

Christian Fischer
Donata Hillmann
Monika Kaiser-Haas
Monika Konrad
(Hrsg.)

Strategien selbstregulierten Lernens in der Individuellen Förderung

Ein Praxishandbuch zum Forder-Förder-Projekt



WAXMANN

Begabungsförderung

Individuelle Förderung und Inklusive Bildung

herausgegeben von
Christian Fischer

Band 11

Christian Fischer, Donata Hillmann,
Monika Kaiser-Haas, Monika Konrad (Hrsg.)

Strategien selbstregulierten Lernens in der Individuellen Förderung

Ein Praxishandbuch zum Forder-Förder-Projekt



Waxmann 2021

Münster • New York

Diese Publikation wird ermöglicht durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

GEFÖRDERT VOM



Im vorliegenden Handbuch wird eine inklusive und diversitätsbewusste Schreibweise, das Gendersternchen, verwendet (z. B. Schüler*innen). Es bezeichnet alle sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten. Der Stern wird auch als Suffix verwendet (z.B. trans*) und steht in diesem Fall als Platzhalter z.B. für transgender, transident, transgeschlechtlich.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Band 11

Print-ISBN 978-3-8309-4305-1
E-Book-ISBN 978-3-8309-9305-6
doi: <https://doi.org/10.31244/9783830993056>

© Waxmann Verlag GmbH, 2021
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagabbildung: © Michael Kuhlmann, Münster
Satz: Roger Stoddart, Münster
Druck: Elanders GmbH, Waiblingen



Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort	7
----------------------	----------

Linda Habedank und Donata Hillmann

1. Einleitung	9
1.1 Was ist Individuelle Förderung?	9
1.2 Was ist das Forder-Förder-Projekt?	10
1.3 Wie ist das Handbuch aufgebaut?	11

Christian Fischer, David Rott, Franziska Trappehl und Linda Habedank

2. Grundlagen Individueller Förderung	14
2.1 Individuelle Förderung im deutschen und internationalen Bildungssystem	14
2.2 Konzepte Individueller Förderung	15
2.3 Zielgruppen Individueller Förderung	17
2.4 Modelle Individueller Förderung	18
2.5 Potenzialorientierte pädagogische Haltung	20
2.6 Grundlagen der Begabungsförderung	27

Christian Fischer, David Rott und Corinna Schuster

3. Konzepte des selbstregulierten Lernens	32
3.1 Selbstreguliertes Lernen als Handlungskompetenz	33
3.2 Formen des selbstregulierten Lernens	40
3.3 Selbstreguliertes Lernen in der Begabungsförderung	42
3.4 Grundlagen des forschenden Lernens	45

Christian Fischer, David Rott, Christiane Fischer-Ontrup, Corinna Schuster, Donata Hillmann, Franziska Trappehl, Julia Gilhaus-Schütz, Isabel Unkel und Vivian van Gerven

4. Strategien selbstregulierten Lernens	47
4.1 Konzepte und Formen von Strategien selbstregulierten Lernens	47
4.2 Kognitive Strategien der Informationssuche und -verarbeitung	56
4.3 Metakognitive Strategien der Lernprozesssteuerung	80
4.4 Motivational-volitionale Strategien der Selbstregulation	90
4.5 Strategien forschenden Lernens (FFP-A)	104

Monika Kaiser-Haas, Monika Konrad, Linda Habedank, Donata Hillmann, David Rott, Christian Fischer und Nele von Wieding

5. Das Forder-Förder-Projekt (FFP)	113
5.1 Leitgedanken des FFP	113
5.2 Projektphasen	115
5.3 Projektformen	118
5.4 Mögliche Zielgruppen	120
5.5 Organisatorische Rahmenbedingungen	125

Monika Kaiser-Haas, Monika Konrad, Donata Hillmann und Linda Habedank

6. Am FFP beteiligte Personen.....	128
6.1 Projektleitung	128
6.2 Mentor*innen und begleitende Personen.....	130
6.3 Schulleitung	131
6.4 Kollegium.....	133
6.5 Familie	133

Monika Kaiser-Haas, Monika Konrad und Donata Hillmann

7. Vorbereitungen zur Durchführung des FFP	136
7.1 Planung der Projektphasen im Schuljahr	136
7.2 Planung der Projektstunden im Stundenplan	137
7.3 Ablauf der Projektstunden.....	138
7.4 Vereinbarung von Regeln im FFP.....	140
7.5 Exkurs: das Lerntagebuch	143

Monika Kaiser-Haas, Monika Konrad, David Rott, Donata Hillmann und Isabel Unkel

8. Durchführung des FFP – Phase für Phase	150
8.1 Phase I: Förderdiagnostik	151
8.2 Phase II: Themenwahl	155
8.3 Phase III: Informationssuche.....	159
8.4 Phase IV: Produktdokumentation	169
8.5 Phase V: Ergebnispräsentation	174
8.6 Phase VI: Evaluation.....	186

Christian Fischer, David Rott, Julia Gilhaus-Schütz und Sarah Schulte ter Hardt

9. Ergebnisse aus der Forschung.....	190
---	------------

Christian Fischer, David Rott, Julia Gilhaus-Schütz und Sarah Schulte ter Hardt

10. Kompetenzorientierte Bildung von Lehrkräften durch Individuelle Förderung von Schüler*innen.....	194
11. Literatur.....	200
12. Hinweise zur Materialnutzung	222
13. Materialübersicht	223
14. Materialteil	226
15. Mitarbeitende.....	289
16. Dankeswort	294
17. Glossar	295

Vorwort

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

das vorliegende Buch ist konzipiert als praxisnahes Handbuch, welches Sie bei der Durchführung eines Projektformats zur individuellen Begabungsförderung und nachhaltigen Potenzialentwicklung von Kindern und Jugendlichen in der Schule bestmöglich unterstützen und zu diesem Zweck Schritt für Schritt begleiten soll.

Das in diesem Handbuch vorgestellte Forder-Förder-Projekt eignet sich als Vermittler von Strategien des selbstregulierten Lernens ideal, um Kinder und Jugendliche individuell in ihren Begabungen und Interessen zu fordern sowie in ihren Lernkompetenzen zu fördern. Darüber hinaus eignet sich das Projektformat, um im schulischen Kontext auch Mischformen von Präsenzunterricht und Distanzlernen erfolgreich zu vereinen.

Mit der zunehmenden Kopplung von Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz gewinnen Formate selbstregulierten Lernens verbunden mit digitalem Lernen zunehmend an Bedeutung. Distanzlernen erfordert jedoch enorme Fähigkeiten zur Selbstorganisation und einer selbstständigen Aneignung von Lerninhalten. Gerade das Setzen eigener Ziele, das Planen und Organisieren von Aufgaben und das Reflektieren des eigenen Lernprozesses sind wichtige Kompetenzen.

Mit seinem vielfältigen Angebot richtet sich das Handbuch an Lehrer*innen, Schulleitungen und alle anderen an Unterrichts- und Schulentwicklung beteiligten Akteur*innen, die sich den Herausforderungen eines proaktiven Umgangs mit Diversität stellen, eine potenzialorientierte individuelle Förderung von Schüler*innen verbindlich verankern und die Vermittlung von Lernstrategien langfristig vorantreiben möchten.

Neben theoretischen Grundlagen und aktuellen Forschungsergebnissen bietet Ihnen dieses Handbuch auch fächerunabhängige Anregungen für die Arbeit mit Ihren Schüler*innen sowie praktische Hinweise und Unterrichtsmaterialien zur Verankerung eines Projekts zum diagnosebasierten individualisierten Lernen an Ihrer Schule. Zu diesem Zweck wurden die Inhalte des Buches in zwei Bereiche unterteilt:

Der erste Teil präsentiert Ihnen zunächst grundlegendes Wissen zum Thema Individuelles Fordern und Fördern in schulischen Lehrformaten. Dabei erhalten Sie Einblicke in theoretische Grundlagen und Konzepte der individuellen (Begabungs-)Förderung. Zusätzlich werden neben Begriffsdefinitionen auch Konzepte, Formen und Strategien des selbstregulierten Lernens präsentiert.

Im zweiten Teil werden die verschiedenen Phasen des Projekts und die dafür benötigten Materialien vorgestellt. Sowohl das unterrichtsadäquate Material als auch das vorgestellte Forder-Förder-Projekt können in Ihrem Fachunterricht sowie in fachübergreifenden Lernsituationen in der Grundschule und weiterführenden Schule verwendet werden.

Wir wünschen Ihnen viel Freude bei der Lektüre und zahlreiche Inspirationen für Ihren Unterricht!



Prof. Dr. Christian Fischer

1. Einleitung

In diesem Kapitel erfahren Sie, auf welcher Grundlage und mit welchem Anspruch dieses Handbuch entstanden und wie es aufgebaut und gestaltet ist. Zusätzlich gibt Ihnen das erste Kapitel einen Einblick in das für eine individuelle Förderung zentrale Thema des selbstregulierten Lernens, das auch die Grundlage des in diesem Buch vorgestellten Forder-Förder-Projekts bildet.

1.1 Was ist Individuelle Förderung?

„Die größten Effekte auf das Lernen treten dann auf, wenn Lehrpersonen in Bezug auf das Lehren selbst zu Lernenden werden und wenn Lernende zu ihren eigenen Lehrpersonen werden. [...]“ (Hattie, 2013, S. 27)

Ertragreiches Unterrichten und effektives Lernen sind voraussetzungsvoll: Von pädagogischen Fachkräften verlangt es nicht nur umfassende Kenntnisse über ihre Schüler*innen und deren Lernverhalten, sondern auch das Wissen über Möglichkeiten und Herausforderungen individuellen Forderns und Förderns, um jede*n Einzelne*n potenzialorientiert unterstützen zu können.

In dem vorangestellten Zitat spricht der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie einen Aspekt an, mit dem er die Rolle der Lernenden in den Fokus der Betrachtungen rückt: Wenn die Lernenden zu ihren eigenen Lehrpersonen werden, so Hatties Annahme, ist der Lerneffekt am größten. Doch welche Kompetenzen brauchen Lernende, um sich selbst unterrichten zu können? In Hatties Studien zeigt sich: Wer als Lernende*r zur eigenen Lehrperson wird, weist Merkmale selbstregulierenden Lernens auf. Dies zeichnet sich vor allem durch Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung sowie die selbstständige Steuerung und Bewertung des eigenen Lernverlaufes aus. Indem Schüler*innen ihren eigenen Lernprozess steuern und reflektieren, sich eigene Lernziele setzen und selbst planen, mit welchen Mitteln sie diese Ziele erreichen, wird die Effektivität ihres Lernens gesteigert (Pintrich, 2000). Um dies jedoch leisten zu können, benötigen sie Strategien selbstregulierten Lernens. Ebendiese sollen im Zentrum dieses Buches stehen.

Individuelle Förderung als Individualisierung des Unterrichts

Auch im Kontext einer individuellen Förderung, die nicht nur auf die Kompensation bestehender Lern- und Leistungsschwierigkeiten bei Schüler*innen abzielt, sondern auch die Entwicklung ihrer Fähigkeits- und Persönlichkeitspotenziale in den Blick nimmt und die in den meisten Schulgesetzen der Bundesländer gesetzlich verankert ist, spielen Strategien selbstregulierten Lernens eine immer größere Rolle. Mit diesem Praxishandbuch werden Ihnen anhand des an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster entwickelten Forder-Förder-Projekts zur individuellen (Begaungs-)Förderung Theorien und praktische Umsetzungsmöglichkeiten von Strategien selbstregulierten Lernens aufgezeigt und damit Möglichkeiten zur Individualisierung Ihres Unterrichts dargeboten.

