



Stefanie Elbracht *René Schroeder*

Adaptiv handeln und planen in der schulischen Erziehungshilfe

Adaptive Lehrkompetenz im Kontext sozial-emotionaler Unterstützungsbedarfe

Zusammenfassung

Wirksamer Unterricht in der schulischen Erziehungshilfe erfordert eine adaptive Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, die vielfältige sozial-emotionale Unterstützungsbedarfe und flexible Interventionsstrategien berücksichtigt. Der Beitrag entwickelt auf Basis bestehender Modelle (u. a. Brühwiler & Vogt, 2020; Beck et al., 2008) ein heuristisches Modell Adaptiver Lehrkompetenz (ALK) für Unterricht und Förderung im Kontext Sozial Emotionalen Lernens (SEL) in der Schule. ALK wird dabei als Zusammenspiel von Haltung, Sachwissen, Planungs- und Handlungskompetenz verstanden, das Lehrkräfte befähigt, Unterrichtssituationen flexibel an emotionale und verhaltensbezogene Bedürfnisse anzupassen. Das Modell bietet eine theoretische Grundlage für Professionalisierungsprozesse (Lehrkräfte Aus-, Fort- und Weiterbildung) und eine zukünftige empirische Erfassung adaptiver Lehrkompetenz im Rahmen schulischer Erziehungshilfe.

Wirksamer Unterricht in der schulischen Erziehungshilfe erfordert eine adaptive Gestaltung von Lern- und Förderangeboten (Schroeder, 2022, 2026). Für die Planung individualisierter Bildungsangebote im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung bedarf es einer Balance zwischen Struktur und Flexibilität in Passung zur spezifischen Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler (KMK, 2024). Dabei ist es entscheidend, die Vielfalt sozial-emotionaler Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen (Leidig & Hennemann, 2023) und verhaltensbezogene Interventionsstrategien flexibel einzusetzen (Gottfried et al., 2021), um eine bestmögliche Potenzialentfaltung der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Die Ausbildung einer adaptiven Expertise von Lehrkräften (Chen et al., 2021) scheint in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle zu spielen. So rückt für die schulische Praxis die bedeutsame Frage ins Zentrum, wie Lehrkräfte im Zusammenspiel diagnostischer und pädagogisch-didaktischer Kompetenzen sowohl lernwirksame und entwicklungsförderliche Unterrichts- und Förderangebote planen, als auch in hochdynamischen Unterrichtssituationen auf die Unterstützungsbedarfe ihrer Schülerinnen und Schüler flexibel reagieren können.

Unterrichtliche Adaptivität stellt diesbezüglich einen dynamischen Ansatz dar, bei dem das Maß an Struktur und Offenheit bzw. Unterstützung entlang der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler individuell variiert wird (Corno, 2008). Die Adaptive Lehrkompetenz (ALK) der Lehrkraft bildet die Grundlage für die notwendigen diagnostischen wie pädagogisch-didaktischen Entscheidungen (Brühwiler, 2014; Brühwiler & Vogt, 2020). Offen blieb bisher, wie sich damit verbundene Kompetenzen konkret für Handlungsfelder schulischer Erziehungshilfe (Adaptive Lehrkompetenz im Kontext von Sozialem und Emotionalem Lernen, kurz ALK-SEL) operationalisieren lassen. Daher wird, ausgehend von theoretischen Überlegungen zu ALK in bildungswissenschaftlichen Kontexten allgemein (Beck et al., 2008; Brühwiler, 2014; Brühwiler & Vogt, 2020; Lemmerich et al., 2024) in diesem Beitrag eine spezifische Konzeption von ALK im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung dargelegt und argumentiert. Die beschriebene Konzeptualisierung versteht sich als Beitrag zum Professionalisierungsdiskurs in der schulischen Erziehungshilfe. Die vorliegende Konzeption zielt darauf, eine theoretisch fundierte und systematische Grundlage zur (curricularen) Gestaltung von Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften im Umgang mit emotionalen und sozialen Förderbedarfen ihrer Schülerinnen und Schüler bereitzustellen.

Adaptiver Unterricht als Ansatz individueller Förderung

Die Ideen adaptiven Unterrichtens, also eines Unterrichts, der die individuellen Lernvoraussetzungen und -bedarfe der Schülerinnen und Schüler gezielt adressiert, ist nicht neu und wird bereits seit längerem als ein Ansatz individueller Förderung in der Unterrichtsforschung diskutiert (Dumont, 2019; Randi, 2022) und erforscht (Bernard et al., 2019; Hardy et al., 2019; Parsons et al., 2018). Demnach finden sich international verschiedene Modelle adaptiven Unterrichtens (z. B. Corno, 2008; Parsons et al., 2018; Wang, 1980; Wang & Zollers, 1990). Ältere Modelle (Wang, 1980; Wang & Zollers, 1990) sowie Ansätze im Kontext von Response-to-Intervention (Fuchs & Fuchs, 2016) bieten eine grundlegende

Zeitschrift für Heilpädagogik
77., 2026
Seite 459–469

Entscheidungsstruktur für individualisierte Unterrichts- und Fördermaßnahmen auf Schul- bzw. Klassenebene. Neuere Ansätze (Corno, 2008; Parsons et al., 2018) legen hingegen den Fokus eher auf die Interaktionsebene des Unterrichts bzw. die situativen Handlungsstrategien der einzelnen Lehrkraft. Es findet demnach eine Verschiebung von makro- zu mikroadaptiven Strategien statt, was auch durch den Forschungsstand gestützt wird (Bernard et al., 2019; Decristan, 2020; Hardy et al., 2019; Parsons et al., 2018). Hierbei erweist sich ein Strategierepertoire von Fragen, Assessment, Motivieren, Modellieren, Organisieren, Erklären, Herausfordern, Feedback sowie Verknüpfen im Unterricht auf Seiten der Lehrkraft als lernförderlich.

Für die deutschsprachige Sonderpädagogik griff Wember (2001) den Begriff der Adaptivität bereits vor 25 Jahren auf und leitete daraus die Forderung nach einer adaptiven Unterrichtsgestaltung als Kernmerkmal sonderpädagogischer Förderung ab (auch Hartke, 2008) ohne jedoch im Kontext sonderpädagogischer Forschung und Konzeptentwicklung auf breitere Resonanz zu stoßen. Verstärkte Impulse erhält die deutschsprachige Diskussion (z. B. Gold, 2018; Walter, 2008) erst wieder durch die Rezeption gestufter Interventionsmodelle (Multitiered Systems of Support, MTSS) auf Makroebene (z. B. RTI) zur präventiven Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Darin wird Adaptivität über die Implementation eines diagnostischen Monitorings verbunden mit gestuften, evidenzbasierten Förderkonzepten auf Systemebene realisiert (Fuchs & Fuchs, 2016; Huber & Grosche, 2012; Walter, 2008), um sicherzustellen, dass auch die erfolgreiche Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Risikofaktoren angeregt wird.

