

Saskia Happ

QUALIFIKATIONSANFORDERUNG: INKLUSION – Passungsprobleme zwischen Kompetenzen und Anforderungsprofil

Abstract

Vor dem Hintergrund zunehmender inklusiver Anforderungen an Lehrkräfte wird untersucht, inwieweit bestehende Rahmenwerke der Lehramtsstudiengänge ebendiesen inklusiven Anforderungen noch gerecht werden. Dazu werden ausgewählte Prüfungsordnungen hinsichtlich ihrer inklusionsbezogenen Inhalte analysiert und mit dem Anforderungsprofil von Lehrkräften verglichen. Ziel ist es, mögliche Diskrepanzen zwischen akademischer Qualifikation und inklusiver Arbeitsrealität herauszustellen.

Against the backdrop of increasing demands on teachers, this study examines the extent to which teacher education examination regulations meet the inclusive requirements of the teaching profession. Selected examination regulations are analyzed with regard to their inclusion-related content and compared with the professional requirements of teaching. The aim is to identify potential discrepancies between academic qualification and the inclusive realities of professional practice.

Schlagwörter:

Lehrer*innenbildung, Inklusion, Prüfungsordnungen, Professionalisierung
Teacher Education, Inclusion, Examination regulations, Professionalisation

1. Qualifikationsanforderung: Inklusion – Passungsprobleme zwischen Kompetenzen und Anforderungsprofil

1.1 Einleitung: Lehramt zwischen Paragrafen und Praxis – Wie gut bereitet das Studium auf Inklusion vor?

Seit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz von 2013 gehört Inklusion fest zum Berufsbild von Lehrkräften in NRW. Das „gemeinsame Lernen“ (MSB, 2025b, o. S.) erhöht die Anforderungen an die Unterrichtsplanung und -durchführung ebenso wie an das soziale Miteinander in Klassen und Kollegien (vgl. Peperkorn et al., 2021, S. 1336). Obwohl das Stimmungsbild der Lehrkräfte gegenüber inklusiven Themen deutlich positiv ausfällt (vgl. VBE, 2025, o. S.), bestehen weiterhin Hürden. Besonders der bundesweite Mangel an Lehrkräften sowie inklusivem und sonderpädagogischem Fachpersonal verschärft die Situation. In NRW fehlen bis 2032 allein an Berufskollegs über 300 Lehrkräfte (vgl. MSB & Feller, 2023, S. 25-27). Gleichzeitig entlasten digitale Angebote die Lehrkräfte nur bedingt, da sie „den persönlichen Kontakt zur Lehrkraft nicht ersetzen“ können (VBE, 2025, o. S.).



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Diese Entwicklungen gewinnen insbesondere im Kontext inklusiver Bildung an Bedeutung, in der die steigenden Anforderungen an den Lehrberuf auf strukturelle Engpässe treffen. Die Qualifikation der Lehrkräfte ist eine fundamental wichtige Herausforderung, zu der neben Fort- und Weiterbildungen im Beruf auch die Bildung und Ausbildung der Lehramtsanwärter*innen (LAA) und Studierenden des Lehramts zählen (vgl. VBE, 2025, o. S.). Peperkorn et al. stellen in ihrer Studie mit mehr als 6.000 Lehrkräften fest, dass gezielte Trainings Teil einer Entlastung der angehenden und berufstätigen Lehrkräfte sein können, die situativ die Selbstkompetenz der Teilnehmenden stärken (vgl. 2021, S. 1349). Konzepte auf akademischer Projektbasis, die Inklusion als curricularen Baustein für Lehramtsstudierende aus verschiedenen Fachbereichen ausarbeiten, gibt es bereits seit einiger Zeit (vgl. Adl-Amini et al., 2020, S. 112-120; Fränkel et al., 2020, S. 156-166; Greiner & Kracke, 2018, S. 150-163). Unklar bleibt, inwieweit sich die Bemühungen und Konzepte bereits strukturell in den Prüfungsordnungen der Lehrer*innenbildung widerspiegeln und dadurch auf inklusive Anforderungen im Berufsalltag vorbereiten.

Um zu zeigen, wie Absolvent*innen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung auf Basis ihres Studiums auf inklusive Anforderungen im Lehrberuf vorbereitet sein sollten, werden zunächst induktiv Kategorien festgelegt, die inklusive Anforderungen repräsentieren. Die Kategorien des Anforderungsprofils der Lehrkraft am Berufskolleg im Bundesland Nordrhein-Westfalen basieren auf unterschiedlichen Grundlagen, darunter gesetzliche Vorgaben, Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) und Programme, wie „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ und „Berufliche Schulen 4.0“, sowie Daten aus einschlägigen Erhebungen und Literatur.

Anschließend wird das Kategoriensystem deduktiv im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse beispielhaft auf die Prüfungsordnungen der Universität Paderborn angewandt. Daraus soll hervorgehen, ob die erforderlichen Kompetenzen im Studium behandelt werden. Ziel der Untersuchung ist es, Differenzen festzustellen, um sie als eine mögliche Ursache für den noch nicht gefestigten Umgang der Lehrkräfte mit inklusiven Herausforderungen hervorzuheben. Die forschungsleitende Hypothese lautet: Zwischen dem inklusiven Anforderungsprofil des Lehrberufs und den im Lehramtsstudiums verankerten inklusiven Inhalten herrscht eine Diskrepanz, die u. a. ursächlich dafür ist, dass sich Lehrkräfte nicht ausreichend auf die wachsenden Anforderungen vorbereitet fühlen (vgl. VBE, 2025, o. S.).

Auf Basis der forschungsleitenden Hypothese lassen sich die Fragen ableiten, inwiefern die in Prüfungsordnungen verankerten Studieninhalte die inklusionsbezogenen Anforderungen des Lehrberufs widerspiegeln und an welcher Stelle sich hier ein strukturelles Passungsproblem identifizieren lässt. Die Ergebnisse sollen zur Diskussion um die Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung im Inklusionskontext beitragen.

1.2 Begriffseinordnungen: „Inklusion“ und „Lehrkraft“

Zur inhaltlichen und methodischen Einordnung der vorliegenden Arbeit ist es unerlässlich, die Begriffe ‚Inklusion‘ und ‚Lehrkraft‘ einzugrenzen. Um ‚Inklusion‘ einzugrenzen, wird zunächst auf die Erläuterungen der KMK sowie der Deutschen UNESCO-Kommission zurückgegriffen, die den Begriff für die Bereiche ‚Schule‘ und ‚Lernen‘ auch als „inklusive Bildung“ kontextualisieren (KMK, o. J.a, o. S.; Deutsche UNESCO-Kommission, o. J., o. S.). Der Begriff umfasst „das gemeinsame Leben und Lernen von Menschen mit Behinderungen und Menschen ohne Behinderungen“ (KMK, o. J.a, o. S.) und soll hier explizit durch eine Potenzialorientierung ergänzt werden, die „die Talente und Bedürfnisse jedes Einzelnen“ berücksichtigt und „alle Menschen in der Verwirklichung ihres Potentials individuell [fördert]“ (Deutsche UNESCO-Kommission, o. J., o. S.).

