

Badstieber, Benjamin; Amrhein, Bettina

## Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung

Moser, Vera [Hrsg.]; Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]: *Schulische Inklusion*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2016, S. 175-189. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 62)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Badstieber, Benjamin; Amrhein, Bettina: Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung - In: Moser, Vera [Hrsg.]; Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]: *Schulische Inklusion*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2016, S. 175-189 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171798

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-171798>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

62. Beiheft

April 2016

# **ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK**

---

**Schulische Inklusion**

**BELTZ** JUVENTA

Zeitschrift für Pädagogik · 62. Beiheft



Zeitschrift für Pädagogik · 62. Beiheft

# Schulische Inklusion

Herausgegeben von  
Vera Moser und Birgit Lütje-Klose

**BELTZ** JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

[www.beltz.de](http://www.beltz.de) · [www.juventa.de](http://www.juventa.de)

Herstellung: Lore Amann

Satz: text plus form, Dresden

E-Book

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 443510

# Inhaltsverzeichnis

<i>Vera Moser/Birgit Lütje-Klose</i> Schulische Inklusion. Einleitung zum Beiheft .....	7
--	---

## Essays

<i>Wulf Hopf/Martin Kronauer</i> Welche Inklusion? .....	14
---	----

<i>Horst Weishaupt</i> Inklusion als umfassende schulische Innovation. Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform .....	27
--	----

## Differenzkonstruktionen in Schulen

<i>Marcus Emmerich</i> Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion .....	42
--	----

<i>Lisa Pfahl/Justin J. W. Powell</i> „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“ Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen .....	58
---	----

<i>Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi</i> Herstellung und Bearbeitung von Leistungsunterschieden im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht .....	75
---	----

## Governanceperspektiven auf Implementierungsprozesse von Inklusion

<i>Saskia Bender/Martin Heinrich</i> Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion .....	90
--	----

*Sigrid Hartong/Rita Nikolai*

Schulstrukturreform in Bremen: Promotoren und Hindernisse  
auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem ..... 105

*Andrea Dlugosch/Anke Langner*

Koordination von ‚Inklusion‘ – Erste Ergebnisse  
einer explorativen Studie im Bundesland Tirol ..... 124

### **Professionalisierungsfragen im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung**

*Annelies Kreis/Jeanette Wick/Carmen Kosorok Labhart*

Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen  
an inklusiven Schulen – eine Typologie ..... 140

*Ann-Kathrin Arndt/Rolf Werning*

Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften  
und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung.  
Implikationen für die Professionalisierung ..... 160

*Benjamin Badstieber/Bettina Amrhein*

Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung  
und inklusiver Bildung ..... 175

### **Messung inklusiver Entwicklungen in Schulen**

*Anne Piezunka/Cornelia Gresch/Christine Sälzer/Anna Kroth*

Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben  
der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen:  
Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung  
oder besondere Unterstützung? ..... 190

*Aleksander Kocaj/Nicole Haag/Sebastian Weirich/Poldi Kuhl/*

*Hans Anand Pant/Petra Stanat*

Aspekte der Testgüte bei der Erfassung schulischer Kompetenzen  
von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ..... 212



*Benjamin Badstieber/Bettina Amrhein*

## Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung

**Zusammenfassung:** Insbesondere Lehrkräfte stehen in den aktuellen Reformen zur Umsetzung schulischer Inklusion unter Druck. Sie sehen sich neuen Anforderungen gegenüber, auf die sie im Rahmen ihrer Erstausbildung nicht vorbereitet wurden. Im Kontext dieser Entwicklungen fragt dieser Artikel kritisch, inwieweit eine Nachqualifizierung im Bereich sonderpädagogischer Kompetenzen einen Beitrag zur Entwicklung einer an Inklusion ausgerichteten Lehrer/-innenbildung leisten kann. Empirische Grundlage bilden ausgewählte Ergebnisse einer umfangreichen Evaluationsstudie zu einer vom Land Nordrhein-Westfalen durchgeführten, berufsbegleitenden Nachqualifizierungsmaßnahme (VOBASOF). Sie zeigen, dass die Weiterentwicklung schulischer Inklusion eher nicht über eine rein quantitative Erhöhung sonderpädagogischer Kompetenz im System gelingen kann, sondern Qualifizierungsmaßnahmen im Hinblick auf die Anforderungen schulischer Inklusion grundlegend überarbeitet und neu gestaltet werden müssen.

**Schlagnote:** Inklusion, Sonderpädagogik, Lehrer/-innen, Lehrer/-innenbildung, Evaluation

### 1. Einleitung

Ich behaupte auch nicht, „ich bin jetzt Sonderpädagogin“, sondern ich sage, „ja, ich bin Lehrerin, Grundschullehrerin, und Sonderpädagogin“ (Teilnehmerin)

Spätestens mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist deutlich geworden, dass die faktische Ausgestaltung inklusiver Konzepte nicht nur wünschenswerte, sondern verpflichtende Aufgabe aller Schulen in Deutschland ist (vgl. Amrhein & Badstieber, 2013). Im Artikel 24 wird das Recht auf diskriminierungsfreie und gleichberechtigte Bildungsmöglichkeiten für alle Schüler/-innen in einem „inkluisiven Schulsystem auf allen Ebenen“ (UN-BRK, 2006, Art. 24, Abs. 1) als Menschenrecht unwiderruflich festgeschrieben.

Die Verwirklichung dieser Menschenrechte ist nachgewiesenermaßen nicht mit kurzfristigen, additiven Maßnahmen zu realisieren. Vielmehr macht Inklusion tiefgreifende Reformen notwendig, in denen etablierte schulische Kulturen, Strukturen und Praktiken (Booth & Ainscow, 2003) grundsätzlich in Frage gestellt werden (vgl. Wernstedt, 2010). Vor allem Lehrkräfte stehen in diesen Reformen besonders unter Druck. Sie sehen sich massiven Veränderungen in ihrem beruflichen Umfeld und neuen Anforderungen gegenüber, auf die sie im Rahmen ihrer Erstausbildung nicht vorbereitet wurden. Im Kontext dieser Entwicklungen fragt dieser Beitrag kritisch, inwieweit eine berufsbegleitende, qualifizierende Maßnahme zur Erlangung sonderpädagogischer Kompeten-

zen einen Beitrag zur Entwicklung einer an Inklusion ausgerichteten Lehrer/-innenbildung leisten kann.