Wer profitiert davon?

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es sich bei diesem Handbuch nicht um eine Anleitung im Sinne eines Maßnahmenkataloges handelt. Vielmehr soll es Anstoß für Entwicklungen und konkrete Vorschläge zur Gestaltung solcher Entwicklungsprozesse geben. Sollten Sie feststellen, dass einige der Vorschläge nicht zu Ihnen, Ihren Schüler*innen oder den Rahmenbedingungen an Ihrer Schule passen, scheuen Sie sich nicht, die präsentierten Inhalte abzuwandeln und für Ihren Unterricht zu adaptieren. Denn das Potenzial des hier beschriebenen Projekts oder Abwandlungen des Projekts betrifft nicht nur die Schüler*innen, die an dem Projekt teilnehmen. Auch die beteiligten Lehrkräfte und ihre Schulen, die sich mit der Durchführung eines Forder-Förder-Projekts (im Folgenden als FFP bezeichnet) auf den Weg der individuellen (Begabungs-)Förderung machen, erzielen durch das Projekt einen enormen Gewinn. Denn das FFP kann neben einer diagnosebasierten individualisierten Förderung der Schüler*innen auch Motor zur Schul- und Unterrichtsentwicklung sein, indem durch die Implementation des Projekts in das Schulprogramm und eine daraus resultierende Sensibilisierung des Kollegiums für diese Themenkreise weitere Ideen angeregt und neue Projekte entwickelt werden können.

1.2 Was ist das Forder-Förder-Projekt?

Um diesem Ziel einen Schritt näherzukommen, versteht sich dieses Buch als ein Leitfaden aus der wissenschaftlichen Praxis für die schulische Praxis. Grundlage ist das inzwischen seit mehr als 18 Jahren bestehende Forder-Förder-Projekt (FFP), das sich – ausgehend von Schulen in Münster und Osnabrück – mittlerweile an über 200 Schulen allein in NRW und darüber hinaus im deutschsprachigen Raum etabliert hat. Entstanden im Kontext eines Habilitationsprojekts wurde das Projektformat im Rahmen von Dissertationen sowohl zur Schüler*innenförderung als auch zur Lehrer*innenbildung stetig weiterentwickelt und an wissenschaftliche Erkenntnisse sowie an die sich verändernde Schul- und Unterrichtskultur angepasst. Durch diesen kontinuierlichen Ausbau konnte es sich von einem Projekt zur gezielten Begabungs- und Begabtenförderung zu einem Projekt, das die Individuelle Förderung aller Schüler*innen anstrebt, weiterentwickeln und sich damit auch im Bereich der inklusiven Bildung erfolgreich etablieren.

Im Rahmen der bundesweiten Initiative *LemaS – Leistung macht Schule* wird das Projektformat aktuell unter dem Titel *Adaptive Formate diagnosebasierter individueller Forderns und Förderns (diFF)* gemeinsam mit 32 Projektschulen aus dem gesamten Bundesgebiet weiterentwickelt. Die während der Projektlaufzeit entstehenden Anpassungen und Optimierungen sollen zum Ende der ersten Förderphase in weiteren Publikationen veröffentlicht werden.¹

Ziel des Forder-Förder-Projektes ist es, Schüler*innen in ihren individuellen Begabungspotenzialen herauszufordern, sie gleichzeitig aber auch in ihren persönlichen Lernkompetenzen auf der Grundlage einer pädagogischen Diagnostik zu fördern. Das Projekt orientiert sich deshalb am Zyklus Diagnose – Förderung – Evaluation, wobei die förderorientierte Diagnostik bzw. diagnosebasierte Förderung stets eine hohe Relevanz haben.

Darüber hinaus bietet es den Schüler*innen genügend Raum, um individuelle Interessen entdecken und entfalten zu können. An diesen orientiert erstellen

¹ Informationen zu der Initiative finden Sie unter: <https://www.leistung-macht-schule.de/>
Informationen zum Forschungsverbund finden Sie unter: <https://www.lemas-forschung.de/>

die Schüler*innen im Rahmen des Projektes eine Expert*innenarbeit oder ein Expert*innenposter zu einem Thema bzw. einer Fragestellung ihrer Wahl und stellen am Ende des Projektes ihre Ergebnisse einem Publikum vor. Durch die an ihre individuellen Interessengebiete und persönlichen Lernkompetenzen angepassten Herausforderungen können die Schüler*innen nicht nur persönliche Grenzen, sondern vor allem ihre individuellen Begabungen und Stärken erfahren und werden motiviert, sich über einen langen Zeitraum planvoll mit einem*einer selbst gewählten Themenbereich bzw. Forschungsfrage auseinanderzusetzen und ihr Wissen in diesem Bereich zu vertiefen.

1.3 Wie ist das Handbuch aufgebaut?

Die einzelnen Arbeitsphasen des Forder-Förder-Projektes werden in aufeinander folgenden Kapiteln präzise erläutert. Darüber hinaus folgen Informationen für Projektleitung und Mitarbeitende, Lehrer*innen sowie unterstützende Personen, eine Vorlage der FFP-Urkunde, Hinweise für die Gestaltung der Abschlusspräsentation und Arbeitsmaterialien für Schüler*innen. Passend zu jeder Phase des Projektes werden Ihnen mögliche Ziele und Vorgehensweisen präsentiert. Um die Planung des Projektes für Sie zu vereinfachen, finden Sie im Verlauf des zweiten Teils auch Checklisten, die Ihnen bei der Organisation Ihres eigenen Projektes behilflich sind. Das Handbuch dient so nicht nur als Quelle wissenschaftlich fundierter Forschungsergebnisse, sondern bietet Ihnen als Leser*in zudem einen konkreten Leitfaden, um die praktische Entwicklung eines Forder-Förder-Projektes an Ihrer Schule anzustoßen und durchzuführen.

Der Anspruch des vorliegenden Handbuchs besteht darin, über eine Verknüpfung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse und praktischer Handlungsanleitungen bisherige Erfahrungen bei der Durchführung von Forder-Förder-Projekten aufzunehmen

Teil 1	Teil 2
<u>Theoretische Grundlagen</u>	<u>Praktische Umsetzung</u>
<p>Kapitel 1 Einleitung und Aufbau des Handbuches</p> <p>Kapitel 2 Grundlagen individueller Förderung</p> <p>Kapitel 3 Konzepte des selbstregulierten Lernens</p> <p>Kapitel 4 Strategien des selbstregulierten Lernens</p>	<p>Kapitel 5 Vorstellung des FFP</p> <p>Kapitel 6 Rollen der beteiligten Personen</p> <p>Kapitel 7 Vorbereitung und Organisation</p> <p>Kapitel 8 Durchführung und Reflexion</p> <p>Kapitel 9 Ergebnisse aus der Forschung</p> <p>Kapitel 10 Verankerung in der Lehrer*innenbildung</p> <p>Materialteil Dokumente zur Nutzung im Unterricht</p>

Abbildung 1: Aufbau des Handbuches

und für eine Umsetzung der Theorie in die schulische Praxis nutzbar zu machen. Dazu ist das Handbuch in zwei Teile gegliedert und wie folgt aufgebaut: Der zweigliedrige Aufbau des vorliegenden Handbuches ermöglicht eine voneinander unabhängige Nutzung beider Teile. In diesem Zusammenhang ist jedoch zu berücksichtigen, dass eine kompetente Durchführung des im zweiten Teil beschriebenen Projekts gewisse, im ersten Teil des Handbuchs erläuterte, theoretische Kenntnisse voraussetzt.

Aufbau Theorieteil

Die ersten beiden Kapitel des theoretischen Teils des Handbuches widmen sich dem Themenbereich Umgang mit Vielfalt durch Individuelle Förderung (*Kapitel 2*) sowie den grundlegenden Aspekten des selbstregulierten Lernens (*Kapitel 3*). Theoretische Ausführungen zu Strategien selbstregulierten Lernens und wie sie im FFP genutzt werden finden Sie in *Kapitel 4*. In diesem Zusammenhang werden Konzepte und Formen des selbstregulierten Lernens (*Kapitel 4.1*), kognitive Strategien der Informationsverarbeitung (*Kapitel 4.2*), metakognitive Strategien der Lernprozesssteuerung (*Kapitel 4.3*) sowie motivational-volitionale Strategien der Selbstregulation (*Kapitel 4.4*) näher erläutert. Die benannten Kapitel sind jeweils aufgefächert in Unterkapitel, die konkret auf die jeweiligen Strategien eingehen. Hier finden Sie Definitionen und Ziele, Ausprägungen, Anwendungsbereiche und Informationen zur Wirksamkeit der jeweiligen Strategien. Auch die Strategiekapitel sind in sich geschlossen, sodass Sie als Leser*in je nach Interesse eigene Schwerpunkte setzen können.

Aufbau Praxisteil

Mit *Kapitel 5* beginnt der Praxisteil des Handbuchs. Nach einer kurzen theoretischen Erläuterung des Forder-Förder-Projektes werden Ihnen die einzelnen Projektphasen des FFP vorgestellt (*Kapitel 5.2*), die unabhängig von der gewählten Projektform (*Kapitel 5.3*) als Orientierungshilfe während der Projektlaufzeit dienen. Das FFP richtet sich grundsätzlich an alle Schüler*innen. Welche Schüler*innengruppen von dem Projekt besonders profitieren bzw. welche besonderen Voraussetzungen jeweils vorliegen, erfahren Sie in *Kapitel 5.4*. Bevor das FFP durchgeführt werden kann, sollten einige organisatorische Rahmenbedingungen geklärt werden. Hinweise hierzu finden Sie in *Kapitel 5.5* bzw. *Kapitel 6*. *Kapitel 7* gibt Ihnen einen Überblick über phasenübergreifende Aspekte, die der Vorbereitung der Projektdurchführung dienen.

Mit *Kapitel 8* folgt die phasenspezifische Schilderung zur praktischen Durchführung des FFP. In diesem Kapitel erfahren Sie Details zu jeder Phase, wie diese inhaltlich aufbereitet ist, welche Strategien die Schüler*innen erlernen, welche Materialien notwendig oder hilfreich sind und welche Vorbereitungen Sie als Projektleiter*in oder Mentor*in treffen sollten. Weiterhin werden Tipps zu Didaktik und Umsetzung gegeben.

In *Kapitel 9* werden wissenschaftliche Ergebnisse zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des FFP zusammengefasst, bevor in *Kapitel 10* die mit dem FFP verknüpfte Lehrkräftebildung sowie Fort- & Weiterbildungsformate an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vorgestellt werden.

Abschließend erwartet Sie ein umfangreicher Materialteil mit Arbeits- und Informationsblättern zur Nutzung im Unterricht (*Anhang*), die Sie direkt im Projekt einsetzen können bzw. die Sie bei der Organisation und Durchführung eines Forder-Förder-Projektes unterstützen. Alle Materialien finden Sie als digitale/editierbare Versionen auf einer Online-Plattform, die Sie mithilfe der in Kapitel 8 abgedruckten QR-Codes erreichen.

Um mit Hattie (2013) zu schließen: Nicht nur die Lernenden werden in diesem Projekt zu Lehrpersonen, sondern auch die Lehrpersonen werden zu Lernenden. Dieses Handbuch kann Ihnen hierzu als Lerngrundlage dienen.

