



# Individuelle Förderung als schulische Herausforderung

Christian Fischer  
unter Mitarbeit von:  
David Rott, Marcel Veber,  
Christiane Fischer-Ontrup  
& Angela Gralla



# Individuelle Förderung als schulische Herausforderung

Christian Fischer  
unter Mitarbeit von:  
David Rott, Marcel Veber,  
Christiane Fischer-Ontrup  
& Angela Gralla

**Schriftenreihe des  
Netzwerk Bildung**

ISBN: 978-3-86498-805-9

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abt. Studienförderung

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Lukas Daubner, Marion Stichler

Layout & Umschlag: minus Design, Berlin

Titelfoto: Johannes Beck

Druck: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei

Printed in Germany 2014

Die Position der Autoren gibt nicht in jedem Fall die Position der Friedrich-Ebert-Stiftung wieder.

# INHALT

Vorwort	5
Vorbemerkung	9
Zusammenfassung	11
<b>1. Einleitung</b>	19
<b>2. Definitionen, Instrumente und Wirkungen Individueller Förderung</b>	25
2.1 Definitionen und Reichweite	25
2.1.1 Individuelles Lernen als Grundlage Individueller Förderung	25
2.1.2 Definitionen und Ziele Individueller Förderung	31
2.1.3 Verankerung der Individuellen Förderung in den einzelnen Bundesländern	37
2.1.4 Umsetzung der Individuellen Förderung in der schulischen Praxis	43
2.2 Voraussetzungen, Instrumente und Wirkungen Individueller Förderung	47
2.2.1 Übersicht über mögliche Instrumente	47
2.2.2 Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Individueller Förderung	51
2.2.3 Umsetzungsschwierigkeiten und Widerstände	59
2.2.4 Nutzung individueller Unterschiede der Lernenden	62
2.2.5 Kompetenz der Lehrpersonen	67
2.3 Wirkungen in Bezug auf Zielgruppen	70
2.3.1 Soziale Benachteiligung	71
2.3.2 Gender	74
2.3.3 Sonderpädagogischer Förderbedarf	76
2.3.4 Migrationshintergrund	79
2.3.5 Besondere Begabungen	81

<b>3. Internationale Perspektive</b>	85
3.1 Kanada	87
3.2 Finnland	90
<b>4. Inklusion und Ganztagschule</b>	93
4.1 Inklusion	93
4.2 Ganztagschule	98
<b>5. Qualifizierung</b>	103
5.1 Individuelle Förderung und Inklusive Bildung in der Lehrerbildung	103
5.2 Qualifizierungsschwerpunkte in der Lehrerbildung	109
<b>6. Ausblick</b>	115
Literaturverzeichnis	117

# VORWORT

Wir steuern in grundlegender Weise um – weg von der selektiven, auf Ausgliederung und Homogenität fixierten, hin zu einer individuell fördernden, an den Stärken der Schülerinnen und Schülern orientierten Schule: Eine Schule, die Unterschiedlichkeit und Heterogenität als Chance begreift, die unter Bildungsgerechtigkeit auch die Verantwortung versteht, jedem einzelnen Kind gerecht zu werden. So lautet im Kern die Philosophie vieler Schulgesetzänderungen der vergangenen Jahre.

Eine Reihe von Entwicklungen, die unter dem Vorzeichen „mehr Bildungsgerechtigkeit und stärkere individuelle Förderung“ stehen, wurde auf den Weg gebracht und festgeschrieben: Die flexible Eingangsstufe, individuelle Förderpläne, Vorrang der integrativen Beschulung, Ganztagsbetrieb, längeres gemeinsames Lernen.

Heterogenität war in den Schulen – man muss hinzufügen: auch in den Kindertageseinrichtungen – längst angekommen. Veränderte Familienformen sowie kulturelle und religiöse Vielfalt prägen seit langem und fast überall die Verhältnisse an unseren Schulen.

Inklusion ist zum Megathema geworden. Und mit dem Ziel einer inklusiven Bildung ist ein Anspruch an die Bildungspolitik genauso wie an jede einzelne Schule oder Bildungsinstitution gerichtet, der ohne eine konsequente Hinwendung zu individueller Förderung nicht einlösbar ist. Den eigenen, aktuellen Umgang mit Heterogenität zu reflektieren, Konzepte zu entwickeln, Veränderungen auf den Weg bringen - keine Schule, kein Lehrender kann sich diesem Prozess hin zur inklusiven Bildung entziehen.

Überwiegend wurden und werden diese Veränderungen hin zu noch stärkerer Vielfalt allerdings als Problemlagen und Belastungen gesehen: die vielen Kinder mit Migrationshintergrund, aus schwierigen Familienverhältnissen, mit Beeinträchtigungen und Behinderungen, das breite Spektrum der Begabungen bei längerem gemeinsamen Lernen.

Das „Aufbürden“ eines neuen Problems steht oft im Vordergrund und es wird befürchtet, dass die zunehmende Heterogenität Schulen und Lehrkräfte auch zunehmend überfordert. Tief sitzende Haltungen und *teacher beliefs* kommen hinzu und erzeugen ihrerseits Abwehr: Etwa die Überzeugung, dass in homogenen Gruppen die Leistungen besser sind und dass Lernschwache in Sondereinrichtungen besser gefördert werden können. Gleichzeitig werden die Ausrichtung des Unterrichts am Individuum und die Orientierung an Standards als unauflösbarer Widerspruch empfunden.

Die Leitidee, Vielfalt als Chance für neue Erfahrungen zu begreifen, als Chance auch für schulische Innovation, für Selbstreflexion und für neues Lernen und letztlich auch für größere Berufszufriedenheit, trifft auf viel Skepsis und wird häufig eher als Idealisierung der Zustände und Praxisferne abgetan. Mindestens aber werden regelmäßig und in großem Umfang mehr Ressourcen – also Zeit und Personal gefordert.

Dabei haben sich sehr viele Schulen - nicht nur die Avantgarde, also die Preisträger und Netzwerke mit ihren beispielgebenden Modellen – schon lange auf den Weg gemacht, Erfahrungen gesammelt, exemplarisch Lösungen erprobt und Modelle Individueller Förderung etabliert.

Das galt zuallererst und frühzeitig in den Schulformen des gemeinsamen Lernens: der Grundschule und den Gesamtschulen. Ich war sehr erstaunt, als mein Sohn in seiner Grundschule in den Neunziger Jahren mit Lernformen unterrichtet wurde, die stark meinen eigenen Erinnerungen und Erfahrungen in einer einklassigen Landschule entsprachen: Wochenplanarbeit, Freiwahlarbeit, Lernen in Projekten.

Vieles davon ist weiterentwickelt worden, neue Formen sind hinzugekommen, Fortbildungskonzepte sind entwickelt worden, Studieninhalte etabliert, Kooperationen entstanden. Aber haben wir es immer mit einem einheitlichen Begriff von Individueller Förderung zu tun? Steckt nicht häufig noch die alte, an Defiziten orientierte Vorstellung dahinter? Wie muss sich die Schule insgesamt verändern, um Individuelle Förderung erfolgreich zu machen? Wie muss sich das Rollenverständnis der Lehrenden entwickeln und erweitern, welche didaktischen, welche pädagogischen Kompetenzen sind erforderlich? Lässt sich der Erfolg Individueller Förderung überhaupt messen? Ist der Ganztagsbetrieb eine günstige und verstärkende Bedingung?

Die vorliegende Expertise von Herrn Prof. Dr. Christian Fischer nimmt



sich der Herausforderung an, einen umfassenden Überblick zu diesem zentralen bildungspolitischen Paradigma zu geben. Die Expertise zeigt den aktuellen Forschungsstand auf und die Verankerung individueller Förderung in der Schulgesetzgebung der Länder. Sie untersucht Formen und Wirkungen Individueller Förderung, auch bezogen auf die Umsetzung von Inklusion und den Ausbau der Ganztagschule. Der internationale Blick auf Kanada und Finnland wird abschließend durch Empfehlungen zur Qualifizierung in der Lehrerbildung ergänzt.



Ute Erdsiek-Rave  
Bildungsministerin a.D.  
Moderatorin des Netzwerk Bildung



# VORBEMERKUNG

Mit dem Auftrag zur Erstellung der Expertise „Individuelle Förderung als schulische Herausforderung“ hat das Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung dem Autorenteam eine intensive und kooperative Arbeitsphase ermöglicht. Dafür möchten wir an dieser Stelle ausdrücklich danken.

Die Autoren danken Bettina Amrhein, Astrid Bayer, Timo Dexel, Donata Hillmann, Kerstin Müller, Elisabeth Rott, Elke Surmann, Anja Wardemann, Heribert Woestmann für die redaktionelle Mitarbeit bei der Erstellung der Expertise sowie der umfangreichen Literatur- und Datenrecherche.

Münster, den 24. Januar 2014



Prof. Dr. Christian Fischer  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Westfälische Wilhelms-Universität Münster



# ZUSAMMENFASSUNG

## *Ausgangspunkt Individueller Förderung*

Mithilfe Individueller Förderung können Benachteiligungen vermieden und abgebaut sowie Begabungen erkannt und gefördert werden (Arbeitsstab Forum Bildung 2001). Angebote der Individuellen Förderung sind ein Weg, Chancengleichheit herzustellen und Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, ihre Potenziale zu entwickeln und zu entfalten. Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU weisen darauf hin, dass Individuelle Förderung in Deutschland nicht erschöpfend umgesetzt wird. Denn sie machen deutlich, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten von den Barrieren der Bildungsangebote benachteiligt werden. Neben der Verbesserung der Individuellen Förderung für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten bedarf es, auch darauf weisen die Befunde der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien hin, eines Ausbaus des individuellen Förderangebots für Schülerinnen und Schüler mit Leistungsstärken oder besonderen Lernpotenzialen. Die Ausrichtung der Individuellen Förderung auf die individuellen Potenziale aller Schülerinnen und Schüler ermöglicht es, sowohl Leistungsexzellenz zu befördern als auch Lernschwierigkeiten zu überwinden.

## *Diversität in der Individuellen Förderung*

Nicht nur innerhalb von Lerngruppen lassen sich Unterschiede in Leistung, Motivation, Interesse, Geschlecht oder soziokultureller Herkunft finden. Auch einzelne Schülerinnen und Schüler besitzen eine Vielzahl prägender Diversitätsdimensionen. Das Zusammenspiel dieser Facetten in ihren unterschiedlichen Ausprägungen zeichnet letztendlich jedes Kind und jeden Jugendlichen als einzigartigen Teil der Gesellschaft aus. Dabei steht nicht nur die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler im

Fokus, sondern gleichermaßen die Diversität der im schulischen Kontext tätigen Personen. In multiprofessionellen Teams können diese zu einer Passung von Lernvoraussetzungen und Lernangeboten beitragen. In der Debatte um schulische Inklusion wird deutlich, welche Herausforderungen nicht nur die Schule, sondern die gesamte Gesellschaft in den nächsten Jahrzehnten zu bewältigen haben wird. Das Ziel gesellschaftlicher Teilhabe aller erfordert ein Umdenken, das im Kontext Schule bereits deutlich wahrzunehmen ist. Die Individuelle Förderung kann dabei als Brückenschlag hin zu einem inklusiven Bildungssystem verstanden werden.

### *Dekategorisierung in der Individuellen Förderung*

Die inklusionspädagogische Forderung nach einer Dekategorisierung, also nach dem Verzicht einer Zuordnung mittels Etikettierung, ist eine Möglichkeit, den Blick hin zu einer potenzialorientierten Pädagogik zu schärfen. Einerseits kann nicht außer Acht gelassen werden, dass das Bilden von Kategorien als Orientierungsrahmen in der schulischen Praxis helfen kann, pädagogische Entscheidungen zu treffen. Andererseits müssen die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Kategorien und die Fokussierung auf die Entwicklungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler erhalten bleiben. Es bedarf einer gemäßigten Dekategorisierung, die sowohl spezielle Bedürfnisse einzelner Gruppen, etwa im Kontext von sozialer Benachteiligung, Gender, sonderpädagogischem Förderbedarf, Migrationshintergrund und besonderer Begabung, berücksichtigt, als auch die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten einzelner Personen im Blick hat.

### *Lernprozesse in der Individuellen Förderung*

Ausgangspunkt für eine entsprechend verstandene Individuelle Förderung ist das individuelle Lernen. Wird Lernen als aktiver, konstruktiver und sozialer Prozess verstanden, der von Lehrpersonen angeregt und durch die Schülerinnen und Schüler selbst, aber auch von den Lerngruppen gestaltet wird, erhalten die Lernprozesse in der schulischen Bildung einen zentralen Stellenwert. Mit dem Konzept des selbstregulierten Lernens ist ein Weg aufgezeigt, der es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihr Lernen nach und nach selbst in die Hand zu nehmen und ihre Lernprozesse eigenständig zu steuern. Das selbstregulierte Lernen schlägt dabei eine Brücke zwischen der Idee des adaptiven und des offenen Unterrichts. Um selbstreguliertes Lernen im schulischen Kontext

verstärkt zu etablieren, ist ein intensivierter Transfer von Forschungsergebnissen in den Schulalltag unbedingt notwendig.

### *Unterrichtsgestaltung zur Individuellen Förderung*

In einem adaptiven Unterricht liegt der Schwerpunkt auf dem Lehren und den Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrpersonen, die auf Grundlage einer pädagogischen Diagnostik individuelle Förder- und Fördermaßnahmen realisieren und letztendlich das Unterrichtshandeln evaluieren. Offener Unterricht hingegen setzt den Schwerpunkt auf das Lernen und damit auf die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler. Durch die Festlegung eigener Ziele, die Wahl der Themenzugänge und Materialien sowie die daraus resultierende gesteigerte Verantwortung für eigene Lernprozesse werden diese in die Lage versetzt, ihr Lernen selbst zu gestalten. Wird das selbstregulierte Lernen über die Erarbeitung von Lern- und Arbeitsstrategien in beiden Formaten umgesetzt, können die Schülerinnen und Schüler über die Zeit immer freier agieren und sich mehr und mehr von einer strukturierenden Lehrperson lösen.

Nach einer deutlichen Steuerung durch die Lehrperson zu Beginn bedarf es einer allmählichen Steigerung der Selbststeuerung seitens des Lernenden im Hinblick auf lebenslanges Lernen. Dabei verändert sich die Qualität der Interaktion der Lehrenden und der Lernenden, nicht aber die Quantität. Je mehr Verantwortung die Schülerinnen und Schüler selbst für ihr Lernen übernehmen, desto mehr kann die Lehrperson sich auf Bereiche wie Beobachtung oder Beratung konzentrieren. Hierzu sind adäquate Unterstützungs- und Qualifizierungsangebote dringend erforderlich.

### *Spannungsverhältnisse in der Individuellen Förderung*

Ziele und Ansprüche der Individuen interagieren mit den Zielen und Anforderungen der Gesellschaft. Individuelle Förderung kann eine Verbindung dieser beiden Bereiche darstellen, ohne eine einseitige Ausrichtung auf den einen oder den anderen Bereich zu fordern. Die Balance zwischen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und gesellschaftlichen Entwicklungsansprüchen wird letztendlich dann zu finden sein, wenn beide Bereiche ausgewogen zueinander in Beziehung stehen. Im Sinne eines demokratischen Grundverständnisses beschreiben sie also keinen Widerspruch, sondern sind als ein ‚Sowohl-als-Auch‘ zu verstehen. Die Kon-

zentration auf die Lernprozesse ermöglicht in diesem Kontext eine klare Orientierungslinie: Wird Individuelle Förderung als Begabungsförderung verstanden, so geht es nicht mehr darum, nur etwaige Schwierigkeiten zu beheben und damit eine Orientierung an der Durchschnittsnorm zu unterstützen. Vielmehr geht es darum, die individuellen Potenziale der Schülerinnen und Schüler zu befördern und sie somit auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung möglichst optimal zu unterstützen.

### *Verankerung der Individuellen Förderung*

Individuelle Förderung ist ein zentrales Thema in der Bildungspolitik geworden, was sich in den Schulgesetzen der Bundesländer zeigt, in denen sie oftmals für bestimmte Zielgruppen fest verankert ist. Dabei sind die Formulierungen nicht einheitlich und schwanken zwischen impliziter und expliziter Ausprägung. Um Individuelle Förderung sicherstellen zu können, bedarf es über die gesetzlichen Regelungen hinaus für die Einzelschulen und die Lehrpersonen in den Klassen Unterstützung durch die Bildungspolitik und die Bildungsadministration. Gerade in der Debatte um die schulische Inklusion intensivieren sich die Anforderungen, denen die Lehrpersonen gerecht werden sollen. Eine Möglichkeit, diese Prozesse zu unterstützen, sind Netzwerke zwischen Schulen und einzelnen Lehrpersonen bzw. Kooperationen auf der Ebene der jeweiligen Einzelschule.

Derartige Netzwerke bzw. Kooperationen erhöhen die Handlungssicherheit und ermöglichen einen Erfahrungsaustausch. Durch einen reflektierten Umgang mit der eigenen Praxis und Impulsen von anderen lassen sich aus sogenannten Good-Practice-Beispielen, wie sie etwa im Kontext der Schulpreise ausgezeichnet werden, Ideen für Next-Practice ableiten, die an Einzelschulen umgesetzt werden können. Für den gelingenden Transfer ist die gezielte Adaptation erfolgreicher Konzepte an die eigene Institution zentral. Dabei erweisen sich Unterstützungsstrukturen, etwa in Form von wissenschaftlicher Begleitung, als besonders bedeutsam.

### *Kernelemente der Individuellen Förderung*

Mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung lässt sich Individuelle Förderung als zirkulärer kommunikativer Prozess verstehen. Dabei spielen die drei idealtypischen Kernphasen Diagnose, Förderung und Evaluation eine zentrale Rolle, wobei teilweise fließende Übergänge zu beobachten



sind. So ermöglichen Instrumente der pädagogischen Diagnostik, wie etwa Testverfahren oder gezielte Beobachtungen, einen speziellen Zugang zu den Potenzialen der Schülerinnen und Schüler. Basierend auf diesen diagnostischen Grundlagen können Konzepte der Förderung auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet werden.

Die Evaluation sichert zum einen die Ergebnisse der Interventionsmaßnahmen, zum anderen bietet sie sich als Diagnose für weitere Förder- und Fördermaßnahmen an. Individuelle Förderung kann nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn auch die kommunikativen Ansätze die verschiedenen Ebenen des Handelns der Lehrpersonen unter Einbeziehung von digitalen Lernmedien berücksichtigen. Nicht nur die Interaktion im Klassenzimmer mit den einzelnen Lernenden oder der gesamten Gruppe ist bedeutsam, sondern auch die Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung, der Bildungsadministration, außerschulischen Partnerinnen und Partnern und den Eltern.

### *Studienlage zur Individuellen Förderung*

Die wissenschaftlichen Studien zum Themenkomplex der Individuellen Förderung zeigen, dass das Lernen in heterogenen Lerngruppen sowohl für Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten als auch mit Leistungsstärken oder besonderen Lernpotenzialen wirkungsvoll sein kann. Die erstgenannte Gruppe baut ihre fachlichen Kompetenzen aus, während die zweitgenannte Gruppe vor allem im Bereich der sozialen Kompetenzen profitiert. Im Sinne eines demokratischen Bildungsverständnisses mit dem Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe sind diese Ergebnisse als positiv zu bewerten.

Chancen bieten vor allem Formen des kooperativen Lernens wie das Peer-Tutoring. Kennzeichen dieser Lernformen ist, dass alle Schülerinnen und Schüler vermehrt die Gestaltung ihres eigenen Lernens übernehmen. Nicht ausgeschlossen ist dabei die Fokussierung auf einzelne Zielgruppen, etwa über Pull-Out-Programme. Diese ermöglichen den Lehrpersonen einen konkreten Blick auf eine bestimmte pädagogische Herausforderung. Gleichzeitig können entsprechende individuelle Besonderheiten einbezogen werden. Es lässt sich jedoch ein deutlich verstärkter empirischer Forschungsbedarf in Hinblick auf die Gestaltung, Durchführung, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit Individueller Förderung konstatieren.

## *Qualifizierung zur Individuellen Förderung*

Nicht nur für die Schülerinnen und Schüler bedarf es einer Individuellen Förderung: Im Sinne eines lebenslangen Lernens sind die Institutionen der Aus- und Weiterbildung besonders gefragt, die (angehenden) Lehrpersonen für den Umgang mit Vielfalt in der Schule zu qualifizieren und sie in ihrer Laufbahn adäquat zu begleiten. Eine Orientierung an den vier zentralen Kompetenzbereichen Fachkompetenzen, Diagnostische Kompetenzen, Didaktische Kompetenzen sowie Kommunikative Kompetenzen bietet die Möglichkeit, Angebote entsprechend auszurichten. Die Arbeit an und mit der ressourcenorientierten und beziehungs-sensiblen Haltung der Lehrpersonen ist hier als Querlage und damit als Voraussetzung für alle Kompetenzbereiche zu verstehen. Eingebettet werden müssen die Aspekte der Qualifizierung in eine Kultur der Individuellen Förderung unter Berücksichtigung multiprofessioneller Teamstrukturen mit einer Orientierung an allen institutionellen Ebenen im deutschen Bildungssystem.

## *Internationale Perspektive in der Individuellen Förderung*

Der Blick auf andere Länder, die in den internationalen Vergleichsstudien häufig als besonders vorbildliche Bildungssysteme hervorgehoben werden – wie Kanada und Finnland – zeigt, dass der positive Umgang mit Diversität eine wichtige Gelingensbedingung erfolgreicher Bildungsprozesse darstellt. Die unterschiedlichen Neigungen, Lernvoraussetzungen und Kompetenzen werden von den Lehrpersonen, den Schulen und der Bildungspolitik bei der Gestaltung von Unterrichtssettings und systemischen Rahmenbedingungen berücksichtigt. Dem Recht auf gleiche Bildungschancen wird u.a. durch eine meist konsequent gemeinsame Beschulung entsprochen.

Die Professionalisierung der Lehrenden und die multiprofessionelle Zusammenarbeit ist ein fester Bestandteil des schulischen Alltags. Dies ermöglicht einerseits die Umsetzung präventiver Konzepte wie die frühzeitige Identifizierung von individuellen Förder- und Förderbedarfen. Andererseits können so adaptive Förder- und Förderkonzepte systematisch umgesetzt werden. Da die jeweiligen Bildungssysteme immer im länderspezifischen historisch-gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontext zu betrachten sind, lässt sich kein direkter Aktionsplan für das deutsche Bildungssystem entwickeln. Jedoch ergeben sich aus

dem internationalen Vergleich Anregungen für zukünftige Entwicklungsschwerpunkte.

### *Systementwicklung zur Individuellen Förderung*

Für das deutsche Schulsystem ergeben sich in den kommenden Jahren Herausforderungen in mindestens drei Bereichen: 1) Der schulformübergreifende Ausbau der Ganztagsangebote erfordert Anstrengungen im Bereich von Schulentwicklung. So sollten effektive Maßnahmen weiterentwickelt werden, die den individuellen Entwicklungsbedürfnissen Rechnung tragen. 2) Der zunehmende Trend zur Zweigliedrigkeit im Bildungssystem sollte die Wahrnehmung der Vielfalt auch in Gymnasien verstärken, nicht zuletzt durch die steigende Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte. 3) Im Rahmen der inklusiven Umgestaltung des Bildungssystems werden zunehmend Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in sogenannten Regelschulen aufgenommen. Zudem gilt es, auch Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen in einer Schule für alle individuell zu fördern. Diese Herausforderungen an individuelle Förderung betreffen nicht nur die Einzelschule als System, sondern fordern auch nachhaltig die Lehrerbildung, die Bildungsforschung, die Bildungsadministration und nicht zuletzt die Bildungspolitik.



# 1. EINLEITUNG

Individuelle Förderung ist eine der zentralen Zielsetzungen der bildungspolitischen Reformbemühungen, die das deutsche Bildungssystem seit der Jahrtausendwende bewältigen muss – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Befunde internationaler Vergleichsstudien. Der Begriff der Individuellen Förderung wurde durch das Forum Bildung geprägt. Im Rahmen seiner Empfehlungen zur Reform des Bildungssystems von 2001 wurde unter Rückgriff auf diesen Terminus auf das Vermeiden und den Abbau von Benachteiligungen sowie das Finden und Fördern von Begabungen fokussiert.

Eine einheitliche Arbeitsgrundlage über das, was unter Individueller Förderung zu verstehen ist, gibt es in der schulischen Praxis, wissenschaftlichen Forschung und Bildungspolitik bislang jedoch nicht. Die Analyse der aktuellen Studienlage zur Individuellen Förderung lässt erkennen, dass auf allen relevanten Ebenen nur wenige aussagekräftige Untersuchungen zu den Wirkungen individueller Fördermaßnahmen vorliegen (Klieme & Warwas, 2011). Hinzu kommen der mit der Idee der Individuellen Förderung verbundene stark ausgeprägte normative Druck sowie die gleichzeitig immer stärkere Orientierung des Bildungssystems an Bildungsstandards, was eine Debatte über Ziele, Möglichkeiten und Grenzen erschwert.

Mit Blick auf das deutsche Bildungssystem ergeben sich für die kommenden Jahre zentrale schulstrukturelle Herausforderungen, die die Bedeutung der Individuellen Förderung im Umgang mit der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler weiter verstärken. In den Strukturreformen des Sekundarbereichs zeichnet sich eine Tendenz zur Zweigliedrigkeit ab: Auch mit Blick auf den demografischen Wandel entstehen als Alternative zum Gymnasium zunehmend „neue Schulformen“ (Sekundar-, Ober-, Regional-, Gemeinschaftsschulen etc.) mit Ganztagschulbetrieb, wobei bestehende Haupt- und Realschulen zumeist eingebunden werden.

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat sich Deutschland darüber hinaus zu der herausfordernden Aufgabe

verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu gestalten. Der der UN-Konvention zugrunde liegende Anspruch ist zwar ein gesamtgesellschaftlicher, findet aber vor allem in Schulen, die demnach alle Kinder aufnehmen müssen, Verwirklichung. Zwischen 2000 und 2010 hat sich der Schüleranteil mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der integrativ in sonstigen allgemeinen Schulen unterrichtet wird, bereits verdoppelt. Überdies nimmt im deutschen Bildungssystem der Anteil jüngerer Menschen mit Migrationshintergrund an der gleichaltrigen Bevölkerung stetig weiter zu (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012).

Mit der Verortung von Individueller Förderung innerhalb der Trias Lernen, Fördern und Bildung können die verschiedenen Konzepte strukturiert und offengelegt werden, um einen konzentrierten Diskurs zu erlauben. Wird darüber hinaus Bildung als Prozess verstanden, der sowohl individuelle wie auch gesellschaftliche Zieldimensionen verfolgt und in Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft ausgestaltet wird, gewinnt das Lernen als aktiver Prozess der Lernenden und das Fördern als aktiver Prozess der Lehrenden an Bedeutung. Die Ergebnisse der Hattie-Studie (2009) zu wirksamen Lehr-Lernprozessen unterstützen diese Definition Individueller Förderung. Sie ist mit der Idee Inklusiver Bildung in Verbindung zu bringen, die eine Teilhabe aller Menschen an qualitativ hochwertiger Bildung und damit am gesellschaftlichen Leben gewährleisten soll (Deutsche UNESCO-Kommission, 2010).

Individuelle Förderung bezieht sich auf alle Schülerinnen und Schüler. Sie fokussiert zugleich spezielle Zielgruppen von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen, die oftmals verbunden sind mit Migrationshintergrund oder Lernbeeinträchtigungen, sowie Kinder und Jugendliche mit besonderen Begabungen, wobei neben diesen interindividuellen Differenzen auch intraindividuelle Unterschiede innerhalb einer Person beachtet werden müssen.

Seit dem wenig zufriedenstellenden Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler in internationalen Vergleichsstudien (z.B. PISA 2000, IGLU 2003) gewinnt der Umgang mit Heterogenität in der Schule an Bedeutung. Dem deutschen Schulsystem gelingt es offensichtlich nicht hinreichend, vor allem herkunftsbedingten Differenzen adäquat zu begegnen. Bereits die erste PISA-Studie (Baumert et al., 2001) zeigte, dass Lehrpersonen in Deutschland bei Schülerinnen und Schülern am Ende der Pflichtschulzeit kaum in der Lage sind, die Lesekompetenz insbesondere von schwachen Lesern zutreffend zu identifizieren. Damit besteht gerade bei der Feststellung des individuellen Förder- und Förderbedarfs

Handlungsdruck, ist eine passgenaue Diagnostik doch die Basis für den Erfolg von Fördermaßnahmen. Zudem belegen die PISA-Ergebnisse, dass die Mehrzahl der schwachen Leserinnen und Leser in ihrer Schullaufbahn bereits eine Klasse wiederholt hat, was an der Effektivität der Klassenwiederholung als kompensatorischem Förderansatz deutliche Zweifel aufkommen lässt.

Ähnliches gilt in Bezug auf eine angemessene Differenzierung in Unterrichtssettings, da schon die erste IGLU-Studie (Bos et al., 2003) belegt, dass Lehrpersonen in deutschen Grundschulen für alle Schülerinnen und Schüler primär gleiches Material verwenden und in unterschiedlicher Geschwindigkeit bearbeiten lassen, während Lehrkräfte der Länder auf den IGLU-Spitzenplätzen meist unterschiedliche Materialien für Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichem Niveau verwenden. Optimierungsbedarf besteht an deutschen Grundschulen auch bezüglich sozialer Arbeitsformen, was vor allem bezogen auf die speziellen Zielgruppen der Individuellen Förderung bedeutsam ist, zumal eine bedarfsorientierte Gruppenbildung nur unzureichend stattfindet. Während Länder auf den IGLU-Spitzenplätzen verstärkt spezielle Angebote sowohl für schwache als auch für starke Leserinnen und Leser anbieten, existiert dagegen in deutschen Grundschulen eine Förderkultur für leistungsschwächere Kinder, aber noch keine entsprechende Förderkultur für leistungsstärkere (Wendt et al., 2013).

Diese Befunde werden durch die aktuellen Vergleichsstudien (z.B. IGLU, 2011; TIMSS, 2011) bestätigt, wobei sich Verbesserungen in den Kompetenzniveaus besonders der Kinder aus sozial benachteiligten Lagen und mit Migrationshintergrund zeigen. So verdeutlicht die PISA-Studie 2009, dass in der letzten Dekade der Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozialer Herkunft deutlich geringer geworden ist und die Leseleistungen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Ende der Pflichtschulzeit wesentlich stärker angestiegen sind als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Klieme et al., 2010). Ähnliches lässt sich für die Mathematikleistungen in der aktuellen PISA-Studie feststellen (Prenzel et al., 2013). Dennoch besteht nach wie vor ein gezielter Unterstützungsbedarf für diese Schülerinnen und Schüler, die sich am Ende der Grundschulzeit vor allem im Lesen, aber auch in Mathematik und den Naturwissenschaften auf den unteren Kompetenzstufen befinden (Bos et al., 2012a; Bos et al., 2012b).

Konkret belegt die aktuelle PISA-Studie, dass der Anteil von Fünfzehnjährigen mit schwacher Mathematikkompetenz mit 17,7 % deutlich unter dem OECD-Mittel (23,0 %) liegt, jedoch der Rückstand von Jugend-

lichen mit Migrationshintergrund immer noch eine Herausforderung darstellt (Prenzel et al., 2013). Zudem verdeutlichen die aktuellen PISA-Ergebnisse, dass in Deutschland ein Nachholbedarf an erfolgreicher Talentförderung besteht (Prenzel et al., 2013), da an Gymnasien keine Verbesserungen in der Leistungsspitze zu erkennen sind und gerade dort ein Mangel an Individueller Förderung herrscht (Klieme et al., 2010).

Die Resultate der aktuellen IGLU- und TIMSS-Studien zeigen ebenfalls, dass der Anteil von Leistungen auf den oberen Kompetenzstufen (Bos et al., 2012a; Bos et al., 2012b) ausgebaut werden muss, um im internationalen Vergleich zur Spitzengruppe zu gehören. So erreichen am Ende der Grundschulzeit lediglich 1,5 % aller Schülerinnen und Schüler sowohl im Lesen als auch in Mathematik und in den Naturwissenschaften Leistungen auf dem Niveau der höchsten Kompetenzstufe (V). Erklärbar ist dies damit, dass an den Grundschulen immer noch deutlich mehr Angebote für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler zur Verfügung gestellt werden als für leistungsstarke (Wendt et al., 2013).

Bezüglich weiterer Zielgruppen der Individuellen Förderung verweisen die letzten PISA-Studien auf geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede in der Lesekompetenz zugunsten von Mädchen und in Mathematik zugunsten der Jungen, die in der letzten Dekade praktisch unverändert geblieben sind (Klieme et al., 2010, Prenzel et al., 2013). Die Resultate in Mathematik werden durch den aktuellen Ländervergleich des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) bestätigt, wobei in den naturwissenschaftlichen Kompetenzbereichen Mädchen im Mittel höhere Werte erzielen als Jungen, die Mädchen aber ihre Fähigkeiten deutlich unterschätzen (Pant et al., 2013). Im Kontext dieser Befunde wird vor allem in den aktuellen IGLU- und TIMSS-Studien eine Verbesserung der Lehreraus- und -fortbildung (z.B. Diagnostik) sowie eine Verstärkung des Ganztagsangebots zur gezielten Förderung aller Kinder (Bos et al., 2012a; Bos et al., 2012b) empfohlen.

Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund werden in den folgenden Ausführungen zunächst Definitionen, Instrumente und Wirkungen der Individuellen Förderung skizziert (Kap. 2). Neben der Begriffsbestimmung wird zunächst die schulgesetzliche Verankerung und praktische Umsetzung thematisiert (Kap. 2.1). Dazu werden Konzepte der Individuellen Förderung und deren Wirksamkeit allgemein (Kap. 2.2) sowie deren Effekte bezogen auf spezielle Zielgruppen diskutiert (Kap. 2.3). Des Weiteren wird neben dem nationalen Fokus die internationale Perspektive der Individuellen Förderung am Beispiel der Länder Finnland und Ka-



nada aufgezeigt (Kap. 3). Darüber hinaus werden aktuelle Diskussionen zu speziellen Zusammenhängen der Individuellen Förderung mit der Ganztagschule und der Inklusiven Bildung erörtert (Kap. 4). Überdies wird exemplarisch die Qualifizierung von Lehrpersonen mit der erforderlichen Kompetenzentwicklung zur Individuellen Förderung in der Lehreraus- und -weiterbildung diskutiert (Kap. 5).



## 2.

# DEFINITIONEN, INSTRUMENTE UND WIRKUNGEN INDIVIDUELLER FÖRDERUNG

Neben den Begriffsdefinitionen wird die Verankerung und praktische Umsetzung der Individuellen Förderung thematisiert (Kap. 2.1). Daneben werden Voraussetzungen der Individuellen Förderung sowie Instrumente und deren generelle Wirksamkeit erläutert (Kap. 2.2). Ferner werden die speziellen Effekte der Individuellen Förderung bezogen auf einzelne Zielgruppen diskutiert (Kap. 2.3).

### 2.1 Definitionen und Reichweite

Im Folgenden wird zunächst der Lern- und Förderbegriff erläutert (vgl. Kap. 2.1.1), bevor die eigentlichen Definitionen und Ziele Individueller Förderung diskutiert werden (vgl. 2.1.2). Zudem wird mit der schulgesetzlichen Verankerung Individueller Förderung in den Bundesländern (vgl. 2.1.3) sowie mit einer exemplarischen Untersuchung der Umsetzung in die schulische Praxis (vgl. 2.1.4) die Reichweite Individueller Förderung genauer analysiert.

#### 2.1.1 Individuelles Lernen als Grundlage individueller Förderung

Individuelle Förderung zielt auf die optimale Gestaltung individueller Lernprozesse, sodass Fördern und Lernen unmittelbar zusammenhängen. Deswegen setzt ein differenziertes Verständnis von Individueller Förderung eine genauere Klärung des zugrunde liegenden Lernbegriffes sowie des entsprechenden Förderbegriffs mit entsprechenden Konsequenzen für die erfolgreiche Gestaltung individueller Lehr-Lernprozesse voraus.

#### *Lernen*

Aus psychologischer Sicht lässt sich Lernen als Prozess verstehen, der – basierend auf Erfahrung – in einer relativ konsistenten Änderung des

Verhaltens oder des Verhaltenspotenzials (d.h. Lernen als Verhaltensänderung) resultiert. Dagegen ist der (schul-)pädagogische Lernbegriff enger gefasst und beschreibt Lernen als zielgerichtete Tätigkeit, die auf den Erwerb von Kompetenzen und Wissen ausgerichtet ist (d.h. Lernen als Kompetenz- bzw. Wissenserwerb) und je nach Art der angestrebten Lernziele unterschiedliche Einzeltätigkeiten umfasst. In diesem Kontext sind Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f).

Der Lernerfolg kann nachhaltig durch effektive Lernstrategien verbessert werden, wobei neben dem Strategiewissen der adäquate Strategiegebrauch eine wesentliche Voraussetzung für selbstgesteuertes und damit für lebenslanges Lernen darstellt.

Im Sinne des kognitiven Lernparadigmas betrifft dies die inneren Prozesse, die sich bei der Aufnahme von Informationen, ihrer Verarbeitung und Speicherung im Gedächtnis sowie ihrer Nutzung und Anwendung vollziehen (d.h. Wissen wird verarbeitet). Dies umfasst im Sinne des konstruktivistischen Lernparadigmas das Konstruieren, Rekonstruieren und Modifizieren von Wissensstrukturen (d.h. Wissen wird konstruiert). So strukturieren Lernende den Lernstoff auf Basis des Vorwissens in bedeutungshaltige Informationen um, was zuletzt zu transferierbarem und nutzbarem Wissen führt. Lernen ist somit ein aktiver und konstruktiver Prozess, der von der Eigenaktivität der Person abhängt und durch deren persönliche Ziele, Wünsche, Interessen (d.h. Lernmotivation) sowie verfügbare lernbezogene Kompetenzen (d.h. Lernstrategien) nachhaltig mitbestimmt wird (Krapp, 2007).

Dabei umfassen Lernstrategien alles innere und äußere Verhalten, mit dem Lernende verschiedene Aspekte des eigenen Lernens (u.a. Motivation, Aufmerksamkeit, Informationsauswahl und -verarbeitung) zu beeinflussen versuchen (Weinstein & Mayer, 1986). Die unterschiedlichen Kategorien bzw. Formen von Lernstrategien (Friedrich & Mandl, 2006) zeigen nachweislich positive Auswirkungen auf Schülerleistungen (Hattie et al., 2013). Sie erweisen sich gleichermaßen als Gelingensbedingungen für erfolgreiche selbstgesteuerte Lernprozesse, die das Ausmaß

beschreiben, in dem eine Person fähig ist, ihr Lernen – ohne Hilfe anderer Instanzen – zu steuern und zu kontrollieren (Simons, 1992):

1. Kognitive Informationsverarbeitungsstrategien, d.h. Strategien zur Aufnahme, Verarbeitung und Abgabe von lernrelevanten Informationen;
2. Metakognitive Kontrollstrategien, d.h. Strategien zur Planung, Überwachung und Kontrolle des eigenen Lernprozesses;
3. Motivational-volitionale Stützstrategien, d.h. Strategien zur Optimierung der inneren und äußeren Ressourcen.

In diesem Kontext ist die Lernmotivation im Sinne der intrinsischen Motivation relevant, die gemäß der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1985) durch drei motivationsfördernde Faktoren als grundlegende Bedürfnisse des Lernenden beeinflusst wird:

1. Bedürfnis nach Autonomie bzw. Eigenständigkeit (z.B. durch Wahl- bzw. Handlungsspielräume);
2. Bedürfnis nach Kompetenz- bzw. Erfolgserleben (z.B. durch Passung des Anforderungsniveaus);
3. Bedürfnis nach sozialer Einbindung (z.B. durch Gestaltung vertrauensvoller Beziehungen).

Besondere Bedeutung kommt dem *Interesse* beim Aufbau einer stabilen Person-Gegenstandsbeziehung zu, die sich durch drei Merkmale auszeichnet: Die Beschäftigung mit dem Gegenstand ist subjektiv hoch bedeutsam – sie kann Teil der Identität werden –, emotional befriedigend bis hin zum Flow-Erleben, also dem Zustand eines Schaffensrausches, und selbstintentional (Artelt et al., 2001). Beim Flow bedarf es einer Passung von Anforderungen und Fähigkeiten, um Überforderung, aber auch Unterforderung zu vermeiden, wobei nach dem Schwierigkeitsgesetz der Motivation die Anstrengungsbereitschaft von der jeweiligen Aufgabenschwierigkeit abhängt. So zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen und Schulleistungen, d.h. Interesse und Freude beim Lernen können die Entwicklung kreativer und effizienter Lernstrategien fördern, die den Schulerfolg und das Selbstvertrauen von Lernenden begünstigen.

Es können generelle Eigenschaften eines wertvollen Lernens ausgemacht werden. Ein produktiver, transferförderlicher und kompetenzgenerierender Lernprozess sollte nach folgenden konstitutiven, fakultativen und antizipativen Attributen ausgerichtet sein (Weinert, 2000a):

1. Aktiv-konstruktiv: Die Schülerinnen und Schüler sollten am Lernprozess innerlich beteiligt sein und somit eigenständiges Wissen aufbauen können.
2. Zielgerichtet: Die Schülerinnen und Schüler sollten die Unterrichtsziele kennen und sich ihrer eigenen Ziele bewusst sein.
3. Kumulativ: Das neue Lernen der Schülerinnen und Schüler sollte auf ihrem vorhandenen Wissen und Können aufbauen.
4. Systematisch: Der Wissensaufbau für die Schülerinnen und Schüler sollte sich an der Systematik eines Faches oder Themas orientieren.
5. Situiert: Das Wissen sollte praxisbezogen sein und sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientieren.
6. Selbstgesteuert: Die Schülerinnen und Schüler sollten vermehrt ihren Lernprozess selbst planen, überwachen und kontrollieren können.
7. Kooperativ: Das Lernen sollte vermehrt in Teamarbeit und Gruppenunterricht geschehen.

Letztlich ist Lernen der entscheidende Mechanismus bei der Transformation eines individuellen Fähigkeitspotenzials in eine vielfältige Leistungsperformanz (Weinert, 2000b). Während erfolgreiche Lernprozesse sich als maßgebliche Voraussetzungen für Leistungsexzellenz zeigen, erweisen sich weniger erfolgreiche Lernprozesse als entscheidende Ursachen für Leistungsschwierigkeiten. Dabei können verschiedene Umwelteigenschaften in Wechselwirkung mit spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen positiven, aber auch negativen Einfluss auf den Lernprozess ausüben. Entscheidend für das Gelingen oder auch Misslingen von Lernprozessen ist die jeweilige Passung von Umwelteigenschaften und Persönlichkeitsmerkmalen. Im Hinblick auf die Individuelle Förderung betrifft dies im schulischen Kontext die gezielte Anpassung der didaktischen Lernangebote an die diagnostizierten individuellen Lernbedingungen (Helmke, 2010).

Um das Lernpotenzial aller Schülerinnen und Schüler auszuschöpfen und dabei den differierenden Lernvoraussetzungen Rechnung zu tragen, bedarf es eines adaptiven Unterrichts mit verschiedenen Lehrstrategien für unterschiedliche Lerngruppen. So sind nach der *Aptitude Treatment Interaction Theory* eher angeleitete Lernformen für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen geeignet, während demnach für Kinder mit hohen Lernpotenzialen eher selbstgesteuerte Lernformen adäquat erscheinen. Allerdings können durch die Begleitung und Hinführung von Lehrpersonen auch Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten die notwendigen Fähigkeiten zur Selbstregulation entwickeln, welche letztlich Voraussetzung für ein erfolgreiches lebenslanges Lernen sind. Dazu müssen neben den

interindividuellen Differenzen auch die intraindividuellen Unterschiede der Lernenden beachtet werden, sodass die strikte Zuordnung nur zu einer Zielgruppe unpassend erscheint.

Diese differenziellen Lernstile der Schülerinnen und Schüler erfordern adaptive Lehrstile der Lehrpersonen, um nicht nur eine Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede der Schülerinnen und Schüler durch systematische Methodenvariation vorzunehmen (d.h. aktive Reaktionsform), sondern auch eine gezielte Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler durch adaptive Gestaltung des Unterrichts auf diagnostischer Basis (d.h. proaktive Reaktionsform) realisieren zu können (Weinert, 1997). Dies erfordert eine veränderte Lehrerrolle und potenzialorientierte Lehrerhaltung, die neben der Wissensvermittlung auch die Lernbegleitung fokussiert, was erweiterte adaptive Lehrkompetenzen (Beck et al., 2008), d.h. sachliche, diagnostische, didaktische Kompetenzen sowie Klassenführungskompetenzen voraussetzt (Weinert, 2000b). Fundamental ist dabei die Erkenntnis, dass Lehrpersonen immer auch selbst Lernende im Sinne des lebenslangen Lernens sind. Somit gelten die entsprechenden Prinzipien für erfolgreiche Lernprozesse nicht nur in der individuellen Schülerförderung, sondern gleichermaßen für die kompetenzorientierte Lehrerbildung (vgl. Kap. 2.2.5).

### *Förderung*

Unter Förderung wird allgemein die gezielte Unterstützung von Personen verstanden. Bezogen auf den Nachwuchs (z.B. Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene) dient Förderung vor allem der Entfaltung von Begabungen und der Entwicklung der Persönlichkeit. In der Regel wendet sich Förderung mit speziellen Maßnahmen an bestimmte Zielgruppen (z.B. Kinder mit spezieller Behinderung oder besonderer Begabung) im vorschulischen, schulischen und außerschulischen Bereich. Nicht zuletzt die Ergebnisse der deutschsprachigen Länder in den internationalen Vergleichsstudien haben in der vergangenen Dekade zu einer deutlichen Erweiterung klassischer Fördermaßnahmen (z.B. in Förderschulen oder im Förderunterricht) geführt. Hierdurch gewinnen neuere Förderformen (z.B. Individuelle Förderung, Begabtenförderung, Frühkindliche Förderung) und damit eng verbunden eine verbesserte Förderqualifikation der Erziehenden und Lehrenden zunehmend an Bedeutung.

Im traditionellen Sinne betrifft Förderung zunächst vor allem Kinder mit besonderem Förderbedarf (z.B. Lernschwierigkeiten und/oder Migrationshintergrund). Dazu werden im schulischen Kontext in Form von För-

derunterricht bzw. -kursen zusätzliche Lernhilfen zum Regelunterricht im Rahmen der äußeren Differenzierung angeboten, die mithilfe innerer Differenzierung zunächst weniger durchführbar erscheinen. Förderschulen bzw. -zentren (früher: Sonderschulen) richten sich dagegen an Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf (z.B. körperliche, seelische und geistige Behinderung) in derzeit acht Förderschwerpunkten (emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, Hören, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Lernen, Sprache und Unterricht für Kranke) (Kultusministerkonferenz, 2000). Dieser Klientel dient im vorschulischen Bereich mit spezieller Ausrichtung die Frühförderung bzw. der Förderkindergarten (früher: Sonderkindergarten). Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist jedoch ein deutlicher Paradigmenwechsel zur Inklusiven Bildung eingeleitet worden, der auf das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zielt.

Dagegen bezieht sich Begabtenförderung auf die Gruppe von überdurchschnittlich begabten Menschen in Form einer speziellen Unterstützung durch wirtschaftliche oder programmatische Maßnahmen mit dem Ziel, diesen Kindern zu einer ihrer Begabung entsprechenden Entfaltung zu verhelfen. Bereits 1916 forderte Stern, für Hochbegabte erweiterte Fördermöglichkeiten zu schaffen. Diese Debatte um besondere Ansätze der Begabtenförderung wurde in den 60er Jahren mit der von Picht betitelten Bildungskatastrophe und der damit verbundenen Forderung nach Ausschöpfung von Begabungsreserven vor allem bei sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen aufgegriffen. Seit den 1990er Jahren wurde die Diskussion um eine optimierte Breitenförderung ausgeweitet, indem die lange tabuisierte Forderung auch nach einer expliziten Hochbegabtenförderung zunehmend beachtet und mittels spezieller Fördermaßnahmen für diese Zielgruppe (z.B. Akzeleration, Enrichment, Grouping) verstärkt umgesetzt wird.

Die relativ aktuelle Diskussion um frühkindliche Bildung im vorschulischen Kontext lässt sich ebenfalls in die Befunde der internationalen Vergleichsstudien einbetten. Dem Weltbildungsbericht der UNESCO (2007) zufolge umfasst die frühkindliche Förderung alle Maßnahmen, die die körperliche, kognitive, soziale oder emotionale Entwicklung eines Kindes von der Geburt bis zur Grundschule unterstützen. Die frühkindliche Förderung hat entscheidende Bedeutung für die Entwicklung eines Kindes, zumal in der frühen Kindheit die Grundlagen für die zukünftigen Bildungs- und Entwicklungschancen gelegt werden. Nicht zuletzt für benachteiligte Kinder (z.B. aus einkommensschwachen Familien bzw. Fami-



lien mit Migrationshintergrund) sollten daher Programme zur frühkindlichen Bildung und Erziehung ausgebaut und verbessert werden. Dies betrifft vor allem die vorschulische Bildung (z.B. in Kindertagesstätten bzw. Kindergärten) als die am weitesten verbreitete institutionalisierte Form der öffentlichen frühkindlichen Bildung.

Die relativ neu geführte Debatte um Individuelle Förderung ist hingegen nicht nur auf bestimmte Zielgruppen im schulischen Kontext (z.B. Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen, Migrationshintergrund, besonderen Begabungen) ausgerichtet. Nach Auffassung von Meyer (2011, S. 97) bedeutet Individuelle Förderung, „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“. Dazu bedarf es passender Lernsituationen, „in denen Schülerinnen und Schüler mit individuellem Förderbedarf und/oder individuellen Lernschwerpunkten ihre Stärken entfalten und ihre Schwächen kompensieren können“. Konkret erfordert dieses Verständnis eine systematische Anpassung des schulischen Forder-Förder-Angebotes an die kindlichen Forder-Förder-Bedürfnisse. Die zentrale Frage ist dabei, ob sich Individuelle Förderung nur auf spezielle Zielgruppen bezieht oder sich letztlich an alle Schülerinnen und Schüler richtet. Der folgende Abschnitt wird dies diskutieren.

### 2.1.2 Definitionen und Ziele Individueller Förderung

Die aktuellen Befunde der internationalen Vergleichsstudien bestätigen die schon vom Forum Bildung (2001) geprägte Fokussierung der Individuellen Förderung auf Benachteiligungen, aber gleichermaßen auf Begabungen:

„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 Begriffsverständnis von Individueller Förderung verweist auf die Notwendigkeit in Regelschulen, nicht zuletzt mit Ganztagsangeboten und auch für Kinder mit Behinderungen, differenzierte Lernangebote (z.B. selbstgesteuertes und kooperatives Lernen) auf Grundlage differenzierter Lernvoraussetzungen (z.B. Begabungen, Lernkompetenzen) zu schaffen. Dabei sollen einerseits die verschiedenen Begabungen im

Hinblick auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und bezogen auf die Entfaltung und Gestaltung der Gesellschaft gezielt erkannt und gefördert werden. Andererseits gilt es, die unterschiedlichen Benachteiligungen beim Zugang zu und dem Erwerb von Bildung zu beheben, wobei die Begabungen bei sozial benachteiligten Kindern und bei Personen mit Migrationshintergrund oft nicht hinreichend erkannt und genügend gefördert werden (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001).

Dieses originäre Begriffsverständnis deckt sich weitgehend mit den aktuellen Definitionen der Individuellen Förderung, die eine gezielte Anpassung des schulischen Lernangebotes an die individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfordern (Fischer, 2013). Nach Helmke folgt Individuelle Förderung der Idee, das Lernpotenzial aller Kinder auszuschöpfen und dabei den individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Rechnung zu tragen. Die Umsetzung erfolgt hier im Sinne des adaptiven Unterrichtens durch ‚makro-adaptive‘ Anpassung der Unterrichtsplanung und -gestaltung an die diagnostizierten Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler oder als ‚mikro-adaptives‘ Handeln in konkreten Lehr-Lern-Situationen (Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW, 2011). Dies erklärt die Relevanz einer systematischen Diagnostik als Grundlage der gezielten Förderung im Sinne eines proaktiven Umgangs mit inter- und intraindividuelle Vielfalt (Weinert, 1997). Diese Ausrichtung der Individuellen Förderung auf die Passung von Lernpotenzialen und Lernumgebungen wird in ganz ähnlicher Weise von Kunze (2008) mit einem Fokus auf die Handlungen von Lehrpersonen beschrieben:

„Unter individueller Förderung werden alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern verstanden, die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung ihrer/seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen.“ (Kunze, 2008, S. 19)

Individuelle Förderung stellt in diesem Kontext kein in sich geschlossenes Konzept dar, sondern ist vielmehr als Sammelbegriff zu verstehen, dem sich verschiedene Ansätze und bestehende Konzepte zuordnen lassen, beispielsweise Differenzierung und Individualisierung, offener und adaptiver Unterricht sowie Forder- und Förderunterricht:

- Die *Differenzierung* lässt sich untergliedern in eine innere und eine äußere. Während innere Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung innerhalb einer regulären Lerngruppe unterschiedliche Lernangebote

bereithält, etwa durch verschiedene Materialien, hält die äußere Differenzierung Angebote außerhalb der regulären Lerngruppe bereit, etwa in speziellen Kursen. In beiden Ausprägungen erfolgt eine indirekte bzw. direkte Gruppierung der Schülerinnen und Schüler, etwa nach Interessen oder Lernmöglichkeiten oder -schwierigkeiten. Die Lehrperson stellt Aufgabenformate zur Verfügung, die für die Teilgruppen passend erscheinen. Die Schülerinnen und Schüler gestalten weniger selbst Lernsituationen, sondern nehmen die bestehenden Lernangebote an.

- Die *Individualisierung* ist Differenzierung in Reinform und setzt beim einzelnen Individuum an. Sie wird oft mit dem historischen Hauslehrerprinzip in Verbindung gebracht. Ziel der Individualisierung ist es, „die zuvor erfassten Lernvoraussetzungen und/oder Interessen einzelner Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt [...] für] passende individuelle Lernangebote“ (Bohl et al., 2011, S. 4) zu nutzen. Die Lehrperson übernimmt je nach Ausrichtung des Angebots die Rolle eines Trainers oder einer Begleiterin. Die Angebote selbst sind auf die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler zugeschnitten.
- Der *offene Unterricht* hat das Ziel, „die Verwirklichung der Selbstbestimmung, Selbstständigkeit in der Umweltauseinandersetzung, Kritikfähigkeit, aber auch [...] Kreativität, [...], Kommunikationsfähigkeit und Selbstvertrauen“ (Gudjons, 2001, S. 24) in der Schule zu ermöglichen. Die Offenheit wird hierbei auf den Ebenen Inhalt, Methode, Institution und Soziales etwa durch Wochenplan, Stationenlernen, Freiarbeit oder Projektarbeit realisiert. Die beratende und unterstützende Lehrerrolle ist gekennzeichnet durch das Zulassen von Freiräumen und eine strikte Orientierung an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler. Entsprechend haben Lernende selbst die Möglichkeit, den Unterricht und ihr eigenes Lernen stärker mitzubestimmen.
- Der *adaptive Unterricht* passt die didaktische Lernumgebung an die diagnostizierten Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Methoden, Medien und Organisationsformen an, um so optimale Lernerfolge zu erreichen. Im Fokus des adaptiven Unterrichts stehen die Lehrpersonen, die den „Unterricht methodisch und inhaltlich so flexibel und unterschiedlich [...] arrangieren, dass jede Schülerin und jeder Schüler seinen individuellen Voraussetzungen gemäß aktiv lernen kann.“ (Bohl & Kucharz, 2010, S. 43) Die Schülerinnen und Schüler selbst nehmen nach diesem Verständnis jedoch keine „partizipative Rolle“ (Bohl & Kucharz, 2010, S. 43) ein, da die gezielte Steuerung durch die Lehrperson erfolgt.

- Im *Förderunterricht* werden individuelle Lerndefizite gezielt angegangen. Hierbei wird „ein sehr systematisches, strukturiertes, kleinschrittiges und lehrkraftzentriertes Vorgehen“ (Rechter, 2011, S. 148) angestrebt. Zentral ist in diesem Kontext die Lehrperson, die aktiv eine Beseitigung der Lerndefizite anstrebt. Im Kontrast dazu steht der *Forderunterricht*, der sich an den individuellen Potenzialen der Schülerinnen und Schüler orientiert. Die angebotenen Aufgaben weisen über das normale schulische Anforderungsniveau hinaus: „Dies trifft insbesondere die Dauer der Beschäftigung mit einem Gegenstand, die Intensität des Arbeitseinsatzes und die Komplexität bzw. das Schwierigkeitsniveau der Aufgabenstellung.“ (Wagner & Neber, 2007, S. 74) Lehrpersonen regen Begabungen an, indem sie Anstöße geben, Fördern und Fordern, Leistung abrufen und motivieren.

Die Zielgruppen Individueller Förderung reichen von Kindern mit hohen Begabungspotenzialen bis hin zu Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen oder Zuwanderungsgeschichte. Angesichts der verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten individueller Lernprozesse bedarf Individuelle Förderung einer gezielten Anpassung des didaktischen Forder-Förder-Angebotes an die diagnostizierten Forder-Förder-Bedürfnisse.

Ziel ist eine optimale Potenzialentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler. Mit dem Leitmotiv der Potenzialentfaltung aller Kinder sind von dieser der Expertise insgesamt zugrunde liegenden Definition auch deutliche Bezüge zur aktuellen Forderung nach Inklusiver Bildung herstellbar. Inklusive Bildung setzt die Partizipation aller Kinder und Jugendlicher am allgemeinen Bildungssystem in einer Schule für alle voraus.

Grundlage für den Ansatz Inklusiver Bildung ist die Wertschätzung von inter- und intraindividuelle Vielfalt als Normalität in der Bildung, die getragen wird von der Auffassung, dass die Heterogenität der Kinder eine Bereicherung für den schulischen Kontext darstellt (Deutsche UNESCO-Kommission, 2010). Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem wurden bereits wichtige Entwicklungsschritte sichtbar: Die UN-Behindertenrechtskonvention (2009) fokussiert Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, während beispielsweise die Salamanca-Erklärung (1994) weitere Zielgruppen mit besonderem pädagogischen Förderbedarf hervorhebt, wozu Kinder mit Behinderungen, hohen Begabungen sowie Kinder aus sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten gehören, entsprechend der Zielgruppen der Individuellen Förderung.

In diesem Kontext zeigt sich nicht nur eine interindividuelle Heterogenität im Sinne der Zugehörigkeit zu einer der genannten Zielgruppen, sondern auch eine intraindividuelle Vielfalt im Sinne von Kopplungen der beschriebenen Phänomene innerhalb einer Person. Deutlich wird dies exemplarisch bei den erwähnten Personen mit speziellen Talenten aus sozial benachteiligten Lagen bzw. mit Migrationshintergrund, aber auch bei Kindern mit Hochbegabung und Lernschwierigkeiten (z.B. Kinder mit mathematischer Begabung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten). Nach Zielinski (1998, S. 13) liegen Lernschwierigkeiten vor, „wenn die Leistungen eines Schülers unterhalb der tolerierbaren Abweichungen von verbindlichen [...] Bezugsnormen [...] liegen, oder wenn das Erreichen (bzw. Verfehlen) von Standards mit Belastungen verbunden ist, die zu unerwünschten Nebenwirkungen [...] führen“.

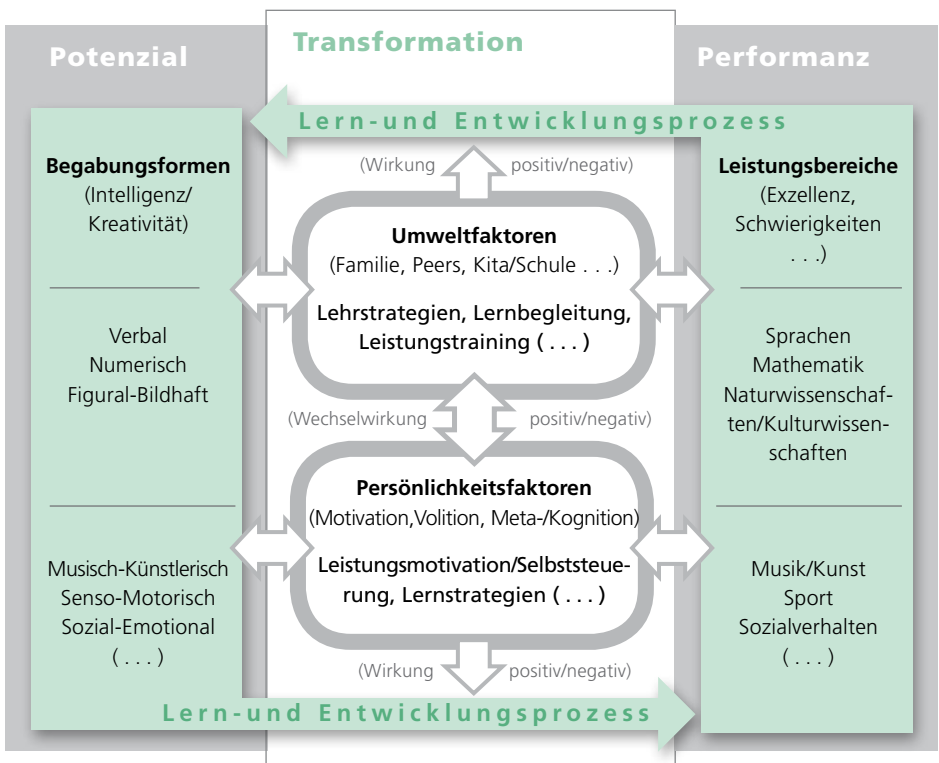
Indessen beschreibt Heller (2000, S. 251) Hochbegabung als „ein individuelles Fähigkeitspotenzial für herausragende Leistungen“, wobei Weinert (2000a, S. 13) entsprechend weitergehend feststellt: „Lernen ist der entscheidende Mechanismus bei der Transformation von hoher Begabung in exzellente Leistung.“ Lernen nimmt jedoch nicht nur als Voraussetzung von Leistungsexzellenz eine zentrale Rolle ein, ineffektive Lernprozesse lassen sich gleichermaßen als Ursache von Minderleistung identifizieren. Individuelle Förderung hingegen ist zur optimalen Gestaltung von Lernprozessen entscheidend.

Dies lässt sich in Begabungsmodellen abbilden, bei denen Bedingungsfaktoren von Minderleistung bzw. Lernschwierigkeiten sowie von Hochleistung bzw. Expertiseerwerb dargestellt werden können. Mit dem Integrativen Begabungs- und Lernprozessmodell (vgl. Abb. 1) werden unterschiedliche Persönlichkeits- und Umweltfaktoren dargestellt, die den Lernprozess wechselseitig positiv und negativ beeinflussen können (Fischer, 2013). Die verschiedenen Begabungsformen und Leistungsbeiriche, die ähnlich auch im Münchner (Hoch-)Begabungsmodell (Heller & Perleth, 2007) enthalten sind, schließen dann das Phänomen doppelt außergewöhnlicher Personen ein, wozu etwa die erwähnten Kinder gehören, die zugleich besondere Begabungen und Lernschwierigkeiten aufweisen (Fischer, 2013).

Im Sinne einer defizitorientierten Haltung werden bei diesen oftmals nur die Schwierigkeiten und nicht die Fähigkeiten wahrgenommen, was sich als Herausforderung für die pädagogische Diagnostik und Individuelle Förderung erweist. Im Sinne einer potenzialorientierten Haltung gilt es, die individuellen Begabungen und Interessen zu erkennen und

zu nutzen, um die jeweiligen Lern- und Leistungsschwierigkeiten zu bewältigen. Vor diesem Hintergrund kann Individuelle Förderung als Begabungsförderung verstanden werden, wobei sich diese Ressourcenorientierung gleichermaßen im Kontext der Inklusiven Bildung als Antwort auf Diversität als sehr bedeutsam erweist (vgl. Kap. 4.1).

Abb. 1:  
Integratives Begabungs- und Lernprozessmodell (Fischer, 2013)



Individuelle Förderung als Begabungsförderung bedeutet, passende Lernumgebungen für die individuellen Lernpotenziale zu schaffen, wobei die Wirkungen von Persönlichkeits- und Umweltfaktoren bezogen auf den Lernprozess entscheidend sind. Dabei fokussiert das Integrative Begabungs- und Lernprozessmodell (Fischer, 2013) zentrale Faktoren, die den Lernprozess beeinflussen: die sogenannten Persönlichkeitsfaktoren Leistungsmotivation, Selbststeuerung und Lernstrategien. Diese stehen wiederum in Wechselwirkung mit den sogenannten Umweltfaktoren Lehrstrategien, Lernbegleitung und Leistungstraining. Diese inter- und intrapersonalen Faktoren haben mit den entsprechenden Wechselwirkungen (z.B. Lehr- und Lernstrategien) direkten und indirekten Einfluss auf die individuelle Begabungsentfaltung und Leistungsentwicklung im Sinne eines zirkulären Lern- und Entwicklungsprozesses (Fischer, 2006).

In Bezug auf die Individuelle Förderung ist es daher wichtig, die persönlichen Lernpotenziale mit der Ausprägung der Leistungsmotivation, den Kompetenzen zur Selbststeuerung und der Qualität der Lernstrategien zu identifizieren und im Rahmen adäquater Lernumgebungen mit adaptiven Lehrstrategien, effektiver Lernberatung und intensivem Lerntraining zu fokussieren. Damit lassen sich auch die Lernbedürfnisse von Kindern mit doppelten Differenzen erfassen, etwa bezüglich Lernumgebungen für begabte Kinder aus sozial benachteiligten Lagen bzw. mit Migrationshintergrund oder Lernschwierigkeiten (Stamm, 2009).

### 2.1.3 Verankerung der Individuellen Förderung in den einzelnen Bundesländern

„Bildungsgerechtigkeit, verstanden als gerechte Beteiligung aller an, in und durch Bildung, ist ein gesamtgesellschaftliches Großprojekt.“  
(Heimbach-Steins, 2013, S. 255)

Dieses Großprojekt, die Realisierung bildungsgerechter Bedingungen, kann durch Individuelle Förderung getragen werden. Daher ist es nicht verwunderlich, dass nahezu alle Texte, die sich dem Bildungsauftrag der Schule sowie einzelner Schulformen oder Schulstufen widmen, das Postulat einer optimalen Individuellen Förderung unterstreichen. Die Basis für Individuelle Förderung in der Schule wird mittels politischer Leitentscheidungen verordnet. Diese können die Unterrichtswirklichkeit teilweise verändern, da rechtliche Rahmenbedingungen deutlichen Einfluss auf die Gestaltungsspielräume in der schulischen Praxis haben.