Darüber hinaus ist ein Verständnis von Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive für den Schulkontext zu berücksichtigen. Lernenden mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf wird hier die Partizipation an Bildung in erreichbaren Regelschulen ermöglicht (vgl. Textor, 2018, S. 28-29). Um dies zu ermöglichen werden weitergehende didaktische, diagnostische und professionelle Handlungskompetenzen von Lehrkräften verlangt, für die ein rein deklaratives Wissen nicht ausreicht (vgl. Textor, 2018, S. 80, 89, 142).

Der Begriff der ‚Lehrkraft‘ soll für den vorliegenden Beitrag, in Anlehnung an die Angaben des Landesamtes für Qualitätssicherung und Informationstechnologie der Lehrerbildung (vgl. 2025a, b, o. S.), von einer ‚sonderpädagogischen Lehrkraft‘ abgegrenzt werden. Aufgrund des Studiums im Fach ‚Sonderpädagogik‘ (oder mindestens einem situativ wählbaren sonderpädagogischen Förderschwerpunkt) wird grundsätzlich von inklusions- und förderspezifischer Qualifizierung ausgegangen.

2. Methodisches Vorgehen der vorliegenden Arbeit

Um fundierte Erkenntnisse aus der vorliegenden Analyse zu gewinnen, ist es unabdingbar, sie auf offizielle Angaben zu stützen. Die Kategorien, die bei der qualitativen Inhaltsanalyse auf die Prüfungsordnungen angewendet werden, sind gesetzlichen Vorgaben, KMK-Empfehlungen sowie einschlägiger Forschungsliteratur entnommen worden. Diese zusätzliche literaturbasierte Ergänzung inklusiver Anforderungen des Lehrberufs soll die Vorgaben konkretisieren (vgl. Peperkorn et al., 2021, S. 1338). Die Texte wurden exzerptartig auf inklusive Anforderungen an Lehrkräfte überprüft, aus denen dann die Kategorien hervorgehen.

Angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (vgl. 2018) wurden die ausgewählten Prüfungsordnungen für das Lehramt an Berufskollegs betrachtet, die die Universität Paderborn zur Verfügung stellt. Dazu zählen die ‚Allgemeinen Bestimmungen‘ des Studiengangs, inkl. Bestimmungen für Deutsch für Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ), die ‚Besonderen Bestimmungen‘ für das bildungswissenschaftliche und be-

rufspädagogische Studium und den ‚Besonderen Bestimmungen‘ für das jeweilige Unterrichtsfach bzw. die berufliche Fachrichtung. Für die vorliegende Arbeit wird exemplarisch die berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft betrachtet, um fachdidaktische und fachwissenschaftliche Vorgaben prüfen zu können. Es wurde sowohl der Bachelor of Education (B. Ed.) als auch der Master of Education (M. Ed.) herangezogen.

3. Lehrberuf an Berufskollegs in NRW: Rechtskonforme und literaturbasierte Inklusionsanforderungen

Das Anforderungsprofil einer Lehrkraft am Berufskolleg muss zur genaueren Betrachtung der Prüfungsordnungen zunächst differenziert werden, da gesetzliche Grundlagen, KMK-Empfehlungen und literaturgestützte Anforderungen nicht immer explizit mit Inklusionsbedarfen verbunden sind.

Beispielhaft zeigt sich dies an der Anforderung des (schülerorientierten) Unterrichts, also dessen Planung, Durchführung und Nachbereitung. Obwohl diese Handlungen Teil eines inklusiven Unterrichts sind, stellen sie zunächst einmal allgemeine Anforderungen an eine Lehrkraft dar, hier unabhängig von der Schulform. Eine inklusive Anforderung an eine Lehrkraft in Bezug auf den Unterricht ist dagegen eine umfassende, barrierefreie Teilhabe für alle Schüler*innen der Klasse, mit und ohne Inklusionsbedarf (vgl. KMK, 2017, S. 5). Auf diese Weise ergeben sich insgesamt elf Kategorien, die inklusive Anforderungen an eine Lehrkraft am Berufskolleg in NRW enthalten. Folgend werden die Kategorien mitsamt ihren inklusiven Aspekten dargestellt und kurz erläutert.

Das Anforderungsprofil gilt auch für außerunterrichtliche Veranstaltungen, wie Ausflüge oder Klassenfahrten, die Lehrkräfte ohnehin vor zusätzliche Herausforderungen stellen.

1 Lehrkräfteprofessionalisierung

Die Kategorie ‚Lehrkräfteprofessionalisierung‘ enthält fachbezogene Kenntnisse aus den Bildungswissenschaften sowie der Fachdidaktik und dem Fachwissen der Unterrichtsfächer (vgl. KMK, 2022, S. 3; 2024, S. 75). Zu unterscheiden ist zwischen Fachwissen, das einen direkten Bezug zur Fächerwahl der Lehrkraft im Studium hat und der Kategorie ‚Multiprofessionalität‘, die einen fachfremden Bezug herstellt. Das studienbezogene Fachwissen umfasst Theorien, Strategien und Methoden inklusiver Fachpraxis (vgl. KMK, 2022, S. 3, 7; 2024, S. 76).

2 Unterricht

Die Kategorie ‚Unterricht‘ enthält neben der o. g. umfassenden, barrierefreien Teilhabe (vgl. KMK, 2017, S 5), auch „Teilgabe“ und das „Teilsein“ am Unterrichtsgeschehen (Adl-Amini

et al., 2020, S. 110), die es durch die Lehrkraft zu gewährleisten gilt. Ein zentraler Aspekt inklusiven Unterrichts ist die Differenzierung (vgl. Peperkorn et al., 2021, S. 1339; SchulG, 2025, §15), die eine individuelle Förderung der Schüler*innen erst ermöglicht, bspw. durch eine Individualisierung (vgl. Adl-Amini et al., 2020, S. 110; Heimlich & Bjarsch, 2020, S. 254) und einen Adressat*innenbezug (vgl. Adl-Amini et al., 2020, S. 110; KMK, 2022, S. 12, 13; 2024, S. 4, 76) von Material, Methode oder Sozialform. Greiner und Kracke stellen heraus, dass, basierend auf einer Beurteilung (Kategorie 6), eine Ressourcen- und Stärkenorientierung im Unterricht unentbehrlich ist (vgl. 2018, S. 152). Heimlich und Bjarsch betrachten die „Merkmale guten Unterrichts“ als Grundlage für inklusiven Unterricht (2020, S. 280-283), die durch „Prinzipien inklusiver Unterrichtsgestaltung“ (2020, S. 265) und der „[a]daptiven Lehrkompetenz“ (Greiner & Kracke, 2018, S. 156), erweitert wird, insbesondere bei kurzfristigen Veränderungen (KMK, 2024, S. 6).