Dieser Frage geht der Artikel nach, indem er (1) Inklusion in seinem weiten Verständnis als umfassenden Reformauftrag zu beschreiben versucht; (2) davon ausgehend neue Anforderungen an Lehrkräfte und (3) an die Lehrer/-innenbildung beschreibt und (4) auf der Grundlage ausgewählter Ergebnisse einer umfangreichen Evaluationsstudie beispielhaft analysiert, inwieweit eine vom Land NRW durchgeführte, berufs begleitende Nachqualifizierung zur Erlangung sonderpädagogischer Kompetenzen einen Beitrag zur Entwicklung einer an Inklusion ausgerichteten Lehrer/-innenbildung leisten kann. In einem Fazit und Ausblick werden die Ergebnisse abschließend vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes bewertet.

## **2. Inklusion als (schulischer) Reformauftrag – terminologische Orientierungen**

Obwohl der Begriff Inklusion sowohl in Wissenschaft als auch Praxis inzwischen umfassend Gebrauch findet und die seiner Zeit hauptsächlich in der Behinderten-, Heil- und Sonderpädagogik geführte fachwissenschaftliche Diskussion um die begriffliche Abgrenzung zum Terminus Integration abgelöst hat, besteht bis heute keine Klarheit über seine Bedeutung. Feuser (2010, 2013a) verweist in diesem Zusammenhang auf unterschiedliche Diskursebenen und eine zunehmend in Vergessenheit geratene Kontingenz und Historizität der Begrifflichkeit. In dieser wird Inklusion national wie international mit einem unterschiedlichen begrifflichen Verständnis belegt (Hinz, 2002, 2003; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Wocken, 2011a). In Anlehnung an Arbeiten aus dem englischsprachigen Raum (Ainscow et. al., 2006; Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2007; Booth, 2008) wird wiederholt auf den inflationären Gebrauch des Begriffes Inklusion (Amrhein, 2011a; Hinz, 2013; Wocken, 2011a, 2011b) hingewiesen und vor einer Verflachung und Verengung der mit ihm einhergehenden Forderungen in Deutschland gewarnt (Feuser, 2013a; Hinz, 2002, 2013).

Besonders wird betont, dass sich schulische Inklusion mit dem Ziel eines wertschätzenden und kompetenten Umgangs mit menschlicher Vielfalt im Hinblick auf alle sozial bedeutsamen Differenzlinien nicht in den in allen Bundesländern erkennbaren Bemühungen um eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf innerhalb bestehender Strukturen und Praktiken erschöpfen könne:

Was wir heute fachlich, gesellschaftlich, politisch und ökonomisch zu bewältigen haben, ist, das in seiner hierarchisch-vertikalen und ständischen Orientierung gegliederte und dem in unserer Verfassung grundgelegten Demokratieverständnis widersprechende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU) in ein inklusives zu überführen, was ich mit dem Weg von der Segregation durch Integration zur Inklusion beschreibe. (Feuser, 2013a, S. 1)

Ein solch ‚weites‘ Verständnis des Begriffes Inklusion kann sich insofern auch auf die nun menschenrechtlich verankerten Forderungen berufen, als dass diese ausdrücklich keine Sonderrechte für Menschen mit Behinderung beschreiben, sondern vielmehr die allgemeingültigen und globalen Menschenrechte erneut aus der Perspektive der Menschen mit Behinderung zu bekräftigen und konkretisieren suchen (Aichele, 2010). Sie sind damit als neues menschenrechtliches Übereinkommen vor dem Hintergrund bereits bestehender Menschenrechtsverordnungen (Aichele, 2010), internationaler Erklärungen (UNESCO, 1994) und Expertisen (Vereinte Nationen, 2011) zu betrachten, die einen umfassenden Wandel schulischer Kulturen, Strukturen und Praktiken im Sinne einer Überwindung benachteiligender und ausgrenzender Barrieren schulischer Erziehung und Bildung für alle Schüler/-innen – auch aller derer mit einer Behinderung – in Deutschland fordern (vgl. Booth & Ainscow, 2003).

Die Ausführungen in diesem Beitrag orientieren sich an dem hier beschriebenen, ‚weiten‘ und international anschlussfähigen Begriffsverständnis (schulischer) Inklusion.

### **3. Neue Anforderungen an Lehrkräfte (für Sonderpädagogik) an allgemeinbildenden Schulen**

Ausgehend von diesem ‚weiten‘ Inklusionsverständnis verweisen Studien auf entsprechenden Handlungsbedarf auf allen Ebenen des Bildungssystems (Amrhein, 2011a; Amrhein & Badstieber, 2013; Klemm & Preuss-Lausitz, 2011).

Auf der Ebene des Unterrichts geht es für Lehrkräfte (für Sonderpädagogik) insbesondere um eine Überwindung getrennter Zuständigkeiten und vermeintlich abgrenzbarer Verantwortungsbereiche für Schüler/-innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Ziel ist es, Formen der Exklusion – ob nun äußere Differenzierung im Gemeinsamen Unterricht oder Sonderbeschulung – zu minimieren (Löser & Werning, 2013) und zugunsten einer didaktischen sowie methodisch-organisatorischen Gestaltung pädagogischer Angebote weiterzuentwickeln, die ihren Ausgang in der Heterogenität der individuellen Entwicklungsniveaus aller Lernenden nehmen und ausgerichtet auf deren „Erkenntnisbildung und der Persönlichkeitsentwicklung“ (Feuser, 2013a, S. 5) gemeinsame und kooperative Angebote schaffen (Amrhein & Reich, 2014).

