BzL BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG
Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

44. Jahrgang – Heft 2/2026

# E-Offprint

## Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Die Autorinnen und Autoren sind frei, die in der Zeitschrift «BzL» publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.




Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung
In Trägerschaft der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint dreimal jährlich

ISSN 2296-9632

Zitiervorschlag: Rey, T., Weingartner, E. & Unger, V. (2026). Adaptive Planungskompetenz im Umgang mit Heterogenität: Studentische Perspektiven auf Lerngelegenheiten im Spannungsfeld von Evidenzorientierung und Praxisbedeutsamkeit. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 44* (2), 296–314.
https://doi.org/10.36950/bzl.44.2.2026.10422

www.bzl-online.ch

## Editorial

Afra Sturm, Christian Brühwiler, Dorothee Brovelli, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Markus Weil 157

## Schwerpunkt

### Beurteilen in der Lehrer:innenbildung

**Franz Eberle** Studierfähigkeit für die Studiengänge der Lehrpersonenbildung für die Volksschule 160

**Res Mezger und Nadja Lindauer** Formative Beurteilung diskursiver Synthesen von Studierenden mit holistischem Benchmark-Rating 176

**Matthias Baumgartner und Eric Jeisy** Formative Beurteilung in berufsfeld- und evidenzorientierten Lehr-Lern-Arrangements der Lehrpersonenbildung – ein Typologie- und Topologiemodell 194

**Doris Moser-Frötscher, Mirjam Egli Cuenat, Wilfrid Kuster, Thomas C. Messerli, Thomas Roderer und Ingo Thonhauser** Berufsspezifische Sprachkompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen: Konzeption und Operationalisierung der PROF-L-Prüfung 212

**Eric Jeisy und Charlotte Nüesch** Digitale Leistungsüberprüfungen passend gestalten: Erfahrungen und Empfehlungen aus elf Pilotprojekten in der Lehrer:innenbildung 232

## Forum

**Maren Krempin, Simon Moses Schleimer, Anna Gronostaj und Corinna Gottmann** Evidenzbasierte Schulentwicklung und Ausbildung von Change Agents: Der Doppelhelixansatz 248

**Cornelia Gräsel, Stefan Keller und Anna-Katharina Praetorius** Unterrichtsplanung meets Unterrichtsqualitätsforschung: Konzeption und Anwendungsmöglichkeiten des heuristischen Planungstools planTEACH 272

**Thomas Rey, Eva Weingartner und Valentin Unger** Adaptive Planungskompetenz im Umgang mit Heterogenität: Studentische Perspektiven auf Lerngelegenheiten im Spannungsfeld von Evidenzorientierung und Praxisbedeutsamkeit 296

**Susanne Prediger, Christoph Selter, Lars Holzäpfel, Daniela Götze und Bettina Rösken-Winter** Fortbildung ausrichten an Kernpraktiken: Kohärenz durch fünf zentrale unterrichtliche Anforderungssituationen im deutschlandweiten Fortbildungsprogramm QuaMath 315

**Esther Brunner und Barbara Drollinger-Vetter** Weiterbildungsangebote für Mathematikdidaktikerinnen und Mathematikdidaktiker: Ein Beitrag zur Professionalisierung einer Berufsgruppe 337

**Marco Galle und Anja Winkler** Lernzentrierte Kooperation in Modulbeschreibungen der deutschsprachigen Lehrpersonenbildung in der Schweiz 354

**Rubriken**

**Buchbesprechungen**

Plaumauer, C. & Stumpner, S. (Hrsg.). (2024). Über den Tafelrand hinaus denken! Hochschuldidaktische Impulse und Anregungen zur Fallarbeit in der Lehrer:innenbildung. Münster: Waxmann (Franziska Zellweger) 374

Caduff, C. & Weiss, S. (Hrsg.). (2025). Zwischen Theorie und Praxis. Die Qualifizierung von Dozierenden in der Berufsbildung. Bern: hep (Belinda Aeschlimann) 376

Porsch, R., Reintjes, C. & Bellenberg, G. (Hrsg.). (2025). Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann (Sandra Matschnigg-Peer) 378

Held, O. (2024). ChatGPT im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau (Kevin van Loon) 380

Beeli-Zimmermann, S. & Wannack, E. (Hrsg.). (2024). Schulen im Spannungsfeld analoger und digitaler Kommunikation. Bern: hep (Jurgita Lenkauskaitė) 382

Kapidzic, S., Gauly, B., Greiff, S., Martin, S., Massing, N., Zabal, A. & Rammstedt, B. (2025). Adaptives Problemlösen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2023. Münster: Waxmann (Franz Eberle) 384

**Neuerscheinungen** 386

**Zeitschriftenspiegel** 388

# Editorial

Der Themenbereich «Beurteilen» hat für eine wirksame Lehrer:innenbildung hohe Relevanz. Entsprechend wird die Thematik seit vielen Jahren in unterschiedlichen Facetten bearbeitet, was sich auch in den BzL widerspiegelt. So befassten sich frühere Themenhefte beispielsweise mit der Förderung der diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen (z.B. mit der pädagogischen Diagnostik in Heft 2/2013), während sich andere Hefte mit Leistungsnachweisen in der Lehrer:innenbildung (1/2007) oder Fragen zu wissenschaftlichen Abschlussarbeiten (Doppelnummer 1/2021 und 2/2021) auseinandersetzten. Die grundlegende Aufgabe von Beurteilung im Bildungskontext liegt darin, lern- oder entwicklungsrelevante Merkmale akkurat einzuschätzen. Ein diagnostisches Urteil stellt jedoch auch in der Lehrer:innenbildung keinen Selbstzweck dar, sondern schafft eine fundierte Grundlage für die Feststellung des Lern- oder Leistungsstands der Studierenden, um daraus Massnahmen für die Förderung und die Unterstützung der professionellen Entwicklung von künftigen Lehrpersonen (formative Beurteilung) ableiten zu können oder um Selektionsentscheide (summative Beurteilung) zu fällen, zu begründen und zu legitimieren.

Das vorliegende Themenheft nimmt Fragen rund um das Beurteilen professioneller Kompetenzen in der Ausbildung von künftigen Lehrpersonen auf. Dabei werden aktuelle Themenbereiche und kontroverse Diskussionsfelder aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet: Was wird unter Studierfähigkeit in der Lehrer:innenbildung verstanden, wie wird sie erfasst und welche Fördermassnahmen werden daraus abgeleitet? Wie lassen sich professionelle Kompetenzen von (künftigen) Lehrpersonen in unterschiedlichen fachspezifischen Kontexten beurteilen? Mit welchen (innovativen) Methoden werden relevante berufsspezifische Kompetenzen beurteilt und wie werden sie gefördert? Wie lassen sich formative Beurteilungssettings ressourcenschonend umsetzen?

Der einleitende Beitrag von **Franz Eberle** gibt einen Überblick über das System der Zulassung zu Pädagogischen Hochschulen und differenziert dabei zwischen Studierfähigkeit und der angestrebten Berufsbefähigung – zwei Aspekte, die manchmal vermischt werden. Der Beitrag führt genauer aus, welche Kompetenzbündel bei einer allgemeinen und bei einer spezifischen Studierfähigkeit zentral sind und wie sich die verschiedenen Zulassungen hinsichtlich Studienerfolg und Studienabbruch verhalten. Abschliessend zeigt der Autor auf, dass es weiterhin gute Gründe gibt, weshalb Berufsmaturand:innen eine Aufnahme- oder Ergänzungsprüfung benötigen, um zu einem Studium an einer Pädagogischen Hochschule zugelassen zu werden.

Der Beitrag von **Res Mezger und Nadja Lindauer** widmet sich dem Thema der formativen Beurteilung diskursiver Synthesen von künftigen Lehrpersonen. Sie gehen der Frage nach, wie wissenschaftliche Lese- und Schreibkompetenzen von Studienanfänger:innen systematisch erfasst und während der Ausbildung gefördert werden können. Im Beitrag wird ein formatives Assessment auf der Basis eines

holistischen Benchmark-Ratings vorgestellt und es werden darauf abgestimmte Fördermassnahmen näher beleuchtet.

Der Beitrag von **Matthias Baumgartner und Eric Jeisy** adressiert die Funktionen und Möglichkeiten, aber auch die Grenzen formativer Beurteilung in hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements der Lehrpersonenbildung. Im Rahmen einer sportdidaktischen Interventionsstudie wird die Bedeutung von iterativen Coaching-Zyklen und formativer Beurteilung für den Performanzzuwachs nachgewiesen. Schliesslich werden Möglichkeiten für eine aufwandreduzierende Gestaltung derartiger Lehr-Lern-Arrangements (z.B. mittels automatisierter Videoproduktion) erörtert.

In ihrem Beitrag befassen sich **Doris Moser-Frötscher, Mirjam Egli Cuenat, Wilfrid Kuster, Thomas C. Messerli, Thomas Roderer und Ingo Thonhauser** mit der Förderung und der Beurteilung berufsspezifischer Sprachkompetenzen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen. Am Beispiel der Professionellen Sprachprüfung für Lehrpersonen (PROF-L) wird die Operationalisierung von Sprachkompetenzen in berufsrelevanten Handlungssituationen vorgestellt und das zugrunde liegende Kompetenzverständnis verortet. Zudem werden Einblicke in die institutionelle Rolle und die Nutzung von PROF-L an der HEP Vaud gewährt.