Adaptiver Unterricht bzw. adaptive Förderung kann übergreifend als stärker flexibilisierter Ansatz zwischen traditionellen Strategien remedialer und kompensatorischer Förderung (Wember & Melle, 2018) verstanden werden. Passung zwischen unterrichtlichem Lernangebot und individuellen Lernmöglichkeiten wird sowohl durch die gezielte Vermittlung (noch) nicht vorhandener Lernvoraussetzungen (remedial), als auch durch eine Umgestaltung der Lernsituation als Vermeidung möglicher (noch) nicht bewältigbarer Lernanforderungen (kompensatorisch) hergestellt. Es geht darum, ein Lernen in der jeweiligen Zone der nächsten Entwicklung für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen (Corno, 2008; Hardy et al., 2019). Wird Adaptivität als ein generelles Qualitätsmerkmal des Unterrichtsangebots verstanden (Praetorius & Gräsel, 2021), so erhält dieses im Zusammenhang mit der Gestaltung inklusiven Unterrichts noch einmal besondere Aufmerksamkeit (Frohn et al., 2020; Schroeder et al., 2025; Textor, 2018; Westwood, 2018): Adaptivität, als Bestreben nach optimaler Passung der Angebots-Nutzungsrelation des Unterrichts (Vieluf et al., 2020), wird zur notwendigen Voraussetzung, um der Vielfalt der Lernenden im Sinne fachlicher und sozialer Teilhabe gerecht zu werden (Schroeder, 2027 i. E.).

Adaptive Lehrkompetenz als Voraussetzung adaptiven Unterrichtens

Verbunden mit der Aufgabe, Unterricht adaptiv zu gestalten, wird die Frage aufgeworfen, über welche Expertise Lehrkräfte hier verfügen müssen und wie diese gezielt in Professionalisierungsprozessen adressiert werden kann (Brühwiler & Vogt, 2020; Dubiel et al., 2023; Frohn et al., 2020). Im Rahmen der empirischen Bildungsforschung wird diese Expertise als Adaptive Lehrkompetenz (ALK) beschrieben (z. B. Beck et al., 2008; Brühwiler, 2014; Dubiel et al., 2023; Franz, 2019; Frohn et al., 2020). Mit Brühwiler (2014, S. 74) kann ALK definiert werden als die

> „Fähigkeit einer Lehrperson, ihren Unterricht so auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auszurichten und während des Unterrichts laufend anzupassen, dass für möglichst viele Schülerinnen und Schüler günstige Bedingungen für das Erreichen der Lernziele geschaffen werden".

Anknüpfend an die Modellierung bei Brühwiler (2014, auch Brühwiler & Vogt, 2020) schlüsselt sich ALK in die Dimensionen der Sach-, Planungs- und Handlungskompetenz auf (siehe Abb. 1).



Abb. 1: Modell adaptiver Lehrkompetenz (eigene Darstellung in Anlehnung an Brühwiler, 2014, S. 92)

Sachkompetenz umfasst ein fundiertes Fachwissen der Lehrkraft über die zu vermittelnden Lerngegenstände und -inhalte. Diese ist jedoch nicht auf reines Fachwissen beschränkt, sondern enthält notwendige (fach-)didaktische wie pädagogisch-psychologische Wissensfacetten, die für eine sach- und adressatengerechte Vermittlung notwendig sind (Brühwiler, 2014). Weiterhin differenziert sich ALK in zweifacher Weise aus: Einerseits in eine Planungs- und Handlungskomponente, d. h. Kompetenzen, Lernangebote systematisch und lernwirksam zu planen sowie in komplexen und variierenden Unterrichtssituationen flexibel handelnd umzusetzen. Andererseits erfolgt eine Unterscheidung in eine diagnostische und didaktische Komponente. Diagnostische Kompetenzen beziehen sich sowohl auf Fähigkeiten zur Erfassung relevanter Lernvoraussetzungen und -bedingungen im Vorfeld des Unterrichts (Planung) als auch der situativen Erfassung von individu-

ellen Lernprozessen und -interaktionen während des Unterrichts (Handlung). Die didaktische Komponente umfasst Fähigkeiten zur Planung eines differenzierten bzw. individualisierten Unterrichts als auch eines flexiblen Handelns in der unterrichtlichen Umsetzung. Planung und Handlung sowie Didaktik und Diagnostik sind dabei eng aufeinander bezogen (Dubiel et al., 2023; Schroeder et al., 2025). Die Handlungskomponente steht zudem im engen Zusammenhang mit der Klassenführungskompetenz, also der Fähigkeit, Lehr-Lern-Prozesse so zu steuern, dass ein möglichst hohes Maß effektiver Lernzeit erreicht wird (Helmke, 2022). Unter Prämissen inklusiven Unterrichts wird das Modell zusätzlich um Aspekte pädagogischer Haltung, als positiver Einstellungskomponente (Bereitschaft zur Anpassung) der Lehrkraft gegenüber der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler ergänzt (Fischer et al., 2014; Frohn et al., 2020).

Insgesamt handelt es sich jedoch um ein generisches Modell, dessen empirische Validierung bisher vorrangig aus bildungswissenschaftlicher Perspektive (Brühwiler, 2014; Brühwiler & Vogt, 2020; Dubiel et al., 2023; Franz, 2019; Lemmerich et al., 2024; Rey, 2022) bzw. mit einem eher allgemein inklusionspädagogischen Fokus (Franz et al., 2019; Reh & Schroeder, 2024; Schmitz et al., 2020; Schroeder et al., 2025) erfolgt ist. Inwiefern dieses Modell auch geeignet erscheint, um sonderpädagogische Professionalität im Kontext adaptiver Unterrichts- und Fördersettings zu beschreiben, ist bisher nicht geklärt. Aus der hohen Bedeutung adaptiver Handlungsstrategien für den gelingenden Umgang mit Vielfalt insbesondere in inklusiven bzw. sonderpädagogischen Settings (Casale et al., 2023; Stebler & Reusser, 2017; Wember & Melle, 2018; Westwood, 2018) erscheint es jedoch lohnend, damit verbundene Kompetenzfacetten in den Blick zu nehmen. Nachfolgend wird daher der Versuch einer heuristischen Konzeptionalisierung auf Basis des Forschungsstands zur Professionalisierung (u. a. Leidig et al., 2021; Wuntke, 2024) und Adaptivität (Casale et al., 2023; Gottfried et al., 2021) in der schulischen Erziehungshilfe unternommen. Entlang der zentralen Unterscheidung in Haltung, Sachwissen, Planungs- und Handlungskompetenz (Brühwiler, 2014; Frohn et al., 2020, siehe auch Abb. 1) wird damit ein Bündel an Fähigkeiten beschrieben, das Lehrkräfte befähigt, Unterrichtssituationen flexibel an die emotionalen und verhaltensbezogenen Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler anzupassen und so fachliche und soziale Teilhabe zu ermöglichen (Reh & Schroeder, 2024; Schroeder, 2027 i. E.).

Adaptivität als Anforderung an professionelles Handeln von Lehrkräften in der schulischen Erziehungshilfe

Schülerinnen und Schüler mit emotional-sozialen Unterstützungsbedarfen sind stärker als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler von Nachteilen in den Bereichen Verhalten, schulischen Leistungen sowie ökologischen und sozialen Kontextfaktoren, die als System wirken, betroffen (u. a. King et al., 2019; Farmer et al., 2020). Aufgrund der hohen Heterogenität ihrer sozial-emotionalen Kompetenzen werden diese Schülerinnen und Schüler schulformübergreifend von Lehrkräften mitunter als besonders herausfordernd wahrgenommen (u. a. Blumenthal & Marten, 2017; Robert-Bosch-Stiftung, 2025), wodurch auch besondere Anforderungen an die Gestaltung von Unterricht und Förderung gestellt werden (Leidig & Hennemann, 2023).

