

bwp@ Spezial PH-AT3 | April 2026

**Diversität in der beruflichen Bildung: Forschung,
Entwicklung, Praxis**

Hrsg. v. **Karin Heinrichs, Ingrid Hotarek & Sabine Albert**

**Nicole KIMMELMANN, Susanne MIESERA & Silvia
POOL MAAG**

(Universität Erlangen-Nürnberg, TU München & PH Zürich)

**Inklusionsorientierter Umgang mit Diversität in der Berufs-
bildung – Ein Rahmenkonzept zu Kompetenzanforderungen
an Lehrpersonen an beruflichen Schulen**

Online unter:

https://www.bwpat.de/spezial-ph-at3/kimmelman_etal_spezial-ph-at3.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2026



www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Inklusionsorientierter Umgang mit Diversität in der Berufsbildung – Ein Rahmenkonzept zu Kompetenzanforderungen für Lehrpersonen an beruflichen Schulen

Abstract

Der Beitrag geht der Fragestellung nach, welche Kompetenzanforderungen Lehrkräfte an beruflichen Schulen für einen inklusionsorientierten Umgang mit Diversität in der Berufsbildung benötigen. Das entwickelte Rahmenkonzept greift einerseits auf etablierte allgemeine Kompetenzverständnisse und -modelle in der Lehrkräftebildung der drei einbezogenen DACH-Länder zurück und führt andererseits Kompetenzmodelle zum Umgang mit Diversität und Inklusion zusammen. Das Rahmenkonzept weist die Kompetenzanforderungen im Sinne einer umfassenden Handlungskompetenz entlang der Dimensionen „Einstellungen“, „Wissen“ und „Fähigkeiten“ aus. Die ermittelten Kompetenzkategorien sind eine erste Orientierung für Anforderungen in Kompetenzentwicklungsprozessen in allen Phasen der Lehrkräftebildung. Limitationen und weitere geplante Entwicklungsschritte sowie Schritte in Richtung einer empirischen Validierung werden abschließend diskutiert.

Inclusion-oriented handling of diversity in vocational education and training – A framework concept for competence requirements for teachers at vocational schools

This article examines the question of what skills teachers at vocational schools need in order to deal with diversity in vocational education and training in an inclusive manner. The framework concept developed draws on established general understandings and models of competence in teacher training in the three DACH countries involved, while also innovatively combining existing competence models with reference to diversity factors and inclusion. The framework concept identifies the competency requirements in terms of comprehensive action competence along the categories of “attitudes,” “knowledge,” and “skills.” The identified competency categories are to be understood as an initial orientation for requirements in competency development processes in all phases of teacher training. Limitations and further planned development steps, as well as steps towards empirical validation, are discussed in conclusion.

Schlüsselwörter: Diversität, Inklusion, Kompetenzen, Kompetenzmodell, Lehrkräftebildung

1 Theoretischer Hintergrund

1.1 Ausgangslage

Junge Menschen bringen in Europa immer heterogenere persönliche und bildungsbezogene Ausgangslagen in die berufliche Bildung mit. Dazu trägt auch das allgemeinbildende Schulsystem bei, das die Tragfähigkeit für Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf seit den 1990er Jahren im Zuge bildungspolitischen Commitments zu schulischer Inklusion stärkte und die beruflichen Integrationschancen für Jugendliche mit Behinderungen und Benachteiligungen, auch migrationsbedingt, erhöhte.

Trotz langjähriger Weiterentwicklungen der Bildungssysteme und der intensiven Ausdifferenzierung von zielgruppenspezifischen Angeboten in der Berufsbildung (Kimmelman et al., 2022) stellt die Partizipation aller Jugendlichen auf Sekundarstufe II für die europäischen Länder weiterhin eine Herausforderung dar. Die inklusive Logik der Partizipation aller an weiterführenden Bildungsangeboten steht nicht selten im Gegensatz zur selektiven Logik des Arbeitsmarktes (Bonoli et al., 2025), die nach der idealen Besetzung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen strebt. Dieses Ziel der optimalen Passung schafft für schulleistungsstarke Lernende Wahlmöglichkeiten, für schwächere Lernende werden Bildungsbenachteiligungen verstärkt, die in den DACH-Ländern seit Jahren entlang der Kategorien Leistung, Migration und Behinderung persistieren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016).

Diesen Prozessen systematischer Diskriminierung in Bildungssystemen muss auch auf der professionellen Ebene begegnet werden, d. h. den Beteiligten des Berufsbildungssystems, insbesondere dem Bildungspersonal, kommt eine wichtige Rolle zu. Mithilfe von Ansätzen wie Individualisierung, Differenzierung oder Personalisierung kann in der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen zwischen diesen widersprüchlichen Logiken vermittelt werden. Berufsbildungsforschung kann insbesondere mit interdisziplinären Ansätzen dazu beitragen, den Umgang mit Diversität als Querschnittsthema der Professionalisierung des Bildungspersonals zu untersuchen (Pool Maag et al., 2024) und Ansatzmöglichkeiten zu systematisieren.

1.2 Forschungsdesiderate

Eine durch die Forschungsgruppe durchgeführte länderübergreifende Analyse von beruflichen Strukturen, Formaten und Maßnahmen in Deutschland, Österreich und in der Schweiz zum Umgang mit migrations- und inklusionsbedingter Diversität zeigte auf, dass die Berufsbildungssysteme auf der Makroebene bereits mit differenzierten Übergangs- und Ausbildungsangeboten auf die Anforderungen reagiert haben (zusammenfassend Kimmelman et al., 2022). Dennoch besteht auf der Mesoebene aufgrund von weiterhin stark trennenden zielgruppenspezifischen Institutionen und Angeboten Entwicklungsbedarf.

Daraus schließen wir mit Bezug zu Buchmann (2020), dass die „regulative Idee der Inklusion“ (S. 146) noch zu wenig greift. Dahinter wird kein Theoriedefizit vermutet, sondern eher ein Mangel bei der Zusammenführung der Diskurse und Teillogiken von Diversität und Inklusion für die berufliche Bildung. Hierbei zeigt sich der Ansatz eines inklusionsorientierten Umgangs mit Diversität vielversprechend. Die an einem weiten Verständnis orientierte Idee von Inklusion als Verfahren zum Umgang mit Diversität erfordert jedoch weitere inhaltlich-konzeptuelle

Klärungen, um sowohl theoretische als auch praktische Implikationen präzise bestimmen zu können (Kimmelman & Pool Maag, 2024).

Vor diesem Hintergrund gewinnt auch die Frage nach der institutionellen Verankerung einer an Inklusion und Diversität gleichermaßen orientierten Lehrkräftebildung zunehmend an Dringlichkeit. Verschiedene Studien verdeutlichen, dass es dazu nicht ausreicht, Inklusion als abstraktes Leitprinzip zu postulieren, sondern dass entsprechende strukturelle und curriculare Anpassungen in der Lehrkräftebildung notwendig sind (Albrecht et al., 2014; Bach et al., 2016; Miesera et al., 2022; Westhoff & Ernst, 2016; Zoyke, 2016).