In einem Praxisbeitrag berichten **Eric Jeisy und Charlotte Nüesch** über die Entwicklung und die Erprobung von elf digitalen Leistungsüberprüfungen, die im Rahmen des PgB-Programms P-8 «Stärkung von Digital Skills in der Lehre» von swissuniversities entstanden sind. Die Evaluationsergebnisse weisen darauf hin, dass nicht das digitale Format an sich für die Qualität digitaler Leistungsüberprüfungen entscheidend ist, sondern die Abstimmung von angestrebter Kompetenz, Assessmentfunktion, Aufgabe, Medium sowie technischen und organisatorischen Bedingungen. Aus den Erfahrungen werden ein Orientierungsrahmen und konkrete Hinweise für die Gestaltung digitaler Leistungsüberprüfungen abgeleitet.

Im Forumsteil befassen sich sechs Beiträge mit unterschiedlichen Aspekten der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen: Im Mittelpunkt des Beitrags von **Maren Krempin, Simon Moses Schleimer, Anna Gronostaj und Corinna Gottmann** steht ein Ansatz für eine evidenzorientierte Schulentwicklung, der sich der Analogie der Doppelhelix bedient. Dieser Ansatz zielt darauf ab, pädagogisches Schulpersonal unter Berücksichtigung aktueller Erkenntnisse der Schulqualitäts-, Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung zu Change Agents auszubilden, die parallel zum Besuch der Fortbildung in ihren Schulen systematisch dazu beitragen, evidenzorientierte Schulentwicklung wirkungsvoll umzusetzen.

**Cornelia Gräsel, Stefan Keller und Anna-Katharina Praetorius** stellen in ihrem Beitrag das evidenzorientierte Unterrichtsplanungstool planTEACH vor, das zum Ziel hat, die Professionalisierung von (künftigen) Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung

zu unterstützen. planTEACH nimmt Befunde aus der Unterrichtsqualitätsforschung systematisch auf und bietet für jeden Planungsschritt (z.B. Lernzielbestimmung, Diagnostik der Lernvoraussetzungen, Ablauf, Aufgabenwahl) empirisch informierte, praxistaugliche Hinweise an. Zum Beitrag gehört der Online-Anhang «planTEACH: Schritt für Schritt zum guten Unterricht», der einen konkreten Leitfaden mit Fragen und Hinweisen enthält.

**Thomas Rey, Eva Weingartner und Valentin Unger** stellen die Konzeption und die Evaluation eines Hochschulseminars zu allgemeiner adaptiver Unterrichtsplanungskompetenz vor. Sie stützen sich dabei unter anderem auf empirische Vorarbeiten, bei denen Kriterien zur Gestaltung und Reflexion adaptiver Unterrichtsentwicklung erarbeitet und validiert wurden. Im Seminar wandten Studierende der Sekundarstufe I und II ihr im Seminar erworbenes Wissen auf reale Unterrichtsplanungen an. Die Evaluation zeigt, dass sie ihren Lerngewinn als hoch und praxisbedeutsam einschätzten.

**Susanne Prediger, Christoph Selter, Lars Holzäpfel, Daniela Götze und Bettina Rösken-Winter** gehen in ihrem Beitrag auf die Frage ein, was eine Ausrichtung an typischen unterrichtlichen Anforderungssituationen sowie (Kern-)Praktiken für die Gestaltung von effektiven Fortbildungen bedeutet. Sie nehmen zunächst sowohl aus generischer als auch aus fachspezifischer Perspektive eine theoretische Klärung vor und identifizieren dann fünf mathematikdidaktische Anforderungssituationen, die in das Fortbildungsprogramm QuaMath integriert wurden.

**Esther Brunner und Barbara Drollinger-Vetter** stellen ein Entwicklungsprojekt vor, das sich an Mathematikdidaktiker:innen richtet. Sie unterscheiden zunächst zwischen der für die Lehrpersonenbildung typischen doppelten Professionalisierung und einer kollektiven sowie individuellen Professionalisierung. Mit Blick auf Letztere führten sie eine Befragung bei amtierenden Mathematikdidaktiker:innen durch, um den Weiterbildungsbedarf genauer eruieren zu können. Abschliessend stellen sie verschiedene Weiterbildungsangebote vor.

**Marco Galle und Anja Winkler** führten zur Frage, inwiefern sich in den öffentlich zugänglichen Modulbeschreibungen von zwölf Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz das Konzept der lernzentrierten Kooperation zeigt, eine quantitative Dokumentenanalyse durch. Diese Dokumentenanalyse ergänzten sie um eine Netzwerkkarte, um die Verhältnisse von Kooperation und Lernzentrierung besser abbilden zu können. Damit können sie zeigen, dass Kooperation in den Modulbeschreibungen primär als kommunikative Tätigkeiten beschrieben wird und dass die Beschreibungen selten gleichzeitig auch mit Bezug zu Lernzentrierung erfolgen. Daraus leiten die Autor:innen einen Handlungsbedarf für Pädagogische Hochschulen ab.

**Afra Sturm, Christian Brühwiler, Dorothee Brovelli, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Markus Weil**

# Adaptive Planungskompetenz im Umgang mit Heterogenität: Studentische Perspektiven auf Lerngelegenheiten im Spannungsfeld von Evidenzorientierung und Praxisbedeutsamkeit

Thomas Rey, Eva Weingartner und Valentin Unger

**Zusammenfassung** Der adäquate Umgang mit Heterogenität ist eine zentrale Aufgabe von Lehrpersonen und sollte bereits bei der Unterrichtsplanung antizipiert werden. Eine evidenzorientierte curriculare Verankerung dieser Thematik ist jedoch in der Hochschullandschaft kaum etabliert. Auf der Basis eines empirischen Testinstruments wurde ein Hochschulseminar zu adaptiver Planungskompetenz entwickelt und länderübergreifend (Schweiz und Deutschland) durchgeführt. Die teilnehmenden Studierenden ($N = 72$) reflektierten ihren Lerngewinn und beurteilten die Lerngelegenheiten im Spannungsfeld von Evidenzorientierung und Praxisbedeutsamkeit. Die Befunde sprechen für einen positiven Beitrag des Seminars und den Bedarf an weiteren entsprechenden Formaten.

**Schlagwörter** Adaptivität – Heterogenität – Planungskompetenz – Lehrpersonenbildung

## Adaptive planning competence for dealing with heterogeneity: Student teachers' perspectives on opportunities to learn in the tension between evidence-based practice and practical relevance

**Abstract** Adequately addressing student heterogeneity is a core responsibility of teachers and should be anticipated already during lesson planning. Nevertheless, the evidence-informed curricular integration of this topic into higher education curricula remains underdeveloped. Based on an empirical assessment instrument, a seminar on adaptive planning competence was developed and implemented in two countries (Switzerland and Germany). The participating student teachers ($N = 72$) reflected on their perceived learning gains and evaluated the opportunities to learn that the seminar provided in terms of evidence orientation and practical relevance. The findings indicate positive effects and highlight the need for similar formats.

**Keywords** adaptivity – heterogeneity – planning competence – teacher education

**DOI** 10.36950/bzl.44.2.2026.10422 | **ISSN** 2296-9632

Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International.

## 1 Adaptives Unterrichten als Zugang zum adäquaten Umgang mit Heterogenität

Gesellschaftliche Entwicklungen wie Globalisierung, Migration, Pluralisierung von Lebensformen und demografischer Wandel tragen zu einer wachsenden Heterogenität unserer Gesellschaft bei. Schule und Unterricht stehen vor der Aufgabe, diesen Unterschiedlichkeiten gerecht zu werden – einerseits um adäquat mit heterogenen Lerngruppen im Unterricht umzugehen und andererseits um diese als positiven Zugewinn anzunehmen. Dies gilt derzeit als eine der grössten Herausforderungen des Lehrberufs und der Lehrpersonenbildung (Schmaltz, 2017), der sich (angehende) Lehrpersonen länderübergreifend in allen Schularten und Fächern stellen müssen. Ein vielversprechender didaktischer Zugang ist das *Konzept des adaptiven Unterrichts.* Um Lernenden eine qualitativ hochwertige Bildung bieten zu können, müssen Lehrpersonen ein hohes Mass an Adaptivität aufbringen, um der Unterschiedlichkeit ihrer Schüler:innen gerecht zu werden und erfolgreiche Lernprozesse zu antizipieren. Ein adaptiver Unterricht umfasst sowohl differenzierende als auch individualisierende Handlungsformen. Diese Anpassungsfähigkeit von Lehrpersonen gilt als erstrebenswerter Grundpfeiler eines effektiven Unterrichts in heterogenen Settings (Corno, 2008; Fairbanks et al., 2010; Vagle, 2016).