„Juristisch ergibt sich die Förderpflicht des Staates bzw. der Schule aus dem allgemeinen Gleichheitsgrundsatz (Art. 3, Abs. 1 Grundgesetz) in Verbindung mit dem Sozialstaatsprinzip (Art. 20, Abs. 1 Grundgesetz und Art. 8, Abs. 1 Grundgesetz) sowie den entsprechenden Aussagen in den Verfassungen und den Schulgesetzen der Bundesländer. Darüber hinaus ist die Förderpflicht auch Gegenstand internationaler Vereinbarungen (‘Übereinkommen über die Rechte des Kindes’, 1989 von den Vereinten Nationen beschlossen; Vereinbarung der Europäischen Union über die Beschulung der Kinder von Wanderarbeitern von 1977 u.a.)“ (Sandfuchs, 2011)

Individuelle Förderung als Lösungsansatz zum Umgang mit der zunehmenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler hat nicht zuletzt durch die direkte bzw. indirekte Verankerung in den entsprechenden Gesetzen der meisten deutschen Bundesländer Relevanz erlangt. Besonders prominent wird dieser Begriff im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) verwendet (Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, 2005, § 1): „Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und Individuelle Förderung.“ Das Schulgesetz NRW hebt, wie auch die Schulgesetze anderer Bundesländer, einzelne Personengruppen als spezielle Zielgruppen Individueller Förderung explizit hervor:

1. „Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsverzögerungen oder Behinderungen werden besonders gefördert.“
2. „Die Schule fördert die Integration von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, durch Angebote zum Erwerb der deutschen Sprache.“
3. „Besonders begabte Schülerinnen und Schüler werden durch Beratung und ergänzende Bildungsangebote in ihrer Entwicklung gefördert.“ (MSW NRW, 2005).

In der ersten Zielgruppe werden auch Kinder mit Lernschwierigkeiten erfasst, zumal sich diese häufig als Entwicklungsverzögerungen äußern. Darüber hinaus ergibt sich innerhalb der zweiten Zielgruppe nicht selten eine Kopplung mit Kindern aus sozial benachteiligten Lagen, da diese oftmals einen Migrationshintergrund aufweisen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Nicht nur die verschiedenen Zielgruppen erschweren eine Festlegung auf die Rahmenbedingungen schulpraktischer Umsetzung Individueller Förderung. Auch die differenten Interpretationen Individueller Förderung in den folgend dargestellten rechtlichen Bestimmungen lässt eine einheitliche Bestimmung nicht zu (Kunze, 2008). Jedoch soll mit der fol-



genden Übersicht ein Überblick ermöglicht werden, wo und mit welcher Konnotation Individuelle Förderung aktuell in den Schulgesetzen der 16 Bundesländer verankert ist.

Der folgende grobe Überblick zeigt, wie (implizit oder explizit) und mit welchen Facetten (Zielgruppen und Umsetzungshinweisen) die Idee Individueller Förderung in die allgemeine Landesgesetzgebung eingeflossen ist. Es wird aufgeführt, welche der oben am Beispiel NRW definierten Zielgruppen genannt werden. Des Weiteren wird skizziert, welche Hinweise zur schulpraktischen Realisierung verfolgt und im Zusammenhang mit der Umsetzung genannt werden. Dies sind beispielsweise sonderpädagogische Maßnahmen. Weitere Hinweise, die an dieser Stelle keine Berücksichtigung finden konnten, finden sich beispielsweise in Erlassen, die die einzelnen Schulgesetzgebungen konkretisieren.

Siehe auch Tabelle 1 / Seite 40

Auf Grundlage der Übersicht bleibt, ohne dem Anspruch der Vollständigkeit genügen zu können, festzuhalten, dass Individuelle Förderung in der schulrechtlichen Realität angekommen ist und einen entscheidenden rechtlichen Rahmen für unterrichtliches Handeln in den meisten Bundesländern gibt: In 13 Landesgesetzgebungen wird der Terminus direkt, in zwei indirekt und in einer aktuell nicht verwendet. Hinsichtlich der direkten Erwähnung unterschiedlicher Zielgruppen fällt auf, dass

- in 15 Bundesländern Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf,
- in elf Bundesländern Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen,
- in acht Bundesländern Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte,
- in vier Bundesländern Schülerinnen und Schüler aus soziokulturell herausgeforderten familiären Settings und
- in drei Bundesländern Genderaspekte Erwähnung finden.

Einschränkend ist festzuhalten, dass den jeweiligen Gesetzgebungen unterschiedliche Verständnisse über das Konzept von Individueller Förderung und Heterogenität zugrunde liegen, was eine Vergleichbarkeit erschwert.

Tabelle 1: Individuelle Förderung in der Schulgesetzgebung

<p><b>Baden-Württemberg<sup>1</sup> Schulgesetzgebung</b></p> <p>Benennung IF: —                      Zielgruppen: <b>SPF, HB</b>                      Umsetzungshinweise: <b>SPF</b>                      letzte Gesetzesänderung: <b>24.04.2012</b></p>	<p><b>Bremen<sup>5</sup> Schulgesetzgebung</b></p> <p>Benennung IF: <b>Explizit</b>                      Zielgruppen: <b>Gender, IK, SPF, SK</b>                      Umsetzungshinweise: <b>SPF</b>                      letzte Gesetzesänderung: <b>28.05.2005</b></p>
<p><b>Bayern<sup>2</sup> Schulgesetzgebung</b></p> <p>Benennung IF: <b>Explizit</b>                      Zielgruppen: <b>IK, SPF</b>                      Umsetzungshinweise: <b>Inklusion, SPF</b>                      letzte Gesetzesänderung: <b>31.05.2000</b></p>	<p><b>Hamburg<sup>6</sup> Schulgesetzgebung</b></p> <p>Benennung IF: <b>Explizit</b>                      Zielgruppen: <b>IK, HB, SPF</b>                      Umsetzungshinweise: <b>SPF</b>                      letzte Gesetzesänderung: <b>19.02.2013</b></p>
<p><b>Berlin<sup>3</sup> Schulgesetzgebung</b></p> <p>Benennung IF: <b>Explizit</b>                      Zielgruppen: <b>Gender, IK, HB, SPF, SK</b>                      Umsetzungshinweise: <b>Inklusion, SPF</b>                      letzte Gesetzesänderung: <b>15.12.2010</b></p>	<p><b>Hessen<sup>7</sup> Schulgesetzgebung</b></p> <p>Benennung IF: <b>Implizit</b>                      Zielgruppen: <b>IK, HB, SPF</b>                      Umsetzungshinweise: <b>SPF</b>                      letzte Gesetzesänderung: <b>14.06.2005</b></p>
<p><b>Brandenburg<sup>4</sup> Schulgesetzgebung</b></p> <p>Benennung IF: <b>Explizit</b>                      Zielgruppen: <b>IK, HB, SPF, SK</b>                      Umsetzungshinweise: <b>SPF</b>                      letzte Gesetzesänderung: <b>08.01.2007</b></p>	<p><b>Mecklenburg-VP<sup>8</sup> Schulgesetzgebung</b></p> <p>Benennung IF: <b>Explizit</b>                      Zielgruppen: <b>HB, SPF, Gender</b>                      Umsetzungshinweise: <b>SPF</b>                      letzte Gesetzesänderung: <b>10.09.2010</b></p>

Legende:

Benennung IF

- Explizit** Terminus Individuelle Förderung wird verwendet
- Implizit** Synonyme Termini wie Individualisierung werden verwendet

Zielgruppe

- SPF** Sonderpädagogischer Förderbedarf, Behinderung ...
- HB** Hochbegabung, (besondere) Begabungen ...
- Gender** Aspekte einer gendergerechten Pädagogik
- IK** Interkulturelle Aspekte, Mehrsprachigkeit ...
- SK** Soziokulturelle Aspekte, Armut, Bildungsferne ...
- Heterogen.** Heterogenität, Vielfalt allgemein ...

<p><b>Niedersachsen<sup>9</sup> Schulgesetzgebung</b></p> <p>Benennung IF: <b>Explizit</b>            Zielgruppen: <b>HB, SPF, IK</b>            Umsetzungshinweise: <b>SPF</b>            letzte Gesetzesänderung: <b>19.06.2013</b></p>	<p><b>Sachsen<sup>13</sup> Schulgesetzgebung</b></p> <p>Benennung IF: <b>Explizit</b>            Zielgruppen: <b>HB</b>            Umsetzungshinweise: <b>—</b>            letzte Gesetzesänderung: <b>16.07.2004</b></p>
<p><b>Nordrhein-Westfalen<sup>10</sup> Schulgesetzgebung</b></p> <p>Benennung IF: <b>Explizit</b>            Zielgruppen: <b>IK, HB, SPF, SK</b>            Umsetzungshinweise: <b>SPF</b>            letzte Gesetzesänderung: <b>18.01.2013</b></p>	<p><b>Sachsen-Anhalt<sup>14</sup> Schulgesetzgebung</b></p> <p>Benennung IF: <b>Explizit</b>            Zielgruppen: <b>HB, SPF</b>            Umsetzungshinweise: <b>Inklusion</b>            letzte Gesetzesänderung: <b>01.02.2013</b></p>
<p><b>Rheinland-Pfalz<sup>11</sup> Schulgesetzgebung</b></p> <p>Benennung IF: <b>Explizit</b>            Zielgruppen: <b>SPF</b>            Umsetzungshinweise: <b>SPF</b>            letzte Gesetzesänderung: <b>22.12.2009</b></p>	<p><b>Schleswig-Holstein<sup>15</sup> Schulgesetzgebung</b></p> <p>Benennung IF: <b>Explizit</b>            Zielgruppen: <b>HB, SPF</b>            Umsetzungshinweise: <b>SPF</b>            letzte Gesetzesänderung: <b>24.01.2007</b></p>
<p><b>Saarland<sup>12</sup> Schulgesetzgebung</b></p> <p>Benennung IF: <b>Implizit</b>            Zielgruppen: <b>SPF</b>            Umsetzungshinweise: <b>SPF</b>            letzte Gesetzesänderung: <b>20.06.2012</b></p>	<p><b>Thüringen<sup>16</sup> Schulgesetzgebung</b></p> <p>Benennung IF: <b>Explizit</b>            Zielgruppen: <b>HB, SPF</b>            Umsetzungshinweise: <b>Heterogenität</b>            letzte Gesetzesänderung: <b>20.12.2010</b></p>

### Umsetzungshinweise

**Siehe linke Seite** Nennung einzelner pädagogischer Teildisziplinen wie sonderpädagogische Förderung

### Letzte Änderung

Wurden mehrere Gesetzesänderungen vorgenommen, ist nur das Datum der letzten Änderung angegeben

## Quellen

- <sup>1</sup> Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (1983).
- <sup>2</sup> Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2000).
- <sup>3</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2010).
- <sup>4</sup> Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2002).
- <sup>5</sup> Senat für Bildung und Wissenschaft (2005).
- <sup>6</sup> Staatsminister für Kultus (2010).
- <sup>7</sup> Hessisches Kultusministerium (2005).
- <sup>8</sup> Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010).
- <sup>9</sup> Niedersächsisches Kultusministerium (1998).
- <sup>10</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005).
- <sup>11</sup> Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (2004).
- <sup>12</sup> Ministerium für Bildung und Kultur (1965).
- <sup>13</sup> Staatsminister für Kultus (2010).
- <sup>14</sup> Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2013).
- <sup>15</sup> Ministerium für Bildung und Wissenschaft (2007).
- <sup>16</sup> Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (1993).

### 2.1.4 Umsetzung der Individuellen Förderung in der schulischen Praxis

Die empirische Datenlage zur Individuellen Förderung in ihren unterschiedlichen Ausprägungen ist insgesamt als unzureichend zu bezeichnen. Wenig ist über elaborierte Konzepte, Verbreitung oder Wirkung bekannt (Klieme et al., 2010). Offener Unterricht etwa als eine Umsetzungsform Individueller Förderung ist nicht weit verbreitet. Besonders an weiterführenden Schulen werden kaum offene Unterrichtsformen realisiert. Gleiches gilt in abgeschwächter Form für Differenzierungsangebote oder den adaptiven Unterricht (Bohl et al., 2011).

Dabei weist Wischer darauf hin, dass Lehrpersonen vermehrt entsprechende Formen der Individuellen Förderung umsetzen. Diese ermöglichen „einen methodisch abwechslungsreichen und schüleraktivierenden Unterricht“, aber „[d]ie Umsetzung von organisatorisch komplexeren Elementen, die eine differenziertere Passung erlauben“ (Wischer, 2008, S. 714), wird eher selten realisiert. Ankerpunkt für die Bildungspolitik sind häufig neue Angebote im Bereich der pädagogischen Diagnostik. Als Reaktion auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie initiierte die Kultusministerkonferenz auf Bundesebene Programme zur Unterrichtsentwicklung, Lese- und Sprachförderung sowie zur Weiterentwicklung diagnostischer Kompetenzen bei Lehrpersonen. Auf Länderebene wurden Individuelle Förderung in den Schulgesetzen verankert (Kap. 2.1.3) sowie Handreichungen entwickelt (ebd.).

Als häufigstes Instrument Individueller Förderung werden Förderkurse angeboten, um Defizite aufzuarbeiten. Lehrpersonen der Sekundarstufe I benennen sie mit 55% als gängigste Methode, um Defizite aufzuarbeiten. Es zeigt sich eine Verunsicherung über Fördermöglichkeiten im eigenen Unterricht. Diese werden nach Einschätzung der Lehrpersonen nur gelegentlich genutzt. Die systematische und systemische Verankerung von Maßnahmen, Instrumenten und Konzepten Individueller Förderung in Schulentwicklungsprogrammen und schulinternen Curricula erlebten sie kaum, eine neue Lernkultur und verstärkte Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen wurde von den Befragten nicht praktiziert oder angestrebt. (Solzbacher, 2008)

Schulwettbewerbe und -preise bieten Anhaltspunkte für eine erfolgreiche Umsetzung von Förder- und Fördermaßnahmen. Best-Practice-Beispiele können genutzt werden, um nach entwickelten Qualitäts- und

Auswahlkriterien Standards zu setzen und Schulen zu motivieren. Die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schulen, die unabhängig von dem Wettbewerb besondere Leistungen zeigen, Konzepte entwickeln und anwenden, können Anregungen für andere Schulen mit ähnlichen Profilen bieten. Darüber hinaus sind von der Bildungspolitik initiierte Projekte und Auszeichnungen eine Möglichkeit, Einblicke in eine gelingende Praxis zu erhalten (Gasse, 2012). Best-Practice-Beispiele können so zu Next-Practice-Beispielen werden.

Die Implementation Individueller Förderung, die der Vielfalt der Lernenden gerecht wird, „lässt sich weder auf einzelne Bausteine oder Maßnahmen noch auf nur ein einzelnes schulisches Handlungsfeld reduzieren“ (Schratz et al., 2012, S. 8). Aspekte einer gelingenden Förderung können exemplarisch sein:

- „Schüler im Unterricht aktivieren,
- professionelles Selbstverständnis erweitern: der Lehrer als Lernender, kollegiale Zusammenarbeit in Jahrgangs- oder Fachteams ausbauen,
- individuelle Förderung als ganzheitlichen Ansatz der Schulentwicklung verstehen,
- förderliche Rahmenbedingungen schaffen: Ganzttag und Vernetzung“ (Ebel et al., 2011, S. 2).

In den Auswahlkriterien zum Deutschen Schulpreis der Robert-Bosch- und der Heidehof-Stiftung, der an Schulen verliehen wird, die in den Bereichen Bildungs- und Organisationsqualität außergewöhnliche Konzepte vorweisen können, lassen sich ähnliche Schwerpunkte wiederfinden:

- Leistung (z.B. in den Fächern, über Projekte und Wettbewerbe),
- Umgang mit Vielfalt (z.B. Konzepte der Individuellen Förderung, Umgang mit Heterogenität, Ausgleich von Benachteiligungen),
- Unterrichtsqualität (z.B. praxisorientiertes und eigenverantwortliches Lernen, Entwicklung von Unterricht und Lehrerprofessionalität),
- Schulleben, Schulklima und außerschulische Partner,
- Schule als lernende Institution (z.B. Förderung von Kooperation, Motivation und Professionalität der Lehrenden, Organisationsentwicklung und Evaluation) (Schratz et al., 2012)

## Exkurs

Mit der Anne-Frank-Schule in Bargteheide, 2013 mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet, ist exemplarisch eine Gemeinschaftsschule mit gymnasialer Oberstufe prämiert worden, die im Umgang mit Vielfalt ein besonderes Profil entwickelt hat. Der 5. Jahrgang setzt sich zu jeweils einem Drittel aus Schülerinnen und Schülern mit einer Gymnasial-, einer Realschul- und einer Hauptschulempfehlung zusammen. Die Kinder und Jugendlichen besuchen bis zur Klasse 10 den Unterricht gemeinsam.

Das Doppelstundenprinzip und der fächerübergreifende Unterricht ermöglichen die Durchführung eines aktivierenden und adaptiven Unterrichts. Eine stärkenorientierte Förderung drückt sich z.B. in dem regelmäßigen Feedback an die Lernenden und ihren positiven Selbsteinschätzungen aus. Lernwerkstätten, Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten oder Dyskalkulie sowie die Nutzung individueller Lernpläne gehören ebenso zum Schulprofil wie die Einrichtung von Inklusionsklassen. In einem „Stärken-Seminar“ werden allen Jugendlichen, auch Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf und Hochbegabten, von externen Partnern verschiedener Berufsfelder und Persönlichkeiten der Gemeinde ihre persönlichen Begabungen und Talente aufgezeigt.

Als Kompetenzzentrum für Begabtenförderung legt die Schule Wert auf die Schaffung von Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen, indem z.B. die Möglichkeit besteht, in eigenen Räumlichkeiten an selbstgewählten Projekten zu arbeiten. Dabei übernehmen sie gegenseitig Verantwortung füreinander als Paten. Darüber hinaus wird das Prinzip des selbstständigen Arbeitens im Fach „Forschen und Üben“ (5. und 6. Klasse, vier Stunden pro Woche) mit allen Schülerinnen und Schülern umgesetzt. Die selbstbestimmte Wahl eines Themas und der Arbeitsmethoden geht einher mit der des Lernortes.

Die Kooperation innerhalb des Kollegiums geschieht u.a. durch Teambildungen. Schule wird als lernendes System betrachtet, das die weitere Entwicklung der Lehrerprofessionalität fokussiert. Die Erfolge der Förderung zeigen sich im Bereich „Leistung“ an den überdurchschnittlichen Ergebnissen bei den Lernstandserhebungen VERA sowie an den individuellen Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler – so hatten ca. 10 % der Abiturienten an der Anne-Frank-Schule nach der Grundschule eine Hauptschulempfehlung erhalten.

Neben dem Deutschen Schulpreis gibt es eine Reihe von Auszeichnungen, die eine besonders gelungene Praxis in der Förderung spezieller Zielgruppen prämiieren, wie beispielsweise der Schulpreis NRW für Begabtenförderung, der von der Stiftung Bildung zur Förderung Hochbegabter und der Landesvereinigung der Unternehmensverbände Nordrhein-Westfalen e.V. initiiert wurde. Daneben kann der KARG-Preis der KARG-Stiftung genannt werden, der eine gelungene Begabungs- und Potenzialentfaltung der Schülerinnen und Schüler sowie die Schaffung individueller Lerngelegenheiten honoriert.

Der Jakob Muth-Preis für inklusive Schule zeichnet unter dem Motto „Gemeinsam lernen – mit und ohne Behinderung“ Schulen aus, an denen Lernende mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf vorbildlich gemeinsam lernen. Projektträger sind der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, die Bertelsmann Stiftung, die Sinn-Stiftung und die Deutsche UNESCO-Kommission. Bei der Ermittlung der Preisträgerschulen wird u.a. auf eine inklusive Lehr- und Lernkultur Wert gelegt, in der selbstständiges und kooperatives Lernen, Teamentwicklung und Netzwerkbildung gefördert werden.

Während Schulwettbewerbe und Preise vereinzelte Einblicke in eine vorbildliche Praxis bieten, zeigen Verbände und Netzwerke ein breiteres Spektrum an schulischen Umsetzungen der Individuellen Förderung auf. Das Gütesiegel Individuelle Förderung, das bis zum Jahr 2011 vom Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW in Kooperation mit der Unfallkasse NRW und der Stiftung Bildung zur Förderung Hochbegabter verliehen wurde, diente dazu, die Praxis der Individuellen Förderung einzelner Schulen zu erfassen und öffentlich zu machen. Im Jahr 2011 existierten 439 Gütesiegelschulen (MSW, 2011). 2013 wurde ausgehend von diesen Schulen das Netzwerk „Zukunftsschulen – Netzwerk Lernkultur Individuelle Förderung NRW“ ins Leben gerufen. Mitgliedsschulen des Netzwerkes verfolgen gemeinsame Ziele der Individuellen Förderung und der Bildung professioneller Lerngemeinschaften.

Ein weiteres Netzwerk ist der Verbund „Blick über den Zaun“, ein 1989 von ursprünglich 15 Mitgliedsschulen gegründeter Arbeitskreis. Die in dem Netzwerk zusammengeschlossenen Schulen haben ihre systemischen Rahmenbedingungen und das alltägliche pädagogische Handeln so ausgerichtet, dass u.a. die Individualisierung und Förderung Einzelner im Unterricht, z.B. unter Nutzung von Feedback und einer professionellen Lernbegleitung, eine zentrale Rolle spielt. Im Oktober 2013 bestand das Netzwerk aus 129 Schulen in insgesamt 15 regionalen Arbeitskreisen.



Zentral erscheint die Idee, die Erfolge der Modellschulen und -projekte in die Fläche zu bringen. Die Nutzung von Angeboten wie Hospitationen oder kollegialer Austausch ermöglichen es den Lehrpersonen im Netzwerk, miteinander und voneinander zu lernen und unter Berücksichtigung der eigenen schulischen Voraussetzungen Antworten auf spezielle Herausforderungen zu finden. Zu „Blick über den Zaun“ gehört beispielsweise die Neue Schule Wolfsburg, die sich einer systematischen Kopplung von pädagogischer (Potenzial-)Diagnostik und individueller (Begaubungs-)Förderung verschrieben hat (Fischer, 2010b).

## 2.2 Voraussetzungen, Instrumente und Wirkungen Individueller Förderung

Im Folgenden wird zunächst eine Übersicht über mögliche Diagnose- und Förderinstrumente gegeben (vgl. Kap. 2.2.1) und die wissenschaftlichen Erkenntnisse ihrer Wirkungen skizziert (vgl. Kap. 2.2.2). Überdies werden Umsetzungsschwierigkeiten und Widerstände Individueller Förderung diskutiert (vgl. Kap. 2.2.3). Darüber hinaus wird erläutert, wie individuelle Unterschiede der Lernenden in heterogenen Lerngruppen genutzt werden können (vgl. Kap. 2.2.4) sowie aufgezeigt, welche Kompetenzen Lehrpersonen hierfür benötigen (vgl. 2.2.5).

### 2.2.1 Übersicht über mögliche Instrumente

Ein Überblick über mögliche Instrumente Individueller Förderung setzt die Identifikation einzelner Phasen im schulischen Kontext voraus. Für eine gezielte Anpassung der didaktischen Lernangebote der Schule an die diagnostizierten Lernvoraussetzungen des Kindes (Helmke, 2009) ergibt sich zunächst ein zirkulärer Prozess aus Diagnose und Förderung. Vor diesem Hintergrund dient die Diagnose der kontinuierlichen Feststellung individueller Lernvoraussetzungen, während die Förderung die systematische Umsetzung entsprechender Lernangebote fokussiert. Dabei fungiert die Diagnose nicht nur zur Beurteilung der Forder-Förderbedürfnisse des einzelnen Kindes, sondern auch zur Überprüfung der Forder-Fördereffekte im Rahmen einer summativen bzw. formativen Evaluation der Maßnahmen, die wiederum (förder-)diagnostisch für die weitere Planung genutzt werden kann.

Differenzierter wird dieser Dreischritt aus Diagnose – Förderung – Eva-

luation von Solzbacher et al. (2012) beschrieben, die mit der diagnosebasierten Förderplanung und der kontinuierlichen Prozessdokumentation insgesamt fünf (ideal-)typische Phasen der Individuellen Förderung unterscheiden. In diesem Kontext ist die Individuelle Förderung wiederum mit der pädagogischen Diagnostik eng gekoppelt, die nach Ingenkamp & Lissmann (2008, S. 13)

„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. Zur pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben.“

In Bezug auf die Elemente der Individuellen Förderung lassen sich auf Basis des Kriteriums der Adaptivität, die auch im Kontext Inklusiver Bildung an Bedeutung gewinnt, als Grobkategorien diagnostische Instrumente (z.B. Schülerbefragung) von didaktischen Konzepten (z.B. selbst-reguliertes Lernen) unterscheiden. Konkret eignen sich diagnostische Instrumente nicht nur zur Feststellung des Forder-Förderbedarfs, sondern gleichermaßen zur Überprüfung der Forder-Fördereffekte im Rahmen eines Prä-Post-Vergleichs.

Neben produktorientierten Verfahren (z.B. Testverfahren) lassen sich dabei auch prozessorientierte Verfahren (z.B. Unterrichtsbeobachtung) benennen. Erstere werden eher im Sinne einer Makroadaption, etwa zur äußeren Differenzierung (z.B. Rechtschreibwerkstatt), eingesetzt, während sich letztere besser im Sinne einer Mikroadaption, etwa zur inneren Differenzierung (z.B. Wochenplanarbeit), nutzen lassen. Dazu können bei den didaktischen Konzepten zielgruppenspezifische (z.B. Sprachförderprogramme) von zielgruppenübergreifenden Programmen (z.B. Lernstrategiekurse) unterschieden werden. In diesem Kontext lassen sich fachbezogene (z.B. Mathematikwettbewerbe) von fachübergreifenden Maßnahmen (z.B. Sozialkompetenztraining) differenzieren. Diese Ansätze können dann wiederum unterrichtlich (z.B. Aufgabenformate) oder außerunterrichtlich (z.B. Arbeitsgemeinschaften) umgesetzt werden. Zudem erweisen sich hinsichtlich des Kriteriums der Passung kommunikative Ansätze (z.B. Lernberatung) als relevant, wobei eine ressourcenorientierte beziehungssensible Haltung grundlegend erscheint (Kuhl & Solzbacher, 2012).

Im Hinblick auf die diagnostischen, didaktischen und kommunikativen Elemente der Individuellen Förderung können weitere Subkategorien differenziert werden. Konkret lassen sich bei den diagnostischen Instrumenten verschiedene Verfahren von standardisierten Tests bis hin zu teil- bzw. nicht-standardisierten alternativen Verfahren unterscheiden. Bei den didaktischen Instrumenten können differierende Formen von generellen Lernmethoden bis hin zu spezifischen Aufgabenformaten charakterisiert werden. Bei den kommunikativen Ansätzen lassen sich unterschiedliche Ebenen von der einzelnen Schülerin bzw. dem einzelnen Schüler bis hin zur Schule als System differenzieren:

1. Diagnostische Instrumente der Individuellen Förderung:
  - Testverfahren (z.B. Schulleistungstests, Intelligenztests)
  - Befragungsverfahren (z.B. Interviews, Fragebögen)
  - Beobachtungsverfahren (z.B. Kategoriensysteme, Schätzskaalen)
  - Alternative Verfahren (z.B. Lerntagebücher, Portfolios, Kompetenzraster, Lernlandkarten)
2. Didaktische Konzepte der Individuellen Förderung:
  - Lernformen (z.B. direkte Unterweisung, kooperatives Lernen, selbstreguliertes Lernen)
  - Arbeitsformen (z.B. Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Projektarbeit)
  - Strategieformen (z.B. Informationsverarbeitungsstrategien, Selbststeuerungsstrategien, Leistungsmotivierungsstrategien)
  - Aufgabenformen (z.B. aktivierende Aufgabenformate, wahldifferenzierte Aufgaben)
3. Kommunikative Ansätze der Individuellen Förderung:
  - Schülerebene (z.B. Einzelfallberatung, Lernbegleitung, Mentoring, Lerncoaching)
  - Lerngruppenebene (z.B. Klassenführung, Schülertutoren)
  - Lehrpersonenebene (z.B. Teamentwicklung, Lehrkooperation)
  - Systemebene (z.B. Systemberatung, Netzwerkbildung)

Der Erfolg einiger Konzepte (z.B. Mathe für kleine Asse: Kämpnick, 2008; Textdetektive: Souvignier, 2009) zeigt, dass gerade die Kombination diagnostischer Instrumente und didaktischer Konzepte mit kommunikativen Ansätzen und damit die Kopplung von Diagnose und Förderung effektiv ist.

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Best-Practice-Beispiele des Landeskompetenzzentrums für Individuelle Förderung NRW genauer beschrieben:

Im Rahmen der äußeren Differenzierung lässt sich fachbezogen ergänzend zum Deutschunterricht die „**Rechtschreibwerkstatt**“ zielgruppenspezifisch für Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) auf Basis des Förderprogramms LegaOptima skizzieren (Fischer, 2013). Hierbei findet zunächst im Klassenverband eine testdiagnostische Untersuchung der individuellen Lese-Rechtschreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler statt. Nach einer förderdiagnostischen Auswertung wird denjenigen Kindern eine Teilnahme an der Rechtschreibwerkstatt empfohlen, deren Testergebnisse nach Abgleich mit den Unterrichtsbeobachtungen der Lehrpersonen im Fach Deutsch einen speziellen Förderbedarf anzeigen. Im Rahmen einer ressourcenorientierten Lernberatung werden die individuellen Lese-Rechtschreibprofile der Kinder kompetenzorientiert analysiert und in einem kontinuierlichen Lerntraining lösungsorientiert optimiert.

Dazu werden die individuellen Stärken und Interessen der Kinder zur Bewältigung der persönlichen Schwierigkeiten im Hinblick auf die nächsten Entwicklungsstufen konsequent genutzt (Vygotski, 2002). Darüber hinaus werden schulische Trainingseinheiten mit häuslichen Übungssequenzen kombiniert, wobei effektive Lernstrategien bezogen auf die deutschen Orthografieprinzipien systematisch eingesetzt werden. Nach Abschluss der Rechtschreibwerkstatt findet eine erneute test-diagnostische Überprüfung statt, um die Fördereffekte der Maßnahme nicht zuletzt im Hinblick auf die weitere Förderplanung zu überprüfen (Fischer, 2010b).

Im Rahmen der inneren Differenzierung lässt sich fachübergreifend das „**Förder-Förder-Projekt zur Individuellen Förderung im Regelunterricht**“ zielgruppen-übergreifend für alle Kinder in einem Klassenverband exemplarisch beschreiben (Bayer, 2009). Dabei sollen Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Begabungen und Interessen herausgefordert und zugleich in ihren persönlichen Lernkompetenzen gefördert werden (Fischer, 2006). Grundlegend hierfür sind Strategien des selbstregulierten forschenden Lernens, d.h. Strategien der Informationsverarbeitung, Selbststeuerung und Leistungsmotivierung.

Zunächst werden anhand diverser Testverfahren und Fragebögen individuelle Begabungsprofile und Interessensschwerpunkte sowie persönliche Lernkompetenzen erfasst. Die Schülerinnen und Schüler wählen interessenbasiert eine eigene Thematik bzw. Fragestellung, zu der dann eine systematische Literaturrecherche (z.B. Bibliotheken, Internet) vorgenommen wird. Darüber hinaus werden wissenschaftliche Forschungsmethoden (z.B. Interviews, Befragungen, Beobachtungen, Experimente) zur Informationssuche eingesetzt. Ihre Untersuchungsbefunde dokumentieren

die Schülerinnen und Schüler in einer Expertenarbeit und präsentieren zentrale Ergebnisse in einem Expertenvortrag. In der Projektevaluation wird mit erneuten testdiagnostischen Untersuchungen die Wirksamkeit des Formats für die Kompetenzentwicklung und eine weitere Projektteilnahme genauer überprüft.

Beide Best-Practice-Beispiele nutzen diagnostische Instrumente (z.B. Testverfahren, Fragebögen) zur Feststellung des Forder-Förderbedarfs sowie zur Überprüfung der Forder-Fördereffekte (Prä-Post-Vergleich). Neben der Statusdiagnostik wird auch eine Prozessdiagnostik (z.B. Leitfadeninterviews, Lerntagebücher) eingesetzt, um die Lernentwicklung zu dokumentieren sowie die Unterstützungsmaßnahmen zu adaptieren. In beiden Beispielen werden didaktische Konzepte (z.B. Vermittlung intelligenten Wissens, Strategien selbstregulierten Lernens) auf verschiedenen Ebenen (z.B. kognitive, metakognitive, motivational-volitionale Strategien) beachtet.

Die Wirksamkeit derartiger Lehr-Lernmethoden (z.B. Lerntechniken, metakognitive Strategien, Feedback, Zielsetzung) wird auch in der aktuellen Hattie-Studie (2009) bestätigt (vgl. Kap. 2.2.2). Diese Studie vergleicht die Wirksamkeit der unterschiedlichen Lehrerrollen ‚Aktivierer‘ und ‚Ermöglicher‘. Erstere ist demnach effektiver, und zwar nicht zuletzt bei der Vermittlung von Lernmethoden sowie der Begleitung des Lernprozesses (Hattie, 2009). Hierbei erweisen sich auch die kommunikativen Ansätze (z.B. Beziehungsgestaltung, Lerncoaching) sowohl in der Rechtschreibwerkstatt als auch im Forder-Förder-Projekt (Fischer, 2006) als wirkungsvoll. Voraussetzung für das Gelingen solcher Best-Practice-Beispiele der Individuellen Förderung ist eine adäquate Qualifizierung der Lehrpersonen (Weinert, 2000b) (vgl. Kap. 5.2).

### 2.2.2 Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Individueller Förderung

Individuelle Förderung gilt als Qualitätsmerkmal eines guten Unterrichts, und zwar nicht zuletzt im Kontext eines optimalen Umgangs mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler. Auch vor dem Hintergrund der erwähnten Resultate in den internationalen Schulvergleichsstudien (vgl. Kap. 1) erscheint es konsequent, dass die Individuelle Förderung in den bekannten Kompendien zur Unterrichtsqualität von Meyer (2011) und Helmke (2009) direkt oder indirekt erwähnt wird. So stellt Individuelles Fördern für Meyer (2011) explizit eines der zehn Merkmale guten Unterrichts dar, wogegen für Helmke (2009) Individuelle Förderung im Umgang mit Heteroge-

nität als ein Merkmal für Unterrichtsqualität implizit enthalten ist. Hierbei bedeutet Individuelles Fördern für Meyer (2011)

„jeder Schülerin und jedem Schüler die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potential umfassend zu entwickeln und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen (durch die Gewährung ausreichender Lernzeit, durch spezifische Fördermethoden, durch angepasste Lernmittel und gegebenenfalls durch Hilfestellung weiterer Personen mit Spezialkompetenz“ (Meyer, 2011, S. 97).

