multiplen Imputation nicht berücksichtigt. Die multiple Imputation wurden mit dem Statistikprogramm R (4.2.2) und einem entsprechenden Zusatzpaket durchgeführt (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011). [21]

4.3. Fortbildungsinhalte

Auf der Basis der Analyse der Gelingensbedingungen inklusiver Bildungsprozesse, der Befunde zur Wirkungsweise und Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte im Kontext Inklusion (Huber & Radisch, 2010; Kurniawati, Boer, Minnaert & Mangunsong, 2014; Leko & Roberts, 2014; Lipowsky, 2014) sowie auf Erkenntnissen des Forschungsstandes zur Effektivität von Multiplikatorenkonzepten im schulischen Setting (Autor A et al.), wurde eine prozessbegleitende Maßnahme für inklusive Schulen in Form eines Multiplikatorenmodells entwickelt, die in Kooperation mit einem Schulträger in einem Zeitraum von drei Jahren (2017-2019) an ausgewählten Pilotschulen implementiert und evaluiert wurde. Es wurden 24 Moderator*innen durch Universitätsmitarbeiter*innen (Expert*innen) prozessbegleitend geschult, die wiederum

die pädagogischen Fachkräfte (Teilnehmer*innen) an den teilnehmenden inklusiven Schulen modulweise fortgebildet haben. [22]

Auf der Basis einer Adaption des School-wide Positive Behavior Support (SWPBS; Ebenen 1 und 2; Lewis, Mitchell, Trussell & Newcomer, 2015; Sugai, Simonson, Bradshaw, Horner & Lewis, 2014) wurden insgesamt zehn Fortbildungsmodule (Fortbildungen 1, 2a, 3a, 2b, 3b, 4a-d, 5c; ganztägige Veranstaltungen, ca. 7 Stunden) zu vier Themenfeldern (Teamentwicklung, Classroom Management, Erhebung und Auswertung der Lernausgangslagen und Lernfortschritte, Planung von Bildungs- und Erziehungsangeboten) im Sinne des Blended Learning angeboten. Während sechs Fortbildungen inhaltlich für alle teilnehmenden Kollegien identisch waren, konnten für die anderen Veranstaltungen schulspezifische Thematiken gewählt werden (deshalb werden in der vorliegenden Untersuchung nur die sechs inhaltlich identischen Fortbildungen berücksichtigt; Fortbildung 1: Teamarbeit und -entwicklung auf dem Weg zur Inklusion, Fortbildung 2a: Classroom Management – Basis, Fortbildung 3a: Lernausgangslagen erheben – Basis, Fortbildung 2b: Classroom Management – Vertiefung, Fortbildung 3b: Lernfortschritte erheben – Vertiefung, Fortbildung 4a: Teamarbeit im Unterricht). Dabei wurden konkrete, evidenzbasierte pädagogische Maßnahmen zum Umgang mit Lern- und Verhaltensproblemen auf Individual-, Klassen- und Schulebene vermittelt und im Anschluss mit Unterstützung durch die Fortbildungsmoderator*innen im Schulalltag implementiert. Dieser mehrstufige Ansatz soll sowohl sozial-emotionale Fähigkeiten auf individueller Ebene aufbauen als auch das Schulklima verbessern – nur so kann letztlich inklusive Beschulung gelingen (Hillenbrand, 2015). Bei der Umsetzung des neu erlernten (Handlungs-)Wissens im Schulalltag in der Phase zwischen zwei Fortbildungsveranstaltungen erhielten die Lehrkräfte fortlaufend Beratungs- und Begleitangebote durch die Moderator*innen, ergänzt durch datengestützte Rückmeldeprozesse, was die Implementationsqualität und den Fortbildungserfolg erhöht (Kennedy, 2016). [23]

Detaillierte Informationen zur hier benannten Multiplikatoren-Fortbildungskonzeption finden sich bei Behr et al. (2020). [24]

4.4. Statistische Analysestrategie

Prüfung der Faktorenstruktur (Forschungsfrage 1). Zur Prüfung der angenommenen Faktorenstruktur wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt (Schätzer: Weighted least squares). Modellpassungen wurden anhand der üblichen Fit-Kennwerte und entsprechender Cutoff-Werte bestimmt (Cutoffs für akzeptable Modellpassung: $tli \geq .95$, $cfi \geq .95$, $rmsea \leq .06$, $srmr \leq .08$, siehe Hu & Bentler, 1999). Die Voraussetzung der Faktorenanalyse (hinreichende Korrelation aller Items) wurde mittels *Bartlett-Test* geprüft. Die Analysen wurden mit dem Statistikprogramm R (4.2.2) und entsprechenden Zusatzpaketen durchgeführt (Ben-Shachar, Lüdtke & Makowski, 2020; Revelle, 2023; Rosseel, 2012). [25]