Mit diesem Anspruch sehen sich Lehrkräfte (für Sonderpädagogik) einer grundlegenden Neuausrichtung ihres Aufgabenfeldes gegenüber (Hinz, 2009; Wocken, 2011a), die eine Zusammenführung bzw. Transformation der Expertisen beider Berufsgruppen notwendig erscheinen lässt.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung werden unterschiedliche Möglichkeiten einer solchen Zusammenführung bzw. Transformation diskutiert. Neben anderen werden zwei zentrale Vorstellungen beschrieben:

- a) die Idee der Beibehaltung bestehender, unterschiedlicher Professionen von Lehrkräften für Sonderpädagogik und solcher mit einer allgemeinen Lehramtsbefähigung

gung und deren Zusammenführung durch neue Formen der (multiprofessionellen) Kooperation (Heimlich, 2011).

- b) eine vollständige Überwindung getrennter Verantwortungsbereiche unterschiedlicher Lehrämter zugunsten der Entwicklung einer allgemeinen (inklusive) Lehrer/-innenprofession (Feuser, 2013a, 2013b).

Etwas einfach formuliert bewegt sich die Debatte mit Blick auf die Sonderpädagogik in diesem Spannungsverhältnis zwischen der Befürchtung einer De-Professionalisierung dringend erforderlicher spezifischer, pädagogischer Hilfeleistungen für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf der einen Seite und der Gefahr einer zunehmenden „Sonderpädagogisierung“ der Schule und den damit einhergehenden Beharrungstendenzen exkludierender Strukturen und Praktiken (Feuser, 2013b; Hinz, 2013; Moser, 2012) auf der anderen Seite.

#### 4. Neue Anforderungen an die Lehrer/-innenbildung

Mit Blick auf die neuen Anforderungen an die Lehrkräfte (für Sonderpädagogik) bei der Umsetzung schulischer Inklusion gewinnt die Lehrer/-innenaus-, fort- und -weiterbildung zunehmend an Bedeutung.

Je nach Vorstellung werden unterschiedliche Konsequenzen für die Lehrer/-innenbildung gefordert.

Konzepte, die eine Überwindung getrennter Verantwortungsbereiche unterschiedlicher Lehrämter vorsehen, fordern eine grundsätzliche Neuausrichtung der Lehrer/-innenbildung (Feuser, 2013b). Diese sehen mitunter weitreichende Umstrukturierungen der Aus-, Fort- und Weiterbildungsstrukturen und -inhalte in Deutschland vor (Amrhein & Badstieber, 2013; Feuser, 2013b) mit dem Ziel, Inklusion als Querschnittsanliegen in der Ausbildung aller Lehrkräfte zu verankern: „Inklusion ist keine Spezialisierung in der Lehrerbildung, sondern deren notwendige Grundlage in Anerkennung der Einzigartigkeit eines jeden Menschen“ (Feuser, 2013a, S. 7).

Demgegenüber gibt es eine Reihe von pragmatischen Umsetzungsszenarien einer inklusionskompetenten Lehrer/-innenbildung. Diese sehen eher eine Anreicherung bestehender Konzepte der Lehrer/-innenbildung vor. Studien konnten herausarbeiten, dass in der Praxis tatsächlich eine Neuausrichtung der Lehrer/-innenbildung im erstgenannten Sinne noch nicht stattgefunden hat (Amrhein, 2011b; Amrhein & Badstieber, 2013). Sie verweisen darauf, dass Angebote mit sonderpädagogischen Fachinhalten innerhalb einer sonst unveränderten Lehrer/-innenbildung angereichert werden. Inklusion wird als ‚Add-on‘ betrachtet und zumeist in der Verantwortung sonderpädagogischer Professioneller als zusätzlicher Schwerpunkt dem Angebot hinzugefügt, ohne eine tatsächliche inhaltliche Neuausrichtung zu erfahren. Tendenziell erzeugt das Fortbestehen der Trennung der aktuellen Lehramtsaus-, fort- und -weiterbildung innerhalb der engen Berufsgruppen und Lehramts Grenzen einen starken Widerspruch zur Entwicklung schulischer Inklusion (Merz-Atalik, 2014).

Eine Expertise zum Stand der Lehrer/-innenfortbildung für Inklusion in den Bundesländern (vgl. Amrhein & Badstieber, 2013) kommt zu dem Ergebnis, dass der massive Beratungs-, Moderations- und Unterstützungsbedarf im Bereich schulischer Inklusion insgesamt zurzeit in keinem Bundesland gedeckt werden kann.

## 5. Zwischenresümee

Empirische Erkenntnisse verweisen auf eine erhebliche Diskrepanz zwischen den neuen, hier nur ansatzweise beschriebenen Anforderungen an die Lehrkräfte und vorhandenen unterstützenden Professionalisierungsangeboten. Es zeigt sich ein besonders hoher Bedarf an empirischer Auseinandersetzung im Hinblick auf die Gestaltung einer inklusionskompetenten Lehrer/-innenbildung. Dabei ist die Neugestaltung des Verhältnisses von allgemeiner Schulpädagogik und Sonderpädagogik von zentralem Interesse.