Insbesondere im Kontext beruflicher Schulen zeigt sich hinsichtlich der Definierung von entsprechenden Kompetenzanforderungen für Lehrkräfte ein Forschungsdesiderat. Zwar liegt eine Vielzahl von Arbeiten zur Inklusion im allgemeinbildenden Schulsystem vor, jedoch sind spezifische Bedarfe der beruflichen Bildung bislang unzureichend aufgearbeitet worden. Buchmann (2020, S. 12) weist explizit darauf hin, dass es einer systematischen Ausarbeitung von Kompetenzprofilen bedarf, die den komplexen Anforderungen an Lehrkräfte an beruflichen Schulen gerecht werden. Erforderlich sind insbesondere Analysen zu Kompetenzanforderungen für Lehrkräfte an beruflichen Schulen, die mit Inklusion in einem weiten Sinne verbunden sind und spezifische Kompetenzen für den Umgang mit verschiedenen individuellen Diversitätsmerkmalen berücksichtigen. Hier setzt der Beitrag mit seinem breiten Verständnis eines inklusionsorientierten Umgangs mit Diversität an.

Ziel des Beitrages ist es, eine theoretische Verortung des von den Autorinnen entwickelten Rahmenkonzeptes mit Kompetenzanforderungen für Lehrkräfte an beruflichen Schulen vorzunehmen. Hierdurch werden einerseits die Bezüge des Rahmenkonzeptes zu Modellen in der allgemeinen Lehrkräftekompetenzmodellierung verdeutlicht, wie auch der bisherige Forschungsstand zu entsprechenden Kompetenzanforderungen im Umgang mit Diversität aufgezeigt. Andererseits wird dadurch die Anschlussfähigkeit des Rahmenkonzeptes an die Lehrkräfteprofessionalisierung dokumentiert.

Das Rahmenkonzept wurde von der Gruppe der Forscherinnen im Rahmen eines iterativen Analyse-Prozesses entwickelt (siehe Moser et al., 2023). Hierbei wurde ausgehend von Kompetenzmodellen in der Lehrkräftebildung ein grundlegendes Kompetenzverständnis einer Handlungskompetenz für den inklusionsorientierten Umgang mit Diversität für Lehrkräfte an beruflichen Schulen skizziert und dazugehörige Kompetenzen in ein Rahmenkonzept überführt. Im Folgenden werden die gewählten theoretischen Zugänge aufgezeigt, um das Rahmenkonzept fachlich zu verorten sowie Struktur und Inhalt nachvollziehbar zu machen.

2 Auf dem Weg zu einem Rahmenkonzept

Die theoretische Verankerung des Rahmenkonzeptes berücksichtigt die Entwicklung und den aktuellen Forschungsstand der theoriegeleiteten und normativen Kompetenzmodelle sowie der weitergehenden Kompetenzstrukturmodelle in der Lehrkräftebildung. Diese Modelle werden auf ihre Bedeutung für das Rahmenkonzept reflektiert. Basierend auf diesen Erkenntnissen werden Dimensionen entwickelt, die Lehrkräftekompetenzen für einen inklusionsorientierten Umgang mit Diversität in der Berufsbildung abbilden. Um die Anschlussfähigkeit des entwickelten

Rahmenkonzepts an Curricula der Lehrkräfteprofessionalisierung zu gewährleisten, bilden theoriegeleitete und normative Kompetenzmodelle der Lehrkräftebildung die Basis.

2.1 Grundlegendes Kompetenzverständnis in der Lehrkräftebildung

Die Entwicklung von Lehrkräftekompetenzmodellen geht in die Neunzigerjahre zurück. Theoriegeleitete Modelle greifen auf verwandte Theorien wie Psychologie und Soziologie zurück und strukturieren beschreibend Merkmale. Die Arbeiten von Shulman (1986) und Bromme (1992) gelten als Basis eines komplexen Kompetenzverständnisses. Während Shulman auf drei Wissenskategorien fokussiert: Inhaltswissen, fachdidaktisches Wissen und Curriculumwissen (Shulman 1986, S. 9–10), weist der kognitionspsychologische Ansatz von Bromme auf kognitive Voraussetzungen von wissensbasiertem Handeln (1992) mit Bezügen zu kognitiven Dimensionen hin.

Mit dem Expert:innenparadigma wird berufliche Handlungskompetenz von Lehrkräften als Zusammenspiel von Wissen und Können verstanden. Weinert hat 2001 wesentliche Merkmale eines theoretischen Kompetenzkonstrukts benannt. Dazu zählt er intellektuelle Fähigkeiten, inhaltspezifische Kenntnisse und Strategien, kognitive Fertigkeiten, motivationale Tendenzen, persönliche Wertorientierungen und soziale Verhaltensweisen (Weinert, 2001). Oser betont, dass diese Voraussetzungen nicht in jeder Situation professionellen Handelns von Lehrkräften in gleicher Weise vorkommen, jedoch sind sie je nach Anforderungssituation relevant (Oser, 2013, S. 38). Auch Helmke verdeutlicht, dass fachliche Kompetenzen für erfolgreiche Lehre wichtig sind, sie jedoch erst wirksam werden, wenn lernförderliche Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte vorliegen (Helmke, 2022, S. 116).

Zusammenfassend wird Kompetenz als mehrdimensionale Eigenschaft angesehen, die anforderungsbezogen ausgeprägt ist und Handeln bzw. Performanz unterliegt (Oser & Blömeke, 2012). Empirisch begründete Modelle wie COACTIV oder TEDS-M (Kunter et al., 2011; Blömeke et al., 2010) bestätigen diese theoriegeleiteten Modelle. So zeigt die COACTIV Studie einen starken Effekt des Fachwissens von Lehrkräften auf die Leistungsentwicklung der Lernenden und verdeutlicht den Einfluss von Überzeugungen als Teil der professionellen Lehrkräftekompetenz auf die Unterrichtsgestaltung (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2013). Damit ist die theoretisch begründete Mehrdimensionalität von beruflichem Handeln auch empirisch bestätigt.

Demgegenüber formulieren normative Kompetenzmodelle Zielvorstellungen, die sich an geltenden Werten einer Gesellschaft orientieren. Dazu gehört beispielsweise die Anforderung an Lehrkräfte, Inklusion und Diversität im Unterricht zu berücksichtigen. Grundlage sind Gesellschaftstheorien und ethische Vorstellungen; Beispiele sind Klafki (2007) und die KMK-Standards für Lehrerbildung in Deutschland (Sekretariat KMK, 2014). Die Standards „beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügen soll“ (Sekretariat KMK 2014, S. 4). Diese Standards sind in Deutschland die Basis für die Entwicklung von Lehramtscurricula.

In der Anlage des Rahmenkonzepts wurden diese beiden grundlegenden Perspektiven der normativen und theoriegeleiteten Kompetenzmodelle gleichermaßen berücksichtigt. Die Auseinandersetzung mit den bestehenden Kompetenzverständnissen in der Lehrkräftebildung (siehe nächstes Kapitel) lieferte dabei die grundlegende Struktur für unser Rahmenkonzept im Sinne eines Kompetenzstrukturmodells, dessen empirische Überprüfung in einem zweiten Schritt angegangen werden soll (siehe hierzu auch Kapitel 4 mit einer kurzen Zusammenfassung erster Validierungsschritte). Die Ausrichtung an normativen Modellen in der Lehrkräfteprofessionalisierung zum inklusionsorientierten Umgang mit Diversität (siehe Kapitel 2.3) diene in einem zweiten Schritt dazu, die Aufnahme von Kompetenzen/Kompetenzkategorien – im Sinne dessen, was Lehrkräfte können sollen – in das Rahmenkonzept zu begründen.