Rückmeldungen und Anregungen zu diesem Handbuch sind ausgesprochen willkommen, gerne per Mail an: ffphandbuch@uni-muenster.de

2. Grundlagen Individueller Förderung

In diesem Kapitel lernen Sie Aspekte kennen, die bei der *Individuellen Förderung* im Umgang mit Vielfalt zu beachten sind. Wichtige Informationen zur gesetzlichen Verankerung individueller Förderung im Kontext eines umfassenden Inklusionsverständnisses im deutschsprachigen Raum sowie Grundlagen und Begriffsdefinitionen individueller Förderung und Begabungsförderung werden erläutert und im Hinblick auf die Durchführung von Förder-Förder-Projekten an Ihrer Schule spezifiziert.

2.1 Individuelle Förderung im deutschen und internationalen Bildungssystem

Zur Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems

Gesellschaftliche Veränderungen haben das deutsche Schulsystem im Umgang mit Diversität und Inklusion in den letzten Jahren vor zentrale schulstrukturelle Herausforderungen gestellt. Im Rahmen eines umfassenden Inklusionsverständnisses (Deutsche Unesco-Kommission e.V., 2014), das verschiedene Heterogenitätsdimensionen (wie z.B. Geschlecht, Behinderung, Begabung, Sprache, Kultur) berücksichtigt, gewinnt ein potenzialorientierter Umgang mit der Vielfalt der Schüler*innen zunehmend an Bedeutung (Grausam, 2018; Preuß, 2018; Seitz, Pfahl, Lassek, Rastede & Steinhaus, 2016). Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017) hat sich Deutschland der herausfordernden Aufgabe verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu gestalten. Dass diese Aufgabe nicht zu unterschätzen ist, zeigen die veröffentlichten Zahlen: Zwischen den Jahren 2008/2009 und 2015/2016 ist der Anteil an Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der integrativ in allgemeinbildenden Schulen unterrichtet wird, trotz sinkender Gesamtschüler*innenzahlen von 482.000 auf 517.384 gestiegen (Klemm & Preuss-Lausitz, 2017, S. 50). Überdies nimmt im deutschen Bildungssystem der Anteil von jüngeren Menschen mit Migrationshintergrund an der gleichaltrigen Bevölkerung kontinuierlich weiter zu (Bildungsberichterstattung, 2018). Des Weiteren zeichnet sich ein Trend zur Zweigliedrigkeit ab, sodass als Alternative zum Gymnasium, das bereits von unterschiedlichsten Schüler*innen besucht wird (Fischer, 2014), zunehmend ‚neue Schulformen‘ entstehen, die nicht nur die Schüler*innen von Haupt- und Realschulen integriert unterrichten, sondern sich intensiv mit der Vielfalt der Schüler*innen auseinandersetzen müssen.

Entwicklungsbedarf

Auch wenn der der UN-Behindertenrechtskonvention zugrunde liegende Anspruch ein gesamtgesellschaftlicher ist, findet er zumeist in Regelschulen, die demnach alle Kinder aufnehmen müssen, Verwirklichung. Für das Land Nordrhein-Westfalen wurde mit Beginn des Schuljahres 2014/2015 das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung deshalb als Regelfall im Schulgesetz (Baumert, 2001; Land Nordrhein-Westfalen, 2019) festgeschrieben.

Auch vor dem Hintergrund der internationalen Schulvergleichsstudien, wie beispielsweise PISA, IGLU oder TIMSS, gewinnt der potenzialorientierte Umgang mit der Vielfalt der Schüler*innen zunehmend an Bedeutung, zumal es dem deutschen Schulsystem offensichtlich nicht hinreichend gelingt, vor allem den herkunftsbeding-

ten Differenzen von Kindern und Jugendlichen adäquat zu begegnen (Reiss, Weis & Klieme, 2019). Im Hinblick auf die Identifizierung individueller Unterstützungsbedürfnisse der Schüler*innen und auch in Bezug auf die unterschiedliche Gestaltung von Unterrichtssettings (z.B. an das individuelle Niveau der Kinder angepasste Materialauswahl, bedarfsorientierte Gruppenbildung etc.) (Baumert, 2001; Bos et al., 2003) besteht noch immer deutlicher Entwicklungsbedarf. So belegen die aktuellen TIMS- und PISA-Studien (Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016; Reiss et al., 2019; Wendt et al., 2016) nach wie vor die Dringlichkeit gezielter Unterstützung von Kindern und Jugendlichen auf den unteren Kompetenzstufen, aber auch die Notwendigkeit des Ausbaus der Anteile von Schüler*innen auf den oberen Kompetenzstufen. Erstere Gruppe (Wendt et al., 2016) umfasst insbesondere Schüler*innen aus benachteiligten sozialen Lagen bzw. mit Migrationshintergrund, während sich letztere Gruppen auf Kinder und Jugendliche mit besonderen Begabungen und Talenten beziehen. In diesem Kontext zeigt sich in den Verbesserungen der Ergebnisse, dass das deutsche Bildungssystem durchaus schon über eine ausgeprägte Förderkultur für leistungsschwächere Kinder verfügt (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF]), jedoch noch keine hinreichende Förderkultur für potenziell leistungsstärkere Kinder vorweisen kann (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012; Wendt, Willems, Tarelli, Euen & Bos, 2013; Wendt et al., 2016).

Daher gilt es, neben Schwierigkeiten auch die Potenziale aller Kinder und Jugendlichen frühzeitig zu erkennen und individuell zu fördern, damit auch Menschen mit Beeinträchtigungen ihre Persönlichkeit und ihre individuellen Begabungen voll entfalten können (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001; Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017). Zu diesem Zweck müssen auch Diskrepanzen innerhalb einer Person (intrapersonale Diversitäten), etwa von begabten Kindern mit Lernbeeinträchtigungen oder talentierten Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen, im Sinne der inklusiven Bildung berücksichtigt werden. Dies führt zu der Erkenntnis, dass Individuelle Förderung dazu dient, „Bedingungen zu schaffen, die von Kindern und Jugendlichen in je eigener Weise genutzt werden können“ (Solzbacher, 2019, S. 39). Vor diesem Hintergrund hat die Individuelle Förderung mit dem Anspruch, die Forder- und Förderangebote der Schule an die Forder- und Förderbedürfnisse des Kindes anzupassen, auch im Kontext inklusiver Bildung eine zentrale Relevanz erhalten. So ist die Individuelle Förderung im Hinblick auf einen proaktiven Umgang mit Heterogenität als mittlerweile anerkanntes Qualitätsmerkmal eines guten Unterrichts (Helmke, 2017; Meyer, 2018) nicht nur in den Schulgesetzen, sondern auch in den Lehrerausbildungsgesetzen vieler deutscher Bundesländer fest verankert (Fischer, 2014). Hintergrund ist die Erkenntnis, dass eine individuelle Schüler*innenförderung nur dann erfolgreich verlaufen kann, wenn eine kompetenzorientierte Lehrer*innenbildung vorausgeht, welche angehende Lehrer*innen dazu befähigt, Individuelle Förderung auf Grundlage einer pädagogischen Diagnostik zu gestalten (Fischer, Fischer-Ontrup, Veber & Buschmann, 2015).

**Potenzial-
erkennung**

2.2 Konzepte Individueller Förderung

Die genannten Befunde der internationalen Vergleichsstudien haben zu einer Prägnanz des Begriffs *Individuelle Förderung* geführt, der auf breiter Basis erstmalig im Jahre 2001 vom Forum Bildung mit einer entsprechenden Fokussierung sowohl auf Benachteiligungen als auch auf Begabungen genutzt wurde:

**Kompetenz-
orientierte
Lehrer*innen-
bildung**

Begriffsbildung

„Individuelle Förderung entscheidet darüber, ob Menschen sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können. Individuelle Förderung ist gleichermaßen Voraussetzung für das Vermeiden und den rechtzeitigen Abbau von Benachteiligungen wie für das Finden und Fördern von Begabungen.“ (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001, S. 7f.)

Dieses noch immer aktuelle Begriffsverständnis verweist auf die Notwendigkeit – nicht zuletzt in Ganztagschulen und auch für Kinder mit Behinderungen in Regelinrichtungen –, differenzierte Lernangebote auf Grundlage ihrer Lernvoraussetzungen zu schaffen und für alle Kinder und Jugendlichen zugänglich zu machen. Dabei sollen einerseits verschiedene Begabungen im Hinblick auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung als auch in Bezug auf die Gestaltung der Gesellschaft gezielt erkannt und hinreichend gefördert werden. Andererseits gilt es, vor dem Hintergrund häufig unerkannt bleibender Potenziale von Kindern aus sozial benachteiligten Lagen bzw. Kindern mit Migrationshintergrund oder Beeinträchtigungen, die unterschiedlichen Benachteiligungen bezogen auf den Zugang zu Bildung zu beheben (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001; Solga & Dombrowski, 2009).

Definitionen Individueller Förderung

Dieses Begriffsverständnis deckt sich weitgehend mit den aktuellen Definitionen der individuellen Förderung, die eine gezielte Anpassung des schulischen Lernangebotes an die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler*innen erfordert (Fischer, 2014). Andreas Helmke, deutscher Erziehungswissenschaftler und emeritierter Professor für Entwicklungspsychologie an der Universität Koblenz-Landau, bezeichnet Individuelle Förderung als Möglichkeit, „das Lernpotenzial aller Kinder auszuschöpfen und dabei den individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Rechnung zu tragen“ (Fischer, 2017, S. 81).

Dies erfolgt durch eine Anpassung der Unterrichtsplanung und -gestaltung an die diagnostizierten individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen oder als diagnosebasiertes Handeln in konkreten Lehr-Lern-Situationen (Bezirksregierung Münster, 2018). Grundlage einer solch gezielten Förderung der einzelnen Kinder im Sinne eines proaktiven Umgangs mit inter- und intraindividuellem Heterogenität ist eine systematische Diagnose ihrer Potenziale (Weinert, 1997).

Nach Hilbert Meyer, deutscher Pädagoge, bedeutet individuelles Fördern,

„jeder Schülerin und jedem Schüler die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potenzial umfassend zu entwickeln und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen“ (Meyer, 2011, S. 97).

Dazu bedarf es Lernumgebungen, in denen Kinder mit besonderem Förderbedarf oder individuellen Lernschwerpunkten ihre Potenziale entfalten und ihre Beeinträchtigungen bewältigen können (Meyer, 2018).

Potenzialorientierung als Grundlage Individueller Förderung

Eine hierzu notwendige **potenzialorientierte Haltung** findet sich vor allem im Kontext der individuellen Förderung wieder. Diese umfasst eine auf das Individuum abgestimmte Förderung der Lernpotenziale aller Kinder und Jugendlichen sowie eine spezielle Förderung von Schüler*innen mit besonders hohen Lernpotenzialen. In diesem Kontext ist insbesondere die Anpassung des didaktischen Lernangebotes an die diagnostizierten Lernbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit dem **Ziel einer optimalen Entwicklung und Entfaltung der Fähigkeits- und Persönlichkeitspotenziale** aller Schüler*innen von hoher Relevanz (Fischer, 2014).

