

Frohn, Julia; Schmitz, Lena; Pant, Hans Anand

## Lehrkräfteprofessionalisierung: adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht

*Brodesser, Ellen [Hrsg.]; Frohn, Julia [Hrsg.]; Welskop, Nena [Hrsg.]; Liebsch, Ann-Catherine [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 30-36. - (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Frohn, Julia; Schmitz, Lena; Pant, Hans Anand: Lehrkräfteprofessionalisierung: adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht - In: Brodesser, Ellen [Hrsg.]; Frohn, Julia [Hrsg.]; Welskop, Nena [Hrsg.]; Liebsch, Ann-Catherine [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 30-36 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190146 - DOI: 10.35468/5798\_02.2  
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190146>  
[http://dx.doi.org/10.35468/5798\\_02.2](http://dx.doi.org/10.35468/5798_02.2)

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

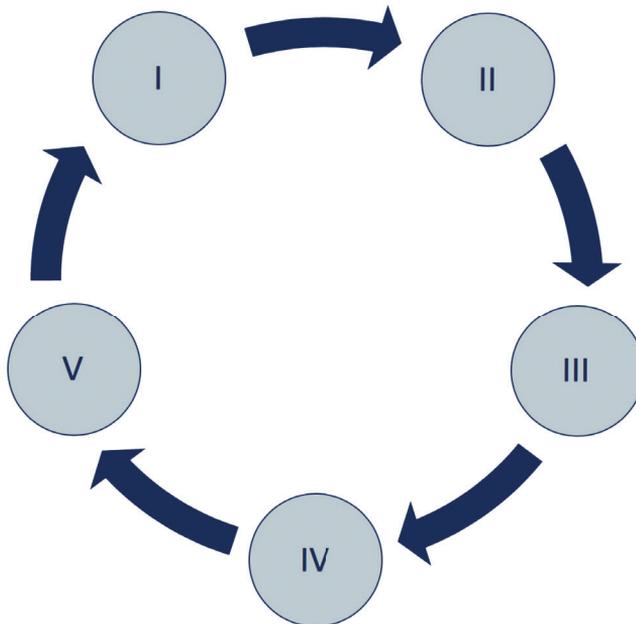
This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



### Kontakt / Contact:

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



Ellen Brodesser / Julia Frohn /  
Nena Welskop / Ann-Catherine Liebsch /  
Vera Moser / Detlef Pech  
(Hrsg.)

# Inklusionsorientierte Lehr-Lern- Bausteine für die Hochschullehre

Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte

Brodesser / Frohn / Welskop / Liebsch / Moser / Pech  
**Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine  
für die Hochschullehre**

# **Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung**

herausgegeben von Marina Egger, Julia Frohn,  
Vera Moser und Detlef Pech

Ellen Brodesser  
Julia Frohn  
Nena Welskop  
Ann-Catherine Liebsch  
Vera Moser  
Detlef Pech  
(Hrsg.)

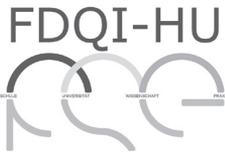
# Inklusionsorientierte Lehr-Lern- Bausteine für die Hochschullehre

Ein Konzept zur Professionalisierung  
zukünftiger Lehrkräfte

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Das diesem Buch zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1620 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autor\*innen.*



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.i. © by Julius Klinkhardt.  
Satz und Grafik Umschlagseite 1: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2020.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der  
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5798-7 Digital

[doi.org/10.35468/5798](https://doi.org/10.35468/5798)