2.2 Kompetenzmodellierung in der Lehrkräftebildung

Kompetenzmodelle werden in verschiedenen Traditionen der Kompetenzforschung entwickelt und beschreiben theoriegeleitet oder normativ Teilbereiche von Kompetenzen. Kompetenzstrukturmodelle bilden dabei Teilbereiche von Kompetenzen und deren Wechselwirkungen ab. Während in der Curriculumentwicklung Kompetenzmodelle normative Vorgaben formulieren und erwartete Teilkompetenzen bestimmen, finden sich in komplexen empirischen Studien wie COACTIV Kompetenzstrukturmodelle, die strukturelle Zusammenhänge darstellen. Bezugnehmend auf Lehrkräfte, die als Expertinnen bzw. Experten eines komplexen beruflichen Handelns verstanden werden, das ein vernetztes, situationsübergreifend einsetzbares professionelles Wissen erfordert, sind Strukturmodelle zielführend. Expertise zeigt sich nicht nur in der Beherrschung von Fachinhalten, sondern vor allem in der flexiblen Anpassung des eigenen Handelns an unterschiedliche Kontexte und Herausforderungen. Dabei wird fachdidaktisches Wissen als Brücke zwischen Fachwissen und pädagogischem Handeln verstanden.

Basierend auf diesen Konstrukten schlagen Baumert und Kunter (2006) ein differenziertes Kompetenzstrukturmodell für den Bereich der Lehrkräfteprofessionalisierung vor. Dieses COACTIV-Modell integriert sowohl kognitive Wissensbestände als auch handlungssteuernde Überzeugungen und motivationale Orientierungen (Baumert & Kunter, 2011). Studien zur empirischen Fundierung des Kompetenzmodells, insbesondere hinsichtlich der Differenzierung zwischen deklarativem Wissen und der Anwendungskompetenz in konkreten Unterrichtssituationen, bestätigen das Modell.

Das international validierte TEDS-M Kompetenzstrukturmodell bestätigt die Kompetenzdimensionen von Shulman und zeigt zusätzlich die Bedeutung von nicht-kognitiven Merkmalen wie Überzeugungen (Blömeke et al., 2010). Darauf aufbauend entwickelten Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) das Verständnis, Kompetenz als Kontinuum von der Disposition bis zur Performanz zu begreifen. Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf dem Übergang von Wissen zum Handeln. Strukturmerkmale sind die Dispositionen (Wissen, Überzeugungen, Motivation), die situationsspezifischen Fähigkeiten (Skills: Wahrnehmen, Interpretieren, Entscheiden) und die Performanz als sichtbares Handeln im Unterricht. Das Modell stellt die Wechselwirkung dieser Komponenten dar und integriert kognitive, affektive und handlungssteuernde Dimensionen. Blömeke et al. (2012) legen dar, wie sich verschiedene Kompetenzdimensionen zu einem umfassenden Kompetenzprofil zusammenfügen lassen. Basierend auf den Daten von

TEDS-M untersuchen sie, wie sich verschiedene Kompetenzdimensionen von Lehrkräften – insbesondere Fachwissen (Content Knowledge, CK) und Fachdidaktisches Wissen (Pedagogical Content Knowledge, PCK) – am Ende der Lehramtsausbildung zueinander verhalten und wie diese Profile international variieren. D. h. es zeigen sich Kompetenzprofile und länderspezifische Unterschiede. Lehrkräfteprofessionalisierung sollte demnach Fachwissen und Fachdidaktik integriert vermitteln, um langfristig die Unterrichtsqualität zu sichern. Die Autoren kommen ferner zu dem Schluss, „da Lehrkräftekompetenz aus vielfältigen Facetten zusammengesetzt ist, müssen die unterschiedlichen Bestandteile der Lehrerbildung offensichtlich gut aufeinander abgestimmt sein, um Wirkungskraft entfalten zu können“ (Blömeke et al. 2012, S. 236). Abgestimmte Curricula der Lehrkräfteausbildung beeinflussen dieser Denkweise folgend nachhaltig die Unterrichtsqualität. Die Professionalisierung während der Lehramtsbildung wird als berufliche Entwicklung verstanden, die den Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen fördert (Reinisch, 2009).

Welche Handlungskompetenz im Sinne dieser Dreidimensionalität benötigt wird, um als Lehrkraft mit Diversität in einem inklusionsorientierten Vorgehen umgehen zu können, wurde in einer parallelen Analyse eruiert. Das zugrunde liegende Verständnis zum Begriff „inklusionsorientierter Umgang“ sowie die einbezogenen Modelle werden im nachfolgenden Kapitel dargelegt.

2.3 Kompetenzmodelle für einen inklusionsorientierten Umgang von Lehrkräften mit Diversität

2.3.1 Inklusionsorientierter Umgang mit Diversität

Eine theoretische Analyse zu den Begriffen und theoretischen Konzepten von Inklusion und Diversität (Kimmelmann & Pool Maag, 2024) lotete das Potenzial einer Zusammenführung dieser Diskurse und Ansätze mit dem Ziel aus, die „regulative Idee“ von Inklusion (Buchmann, 2020) in einem weiten Verständnis und bezogen auf Diversität weiter professionell zu schärfen. Die theoretische Auseinandersetzung, die hier aus Platzgründen stark verkürzt ausgeführt wird, verdeutlicht, dass sich das regulative Potenzial von Inklusion im Umgang mit Diversität grundsätzlich darin zeigt, allen Lernenden Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Das dafür erforderliche chancengerechte professionelle Handeln von Lehrkräften in Bildungskontexten berücksichtigt sowohl normativ-machtbezogene Aspekte, die beispielsweise durch Curricula, institutionelle Regeln und Vorgaben sowie Rollenanforderungen an Lehrkräfte definiert sind als auch strukturelle Dynamiken, die durch institutionelle Anforderungen der Selektion von Lernenden entlang definierter Lernziele und Leistungserwartungen soziale Hierarchisierungsprozesse anstoßen und zu Ausschlussprozessen führen können (Teilhabe könnte bei ungenügenden Leistungen infrage gestellt werden).

Anforderungen an Lehrkräfte für einen inklusionsorientierten Umgang mit Diversität manifestieren sich in einem professionellen Handeln, das sowohl auf diskriminierungsfreie Bildung als auch auf die Befähigung der Lernenden zu gesellschaftlicher und beruflicher Partizipation abzielt. Für die Ausgestaltung dieser Handlungspraxis vermitteln Diversitätskonzepte wesentliche Impulse für eine kontinuierliche Schul-, Organisations- und Personalentwicklung sowie den

Einbezug von Antidiskriminierungsansätzen und Demokratiebildung. Inklusionsorientierte Zugänge sensibilisieren Lehrkräfte für strukturelle Widersprüchlichkeiten, die sich beispielsweise in sich widersprechenden professionellen Anforderungen manifestieren, wie Selektion und Teilhabe. Die Fähigkeit, solche Widersprüche zu erkennen und auf institutioneller, professioneller und didaktischer Ebene zu bearbeiten, gilt es an beruflichen Schulen weiterzuentwickeln. Inklusionsorientiert handeln heißt für das Bildungspersonal in diesem Verständnis, potenziell diskriminierende Prozesse wahrzunehmen und professionell zu bearbeiten.

Dieses theoretische Verständnis des Umgangs mit Diversität macht es jedoch notwendig, sowohl die Perspektive diversitätsbezogener Konzepte als auch von Modellen zur Inklusion im Rahmenkonzept gleichermaßen zu berücksichtigen, was im nachfolgenden Kapitel dargelegt wird.

2.3.2 Analyse diversitäts- und inklusionsbezogener Konzepte und Modelle

Um die Kompetenzanforderungen der Lehrkräfte für einen inklusionsorientierten Umgang mit Diversität eruieren zu können, war es ausgehend vom theoretischen Verständnis dieses Begriffes notwendig, vorhandene Kompetenzmodelle für das Bildungspersonal zu identifizieren, die entweder Kompetenzen für den Umgang mit Inklusion oder Diversität aufgreifen.