3 Erziehung

„Erziehung“ ist neben Unterricht eine gesetzlich verankerte Anforderung an Lehrkräfte, die über den Unterricht hinaus durch Inklusion geprägt wird (vgl. SchulG, 2025, §2 (5)). Sie erfordert neben einer Inklusions- und Heterogenitätssensibilität (vgl. HRK & KMK, 2020, S. 10), bspw. in Bezug auf sonderpädagogischen Förderbedarf, auch eine Sensibilität für Kultur und Sprache (vgl. KMK, 2017, S. 8, 9; KMK, 2022, S. 9, 14; HRK & KMK, 2020, S. 3), um mit einer Vorbildfunktion in die Interaktion mit Schüler*innen und Kolleg*innen zu treten. Die KMK ergänzt die pädagogische Erziehung um soziologische und psychologische Aspekte (vgl. 2022, S. 9), die eng mit einer Multiprofessionalität der Lehrkräfte verknüpft ist.

4 Schulentwicklung

Begriffe wie „Schulkultur“ und „Schulklima“ (Karriere.NRW, 2025, o. S.; Kiel & Weiß, 2020, S. 297; KMK, 2022, S. 3) sind Teil der Schulentwicklung, die von Offenheit und Positivität geprägt ist. Ein inklusives Bildungs- und Abschlussangebot wird vorausgesetzt (vgl. KMK, 2011, S. 9; SchulG, 2025, §2 (10), §80 (1)), das Lehrkräfte aktiv mitgestalten (vgl. Karriere.NRW, 2025, o. S.; SchulG, 2025, §57 (2)). Kiel und Weiß verweisen auf die „Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung“¹ (QU!S) und entsprechenden „Leitfragen inklusiver Schulentwicklung“ (2020, S. 311).

5 Kooperation

Inklusion erfordert inner- und außerschulische Kooperationen von pädagogischem, sonder- und sozialpädagogischem Personal (vgl. Greiner & Kracke, 2018, S. 151-152; Heimlich &

¹ QU!S: Bislang mit dem Bezug zu Kindern und Jugendlichen, aufbauend auf dem Begleitforschungsprojekt Inklusive Schulentwicklung (B!S) aus Bayern.

Bjarsch, 2020, S. 284-286; KMK, 2022, S. 2, 4, 6). Entsprechend der lokalen Gegebenheiten der Schulen fällt darunter bspw. die Kooperation mit und Koordination von mobilen Sonder- und Sozialpädagog*innen oder Assistenzkräften (vgl. KMK, 2017, S 9; Melzer et al., 2015, S. 72), woraus eine zusätzliche Personalverantwortung entstehen kann. Im Berufskolleg wird außerdem die lernortübergreifende Kooperation mit Ausbildungsbetrieben, überbetrieblichen Lernorten und ggf. involvierten Ämtern erweitert.

6 Beurteilung

Individuelle Förderung und Inklusionsbedarfe erfordern eine pädagogische und ggf. sonderpädagogische Diagnostik. Dabei gilt es, (sonder-) pädagogische Theorien und Methoden zu kennen und anwenden zu können (vgl. Böhnert, 2020, S. 28-31; KMK, 2022, S. 12, 13). Die Lernprozessdiagnostik (vgl. KMK, 2022, S. 12) berücksichtigt Entwicklungsbereiche, Förderschwerpunkte, Nachteilsausgleiche und Notenschutz (vgl. Heimlich & Bjarsch, 2020, S. 275). Die Beurteilung ermöglicht ein Abwägen geeigneter Maßnahmen für die Schüler*innen, z. B. innerhalb individualisierter Förderpläne (vgl. Heimlich & Bjarsch, 2020, S. 278). Zu beachten ist, dass inklusive Förderschwerpunkte auch auf Hoch- und Sonderbegabungen (vgl. KMK, 2022, S. 12) basieren können, die das Spektrum einer Differenzierung zusätzlich erweitern (vgl. KMK, 2022, S. 12). Teil der Beurteilung ist auch die Bewertung der Lernergebnisse, die durch Lernzieldifferenzen oder alternative Leistungsbewertungen eine zusätzliche inklusive Anforderung an Lehrkräfte stellt (vgl. Heimlich & Bjarsch, 2020, S. 275).

7 Beratung

Die ‚Beratung‘ umfasst personelle und kategoriale Komponenten, die durch die Lehrkräfte zu berücksichtigen sind. Während eine Beratung für Schüler*innen, Erziehungsberechtigte oder betrieblicher Ansprechpersonen unterrichtlicher, erzieherischer oder berufsorientierter Natur sein kann, umfasst eine Beratung inklusiver Natur auch den Umgang mit Herausforderungen, die explizit im Zusammenhang mit dem individuellen Inklusions- oder Förderbedarf stehen (vgl. Kranert, 2020, S. 225). Die Beratung dient der Einordnung zusätzlicher Fördermaßnahmen (vgl. Kranert, 2020, S. 225; SchulG, 2025, §2 (11)) und erfordert insbesondere an Berufskollegs Wissen über inklusive Bedarfe der Berufsbildung (vgl. Kranert, 2020, S. 225).

8 Persönliche und berufliche Einstellung

Die ‚persönliche und berufliche Einstellung‘ beinhaltet über die persönliche und fachliche Eignung (vgl. KMK, 2013, S. 2-3,) hinaus ein ausgeprägtes Bewusstsein für Inklusion als konstante Begleitung des täglichen Schullebens. Dieses Bewusstsein befähigt Lehrkräfte, Inklusionsbedarfe zu erkennen und zu unterstützen (vgl. KMK, 2022, S. 12, 13; SchulG, 2025, §2 (4)) sowie allgemeinen und inklusionsbezogenen Anforderungen trotz „unvorhergesehene[n] Veränderungen“ (KMK, 2024, S. 6) gleichermaßen gerecht zu werden. Erfolgreiche Inklusion

erfordert die Wertschätzung von Vielfalt (vgl. Greiner & Kracke, 2018, S. 151; Peperkorn et al.; 2021, S. 1338), eine Potenzial- und Beziehungsorientierung (vgl. Heimlich & Bjarsch, 2020, S. 251) ebenso wie eine Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte (vgl. Greiner & Kracke, 2018, S. 151). Penkwitt et al. stellen (über-)fachliche Schlüsselqualifikationen als Inklusionsanforderung heraus (vgl. 2025, S. 160-170).

9 Multiprofessionalität

„Multiprofessionalität“ im Lehrberuf stellt eine komplexe Verflechtung verschiedener Disziplinen dar (vgl. Adl-Amini et al., 2020, S. 111). Das erforderliche Wissen wird nicht immer von entsprechendem Fachpersonal abgefangen (vgl. Heifel-Rhoden, 2023, o. S.). Die KMK (vgl. 2022) empfiehlt mindestens Grundlagen der folgenden Fachbereiche:

- Schul-, Unterrichts- und (Berufs-) Bildungsforschung (S. 15),
 - Lernprozessdiagnostik (S. 12),
- Sonder- und Sozialpädagogik mit Diagnostik (S. 5),
- Psychologie mit Diagnostik (S. 9),
 - Lern-, Alters-, Entwicklungspsychologie (S. 10),
- Konflikterkennung und -lösung (S. 4),
- Stress- und Belastungsforschung (S. 14).