Regressionsanalyse (Forschungsfrage 2). Sollte sich die faktorielle Validität mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse aufzeigen lassen, so erfolgt anschließend eine Skalenbildung (Mittelwerte) anhand der angenommenen Faktorenstruktur. Die gebildeten Skalen dienen dann als Prädiktoren („personenbezogene Voraussetzungen“, „Qualität/Wahrnehmung und Nutzung des Angebots“, „Kontextfaktoren“) bei der Vorhersage der Kriteriumsvariable (Gesamtbewertung der Fortbildung). Auch hier wurde das Statistikprogramm R (4.2.2) für die Analysen genutzt. [26]

5. Ergebnisse

Prüfung der Faktorenstruktur (Forschungsfrage 1). Aufgrund der geringen Korrelationen der beiden Items „Wie aufwendig schätzen Sie die Vorbereitungszeit für dieses Modul ein?“ und „Wie nützlich schätzen Sie die Vorbereitung für die Präsenzveranstaltung durch das E-Learning ein (falls für das aktuelle Modul vorhanden)?“ mit den restlichen Items (überwiegend im Bereich kleiner als $.20$) wurden diese beiden Items von den weiteren Analysen (Faktorenanalyse, Skalenbildung und Regression) ausgeschlossen. Demnach wurden elf Items in der Analyse berücksichtigt. Die Korrelationen dieser Items liegen überwiegend im Bereich $.20$ bis $.80$,

sodass für alle Fortbildungsbewertungen von einer hinreichenden Korrelation der Items ausgegangen werden kann ($p < .001$, *Bartlett-Test*). Zunächst wurde die Faktorenstruktur des zugrundeliegenden Modells (Lipowsky, 2019) mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse geprüft. Im Rahmen dessen zeigte sich die angenommene 3-Faktorenstruktur (s. Abb. 2: 1. personenbezogene Voraussetzungen, 2. Qualität/Wahrnehmung und Nutzung des Angebots sowie 3. Kontextfaktoren) über alle Fortbildungsmodule hinweg mit weitestgehend akzeptablen Modellpassungen (siehe Tabelle 1). [27]