Hierbei erfolgte eine Eingrenzung auf Modelle der deutschsprachigen Lehrkräftebildung, die in den DACH-Ländern eine hohe Verbreitung aufweisen, um länderspezifische Aspekte der Lehrkräftebildung einerseits und der adressierten Phänomene andererseits zu berücksichtigen. Um die länderdifferenten Verständnisse des Begriffs der Inklusion zu berücksichtigen (vgl. hierzu auch Kimmelman et al. 2022) wurden sowohl Modelle einbezogen, die das weite Inklusionsverständnis aufgreifen und solche, die sich eher am Umgang mit Lernenden mit Beeinträchtigungen/Behinderungen orientieren oder auch eine Mischform des Inklusionsverständnisses aufweisen. Bei den Modellen mit Bezug zu Diversität wurden, gleichsam einer möglichst ganzheitlichen Perspektive folgend, sowohl solche eingebunden, die sich mit Diversität im Allgemeinen beschäftigen und solchen, die eingebunden in ein weites Diversitätsverständnis spezifische Kombinationen von Diversitätsmerkmalen (z. B. sozio-kultureller Hintergrund und Sprachbiographie) in den Mittelpunkt stellen. Auch Modelle, die begrifflich „Heterogenität“ aufgreifen, wurden einbezogen, solange die mit dem Diversitätsbegriff verbundenen Grundannahmen (Buchmann, 2020; Kimmelman, 2010), wie beispielsweise eine verschränkte Sichtweise auf Merkmale der Lernenden, zugrunde liegen. (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersicht der einbezogenen Kompetenzmodelle in der Lehrkräftebildung zum Umgang mit Diversität und Inklusion

Modellfokus	Quellen
Breite Inklusion	Bach, 2018; Buchmann, 2020; Filipiak, 2020; Zoyke, 2016
Enge Inklusion	Bach et al., 2018; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012
Diversität/Heterogenität	Buchmann, 2020; Holzinger et al., 2019; Vock & Gronostaj, 2017
Spezifische Diversitätsmerkmale	Kimmelman, 2010

Eigene Darstellung

Der Modellfokus des breiten Inklusionsverständnisses umreißt die Vielfalt der Diversitätsdimensionen. Vertreterinnen und Vertreter dieser Sichtweise sind Buchmann, Bach und Filipiak. Weitergehend auf der gesellschaftlichen Ebene und damit mit zusätzlichen Kompetenzdimensionen sieht Buchmann in einer diversitätssensiblen inklusiven Berufsbildung die Umsetzung einer „Realutopie“ als gesellschaftlichen Transformationsprozess. Für die gesellschaftliche Transformation sind neben professionellem Wissen über Transformationswissen auch Fachwissen und curriculares Wissen notwendig.

Bach (2018) sieht es dagegen als problematisch an, dass die Bildungspolitik gesellschaftliche Transformationen mit entsprechenden Reformen hin zu einem inklusiven Berufsbildungssystem als normativen Anspruch etabliert hat, ohne konkrete Maßnahmen zur Umsetzung geplant zu haben. Sie plädiert für eine Forschung, die zeigt, wie eine inklusionsbezogene berufliche Kompetenzentwicklung im Rahmen der Lehrkräftebildung gestaltet werden kann, damit dieser Anspruch nicht nur ein Ideal bleibt.

Filipiak (2020) erweitert das Modell von Baumert und Kunter (2011) um den Begriff „Performanz“, der pädagogisches Handeln in den Komponenten Bereitschaft und Planung verortet und damit die Auseinandersetzung mit Handlungs- und Problemlösungssituationen in den Kontext eines breiten Inklusionsverständnisses stellt. Dieses Konzept einer inklusionsorientierten Lehrerbildung ähnelt in seinen wesentlichen Zügen den gängigen Kompetenzmodellen der Lehrkräftebildung und eignet sich als Modell, das sich in seiner Funktion auf den Kompetenzerwerb von Lehrkräften bezieht.

Das enge Verständnis von Inklusion konzentriert sich auf die Dimension der Behinderung oder der „besonderen Bedürfnisse“. Dies ist im transnationalen Modell der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) festgelegt, das im Rahmen des internationalen Projekts „Teacher Education for Inclusion (TE41)“ entwickelt wurde. Die Kompetenzbereiche beziehen sich auf (1) Einstellungen und Überzeugungen (2) Wissen und Verständnis (3) Fähigkeiten und Fertigkeiten, wobei die Wertschätzung von Vielfalt, die Unterstützung aller Lernenden, die Fähigkeit zur Kooperation und die Bereitschaft zur persönlichen Entwicklung im Sinne

des lebenslangen Lernens explizit erwähnt werden. Dieses Modell ist mit 124 Beschreibungen von Kompetenzen sehr differenziert.

In Anlehnung an dieses Modell bestätigen Bach und Kollegen, dass integrationsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen eine handlungsleitende Dimension zugeschrieben wird. Wissen, Überzeugungen sowie motivationale und selbstregulative Eigenschaften und Fähigkeiten werden als entscheidend für das professionelle Handeln von Lehrkräften in Kontexten von Vielfalt und Inklusion angesehen. Spezifische Aufgaben wie Lernprozessanalysen oder Eingangsdiagnosen erfordern zudem Fachwissen und die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams. Nach Bach et al. (2018) erfordert kompetentes professionelles Handeln die erfolgreiche Bewältigung von drei Ebenen, wobei die erste Ebene auf allgemeine inklusionsbezogene Anforderungen für alle Lehrkräfte im Bildungssystem fokussiert, die zweite Ebene spezifische inklusionsbezogene Anforderungen für alle Lehrkräfte in der beruflichen Bildung beschreibt (z. B. Lernortkooperation) und die dritte Ebene domänenspezifische inklusionsbezogene Anforderungen an und Einstellungen von Lehrkräften bestimmter beruflicher Disziplinen kontextualisiert.

Holzinger et al. (2019) greifen in ihrem Kompetenzentwicklungskonzept ein diversitätsorientiertes Modell mit einer Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden auf, das die Förderung aller Lernenden, die Kooperation mit anderen sowie die persönliche berufliche Entwicklung umfasst und in den Dimensionen „Wissen“, „Handeln“ und „Einstellungen“ charakterisiert ist. Mit den Merkmalen eines handlungsorientierten Bildungskontextes stellt es die berufliche Entwicklung explizit als ein übergreifendes Element dar, das für eine nachhaltige Lehrerbildung wichtig ist.

Einem diversitätsorientierten Verständnis entsprechen auch die Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte von Vock und Gronostaj (2017), in denen sie die in heterogenen Lernumgebungen anzutreffenden Unterschiede in Bezug auf sozioökonomischen Hintergrund, Migrationshintergrund, Bildungssprache, Fluchterfahrungen, Behinderungen und sonderpädagogischen Förderbedarf, Krankheiten sowie Geschlechterunterschiede, Intelligenz und Vorwissen thematisieren. Daraus wird die Notwendigkeit von diagnostischen und didaktischen Kompetenzen, fachdidaktischem Wissen sowie entsprechenden Überzeugungen und Werten abgeleitet. Schwächen dieses Modells sind sowohl in der geringen theoretischen Fundierung als auch im Mangel an empirischer Evidenz zu sehen. Dennoch scheint es für die praktische Umsetzung eines qualitätsvollen diversitätsorientierten Unterrichts nützlich zu sein.

