



TUTOR

Teachers' upskilling aiming at a holistic inclusivity in learning

Projektergebnis 3.1 Gemeinsames Curriculum zur Inklusion

Zugehöriges Arbeitspaket

WP3, ASPETE



Projektnummer: 101056515

Vereinbarungsnummer: 101056515 — TUTOR — ERASMUS-EDU-2021-PEX-TEACH-ACA

Arbeitspaket:	3
Art:	R
Verbreitungsgrad:	Öffentlich
Version:	V.1.4
Abgabetermin:	23.11.2024
Stichworte:	Gemeinsames Curriculum/Design/Methoden/Einführungskurs
Zusammenfassung:	Dieses Dokument enthält den methodischen Rahmen für die Entwicklung des gemeinsamen Curriculums für Inklusion von TUTOR.
Autoren:	ASPETE – Maynooth University – AKMI S.A.
Ansprechpartner:innen:	Leonidas Gomas, Andreas Oikonomou, Nikos Matzakos (ASPETE), Bernie Grummell, Sinead Matson (Maynooth University), Victoria Topalidi (AKMI SA)

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	3
Zusammenfassung	5
1. TUTOR-Trainingskurs	6
1.1. TUTOR-Kurs Zielgruppen	6
1.2. Ziele des TUTOR-Trainingskurses	6
1.3. ADDIE-Modell für die Entwicklung des gemeinsamen Curriculums zur Inklusion	7
1.3.1. Analyse.....	7
1.3.2. Konzeption	8
1.4. TUTOR-Kurs zum Thema Inklusion	9
1.4.1. Präsentation der grundlegenden Entscheidungen zum TUTOR-Kurs zum Thema Inklusion	9
1.4.2. Curriculum.....	11
1.5. Lernergebnisse	15
2. Der Einführungskurs	17
2.1. Entwicklung	24
2.2. Die Theorie der Intersektionalität	25
2.3. Umsetzung.....	26
2.4. Ausbildung von Trainer:innen (Training of Trainers, ToT).....	26
2.5. Evaluierung.....	27
3. Indikative Ausbildungsmethoden	28
3.1. Synchrones (Präsenz-)Lernen	28
3.1.1. Reflexionstagebuch.....	28
3.1.2. Rollenspiele.....	28
3.1.3. Kunstbasierte Methoden	29
3.1.4. Gespräch	29
3.2. Asynchrones, individuelles Lernen	30
3.2.1. Präsentationen.....	30
3.2.2. Videos	31
3.3. Asynchrones ergänzendes Lernen.....	32
3.3.1. Reflexives Tagebuchschreiben	32
3.3.2. Ausgewählte Lektüre	33
3.3.3. Fallstudien.....	34
3.3.4. Handouts (PDF) und Infografiken	35
3.4. Arbeitsbasiertes Lernen.....	35
3.4.1. Beobachtung und Hospitation	36
3.4.2. Unterrichtspraktikum.....	36

3.4.3.	Zusammenarbeit mit Fachkräften für Inklusion	36
3.4.4.	Aktivitäten zur kulturellen Immersion	36
3.4.5.	Professionelle Lerngemeinschaften (Professional Learning Communities, PLCs)	36
3.4.6.	Einbindung von Eltern und Gemeinde	36
3.4.7.	Teilnahme an TUTOR-Mobilitäten	36
4.	Struktur und grundlegende Merkmale der Bildungsplattform für den TUTOR- Trainingskurs	37
4.1.	Einleitung	37
4.2.	Kursstruktur	37
4.3.	Wichtige Merkmale der Moodle-Plattform	37
4.4.	Fazit	38
5.	Literaturverzeichnis	39

Zusammenfassung

Dieses Dokument gibt einen Überblick über die Methodik zur Entwicklung des gemeinsamen TUTOR-Curriculums zum Thema Inklusion. Ziel dieses Kurses ist es, derzeitige und zukünftige Lehrkräfte der Sekundarstufe und der beruflichen Bildung (VET/FET) in die inklusive Bildung einzuführen, soweit es um Schüler:innen mit potenziellen Benachteiligungen (3 spezifische Gruppen) geht; die 3 Gruppen beziehen sich auf Schüler:innen mit Migrations-/Fluchthintergrund, LGBTQI+-Schüler:innen und schließlich sozioökonomisch benachteiligte Schüler:innen. Der Kurs vermittelt Konzepte, Theorien und Instrumente, die dann in den drei Spezialisierungskursen unter Verwendung eines intersektionalen Ansatzes, der die einzigartigen Kombinationen von Privilegien und Diskriminierung veranschaulichen soll, die die soziale Identität des Einzelnen beeinflussen, in Bezug auf jede Zielgruppe weiter vertieft werden. Er ist Teil eines umfassenden Programms zur beruflichen Weiterbildung im Bereich Inklusion, das im Rahmen des TUTOR-Projekts entwickelt wurde.

Das Curriculum, das aus einem Einführungskurs und drei Spezialisierungskursen besteht, zielt darauf ab, die emotionale Intelligenz von Sekundarschullehrer:innen, Berufsbildungslehrer:innen und Trainer:innen zu verbessern und ihnen gleichzeitig die notwendigen Fähigkeiten zu vermitteln, um die oben genannten Themen effektiv anzugehen. Es basiert auf einer kombinierten Verwendung der von Anderson & Krathwohl (2001) überarbeiteten Taxonomie von Bloom (kognitiver Bereich) und der Taxonomie von Krathwohl (affektiver Bereich).

Das vorliegende Dokument (Projektergebnis 3.1) ist in vier Kapitel gegliedert. Kapitel 1 umfasst die Ziele, die theoretischen Grundlagen und die Gestaltung des gemeinsamen Curriculums und des Einführungskurses. Grundlegende Entscheidungen zur Gestaltung und zum Zeitplan für die Umsetzung werden beschrieben und in Tabellen dargestellt.

Kapitel 2 enthält die Vorstellung des Einführungskurses, der sieben Schlüsselbereiche für die Entwicklung umfasst, die in sieben Modulen gegliedert sind. Die Spezialisierungskurse werden im nachfolgenden Projektergebnis 3.2, das diesem Thema gewidmet ist, ausführlich beschrieben.

Kapitel 3 behandelt die Methoden, die für die Entwicklung der Materialien und die Umsetzung des TUTOR-Kurses verwendet wurden. Die Methoden werden für jeden Teil der Schulung ausführlich vorgestellt.

Kapitel 4 enthält Informationen zu den grundlegenden Entscheidungen für den Aufbau der Bildungs- und Lernplattform und beschreibt deren grundlegende Funktionen, die für den Fernunterricht genutzt werden.

1. TUTOR-Trainingskurs

Das gemeinsame Curriculum besteht aus einem allgemeinen Entwurf des Schulungsprogramms und einem Einführungskurs, die darauf abzielen, den allgemeinen Kontext der inklusiven Bildung und die Notwendigkeit einer Neugestaltung des Bildungsangebots in Schulen zu vermitteln sowie die spezifischen Herausforderungen aufzuzeigen, mit denen Schüler:innen konfrontiert sind, die einen Flucht-/Migrationshintergrund haben, sich selbst als LGBTQI+ identifizieren oder sozioökonomische Probleme haben. Als Reaktion darauf sind die drei Spezialisierungskurse gezielter und spezifischer ausgerichtet und vertiefen die verschiedenen Herausforderungen, die jede der oben genannten (potenziellen) Vulnerabilitätsquellen mit sich bringt, wobei jede Person als einzigartiger Fall betrachtet wird, der je nach den verschiedenen Privilegien- und Diskriminierungssystemen, die in einer Gemeinschaft, einer Schule oder einem Klassenzimmer zu beobachten sind, mit unterschiedlichen Problemen konfrontiert ist.

Daher wird in diesem Ergebnis die Methodik für die Entwicklung des gemeinsamen Curriculums erläutert und die Gestaltung des Einführungskurses beschrieben, während die drei Spezialisierungskurse unter D.3.2 analysiert werden.

1.1. TUTOR-Kurs Zielgruppen

Das TUTOR-Curriculum richtet sich an folgende Zielgruppen:

- Lehrkräfte der Sekundarstufe oder angehende Lehrkräfte (in der Erstausbildung)
- Lehrkräfte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (VET)
- Trainer:innen in der Weiterbildung (FET)

Im weiteren Verlauf werden wir die oben genannten Lehrer:innengruppen ansprechen und sie darin schulen, eine aktive Rolle bei der Umgestaltung ihrer Klassenzimmer in sichere und inklusivere Räume zu übernehmen, in denen alle Schüler:innen sich offen und respektvoll gegenüber anderen äußern können. Verschiedene Forscher:innen (Blazar & Kraft, 2017; Kahveci, 2023; Ulug, Ozden. & Eryilmaz, 2011) haben nachgewiesen, dass Lehrer:innen einen starken Einfluss auf die Einstellungen ihrer Schüler:innen haben und als positive Vorbilder fungieren können, die die Schüler:innen dazu inspirieren, inklusive Einstellungen und Werte zu entwickeln.

Pädagog:innen sind oft die ersten, die auf Diskriminierungsvorfälle in ihren Schulen reagieren (*56 % der Teilnehmer:innen der transnationalen TUTOR-Studie gaben an, dass Spannungen zwischen den Schüler:innen spürbar sind, D2.3: Bericht zur Analyse des Schulungsbedarfs, S. 14*). Da sie unterschiedliche Vorbereitungs- und Bewusstseinsgrade in Bezug auf inklusive Strategien zur Bekämpfung von Diskriminierungsvorfällen und zur Schaffung inklusiver Klassenzimmer melden, müssen die Lehrkräfte – wenn auch instinktiv – reagieren, wenn es keinen effizienten Mechanismus gibt.

Das TUTOR-Projekt möchte diese Lücken schließen, indem es eine umfassende Schulungserfahrung anbietet, die aus vier verschiedenen Teilen besteht, von denen jeder seinen eigenen Wert hat und zur Festigung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen beiträgt, die das Curriculum vermitteln möchte.

1.2. Ziele des TUTOR-Trainingskurses

Die Gestaltung des TUTOR-Trainingskurses ist Bestandteil des Arbeitspakets 3 (WP3). Auf der Grundlage der Forschungsergebnisse aus WP2 umfasst es die Entwicklung einer Schulungsmethodik für eine inklusivere Bildung sowie den entsprechenden Entwurf des gemeinsamen Curriculums und der Schulungsmaterialien, die für die Pilotumsetzung des Kurses im Rahmen von WP4 verwendet werden. Es handelt sich um eines der nachhaltigsten Ergebnisse des TUTOR-Projekts, das die Inspiration und das Engagement der Partner:innen widerspiegelt, Interessierten in ganz Europa und darüber hinaus ein Instrument zur Verfügung zu stellen, mit dem sie ihre Vision einer inklusiveren Bildung in den kommenden Jahren fördern können. Unter Verwendung einer intersektionalen Perspektive als Kernstück unserer Ausbildungsmethodik konzentriert sich das gemeinsame Curriculum zur Inklusion auf drei Zielgruppen von Schüler:innen: (a) Geflüchtete/Menschen mit Migrationsbiografie, (b) LGBTQI+ und (c) sozioökonomisch benachteiligte Personen.

Die Ziele des TUTOR-Trainingskurses sind insbesondere:

- Aktuelle und zukünftige Pädagog:innen in die Grundlagen der inklusiven Bildung einführen
- Vorstellung von Konzepten, Theorien und Instrumenten, die in den drei Spezialisierungskursen näher erläutert werden
- Das Selbstbewusstsein von Pädagog:innen hinsichtlich ihrer eigenen Voreingenommenheiten stärken und ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion und Hinterfragung verbessern
- Die Sichtbarkeit von Schüler:innen mit unterschiedlichen Hintergründen im Bildungsumfeld verbessern

Daher konzentriert sich WP3 auf die Schaffung eines soliden Rahmens für die Ausbildung von Lehrkräften im Bereich Inklusion, der auf die Merkmale, Herausforderungen und Erwartungen der Lehrtätigkeit zugeschnitten ist. Dieses Vorhaben ist strategisch so geplant, dass es alle Phasen von der Curriculumgestaltung bis zur praktischen Umsetzung und Nachbereitung der Ausbildung abdeckt und einen ganzheitlichen Ansatz für die Kompetenzentwicklung gewährleistet. Der Inhalt des gemeinsamen Curriculums (D3.1) sollte zusammen mit den drei Spezialisierungskursen (D3.2) betrachtet werden, da sie gemeinsam die Methodik und die Materialien bilden, die für die Durchführung des Kurses im Rahmen von WP4 verwendet werden.

1.3. ADDIE-Modell für die Entwicklung des gemeinsamen Curriculums zur Inklusion

Das gemeinsame Curriculumprojekt zur Inklusion wurde nach dem ADDIE-Modell entwickelt. ADDIE steht für (1) Analyse, (2) Design, (3) Entwicklung (Development), (4) Implementierung und (5) Evaluation. Im Folgenden geben wir einen kurzen Überblick über jede Phase des Modells, bevor wir es in den nächsten Abschnitten detailliert beschreiben.

1.3.1. Analyse

Das gemeinsame Curriculum ist das Ergebnis der Forschungsergebnisse, die im Bericht zur Analyse des Schulungsbedarfs (D.2.3) zusammengefasst sind, sowie der ermittelten Lücken zwischen dem gewünschten Status und dem Ist-Zustand der inklusiven Bildung in den vier Durchführungsländern Griechenland, Österreich, Irland, Türkei und der EU generell. Unter Verwendung eines Ansatzes des produktiven Denkens (vom Allgemeinen zum Besonderen) haben wir die wichtigsten Fragen festgelegt, die in dieser Phase behandelt werden sollen:

- ***Was ist das Ziel dieses Trainingsprogramms?***
- ***Inwiefern spiegelt das Trainingsprogramm die Forschungsergebnisse wider?***
- ***Gibt es Abweichungen zwischen dem Ziel des Trainingsprogramms (wie es in der Bewerbung zum Ausdruck kommt) und den Ergebnissen? Wie sollte damit umgegangen werden?***
- ***Was ist der beste Ansatz, um diesen Anforderungen gerecht zu werden?***

Im Allgemeinen wird das Curriculum auf der Grundlage der folgenden Grundsätze entwickelt:

- **Partizipativer Geist:** Die Partner:innen haben bei der Gestaltung des Curriculums zusammengearbeitet und dabei ihr Fachwissen eingebracht: Die Bildungsanbieter:innen haben ihre Expertise in der Lehrer:innenausbildung und den anwendbaren Ausbildungsgrundsätzen eingebracht, während die Sozialpartner:innen ihr Wissen über die Einführung von Inklusion und Vielfalt in einem beruflichen Kontext beigesteuert haben. Das Curriculum spiegelt somit die neuesten Entwicklungen und Standpunkte in der inklusiven Bildung für Schüler:innen mit (a) Migrationshintergrund, (b) LGBTQI+ und (c) sozioökonomisch benachteiligten Schüler:innen wider, wie sie von lokalen und EU-Organisationen geprägt wurden. Die enge Zusammenarbeit zwischen den beiden Sektoren hat zu einem Austausch von Fachwissen und einem echten Dialog über die Perspektiven und tatsächlichen Herausforderungen der jeweils anderen Seite beigetragen und dazu beigetragen, eine breitere Synergie für einen inklusiveren Arbeitsplatz im Bildungsbereich aufzubauen.
- **Emotionale Intelligenz:** Das TUTOR-Curriculum umfasst eine kombinierte Methodik, die sich auf die von Anderson & Krathwohl (2001) überarbeitete Taxonomie von Bloom (kognitiver Bereich) und die Taxonomie von Krathwohl für den affektiven Bereich stützt. Das Curriculum zielt nicht nur darauf ab, zu verdeutlichen, was die Teilnehmenden nach Abschluss der Ausbildung gelernt haben und können, sondern ihnen auch dabei zu helfen, ihr eigenes kritisches Denken zu entwickeln und ihre eigenen Wahrnehmungen und Gefühle zu reflektieren.
- **Interaktives Training:** Ein höheres Maß an Interaktivität wurde durch das Curriculum selbst vorgegeben, da dieses darauf ausgelegt war, die emotionale Intelligenz und Empathie der Lehrkräfte zu fördern und ihnen dabei zu helfen, ihre eigenen Stereotypen oder Einstellungen zu erkennen.