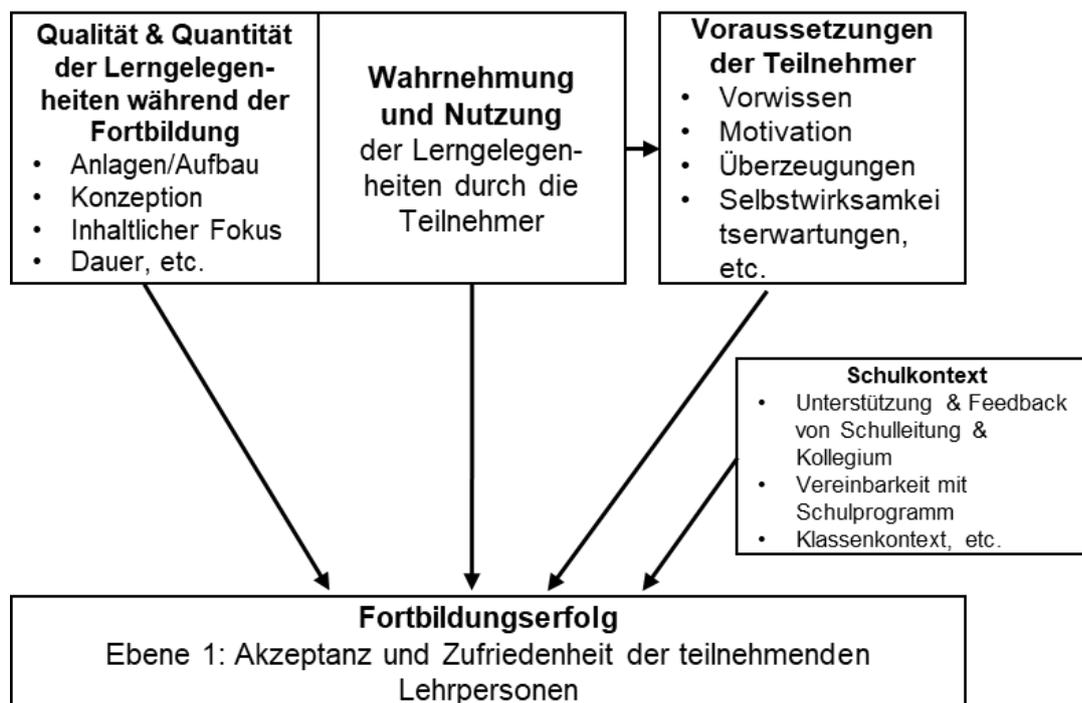


Abbildung 2: modifiziertes Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung des beruflichen Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fortbildungen (nach Lipowsky, 2019, S. 145)

Unzureichende Modellpassungen zeigen sich mit Bezug zu den *rmsea*-Werten. Allerdings seien hier die geringen Stichprobengrößen (155 bis 201 Personen) erwähnt und dass der *rmsea*-Wert als unzuverlässiger Fit-Index bei kleinen Stichproben gilt (Kenny, Kaniskan & McCoach, 2015). Die gebildeten Skalen verfügen über alle Fortbildungsmodule hinweg über weitgehend akzeptable Reliabilitätskennwerte (Cronbachs Alpha/McDonalds Omega): Qualität/Wahrnehmung und Nutzung des Angebots (.80 bis .89/.83 bis .91), Kontextfaktoren (.67 bis .82/.68 bis .85) sowie personenbezogene Voraussetzungen (.44 bis .62; jedoch über .50 bei 5 von 6 Fortbildungsbewertungen/.50 bis .66). Mit Bezug zu den niedrigen Reliabilitätskennwerten bei der Skala personenbezogene Voraussetzungen sei angemerkt, dass die Güte einer Vorhersage eines Kriteriums (z.B. regressionsanalytisch) nicht zwangsläufig durch niedrige Reliabilitäten eingeschränkt ist (Smits, van der Ark & Conijn, 2018). Deskriptive Statistiken und Korrelationen der gebildeten Skalen sind Tabelle 2 zu entnehmen. [28]

Qfi - Qualifizierung für Inklusion

Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte

Fit-Index	FB 1	FB 2a	FB 2b	FB 3a	FB 3b	FB 4a
<i>tli</i>	.97 akzeptabel	.99 akzeptabel	.99 akzeptabel	.97 akzeptabel	.99 akzeptabel	.99 akzeptabel
<i>cfi</i>	.98 akzeptabel	.99 akzeptabel	.99 akzeptabel	.98 akzeptabel	.99 akzeptabel	.99 akzeptabel
<i>rmsea</i>	.10 unzureichend	.10 unzureichend	.11 unzureichend	.14 unzureichend	.11 unzureichend	.10 unzureichend
<i>srmr</i>	.07 akzeptabel	.07 akzeptabel	.06 akzeptabel	.09 unzureichend	.07 akzeptabel	.07 akzeptabel
<i>n</i>	201	180	186	188	167	155

Tabelle 1: Modell-Fit (Fortbildungsbewertungsdaten, 3-Faktorenstruktur)

Anmerkungen: Cutoffs für akzeptable Modellpassung ($tli \geq .95$, $cfi \geq .95$, $rmsea \leq .06$, $srmr \leq .08$), siehe Hu und Bentler (1999)

Qfi - Qualifizierung für Inklusion

Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte

Regressionsanalyse: Vorhersage der Fortbildungsbewertungen (Forschungsfrage 2). Die durchschnittliche Fortbildungsgesamtbewertung liegt für die einzelnen Fortbildungsmodul zwischen $M = 2.26$ und 2.58 (mit SD von 0.91 bis 1.20) (s. Tab. 2). Entsprechend der angewendeten Schulnotenskala von 1 bis 6 werden die Fortbildungen als noch gut bzw. besser als befriedigend eingeschätzt. Die Fragestellung, inwiefern die Dimensionen des Modells von Lipowsky mit der Fortbildungsbewertung durch Lehrkräfte zusammenhängen, wurde mittels einer Regressionsanalyse untersucht. Da hier mehrere einzelne Fortbildungsmaßnahmen hintereinander evaluiert wurden, wird keine Längsschnittstudie abgebildet, deren Ergebnisse kausale Zusammenhänge zulassen würden. [29]