ISBN 978-3-7815-2361-6 Print

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einführung: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre – eine Begründung durch Praxisbezug, Theorie und Methodik</b> .....	<b>7</b>
	<i>Ellen Brodesser, Julia Frohn, Nena Welskop, Ann-Catherine Liebsch, Vera Moser und Detlef Pech</i>	
<b>2</b>	<b>Heterogenitätssensibilität, adaptive Lehrkompetenz und Sprachbildung als Ausgangspunkte für die Entwicklung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine</b> .....	<b>17</b>
2.1	Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz .....	19
	<i>Nena Welskop und Vera Moser</i>	
2.2	Lehrkräfteprofessionalisierung: adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht .....	30
	<i>Julia Frohn, Lena Schmitz und Hans Anand Pant</i>	
2.3	Anschlussstellen zwischen Sprachbildung und adaptiver Lehrkompetenz für den inklusiven Unterricht .....	37
	<i>Julia Frohn und Laura Rödel</i>	
<b>3</b>	<b>Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine: theoretische Einbettung, didaktische Kommentierung und Einsatz in der inklusionssensiblen Hochschullehre</b> .....	<b>45</b>
3.1	Einleitung: Entwicklung und Umsetzung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine .....	47
	<i>Ann-Catherine Liebsch</i>	
3.2	Der Baustein Heterogenitätssensibilität: inklusionspädagogische Grundlegung für adaptive Lehrkompetenz .....	52
	<i>Dietlind Gloystein</i>	
3.3	Der Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz: ein Selbstversuch und inklusionssensible pädagogische Diagnostik als Impuls für Perspektivwechsel und professionelle Reflexion .....	62
	<i>Dietlind Gloystein und Julia Frohn</i>	
3.4	Der Baustein Adaptive didaktische Kompetenz: inklusive (Fach-)Didaktik und adaptive didaktische Kompetenz .....	76
	<i>Fabian Eckert und Ann-Catherine Liebsch</i>	
3.5	Der Baustein Adaptive Klassenführungscompetenz: effektive Klassenführung als Basis für den inklusiven Unterricht .....	88
	<i>Ann-Catherine Liebsch und Yasmin Patzer</i>	
3.6	Der Baustein Sprachbildung: ein Lehr-Lern-Angebot für die inklusionssensible fachdidaktische Lehre .....	99
	<i>Laura Rödel</i>	

<b>4</b>	<b>Multiperspektivische Evaluation</b> .....	111
4.1	Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: empirische Ergebnisse ..... <i>Lena Schmitz, Toni Simon und Hans Anand Pant</i>	113
4.2	Adaptive Lehrkompetenz: Bildung von Indizes und empirische Ergebnisse zur Wirkung universitärer Lehrveranstaltungen ..... <i>Lena Schmitz, Ellen Brodesser und Hans Anand Pant</i>	124
4.3	Den üblichen Weg verlassen. Objektiv-hermeneutische Analyse der Interviews mit Dozierenden zum Einsatz inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine in fachdidaktischen Seminaren ..... <i>Ellen Brodesser, Nena Welskop und Julia Frohn</i>	137
<b>5</b>	<b>Ausblick: Inklusionsorientierung in verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung</b> .....	149
5.1	Potenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine für die Übertragung auf verschiedene Fachdidaktiken und für die MINT-Fächer ..... <i>Yasmin Patzer, Julia Frohn und Niels Pinkwart</i>	151
5.2	Aufbau und Erweiterung von Heterogenitätssensibilität und diagnostischer Kompetenz durch inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine in der universitären Lehrkräftebildung: Einordnung und Weiterentwicklung der konzipierten Unterrichtseinheiten aus inklusionpädagogischer Sicht ..... <i>Dietlind Gloystein und Vera Moser</i>	162
5.3	Impulse aus der Konzeption der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine und aus dem Forschenden Lernen für die Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung ..... <i>Laura Rödel, Maria Große und Constanze Saunders</i>	175
5.4	Einsatzpotenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine im Vorbereitungsdienst und in der Berliner Mentoringqualifizierung ..... <i>Nena Welskop, Ellen Brodesser und Caroline Körbs</i>	182
	<b>Anhang – Verlaufspläne für die Lehr-Lern-Bausteine</b> .....	193
1.	Verlaufsplan für den Baustein Heterogenitätssensibilität .....	194
2.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz .....	195
3.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive didaktische Kompetenz .....	197
4.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive Klassenführungskompetenz .....	198
5.	Verlaufsplan für den Baustein Sprachbildung .....	199
	<b>Verzeichnis der Autor*innen</b> .....	201