Diese werden außerdem durch Bestandteile der Rehabilitations- und Behinderungspädagogik (vgl. Penkwitt et al., 2025, S. 165, 170) und Deutsch für Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ; auch Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache (DaZ/DaF)) ergänzt (vgl. MSB, 2025a, o. S.).

10 Schlagwortsuche/Begriffsverständnis

Die Kategorie ist aufgrund unzureichender Begriffsschärfe entstanden. Der Beitrag berücksichtigt dadurch Inklusions- und inklusionsnahe Inhalte des Lehrberufs. Berücksichtigt wurden dabei Interpretations- und Verständnisunterschiede des Begriffs ‚Inklusion‘ sowie ‚Integration‘, ‚Sonderpädagogische Förderung/Sonderpädagogischer Förderungsbedarf‘ (SPF), ‚Individualisierung‘, ‚Differenzierung‘, ‚Individuelle Förderung‘, ‚Barrierefreie Teilhabe‘, ‚Behinderung‘, ‚Benachteiligung‘, ‚Einschränkung‘, ‚(Sprach-) Barrieren‘, ‚Internationalisierung‘ und ‚Heterogenität‘. Letzteres in Bezug auf „[Sprache, soziale Lebensbedingungen, Kultur, Religion, Geschlecht, Begabung, Talent]“ (HRK & KMK, 2020, S. 3). Die Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit inklusionsnaher Begrifflichkeiten. Sie dient nicht zuletzt als Kontrollinstanz während der Erhebung und verdeutlicht gleichzeitig die Komplexität von Inklusion.

11 Induktive Kategorienbildung aus den Prüfungsordnungen

Aus den Prüfungsordnungen ergab sich induktiv eine weitere Kategorie ohne direkten Inklusionsbezug. Die allgemeinen Bestimmungen erheben den Anspruch, „die fachlichen Voraussetzungen für die Einstellung in den Vorbereitungsdienst“ zu erfüllen (Universität Paderborn, 2022a, b, jeweils §1 (3)). Obschon der Vorbereitungsdienst bereits maßgeblich auf eigenständiger Arbeit der Lehramtsanwärter*innen fußt, gibt es Gestaltungsspielraum für den Erwerb inklusiver Kompetenzen.

4. Prüfungsordnungen: Gestaltungsinstrument inklusiver Studieninhalte in der Lehrer*innenbildung

Prüfungsordnungen sind das Bindeglied zwischen gesetzlichen Vorgaben und der Hochschullehre (vgl. KMK, o. J.b, o. S.). Die Kultus- und Wissenschaftsministerien, Hochschulen und Vertreter*innen „der für das Schulwesen zuständigen obersten Landesbehörde“ sollen durch ihre Mitwirkung „die staatliche Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen“ sichern (KMK, 2023, S. 183). Das Regelwerk durchläuft während seines Akkreditierungsverfahrens also Gremien, die mit dem Lehrberuf vertraut sind, bevor es in Kraft tritt. Die vorliegende Erhebung berücksichtigt die Prüfungsordnungen für den Bachelor und Master of Education des Lehramts an Berufskollegs an der Universität Paderborn. Genauer werden die Allgemeinen Bestimmungen für das spezifische Lehramt betrachtet ebenso wie die „Besonderen Bestimmungen für das bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Studium“, welche fächerübergreifend gestaltet sind (Universität Paderborn, 2022a, b, d, e).

Liebner und Schmalz kommen zwar schon 2021 zu der Erkenntnis, dass inklusionsorientierte Inhalte vorrangig in den Bildungswissenschaften verortet sind (vgl. Köpfer & Rosen, 2025, S. 193), sie untersuchen allerdings nur Veranstaltungstitel, weshalb hier die „Besonderen Bestimmungen für die berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft“ (Universität Paderborn, 2022c, f) für fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven herangezogen werden. Die Inhaltsanalyse der sechs Dokumente wird digital mit MAXQDA durchgeführt.

Die allgemeinen Bestimmungen enthalten jeweils Angaben zu den Eckdaten des jeweiligen Studiengangs, wie bspw. Voraussetzungen, Ziele und Gliederung. Sie stecken die Rahmenbedingungen der Prüfungen ab und enden mit Schlussbestimmungen über bspw. Ungültigkeit und Aberkennung (vgl. Universität Paderborn, 2022a, d). Die besonderen Bestimmungen enthalten darüber hinaus die Modulbeschreibungen (vgl. Universität Paderborn, 2022, b, c, e, f), aus denen die zu untersuchenden Inhalte hervorgehen.

5. Auswertung: Ergebnisse der Analyse ausgewählter Prüfungsordnungen des Lehramts und integrierte Diskussion der forschungsleitenden Hypothese

Die Ergebnisse der Analyse werden folgend anhand der Kategorien aufgezeigt und unmittelbar diskutiert. Die Prüfungsordnungen werden im Kurzbeleg wie folgt abgekürzt:

Allgemeine Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach mit zwei beruflichen Fachrichtungen oder mit zwei Unterrichtsfächern an der Universität Paderborn vom 31. Mai 2022	(B1)
Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Berufskollegs für das bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Studium an der Universität Paderborn vom 31. Mai 2022	(B2)
Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft an der Universität Paderborn vom 31. Mai 2022	(B3)
Allgemeine Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach mit zwei beruflichen Fachrichtungen oder mit zwei Unterrichtsfächern an der Universität Paderborn vom 31. Mai 2022	(M4)
Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach, mit zwei beruflichen Fachrichtungen, mit zwei Unterrichtsfächern oder mit einer Großen beruflichen Fachrichtung und einer Kleinen beruflichen Fachrichtung für das bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Studium an der Universität Paderborn vom 31. Mai 2022	(M5)
Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft an der Universität Paderborn vom 31. Mai 2022	(M6)

Tab. 1: Abkürzung für die Prüfungsordnungen zur besseren Lesbarkeit der Auswertung

In der Kategorie ‚1 Lehrkräfteprofessionalisierung‘ werden „Kompetenzen im Bereich der schulbezogenen Inklusion“ (B1, S. 7; M4, S. 9) und der „Umgang mit Diversität“ (M5, S. 8) codiert, außerdem Inhalte des Bereichs DSSZ, darunter Fachwissen zu Migration und Sprachbildung, ebenso wie Methodenwissen der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. B1, S. 26-27). Ursachen und Formen von „Lernbeeinträchtigungen und Lernstörungen“ sowie „sozialer Benachteiligung am Arbeitsmarkt und in der beruflichen Bildung“ (B2, S. 9, 13). Operatoren wie „kennen“, „verfügen über Wissen“ und „abgrenzen“ setzen zwar Kenntnisse in Fachwissen, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften voraus, sind aber nicht gleichbedeutend mit praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. „Inklusion in der Praxis der Berufsbildung“ wird zwar

theoretisch reflektiert (M5, S. 8), aktive Handlung wird dann aber auf „individuelle Förderkonzepte in [der] Bildungsgangarbeit“ oder „Heterogenität“ (M5, S. 9) statt Inklusion bezogen. Der Lehrkräfteprofessionalisierung fehlt es somit an inklusiver Praxis über sprachbezogene Inklusion hinaus, was die Entwicklung handlungsorientierter Inklusionskompetenzen (vgl. KMK, 2011, S. 9) erschwert.