Zoyke (2016) und Kimmelmann (2010) greifen diese Schwächen auf und präsentieren Kompetenzmodelle für Lehrkräfte in der Berufsbildung auf einer theoretischen wie auch empirischen Basis. Zoyke nimmt dazu auf Ordnungsgrundlagen und Empfehlungen Bezug, die im Diskurs um Inklusion vielfach zitiert werden und/oder für (berufliche) Schulen eine besondere Bedeutung haben. Zugleich werden von ihr wissenschaftliche Studien herangezogen, in denen Aufgaben und/oder Kompetenzen von pädagogischem Personal im Allgemeinen und Lehrkräften an beruflichen Schulen im Speziellen erhoben wurden. Ihre Verortung ist im breiten Inklusionsverständnis, wenngleich sie sich ähnlich wie die Autorinnen dieses Beitrags auf unterschiedliche Modelle bezieht, die ihrerseits wiederum divers breit angelegt sind, was sie auch kritisch reflektiert. Zudem verweist auch sie auf den Mehrwert einer verschränkten, synergeti-

schen Bezugnahme auf Inklusions- und Diversitätskonzepte, wie in diesem Beitrag als inklusionsorientierter Umgang mit Diversität benannt wurde. Zoyke sieht dabei Möglichkeiten, insbesondere sonderpädagogische Aspekte auch für weitere Differenzlinien nutzbar zu machen. Die von ihr skizzierten Handlungsfelder von Lehrkräften an beruflichen Schulen beziehen sich unterschiedliche Ebenen der Profession, von der Unterrichtsentwicklung bis zur Mitarbeit im Rahmen der Entwicklung einer inklusiven Schulkultur.

Auch Kimmelman (2010) verfolgt einen umfassenden Ansatz bei der Formulierung von Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals für den Umgang mit Cultural Diversity Management. Obwohl der Fokus auf der Zielgruppe der Lernenden mit Migrationshintergrund liegt, wird ausgehend vom Diversity Management als theoretischen Hintergrund klar eine verschränkte Betrachtungsweise der Differenzlinien bei den Lernenden verfolgt. Die Kompetenzanforderungen umfassen neben der Persönlichkeitsentwicklung der Lehrkräfte, alle didaktischen Aspekte pädagogischen Handelns, wie auch die Mitarbeit an einer entsprechenden Organisationsentwicklung. Hinzu kommt bei diesem Modell die ressourcenorientierte Betrachtungsweise von Diversität. Potenziale der Lernenden sind damit integraler Bestandteil und sollen – auch im Sinne einer wirklichen Teilhabe – konsequent in diversitätsorientierte Planungen eingebunden werden.

Die untersuchten Modelle skizzieren damit zusammenfassend mehrheitlich auf einer stark theoriegeleiteten Basis die Kompetenzanforderungen einer diversitätssensiblen inklusiven Berufsbildung. Die daraus abgeleiteten Kompetenzdimensionen für die Lehrkräftebildung sind in Bezug auf normative Rahmenbedingungen und empirische Ergebnisse unterschiedlich ausgeprägt. Das daraus folgende kompetenztheoretische Professionsverständnis eines inklusiven Diversity-Ansatzes basiert auf der Annahme, dass die Kompetenzen professionell tätiger Lehrkräfte durch ihre Einstellungen, Erfahrungen, Überzeugungen, Werte und Motivation geprägt sind. Besonders wichtig sind: Wissen, Haltungen und Handeln (Buchmann, 2020).

Dies wurde in der Analyse und darauf basierenden Erstellung der Rahmenstruktur entsprechend berücksichtigt: Die induktiv ermittelten Kompetenzanforderungen wurden der dreigeteilten Rahmenstruktur einer ganzheitlichen Handlungskompetenz entlang der Dimensionen Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten zugeordnet (vgl. Reinisch, 2009). Zugleich wurden Kompetenzen in Kompetenzkategorien gebündelt. Verbindungen zwischen den Dimensionen, den Kompetenzkategorien oder auch einzelnen Kompetenzen konnten aufgrund der rein analytischen Vorgehensweise nicht abgebildet werden. Auch der Prozesscharakter einer Kompetenzentwicklung, im Sinne der Prämisse, dass „pädagogische Professionalität in den drei Phasen der Lehrkräftebildung (Studium, Vorbereitungsdienst, Lehrerfortbildung) stattfindet“ (Bach, 2018, S. 164) kann im Rahmen eines Strukturmodells nicht dargelegt werden. Häufigkeiten von Kompetenzanforderungen in den untersuchten Kompetenzmodellen wurden im Sinne einer ersten groben Hierarchisierung berücksichtigt, die jedoch keine empirisch fundierten Aussagen zur Relevanz der Kompetenzen in der pädagogischen Arbeit oder der Lehrkräfteprofessionalisierung zulassen.

Aufgrund der breiten Verankerung mehrdimensionaler Modelle in der Professionalisierung von Lehrkräften für berufliche Schulen sowie der hohen Anschlussfähigkeit für die Curricula- und

Programmentwicklung wurde diese Konstruktion für das hier skizzierte Rahmenmodell übernommen und eine dreigliedrige Struktur der Handlungskompetenz als äußere Rahmenstruktur gewählt. Diese Entscheidung folgt damit einer vereinfachten Grundstruktur der dargelegten Kompetenzstrukturmodelle.

Professionelles inklusionsorientiertes Handeln im Kontext von Diversität wird dabei als situationsbezogenes Zusammenspiel dieser drei Dimensionen modelliert. Diese grundlegende Struktur soll im Folgenden dazu dienen, Kompetenzanforderungen für Lehrkräfte an beruflichen Schulen, die einen inklusionsorientierten Umgang mit Diversität beschreiben, zu systematisieren. Ziel ist die spätere Operationalisierung und Messbarmachung dieser Kompetenzanforderungen für die nationale und internationale Berufsbildungsforschung sowie die Lehrkräftebildung.

3 Ein Rahmenkonzept zu Kompetenzanforderungen für Lehrpersonen an beruflichen Schulen für einen inklusionsorientierten Umgang mit Diversität

Das Ergebnis der skizzierten Analysen ist ein mehrdimensionales theoretisches Rahmenkonzept, welches Kompetenzanforderungen für den inklusionsorientierten Umgang mit Diversität entlang der Dimensionen „Einstellungen“, „Wissen“ und „Fähigkeiten“ getrennt voneinander ausweist.

Einstellungen

Die Autorinnen und Autoren der untersuchten Modelle betonen alle die Rolle entsprechender Einstellungen der Lehrkräfte. In der (Sozial-)Psychologie ist das Konstrukt Einstellung ein klar definierter (theoretischer) Begriff. Einstellung wird als psychologische Tendenz verstanden, die relativ stabile (gelernte) Bewertungsdispositionen gegenüber Personen oder Sachen zeigt (Eagly & Chaiken, 1993; Allport, 1935). Einstellungen sind nicht direkt beobachtbar und sind über längere Zeit stabil. Fishbein und Ajzen (2010) zeigen in ihrem Modell „Theory of Planned Behaviour“, dass Einstellungen handlungs- und kontextgebunden sind und die Verhaltensintention beeinflussen. In diesem Verständnis versteht dieses Rahmenkonzept Einstellungen als eine zentrale Determinante für Lehrkräfteverhalten in inklusiven Kontexten. Während Haltungen und verinnerlichte Werte/Überzeugungen die Grundmotivation zur Teilnahme an einer inklusiv orientierten diversitätsorientierten Bildung beeinflussen, sind Kompetenzen im Sinne einer Handlungsbereitschaft, Selbstwirksamkeit und Selbstregulation entscheidend für eine nachhaltige Umsetzung entsprechender Strategien im eigenen Handeln als Lehrkraft (vgl. Miesera et al., 2021). Anders als die psychologische Einstellungsforschung und allgemeine Kompetenzmodelle der Lehrkräftebildung (vgl. Helmke, 2022) verorten die untersuchten inklusions- und diversitätsbezogenen Modelle Einstellungen und Haltung wesentlich breiter. Um deren Kompetenzanforderungen vollständig zu erfassen, wurden alle dort genannten Aspekte zu Einstellungen und Haltung in dieser Dimension eingebunden.