## **2.2 Lehrkräfteprofessionalisierung: adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht**

Die Frage, wie Lehrkräfte Unterricht erfolgreich planen und umsetzen können, wird gemeinhin unter dem Stichwort der Lehrkräfteprofessionalität zusammengefasst. Theorien, Konzepte und Forschungsansätze hierzu sind seit jeher fester Bestandteil erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Diskurse. Dabei werden häufig struktur- oder kompetenztheoretische Ansätze gewählt, um der Kernfrage nach der *guten Lehrkraft* nachzugehen. Im folgenden Beitrag werden beide Ansätze zunächst erläutert, um sie im Hinblick auf inklusive Lehr-Lern-Situationen zu prüfen und um das Konstrukt adaptiver Lehrkompetenz als mögliche Verbindungslinie zwischen ihnen auszuweisen. Auf eine Darstellung der Entwicklung dieses Konstrukts im internationalen Diskurs folgt eine Skizzierung seiner Facetten (Sachkompetenz, diagnostische Kompetenz, didaktische Kompetenz und Klassenführungskompetenz). Auf dieser Basis erfolgt eine weiterführende Systematisierung adaptiver Lehrkompetenz, die nicht nur zu ihrer empirischen Operationalisierung beitragen soll, sondern auch eine Verknüpfung der eingangs beschriebenen Professionalisierungsansätze zulässt. Das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz erscheint somit besonders geeignet, einen Beitrag zur Professionalisierung von (zukünftigen) Lehrkräften zu leisten.

### **2.2.1 Lehrkräfteprofessionalisierung: Diskursaufriss und Kontextualisierung adaptiver Lehrkompetenz**

Das Thema der Professionalisierung bzw. der Professionalität von Lehrkräften ist „so alt wie der Beruf des Lehrers selbst“ (Terhart, 2016, S. 448), wobei sich die Vorstellungen einer entsprechenden Professionalität z.T. grundlegend gewandelt haben. Inzwischen wird gar die „Adaption des Professionsbegriffs für die Felder pädagogischen Handelns kritisch eingeschätzt und mehr oder weniger deutlich für einen Abschied vom Professionsbegriff plädiert“ (Helsper & Tippelt, 2011, S. 269f.) – zum einen, da er die Oberflächlichkeit eines Allerweltsbegriffs berge, zum anderen, weil pädagogische Berufe nicht mit klassischen Professionsmodellen zu verbinden seien (vgl. ebd.). Um allerdings (zukünftige) Lehrkräfte auf das alltägliche Unterrichtshandeln vorzubereiten, erscheint die Sammelbezeichnung der Professionalisierung weiterhin nützlich, da sie die unterschiedlichen Anforderungen an Lehrpersonen zu bündeln verspricht. Geht man in diesem Sinne von pädagogischer Professionalisierung als erfolgreiche Ermöglichung einer umfassenden, individuellen Kompetenzentwicklung der Lernenden aus, muss eine konzeptionelle Klärung erfolgen, die den zeitgenössischen Bedingungen und Herausforderungen des Lehrkräftehandelns gerecht werden kann.

Es gibt vielfältige Ansätze zum professionellen Lehrkräftehandeln. So existieren etwa Theorien zum Persönlichkeitsparadigma, die den Erfolg der Lehrkraft an stabilen Persönlichkeitsmerkmalen festmachen (Bromme, 1997) oder zum Expertenparadigma, das „Qualitäten des Lehrhandeln als Ergebnis der Anwendung von Expertenwissen“ beschreibt (ebd., S. 188). Jüngere Konzepte zielen wiederum z.B. auf berufsbiografische Perspektiven, die u.a. „die Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge, die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Spanne der beruflichen Lebenszeit [oder] die Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere“ (Terhart, 2011, S. 208) zum Inhalt haben.

Als bedeutendste Konzepte gelten *strukturtheoretische* und *kompetenztheoretische* Ansätze zur Lehrkräfteprofessionalität, die im Folgenden im Mittelpunkt stehen.