Damit geht die Notwendigkeit einer Erweiterung professioneller Kompetenz von Lehrkräften in der schulischen Erziehungshilfe und dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung einher, wie sie etwa in Anlehnung an kompetenztheoretische Professionalisierungsansätze bereits konzeptualisiert wurde (u. a. Leidig et al., 2021; Menke et al., 2017; Wuntke, 2024). Diesbezüglich existieren zum einen Strategien zur Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit (externalisierenden) Problemlagen – etwa in der Projektgruppe PEARL, wo bspw. bereits im Rahmen der Bedingungsanalyse relevante Kontextfaktoren berücksichtigt und Lehrkräfte gezielt mit entsprechenden Interventionen vertraut gemacht und gecoacht werden (u. a. Leidig et al., 2021). Zum anderen liegen evidenzbasierte Ansätze zur Prävention und Förderung der Schülerinnen- und Schülergruppe vor, die beispielsweise im Rahmen von MTSS als Form systematischer Adaptionsstrategien verankert werden (Kern et al., 2015; Nitz et al., 2023).

Wie bereits oben angedeutet, stellen gestufte Interventionsmodelle (MTSS) hier einen vielversprechenden und diagnosebasierten Ansatz dar, der zunehmend auch in Deutschland Beachtung findet, aber noch nicht flächendeckend angewandt wird. Merkmale, die fast allen derzeitigen gestuften Interventionsmodellen im Bildungsbereich gemeinsam sind, sind der Beginn mit einer universellen Intervention (d. h. Stufe 1) und die anschließende Hinwendung zu zunehmend intensiveren und stärker individualisierten Strategien (Stufe 2 und Stufe 3), bis die Schülerinnen und Schüler die gewünschten Kompetenzen, Verhaltensweisen und Ergebnisse zeigen (bspw. ein Zielverhalten aufgebaut oder Störverhalten reduziert wurde) (Nitz et al., 2023; Farmer et al., 2020). Dieser Ansatz ist grundsätzlich plausibel, wenn allgemeine Lern- und Unterstützungsbedarfe im Verhalten für alle Schülerinnen und Schüler gleichartig wären. Wie jedoch bereits angedeutet, unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler stark in ihren Entwicklungserfahrungen und Bedürfnissen. Ihr fehlendes Ansprechen auf eine universelle Intervention muss daher nicht zwangsläufig bedeuten, dass eine intensivere Intervention erforderlich ist, sondern kann (zusätzlich oder alternativ) auf einen Bedarf an Adaption oder Anpassung bereits auf der ersten Stufe hinweisen (Farmer et al., 2020). Die aktuellen gestuften Interventionsmodelle fokussieren oftmals auf standardisierte, formalisierte Ansätze, ohne hinreichend zu berücksichtigen, wie evidenzbasierte Interventionen in unterschiedlichen Kontexten oder bei einzelnen Schülerinnen und Schülern wirken. Eine Erwartung an universell einsetzbare oder manualisierte Interventionen kann dabei zum Übersehen der Heterogenität von Entwicklungsverläufen sowie der Bedeutung von Äquifinalität und Multifinalität führen (Farmer et al., 2020). Äquifinalität beschreibt, dass gleiche Ergebnisse aus unterschiedlichen Bedingungen entstehen können, während Multifinalität bedeutet, dass ähnliche Bedingungen zu verschiedenen Ergebnis-

sen führen. Interventionen können je nach Kontext und individueller Entwicklung unterschiedlich wirken, was die Generalisierbarkeit und Skalierbarkeit strukturierter und evidenzbasierter Programme zumindest begrenzt (Farmer et al., 2020). Damit ist nicht gemeint, dass der Ansatz gänzlich verworfen, jedoch unbedingt unter Einbezug der Adaptivität insbesondere auf Ebene mikroadaptiver Strategien bzw. der Handlungsebene des Unterrichts überdacht und erweitert werden sollte.

Zusammenfassend ist also die tatsächliche Wirksamkeit gezielter Interventionen für Schülerinnen und Schüler multifaktoriell bedingt und stark kontextabhängig. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, über formalisierte Verfahren hinauszugehen und Strategien an die individuellen Bedürfnisse und Lebensumstände der Schülerinnen und Schüler sowie Klassenkontexte (im Momentum) anzupassen (Sullivan et al., 2015; Maggin et al., 2016; Farmer et al., 2020; Chen et al., 2021; Farmer et al., 2021). Dabei sind insbesondere Prozess- (Stein & Stein, 2020) und Entwicklungsorientierung (u. a. Myschker & Stein, 2018) unter Berücksichtigung heterogener sozial-emotionaler Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler zentral (Leidig & Hennemann, 2023). Der flexible Einsatz von pädagogisch-didaktischen und diagnostischen Strategien durch die Lehrkräfte stellt diesbezügliche zentrale Voraussetzungen für professionelles Handeln im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung dar. Professionelles Handeln gründet dann nicht nur in der Verbindung von fachlicher Expertise und reflexiver Urteilskraft (Zimmermann, 2019) sondern bedarf der Kompetenz zur übergreifenden adaptiven Prozessgestaltung von Unterricht im FSP ESE (Chen et al., 2021; Schroeder, 2026).

Rahmenkonzept und Konkretisierung von Adaptivität im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Chen und Kollegen (2021) beschreiben in ihrem Rahmenmodell adaptive Expertise der Lehrkraft im Kontext emotional-sozialer Unterstützungsbedarfe als Zusammenspiel von Flexibilität, Metakognition und Innovation exemplarisch für die selektive und indizierte Ebene mehrstufiger Fördersysteme (Stufe 2 und 3). Lehrkräfte mit hoher adaptiver Kompetenz sind demnach in der Lage,

- unterschiedliche Situationen kontinuierlich vorauszusehen und zu verstehen,
- darauf durch die Auswahl und Kombination geeigneter Interventionsmaßnahmen auf verschiedenen Stufen zu reagieren,
- diese gegebenenfalls modifiziert umzusetzen und
- die erzielten Wirkungen fortlaufend zu reflektieren und zu bewerten (Chen et al., 2021).

Eine bestmögliche Unterstützung basiert dabei nicht nur auf einer rezeptartigen Anwendung evidenzbasierter, formalisierter Maßnahmen, sondern vor allem auf der Kompetenz der Lehrkraft, Strategien zu modifizieren und flexibel umzusetzen – unter Einbezug individueller Bedürfnisse, Entwicklungsbedingungen und variierenden (sozialen) Kontextfaktoren der Schülerinnen und Schüler (Farmer et al., 2020; Maggin et al., 2016).

Dem Gedanken zu Äqui- und Multifinalität von Farmer und Kollegen (2020) folgend und in Anlehnung an Chen und Kollegen (2021) konzeptionalisieren wir adaptive Lehrkompetenz (ALK) im Kontext Emotionaler und sozialer Entwicklung darüber hinaus als mehrdimensionalen und zyklischen Prozess von pädagogisch-didaktischer Planung und Handlung (Brühwiler, 2014) über alle Stufen der MTSS hinweg (s. Abb. 2).