Die Potenzialorientierung wird auch im Begabungsbegriff deutlich, wobei laut Heller (Heller & Dresel, 2000; Heller & Perleth, 2007) (Hoch-)Begabung ein individuelles

Fähigkeitspotenzial für (herausragende) Leistungen umfasst und Weinert (Weinert, 2000a) weiter feststellt, dass Lernen den entscheidenden Mechanismus bei der Transformation von (hoher) Begabung in (exzellente) Leistung darstellt. Wie sich auch in der individuellen (Begabungs-)Förderung zeigt, sind effektive Lernprozesse – beeinflusst durch positive Interaktionen von Persönlichkeit und Umwelt – eine grundlegende Voraussetzung für das Erbringen exzellenter Leistungen und ineffektive Lernprozesse – ebenfalls beeinflusst durch Interaktionen von Persönlichkeit und Umwelt – eine wesentliche Ursache für die Entstehung von Leistungsschwierigkeiten (Fischer, 2008).

2.3 Zielgruppen Individueller Förderung

Die auch im Forder-Förder-Projekt fokussierte Potenzialentfaltung aller Kinder zeigt deutliche Bezüge zur inklusiven Bildung. Auf dem von Deutschland anvisierten Weg zu einem inklusiven Bildungssystem werden wichtige Entwicklungsschritte sichtbar, wobei die UN-Behindertenrechtskonvention Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf fokussiert. Im Sinne der Potenzialorientierung gilt es auch hierbei, „Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017, §24 1b).

Die Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994) hebt weitere Zielgruppen mit besonderem pädagogischem Förderbedarf hervor, wozu Kinder mit Behinderung oder besonderer Begabung sowie Kinder von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten gehören. Insgesamt zeigt sich, dass Individuelle Förderung eine pädagogische Haltung erfordert, die die Potenziale jedes Kindes in den Fokus nimmt und davon ausgehend eine optimale Entwicklung jedes Individuums fördert.

In den Schulgesetzen der meisten deutschen Bundesländer werden ebenfalls spezielle Personengruppen hervorgehoben, die durch eine individuelle Förderung besonders berücksichtigt werden sollen. Außerordentlich prominent wird dies im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen umgesetzt. Hier heißt es: „Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung.“ (Land Nordrhein-Westfalen, 2019, §1 Abs. 1). Bezüglich spezieller **Zielgruppen individueller Förderung** werden – wie oft auch in den Schulgesetzen anderer Bundesländer – im Schulgesetz des Landes NRW (Land Nordrhein-Westfalen, 2020, § 2 Abs. 4, Abs. 10, Abs. 11) die folgenden Personengruppen explizit hervorgehoben:

- „Schülerinnen und Schüler, die auf **sonderpädagogische Unterstützung** angewiesen sind, werden nach ihrem individuellen Bedarf besonders gefördert, um ihnen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen.“
- „Die Schule fördert die Integration von Schülerinnen und Schülern, deren **Muttersprache nicht Deutsch** ist, durch Angebote zum Erwerb der deutschen Sprache.“
- „**Besonders begabte** Schülerinnen und Schüler werden durch Beratung und ergänzende Bildungsangebote in ihrer Entwicklung gefördert.“

Bei der ersten Zielgruppe wird auch der Kontext der inklusiven Bildung im Hinblick auf das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung erwähnt. Zudem ergibt sich bei der zweiten Zielgruppe nicht selten eine Überschneidung mit

Individuelle
Förderung in NRW

Kindern aus sozial benachteiligten Lagen, da diese oftmals einen Migrationshintergrund aufweisen (Bildungsberichterstattung, 2018).

Gruppenzugehörigkeit

Deutlich wird hierbei, dass auch eine Zugehörigkeit zu mehreren Zielgruppen möglich ist, zumal Kinder von mehreren Diversitätsdimensionen betroffen sein können. Diese als intraindividuell bezeichnete Vielfalt zeigt sich etwa bei talentierten Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen bzw. mit Migrationshintergrund, aber auch bei begabten Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen (z.B. mathematisch begabte Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten).

2.4 Modelle Individueller Förderung

Neben der Beschreibung verschiedener Zielgruppen, die von einer individuellen Förderung profitieren können, erfordert das Konstrukt Individuelle Förderung verschiedene **Konzepte zur praktischen Umsetzung** im schulischen Kontext.

Individuelle Förderung als Trias: Diagnose, Förderung, Evaluation

Im Sinne eines proaktiven Umgangs mit Heterogenität (Weinert, 1997), d.h. einer gezielten Anpassung der didaktischen Lernangebote an die diagnostizierten Lernvoraussetzungen der Schüler*innen im Sinne des Angebot-Nutzungs-Modells (Helmke, 2017; Kuhl, Müller-Using, Solzbacher & Warnecke, 2011), ergibt sich ein kreisförmiger **Prozess aus Diagnose, Förderung und Evaluation**.

In diesem Kontext dient die Diagnose dazu, kontinuierlich individuelle Lernvoraussetzungen festzustellen, während die Förderung eine systematische Umsetzung entsprechender Lernangebote fokussiert. Im Sinne eines gestaltenden Prozesses ist die Diagnose nicht nur zur Beurteilung der Förderbedürfnisse von zentraler Bedeutung, sondern hilft auch bei der Feststellung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von durchgeführten Fördermaßnahmen. Eine solche Evaluation dient dann wiederum als Grundlage für eine Reflexion der getroffenen unterrichtlichen Maßnahmen, die dann erneut in eine Förderplanung münden. Differenzierter wird diese Trias ‚Diagnose – Förderung – Evaluation‘ von Solzbacher, Müller-Using und Doll (2012) beschrieben, die insgesamt fünf (ideal-)typische Phasen unterscheiden, indem die Trias durch eine diagnosebasierte Förderplanung sowie eine kontinuierliche Prozessdokumentation erweitert wird. Dies unterstreicht den Zusammenhang von individueller Förderung und pädagogischer Diagnostik, die laut Ingenkamp & Lissmann „alle diagnostischen Tätigkeiten umfasst, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 13). Im Kontext der inklusiven Bildung zeigt sich gerade die **Lernprozessdiagnostik** (anstelle der Statusdiagnostik) als besonders relevant, da sie nicht nur auf die Kontrolle des Lernerfolgs, sondern auch auf eine Optimierung individueller Lehr-Lern-Prozesse, eine Lernberatung sowie eine Weiterentwicklung von Unterrichtsettings abzielt (Ingenkamp & Lissmann, 2008).

In Projekten individueller Förderung spielt die Verknüpfung von Diagnose und Didaktik eine herausragende Rolle. Diagnostische Instrumente, wie beispielsweise



Abbildung 2: Phasen der individuellen Förderung (nach Fischer, Souvignier & Terhart, 2016)

Fragebögen, helfen Lehrer*innen und Schüler*innen dabei, Förderbedarfe und Leistungsentwicklungen (Lern- und Förderplanung) zu erkennen, zu dokumentieren und zu regulieren. In Prä-Posttest-Vergleichen wird es zudem möglich, Effekte und Ergebnisse von individueller Förderung zu überprüfen. Neben Schulleistungstests, die zur äußeren Differenzierung (z.B. Rechtschreibwerkstatt) eingesetzt werden können, sind zur inneren Differenzierung auch prozessbegleitende Verfahren, wie beispielsweise die Unterrichtsbeobachtung oder das Führen individueller Lernpläne, zu nennen.

Hinsichtlich der didaktischen Konzepte lassen sich verschiedene Elemente der individuellen Förderung voneinander unterscheiden. Neben unterschiedlichen diagnostischen Instrumenten lassen sich auch Unterschiede in den didaktischen Konzepten und kommunikativen Ansätzen feststellen. Lehrer*innen können zwischen zielgruppenspezifischen (z.B. Sprachförderprogrammen) und zielgruppenübergreifenden Programmen (z.B. Lernstrategietrainings) sowie fachbezogenen (z.B. Mathematikwettbewerbe) und fachübergreifenden Maßnahmen (z.B. Sozialkompetenztrainings) wählen. Diese Ansätze können dann wiederum unterrichtlich (z.B. Aufgabenformate) oder außerunterrichtlich (z.B. Arbeitsgemeinschaften) umgesetzt werden. Vor dem Hintergrund des hier formulierten Anspruchs, Lernangebote auf die individuellen Ansprüche der Schüler*innen abzustimmen, erweisen sich im Kontext der inklusiven Bildung kommunikative Ansätze auf der Ebene einzelner Schüler*innen (z.B. Lernberatung), von Lerngruppen (z.B. Classroom Management) und von Lehrpersonen (z.B. multiprofessionelle Teamarbeit) als sehr bedeutend. Grundlage aller didaktischen Ansätze sollte eine beziehungssensible, potenzialorientierte pädagogische Haltung der Lehrer*innen sein (Kuhl & Solzbacher, 2012).

Didaktische Konzepte

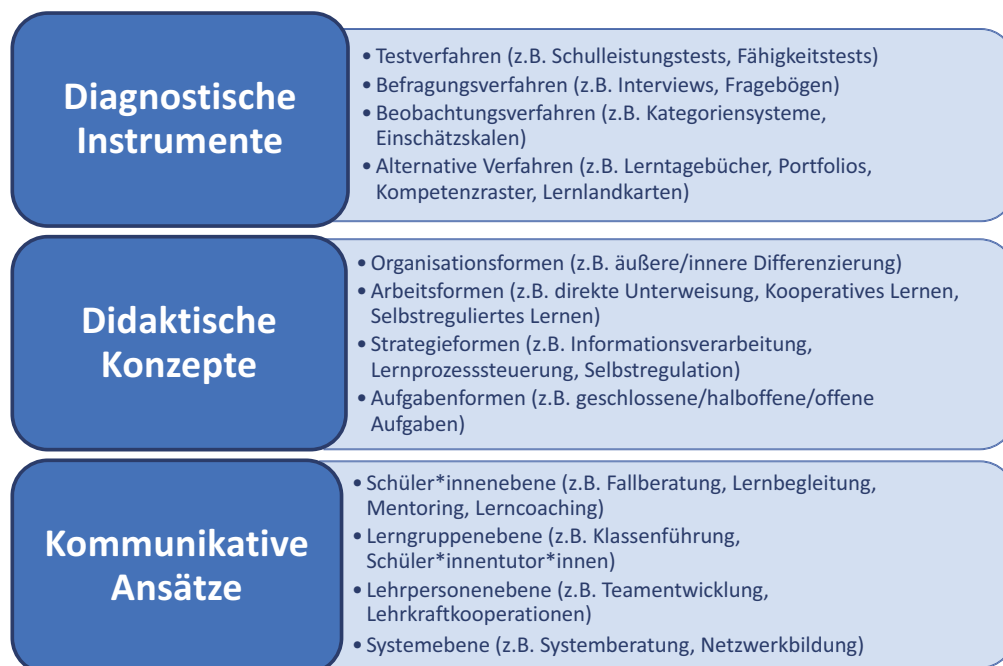


Abbildung 3: Elemente der individuellen Förderung (nach Fischer et al., 2014)

John Hattie entwickelte in seiner Studie „Visible Learning – Lernen sichtbar machen“ (Hattie, 2009; Hattie & Zierer, 2017) eine Zusammenstellung verschiedener zentraler Einflussfaktoren auf den schulischen Lernerfolg von Schüler*innen. Als besonders relevant im Hinblick auf Lernerfolge zeigte sich in seinen Ergebnissen, dass die Anwendung evaluativer Vorgehensweisen (z.B. Evaluationsbögen, Feedbackgespräche)

Zentrale Einflussfaktoren auf schulischen Lernerfolg

zur Diagnose persönlicher Lernpotenziale und Lerneffekte sowie aktivierender Lernstrategien (z.B. reziprokes Lernen, metakognitive Strategien, Lerntechniken, Zielbildung) zur Förderung individueller Lernprozesse eine herausragende Rolle spielen. Im Umgang mit Heterogenität und Inklusion sind außerdem Faktoren wirksam, die die allgemeine Haltung der Lehrkräfte und das generelle Unterrichtsklima (z.B. Nicht-etikettieren von Lernenden, Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung) betreffen. Deutliche Effekte sind zudem bei der Nutzung gemeinsamer Lernformate (z.B. kooperatives Lernen, Peer-Tutoring) oder separierter Pull-Out-Programme, bei denen während der regulären Unterrichtszeit Alternativunterricht angeboten wird (z.B. Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf, Zusatzangebote für Hochbegabte), sichtbar (Höfer & Steffens, 2012). Für John Hattie (Hattie, 2013) spielt insbesondere die Lehrkraft eine zentrale Rolle, die als aktive*r Unterrichtsgestalter*in aktive Schüler*innenrollen fördert und mit Feedback, begleitender Evaluation und einer Balance aus direkter Instruktion und schüler*innenorientierten Lernprozessen den Unterricht gestaltet (Höfer & Steffens, 2012). Eng gekoppelt ist damit die Lehrer*inneneinstellung, die nach Hattie dann zu einem erfolgreichen Unterricht führt, „wenn Lehrer das Lernen mit den Augen der Schüler sehen und Schüler sich selbst als ihre eigenen Lehrer betrachten“, sodass „visible learning“ inhaltlich „explizites Unterrichten – aktives Lernen“ umfasst (Terhart, Bennewitz & Rothland, 2011, S. 281).