Die *strukturtheoretische* Herangehensweise (zum Überblick siehe Helsper, 2011) analysiert die Strukturen des Lehrens und Lernens vor allem im Hinblick auf die „Unmöglichkeit, einer Progammatik zu folgen oder auf eine Anwendungswissenschaft zu rekurrieren“ (Schrittesser, 2011, S. 105). So besteht zwar ein Anliegen darin, „den Strukturkern professionellen Handelns zu bestimmen und dessen Idealtypus zu rekonstruieren“ (Helsper, 2011, S. 216), doch wird dabei kein starres Idealbild fixiert, sondern eine Reflexion der Strukturen und Dynamiken des Handelns ermöglicht. Die wohl prominenteste Spielart strukturtheoretischer Überlegungen zum Lehrkräftehandeln betrifft die *Antinomien des Lehrkräftehandelns* – z.B. zwischen Nähe vs. Distanz, Einheit vs. Differenz, Organisation vs. Interaktion oder Autonomie vs. Heteronomie (vgl. Helsper, 2006; 2016). Demnach sind „[i]n den komplexen, in der Regel in Face-to-Face-Interaktionen stattfindenden Vollzügen [...] Professionelle dabei in konstitutive Handlungsdilemmata involviert, die nicht aufgehoben, sondern nur reflexiv gehandhabt werden können“ (Helsper, 2016, S. 528). Dieser Ansatz zielt damit auf die Situationsspezifität von Lehr-Lern-Prozessen und die Notwendigkeit, die Ziele des Unterrichts und entsprechende Handlungslogiken – auch *ad hoc* – zu analysieren und anzupassen. Damit birgt er ein hohes reflexionsbezogenes Potenzial, das zur Entwicklung einer pädagogischen Professionalität beitragen kann. Zugleich ist dieser rekonstruktive und theoretisch anspruchsvolle Ansatz mit Herausforderungen verbunden: So lässt er sich zum einen kaum anhand quantitativer Untersuchungen überprüfen, zum anderen lassen sich praktische Handlungsansätze, die generalisierbar wären, nur schwerlich konkretisieren. Der strukturtheoretische Ansatz erscheint damit oft zu vage für eine handlungs- und kompetenzorientierte Lehrkräftebildung.

Hier setzt der *kompetenzorientierte* Ansatz an: „Ausgehend von einer möglichst genauen Aufgabenbeschreibung für den Lehrerberuf [...] werden Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen definiert, die für die Bewältigung dieser Aufgaben wichtig bzw. notwendig sind“ (Terhart, 2011, S. 207). Durch die konkrete Definition von Kompetenz- und Wissensbereichen wird ein Forschungsraum eröffnet, der eine entsprechende Kompetenzmessung ermöglicht und den Professionalisierungsgrad damit messbar zu machen verspricht. In diesem Sinne wurde z.B. in der COACTIV<sup>3</sup>-Studie (Kunter et al., 2011) ein Forschungsdesign entwickelt, das an die von Shulman (z.B. 1987) konzipierte Wissenstrias von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen anschließt, „die dort ermittelten Erkenntnisse aber in die Literatur zur professionellen Kompetenz und Kompetenzdiagnostik (z.B. Weinert, 2001a, 2001b) einbettet“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 31). Auf dieser Basis entwirft die COACTIV-Studie – unter Fokussierung des Faches Mathematik – „eine durch Bildungsforschung gestützte Funktionsbestimmung des unterrichtlichen Kerns der Lehrertätigkeit, deren Überzeugungskraft sich in der Theorie und Forschung zur Lehrerprofessionalität wohl kaum jemand auf Dauer wird entziehen können“ (Combe & Paseka, 2012, S. 104). Auch wenn in der Studie vornehmlich *Wissensdimensionen* untersucht werden, spielt der Kompetenzbegriff eine maßgebliche konzeptuelle Rolle: So wird etwa der von Klieme und Leutner (2006) aufgeworfene Kompetenzbegriff bedient, der Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“ (ebd., S. 879) beschreibt. Gleichzeitig werden Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation von Lehrkräften im COACTIV-Modell verortet, was einem breiten Kompetenzverständnis

3 Ausführlich lautete der Name der Studie „Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz (COACTIV)“ – womit schon im Titel die *Wissensdimensionen* professionellen Lehrkräftehandelns thematisiert werden.

entspricht. Fundamental ist hier die Annahme, dass es sich bei Kompetenzen „um grundsätzlich erlern- und veränderbare Merkmale handelt – eine Annahme, die in den meisten Professionsmodellen für Lehrkräfte so nicht explizit gemacht wird“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 33). Dennoch weist auch dieser Ansatz Hindernisse auf: Obschon z.B. im Design zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen unterschieden wird, bilden vor allem kognitiv herausfordernde Aufgaben die Grundlage des Untersuchungsansatzes – was wiederum interaktive, dynamische Unterrichtsprozesse weitgehend ausklammert.<sup>4</sup> Gleichermaßen liegt der Fokus auf der kognitiven Aktivierung von Schüler\*innen, womit zwar ein elementares Kriterium erfolgreichen Lehrkräftehandelns im Mittelpunkt steht, jedoch andere Kompetenzfacetten durch die „Verkürzung des Kompetenzbegriffs auf die Leistungsdimension“ (Frohn & Heinrich, 2018, S. 67) weitgehend unberücksichtigt bleiben. Darüber hinaus kommt es durch die Fokussierung des Lehrkräftehandelns zu einer „stark ‚lehrseitigen‘ Betonung von Unterricht“ (Schratz, 2011, S. 59), was die Gefahr birgt, die Interaktionsspezifika von Lehren und Lernen zu vernachlässigen.