Bei der Vorhersage der Gesamtbewertung (s. Tab. 3) erzielen die drei Prädiktoren (1. Personenbezogene Voraussetzungen, 2. Qualität/Wahrnehmung und Nutzung des Angebots sowie 3. Kontextfaktoren) Varianzaufklärungen im Bereich von $.41$ bis $.58$ (R^2), wobei Werte unter $.30$ einem kleinen, $.30$ bis $.50$ einem mittleren Effekt und Werte über $.50$ einem starken Effekt entsprechen (Cohen, 1988). Die Gesamtvarianzaufklärung der Modelle liegt damit in einem guten bis sehr guten Bereich. Für die Skala personenbezogene Voraussetzungen zeigen sich standardisierte Regressionskoeffizienten (*std. B*) in der Größenordnung 0.18 bis 0.29 ($p < .05$). Die Regressionskoeffizienten fallen mit einer Range von 0.29 bis 0.70 ($p < .05$) für die Skala Qualität/Wahrnehmung und Nutzung des Angebots teilweise doppelt so groß aus. Die geringsten Regressionskoeffizienten zeigen sich bei der Skala Kontextfaktoren mit einer Spanne des *std. B* von -0.10 bis 0.26 . Lediglich der Koeffizient für die Fortbildungsbewertung 3b fällt mit *std. B* = 0.26 statistisch signifikant aus ($p < .05$). [30]

Skala	<i>M</i> (<i>SD</i>)	(1)	(2)	(3)
FB 1				
(1) Personenbezogene Voraussetzungen	2.18 (0.73)			
(2) Wahrnehmung/Nutzung	2.20 (0.68)	.60***		
(3) Kontextfaktoren	2.23 (0.64)	.39***	.68***	
(4) Gesamtbewertung	2.40 (0.91)	.51***	.62***	.50***
FB 2a				
(1) Personenbezogene Voraussetzungen	2.20 (0.74)			
(2) Wahrnehmung/Nutzung	2.10 (0.69)	.66***		
(3) Kontextfaktoren	2.06 (0.69)	.49***	.79***	
(4) Gesamtbewertung	2.58 (1.03)	.62***	.67***	.55***
FB 2b				
(1) Personenbezogene Voraussetzungen	2.13 (0.86)			
(2) Wahrnehmung/Nutzung	2.03 (0.87)	.69***		

Skala	<i>M (SD)</i>	(1)	(2)	(3)
(3) Kontextfaktoren	2.00 (0.79)	.63***	.84***	
(4) Gesamtbewertung	2.33 (1.20)	.61***	.75***	.61***
FB 3a				
(1) Personenbezogene Voraussetzungen	2.30 (0.83)			
(2) Wahrnehmung/Nutzung	2.34 (0.80)	.57***		
(3) Kontextfaktoren	2.27 (0.72)	.47***	.80***	
(4) Gesamtbewertung	2.56 (1.10)	.59***	.74***	.63***
FB 3b				
(1) Personenbezogene Voraussetzungen	2.29 (0.82)			
(2) Wahrnehmung/Nutzung	2.13 (0.76)	.59***		
(3) Kontextfaktoren	2.05 (0.64)	.51***	.83***	
(4) Gesamtbewertung	2.26 (0.95)	.60***	.69***	.66***
FB 4a				
(1) Personenbezogene Voraussetzungen	2.36 (0.83)			
(2) Wahrnehmung/Nutzung	2.21 (0.80)	.61***		
(3) Kontextfaktoren	2.14 (0.83)	.52***	.83***	
(4) Gesamtbewertung	2.57 (1.12)	.60***	.73***	.61***

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken und Korrelationen der Untersuchungsvariablen
 Anmerkungen: *** $p < .001$

Qfi - Qualifizierung für Inklusion

Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte

	FB 1		FB 2a		FB 2b		FB 3a		FB 3b		FB 4a	
	<i>std. B</i>	<i>p</i>										
Konstante	0.03	.541	0.02	.689	0.01	.880	.03	.523	0.01	.901	0.01	.811
Personenbezogene Voraussetzungen	0.20	.005	0.31	<.001	0.18	.007	.23	<.001	0.29	<.001	0.25	<.001
Wahrnehmung/Nutzung	0.41	<.001	0.42	<.001	0.70	<.001	.53	<.001	0.29	.005	0.59	<.001
Kontextfaktoren	0.14	.070	0.07	.439	-0.10	.292	.09	.272	0.26	.006	0.02	.846
<i>n</i>	186		170		181		171		159		148	
<i>korr. R²</i>	.41		.50		.57		.58		.55		.57	