Zur Umsetzung eines adaptiven Unterrichts benötigen Lehrpersonen spezifische Lehrkompetenzen, um ihr Wissen und Können im jeweiligen Lernkontext wirksam einsetzen zu können (Vaughn & Parsons, 2013). Das Konzept der *adaptiven Lehrkompetenz* (Beck et al., 2008) beschreibt situationsspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Lehrperson in einem adaptiven Unterricht, der durch fortlaufende Anpassung sowie zielgenaue Lerngelegenheiten möglichst günstige Bedingungen für das Erreichen individueller Lernziele aller Lernenden schafft. Adaptive Lehrkompetenz konnte in wissenschaftlichen Studien in zwei zeitlich und funktional differenzierbare Kompetenzfacetten unterteilt werden: *adaptive Planungskompetenz* und *adaptive Handlungskompetenz* (Brühwiler, 2014). Adaptive Planungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, die Lernvoraussetzungen der Schüler:innen bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen und darauf aufbauend passende Lehr- und Lernbedingungen zu gestalten. Im Gegensatz dazu bezieht sich adaptive Handlungskompetenz auf die Fähigkeit, diese Massnahmen im Unterricht flexibel umzusetzen, zu überprüfen und an aktuelle Lernstände anzupassen. In einer anschliessenden Reflexion entwickeln die Lehrenden auf der Basis des durchgeführten Unterrichts neue Impulse für künftige Unterrichtsplanungen. Dieser zyklische Adaptionsprozess bildet die Grundlage für eine kontinuierliche Optimierung des Unterrichts.

Der vorliegende Beitrag fokussiert im Folgenden adaptive Planungskompetenz als zentrale Voraussetzung für professionsbezogenes Handeln in heterogenen Lerngruppen. Planung von Unterricht stellt einen der zentralen Aufgabenbereiche von Lehrpersonen dar (König, Buchholtz & Dohmen, 2015) und ist somit bedeutsamer Gegenstand der

Professionalisierung in der Lehrpersonenbildung (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren, 2024; Kultusministerkonferenz, 2022). Zudem ist adaptive Unterrichtsplanung eine zentrale Voraussetzung von Unterrichtsqualität, da sie es Lehrpersonen ermöglicht, auf heterogene Lernvoraussetzungen und spezifische Anforderungen lernwirksam eingehen zu können (Baumert & Kunter, 2006; Dumont, Decristan & Fauth, 2024; Helmke, 2015). Jedoch findet Unterrichtsplanung oftmals ohne konkreten Lerngruppenbezug statt, was adäquate Adaptionsprozesse unmöglich macht (Sturm, 2025). Es sollte daher adaptive Planungskompetenz in der Lehrpersonenbildung aufgegriffen werden, da diese Kompetenz adäquate Adaptionsprozesse ermöglichen kann und somit von bemerkenswerter Bedeutung für die Lernergebnisse der Schüler:innen ist (Brühwiler & Vogt, 2020). Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird untersucht, welche Lerngelegenheiten die Studierenden in einem Hochschulseminar zu adaptiver Planungskompetenz als persönlichen Lerngewinn reflektieren und welche Bedeutsamkeit sie den Inhalten in Bezug auf ihre Lehrpersonenausbildung zuschreiben.

## 2 Adaptive Unterrichtsplanung als hochschulischer Lerngegenstand von angehenden Lehrpersonen

### 2.1 Adaptive Planungskompetenz als Berufsanforderung von (angehenden) Lehrpersonen

Das Planen von Unterricht ist ein zentraler Aufgabenbereich von Lehrpersonen (Herzmann & König, 2016) und gilt als wissensbasierte Kompetenz, über die Lehrpersonen verfügen müssen, um Unterricht erfolgreich gestalten zu können (Scholl & Plöger, 2020). Da erfolgreiches Lernen am besten in der proximalen Entwicklungszone (Vygotsky, 1978) stattfindet, stehen Lehrpersonen vor der herausfordernden Aufgabe, Unterricht so zu planen, dass sie die unterschiedlichen Lernprozesse ihrer Schüler:innen bestmöglich antizipieren können. Entscheidungen im Unterrichtshandeln beruhen dabei auf metakognitiven Prozessen, da Lehrpersonen ihr eigenes Denken planen, überwachen und reflektieren, um ihr pädagogisches Handeln situationsangemessen zu steuern. Jene metakognitiven Entscheidungen sind in der präaktiven Phase der Planung, in der interaktiven Unterrichtsdurchführung und in der postaktiven Phase der Reflexion zu verorten (Parsons et al., 2017, S. 209). In der präaktiven Phase zeigen angehende Lehrpersonen mit geringer Erfahrung in der Unterrichtsplanung noch typische Fehlleistungen, die zu Über- und Unterforderungen der Lernenden führen können: ein unökonomisches Zeitmanagement, eine fehlende Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Aufgabenstellung oder die fehlende Inbeziehungsetzung der Planungsentscheidungen (Gassmann, 2013).

Mit Blick auf die Unterrichtsplanungskompetenz angehender Lehrpersonen richtet der vorliegende Beitrag den Fokus explizit auf den adäquaten Umgang mit heterogenen Lerngruppen unabhängig von Unterrichtsfach und Schulform. Als Facette adaptiver

Lehrkompetenz beschreibt adaptive Planungskompetenz die «Expertise zur Passung von fachunspezifischen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Lernenden mit planerischen Unterrichtsentscheidungen als generische Anforderung» (Rey, Lohse-Bossenz, Wacker & Heyl, 2018, S. 127). Um diese Kompetenzfacette in schriftlichen Unterrichtsplanungen extrahieren und quantifizieren zu können, wurden von Rey (2022) «Allgemeindidaktische Kriterien zur Erfassung einer adaptiven Planungskompetenz im Umgang mit Heterogenität» (AlPako) entwickelt und validiert ($\chi^2$ ($n$ = 82, $df$ = 34) = 36.07, $p$ = .37, $\chi^2/df$ = 1.06, CFI = 0.95, RMSEA = .02, WRMR = 0.75). Für die Verwendung in der Lehrpersonenausbildung wurden die Kriterien sprachlich leicht angepasst (vgl. Tabelle 1). Die zehn allgemeindidaktischen Kriterien konstituieren die drei theoretisch begründeten und empirisch geprüften Subfacetten: in heterogenen Gruppen *diagnostizieren* und *differenzieren* (Subfacetten 1 und 2, empirisch begründet zusammengefasst) sowie *Klassenführung* (Subfacette 3) in heterogenen Gruppen (Franz, Heyl, Wacker & Dörfler, 2019; Franz, Wacker & Heyl, 2018; Rey, 2022). Im Sinne eines diagnostischen Beschriebs der situativen Bedingungen setzt sich die Lehrperson zunächst intensiv mit den spezifischen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen auseinander (Kriterium 1 und 2). Auf der Basis dieser diagnostischen Lernausgangslage erfolgt die Erarbeitung bzw. die Passung der angestrebten Aufgabenstellung(en) für die Unterrichtslektion (Kriterium 3 bis 6). Die Arbeitsaufträge berücksichtigen dabei sowohl intra- als auch interindividuelle Unterschiede und weisen entsprechende Differenzierungsmöglichkeiten aus. Schliesslich wird die Rahmung bzw. die Orchestrierung der Lektion (Kriterium 7 bis 10) überprüft. Diese Elemente einer proaktiven Klassenführung sind zentral, um einen möglichst störungsarmen und damit lernwirksamen Unterricht zu schaffen.

Tabelle 1: AlPako-Kriterien zur Gestaltung und Reflexion adaptiver Unterrichtsplanung (in Anlehnung an Rey, Unger & Lohse-Bossenz, 2023)

| **Kriterien zu «In heterogenen Gruppen diagnostizieren und differenzieren»** |
|---|
| *Beschreibung der situativen Bedingungen (Lernvoraussetzungen)* |
| (1) Der kognitive Entwicklungs- und Leistungsstand der Lerngruppe wird beschrieben. |
| (2) Die Niveaustufen der Lerngruppe (an Kompetenzstufen des Lehrplans 21 orientiert) werden beschrieben. |
| *Berücksichtigung der Passung zwischen Aufgaben und Lernvoraussetzungen* |
| (3) Die Aufgabenstellung berücksichtigt den kognitiven Entwicklungs- und Lernstand der Lerngruppe. |
| (4) Die Aufgabenstellung berücksichtigt den methodischen Entwicklungs- und Lernstand der Lerngruppe. |
| (5) Die Aufgabenstellung berücksichtigt den sozialen/motivationalen Entwicklungsstand der Lerngruppe. |
| (6) Die Aufgabenstellung nimmt Bezug auf die Kompetenzniveaustufen der Lerngruppe. |
| **Kriterien zu «Klassenführung in heterogenen Gruppen»** |
| *Prinzipien proaktiver Klassenführung werden aufgeführt* |
| (7) Auf Regeln, Rituale oder Routinen der Klassengemeinschaft wird verwiesen. |
| (8) Der Arbeitsauftrag wird durch verschiedene mediale Formen erteilt. |
| (9) Die Lehrperson plant während der Erarbeitungsphase eine konstruktive Unterstützung. |
| (10) Gelenkstellen/Übergänge werden beschrieben. |

Die vorgestellten AlPako-Kriterien können von angehenden Lehrpersonen genutzt werden, um ihren adaptiven Planungsprozess ökonomisch zu gestalten, zu steuern und zu überprüfen. Ferner können die Kriterien als Reflexionsinstrument in schulpraktischen Ausbildungsabschnitten oder wie nachfolgend dargelegt als Lerngegenstand in hochschulischen Seminaren zur Ausbildung herangezogen werden.