Im Kontext inklusiver Bildung hat die deutsche Schulpädagogin Anne Sliwka (2014) individuelle Unterschiede von Lernenden im Sinne der Potenzialorientierung als Gewinn und Ressource für gemeinsames Lernen und wechselseitige Entwicklung ausmachen können. Generell zeigt sich, dass vor allem leistungsschwächere Schüler*innen in ihrer Leistungsentwicklung von heterogenen Lerngruppen profitieren, wogegen dieser Effekt bei leistungsstarken Schüler*innen weniger stark ausgeprägt ist. Bei der sozialen Entwicklung wird deutlich, dass beide Gruppen gleichermaßen von solchen didaktischen Maßnahmen profitieren können, die dem Abbau von Leistungsschwierigkeiten aber auch dem Ausbau von Leistungsstärken dienen (Scharenberg, 2012). Gerade im Hinblick auf einen am Potenzial der Schüler*innen orientierten Umgang mit Heterogenität und Inklusion ist die Kombination von gemeinsamen und separierten Lernformaten für Schüler*innen sinnvoll. Diese Kopplung, die bemüht ist, den unterschiedlichen Kindern gerecht zu werden, wird nicht zuletzt in vielen Provinzen Kanadas im Sinne einer „Special Education for Children with Special Needs“ bereits erfolgreich praktiziert (Sliwka, 2014).

2.5 Potenzialorientierte pädagogische Haltung

Die potenzialorientierte Haltung von Lehrkräften spielt für die Umsetzung eines Forder-Förder-Projekts eine herausragende Rolle und bildet die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Individuelle Förderung. In diesem Kapitel erfahren Sie deshalb, welche pädagogischen Überzeugungen projektdurchführende Lehrkräfte teilen sollten und welche Einstellungen und Herangehensweisen für eine effektive Individuelle Förderung und eine Umsetzung des in diesem Handbuch erläuterten Projektablaufs grundlegend sind.

Schüler*innen in Projektarbeiten die notwendigen Freiheiten zum eigenständigen und selbstregulierten Lernen zu gewähren und sie dennoch durch eine auf die Schüler*innen abgestimmte Beratung auf dem Weg zur Erreichung ihrer Ziele zu begleiten, erfordert von Lehrkräften eine professionelle pädagogische Haltung, die sich

nicht nur an den **Stärken und Begabungen** der Schüler*innen orientiert, sondern sich auch durch ein **Grundvertrauen in die Potenziale** und Kompetenzen junger Menschen auszeichnet. Erfahrungsräume wie das FFP, in dem sich Kinder ausprobieren, ihre Interessen vertiefen und durch den selbstregulierten Lernprozess Vertrauen in die eigenen Stärken und Fähigkeiten gewinnen können, verlangen eine potenzialorientierte pädagogische Haltung, die die **Schüler*innen als aktive Gestalter*innen** ihrer eigenen Lernprozesse begreift. Denn die pädagogische Haltung ist zentral für das pädagogische Handeln (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014) und damit grundlegend für Projekte, in denen die Individuelle Förderung aller Kinder im Fokus pädagogischen Handelns steht.

Als professionelle pädagogische Haltung lässt sich „ein hoch individualisiertes [...] Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen [...]“ (Kuhl et al., 2014, S. 107) beschreiben, welches „das Denken, die Weltsicht und die Handlungspraxis von Fachkräften beeinflusst“ und auf „jegliches pädagogisch-professionelle[s] Denken und Handeln“ (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 7) nachhaltig einwirkt. Persönliche Hintergründe, Erfahrungen und Rahmenbedingungen der Lehrkräfte formieren sich während ihres gesamten (Berufs-)Lebens zu einer pädagogischen Haltung, die mit einem individuellen Rollenverständnis der eigenen Berufspraxis als Lehrkraft einhergeht.

Für Formate schulischer Projektarbeit ist eine Haltung, mit der die Entwicklung der Persönlichkeit unterstützt wird und die gleichzeitig förderlich für eine Verbesserung schulischer Leistungen wirkt (Risse, 2019), unentbehrlich und „stellt unter anderem eine Grundvoraussetzung dafür dar, dass Begabungen in ihrer Vielfalt und Dynamik bei allen Menschen wahrgenommen, wertgeschätzt und gefördert werden“ (Buse et al., 2019, S. 32). Sie zeichnet sich durch Offenheit und Toleranz sowie die Überzeugung aus, dass alle Schüler*innen über Eigenschaften und Begabungen verfügen, die diagnostiziert und durch das Engagement der Lehrkraft in Leistung umgewandelt werden können. Eine potenzialorientierte Sicht auf die individuellen Stärken der Schüler*innen ermöglicht zudem die Nutzung von „Begabungen als Quelle zur Bearbeitung von Lerndefiziten und Entwicklungs Herausforderungen [...], denn die Anerkennung von Begabungen gibt dem oder der Einzelnen Kraft und Selbstvertrauen“ (Behrensen, 2019, S. 90).

Eine professionelle pädagogische Haltung, die Lernprozesse begünstigt, ist „entwicklungsoffen (d.h. Veränderbarkeit von Lernausgangslagen berücksichtigen), beziehungs sensibel (d.h. Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehungsgestaltung beachten), potenzialorientiert (d.h. Vielfalt der Potenziale statt Defizite betrachten), ressourcenfokussiert (d.h. Pool der internen und externen Ressourcen nutzen) gestaltet“ (Fischer, 2017, S. 88). Das übergreifende Ziel, individuelle Begabungen im Sinne von Fähigkeits- und Persönlichkeitspotenzialen entwickeln und entfalten zu können, kann nur mit einer pädagogischen Haltung, die Begabungen bei Kindern unabhängig von ihren sozialen Lagen erwartet, entdeckt und fördert, erreicht werden (vgl. Abbildung 4).

Potenzialorientierung

Um die individuellen Stärken und Potenziale der Schüler*innen zu identifizieren, besteht eine Hauptaufgabe pädagogischer Fachkräfte darin, „das Kind mit offenem Blick zu beobachten, um seine Besonderheiten, Interessen und Fähigkeiten wahrnehmen zu können, und die von ihm ausgehenden Impulse aufzugreifen und in das pädagogische Handeln einzubeziehen“ (Schwer et al., 2011, S. 53). Hintergrund ist „die [notwendige] Diagnose des Lernstands, um auf dieser Basis adaptive Unterrichtshandlungen abzuleiten und umzusetzen. Diese Differenzierung erfordert Fachwissen und fachdi-

**Definition
pädagogische
Haltung**

**Kriterien einer
professionellen
pädagogischen
Haltung**

**Stärken und
Schwierigkeiten
diagnostizieren**

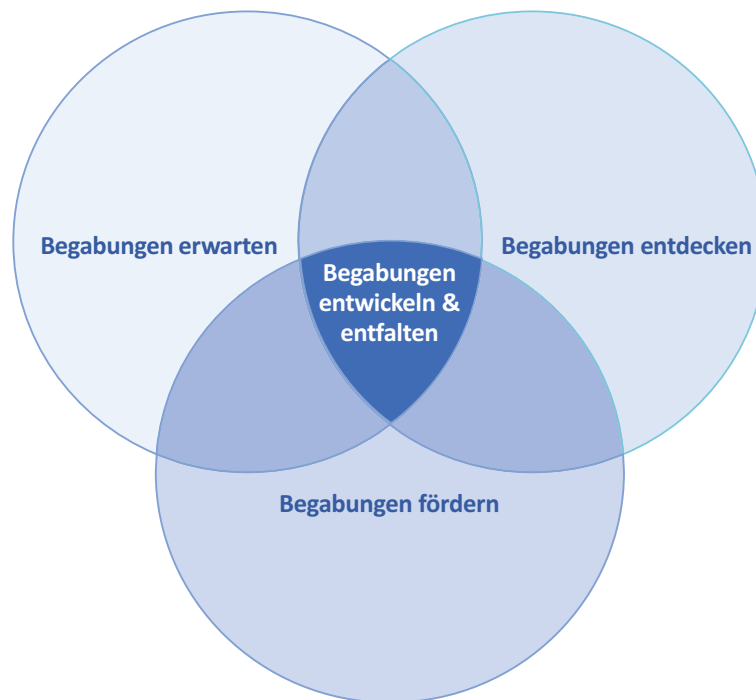


Abbildung 4: Begabungen entwickeln und entfalten (Fischer & Schulte ter Hardt; Mercator Expertise, 2019, S. 55)

daktisches Wissen, damit Lernaufgaben passgerecht zugeschnitten werden können“ (Neunteufl, 2019, S. 232). Möchte man als Lehrkraft alle Schüler*innen einer Klasse/Gruppe erfolgreich fordern und fördern, kann das auch eine Auseinandersetzung mit speziellen Lernschwierigkeiten (beispielsweise ADS, ADHS, Autistisches Spektrum, Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten oder Rechenschwierigkeiten) und besonderen Entwicklungspotenzialen bedeuten (Kaiser-Haas & Konrad, 2011). Eine bereits während der Diagnosephase bestehende differenzsensible Grundhaltung erleichtert es, individuelle Begabungen und Interessen zu erkennen und die Kinder, ohne sie zu überfordern, in ihren Persönlichkeits- und Lerneigenschaften individuell begleiten und in ihrer persönlichen Potenzialentfaltung unterstützen zu können. Die potenzialorientierte Fokussierung auf individuelle Stärken und Begabungen der Schüler*innen bietet Lehrkräften die Chance, auch Kindern aus bildungsfernen Familien eine stärkenorientierte Förderung und Herausforderung zu ermöglichen und sie so auf ihrem Bildungsweg bestmöglich zu unterstützen.