1.3.2. Konzeption

Auf der Grundlage des Berichts zur Analyse des Schulungsbedarfs (D2.3) haben wir die ermittelten Lernbedürfnisse in Themenbereiche, Lernziele und Lernergebnisse umgewandelt und mit der Entwicklung des Curriculumentwurfs begonnen. Das Curriculum ist in Module und Einheiten unterteilt; jede Einheit wird mit den jeweiligen Lernzielen verknüpft, die in den Schulungsunterlagen näher spezifiziert werden. Die Fragen dieser Phase lauten:

- **Welche Lernziele sind erforderlich, um effizient auf die ermittelten Bedürfnisse einzugehen? Wie sollten sie in jedem Modul/jeder Einheit weiter spezifiziert werden?**
- **Wie sollten die Lerninhalte aussehen, um die Zielgruppe (aktuelle und zukünftige Pädagog:innen) auf der Grundlage ihrer Vorkenntnisse und ihres Profils effizient anzusprechen?**
- **Welche Lernmethoden werden wir einbeziehen?**
- **Sind die Inhalte in einer logischen Reihenfolge angeordnet?**
- **Gibt es Einschränkungen oder Wissensvoraussetzungen?**
- **Wie lange dauert der Kurs (insgesamt und in einzelnen Teilen)?**

Nach der allgemeinen Beschreibung der Lernziele und -ergebnisse des Curriculums besteht der Zweck dieser Phase darin, die detaillierten Lernziele für jedes Modul und anschließend für jede Einheit sowie die verwendeten Ausbildungsmethoden festzulegen. Wir haben die spezifischen Lernziele auf der Grundlage mehrerer Faktoren festgelegt:

- i. Der theoretische Rahmen der Intersektionalität
- ii. Die aktuellsten Begriffe und Theorien zur inklusiven Bildung
- iii. Die aktuellsten Leitlinien für die Entwicklung inklusiver Schulungen
- iv. Die in D2.1 identifizierten und vorgestellten bewährten Verfahren
- v. Die in D2.3 festgelegten Lernbedürfnisse von FET- und VET-Lehrkräften/Trainer:innen

Die wichtigsten Aspekte, die in dieser Phase definiert wurden, umfassen:

- a) Modularität
- b) Beschreibung der Module
- c) Eine kombinierte Verwendung der von Anderson & Krathwohl (2001) überarbeiteten Taxonomie von Bloom (kognitive Domäne) und der Taxonomie von Krathwohl (affektive Domäne).

Modularität

Ein in verschiedene Phasen gegliederter Trainingskurs sollte logisch, leicht verständlich und umfassend organisiert sein, um den Endnutzer:innen eine maximale Wirkung und einen maximalen Nutzen zu bieten. Daher ist es notwendig, ein Curriculum zu entwerfen, das verschiedene Lerntechniken kombiniert, das Interesse der Auszubildenden steigert, ein gewisses Maß an Selbstreflexion ermöglicht und zur Breite und Fülle der bereitgestellten Informationen beiträgt. Die Schulungsmaterialien werden so strukturiert, dass sie drei aufeinander aufbauende Phasen umfassen:

- **Grundlagen schaffen:** Dies geschieht durch das Kernmaterial, das aus einer Vorlesung, einer Präsentation, einer Kombination aus Text und audiovisuellem Material usw. bestehen kann. Diese Grundlagen definieren den Hintergrund, der für die Entwicklung einer Fertigkeit erforderlich ist.
- **Durchführung einer Selbstbewertung:** Diese erfolgt anhand von Fragebögen vor und nach dem Kurs.
- **Festigung des Wissens:** Dies wird durch Selbstreflexionsaktivitäten und arbeitsbasiertes Lernen erreicht, das darauf abzielt, das im Kurs erworbene theoretische Wissen in der Praxis in einem Bildungs- oder beruflichen Umfeld umzusetzen.

1.4. TUTOR-Kurs zum Thema Inklusion

1.4.1. Präsentation der grundlegenden Entscheidungen zum TUTOR-Kurs zum Thema Inklusion

Auf der Grundlage der obigen Analyse werden unsere Entscheidungen für das TUTOR-Curriculum zum Thema Inklusion in der folgenden Tabelle kurz vorgestellt. Einige Inhalte dieser Tabelle, wie z. B. Lernmethoden, Bewertungsverfahren usw., werden im Laufe dieses Dokuments weiter analysiert.

Tabelle 1. Überblick über das TUTOR-Curriculum

Titel des Programms		Inklusives Lernprogramm			
Dauer	180 Stunden	Monate:		Wochen:	
Insgesamt 180 Stunden Lernaufwand über einen Zeitraum von 3 bis 5 Monaten für Lernende					
Kurzbeschreibung des Programms					
<p>Das Programm für inklusive Bildung ist eine umfassende Initiative, die sich an Berufsbildungslehrer:innen, FET-Trainer:innen, Sekundarschullehrer:innen, angehende Lehrer:innen und Studierende in der Lehrer:innenausbildung richtet. Das Programm zielt darauf ab, Bildungsfachkräften die Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen zu vermitteln, die für die Förderung inklusiver Praktiken in vielfältigen Lernumgebungen erforderlich sind. Das Programm richtet sich an drei Hauptzielgruppen – Menschen mit Migrationsbiografie und ethnische Minderheiten, LGBTQI+ und sozioökonomisch benachteiligte Personen – und konzentriert sich darauf, das Verständnis der Teilnehmer:innen für Inklusion zu verbessern.</p> <p>In einer Reihe von Kursen und Modulen setzen sich die Teilnehmer:innen mit den Grundlagen des inklusiven Lernens auseinander, vertiefen ihr spezifisches Wissen über die einzelnen Gruppen und entwickeln praktische Strategien zur Schaffung und Aufrechterhaltung inklusiver Lernumgebungen. Das Programm legt großen Wert auf Selbstreflexion, das Erkennen und Hinterfragen von Vorurteilen und die Förderung kultureller Kompetenz. Es soll Pädagog:innen befähigen, inklusive Pädagogik anzuwenden, soziale Ungleichheiten zu bekämpfen und Vielfalt im Bildungsbereich zu fördern.</p>					
Zielgruppe					
Berufsbildungslehrer:innen/Trainer:innen in der beruflichen und fachlichen Bildung/Lehrer:innen der Sekundarstufe oder angehende Lehrer:innen/Studierende in der Lehrer:innenausbildung					
Aufschlüsselung der Lernaufwandstunden der Teilnehmenden des Programms:					
Im Unterricht	25 Stunden (in einer Reihe von 5 Kursen)				
Asynchron	50 Stunden				
Ergänzendes Lernen	55 Stunden				
Arbeitsbasiertes Lernen	50 Stunden				
Ziele, Vorgaben, Standards und Lernergebnisse des Programms (PLOs)					
Programmziel/Zweck					
<p>Das Programm zur kontinuierlichen beruflichen Weiterbildung (Continuous Professional Development – CPD) im Bereich inklusive Bildung zielt darauf ab, bestehenden Bildungsfachkräften aus den Bereichen Sekundarstufe II, berufliche Bildung und weiterführende berufliche Bildung ein ganzheitlicheres Verständnis von inklusiver Bildung zu vermitteln. Das Programm vermittelt ihnen die Fähigkeiten, Kompetenzen und Kenntnisse, die sie benötigen, um inklusive Praktiken zu entwickeln und ein inklusives Lernumfeld zu schaffen und aufrechtzuerhalten. Das Programm richtet sich an drei Hauptzielgruppen: (1) Menschen mit Migrationsbiografie und ethnische Minderheiten, (2) LGBTQI+-Schüler:innen und (3) Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen.</p>					
Programmziele					
1. Den Schüler:innen ein Verständnis für ganzheitliche, inklusive Bildung in Bezug auf Menschen mit Migrationsbiografie und Flüchtlinge, LGBTQI+-Schüler:innen, Schüler:innen mit sozioökonomischer Benachteiligung					
2. Teilnehmenden ermöglichen, ihre eigenen Werte, Annahmen und Voreingenommenheiten zu erkennen und zu verstehen, wie diese durch die sie umgebenden Systeme entstehen und verstärkt werden.					
3. Den Teilnehmenden Strategien, Werkzeuge und Sprache zur Verfügung stellen, um ihre Unterrichtspraxis zu verbessern und inklusive Lernumgebungen zu entwickeln.					
Lernergebnisse des Programms (Programme Learning Outcomes – PLOs)					
Nach Abschluss dieses Programms werden die Lernenden in der Lage sein:					

1.	die eigenen Wertesysteme, Überzeugungen, Voreingenommenheiten, Annahmen und Auffassungen zu hinterfragen und zu verstehen, wie diese durch die sie umgebenden Systeme geschaffen und verstärkt werden.
2.	die spezifische Sprache, Fakten und Theorien zu verwenden, zu verstehen und zu erklären, die für inklusive Bildung und insbesondere für LGBTQI+-Gemeinschaften, Menschen mit Migrationsbiografie und ethnische Minderheiten sowie sozioökonomisch benachteiligte Gemeinschaften gelten.
3.	Fähigkeiten und Werte entwickeln, um Inklusion, Vielfalt und Gleichberechtigung innerhalb der Lernumgebung zu fördern.
4.	eine Reihe von pädagogischen Ansätzen und Perspektiven der Erwachsenenbildung nutzen, um eine inklusive Lernumgebung zu schaffen.
5.	Kommunikations- und Konfliktlösungsfähigkeiten entwickeln, die für die Schaffung und Aufrechterhaltung einer inklusiven Lernumgebung geeignet sind.

1.4.2. Curriculum

Programmstruktur – Zusammenfassung (Fassen Sie die Programmstruktur zusammen, d. h. listen Sie die Programmmodule mit Titeln, Reihenfolge und ungefähre Dauer auf.

Kursnummer	Kursbezeichnung	Pflicht/Wahlfach	Stunden	Ungefähre Dauer (Wochen)
1.	Einführung in die inklusive Bildung	Obligatorisch	33	3
2.	Spezialisierung 1: Schüler:innen mit Migrationsbiografie	Obligatorisch	49	3
3.	Spezialisierung 2: LGBTQI+-Schüler:innen	Obligatorisch	49	3
4.	Spezialisierung 3: Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen	Obligatorisch	49	3

Typischer Lernaufwand in Stunden für das Programm

Gesamtzeitaufwand (Stunden) für alle Teilnehmenden	Gelenktes Lernen (Stundenbereich – einschließlich Präsenzunterricht (oder synchroner Online-Unterricht)	Asynchron	Selbstgesteuertes Lernen	Arbeitsbasiertes Lernen
Gesamtes Programm 180 Stunden	25	50	55	50

Vorläufiger Zeitplan

Modulbezeichnung	Präsenz	Asynchron	Selbstgesteuertes (ergänzendes) Lernen	Arbeitsbasiertes Lernen ¹
1. Einführung in inklusives Lernen	7	8	10	8
2. Spezialisierung 1: Schüler:innen mit Migrationsbiografie	6	14	15	14
3. Spezialisierung 2: LGBTQI+-Schüler:innen	6	14	15	14

4	Spezialisierung 3: Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen	6	14	15	14
---	--	---	----	----	----

¹ **Hinweis:** Die Gesamtstundenzahl für das arbeitsbasierte Lernen muss 50 betragen. Die Verteilung der Stunden auf die 4 Kurse kann jedoch je nach den besonderen Merkmalen des Arbeitsumfelds pro Auszubildenden variieren.

Lehr- und Lernstrategie des Programms
<p>Die Strategie für Lehre, Lernen und Bewertung</p> <p>Die Gestaltung des TUTOR-Trainingsprogramms für Inklusion basiert auf einer umfassenden Strategie für Lehre, Lernen und Bewertung (TLA), die darauf abzielt, ein tiefes Verständnis für unterschiedliche Perspektiven zu fördern, inklusive Lehrmethoden zu kultivieren und den Erwerb grundlegender Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen zu bewerten. Diese Strategie orientiert sich an wissenschaftlich fundierten Best Practices im Bildungsbereich und stützt sich auf die Prinzipien der Erwachsenenbildungstheorie, um eine transformative und ansprechende Lernerfahrung zu schaffen.</p> <p>Lehrstrategien: Das Programm nutzt eine Vielzahl von Lehrstrategien, um unterschiedlichen Lernstilen und Präferenzen gerecht zu werden. Dazu gehören interaktive Workshops, Fallstudien, Rollenspiele und gemeinsame Gruppendiskussionen. Durch die Verwendung von realistischen Szenarien und praktischen Anwendungen können die Teilnehmer:innen theoretisches Wissen mit den komplexen Situationen verbinden, denen sie im Bildungsbereich begegnen können.</p> <p>Lernansätze: Der Lernansatz basiert auf transformativen Lernprinzipien und ermutigt die Teilnehmer:innen, ihre Annahmen kritisch zu hinterfragen, Voreingenommenheiten zu hinterfragen und sich auf einen kontinuierlichen Prozess der Reflexion und des Wachstums einzulassen. Das Programm legt Wert auf aktive Teilnahme und ermutigt die Teilnehmer:innen, ihre Erfahrungen auszutauschen und sich selbstständig mit Ressourcen auseinanderzusetzen, um ihr Verständnis von inklusiver Bildung zu vertiefen.</p> <p>Bewertungsmethoden: Die Bewertung im Rahmen des Programms ist vielschichtig und orientiert sich an den Grundsätzen der formativen und summativen Bewertung. Die Auszubildenden werden anhand von Reflexionstagebüchern, Gruppenprojekten und individuellen Aufgaben bewertet, bei denen sie ihr Wissen in praktischen Situationen anwenden müssen. Formative Bewertungen sind in das gesamte Programm integriert, um kontinuierliches Feedback zu geben, sodass die Teilnehmer:innen ihre Ansätze anpassen und ihre inklusiven Unterrichtspraktiken kontinuierlich verbessern können.</p> <p>Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Strategie für das Lehren, Lernen und Bewerten dieses Programms für Inklusion dynamisch, inklusiv und reflektierend gestaltet ist. Sie zielt darauf ab, Pädagog:innen mit dem Wissen, den Fähigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen auszustatten, die erforderlich sind, um wirklich inklusive Lernumgebungen zu schaffen, die Vielfalt wertschätzen und Gerechtigkeit fördern.</p>
<p>Lernumgebung:</p> <p>Die Lernumgebung umfasst mehrere Dimensionen, die zur allgemeinen Bildungserfahrung der Teilnehmer:innen des inklusiven Lernkurses/Programms beitragen. Die Lernumgebung umfasst Aspekte, die sich auf die physische Umgebung, soziale Interaktionen, kulturelle Überlegungen und intellektuelles Engagement beziehen. Durch die Berücksichtigung dieser Elemente in den physischen, sozialen, kulturellen und intellektuellen Dimensionen ist die Lernumgebung so gestaltet, dass sie inklusiv und unterstützend ist und die Entwicklung der in den Zielen und Ergebnissen des Programms beschriebenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen fördert.</p> <p>Überlegungen zur gesamten Lernumgebung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Feedback-Mechanismen: Einrichten von Mechanismen für kontinuierliches Feedback von den Teilnehmer:innen, um das Programm auf der Grundlage ihrer Erfahrungen und Bedürfnisse ständig anzupassen und zu verbessern. - Unterstützungsstrukturen: Angebot von Unterstützungsstrukturen wie Mentoring- oder Beratungsdienste, um Herausforderungen oder Bedenken anzugehen, denen die Teilnehmer:innen während des Programms begegnen könnten.