Language Awareness und „Sprachbildung“ aus dem Bereich DSSZ sind auch Teil der Kategorie ‚2 Unterricht‘ (B1, S. 26). Die Planung sprachbildenden, differenzierten und individualisierten Unterrichts beinhaltet u. a. „zielgruppenadäquate Methoden, Medien, Methoden-großformen und Sozialformen“ (B3, S. 24). Die „Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen und Förderbedarf im Unterricht“ wird aufgeführt und in die Bildungsgangarbeit übertragen (B2, S. 9), bspw. durch die Differenzierung der Curricula (vgl. B3, S. 29). Die Segmente enthalten Hinweise, die auf einen Praxisbezug hindeuten, jedoch lässt die Formulierung der Prüfungsordnungen großen Spielraum für die Ausgestaltungen der Inhalte und deren Gewichtung. Es bedarf also einer Konkretisierung des Inklusionsbezugs für den Unterricht, damit Studierende von der Verbindlichkeit curricularer Vorgaben profitieren können.

„Heterogenität in Entwicklung, Sozialisation und Lernen“ (M2, S. 8) ist der einzige Aspekt, der explizit Spielraum für die Einbildung inklusiver Inhalte der Kategorie ‚3 Erziehung‘ zulässt. Zwar sind weitere Stellen innerhalb der Prüfungsordnungen codiert, jedoch sind diese so allumfassend formuliert, dass sie gleich mehreren Kategorien entsprechen. So auch die „Kompetenzen im Bereich schulbezogener Inklusion“ (B1, S. 7; M4, S. 9). Die benötigte pädagogische, soziologische und psychologische Erziehung (vgl. KMK, 2022, S. 9, 10) ist hier also auf eine inklusionsorientierte Interpretation der Lehrenden an der Hochschule angewiesen, um bspw. Inklusionssensibilität und Aufklärung an die Studierenden weiterzugeben. Diese Abhängigkeit von individueller Haltung stellt ein strukturelles Problem dar, was ein inkonsistentes Kompetenzniveau begünstigen kann.

Die Kategorie ‚4 Schulentwicklung‘ bringt die Mitarbeit bei der Gestaltung inklusiver Bildungs- (vgl. B3, S. 26), Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit (vgl. M5, S. 3) mit sich. „Inklusion und Heterogenität der Zielgruppen in Schule und Betrieb“ (B2, S. 13) sind Teil der Berufspädagogik in Bachelor, die „Inklusion in der beruflichen Bildung“ (M5, S. 11) in der Gestaltung der Berufsbildung im Master. Die Studierenden sollen ihre Rolle als „Mitglieder einer kulturell und sozial-ökonomisch divers aufgestellten Arbeits- und Bildungsgemeinschaft“ (M6, S. 75) begreifen. Die Schulentwicklung weist inklusive Inhalte auf, ähnlich wie der Unterricht. Durch fehlende Verbindlichkeit werden auch hier keine bestimmten Inklusionsschwerpunkte oder deren Konkretisierung gewährleistet.

Kategorie ‚5 Kooperation‘ bildet eine „reflektierte Koedukation im Kontext beruflicher Bildung“ (B1, S. 7) ab, ebenso wie eine „Multiprofessionalität und Bildungsbegleitung im Team [in] inklusiven Lernsettings“ (B2, S. 9) ergänzt durch die Zusammenarbeit mit „Sozialpartnern im betrieblichen (Bildungs-) Management“ (B3, S. 26). Die Prüfungsordnungen nehmen Inhalte inklusiver Kooperation begrifflich auf, sodass Lehrende diese vertiefen sollten.

Fraglich ist, wie detailliert die Inhalte für die Studierenden aufbereitet und inwiefern sie den Anforderungen gerecht werden, insbesondere wenn die Kooperation durch institutionelle Rahmenbedingungen eingeschränkt ist.

Grundlagen und Anwendung der pädagogischen Diagnostik sind Teil der Kategorie ‚6 Beurteilung‘ (vgl. B1, S. 7, 27; B2, S. 3, 9, 10; B3, S. 4; M4, S. 3; M5, S. 11; M6, S. 4). Darunter Arten, Verfahren, Ziele und Zwecke der Sprachdiagnostik (vgl. B1, S. 27) und auch Inhalte der Kompetenzdiagnostik, insbesondere diverse und inklusive Aspekte von Kompetenzentwicklungsprozessen (vgl. B2, S. 10). Die Studierenden lernen außerdem geeignete „Fördermaßnahmen in Schule und Betrieb“ kennen (M5, S. 11). Die Studierenden dürfen aber lediglich von Inhalten pädagogischer Diagnostik ausgehen, darunter Lernausgangslagen oder soziale und kulturelle Lebensbedingungen der Schüler*innen. Formulierungen, wie „Sie erkennen die Notwendigkeit der Förderung von Lernenden mit besonderem Förderbedarf“ (B2, S. 10) ziehen eine Grenze zwischen pädagogischer und sonderpädagogischer Diagnostik, die strukturell verankert ist. Dass den Lehrkräften im Alltag auch Beobachtungen sonderpädagogischer Merkmale abverlangt werden, wird nicht abgebildet, was die forschungsleitende Hypothese in dieser Kategorie bestätigt.

Die Kategorie ‚7 Beratung‘ wird durch keine codierten Segmente abgebildet, die nicht einer großzügigen Interpretation bedürfen. So kann Segmenten, wie „Fördermaßnahmen in Schule, Betrieb, Überbetrieblicher Ausbildungsstätte, bei Bildungsträgern und anderen Institutionen der Berufsbildung“ (M2, S. 11) oder auch die „Strukturen, Institutionen und Förderansätze der beruflichen Integrationsförderung in kritischer Perspektive, z.B. [sic!] Berufsbildungswerke, Berufsförderungswerke und WfbM“ (B2, S. 13), grundsätzlich eine Vermittlung von Fachwissen als Voraussetzung für eine Beratung zugeschrieben werden, Lehrinhalte zur Vor- und Nachbereitung oder zu Aufbau und Durchführung einer Beratung werden nicht explizit aufgeführt, obschon sie u. a. Teil der Schlüsselqualifikationen sind (vgl. Penkwitt et al., 2025, S. 169-170), was die Hypothese der Arbeit bekräftigt.