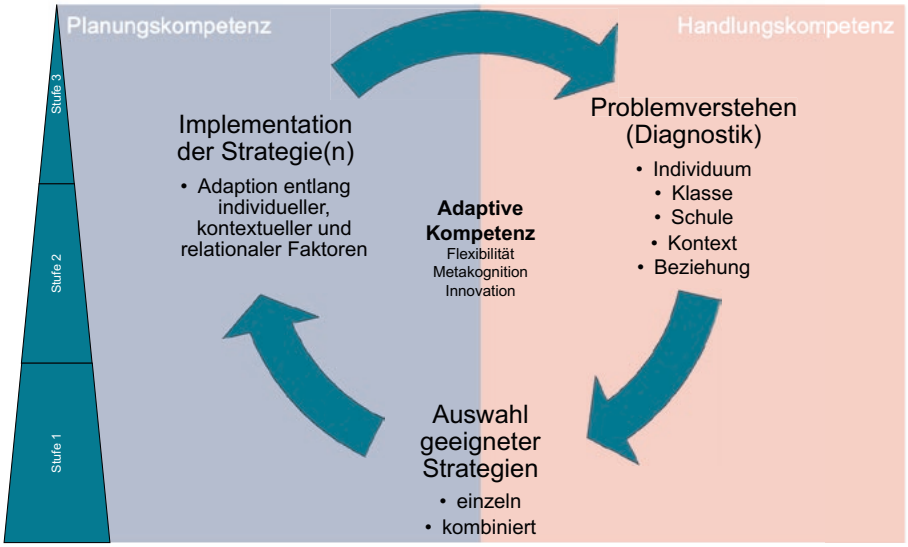


Abb. 2: Modellierung Adaptiver Lehrkompetenz im sozial-emotionalen Lernen (ALK SEL)

Konkret für die vier Dimensionen adaptiver Lehrkompetenz (u. a. Beck et al., 2008, Brühwiler, 2014) bedarf es dann curricular zu adressierender Kompetenzen (s. Tab. 1), die nachfolgend entlang der Sach-, Planungs- und Handlungsebene erläutert werden.

Adaptive Sachkompetenz

Adaptive Sachkompetenz umfasst das Fachwissen, also ein tiefes fachwissenschaftliches Verständnis zum Umgang mit emotional-sozialen Unterstützungsbedarfen in der Schule. Dieses bildet damit die Grundlage für die weiteren Dimensionen (Beck et al., 2008). Für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung bedeutet adaptive Sachkompetenz insbesondere ein fundiertes Wissen über entsprechende Erklärungs-, Diagnostik- sowie Handlungsmodelle (Gottfried et al., 2021) bzw. Entwicklungswissen, Störungswissen, Interaktionswissen und Reflexionswissen (Amrhein, Badstieber & Schroeder, 2022). Auch Wissen über konkrete Förderkonzepte und Maßnahmen (Beispiele u. a. bei Sutherland et al., 2019 und Hott et al., 2022), Integration sozial-emotionalen Lernens im (Fach-)Unterricht (Urban & Leidig, 2017; Leidig, Hennemann & Hillenbrand, 2020) sowie Kenntnisse zu Bindungs- und Beziehungsdynamiken (u. a. Zimmermann, 2019) erscheinen hier von zentraler Bedeutung.

Planungsebene von Unterricht

Diagnostische Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit einer Lehrkraft, einerseits den Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und zu diagnostizieren (Beck et al. 2008), andererseits jedoch auch Kontextfaktoren und Beziehungsdynamiken und deren Einfluss darauf einzubeziehen (Farmer et al., 2020; Zimmermann, 2019). Dies umfasst sodann die Kompetenz, verschiedene Formen der pädagogischen Diagnostik und Leistungsbewertung anzuwenden, um den aktuellen Entwicklungs- und Lernstand zu erfassen und den Entwicklungs- und Lernfortschritt sowie etwaige Einflussfaktoren in die Unterrichtsplanung einzubeziehen sowie im Verlauf zu überwachen (Schmidt & Zurbriggen, 2022; Casale et al., 2015).

Didaktische Kompetenz (präaktional) bezieht sich hier auf die Fähigkeit einer Lehrkraft, idealtypische Unterrichtsverläufe im Voraus zu antizipieren und alternative Unterrichtspläne zu entwickeln/ihre Unterrichtsgestaltung entsprechend anzupassen. Dies umfasst die Auswahl und Gestaltung der Lernumgebungen, -materialien, -ressourcen und konkreter Präventions- und Interventionsmaßnahmen. Lehrkräfte mit hoher didaktischer Kompetenz auf der Planungsebene können diagnosebasiert den Einsatz evidenzbasierter Fördermethoden, -strategien und -praktiken auf universeller, selektiver und indizierter Ebene planen, diese kombinieren und modifizieren (Chen et al., 2021; Farmer et al., 2021). Sie können den Unterricht so planen, dass er die unterschiedlichen Entwicklungsbedürfnisse und Lernstile der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Ein wichtiger Aspekt in diesem Kontext ist die innere Differenzierung, bei der vielfältige Lernarrangements und Methoden eingesetzt werden, um in einer heterogenen Lerngruppe differenzierte Lernwege anzubieten, die allen Schülerinnen und Schülern helfen, den für sie optimalen Lernerfolg zu erreichen (Bönsch, 2014). Casale und Kollegen (2023) arbeiten als Unterrichtsmethoden im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung operante Techniken, wie Feedback und Kontingenzmanagement, manualisierte Trainingsprogramme zum Aufbau spezifischer Fähigkeiten, kooperative und tutorielle Lernverfahren sowie Klassenführung heraus. Auch Sutherland und Kolleginnen (2019) beschreiben für diesen sonderpädagogischen Schwerpunkt relevante Praktiken, wie Peer-Tutoring und schülerorientierte Unterrichtsmethoden für aktive Reaktionsmöglichkeiten (z. B. durch Rückmeldekarten). Zudem sollen echte Wahlmöglichkeiten bei Anforderung bzw. Aufgaben gegeben werden und auch das Einstreuen leichter, tatsächlich zu bewältigender Anforderungen bzw. Aufgaben erscheint sinnhaft (u. a. Sutherland et al., 2019).

Handlungsebene von Unterricht

Die diagnostische Kompetenz während der interaktionalen Phase des Unterrichtens meint, dass die gewählten (didaktischen) Maßnahmen permanent mit diagnostischen Informationen rückgekoppelt werden. Als Voraussetzung kontingenter Unterstützung im Unterricht verweisen Puntambaker und Hübscher (2005) auf den Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses zwischen Lehrenden und Lernenden. Um adäquate Unterstützung zu realisieren, müssen die Lehrenden im Moment des Unterrichts das (fach-) inhaltliche Verständnis der Schülerinnen und Schüler, deren unmittelbares emotional-soziales Befinden sowie Kontextfaktoren erfassen können. Sie müssen die Situation auf Basis ihres Wissens über Voraussetzungen, Kognitionen und Vorstellungen sowie weiterer Einflussfaktoren auf Seiten der Schülerinnen und Schüler in der konkreten Situation reflektieren können. Das einfühlsame Verstehen der Lehrkraft gegenüber dem Verständnisprozess der Lernenden muss dabei stetig überprüft werden. Hilfreiche Kompetenzen können eine ausgeprägte Empathie- oder Mentalisierungsfähigkeit der Lehrkraft im Kontext ESE sein (Gingelmaier, 2022).