<p>Personalisiertes Lernen: Erkennen von und Reagieren auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Hintergründe der Teilnehmer:innen und Ermöglichung von personalisierten Lernwegen und -erfahrungen innerhalb des breiteren Rahmens des Programms.</p>
<p>Arbeitsbasiertes Lernen:</p> <p>Das arbeitsbasierte Lernen (Work-based learning, WBL) im Rahmen des Programms für die Inklusion umfasst eine strukturierte und zielgerichtete Integration von Erfahrungen aus der Praxis in den Lernprozess. Diese Komponente soll die Lücke zwischen Theorie und Praxis schließen und es den Teilnehmer:innen ermöglichen, die im Trainingsprogramm erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in authentischen Bildungsumgebungen anzuwenden. Nachfolgend sind spezifische Elemente und Aktivitäten aufgeführt, die in den Zeitraum des arbeitsbasierten Lernens aufgenommen werden könnten:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Beobachtung und Hospitation ▪ Lehrpraktikum oder Selbstreflexion über die Unterrichtspraxis ▪ Zusammenarbeit mit Fachkräften für Inklusion ▪ Kulturelle Immersionsaktivitäten ▪ Reale Fallstudien und reflektierende Praxis ▪ Professionelle Lerngemeinschaften (PLCs) ▪ Praxisgemeinschaften, die in den wöchentlichen Präsenzsicherungen (f2f) gebildet werden <p>Die 50 Stunden arbeitsbasiertes Lernen, die in das gesamte Schulungsprogramm integriert sind, bieten den Teilnehmer:innen authentische Erfahrungen, praktische Fähigkeiten und ein ganzheitliches Verständnis von inklusiver Bildung. Dieser praxisorientierte Teil ist entscheidend dafür, Pädagog:innen darauf vorzubereiten, mit den Komplexitäten vielfältiger Klassenzimmer umzugehen und effektiv zum Aufbau inklusiver Schulgemeinschaften beizutragen.</p>
<p>Überwachung des Lernfortschritts der Lernenden</p> <p>Die Trainer:innen verfolgen die Fortschritte und Aktivitäten der Auszubildenden in den Präsenzveranstaltungen und über die Online-Plattform und geben Feedback.</p>
<p>Einsatz von formativer Bewertung und Feedback:</p> <p>Formative Bewertungen sind in das gesamte Programm integriert, um kontinuierliches Feedback zu geben, sodass die Teilnehmer:innen ihre Ansätze anpassen und ihre inklusiven Unterrichtspraktiken kontinuierlich verbessern können. Dies wird durch Reflexionstagebücher und individuelle Aufgaben, die auf die Plattform hochgeladen werden, sowie durch die Teilnahme der Auszubildenden an den Bank-Items (Multiple-Choice-Fragen) erreicht.</p>
<p>Online-Lernen:</p> <p>Es umfasst, wie oben erwähnt, asynchrones Lernen und ergänzendes (selbstgesteuertes) Lernen. Darüber hinaus werden eine Reihe von Präsenzveranstaltungen in Form von synchronem Fernunterricht angeboten.</p>
<p>Erfüllung der Bedürfnisse der Auszubildenden:</p> <p>Diese werden mit den folgenden Strategien erfüllt:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Regelmäßiges Feedback 2. Unterstützungsstrukturen 3. Personalisiertes Lernen <p>Durch die Umsetzung dieser Strategien kann das Programm ein dynamisches, reaktionsschnelles und lernerzentriertes Umfeld fördern. Dieser Ansatz sorgt nicht nur dafür, dass sich die Teilnehmer:innen gehört und unterstützt fühlen, sondern maximiert auch ihr Erfolgspotenzial, indem ihre individuellen Bedürfnisse während der gesamten Dauer des inklusiven Lernprogramms erkannt und berücksichtigt werden.</p>
<p>Strategie zur Programmbewertung</p>
<p>Es werden verschiedene Bewertungsinstrumente eingesetzt, um den Auszubildenden eine formative Bewertung zu geben und eine Grundlage für die Beurteilung zu schaffen, inwieweit sich die Auszubildenden an den Aktivitäten beteiligt und ausreichendes Verständnis erworben haben.</p> <p>Bewertungsinstrumente</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fragen aus dem Fragenpool 2. Persönlicher Bericht über ergänzendes Lernen (auf die Plattform hochgeladen) 3. Reflexionstagebuch pro Kurs

4. Bericht über das arbeitsbasierte Lernen

Die oben genannten Instrumente (Bewertungsinstrumente 2, 3 und 4) enthalten Kriterien, anhand derer die Auszubildenden ihr Zertifikat erhalten. Alle Aufgaben der Auszubildenden werden über die Plattform getrackt, und wenn die Arbeit der Auszubildenden nicht den Standards entspricht, werden sie entsprechend ermutigt, beraten und erhalten Feedback.

Das Bewertungsinstrument 1 dient der formativen Bewertung. Es werden Informationen zu den Ergebnissen der vom Auszubildenden bearbeiteten Aufgaben bereitgestellt. Die Bearbeitung aller Aufgaben ist eine notwendige Voraussetzung für den Erhalt des Zertifikats durch die Auszubildenden.

1.5. Lernergebnisse

Das gemeinsame Einführungscurriculum zu Inklusion von TUTOR wurde unter Verwendung des Ansatzes der Lernergebnisse entwickelt. Gemäß der EQR-Empfehlung von 2017 sind Lernergebnisse „*Aussagen darüber, was eine Person am Ende eines Lernprozesses wissen, verstehen und/oder tun können sollte, definiert in Bezug auf Kenntnisse, Fähigkeiten, Verantwortung und Selbstständigkeit*“ (Cedefop, 2017, S. ?).

Angesichts der strukturellen und institutionellen Unterschiede bei der Curriculumentwicklung in den EU-Ländern bietet der Ansatz der Lernergebnisse eine gemeinsame Sprache und konzentriert sich darauf, was die Lernenden nach Abschluss des Kurses unabhängig von ihrem Wohnsitzland wissen werden. Daher wird er als ein Instrument angesehen, das die Transparenz und Übertragbarkeit verbessert. Aufgrund unserer Absicht, ein gemeinsames Curriculum für alle Partnerländer zu entwickeln, ist der Ansatz der Lernergebnisse als die effizienteste Methode anzusehen. Darüber hinaus macht die Tatsache, dass das Curriculum online angeboten wird, die Wahl dieser Methode fast unumgänglich – insbesondere wenn man bedenkt, dass er über die Laufzeit dieses Projekts hinaus genutzt werden soll und dass es notwendig ist, potenziellen Lehrkräften, die sich nach Ablauf der Umsetzungsphase für unsere Online-Plattform registrieren möchten, konkrete, zielgerichtete und kurze Informationen zur Verfügung zu stellen.

Ein Lernzielansatz erfordert auch eine Bewertungsmethode, mit der überprüft wird, ob die indikativen (oder beabsichtigten) Lernziele tatsächlich erreicht werden. Diese legen klar fest, was, in welchem Umfang und wie bewertet wird, und setzen spezifische qualitative und quantitative Standards, die die Partnerschaft erreichen möchte. Auf diese Weise ermöglichen sie eine Harmonisierung bei der Bewertung der Leistungen der Lernenden, was sich auf den Lehr-/Lernprozess auswirkt. Sie tragen auch zur kontinuierlichen Verbesserung der Inhalte und der Lernerfahrung bei, indem sie direktes Feedback von den Endnutzer:innen liefern.

Für die Zwecke des TUTOR-Curriculums werden wir:

- die Erwartungen an jede Lernaktivität definieren
- die Trainer:innen beim Unterrichtsprozess, bei der Auswahl der Methoden usw. anleiten
- die Lernenden darüber informieren, was sie nach der Lernaktivität können/wissen sollen

Bloomsche Taxonomie

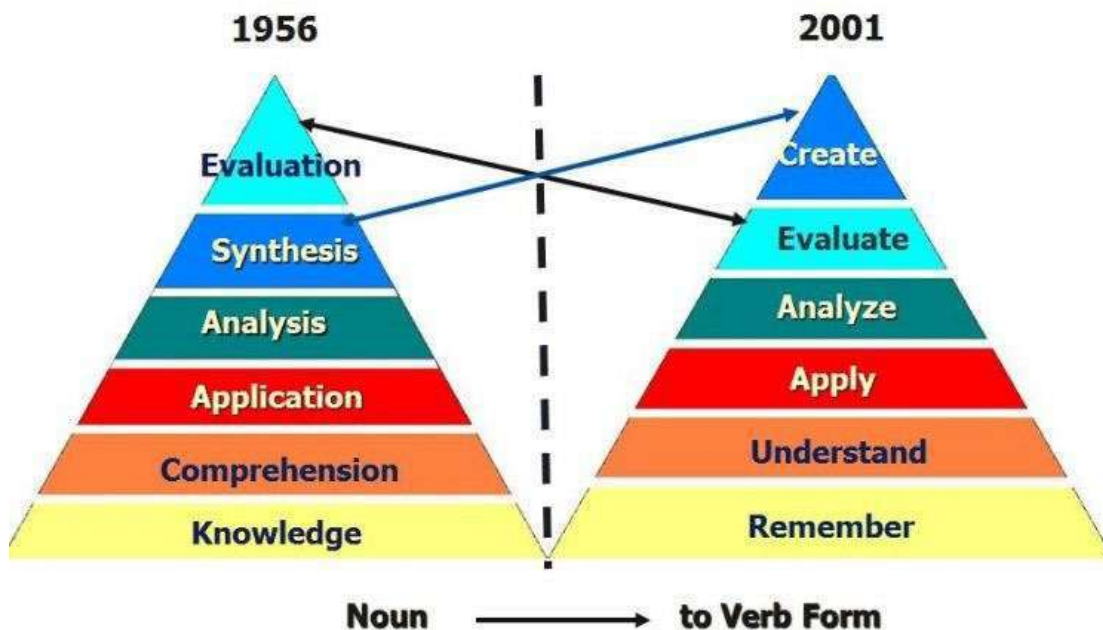
Was die Ausarbeitung der Lernergebnisse und anschließend die Entwicklung der Inhalte selbst betrifft, haben wir uns für eine hybride Methodik entschieden, die die überarbeiteten Taxonomien von Bloom und Krathwohl (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, Bloom & Masia, 1964) umfasst. Das TUTOR-Curriculum ist ein besonderes Konzept, da es darauf abzielt, Einstellungen und Wahrnehmungen innerhalb der Sekundarstufe zu verbessern und nicht nur kognitive Informationen oder Fähigkeiten zu vermitteln. Daher ist es unerlässlich, einen Ansatz einzuführen, der beides entwickeln kann.

Die überarbeitete Taxonomie von Bloom umfasst drei Bereiche: kognitiv, affektiv und psychomotorisch. Im TUTOR-Curriculum konzentrieren wir uns auf den kognitiven und affektiven Bereich. Obwohl einige Ressourcen die affektive Taxonomie in die überarbeitete Taxonomie von Bloom einbeziehen (Anderson & Krathwohl, 2001), wurde sie unabhängig von Krathwohl (der eng mit Bloom zusammenarbeitete) entwickelt.

Für die Zwecke des vorliegenden Dokuments werden wir sie als Krathwohls affektive Taxonomie bezeichnen.

	Cognitive Domain (Mental Activity)	Affective Domain (Character and Conscience)	Psychomotor Domain (Physical Activity)
Behaviors from simple to complex	Creating (compose, originate, design, invent)	Characterizing (revise, require, rate, avoid, resist, manage, resolve)	Originating (arrange, build, construct, initiate)
	Evaluating (judge, criticize, evaluate, appraise, recommend)	Organizing (discuss, theorize, formulate, balance, prioritize)	Adapting (alter, rearrange, vary, revise)
	Analyzing (compare, classify, rank, infer, extrapolate)	Valuing (measure proficiency, subsidize, support, debate)	Mechanizing (assemble, calibrate, fasten, measure, mend)
	Applying (organize, solve, generalize, produce)	Responding (comply, follow, commend, volunteer, acclaim, engage in)	Guided Responding (copy, trace, reproduce, react)
	Understanding (explain, infer, interpret, summarize, paraphrase)	Receiving (differentiate, accept, listen for, respond to)	Setting (begin, move, show, state)
	Remembering (recite, quote, list, define)		Perceiving (choose, identify, relate, select)

Der kognitive Bereich (der bekannteste) basiert auf der Verwendung von Verben, *die eine Handlung bezeichnen*, um verschiedene Lernstufen widerzuspiegeln, beginnend mit Grundkenntnissen, an die sich ein:e Schüler:in erinnern kann, bis hin zu einer Stufe, auf der ein:e Schüler:in das neu erworbene Wissen gefestigt hat und in der Lage ist, angemessenes Kontextwissen zu produzieren. Blooms Taxonomie ist auch von der Struktur und dem Vokabular des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) inspiriert.



Jede Aussage beginnt mit dem Satz „Schüler:innen sollten in der Lage sein, ...“, gefolgt von einem Verb (aus der untenstehenden Liste, die den Wissensstand angibt) und einem Satz, der den Kontext angibt. Zum Beispiel:

Nach Abschluss dieses Kurses werden die Schüler:innen in der Lage sein:

- ✓ 5 bewährte Verfahren der EU für inklusive Bildung zusammenzufassen (Stufe 2 – Verstehen)
- ✓ die Bedeutung von Intersektionalität zu veranschaulichen (Stufe 4 – Analysieren)
- ✓ einen Aktionsplan auszuarbeiten (Stufe 6 – Erstellen)

Krathwohls affektive Taxonomie

Krathwohls affektive Taxonomie (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, Bloom & Masia, 1964) konzentriert sich auf affektives Lernen, das sich durch „*Verhaltensweisen äußert, die Einstellungen wie Bewusstsein, Interesse, Aufmerksamkeit, Interesse und Verantwortung, die Fähigkeit, anderen zuzuhören und auf sie einzugehen, sowie die Fähigkeit, Einstellungen oder Werte zu zeigen, die der Testsituation und dem Studienfach angemessen sind*“, zeigen.