### 2.2 Gestaltung eines evidenzorientierten Hochschulseminars zu adaptiver Planungskompetenz mit Praxisbezug

Ein wichtiges Ziel der Lehrpersonenbildung besteht darin, angehende Lehrpersonen auf ihre Kernaufgabe, die Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht, vorzubereiten (Scholl & Plöger, 2020). Die Frage, wie berufsrelevantes Wissen aus Theorie und Wissenschaft so vermittelt werden kann, dass es von Studierenden als praxisnah und anwendungsbezogen wahrgenommen wird, steht im Mittelpunkt aktueller Diskussionen zur akademischen Hochschulbildung (Locher, Unger, Hochweber & Brühwiler, 2025). Der Praxisbezug stellt dabei eine zentrale Herausforderung für die Hochschulentwicklung im Allgemeinen und für die Hochschuldidaktik im Besonderen dar (Wildt, 2012). Um angehende Lehrpersonen bei der Planung eines auf heterogene Lerngruppen ausgerichteten Unterrichts zu unterstützen, wurde auf der Basis der AlPako-Kriterien (vgl. Abschnitt 2.1) ein Hochschulseminarkonzept entwickelt, bei dem deklaratives, prozedurales und konzeptionelles Wissen nicht nur vermittelt, sondern vor dem Hintergrund der berufspraktischen Anforderungen auch an realen Unterrichtsplanungen erprobt, reflektiert und angewandt wird. Das Seminar begibt sich daher bewusst in die genannte Spannung zwischen Evidenzorientierung und Praxisbedeutsamkeit.

Das Seminar wurde jeweils zweimal an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (Schweiz, Frühjahrssemester 2024) und an der Universität Konstanz (Deutschland, Sommersemester 2024) durchgeführt. Es handelte sich um das vom Wissenschaftsverbund Vierländerregion Bodensee geförderte Projekt *«Intervention zur Förderung adaptiver Planungskompetenz von angehenden Lehrpersonen: Ein Lehr-Projekt zum adäquaten Umgang mit Heterogenität» (InterADAPT).* Vor dem Seminar fand zunächst ein Online-Austausch statt, um den Studierenden das Seminarkonzept vorzustellen und organisatorische Rahmenbedingungen zu erläutern. Das Studieren eines Literaturkanons war dem Blockseminar (zwei ganze Tage) vorangestellt. Die beiden Seminartage waren in einen theorie- und einen anwendungsorientierten Tag unterteilt. Am ersten Tag erfolgte zunächst eine Einführung in die Thematiken der Heterogenität, Differenzierung und Klassenführung sowie in das Konzept des adaptiven Unterrichtens. Danach folgten die Lehreinheiten zu adaptiver Lehr- und Planungskompetenz. Um den Studierenden möglichst praxisnahe und effektive Handlungs- und Unterstützungsmöglichkeiten bei der Unterrichtsplanung aufzuzeigen, wurden die AlPako-Kriterien am Ende des ersten Tages vorgestellt. Am zweiten Seminartag wurden diese in Kleingruppenarbeit auf schriftliche Unterrichtsplanungen angewandt. Zunächst bewerteten die Studierenden reale Unterrichtsentwürfe aus von ihnen studierten Fächern. Sie identifizierten unterrichtsbezogene Schwachstellen

bezogen auf Adaptivität, überarbeiteten die Entwürfe anhand der im Seminar aufgezeigten Erkenntnisse und Herangehensweisen und präsentierten ihre Ergebnisse. Im Sinne des kumulativen Kompetenzaufbaus, welcher der Lehrpersonenbildung inhärent ist (Wacker, Unger & Rey, 2021), sollten die angehenden Lehrpersonen dazu befähigt werden, ihre adaptive Planungskompetenz in Praktika, im Berufseinstieg sowie im späteren Berufsalltag zielorientiert einzusetzen.

## 3 Forschungsanliegen

Unterrichtsplanung – insbesondere in Bezug auf Adaptivität im adäquaten Umgang mit Heterogenität – wird bislang eher randständig beforscht (König & Rothland, 2022) und ist auch in der hochschulischen Lehrpersonenausbildung unterrepräsentiert (Schnebel, Kreis & Musow, 2017). Diesem Desiderat will sich die hier vorgestellte Studie annehmen. Eine Schwierigkeit liegt darin, dass Studierende im Rahmen ihrer akademischen Ausbildung auf ein hochkomplexes Praxisfeld vorbereitet werden sollen – und zwar primär durch theoretisch-wissenschaftliche Aussagesysteme (Moroni, Gut, Niggli & Bertschy, 2014). Diese Spannung zwischen Theorie und Praxis stellt eine besondere Herausforderung für die Gestaltung hochschuldidaktischer Settings dar (Schneider, 2010). Diese Herausforderung wurde im hier vorgestellten Hochschulseminar zu adaptiver Planungskompetenz adressiert, da es in seiner Konzeption sowohl evidenzorientierte Anteile (vgl. AlPako-Kriterien, Abschnitt 2.1) als auch am Praxisfeld der Berufsausübung ausgerichtete Anwendungsbezüge als Lerngegenstand beinhaltet. Hinsichtlich des wahrgenommenen Nutzens und der Bedeutsamkeit seitens der Studierenden stellen sich mit Bezug auf die Evaluation die folgenden Forschungsfragen:

1) Welche Lerngelegenheiten des Hochschulseminars reflektieren angehende Lehrpersonen als subjektiven Lerngewinn?
2) Wie beurteilen Studierende das Seminar und dessen Lerngelegenheiten im Spannungsfeld zwischen Evidenzorientierung und Praxisbedeutsamkeit?

## 4 Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein qualitativ orientiertes Erhebungs- und Auswertungsverfahren gewählt. Dieses Vorgehen erlaubt sowohl die induktive Erfassung der studentischen Aussagen und ihrer subjektiven Hintergründe als auch die Ergebnisdarstellung in Form von Kategorien und Zitaten kombiniert mit Häufigkeitsanalysen. Am Ende des Seminars verfassten die Studierenden der Pädagogischen Hochschule St.Gallen und der Universität Konstanz circa ein- bis zweiseitige Reflexionsberichte. In den Reflexionsberichten beschrieben die Studierenden 1) ihren subjektiven Lerngewinn durch das Seminar und 2) ihre begründete Gesamtbeurteilung des Seminars. Es wurde bewusst ein offenes Format gewählt, um ein freies narratives Reflektieren anzuregen. Insgesamt nahmen an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen

47 Studierende für das Lehramt Sekundarstufe I (Geschlecht: 60.4% weiblich; Alter: *M* = 22.2 Jahre, *SD* = 2.4; Semesteranzahl: *M* = 4.7, *SD* = 1.1; bisherige Seminare zur Unterrichtsplanung: *M* = 3.1, *SD* = 0.5) und an der Universität Konstanz 25 Studierende für das Gymnasiallehramt (Geschlecht: 70.4% weiblich; Alter: *M* = 24.2 Jahre, *SD* = 1.4; Semesteranzahl: *M* = 9.2, *SD* = 2.2; bisherige Seminare zur Unterrichtsplanung: *M* = 2.5, *SD* = 0.6) an dem Seminar teil.

Die Berichte wurden anonym mittels qualitativ orientierter Inhaltsanalyse[1] bzw. kategoriengeleiteter Textanalyse (Mayring, 2015) mit der Software MAXQDA (VERBI Software, 2024) ausgewertet. Das der Kodierung zugrunde liegende Manual wurde von einer Projektmitarbeiterin entwickelt, wobei sämtliche Kategorien induktiv aus den Berichten abgeleitet wurden (Mayring, 2015). Anschliessend wurden die Berichte der Pädagogischen Hochschule St.Gallen und der Universität Konstanz jeweils von einer Mitarbeiterin kodiert. Zur Sicherung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (Döring & Bortz, 2016; Flick, 2014) wurde jede Kodierung von einer zweiten Mitarbeiterin überprüft.[2] Unstimmigkeiten und Unsicherheiten wurden mittels Konsensdiskussion bereinigt und entsprechende Anmerkungen im Kodiermanual dokumentiert (Döring & Bortz, 2016). Das Kodiermanual fokussierte auf die inhaltliche Strukturierung des Materials (Mayring, 2015; vgl. Forschungsfrage 1), welche sich in zwei Hauptkategorien widerspiegelt: 1) «Adaptives Unterrichten» und 2) «Facetten im Umgang mit Heterogenität» (vgl. Tabelle 2). Der Hauptkategorie 1) «Adaptives Unterrichten» wurden allgemeine Aussagen zu adaptiver Lehrkompetenz zugeordnet sowie Aussagen zu den AlPako-Kriterien, zu adaptiver Planungskompetenz und zu Heterogenität im Allgemein. Die Hauptkategorie 2) «Facetten im Umgang mit Heterogenität» umfasste Aussagen zum Diagnostizieren, zum Differenzieren und zur Klassenführung. Zudem wurde eine dritte Hauptkategorie 3) «Beurteilung» gebildet, welche Wertungen wie erwähnte positive und negative Aspekte, Änderungsvorschläge oder die Bereitschaft zur Weiterempfehlung des Seminars oder des Seminarinhalts inkludierte. Diese Kategorien wurden, wann immer möglich, mit inhaltlichen Aussagen zum Seminar, zum adaptiven Unterrichten oder zu den Facetten im Umgang mit Heterogenität doppelkodiert, um Schlussfolgerungen zur Beurteilung des Seminars und dessen Lerngelegenheiten im Spannungsfeld zwischen Evidenzorientierung und Praxisbedeutsamkeit zuzulassen (vgl. Forschungsfrage 2). Die Kodierung dieser Kategorie fokussierte insbesondere auf den zweiten Teil des Reflexionsberichts (begründete Gesamtbewertung des Seminars), aber es wurden auch wertende Aussagen aus dem ersten Teil (subjektiver Lerngewinn durch das Seminar) hinzugezogen, wie zum Beispiel *«Sehr gut fand ich ...»* (SG_04) oder *«Das Modul ... war für mich persönlich äusserst bereichernd ...»* (SG_13). Zudem wurde eine weitere Unterkategorie «Weiterempfehlung als Pflicht-