**In die Fähigkeiten
der Schüler*innen
vertrauen**

Neben der Fokussierung auf die Stärken der Schüler*innen ist auch die Betrachtung von Andersartigkeit oder Außergewöhnlichkeit als Bereicherung der Klassengemeinschaft wichtig, um alle Teilnehmer*innen des FFP individuell fördern und fordern zu können. Mehrfach außergewöhnliche Kinder „verfügen einerseits über eine besondere Begabung und über eine zusätzliche emotionale, physische, sensorische, psychische Entwicklungsbeeinträchtigung oder Lern- und Leistungsschwierigkeit andererseits“ (Scharffenstein, van Gerven & Fischer, 2018). Die Bedürfnisse einer heterogenen Gruppe zu erkennen und zu befriedigen, ist für Lehrkräfte eine große Herausforderung, der sie mithilfe individueller Förderformate, wie dem FFP, entgegen treten können. Durch die freie Wahl der Themen und die selbstregulierten Arbeitsphasen, in denen Lehrkräfte ihre Schüler*innen je nach Bedarf unterschiedlich stark begleiten oder anleiten können, besteht die Möglichkeit, mehrfach außergewöhnliche Kinder sowie Kinder mit Lernschwierigkeiten bestmöglich zu unterstützen,

ohne die Bedürfnisse des einzelnen Kindes aus den Augen zu verlieren. Außerdem können Kinder bei einer Teilnahme am FFP ihre Stärken hervorragend zur Bewältigung ihrer Schwierigkeiten einsetzen.

Ressourcenfokussierung

Jeder Schüler und jede Schülerin verfügt individuell über Ressourcen, „die zum Erreichen von Zielen eingesetzt werden können“ (Ziegler & Stöger, 2013, S. 6). Sich an den Ressourcen der Schüler*innen sowie deren Lernumwelt zu orientieren, bedeutet demnach, sich als Lehrkraft mit den Ressourcen der Kinder zu beschäftigen, „statt einseitig mit ihren Störungen und Problemen“ (Redlich, 2010, S. 7f.). Indem die Lehrkraft ihre Schüler*innen erfahren lässt, „wo ihre Ressourcen liegen, erleichtert sie den Kindern in bestimmten Situationen, auf ihre Ressourcen zurückzugreifen und sie für sich nutzbar zu machen“ (Kiso, Lotze & Behrens, 2014, S. 6) und ihnen so auch „ihre Lern-Autonomie, aber auch ihre Verantwortung für das Lernen bewusst zu machen“ (Dietrich, 2001, S. 26). Nur durch eine Ausrichtung am einzelnen Kind, durch den Versuch, sich in die Perspektive des Kindes zu versetzen, durch Beobachtungen auch solche Fähigkeiten aufzudecken, die nicht auf den ersten Blick erkennbar sind und bei denen „musische, emotionale, soziale und kognitive Fähigkeitspotenziale gleichwertig mit einbezogen werden“ (Schwer et al., 2011), kann es gelingen, die individuellen Ressourcen des Kindes zu erkennen.

Der Fokus liegt im FFP eindeutig auf den internen Ressourcen der Kinder und den externen Ressourcen der Umwelt, die von Ziegler und Stöger (2011) auch als Lern- und Bildungskapital bezeichnet werden. „Während das Lernkapital diejenigen Aspekte umfasst, die innerhalb der Persönlichkeitskomponente angelegt sind, sind die Aspekte, die der Umwelt des Aktiotops zugeordnet werden können, das Bildungskapital.“ (Rott, 2017, S. 52) Ziegler und Stöger (2011) unterteilen das Bildungskapital in fünf Erscheinungsformen: das *ökonomische*, das *kulturelle*, das *soziale*, das *infrastrukturelle* sowie das *didaktische* Bildungskapital. Auch das Lernkapital lässt sich in weitere fünf Erscheinungsformen aufspalten: körperliche Ressourcen als *Organismisches Lernkapital*, der Umfang möglicher Handlungen als *Aktionales Lernkapital*, die Verfügbarkeit funktionaler Ziele als *Telisches Lernkapital*, das Repertoire an Standardlösungen als *Episodisches Lernkapital* und die quantitativen und qualitativen Aufmerksamkeitsressourcen als *Attentatives Lernkapital* (siehe Abbildung 5). Gemeinsam bilden Lern- und Bildungskapital die vorhandenen Mittel, die eingesetzt werden können, um individuelle Ziele zu erreichen.

Beziehungssensibilität

Die durch eigene Erfahrungen, Vorstellungen und Annahmen geprägten individuellen Einstellungen und subjektiven Überzeugungen einer Lehrkraft prägen jedoch nicht nur deren Handeln, sondern beeinflussen auch die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden. Hatties umfangreiche Metaanalysen zeigen deutlich „die Bedeutung emotionaler Qualitäten der Lehrkraft, die sie z.B. zur Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung [...] braucht [...]“ (Solzbacher, 2018, S. 36). Professionelle pädagogische Beziehungen sind „geprägt durch Wertschätzung, Empathie und Authentizität. Die grundsätzliche Anerkennung der Person des Kindes, unabhängig von der Bewertung seines Verhaltens, vermittelt ihm die Erfahrung, in seiner individuellen Persönlichkeit respektiert zu werden“ (Kiso & Kruse-Heine, 2017, S. 269). In der freien Projektarbeit sollten Lehrkräfte den Kindern deshalb nicht nur wertschätzend entgegenreten, sondern auch ein Vertrauen in die Fähigkeiten und in die Selbstständigkeit der Kinder aufbauen, um ihnen ein richtiges Maß an Hilfe und Unterstützung zu bieten.

Auf persönlicher Ebene individuell fordern und fördern

Lernkapital	
• Organismisch:	Physiologische und konstitutive Ressourcen einer Person
• Aktional:	Handlungsrepertoire einer Person
• Telisch:	Antizipierbare Zielzustände einer Person, die der Befriedigung ihrer Bedürfnisse dienen
• Episodisch:	Verfügbare ziel- und situationsbezogene Handlungsmuster
• Attentativ:	Quantitative und qualitative Aufmerksamkeitsressourcen, die eine Person auf ihr Lernen richten kann

Bildungskapital	
• Ökonomisch:	Monetäres Kapital zur Initiierung und Aufrechterhaltung von Lernprozessen
• Kulturell:	Werthaltungen, Denkmuster und Leitbilder, die die Erreichung von Lern- und Bildungszielen begünstigen
• Sozial:	Personen und soziale Institutionen, die den Erfolg von Lernen und Bildungsprozessen direkt oder indirekt beeinflussen
• Infrastrukturell:	Materiell implementierte Handlungsmöglichkeiten, die Lernen und Bildung erlauben
• Didaktisch:	Gesammeltes Know-how zur Gestaltung und Verbesserung von Bildungs- und Lernprozessen

Abbildung 5: Interne & Externe Ressourcen: Formen des Lern- und Bildungskapitals (nach Ziegler & Stöger, 2011)

Lernbegleitung

Rolle der Lehrkräfte

In Projekten zum selbstregulierten Lernen verändert sich die Rolle der Lehrkräfte von Wissensvermittler*innen hin zu Lernbegleiter*innen, die die individuellen Stärken und Potenziale der Schüler*innen identifizieren und ihnen Strategien selbstregulierten Lernens für die selbstständige Organisation ihrer eigenen Lernprozesse vermitteln. Der Fokus liegt dabei auf der angestrebten Eigenständigkeit der Schüler*innen, was dazu führt, „daß der Lehrer seine eigene Rolle als die eines Lernhelfers oder *facilitators* begreifen muß“ (Müller, 1996, S. 103, Herv. i. O.). In dieser veränderten Rolle stehen die Lehrkräfte den Schüler*innen zwar beratend zur Seite, einen Großteil der Verantwortung geben sie jedoch an die Schüler*innen ab. Denn nur so können diese lernen, eigenverantwortlich zu handeln und zu selbstständigen und eigenverantwortlichen Erwachsenen heranzuwachsen.

Interessengeleitetes Lernen ermöglichen

Um Schüler*innen zur Steuerung ihrer eigenen Lernprozesse anzuregen, werden Maßnahmen empfohlen, „die zur Entwicklung eines möglichst interessengeleiteten und selbstbestimmten Lernprozesses führen“ (Bosch, 2015, S. 2). Denn die Beschäftigung mit den eigenen Interessen und die selbstbestimmte Organisation des eigenen, an den persönlichen Interessen orientierten Lernens steigert nicht nur ihre Anstrengungsbereitschaft, sondern motiviert die Schüler*innen in hohem Maße und befähigt sie, sich planvoll über einen langen Zeitraum mit einem Thema auseinanderzusetzen (Ryan & Deci, 2000).

Bei einer freien Themenwahl der Kinder kann es vorkommen, dass das bereichsspezifische Wissen der Lehrkraft von dem Vorwissen der Schüler*innen übertroffen wird. Die Beschäftigung mit dem selbst gewählten Thema zu unterstützen, auch wenn das eigene bereichsspezifische Wissen seitens der Lehrkraft begrenzt ist, ist jedoch unbedingt notwendig, um die Motivation der Schüler*innen aufrechtzuerhalten und

sie in der Weiterentwicklung ihrer Interessen zu bestärken. Indem Fehler zugelassen und gemeinsam reflektiert werden, entsteht in den Projektgruppen eine vertrauensvolle Atmosphäre, die es den Kindern und Jugendlichen erleichtert, ihr eigenes Planen und Handeln angstfrei zu übernehmen und Projekte wie das FFP erfolgreich abzuschließen.

Entwicklungsoffenheit

Entwicklungsoffenheit meint in diesem Zusammenhang das Verständnis einer Veränderbarkeit der Potenziale im Sinne eines dynamischen Begabungsverständnisses.

Eine entwicklungsorientierte Haltung im Sinne des ‚Growth Mindset‘ (Dweck, 2017; Trautwein & Hasselhorn, 2017) und in Abgrenzung zum ‚Fixed Mindset‘ als statischem Begabungsbegriff kann durch die Wertschätzung einer*ines Schülerin*Schülers in ihrer*seiner sozialen Teilhabe an Schule und Unterricht gelingen (Seitz et al., 2016). Durch wie im FFP gestaltete Lehr-Lernsettings lassen sich alle Lernenden individuell herausfordern, ohne sie mit zu hohen Ansprüchen zu überfordern. Auch wird damit die gerade gegenüber Kindern und Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Lagen oder mit Beeinträchtigungen oftmals praktizierte Haltung einer *Unterforderung durch Empathie* verbunden mit geringem Zutrauen vermieden (Stamm, 2014).

Durch die Schaffung passender Lernumgebungen und das Bereitstellen und Begleiten von Lernstrukturen durch die Lehrkraft, können die Schüler*innen sich und ihre Fähigkeits- und Persönlichkeitspotenziale entwickeln und als selbstständige Subjekte selbstorganisiert und selbstreguliert Lernstrategien erlernen. Mit der eigenständigen Erstellung einer Expert*innenarbeit* eines Expert*innenposters und der Präsentation eines Expert*innenvortrags können sie schließlich auch die eigene Wirksamkeit erfahren.