Die didaktische Kompetenz auf Handlungsebene umfasst den flexiblen Umgang der Lehrkraft mit den diagnostischen Informationen im Momentum des Unterrichts. Lehrkräfte passen ihre Unterrichtsstrategien, Förderangebote oder die Gruppenzusammensetzung der Schülerinnen und Schüler an. Sie treffen dynamische Entscheidungen basierend auf der aktuellen Lernsituation, dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler und den Kontextfaktoren (Parsons et al., 2018). Durch bspw. gezielte Instruktionen unterstützen sie individuelle Lernbedürfnisse und fördern die aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler. Lehrkräfte interagieren aktiv und kontinuierlich mit den Schülerinnen und Schülern, um deren Verständnis zu überprüfen und auf Feedback zu reagieren. Sie reflektieren fortlaufend ihre didaktischen Entscheidungen und passen diese bei Bedarf an, um den Lernprozess zu optimieren und auf neue Entwicklungen einzugehen. Auch hier können Maßnahmen des Scaffoldings sowie Praxiselemente von Sutherland und Kolleginnen bzw. Kollegen (2019) flexibel, kombiniert und modifiziert Beachtung finden.

Klassenführungskompetenz

Die Fähigkeit zur Klassenführung liegt der Planungs- und/oder Handlungskompetenz zugrunde. Die bei Beck und Kollegen (2008) angelegte Dimension schafft günstige Rahmenbedingungen für adaptiven Unterricht (Brühwiler, 2017; Franz et al., 2019). Damit das beschriebene Wechselspiel aus Diagnostik und Didaktik wirksam werden kann, ist es erforderlich, dass die Lehrkräfte den Unterricht so gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler sich möglichst aktiv mit dem Lerngegenstand befassen können und Unterrichtsstörungen vermieden werden (Beck et al., 2008). Im Kontext adaptiver Lehrkompetenz kommt die Klassenführung besonders in der Durchführung des Unterrichts zum Tragen und kann daher der Handlungskompetenz zugeordnet werden, wenngleich Planungsaspekte im Sinne proaktiver bzw. präventiver Elemente des Classroom-Managements (Evertson & Emmer, 2012; Lohmann, 2013) nicht verkannt werden dürfen.

Zugrunde gelegt wird ein enger Begriff des Classroom-Managements, wie er im Drei-Komponenten-Modell guten Unterrichts wiederzufinden ist (Praetorius et al., 2018), um Überlappungen zu den anderen Dimensionen der ALK zu minimieren. Subdimensionen von Klassenführung sind dabei der Umgang mit Störungen/Disziplin im Klassenzimmer, effektive Zeitnutzung/aktive Lernzeit, klare Regeln/Routinen und das Monitoring. Diese Subdimen-

sionen sind an unterschiedlichen Aspekten erkennbar und weisen wiederum Überschneidungen zu verhaltensspezifischen Praxiselementen nach Sutherland und Kollegen (2019) auf: Umgang mit Störungen meint z. B., dass der Unterricht angemessen vorbereitet ist, sodass keine Störungen entstehen und die Lehrkraft reagiert (non-verbal/verbal), beispielsweise auch durch Vorwegnahme (Sutherland et al., 2019), bevor eine (potentielle) Störung erfolgt. Um aktive Lernzeit und eine effektive Zeitnutzung zu gewährleisten, startet und endet der Unterricht pünktlich und die Übergänge zwischen Unterrichtsphasen sind schnell und geschmeidig (siehe hierzu auch Routinen im Ansatz von Evertson und Emmer, 2012). Der Aspekt der Allgegenwärtigkeit und des Monitorings findet sich ebenfalls bei Sutherland und Kollegen (2019) in Form von aktiver Überwachung: Dabei agiert die Lehrkraft im Hintergrund, um sicherzustellen, dass störende Vorfälle nicht unbeabsichtigt ignoriert und kritisches Verhalten nicht stillschweigend geduldet werden sowie positives Verhalten rückgemeldet werden kann. Basis und Kernelemente der Klassenführung sind außerdem klare Regeln, Routinen und Konsequenzen (siehe auch Praxiselemente von Sutherland et al., 2019), die gemeinsam beschlossen und bestenfalls eingeübt werden.

Diskussion

Ziel des vorliegenden Beitrags ist eine theoretische Modellierung adaptiver Lehrkompetenz für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, ausgehend von u. a. Modellen von Beck und Kolleginnen (2008), Brühwiler (2014) sowie Chen und Kolleginnen (2021). Das vorgestellte Modell versteht sich dabei als heuristischer Beitrag, um Adaptive Lehrkompetenz im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung konzeptuell zu fassen und curricular für die Lehrkräftebildung anschlussfähig zu machen. Das Modell schließt diesbezüglich eine Lücke zwischen allgemeinen Konzepten adaptiver Kompetenz, konzeptionellen Überlegungen zur adaptiven Ausgestaltung praktischer Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung und damit verbundenen spezifisch sonderpädagogischen Kompetenzanforderung. Die vorliegenden Aus-

Dimension	Adaptive Lehrkräfte im FSP ESE können …
Planungsebene	
Diagnostische Kompetenz	– Symptome von Gefühls- und Verhaltensstörungen erkennen/Gefühls- und Verhaltensstörungen erkennen – passende Erklärungsansätze für gezeigtes Verhalten/Unterrichtsstörungen heranziehen – Informationen über das Verhalten sammeln/Verhalten mit angemessenen Methoden diagnostizieren – Wirksamkeit geplanter/durchgeführter Interventionen im Verlauf überwachen (Evaluation)
Didaktische Kompetenz	– übergreifende, universelle Förderung planen – konkrete, individuelle Fördermaßnahmen planen (selektiv/indiziert) – mit Heterogenität umgehen und gemäß den Lern- und Entwicklungsständen differenzierte Angebote ausarbeiten
Handlungsebene	
Diagnostische Kompetenz	– Probleme und (abweichendes) Verständnis zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler im Moment – unter Einbezug von Kontextfaktoren – erkennen und gemeinsames Verständnis herstellen – gewählte didaktischen Maßnahmen permanent mit diagnostischen Informationen rückkoppeln und reflektieren
Didaktische Kompetenz	– flexible Anpassung und Modifikation (im-momentum) von Instruktion, Methoden und Materialien im Unterricht vornehmen, z. B. Variation des Unterrichtstempos, Wahlmöglichkeiten bei Aufgaben oder alternative Wege der Aufgabenbearbeitung, operante Techniken wie Lob oder Verstärkung, Alternative Erklärungen, Angebot von Problemlösungsstrategien, Klärung und Verifizierung von Emotionen oder (gemeinsame) Reflexion der Situation, Rückkopplung, Feedback und Fehlerkorrekturen
Klassenführungskompetenz	– mit Störungen/Disziplin im Klassenzimmer proaktiv und reaktiv umgehen (z. B. durch non-verbale oder verbale Interventionen, Vorweggreifen von Störungen durch angemessene Unterrichtsplanung oder das Einüben klarer Konsequenzen) – effektive Zeitnutzung und aktive Lernzeit generieren (z. B. durch pünktliches Starten und Beenden des Unterrichts, geschmeidige Übergänge zwischen Unterrichtsphasen oder Routinen zur Strukturierung des Unterrichts) – klare Regeln (und Routinen) formulieren, einführen und einüben (z. B. gemeinsames Beschließen von Regeln, regelmäßiges Einüben von Routinen oder den Einsatz operanter Techniken wie Lob oder Verstärkung bei Regelbefolgung) – Prozesse überwachen (Monitoring/Allgegenwärtigkeit) (z. B. durch aktive Supervision, bei der die Lehrkraft sicherstellt, dass alle Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler beobachtet und potenzielle Störungen frühzeitig erkannt werden)
Sachkompetenz	

Tab. 1: Dimensionen der ALK-SEL und Anforderung an die Lehrkraft

führungen tragen damit zur Integration von Adaptivität in den sonderpädagogischen Professionalisierungsdiskurs bei und bieten konzeptionelle Brücken zwischen bildungswissenschaftlicher, psychologischer und sonderpädagogischer Forschung. Wir betonen dabei den zyklischen Charakter adaptiver Handlungskompetenz zwischen Sachwissen, Planung, Handlung und Reflexion einerseits sowie den systematischen Rückbezug zu mehrstufigen Förderansätzen andererseits. Dabei werden gemäß den zugrundeliegenden Modellen, diagnostische, didaktische und klassenführungsbezogene Aspekte miteinander verbunden und deren Kontextspezifität betont.