Das Hauptziel des affektiven Bereichs besteht darin, den Schüler:innen dabei zu helfen, von einem allgemeinen Bewusstseinsniveau zu einem Punkt zu gelangen, an dem eine bestimmte Idee „verinnerlicht“ wird, d. h. in eine persönliche Überzeugung, einen Wert oder eine Norm, einen persönlichen Verhaltenskodex, nach dem die Person lebt, umgewandelt wird. Die Person handelt im Einklang mit dieser Norm und kann ihre Weltanschauung mit anderen Menschen teilen. Die „Internalisierung“ umfasst auch die Fähigkeit, Lösungen für komplexe Probleme zu finden und auf der Grundlage dieser verinnerlichter Werte entsprechend zu reagieren, und kann andere dazu inspirieren, ihrem Beispiel zu folgen.



Wie wir bereits mehrfach betont haben, befasst sich das TUTOR-Projekt mit den Stereotypen, Werten und Normen von Lehrkräften in Bezug auf Menschen mit Migrationsbiografie oder ethnische Minderheiten, die Selbstidentifikation von LGBTQI+ und sozioökonomische Benachteiligungen, insbesondere mit ihrem grundlegenden Menschenrecht auf Gleichbehandlung und Selbstverwirklichung, das nicht verhandelbar sein sollte, sondern eine Selbstverständlichkeit ist. Daher beabsichtigt es, Pädagog:innen so auszubilden, dass sie von einer allgemeinen Verbreitungsebene (die Existenz von Diskriminierung gegenüber Menschen mit Migrationsbiografie/ethnischen Minderheiten, LGBTQI+ oder sozioökonomisch benachteiligten Schüler:innen) zu einer „verinnerlichten“ Überzeugung, Wertvorstellung und Norm (Diskriminierung gegenüber Menschen mit Migrationsbiografie, LGBTQI+ oder sozioökonomisch benachteiligten Schüler:innen darf nicht toleriert werden) gelangen, nach der sie leben und arbeiten werden. Noch wichtiger ist, dass diese Pädagog:innen in der Lage sein werden, Lösungen in komplexen Situationen (z. B. Mobbing, geschlechtsspezifische Gewalt) zu finden und ihre Kolleg:innen zu inspirieren, zu unterstützen und zu coachen.

2. Der Einführungskurs

Unter Berücksichtigung des Gesamtzeitplans des TUTOR-Kurses (Tabelle 1), der oben entwickelten Theorie der Lernziele und der Notwendigkeit eines ganzheitlichen Ansatzes für Inklusion hat P2-ASPAITE in Zusammenarbeit mit P6-MU den Entwurf für den Einführungskurs erstellt. Ein Großteil der Rahmenbedingungen, Themen und pädagogischen Praktiken

dieses Kurses sind in einer Pädagogik des Unbehagens (Boler, 1999) angesiedelt. Eine Pädagogik des Unbehagens ist nicht nur eine Einladung zum Nachfragen, sondern auch ein Aufruf zum Handeln. Sie wird in der Sozialgerechtigkeitserziehung eingesetzt, um die Schüler:innen dazu anzuregen, sich selbst, ihre Werte und Glaubenssysteme zu hinterfragen und über ihre instinktiven emotionalen Reaktionen und ihren Widerstand gegen neue Ideen oder Konzepte nachzudenken.

Der Einführungskurs umfasst sieben Schlüsselbereiche für die Entwicklung, die in sieben Modulen behandelt werden:

- (a) Einführende Informationen zum Kurs, darunter Begriffe der Inklusion, Motivation, Festlegung von Grenzen für die Lerngemeinschaft sowie Vorbildfunktion für positive Veränderungen;
- (b) eine gründliche Diskussion über die Macht der Sprache und der Stille sowie Reflexionen über Sprache in der Praxis;
- (c) eine Analyse der Systeme und Strukturen um uns herum unter besonderer Berücksichtigung der Systeme um die Lehrer:innen und um die Schüler:innen herum;
- (d) eine Annäherung an den Begriff der Reflexivität und daran, wie wir uns selbst hinterfragen, gefolgt von einer Diskussion über Stereotypen, Werte, Überzeugungen und Voreingenommenheiten;
- e) eine Einführung in den Begriff der Intersektionalität und eine Konzeption von Identitäten als fließend;
- f) eine Beschreibung inklusiver Umgebungen, angereichert durch Beispiele aus dem Bildungsbereich, und schließlich
- g) eine praktische Anleitung, wie wir unsere Praktiken als Lehrende hinterfragen und wie wir inklusive Strategien entwickeln.

Jedes Modul ist in Einheiten unterteilt; das Material wird innerhalb der Einheiten vorgestellt. Die Lernergebnisse des Kurses (Course Learning Outcomes – CLOs) werden zuerst angegeben. Ihre Entsprechung zu den Lernergebnissen des Programms (Programme Learning Outcomes – PLOs) ist in Tabelle 2 (Spalte: Lernergebnisse des Programms) angegeben. Die Lernergebnisse des Kurses werden pro Modul weiterentwickelt.

In diesem Zusammenhang sind die Materialien und Methoden wie folgt organisiert (pro Schulungsteil):

- A. Synchrones (Präsenz-)Lernen
 - Szenarien für Rollenspiele
 - Untersuchung von Artefakten (Spielzeug, Bücher und Gegenstände aus der Populärkultur)
 - Kunstbasierte Methoden
 - Moderierte Diskussionen
- B. Asynchrones, individuelles Lernen

- PowerPoint-Präsentationen gemäß der Vorlage in Power Point, unterstützt durch Audiobeschreibung
 - Videos
 - Infografiken
- C. (Asynchrones, individuelles, selbstgesteuertes) ergänzendes Lernen
- Bewertungstests für jedes Modul/jede Einheit
 - Fallstudien
 - Vorgeschriebene Lektüre
 - Reflexionstagebuch
- D. Arbeitsbasiertes Lernen
- Materialien, die zur Unterstützung des WBL-Prozesses verwendet werden (detaillierte Informationen finden Sie im folgenden Abschnitt)
 - Materialien, die als Nachweis für die Teilnahme am WBL-Prozess verwendet werden

Zusätzlich zu den Materialien, die für jede Ausbildungsphase vorbereitet werden, werden die Partner:innen Leitfäden für Trainer:innen und Schüler:innen erstellen, um den Teilnehmer:innen die Orientierung im Kurs und den mit jeder Phase verbundenen Zielen, Bedingungen und Erwartungen zu erleichtern.

Das Curriculum ist in der folgenden Tabelle detailliert dargestellt:

Tabelle 2: Beschreibung des Einführungskurses

Kursbezeichnung	
Einführung in inklusives Lernen	
Ziel dieses Kurses	
Der Zweck dieses Kurses ist es, derzeitige und zukünftige Pädagog:innen in die inklusive Bildung einzuführen. Der Kurs stellt Konzepte, Theorien und Instrumente vor, die dann in den Spezialisierungskursen in Bezug auf die jeweilige Zielgruppe weiter vertieft werden.	
Lernziele des Kurses (CLOs) und Zusammenhang mit den Lernzielen des Studiengangs (PLOs)	
(Es sollte ersichtlich sein, dass alle PLOs durch die Gesamtheit der CLOs in allen Kursen abgedeckt sind.)	
Nach Abschluss dieses Kurses werden die Lernenden in der Lage sein	Zugehörige Programmernummer (PLO):
1. Die drei voneinander abhängigen Ebenen/Systeme in Bezug auf inklusive Bildung zu identifizieren und beschreiben: persönliche Ebene, Schule, politisches System.	PLO 1
2. Intersektionalität zu definieren.	Lernziel 3
3. Lehrmethoden, die moralisierende Untertöne, Scham oder Schuldzuweisungen fördern zu verhindern	PLO 3 & 4
4. Werte wie Dialog, Symbolik, Akzeptanz aller, Keine Toleranz gegenüber Diskriminierung zu übernehmen	PLO 1, 3, 4 & 5
5. Inklusive Gestaltungsprinzipien in das Klassenzimmers Management zu integrieren	PLO 2, 3 und 4
6. Wirkungsvolle Strategien gegen Mikroaggressionen anzuwenden	PLO 4 & 5

7. Wirksame Strategien gegen Mobbing an Schule zu entwickeln und implementieren		PLO 2, 3, 4 und 5				
8. Zu erläutern, wie wichtig es ist, die Sichtbarkeit von Schüler:innen mit unterschiedlichem Hintergrund zu verbessern.		PLO 1, 3 und 4				
9. Selbstbewusstsein und kulturelle Sensibilität und Bewusstsein gegenüber Schüler:innen mit Migrationsbiografie, Familien und Gemeinschaften mit Migrationsbiografie zu entwickeln.		PLO 1				
10. Die Bedeutung inklusiver Gestaltungsprinzipien für die Schaffung unterstützender Lernräume zu erläutern		PLO 1, 2 & 4				
Mindestaufwand in Stunden für diesen Kurs						
Präsenzunterricht	Praktische Aktivitäten (Stunden)	Gesteuertes E-Learning (Stunden)	Asynchrones Lernen (Stunden)	Selbstgesteuertes Lernen (S.D.) Asynchrones ergänzendes Lernen (Stunden)	Sonstiges	Gesamtaufwand (Stunden)
7	N/A	Nicht zutreffend	8	10	*	25
<p>* Zusätzlich gibt es einen Teil zum arbeitsbezogenen Lernen im Zusammenhang mit diesem Kurs (voraussichtlich 8 Stunden). Details finden Sie am Ende der Tabelle. Der Begriff „voraussichtlich“ wird verwendet, da es bei der Umsetzung des arbeitsbezogenen Lernens je nach Praktikumsplatz zu einer unterschiedlichen Verteilung der Stunden auf die Kurse kommen kann. In jedem Fall beträgt die Gesamtstundenzahl für das arbeitsbezogene Lernen des Programms 50 Stunden, wie im Gesamtcurriculum vorgesehen.</p>						
Curriculum						
Lehr- und Lernstrategie						
<p>Die Lernenden nehmen an 7 Stunden Präsenzunterricht (F2F) und Unterricht in der Klasse teil. Sie werden in Konzepte und Theorien eingeführt und setzen sich im Laufe der Zeit als Lerngemeinschaft miteinander auseinander. Rollenspiele, die Untersuchung von Artefakten (Spielzeug, Bücher und Gegenstände aus der Populärkultur), kunstbasierte Methoden und Diskussionen werden gefördert.</p> <p>18 Stunden asynchrones (As.) und selbstgesteuertes (S.D.) Lernen umfassen vorab aufgezeichnete Unterrichtseinheiten, Leseaufgaben, Tagebuchschreiben und den Austausch mit anderen Schüler:innen über das Lernforum der Online-Plattform.</p> <p>Der Kurs wird durch das Hochladen eines Tagebuchs auf die Online-Plattform bewertet, das nur für die Trainer:innen sichtbar ist.</p>						
Kursinhalt						
Modulname	Einheit:	Indikativer Inhalt:	CLOs behandelt	Ungefähre Stundenzahl		
				F2F	As.	S.D.
Einführung	1	Einführung in den Kurs: <ul style="list-style-type: none"> • Übergeordnete Ziele und Zielsetzungen des Kurses • Wie der Kurs strukturell aufgebaut ist • Gestütztes Lernen und selbstgesteuertes Lernen • Arbeitsbasiertes Lernen • Wie der Kurs bewertet wird • Online-Community für Schüler:innen 	CLO 3,4,6,9		1	

	2	Uns im Programm verorten <ul style="list-style-type: none"> Einführung – Ziele und Zielsetzungen erneut darlegen Motivation für die Teilnahme am Programm Ziele für uns selbst setzen. Grenzen für uns selbst setzen Grenzen für die Lerngemeinschaft setzen Selbstfürsorge 	CLO 3, 4, 6 und 9	1		
	3	Lerntagebuch <ul style="list-style-type: none"> Warum führen wir Tagebuch? Wie führen wir Tagebuch? Anregungen und Reflexionen 		1		
Die Kraft der Sprache	1	Was ist inklusive Bildung? <ul style="list-style-type: none"> Die Bedeutung einer inklusiven Sprache Macht Kontext Absicht und guter Wille 	CLO 3, 4, 6 und 9	1		1
	2	Schweigen <ul style="list-style-type: none"> als Hindernis für Inklusion als eine Pause zum Nachdenken als Mittel zur Konsolidierung von Informationen 		1		1
	3	Reflexionen über Sprache in der Praxis Auseinandersetzung mit Dokumenten oder Videos – Reflexionen im Tagebuch		1		
Systeme und Strukturen um uns herum	1	Einführung in die Einheit <ul style="list-style-type: none"> Was sind Systeme und Strukturen und worin unterscheiden sie sich? Wechselwirkungen und Auswirkungen Systemtheorie/-theorien – transdisziplinär 	CLO 1,6,9	1		
	2	Identifizierung der Systeme und Strukturen: <ul style="list-style-type: none"> rund um die Lehrkräfte rund um die Schüler:innen 		0,5		
Reflexivität und Selbsthinterfragung	1	Was sind Voreingenommenheiten, Überzeugungen und Werte?	CLO 4, 6, 8, 9	1		1
	2	Was ist Reflexivität? <ul style="list-style-type: none"> Wie hinterfragen wir uns selbst? Warum hinterfragen wir uns selbst? Wonach suchen wir? 		1		1

	3	Stereotypen <ul style="list-style-type: none"> Was sind Stereotypen und wie entstehen sie? 		0,5	
	4	Werte, Überzeugungen und Voreingenommenheiten <ul style="list-style-type: none"> Wie prägen unsere Kultur und die Systeme, in denen wir aufwachsen, unsere Voreingenommenheiten, Überzeugungen und Wertvorstellungen? 			1
	5	Uns selbst hinterfragen <ul style="list-style-type: none"> Reflexives Denken 			1
Intersektionalität und multiple Identitäten	1	Was ist Intersektionalität? <ul style="list-style-type: none"> Welche Bedeutung hat Intersektionalität? Macht und Privilegien 	CLO 2, 6, 9, 10	1	
	2	Identitäten als fließend <ul style="list-style-type: none"> Identität als Performance – Lebensdauer, Kontext, Kultur usw. 		1	
Inklusive Umgebungen	1	Was ist eine inklusive Umgebung? <ul style="list-style-type: none"> Physische Umgebung Emotionales Umfeld 	CLO 3, 4, 5, 8, 9 und 10	2	
	2	Das Umfeld als Mikrokosmos der Gesellschaft <ul style="list-style-type: none"> Chancen und Hindernisse 		1	
	3	Überprüfung einer Umgebung <ul style="list-style-type: none"> Toolkits gegen Voreingenommenheiten und für universelles Design 		1	
Ihre Praxis hinterfragen	1	Kommunikation <ul style="list-style-type: none"> Körpersprache Mimik Tonfall Macht oder Worte 	CLO 3, 4, 6, 7, 9	1	1
	2	Strategien und ihre Umsetzung <ul style="list-style-type: none"> Chancen und Hindernisse Zeit Ressourcen 		1	
Art(en) der Umsetzung		Anteil (% des gesamten geleiteten Lernens)			
Klassenzimmer / Persönlicher Unterricht		7 Stunden			
Asynchron		8 Stunden			
Selbstgesteuert		10 Stunden			
Lehrmaterialien (Leselisten usw.)					