Laut Meyer (2011) bilden die zehn Merkmale guten Unterrichts mit wechselseitigen Kopplungen ein Qualitätsnetzwerk:

- 1) Klare Strukturierung,
- 2) hoher Anteil echter Lernzeit,
- 3) lernförderliches Klima,
- 4) inhaltliche Klarheit,
- 5) sinnstiftendes Kommunizieren,
- 6) angemessene Methodenvielfalt,
- 7) individuelles Fördern,
- 8) intelligentes Üben,
- 9) transparente Leistungserwartung,
- 10) vorbereitete Umgebung.

Dabei stellt sich die Frage, in welchem Zusammenhang die zehn Merkmale stehen, d.h. inwieweit eine Substituierbarkeit bzw. Kompensierbarkeit zwischen den einzelnen Merkmalen möglich ist. Zwar können gute Lehrkräfte partiell Defizite in einem Merkmalsbereich durch Stärken im anderen ausgleichen. Es gibt aber keine beliebige gegenseitige Substituierung von Gütemerkmalen. Leistungssteigernde Effekte hat individuelles Diagnostizieren und Fördern nachweislich nur dann, so stellt Meyer (2011, S. 130) fest, „wenn es mit einer klaren Strukturierung und einem angemessenen Zeitmanagement verknüpft wird“. Ähnliches ist vor dem Hintergrund individueller Lernstile auch für weitere Merkmale anzunehmen (z.B. angemessene Methodenvielfalt, vorbereitete Umgebung).

In ähnlicher Form skizziert Helmke (2009) die wichtigsten fachübergreifenden unterrichtsrelevanten Qualitätsbereiche:

- 1) Klassenführung,
- 2) Klarheit und Strukturierung,

- 3) Konsolidierung und Sicherung,
- 4) Aktivierung,
- 5) Motivierung,
- 6) lernförderliches Klima,
- 7) Schülerorientierung,
- 8) Kompetenzorientierung,
- 9) Umgang mit Heterogenität,
- 10) Angebotsvielfalt.

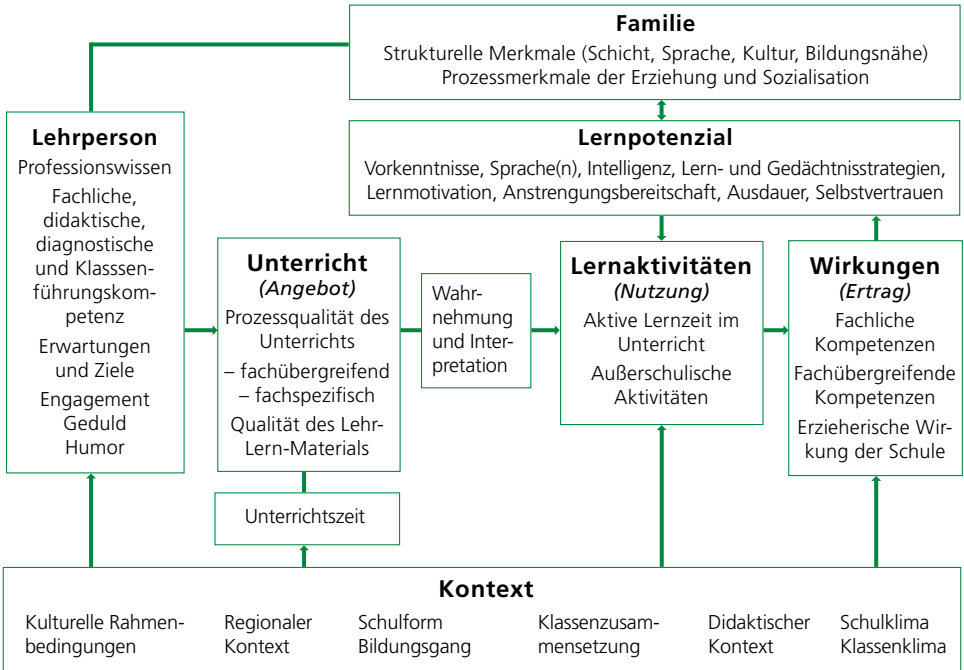
Helmke (2009) stellt einen engen Zusammenhang des erfolgreichen Umgangs mit Heterogenität und Angebotsvariation fest, da beide Merkmale der Unterschiedlichkeit von Bildungszielen, fachlichen Inhalten und individuellen Lernvoraussetzungen Rechnung tragen. Dies erscheint überzeugend, zumal der adaptive Unterricht als erfolgreiches Konzept im Umgang mit Heterogenität eine Vielfalt unterrichtlicher Angebote voraussetzt. Als notwendig für die Passung des unterrichtlichen Angebots mit den individuellen Bedürfnissen erweist sich eine adäquate Diagnostik der Lernausgangsvoraussetzungen. Daher setzt der optimale Umgang mit Heterogenität neben didaktischen auch diagnostische Kompetenzen bei Lehrpersonen voraus, wobei eine zusätzliche Qualifizierung zur Verbesserung der Diagnosekompetenz notwendig ist (vgl. Kap. 5).

Diesen Zusammenhang verdeutlicht das Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts von Helmke (2009), zumal die Qualität des unterrichtlichen Angebots von der Qualifikation der Lehrperson abhängig ist (z.B. Diagnose von Lernständen, Individuelles Fördern). Auch bezogen auf den Umgang mit Heterogenität enthält dieses Modell weitere wesentliche Rahmenfaktoren, da der von der Lehrperson angebotene Unterricht nicht notwendigerweise direkt zu den gewünschten Wirkungen führt.

Diese werden laut Helmke (2009) durch Mediationsprozesse und Lernaktivitäten auf Schülerseite beeinflusst, wobei letztere auch durch individuelle Lernpotenziale und Kontextfaktoren geprägt werden. Damit lassen sich Wechselwirkungen verschiedener Einflussfaktoren verdeutlichen – zumal nach den Befunden zur Wirksamkeit des adaptiven Unterrichts identische Unterrichtsformate für unterschiedliche Schülergruppen günstig bzw. ungünstig sein können: „Schüler mit geringem Vorkenntnisniveau und geringerer Sprachkompetenz benötigen deutlich mehr Vorgaben und Feedback als leistungsstärkere. Letztere profitieren mehr von offenen Lernsituationen und entdeckendem Lernen.“ (Helmke, 2009, S. 75) Dieser Befund hebt einmal mehr die Kopplung von Individueller Förderung und Unterrichtsqualität hervor.

Abb. 2:

Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke, 2009)



Diese Zusammenhänge werden durch die Ergebnisse der internationalen Lehr-Lernforschung bestätigt, wobei vor allem die Hattie-Studie (2009) die aktuelle Diskussion über die Wirkungen von Lehr- und Lernmethoden bestimmt. Diese Studie identifiziert 138 Einflussfaktoren zum Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern auf der Basis von 815 Metaanalysen, die die Resultate von über 50.000 englischsprachigen Einzeluntersuchungen berücksichtigen. Die Methode der Metaanalyse mit einer Verrechnung von Daten verschiedener Einzelstudien unterschiedlichster Qualität ist nicht unproblematisch, erst recht bei der Zusammenfassung von Metaanalysen zu Meta-Metaanalysen. Denn die „ursprüngliche originale Detail-Empirie“ geht mit dieser Methodik zunehmend verloren. Zudem beziehen die Untersuchungen Hatties neuere Studien etwa im Bereich der Lehrerbildung nicht mit ein und konzentrieren sich auf das angelsächsische Schulsystem.



Notwendig ist deshalb eine differenzierte Betrachtung der durch Hattie ermittelten Effektstärken, um die partiellen Fehlinterpretationen durch Zusammenfassung der Einzelresultate zu identifizieren (Steffens & Höfer, 2012). Nach Hattie (2013) zeigen sich ‚umkehrende Effekte‘ bei einer Effektstärke von  $d < 0.00$ , ‚Entwicklungseffekte‘ bei  $d > 0.00$  (bis  $d < 0.20$ ), ‚Schulbesuchseffekte‘ bei  $d > 0.20$  (bis  $d < 0.40$ ), wobei ‚erwünschte Effekte‘ erst bei einem Schwellenwert von  $d > 0.40$  vorliegen.

Die Hattie-Studie (2013) stellt die Einflussgrößen zu gutem Unterricht nach zentralen Untersuchungsbereichen – Lernende, Elternhaus, Schule, Lehrperson, Curricula und Unterricht – dar, wobei sich die meisten Analysen auf den Unterricht beziehen. Nach Steffens (2012) zeigen sich als wichtigste Faktoren zur Vorhersage von Lernerfolg die kognitive Entwicklungsstufe ( $d = 1.28$ ) und das vorausgehende Leistungsniveau ( $d = 0.67$ ) des Lernenden, die mit weiteren Faktoren der häuslichen Lernumgebung (z.B. sozioökonomischer Status:  $d = 0.57$ , häusliches Anregungsniveau:  $d = 0.57$ ) und schülerbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Motivation:  $d = 0.48$ , Konzentration:  $d = 0.48$ ) verbunden sind. Dabei befinden sich unter den wirksamsten Einflussfaktoren viele Variablen der schulischen Lernumgebung, die Lehr- und Lernstrategien betreffen, woraus sich laut Steffens & Höfer (2012) ein Muster mit den folgenden drei Dimensionen identifizieren lässt:

1. Evaluative Vorgehensweise (z.B. formative Evaluation:  $d = 0.90$ , Feedback:  $d = 0.73$ ),
2. Strukturierung, Regelklarheit, Klassenführung (z.B. direkte Instruktion:  $d = 0.59$ , Klassenführung:  $d = 0.52$ ),
3. Aktivierende Lernstrategien (z.B. reziprokes Lernen:  $d = 0.74$ , metakognitive Strategien:  $d = 0.69$ , Lerntechniken:  $d = 0.59$ , Ziele:  $d = 0.56$ ).

Letztere Strategien zeigen sich in den kognitiven, metakognitiven und motivationalen Ebenen des selbstgesteuerten Lernens, die auch im Drei-Schichten Modell des selbstregulierten Lernens von Boekaerts (1999) benannt werden.

Spezielle Befunde zur Individuellen Förderung zeigen, dass hier sowohl die evaluative Vorgehensweise (zur Identifizierung persönlicher Lernpotenziale und Lerneffekte) als auch die aktivierenden Lernstrategien (zur Unterstützung individueller Lernprozesse und Lernerfolge) relevant sind. Daneben erweisen sich Faktoren als besonders wirksam, die das allgemeine Unterrichtsklima (z.B. Lehrer-Schüler-Beziehung:  $d = 0.72$ , Nicht-etikettieren von Lernenden:  $d = 0.61$ ) sowie curriculare Materialien und Programme für spezielle Zielgruppen fachübergreifend (z.B. Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf:  $d = 0.77$ , Akzeleration

für Hochbegabte:  $d = 0.88$ ) und fachbezogen (z.B. Vokabel- und Wortschatzförderung:  $d = 0.67$ , Förderung mathematischer Kompetenzen:  $d = 0.45$ ) betreffen (Steffens & Höfer, 2012). Dagegen weisen die Ergebnisse zur Nicht-Versetzung insgesamt negative Effekte ( $d = -0.16$ ) für die Leistungsentwicklung der Lernenden aus.

Dem gegenüber zeigt sich bei einer differierten Studienlage, dass Individualisierung ( $d = 0.23$ ) erst dann wirksam wird, wenn diese mit einer evaluativen Vorgehensweise (z.B. bedarfsorientierte Anpassung und rückmeldungsorientierte Gestaltung des Unterrichts) (Waxman et al., 1985:  $d = 0.45$ ) gekoppelt ist. Ähnliches gilt vor allem auch für den offenen Unterricht ( $d = 0.01$ ), der neben den Vorteilen für die Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenz nur dann auch leistungsstärkend wirkt, wenn dieser zum Aufbau „intelligenten Wissens“ mit aktivierenden Lernstrategien (z.B. herausfordernde Inhalte, klare Strukturierung) gekoppelt wird.

Eng gekoppelt ist damit die Lehrerhaltung, wobei nach der Einschätzung von Hattie Unterricht dann erfolgreich ist, „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, 2011a, S. 281). Für Hattie (2013) ist hier vor allem eine Lehrerrolle als Aktivator bedeutsam, d.h. als aktiver Unterrichtsgestalter, verbunden mit einer aktiven Schülerrolle, in Form einer Balance von direkter Instruktion und schülerorientierten Lernstrategien bzw. Lernprozessen, wobei Feedback und formative Evaluation als Bindeglieder gelten (Steffens & Höfer, 2012). Nach dem Scaffolding-Prinzip ist das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden zunächst eng. Mit der wachsenden Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen öffnet es sich zunehmend, sodass sich die Lehrrolle vom Aktivator zum Begleiter wandelt.

Im Sinne der Individuellen Förderung benötigen leistungsschwächere Kinder verstärkt aktivierende Lernhilfen, während für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler begleitende Lernhilfen ausreichen. Auch für die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler ist eine Lehrerfort- und -weiterbildung ( $d = 0.62$ ) sehr wirksam (Hattie et al., 2013), gerade wenn diese 1) sich über einen längeren Zeitraum vollzieht, 2) externe Experten erfolgsorientiert einbezieht, 3) Lehrpersonen aktiv zur lernerfolgsorientierten Kompetenzentwicklung beteiligt, 4) vorherrschende Lernkonzepte hinterfragt, 5) einen intensiven Austausch über den Unterricht erlaubt, 6) Lernprozesse von der Schulleitung unterstützt werden (Timperley et al., 2007).

Im Folgenden werden zwei Instrumente der Individuellen Förderung exemplarisch aufbereitet, deren Wirkungen als besonders hoch nachgewiesen werden konnten bzw. eingeschätzt werden: Feedbackarbeit und Lerntagebücher.

### *Feedback*

Feedback, wörtlich übersetzt Rückkopplung, kann verstanden werden als Rückmeldung an Lernende. Feedback verfolgt das Ziel, vorhandenes Wissen auf inhaltlicher oder metakognitiver Ebene sowie haltungs- oder strategiebezogen zu verstärken, zu ergänzen oder zu rekonstruieren. Hattie stellt in seiner Metaanalyse das Feedback als eine der zehn effektivsten Lehrmethoden heraus (Hattie, 2009). Individualisierung im Unterricht ist eng mit Feedbackverfahren gekoppelt: Beide Formen stehen

*„in einem Wechselverhältnis zueinander; Feedbackarbeit gibt dem Einzelnen das Wort und zielt deshalb auf Individualisierung in der Gruppe; Individualisierung ist auf reflektierte Informationen darüber angewiesen, was beim Lernen hilft und was nicht hilfreich ist, und braucht deshalb Feedbackarbeit.“ (Bastian & Combe, 2008, S. 173)*

Feedback wirkt sich dann positiv auf Lernprozesse aus, wenn die Rückmeldungen bezogen auf die Leistungsentwicklung positiv formuliert sind. Die Rückmeldungen müssen so formuliert werden, dass sie in die Prozesstiefe vordringen und prospektive Gestaltungsmöglichkeiten aufzeigen, etwa durch die Bestärkung aktiver Lernender mittels strategisch brauchbarer Informationen, die die Selbstregulation unterstützen. Schließlich müssen Rückmeldungen von den Schülerinnen und Schülern akzeptiert werden, damit sie fruchtbar sein können.

Messner et al. (2013) weisen darauf hin, dass der Erfolg von Feedback abhängig sein kann von der Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler. Wollen sie ihre Leistungen im Vergleich zu anderen steigern, ist auch negatives Feedback zielführend. Steht jedoch das Ziel des persönlichen Kenntniszuwachses im Vordergrund, sind negative Rückmeldungen mittelfristig kontraproduktiv und schwächen die Explorationslust.

Feedback kann sowohl von außen als auch als Selbstbewertung erfolgen (Traub, 2011). Zentral ist der Aufbau einer tragenden Feedbackkultur. Gelingt dies, kann Feedback einen positiven Effekt auf den Lernerfolg und die Motivation der Schülerinnen und Schüler haben und wie ein

Katalysator wirken. Zu beobachten sind diese Effekte auch im außerschulischen Bereich, etwa im Sportverein.

Je nachdem, wie Feedback eingesetzt wird, kann es unterschiedliche Wirkungen entfalten: Schnelles, direktes Feedback beschleunigt das Lernen, verzögertes ermöglicht Vertiefung und Transfer. Prozessbezogenes Feedback ist effektiver als produktbezogenes.

### *Lerntagebuch*

Lerntagebücher werden in der schulischen Praxis unterschiedlich angelegt und können sich im Grad ihrer Strukturiertheit deutlich voneinander unterscheiden. Zumeist werden die Instrumente, mit denen die Schülerinnen und Schüler ihre Lern- und Arbeitsprozesse reflektieren, durch die Lehrpersonen spezifisch für die jeweiligen Kontexte (Fischer, 2006) gestaltet.

Mit diesem Medium können Schülerinnen und Schüler neben der Reflexion der Lernprozesse ihre persönlichen Lernfortschritte über längere Zeiträume hinweg nachverfolgen. Metakognitive Strategien lassen sich durch den Einsatz von Lerntagebüchern systematisch ausbauen (Beck et al., 1997). Leitfragen in den Lerntagebüchern ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, ihre Aufgaben zu planen, zu überwachen und zu kontrollieren. Hattie (2009) weist darauf hin, dass die Erarbeitung von metakognitiven Strategien umso besser gelingt, je älter die Schülerinnen und Schüler sind. Neben den Lernenden können die Lehrenden die Tagebücher zum Dialog nutzen, Entwicklungsschritte verfolgen und prozessbezogenes Feedback anbringen (Behrensen et al., 2012).

Ermöglicht wird durch Lerntagebücher

*„ein personalisiertes Lernen, indem sie Nachdenken, Deutung und Selbstreflexion fördern und fordern. Die Aufgaben können durchaus für alle gleich sein, das Ergebnis ist jeweils einzigartig, weil Erfahrungen, Informationen und Konzepte durch eigene Handlung und Reflexion gedeutet werden (müssen).“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 29)*

Die Gelingensbedingungen für den Einsatz von Lerntagebüchern sind vielfältig: Sie können dann zielführend genutzt werden, wenn ihre Zielsetzung, Anforderungen sowie ihr Aufbau für die Schülerinnen und Schüler transparent dargestellt werden. Erreicht werden kann dies durch konkrete Beispiele (Nückles et al., 2010). Der Dialog zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen den Lehrenden und den Ler-

nenden sollte angestrebt, längere Arbeitszeiträume mit dem Lerntagebuch eingeplant und unterschiedliche Zugänge zu gleichen Themen oder Fragen ermöglicht werden. Darüber hinaus sollte eine Entwicklungsorientierung zugrunde liegen (Goetz & Ruf, 2007).

### 2.2.3 Umsetzungsschwierigkeiten und Widerstände

Lehrpersonen sehen sich in der schulischen Praxis mit Anforderungen konfrontiert, die sich konträr gegenüberstehen: Auf der einen Seite stehen gesellschaftliche Ansprüche an das Bildungssystem, auf der anderen die individuellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen. Die widerstrebenden Zielsetzungen lassen sich exemplarisch anhand einiger Schlagwörter skizzieren:

Während die KMK 2003 Bildungsstandards einführte und sie 2004 und 2012 weiter ausdifferenzierte, greift die allgemeinpädagogische Forderung nach Individueller Förderung nicht allgemeine Standards auf, sondern orientiert sich am einzelnen Subjekt. Neben Standards stehen Vergleichsarbeiten und Zentralabitur, die die Vergleichbarkeit von Schülerleistungen ermöglichen sollen. Auf Schulebene werden in vielen Bundesländern Qualitätsanalysen eingesetzt, die vielfach weniger als Beratungs- denn als Kontrollanlass verstanden werden.

Die Institution Schule ist nach Terhart (2011b) aufgestellt als Lehranstalt auf der einen und Lernwerkstatt auf der anderen Seite: Organisierte und planmäßige Lehrziele werden ebenso verfolgt wie individuelles Erproben eigener Wege durch die Schülerinnen und Schüler. Schule als eine Institution für alle kann in zweierlei Hinsicht verstanden werden: Als Massenlehranstalt (Wischer, 2008) für eine bestimmte Altersgruppe innerhalb der Gesellschaft oder als eine Einrichtung, die möglichst allen Schülerinnen und Schülern in ihren Unterschiedlichkeiten gerecht wird.

Lernsituationen zeichnen sich durch die Orientierung an individuellen Kompetenzzuwächsen aus. Ziel ist, anknüpfend an den individuellen Voraussetzungen, die Erreichung größtmöglicher Selbstständigkeit der Einzelnen. Dabei werden Fehler als Lernanlässe verstanden, mit denen bewusst gearbeitet wird. Leistungssituationen zielen dagegen darauf ab, vorhandene Kompetenzen abzuprüfen, etwa in Klassenarbeiten oder Klausuren. Die Trennung zwischen Lern- und Leistungssituation erscheint in der Praxis schwierig, etwa bei der Bewertung der mündlichen Mitarbeit. Hinzu kommen unterschiedliche Bezugsnormen, die zur Be-

wertung herangezogen werden. Die curriculare Bezugsnorm zielt darauf ab, Leistungen anhand definierter Vorgaben zu beschreiben, während die individuelle Bezugsnorm auf persönliche Entwicklungsverläufe ausgerichtet ist.

Neben der Selektionsfunktion des Bildungssystems, die das Ziel hat, leistungsbezogene Zuweisungen vorzunehmen, steht die Idee der individuellen Teilhabe am Bildungssystem im Speziellen und der Gesellschaft im Allgemeinen. Lehrpersonen stehen demnach vor einem Dilemma: „Sie wollen individuell fördern, sind gleichzeitig aber Gleichbehandlungsansprüchen der Schule ausgesetzt, durch die gesellschaftliche Gleichheitsvorstellungen hindurch scheinen.“ (Solzbacher et al., 2012, S. 16)

Dabei erleben Lehrpersonen oftmals die Forderung nach Individueller Förderung als Appell, ohne dass die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen adäquat Berücksichtigung finden (Oelkers, 2011). Dieser appellative Charakter des Anspruchs auf Fordern und Fördern, der auch belastend sein kann, wird besonders deutlich, wenn eine zentrale Konsequenz der Individuellen Förderung, die Steigerung der Komplexität pädagogischen Handelns, in den Fokus rückt.

Diese scheinbaren Widersprüche miteinander in Einklang zu bringen, erscheint zunächst schwierig. Deutlich wird dies, wenn auf Ressourcen hingewiesen wird, die vielfach als notwendig angesehen werden, um den Anforderungen gerecht werden zu können. Die für Lehrpersonen zur Verfügung stehenden diagnostischen Instrumente und didaktischen Konzepte und Verfahren entwickeln etwa aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen nur begrenzt ihre möglichen Wirkungen (Klieme & Warwas, 2011, S. 811ff.). Hinzu kommt die Klassengröße: Je größer die Gruppe, desto weniger Zeit bleibt für den Einzelnen, wodurch die persönliche Zuwendung schwieriger zu gewährleisten ist (Solzbacher et al., 2012).

Dabei ist zu beachten, dass nicht nur die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern entscheidend sind (Solzbacher & Schwer, 2013), sondern auch der Austausch mit Eltern, Kolleginnen und Kollegen sowie der Schulleitung (Solzbacher et al., 2012). Auch diese Beziehungselemente bestimmen die Chancen und Grenzen einer Individuellen Förderung. Allerdings deuten laut Hatties Zusammenschau (2013) Forschungsergebnisse darauf hin, dass die Klassengröße keinen großen Einfluss ( $d = 0.21$ ) auf die durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler hat. Das könnte damit zusammenhängen, dass Lehrpersonen bei einer Reduzierung der Klassengröße ihre Lehrstrate-

gien nicht ändern und die Chancen des vermehrten Einsatzes wirksamer Lehrmethoden (z.B. Feedback) ungenutzt lassen (Finn, 2002).

Die Anforderungen an eine gute Unterrichtsorganisation steigen, etwa bezogen auf die Notwendigkeit verstärkter Kooperationen innerhalb des Kollegiums. Trotz dieser Widerstände zeigen Untersuchungen, dass Lehrpersonen sich der Herausforderung der Individuellen Förderung stellen (Wischer, 2012). Allerdings ist keine einheitliche Kultur der Individuellen Förderung zu beobachten (Oelkers, 2011), was damit begründet werden kann, dass das Verständnis von Individueller Förderung bei Lehrpersonen ähnlich weit auseinandergeht (vgl. Kap. 2.1.2): Lehrpersonen sind sich weder über die Definition noch die Zielsetzung von Individueller Förderung einig (Solzbacher et al., 2012). Dabei ist davon auszugehen, dass sich die Persönlichkeit der Lehrpersonen auf die Implementierung von Individueller Förderung auswirkt (Maykus et al., 2011).

Ein Brückenschlag zwischen den sich widerstrebenden Anforderungen erscheint dann möglich, wenn sowohl das Streben nach Standardisierung als auch nach Individualisierung für sich angenommen werden:

„Wenn Outputs vorgegeben werden, so ist doch der pädagogische Weg zu ihrer Erfüllung frei. In der Unterrichtsentwicklung kann kooperiert werden. Es kann im Team gearbeitet werden. Spannende Projektideen können verfolgt werden. Hier liegt der Gestaltungsraum für professionelle Lehrkräfte! In der Schülerorientierung kann dann bei Verfehlen des Ziels einmal genauer hingeschaut werden: Warum haben einige Lernende das Ziel nicht erreicht? Und, unter Rekurs auf Weinert: Welche motivationalen, willentlichen, sozialen Bereitschaften haben gefehlt, um das Geforderte zu leisten? Warum gab es keine Verantwortungsbereitschaft?“ (Rahm, 2011, S. 43)

Dieses Spannungsfeld, das sich zwischen Standardisierung und Individualisierung auftut, kann angemessen genutzt werden: Eine besondere Bedeutung nimmt dabei die Lehrerbildung mit Fokus auf die Schulentwicklung ein (Fischer, 2010a). Mit Rolff (2010) ist davon auszugehen, dass die drei Ebenen der Schulentwicklung, Organisation, Personal und Unterricht, interagierend die Rahmenbedingungen der Individuellen Förderung bestimmen. Lehrerbildung, etwa Supervision, dient dabei als Impulsgeber für die Strukturierung von Prozessen innerhalb der Einzelschule.

Die Bildung von Netzwerken innerhalb und außerhalb der Einzelschule ermöglicht ein gemeinsames Vorgehen auf unsicherem Terrain. Anstatt als

Einzelkämpfer im Klassenzimmer zu stehen, bieten Teamstrukturen Möglichkeiten zum Austausch und zur Reflexion. Darüber hinaus lassen sich in Teams die individuellen Stärken kombinieren, um verschiedene Standpunkte zu verbinden (Löser & Werning, 2013) (vgl. Kap. 2.2.4). Außerdem spielt die Öffnung der Einzelschule bei der Erleichterung institutioneller Vernetzung eine zentrale Rolle. Auf diesem Weg können sich ausgehend von den Einzelschulen regionale Bildungslandschaften entwickeln (vgl. Kap. 5.2).

Durch die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die unterrichtlichen Planungsprozesse kann auf Seiten der Lernenden eine größere Akzeptanz aufgebaut werden, etwa durch Interessenorientierung (Fischer, 2006). Werden solche Einbindungsverfahren mit einer gezielten Orientierung an pädagogischer Diagnostik, Lernbegleitung, Lernumgebung und Lerngemeinschaft (Bastian & Combe, 2008) kombiniert, lassen sich Unterrichtssituationen effektiver gestalten.

Daran anknüpfend erhöht das Zusammenstellen von strukturierten Lernangeboten und -gelegenheiten für die Schülerinnen und Schüler in Orientierung an den erreichten Wissensständen sowie an den individuellen Lernpotenzialen (Wellenreuther, 2007) die Transparenz für Ziele und Wege des Unterrichts.

Die „Strategie der kleinen Schritte“ (Wischer, 2008, S. 721) verdeutlicht zudem, dass viele verschiedene Bereiche von Bedeutung sind, wenn Individualisierung und Standardisierung durch einen Brückenschlag miteinander verbunden werden sollen – etwa die Kompetenzen der Lehrpersonen, aber auch die Gestaltung geeigneter Rahmenbedingungen. Bezogen auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (vgl. Kap. 5) bedeutet dies, dass Qualifizierungsmaßnahmen Zeit sowohl in der Durchführung als auch für den Transfer in den konkreten Unterricht benötigen.

## 2.2.4 Nutzung individueller Unterschiede der Lernenden

Die Heterogenität der Schülerschaft wird in der Debatte um Individuelle Förderung mit zwei sich widersetzenden Fokussen betrachtet. Auf der einen Seite steht Heterogenität als schulpraktisches Problem (Miller, 2013), wie bereits Herbart (1808, S. 453) formuliert: „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung.“ Das Streben nach Homogenität, die das Unterrichten von Gruppen erleichtern, wenn nicht sogar ermöglichen soll, spiegelt sich in der traditionellen Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems wider.



Auf der anderen Seite wird Heterogenität als „Chance“ deklariert, die es in Gesellschaft und Unterricht zu nutzen gilt. Etwa in der Debatte um Inklusive Bildung wird dieser Topos vielfach bemüht. Eine Definition von Heterogenität erscheint aufgrund der normativen Prägung als Unmöglichkeit (Budde, 2012). Die Einordnungen in Heterogenitätsdimensionen differenzieren sich stark aus. Wellenreuther (2007) unterscheidet nach den Merkmalen Wissensbasis, Intelligenz, Motivation und Metakognition, Seitz (2011) fokussiert dementsgegen kulturelle Zugehörigkeit, Religion, Alter, Gender und Befähigung bzw. Behinderung.

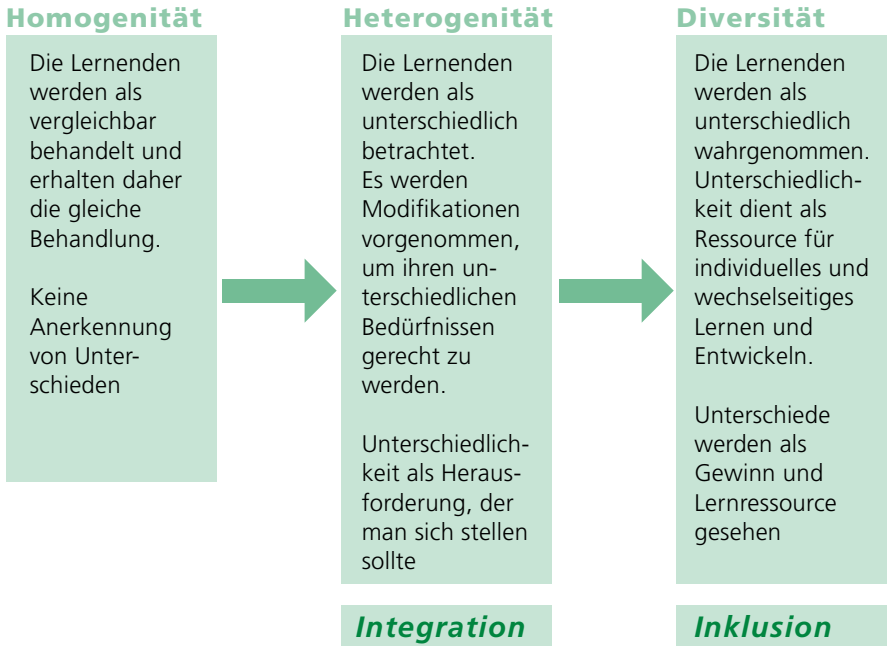
Lehberger & Sandfuchs (2008) weisen auf den Zwiespalt hin, dass Lehrpersonen die Heterogenität „nicht nur als Belastung, sondern auch als Bereicherung und Chance für Lernanregungen“ erkennen sollten. Trautmann und Wischer sehen in der Auseinandersetzung mit dem Einzelfall auf der einen Seite und der Zuweisung zu Gruppen auf der anderen Seite einen Weg, um der wahrgenommenen Heterogenität begegnen zu können: „So notwendig es ist, die Individualität des Einzelfalls zu sehen, so schwer ist vorstellbar, dass sich aus dem Denken und Handeln jedwede überindividuelle Musterbildungen und Ordnungsprozesse verbannen lassen.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 67)

Ein einfaches „Vielfalt als Chance“ scheint dementsprechend zu kurz gegriffen zu sein, wenn Lehrpersonen in die Lage versetzt werden sollen, Unterrichtsprozesse so zu gestalten, dass sie für alle Schülerinnen und Schüler mit individuellen Lernerfolgen verbunden sind (vgl. Kap. 2.2.3).

In der internationalen Bildungsdebatte wird der Begriff Heterogenität im Kontext der Inklusiven Bildung durch den der Diversität erweitert. Im Vergleich mit dem qualitativen Sprung von der Integration zur Inklusion wird die Anerkennung und Nutzung von schulischer Vielfalt angestrebt. Dabei wird weitestgehend auf eine Etikettierung der Lernenden verzichtet, um sich von einer defizitorientierten Förderpädagogik zu lösen.