Fasst man diese Professionalisierungsansätze zusammen, so erscheint eine konzeptuelle Verbindung beider Diskurse naheliegend: Um (zukünftige) Lehrkräfte auf die Komplexität von Unterricht vorzubereiten, sind sowohl Grundprinzipien des strukturtheoretischen als auch des kompetenzorientierten Ansatzes zu beachten. Das gilt umso mehr, wenn es sich um eine Professionalisierung für *inklusive* Lehr-Lern-Settings handelt, in denen die individuelle Kompetenzentwicklung in allen Kompetenzdimensionen (Frohn, 2019) im Zentrum unterrichtlichen Handelns steht. Demnach braucht es einen Professionalisierungsansatz, der die Situationsspezifika und Komplexität unterrichtlichen Handelns berücksichtigt und gleichzeitig eine Konkretisierung der Lehrkräftekompetenzen und entsprechende empirische Untersuchungsansätze verspricht.

## 2.2.2 Zum Konstrukt adaptiver Lehrkompetenz

Das Konzept *adaptive teaching* lässt sich bis auf die Aptitude-Treatment-Interaction-Forschung der 1970er Jahre zurückführen (vgl. Brühwiler, 2006, S. 430; Martschinke, 2015, S. 17). Corno und Snow (1986) beschrieben es als „teaching that arranges environmental conditions to fit learners’ individual differences“ (ebd., S. 621). Das adaptive Lehren bezeichne eine Anpassung der Unterrichtsgestaltung an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden durch die Lehrkraft (vgl. Bohl, 2012, S. 35; Brühwiler, 2014, S. 60; Bischoff et al., 2005, S. 384). Ziel hierbei ist es, jedem Kind bzw. Jugendlichen „einen persönlichen Zugang zum Lernen zu ermöglichen“ (Stebler & Reusser, 2017, S. 253).<sup>5</sup>

Die Anpassungsleistung ist auf verschiedenen Ebenen angesiedelt. Auf Makro-Ebene werden Inhalte, Methoden, Medien, Materialien, Sozialformen und Lernzeiten adaptiert; auf Mikro-Ebene werden Schüler-Lehrer-Interaktionen entsprechend gestaltet (vgl. Warwas et al., 2011, S. 855). Weiterhin werden eine Planungs- und eine Handlungsebene differenziert (vgl. Beck et al., 2008, S. 10): Insbesondere Letztere verlangt eine spontane Reaktionsfähigkeit der Lehrkraft (vgl. Brühwiler, 2014, S. 68). Zudem unterscheiden Beck et al. (2008) – in Anlehnung an die durch Wang (1980) und Helmke und Weinert (1997) formulierten Dimensionen von Lehrkompetenz – vier Konstruktfacetten: (a) adaptive Sachkompetenz als reichhaltiges und flexibel einsetzbares

<sup>4</sup> Auch Baumert und Kunter (2011) gehen davon aus, dass professionelles Lehrkräftehandeln von „fehlende[r] Standardisierung und Erfolgsunsicherheit“ geprägt ist – stellen sich aber gegen die Annahmen, „dass die persönlichen Voraussetzungen, die notwendig sind, um in dieser Situation erfolgreich zu handeln, nicht beschrieben werden könnten“ und „dass diese Voraussetzungen grundsätzlich nicht erlernbar oder vermittelbar seien“ (ebd., S. 30).

<sup>5</sup> Die folgenden Klärungen der Konzepte adaptives Lehren und adaptive Lehrkompetenz basieren auf Brodessa, Schmitz und Pant (2019). Weitere Ausführungen finden sich in Schmitz (2017).

Sachwissen, (b) adaptive diagnostische Kompetenz, anhand derer die Lernvoraussetzungen und -stände der Schüler\*innen zutreffend eingeschätzt werden, (c) adaptive didaktische Kompetenz für den gezielten Einsatz methodisch-didaktischen Wissens und (d) adaptive Klassenführungs-kompetenz zur Sicherstellung einer aktiven und fokussierten Lernzeit (vgl. ebd., S. 41f.).