- Hubbs, D. L., & Brand, C. F. (2005). The Paper Mirror: Understanding Reflective Journaling. *Journal of Experiential Education*, 28(1), 60-71. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/105382590502800107>
- Gross, C., & Hadjar, A. (2020). Institutional characteristics of education systems and inequalities — Introduction I. *International Journal of Comparative Sociology*, 61(6), 381-388. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/0020715220988040>
- Gross, C., Gottburgsen, A., & Phoenix, A. (2016). Education systems and intersectionality. In Hrsg. Hadjar, A. & Gross, C. *Education Systems and Inequalities: International Comparisons*. Policy Press, UK. Verfügbar unter: https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/53445/1/external_content.pdf#page=66
- Stîngu, M.M. (2012). Reflexive practice in teacher education: facts and trends. *Social and Behavioral Sciences* 33 (2012) 617–621. Verfügbar unter: ScienceDirect.com
- Van Nunspeet, F., Veenstra, E.M., Casquino, B.M.G., Ellemers, N., Scheepers, D., Wickham, M.I., Bacchini, E.A.M., and Van der Toorn, J. (2023). Overcoming the threat of anti-bias interventions: Combining self-report and psychophysiological measures to capture the process of change. Preprint. Kopie anfragen unter: https://www.researchgate.net/publication/367473697_Overcoming_the_threat_of_anti-bias_interventions_Combining_self-report_and_psychophysiological_measures_to_capture_the_process_of_change
- Galloway et al. (2019). Culturally Responsive, Antiracist, or Anti-Oppressive? How Language Matters for School Change Efforts. Kopie anfragen unter: https://www.researchgate.net/publication/338466227_Culturally_Responsive_Antiracist_or_Anti-Oppressive_How_Language_Matters_for_School_Change_Efforts
- Mac Ruairc. (2009). 'Dip, dip, sky blue, who's it? NOT YOU': children's experiences of standardised testing: a socio-cultural analysis. Verfügbar unter: [https://www.dcu.ie/sites/default/files/carpe/MacRuairc%20\(2009\).pdf](https://www.dcu.ie/sites/default/files/carpe/MacRuairc%20(2009).pdf)
- Kaufman and Killen (2022). Children's Perspectives on Fairness and Inclusivity in the Classroom. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/365041272_Children's_Perspectives_on_Fairness_and_Inclusivity_in_the_Classroom
- Weibe Berry (2006). Inclusion, Power, and Community: Teachers and Students Interpret the Language of Community in an Inclusion Classroom. Kopie anfragen unter: https://www.researchgate.net/publication/250184837_Inclusion_Power_and_CommunityTeachers_and_Students_Interpreter_the_Language_of_Community_in_an_Inclusion_Classroom
- Mazzei, L. (2008). Silence speaks: Whiteness revealed in the absence of voice. Verfügbar unter: https://www.academia.edu/67403782/Silence_speaks_Whiteness_revealed_in_the_absence_of_voice
- Bao, D. (2020). Exploring how silence communicates. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/341028615_Exploring_How_Silence_Communicates
- Zembylas, M. (2004). The Sound of Silence in Pedagogy. Verfügbar unter: https://www.academia.edu/16642422/The_Sound_of_Silence_in_Pedagogy

Online-Ressourcen:

- <https://www.learningforjustice.org/sites/default/files/general/PDA%20Critical%20Practices.pdf>
- https://www.adl.org/sites/default/files/personal-self-assessment-of-anti-bias-behavior-onlineversion_0.pdf
- <https://www.adl.org/resources/tools-and-strategies/creating-anti-bias-learning-environment>
- https://www.thisishowyoucan.com/post/wheel_of_power_and_privilege <https://kb.wisc.edu/instructional-resources/page.php?id=119380> <https://codeofgoodpractice.com/wp-content/uploads/2019/05/Mcintosh-White-Privilege-Unpacking-the-Invisible-Knapsack.pdf>

Strategie zur Kursbewertung:
Die folgenden Bewertungsinstrumente werden verwendet:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fragen aus dem Fragenpool (die Teilnehmer:innen beantworten Fragen zum Kurs) 2. Persönlicher Bericht über ergänzendes Lernen. Dieser besteht aus dem Hochladen der zugewiesenen Aufgaben auf die Plattform. 3. Reflexionsbericht zum Einführungskurs
Einige Hinweise zu einem relevanten arbeitsbasierten Lernen
<p>Das arbeitsbasierte Lernen (WBL) wird in Form von 8 Stunden (Richtwert) Beobachtung und Reflexion der eigenen Erfahrungen und Beobachtungen der Lernenden im Bereich der Inklusion in der Bildung durchgeführt. Sie können über ihre eigene Bildung als Kind, während ihrer Ausbildung zum Pädagog:innen, während ihrer Arbeit in einem Klassenzimmer oder einer Lernumgebung oder anhand von Online-Videos reflektieren. Die Verwendung des Anti-Bias-Tools gibt den Lernenden die Möglichkeit, ihre eigenen Voreingenommenheiten, ihr Verständnis und ihre Konstruktionen von Identität und Inklusion zu hinterfragen, was reflektierend, beobachtend oder beides genutzt werden kann. Die Lektüre und die Lektionen bieten den Schüler:innen die Möglichkeit, ihre eigene Praxis zu hinterfragen und Wege zu einem inklusiveren Handeln zu finden. Aufgrund des reflektierenden und beobachtenden Charakters des Anti-Bias-Tools, der Lerntagebücher und der Lektüre sind die Arbeitsstunden nur Richtwerte und variieren je nach den individuellen Umständen der Lernenden. Den Auszubildenden werden eine Vorlage und ein Analyserahmen zur Verfügung gestellt, um ihnen bei der Erstellung eines ausführlichen Berichts über ihre Arbeitserfahrungen zu helfen.</p>

2.1. Entwicklung

Nach der Fertigstellung des gemeinsamen Curriculumentwurfs durch die WP-Leitung P2-ASPAITE mit aktiver Unterstützung von P6-MU entwickelten die Partner die Schulungsunterlagen gemäß den Richtlinien und Vorlagen von P1-AKMI und P2-ASPAITE. Um die Qualität und Eignung der Unterlagen sicherzustellen, wurde ein Peer-Review-Verfahren durchgeführt. Das Peer-Review trug auch dazu bei, eine einheitliche Art der Materialerstellung zu gewährleisten, da alle Partner sowohl als Autoren als auch als Prüfer in verschiedenen Einheiten tätig waren. Die Entwicklungsphase umfasst die eigentliche Erstellung der Schulungsmaterialien (Inhalte), deren Übersetzung in die Landessprachen der teilnehmenden Länder und deren Anpassung an den Kontext jedes Landes. Parallel dazu wurden sie als OER (Open Educational Resources) auf die MOOC-Plattform hochgeladen, wo sie allen Interessierten frei zugänglich sind.

Unter der Koordination der WP3-Leitung wurde jedem Partner nach sorgfältiger Abwägung seiner Fachkenntnisse, bisherigen Erfahrungen und seines Budgets die Entwicklung einer Reihe von Einheiten zugewiesen. Die Zusammensetzung der Schulungsinhalte berücksichtigt die Anforderungen des Steering Committees/ Qualitätssicherungsgremiums und wird als Kombination verschiedener Methoden (Texte, Vorträge, audiovisuelle Materialien usw.) angeboten, wobei die Inhalte zielgerichtet, zielorientiert und ansprechend dargestellt werden und die Grundprinzipien der Erwachsenenbildung angewendet werden. Daher sollten die Schulungsmaterialien folgende Eigenschaften aufweisen:

- zielorientiert

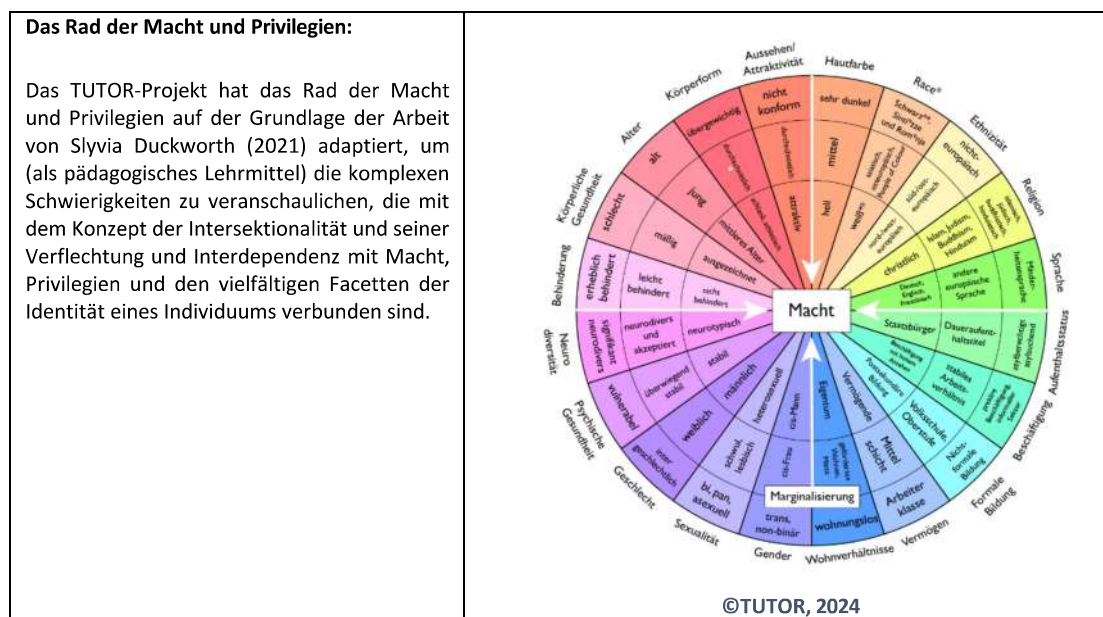
- Interesse erweckend
- praktisch
- relevant
- selbstgesteuert

2.2. Die Theorie der Intersektionalität

Intersektionalität bezieht sich in der Sozialtheorie auf die Wechselwirkungen und kumulativen Auswirkungen verschiedener Formen der Diskriminierung, die das tägliche Leben von Menschen, insbesondere von Frauen mit dunkler Hautfarbe, beeinflussen. Der Begriff bezieht sich auch allgemeiner auf einen intellektuellen Rahmen zum Verständnis, wie verschiedene Aspekte der individuellen Identität – darunter ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, soziale Schicht und Sexualität – zusammenwirken und einzigartige Erfahrungen von Privilegien oder Unterdrückung hervorbringen.

Der Begriff „Intersektionalität“ wurde 1989 von Kimberlé Crenshaw geprägt (Cooper, B., 2016: 385) und beschreibt, wie sich ineinandergreifende Systeme von Macht und Unterdrückung auf diejenigen auswirken, die in der Gesellschaft am stärksten marginalisiert sind. Der Begriff der Intersektionalität hat die Sozialarbeit und die Organisation von Gemeinschaften geprägt, indem er Einblicke in die vielfältigen Erfahrungen doppelter oder mehrfacher Diskriminierung aufgrund der sich überschneidenden Natur mehrerer Facetten ihrer Identität und die daraus resultierenden Bedürfnisse von Personen aus marginalisierten Bevölkerungsgruppen aufgrund dieser Erfahrungen gewährt.

Im öffentlichen und privaten Bildungswesen hat das Verständnis von Intersektionalität das Potenzial, die Pädagogik, die Curriculumentwicklung und die Bildungspolitik tiefgreifend zu beeinflussen. Es ermutigt Pädagoginnen und Pädagogen, die Unterdrückung und Privilegien von Schüler:innen mit unterschiedlichen Hintergründen und Erfahrungen anzuerkennen und zu thematisieren und dadurch ein inklusiveres, gerechteres und faireres Lernumfeld für alle zu schaffen. Ein solcher Ansatz ermöglicht die Erstellung von Curricula, die die Geschichte und die Beiträge verschiedener Gemeinschaften genau widerspiegeln.



2.3. Umsetzung

Die Umsetzung des Einführungskurses sowie der drei Spezialisierungskurse, die in D3.2 analysiert werden, erfolgt im Rahmen von WP4 in Form eines Pilotprojekts. Die Schulungsmaßnahmen werden wie folgt durchgeführt:

1. Asynchrones, individuelles Lernen über die E-Learning-Plattform und ergänzendes Lernen, koordiniert von P2-ASPAITE. Jedes teilnehmende Land muss mindestens 200 Pädagog:innen (insgesamt 800) anmelden, die den Kurs absolvieren und alle Aufgaben erfüllen müssen, um ein Zertifikat zu erhalten.
2. Synchrone Lernen. Diese Sitzungen werden auf nationaler Ebene unter Berücksichtigung der Präferenzen der Lernenden und der Kapazitäten der Partner als Präsenz-, Online- oder Blended-Learning-Sitzungen organisiert.
3. Arbeitsbasiertes Lernen (Work-based learning, WBL), koordiniert von P1-AKMI. Das WBL umfasst eine strukturierte und zielgerichtete Integration von Erfahrungen aus der Praxis in den Lernprozess. Diese Komponente soll eine Brücke zwischen Theorie und Praxis schlagen und es den Teilnehmenden ermöglichen, die im Trainingsprogramm erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in authentischen Bildungsumgebungen anzuwenden.

Konkret bezieht sich diese Phase auf die tatsächliche Durchführung der Schulung, die in unserem Fall wie folgt erfolgt:

- (a) 7 Stunden synchrone (Präsenz-)Lernen, das entweder in Form von Präsenzunterricht, digitalem Unterricht oder einer Mischform durchgeführt wird.
- (b) 8 Stunden asynchrones, individuelles Lernen über eine Moodle-E-Learning-Plattform
- (c) 10 Stunden (asynchrones, individuelles) ergänzendes Lernen, durchgeführt durch Evaluierungstests, Übungen oder Selbstreflexionsaktivitäten
- (d) 8 Stunden arbeitsbasiertes Lernen, durchgeführt auf nationaler Ebene

2.4. Ausbildung von Trainer:innen (Training of Trainers, ToT)

Die Partner in den vier Durchführungsländern (Griechenland, Österreich, Irland und Türkei) werden eine ausgewählte Gruppe von 10 Trainer:innen (in jedem Land) ausbilden. Eine Möglichkeit besteht darin, dass das ToT vor Beginn des Ausbildungskurses stattfindet, sodass die ausgebildeten Trainer:innen später während der gesamten Ausbildungskurse eingesetzt werden können, um ihre Kolleg:innen zu unterstützen und zu ermutigen und schließlich die f2f-Mobilitätsschulungen des Projekts zu unterstützen.

Auswahlkriterien

Diese Trainer:innen werden später in ihren jeweiligen Ländern im Fernunterricht (synchron und asynchron) tätig sein und wahrscheinlich als Trainer:innen in ihren jeweiligen Ländern an den einwöchigen f2f-Mobilitätsprogrammen teilnehmen. Kurz nach ihrer eigenen Ausbildung werden sie ihre Rolle als Trainer:innen in einem Programm mit Auszubildenden übernehmen, die bereits Lehrer:innen oder Trainer:innen im Sekundarbereich oder in der beruflichen Bildung/Weiterbildung sind. Dies erfordert einerseits ein umfassendes und effektives ToT-Programm, sowohl in pädagogischer als auch in inhaltlicher Hinsicht, und andererseits eine sorgfältige Auswahl der angehenden Trainer:innen, die nicht unbedingt bei Null anfangen müssen. Sie müssen bereits über Qualifikationen und Erfahrungen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie über grundlegende Erfahrungen im Bereich der inklusiven Bildung verfügen. Diese Anforderungen erklären die unten aufgeführten Kriterien.