[1] «Qualitativ orientiert» bezieht sich auf die Kombination von qualitativen und quantitativen Analyseschritten (z.B. Häufigkeitsanalysen; Mayring, 2015, S. 17).

[2] An dieser Stelle danken die Autor:innen Alexandra Roggensinger und Anna-Lena Ullrich für die Unterstützung bei der Datenauswertung.

modul» gebildet, weil mehrere Studierende aufgeführt hatten, dass das Seminar als Pflichtmodul angeboten werden sollte.

Tabelle 2: Auswertungskategorien der Lerngelegenheiten im Seminar

| Hauptkategorie | Unterkategorie | Beschreibung und Beispiele |
|---|---|---|
| **Lerngelegenheit: Adaptives Unterrichten**<br>Bezieht sich auf Aussagen zum adaptiven Unterrichten | Adaptive Lehrkompetenz | Bezieht sich auf Aussagen, in denen gewonnene Kompetenzen zum adaptiven Unterrichten reflektiert werden, z.B.<br>– zu adaptiver Lehrkompetenz (z.B. SG_02)<br>– zu adaptiver Handlungskompetenz (z.B. SG_12)<br>– Abgrenzung zur Differenzierung (z.B. KN_20)<br>– zum adaptiven Unterrichten (z.B. SG_22) |
| | AIPako-Kriterien | Bezieht sich auf Aussagen, in denen die AIPako-Kriterien reflektiert werden, z.B.<br>– der Umgang mit den AIPako-Kriterien im Seminar (z.B. SG_01)<br>– AIPako-Kriterien als ein Instrument, um die bisherigen Unterrichtsplanungen zu überprüfen und zu optimieren (z.B. KN_22), beispielsweise: «Ich bin ein grosser Fan von Alpako [sic] geworden und finde es sehr gut, dass wir so etwas kennenlernen durften, da es einem wirklich bei der Unterrichtsplanung helfen kann» (SG_01)<br>– die geplante Umsetzung der AIPako-Kriterien im Unterricht (z.B. SG_13)<br>– die gelernten Kenntnisse zu den Kriterien (z.B. SG_08) |
| | Adaptive Planungskompetenz | Bezieht sich auf Aussagen, in denen adaptive Planungskompetenz reflektiert wird, z.B.<br>– das Wechselspiel zwischen adaptiver Planungskompetenz und Handlungskompetenz (z.B. SG_06, KN_19)<br>– die gelernten Kenntnisse zur Planungskompetenz (z.B. SG_12) |
| | Heterogenität | Bezieht sich auf Aussagen, in denen die im Seminar gelernten Inhalte zur Heterogenität reflektiert werden, z.B.<br>– Heterogenität von Klassen, beispielsweise hinsichtlich sozialen Umfelds, Intelligenz, Motivation (SG_09, KN_05)<br>– individuelle Bedürfnisse der Schüler:innen (z.B. SG_12)<br>– Heterogenität als Chance betrachten (z.B. SG_34, KN_07)<br>– homogene Gruppen bilden (z.B. SG_46) |

| Hauptkategorie | Unterkategorie | Beschreibung und Beispiele |
|---|---|---|
| **Lerngelegenheit: Facetten im Umgang mit Heterogenität**<br>Bezieht sich auf Aussagen zu Facetten eines adäquaten Umgangs mit Heterogenität | Facetten allgemein | Bezieht sich auf Aussagen, in denen die Studierenden zentrale Facetten des Umgangs mit Heterogenität (Diagnostik, Differenzierung und/oder Klassenführung) ansprechen, ohne dabei eine dieser Facetten weiter auszuführen. |
| | Diagnostik | Bezieht sich auf die im Seminar gelernten Inhalte zur Diagnostik, z.B.<br>– diagnostizieren hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte: methodisch, sozial, kognitiv (z.B. SG_17, KN_20)<br>– Basis, um auf unterschiedliche Bedürfnisse eingehen zu können, um adaptiv zu unterrichten (z.B. SG_18, KN_16), beispielsweise: «Ich habe gelernt, dass ich erst eine Diagnose stellen … und dann adaptiv handeln muss» (SG_38) |
| | Differenzierung | Bezieht sich auf die im Seminar gelernten Inhalte zur Differenzierung, z.B.<br>– qualitativ unterschiedliche Aufgaben stellen (z.B. SG_05, KN_10), nicht nur für die Leistungsstarken (z.B. SG_19)<br>– differenzieren hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte: kognitiv, methodisch, sozial (z.B. SG_41)<br>– «Ich habe gelernt, dass es nicht möglich ist Individuell [sic] auf jeden SuS [Schülerin und Schüler] einzugehen, man aber durch Niveaustufen fast allen gerecht werden kann» (KN_05) |
| | Klassenführung | Bezieht sich auf die im Seminar gelernten Inhalte zur Klassenführung, z.B.<br>– die Beziehung stärken (z.B. SG_01)<br>– Methoden aufeinander abstimmen (z.B. SG_15)<br>– klare Regeln und Erwartungen stellen (z.B. SG_44, KN_24)<br>– auf Unvorhergesehenes passend reagieren (z.B. SG_18)<br>– Präsenz zeigen (z.B. KN_11) |

| Hauptkategorie | Unterkategorie | Beschreibung und Beispiele |
|---|---|---|
| **Beurteilung der Lerngelegenheiten:** Bezieht sich auf Wertungen zum Seminarinhalt einerseits und zum Seminar andererseits | Positive Aspekte | Bezieht sich auf positive Beurteilungen zum Seminar oder zum Seminarinhalt, z.B. «Endlich konkrete Tipps für die Unterrichtsplanung» (KN_02). |
| | Negative Aspekte | Bezieht sich auf negative Beurteilungen zum Seminar oder zum Seminarinhalt, z.B. «Literaturkanon war sehr lang» (KN_03). |
| | Veränderungsvorschlag | Bezieht sich auf Aussagen dazu, inwiefern das Seminar selbst oder die Seminarinhalte verändert werden könnten, z.B. «für jedes Alpako-Kriterium [sic] ein positives Beispiel geben, wie dies umgesetzt werden kann» (KN_10). |
| | Weiterempfehlung | Bezieht sich auf Aussagen dazu, dass das Seminar oder der Seminarinhalt Freund:innen, Bekannten oder anderen Studierenden weiterempfohlen wird, z.B. «Ich würde das Seminar in jeden [sic] Fall weiterempfehlen, da ich der Meinung bin, dass es sich für meine Zukunft als Lehrerin ausgezahlt hat» (KN_24). |
| | Pflichtmodul | Bezieht sich auf Aussagen dazu, dass das Seminar als Pflichtmodul angeboten werden soll. |

## 5 Ergebnisse

Die Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage zeigen, dass die Studierenden bei der Hauptkategorie «Adaptives Unterrichten» die Unterkategorie «Adaptive Lehrkompetenz» ($n = 85$[3]) deskriptiv am häufigsten als subjektiven Lerngewinn reflektierten; darauf folgten «Adaptive Planungskompetenz» ($n = 78$) und «AlPako-Kriterien» ($n = 66$) (vgl. Abbildung 1). Bei der Hauptkategorie «Facetten im Umgang mit Heterogenität» waren es insbesondere die Unterkategorien «Differenzierung» ($n = 70$) und «Diagnostik» ($n = 49$).

Bei der adaptiven Lehrkompetenz erwähnten die Studierenden, was sie über Adaptivität sowie über adaptive Lehrkompetenz, mit den Kompetenzfacetten «Adaptive Handlungskompetenz» und «Adaptive Planungskompetenz», gelernt hatten, zum Beispiel: *«Ich weiß nun, was adaptiver Unterricht bedeutet und kann dies auch in eine*

[3] Es wurden Nennungen/Erwähnungen gezählt und nicht die Anzahl Personen, die die Kategorie reflektiert hatten.