Tabelle 2: Einstellungskategorien im Rahmenkonzept

Allgemeine Kompetenzmodelle in der Lehrkräftebildung	Kompetenzmodelle für einen inklusionsorientierten Umgang mit Diversität
Selbstreflexion Kognitive Empathie Engagement (Helmke, 2022)	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Haltung zu Diversität und Inklusion • Positive verinnerlichte Werte/Überzeugungen in Bezug auf Diversität und Inklusion • Bereitschaft zu inklusivem Handeln im eigenen Lehrkontext • Selbstwirksamkeitserwartung bei der Umsetzung eines inklusionsorientierten Umgangs mit Diversität auch in kritischen Situationen • Selbstregulationsbereitschaft für eine kritische Reflexion und Nachjustierung eigener getroffener Entscheidungen oder eingesetzter Strategien im Umgang mit Diversität

Eigene Darstellung

Wissen

Folgt man den untersuchten Modellen zeigen sich auch für die Dimension Wissen übereinstimmende Kompetenzkategorien. Unter Berücksichtigung der rein quantitativen Relevanz der einzelnen Kompetenzanforderungen lässt sich zudem eine Hierarchie der unterschiedlichen Wissenskategorien erstellen (siehe Tabelle 3). So bilden Grundlagen inklusiver Bildung gewissermaßen das Basiswissen für die darauf aufbauenden Wissenskategorien.

Damit verbunden lassen sich Wissenskategorien auch nach der Breite der betroffenen Tätigkeitsbereiche (pädagogische Kerntätigkeiten versus spezielle Aufgaben/Positionen) klassifizieren und darin unterscheiden, ob es sich um Wissen von allgemeinem Wert für die Tätigkeit aller Lehrkräfte handelt oder um Spezialwissen bzw. Expertenwissen, das Lehrkräfte nur für bestimmte Lernende, Positionen oder Situationen benötigen.

Grundlage des Wissenserwerbs von allen Lehrkräften sind dieser Systematik folgend grundlegende Wissensbereiche über die diversitätsorientierte Umsetzung individueller oder inklusiver didaktischer Ansätze. Komplexere Wissensbereiche greifen dagegen komplementäres Wissen auf, das in Schlüsselpositionen entscheidend ist, wie z. B. Fachwissen im Bereich der Diagnose oder Beratungswissen.

Tabelle 3: Wissenskategorien des Rahmenkonzepts

Allgemeine Kompetenzmodelle in der Lehrkräftebildung	Kompetenzmodelle für einen inklusionsorientierten Umgang mit Diversität
Leistungsdispositionen (z. B. Fachwissen), die sich funktional auf die Anforderungen in bestimmten Bereichen beziehen (Baumert & Kunter, 2006, 2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlagenwissen über inklusive Bildung • Fachwissenschaftliches und didaktisches Wissen über inklusive Ansätze in Lernsettings • Pädagogisch-psychologisches Wissen über inklusives Lernen in heterogenen Gruppen • Wissen um inklusive Organisationsstrukturen, -kulturen und -prozesse • Wissen über Verfahren und Instrumente zur Diagnose von Lernenden mit besonderen Förderbedürfnissen • Beratungswissen • Wissen über sonderpädagogische Förderung in spezifischen Bereichen

Eigene Darstellung

Fähigkeiten

Notwendige Fähigkeiten von Lehrkräften im Zusammenhang mit der Umsetzung eines inklusionsorientierten Umgangs mit Diversität in beruflichen Schulen lassen sich entlang dreier Handlungsfelder verorten (siehe Tabelle 4): (1) diversitätsorientierte Organisationsentwicklung und Verankerung von Strukturen, (2) Kooperation mit internen und externen Partnern im Sinne eines inklusionsorientierten Diversity-Ansatzes und (3) Umsetzung einer diversitätsorientierten Methodik und Didaktik.

Tabelle 4: Fähigkeitskategorien im Rahmenkonzept (eigene Darstellung)

Allgemeine Kompetenzmodelle in der Lehrkräftebildung	Kompetenzmodelle für einen inklusionsorientierten Umgang mit Diversität
Mehrdimensionale Eigenschaft, die anforderungsbezogen ist und einer Handlung oder Leistung (Performanz) unterliegt (z. B. Oser & Blömeke, 2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Organisatorisch-strukturelle Fähigkeiten, um Vielfalt wahrzunehmen und in inklusiven Strukturen und Prozessen zu berücksichtigen • Kommunikativ-soziale Fähigkeiten zur diversitätsbezogenen Vernetzung und multiprofessionellen Teamarbeit • Methodisch-didaktische Fähigkeiten für einen inklusionsbezogenen Umgang mit diversen Lernenden in Lernsettings (inklusive Diagnose, Einzel-/ Gruppenförderung, Beratung und Begleitung)

Entsprechend des zugrunde gelegten Kompetenzverständnisses ergibt sich eine professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften an beruflichen Schulen zum inklusionsorientierten Umgang mit Diversität erst durch das Zusammenspiel der drei Dimensionen und dazugehörigen Kompetenzkategorien. Mögliche Überschneidungen und Wechselwirkungen sind im Rahmenkonzept auch strukturell angelegt, können aber wie ausgeführt noch nicht genauer definiert werden (siehe Abbildung 1).