Tabelle 3: Gesamtbewertung der Fortbildung regressiert auf Skalen

Anmerkungen: Alle Variablen wurden je Fortbildungsbewertung z-standardisiert

6. Diskussion

Zur Erklärung des beruflichen Lernens von Lehrkräften durch Fortbildungsmaßnahmen wird vor allem das theoretisch fundierte, jedoch empirisch kaum evaluierte Angebots-Nutzungs-Modell von Lipowsky (2019) herangezogen. Das erste Ziel der vorliegenden Studie war die empirische Überprüfung zentraler im Modell benannter Faktoren. Es wurden die Qualität/Wahrnehmung und Nutzung der Lerngelegenheiten sowie die Voraussetzungen der Teilnehmenden und Schulkontextfaktoren untersucht. Alle drei untersuchten Faktoren konnten anhand der Daten über alle sechs querschnittliche Erhebungen (Fortbildungsveranstaltungen) bestätigt werden. [31]

Das zweite Ziel der Studie bestand darin zu überprüfen, welche der genannten abgebildeten Faktoren (personenbezogene Voraussetzungen, Qualität/Wahrnehmung und Nutzung des Angebots, Kontextfaktoren) des Modells von Lipowsky mit der Fortbildungsbewertung, im Sinne von Zufriedenheit und Akzeptanz (Ebene 1) der Lehrkräfte, zusammenhängen. Es zeigt sich über alle sechs inhaltlich differierenden Fortbildungsmodule hinweg ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Gesamtbewertung der Fortbildung und den personenbezogenen Faktoren sowie den Aspekten bzgl. der Qualität/Wahrnehmung und Nutzung des Angebots. Die Skala „Kontextfaktoren“ erwies sich lediglich bei einem Fortbildungsmodul (3b) als signifikanter Prädiktor. Effekte der Skala „Kontextfaktoren“ zeigten sich wahrscheinlich nicht bei allen Fortbildungsmodulen aufgrund der hohen Kollinearität mit der Skala „Wahrnehmung/Nutzung des Angebots“. Auch die Skala „personenbezogene Faktoren“ erwies sich trotz geringer Reliabilitäten als signifikanter Prädiktor. Insgesamt decken sich die Ergebnisse mit den Annahmen des Angebots-Nutzungs-Modells von Lipowsky (2019) und den vorangegangenen Untersuchungen (Caruso, 2020; Guskey, 2002; Nir & Bogler, 2008), die davon ausgehen, dass diese Faktoren wichtige Prädiktoren für die Fortbildungsbewertung und letztlich den Fortbildungserfolg sind. Auch wenn eine positive Bewertung einer Fortbildung (im Sinne von Akzeptanz und Zufriedenheit) von Lehrkräften nicht automatisch zum Aufbau neuen Wissens oder der Veränderung unterrichtlichen Handelns führt, scheint ein Mindestmaß dessen eine notwendige Voraussetzung für eine Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten zu sein (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland, 1997; Lipowsky & Rzejak, 2018). [32]

Entgegen der Annahme lässt sich durch die vorliegende Untersuchung kein bzw. nur ein geringer Zusammenhang zwischen den Kontextfaktoren und der Bewertung der Fortbildung zeigen. Auch wenn auf Basis des Modells und des existierenden Forschungsstands angenommen werden kann, dass Aspekte wie die wahrgenommene Unterstützung der Fortbildungsteilnehmer*innen durch die Schulleitung und Kolleg*innen, die Passung der Fortbildungsinhalte mit dem Schulprogramm sowie die bestehenden Möglichkeiten zur Umsetzung der neuen Inhalte im Schulalltag den Professionalisierungsprozess beeinflussen (Lipowsky & Rzejak, 2018; Lipowsky, 2019), bleibt die Frage, welche einzelne Aspekte des Schulkontextes die Entwicklung von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen tatsächlich beeinflussen (van Veen, Zwart & Meirink, 2012), sowohl in der vorliegenden Untersuchung als auch in der bisherigen Fortbildungsforschung, unbeantwortet. Dieser Faktor sollte in weiteren Forschungsvorhaben differenzierter erfasst bzw. beleuchtet werden. Zukünftige Studien könnten, auf Basis entsprechender Forschungsfragen, die Daten auf Itemebene (einzelne Aspekte des Schulkontextes) analysieren. [33]