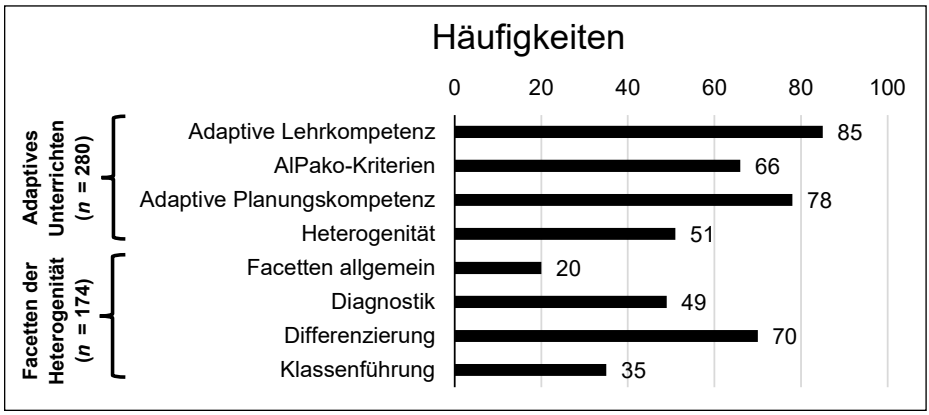



Abbildung 1: Studentische Erwähnungen (Mehrfachkodierung) der Seminarinhalte, die als subjektiver Lerngewinn wahrgenommen wurden.

*Unterrichtsplanung mit einbringen»* (KN_11). Weitere Aspekte, die reflektiert wurden, sind das adaptive Unterrichten, wie zum Beispiel Flexibilität beim Unterrichten zeigen (z.B. SG_37), auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler:innen eingehen (z.B. SG_31, KN_16) oder individuelle Unterstützung bieten (z.B. SG_45). Auch reflektierten die Studierenden die Abgrenzung zur Differenzierung, zum Beispiel: *«Ich habe verstanden, was der Unterschied zwischen Differenzierung und adaptiven Unterrichten ist und gelernt, dass letzteres bedeutet, anhand von Diagnostizierung, Differenzierung und der richtigen Klassenführung, alle Schüler*innen individuell zu fördern und für sie alle einen Lerngewinn sicherzustellen»* (KN_16).

Bezüglich adaptiver Planungskompetenz wurden unter anderem die gelernten Kenntnisse zu Planungskompetenz, wie zum Beispiel eine flexible Planung (z.B. SG_42), eine gute Planung sowohl als Vorbereitung als auch als Unterstützung für die Lehrperson (z.B. SG_24) und adaptive Planungskompetenz als zentraler Aspekt professioneller Lehrkompetenz (z.B. KN_06) reflektiert. Weitere Aspekte sind das Auseinandersetzen mit den und das Eingehen auf die verschiedenen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen (z.B. SG_43, KN_21) oder die Planung passender Übergänge zwischen verschiedenen Phasen (z.B. KN_24).

Die AlPako-Kriterien wurden von den Studierenden mehrfach als gut einsetzbarer Leitfaden (z.B. SG_01, KN_02, KN_15, KN_20) oder sehr gutes Hilfsmittel (z.B. KN_09) für gute Unterrichtsplanung betrachtet. Des Weiteren erwähnten die Studierenden beispielsweise, dass sie mithilfe der Kriterien die Voraussetzungen der Schüler:innen berücksichtigen (z.B. SG_30), Unterrichtsplanungen effizient auf Adaptivität prüfen (z.B. SG_17) sowie ihre bisherigen Unterrichtsplanungen überprüfen und optimieren könnten (z.B. KN_22). Eine Studierende betrachtete die AlPako-Kriterien als ein *«gutes und vor allem einfaches/ökonomisches Hilfsmittel ..., um seine Unterrichtspla-*

*nung vor der Umsetzung noch einmal kurz hinsichtlich der Adaptivität zu reflektieren und so möglichst jedem SuS [Schülerin und Schüler] einen Lernerfolg und ein Abholen bei seiner Voraussetzung ermöglicht werden kann»* (KN_10).

Bezüglich der Facetten im Umgang mit Heterogenität wurde bei der Unterkategorie «Differenzierung» mehrfach erwähnt, dass es wichtig sei, den Unterricht an die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler:innen anzupassen (z.B. SG_03, SG_05, KN_06, KN_07), qualitativ unterschiedliche Aufgaben zu stellen (z.B. SG_07, SG_13, SG_17, KN_10) und nicht lediglich zusätzliche Aufgaben für die Leistungsstarken anzubieten (z.B. SG_20). Dabei sei es denkbar, dass Schüler:innen ihr Niveau selbst wählen könnten (z.B. SG_19) und Aufgaben sowohl kognitiv und methodisch als auch sozial differenziert würden (SG_40). Ein Studierender fasste das Gelernte wie folgt zusammen: *«Eine Differenzierung von Aufgaben mache ich nun nicht mehr nur nach meinem Gutdünken, sondern nach den spezifischen Anforderungen der Lerngruppe»* (SG_05).

Bezüglich der Unterkategorie «Diagnostik» erwähnten die Studierenden, dass unterschiedliche Aspekte (kognitive, methodische und soziale Voraussetzungen; Räumlichkeiten; Klima) beachtet werden müssten (SG_17, KN_20) und dass die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler:innen nun besser erkenn- und überprüfbar seien (z.B. KN_04, KN_11). Zudem beurteilten die Studierenden die Diagnostik als Basis, um adaptiv unterrichten zu können (z.B. SG_18, SG_31, KN_16), was beispielsweise anhand der folgenden Aussage verdeutlicht wird: *«Ich habe gelernt, dass ich erst eine Diagnose stellen … und dann adaptiv handeln muss»* (SG_38).

Zusammengefasst zeigt sich, dass die Studierenden deskriptiv häufig adaptive Lehrkompetenz und adaptive Planungskompetenz, die AlPako-Kriterien sowie Differenzieren und Diagnostizieren reflektierten. Dies weist darauf hin, dass die Studierenden insbesondere adaptives Unterrichten und Planen sowie das Anpassen des Unterrichts an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen als subjektiven Lerngewinn betrachteten, wobei die AlPako-Kriterien als hilfreiches Instrument zur Überprüfung der Anpassungsprozesse herangezogen werden können.

Die Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage zeigen, dass das Seminar sowie dessen Lerngelegenheiten von den Studierenden sehr positiv beurteilt wurden. Die Studierenden reflektierten die verschiedenen Aspekte des Seminars insgesamt 415-mal positiv und 27-mal negativ und sie brachten 35 Veränderungsvorschläge an. Die positiven Aussagen bezogen sich insbesondere auf die Durchführung des Seminars und die Praxisbezüge, wie zum Beispiel:

> *Der zweite Tag war jedoch der Höhepunkt des Seminars. Hier hatten wir die Aufgabe, unsere theoretischen Kenntnisse in konkreten Unterrichtssituationen anzuwenden. Durch die gemeinsame Analyse von Unterrichtsbeispielen konnten wir*

> *verschiedene adaptive Unterrichtsmethoden in Aktion sehen, oder eben auch nicht und diese dann verbessern. Dieser praktische Ansatz war äusserst lehrreich, da er uns zeigte, wie wir die Theorie in die Praxis umsetzen können, um den Unterricht wirklich an die Bedürfnisse unserer Schüler anzupassen.* (SG_37)

Bei den negativen Aussagen monierten die Studierenden den Literaturkanon, so zum Beispiel, dass er sehr lang (KN_03) oder wenig relevant für das Seminar (SG_24, KN_14) sei. In 16 Aussagen wurde erwähnt, dass das Seminar bzw. die Seminarinhalte als empfehlenswert betrachtet würden bzw. dass die Seminarinhalte und die Seminargestaltung auf weitere Module transferiert werden sollten, zum Beispiel: *«Diese Schulpraktischen [sic] Umsetzungsbeispiele fand ich sehr nützlich und ich wünsche mir für mein kommendes Studium an der PH, dass mehr Seminare so aufgebaut sind»* (SG_30). Zudem plädierten 25 Studierende unter anderem aufgrund der hohen Praxisbedeutsamkeit dafür, dass das Seminar als Pflichtmodul angeboten werden solle, wie zum Beispiel in der folgenden Aussage: *«Ich bin sogar der Meinung, dass es Pflicht sein sollte, dieses Seminar zu besuchen, da so viele Fragen, die uns in unserem Alltag als zukünftige Lehrpersonen beschäftigen, geklärt werden können»* (SG_22).