Mindestanforderungen (On-Off-Kriterien)

- Die angehenden Trainer:innen müssen über einen Hochschulabschluss verfügen.
- Sie müssen ihre Bildungsqualifikation entweder durch einen Master-Abschluss in Pädagogik oder durch eine Zertifizierung als Trainer:innen nachweisen.
- Sie müssen über mindestens zwei Jahre Erfahrung im Bildungsbereich als Lehrkräfte oder Trainer:innen verfügen.
- Sie müssen über sehr gute Englischkenntnisse verfügen, da sie möglicherweise als Trainer:innen an den einwöchigen f2f-Mobilitätsprogrammen in ihrem eigenen Land teilnehmen.

Wünschenswerte zusätzliche Qualifikationen

- Eine Spezialisierung im Bereich der Inklusion, nachgewiesen durch einen Master- oder Doktorgrad in diesem Fachgebiet.
- Eindeutige vorherige Erfahrung im Bereich der inklusiven Bildung.

Diese Liste von Kriterien ist unverbindlich und wird in jedem Land angepasst, da die Bedingungen und Qualifikationen in den vier Ländern, in denen das Trainingsprogramm durchgeführt wird, unterschiedlich sind.

Methodik des ToT-Programms

Obwohl die Einzelheiten des ToT-Programms in anderen Berichten und Arbeitsergebnissen ausgearbeitet werden, sollten einige grundlegende Entscheidungen hier vorgestellt werden, da sie mit der allgemeinen Methodik des umfassenden Trainingsprogramms zusammenhängen.

Gemäß dem TUTOR-Engagement sollten die angehenden Trainer:innen sowohl in Pädagogik als auch in inhaltlichen Fragen geschult werden. Im ersten Teil, der größtenteils im Präsenzteil des Programms (Präsenz- oder Fernunterrichtssitzungen je nach Verfügbarkeit in den einzelnen Ländern) durchgeführt wird, liegt der Schwerpunkt auf Teambildung, Grundlagen der Erwachsenenbildung und interaktiven Lehrmethoden. Ein Großteil der Rahmenbedingungen, Themen und pädagogischen Praktiken dieses Teils sind in einer Pädagogik des Unbehagens (*pedagogy of discomfort*, Boler, 1999) angesiedelt. Eine Pädagogik des Unbehagens ist nicht nur eine Einladung zum Nachfragen, sondern auch ein Aufruf zum Handeln. Sie wird in der Bildung für soziale Gerechtigkeit eingesetzt, um die Schüler:innen dazu anzuregen, sich selbst, ihre Werte und Glaubenssysteme zu hinterfragen und über ihre instinktiven emotionalen Reaktionen und ihren Widerstand gegen neue Ideen oder Konzepte nachzudenken. Im zweiten Teil wird die Methodik des „umgedrehten Klassenzimmers“ angewendet. Die angehenden Trainer:innen erhalten das Schulungsmaterial und arbeiten sich eine Zeit lang damit ein (asynchrone Fernschulung), wobei es zu Interaktion und Zusammenarbeit auf der Fernplattform kommt. Anschließend finden Präsenzveranstaltungen statt, an denen die Organisator:innen und einige der Autor:innen des Materials teilnehmen. Diese Veranstaltungen sind der Problemlösung, der Behandlung von Fragen und wichtigen Punkten gewidmet, die die angehenden Trainer:innen während der Fernschulung notiert haben.

2.5. Evaluierung

Die Qualität, Relevanz und Nützlichkeit des Trainingskurses werden von den Teilnehmenden anhand von Feedback-Formularen bewertet, die von P1-AKMI als verantwortlichem Partner für die Qualitätssicherung entwickelt, vom Qualitätssicherungsausschuss genehmigt, in die Landessprachen der Durchführungsländer übersetzt und mit Unterstützung der lokalen Partner an die Teilnehmenden verteilt werden. Die Feedback-Formulare umfassen auch eine Wirkungsanalyse, da es von grundlegender Bedeutung ist, dass die Veränderungen in den Einstellungen, Wahrnehmungen oder dem gewonnenen Vertrauen im Hinblick auf die Schaffung einer inklusiveren Sekundarschulbildung gemessen werden können. Auf diese Weise stellen wir sicher, dass das entwickelte Curriculum für unsere Zielgruppe von praktischem Nutzen ist.

3. Indikative Ausbildungsmethoden

Wie oben erwähnt, werden im gemeinsamen TUTOR-Curriculum zur Inklusion für jede einzelne Ausbildungsphase unterschiedliche Ausbildungsmethoden angewendet. Die Partner können frei wählen, welche Methoden sie für die Erreichung der Lernziele für am besten geeignet halten, wobei sie die pädagogischen Grundsätze beachten und die Effizienz steigern sollten. Sie sollten dabei berücksichtigen, dass die Inhalte klar und verständlich sein sollten, die verwendete Sprache einfach und auf die Zielgruppen und den Kontext der inklusiven Bildung zugeschnitten sein sollte (einschließlich der richtigen Terminologie). Besondere Aufmerksamkeit sollte darauf verwendet werden, dass die Informationen nicht diskriminierend oder von Voreingenommenheit geprägt sind und keine schädlichen Stereotypen reproduzieren (es sei denn, sie werden als Beispiel zur Widerlegung von Stereotypen verwendet).

Nachfolgend finden Sie eine Liste mit indikativen Methoden, die für die Erstellung der Schulungsmaterialien pro Schulungsphase verwendet werden:

3.1. Synchrones (Präsenz-)Lernen

3.1.1. Reflexionstagebuch

Reflexionstagebücher sind ein wirkungsvolles Instrument im Bildungsbereich, insbesondere in Kursen zur beruflichen Weiterbildung, wie z. B. der Ausbildung von Lehrkräften in inklusiver Bildung. Sie bieten den Lernenden einen persönlichen Raum, um sich selbst zu reflektieren, Gedanken und Gefühle zu artikulieren und ihre Lernerfahrungen kritisch zu analysieren. So können wir die Auszubildenden effektiv bei der Führung eines Reflexionstagebuchs unterstützen:

Zweck von Reflexionstagebüchern

- **Selbstbewusstsein:** Ermutigen Sie die Auszubildenden, ihre Gedanken und Gefühle zum Kursmaterial und zu ihren Unterrichtspraktiken zu erforschen und zu dokumentieren.
- **Kritisches Denken:** Nutzen Sie das Tagebuch, um das Verständnis und die Anwendung der Kurskonzepte in realen Situationen im Klassenzimmer zu bewerten.
- **Berufliche Weiterentwicklung:** Reflektieren Sie über persönliche Voreingenommenheiten, Herausforderungen bei der Umsetzung neuer Strategien und Fortschritte bei der Schaffung inklusiver Lernumgebungen.
- **Feedback-Mechanismus:** Tagebücher können als Feedback-Schleife zwischen Auszubildenden und Trainer:innen dienen und Einblicke in die kontinuierliche Entwicklung der Auszubildenden und in Bereiche geben, in denen noch Verbesserungsbedarf besteht.

Wissenschaftliche Unterstützung für die Wirksamkeit von Reflexionstagebüchern

Die Verwendung von Reflexionstagebüchern in Bildungsumgebungen, insbesondere für die berufliche Weiterbildung, wird durch die Erfahrungslern-Theorie (*experiential learning*), aber auch durch mehrere Bildungstheorien und Forschungsergebnisse gestützt. Kolbs Erfahrungslern-Theorie (Kolb, 1984) betont die Rolle der Erfahrung im Lernprozess und skizziert einen vierstufigen Lernzyklus: konkrete Erfahrung, reflektierende Beobachtung, abstrakte Konzeptualisierung und aktives Experimentieren. Reflexionstagebücher beziehen die Lernenden in erster Linie in die Phase der reflektierenden Beobachtung ein und helfen ihnen, ihre Erfahrungen zu artikulieren und zu bewerten, bevor sie zur Konzeptualisierung und weiteren Anwendung übergehen (Kolb, 1984).

3.1.2. Rollenspiele

Rollenspielübungen geben den Lernenden die Möglichkeit, die Rolle einer Person zu übernehmen oder eine bestimmte Situation nachzuspielen. Diese Rollen können von einzelnen Lernenden, zu zweit oder in Gruppen gespielt werden.

In Gruppen kann ein komplexeres Szenario gespielt werden. Rollenspiele versetzen die Lernenden in reale Situationen oder Szenarien, die „stressig, ungewohnt, komplex oder kontrovers“ sein können und sie dazu zwingen, ihre persönlichen Gefühle gegenüber anderen und deren Lebensumständen zu hinterfragen (Bonwell & Eison, 1991, S. 47).

Im Gegensatz zu Simulationen und Spielen, die oft geplante, strukturierte Aktivitäten sind und über einen längeren Zeitraum dauern können, sind Rollenspielübungen „in der Regel kurze, spontane Präsentationen“, können aber auch vorab festgelegte Forschungsaufgaben sein (Bonwell & Eison, 1991, S. 47).

Rollenspielübungen haben folgende Vorteile: Sie motivieren und begeistern die Schüler:innen, sie bieten reale Szenarien, die den Schüler:innen beim Lernen helfen, sie erleichtern das Erlernen von Fähigkeiten, die in realen Situationen eingesetzt werden (z. B. Verhandlung, Debatte, Teamarbeit, Zusammenarbeit, Überzeugungskraft), und sie bieten Gelegenheit zur kritischen Beobachtung von Gleichaltrigen.

Rollenspiele sollten inhaltsorientiert sein, den Lernzielen entsprechen und für reale Situationen relevant sein. Rollenspielübungen regen die Schüler:innen dazu an, komplexe und kontroverse Themen kritischer zu betrachten und Situationen aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Bei richtiger Anwendung können Rollenspiele die Schüler:innen auf unterhaltsame und ansprechende Weise motivieren. Im Allgemeinen beinhalten sie eine intensive Interaktion zwischen den Teilnehmenden und können online, persönlich oder in einer hybriden Umgebung durchgeführt werden.

3.1.3. Kunstbasierte Methoden

Diese Methoden sind im Rahmen des TUTOR-Projekts besonders willkommen. Dieser Ansatz konzentriert sich darauf, Kunst zu erleben und zu schätzen, um den Schüler:innen dabei zu helfen, Denkweisen zu entwickeln, die ein reflektiertes Lernen fördern. Diejenigen, die Materialien entwickeln und die Trainer:innen stellen Verbindungen zwischen Kunstwerken und dem Curriculum her und nutzen Kunst als Mittel, um die Denkweise der Lernenden zu fördern. Kunstvolles Denken eignet sich besonders gut für die Präsenzveranstaltungen des Projekts. Eine von vielen effektiven Methoden besteht darin, ein Gemälde oder ein Foto auszuwählen und die Auszubildenden dazu anzuregen, darüber nachzudenken, ihre Gefühle und Eindrücke auszudrücken und Verbindungen zwischen dem Kunstwerk und den Inhalten der Einheit herzustellen. Ein solches Beispiel wurde während des transnationalen Treffens des Projekts in Wien vorgestellt und diskutiert.

3.1.4. Gespräch

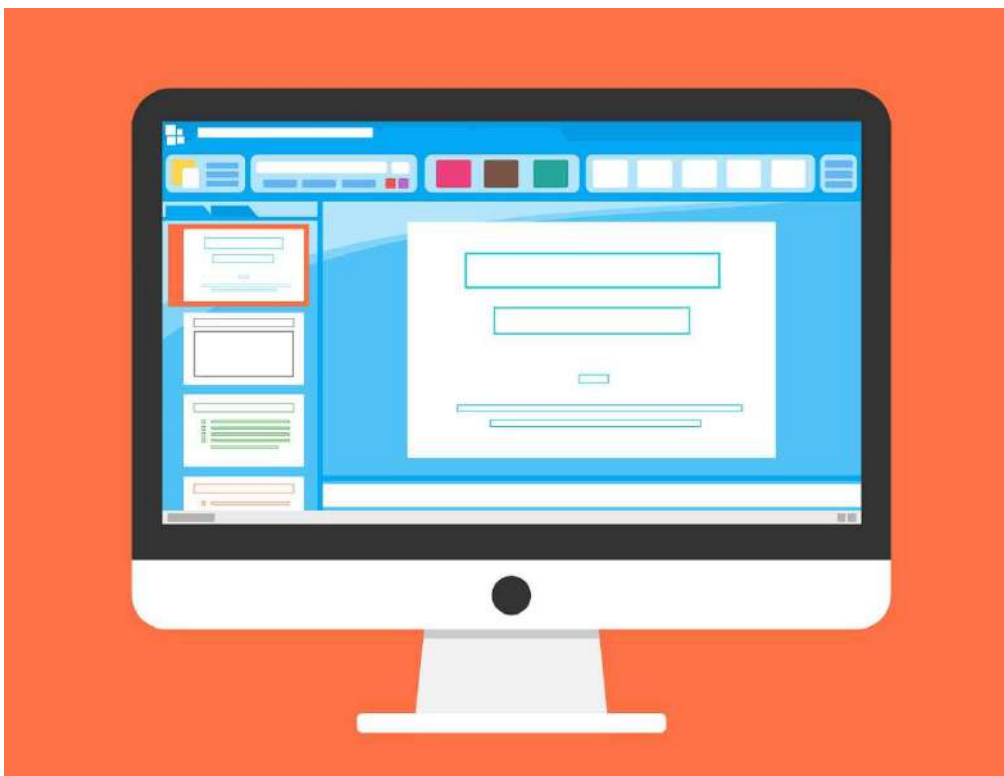
Ein Gespräch kann den Schüler:innen helfen, ein relevantes Thema zu verstehen, und es kann für sie besonders ansprechend sein. Durch den Dialog können Lehrkräfte die alltäglichen, „vernünftigen“ Perspektiven der Schüler:innen herausarbeiten, sich mit ihren sich entwickelnden Ideen auseinandersetzen und ihnen helfen, Missverständnisse zu überwinden. Wenn Schüler:innen die Möglichkeit erhalten, sich auf vielfältige Weise im Klassenzimmer-Dialog einzubringen, können sie die Grenzen ihres eigenen Verständnisses ausloten. Gleichzeitig üben sie neue Wege, Sprache als Werkzeug zur Wissenskonstruktion zu nutzen.

Durch den Dialog mit den Lernenden können Trainer:innen

- Ideen erklären
- den Sinn und Zweck von Aktivitäten verdeutlichen
- wissenschaftliche Methoden der Sprachverwendung vorleben
- den Auszubildenden helfen, neue wissenschaftliche Methoden zur Beschreibung von Phänomenen zu erlernen.

3.2. Asynchrones, individuelles Lernen

3.2.1. Präsentationen



Die Grundlage des asynchronen Lernens, das in die TUTOR Moodle-Plattform eingebettet ist, bildet eine PowerPoint-Präsentation, die durch Audiobeschreibungen ergänzt wird. Laut Edelman und Harring, zitiert in Vanderbilt University (2024), lernen Schüler:innen mehr, wenn:

- das Material in kurzen Sätzen statt in ganzen Absätzen präsentiert wird.
- Relevante Bilder verwendet werden.