Jedoch stehen nicht die abschließenden Produkte in Form einer Präsentation oder Dokumentation im Mittelpunkt des Projekts. Vielmehr orientiert sich der Projekterfolg am Prozess und der persönlichen Entwicklung der Schüler*innen. Die mit dieser Einstellung einhergehende Prozessorientierung verlangt auch eine veränderte Leistungsbewertung seitens der Lehrkräfte, denn das entstehende Produkt ist lediglich eines von vielen Ergebnissen, das im Gegensatz zu den erworbenen Strategien und Kompetenzen besonders deutlich hervortritt. Für Projektformate wie das FFP ist es deshalb gerechter, „wenn nicht der konkrete Output, die erbrachte Leistung, sondern viel stärker die zugrunde liegende [...] Leistungsentwicklung und Leistungsbereitschaft beurteilt wird“ (Behrensen, 2014, S. 126).

Feedback

Eine professionelle pädagogische Haltung verlangt von den Lehrkräften den Auf- oder Ausbau einer Feedbackkultur. Denn Feedback fördert individuelle Lernprozesse, indem es die Motivation steigert und die Verbundenheit zur Aufgabe stärkt (Schaper, 2016) (siehe Kapitel 4.3.3). Um die Schüler*innen in ihren Vorhaben zu unterstützen, geben die Lehrkräfte den Lernenden während ihres selbstregulierten Lernprozesses als Lernberater*innen immer wieder Rückmeldungen zu bereits absolvierten Aufgaben oder dem geplanten Vorhaben. Anhand des Feedbacks erfahren die Schüler*innen sowohl, was ihnen bereits gut gelingt als auch, wo noch Verbesserungspotenzial besteht. Damit Schüler*innen sowie Lehrkräfte Einschätzungen zu ihrem Handeln und damit die Möglichkeit zur Optimierung ihres Lernprozesses oder der Projektgestaltung bekommen, ist es wichtig, dass sowohl die Lehrkräfte ihren Schüler*innen als auch die Schüler*innen den Lehrkräften Feedback geben. Mithilfe der Rückmeldungen können

**Kreativität
zulassen und
Freiräume bieten**

**Feedback geben
und annehmen**

die Anmerkungen aller am FFP Teilhabenden konstruktiv für die weitere Projektarbeit und die Ausgestaltung weiterer Projektformate genutzt werden.

Reflexion

Die eigene Rolle reflektieren

Eine pädagogische Haltung, die von einem ehrlichen Interesse an den Kindern geprägt ist, „kann nur erlangt, aufrechterhalten und immer weiterentwickelt werden durch ein kontinuierlich selbstreflexives Verhalten. Dadurch können auch Veränderungen der SchülerInnen, des Rollenverständnisses, gesellschaftspolitischer Prozesse u.a.m. Eingang in die LehrerInnenhaltung finden“ (Obolenski, 2001, S. 124). Reflexive Prozesse, die sich im Kern auf „die Selbstbeobachtung des eigenen Verhaltens, der eigenen Gedanken und Gefühle“ (Kruse-Heine, Keßel, Engel, Doll & Pöpel, 2017, S. 133) beziehen, umfassen „sowohl die Dimension der Beziehungsgestaltung als auch das Wissen um das einzelne Kind mit seinen spezifischen Entwicklungs- und Lernbedingungen“ (Solzbacher, Behrens & Sauerhering, 2011, S. 46). Die Reflexion der eigenen Rolle ist nicht nur essentiell für die Ausübung des Lehrberufes, „sondern ist darüber hinaus die Grundlage für die eigene Unterrichtsentwicklung und ein wichtiger Bestandteil der professionellen Lehrarbeit und der Schulentwicklung [...]“ (Wyss, 2008, S. 9). Für Lehrkräfte im FFP bedeutet das, sich intensiv mit der eigenen Haltung auseinanderzusetzen und sich zu fragen: „Auf welchen Werten, ethischen und moralischen Vorstellungen, (Lebens-)Erfahrungen und Überzeugungen fußt mein pädagogisches Bewusstsein und Handeln (z.B. geprägt durch die eigene Biographie und Sozialisation, besondere, kritische Lebenssituationen, die eigene Geschlechtszugehörigkeit, den persönlichen kulturellen Hintergrund, die religiöse Verortung, den hetero- oder homosexuellen Lebensentwurf, Familiengeschichte, soziale Herkunft etc.)“ (Warnecke, 2011, S. 117).

Professionelle Haltung

Empirische Untersuchungen zeigen, „dass eine professionelle Haltung nur hat, wer in der Lage ist, sich in einem pluralistischen Staat zwischen den zum Teil widersprüchlichen Anforderungen von Bildungspolitik, Wissenschaft, Eltern und anderen an Schule Beteiligten zu emanzipieren. In dieser Gemengelage müssen sich Lehrkräfte professionell und selbstbewusst entscheiden können, vor allem zum Wohle der Schüler und Schülerinnen“ (Solzbacher, 2019, S. 43). Um dies in den Fokus ihres Handelns zu rücken, bedarf es „eine an den Kompetenzen der Kinder und Heranwachsenden orientierte Sichtweise, eine Haltung, die Entwicklungschancen zulässt“ (Kaiser-Haas & Konrad, 2011, S. 175). Eine solche Haltung kann weder erzwungen noch kontrolliert werden, stattdessen aber sollte sie durch stetige, die Prozesse begleitende Selbstreflexion wachsen (vgl. Keßel & Martzy, 2019), um das eigene pädagogische Handeln weiterzuentwickeln (vgl. Roters, 2012). Ganz sicher ist dies eine große Herausforderung, aber sicherlich auch „eine unerlässliche Voraussetzung für einen gelingenden nachhaltigen Lernprozess“ (Kaiser-Haas & Konrad, 2011, S. 175), bei dem nicht nur das Selbst- und Verantwortungsbewusstsein der Schüler*innen, sondern auch eine Vielfalt an Lernkompetenzen gefördert wird, von denen jede*r einzelne Schüler*in ein Leben lang profitieren kann (Fischer, 2017).

2.6 Grundlagen der Begabungsförderung

„Begabungen sind immer Möglichkeiten zur Leistung, unumgängliche Vorbedingungen, sie bedeuten jedoch nicht Leistung selbst.“ (Stern, 1916, S. 110)

Der Begabungsförderung liegt eine allgemeine Definition von **Begabung** zugrunde, die die Befähigung (d.h. Potenzial) eines Individuums für die Erbringung bestimmter Leistungen bezeichnet (Fischer, 2014; Helmke, 2017). In Abgrenzung dazu beschreibt der Begriff **Leistung** (d.h. Performanz) den zielgerichteten Einsatz der verfügbaren Begabungen und dessen Ergebnisse. Diese Unterscheidung von latenter Begabung (Potenzial) und gezeigter Leistung (Performanz) findet sich auch in anderen (Hoch-)Begabungsdefinitionen, wie etwa in jener des Psychologen Kurt Heller (2000), der Hochbegabung als individuelles Fähigkeitspotenzial für herausragende Leistungen betrachtet. Diese Begabungsdefinitionen unterscheiden klar zwischen einer vorausschauenden (prospektiven) Begabungsforschung und einer rückblickenden (retrospektiven) Expertiseforschung, die die Entwicklung von Leistungsexzellenz auf dem Weg eines Novizen* einer Novizin zum Experten*zur Expertin in bestimmten Wissensgebieten fokussiert. Dabei erbringen Expert*innen „auf einem bestimmten Gebiet dauerhaft herausragende Leistungen“ (Weinert & Schneider, 1999, S. 83). Dieser Erwerb von Expertise erfordert zielgerichtetes Üben über einen langen Zeitraum (Bernholt, Gruber & Moschner, 2017). Dies bringt auch den Psychologen Albert Ziegler (2018) dazu, Personen, die wahrscheinlich einmal Leistungsexzellenz erreichen werden (d.h. Hochbegabte) von Personen, die schon sicher Leistungsexzellenz erreicht haben (d.h. Expert*innen), zu unterscheiden.

**Definition
Begabung**

Bestehende Begabungen können sich auf die Gesamtheit (im Sinne von Allgemeinbegabungen) oder auf spezielle Bereiche (im Sinne von Spezialbegabungen, z.B. musikalische, sportliche, künstlerische Begabung) des individuellen Fähigkeitspotenzials beziehen. Begabungen, die sich auf spezielle Bereiche beziehen, werden partiell auch als Talente bezeichnet, wobei damit teilweise auch entfaltete Begabungen im Sinne von Kompetenzen fokussiert werden (Gagné, 2008). Begabungsformen umfassen neben intellektuellen Begabungen (z.B. verbale, numerische, räumliche Begabung) auch nicht intellektuelle Begabungen (z.B. musisch-künstlerische, sensomotorische, sozial-emotionale Begabung). Diese Unterscheidung macht deutlich, dass der Begabungsbegriff mehr umfasst als der Intelligenzbegriff, der in den meisten Fällen für Begabungsformen im intellektuellen Bereich (im Sinne von kognitiven Allgemeinbegabungen) verwendet wird.

**Allgemein-
begabungen
vs. Spezial-
begabungen**

2.6.1 Erweitertes Begabungsverständnis

Im Rahmen eines erweiterten Begabungsverständnisses wird – abgegrenzt vom üblichen Intelligenzbegriff – auch der Kreativitätsbegriff einbezogen, da Kreativitätsfacetten (d.h. Denkopoperationen) für alle Begabungsformen (d.h. Wissensbereiche) relevant sein können (z.B. Dichtung, Architektur, Malerei). Ein erweitertes Intelligenzverständnis entwickelte der US-amerikanische Erziehungswissenschaftler Howard Gardner in seiner Theorie der multiplen Intelligenzen (2013), indem er folgende acht ‚Intelligenzen‘ differenziert: linguistisch, räumlich, logisch-mathematisch, musikalisch, körperlich-kinästhetisch, interpersonal, intrapersonal, naturalistisch. Ein erweitertes Begabungsverständnis verfolgt auch der Forschungsverbund LemaS (2018), für den Begabung allgemein das leistungsbezogene Entwicklungspotenzial eines Menschen

bezeichnet. Das Leistungspotenzial ergibt sich dabei als individuelle Konstellation aus Fähigkeitspotenzialen („can do“) und Persönlichkeitspotenzialen („will do“).

Begabungs-
entwicklung

Bezogen auf die Begabungsentwicklung besteht in der Begabungsforschung weitestgehend Einigkeit, dass sich Begabungen **durch Interaktion von Anlagen und Umwelt** entwickeln, was sich auch in dem immer noch anerkannten Begabungsverständnis des Schweizer Entwicklungspsychologen Hans Aebli zeigt. Dieser schlägt vor, „dass man Begabung als die Summe aller Anlage- und Erfahrungsfaktoren ansehen sollte, welche die Leistungs- und Lernbereitschaft eines Menschen in einem bestimmten Verhaltensbereich bedingen“ (Aebli, 1980, S. 163). Diese Anlage-Umwelt-Debatte hat historische Wurzeln, zumal die biblisch geprägte Auffassung (im Sinne von Beschenken mit Talenten), nach der Begabung als statisch (d.h. angeborenes Naturtalent) galt, bis in die 1950er Jahre dominierte. Durch den Einfluss des Behaviorismus wurde dieser Standpunkt durch die milieutheoretische Auffassung (Dittmer, 2005; Heller, 2014) abgelöst, nach der Begabung als dynamisch (d.h. umweltbedingte Begabungsentfaltung) aufgefasst wurde. Diese Positionen spiegeln sich in der von Heinrich Roth (1968) geprägten Debatte um die Ablösung des statischen (d.h. angeborene Leistungsdisposition) durch den dynamischen Begabungsbegriff (d.h. kulturell angeregte Begabungsentwicklung) wider. In neuerer Zeit wird die Debatte um die Wechselwirkung von vererbter Begabung und erworbener Begabung durch die Epigenetik weiter intensiviert, da letztlich die Aktivierung genetischer Anlagen nachhaltig durch Umwelterfahrungen positiv (z.B. Unterstützung) wie negativ (z.B. Belastung) gelenkt werden kann (Hengstschläger, 2012).