Die ‚Persönliche und Berufliche Einstellung‘ (Kategorie 8) wird u. a. durch die Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung abgebildet (vgl. B2, S. 11; B3, S. 32). „(Selbst-) Reflexivität“ in Bezug auf Diversität und Heterogenität (M5, S. 9) ist Inhalt des Masters, was den Umgang mit Vielfalt zumindest anschnidet. Die Bereitschaft zur Adaption und Kooperation sind im Kontext der persönlichen und beruflichen Einstellung einer Lehrkraft kein genannter Inhalt der Prüfungsordnungen, Schlüsselqualifikationen, wie Penkwitt et al. sie abbilden (vgl. 2025, S. 169-170), lediglich im Rahmen beruflicher Handlungskompetenz (vgl. M5, S. 3). Reflexivität allein garantiert keine inklusionsorientierte Handlungskompetenz.

Für die Kategorie ‚9 Multiprofessionalität‘ konnten lernpsychologische und sozialwissenschaftliche Erkenntnisse für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements im Bachelor codiert werden (vgl. B1, S. 7). In der Veranstaltungsbeschreibung für DSSZ werden Elemente der germanistischen Linguistik aufgeführt (vgl. B1, S. 27). Im Master ist die Auseinandersetzung mit sozialpsychologischen Inhalten von „Entwicklung, Lehren/Lernen und Unterricht“

(M5, S. 8) vorgesehen. Weitere Fachbereiche werden nicht explizit genannt. Das Unsicherheitsgefühl der Lehrkräfte kann durch das Fehlen multiprofessioneller Grundlagen, wie z. B. interdisziplinärer Fallarbeit oder auch *Team-Teaching*, begünstigt werden und verstärkt somit die Hypothese.

Die Kategorie ‚10 Schlagwortsuche/Begriffsverständnis‘ ergab 34 codierte Segmente. Auch hier entscheiden die hochschulischen Lehrenden über Quantität und Qualität der inklusiven Begrifflichkeiten. Die Vielfalt der Begriffe weisen auf das uneinheitliche Inklusionsverständnis hin. Nach Kürzungen von Dopplungen und Berücksichtigung des Kontexts in der Prüfungsordnung verbleiben die folgenden Begriffe:

- (schulbezogene) Inklusion (B1, S. 7; B2, S. 9, 10, 13; B3, S. 29; M4, S. 7, 9; M5, S. 3, 8, 11, 13; M6, S. 3, 75, 77),
- Diversität (B2, S. 10, 11; B3, S. 24, 26, 29, 32; M5, S. 8),
- Heterogenität (B2, S. 9, 11, 13; B3, S. 24, 26, 29, 32; M5, S. 8, 9, 11; M6, S. 5, 75),
- Integration/Integrationsfunktion (B2, S. 13; B3, S. 26; M4, S. 8; M6, S. 27),
- (soziale) Benachteiligung (B2, S. 13; M5, S. 13),
- Inklusionsorientierte Fragestellungen und deren Verteilung in den Prüfungsordnungen (M4, S. 7; M6, S. 3),
- Internationalisierung (M5, S. 3; M6, S. 74),
- Förderung von Schüler*innen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte (B1, S. 3, 26),
- Interkulturelle Bildung (B1, S. 7; B2, S. 3; M6, S. 75),
- Internationale Anforderungen an die Berufsbildung (M5, S. 3; M6, S. 74),
- Kulturell und sozial-ökonomisch divers aufgestellte Arbeits- und Bildungsgemeinschaft (M6, S. 75).

6. Ursache für inklusionsbezogene Unsicherheiten: Überprüfung der zu Beginn aufgestellten Hypothese

Hypothese: Zwischen dem inklusiven Anforderungsprofil des Lehrberufs und den im Lehramtsstudiums verankerten inklusiven Inhalten herrscht eine Diskrepanz, die u. a. ursächlich dafür ist, dass sich Lehrkräfte nicht ausreichend auf die wachsenden Anforderungen vorbereitet fühlen.

Die aufgestellte Hypothese wird durch die Untersuchung im Wesentlichen bekräftigt. Zunächst muss festgehalten werden, dass die ausgewählten Prüfungsordnungen durchaus Anknüpfungspunkte aufführen, die entsprechend den inklusiven Anforderungen in den Veranstaltungen umgesetzt werden könnten. Nichtsdestotrotz werden diese nicht durchgängig konkretisiert oder verbindlich ausgestaltet. Dadurch decken die codierten Segmente die inklusiven Anforderungen des Lehrberufs nicht vollständig ab, was im ersten Schritt die erwartete Diskrepanz bestätigt.

In der Auswertung wird deutlich, dass inklusive Aspekte vorrangig in allgemeinen Kompetenzbeschreibungen oder einzelnen Schwerpunkten, wie bspw. im Bereich der Sprachbildung, aufgegriffen werden, die einer Konkretisierung bedürfen. Eine systematische Verankerung aller Kategorien ist nicht festzustellen, insbesondere in den Bereichen Beratung und multiprofessioneller Zusammenarbeit werden die Anforderungen nur eingeschränkt berücksichtigt. Diese Ergebnisse lassen sich in die bestehenden Befunde einordnen, die darauf hinweisen, dass inklusionsbezogene Inhalte in der Lehrer*innenbildung bislang nicht durchgängig und systematisch umgesetzt werden (vgl. Peperkorn et al., 2021, S. 1336-1339).

Eine mögliche Erklärung liegt in der primären Funktion der Prüfungsordnungen als Rahmenbedingungen. Sie lassen Spielräume für die konkrete Ausgestaltung inklusiver Inhalte, was einer verbindlichen Umsetzung entgegenwirken kann. Die Vermittlung inklusionsbezogener Kompetenzen ist dadurch zumindest teilweise abhängig von der Priorisierung und Interessenslage einzelner Lehrbeauftragter (vgl. Engels, 2023, S. 190).

Besonders deutlich wird dies im Bereich praxisbezogener Anforderungen. Während theoretische Grundlagen zu Heterogenität und Diversität in den Prüfungsordnungen verankert sind, bleibt die konkrete Umsetzung im Schulalltag häufig offen, obschon der Lehrberuf maßgeblich von adaptiver Lehrkompetenz und dem Umgang mit heterogenen Lerngruppen geprägt ist (vgl. Greiner & Kracke, 2018, S. 151-152).

Die Ergebnisse legen nahe, dass diese strukturellen Lücken dazu beitragen können, dass sich Lehrkräfte im Hinblick auf inklusive Anforderungen nicht ausreichend vorbereitet fühlen. Damit wird die zu Beginn formulierte Annahme einer Distanz zwischen Inhalten des Studiums und Anforderungen der schulischen Realität gestützt.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Prüfungsordnungen eine Grundlage für die Integration inklusionsbezogener Inhalte bieten, diese jedoch nicht vollumfänglich ausgeschöpft wird, weshalb eine stärkere Konkretisierung und Verbindlichkeit inklusionsbezogener Inhalte sinnvoll erscheint, ebenso wie eine stärkere Verzahnung theoretischer und praxisbezogener Elemente, um die Vorbereitung auf den inklusiven Berufsalltag zu stärken.