Hinsichtlich der Lerngelegenheiten wurden meist positive Aspekte ($n$ = 33) genannt, teilweise begleitet durch wenige Empfehlungen ($n$ = 3) und einen Änderungsvorschlag (vgl. Abbildung 2). Negative Aspekte im Zusammenhang mit den inhaltlichen Themen in Bezug auf die dargebotenen Lerngelegenheiten wurden nicht genannt. Am häufigsten positiv bewertet wurden die AlPako-Kriterien ($n$ = 12), zum Beispiel: *«Vor allem die Alpako [sic] Kriterien sind ein super HHilfsmittel [sic] und bisher auch das einzige, dass [sic] ich bisher für eine gute Unterrichtsplanung in meinem Studium mitbekommen habe»* (KN_09). Zudem wurde in dieser Hinsicht insbesondere die direkte Umsetzbarkeit in der Praxis positiv hervorgehoben, zum Beispiel: *«Diese Planungshilfe mit den Alpako-Kriterien kann ich tatsächlich anwenden und damit auch einen Unterschied in meiner Planung bewirken, welcher mir und den SuS [Schülerinnen und Schülern] etwas bringt»* (SG_17). Am deskriptiv zweithäufigsten positiv bewertet wurde «Adaptive Lehrkompetenz» ($n$ = 9); darauf folgte «Adaptive Planungskompetenz» ($n$ = 5), was sich zum Beispiel an der folgenden Aussage erkennen lässt: *«Ich fühle mich sowohl in meiner adaptiven Planungskompetenz als auch in meiner adaptiven Handlungskompetenz durch das Seminar deutlich besser auf die Praxis als Lehrkraft vorbereitet»* (KN_16).

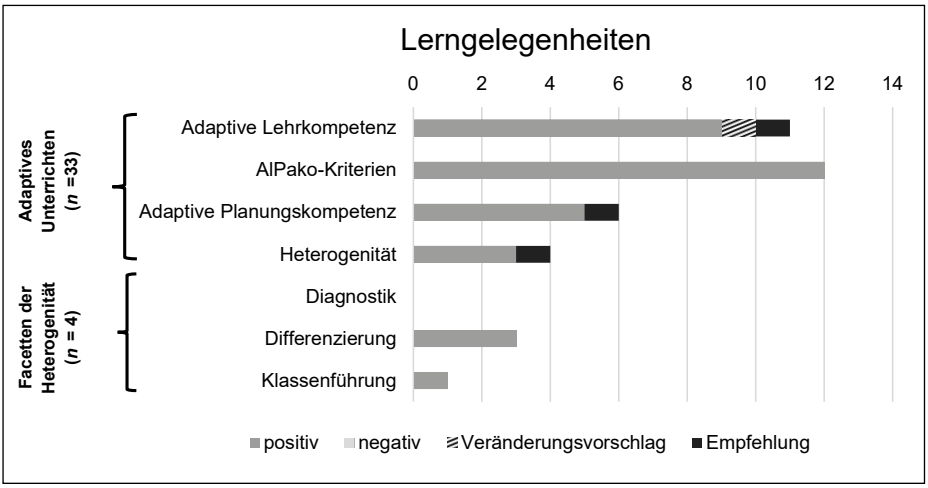



Abbildung 2: Studentische Beurteilungen (Mehrfachkodierung) der Lerngelegenheiten (keine Nennung bei «negativ»).

Es wurde je einmal eine Empfehlung bei den drei Unterkategorien «Adaptive Lehrkompetenz», «Adaptive Planungskompetenz» und «Heterogenität» vorgenommen. Zu «Adaptive Planungskompetenz» beispielsweise wurde Folgendes genannt: *«Die Integration dieser Inhalte in die Mentorate und Praktika wäre besonders wertvoll. So kann das Erlernte direkt in der Praxis angewendet werden»* (SG_35). Zu «Adaptive Lehrkompetenz» wurde zudem einmal ein Veränderungsvorschlag gemacht: *«Was mich noch mehr interessiert hätte, wäre, wie adaptiver Unterricht durch Technologie unterstützt werden könnte. ... Zum Beispiel [Internetseiten], bei welchen wir als Lehrpersonen den Fortschritt unserer Schüler:innen mitverfolgen können und so unsere Planung/Umsetzung/Überprüfung erleichtert wird»* (SG_27).

Zusammengefasst zeigt sich, dass die Studierenden dem Seminar und dessen Lerngelegenheiten insgesamt einen hohen subjektiven Lerngewinn und eine hohe Praxisrelevanz beimessen. Dies wird nicht nur dadurch verdeutlicht, dass es nur wenige bis keine negativen Rückmeldungen zum Seminar und zu dessen Lerngelegenheiten gab, sondern auch dadurch, dass die Studierenden eine direkte Umsetzbarkeit der Lerngelegenheiten in ihrer Lehrtätigkeit sahen, dass mehrfach der Wunsch nach Adaption des Seminaraufbaus bzw. Integration der Lerngelegenheiten in weitere Module bzw. Praktika gewünscht wurde und dass 25 Studierende das Seminar als Pflichtmodul empfahlen.

## 6 Diskussion

Im Rahmen dieses Beitrags wurde ein innovatives Seminarkonzept zur Förderung adaptiver Planungskompetenz im Umgang mit Heterogenität vorgestellt, welches im Spannungsfeld zwischen Evidenzorientierung und Praxisbedeutsamkeit agiert. Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt dabei auf der Entwicklung und der Erprobung konkret einsetzbarer Lerngelegenheiten im Rahmen eines Seminarkonzepts, das wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zur adaptiven Planungskompetenz in ein hochschuldidaktisches Lehrformat überführt. Der Beitrag zeigt die praktische Implementierung eines evidenzorientierten Instruments – der etablierten und umfassend evaluierten AlPako-Kriterien von Rey (2022) – auf und macht die Planungskriterien anhand einer unterrichtspraktischen Anwendung verständlich und erfahrbar. Der Beitrag liefert somit konkrete Anregungen für die Gestaltung vergleichbarer Lehrveranstaltungen in der Lehrpersonenbildung.

Es wurden Einschätzungen der teilnehmenden Studierenden über Reflexionsberichte eingeholt, die qualitativ ausgewertet wurden. Diese Herangehensweise ermöglichte einen differenzierten Einblick in die aus der Sicht der Teilnehmenden lernwirksamen und praxisrelevanten Aspekte des Seminars. Insbesondere konnten Hinweise darauf gewonnen werden, welche Inhalte, Konzepte und Lerngelegenheiten aus der Sicht der Studierenden für ihre Professionalisierung bedeutsam sind. Diese Einsichten wären durch quantitative Evaluationsinstrumente nur eingeschränkt zugänglich gewesen. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass die Studierenden das Konstrukt der adaptiven Planungskompetenz sowie die AlPako-Kriterien als bedeutsamen persönlichen Lerngewinn wahrgenommen haben, was sie in ihrer Professionalisierung zur Lehrperson stärkt. Die AlPako-Kriterien wurden als praxisbedeutsame und direkt zur Unterrichtsplanung nutzbare Kriterien bewertet. Diese Einschätzungen der Studierenden, bei denen sich deskriptiv keine erkennbaren Unterschiede zwischen der Pädagogischen Hochschule St.Gallen und der Universität Konstanz zeigten, unterstreichen die Bedeutung des Konstrukts sowie der AlPako-Kriterien für angehende Lehrpersonen im Kontext des adaptiven Unterrichtens und bestätigen damit zentrale Befunde aus der bisherigen Forschung (Brühwiler, 2014; Rey et al., 2018).

Es zeigt sich zudem die praktische Bedeutsamkeit der im Seminar vermittelten theoretisch und empirisch fundierten Inhalte, die laut den Aussagen der Studierenden auch im Hinblick auf die Berufsausübung vermittelt werden konnten, was unter dem Gesichtspunkt der oben genannten Spannung von Theorie und Praxis besonders hervorzuheben ist. Die Rückmeldungen deuten darauf hin, dass die Inhalte nicht nur als theoretisches Konzept verstanden wurden, sondern den Studierenden konkrete Orientierung bei der eigenen Unterrichtsplanung boten. Damit konnte eine zentrale Zielsetzung des Seminars erreicht werden: Die Verbindung evidenzbasierter Inhalte mit praxisrelevanten Anwendungen. Es kann angenommen werden, dass das Seminar eine Art Austauschgefäss schaffen konnte, in dem zwischen Theorie und Praxis vermittelt wird, wie es

beispielsweise von Shavelson (2020) zur Überbrückung der Kluft zwischen Theorie und Praxis gefordert wird (Locher et al., 2025). Das Seminarkonzept hat damit das Potenzial, bezüglich der in der Literatur beschriebenen Spannung zwischen den in der Lehrpersonenbildung vermittelten formalisierten Planungskonzepten sowie den – oftmals davon abweichenden – konkreten Planungspraktiken (Morris & Hiebert, 2017) zu vermitteln. Ob sich dies in das Handeln der Lehrpersonen weiterträgt und ob damit eine Qualitätssteigerung des Unterrichts erreicht werden kann, kann hier nur antizipiert werden. Um die Wirkkette der im Seminar vermittelten Kompetenzen in den Unterricht verfolgen zu können, bräuchte es Analysen der konkreten unterrichtlichen und planerischen Praktiken der Teilnehmenden und gegebenenfalls die Verbindung mit Daten zur unterrichtlichen Qualität dieser Lehrpersonen. Dass das Seminar überdies sukzessive und iterativ weiterentwickelt werden muss, zeigen unter anderem die negativen Äusserungen zum intensiven Literaturstudium im Vorgang zum Seminar. Hier bietet es sich an, die Praxisbedeutsamkeit der Texte noch stärker zu adressieren und/oder den Kanon weiter auszudünnen.