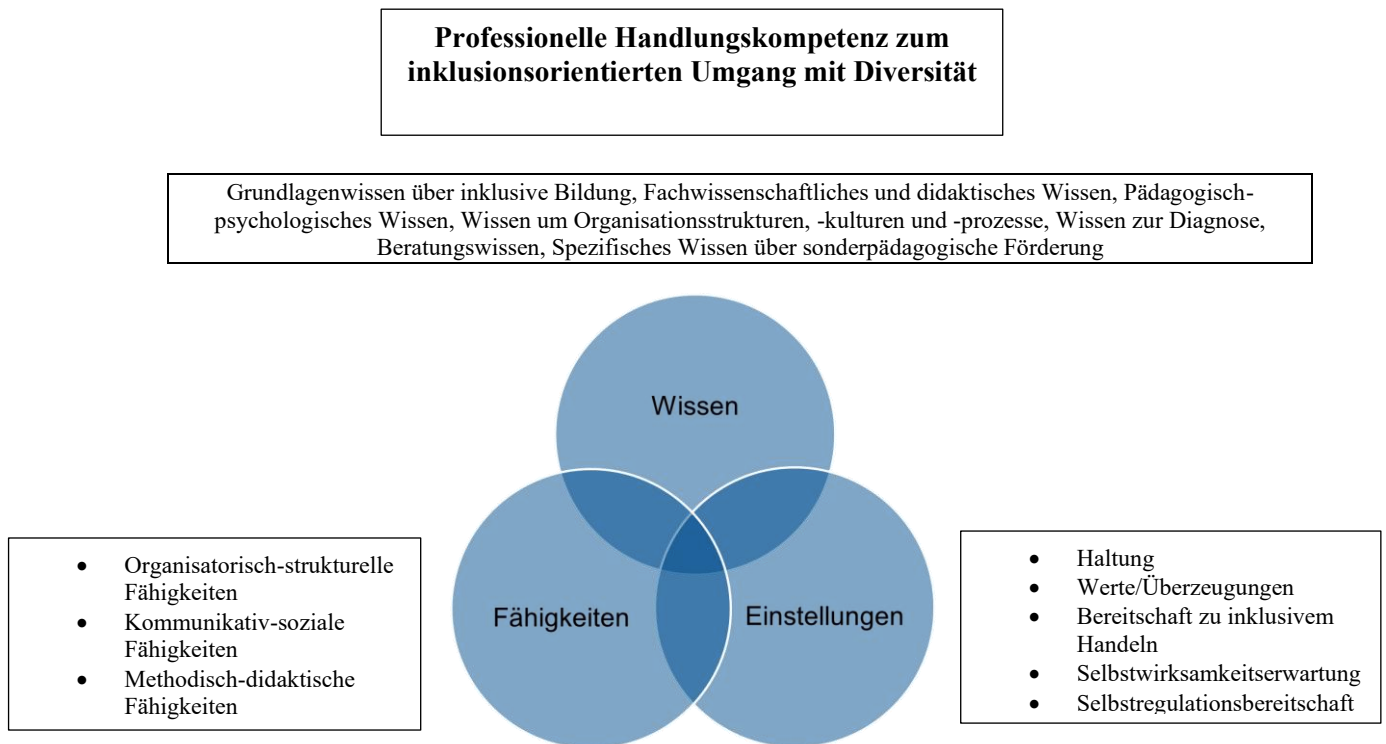


Abbildung 1: Rahmenkonzept einer professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften in der Berufsbildung für einen inklusionsorientierten Umgang mit Diversität (eigene Darstellung)

4 Erste Validierung des Rahmenkonzeptes und Ausblick

Das entwickelte theoretische Rahmenkonzept formuliert Anforderungen an professionelle Handlungskompetenzen von Lehrkräften an beruflichen Schulen für einen inklusionsorientierten Umgang mit Diversität. Es bietet als mehrdimensionale Struktur eine erste Orientierung und Ansatzpunkte für Kompetenzentwicklungsprozesse in allen Phasen der Lehrkräfteausbildung. Aufgrund der untersuchten Modelle und der bislang rein theoretischen Analyse lässt es sich als theoriegeleitetes Konzept mit normativen Bezügen bezeichnen.

Das vereinfachte, auf drei Dimensionen reduzierte Modell ermöglichte, alle theoretisch relevanten Aspekte der erforderlichen Kompetenz für einen inklusionsorientierten Umgang mit Diversität abzubilden, weshalb es für die Kompetenzmodellierung geeignet erscheint. Die professionellen Handlungskompetenzen sind demnach auf dem Kontinuum von der Disposition zur Performanz verortet (vgl. Blömeke et al., 2015) und können dazu dienen, Anforderungen an beruflichen Schulen im Kontext von Inklusion und Diversität professionell zu begegnen,

sowohl auf der Ebene der Disposition, was sich z. B. in der Vorbereitung von adaptivem und inklusivem Unterricht zeigen kann als auch in der situationspezifischen Fähigkeit und Performanz im Unterricht oder in der Teamarbeit auf Schulebene.

Eine zentrale Limitation des Rahmenkonzepts ist im Hinblick auf die referierten Kompetenzmodelle in der Lehrkräftebildung die bisher fehlende empirische Validierung. Eine zwischenzeitliche erste explorative qualitative Studie mit Unterrichtsbesuchen und Interviews mit Lehrkräften an drei beruflichen Schulen in der Deutschschweiz diente der Pilotierung und Validierung des Rahmenkonzepts (zum methodischen Vorgehen und ersten Ergebnissen in der Dimension Einstellungen siehe Pool Maag & Kimmelman, 2025). Ausgehend von den Kategorien des Rahmenkonzeptes wurden Instrumente für strukturierte Unterrichtsbeobachtungen und Leitfäden für Interviews mit Lehrkräften entwickelt. Die erhobenen Daten wurden anschließend deduktiv den Strukturbereichen des Rahmenkonzeptes zugeordnet und induktiv kategorisiert. Hierüber konnten die theoretischen Kategorien weiter ausdifferenziert und konkretisiert werden. Es wurden bisher zu allen Kompetenzkategorien Ankerbeispiele in der Praxis ermittelt, was neben der theoretischen Grundlegung auch die Praxisnähe des Rahmenkonzepts und der Kompetenzmodellierung verdeutlicht.

Bisherige Ergebnisse zeigen aber auch eine besonders hohe Relevanz von Einstellungen im Unterricht. Die befragten Lehrkräfte, die im inklusionsorientierten Umgang mit Diversität sehr erfahren sind, betrachten Diversität als selbstverständlich und wertschätzen sie. Das zeigt sich beispielsweise an der diskriminierungskritischen Reflexion in Bezug auf die Lernenden (Personenzentrierung, Biographie-Orientierung, Anerkennung), aber auch hinsichtlich der eigenen Person (Fehlertoleranz, Selbstkritik, Erwartungsmanagement). Sie zeigen Handlungsbereitschaft unter Einbeziehung des schulischen Bildungsauftrags, Offenheit gegenüber Inklusion, Anpassungsbereitschaft im Unterricht sowie Fähigkeiten zur Selbstregulation. Die Lehrkräfte fördern Teilhabe und vermeiden Exklusion, indem sie Lernende individuell adressieren, Lernzugänge inklusiv gestalten und damit zur Normalisierung beitragen wollen. Ihr pädagogisches Ziel ist die Befähigung und Potenzialentfaltung aller Lernenden. Hierfür reflektieren sie ihre Rolle sowie ihre Entscheidungsbefugnisse und setzen ihre Macht bei Entscheidungen im Sinne einer inklusiven Bildung bewusst ein. Beispielhaft sei hier das Abwägen zwischen dem Einfordern von Regelkonformität und einer Fehlertoleranz bei missverständlichen Prüfungsfragen genannt (Pool Maag & Kimmelman, 2025).

Hinsichtlich Relevanz und Zusammenhänge zwischen den Kompetenzkategorien aus Sicht der Lehrkräfte ist in den Gesprächen ein gewisser Dreiklang wahrzunehmen: 1) zunächst braucht es eine gewisse Haltung, mit der die Lehrperson mit anderen Menschen (Lernende, aber auch andere Lehrende) zusammenarbeitet. 2) Wenn die Lehrperson diese Haltung ernsthaft in ihr pädagogisches Handeln überführen möchte, legt sie diese als Qualitätsraster auf ihre Kommunikationskultur und Handlungspraxis und baut entsprechende Strukturen bzw. Prozesse auf, die diesem Anspruch gerecht werden. 3) Um dies professionell in allen Bereichen pädagogischen Handelns realisieren zu können, benötigt die Lehrperson verschiedene Aspekte pädagogischen Wissens sowie bestimmte soziale, personale und methodische Fähigkeiten.

Die konkrete Ausdifferenzierung der Verbindungen und Überschneidungen der drei Kompetenzdimensionen wird in einer nächsten Analyse erfolgen. Auch eine breitere Validierung des gesamten Rahmenkonzeptes ist perspektivisch anhand größerer Erhebungen geplant, um langfristig darauf bezugnehmende Angebote der Lehrkräfteprofessionalisierung planen zu können.