## 6. Evaluationsstudie

Zur Untersuchung der oben gestellten Forschungsfrage wird im Folgenden über einen kleinen Ausschnitt einer vom Land Nordrhein-Westfalen (NRW) in Auftrag gegebenen Evaluationsstudie zu einer berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahme zum Erwerb des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung (VOBASOF) berichtet. Dieser ist als Teil einer umfangreichen quantitativen sowie qualitativen Evaluationsstudie entnommen.<sup>1</sup>

### 6.1 *Berufsbegleitende Ausbildung zum Erwerb des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung (VOBASOF)*

Mit der Verordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung zum Erwerb des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung (VOBASOF) haben Inhaber/-innen einer Lehramtsbefähigung des allgemeinen Lehramtes in NRW seit 2013 die Möglichkeit, durch eine eineinhalbjährige berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahme nachträglich die Befähigung für das Lehramt für Sonderpädagogische Förderung zu erwerben (MSW NRW, 2013a). Die Lehrkräfte, die sich in der VOBASOF-Maßnahme befinden, sind bereits als Lehrkräfte an unterschiedlichen Schulen tätig, entweder an Grundschulen bzw. Schulen der Sekundarstufe mit Gemeinsamem Lernen oder an Förderschulen.

---

1 Quantitative Evaluation VOBASOF durchgeführt von Florian Müller, Heike Demarle-Meusel (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt) und Birgit Nieskens (Leuphana Universität Lüneburg). Qualitative Evaluation VOBASOF durchgeführt von Bettina Amrhein (Stiftung Universität Hildesheim) und Benjamin Badstieber (Universität zu Köln).

Auf der Basis ihrer bisherigen Ausbildung sollen diese Lehrkräfte in der Maßnahme durch die Erlangung spezifisch sonderpädagogischer Kompetenzen ein Selbstverständnis zum pädagogisch-didaktischen Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit entwickeln. Genannt werden im Rahmenkonzept zur Qualifikation folgende inhaltliche Aspekte:

- „multiprofessionelle Teamarbeit in inklusiven Lernsettings,
- Konzeption und Umsetzung der individuellen Entwicklungsbegleitung und des individualisierten Lernens auf erweiterter diagnostischer Grundlage,
- Anleitung von Kindern und Jugendlichen beim Erwerb von Kompetenzen, den eigenen Lernprozess unter Berücksichtigung ihrer sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe in inklusiven Systemen mitzugestalten,
- Anpassung von Lernanforderungen im Zusammenhang mit den Vorgaben der Lehrpläne sowie zieldifferenter individueller Bildungsgänge,
- Aufbereitung und Auswahl von Lernsituationen sowie von Lehr- und Lernmitteln unter spezifisch sonderpädagogischen Gesichtspunkten,
- Unterrichtsentwicklung unter Einbeziehung der Besonderheiten der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte sowie in der Gestaltung von inklusiven Lernprozessen – auch mit außerschulischen Partnern“ (MSW NRW, 2013b, S. 5).

Die Maßnahme liegt ähnlich der grundständigen Ausbildung der Lehramtsanwärter/-innen für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung in der Verantwortung der Zentren für schulpraktische Lehrer/-innenausbildung (ZfsL). Weiterer Ausbildungsort ist die jeweilige Schule der Teilnehmer/-innen. Die Ausbildung wird dort durch Ausbildungslehrkräfte durchgeführt und durch die Schulleitung verantwortet. Die Ausbildung wird mit einer entsprechenden Prüfung zur Lehramtsbefähigung für Sonderpädagogische Förderung abgeschlossen.

Zweck der Maßnahme ist es laut Ministerium (1), einen Beitrag zur „Sicherung des fachlich qualifizierten Lehrkräftebedarfs für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung in den allgemeinen Schulen und in den Förderschulen zu leisten“ (MSW NRW, 2013a, S. 3). Es geht (2) darum, im Kontext inklusiver Bildung auch den Aufbau ‚inkluisiver Haltungen‘ und den „Kompetenzerwerb für die Bildungs- und Erziehungsarbeit in ‚inkluisiven Systemen““ (MSW NRW, 2013a, S. 3) zu fördern und damit Lehrkräfte für die Zusammenarbeit in „multiprofessionellen Teams an unterschiedlichen Lernorten in einer sich zunehmend inklusiv entwickelnden Bildungslandschaft“ (MSW NRW, 2013a, S. 3) zu befähigen.

Die Maßnahme eröffnet damit ein einmaliges Forschungsfeld, in der die Frage nach einem möglichen Beitrag einer berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahme zur Erlangung sonderpädagogischer Kompetenzen für die Entwicklung einer an Inklusion ausgerichteten Lehrer/-innenbildung beispielhaft nachvollzogen werden kann.

## 6.2 Anlage der Untersuchung

Die hier nur in wenigen Ausschnitten vorgelegte qualitative Studie ist als Ergänzung und vertiefender Schritt einer umfassenden quantitativen Evaluation der Ausbildung VOBASOF konzipiert worden. Sie war auf die Einstellungen, Erwartungen und Bewertungen der Befragten ausgerichtet. Ziel war es, über die Analyse der individuellen Beurteilung der unterschiedlichen Akteure (Teilnehmer/-innen, Ausbildungslehrkräfte und Schulleitungen der Ausbildungsschulen) zu einem tiefergehenden Verständnis über die Qualität und Effekte der Maßnahme zu gelangen. Die Studie fokussierte dabei entsprechend der oben beschriebenen Zielsetzung des Landes NRW die Ausbildung VOBASOF als einen Teilbeitrag auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen.

Die qualitative Datenerhebung erfolgte bereits im Zeitraum Mai bis Juli 2014. Handlungsleitend bei der Erhebung und Auswertung der qualitativen Vertiefungsstudie war das Modell der qualitativen Evaluation in sieben Schritten nach Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2007). Die Forscher/-innen verbrachten jeweils einen kompletten Schultag an acht Fallschulen unterschiedlicher Schulformen (drei Grund- und zwei Hauptschulen mit „Gemeinsamem Lernen“ sowie drei Förderschulen). Zunächst wurden Einzelinterviews mit der Schulleitung, der Lehrkraft und der Mentorin/dem Mentor geführt. Die übergeordneten Fragestellungen wurden dazu in einem Interviewleitfaden konkretisiert und in Fragestellungen zu verschiedenen Themenbereichen operationalisiert.