Bei der Einschätzung der Befunde müssen verschiedene Limitationen bedacht werden: Aufgrund des qualitativen Forschungsdesigns sowie der Stichprobe von Studierenden ausschliesslich zweier Hochschulen erheben die Ergebnisse keinen Anspruch statistischer Generalisierbarkeit – im Fokus stand die Erfassung subjektiver Wahrnehmungen und Bewertungen. Belastbare quantitative Erkenntnisse zum Seminar stehen noch aus, wobei erste Auswertungen auf einen – auch quantitativ abbildbaren – Kompetenzzugewinn der Teilnehmenden hindeuten. Die noch ausstehenden Analysen müssen einbezogen werden, um ein ganzheitliches Bild der Güte des Seminars zu erhalten. Darüber hinaus wurden die Reflexionen nicht anonymisiert und im Rahmen des Leistungsnachweises verfasst, wodurch die Gefahr besteht, dass die Studierenden die Reflexionen aufgrund sozialer Erwünschtheit oder persönlicher Befindlichkeiten angepasst hatten. Die ausstehenden quantitativen Befunde werden hier eine Form der Validierung der Erkenntnisse liefern.

Trotz dieser Einschränkungen kann die Notwendigkeit einer hochschulischen Lehrpersonenausbildung abgeleitet werden, die anwendungsorientiert an den Anforderungen der Berufsausübung im Praxisfeld gestaltet ist. Der vielfach geäusserte Wunsch nach weiteren solchen Seminaren (in Bezug auf Inhalt und theoretisch-praktischen Aufbau) zeigt die hohe Relevanz der vermittelten Inhalte auf. Im Kontext dieser Studie besteht ein langfristiges Ziel daher in der Schaffung und der Implementation eines standardisierten, evidenzorientierten Seminars zu adaptiver Planungskompetenz, über das Lehrpersonen die Kompetenz erwerben, möglichst alle Schüler:innen einer heterogenen Gesellschaft lernwirksam zu erreichen. Perspektivisch sollten die Inhalte des hier vorgestellten innovativen Seminarkonzepts auch mit Stakeholder:innen der ausübenden Praxis, zum Beispiel im Rahmen von Design-Based-Research-Ansätzen, diskutiert und vor dem Hintergrund der jeweiligen Begebenheiten vor Ort abgeglichen werden, um

so mögliche Anknüpfungspunkte und Synergien, aber auch Diskrepanzen aufzudecken (Scholl, Rey, Küth & Unger, 2026).

## Literatur

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

**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.* Münster: Waxmann.

**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. & Vogt, F.** (2020). Adaptive teaching competency: Effects on quality of instruction and learning outcomes. *Journal for Educational Research Online, 12* (1), 120–143.

**Corno, L.** (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist, 43* (3), 161–173.

**Döring, N. & Bortz, J.** (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

**Dumont, H., Decristan, J. & Fauth, B.** (2024). Adaptiver Unterricht erfordert eine adaptive Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft, 52* (2), 199–211.

**Fairbanks, C. M., Duffy, G. G., Faircloth, B. S., He, Y., Levin, B. B., Rohr, J. & Stein, C.** (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education, 61* (1–2), 161–171.

**Flick, U.** (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411–423). Wiesbaden: Springer VS.

**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.

**Franz, E.-K., Wacker, A. & Heyl, V.** (2018). Entwicklung von Testitems zur Erfassung pädagogisch-psychologischer Handlungskompetenz. In J. Rutsch, M. Rehm, M. Vogel, M. Seidenfuß & T. Dörfler (Hrsg.), *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen* (S. 47–74). Wiesbaden: Springer.

**Gassmann, C.** (2013). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung. Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung.* Wiesbaden: Springer VS.

**Helmke, A.** (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

**Herzmann, P. & König, J.** (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Eine Einführung.* Weinheim: Beltz.

**Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren.** (2024). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen (Anerkennungsreglement Lehrdiplome, ARLD) vom 28. März 2019* (Stand am 25. Oktober 2024). Bern: EDK.

**König, J., Buchholtz, C. & Dohmen, D.** (2015). Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18* (2), 375–404.

**König, J. & Rothland, M.** (2022). Stichwort: Unterrichtsplanungskompetenz. Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25* (4), 774–813.

**Kultusministerkonferenz.** (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 07.10.2022.* Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

**Locher, F. M., Unger, V., Hochweber, J. & Brühwiler, C.** (2025). *Studienbuch Empirische Bildungsforschung. Grundlagen und Relevanz für Ausbildung und Schule.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
**Mayring, P.** (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
**Moroni, S., Gut, R., Niggli, A. & Bertschy, B.** (2014). Verbindung zwischen Theorie und Praxis bei der Begleitung von Praxisphasen in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 7* (1), 24–45.
**Morris, A. K. & Hiebert, J.** (2017). Effects of teacher preparation courses: Do graduates use what they learned to plan mathematics lessons? *American Educational Research Journal, 54* (3), 524–567.
**Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., Pierczynski, M. & Allen, M.** (2017). Teachers' instructional adaptations: A research synthesis. *Review of Educational Research, 87* (2), 205–242.
**Rey, T.** (2022). *Entwicklung einer adaptiven Lehrkompetenz im Umgang mit Heterogenität in der Zweiten Phase der Lehrerbildung* [Dissertation]. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
**Rey, T., Lohse-Bossenz, H., Wacker, A. & Heyl, V.** (2018). Adaptive Planungskompetenz bei angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Befunde einer Pilotierungsstudie aus Baden-Württemberg. *heiEDUCATION Journal, 1* (1/2), 127–150.
**Rey, T., Unger, V. & Lohse-Bossenz, H.** (2023). Allgemeindidaktische Kriterien zur Erfassung einer adaptiven Planungskompetenz im Umgang mit Heterogenität (AlPako). Validierung eines Testinstruments. *Journal for Educational Research Online, 15* (2), 183–204.
**Schmaltz, C.** (2017). *Heterogenität als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrkräften. Entwicklung der Unterrichtsplanungskompetenz im Rahmen einer Fortbildung.* Wiesbaden: Springer VS.
**Schnebel, S., Kreis, A. & Musow, S.** (2017). Wie schätzen Studierende ihre Planungskompetenz und den Nutzen kooperativer Unterrichtsplanung ein? Ergebnisse einer Interventionsstudie zu Peer Coaching in der Lehrpersonenausbildung nach dem Ansatz des Kollegialen Unterrichtscoachings. In A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.), *Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen* (S. 107–128). Landau: Empirische Pädagogik.
**Schneider, R.** (2010). Pädagogische Professionalisierung in der universitären Lehrer- und Lehrerinnenausbildung – Eine forschungsbezogene Perspektive. In R. Schneider & B. Szczyrba (Hrsg.), *Hochschuldidaktik aufgefächert – vernetzte Hochschulbildung* (S. 72–81). Münster: LIT.
**Scholl, D. & Plöger, W.** (2020). Unterricht als Gegenstand der Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 21–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
**Scholl, D., Rey, T., Küth, S. & Unger, V.** (2026). Planung als Artefakt? – Für eine empirische Unterrichtsplanungsforschung mit Relevanz für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In S. Ruin, G. Geber-Knop, C. Maulbetsch & S. Greiten (Hrsg.), *Aushandlungen zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis als Bezugspunkt von Professionalisierungsforschung* (S. 37–50). Münster: Waxmann.
**Shavelson, R. J.** (2020). Research on teaching and the education of teachers: Brokering the gap. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 38* (1), 37–53.
**Sturm, L.** (2025). *Lernumgebungen im Sachunterricht adaptiv planen. Untersuchungen zur adaptiven Planungskompetenz von Grundschullehramtsstudierenden unter Berücksichtigung digitaler Medien* [Dissertation]. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.
**Vagle, M.** (2016). Making pedagogical adaptability less obvious. *Theory Into Practice, 55* (3), 207–216.
**Vaughn, M. & Parsons, S. A.** (2013). Adaptive teachers as innovators: Instructional adaptations opening spaces for enhanced literacy learning. *Language Arts, 92* (2), 81–93.
**VERBI Software.** (2024). *MAXQDA 2024* [Computer-Software]. Berlin: VERBI Software.
**Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University Press
**Wacker, A., Unger, V. & Rey, T.** (2021). Entwicklungspfade und aktuelle Strukturen staatlicher Sekundarschullehrerbildung in Baden-Württemberg. In H. Lohse-Bossenz, M. Rehm, M. Friesen, M. Seidenfuß, J. Rutsch, M. Vogel & T. Dörfler (Hrsg.), *Professionalisierung in der Lehrerbildung. Erkenntnisse und Perspektiven des interdisziplinären Forschungsprogramms «Effektive Kompetenzdiagose in der Lehrerbildung»* (S. 161–178). Münster: Waxmann.

**Wildt, J.** (2012). Praxisbezug in der Hochschulbildung – Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 261–278). Wiesbaden: Springer VS.

## Autoren und Autorin

**Thomas Rey**, Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen, thomas.rey@phsg.ch
**Eva Weingartner**, Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen, eva.weingartner@phsg.ch
**Valentin Unger**, Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen, valentin.unger@phsg.ch