Um effektive PowerPoint-Präsentationen zu erstellen, werden wir die folgenden Grundsätze berücksichtigen:

- Gesprochene Worte mit Bildern sind besser als Bilder mit Text, da die Integration von Bild und Erzählung weniger kognitiven Aufwand erfordert als die Integration von Bild und Text.
- Minimieren Sie Ablenkungsmöglichkeiten, indem Sie irrelevante Elemente wie Musik, Soundeffekte, Animationen und Hintergrundbilder entfernen.
- Verwenden Sie einfache Hinweise, um die Schüler:innen auf wichtige Punkte oder Inhalte hinzuweisen. Die Verwendung von Textgröße, Fettdruck, Kursivschrift oder die Platzierung von Inhalten in einem hervorgehobenen oder schattierten Textfeld reicht aus, um die Bedeutung der wichtigsten Ideen in der Präsentation zu vermitteln.
- Nicht jedes Wort, das die Verfasser:innen vermitteln möchten, sollte auf die PowerPoint-Folie geschrieben werden. Stattdessen werden die angezeigten Informationen in kurzen Abschnitten präsentiert, die leicht zu lesen und zu verstehen sind. Bei Bedarf werden Handouts mit zusätzlichen Informationen hinzugefügt.

Struktur der Präsentation

- Alle PowerPoint-Präsentationen werden im gleichen Format erstellt. Die Vorlage ist diesem Dokument beigelegt.
- Jede PowerPoint-Präsentation entspricht einer Einheit
- Das Deckblatt enthält den Titel jedes Moduls und jeder Einheit, das Projekt und das Erasmus+-Logo sowie den Haftungsausschluss.
- Der einleitende Teil umfasst eine Folie mit Schlüsselwörtern und eine weitere mit dem Inhaltsverzeichnis
- Plagiate sind verboten. Wenn Begriffe, Zitate, Argumente oder andere Informationen direkt aus einer anderen Quelle übernommen werden, muss diese Quelle unter Verwendung des APA-Zitierstils im Literaturverzeichnis angegeben werden.
- Falls dies für ein besseres Verständnis der bereitgestellten Informationen erforderlich ist, werden URLs und Online-Ressourcen auf der Folie der PowerPoint-Präsentation angegeben (nicht nur im Literaturverzeichnis am Ende).
- Die letzte Folie sollte ein Literaturverzeichnis für weiterführende Literatur enthalten.

3.2.2. Videos



3

Bei der Auswahl oder Produktion von Videos beziehen wir uns auf das Konzept des **Micro-Learning** oder „Lernnuggets“. Dem Trend der Digitalisierung und ihren Auswirkungen auf die Informationsverarbeitung folgend, werden Lerninhalte in kleinen Modulen angeboten und bieten flexible Anwendungsmöglichkeiten. Die Einheiten ermöglichen die interaktive Vermittlung von Lerninhalten und werden hauptsächlich über das Internet verbreitet.

In der Regel können diese Lernnuggets in weniger als fünf Minuten selbstständig durchgearbeitet werden. Diese Elemente des Microlearnings können Videos sein, aber auch kleine Lernspiele, ein kurzer Textabschnitt oder ein Quiz

zur Selbstbewertung. Als Teil des E-Learnings ermöglichen Lernbausteine den Lernenden, sich unabhängig von Zeit und Ort neues Wissen anzueignen.

Um die Inhalte pluralistischer und vielfältiger zu gestalten, werden die Partner dazu ermutigt, bereits vorhandene Videos einzubetten, die wichtige Informationen zu den behandelten Themen bieten. Die verwendeten Quellen sind jedoch entweder unter einer Creative-Commons-Lizenz gekennzeichnet oder werden auf Plattformen zur gemeinsamen Nutzung von Inhalten (wie YouTube) beworben. Andernfalls müssen die Partner vor der Verwendung der Inhalte die ausdrückliche Zustimmung der Inhaber:innen der geistigen Eigentumsrechte einholen (wenn die Verfasser:innen Ressourcen verwenden möchten, die von einer Partnerorganisation entwickelt wurden, müssen sie sicherstellen, dass keine anderen Parteien geistige Eigentumsrechte daran haben).

3.3. Asynchrones ergänzendes Lernen

3.3.1. Reflexives Tagebuchschreiben

Die Vorteile des reflexiven Tagebuchschreibens wurden in 3.1.1 vorgestellt, ebenso wie seine theoretische Grundlage auf dem Erfahrungslernen von Kolb. Wir fügen hier hinzu, dass viele andere theoretische Hintergründe die Verwendung des Tagebuchschreibens unterstützen. Es lohnt sich, diese Hintergründe zu betrachten.

Die Verwendung von reflexiven Tagebüchern in Bildungskontexten, insbesondere für die berufliche Weiterbildung, wird durch mehrere Bildungstheorien und Forschungsergebnisse gestützt:

Konstruktivistische Lerntheorie

Der Konstruktivismus geht davon aus, dass Schüler:innen neues Wissen auf der Grundlage ihrer Erfahrungen aufbauen. Reflexive Tagebücher erleichtern dies, indem sie den Schüler:innen ermöglichen, sich aktiv mit ihren Erfahrungen auseinanderzusetzen und darüber nachzudenken und neues Wissen in bestehende kognitive Rahmenkonzepte zu integrieren. Schöns Modell der reflexiven Praxis, das zwischen Reflexion in der Handlung und Reflexion über die Handlung unterscheidet, unterstreicht zusätzlich die Bedeutung dieser fortlaufenden, zyklischen Auseinandersetzung mit den eigenen beruflichen Erfahrungen und Lernergebnissen (Schön, 1983).

Erfahrungsbasierte Lerntheorie

Kolbs Theorie des Erfahrungslernens betont die Rolle der Erfahrung im Lernprozess und beschreibt einen vierstufigen Lernzyklus: konkrete Erfahrung, reflexive Beobachtung, abstrakte Konzeptualisierung und aktives Experimentieren. Reflexive Tagebücher beziehen die Schüler:innen in erster Linie in die Phase der reflexiven Beobachtung ein und helfen ihnen, ihre Erfahrungen zu artikulieren und zu bewerten, bevor sie zur Konzeptualisierung und weiteren Anwendung übergehen (Kolb, 1984).

Metakognition

Reflexive Tagebücher fördern metakognitive Prozesse, bei denen es darum geht, über das eigene Denken nachzudenken. Diese Selbstregulierung ist für die berufliche Entwicklung von entscheidender Bedeutung, da sie den Lernenden hilft, ihre eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und gezielte Verbesserungen zu erzielen. Flavell, der das Konzept der Metakognition erstmals vorgeschlagen hat, hebt dessen Rolle bei der Planung, Evaluierung und Bewertung der eigenen kognitiven Prozesse und des eigenen Verständnisses hervor (Flavell, 1979).

Selbstreguliertes Lernen

Zimmermans Forschung zum selbstregulierten Lernen bietet einen Rahmen, in dem reflexive Tagebücher als Instrumente zur Zielsetzung, Selbstbeobachtung und Selbstreflexion angesehen werden können, die alle für effektives Lernen und berufliche Entwicklung von entscheidender Bedeutung sind (Zimmerman, 1990).

Empirische Forschung

Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass reflexives Schreiben, einschließlich der Verwendung von Tagebüchern, die Fähigkeiten zum kritischen Denken verbessert, ein tieferes Verständnis des Kursmaterials fördert und die persönliche und berufliche Entwicklung verbessert. Eine Studie von Thorpe (2004) über reflexiven Lerntagebücher im Hochschulbereich stellte während der Dauer der Kurse signifikante Verbesserungen der Fähigkeiten der Lernenden zum kritischen Denken und zur Selbstreflexion fest.

Transformative Lerntheorie

Mezirows Theorie des transformativen Lernens unterstützt ebenfalls die Verwendung von Reflexionstagebüchern. Diese Theorie konzentriert sich darauf, wie kritische Reflexion zu einer tiefgreifenden Veränderung persönlicher Überzeugungen und Perspektiven führen kann, insbesondere bei Erwachsenen. Reflexionstagebücher können als Katalysatoren für solche Veränderungen dienen, indem sie die Lernenden dazu anregen, tief verwurzelte Annahmen zu hinterfragen und zu überdenken (Mezirow, 1997).

Diese Theorien und Studien unterstützen insgesamt die Einführung von Reflexionstagebüchern im Bildungsbereich, insbesondere für Kurse, die auf die berufliche Weiterentwicklung abzielen. Sie bieten eine solide theoretische Grundlage für den Einsatz von Reflexionstagebüchern als wirksame Instrumente für das Lernen und Wachstum im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften, damit diese inklusiv arbeiten können.

3.3.2. Ausgewählte Lektüre

Diese Methode bezieht sich auf eine Aufgabe (bestehend aus einer Leseaufgabe), die von den Lehrkräften/Trainer:innen für das individuelle Studium der Auszubildenden zugewiesen wird. Sie ist ein Mittel, um die Lernenden für den Kurs verantwortlich zu machen. Um dies zu erreichen, ist es wichtig, darüber nachzudenken, welche Rolle das Lesen in unserem Kurs spielt. Das bedeutet oft, dass die Leseaufgaben unsere Erfahrung im Klassenzimmer ergänzen und nicht nur duplizieren sollten. Einige grundlegende Ideen, die wir bei der Verwendung von Leseaufgaben beachten, sind die folgenden:

- Wir wählen die Lektüre sorgfältig aus und berücksichtigen dabei die Bedürfnisse der Auszubildenden.
- Wir wählen einen bestimmten Teil des Textes (Artikel, Kapitel eines Buches usw.) aus, der dem Zweck dieser Aktivität entspricht.
- Es ist gut, den Auszubildenden zu erklären, warum wir die Lektüre gut finden sind und warum wir sie ausgewählt haben.
- Wir bitten die Auszubildenden, bestimmte Ideen mit ihren persönlichen Erfahrungen in Verbindung zu bringen. Was haben sie vor dem Lesen über dieses Thema gedacht? Welche neuen Ideen haben sie aus dem Text gewonnen? Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Fragen zum Text. Die Auszubildenden sind eingeladen, ihre Antworten auf die Plattform hochzuladen.

3.3.3. Fallstudien



Laut Barnes, Christensen und Hansen (1994) sind Fallstudien Geschichten, die dazu dienen, die Anwendung einer Theorie oder eines Konzepts auf reale Situationen zu veranschaulichen. Je nach dem Ziel, das sie erfüllen sollen, können Fälle faktenbasiert und deduktiv sein, wobei es eine richtige Antwort gibt, oder sie können kontextbasiert sein, wobei mehrere Lösungen möglich sind. Gute Fälle weisen in der Regel die folgenden Merkmale auf: Sie erzählen eine gute Geschichte, sind aktuell, enthalten Dialoge, wecken Empathie für die Hauptfiguren, sind für die Leser:innen relevant, haben einen Lehrcharakter, erfordern die Lösung eines Dilemmas und sind allgemein gültig.

Dozent:innen können ihre eigenen Fälle erstellen oder bereits vorhandene Fälle finden. Bei der Entwicklung von Fallstudien für das TUTOR-Projekt haben die Partner daher die folgenden Fragen berücksichtigt:

- Was sollen die Auszubildenden aus der Diskussion des Falles lernen?
- Was wissen sie bereits, das für den Fall relevant ist?
- Welche Themen könnten in der Diskussion zur Sprache kommen?
- Wie werden der Fall und die Diskussion vorgestellt?
- Welche Vorbereitungen werden von den Auszubildenden erwartet? (Müssen sie den Fall vorab lesen? Recherchen durchführen? Etwas aufschreiben?)
- Welche Anweisungen müssen wir den Auszubildenden hinsichtlich ihrer Aufgaben und Ziele geben?
- Müssen wir die Teilnehmenden in Gruppen einteilen oder werden sie als ganze Gruppe diskutieren?
- Werden wir Rollenspiele, Moderator:innen oder Protokollführer:innen einsetzen? Wenn ja, wie?
- Wie lauten die einleitenden Fragen?
- Wie viel Zeit benötigen die Teilnehmenden für die Diskussion des Falles?
- Welche Konzepte sollen während der Diskussion angewendet/herausgearbeitet werden?
- Wie werden wir die Auszubildenden bewerten?

Fallstudien sind eine der bevorzugten Methoden im TUTOR-Kurs, da sie das Erfahrungslernen fördern und die emotionale Intelligenz verbessern können. Fallstudien werden vor allem im selbstgesteuerten Teil (ergänzendes Lernen) des Programms eingesetzt. Die zu beantwortenden Fragen oder die Überlegungen der Teilnehmenden zum Thema können Teil der Aufgaben der Teilnehmenden sein. Es wäre ideal, wenn pro Modul mindestens eine Fallstudie vorhanden wäre oder eine Fallstudie im f2f-Text verwendet würde. Die Trainer:innen können die Teilnehmenden auffordern, während einer f2f-Sitzung eine Fallstudie auszuarbeiten.

3.3.4. Handouts (PDF) und Infografiken

Handouts und/oder Infografiken sind nützliche Hilfsmittel für die Vorbereitung, das Verständnis und die Wiederholung. Handouts können viele verschiedene Formate haben und eine Vielzahl von Inhalten umfassen, aber im Allgemeinen fassen sie den in einer Einheit behandelten Stoff zusammen und können zusätzliche Übungen oder Fragen zur Reflexion enthalten.

Der wertvollste Aspekt von Handouts ist ihre Wirkung auf die Inklusion. Wenn sie richtig formuliert sind, können sie Teilnehmenden helfen, die aus einem Grund müde sind, deren Muttersprache nicht Deutsch ist oder die bestimmte Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen haben (z. B. körperliche Behinderungen, Legasthenie), da umfangreiche Notizen während der Einheiten für diese Schüler:innen besonders problematisch sein können. Inklusive Handouts sind zugänglich, genau und tragen zu ihrer Lernerfahrung bei.

Durch die Bereitstellung von Handouts können sich die Teilnehmenden auf eine Schulung vorbereiten, beispielsweise indem sie Fragen zur Reflexion durchdenken und vorbereitende Texte lesen.

Handouts und Infografiken verringern die Notwendigkeit, Notizen zu machen. Das bedeutet, dass sie sich auf einer höheren kognitiven Ebene mit den Lernmaterialien beschäftigen können, da sie nicht mit der mechanischen Aufgabe des Schreibens beschäftigt sind.

Infografiken fassen Informationen in einem noch kürzeren Format zusammen und ermöglichen es, Informationen bildhaft darzustellen, sie zusammenzufassen oder die Aufmerksamkeit auf bestimmte Fakten und Zahlen zu lenken. Ihre Erstellung erfordert eine sorgfältige Vorbereitung hinsichtlich der Auswahl der darzustellenden Informationen, der Vollständigkeit und der Ausrichtung auf die Zielgruppe.