Limitierend ist festzuhalten, dass in der vorliegenden Studie lediglich die Ebene 1 (Akzeptanz und Zufriedenheit der teilnehmenden Lehrkräfte) des Modells von Lipowsky (2019) berücksichtigt wurde. Aussagen über Wissens- und/oder Verhaltensänderungen auf den weiteren drei Ebenen sind somit nicht möglich. Dies sollte in weiteren Untersuchungen überprüft werden. [34]

Der Einflussfaktor „Merkmale der Fortbildner“ des Angebots-Nutzungs-Modells (Lipowsky, 2019) blieb in dieser Fragebogenerhebung unberücksichtigt. Die Relevanz von Fortbildner*innenmerkmalen für den Fortbildungserfolg ist bislang noch ein relativ unberücksichtigter Aspekt in der Fortbildungsforschung (Kennedy, 2016; Lipowsky, 2010), wobei einzelne Studien auf die Bedeutung dieser für die Gesamtbewertung einer Fortbildungsveranstaltung hinweisen (z. B.

Weiss & Pasley, 2006). Im Rahmen weiterer Untersuchungen wäre daher eine Betrachtung dieser Dimension bedeutsam. Darüber hinaus stellt sich im Zusammenhang mit Fortbildungsreihen, bei denen mehrere Fortbildungen durch die gleichen Moderator*innen durchgeführt werden (gemäß dem Vorgehen in dieser Studie), ob es ggf. einen Moderationseffekt über die Zeit gibt, durch beispielsweise Beziehungsaufbau zwischen Moderator*innen und Teilnehmer*innen oder eine Kompetenzerweiterung der Moderator*innen. Da eine Variabilität bezüglich der Inhalte der einzelnen Fortbildungsveranstaltungen besteht, bedarf es weiterer Überprüfungen für eine Generalisierbarkeit des Modells. [35]

Einschränkend sei außerdem anzumerken, dass die Stichprobe der vorliegenden Studie nicht repräsentativ ist, da sie ausschließlich Lehrkräfte aus NRW umfasst. Folgestudien sollten auch in anderen Bundesländern durchgeführt werden, da es vor allem Unterschiede bzgl. der Kontextfaktoren, der Lehrer*innenausbildung sowie der rechtlichen Vorgaben und der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems gibt. [36]

7. Fazit & Ausblick

Basierend auf dem Angebots-Nutzungs-Modell (Lipowsky, 2019) besteht die Annahme, dass eine positive Fortbildungsbewertung, im Sinne der Zufriedenheit und Akzeptanz der teilnehmenden Lehrkräfte, mit dem Erwerb neuen professionsbezogenen (Handlungs-)Wissens und Fähigkeiten zusammenhängt und die Wahrscheinlichkeit erhöht, dies auch in der Praxis umzusetzen (Lipowsky & Rzejak, 2017; Nir & Bogler, 2008). Entsprechend dieser Annahme gibt die vorliegende Untersuchung einen Hinweis darauf, dass sich die Faktorenstruktur des erweiterten Angebots-Nutzungs-Modells zur Erklärung beruflichen Lernens von Lehrkräften über die unterschiedlichen Fortbildungsmodule hinweg abbilden lässt. Zwischen den einzelnen Faktoren des Angebots-Nutzungs-Modells (Lipowsky, 2010, 2014) sowie den Faktoren und der Gesamtbewertung besteht ein signifikanter Zusammenhang. Zwei (Qualität/Wahrnehmung und Nutzung der Lerngelegenheiten sowie die Voraussetzungen der Teilnehmenden) der drei Prädiktoren erweisen sich als bedeutsam für die Bewertung der Lehrkräfte der Fortbildungsveranstaltungen. Durch die vorliegende Untersuchung kann die anteilige Modellstruktur also stabil über die verschiedenen Fortbildungsbewertungen (sechs Messzeitpunkte) abgebildet werden und trotz verschiedener Fortbildungsthematiken weitestgehend bestätigt werden. [37]

Weitere Forschungsbemühungen sind notwendig, um den angenommenen Wirkmechanismus zu prüfen, ob die Bewertung einer Fortbildung den Lern- und Transferprozess, d.h. die Anwendung des neuen Wissens im Schulalltag, beeinflusst (Bömer, Kunter & Hertel, 2011; Lipowsky & Rzejak, 2019). [38]