Die adaptive *Sachkompetenz* zielt auf die fachliche Perspektive und meint die Aufbereitung inhaltlichen Wissens in Passung zu den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen. Die *diagnostische* Dimension betrifft das Erfassen einer Vielfalt lernrelevanter Merkmale der einzelnen Schüler\*innen: Wissen, Fähigkeiten, Lernstände, Präferenzen für bestimmte Lernmethoden, aber auch Lernschwierigkeiten und deren Hintergründe. Die Verfahren zur Erfassung der Ausgangslage von Schüler\*innen sind lerngruppenspezifisch anzupassen und dienen der Dokumentation der *Baseline* individueller Kompetenzentwicklungen der Lernenden. Hieraus werden Fördermaßnahmen auf *didaktischer* Ebene abgeleitet. Es werden Unterrichtsinhalte und -ziele, Unterrichts- und Sozialformen, Methoden und Medien in Anpassung an die Lernvoraussetzungen der Lerngruppe ausgewählt und eingesetzt. Zudem zeichnen sich Unterrichtsplanung und -gestaltung durch Transparenz, Partizipation und Lebensweltbezug aus. Zuletzt soll die Dimension der *Klassenführung* eine konstruktive und störungsarme Durchführung des Unterrichts gewährleisten. Möglichst alle Schüler\*innen sollen sich in der Lernatmosphäre wohl und angesprochen fühlen und zu einer konzentrierten Mitarbeit motiviert werden. Der Ansatz, alle Schüler\*innen als Individuen anzusprechen und einzubeziehen, bestimmt folglich alle vier Dimensionen. Es ist dieses Prinzip, das die adaptive Lehrkompetenz mit dem Konzept heterogener Lerngruppen und damit auch mit den Grundsätzen inklusiven Lehrens und Lernens verbindet. So gilt

„adaptiver Unterricht als das gegenwärtig wissenschaftlich fundierteste und didaktisch aussichtsreichste unterrichtliche Konzept, um auf die großen und stabilen interindividuellen Unterschiede der Schülerinnen und Schüler in didaktisch angemessener Form zu reagieren (vgl. Helmke & Weinert 1997, 137)“ (Häcker, 2017, S. 280).

Wie die Umsetzung adaptiver Lehrkompetenz im Konkreten auszusehen hat, ist nicht einheitlich geklärt und es finden sich vielfältige Systematisierungsvorschläge. So verband beispielsweise Wang (1980) mit adaptivem Lehren das Vermitteln von Selbst-Management-Fähigkeiten oder den Einbezug der Familien der Schüler\*innen (vgl. ebd., zitiert nach: Beck, 2008, S. 30ff.). Hardy et al. (2011) differenzieren adaptives Lehren in Lehrer-Schüler-Interaktionen, Schüler-Schüler-Interaktionen und der individuellen Lernzielerreichung (vgl. ebd., S. 823ff.). Kufner (2014) erstellte ein Indikatorensystem für adaptives Lehren, das unter anderem individuelle Lernbegleitung und individuelles Lernfeedback beinhaltet (vgl. ebd., S. 53). Stebler und Reusser (2017) schreiben dem Einsatz von multiprofessionellen Teams besondere Bedeutung zu (vgl. ebd., S. 257ff.). Mit adaptivem Lehren, so schlussfolgert Martschinke (2015), sei ein „ungeschliffener Diamant“ (ebd., S. 27) gefunden und analog hierzu ist auch die entsprechende Kompetenz nicht einheitlich ausdifferenziert.

### 2.2.3 Eine weiterführende Systematisierung adaptiver Lehrkompetenz

Im Folgenden wird eine weiterführende Systematisierung adaptiver Lehrkompetenz vorgeschlagen. Sie versucht zentralen Charakteristika des Konstrukts gerecht zu werden und auf theoretisch-konzeptioneller sowie empirischer Ebene zur Strukturierung der komplexen Anforderungen, die adaptive Lehrkompetenz an (angehende) Lehrkräfte stellt, beizutragen. Die vier Konstruktfacetten nach Beck et al. (2008) (adaptive Sach-, didaktische, diagnostische und

Klassenführungskompetenz)<sup>6</sup> werden um jeweils drei Sub-Konstruktfacetten ergänzt: (a) Kontextbewusstsein, (b) Handlungsflexibilität und (c) Repertoire.