Hinsichtlich der Professionalisierung und Einbindung in die Lehrkräftebildung bietet das Modell trotz der Komplexität eine erste Grundlage für curriculare Entwicklungen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. So ermöglicht es bspw. Inhalte für die Lehrkräftebildung entlang adaptiver Kompetenzen (Tab. 1) gezielt zu beschreiben, indem Sachwissen, Haltung, Planung, Handeln auf diagnostischer und interventionaler Ebene bestimmt und strukturiert werden können. Der Ansatz kann außerdem in schulischer Praxis Lehrkräfte bei der systematischen Planung von Förderung (in sowohl inklusiven, als auch sonderpädagogischen Settings) unterstützen oder als Reflexions-/Analyseinstrument eigener Handlungen dienen. Konkret bietet das Modell (unter Einbezug weiterer empirisch abgesicherter Praxiselemente wie bspw. von Sutherland et al. 2019) Lehrkräften Orientierung bei der Identifikation von Ansatzpunkten oder bei der Wahl und Anpassung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen hinsichtlich der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht.

Zukünftige Forschung

Beim vorliegenden Modell handelt es sich zum aktuellen Zeitpunkt um ein noch nicht validiertes Modell. Seine heuristische Anlage erfordert daher eine präzisere Operationalisierung sowie eine empirische Prüfung möglicher Zusammenhänge und Wirkmechanismen. Zwar liegen bereits empirisch abgesicherte Erkenntnisse zu wirksamen Fördermaßnahmen im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (ESE) vor (z. B. Sutherland et al. 2019). Um adaptive Lehrkompetenz (ALK) jedoch umfassend zu verstehen, erscheint es unabdingbar, auch die institutionellen und personalen Einflussfaktoren auf Seiten der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen. Erst eine solche Betrachtung ermöglicht es, Wechselwirkungen zwischen individuellen Voraussetzungen und ökologischen Kontexten systematisch zu erfassen.

Offen ist darüber hinaus die Frage, wie ALK bei angehenden Lehrkräften gezielt entwickelt und gefördert werden kann, wie bereits Chen und Kolleginnen (2021) aufgeworfen haben. Hierfür bedarf es zunächst valider und reliabler Messinstrumente, mit denen sich die Entwicklung von ALK bei Lehrkräften differenziert erfassen und bewerten lässt. Solche Instrumente könnten zugleich dazu beitragen, Lehrkräfte bzw. Lehramtsstudierende zu identifizieren, die im Rahmen ihrer Ausbildung einen erhöhten Unterstützungsbedarf aufweisen. Voraussetzung hierfür ist insbesondere eine empirisch tragfähige Operationalisierung der im vorliegenden Modell dargestellten Dimensionen. Aktuelle Arbeiten zielen darauf sowie auf eine erste empirische Erfassung von ALK im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, beispielsweise über möglichst valide Fallvignetten bzw. Vignettentests. Im Zentrum steht dabei zunächst die Überprüfung einzelner Kompetenzdimensionen als Bestandteile von ALK. Bei dieser Operationalisierung gilt es, zwei Anforderungen zugleich zu berücksichtigen: Einerseits muss die konzeptionell angelegte Komplexität des Modells erhalten bleiben; andererseits ist die Gefahr einer normativen Verkürzung des Konstrukts zu reflektieren. Insbesondere die Vorstellung der „adaptiven Lehrkraft“ als Idealtypus darf nicht dazu führen, dass bestimmte Formen professionellen Handelns vorschnell als universell richtig oder wünschenswert gesetzt werden. Darauf aufbauend sind schließlich Studien erforderlich, die die Wirksamkeit unterschiedlicher (Aus-)Bildungs- und Fördermaßnahmen untersuchen. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, unter welchen Bedingungen und durch welche konkreten Maßnahmen sich ALK bei Lehrkräften nachhaltig entwickeln und fördern lässt. Hiermit verbindet sich auch wieder die Perspektive, das hier vorgeschlagene heuristische Modell schrittweise empirisch zu prüfen, weiterzuentwickeln und für die Lehrkräftebildung tragfähig und nutzbar zu machen.

Schlüsselwörter

Adaptiver Unterricht, Professionalisierung, sozial-emotionales Lernen, schulische Erziehungshilfe, adaptive Lehrkompetenz

Abstract

Effective teaching in special education for students with emotional and behavioural disorders (EBD) requires adaptive instruction and flexible intervention strategies. Building on existing models (e.g., Brühwiler & Vogt, 2020; Beck et al., 2008), we develop a conceptual framework of Adaptive Teaching Competence (ATC) for social-emotional learning (SEL) contexts. ATC is conceptualized as the interplay of professional beliefs and attitudes, (pedagogical) content knowledge, and planning and enactment competence that enables teachers to flexibly respond to students' emotional and behavioural needs. The model provides a theoretical foundation for teacher professionalization and for future empirical investigations on adaptive teaching competence in the context of social-emotional learning.

Keywords

adaptivity, professionalization, emotional and behavioural disorders (EBD), adaptive teaching

Literatur

Amrhein, B., Badstieber, B., & Schroeder, R. (2022). Zum Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von Schüler*innen in einem inklusionsorientierten Unterricht - Perspektiven für die Lehrer*innenbildung (im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung). In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel, & R. Grubich-Müller (Hrsgs.), *„Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten“ Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 263–270). Klinkhardt.

Beck, E., Baer, M., Guldimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens.* Waxmann.

Bernard, R.M., Borokhovski, E., Schmid, R.F., Waddington, D.I. & Pickup, D.I. (2019). Twenty-first century adaptive teaching and individualized learning operationalized as specific blends of student-centered instructional events: A systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews, 15, e1017.* https://doi.org/10.1002/cl2.1017

Blumenthal, Y. & Marten, K. (2017). Mehrebenenkonzept zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung und des Verhaltens. In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten schulische Inklusion: Das Rügener Modell kompakt* (S. 185–214). Kohlhammer.

Bönsch, M. (2014). *Heterogenität ist Alltag – Differenzierung ist die Antwort: Pädagogik und Didaktik für heterogene Lerngruppen.* Raabe

Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler.* Waxmann.