Aus den vorliegenden Ergebnissen lassen sich einzelne Implikationen für die Praxis ableiten. Die Untersuchung zeigt die Bedeutsamkeit der einzelnen Prädiktoren zur Erklärung des beruflichen Lernens auf und somit die Relevanz der Berücksichtigung dieser für die Planung und Umsetzung von Bildungsmaßnahmen. Insbesondere die personenbezogenen Voraussetzungen und die Qualität des Angebots sollten bei der Planung und Umsetzung von Bildungsmaßnahmen einbezogen werden. Das Angebot bedarfsorientierter Themen, die für die teilnehmenden Lehrkräfte eine Relevanz in ihrem pädagogischen Alltag haben ist ebenso zentral für die Fortbildungsbewertung wie die methodisch-didaktische Auf- bzw. Vorbereitung einer Fortbildungsveranstaltung. [39]

Literatur

- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., Traver, H. & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 2(50), 341–358. doi: 10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x
- 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.
- Bartling, A., Spilles, M., Kluge, J., Gottfried, K., Huber, C., Hennemann, T. et al. (2021). Partizipation in einem Response-to-Intervention-Modell für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PARTI): Beschreibung und Evaluation einer praxisorientierten Fortbildungsreihe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(12), 664–675.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2018). *Die UN-Behindertenrechtskonvention Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bonn. Verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=8
- Behr, J., Leidig, T. & Hennemann, T. (2020). 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.
- Ben-Shachar, S. M., Lüdtke, D. & Makowski, D. (2020). effectsize: Estimation of Effect Size Indices and Standardized Parameters. *Journal of Open Source Software*, 5(56), 6–28. doi: 10.21105/joss.02815
- Bömer, T. A., Kunter, M. & Hertel, S. (2011). *Veränderungsbereitschaft von Lehrkräften – Empirische Überprüfung eines kognitiv-affektiven Modells der Überzeugungsveränderung*. Vortrag auf der Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie der DGPs 14.-16.09.2011 in Erfurt.
- Bundesgesetzblatt. (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll. Vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008* (Teil II Nr. 35, 1419–1457).
- Caruso, C. (2020). Zur rückblickenden Beurteilung von Fortbildungserfahrungen. Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Lehrkräften. *HLZ*, 5(1), 92–107. doi:10.11576/hlz-3458
- Caruso, C. (2022). Zur rückblickenden Beurteilung von Fortbildungserfahrungen. Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Lehrkräften. *HLZ*, 5(1), 92–107. doi: 10.11576/hlz-3458
- Chao, C., Sze, W., Chow, E., Forlin, C. & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, (66), 360–369. doi: 10.1016/j.tate.2017.05.004
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed)*. New York: Routledge. doi: 10.4324/9780203771587
- Cramer, C., Johannmeyer, K. & Drahm, M. (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Tübingen: GEW. doi: 10.25656/01:16567
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Eekhout, I., Vet, H. C. W. de, Twisk, J. W. R., Brand, J. P. L., Boer, M. R. de & Heymans, M. W. (2014). Missing data in a multi-item instrument were best handled by multiple imputation at