Zunächst hat sich in empirischen Vortests eines Messinstruments zu adaptiver Lehrkompetenz (siehe Beitrag 4.2 in diesem Band) die Einführung der Konstrukt-Subfacette *Kontextbewusstsein* als dienlich erwiesen. In *Cognitive Labs* äußerten die Befragten das Bedürfnis, notwendige Ausgangsvoraussetzungen in der Unterrichtssituation und im Lehrer-Schüler-Verhältnis zu klären, bevor sie sich der eigentlichen Umsetzung adaptiven Lehrens zuwenden. Hier stellten sie Anforderungen an die Grundhaltung und das Auftreten der Lehrkraft, an Sprache und Kommunikationskultur in der Lehrer-Schüler-Interaktion, sowie an das Miteinander und die Atmosphäre in der gesamten Lerngruppe.

Die *Handlungsflexibilität* ist als Anwendung interaktionsbezogenen Wissens zu lesen. Sie meint die Umsetzung adaptiver Handlungen im Einklang mit den Spezifika der Lerngruppe und -situation. Beide zeichnen sich zweifelsohne durch Komplexität aus. Hier ist neben einer differenzierten Wahrnehmungsgabe (siehe dazu auch Beiträge 2.1 sowie 4.1. in diesem Band) insbesondere auf Mikro-Ebene in der direkten Schüler-Lehrer-Interaktion eine Flexibilität gefordert: Von den Lehrkräften wird verlangt, auf Unvorhergesehenes spontan zu reagieren und ihre Planungen anzupassen (vgl. Brühwiler, 2014, S. 61ff.). Zudem sind die vier Kompetenzbereiche (Sach-, didaktische, diagnostische und Klassenführungskompetenz) zu koordinieren, denn analog dazu, dass keine einzelne Maßnahme oder Sozialform per se als adaptiv bezeichnet werden kann (vgl. ebd., S. 94), können auch die vier Kompetenzbereiche nicht voneinander getrennt zur Anwendung kommen, sondern sind situationsspezifisch aufeinander abzustimmen. „Erst durch ihre dynamische, metakognitiv gesteuerte Orchestrierung im konkreten Fall der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht“ (Klieme & Warwas, 2011, S. 384) wird eine Lehrkompetenz zur adaptiven. Insbesondere die adaptive didaktische und diagnostische Kompetenz sind eng miteinander verzahnt (vgl. Brühwiler, 2014, S. 11, 84).

Zuletzt spiegelt das *Repertoire* das curriculare, planungsbezogene Wissen wider und erfasst, welche adaptiven Handlungsmöglichkeiten eine (angehende) Lehrkraft grundsätzlich kennt und sich imstande sieht zukünftig anzuwenden. Es entspricht der Planungskompetenz und umfasst den oben dargestellten Facettenreichtum adaptiven Lehrens. Zum Repertoire gehören die Kenntnisse zu adaptivem Lehren, die die (angehende) Lehrkraft sich zur Vorbereitung und Durchführung von Unterricht aneignet. Bestandteile des Repertoires können beispielsweise sein, eine partizipative Methode zu wählen, den Lebensweltbezug zu den Lernenden herzustellen oder die Fähigkeit einzusetzen, „Leistungsstände, Lernprozesse und Motivation [zu] erheben, Zwischenergebnisse und Fortschritte [zu] dokumentieren sowie Lernstände individuell sichtbar [zu] machen“ (Brodesser et al., 2019, S. 190).

Die drei Sub-Konstruktfacetten Kontextbewusstsein, Handlungsflexibilität und Repertoire bilden eine strukturierende Grundlage für die empirische Operationalisierung und die Entwicklung der Indizes zur Erfassung adaptiver Lehrkompetenz (siehe Beitrag 4.2 in diesem Band).

#### 2.2.4 Fazit

Ansätze zur Lehrkräfteprofessionalität, insbesondere der struktur- und der kompetenztheoretische Ansatz, bieten unterschiedliche Zugänge zur erfolgreichen Initiierung und Aufrechterhaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Dennoch weisen diese beiden Strömungen auch ‚Leerstellen‘ auf, deren Reflexion und Bearbeitung zu einer stärkeren Kompatibilität der Ansätze führen

<sup>6</sup> Die Sachkompetenz wurde im Projekt FDQI-HU nicht erhoben, da verschiedene Fachdidaktiken beteiligt waren.