„Im Paradigma der Diversität wird die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler nicht mehr als Problem, sondern vielmehr als normale Realität und sogar als ‚Bildungsgewinn‘ wahrgenommen. Die Diversität der Individuen hinsichtlich ihrer herkunftsbedingten Sozialisation, ihren ethnischen und religiösen Wurzeln, ihrer Begabungsprofile und Interessen innerhalb einer Schule kann dann zu einer Lernressource werden, wenn dazu im Unterricht und in der Organisation einer Schule die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden.“ (Sliwka, 2012)

**Abb. 3:**  
Von der Homogenität zur Diversität  
(nach Sliwka 2010)



Im quantitativen Diskurs wird zumeist auf die Leistungsheterogenität „als das vielleicht auffälligste Merkmal von Heterogenität im Klassenzimmer“ (Scharenberg, 2012, S. 246) abgehoben. Andere Elemente finden in den Untersuchungen nur selten eine umfangreiche Betrachtung. Begründet wird dies damit, dass Leistungsheterogenität sich zum einen besser operationalisieren lasse, zum anderen würden Aspekte wie sozioökonomischer oder Migrationsstatus als Kontextvariable erhoben. Exemplarische Ergebnisse über die Auswirkungen von Leistungsheterogenität auf Schule und Unterricht bieten die ELEMENT-Studie (Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis) (Lehmann & Lenkeit, 2008) und die KESS-Studie (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) (Scharenberg, 2012).

In der ELEMENT-Studie (Lehmann & Lenkeit, 2008) konnte gezeigt werden, dass Lehrpersonen in Grundschulen sich an der Idee des Förderns

orientieren, um die Schülerinnen und Schüler zu fördern, die am unteren Rand des Leistungsspektrums stehen. Es wird jedoch auch herausgestellt, dass bereits zum Ende der Grundschulzeit die Schule allein die Leistungsheterogenität kaum kompensieren kann. Ein Großteil der Leistungsunterschiede ist dabei durch das außerschulische Umfeld bestimmt. Vom Übergang auf das Gymnasium profitieren alle Schülerinnen und Schüler und steigern ihr Leistungsniveau, was darauf zurückgeführt wird, dass die Angebote hier besonders herausfordernd sind. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler besonders stark profitieren.

Die Ergebnisse der KESS-Studie (Scharenberg, 2012) zeigen, dass die Leistungsheterogenität in den Klassen an weiterführenden Schulen abnimmt, wenn die Schulform insgesamt als höhergliedrig verstanden wird. Eine zentrale Rolle spielt das individuelle Vorwissen für die Kompetenzentwicklung. Frei nach dem Matthäus-Effekt ‚Wer hat, dem wird gegeben‘ entwickeln sich die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich schnell. In einzelnen Fächern sind die Effekte nicht einheitlich. Während eine leistungsheterogene Gruppe von der 7. bis zur 8. Klasse im Mathematikunterricht in ihrem Leistungsniveau insgesamt besonders steigt, spielt die Heterogenität bezogen auf das Lesen für die gleiche Altersgruppe keine Rolle.

Die Ergebnisse lassen insgesamt darauf schließen, dass Gesamtschulen Leistungsheterogenität am effektivsten nutzen können, um das Leistungsniveau von Lerngruppen insgesamt zu steigern. Generell lässt sich aber zeigen, dass vor allem leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler in ihrer Leistungsentwicklung von leistungsheterogenen Lerngruppen profitieren. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler profitieren dagegen weniger stark, wenn lediglich Leistungen fokussiert werden. Werden soziale Entwicklungen in den Blick genommen, lässt sich allerdings zeigen, dass sowohl leistungsstärkere als auch -schwächere gleichermaßen von entsprechenden didaktischen Maßnahmen profitieren können. „Demnach kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine durch eine Vielzahl von Selektionsmechanismen angestrebte, möglichst leistungshomogene Zusammensetzung von Lerngruppen für die schulische Kompetenzentwicklung am förderlichsten ist.“ (Scharenberg, 2012)

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Dumont et al. (2013): Es zeigt sich, dass „das Schaffen von homogenen Lerngruppen durch Maßnahmen der Leistungsgruppierung geringe Auswirkungen auf Schulleistungen hat, zumindest dann, wenn die Gruppierungsmaßnahmen nicht mit curricularen Differenzierungsmaßnahmen einhergehen“. Und weiter: „Es scheint

vielmehr auf die Qualität des Unterrichts als auf die Frage, wie homogen die Schülerschaft einer Lerngruppe ist, anzukommen“ (Dumont et al., 2013, S. 171). Entscheidend kann darüber hinaus die Komposition der Lerngruppen sein, sowohl bezogen auf Leistungsheterogenität als auch auf psychosoziale Variablen (Dumont et al., 2013).

Ein Anker zum produktiven Umgang mit Heterogenität im Unterricht ist das kooperative Lernen in seinen unterschiedlichen Ausprägungen. Hattie (2013) identifiziert positive Ergebnisse für das kooperative Lernen ( $d = 0.41$ ), wenn an die Schülerinnen und Schüler Verantwortung übergeben wird und verlässliche Strukturen geschaffen werden (Hänze & Jurkowski, 2013). Dabei lassen sich unterschiedliche Konzepte oder Methoden herausstellen, die einen produktiven Umgang ermöglichen. Das Konzept „Lernen durch Lehren“ (Renkl, 2010) bzw. das Peer-Tutoring setzt darauf, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler mit leistungsschwächeren zusammenarbeiten. Betont werden dabei die Rolle von Lernstrategien sowie die metakognitiven Kompetenzen, die sich in der Ko-Konstruktion von Wissen sowohl bei den leistungsstärkeren als auch bei den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern weiterentwickeln.

Quantitative Untersuchungen zeigen, dass sowohl die Leistungsstärkeren als auch die Leistungsschwächeren von entsprechenden Maßnahmen profitieren, wenn die Lehrperson nicht ersetzt, sondern durch kompetente Schülerinnen und Schüler als Peer-Tutoren ergänzt wird (Hattie, 2009:  $d = 0.55$ ). Tutorinnen und Tutoren in solchen Lernarchitekturen werden zur Managerin/zum Manager sowohl ihres eigenen Lernens als auch des der anderen Lernenden. Peer-Tutoring ermöglicht es sowohl den Tutorinnen und Tutoren als auch den Zu-Unterrichtenden, ihre eigene Lehrperson zu werden und sich im Bereich der Selbstregulation zu verbessern. Auch jahrgangsübergreifender Unterricht hat positive Effekte, sowohl für die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler als auch in abgeschwächter Form für die Leistungen. Begründet werden kann das etwa mit dem Konzept des Lernens am Modell: Jüngere lernen von den Älteren, Leistungsstärkere lernen von den Leistungsschwächeren.

Die zwischenzeitliche Bildung von homogenen Gruppen, die sich auf ein Heterogenitätsmerkmal beziehen, etwa im Rahmen von Binnendifferenzierung, Enrichment, Pull-Out-Programmen oder Förderunterricht, steht diesem produktiven Umgang mit Heterogenität nicht entgegen, sondern ist als ein ‚Sowohl-als-auch‘ zu verstehen. Durch die Nutzung flexibler Unterrichtsstrukturen können den einzelnen Schülerinnen und Schülern individuell passende Angebote gemacht werden, die an ihren Potenzialen

anknüpfen, ohne die etwaigen Leistungsschwierigkeiten unberücksichtigt zu lassen. Wenn Schule darauf abzielt, neben der Leistungssteigerung sowohl auf individueller als auch auf Lerngruppenebene Effekte zu erzielen, die die Persönlichkeitsentwicklung befördern, so bedarf es der Möglichkeit des gemeinsamen Lernens ebenso wie der Differenzierung nach Leistungen oder Interessen in den einzelnen Bereichen.

## 2.2.5 Kompetenz der Lehrpersonen

Zur Individuellen Förderung bedarf es einer adaptiven Lehrkompetenz, d.h. die Fähigkeit einer Lehrperson, Planung und Durchführung des Unterrichts muss so auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie der je gegebenen Situation ausgerichtet sein, dass für möglichst viele Schülerinnen und Schüler bestmögliche Bedingungen für das Erreichen der Lernziele bestehen (Beck et al., 2008). Dies erfordert eine spezielle pädagogische Expertise von Lehrpersonen insbesondere in vier Kompetenzbereichen (Weinert, 2000b):

1. *Sachkompetenzen*, d.h. die Beherrschung der zu vermittelnden Lerninhalte in ihrem wissenschaftlichen Gehalt und ihrer didaktischen Strukturierbarkeit;
2. *Diagnostische Kompetenzen*, d.h. die Fähigkeit, den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers beurteilen zu können;
3. *Didaktische Kompetenzen*, d.h. die Fähigkeit, verschiedene Unterrichtsformen (direkte Unterweisung, offener Unterricht, Projektarbeit, Teamarbeit, individualisiertes selbstständiges Lernen) souverän zur Erreichung verschiedener pädagogischer Ziele einsetzen zu können;
4. *Klassenführungskompetenzen*, d.h. die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler einer Klasse zu motivieren, sich möglichst lange und intensiv auf die erforderlichen Lernaktivitäten zu konzentrieren sowie den Unterricht möglichst störungsarm zu gestalten bzw. auftretende Störungen zu beenden.

Für einen proaktiven Umgang mit Heterogenität sind vor allem Kompetenzen im Einsatz diagnostischer Instrumente zur Feststellung individueller Lernpotenziale sowie Kenntnisse didaktischer Konzepte zur Umsetzung adaptiver Lernumgebungen bedeutsam.

Diese Kompetenzen von Lehrpersonen sind in ähnlicher Form auch in den Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2004) enthalten, die insgesamt elf Kompetenzen in den vier Bereichen umfassen:

1. Kompetenzbereich: Unterrichten, d.h. Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen;
2. Kompetenzbereich: Erziehen, d.h. Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus;
3. Kompetenzbereich: Beurteilen, d.h. Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus;
4. Kompetenzbereich: Innovieren, d.h. Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.

Für die pädagogische Diagnostik und Individuelle Förderung erweisen sich im Sinne der adaptiven Lehrkompetenz besonders die Kompetenzbereiche Beurteilen, z.B. Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen, gezielte Förderung und Beratung der Lernenden (Kompetenz 7), und Unterrichten, z.B. Unterstützung des Lernens durch die Gestaltung von Lernsituationen, Motivation der Lernenden (Kompetenz 2), Förderung der Fähigkeiten der Lernenden zum selbstbestimmten Lernen (Kompetenz 3), als relevant.

Darüber hinaus werden nicht zuletzt im Kontext der Inklusiven Bildung die Kompetenzbereiche Erziehen, z.B. Kenntnis der sozialen und kulturellen Lebensbedingungen der Lernenden (Kompetenz 4), Einflussnahme auf deren individuelle Entwicklung, Finden von Lösungsansätzen bei Schwierigkeiten und Konflikten in Schule und Unterricht (Kompetenz 6), und Innovieren, z.B. Verständnis des Berufs als ständige Lernaufgabe (Kompetenz 10), zunehmend bedeutsam. Damit werden sowohl die erwähnten Zielgruppen der Individuellen Förderung als auch die genannte Erweiterung der Rolle der Lehrpersonen für adaptives Unterrichten beachtet.

Individuelle Förderung erfordert neben der adaptiven Lehrkompetenz der Lehrpersonen auch eine potenzialorientierte Haltung dem Lernenden gegenüber (Fend, 2001), welche sich nicht zuletzt im Kontext der Inklusiven Bildung als grundlegende Erfolgsbedingung erweist: „Eine offene vorurteilsfreie (bzw. vorurteilsbewusste) Haltung stellt die Voraussetzung

dafür dar.“ (Ziemen, 2013) Die Haltung wird oftmals im Sinne Bourdieus auf der Basis des Habituskonzepts betrachtet (Ziemen, 2013): „Der Habitus stellt eine Art Muster dar, mit dem die soziale Welt von den Akteur/inn/en wahrgenommen und bewertet wird. Gleichzeitig liegt er ihren Handlungen zugrunde.“ (Bourdieu, 1987, S. 100 ff) Die konkreten habituellen Bewertungsmuster schulischer Settings können zusammenfassend als *Teacher Beliefs* verstanden werden.

Gerade im Zusammenhang mit dem Umgang mit Heterogenität ist in den vergangenen Jahren eine Vielzahl an Publikationen erschienen, die sich mit *Teacher Beliefs* auseinandersetzen. So werden *Teacher Beliefs* teilweise mit Überzeugungen, Vorstellungen, Einstellungen oder Vorstellungen/Annahmen definiert. Aus allen Ansätzen kann jedoch als Gemeinsamkeit festgehalten werden, dass *Teacher Beliefs* eine besondere Bedeutung, gerade im Umgang mit Heterogenität, zugesprochen wird: „Beliefs nehmen als Merkmal einzelner Professioneller bei der Gestaltung des Unterrichts sowie der Nutzung spezifischer didaktischer Konzepte eine moderierende Rolle ein.“ (Kuhl et al., 2013) *Teacher Beliefs* sind durch folgende Merkmale gekennzeichnet (Reusser et al., 2011):

- *Beliefs* haben einen inneren Gegenstandsbezug und üben eine innere Ordnungsfunktion aus.
- Sie sind darüber hinaus gekennzeichnet durch emotional aufgeladene mentale Strukturen mit normativ-evaluativem Charakter.
- *Beliefs* spiegeln den individuell verinnerlichten kollektiven Habitus wider.
- Sie zeichnen sich durch Stabilität und Resistenz gegenüber Umstrukturierungen aus.
- Vor allem bei verhaltensnahen Überzeugungen werden Zugänge erschwert.

Die Relevanz von *Beliefs* für die Standards der Lehrerbildung und die Debatte um die Kompetenzorientierung kann mit dem Makromodell der Lehrerkompetenz von Frey & Jung verdeutlicht werden (Frey & Jung, 2011): Im Wechselspiel von theoretischem Wissen und potenziellen Fertigkeiten kann pädagogisches Handeln umgesetzt werden, wobei Standards zur Lehrerbildung das Qualitätsniveau zur Bewertung dieser

Anwendung bieten; in der praktischen Umsetzung zeigt sich die pädagogische Kompetenz. *Teacher Beliefs* nehmen hierbei einen zentralen Platz ein, da sie das Wechselspiel von Wissen und Fertigkeiten steuern.

## 2.3 Wirkungen in Bezug auf Zielgruppen

Bislang sind nur wenige Konzepte und Maßnahmen Individueller Förderung evaluiert (Klieme et al., 2010). Die Orientierung an speziellen Zielgruppen ermöglicht einen konzentrierten Blick auf Teilpopulationen der Schülerinnen und Schüler. Eine Zuweisung bringt Vor-, aber auch Nachteile mit sich: Für die Lehrpersonen bieten Zielgruppen einen Orientierungsrahmen, auf die sie sich einstellen können. Für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gilt diese Idee gleichermaßen: Bedingungen und Variablen lassen sich kontrollieren und auf klar abgrenzbare Bereiche hin untersuchen. Allerdings bedeutet die Zuweisung zu einzelnen Gruppen auch immer eine Perspektiv-Verengung. Ein Beispiel: Welche Schublade müsste bedient werden, wenn ein Schüler mit türkischem Migrationshintergrund im mathematischen Bereich besondere Begabungen aufweist, ihm aber gleichzeitig Lese-Rechtschreibschwierigkeiten attestiert werden?

In der mit der Forderung nach Inklusiver Bildung verbundenen Diskussion um Dekategorisierung, also das Vermeiden von Etikettierungen (Hattie, 2013:  $d = 0.61$ ) und Gruppenzuweisungen (Haas, 2012), wird das Problem des Schubladendenkens aufgeworfen. Allerdings können Zielgruppenspezifika durch Lehrpersonen produktiv genutzt werden, um auf dieser Basis eine Diagnose zu erstellen und Förder- oder Fördermaßnahmen zu planen. Eine Verkürzung auf ein alleiniges Merkmal kann vermieden werden, wenn die Idee von Diversität als Grundlage pädagogischen Handelns herangezogen wird (vgl. Kap. 2.2.4). Im Sinne einer Potenzialorientierung erscheint es dabei angemessen, diese Zielgruppen-Idee aufrechtzuerhalten und für bestimmte Schülerinnen und Schüler in konkreten Unterrichtssituationen oder in längerfristigen pädagogischen Prozessen zu nutzen.

Fragen der intrapersonellen Heterogenität, wie im oben genannten Beispiel, sind dabei nicht ausgeschlossen: Die mathematischen Begabungen des Schülers lassen sich nutzen, um an den Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben zu arbeiten – etwa dann, wenn die logisch-strukturellen oder visuell-räumlichen Strukturen der Sprache herausgearbeitet werden, um auf dieser Basis ein verbessertes Verständnis für das Lesen und Schreiben durch die Nutzung morphematischer Strategien zu erreichen (Fischer, 2009).



Im Folgenden werden zentrale Zielgruppen Individueller Förderung anhand ihrer Phänomenologie beschrieben. Darauf aufbauend werden Fragen der Diagnostik und der Evaluation sowie spezifische didaktische Möglichkeiten und ihre Wirkungen aufgegriffen. Begonnen wird mit der Zielgruppe sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler. Diese stellt in den internationalen Vergleichsstudien (PISA, IGLU, TIMSS) eine wichtige Gruppe dar, wobei zu beachten ist, dass soziale Benachteiligung mit einigen anderen Zuschreibungen einhergehen kann. Folgend werden Gender-Aspekte herausgearbeitet, bevor Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit Migrationshintergrund und besonderen Begabungen fokussiert werden.

Die drei letztgenannten Gruppen werden etwa im Schulgesetz des Landes NRW als zentrale Adressaten der Individuellen Förderung herausgestellt (vgl. Kap. 2.1.3). Die hier vorgenommene Beschreibung ist eine Auswahl möglicher Zielgruppen, die sich erweitern ließe. Allerdings ermöglicht die hier vorgenommene Fokussierung auf bestimmte Zielgruppen eine konzentrierte Betrachtung, deren Ergebnisse auf weitere übertragen werden können.

### 2.3.1 Soziale Benachteiligung

#### *Phänomenologie*

„Soziale Ungleichheit liegt dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen‘ Gütern einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten.“ (Hradil, 2005, S. 30)

Die von Hradil (2005) beschriebene soziale Ungleichheit begünstigt soziale Benachteiligung. Die wachsenden gesellschaftlichen Veränderungen und damit verbundene zunehmende Unsicherheiten, Ängste und Instabilitäten im Erwerbsarbeitskontext übertragen sich leicht auf die Situation in den Familien, wodurch neben den direkten Auswirkungen sozialer Benachteiligung diffuse Zukunftsängste bei Kindern und Jugendlichen entstehen können. Da Bildung als Schlüssel zur Teilhabe am Leben in der Gesellschaft verstanden wird (vgl. Kap. 4), kann das Ausmaß von sozialen Disparitäten auch an der Bildungsbeteiligung abgelesen werden. Und hier lässt sich festhalten: „Eine deutliche Reduktion der sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung ist [...] [nicht] zu erkennen. Vieles deutet auf eine stärkere soziale Polarisierung zwischen den ‚Gewinnern‘ [...] und den ‚Verlierern‘ hin.“ (Wolter, 2006, S. 196)

Auch wenn beispielsweise unter Berücksichtigung des Lebenslagenansatzes der Kinderarmutsforschung multiple Deprivationen in allen gesellschaftlichen Bereichen festzustellen sind, bleibt festzuhalten, dass in Deutschland trotz deutlicher Fortschritte nach wie vor ein substantieller Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft besteht, wie die aktuelle PISA-Studie (Prenzel et al., 2013) zeigt. Jedoch hat (Bildungs-)Armut nicht nur direkte negative Konsequenzen für den Schulerfolg. Monetär arme Kinder und Jugendliche sind beispielsweise häufiger als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler von psychosomatischen Erkrankungen betroffen, was wiederum indirekte negative Auswirkungen auf den Bildungserfolg hat.

„Damit ist darauf hingewiesen, dass soziale Ungleichheiten nicht ‚nur‘ durch ökonomische Strukturen bedingt sind, sondern dass dem Bildungssystem eine mitentscheidende Rolle bei ihrer Hervorbringung und Verfestigung zukommt. Dies konterkariert den für das moderne Bildungssystem grundlegenden Anspruch, dass hier herkunftsbedingte Unterschiede außer Kraft gesetzt werden und eine gerechte Zuweisung sozialer Positionen durch die Bewertung von nichts anderem als der individuellen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft ermöglicht werden soll.“ (Hormel & Scherr, 2006, S. 186)

Wie kann nun mittels diagnostischer Instrumente und didaktischer Konzepte auf diese gesellschaftliche, aber v.a. individuelle Problemlage eingegangen werden? Soziale Benachteiligung spiegelt sich beispielsweise in einer Überrepräsentanz u.a. der von Kinderarmut Betroffenen im Bereich der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wider. Es kann also auf die dort entwickelten präventiven, dekategorisierenden und systemisch angelegten Instrumente und Ansätze zurückgegriffen werden.

### *Diagnostische Instrumente*

Soziale Benachteiligung ist ein multikausales Phänomen mit sehr unterschiedlichen Auswirkungen. Für die diagnostische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen dieser Zielgruppe bedeutet das, dass ein Einsatz spezifischer pädagogischer Instrumente nicht möglich ist, da der Prozess zur sozialen Benachteiligung nahezu unsichtbar verläuft.

Um die individuellen Potenziale, aber auch die jeweiligen Schwierigkeiten dieser Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, erscheint eine beziehungs- und milieusensible Arbeit (Solzbacher & Schwer, 2013), die sozi-

ale Unterstützungssysteme direkt mit einbezieht, ratsam. Kooperation mit dem Umfeld der betroffenen Schülerinnen und Schüler, z.B. in Form von Hausbesuchen in aufsuchender Elternarbeit, bieten Möglichkeiten diagnostischer Arbeit als Grundlage zur Erreichung gemeinsamer Ziele in der Individuellen Förderung (Schenz, 2011). Als Instrument zur Förderplanung und -evaluation eignet sich u.a. ein Förderplan. Gleichzeitig erweisen sich interdisziplinäre Beobachtungen als hilfreich.

Um die Symptome von sozialer Ungleichheit, die sich auf individueller Ebene u.a. in sonderpädagogischen Förderbedarfen niederschlagen können, in den schulischen Prozess der Individuellen Förderung einzubeziehen, kann auf die nicht-stigmatisierenden Instrumente aus diesem Bereich zurückgegriffen werden (bspw. ökosystemisch kontextualisierte Förderplanarbeit). Insgesamt bleibt an diesem Punkt festzuhalten, dass die Forschungslage im Vergleich zu anderen Zielgruppen wenig ausdifferenziert ist.

### *Didaktische Konzepte*

Den Rahmen für didaktische Bemühungen bildet die Schulstruktur. Und hier ist mit Wößmann (2013) festzuhalten, dass eine frühe Selektion nach dem Primarbereich Tendenzen sozialer Ungleichheit verstärkt. Daneben kann eine Ganztagschule diesen Ungleichheiten besser begegnen als eine Halbtagschule (Kunze & Solzbacher, 2008). Um den mehrdimensionalen Erscheinungsformen und Ursachen sozialer Ungleichheit didaktisch zu begegnen, ist es hilfreich, in innerschulischen und außerschulischen Kooperationsnetzwerken zu fördern (Solzbacher et al., 2012).

Hattie (2009) weist in seiner Metaanalyse auf die verschiedenen Auswirkungen der unterschiedlichen Formen sozialer Benachteiligung auf die Schulleistungen hin. Der sozioökonomische Status hat insgesamt einen recht hohen Einfluss ( $d = 0.57$ ) auf die Leistungen, ebenso ist das häusliche Anregungsniveau ( $d = 0.57$ ) entscheidend. Können die Eltern ihre Kinder beim Lernen unterstützen, wirkt sich dies positiv auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ( $d = 0.51$ ) aus. Erhalten Schülerinnen und Schüler hingegen staatliche Transferleistungen, weist ihre Leistungsentwicklung eine leicht negative Tendenz ( $d = -0,12$ ) auf. Fernsehkonsum, von dem angenommen wird, dass er in sozial benachteiligten Gruppen besonders hoch ist, hat ebenfalls einen negativen Effekt ( $d = -0,18$ ) auf die Schulleistungen.

## 2.3.2 Gender

### *Phänomenologie*

Während sich der Bildungsstand von Frauen in Deutschland in den vergangenen Jahrzehnten kontinuierlich erhöht hat (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012), ist seit den 1990er Jahren eine verstärkte Fokussierung der Jungenförderung zu beobachten.

Lassen sich bei der Einschulung kaum geschlechtsbezogene Disparitäten feststellen, zeigt sich zum Ende der Grundschulzeit und in der Sekundarstufe I, dass Jungen einen Vorsprung im Bereich Mathematik und Mädchen in Deutsch aufweisen (Bos et al., 2012a). Mädchen entwickeln den größten Vorsprung bei der Textproduktion und den Lesekompetenzen. Unterschiede bei den Fremdsprachen Englisch und Französisch sind insgesamt geringer, wobei Mädchen im IQB-Ländervergleich in beiden Fremdsprachen besser abschneiden. Jungen wiederum haben einen Vorteil in den mathematischen Kompetenzen (Pant et al., 2013), der im Laufe der Sekundarstufe II zunimmt (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2011). In den Fächern Biologie und Chemie allerdings erzielen Mädchen (9. Klasse) bessere Ergebnisse (Pant et al., 2013). Auch die aktuelle PISA-Studie belegt signifikante Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen, im Lesen zugunsten von Mädchen und in Mathematik zugunsten von Jungen (Prenzel et al., 2013). Eine Ausnahme bilden hier die naturwissenschaftlichen Kompetenzen, für die keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen feststellbar sind.

### *Diagnostische Instrumente*

Angebote der Individuellen Förderung sollten nicht allein an der Zugehörigkeit zum Geschlecht orientiert sein. Eine Vereinfachung der Zielgruppenbeschreibung und die damit einhergehende Stereotypisierung birgt die Gefahr fehlgeleiteter Fördermaßnahmen. Es bedarf einer Entdramatisierung der Geschlechterdifferenzen. Gezielter ist die Individuelle Förderung, wenn sie auf den Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler aufbaut und individualisierende und differenzierende Lerngelegenheiten nutzt. Somit lassen sich für gendersensible Diagnosen nur wenige Instrumente finden, die im Unterricht eingesetzt werden können.

Exemplarisch wird an dieser Stelle ein Diagnoseinstrument beschrieben, das auf besonders begabte Schülerinnen abzielt (Dresel & Finsterwald, 2003). Mädchen dieser Zielgruppe bleiben häufiger und länger uner-

kannt, da sie sich zum einen aufgrund vielseitiger Interessen weniger stark spezialisieren als Jungen und zum anderen im schulischen Kontext oft ein unauffälligeres Sozialverhalten zeigen. Ein diagnostisches Verfahren zur Feststellung von Hochbegabungen bei Mädchen stellen Dresel und Finsterwald (2003) vor. Im Zuge von Reattributionstrainings werden zunächst Leistungen sowie Interessens- und Motivationslagen in einer pädagogischen Bestandsaufnahme festgestellt. Vorherrschende Muster von Attribuierungen können anschließend aufgebrochen werden, wobei abschließende Tests Hinweise auf den Erfolg des Programms und auf weitere Maßnahmen geben.

### *Didaktische Konzepte*

Konzepte Individueller Förderung für Jungen und Mädchen können unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen, u.a. fachliche, etwa in der Leseförderung, motivationale, etwa in Form von Attributionstrainings, und soziale, etwa mit dem Ziel der Gewaltprävention.

Eine Anpassung des naturwissenschaftlichen und mathematischen Curriculums an die Interessen beider Geschlechter wurde z.B. durch ein Programm der Bund-Länder-Kommission (BLK) zur Chancengleichheit im Physik- und Chemieunterricht vorgenommen. Die Ausrichtung des Physikunterrichts an Interessen kann zu besseren Behaltensleistungen innerhalb einer Klasse und Änderungen im Selbstkonzept von Mädchen führen. Einfluss auf die Steigerung der Leistung, des Interesses und des Selbstvertrauens von Mädchen im MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) haben darüber hinaus Motivationstrainings und die Zusammenarbeit mit Rollenvorbildern aus fächeraffinen Berufsfeldern. Ein systemtheoretisch orientierter Ansatz ist beispielsweise das Projekt CyberMentor, ein E-Mentoringprogramm für Schülerinnen (Ziegler et al., 2010).

Attributionstrainings zielen darauf ab, Erfolge vermehrt der eigenen Person und weniger dem Zufall oder äußeren Umständen zuzuschreiben. Es konnte gezeigt werden, dass solche Programme positive Wirkungen auf Attributionsstil, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, erlernte Hilflosigkeit, Kontrollüberzeugungen und Zukunftserwartungen bei Mädchen haben.

Schwerpunkte der Jungenförderung liegen unter anderem in der Kompetenzentwicklung im Fach Deutsch (z.B. MSW NRW) und in der Stärkung sozialer Kompetenzen. Ansätze der Jungenförderung zu Beginn der 1990er Jahre konzentrierten sich oftmals auf die Kompensation wahrge-

nommener Defizite, die in Appellen an eine neue Männlichkeit mündeten. Eine nun praktizierte ressourcenorientierte Förderung berücksichtigen beispielsweise Neuber & Pfitzner (2012, S. 255): „Zentrales Ziel der Jungenförderung ist in diesem Sinne die Entwicklung einer jeweils angemessenen, dynamischen Identität.“ Darüber hinaus können Angebote der Teilhabe und Mitbestimmung positive Auswirkungen haben.

Allerdings hat das Geschlecht im Vergleich zu anderen Faktoren einen geringeren Einfluss auf die Schulleistungen. Auch Hattie (2009) weist in seiner Metaanalyse darauf hin, dass die Orientierung am Aspekt Gender sich nur wenig auf die Schulleistungen auswirkt. Die Effekte liegen im Bereich der normalen Schulbesuchseffekte ( $d = 0.12$ ).

### 2.3.3 Sonderpädagogischer Förderbedarf

#### *Phänomenologie*

Seit der Verabschiedung der „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland“ durch die KMK im Jahr 1994 wurde der Terminus Behinderung, der eine defizitorientierte, kausal-personenorientierte Sichtweise impliziert (Veber, 2010), vom Terminus „sonderpädagogischer Förderbedarf“ abgelöst (Lindmeier & Lindmeier, 2012). Damit sollte ein potenzialorientierter Paradigmenwechsel terminologisch untermauert werden. Einzelne Behinderungsformen wurden in verschiedene Förderschwerpunkte umbenannt. Zwei häufig diagnostizierte (Dietze, 2012), jedoch meist nur schwer voneinander zu trennende Bereiche sind die festgeschriebenen Förderschwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung, die im internationalen Kontext selten als Sonderkategorie aufgeführt werden (Mand, 2012). In Anlehnung an die Definition von Behinderungen der Weltgesundheitsorganisation (WHO) kann der Personenkreis folgendermaßen beschrieben werden:

„Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten haben in erster Linie Probleme beim Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen sowie beim Lernen des Lernens. [...] Lernschwierigkeiten können sowohl durch endogene als auch durch exogene Bedingungsfaktoren verursacht werden.“ (Heimlich, 2009, S. 34 f.)

„Verhaltensstörung ist ein von zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes Verhalten, das organogen und/oder milieuaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit

sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.“ (Myschker, 1999, S. 41)

Schülerinnen und Schüler mit den Förderbedarfen Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung sind von institutionellen und sozialen Desintegrationsprozessen betroffen. Diese zeigen sich auch darin, dass vermehrt bei Jungen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie solchen aus bildungsfernen und armen Haushalten ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wird. Die situativen und persönlichen Kontextfaktoren im Sinne der WHO (Lindmeier & Lindmeier, 2012) sind deshalb bei der Wahl diagnostischer Instrumente sowie didaktischer Konzepte zur Individuellen Förderung dieser Schülerinnen und Schüler bewusst mit einzubeziehen.

### *Diagnostische Instrumente*

Ein diagnostisches „Rahmenkonzept [...], das die Bedeutung der Ressourcen des Kindes und des Umfeldes für die Förderangebote in den Mittelpunkt stellt“ (Heimlich, 2009, S. 132), ist das ökosystemische Denken. Mithilfe dieser potenzialorientierten Diagnostik, die Abstand von Selektionsentscheidungen nehmen will, werden Modifikationen angestrebt, die den Beteiligten durch personenzentriertes Empowerment einerseits und Umfeldanpassungen andererseits eine bestmögliche Entwicklung mit dem Ziel der erweiterten Teilhabe am Leben in der Gesellschaft erleichtern sollen.

Eine konkrete Umsetzung dieses Ansatzes kann auf Instrumentenebene beispielsweise in der Arbeit mit potenzialorientierten Förderplänen erfolgen. Mit ILEA-T (Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/Transition) wurde im Rahmen eines internationalen Forschungsprojekts ein Programm an der Schnittstelle vom Elementar- zum Primarbereich entwickelt, das Verfahren der Status- sowie der Prozessdiagnostik enthält und sowohl den Bereich der Kulturtechniken als auch der emotional-sozialen Entwicklung berücksichtigt (Geiling et al., 2011). ILEA-T ist ein Ansatz, der das Ziel verfolgt, anschlussfähige Individuelle Förderung zu ermöglichen (Glathe et al., 2012).

### *Didaktische Konzepte*

„Schulschwache und auffällige Kinder und Jugendliche brauchen also keine besondere Pädagogik, sie brauchen eine Pädagogik der Individualisierung.“ (Mand, 2003, S. 190)

Die Form der Individualisierung sowie die didaktische Rahmung werden kontrovers diskutiert. Lange wurde in der Systemlogik eines exkludierenden Sonderschulsystems eine Individualisierung angestrebt, die eine langfristige Integration durch mittelfristige Separation verfolgte. Empirisch (zusammenfassend: Klemm & Preuss-Lausitz, 2011) wurde dieser Ansatz u.a. am Beispiel der häufigsten Sonderschulform, der Schule für Lernbehinderte, in den vergangenen 40 Jahren vielfach widerlegt. Aber auch empirische Vergleiche (Müller & Prengel, 2013) der äußeren gegenüber der inneren Differenzierung u. a. am Beispiel des Trackings, dem zeitweisen Unterrichten in leistungshomogenen Gruppen, verdeutlichen evidenzbasiert, dass Maßnahmen der Binnendifferenzierung die erfolgreicher sind (Löser & Werning, 2013).