3.4. Arbeitsbasiertes Lernen

Das arbeitsbasierte Lernen (*Work-based learning*, WBL) im Rahmen des TUTOR-Trainingsprogramms, das Inklusion in der Bildung fördert, umfasst eine strukturierte und zielgerichtete Integration von Erfahrungen aus der Praxis in den Lernprozess. Diese Komponente soll eine Brücke zwischen Theorie und Praxis schlagen und es den Teilnehmenden ermöglichen, die im Trainingsprogramm erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in authentischen Bildungsumgebungen anzuwenden. Mit einer Gesamtdauer von 50 Stunden (sowohl für den Einführungskurs als auch für die Spezialisierungskurse) bildet die Komponente „Arbeitsbasiertes Lernen“ den letzten Schritt im TUTOR-Ausbildungsprozess und hilft den Auszubildenden, ihre Fähigkeiten in einer realen Arbeitsumgebung anzuwenden. Nachfolgend listen wir spezifische Elemente und Aktivitäten auf, die in das arbeitsbasierte Lernen einbezogen werden könnten, wobei wir darauf hinweisen, dass es sich hierbei um Optionen handelt, die entsprechend den lokalen

Bedürfnissen jedes Landes ausgewählt werden können. Die endgültige Entscheidung liegt bei den Auszubildenden, je nach ihren persönlichen Interessen und der Eignung der einzelnen Optionen für sie.

3.4.1. Beobachtung und Hospitation

Die Teilnehmenden können Zeit damit verbringen, andere Lehrer:innen im Klassenzimmer mit Schüler:innen aus unseren drei Zielgruppen zu beobachten. Diese praktische Erfahrung ermöglicht es ihnen, inklusive Unterrichtspraktiken, Strategien zum Klassenmanagement und die Dynamik vielfältiger Lern- und Klassenzimmerumgebungen kennenzulernen.

3.4.2. Unterrichtspraktikum

Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, an einem Unterrichtspraktikum teilzunehmen, bei dem sie unter Anleitung erfahrener Mentor:innen aktiv inklusive Unterrichtsstrategien umsetzen oder Reflexionen über ihre eigene Praxis und ihr Arbeitsumfeld entwickeln. Dies kann Co-Teaching, das Leiten bestimmter Unterrichtsstunden und die Anpassung von Unterrichtsmaterialien für unterschiedliche Schüler:innen umfassen.

3.4.3. Zusammenarbeit mit Fachkräften für Inklusion

Das arbeitsbasierte Lernen kann die Zusammenarbeit mit Fachkräften zum Thema Inklusion umfassen. Diese Interaktion vermittelt Einblicke in spezialisierte Unterstützungsdienste und Strategien, um den besonderen Bedürfnissen von Schüler:innen mit unterschiedlichem Hintergrund gerecht zu werden.

3.4.4. Aktivitäten zur kulturellen Immersion

Die Teilnehmenden können an kulturellen Immersionsaktivitäten innerhalb der Gemeinschaft teilnehmen, um ein tieferes Verständnis für den kulturellen Hintergrund der Schüler:innen zu entwickeln, mit denen sie arbeiten werden. Dazu können die Teilnahme an Gemeinschaftsveranstaltungen, Besuche in Kulturzentren, Berichte über Fallstudien aus dem echten Leben oder Kontaktaufnahme mit lokalen Organisationen gehören.

3.4.5. Professionelle Lerngemeinschaften (Professional Learning Communities, PLCs)

Die Teilnahme an PLCs innerhalb von Schulen oder Bildungseinrichtungen ermöglicht es den Teilnehmenden, mit Kolleg:innen zusammenzuarbeiten, Erfahrungen auszutauschen und gemeinsam an inklusiven Praktiken zu arbeiten. Dieses kollaborative Umfeld verbessert ihre Fähigkeit, inklusive Strategien effektiv umzusetzen.

3.4.6. Einbindung von Eltern und Gemeinde

Das arbeitsbasierte Lernen kann den Teilnehmenden Gelegenheiten bieten, mit Eltern und der breiteren Gemeinschaft in Kontakt zu treten. Dazu können die Teilnahme an Elternsprechtagen, die Teilnahme an Gemeinschaftsveranstaltungen und die Zusammenarbeit bei Initiativen gehören, die positive Beziehungen zwischen Schulen und Gemeinden fördern.

3.4.7. Teilnahme an TUTOR-Mobilitäten

Die Teilnahme an der Präsenzschiung – die an sich kein arbeitsbasiertes Lernen ist – kann zur Bildung von Lerngemeinschaften aus verschiedenen Ländern führen. Die Erstellung eines Berichts mit der Beschreibung und Rückschau auf reale Fallstudien, die von den Teilnehmenden der Präsenzschiung vorgestellt werden, kann eine bereichernde arbeitsbasierte Lernaktivität sein. Sie stellt eine Art der oben vorgestellten professionellen Lerngemeinschaft dar.

4. Struktur und grundlegende Merkmale der Bildungsplattform für den TUTOR-Trainingskurs

4.1. Einleitung

Die für den TUTOR-Trainingskurs entwickelte Bildungsplattform ist so strukturiert, dass sie Pädagog:innen eine ansprechende, umfassende und flexible Lernerfahrung bietet. Die Plattform basiert auf Moodle, einem weit verbreiteten Open-Source-Lernmanagementsystem (LMS), und dient als primäres Werkzeug für die Bereitstellung von Inhalten, die Förderung der Interaktion und die Bewertung der Teilnehmenden. Die Plattform ist so strukturiert, dass sie den unterschiedlichen Bedürfnissen der Zielgruppen gerecht wird, zu denen Lehrer:innen der Sekundarstufe, Trainer:innen der beruflichen Bildung (VET) und Trainer:innen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung gehören. Sie ist so konzipiert, dass die Schulung zugänglich und interaktiv ist und mit den Gesamtzielen des TUTOR-Projekts im Einklang steht.

4.2. Kursstruktur

Die Plattform umfasst vier Hauptkurse, die jeweils in logisch gegliederte Einheiten unterteilt sind, um die Lernenden durch die Schulung zu führen. Jeder Kurs wurde nach dem ADDIE-Modell konzipiert, das einen strukturierten Ansatz von der Analyse bis zur Bewertung gewährleistet. Die Kurse sind modular aufgebaut, sodass die Lernenden den Stoff Schritt für Schritt durcharbeiten können. Diese Modularität ist von entscheidender Bedeutung, da sie unterschiedliche Lerntempi berücksichtigt und sicherstellt, dass die Lernenden die Konzepte verinnerlichen und anwenden können, bevor sie zu komplexeren Themen übergehen.

Jeder Kurs umfasst mehrere Einheiten, die wiederum in spezifische Themen oder Lektionen unterteilt sind. Diese Einheiten bauen aufeinander auf, beginnend mit Grundkenntnissen bis hin zu komplexeren Konzepten. So behandelt beispielsweise die Einführungs-Einheit grundlegende Konzepte der Inklusion, während sich die folgenden Einheiten mit spezifischen Themen wie Intersektionalität, inklusiven Umgebungen und Strategien zur Bekämpfung von Diskriminierung befassen. Dieser logische Aufbau stellt sicher, dass die Lernenden ein tiefes Verständnis für jedes Thema entwickeln, bevor sie zum nächsten übergehen.

4.3. Wichtige Merkmale der Moodle-Plattform

1. Synchrones und asynchrones Lernen: Die Plattform unterstützt sowohl synchrones (Echtzeit-) als auch asynchrones (selbstbestimmtes) Lernen. Synchroner Sitzungen können Live-Webinare, Diskussionen und Gruppenaktivitäten umfassen, während asynchrones Lernen durch vorab aufgezeichnete Vorlesungen, Lesematerialien und reflexiven Tagebuchübungen ermöglicht wird. Diese Flexibilität ermöglicht es den Lernenden, sich in ihrem eigenen Tempo mit dem Material auseinanderzusetzen und gleichzeitig bei Bedarf von Echtzeit-Interaktionen zu profitieren.
2. Interaktive Inhalte: Die Funktionen von Moodle werden voll ausgeschöpft, um interaktive Inhalte zu erstellen, die die Lernenden ansprechen. Dazu gehören Quizzes, Diskussionsforen, Rollenspielszenarien und Fallstudien. Diese interaktiven Elemente dienen nicht nur der Wissensüberprüfung, sondern fördern auch kritisches Denken und Reflexion. In den Diskussionsforen können die Teilnehmenden beispielsweise ihre Erfahrungen und Erkenntnisse austauschen, was eine kollaborative Lernumgebung fördert.
3. Bewertung und Feedback: Die Plattform umfasst verschiedene Bewertungsinstrumente, mit denen Trainer:innen das Verständnis und den Fortschritt der Lernenden bewerten können. Zu diesen Instrumenten gehören Quizzes, Aufgaben und Reflexionstagebücher. Insbesondere die Reflexionstagebücher sind ein wichtiges Werkzeug,

da sie den Teilnehmenden ermöglichen, ihre Gedanken, Erfahrungen und ihren Lernprozess zu dokumentieren. Die Trainer:innen können direkt auf der Plattform Feedback geben und so sicherstellen, dass die Lernenden zeitnah konstruktive Rückmeldungen zu ihren Fortschritten erhalten.

4. Zugänglichkeit von Ressourcen: Die Plattform beherbergt eine Vielzahl von Ressourcen, darunter Artikel, Videos, Infografiken und externe Links, die alle innerhalb jeder Einheit zugänglich sind. Diese Ressourcen wurden sorgfältig ausgewählt, um die Lernziele zu unterstützen und den behandelten Themen zusätzlichen Kontext und Tiefe zu verleihen. Darüber hinaus sorgt das handyfreundliche Design der Plattform dafür, dass die Lernenden auf verschiedenen Geräten auf diese Ressourcen zugreifen können, was das Lernen flexibler und zugänglicher macht.
5. Benutzerfreundliche Navigation: Die Moodle-Plattform ist benutzerfreundlich gestaltet und verfügt über eine klare und intuitive Oberfläche. Die Kurse sind leicht zu navigieren, wobei jede Einheit und die jeweiligen Aktivitäten klar umrissen sind. Diese Einfachheit im Design reduziert die kognitive Belastung der Lernenden und ermöglicht es ihnen, sich auf den Inhalt zu konzentrieren, anstatt auf die Navigation auf der Plattform.
6. Aufbau einer Gemeinschaft: Eine der wesentlichen Funktionen der Moodle-Plattform ist ihre Fähigkeit, eine Gemeinschaft von Lernenden zu fördern. Durch Foren, Gruppenaktivitäten und gegenseitige Bewertungen können die Lernenden während des gesamten Kurses miteinander interagieren, Erfahrungen austauschen und sich gegenseitig unterstützen. Dieser Gemeinschaftsaspekt ist für den TUTOR-Trainingskurs von entscheidender Bedeutung, da er mit dem Ziel des Kurses, inklusive Lernumgebungen zu schaffen, im Einklang steht.

4.4. Fazit

Die Moodle-basierte Bildungsplattform für den TUTOR-Trainingskurs ist ein umfassendes und flexibles Tool, das auf die vielfältigen Bedürfnisse von Pädagog:innen zugeschnitten ist. Durch die Kombination von strukturierten Kursinhalten mit interaktiven Elementen, robusten Evaluierungstools und Funktionen zum Aufbau einer Gemeinschaft stellt die Plattform sicher, dass die Lernenden nicht nur die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, sondern auch die kritischen und reflektierenden Fähigkeiten entwickeln, die für die Förderung von Inklusion in ihrem beruflichen Umfeld erforderlich sind. Das durchdachte Design und die Funktionen dieser Plattform machen sie zu einer Schlüsselkomponente für die Erreichung der übergeordneten Ziele des TUTOR-Projekts.

5. Literaturverzeichnis

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- Barnes, L., Christensen, C.L. and Hansen, A. (1994). *Teaching the case method. Text, Cases, and Readings*. Harvard Business Press.
- Bean, J. C. (2011). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. 2nd ed. Wiley/Jossey Bass.
- Blazar, D. & Kraft, M. (2017). Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 39*, No. 1, pp. 146–170 DOI: 10.3102/0162373716670260
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education* (1st ed.). Routledge.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington, DC: The George Washington University.
- Budhai, S. S. & Skipwith, K. B. (2017). *Best practices in engaging online learners through active and experiential learning strategies*. Routledge.
- Cedefop (2017). *Defining, writing and applying learning outcomes. A European Handbook*. Verfügbar unter: <https://www.cedefop.europa.eu/en/videos/defining-writing-and-applying-learning-outcomes>
- Cooper, B. (2016). "Intersectionality". In Disch, Lisa; Hawkesworth, Mary (eds.). *The Oxford Handbook of Feminist Theory*. Oxford University Press. pp. 385–406. doi:10.1093/oxfordhb/9780199328581.013.20. ISBN 978-0-19-932858-1.
- Darby, F. & Lang, J.F. (2019). *Small teaching online: Applying learning science in online classes*. Wiley/Jossey.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive– developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911. doi:10.1037/0003066X.34.10.906
- Galloway et al. (2019). *Culturally Responsive, Antiracist, or Anti Oppressive? How Language Matters for School Change Efforts*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/338466227_Culturally_Responsive_Antiracist_or_Anti-Oppressive_How_Language_Matters_for_School_Change_Efforts
- Gross, C., & Hadjar, A. (2020). Institutional characteristics of education systems and inequalities- Introduction I. *International Journal of Comparative Sociology, 61*(6), 381-388. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/0020715220988040>
- Gross, C., Gottburgsen, A., & Phoenix, A. (2016) Education systems and intersectionality. In Eds. Hadjar, A. & Gross, C. *Education Systems and Inequalities: International Comparisons*. Policy Press, UK. Verfügbar unter: https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/53445/1/external_content.pdf#page=66
- Hobson, E. H. (2004). *Getting Students to Read: Fourteen Tips*. IDEA Paper, 40. <https://www.britannica.com/topic/intersectionality>
- Hubbs, D. L., & Brand, C. F. (2005). The Paper Mirror: Understanding Reflective Journaling. *Journal of Experiential Education, 28*(1), 60-71. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/105382590502800107>
- Kahveci, H. (2023). The positive and negative effects of teacher attitudes and behaviors on student progress. *Journal of Pedagogical Research Volume 7*, Issue 1, p. 290-306, <https://doi.org/10.33902/JPR.202319128>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., and Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Co.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 1997*(74), 5-12. doi:10.1002/ace.7401

Piper, Andrew. (2012). *Book Was There: Reading in Electronic Times*. Chicago: University of Chicago Press.

Samie, A. "Intersectionality". In *Britannica* (last accessed on October 2, 2024)

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books.

Seels and Glasgow (1990). *Exercises in instructional design*. Columbus OH: Merrill Publishing Company.

Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice*, 5(3), 327-343. doi:10.1080/1462394042000270655

Ulug, M., Ozden, M.S. & Eryilmaz, A, (2011). The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 30, 738 – 742

Van Nunspeet, F., Veenstra, E.M., Casquino, B.M.G., Ellemers, N., Scheepers, D., Wickham, M.I., Bacchini, E.A.M., and Van der Toorn, J. (2023). Overcoming the threat of anti-bias interventions: Combining self-report and psychophysiological measures to capture the process of change. Preprint. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/367473697_Overcoming_the_threat_of_antibias_interventions_Combining_self-report_and_psychophysiological_measures_to_capture_the_process_of_change

Vanderbilt University (2024) Making Better PowerPoint Presentations. Verfügbar unter: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/making-better-powerpoint-presentations/>

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. doi:10.1207/s15326985sep2501_2