Literatur

Albrecht, G., Westhoff, G. & Zauritz, M. (2014). *Strategien für Betriebe im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung*.

https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_mv_heterogenitaet_strategien_fuer_betriebe.pdf

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Hrsg.), *Handbook of Social Psychology* (S. 798–844). Clark University Press.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2016). *Bildung in Deutschland 2016: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. W. Bertelsmann Verlag.

Bach, A. (2018). Inklusive Didaktik und inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung. In T. Tramm, M. Casper & T. Schlömer (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung, Didaktik der beruflichen Bildung: Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte* (S. 155–173). W. Bertelsmann Verlag.

Bach, A., Burda-Zoyke, A. & Zinn, B. (2018). Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften an beruflichen Schulen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 120–131). Zarbock GmbH.

Bach, A., Schmidt, C. & Schaub, C. (2016). Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online* (30), 1–25. <https://doi.org/10.25656/01:18235>

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 9(4), 469–520.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010). *TEDS-M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Waxmann.

Blömeke, S., Suhl, U. & Döhrmann, M. (2012). Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 422–440. <https://doi.org/10.25656/01:10387> (

Bonoli, L., Kammermann, M. & Schmid, E. (2025). *Inclusion for All: A Look at Upper Secondary Education in Norway and Switzerland*. VETNET.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15365278>

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber.

Buchmann, U. (2020). Zum Verhältnis von Diversität, Migration und Inklusion in der Berufsbildung. In M. Apelt, I. Bode, R. Hasse, U. Meyer, V. V. Groddeck, M. Wilkesmann & A. Windeler (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Organisationssoziologie* (S. 1–14). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_13-1

Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes* (2. Aufl.). Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

European Agency for Development in Special Needs Education (Hrsg.) (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*.
https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_de.pdf

Filipiak, A. (2020). Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter LehrerInnenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft bei Lehramtsstudierenden. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). <https://doi.org/10.25656/01:21948>

Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. Psychology Press.

Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung* (1. Auflage). *Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern Orientierungsband*. Klett | Kallmeyer.

Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. K. (2019). *Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung*. <https://doi.org/10.17888/NBB2018-2-2>

Kimmelman, N. (2010). *Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung* [Zugl.: Erlangen, Nürnberg, Univ., Diss., 2009, Shaker, Aachen]. Deutsche Nationalbibliothek.

Kimmelman, N., Miesera, S., Moser, D. & Pool Maag, S. (2022). Inclusion for all in VET? A comparative overview of policies and state of research about migration, integration and inclusion in Germany, Austria and Switzerland. In L. Moreno Herrera, M. Teräs, P. Gougoulakis & J. Kontio (Hrsg.), *Migration and Inclusion in Work Life – The Role of VET: Emerging Issues in research on vocational Education & training Vol. 7* (S. 117–165). premiss.

Kimmelman, N. & Pool Maag, S. (2024). Chancen eines inklusionsorientierten Umgangs mit Diversität in der beruflichen Bildung der DACH-Länder. In J. Scharfenberg, J. Hufnagel, A. Kroner & M. Spiekenheuer (Hrsg.), *Gemeinsam Schule gestalten: Bd. 5. Migration und Bildung in der globalisierten Welt – Migration and Education in a Globalised World. Perspektiven, Herausforderungen und Chancen in der Migrationsgesellschaft – Perspectives, Challenges, and Opportunities in the Migration Society* (S. 143–154). Waxmann.

- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Studium Paedagogik. Beltz. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291493
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Miesera, S., Kimmelman, N., Pool Maag, S. & Moser, D (2022). Integration und Inklusion in der Beruflichen Bildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In K. Kögler, U. Weyland & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022* (S. 53–73). Verlag Barbara Budrich.
- Miesera, S., Sokal, L. & Kimmelman, N. (2021). A Cross-National Study of the Effects of Education on Pre-Service Teachers' Attitudes, Intentions, Concerns, and Self-Efficacy Regarding Inclusive Education. *Exceptionality Education International*, 3, 77–96.
- Moser, D., Kimmelman, N., Miesera, S. & Pool Maag, S. (2023). *Diversity-Oriented Teachers for Vocational Education. Analysis and Modelling of Competence Requirements for Teacher Education and Training*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8209088>
- Oser, F. (2013). Kompetenzen der Lehrenden und Auszubildenden: Ein Ressourcenmodell. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität: Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 29–65). Verlag Julius Klinkhardt.
- Oser, F., Bauder, T., Salzmann, P. & Heinzer, S. (Hrsg.). (2013). *Ohne Kompetenz keine Qualität: Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781551831>
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Themen- teil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. <https://doi.org/10.25656/01:10405> (Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 4, 415-421).
- Pool Maag, S. & Kimmelman, N. (2025). Inklusionsorientierter Umgang mit Diversität an beruflichen Schulen: Wie zeigen sich Einstellungen von Lehrpersonen im Unterricht? In K. Kögler, H.-H. Kremer & V. Herkner (Hrsg.), *Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 155–167). Verlag Barbara Budrich.
- Pool Maag, S., Kimmelman, N., Miesera, S. & Moser, D. (2024). Inklusionsorientierter Umgang mit Diversität – Analyse von Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte für berufliche Schulen. In P. Schlögl, A. Barabasch & J. Bock-Schappelwein (Hrsg.), *Krise und Nachhaltigkeit – Herausforderungen für berufliche Bildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/I76713W009>
- Reinisch, H. (2009). „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. H. Mulder (Hrsg.), *Beltz-Bibliothek. Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 33–43). Beltz.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (12.06.2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung: Bd. 40.2*. Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Studienförderung. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13277.pdf>

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence. A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Hogrefe & Huber.

Weinert, F. E. (Hrsg.) (2014). *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Auflage). Beltz.

Westhoff, G. & Ernst, H. (Hrsg.) (2016). *Berichte zur beruflichen Bildung. Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung: Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung*. W. Bertelsmann Verlag.

Zoyke, A. (2016). Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen: Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*. W. Bertelsmann Verlag.

Zitieren dieses Beitrags (23.04.2026)

Kimmelman, N., Miesera, S. & Pool Maag, S. (2026). Inklusionsorientierter Umgang mit Diversität in der Berufsbildung – Ein Rahmenkonzept zu Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen an beruflichen Schulen. In K. Heinrichs, I. Hotarek & S. Albert (Hrsg.), *bwp@Spezial PH-AT3: Diversität in der beruflichen Bildung: Forschung, Entwicklung, Praxis – Beiträge zum 3. Symposium 2025* (S. 1–20).

https://www.bwpat.de/spezial-ph-at3/kimmelman_etal_spezial-ph-at3.pdf

Die Autorinnen



Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ NICOLE KIMMELMANN

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU),
Professur für Wirtschaftspädagogik

Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg

Nicole.Kimmelmann@fau.de

<https://www.professur-wirtschaftspaedagogik.rw.fau.de/>



Dr.ⁱⁿ habil. SUSANNE MIESERA

Technische Universität München, TUM School of Social Sciences and
Technology, Professur für Fachdidaktik Life Sciences

Arcisstr. 21, 80333 München

susanne.miesera@tum.de

<https://www.edu.sot.tum.de/fdls/fdeh/team/susanne-miesera/>



Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ SILVIA POOL MAAG

Pädagogische Hochschule Zürich, Professur für Sonderpädagogik mit
Schwerpunkt Inklusion und Diversität

Lagerstrasse 2, 8090 Zürich

silvia.poolmaag@phzh.ch

<https://phzh.ch/de/ueber-die-phzh/organisation/personen/mitarbeitendenportraet/?username=silvia.poolmaag>