Aufbauend auf Ansätzen der konstruktivistischen Didaktik wurden Rahmungen für die Individuelle Förderung in inklusiven Settings erarbeitet und unterschiedliche Schülerkooperationsformen konzeptionell eingebunden (Lütje-Klose, 2011). Ein konkreter Ansatz zur Realisierung schulischer Förderung gerade dieser Kinder und Jugendlichen bietet das kooperative Lernen. Teile der deutschen sonderpädagogischen *scientific community* sprechen sich derzeit für das behavioristisch orientierte Response-To-Intervention-Modell (RTI) als Grundlage für die Arbeit in inklusiven Settings aus. Dieser Ansatz geht jedoch nicht mit einer notwendigen Dekategorisierung (Haas, 2012) im Rahmen einer potenzialorientierten Individuellen Förderung (Ferri, 2012) einher, denn die Umsetzung dieses Modells ist zumeist mit einer kategorisierenden Diagnostik von Kindern und Jugendlichen verbunden ist.

Fokussiert auf den Bereich der Lernschwierigkeiten stellt Hattie (2013) diesbezüglich heraus, dass ein Nichtetikettieren von Lernenden eine überdurchschnittliche Auswirkung auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler hat ( $d = 0.61$ ). Noch höher fallen die Wirkungen aus, wenn gezielte Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf ( $d = 0.77$ ) angeboten werden. Die gemeinsame Beschulung im Sinne der Inklusion weist für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten Effekte im Bereich der Leistungssteigerung auf, die im Rahmen der regulären Schulbesuchseffekte ( $d = 0.28$ ) liegen.

„Insgesamt zeigen [...] Untersuchungen, dass die integrative Förderung aller Schülerinnen und Schüler in einem adaptiven, binnendifferenzierten Unterricht einer externen Förderung überlegen ist. Dies gilt jedoch nur, wenn die Qualität des Unterrichts hoch ist.“ (Werning & Avci-Werning, 2013, S. 6)



### 2.3.4 Migrationshintergrund

#### *Phänomenologie*

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund unterscheiden sich stark im Hinblick auf ihre Zuwanderungsgeschichte, ihr Herkunftsland und ihr aktuelles familiäres und gesellschaftliches Umfeld (Cinar et al., 2013). Diese Diversität spiegelt sich auch in Bildungsbeziehung und -erfolg wider. Die Situation dieser Zielgruppe hat sich in der Gesamtschau kontinuierlich verbessert (Ehmke et al., 2013), was sich auch in den aktuellen PISA-Resultaten anhand der Mathematikkompetenzen (Prenzel et al., 2013) nachweisen lässt. Allerdings zeigt sich eine Benachteiligung u.a. in einer geringeren Teilnahme am Besuch weiterführender Schulen, die einen höheren Bildungsabschluss ermöglichen (Cinar et al., 2013), und einer vergleichsweise geringeren Lesekompetenz.

#### *Diagnostische Instrumente*

Die Sprachkompetenz kann als Voraussetzung für Lernleistungen in anderen Fächern gesehen werden (Zehetmair, 2013) und kann darüber hinaus Einfluss auf die Kompetenzwahrnehmung durch Lehrpersonen haben. Standardisierte Sprachstandserhebungen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die auch in verschiedenen Sprachen angeboten werden, können die Grundlage für eine passgenaue Sprachförderung sein.

Zur Lernprozessdiagnostik des Spracherwerbs eignen sich Lerntagebücher und Portfolios. Beispielsweise stellt die Hamburger Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung im Rahmen des BLK-Programms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) ein Sprachlerntagebuch und eine Handreichung für pädagogisches Personal von Kindertagesstätten sowie Vorlagen zur Lerndokumentation und Beschreibung von Sprachniveaus verschiedener Altersklassen zur Verfügung (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010). Eine Einschätzung der Sprachkompetenz, insbesondere bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und II, kann mittels des Europäischen Sprachenportfolios vorgenommen werden. Differenzierte Checklisten zu den einzelnen sprachlichen Kompetenzbereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben können Einblick in die weitere Entwicklung der Schülerinnen und Schüler geben.

### *Didaktische Konzepte*

Neben der Teilnahme an Förderkursen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012) und der Förderung der Sprachkompetenz in den einzelnen Fächern kommen im Bildungsbereich weitere Förder- und Förderkonzepte zum Einsatz, „deren Effekte jedoch kaum empirisch anhand von belastbaren Evaluationsdesigns untersucht worden sind“ (Ehmke et al., 2013, S. 135).

Der Besuch einer Ganztagschule hat zwar per se keine positive Wirkung auf die Schulnoten (Berkemeyer, Bos & Manitius, 2012), allerdings profitieren Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Leistungsentwicklung stärker von einem qualitativ hochwertigen Angebot als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund (Cinar et al., 2013).

Beratungsorientierte Hausaufgabenhilfe, die günstigstenfalls mit dem Fachunterricht verzahnt ist, kann eine Chance zur Förderung bieten, um Übungsphasen zu unterstützen. Der Abbau institutioneller Barrieren kann ein weiterer Ansatzpunkt der systemischen Förderung sein (Gomolla, 2010). Beispielhaft sei hier das Projekt „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“ in der Schweiz genannt. Für besseren Bildungserfolg und soziale Integration erhalten Schulen fachliche und finanzielle Unterstützung bei der Entwicklung und Implementation von Lernbeurteilungen, Förderplänen, einer systematischen Leistungsförderung, Zusammenarbeit mit Eltern, vor- und außerschulischen Lernanregungen sowie einer fördernden Schulkultur. Eine systematische Laufbahnberatung ist eine weitere Fördermaßnahme, die im schulischen Rahmen vorgenommen werden kann, etwa durch die Vernetzung von Schule mit dem kommunalen Umfeld, die Vorstellung von Migrantinnen und Migranten mit gelungenen Berufsbiografien oder den Einbezug der Eltern in Beratungsgespräche.

Mehrsprachigkeit (Fürstenau & Gomolla, 2011) einiger Schülerinnen und Schülern ist eine Chance für den Fremdspracherwerb in der Schule, denn sie kann die Gesamtleistung der Schulklasse insgesamt verbessern:

*„Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler, die über mehrsprachige Kompetenzen verfügen, ein Potenzial in Bezug auf das Fremdsprachenlernen für den Klassenverband darstellen, das von den Lehrpersonen ausgeschöpft werden sollte.“ (Hesse et al., 2008, S. 228)*

Bilingualer Unterricht hat moderate Effekte auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Eine positive Sicht auf die eigene Ethnizität, die sich durch einen sensiblen Umgang mit dieser Thematik im Unterricht erreichen lässt, hat ebenfalls fördernde Auswirkungen (Hattie, 2013:  $d = 0.32$ ).

### 2.3.5 Besondere Begabungen

#### *Phänomenologie*

Begabte Schülerinnen und Schüler sind eine der drei zentralen Zielgruppen Individueller Förderung, die das Schulgesetz des Landes NRW ausmacht. Dabei ist das Verständnis darüber, was eine solche Begabung ist, nicht einheitlich. Begabung ist als soziales Konstrukt zu verstehen (Hoyer et al., 2013), das nicht direkt beobachtbar ist. Während statische Modelle davon ausgehen, dass eine Begabung ab einem gewissen Intelligenzquotienten vorliegt, zeichnen sich dynamische bzw. multifaktorielle Modelle dadurch aus, dass nicht nur die klassischen kognitiven Bereiche, sondern auch personelle oder kreative Aspekte berücksichtigt werden. Generell kann Begabung verstanden werden als ein individuelles Fähigkeitspotenzial für (herausragende) Leistungen (Heller, 2000). Dabei ist die Begabungsentwicklung ein „lebenslanger Prozess zwischen Anlage und Umwelt, zwischen Potenzial und Stimulation“ (Stadelmann, 2012, S. 69), der in der schulischen Bildung gefördert werden kann.

Mit Weinert (2000a, S. 3) wird davon ausgegangen, dass Lernen „der entscheidende Mechanismus bei der Transformation hoher Begabung in exzellente Leistung“ ist (vgl. Kap. 2.1.2) und dass das Lernen Begabter sich qualitativ von dem Lernen anderer Schülerinnen und Schüler unterscheidet: Sie „lernen in der Regel schneller“ (ebd., S. 10), erreichen eine andere „Tiefe und Höhe des Verständnisses für die neu erworbenen Begriffe, Regeln, Gesetzmäßigkeiten und Prinzipien“ (ebd.), können ihr Wissen effizienter und effektiver organisieren und verfügen über hohe metakognitive Fähigkeiten und können kreativ mit Neuem umgehen.

#### *Diagnostische Instrumente*

Die Begabungsdagnostik lässt sich sowohl über qualitative als auch quantitative Verfahren sicherstellen, wobei Mischformen in der schulischen Praxis der Regel entsprechen. Intelligenztests, die auf das Feststellen des Intelligenzquotienten (IQ) abzielen, werden zumeist außerschulisch durchgeführt. Diese Verfahren sind in der psychologischen

Zugangsweise nützliche Diagnoseinstrumente, müssen allerdings in ihrer Bedeutung relativiert werden, da viele Facetten von Begabung nicht erfasst werden können.

Mit Perspektive auf Individuelle Förderung zeigt sich, dass eine alleinige Orientierung am IQ nicht ausreicht, um in der pädagogischen Praxis angemessen fördern zu können (Preckel & Baudson, 2013). Ergänzend lassen sich weitere Tests wie Kreativitätstests einsetzen. Neben den Testverfahren bieten sich in der pädagogischen Praxis weitere Möglichkeiten an, um begabte Schülerinnen und Schüler zu identifizieren. Hierzu zählen Beobachtungen durch Lehrpersonen, Checklisten, Möglichkeiten der Nominierung oder Fragebögen, etwa zu Interessen. In der Praxis lassen sich verschiedene Verfahren miteinander kombinieren (Fischer, 2006).

### *Didaktische Ansätze*

Grundsätzlich finden sich zwei Formen der Begabungsförderung, um Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen gerecht zu werden. Unter dem Begriff der Akzeleration subsumieren sich diejenigen Maßnahmen, die ein beschleunigtes Lernen ermöglichen. Klassisch sind das Überspringen von Klassen oder die vorzeitige Einschulung. Positive Effekte zeigen sich nach Preckel & Baudson (2013) und Ziegler (2008) vor allem im kognitiven Bereich. Hattie (2009) stellt im Lernzuwachs der hochbegabten Schülerinnen und Schüler sehr hohe Effekte ( $d = 0.88$ ) fest. Darüber hinaus wird Langeweile vorgebeugt, der Unterricht wird für die Lehrpersonen leichter, soziale Aspekte gestärkt und aktive Nachwuchsförderung betrieben. Die Gegenargumente lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Es fehlt den Leistungsschwächeren an Vorbildern, Lehrpersonen sind teilweise überfordert und die Idee einer Elitebildung, etwa durch die Einrichtung von Spezialklassen bzw. -schulen, wird als problematisch eingeschätzt.

Angebote, die den Unterricht anreichern, fallen unter den Begriff *Enrichment*. „Der Begriff Enrichment umfasst eine Vielzahl von Maßnahmen, von der Bearbeitung vertiefender Lernmaterialien innerhalb des regulären Unterrichts bis hin zu mehrwöchigen Sommerkursen und Schülerakademien.“ (Vock et al., 2007, S. 92) Dabei kann zwischen vertikalem *Enrichment*, in dem die herkömmlichen Inhalte vertieft durchgenommen werden, und horizontalem *Enrichment* im Sinne eines Angebots zusätzlicher Inhalte unterschieden werden. Arbeitsgemeinschaften oder die Teilnahme an Schülerwettbewerben werden als typische Beispiele angeführt. Dabei erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihr

Wissen und ihre Fertigkeiten sowohl in der Breite als auch in der Tiefe weiterzuentwickeln. Bekannte und vielfach umgesetzte Ansätze sind das schulische Enrichment-Modell, das Autonome Lerner Modell und das Forder-Förder-Projekt (Fischer, 2006) (vgl. Kap. 2.2.1).

Untersuchungen zum Forder-Förder-Projekt (Bayer, 2009; Fischer, 2006) zeigen, dass die Teilnehmenden ihre Selbstlernkompetenzen durch die gezielte Erarbeitung von Lernstrategien bei gleichzeitiger Nutzung der persönlichen Interessen deutlich steigern können. Weitere Studien zu Enrichment-Maßnahmen machen deutlich, dass Teilnehmende ihre Schulnoten verbessern können. Die zumeist positiven Entwicklungen im Bereich Kognition, Emotion und Kreativität und Selbstkonzept sind als uneinheitlich zu bezeichnen (Ziegler, 2008). Negative Effekte der Teilnahme an Enrichment-Maßnahmen können sich in den sozialen Bereichen ergeben.

Schließlich lassen sich auch Mischformen wie bilingualer Unterricht oder das Juniorstudium finden. Hattie (2013) stellt in seiner Zusammenschau fest, dass Zusatzangebote für Hochbegabte ( $d = 0.39$ ) effektiver sind als das Einrichten von Förderklassen ( $d = 0.30$ ), wobei beide Maßnahmen eher niedrige Effekte erreichen. Notwendig erscheint in den einzelnen Maßnahmen, ob nun im regulären Unterricht oder in zusätzlichen Angeboten, die Kopplung an Formen des selbstregulierten Lernens, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Manager für ihr eigenes Lernen zu werden.



## 3.

## INTERNATIONALE PERSPEKTIVE

Bildung als Pflege humaner Ressourcen, individuell wie auch gesamtgesellschaftlich, wird als zentral für die Möglichkeiten zur Partizipation am ökonomischen, kulturellen und politischen Prozess angesehen (Heimbach-Steins, 2013). Einen international verpflichtenden Rahmen bildet die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die die Gleichberechtigung aller Menschen rechtlich bindend festschreibt:

„Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.“ (UN, 1948, Art. 2)

An dieser Stelle werden bewusst vielfältige Diversitätsdimensionen in den Fokus genommen und später wird das Recht auf Teilhabe am Leben in der Gesellschaft dezidiert festgeschrieben (UN, 1948, Art. 22). Der Schlüssel zur Teilhabe, das Recht auf Bildung, wird ebenfalls konkret benannt (UN, 1948, Art. 26). Mithilfe dieser kurzen, ausschnitthaften Skizzierung kann verdeutlicht werden, dass der internationale Rahmen für die Bildung aller Menschen bereits hier, wenn auch wenig konkret, benannt ist.

Der Institution Schule wird bei der Verringerung von sozialer Ungleichheit eine zentrale Rolle zugesprochen: „Im Handlungsfeld Schule als allgemeiner und obligatorischer Bildungseinrichtung sollen Beteiligungschancen an, in und durch Bildung (...in Anlehnung an den Allgemeinen Kommentar des UN-Sozialpaktausschusses zum Menschenrecht auf Bildung...) optimiert werden.“ (Heimbach-Steins, 2013, S. 38) Dieses festgeschriebene Recht auf Bildung bietet den allgemeinen Qualitätsrahmen für Ansätze, Konzepte und Maßnahmen der Individuellen Förderung (vgl. Kap. 2.2.1), die der Schlüssel zur Realisierung dieses Rechts sind. Besondere Bedeutung kommt dabei den personalen und institutionellen

Faktoren im Transformationsprozess von Potenzial in Leistung (vgl. Kap. 2.1.2) zu. Jedoch ist diese Rahmung zur Qualitätssicherung sehr weit. Daher haben sowohl „die Kinder- als auch die Behindertenrechtskonvention [neben weiteren Konventionen und Abkommen] ... wesentliche Lücken im bisherigen Menschenrechtsschutz thematisiert und geschlossen“ (Neuhoff, 2014).

Die allgemeinen Rechte bezogen auf Bildung wurden weiter konkretisiert und ebenfalls völkerrechtlich verankert. So werden im Artikel 28 der Kinderrechtskonvention (UN, 1989) verschiedene Maßnahmen, wie das Anrecht auf Bildungsberatung, dezidiert benannt, um allen Kindern Zugang zu Bildung als Grundlage von Chancengleichheit zu ermöglichen. Auch im Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierungen der Frau (UN, 1979) wird im Artikel 10 ein gleiches Recht auf Bildung und Chancengleichheit fixiert. Durch die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention (Bielefeldt, 2010), einer weiteren Konkretisierung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, wurde im Bildungsbereich, auch in der internationalen Diskussion, verstärkt das Recht auf Bildung wahrgenommen (Heimbach-Steins, 2013, S. 42):

„Im Menschenrechtsdiskurs hat sich Inklusiv Bildung als die Realisierungsform des Menschenrechts auf Bildung herauskristallisiert, welche Diskriminierungsfreiheit und die gleichberechtigte Teilhabe aller zu gewährleisten vermag und daher als genuine Ausformulierung des Menschenrechts auf Bildung gelten kann.“ (Neuhoff, 2014)

Die in diesem Zitat fokussierte Realisierung von Bildungsgerechtigkeit durch Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung als allgemeinen Qualitätsrahmen wird besonders deutlich, da einerseits im Kontext Inklusiver Bildung alle Facetten von Diversität Berücksichtigung finden sollen (vgl. Kap. 2.2.4). Der inklusive Ansatz stellt andererseits einen Zusammenhang von Ungleichheit in der Gesellschaft und der Ungleichheit im Schul- und Bildungssystem her, sodass eine Veränderung des Systems in den Fokus der Bemühungen gerückt wird. Im Besonderen wird das Innovationspotenzial der Inklusiven Bildung in der nordamerikanischen Bildungsdiskussion deutlich, in der Inklusion mittels Individueller Förderung von inter- und intraindividuelle Diversität realisiert wird (u.a. Knowles, 2011).

Welche Ansätze bieten Schulsysteme im internationalen Vergleich für die Individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler, auch vor dem Hintergrund einer inklusiven Bildungsdebatte? Die Anpassung



der schulischen Gegebenheiten an die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen erfolgt in besonderem Maße in inklusiven Schulsystemen (OECD, 2003), die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Lernschwierigkeiten, besonderen Begabungen, sozialen Benachteiligungen oder Migrationshintergrund gleichermaßen fördern und fördern. Im Folgenden werden Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten Individueller Förderung am Beispiel Kanadas und Finnlands dargestellt. Aus diesen Länderbeispielen werden Erfolgsfaktoren für Individuelle Förderung herausgearbeitet.

Kanada und Finnland belegen in den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien regelmäßig Spitzenplätze (z.B. PISA 2009, 2012). Kanada wurde an dieser Stelle als Best-Practice-Beispiel ausgewählt, weil das nordamerikanische Land ein innovatives Diversitätsmanagement in einer Einwanderungsgesellschaft aufgebaut hat. Für die finnischen Schülerinnen und Schüler hingegen wurde schon ein von früher Kindheit an differenziertes System der Individuellen Förderung etabliert. Die deutsche Bildungslandschaft kann von der Übernahme von Ansätzen aus beiden Ländern profitieren.

### 3.1 Kanada

Diversität ist Teil der historisch-kulturellen Identität Kanadas: Das Land umfasst sowohl englische als auch französische Sprachgemeinschaften, beide Sprachen sind Amtssprachen. Das Selbstverständnis als Einwanderungsgesellschaft und politische Aushandlungsprozesse insbesondere für die Ureinwohner Kanadas erforderten vom Bildungssystem eine Strategieentwicklung zur Nutzbarmachung dieser Verschiedenheit (Köpfer, 2013). Der Umgang mit der Vielfalt von Schülerinnen und Schülern verschiedenster Zielgruppen spiegelt sich in der „Kanadischen Charta der Rechte und Freiheiten“ aus dem Jahr 1982 wider. In Artikel 15 wird die Gleichheit der Rechte und Privilegien durch das Gesetz unabhängig von der ethnischen oder nationalen Zugehörigkeit, Hautfarbe, Religion, dem Geschlecht, Alter oder einer geistigen oder körperlichen Behinderung festgehalten.

Seit der ersten PISA-Studie 2000 gehört Kanada nicht nur zu den Spitzenreitern im internationalen Vergleich. Die guten Ergebnisse sind auch gepaart mit einer geringen sozialen Selektion des Bildungswesens (Köpfer, 2013). Wie in Deutschland existiert in Kanada ein föderales System,

sodass z.B. die PISA-Ergebnisse in den einzelnen Provinzen recht unterschiedlich ausfallen. Die Regierungen der einzelnen Provinzen zeichnen u.a. verantwortlich für das Curriculum und den Haushalt (OECD, 2011). Ein staatliches Bildungsministerium existiert nicht, wohl jedoch eine Bildungsministerkonferenz. Trotz dieser Autonomie und der Abwesenheit einer zentralen Steuerung des Bildungswesens ähneln sich die Regelungen der Lehrerausbildung sowie Einstellungsvoraussetzungen, die Schulsysteme, Kerncurricula und sogar die Schulbücher.

In der Grundschule werden Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet. Klassenwiederholungen gibt es nicht, stattdessen können Lernende Förderkurse in den Hauptfächern besuchen (Schäfer et al., 2007). Sie besuchen anschließend die Gesamtschule und werden nach der 10. Klasse, je nach angestrebtem Bildungsgang und Beruf, in verschiedene Leistungsschienen eingeteilt. Die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und mit besonderen Begabungen ist die Regel. In einigen Provinzen findet jedoch häufiger separater Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf (z.B. Pull-Out-Programme) statt (Köpfer, 2013).

Im Sinne eines Bildungsmonitorings, der Sicherung von Leistungsstandards, der Überprüfung von Wirksamkeit von Reformen, der Diagnose von Lern- und Leistungsschwierigkeiten und besonderen Begabungen sowie der Leistungsbewertung wurden in Kanada Kompetenzstufen definiert und beschrieben (Klieme & Laukart, 2007). Zentralisierungstendenzen des kanadischen Schulsystems erhöhten den Druck zur Rechenschaftslegung über den Lern- und Lehrerfolg in den einzelnen Provinzen. Standardisierte Testverfahren und Vergleiche der Ergebnisse auf Bundesebene wurden von bundespolitischen Kräften vorangetrieben. Testergebnisse dienen aber nicht nur dem reinen Vergleich im Sinne eines Rankings. Sie können darüber hinaus als Datengrundlage für die weitere Verteilung von Ressourcen an Schulen mit besonderen Bedarfen herangezogen werden (Schäfer et al., 2007). So vermied es die Provinz Ontario bewusst, durch den Aufbau von Bestrafungs- und Belohnungssystemen, wie sie z.B. in den USA üblich sind, weiteren Druck auf die Schulen auszuüben. In Ontario wurden stattdessen Unterstützungssysteme eingerichtet (OECD, 2011).

Kanadische Schulen verfügen über eine vergleichsweise hohe Selbstständigkeit in der Verwendung der eigenen Ressourcen und der Kooperation mit externen Partnern. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass diese

Angebote in multiprofessionellen Teams z.B. von Koordinatoren für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen, Fachkräften in der Beratung, Psychologen, Sozialarbeitern, Physio- und Sprachtherapeuten, Ärzten, Krankenschwestern, Eltern und Freiwilligen gemacht werden können (OECD, 2003). In Kanada werden die Kosten für außerschulische Experten meist vom jeweiligen Ministerium oder den Schulbehörden getragen (Sroka, 2007).

In Ontario, der größten Provinz Kanadas, wurden seit der Jahrtausendwende in umfassenden Reformanstrengungen Initiativen zur Förderung der Sprach- und Mathematikkompetenzen („Literacy and Numeracy Initiative“) unternommen. Damit einhergehend wurden die Schulabbrecherraten durch Interventionsprogramme reduziert. Die gewählten Maßnahmen wurden im Hinblick auf vier Kriterien ausgewählt: Sie sollten

- ein klar definiertes Ziel verfolgen und nicht durch mehrere, sich widersprechende Reformen ausgebremst werden,
- die Praxis des Unterrichts beschreiben und verändern,
- Phasen des Austausches und der Übung neuer Lehrmethoden für Lehrpersonen einplanen sowie Fachkräfte und Koordinatoren heranziehen und
- als notwendige Voraussetzung die Zustimmung der Schulen und Lehrpersonen haben (OECD, 2011).

Auch in Kanada existieren Förderschulen. Die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen mit besonderen Lernbedürfnissen besucht jedoch die Regelschule (Köpfer, 2013). Nicht nur in der Provinz New Brunswick, in der seit 1986 inklusive Beschulung praktiziert wird, erhalten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder besonderen Begabungen im Sinne einer „Special Education for Children with Special Needs“ einen individuellen Förderplan („Special Education Plan“), in dem Lernziele und unterstützende pädagogische Programme festgesetzt werden. Wenn der Schüler bzw. die Schülerin mit weiteren Hilfestellungen die Mehrzahl der regulären Lernziele nicht erreichen kann, wird im Unterschied zur Individualisierung eine Akkomodation des standardisierten Lehrplans realisiert. Bei einem Absenken oder Anheben des zu erreichenden Kompetenzniveaus kommt es zur Modifikation. Die Individualisierung wiederum bedeutet die Entwicklung eines eigenen Lehrplans in allen oder nur in einigen Kompetenzbereichen.

## 3.2 Finnland

Finnland ist seit dem Jahr 2000 eines der Spitzenreiter-Länder bei der internationalen Vergleichsstudie PISA. Das Land zeichnet sich durch vergleichsweise geringe Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler aus, wobei insbesondere der Einfluss des sozialen Status geringer ist als in anderen teilnehmenden Ländern. (OECD, 2011). Die Bildungsbeteiligung der Gesamtbevölkerung ist eine der höchsten im OECD-Vergleich (OECD). Schülerinnen und Schüler bleiben selten sitzen und 99 % absolvieren eine Schulbildung von insgesamt neun Jahren (Sahlberg, 2012).

1968 wurde eine Reform des Bildungswesens beschlossen, die in den 1970er Jahren begann und sich bis in die 1990er Jahre fortsetzte (OECD, 2011; Sahlberg, 2012). Finnland richtete ein Gemeinschaftsschulsystem ein, in dem Kinder und Jugendliche von Beginn der Grundschule bis zum Abschluss nach der Klasse 9 gemeinsam lernen sollten. Angestrebt wird hierbei, dass Lernende ihre gesamte Schulzeit in einer Schule verbringen können, de facto existieren allerdings noch viele Grundschulen (Klasse 1-6) und Sekundarschulen (Klasse 7-9). Nach dem Abschluss besuchen ca. 90 % der finnischen Jugendlichen eine berufsvorbereitende oder akademisch ausgerichtete weiterführende Schule, wobei beide Abschlüsse je nach Studienwahl und Eingangsvoraussetzungen zur Aufnahme eines Studiums befähigen.

Setzte die Regierung zu Beginn der Reform noch auf eine zentrale Steuerung, begannen seit den 1980er Jahren im Zuge von Dezentralisierungstendenzen zentrale Vorgaben, z.B. für Schulbücher, an Bedeutung zu verlieren. Profilbildung, Curriculumsentwicklung basierend auf nationalen Standards, Steuerungsmechanismen und Evaluation wurden verstärkt der Verantwortung einzelner Schulen übertragen. Darüber hinaus sind Standards recht offen im Hinblick auf grundlegende sprachliche und mathematische Kompetenzen formuliert, die erst in den Bezirken, Kommunen und Schulen ausdifferenziert werden.

Schulklassen in Finnland sind aufgrund des Gemeinschaftsschulsystems vergleichsweise heterogen. Der Unterricht in heterogenen Lerngruppen wird durch effiziente kleine Lerngruppen unterstützt sowie die Bereitschaft der Lehrkräfte, Gruppen bei Bedarf neu zusammenzustellen. Die Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden, die Vermittlung von Lernstrategien, das Angebot von Laufbahnberatungen und die passgenaue Anwendung verschiedener Lehr-Lern-Methoden sind Bestandteil des

schulischen Alltags. Schülerinnen und Schüler mit besonderen Talenten und Förderbedarfen werden frühzeitig diagnostiziert. Sowohl differenzierender Unterricht als auch sonderpädagogische Förderung sind fester Bestandteil der Schulcurricula. Klassengröße, langjähriger Kontakt zu den Lernenden und Entscheidungsmöglichkeiten über den Einsatz von Ressourcen für Lehrende sieht Sahlberg (2012) als entscheidende Faktoren für das Gelingen von Diagnose und Förderung.

In der Praxis haben Lehrerinnen und Lehrer verschiedene Möglichkeiten zur Individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler. Lernende können entweder in Einzelbetreuung oder in Kleingruppen mit der Lehrperson arbeiten. Besondere Herausforderungen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler werden nicht zentral vorgegeben. Stattdessen ist es Aufgabe der Schule, individuelle Förderpläne für diese Lernenden zu entwickeln. Insbesondere weiterführende, akademisch ausgerichtete Schulen haben hierzu besondere Profile entwickelt.

Zeitfenster für Individuelle Förderung existieren nach oder vor den regulären Unterrichtszeiten und in der Mittagspause. Darüber hinaus können im Unterricht in Phasen der Gruppenarbeit und des individualisierten Lernens Freiräume für die Förderung geschaffen werden. Zur Unterstützung von Lernenden mit besonderen Bedarfen stehen sogenannte Schulassistenten zur Verfügung, die unter der Anweisung der Lehrperson arbeiten. Ziel der Fördermaßnahmen ist es, Schülerinnen und Schülern das Absolvieren des regulären Lehrplans zu ermöglichen. Darüber hinaus haben Lernende die Möglichkeit der Förderung durch Sonderpädagogen in Einzel- und Kleingruppenbetreuung, meistens in den Bereichen Sprache und Mathematik.

Sonderpädagogischer Förderbedarf wird in Finnland seit dem Jahr 2011 in drei Stufen eingeteilt: genereller, verstärkter und besonderer Förderbedarf („general“, „intensified“, „special support“), je nach Dauer und Art der Unterstützung. Verstärkter und besonderer Förderbedarf wurde im Jahr 2012 für ca. 13 % der finnischen Schülerinnen und Schüler gewährt. Für diese Lernenden wird in Abstimmung mit ihnen und den Erziehungsberechtigten ein Förderplan erstellt. Dieser spezifiziert Unterstützungsmaßnahmen, wie z.B. Förderkurse, zeitweise sonderpädagogische Förderung oder Unterricht mit Schulassistenten.

Besonderer Förderbedarf besteht insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen, im Fall von Krankheiten, verzögerter Entwicklung oder emotionalen Störungen. Ziel der Förderung ist es in jedem

Fälle, den Besuch einer weiterführenden Schule zu ermöglichen, sei dies durch Unterricht in Regelklassen, Förderklassen oder anderen Fördereinrichtungen. Im Jahr 2012 erhielten 48 % der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf individualisierte Lehrpläne für ein oder mehrere Fächer.

Schulen verfügen über ein sogenanntes „*student welfare team*“, dessen Aufgabe es ist, Ursachen von Bildungsbenachteiligungen einzelner Schülerinnen und Schüler auch im direkten Umfeld anzugehen. Dieses Team trifft sich in regelmäßigen Abständen und besteht aus dem Schulleiter, einem Sonderpädagogen und dem Schulpsychologen sowie weiterem pädagogischen Personal und externen Partnern (Sahlberg, 2012).

Darüber hinaus haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, am Ende der Gemeinschaftsschule ein zusätzliches Jahr zu absolvieren, um ihre Noten für weitere Bewerbungen zu verbessern.

## 4.

# INKLUSION UND GANZTAGSSCHULE

Bereits in den Empfehlungen des Forum Bildung (2001) wurde auf die besondere Bedeutung von Ganztagschulen für Individuelle Förderung verwiesen. Gleiches lässt sich vor dem Hintergrund der aktuellen Inklusionsdebatte für die Integration von Kindern mit Behinderungen in die Regelschule sagen.

## 4.1 Inklusion

„Kaum ein Schlagwort ist in der letzten Zeit derart stark in den Fokus von bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Debatten geraten, wie der Begriff der Inklusion.“ (Sauter, 2013)

Es stellt sich jedoch die Frage, wie sich das Verhältnis von Individueller Förderung und Inklusiver Bildung gestaltet, ob ein hierarchischer oder eher ein reflexiver Zusammenhang zu beobachten ist. Es ist zu erörtern, was Inklusive Bildung auf theoretischer Ebene kennzeichnet und welche rechtlichen Verankerungen sie erfahren hat.

Die Beschreibungen und Kontextualisierungen von Inklusion bzw. Inklusiver Bildung sind derzeit sehr vielfältig. So stellt Wocken fest, dass in der inklusionsorientierten Diskussion ein babylonisches Sprachwirrwarr zu beobachten ist. Skizzenhaft lassen sich bezogen auf alle Zielgruppen des Bildungssystems grob zwei Verständnisse beobachten (Veber, 2013, S. 66 ff.): Zum einen ist dies ein sonderpädagogisch geprägter Fokus mit einem engen Blick auf Heterogenität. Zum anderen ist dies ein international üblicher, allgemein-pädagogischer Blickwinkel auf zahlreiche Diversitätsebenen. Derzeit ist in Deutschland meist ein sonderpädagogischer Fokus zu beobachten, in dem die Frage gestellt wird, wie Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden können. Weitere Dimensionen von Vielfalt wie sozioökonomische Faktoren

finden wenig Beachtung. Hinz (2013) kritisiert dies deutlich und fasst die internationalen Diskussionslinien rund um ein umfassendes Inklusionsverständnis in vier Bestimmungsgrößen zusammen (Hinz, 2009)<sup>1</sup>:

- Die Heterogenität in Gruppen und einzelner Personen wird begrüßt. Diese Sichtweise ist neu und widerspricht dem in Deutschland tradierten Homogenitätsstreben im Bildungsbereich.
- Inklusion verfolgt das stetige Bestreben, alle Facetten von Heterogenität, wie soziale Milieus, Religionen, Nationalitäten und den vielfältigen, jedoch in diesem Kontext kaum beachteten Bereich von Begabungen, in den Fokus zu nehmen. Daher geht es im Kontext der Inklusion im Gegensatz zum bisherigen deutschen Verständnis von Integration „nicht mehr ausschließlich um die Frage, wie Behinderte integriert werden“ (Feiner, 2008, S. 155). Es wird anlehnend an Prengel eine Form der Pädagogik der Vielfalt angestrebt.
- Inklusion hat eine politische Dimension und orientiert sich an der Bürgerrechtsbewegung. Die Zielsetzung ist, die Teilhabe aller Menschen in und an sozialen Gemeinschaften sukzessive auszubauen und (erlebte) Barrieren zu beseitigen.
- Die vierte konzeptionelle Bestimmungsgröße beinhaltet den alle Lebensbereiche umfassenden Anspruch: Inklusion beansprucht die Vision einer inklusiven, diskriminierungsfreien Gesellschaft. Diesen gesamtgesellschaftlichen Anspruch unterstreicht u.a. das Bestreben, inklusive lokale Bildungslandschaften, z.B. mithilfe des lokalen Index für Inklusion, zu realisieren.