Der Interviewleitfaden diente während der Befragung zur losen Orientierung. Damit ergab sich auch die Möglichkeit, auf individuelle Äußerungen einzugehen, die von den Forscher/-innen vorher nicht bedacht wurden (Kuckartz et al., 2007).

Diesen Einzel- bzw. Gruppeninterviews schloss sich eine Gruppendiskussion zwischen allen drei Akteurguppen an. Die Gruppen- und Einzelinterviews wurden als Audiodateien aufgezeichnet, von einem externen Transkriptionsservice verschriftet und

<b>Themenbereiche der Evaluation von VOBASOF</b>
● Motive der Teilnehmer/-innen
● Vorerfahrungen im Bereich Sonderpädagogik
● Kompetenzen, Interessen, Relevanz
● Inhalte (VOBASOF Curriculum)
● Zufriedenheit mit der Ausbildung
● Lernumgebungen Schule und ZfsL
● Rolle und Offenheit der Lehrkräfte für Gemeinsames Lernen
● Synergieeffekte auf die Entwicklung der Schule

Abb. 1: Themenbereiche der Evaluation von VOBASOF

Fallschule	Schulform	Schulleitung (SL)	Lehrkräfte (L)	Mentoren (M)	Gruppendiskussion
1	GS	1	1	1	3 (SL, L, M)
2	GS	1	1	1	3 (SL, L, M)
3	GS	1	1	1	3 (SL, L, M)
4	HS	1	2	1	4 (SL, 2 L, M)
5	HS	1	1	2	4 (SL, L, 2 M)
6	FS	2	1	1	4 (4 SL, L, M)
7	FS	1	1	1	5 (SL, 3 L, M)
8	FS	1	0	1	–

Abb. 2: Stichprobe der Qualitativen Evaluationsstudie

danach in eine Software für qualitative Datenanalyse (MAXQDA) eingelesen und inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2003).

Dieser Artikel liefert, wie bereits erwähnt, einen Einblick über ausgewählte, für die hier aufgeworfene Fragestellung relevante Ergebnisse dieser umfassenden Untersuchung. Sie werden mit Hilfe von Zitaten als Ankerbeispiele veranschaulicht.

### 6.3 Darstellung ausgewählter Untersuchungsergebnisse

Die Akteure aller befragten Schulen schätzen auf die direkte Nachfrage den Beitrag der Qualifizierungsmaßnahme für die Umsetzung schulischer Inklusion an ihrer Schule eher gering ein. Übereinstimmend wird die Maßnahme von den an den Förderschulen und den Schulen der Sekundarstufe tätigen Lehrkräften als ein Gewinn für den persönlichen Kompetenzerwerb betrachtet. Die Perspektive, somit auch einen Beitrag zur Umsetzung schulischer Inklusion im Land leisten zu können, wird eher nicht formuliert. Somit wird eher keine direkte Verbindung zwischen VOBASOF und Gestaltungsprozessen zur Umsetzung schulischer Inklusion an der jeweiligen Einzelschule gesehen:

Also ich für mich habe ich die so betrachtet, dass ich quasi eine Ausbildung bekomme, um Sonderpädagogin zu werden. (...) Also für mich war kein Zusammenhang in dem Sinne da, was das mit Inklusion zu tun hat. Also schon, also dass dann halt noch mehr Kräfte da sind, die halt im GU eingesetzt werden können, ja. (Teilnehmer/-in)

Die an den Schulen verantwortlichen Schulleitungen und Mentor/-innen kommen zu ähnlichen Einschätzungen. Die Implementation der Ausbildung bedeutet nach Ansicht nahezu aller Schulleitungen keinen besonderen organisatorischen Aufwand. Die Aus-



bildung VOBASOF wird in den Schulen angelehnt an die bestehenden Strukturen zur Ausbildung von Referendar/-innen. Es werden insgesamt nur geringe, eher punktuelle Effekte für die Gestaltung des Unterrichts erwartet. Gezielte Personal- und Schulentwicklungsmaßnahmen werden durch die Schulleitungen im Rahmen der Maßnahme innerhalb der Einzelschulen nicht initiiert:

Also, dass es insgesamt sich in der Schule bemerkbar macht, also in der Schule insgesamt, kann ich nicht sagen. Dass es aber so ist, dass die Kollegen zumindest das mit in ihre Arbeit reinnehmen, über privat hinaus, also schon in ihre Arbeit mit reinnehmen, auch in ihre Klasse. Dass es Diskussionen mal mit den Methoden und so gibt, das glaube ich SCHON. (Schulleiter/-in)

### **Bewertung der Ausbildungssituation durch die Lehrkräfte an Förderschulen**

Die inhaltsanalytische Auswertung der Daten zeigt darüber hinaus ein deutlich unterschiedliches Antwortverhalten zwischen den Lehrkräften, die an Förderschulen tätig sind, und den Lehrkräften, die an Grundschulen bzw. den Schulen der Sekundarstufe mit Gemeinsamem Lernen unterrichten. Beide Gruppen zeigen eine hohe Identifikation mit der eigenen Schulform und argumentieren hauptsächlich auf der Grundlage der eigenen Berufssituation an der jeweiligen, unterschiedlichen Schulform:

Teilnehmer/-innen an Förderschulen berichten über ein weitestgehend zufriedenes und eher unproblematisches Erleben. Das Ausbildungskonzept erweist sich als passend im Hinblick auf die Rahmenbedingungen vor Ort. Die Ausbildung eröffnet nach ihren Aussagen offensichtlich die Möglichkeit, sich im Hinblick auf die aktuellen Anforderungen im Umgang mit Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu qualifizieren.