kann. Es erscheint inhaltlich sinnvoll, das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz als Scharnier zwischen dem struktur- und dem kompetenztheoretischen Professionalisierungsideal zu betrachten. Zum einen trägt es den widersprüchlichen komplexen Aufgaben im alltäglichen Unterrichtshandeln Rechnung, zum anderen kann es anhand von Kompetenzbereichen und Subkonstruktfacetten eingegrenzt werden und damit sowohl eine Vermittlung im Rahmen der Lehrkräftebildung als auch eine empirische Unterrichtsforschung im Professionalitätsdiskurs ermöglichen. Insbesondere die drei Subkonstruktfacetten *Kontextbewusstsein*, *Handlungsflexibilität* und *Repertoire* zeugen vom Brückenschlag zwischen Struktur- und Kompetenztheorie: Während das *Repertoire* konkrete Kompetenzen zu beschreiben verspricht, die sich in adaptive Handlungsempfehlungen überführen lassen, lassen *Kontextbewusstsein* und *Handlungsflexibilität* Raum für die grundsätzliche Undeterminiertheit des Unterrichtsgeschehens.

## Literatur

- 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. 29–54). Münster: Waxmann. doi: 10.1007/978-3-658-00908-3\_13
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C. & Müller, P. (Hrsg.). (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Bischoff, S., Brühwiler, C. & Baer, M. (2005). Videotest zur Erfassung „adaptiver Lehrkompetenz“. *Beiträge zur Lehrerbildung* 3 (23), S. 382–397.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., Shavelson, R.J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie* 223, S. 3–13. doi: 10.1027/2151-2604/a000194
- Brodesser, E., Schmitz, L. & Pant, H.A. (2019). Messung adaptiver Lehrkompetenz bei Lehramtsstudent\*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 190–201). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie* (Serie I, Bd. 3, S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Brühwiler, C. (2006). Die Bedeutung schulischer Kontexteffekte und adaptiver Lehrkompetenz für das selbstregulierte Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28 (3), S. 425–451.
- Combe, A. & Paseka, A. (2012). Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2 (2), S. 91–107. doi: 10.1007/s35834-012-0033-5
- Corno, L. & Snow, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 605–629). New York: Macmillan Pub. Co.
- Frohn, J. (2019). Individuelle Kompetenzentwicklung. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 75–78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Das verkürzte Verständnis der Kompetenzorientierung und die Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. *DDS – Die Deutsche Schule* 110 (1), S. 65–74. doi: 10.31244/dds/2018.01.05
- Häcker, T. (2017). Individualisierter Unterricht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 275–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E., Warwas, J., Büttner, G. & Lühken, A. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (6), S. 819–833.
- Helsper, W. (2006). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (7., durchgesehene und aktualisierte Aufl., S. 15–34). Opladen: Budrich. doi: 10.1007/978-3-663-05653-9\_2
- Helsper, W. (2011). Lehrprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.

- Helsper, W. (2016). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe und W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. (8. Aufl., S. 521–569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 268–288). *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57. Weinheim u.a.: Beltz.
- Hertel, S. (2014). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock & G. Ranger (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft, Jahrbuch Grundschulforschung 17* (S. 19–34). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-04479-4\_2
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (6), S. 876–903.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (6), S. 805–818.
- Kufner, S. (2014). Was ist adaptives Lehren und wie lässt sich dessen Qualität empirisch erfassen? *Paradigma* (6), S. 55–67.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Martschinke, S. (2015). Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge, Jahrbuch Grundschulforschung 19* (S. 15–32). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-11346-9\_2
- Schmitz, L. (2017). Adaptive Lehrkompetenz. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. [https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdq-hu/Inklusionsglossar/copy\\_of\\_adaptive-lehrkompetenz](https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdq-hu/Inklusionsglossar/copy_of_adaptive-lehrkompetenz). Zugegriffen 05.11.2019.
- Schratz, M. (2011). Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in internationaler Perspektive. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 46–94). Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Schrittmesser, I. (2011). Professionelle Kompetenzen: systematische und empirische Annäherungen. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 95–122). Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), S. 1–22. doi: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Stebler, R. & Reusser, K. (2017). Adaptiv Unterrichten – jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen; Empirische Befunde; Praxisbeispiele* (S. 253–264). Münster: Waxman.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper und R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57. Weinheim u.a.: Beltz.
- Terhart, E. (2016). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. (8. Aufl., S. 448–471). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Vogt, F. & Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. *Teaching and Teacher Education* 25, S. 1051–1060. doi: 10.1016/j.tate.2009.04.002
- Warwas, J., Hertel, S. & Labuhn, A.S. (2011). Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (6), S. 854–867.