Brühwiler, C. & Vogt, F. (2020). Adaptive teaching competency. Effects on quality of instruction and learning outcomes. *Journal for educational research online, 2020(1), 119-142.*

Casale, G., Hamel, N., Durgut-Topcu, T. K., Schrage, M., Herzog, M., Weber, J. & Weber, S. (2023). Adaptiver Unterricht für Schüler/innen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung; Zieldimensionen, Unterrichtsprinzipien sowie Rezeptions- und Nutzungslogiken von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung. *VHNplus, 92, 1-20.* https://doi.org/10.2378/vhn2023.art31d

Casale, G., Hennemann, T., Huber, C. & Grosche, M. (2015). Testgütekriterien der Verlaufsdiagnostik von Schülerverhalten im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Heilpädagogische Forschung, 41(1), 37-52.*

Chen, C.-C., Sutherland, K. S., Kunemund, R., Sterrett, B., Wilkinson, S., Brown, C. & Maggin, D. M. (2021). Intensifying Interventions for Students With Emotional and Behavioral Difficulties: A Conceptual Synthesis of Practice Elements and Adaptive Expertise. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 29(1), 56-66.* https://doi.org/10.1177/1063426620953086

Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist, 43(3), 161–173*. https://doi.org/10.1080/00461520802178466

Decristan, J. (2020). Differenzierung und Adaptivität als zwei Konzepte einer individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsständen. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber, C. Solzbacher & P. Zwitserlood (Hrsg.), *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! Beiträge aus der Begabungsforschung* (S. 241–255). Waxmann.

Dubiel, S., Frohn, J. & Lau, J. (2023). Adaptive Lehrkompetenz in der universitären Lehrkräftebildung. Theoretische Rahmung, Ergebnisse und Implikationen empirischer Begleitforschung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 16(2), 165-183.*

Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22, 249-277.* https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0

Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2012). *Classroom management for elementary teachers* (9. Aufl.). Pearson.

Farmer, T. W., Bierman, K. L., Hall, C. M., Brooks, D. S. & Lee, D. L. (2021). Tiered systems of adaptive supports and the individualization of intervention: Merging developmental cascades and correlated constraints perspectives. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 29(1), 3-13.* https://doi.org/10.1177/1063426620957651

Farmer, T. W., Gatzke-Kopp, L. M. & Latendresse, S. J. (2020). The development, prevention, and treatment of emotional and behavioral disorders: An interdisciplinary developmental systems perspective. In T. W. Farmer, M. Conroy, E. M., Z. Farmer, & K. Sutherland (Hrsg.), *Handbook of research on emotional & behavioral disorders: Interdisciplinary developmental perspectives on children and youth* (S. 3–22). Routledge.

Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. Lehrerbildung für eine inklusive Schule. In E. Kiel, I. Esslinger-Hinz, & K. Reusser (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule* (S. 16–34). Schneider Hohengehren.

Franz, E.-K. (2019). Adaptive Lehrkompetenz erwerben: Beiträge der Lehrer(innen)bildung zur Professionalisierung von Grundschullehrer(inne)n. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 188–193). Springer.

Franz, E.-K., Heyl, V., Wacker, A. & Dörfler, T. (2019). Konstruktvalidierung eines Tests zur Erfassung von adaptiver Handlungskompetenz in heterogenen Gruppen. *Journal for educational research online, 11(2), 116-146.* https://doi.org/10.25656/01:18029

Frohn, J., Schmitz, L. & Pant, H. A. (2020). Lehrkräfteprofessionalisierung: Adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 30–36). Klinkhardt.

Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2016). Responsiveness-To-Intervention: A "Systems" Approach to Instructional Adaptation. *Theory into practice, 55(3), 225-233.* https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1184536

Gold, A. (2018). *Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention* (2. Aufl.). Kohlhammer.

Gottfried, K., Casale, G., Hennemann, T., Huber, C., Kaspar, K., Spilles, M., Strauss, S. & König, J. (2021). Adaptiver Umgang mit externalisierenden Verhaltensproblemen: Pädagogisches Wissen zu inklusivem Unterricht mit Fokus emotionale und soziale Entwicklung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 43(2), 260-272.*

Gingelmaier, S. (2022). Psychosoziale Inklusion: Mentalisieren und epistemisches Vertrauen als Schlüssel zu sozialem Lernen in institutionalisierten Gruppen. In H. Kirsch, T. Nolte & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 145–163). Göttingen.

Hardy, I., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. *Journal for Educational Research Online, 11(2), 169–191.* https://doi.org/10.25656/01:18004

Hartke, B. (2008). Spezifische Unterrichtsprinzipien. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 797–810). Hogrefe.

Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung.* Kallmeyer.

Hott, B. L., Randolph, K. M. & Raymond, L. (2022). *Teaching Students with Emotional and Behavioral Disabilities.* Plural Publishing.

Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 8, 312-322.*

Kern, L., Evans, S. W., Lewis, T. J., State, T. M., Weist, M. D. & Wills, H. P. (2015). CARS: Comprehensive intervention for secondary students with emotional and behavioral problems – Conceptualization and development. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 23(4), 195–205.* https://doi.org/10.1177/1063426615578173

King, K. R., Gonzales, C. R. & Reinke, W. M. (2019). Empirically derived subclasses of academic skill among children at risk for behavior problems and association with distal academic outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 27(3), 131-142.* https://doi.org/10.1177/1063426617754082

Kultusministerkonferenz (KMK) (2024). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung* (Beschluss vom 13.12.2024). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Empfehlung-EmSoz-Entwicklung.pdf

Leidig, T., Hanisch, C., Vögele, U., Niemeier, E., Gerlach, S. & Hennemann, T. (2021). Professionalisierung im Kontext externalisierender Verhaltensprobleme: Entwicklung eines Qualifizierungs- und Begleitkonzepts für Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik bei Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 3, 89–98.* https://doi.org/10.35468/5903-07

Leidig, T. & Hennemann, T. (2023). Schulische Förderung sozialemotionaler Kompetenzen. In M. Börnert-Ringleb, G. Casale, M. Balt, & M. Herzog (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule: Erscheinungsformen, Entwicklungsmodelle, Implikationen für die Praxis* (S. 207–217). Kohlhammer.

Leidig, T., Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2020). Integration sozial-emotionalen Lernens im (Fach-)Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 71(4), 148-159.*

Lemmrich, S., Ehmke, T. & Reusser, K. (2024). Adaptive Lernunterstützung durch fachliche Präzision und interaktionale Qualität. Ein Handlungsmodell zu adaptiver Lernunterstützung. *PFLB PraxisForschungLehrer*innenBildung, 6(2), 6-23.* https://doi.org/10.11576/pflb-6862

Lohmann, G. (2013). *Mit Schülern klarkommen: Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten* (10. Aufl.). Cornelsen Scriptor.

Maggin, D. M., Wehby, J. H., Farmer, T. W. & Brooks, D. S. (2016). Intensive interventions for students with emotional and behavioral disorders: Issues, theory, and future directions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 24(3), 127-137.* https://doi.org/10.1177/1063426616661498

Menke, A., Haupenthal, A. & Schramm, S. A. (2023). Professionalisierung von angehenden Lehrkräften im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung: Ein Kompetenzmodell und Praktikumskonzept mit Fokus auf Beziehungs- und Reflexionskompetenzen. In J. Hermanns (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (2019–2023) (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung, Bd. 3, S. 309–327). Universitätsverlag Potsdam. https://doi.org/10.25932/publishup-61830

Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen* (8., überarb. Aufl.). Kohlhammer.