Loemann fasst dieses umfassende Verständnis von Inklusion, das weit über die Integration beispielsweise von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hinausgeht, folgendermaßen zusammen:

„Inclusion means the full involvement of all students in all aspects of schooling, regardless of the presence of individual differences. It implies the elimination of segregated school settings such as special schools and classrooms for ‚those who do not fit‘ in the conventional view of what is ‚normal‘. Under an inclusive model, all students learn together in con-

---

1 Diese Zusammenstellung ist Fischer, Veber & Rott, 2013 entnommen.



ventional schools, classrooms and other contexts, and these adapt and change in a responsive and proactive way in order to meet the needs of all.“ (Loreman et al., 2010, Vorwort)

Auch wenn in den Ausführungen zum Inklusionsverständnis nicht auf eine kritische Betrachtung der Sonderpädagogik verzichtet wurde, sollte festgehalten werden, dass sonderpädagogische Bemühungen ein Schritt zur Realisierung inklusiver Strukturen innerhalb des Bildungssystems sein können. Es bedarf jedoch einer Modernisierung dieser Perspektiven (Heimlich, 2011) und damit einhergehend der multiprofessionellen Zugänge. Die enormen Herausforderungen Inklusiver Bildung für die pädagogische Praxis erfordern eine theoretisch fundierte Reflexion der Umsetzungsmöglichkeiten:

„Inklusive Pädagogik kommt nicht umhin, sich dabei auch immer wieder neu mit eigenen Unzulänglichkeiten und Widersprüchen auseinanderzusetzen und auch unvollkommene Schritte inklusiven Handelns anzuerkennen. Diese Einsicht ist geeignet von destruktiv wirkenden Idealvorstellungen zu befreien, ohne wegweisende Ideale aufzugeben.“ (Prenzel, 2011, S. 27)

Um dieses umfassende Verständnis von Inklusion, das hier skizziert wurde, in der schulischen Praxis realisieren zu können, bedarf es einerseits einer systematischen bildungswissenschaftlichen wie auch fachdidaktischen Verzahnung der Bemühungen um Inklusiver Bildung mit dem Themenfeld der Individuellen Förderung. Andererseits ist es notwendig, einen Paradigmenwechsel auf allen Ebenen des Bildungssystems zu ermöglichen, indem die Potenziale von einzelnen Personen, von Gruppen sowie von Institutionen Ausgangspunkt jeglicher pädagogischen Arbeit werden. Für die schulische Praxis ergeben sich daraus Konsequenzen, die Lütje-Klose (2011, S. 15) zusammengefasst hat:

„Inklusiver Unterricht bewegt sich in diesem Verständnis im Spannungsfeld der Pole Individualisierung und Gemeinsamkeit einerseits, Offenheit und Strukturierung andererseits. Zentrale Prinzipien sind dabei:

- die Individualisierung der Lernangebote für alle Kinder;
- die Unterstützung der Lerngruppe beim Aufbau einer solidarischen Kultur;
- die kollegiale Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen, die ihre je eigenen professionellen Perspektiven in den Unterricht einbringen;

- die Berücksichtigung der außerschulischen Lebenswelt und
- die Orientierung an den Fähigkeiten statt an den Defiziten der Schüler“

Wenn diese Grundprinzipien eines inklusiven Unterrichts denen der Individuellen Förderung gegenübergestellt werden, werden zahlreiche Übereinstimmungen deutlich. So sind beispielsweise die angeführten Pole zwischen Individualisierung und gemeinschaftlichen Bestrebungen auch in der Individuellen Förderung grundsätzlich berücksichtigt. Jedoch geht Inklusive Bildung über die Ebene der Individuellen Förderung hinaus: Inklusion hat, anknüpfend u.a. an Biewer (2010), den Anspruch, Systemveränderungen mit dem Ziel einer Teilhabe (Lindmeier & Lindmeier, 2012) von allen Menschen am Leben in der Gesellschaft zu erreichen (Wocken, 2013). Dies hat, v.a. wenn schulische Praktiken der Integration und der Inklusion einander gegenübergestellt werden, direkte und indirekte Konsequenzen auf die Schulstruktur (Werning, 2010), die im Kontext Individueller Förderung zumeist nicht in vergleichbarer Intensität gestellt werden.

Besonders deutlich wird dieses systemverändernde Moment inklusiven Lernens in der Diskussion um jahrgangsübergreifendes Lernen, das v.a. die sozialen Interaktionsspielräume erweitert: Während Individuelle Förderung eher das Individuum in den Fokus nimmt, werden im Zuge des inklusiven und jahrgangsübergreifenden Lernens gleichzeitig gruppendynamische Prozesse berücksichtigt. Empirische Ergebnisse deuten auf Vorteile der Jahrgangsmischung gegenüber Jahrgangsklassen hin, v.a. in der Persönlichkeitsentwicklung und im sozial-emotionalen Bereich (Wendt, 2012); diese Vorteile sind jedoch nur bei fundierten Praxiskonzepten zu beobachten. Dabei steht das Lernen voneinander und miteinander unter der Nutzung der inter- sowie der intrapersonellen Vielfalt an zentraler Stelle.

Diese gewollte, bejahte Vielfalt der Schülerinnen und Schüler erfordert intensive Kooperations- und Kommunikationsformen in den in inklusiven Schulen tätigen multiprofessionellen Teams, beispielsweise in professionellen Lerngemeinschaften (Bonsen & Cloppenburg, 2013). Um diesen sehr anspruchsvollen Paradigmenwechsel in der Bewertung von Diversität zu erleichtern, sind im Kontext einer inklusiven Schulentwicklung Anlässe zur individuellen Reflexion bezogen auf Kulturen, Strukturen und Praktiken schulischen Handelns notwendig, die mithilfe des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2011) erleichtert werden können.

Anhand der beiden Teilaspekte inklusiver Praxis, jahrgangsübergreifendes Lernen und Teamarbeit, kann das Verhältnis von Inklusiver Bildung und

Individueller Förderung beispielhaft dargestellt werden: In Individueller Förderung finden sich teilweise Konzepte zur Auflösung der Jahrgangstrennung (am Beispiel der Montessoripädagogik u.a.) oder die institutionalisierte Arbeit im Team. Jedoch sind diese Aspekte keine zentralen Axiome Individueller Förderung. Gleiches gilt beispielsweise auch für die Frage der Dekategorisierung, die besonders deutlich in der pädagogischen Diagnostik Inklusiver Bildung an Bedeutung gewinnt.

Wenn Inklusion im Sinne Biewers (2010) und Hinz' (2013) verstanden wird, erfordert dies eine verstärkte Individualisierung des schulischen Lehrens und Lernens (Sawalies et al., 2013). Dabei sollten die individuellen Potenziale in den Fokus des Lernens gestellt werden, wobei das Individuelle anerkannt und wertgeschätzt wird. Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Individuellen Förderung mit ihren elaborierten Instrumenten und Konzepten ermöglichen es somit, Inklusiver Bildung in schulischer Praxis zu realisieren. Bildlich gesprochen kann die Individuelle Förderung als notwendiger Steigbügel der Inklusion interpretiert werden. Inklusion bedarf demnach der Umsetzung der Individuellen Förderung, die wiederum durch den inklusiven Ansatz an Reichweite gewinnt.

„Individualisierung im Sinne einer inklusiven Pädagogik meint, dass LehrerInnen den Unterricht so gestalten, dass möglichst jede/r SchülerIn auf ihrem/seinem jeweiligen Niveau gefordert und gefördert wird. Durch unterschiedliche Aufgabenstellungen bezüglich Umfang, Schwierigkeitsgrad und/oder Zeit, durch besseres Kennen der SchülerInnen und durch Formen des offenen Lernens können die LehrerInnen auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen individueller eingehen und so den unterschiedlichen Begabungen innerhalb der heterogenen Stammklasse/Lerngruppe gerecht werden. Individualisierter Unterricht ist somit alles andere als individueller Unterricht im Sinne von Einzelunterricht.“ (Feyerer, 2011, S. 12)

Inklusiver Bildung mit ihrem eher normativ geprägten Fokus stellt für Individuelle Förderung eine bereichernde Erweiterung dar. In und durch Inklusion wird der unteilbare Anspruch auf gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft, die u.a. den gemeinsamen Schulbesuch von allen Schülerinnen und Schülern beinhaltet, determiniert; und diese gemeinsamen Lern- und Lebenssituationen sollen in einem möglichst dekategorisierten Setting realisiert werden. Dies ist im Vergleich zur bisherigen Situation im Bildungssystem ein Paradigmenwechsel.

Da Inklusiver Bildung einen gesamtgesellschaftlichen Anspruch verfolgt,

bedarf es eines konkreten, methodisch-didaktischen Ankers, um die weitreichenden Veränderungsbestrebungen in der schulischen Praxis zu realisieren. Individuelle Förderung liefert mit ihren elaborierten diagnostischen Instrumenten und didaktischen Konzepten eine adäquate Möglichkeit, den inklusiven Anspruch in die schulische Praxis zu übersetzen. Gleichzeitig bietet die Inklusive Bildung mit ihren systemverändernden Tendenzen einen kritischen Anreiz zur Weiterentwicklung der Individuellen Förderung.

## 4.2 Ganztagschule

In der Folge der Rezeption international vergleichender Schulleistungsstudien wie PISA, IGLU und TIMSS wurden in den Ausbau der Ganztagschulen hohe Erwartungen gesetzt. Unter anderem sollen Ganztagschulen für mehr Bildungs- und soziale Gerechtigkeit (Rauschenbach et al., 2012) sorgen, die Entwicklung einer neuen Lernkultur begünstigen und eine Steigerung der Bildungsqualität gewährleisten. Dies soll insbesondere durch Individuelle Förderung, die auf die Stärken, Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler eingeht, gelingen.

Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) der Bundesregierung (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003) wurden von 2002 bis 2009 4 Milliarden Euro für die Erweiterung der entsprechenden schulischen Infrastruktur zur Verfügung gestellt. In der Folge ist der Anteil der Ganztagschulen im Verlauf des letzten Jahrzehnts kontinuierlich angestiegen. Erfasste die KMK im Jahr 2002 noch 4951 Ganztagsschulbetriebe, waren es im Jahr 2011 15.394 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2013). Dies entspricht einem Anteil von 54,3 % aller Schulen in Deutschland; gleichzeitig sind demnach 30,6 % der Schülerinnen und Schüler Ganztagschüler (Klemm, 2013).

Unter dem Begriff „Verwaltungseinheit mit Ganztagsschulbetrieb“ unterscheidet die KMK die voll gebundene Form (verpflichtende Teilnahme), die teilweise gebundene Form (verpflichtende Teilnahme für einen Teil der Schülerschaft) und die offene Form (freiwillige Teilnahme). In der begleitenden Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) wurde ermittelt, dass Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I der Ganztagschulen in den meisten Fällen maximal zweimal pro Woche Ganztagsangebote nutzen, während Grundschul Kinder diese in der Regel jeden Tag der Woche wahrnehmen.

Ganztagschulen bieten potenziell günstige Rahmenbedingungen für Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf kognitive Kompetenzen, Sozialverhalten und Motivation (Rauschenbach et al., 2012). Darüber hinaus ist der Austausch über und die Zusammenarbeit im Unterricht durch die Lehrpersonen und weiteres pädagogisches Personal ein chancenbringender Entwicklungsaspekt (z.B. Maykus et al., 2011). Durch den Aufbau multiprofessioneller Teams soll die Verbindung von Unterricht und weiteren fördernden Bildungs- und Freizeitangeboten unterstützt werden.

Besondere Chancen werden in einer veränderten Gestaltung von Lernen in einem rhythmisierten schulischen Umfeld gesehen, die sich u.a. durch mehr Freiheiten in der Wahl von Lernorten sowie Lern- und Arbeitsweisen (z.B. selbstgesteuerte, individualisierte, kooperative und differenzierende Lernformen) ausdrückt. Dies wiederum spiegelt den Anspruch von Ganztagschulen wider, die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen von Schule an den Interessen, Neigungen und Vorkenntnissen der Lernenden mittels Individualisierung auszurichten. Es ergeben sich somit auch neue konzeptuelle Herangehensweisen an die Schul- und Unterrichtsorganisation „durch Altersmischung, jahrgangsübergreifende Projekte, fächerübergreifenden Unterricht, Vernetzung von Fächern zu Kursen, neue Fächer“ (Vollstädt, 2009, S. 35).

Die Erfassung der Wirkungen des Besuchs einer Ganztagschule bezogen auf Einzelaspekte der Individuellen Förderung ist insofern nicht trennscharf durchführbar, da verschiedene Formen der Ganztagsorganisation und verschiedene Typen der Umsetzung von Schul- und Unterrichtsentwicklung im Einzelfall sehr stark voneinander abweichen können (Rauschenbach et al., 2012). Es lässt sich allerdings festhalten, dass der Ganztagsschulbesuch keine negativen Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler hat (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2012). StEG zeigt auf, dass die Erreichbarkeit der eingangs formulierten Ziele maßgeblich von der Qualität der Angebote sowie der Dauer und Konstanz der Angebotsnutzung (z.B. Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, 2010) sowie von weiteren Schulqualitätsmerkmalen (z.B. Sozialbeziehungen, Lehrmethoden im Unterricht) abhängig ist.

Formen von Förderangeboten, die es Lehrpersonen ermöglichen, verstärkt auf einzelne Schülerinnen und Schüler einzugehen, sind zum einen die Integration von Lernangeboten in den Tagesablauf durch adaptiven Unterricht, z.B. in Form von Wochenplänen, Lernzeiten, Übungs- und Arbeitsstunden. Zum anderen sind dies Angebote zusätzlicher Förder- oder Forderkurse zu

den verschiedenen Fächern oder unter Berücksichtigung der Neigungen der Schülerinnen und Schüler (Rabenstein, 2009).

Der Besuch einer Ganztagschule hat per se keine positiven Effekte auf die Entwicklung von Schulleistungen (Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, 2010) und Kompetenzen (Berkemeyer et al., 2012). Allerdings zeigt sich, dass die Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler desto besser ausfallen, je öfter sie pro Woche den Ganzttag besuchen. Auch die Wahrscheinlichkeit, eine oder mehrere Klassen zu wiederholen, sinkt für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I an offenen und teilgebundenen und insbesondere an gebundenen Ganztagschulen.

Ausschlaggebend für eine vergleichsweise positive Entwicklung der Schulnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik sind der Grad der kognitiven Aktivierung und Motivierung der Schülerinnen und Schüler. Der Besuch einer Grundschule im Ganzttag kann sich positiv auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen auswirken.

Lehrmethoden und -formen, die mit passgenauen Angeboten auf die Interessen und den Lernstand der Schülerinnen und Schüler eingehen, werden im gebundenen Ganzttag häufiger angeboten. Im Rahmen des Forschungsprojektes „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen – LUGS“ an zwölf Ganztagschulen zeigte sich der häufigere Einsatz offener und individualisierender Lernformen. Die Befragung von Lehrkräften in StEG ergab, dass eine individualisierte Unterrichtsorganisation insbesondere an Schulen des vollgebundenen Ganztags stattfindet. Ein höheres Maß an Individualisierung im Unterricht hatte unabhängig von der Art des Ganztages eine Steigerung der Schulleistungen im Fach Mathematik zur Folge. Unterrichtsbeobachtungen an Ganztagschulen haben allerdings auch gezeigt, dass eine zu kleinschrittige Strukturierung individualisierten Unterrichts nicht immer die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler trifft – dann bleiben die gewünschte kognitive Aktivierung sowie Fördereffekte aus.

Geht man davon aus, dass ein positives Beziehungsklima unter Lehrpersonen und zwischen Lehrpersonen und pädagogischem Personal eine Wirkung auf die individuelle Entwicklung von Schülerinnen und Schülern hat, kann multiprofessionelle Kooperation und Teamentwicklung zu

- der Weiterentwicklung der Lernkultur im Unterricht und der schulischen Förderkonzepte,
- der Integration und Einbindung Individueller Förderung in den Fachunterricht,

- der Einrichtung von Projektarbeit, weiteren Fördermaßnahmen und außerunterrichtlichen Aktivitäten beitragen (Holtappels et al., 2011).

Umstrukturierungsprozesse im Zuge der Ganztagschulentwicklung sind allerdings noch wenig systematisiert. Laut Maykus et al. (2011) besteht noch Bedarf, sowohl Ziele als auch Umsetzungen in der Kooperation zur Individuellen Förderung verstärkt in zielgerichtete Innovationsprozesse zu integrieren.





## 5. QUALIFIZIERUNG

Im Hinblick auf die erforderliche Qualifizierung von Lehrpersonen wird zunächst die Verankerung der Individuellen Förderung und Inklusiven Bildung in den Lehrbildungsgesetzen und deren Umsetzung beschrieben (vgl. Kap. 5.1). Darüber hinaus werden in diesem Kontext exemplarische Qualifizierungsschwerpunkte in der Lehrerbildung in Bezug auf die Verbesserung der Diagnose-, Förder- und Beratungskompetenz von Lehrpersonen skizziert (vgl. Kap. 5.2).

### 5.1 Individuelle Förderung und Inklusive Bildung in der Lehrerbildung

Neben den schulrechtlichen Rahmenbedingungen, die den Schulalltag entscheidend beeinflussen, haben die Lehrbildungsgesetze starken Einfluss auf die Formen der schulischen Umsetzung Individueller Förderung. In der folgenden Übersicht wird ein Überblick über die Lehrbildungsgesetzgebung bezogen auf Aspekte der Individuellen Förderung im Kontext Inklusiver Bildung gegeben. Für diesen ersten Überblick wurden die Lehrbildungsgesetze herangezogen. Detaillierte, jedoch weniger übersichtliche Einblicke würden sich durch die Analyse nachfolgender Verordnungen, etwa der Lehramt Zugangsverordnung in NRW (2009) ergeben.

Die folgende Übersicht zeigt, wie (direkt oder indirekt) und in welcher Art (Zielgruppen und Umsetzungshinweise) die allgemeine Landesgesetzgebung Individuelle Förderung berücksichtigt.

Zur Umsetzung entsprechender Inhalte innerhalb der föderal geprägten Hochschullandschaft in Deutschland liegt bislang noch kein systematischer

**Tabelle 2:** Individuelle Förderung in den Lehrerbildungsgesetzen

<p><b>Baden-Württemberg<sup>1</sup> Lehrerbildungsgesetz</b></p> <p>Benennung IF: <b>IF exp.</b>                      Zielgruppen: <b>HB, Heterogen., IK, Gender, SPF</b>                      Umsetzungshinweise: <b>SPF, Inklusion</b>                      letzte Gesetzesänderung: <b>22.01.2013</b></p>	<p><b>Bremen<sup>5</sup> Lehrerbildungsgesetz</b></p> <p>Benennung IF: <b>IF exp.</b>                      Zielgruppen: <b>IK, SK, Heterogen.</b>                      Umsetzungshinweise: <b>k.A.</b>                      letzte Gesetzesänderung: <b>13.12.2011</b></p>
<p><b>Bayern<sup>2</sup> Lehrerbildungsgesetz</b></p> <p>Benennung IF: <b>k.A.</b>                      Zielgruppen: <b>k.A.</b>                      Umsetzungshinweise: <b>k.A.</b>                      letzte Gesetzesänderung: <b>23.07.2010</b></p>	<p><b>Hamburg<sup>6</sup> Lehrerbildungsgesetz</b></p> <p>Benennung IF: <b>k.A.</b>                      Zielgruppen: <b>k.A.</b>                      Umsetzungshinweise: <b>k.A.</b>                      letzte Gesetzesänderung: <b>14.09.2010</b></p>
<p><b>Berlin<sup>3</sup> Lehrerbildungsgesetz</b></p> <p>Benennung IF: <b>k.A.</b>                      Zielgruppen: <b>k.A.</b>                      Umsetzungshinweise: <b>k.A.</b>                      letzte Gesetzesänderung: <b>17.06.2012</b></p>	<p><b>Hessen<sup>7</sup> Lehrerbildungsgesetz</b></p> <p>Benennung IF: <b>k.A.</b>                      Zielgruppen: <b>SPF</b>                      Umsetzungshinweise: <b>Inklusion</b>                      letzte Gesetzesänderung: <b>27.05.2013</b></p>
<p><b>Brandenburg<sup>4</sup> Lehrerbildungsgesetz</b></p> <p>Benennung IF: <b>IF exp.</b>                      Zielgruppen: <b>k.A</b>                      Umsetzungshinweise: <b>Inklusion</b>                      letzte Gesetzesänderung: <b>19.12.2012</b></p>	<p><b>Mecklenburg-VP<sup>8</sup> Lehrerbildungsgesetz</b></p> <p>Benennung IF: <b>IF imp.</b>                      Zielgruppen: <b>SPF</b>                      Umsetzungshinweise: <b>SPF, Inklusion</b>                      letzte Gesetzesänderung: <b>04.07.2011</b></p>

*Legende:*

**Benennung IF**

- Explizit** Terminus Individuelle Förderung wird verwendet  
**Impizit** Synonyme Termini wie Individualisierung werden verwendet

**Zielgruppe**

- SPF** Sonderpädagogischer Förderbedarf, Behinderung ...  
**HB** Hochbegabung, (besondere) Begabungen ...  
**Gender** Aspekte einer gendergerechten Pädagogik  
**IK** Interkulturelle Aspekte, Mehrsprachigkeit ...  
**SK** Soziokulturelle Aspekte, Armut, Bildungsferne ...  
**Heterogen.** Heterogenität, Vielfalt allgemein ...

<p><b>Niedersachsen<sup>9</sup>      Lehrerbildungsgesetz</b></p> <p>Benennung IF: <b>IF exp.</b>  Zielgruppen: <b>k.A.</b>  Umsetzungshinweise: <b>Inklusion</b>  letzte Gesetzesänderung: <b>13.07.2010</b></p>	<p><b>Sachsen<sup>13</sup>      Lehrerbildungsgesetz</b></p> <p>Benennung IF: <b>k.A.</b>  Zielgruppen: <b>k.A.</b>  Umsetzungshinweise: <b>k.A.</b>  letzte Gesetzesänderung: <b>19.07.2005</b></p>
<p><b>Nordrhein-Westfalen<sup>10</sup>      Lehrerbildungsgesetz</b></p> <p>Benennung IF: <b>IF exp.</b>  Zielgruppen: <b>IK, SPF</b>  Umsetzungshinweise: <b>SPF</b>  letzte Gesetzesänderung: <b>01.07.2011</b></p>	<p><b>Sachsen-Anhalt<sup>14</sup>      Lehrerbildungsgesetz</b></p> <p>Benennung IF: <b>IF exp.</b>  Zielgruppen: <b>Gender</b>  Umsetzungshinweise: <b>Heterogenität</b>  letzte Gesetzesänderung: <b>10.07.2010</b></p>
<p><b>Rheinland-Pfalz<sup>11</sup>      Lehrerbildungsgesetz</b></p> <p>Benennung IF: <b>IF exp.</b>  Zielgruppen: <b>IK, SK, HB, SPF</b>  Umsetzungshinweise: <b>Heterogenität</b>  letzte Gesetzesänderung: <b>28.09.2012</b></p>	<p><b>Schleswig-Holstein<sup>15</sup>      Lehrerbildungsgesetz</b></p> <p>Benennung IF: <b>IF imp.</b>  Zielgruppen: <b>SPF</b>  Umsetzungshinweise: <b>SPF</b>  letzte Gesetzesänderung: <b>22.01.2008</b></p>
<p><b>Saarland<sup>12</sup>      Lehrerbildungsgesetz</b></p> <p>Benennung IF: <b>k.A.</b>  Zielgruppen: <b>k.A.</b>  Umsetzungshinweise: <b>k.A.</b>  letzte Gesetzesänderung: <b>04.07.2007</b></p>	<p><b>Thüringen<sup>16</sup>      Lehrerbildungsgesetz</b></p> <p>Benennung IF: <b>k.A.</b>  Zielgruppen: <b>k.A.</b>  Umsetzungshinweise: <b>k.A.</b>  letzte Gesetzesänderung: <b>12.03.2010</b></p>

### Umsetzungshinweise

**Siehe linke Seite** Nennung einzelner pädagogischer Teildisziplinen wie sonderpädagogische Förderung

### Letzte Änderung

Wurden mehrere Gesetzesänderungen vorgenommen, ist nur das Datum der letzten Änderung angegeben

## Quellen

- <sup>1</sup> Da es in Baden-Württemberg kein einheitliches Lehrerausbildungsgesetz gibt, wurden die verschiedenen Verordnungen über die Erste und Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter herangezogen. Als Beispiel sei hier Kultusministerium Baden-Württemberg (2009) genannt.
- <sup>2</sup> Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (1995).
- <sup>3</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012).
- <sup>4</sup> Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2012).
- <sup>5</sup> Senat für Bildung und Wissenschaft (2011).
- <sup>6</sup> Da es in Hamburg kein einheitliches Lehrerausbildungsgesetz gibt, beziehen sich die Informationen auf die Prüfungsordnung für die Abschlüsse „Bachelor of Arts“ und „Bachelor of Science“ der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg (2007).
- <sup>7</sup> Hessisches Kultusministerium (2011).
- <sup>8</sup> Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2011).
- <sup>9</sup> Niedersächsisches Kultusministerium (2010).
- <sup>10</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009).
- <sup>11</sup> Da es in Rheinland-Pfalz kein einheitliches Lehrerausbildungsgesetz gibt, wurden die verschiedenen Verordnungen über die Erste und Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter herangezogen. Als Beispiel sei hier Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (1982) genannt.
- <sup>12</sup> Ministerium für Bildung und Kultur (2007).
- <sup>13</sup> Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2005).
- <sup>14</sup> Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2007).
- <sup>15</sup> Die hier dargestellten Informationen beziehen sich auf die Landesverordnungen für die Ersten und Zweiten Staatsprüfungen der Lehrkräfte, vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft (2011); Ministerium für Bildung und Wissenschaft (2008).
- <sup>16</sup> Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2008).

Überblick vor. In einer explorativen Studie aus dem Wintersemester 2012/13 (Sawalies et al., 2013) wurde die Umsetzung von Inhalten Inklusiver Bildung und Individueller Förderung in der ersten Phase der Lehrerbildung erhoben: Zu diesem Zeitpunkt konnten 244 Veranstaltungen an den 25 untersuchten Universitäten diesen Themenbereichen zugeordnet werden. Einige Universitäten haben bereits komplette Module eingerichtet, die sich mit Inklusion oder Individueller Förderung befassen.

Im Vergleich zu den Ergebnissen Franzkowiaks (2010) kann ein Zuwachs im Umfang und der thematischen Tiefe der Angebote festgestellt werden. Dennoch fühlen sich Lehrkräfte für die Anwendung Individueller Fördermaßnahmen gerade im Kontext Inklusiver Bildung noch nicht ausreichend vorbereitet (Fromme & Veber, 2013). Amrhein (2011) kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass sich Lehrkräfte in Schulen der Sekundarstufe mehrheitlich für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht ausreichend qualifiziert sehen. Auch sind sie mehrheitlich der Ansicht, dass die Förderschule der bessere Förderort für diese Kinder sei.

Einen allgemeinen Überblick über aktuelle Trends in der Lehrerbildung in Deutschland bietet der Monitor Lehrerbildung (Rischke et al., 2013). Im Bereich der Inklusion zeigt sich aktuell eine besonders schwierige Situation, da Lehrkräfte zentrale Veränderungen in Schule und Unterricht initiieren sollen, auf die sie im Rahmen ihrer Qualifizierung in der Regel nicht hinreichend vorbereitet wurden. Für das Land NRW hat Amrhein (2012) exemplarisch untersucht, inwiefern die Themenbereiche Integration/Inklusion in den Angeboten der universitären Lehrerbildung zu finden waren: Demnach besteht in NRW ein nur sehr geringes Angebot an Veranstaltungen mit diesen Themenschwerpunkten; strukturell sind nur an wenigen Hochschulen verpflichtende Elemente implementiert. Besonders schwerwiegend ist die Situation an Hochschulen, die kein Grundschullehramt aufweisen. Hier herrscht der größte Nachholbedarf (Klemm, 2010). An Hochschulen mit sonderpädagogischem Lehrangebot ist dagegen die Wahrscheinlichkeit am höchsten, dass Lehrangebote zum gemeinsamen Unterricht existieren.

Grundsätzlich kann jedoch auf der Basis der hier erstellten Übersicht sowie der weiteren aktuellen Forschungsergebnisse festgehalten werden, dass in der Lehreraus- und -weiterbildung Aspekte der Individuellen Förderung bzw. der Inklusiven Bildung unterschiedlich stark umgesetzt werden (zur Übersicht: Walm & Wittek, 2013), wobei die Orientierung an der Machbarkeit in pädagogischen Handlungsräumen zielführend erscheint:

„Individualisierung ist nicht immer möglich, Diagnose ist immer begrenzt.“

Selbst die emphatischsten Lehrkräfte können einzelnen Schülern/-innen nur begrenzt Aufmerksamkeit bieten. [...] Und die kreativsten Lehrkräfte stoßen mit ihren Differenzierungsideen an die Grenzen aufeinander aufbauender Curricula.“ (Kahlert & Heimlich, 2012, S. 155)

Dabei ist zu beachten, dass für das Gelingen einer Individuellen Förderung, auch im Rahmen Inklusiver Bildung, nicht allein die Haltung der einzelnen Lehrpersonen verantwortlich zu machen ist. Die Basis für Professionalität im Lehrerberuf bilden darüber hinaus berufsbezogenes Wissen und situationsspezifisches Können. Dennoch ist davon auszugehen, dass die Schaffung von Räumen für Erfahrung und Reflexion, etwa im Kontext des forschenden Lernens, den Aufbau von Kompetenzen zur Folge hat, die für die Umsetzung Individueller Förderung notwendig sind. Die Kompetenzorientierung ermöglicht die Operationalisierung und Systematisierung von Aus- und Weiterbildungsprozessen.

Trautmann und Wischer (2011) weisen darauf hin, dass angehende Lehrpersonen in der universitären Phase bereits mit Formaten und Ideen Individueller Förderung im Rahmen von Lerngelegenheiten, etwa über Praktika oder forschendes Lernen in Schulen, konfrontiert werden sollten. In solchen Umgebungen ergibt sich die Möglichkeit, Chancen und Grenzen Individueller Förderung bzw. Inklusiver Bildung aufzuzeigen, individuelles Ausprobieren zu ermöglichen und Beratungsprozesse zielgenau und multiperspektivisch einzurichten.

Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem Fallverstehen als Bezugsgröße pädagogischer Professionalität zu, indem ein konkreter Bezug zur pädagogischen Praxis vollzogen wird. Gerade weil Lehrpersonen schulischer Heterogenität oftmals kritisch gegenüber stehen, erscheint eine Verbindung von Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalisierung sinnvoll. An einigen Hochschulstandorten wurden reflexionsanregende Praxisphasenmodelle entwickelt. Dabei ist jedoch die erste Phase der Lehrerbildung nur ein Baustein in einem weitverzweigten Mosaik:

„Die Entfaltung der eigenen Lehrerkompetenz ist nur in einem lebenslang andauernden, unabschließbaren Prozess möglich. Die universitäre Grundausbildung kann dazu nur Starthilfen geben. Entscheidend ist, dass dabei Fähigkeiten und Motivation für das spätere selbstständige Weiterlernen im Beruf angebahnt werden. Das Referendariat soll – darauf aufbauend – der Entwicklung der Berufsfähigkeit dienen. Das ‚Lernen im Beruf‘ hat schließlich die volle Herausbildung der Lehrerkompetenz und ihre lebenslange Erhaltung, Regeneration und Weiterentwicklung zum Ziel.“ (Messner, 2012, S. 79)

## 5.2 Qualifizierungsschwerpunkte in der Lehrerbildung

Für die Qualifizierung von Lehrpersonen zur Individuellen Förderung lassen sich in der Lehreraus- und -weiterbildung verschiedene Formate benennen. Insbesondere die Verbesserung der Diagnose-, Förder- und Beratungskompetenz von Lehrpersonen ist vor dem Hintergrund der Anforderungen eines heterogenen Unterrichtssettings und der Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien, die deutschen Lehrkräften in diesem Bereich ein Defizit bescheinigen, anzustreben. Dabei wird ein besonderer Qualifizierungsbedarf in den diagnostischen Kompetenzen von Lehrpersonen konstatiert (z.B. Forum Bildung, 2001). Exemplarisch ist diesem mit dem KMK-Projekt UDiKom zur „Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung“ begegnet worden.

In diesem Projekt wurden Studienbriefe mit begleitenden Materialien und Instrumenten zur Unterstützung der Entwicklung der diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte auf verschiedenen Ebenen erarbeitet. Diese Studienbriefe orientieren sich an den Schwerpunkten Individualdiagnostik, Vergleichsarbeiten, Bildungsmonitoring auf der Systemebene sowie an dem Programm Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung (EMU). Dieses netzbasierte Programm zur evidenzbasierten Selbstevaluation gibt Lehrpersonen auf Basis von Schülerfeedback oder Unterrichtsbeobachtung eine automatisierte Rückmeldung zu ihrem Unterricht und macht individualisierte Vorschläge zur weiteren Unterrichtsentwicklung (Reinhardt, 2013).