- the item score level. *Journal of Clinical Epidemiology*, 67(3), 335–342. doi: 10.1016/j.jclinepi.2013.09.009
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Guskey, T. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45–51.
- Hellmich, F., Löper, M. F. & Görel, G. (2019). The Role of Primary School Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Beliefs for Everyday Practices in Inclusive Classrooms – A Study on the Verification of the 'Theory of Planned Behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 36–48. doi: 10.1111/1471-3802.12476
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hennemann, T., Ricking, H. & Huber, C. (2018). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 115–149). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis: Widerspruch oder Gelingensbedingung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(7), 312–324.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling. A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Huber, S. & Radisch, F. (2010). Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. Ansätze und Überlegungen für ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation. In W. Böttcher (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 337–354). Münster: Waxmann. doi: 10.1007/978-3-531-93298-9_24
- Jäger, R. & Bodensohn, R. (2007). *Die Situation der Lehrerfortbildung im Fach Mathematik aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Mathematiklehrern*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980. doi: 10.3102/0034654315626800
- Kenny, D. A., Kaniskan, B. & McCoach, D. B. (2015). The Performance of RMSEA in Models With Small Degrees of Freedom. *Sociological Methods & Research*, 44(3), 486–507. doi: 10.1177/0049124114543236
- Knauder, H. & Koschmieder, C. (2019). Individualized Student Support in Primary School teaching: A Review of Influencing Factors Using the Theory of Planned Behavior (TPB), *Teaching and Teacher Education*, (77), 66–76. doi: 10.1016/j.tate.2018.09.012
- Kultusministerkonferenz. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Kurniawati, F., Boer, A. de, Minnaert, A. & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310–326. doi: 10.1080/00131881.2014.934555
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149–170. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00101-4
- Leidig, T., Hennemann, T. & Grünke, M. (2017). Wie kann es gelingen? - Konzeption einer prozessbegleitenden Fortbildung für Lehrkräfte im Kontext Inklusion unter Berücksichtigung der Wirksamkeitsforschung. In D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Lewis, T. J., Mitchell, B. S., Trussell, R. & Newcomer, L. (2015). School-wide positive behavior support: Building systems to prevent problem behavior and develop and maintain appropriate social behavior. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of classroom management* (2. Aufl., S. 40–59). New York: Routledge. doi: [10.1177/2332858417711428](https://doi.org/10.1177/2332858417711428)
- Lindmeier, C. & Weiß, H. (2017). Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Erziehung und Bildung (Einleitung). In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (1. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute, S. 3–7). Weinheim: Beltz.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, (77), 1–24. doi: [10.1348/000709906X156881](https://doi.org/10.1348/000709906X156881)
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In A. Eichenberger, M. Lüders, J. Mayr & F. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- 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* (S. 144–161). Wiesbaden: Springer. doi: [10.1007/978-3-658-26231-0_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_18)
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner - Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Reform der Lehrerbildung* 5(3), 1–17.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 40(4), 379–399.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2018). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. In P. Platzbecker & B. Priebe (Hrsg.), *Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Katholischer Lehrerfort- und -weiterbildung* (S. 34–78). Wermelskirchen: Institut für Lehrerfortbildung.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. In P. Platzbecker & B. Priebe (Hrsg.), *Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Katholischer Lehrerfort- und -weiterbildung* (S. 34–74). Wermelskirchen: IfL.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2015). Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(5), 230–242.
- Nir, A. E. & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 377–386. doi: [10.1016/j.tate.2007.03.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.03.002)
- Revelle, W. (2023). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*, Northwestern University. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Richter, E., Richter, D. & Marx, A. (2018). Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? Eine empirische Untersuchung der Teilnahmebarrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (21), 1021–1043. doi: [10.1007/s11618-018-0820-4](https://doi.org/10.1007/s11618-018-0820-4)
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. doi: [10.18637/jss.v048.i02](https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02)

- SchulG NRW. (2018). (*Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. Juli 2018 (SGV. NRW. 223). Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen>
- Smits, N., van der Ark, L. A. & Conijn, J. M. (2018). Measurement versus prediction in the construction of patient-reported outcome questionnaires: Can we have our cake and eat it? *Quality of Life Research*, 27(7), 1673–1682. doi: [10.1007/s11136-017-1720-4](https://doi.org/10.1007/s11136-017-1720-4)
- Sugai, G., Simonson, B., Bradshaw, C., Horner, R. & Lewis, T. J. (2014). Delivering high quality School-Wide Positive Behavior Support in inclusive schools. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of Effective Inclusive Schools* (S. 306–321). New York: Routledge.
- van Buuren, S. & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1–67. doi: [10.18637/jss.v045.i03](https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03)
- van Veen, K., Zwart, R. C. & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy & K. van Veen (Hrsg.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (S. 3–21). Routledge.
- Weiss, I. R. & Pasley, J. D. (2006). *Scaling up instructional improvement through teacher professional development: Insights from the local systemic change initiative*. CPRE Policy Briefs. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania. doi: [10.12698/CPRE.2006.RB44](https://doi.org/10.12698/CPRE.2006.RB44)
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. doi: [10.3102/0034654315626801](https://doi.org/10.3102/0034654315626801)

Kontakt

Jule Behr, Universität zu Köln, Lehrstuhl für Erziehungshilfe und Sozial-Emotionale Entwicklungsförderung, Klosterstraße 79c, 50931 Köln
E-Mail: jule.behr@uni-koeln.de

Zitation

Behr, J., Urton, K., Krull, J. Kulawiak, P. & Hennemann, T. (2023). Bewertung einer prozessbegleitenden Qualifizierung zur inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung durch die teilnehmenden Lehrkräfte. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(2), doi: [10.21248/Qfl.128](https://doi.org/10.21248/Qfl.128)

Eingereicht: 2. Januar 2023

Veröffentlicht: 20. November 2023



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