7. Reflexion der Forschung: Limitationen und Ausblick auf künftige Forschungsvorhaben

Die Ergebnisse bestätigen die aufgestellte Hypothese über Diskrepanzen zwischen Anforderungsprofil und den betrachteten Prüfungsordnungen. Dennoch unterliegen die Analyse und der Diskurs einigen Limitationen. Die erhobenen Daten sind durch die Wahl von Universität, Schulform und Fach eingeschränkt und beziehen darüber hinaus die aufbauende Entwicklung der Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst nicht ein. Vor dem Hintergrund der dreigliedrigen Lehrer*innenausbildung bedürfen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Kontextualisierung, um eine Verantwortlichkeit transparenter zu gestalten. Verlagerte man die Verantwortung für inklusive Inhalte zu den Hochschulen, ließe das politische

Instanzen und Akteur*innen der zweiten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung ebenso wie eine Eigenverantwortung zum Selbststudium der Studierenden und Lehrkräfte außer Acht. Prüfungsordnungen als Medium, trotz der Analyse über Veranstaltungstitel hinaus, stellen keine konkrete Umsetzung innerhalb der Veranstaltungen dar, sie benennen einen Rahmen für die Inhalte, die es dann erst durch die Lehrenden der Hochschule umzusetzen gilt. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer systematischen curricularen Verankerung inklusiver Inhalte in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung.

Weiterführende Forschung könnte einige dieser Stellschrauben genauer untersuchen. Eine quantitative Ergänzung von Prüfungsordnungen anderer Fächer, Schulformen und Universitäten ebenso wie das Hinzuziehen von Modulhandbüchern und -katalogen sowie konkreten Veranstaltungsinhalten bestätigten ggf. die Ergebnisse und verdeutlichten den Handlungsspielraum für Anpassungen. Eine gesonderte Betrachtung des Vorbereitungsdienstes gäbe Aufschluss über den Wissenszuwachs in der zweiten Phase. Eine Betrachtung möglicher Verantwortungsteilung und aktueller -verteilung in Bezug auf Fort- und Weiterbildungsangebote der dritten Phase trüge zu einer Entlastung der Lehrkräfte bei. Zuletzt könnte ein Blick auf die Gestaltung inklusiver Schulkonzepte und Lehr-Lernarrangements in internationalen Kontexten die nationale Stärkung inklusiver Kompetenzen fördern. Eine nachhaltige inklusive Bildung gelingt nur durch die Zusammenarbeit aller Akteur*innen entlang der dreiphasigen Lehrer*innenbildung.

Literatur

- Adl-Amini, Katja, Burgwald, Caroline, Haas, Silke, Beck, Melanie, Chihab, Laura, Fetzer, Marei, Lorenzen, Marleen, Niesen, Heike, Sührig, Laura & Hardy, Ilonca (2020). Fachdidaktische Perspektiven auf Inklusion. Entwicklung und Evaluation einer digitalen Lerneinheit zur Inklusion als Querschnittsaufgabe im Lehramtsstudium. In k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung (Hrsg.), *Inklusive Bildung aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive* (2/2020, S. 108–133). https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/292. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2025). *Die UN-Behindertenrechtskonvention, Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein. Deutsches Institut für Menschenrechte. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Böhnert, Katharina (2020). „Du musst dich immer fragen: Worin steckt die Info?“ –kognitive Aktivierung in inklusiven Lerngruppen. In k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung (Hrsg.), *Inklusive Bildung aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive* (2/2020, S. 26–49). https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/295. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).

- Deutsche UNESCO-Kommission (o. J.) Bildung für alle. <https://www.unesco.de/themen/bildung/bildung-fuer-alle/> (zuletzt aufgerufen am 24.06.2026).
- Engels, Victoria S. (2023) *Eine Hochschule für Alle? Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention am Beispiel einer Good-Practice-Hochschule in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung (digitaler) Barrierefreiheit in der Hochschullehre*. Heidenberger Inspirations for Innovative Teaching. <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/hint/article/view/101935/96919>, (zuletzt aufgerufen am 29.04.2026).
- Fränkel, Silvia, Lammerding, Sandra, Hanke, Petra, Friebe, Christian & Hövel, Dennis Christian (2020). Im Team geht's besser! Vorstellung der Konzeption des neuen Vorbereitungskurses: „Inklusion – Kooperation in multiprofessionellen Teams in der Primarstufe“ an der Universität zu Köln. In k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung (Hrsg.), *Inklusive Bildung aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive* (2/2020, S. 153–171). <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/kON/issue/view/20/9>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Greiner, Franziska & Kracke, Bärbel (2018). Fit für Inklusion?! Entwicklung und Erprobung curricularer Bausteine für das Lehramtsstudium. In Iris Winkler, Alexander Gröschner & Michael May (Hrsg.), *Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt: Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts* (S. 150–166). Julius Klinkhardt. https://www.researchgate.net/profile/Michael-May-10/publication/330367369_Lehrerbildung_in_einer_Welt_der_Vielfalt/links/5ea0683592851c87d1aa31d2/Lehrerbildung-in-einer-Welt-der-Vielfalt.pdf#page=151. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Heifel-Rohden, Anja (2023). Sonderpädagogische Förderung in der beruflichen Bildung gestrichen. *lautstark*. (03/2023 Berufliche Bildung: Die Zukunft gestalten). <https://www.gew-nrw.de/neuigkeiten/detail/wir-wollen-inklusion-leben-am-berufskolleg>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Heimlich, Ulrich (Hrsg.) (2020). *Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung*. utb.; Julius Klinkhardt. <https://www.utb.de/doi/epdf/10.36198/9783838552484>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Heimlich, Ulrich & Bjarsch, Susanne (2020). Einleitung: Inklusion als Leitbild – Vielfalt der Wege und Inklusiver Unterricht. In Ulrich Heimlich (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (S. 244–294). utb.; Julius Klinkhardt.
- Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2020). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015, Stand der Umsetzung im Jahr 2020*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Karriere.NRW (2025). *Lehrkraft in Nordrhein-Westfalen*. <https://karriere.nrw/berufsbeschreibungen/ffb9483-9201-44cc-968b-c1f6d2f4a0ce>.
- Kiel, Ewald & Weiß, Sabine (2020). Schulentwicklung in der Inklusion. In Ulrich Heimlich (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung*. utb.; Julius Klinkhardt. <https://www.utb.de/doi/epdf/10.36198/9783838552484>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).

- Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Kultusministerkonferenz (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Kultusministerkonferenz (2017). *Berufliche Schulen 4.0: Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in Deutschland in der kommenden Dekade* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017]. [https://www.kmk.org/fileadmin/user_upload/Erklaerung_Berufliche_Schulen_4.0 - Endfassung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/user_upload/Erklaerung_Berufliche_Schulen_4.0_-_Endfassung.pdf). (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Kultusministerkonferenz (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Kultusministerkonferenz (2023). *Lehrkräfte und sonstiges Bildungspersonal. Auszug aus Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2023/2024* (S. 183-218). <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/DE/lehrkraefte.pdf>. (zuletzt aufgerufen am 24.06.2026).
- Kultusministerkonferenz (2024). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.02.2024*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Kultusministerkonferenz (o. J.a). *Inklusion – gemeinsames Leben und Lernen*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Kultusministerkonferenz (o. J.b). *Lehrkräftebildung in den Ländern*. Zugriff am 23. September 2025, verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrkraeftebildung.html> (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Kranert, Hans-Walter (2020). *Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung*. In Ulrich Heimlich (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (S. 221–231). utb.; Julius Klinkhardt. <https://www.utb.de/doi/epdf/10.36198/9783838552484>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Kroworsch, Susann (2017). *Das Recht auf inklusive Bildung. Deutsches Institut für Menschenrechte: Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_12_Das_Recht_auf_inklusive_Bildung.pdf. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).

- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*.
- Landesamt für Qualitätssicherung und Informationstechnologie der Lehrerbildung (2025a). *Lehramt am Berufskolleg: Lehramt BK*. <https://www.laquila.nrw.de/lehramt-berufskollegs> (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Landesamt für Qualitätssicherung und Informationstechnologie der Lehrerbildung (2025b). *Lehramt für Sonderpädagogische Förderung (SFö)*. <https://www.laquila.nrw.de/lehramt-fuer-sonderpaedagogische-foerderung>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Melzer, Conny, Hillenbrand, Clemens, Sprenger, David & Hennemann, Thomas (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen: Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft* (26), Artikel 51, 61–80. <https://doi.org/10.25656/01:11577>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2025a). *DaZ & Umgang mit Vielfalt in der Lehrerbildung: Nordrhein-Westfalen hat im Umgang mit Vielfalt und Heterogenität schon frühzeitig systematische Anstrengungen in der Lehrerbildung unternommen*. <https://www.schulministerium.nrw/daz-umgang-mit-vielfalt-der-lehrerbildung>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2025b). *Inklusion - Recht: 9. Schulrechtsänderungsgesetz*. Bildungsportal NRW. <https://www.schulministerium.nrw/inklusion-recht>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen & Feller, Dorothee (2023). *Vorausberechnungen zum Lehrkräftearbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen: Einstellungschancen für Lehrkräfte bis zum Schuljahr 2044/2045*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/lehrkraeftebedarfsprognose_maez_2023.pdf. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Penkwitt, Meike, Klektau, Claudia, Simon, Toni, Kulig, Wolfram & Britting, Anette (2025). Inklusionsorientierte Inhalte in der Lehrer:innenbildung an der Martin-Luther-Universität-Halle-Wittenberg — beispielhafte Einblicke. In Lisa Rosen, Pascal Bastian, Jilia Friedrich, Erika E. Gericke, Benedikt Hopmann, Sina-Mareen Köhler & Andreas Köpfer (Hrsg.), *Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung*. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (S. 160–180). Barbara Budrich. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/97895/9783847419259.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Peperkorn, Milena, Müller, Katharina & Paulus, Peter (2021). Inklusionsbezogene Anforderungen in Zusammenhang mit personalen und beruflichen Ressourcen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(6), 1335–1354. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01053-0>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG), (2025 & i. d. F. v. 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Mai 2025 (GV. NRW. 2025 S. 501/ABl. NRW. 06/25)1) <https://bass.schule.nrw/6043.htm>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).

Textor, Annette (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Universität Paderborn (2022a, i. d. F. v. 38.22). *Allgemeine Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach mit zwei beruflichen Fachrichtungen oder mit zwei Unterrichtsfächern an der Universität Paderborn*. <https://plaz.uni-paderborn.de/lehramtsstudium/pruefungsverfahren/pruefungsordnungen#poen-b-ed>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).

Universität Paderborn (2022b, i. d. F. v. 133.22). *Allgemeine Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach mit zwei beruflichen Fachrichtungen oder mit zwei Unterrichtsfächern an der Universität Paderborn*. <https://plaz.uni-paderborn.de/lehramtsstudium/pruefungsverfahren/pruefungsordnungen#c854187>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).

Universität Paderborn (2022c, i. d. F. v. 44.22). *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Berufskollegs für das bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Studium an der Universität Paderborn*. <https://plaz.uni-paderborn.de/lehramtsstudium/pruefungsverfahren/pruefungsordnungen#poen-b-ed>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).

Universität Paderborn (2022d, i. d. F. v. 129.22). *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft an der Universität Paderborn*. <https://plaz.uni-paderborn.de/lehramtsstudium/pruefungsverfahren/pruefungsordnungen#poen-b-ed>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).

Universität Paderborn (2022e, i. d. F. v. 140.22). *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach, mit zwei beruflichen Fachrichtungen, mit zwei Unterrichtsfächern oder mit einer Großen beruflichen Fachrichtung und einer Kleinen beruflichen Fachrichtung für das bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Studium an der Universität Paderborn*. <https://plaz.uni-paderborn.de/lehramtsstudium/pruefungsverfahren/pruefungsordnungen#c854187>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).

Universität Paderborn (2022f, i. d. F. v. 220.22). *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft an der Universität Paderborn*. <https://plaz.uni-paderborn.de/lehramtsstudium/pruefungsverfahren/pruefungsordnungen#c854187>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).

Verband für Bildung und Erziehung (2025). *Barrieren in der Schule, Inklusion in Deutschland stockt*. Verband für Bildung und Erziehung [Pressemitteilung]. <https://www.vbe.de/presse/pressendienste/pressendienste-2025/barrieren-in-der-schule#c2487>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).

Rosen, Lisa, Bastian, Pascal, Friedrich, Julia, Gericke, Erika E., Hopmann, Benedikt, Köhler, Sina-Mareen & Köpfer, Andreas (Hrsg.) (2025). *Crossing Boundaries: Methodische und me-*

thodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Barbara Budrich. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/97895/9783847419259.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).

Köpfer, Andreas & Rosen, Lisa (2025). Inklusion als Querschnittsthema der Lehrer:innenbildung – (Inter-)nationale Einblicke und Perspektiven. In Lisa Rosen, Pascal Bastian, Julia Friedrich, Erika E. Gericke, Benedikt Hopmann, Sina-Mareen Köhler & Andreas Köpfer (Hrsg.), *Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung*. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (S. 191–206). Barbara Budrich. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/97895/9783847419259.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).

Über die Autorin

Saskia Happ ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Evaluationsforschung an der Universität Paderborn. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte umfassen Inklusion im Hochschulkontext, insbesondere in der inklusiven Wirtschaftspädagogik, sowie bildungs- und arbeitsbezogene Gleichstellung mit Fokus auf den beruflichen Wiedereinstieg. Korrespondenzadresse: saskia.happ@uni-paderborn.de.

OIRCID-ID: 0009-0006-8211-6286