Weil hier ist es überhaupt kein Problem, das ist wie ein normaler Unterrichtsbesuch von den anderen Lehramtsanwärtern, es findet die normale Beratung statt, im Bezug vor allen Dingen halt eben auf diesen sonderpädagogischen Aspekt, da wird auch das Fachliche in dem Sinn dann halt ausgeblendet, weil das ist ja auch nicht Gegenstand eigentlich der Ausbildung. (Mentor/-in)

Sie heben in ihren Ausführungen das originär „Sonderpädagogische“ der Ausbildung und der schulischen Arbeit hervor. Als Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Durchführung der Ausbildung am eigenen Schulstandort werden entsprechend der (1) gemeinsame Austausch mit erfahrenen Sonderpädagog/-innen und die (2) Arbeit mit Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor Ort wiederholt hervorgehoben.

Da hat sie hier natürlich den Vorteil, weil sie halt viele Sonderpädagogen, also originär ausgebildete Sonderpädagogen als Kollegen hat, das ist natürlich ein Vorteil. Sie hat hier das Klientel, wo sie quasi Learning by Doing, sage ich jetzt mal, das auch lernen kann. Das, finde ich, ist auf jeden Fall ein Vorteil, (Mentor/-in)

Entsprechend zeigen sich alle Lehrkräfte an den Förderschulen mit der aktuellen Ausgestaltung ihrer Rolle zufrieden und äußern den Wunsch, am Erhalt der Schulform mitzuwirken. Die Ausbildung schafft es hier offensichtlich nicht, die Bereitschaft zu fördern, bei der Entwicklung des Gemeinsamen Lernens bzw. der schulischen Inklusion als einer möglichen Zukunftsperspektive mitzuarbeiten:

Ja, GU ist für mich nichts, denn ich sehe es von einem Kollegen, der zum GU-Unterricht gegangen ist, (...) Zurzeit würde ich sagen, nein, ich will definitiv an der Förderschule bleiben, ich mag es hier Bezugsperson zu sein. (Teilnehmer/-in)

Vielmehr sehen sich die Lehrkräfte in ihrer Arbeit an Förderschulen bestätigt. Nachfolgendes Beispiel zeigt hier eindrücklich, dass die Umsetzung schulischer Inklusion nicht unbedingt als Widerspruch zur eigenen Schulform (Förderschule) gesehen werden muss, sondern entsprechend umgeformt wird:

Also irgendwie finde ich, ist es schon eine gewisse Inklusion, weil wir haben viele verschiedene Kinder. Und wir versuchen ja auch mit dieser Vielfalt dann umzugehen und auch jedes Kind individuell zu fördern und drauf einzugehen. (Teilnehmer/-in)

### **Bewertung der Ausbildungssituation durch die Lehrkräfte im Gemeinsamen Lernen**

Eine andere Argumentation wird in den Interviews mit den Teilnehmer/-innen im Gemeinsamen Lernen deutlich. Hier ergeben sich viele offene Fragen bzgl. des Gemeinsamen Lernens und der Rolle des Sonderpädagogen bzw. der Sonderpädagogin an den allgemeinbildenden Schulen. Die Qualifizierung im Bereich der Sonderpädagogik löst bei den Teilnehmer/-innen im Gemeinsamen Lernen grundlegende Fragen zur eigenen Rollenidentität aus:

Also, wie ich mich fühle, das ist eine sehr interessante Frage, die ich mir auch sehr, sehr oft stelle. Oftmals erwische ich mich auch, dass ich im Gespräch mit Kolleginnen sage: „Ja, aber ich bin ja auch noch gar keine, oder ich bin ja gar keine richtige Sonderpädagogin“. Also immer dieses Wort richtig oder falsch. (Teilnehmer/-in)

Während die Teilnehmer/-innen an Förderschulen hauptsächlich versuchen entlang einer klaren Grenzziehung zwischen Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik zu argumentieren, entwerfen die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ein Bild einer gemeinsamen, umfassenden Profession als Zukunftsperspektive. Hier wird bereits der Versuch unternommen, eine beide Professionen verschmelzende Perspektive auf eine ganz neue Lehrer/-innenprofession zu entwickeln.

Ja, schwierig. Also für mich fühlt sich das gut an und ich bin ja beinahe der Meinung, dass jeder Grundschullehrer auch eine Förderschullehrerausbildung noch dazu machen sollte, ja, weil beide Sichtweisen, glaube ich, viel umfassender, viel besser

so für das einzelne Kind sind, als die beiden Sichtweisen getrennt. Und gerade in so einem System wie unserem macht es im Grund keinen Sinn, dass es Grundschullehrer und Förderschullehrer so getrennt gibt. Viel besser wären lauter Hybriden (lacht), ja. (Teilnehmer/-in)

In diesem Zusammenhang wird auf eine fehlende Passung zwischen Ausbildungskonzept und den Lehr- und Lernbedingungen in der allgemeinbildenden Schule verwiesen. Hier kommt es zu Schilderungen hochkomplexer, auch paradoxer Situationen bei der Umsetzung des Gemeinsamen Lernens im Rahmen der Ausbildung. Dies äußert sich insbesondere im Rahmen der Abschlussprüfungen und Unterrichtsbesuche:

Also, ich glaube, im Vergleich zu einer Förderschule ist es halt schwieriger im gemeinsamen Unterricht, also schwieriger mit den VOBASOF-Richtlinien in Einklang zu bringen. (...) bei uns ist es halt oft so, dass (...) der Grundschullehrer die Klassenführung hat und der Förderschullehrer halt in Kleingruppen arbeitet oder halt während des Unterrichts Kinder fördert. Das Seminar oder die Fachleiter wollten aber immer gerne mich in der Klassenlehrerrolle sehen. (Teilnehmer/-in)

Die Aufgaben der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht stellen hier offensichtlich andere, neuartige Anforderungen an die Lehrkräfte, die im Rahmen der Maßnahme nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Entsprechend wird im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Fachleitern der ZfsLs nachdrücklich auf fehlende Erfahrung in Bezug auf das Gemeinsame Lernen als Problem hingewiesen:

Also, ich denke grundsätzlich, wenn mehr im GU ausgebildet werden soll, dann müssten auch die Fachleiter mehr Erfahrung im GU haben. (...) Und dadurch kommt ja auch dieses Problem, ob ist man jetzt in der Rolle des Klassenlehrers oder des Förderschullehrers? (Teilnehmer/-in)

Die Lehrkräfte im Gemeinsamen Lernen zeigen sich insgesamt offen für eine weiterführende Entwicklung in Richtung Inklusion und beschreiben ihre Situation weitestgehend unter den aktuellen Bedingungen als zufriedenstellend. Vorbehalte bzgl. eines in Zukunft notwendig werdenden Rollenwandels werden durch die Gefahr einer Verschlechterung der pädagogischen Arbeit und einer unzureichenden Ressourcenlage begründet. Insbesondere der Verlust der Klassenleitung bzw. des Kontakts mit Schüler/-innen wird als Argument angeführt.

Also der Wunsch wäre schon, auch weiterhin auch mit Schülern direkt auch so im TEAM in einer Klasse zu arbeiten. Also das fände ich schon eigentlich sehr schön. Also dann später vielleicht nur zu beraten und so in einer Schule zu sein und von hier nach da zu hüpfen, um nochmal gerade auszuhelfen oder zu beraten, ist vielleicht ein Teil. (Teilnehmer/-in)

## 7. Zusammenfassung und Fazit

Die hier nur in Auszügen dargestellten Evaluationsergebnisse verweisen auf die Komplexität in der aktuellen Entwicklung schulischer Inklusion und flankierender Professionalisierungsmaßnahmen. Die vom Land NRW durchgeführte Maßnahme VOBASOF und ihre Evaluation können dabei hilfreiche Anregungen bieten.

Die Aussagen der Akteure geben Grund zu der Annahme, dass die Weiterentwicklung schulischer Inklusion nicht über eine rein quantitative Erhöhung sonderpädagogischer Kompetenz im System gelingen kann. Im Antwortverhalten aller Akteure wird deutlich, dass die Maßnahme ausdrücklich in den Kontext der individuellen Qualifizierung im Bereich der Sonderpädagogik gestellt und nicht vorrangig mit der Entwicklung schulischer Inklusion in Verbindung gebracht wird. Sie zeigen in Übereinstimmung mit bestehenden Forschungsergebnissen auf (Amrhein & Badstieber, 2013), dass die Qualifizierung einzelner Akteure nicht automatisch zu einem Anstoß eingeforderter Entwicklungsprozesse in Richtung Inklusion auf der Ebene der Einzelschule führt.

Der Beitrag der qualifizierenden Maßnahme zur Entwicklung schulischer Inklusion im Land muss daher entsprechend vorsichtig eingeschätzt werden. Ein ähnlicher Versuch im Land NRW, inklusive Schule durch die Etablierung sogenannter Sonderpädagogischer Kompetenzzentren zu erreichen, wurde durch das Gutachten von Werning (2011) bereits in Frage gestellt.

Eine Möglichkeit von Lehrkräften, an Förderschulen mit dem inklusiven Reformauftrag umzugehen, scheint im Rahmen dieser qualitativen Ergebnisse auch zu sein, diesen entsprechend ihrer erlebten institutionellen Zugehörigkeit umzudeuten. Demnach darf das Zuständigkeitsempfinden der Lehrkräfte zur eigenen Schulform bei der zukünftigen Ausgestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen nicht unterschätzt werden.

Ansätze zur Entwicklung eines neuen Professionsverständnisses in Bezug auf den Umgang mit Vielfalt konnten im Besonderen in den Aussagen der Akteure im Gemeinsamen Lernen entdeckt werden. Hier eröffnen sich Möglichkeiten der Irritation und Reflexion des bestehenden Professionsverständnisses, die auch die aktuell bedeutsame Frage nach der Spezifik und Rolle sonderpädagogischer Kompetenz im Rahmen schulischer Inklusion berühren. Entsprechend ist für zukünftige Qualifizierungsmaßnahmen zu beachten, dass bestehende Konzeptionen eher nicht einfach übernommen bzw. additiv implementiert werden, sondern im Hinblick auf die neuen Anforderungen überarbeitet, neu gestaltet und mit den Prozessen der Entwicklung einer inklusiven Schule verzahnt werden sollten (Amrhein, 2011a, 2011b, 2014; Amrhein & Badstieber, 2013; Feuser, 2013a, 2013b; Hinz, 2009; Wocken, 2011a).

Als eine eventuelle ‚Lösung‘ verweisen die Akteure im Gemeinsamen Lernen auf Möglichkeiten der Entwicklung eines neuen beruflichen Selbstverständnisses aller Lehrkräfte mit dem Ziel einer mehrperspektivischen Orientierung an Lehr- und Lernprozessen, wie sie in unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen im Hinblick auf einen inklusiven Unterricht bereits entwickelt wurden (Feuser, 2013a, 2013b). So entwirft eine Akteurin im Gemeinsamen Lernen das Bild eines „Hybriden“ im Sinne

einer gemeinsamen, umfassenden Profession als Zukunftsperspektive. Ob die Vorstellung der oben zitierten Lehrkraft hier zukünftig tragfähig ist, müssen weitere Studien zeigen.