Persönlichkeits-
faktoren und
Lernumgebung

In den aktuellen Diskussionen zur Begabungsentwicklung wird zunehmend der **zielgerichtete Lern- und Entwicklungsprozess** fokussiert. So stellt auch der deutsche Psychologe Franz E. Weinert (2000b) Lernen als den entscheidenden Mechanismus bei der Transformation von hoher Begabung in exzellente Leistung dar. Dabei kommt neben den Persönlichkeitsfaktoren (z.B. Leistungsmotivation) auch den Umwelteinflüssen (z.B. Lernumgebung) eine große Bedeutung für den Transformationsprozess zu. Diese Einflussfaktoren finden sich in den neueren Moderatorenmodellen von Begabung und Talent, wie dem Münchener Hochbegabungsmodell (Heller & Perleth, 2007) oder dem differenzierten Begabungs- und Talentmodell von Gagné (2008) wieder. Hier erweisen sich (Wechsel-)Wirkungen von Persönlichkeits- und Umweltfaktoren in den verschiedenen Domänen zur Erklärung von Leistungsexzellenz und auch von Underachievement als wichtig. Im Hinblick auf die Relevanz von effektiven Lernprozessen sowie der dafür erforderlichen internen und externen Ressourcen nähern sich damit die Begabungs- und Expertiseforschung schrittweise einander an (Harder, Vialle & Ziegler, 2014). Dies verdeutlicht das Aktiotop-Modell der (Hoch-)Begabung von Albert Ziegler (2018), in welchem die zentrale Bedeutung der systematischen Begabungs- und Talentförderung (im Sinne der gezielten Unterstützung von Begabten und Talentierten) fokussiert auf eine Person-Umwelt-Interaktion betont wird.

Das Integrative Begabungs- und Lernprozessmodell

Begabungs-
formen und
Leistungsbereiche

Auf Grundlage der erwähnten Begabungskonzepte wurde das ‚Integrative Begabungs- und Lernprozessmodell‘ (vgl. Abbildung 6) entwickelt, welches verschiedene Begabungsformen im Sinne der Theorie der multiplen Intelligenzen von Gardner (2013) von verschiedenen Leistungsbereichen unterscheidet (Fischer & Fischer-Ontrup, 2015). Letztere berücksichtigen Wissensbereiche von Hochleistenden („die ein festgesetztes Leistungskriterium erfüllt haben“) und von Underachievern („deren Leistung aktuell beeinträchtigt ist, wodurch sich bei Nichtintervention ungünstige Prognosen für die Erreichbarkeit von Leistungsexzellenz ergeben“) (Ziegler, 2018, S. 18).

In dem Modell werden mit speziellen Persönlichkeitsfaktoren (z.B. Lernkompetenzen) und Umweltfaktoren (z.B. Lehrkompetenzen) zentrale Einflussfaktoren auf den Lern- und Entwicklungsprozess zur Umwandlung von Potenzial in Leistung fokussiert (Weinert, 2000a), die zugleich als wichtige Voraussetzungen für Leistungsexzellenz sowie als mögliche Ursachen von Lernschwierigkeiten in Frage kommen (Fischer & Ludwig, 2006). Dieser zirkuläre Lern- und Entwicklungsprozess ist auch im Hinblick auf Konzepte des lebenslangen Lernens interessant, zumal auch die Entwicklung der eigenen Leistung wiederum das Ausmaß der Begabungsentfaltung in Wechselwirkung mit der Lernumgebung (d.h. Personen- und Institutionsebene) beeinflussen kann. Nicht in Vergessenheit geraten sollten dabei jedoch auch Rahmenfaktoren (beispielsweise Bildungspolitik und Bildungsadministration), wodurch wesentliche Entwicklungsbedingungen für das Bildungssystem und damit auch für schulische Begabungs- und Begabtenförderung bestimmt werden (Fend, 2009).

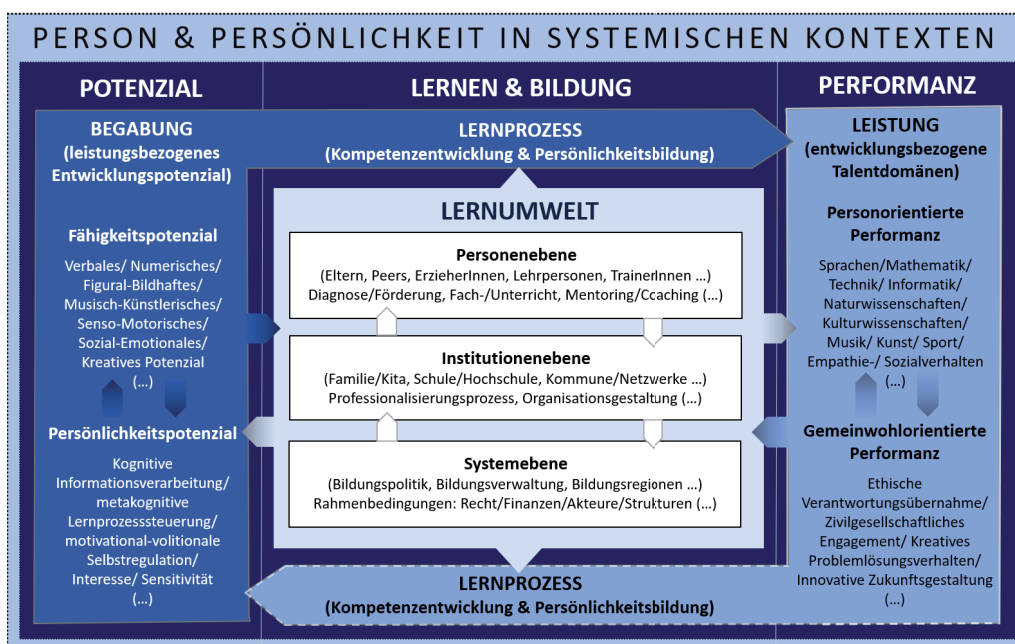


Abbildung 6: Integratives Begabungs- und Lernprozessmodell (nach Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster, 2021)

2.6.2 Konzepte der Begabungsförderung

Eine maßgeschneiderte Förderung von Personen mit besonderen Begabungen und Talenten kann auf Grundlage ihrer speziellen und individuellen Merkmale durch unterschiedlich akzentuierende Förderansätze umgesetzt werden. So zeigen intellektuell (Hoch-)Begabte bei den Denkopoperationen (im Sinne des Berliner Intelligenzstrukturmodells von Jäger (1982)) eine erhöhte Bearbeitungsgeschwindigkeit, aber auch eine verbesserte Bearbeitungskapazität (Hany, 2000).

Daraus lassen sich als **zentrale Förderansätze** für besonders Begabte und Talentierte verschiedene Formen des beschleunigten Lernens (Akzeleration) wie auch Formen des vertieften Lernens (Enrichment) ableiten (Reiss et al., 2016; Southern, Jones & Stanley, 1993). Neben diesen zentralen Dimensionen der Akzeleration und des Enrichment lässt sich die innere von der äußeren Differenzierung unterscheiden, wobei sich teilweise auch deutliche Überschneidungen ergeben können (vgl. Abbildung 7).

Unterschiedliche Förderansätze

Dimensionen der Begabtenförderung	
Dimension 1	Reguläres Curriculum ↔ Spezielles Curriculum (z.B. Curriculum Compacting, Parallel-Curriculum)
Dimension 2	Integration/Inklusion ↔ Separation (z.B. Pull-out-Programme, Spezialklassen/-schulen)
Dimension 3	Individualförderung ↔ Gruppenförderung (z.B. Mentoring, Grouping)
Dimension 4	Akzeleration ↔ Enrichment (z.B. vertikales & horizontales Enrichment)

Abbildung 7: Dimensionen der Begabtenförderung (nach Hany, 2000)

Akzeleration und Enrichment

Angebote im Sinne einer Akzeleration erlauben den Schüler*innen, „den vorgesehenen Lehrplan oder Teile davon früher zu beginnen, zu beenden oder schneller zu passieren, als es teils üblich, teils gesetzlich vorgesehen ist“, während Enrichment solche Maßnahmen umfasst, „die die Kinder und Jugendlichen mit Zusatzstoff versorgen, den Unterrichtsstoff vertiefen und erweitern, ohne dass die Schüler*innen schneller vorankommen“ (Heinbokel, 1996, S. 110). Letzteres kann durch eine Vertiefung des regulären Lernstoffs (d.h. vertikales Enrichment) oder durch die Bearbeitung zusätzlicher Themen außerhalb des regulären Lehrplans (d.h. horizontales Enrichment) innerhalb und außerhalb des Regelunterrichts umgesetzt werden.

Metaanalysen (Hattie, 2009) belegen moderate Effekte bei Spezialklassen für Schüler*innen mit besonderen Begabungen, aber eine hohe Wirksamkeit von Akzeleration und von Enrichment-Angeboten für besonders Begabte, dies jedoch nur bei Lehrpersonen mit langjähriger Erfahrung (Wallace, 1989 zit. nach Hattie, 2013). Je nach Förderansatz kann mit einem regulären oder einem speziellen Lehrplan gearbeitet werden. Erfolgt die (Hoch-)Begabungsförderung im regulären Lehrplan, so können Inhalte vertieft (d.h. vertikales Enrichment) aber auch im Sinne eines sogenannten Curriculum Compacting komprimiert und somit schneller durchgearbeitet werden. Soll die Förderung der Lernmerkmale besonders Begabter und Talentierter in einem speziellen Lehrplan erfolgen, so kann dieser im Sinne eines Parallel-Curriculums etwa modifiziert, ergänzt und erweitert (d.h. horizontales Enrichment) werden (Parallel-Curriculum) (Reiss et al., 2016; Renzulli, Reis & Stednitz, 2001; Tomlinson, 2009).

Die beiden **Grundkonzepte der Begabungs- und Begabtenförderung** und Talententwicklung, des beschleunigten und vertieften Lernens hängen dabei eng zusammen, zumal durch Ansätze der Akzeleration letztlich auch Freiräume für Formen des Enrichment geschaffen werden können (Fels, 1999). Somit werden insbesondere im schulischen Kontext häufig auch **Kombinationen aus beiden Förderprinzipien** realisiert, um den besonderen Förderbedürfnissen (hoch-)begabter bzw. talentierter Kinder und Jugendlicher gerecht zu werden (George, 1993).

Separative Förderung

Eine weitere Dimension unterscheidet separative von integrativer bzw. inklusiver (Hoch-)Begabtenförderung. Separative Förderung fokussiert ein getrenntes Lernen im Rahmen einer äußeren Differenzierung in homogenen Gruppen begabter Schüler*innen (Ability Grouping).

Integrative oder Inklusive Förderung

Integrative oder inklusive Begabungs- und Begabtenförderung erfolgt in gemischten Gruppen, in denen unterschiedlichste Schüler*innen gemeinsam lernen (Binnendifferenzierung). Um (hoch-)begabte und besonders talentierte Schüler*innen potenzialorientiert zu fördern, kann jedoch auch eine Kopplung von innerer und äußerer Differenzierung (z.B. natürliche Differenzierung, Pull-Out-Programme) geeignet sein