Nitz, J., Brack, F., Hertel, S., Krull, J., Stephan, H., Hennemann, T. & Hanisch, C. (2023). Multi-tiered systems of support with focus on behavioral modification in elementary schools: A systematic review. *Heliyon, 9(6), e17506.* https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17506

Parsons, S. A., Vaughn, M., Qualls Scales, R., Gallagher, M. A., Ward Parsons, A., Davis, S. G., Pierczynski, M. & Allen, M. (2018). Teachers' instructional adaptations: A research synthesis. *Review of Educational Research, 88(2), 205–242.* https://doi.org/10.3102/0034654317743198

Praetorius, A.-K. & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft, 49, 167-188.* https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6

Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM – Mathematics Education, 50(3), 407–426.* https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4

Puntambekar, S., & Hübscher, R. (2005). Tools for Scaffolding Students in a Complex Learning Environment: What Have We Gained and What Have We Missed? *Educational Psychologist, 40(1), 1–12.* https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_1

Randi, J. (2022). Adaptive Teaching. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE125-1

Reh, A. & Schroeder, R. (2024). Fachliche und soziale Teilhabe als Auftrag – Adaptivität als Strategie inklusiver (Sach-) Bildung? In I. Bosse, K. Müller, & D. Nussbaumer (Hrsg.), Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit (S. 305–312). Klinkhardt.

Robert Bosch Stiftung. (2025). Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen. Robert Bosch Stiftung. Verfügbar unter: https://bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2025-06/Deutsches%20Schulbarometer_Lehrkr%C3%A4fte_2025.pdf

Rey, T. (2022). Entwicklung einer adaptiven Lehrkompetenz im Umgang mit Heterogenität in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. Pädagogische Hochschule Heidelberg. https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/440

Schmidt, P. & Zurbriggen, C. (2022). Diagnostische Testverfahren im Bereich soziale und emotionale Entwicklung: Fokus Emotionen und Emotionsregulation. In M. Gebhardt, D. Scheer, & M. Schurig (Hrsg.), Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik: Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung (S. 203–218). Universitätsbibliothek Regensburg. https://doi.org/10.5283/epub.53149

Schmitz, L., Brodesser, E., & Pant, H. A. (2020). Adaptive Lehrkompetenz: Bildung von Indizes und empirische Ergebnisse zur Wirkung universitärer Lehrveranstaltungen. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser, & D. Pech (Hrsg.), Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte (S. 124-136). Klinkhardt.

Schroeder, R. (2022). Ungestört bei der Sache. Eine Befragung von Lehrkräften an Grund- und Förderschulen zur Sachunterrichtspraxis unter Bedingungen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung. Klinkhardt.

Schroeder, R. (2027 i.E.). Inklusiver Unterricht unter Perspektive sozial-emotionalen Lernens. In R. Markowetz (Hrsg.), Inklusion und Teilhabe - ein Studienbuch. Beltz.

Schroeder, R. (2026). Konturen einer (Fach-)Didaktik emotionale und soziale Entwicklung. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel, & G. Casale (Hrsg.), Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (S. 808–818). Beltz Juventa.

Schroeder, R., Reh, A., Miller, S., Blumberg, E., Kottmann, B., Franzen, K., & Thevißen, M. (2025). Didaktisch-diagnostische Potentiale des inklusionsorientierten Sachunterrichts (DiPoSa) – Einblicke in ein designbasiertes Entwicklungsprojekt In K. Beck, R. A. Ferdigg, D. Katzenbach, J. Kett-Hauser, M. Urban, S. Laux, & S. Katzenbach (Hrsg.), Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung - Fachdidaktische Diagnostik (S. 209-232). Waxmann.

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). Waxmann.

Stein, R., & Stein, A. (2020). Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell (3. Aufl.). Klinkhardt.

Sullivan, T. N., Sutherland, K. S., Lotze, G. M., Helms, S. W., Wright, S. A. & Ulmer, L. J. (2015). Problem situations experienced by urban middle school students with high incidence disabilities that impact emotional and behavioral adjustment. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 23, 101-114. https://doi.org/10.1177/1063426614528243

Sutherland, K. S., Conroy, M. A., McLeod, B. D., Kunemund, R. & McKnight, K. (2019). Common practice elements for improving social, emotional, and behavioral outcomes of young elementary school students. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 27(2), 76-85. https://doi.org/10.1177/1063426618784009

Textor, A. (2018). Einführung in die Inklusionspädagogik (2. Aufl.). Klinkhardt.

Urban, M. & Leidig, T. (2017). Die duale Unterrichtsplanung am Beispiel der sozialen und emotionalen Entwicklungsförderung – didaktische Gestaltungsmöglichkeiten für den inklusiven Unterricht. Potsdamer Zentrum für Inklusionsforschung (ZEIF), Nr. 5. Universität Potsdam. http://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Urban_Leidig_2017_Die_duale_Unterrichtsplanung.pdf [11.09.2026]

Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M. & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn, & E. Klieme (Hrsg.), Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 66 (S. 60–80). Beltz Juventa.

Walter, J. (2008). Adaptiver Unterricht erneut betrachtet: Über die Notwendigkeit systematischer formativer Evaluation von Lehr- und Lernprozessen und die daraus resultierende Diagnostik und Neudefinition von Lernstörungen nach dem RTI Paradigma. Zeitschrift für Heilpädagogik, 2008(6), 202-215.

Wang, M. C. (1980). Adaptive instruction: Building on diversity. Theory into practice, 19, 122-128.

Wang, M. C. & Zollers, N. J. (1990). Adaptive Instruction: An Alternativ Service Delivery Approach. Remedial and Special Education, 11(1), 7-21.

Wember, F. B. (2001). Adaptiver Unterricht. Sonderpädagogik, 2001(3), 161-181.

Wember, F. B. & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), DoProfiL. Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 57–72). Waxmann.

Westwood, P. (2018). Inclusive and Adaptive Teaching: Meeting the Challenge of Diversity in the Classroom (2. Aufl.). Routledge.

Wuntke, L. V. (2024). Schulische Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern durch Erweiterung spezifischer Lehrkraftkompetenzen. Budrich Academic Press. https://doi.org/10.3224/96665091

Zimmermann, D. (2019). Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – eine Einführung. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 12–22). Julius Klinkhardt.

Stefanie Elbracht
Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln
Arbeitsbereich Didaktik des inklusiven Unterrichts
Classen-Kappelmann-Straße 24, 50931 Köln
0221 470-76733
stefanie.elbracht@uni-koeln.de

Prof. Dr. René Schroeder
Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln
Arbeitsbereich Didaktik des inklusiven Unterrichts
Classen-Kappelmann-Straße 24, 50931 Köln
0221 470-767308
rene.schroeder@uni-koeln.de

Dieser Artikel ist im Peer-Review-Verfahren erschienen

Autorenfotos auf Seite 459
Die Fotos zeigen von links die Gesichter von Stefanie Elbracht und Prof. Dr. René Schroeder

Alternativtext Abb. 1 auf Seite 460:

Die Abbildung zeigt ein Modell adaptiver Lehrkompetenz. Grundlage ist eine pädagogische Haltung gegenüber der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler. Darauf aufbauend umfasst die Sachkompetenz fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen. Diese bildet die Grundlage für Planungs- und Handlungskompetenzen, die sich jeweils in diagnostische und didaktische Komponenten ausdifferenzieren. Die Komponenten sind eng miteinander verknüpft; die Handlungskompetenz steht zudem in Zusammenhang mit der Klassenführung.

Alternativtext zur Abb. 2 auf Seite 462:

Im Modell zeigt sich der zyklische Verlauf adaptiver Kompetenz zwischen einerseits Planungs- und andererseits Handlungsebene hinsichtlich Problemverstehen, Auswahl geeigneter Strategien, der Implementation dieser Strategien und erneutem Problemverstehen im Sinne von Reflexion. Dies geschieht bestmöglich auf allen drei Stufen der Förderung (universell, selektiv und indiziert).