## Literatur

- Aichele, V. (2010). Das Recht auf inklusive Bildung gemäß Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention: Inhalt und Wirkung. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln* (S. 11–25). Marburg: Lebenshilfe.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the Standards Agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295–308.
- Amrhein, B. (2011a). Inklusion in der Sekundarstufe – Eine empirische Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, B. (2011b). Lehrkräfte im Paradox zwischen Integration und Segregation – Konsequenzen für die zukünftige Aus- und Fortbildung von LehrerInnen für Inklusion. In K. Ziemmen, A. Langner, A. Köpfer & S. Erbring (Hrsg.), *Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven* (S. 125–138). Hamburg: Dr. Kovač.
- Amrhein, B. (2014). Am und im Widerspruch arbeiten – Wege aus dem professionellen Unbehagen in inklusiven Bildungsreformen. *Friedrich Jahresheft*, XXXII, 17–20.
- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Lehrerfortbildungen\\_zu\\_Inklusion\\_2013.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerfortbildungen_zu_Inklusion_2013.pdf) [27.05.2015].
- Amrhein, B., & Reich, K. (2014). Inklusive Fachdidaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv* (S. 11–14). Münster: Waxmann.
- Black-Hawkins, K., Florian, K., & Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. London: Routledge.
- Booth, T. (2008). Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 53–73). Marburg: Lebenshilfe.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln* (Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von I. Boban & A. Hinz). <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexGerman.pdf> [12.11.2015].
- Feuser, G. (2010). Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In A. Stein, S. Krach & I. Niedick (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 17–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feuser, G. (2013a). *Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon*. [http://www.georg-feuser.com/conpresso/\\_data/Feuser\\_G\\_-\\_Inklusive\\_Bildung\\_-\\_ein\\_p\\_dagogisches\\_Paradoxon\\_17\\_07\\_2013.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_G_-_Inklusive_Bildung_-_ein_p_dagogisches_Paradoxon_17_07_2013.pdf) [27.05.2015].
- Feuser, G. (2013b). Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In S. Feuser & T. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikation braucht die inklusive Schule?* (S. 11–66). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Heimlich, U. (2011). Inklusion und Sonderpädagogik – Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(2), 44–54.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion: terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.

- Hinz, A. (2003). Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? *Sonderpädagogische Förderung*, 48(4), 330–347.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60(5), 171–179.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> [27.05.2015].
- Klemm, K., & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten\\_Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen\\_NRW\\_Inklusionskonzept\\_2011\\_-\\_neue\\_Version\\_08\\_07\\_11.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten_Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen_NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf) [27.05.2015].
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2007). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Löser, J. M., & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 21–33.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Merz-Atalik, K. (2014). Der Forschungsauftrag aus der UN-Behindertenrechtskonvention, nationale und internationale Probleme und ausgewählte Erkenntnisse der Integrations-/Inklusionsforschung zur inklusiven Bildung. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und (Sonder)pädagogik* (S. 24–46). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013a). *Berufsbegleitende Ausbildung zum besonderen Erwerb des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung (VOBASOF)*. Beilage Schule NRW. August 2013. [http://www.zfsl-paderborn.nrw.de/Seminar\\_SF/Berufsbegleitende\\_Ausbildung/Beilage\\_Abl\\_08\\_13\\_02\\_VOBASOF.pdf](http://www.zfsl-paderborn.nrw.de/Seminar_SF/Berufsbegleitende_Ausbildung/Beilage_Abl_08_13_02_VOBASOF.pdf) [22.09.2015].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013b). *Ausbildung zum besonderen Erwerb des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung 2013 bis 2018. Rahmenkonzept*. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Vorbereitungsdienst/Rahmenkonzept.pdf> [22.09.2015].
- Moser, V. (2012): Braucht die Inklusionspädagogik einen Behinderungsbegriff? *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/40/40> [27.05.2015]
- UN-Behindertenrechtskonvention (2006). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/CRPD\\_behindertenrechtskonvention/crpd\\_b\\_de.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf) [25.06.2012].
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) [27.05.2015].
- Vereinte Nationen (2011): *Umsetzung der Resolution 60/251 der Generalversammlung vom 15. März 2006 mit dem Titel „Menschenrechtsrat“. Das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Bericht des Sonderberichterstatters über das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz*. New York: Deutscher Übersetzungsdienst, Vereinte Nationen. <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/a-hrc-4-29.pdf> [11.11.2015].
- Werning, R. (2011). *Gutachten. Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen*. <https://www.schulminis>

terium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten\_Kompetenzzentren-fuer-sonderpaedagogische-Foerderung-im-Bereich-der-Lern---und-Entwicklungsstoerungen-in-Nordrhein--Westfalen\_.pdf [05.09.2015].

Wernstedt, R. (2010). Einführung. In R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen* (S. 5–8). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07621.pdf> [11.11.2015].

Wocken, H. (2011a). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.

Wocken, H. (2011b). Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/80/80> [05.09.2015].

**Abstract:** Teachers, in particular, feel the pressure of the current reforms aiming at the implementation of inclusive education. They find themselves faced with new demands for which they were not prepared within the framework of their initial training. Within the context of these developments, the present contribution critically enquires whether post-qualification in the field of special educational needs competences could contribute to the development of a form of teacher training oriented by inclusion. The empirical basis is provided by selected results of a comprehensive evaluation study on a measure of continuous post-qualification carried out in North Rhine-Westphalia (VOBASOF). These results show that the further development of inclusive education will not succeed through a purely quantitative increase of special educational needs competence within the system, but rather qualification measures need to be revised and redesigned in view of the challenges of inclusive education.

**Keywords:** Inclusion, Special Education, Teachers, Teacher Education, Evaluation

### **Anschrift der Autor\_innen**

Benjamin Badstieber, Universität zu Köln,  
Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Heilpädagogik und Rehabilitation,  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Professur für Pädagogik und Didaktik  
bei Menschen mit geistiger Behinderung,  
Klosterstraße 79 b, 50931 Köln, Deutschland  
E-Mail: [benjamin.badstieber@uni-koeln.de](mailto:benjamin.badstieber@uni-koeln.de)

Prof.ʼin Dr. Bettina Amrhein, Universität Bielefeld,  
Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 5 Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik,  
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion  
im internationalen Kontext unter besonderer Berücksichtigung von Diagnose und Förderung,  
Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld, Deutschland  
E-Mail: [bettina.amrhein@uni-bielefeld.de](mailto:bettina.amrhein@uni-bielefeld.de)