Im Hinblick auf den kompetenzübergreifenden Qualifizierungsbedarf von Lehrpersonen zur Individuellen Förderung lassen sich zunächst zwei exemplarische Qualifizierungsformate des Landeskompetenzzentrums für Individuelle Förderung NRW skizzieren. Diese Formate zielen auf die Entwicklung einer adaptiven Lehrkompetenz (vgl. Kap. 2.2.5). Sie basieren auf den Kompetenzbereichen von Weinert (2000b) und Helmke (2009), wobei diese für den Einsatz der erwähnten diagnostischen Instrumente, didaktischen Konzepte und kommunikativen Ansätze der Individuellen Förderung (vgl. Kap. 2.2.1) weiter spezifiziert wurden. Beide Formate sollen eine Verbesserung bewirken bezogen auf:

1. Fachliche Kompetenzen (z.B. fachbezogene und -übergreifende Lernprozesse),
2. Diagnostische Kompetenzen (z.B. Beobachtungsverfahren und Testverfahren),

3. Didaktische Kompetenzen (z.B. selbstregulierte und kooperative Lernformen),
4. Kommunikative Kompetenzen (z.B. Einzelfall- und Systemberatung).

Die Optimierung der pädagogischen Haltung (z.B. Potenzial- und Beziehungsorientierung) der Lehrperson wird hier als Querlage für alle Kompetenzbereiche zur Individuellen Förderung im Kontext Inklusiver Bildung fokussiert. So richtet sich eine kompetenzorientierte Haltung im Rahmen der pädagogischen Diagnostik an den vorhandenen Lernkompetenzen aus, um damit die nächsten Entwicklungsschritte des Kindes zu bestimmen (Vygotskij, 2002). In diesem Kontext fokussiert eine beziehungsensible, ressourcenorientierte Haltung die Lernpotenziale der Schülerinnen und Schüler nicht zuletzt zur Bewältigung von Lernbeeinträchtigungen (vgl. Kap. 2.2.1).

In der Lehrerausbildung wird diese Grundhaltung, verbunden mit den Kompetenzbereichen, exemplarisch in das Qualifizierungsformat des „Forschungspraktikums zum Forder-Förder-Projekt“ eingebunden (Fischer, 2006). Lehramtsstudierende werden in universitären Seminarformaten zum selbstregulierten, forschenden Lernen auf ihre Rolle als Lernberater im Projekt vorbereitet und dann in den damit gekoppelten schulischen Praxisphasen zum Forder-Förder-Projekt begleitet. Ausgehend von den individuellen Ausgangslagen der Studierenden findet hier ein intensiver reflektierter Theorie-Praxis-Transfer statt, gerade bezüglich Strategien des selbstregulierten forschenden Lernens in Verbindung mit einem forschenden Habitus und einer potenzialorientierten Haltung (Fischer & Fischer-Ontrup, 2011).

Ähnliches gilt in der Lehrerweiterbildung beispielhaft für das Qualifizierungsformat zum „Experten Individuelle Förderung“, das in Theorie-modulen diagnostische Instrumente, didaktische Konzepte und kommunikative Ansätze thematisiert und in Praxismodule in Form von Best-Practice-Beispielen transferiert (Fischer, 2010a). Ausgehend von den individuellen Qualifizierungsbedarfen der Lehrpersonen werden im dialogischen Prozess von Lehrenden und Lernenden fachliche, diagnostische, didaktische und kommunikative Kompetenzen optimiert. Um einen nachhaltigen Effekt der Qualifizierung zu gewährleisten, werden diese in die strukturelle Schulentwicklung implementiert (Lipowsky, 2010).

Ähnliches gilt für das Kooperationsprojekt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW und der Bertelsmann Stiftung: „Kinder und Jugendliche in ihrer Vielfalt fördern – Unterricht fokussiert auf individuelle Förde-



„weiterentwickeln“ (Bertelsmann Stiftung, 2013). Die Qualifizierung soll Lehrkräfte systematisch unterstützen, Kinder und Jugendlichen in ihren vielfältigen Potenzialen im Unterricht gerecht zu werden und Individuelle Förderung in Schulen nachhaltig zu verankern. Für Schulen der Sekundarstufe I wird ein modularisiertes Fortbildungsangebot zur systematischen Weiterentwicklung von individuell förderndem Unterricht in vier Modulen entwickelt:

- **Modul 1:** Teamentwicklung im Kollegium/Kooperation (Implementation/ Kommunikation)
- **Modul 2:** Identifizierung von Potenzialen und Interessen/Evaluation (Diagnostik),
- **Modul 3:** Lernen und Lehren – Potenziale fördern und kompetenzorientiert unterrichten (Didaktik 1)
- **Modul 4:** Lernen und Lehren – Potenziale fördern und kompetenzorientiert unterrichten (Didaktik 2)

Die längerfristig ausgerichtete Fortbildung richtet sich an ganze Kollegien, wobei eine Unterstützung der Schulleitung und Zustimmung der schulischen Gremien auf breiter Basis vorausgesetzt wird. Im Projekt wird ein regionaler Ansatz der Schul- und Unterrichtsentwicklung verfolgt, der ausgehend von einzelnen Pilotregionen sukzessive allen Regionen in NRW zur Verfügung gestellt werden soll.

Die Potenzialorientierung liegt auch dem Kooperationsprojekt des MSW NRW mit der Stiftung Mercator, „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium“ zugrunde. Dieses Projekt gibt den Halbtags- und Ganztags-gymnasien in NRW die Möglichkeit, eigene Ansätze Individueller Förderung und selbstständigen Lernens in Netzwerken zu entwickeln. Es verbindet die Qualifizierung von Lehrpersonen mit der Realisierung der Individuellen Förderung im schulischen Kontext.

Das Konzept „Lernen im Fokus der Kompetenzentwicklung – Individuelle Förderung durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten“ des Landes Baden-Württemberg (Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen, 2013) versteht Individuelle Förderung als individuellen Kompetenzerwerb. Mit der sogenannten „4B-Förderspirale“ wird an den von den Schülerinnen und Schülern selbst verantworteten Lernprozess angeknüpft. Sie umfasst die vier Handlungsfelder Beobachten, Beschreiben, Bewerten und Begleiten (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg & Landesinstitut für Schulentwicklung, 2009):

- 1) Beobachten (Pädagogische Diagnostik: Wahrnehmung ...)
- 2) Beschreiben (Pädagogische Diagnostik: Dokumentation ...)
- 3) Bewerten (Pädagogische Diagnostik: Analyse, Zielbestimmung ...)
- 4) Begleiten (Förderplanerstellung, Umsetzung ...)

Für die 4B-Spirale der individuellen Förderplanung dient das Feedback für die Reflexion, Korrektur und Fortschreibung als permanenter Evaluationsprozess.

Während das 4B-Modell vor allem die pädagogische Diagnostik fokussiert, zielt das modularisierte Qualifizierungsformat zum „Lerncoaching“ der Universität Kiel auf die ressourcenorientierte Beratung, um eine Passung zwischen dem Lernenden und Lerngegenstand zur Optimierung individueller Lernprozesse zu erreichen (Pallasch & Hameyer, 2012).

Neben diesen fachübergreifenden Qualifizierungsformaten zeigen sich auch fachbezogene Fortbildungsansätze, die mit entsprechenden diagnostischen Instrumenten und didaktischen Konzepten verbunden werden. Dies verdeutlicht exemplarisch das Projekt IGEL (Individuelle Förderung und adaptive Lern-Gelegenheiten in der Grundschule). Hierbei handelt es sich um ein vom IDeA-Zentrum (Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk-Zentrum) durchgeführten Forschungsansatz, um diverse Methoden zur Schaffung adaptiver Lerngelegenheiten auszuwerten.

Dazu werden verschiedene Unterrichtsmethoden Individueller Förderung im naturwissenschaftlichen Sachunterricht an Grundschulen von speziell für das Projekt fortgebildeten Lehrpersonen durchgeführt und evaluiert. In den Lehrerfortbildungen werden neben Sachunterrichtsthemen verschiedene Methoden (kognitive Strukturierung, Peer Learning, lernbegleitende Diagnostik) adaptiver Lernumgebungen intensiver behandelt. Die Evaluation dieser Methoden soll dazu beitragen, insbesondere Kinder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen im Unterricht besser fördern zu können, sodass alle Schülerinnen und Schüler curriculare Basisstandards im naturwissenschaftlichen Sachunterricht erreichen können. Dabei werden sowohl die generellen gruppalen Leistungssteigerungen als auch die differenzielle individuelle Entwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler genauer untersucht (Hardy et al., 2011).

Über die genannten Qualifizierungsschwerpunkte zur Individuellen Förderung hinaus wird zunehmend auch die Inklusive Bildung in konkreten Formaten der Lehreraus- und -fortbildung fokussiert. Vor dem

Hintergrund der UN-BRK muss Inklusive Bildung ein verpflichtendes Unterstützungsangebot in der Lehrerbildung sein. Um diese Unterstützung gewinnbringend zu gestalten, sollten „interdisziplinäre Kooperation, innere Differenzierung und Individualisierung, offene Lernformen, alternative Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung, entwicklungs- und prozessorientierte Lernbegleitung und eine reflektierte Einstellung gegenüber beeinträchtigten oder besonders begabten Mädchen und Jungen verschiedenster Kulturen, Religionen und Gesellschaftsschichten“ (Feyerer, 2011) zentral in der Lehrerbildung Berücksichtigung finden.

Diese Aspekte beziehen sich auf die genannten diagnostischen, didaktischen und kommunikativen Kompetenzbereiche der individuellen Förderung, fokussiert auf inklusive Bildung. Obwohl durch die UN-BRK die Einbeziehung inklusiver Inhalte in die Lehrerbildung verpflichtend ist, erfolgt die Umsetzung in der Lehreraus- und -weiterbildung in sehr unterschiedlicher Form<sup>2</sup>. Einen Überblick über die dritte Phase der Lehrerbildung, die Fort- und Weiterbildung, bietet die aktuelle Expertise von Amrhein und Badstieber mit einer Trendanalyse über Lehrerfortbildungen zu Inklusion (Amrhein & Badstieber, 2013).

Bezogen auf exemplarische Qualifizierungsformate zur Inklusiven Bildung lässt sich in der ersten Phase der Lehrerbildung das Projekt „Praxisphasen in Inklusion – PinI“ an der Universität Münster benennen. Dieses orientiert sich an Kompetenzbereichen zur Inklusiven Bildung der Pädagogischen Hochschule Luzern (vgl. Kap. 2.2.5) und ermöglicht den Studierenden forschendes Lernen in inklusiven Settings. Die Kooperationschulen, an denen die Studierenden lernen, erhalten Unterstützung auf dem Weg zur Inklusion.

In der dritten Phase der Lehrerbildung zeigt sich beispielsweise der postgraduale Masterstudiengang „Inklusive Pädagogik“ der Universität Bremen als besonders innovativ. Anhand der Strukturierungsmerkmale des Index für Inklusion (Kulturen, Strukturen, Praktiken) (Booth & Ainscow, 2011) (vgl. Kap. 4.1) ist hier konzeptionell eine Verzahnung von Lehrerbildung und Schulentwicklung unter Einbeziehung von Methoden forschenden Lernens vorgesehen. Zur Fokussierung der Potenzialentwicklung im Kontext Inklusiver Bildung lässt sich exemplarisch auch der Weiterbildungsstudiengang zum ECHA-Diplom „Specialist in Gifted

---

2 Übersicht: <http://www.aktion-mensch.de/inklusion/studieren.php>

Education“ des Internationalen Centrums für Begabungsforschung benennen. Dieses Format zielt auf die Optimierung der adaptiven Lehrkompetenzen (vgl. Kap. 2.2.5) und beachtet im Sinne einer inklusiven Begabungsförderung auch spezielle Bedürfnisse von Personen mit besonderen Begabungen (Fischer et al., 2013) (vgl. Kap. 2.3).

## 6. AUSBLICK

Individuelle Förderung erweist sich nicht nur als schulische Herausforderung, sondern als Aufgabe für das gesamte Bildungssystem, sowohl bezogen auf die pädagogische Praxis als auch die wissenschaftliche Forschung. Individuelle Förderung kann dabei als die entscheidende Antwort auf die Frage zum potenzialorientierten Umgang mit Vielfalt, gerade in einem inklusiven Bildungssystem, verstanden werden. Diagnostische Instrumente, didaktische Konzepte und kommunikative Ansätze zur Individuellen Förderung sind hierbei zentral. Bildung ist der Schlüssel zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für alle Kinder und Jugendliche – egal ob mit besonderen Begabungen, speziellen Beeinträchtigungen, sozialen Benachteiligungen oder Zuwanderungsgeschichte und unabhängig von Genderfragen.

Eine Schule für Alle erfordert die Orientierung nicht nur an den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern, sondern auch an den leistungsstarken. Zentral ist eine Ausrichtung an den Potenzialen aller Schülerinnen und Schüler, damit sie ihre Persönlichkeit entwickeln können. Für die Zukunft bedarf es, auch vor dem Hintergrund des inklusiven Umbaus des Bildungssystems, des strukturellen Ausbaus und der wissenschaftlichen Begleitung in der Programmentwicklung und -evaluation zur Individuellen Förderung. Grundvoraussetzung ist eine adäquate Lehreraus- und -weiterbildung, die die Entwicklung professioneller Kompetenzen zur Diagnose und Individuellen Förderung fokussiert.



## Literaturverzeichnis

Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). Lehrerfortbildungen zur Inklusion - eine Trendanalyse (Bertelsmann-Stiftung, Hrsg.), Gütersloh.

Amrhein, B. (2011). Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Amrhein, B. (2012). LehrerInnenbildung für eine Inklusiv Schule - Bestandsaufnahme der Ausbildungssituation an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. *Gemeinsam Leben* (1).

Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. (2001). Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn.

Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hrsg.), *PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. (S. 271–298). Opladen.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bastian, J. & Combe, A. (2008). Feedbackarbeit und Individualisierung. Zum Wechselverhältnis zweier Lehr-Lern-Formen. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 173–180). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.

Bayer, A. (2009). *Individuelle Förderung von Strategien selbstgesteuerten Lernens im Regelunterricht*. Münster.

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.). (2009). *Alle inklusive! Die neue UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung*. Berlin.

Beck, Erwin et al. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63)*. Münster: Waxmann.

Beck, E.; Guldemann, T.; Zutavern, M. (1997). *Eigenständiges Lernen verstehen und för-*

dern. In Reusser, K; Reusser-Weyeneth, M (Hrsg.). *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern u.a. Huber, 207-225.

Behrens, B., Sauerhering, M. & Solzbacher, C. (2012). Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zu Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften zu individueller Förderung. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 3–16). Köln u.a.: Link.

Berkemeyer, N., Bos, W. & Manitus, V. (2012). *Chancenspiegel. Zur Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bertelsmann Stiftung. (2013). *Individuelle Förderung. Ergebnisse der Reformgruppe und des Arbeitskreises Individuelle Förderung und Steuerungsimpulse der Länder*. Gütersloh.

Bielefeldt, H. (2010). Menschenrecht auf inklusive Bildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (1), 66–69.

Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik* (2., durchges. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–475.

Bohl, T., Batzel, A. & Richey, P. (2011). Öffnung-Differenzierung-Adaptivität: Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. *Schulpädagogik heute*, 2 (4).

Bohl, T. & Kucharz, D. (Hrsg.). (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung* (Pädagogik, Bd. 22). Weinheim, Basel: Beltz.

Bonsen, M. & Cloppenburg, M. (2013). Auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. *Schulentwicklung für gemeinsames Lernen. Schulmagazin* 5 bis 10, 81 (2), 7–10.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3. Aufl.). Bristol: CSIE.

Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012b). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, C. (Hrsg.). (2012a). *TIMSS 2011 Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bos, W., Lankes, E.M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU, Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.



Budde, J. (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 13 (2), 1–63.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.). (2010). Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung.

Bundesministerin für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2003). *Verwaltungsvereinbarung. Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“*.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2012). *Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz*. Berlin.

Cinar, M., Otremba, K., Stürzer, M. & Bruhns, K. (2013). *Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) (Hrsg.). (2010). *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005–2010*. Frankfurt am Main.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Springer.

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). (2010). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn.

Dietze, T. (2012). Zum Stand der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland. *Die Schulstatistik 2010/11. Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (1), 26–31.

Dresel, M. & Finsterwald, M. (2003). Identifikation von begabten Mädchen. *Journal für Begabtenförderung*, 29–35.

Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. *Internationale und nationale Befunde. Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60 (3), 163–183.

Ebel, C., Hollenbach, N. & Müncher, A. (2011). Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht. Was „individuelle Förderung“ in der Unterrichtspraxis bedeutet und wie sich Schulen – trotz schwieriger Rahmenbedingungen – auf den Weg machen können. *Podium Schule* (1.11), 1–3.

Ehmke, T., Klieme, E. & Stanat, P. (2013). Veränderungen der Lesekompetenz von PISA 2000 nach PISA 2009. Die Rolle von Unterschieden in den Bildungswegen und in der Zusammensetzung der Schülerschaft. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 59, S. 132–150)*. Weinheim u.a.: Beltz.

Ellinger, S. (2013). *Förderung bei sozialer Benachteiligung (Fördern lernen, Bd. 1: Intervention)*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Feiner, F. (2008). Heterogenität wahrnehmen- Einmaligkeit fördern. Inklusive Bildung oder: Grenzen im Kopf überwinden - inklusive Bildung. *Christlich-pädagogische Blätter*, 119 (5), 152–158.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung.* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Ferri, B. A. (2012). Underminding inclusion? A critical reading of response to intervention. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (8), 863–880.
- Feyerer, E. (2011). Inklusion meint mehr als Integration. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (4), 9–18.
- Finn, J.D. (2002). Class-size reduction in grades k-3. In A. Molnar (Ed.), *School reform proposals: The research evidence.* Greenwich, Conn.: Information Age Publishing, 27-48.
- Fischer, C., Veber, M. & Rott, D. (2013). Inklusive Begabungsförderung als Aufgabe und Herausforderung – auch für Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung. In: *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 51 (2), 22–30.
- Fischer, C. (2009). Individuelle Förderung besonders begabter Kinder mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten. In C. Fischer, U. Westphal & C. Fischer-Ontrup (Hrsg.), *Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als Herausforderung. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Rechenschwierigkeiten (Begabungsforschung, Bd. 9, S. 178–191).* Münster u.a.: LIT-Verlag.
- Fischer, C. (1999). *Hochbegabung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS). Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Hochbegabung und LRS sowie zur Förderung besonders begabter Kinder mit LRS.* Münster: o.V.
- Fischer, C. & Fischer-Ontrup, C. (2011). Individuelle Förderung von Strategien des selbst-regulierten Lernens bei begabten Kindern und Jugendlichen. In M. Dresel & L. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz (Talentförderung, Expertiseentwicklung, Leistungsexzellenz, Bd. 9, S. 237–248).* Münster: Lit.
- Fischer, C. (2010a). Individuelle Förderung. Weiterbildung zu ExpertInnen als Teil der Schulentwicklung: Ein Zertifikatsangebot der Universität Münster. *Journal für Schulentwicklung*, 14 (3), 62–66.
- Fischer, C. (2010b). „Lerndiagnose: Ein Instrument.“ *Journal für Schulentwicklung* 14 (3). 70-73.
- Fischer, C. (2006). *Lernstrategien in der Begabtenförderung. Eine empirische Untersuchung zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung.* Münster: o.V.
- Fischer, C. (2013). *Individuelle Förderung. Umgang mit Vielfalt als Herausforderung für die Schule und Lehrerbildung.* *Engagement* (4), 281–290.
- Fischer, N. (2011). *Individuelle Förderung in der Ganztagsschule? Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen. VBE Niedersachsen „zeitnah“ (10-12), 12–14.*

Franzkowiak, T. (2010). „Dafür bin ich doch gar nicht ausgebildet!“ Was lernen zukünftige Grundschullehrkräfte an der Hochschule über „inklusive Pädagogik“? In A.-D. Stein, S. Krach & I. Niedick (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 245–269). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540–572). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1–23). Göttingen: Hogrefe.

Fromme, T. & Veber, M. (2013). Da bin ich noch unsicher - Inklusive Bewertung in der persönlichen Bewertung von angehenden Grundschullehrkräften. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 51 (3), 34–43.

Fürstenau S, Gomolla M (Hrsg.) (2011) *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gasse, M. (2012). Individuelle Förderung: Ein Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 83–101). Köln u.a.: Link.

Geiling, U., Liebers, K. & Prengel, A. (2011). *Handbuch ILEA-T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang*. Halle Wittenberg: Martin-Luther-Universität.

Glathe, B., Heger, B., Schubert, S. & Wergowski, S. (2012). ILEA T – Individuelle Lern- und Entwicklungsanalyse/ Transition: Ein diagnostisches Konzept für den Übergang Kita – Grundschule. *Zeitschrift für Inklusion* (3).

Goetz, N. B. & Ruf, U. (2007). Das Lernjournal im dialogisch konzipierten Unterricht. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 133–148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gomolla, M. (2010). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Bildungssystem. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schiefen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (4. Aufl., S. 87–102). Verlag für Sozialwissenschaften.

Gudjons, H. (2001). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit* (6. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Haas, B. (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung. Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (10), 404–413.

Hänze, M. & Jurkowski, S. (2013). Kooperatives Lernen in der Grundschule. Wie gelingen gemeinsames Lernen und Arbeiten. *Deutsch differenziert* (4), 8–10.

Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E., Warwas, J., Büttner, G. et al. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 819–833.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Taylor and Francis.

Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von W. Beywl und K. Zierer). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Heimbach-Steins, M. (2013). Gerechte Bildungschancen für alle? Defizite, Kriterien, Ansätze. In C. Fischer (Hrsg.), *Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 29, S. 35–60). Münster u.a.: Waxmann.

Heimlich, U. (2011). Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (2), 44–54.

Heimlich, U. (2009). *Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heller, K. A. & Perleth, C. (2007). Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (Talentförderung, Expertiseentwicklung, Leistungsexzellenz, Bd. 1, S. 139–170). Berlin: LIT-Verlag.

Heller, K. A. (2000). Hochbegabungsdagnostik. In K. A. Heller (Hrsg.), *Lehrbuch Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung* (S. 241–256). Göttingen: Hans Huber Verlag.

Helmke, A. (2010). *Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität*. Seelze-Velber: Klett; Kallmeyer.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.

Herbart, J.-F. (1808). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Bochum: Kamp.

Hesse, H.-G., Göbel, K. & Hartig, J. (2008). Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 208–230). Weinheim u.a.: Beltz.

Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule - veränderter Orientierungsrahmen für die Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60 (6).

Hinz, A. (2013). *Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland*. *Zeitschrift*

für Inklusion (1). Zugriff am 16.09.2013. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182>

Holtappels, H. G., Lossen, K., Spillebeen, L. & Tillmann, K. (2011). Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagschulen – Konzeption und Entwicklungsprozess als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (14), 25–42.

Hormel, U. & Scherr, A. (2006). Ungleichheiten und Diskriminierung. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen* (S. 181–186). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Hoyer, T., Weigand, G. & Müller-Oppliger, V. (2013). *Begabung. Eine Einführung*. Darmstadt: Wiss. Buchges.

Hradil, S. (2005). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (Lehrbuch, 8. Aufl., Nachdr). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (6. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012). Inklusionsdidaktische Netze - Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (Praxis Heilpädagogik, S. 153–190). Stuttgart: Kohlhammer.

Käpnick, F. (2008). Diagnose und Förderung mathematisch begabter Kinder im Spannungsfeld zwischen interdisziplinärer Komplexität und Bereichsspezifität. In C. Fischer, F.J. Mönks & U. Westphal (Hrsg.), *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten - Persönlichkeit entwickeln*. (S. 3-23). Münster: Lit-Verlag.

Klemm, K. (2013). *Ganztagschulen in Deutschland. Eine bildungsstatistische Studie*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen - Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Essen und Berlin: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. et al. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.

Klieme, E. & Laukart, J. (2007). *Verständnis von und Umgang mit Standards*. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten* (3. unveränderte Aufl., S. 160–174). Bonn.

Klieme, E. & Warwas, J. (2011). *Konzepte der individuellen Förderung*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(1), 1–12.

dagogik, 57 (6), 805–818.

Knowles, G. (Hrsg.). (2011). *Supporting Inclusive Practice* (2. Aufl.). Oxon, New York: Routledge.

Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.). (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Befunde des ersten Ländervergleichs zur Überprüfung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch.*

Köpfer, A. (2013). *Inclusion in Canada. Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krapp, A. (2007). *Lehren und Lernen.* In R. Tippelt & H.-E. Ternoeth (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 454–457). Weinheim: Beltz.

Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). *Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern.* *Empirische Sonderpädagogik* (1), 3–24.

Kuhl, J. & Solzbacher, C. (2012). *Selbstkompetenzförderung durch Beziehungsarbeit.* In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 277–295). Köln u.a.: Link.

Kultusministerkonferenz. (2000). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung,* Bonn.

Kunze, I. (2008). *Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule - Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung.* In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 13–26). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Kunze, I. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2008). *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II.* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen. (2013). *Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Beobachten - Beschreiben - Bewerten - Begleiten.* Verfügbar unter <http://lehrerfortbildung-bw.de/allgschulen/bbbb/index.html>

Lehberger, R. & Sandfuchs, U. (2008). *Heterogenität in Schule und Unterricht: einleitende Reflexionen.* In R. Lehberger & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schüler fallen auf: Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht* (S. 9–17). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lehmann, R. & Lenkeit, J. (2008). *Element. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklung in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien.* Berlin: Humboldt Universität zu Berlin.

Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderungen und Benachteiligungen (Urban-Taschenbücher, Bd. 625).* Stuttgart: Kohlhammer.

Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Münster u.a.: Waxmann.

Lozman, T., Deppeler, J. & Harvey, D. (2010). *Inclusive education. A practical guide to supporting diversity in the classroom* (2. Aufl.). London, New York: RoutledgeFalmer.

Löser, J. M. & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive. Ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6 (1), 21–33.

Lukiak, M. (2010). On Diversity in Educational Contexts. In OECD (Hrsg.), *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge* (Educational Research and Innovation, S. 41–62). Paris.

Lütje-Klose, B. (2011). Müssen Lehrkräfte ihr didaktisches Handwerk verändern? Inklusive Didaktik als Herausforderung für den Unterricht. *Lernende Schule*, 55 (14).

Mack, W. (2011). Lokale Bildungslandschaften und Inklusion. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (Schulpädagogik, S. 40–48). Stuttgart: Kohlhammer.

Mand, J. (2012). *Lese-Rechtschreibförderung für Migrantenkinder. Entwicklungsmodelle, Diagnostik, Methoden* (Schulpädagogik). Stuttgart: Kohlhammer.

Mand, J. (2003). *Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.

Maykus, S., Böttcher, W., Liesegang, T. & Altermann, A. (2011). Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Theoretisch-empirische Reflexionen zu Anspruch und Konsequenzen eines (sozial-) pädagogischen Programms im professionellen Handeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (Supplement), 125–142.

Messner, C., Tiaden, C., Brügger, A. & Ulrich, M. (2013). Der mittelfristige Einfluss von Feedback auf die Leistung von Mastery oder Performance motivierten Personen. Zugriff am 04.11.2013. Verfügbar unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7905>

Messner, R. (2012). Leitlinien einer phasenübergreifenden Professionalisierung der Lehrerbildung. In D. Bosse, K. Moegling & J. Reitingen (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 5, S. 63–92). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl.

Meyer, H. (2007). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. [der neue Leitfaden]* (Kompl. überarb. Neuausg., 1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Meyer, H. (2011). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Miller, S. (2013). Die Sicht der Lehrkräfte auf Heterogenität. Ergebnisse einer quantitativen Erhebung in NRW. In E. Jürgens & S. Miller (Hrsg.), *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse*. (S. 249–251). Weinheim: Beltz Juventa.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg & Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.). (2009). Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten - Beschreiben - Bewerten - Begleiten. Stuttgart.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2005). Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. SchulG NRW.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2010). Die Initiative „Gütesiegel Individuelle Förderung“. Ein Leitfaden für Schulen. Neuss: Meinke Print Media Partner.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2011). Empfehlungen der Bildungskonferenz „Zusammen Schule machen für Nordrhein-Westfalen“ zum Thema „Individuelle Förderung: von der Qualitätsanalyse bis zur systematischen Unterrichtsentwicklung und Lehrerfortbildung“. Düsseldorf.

Müller, F. J. & Prengel, A. (2013). Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und Grundschulpädagogik. Zeitschrift für Grundschulforschung, 7 (1), 7–20.

Myschker, N. (1999). Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - hilfreiche Massnahmen. Stuttgart: Kohlhammer.

Neuber, N. & Pfitzner, M. (Hrsg.). (2012). Individuelle Förderung im Sport. Pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte. (Begabungsforschung, Bd. 14). Münster: LIT-Verlag.

Neuhoff, K. (2014). Recht auf inklusive Bildung. Sozialethische Überlegungen zum Umgang mit Heterogenität. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, M. Veber & R. Buschmann (Hrsg.), Umgang mit Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung. Im Druck. Münster u.a.: Waxmann.

Nückles, M., Hübner, S., Glogger, I., Holzäpfel, L., Schwonke, R. & Renkl, A. (2010). Selbstreguliert lernen durch Schreiben von Lerntagebüchern. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht (S. 36–51). Landau: Empirische Pädagogik e.V.

OECD. (2011). Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States: OECD Publishing.

OECD. (2003). Education Policy Analysis.

Oelkers, J. (2011). Quo Vadis: Thesen zu Steuerung von Führung in Schulen und Bildungsorganisationen. In S. Hahn & G. Klewin (Hrsg.), Impulse für Schulentwicklung und -forschung (TriOS : Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, S. 73–90).

Pallasch, W. & Hameyer, U. (2012). Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung (2. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

Pant, H. A., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., Siegle, T. & Pöhlmann, C. (2013). IQB-



Ländervergleich. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe. Münster: Waxmann (Zusammenfassung).

Preckel, F. & Baudson, T. G. (2013). Hochbegabung. Erkennen, Verstehen, Fördern. München: Beck, C H.

Prengel, A. (2011). Inklusion international: Zwischen normativer Gewissheit und alltäglicher Unvollkommenheit. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt: Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln* (S. 18–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Prengel, A. (2006). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 2, 3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Prenzel, M., Sälzer, Ch., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) PISA 2012 Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann.

Rabenstein, K. (2009). Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen - ein Fallvergleich. In S. Appel, H. Ludwig & U. Rother (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2010. Vielseitig fördern*. (S. 23–33). Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.

Rahm, S. (2011). Bildungsstandards - Individualisierung: produktive Spannungsfelder der Schulentwicklung. In F. Hofmann, D. Martinek & U. Schwantner (Hrsg.), *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards - (k)ein Widerspruch?* (S. 29–46). Wien u.a.: LIT-Verlag.

Rauschenbach, T., Arnoldt, B., Steiner, C. & Stolz, H.-J. (2012). Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Rechter, Y. (2011). Bedeutung individueller Lernförderung als Unterstützung schulischen Lernens. Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung, die Einschätzung der Lernfreude und die fachliche Leistung von Schülerinnen und Schülern in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reh, S. (2005). Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern schwer, mit Heterogenität umzugehen? *Die Deutsche Schule*, 97 (1), 76–86.

Reinhardt, V. (2013). Interview mit Prof. Dr. Andreas Helmke zur Hattie-Studie. *Lehren und Lernen*, 39 (7), 8–15.

Renkl, A. (2010). Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen. Wiesbaden: DUV.

Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Rischke, M., Bönsch, C. & Müller, U. (2013). *Monitor Lehrerbildung - Ein Instrument zur*

Herstellung von Transparenz. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 36–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung in der Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire* (UTB, Bd. 8443, S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sahlberg, P. (2012). A Non-Competitive Education for a Competitive Economy. In OECD (Hrsg.), *Strong Performers and Successful Reformers. Lessons from PISA for Japan* (S. 93–111). Paris.

Sandfuchs, U. (2011). Fördern und Förderunterricht. In W. Einsiedler, M. Götz & F. Heinzel (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (3. vollst. überarb. Aufl., S. 310–314). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sauter, S. (2013). Bildung für alle – Schule für alle? - Ausblicke auf ein schulpädagogisches Spannungsfeld im Kontext von Steuerungslogik und der aktuellen Debatte um Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (1). Zugriff am 16.09.2013. Verfügbar unter <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/205/186>

Sawalies, J., Veber, M., Rott, D. & Fischer, C. (2013). Inklusionspädagogik in der ersten Phase der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zu Stand und Unterschieden universitärer Lehrangebote für die Regelschullehrämter. *Schulpädagogik heute*, 4. Zugriff am 20.09.2013. Verfügbar unter [http://schulpädagogik-heute.de/index.php/component/joomdoc/SH\\_8/SH8\\_21b.pdf/download](http://schulpädagogik-heute.de/index.php/component/joomdoc/SH_8/SH8_21b.pdf/download)

Schäfer, U., Weiß, M. & u.a. (2007). Organisation der Schulsysteme und Leitthemen ihrer aktuellen Entwicklung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten* (3. unveränderte Aufl., S. 37–71). Bonn.

Scharenberg, K. (2012). Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie. Münster u.a.: Waxmann.

Schenz, C. (2011). Pädagogische Diagnostik als ein Kernelement der Begabungsförderung - Begabungen erkennen und anerkennen. In O. Steenbeck, H. Quitmann & P. Esser (Hrsg.), *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung* (S. 119–124). Weinheim und Basel: Beltz.

Schratz, M., Pant, H. A. & Wischer, B. (Hrsg.). (2012). *Der deutsche Schulpreis 2012: Was für Schulen! Vom Umgang mit Vielfalt - Beispiele guter Praxis (Der Deutsche Schulpreis)*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik: Ein Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (1), 19–28.

Seitz, S. (2011). Umgang mit unterschiedlichen Lerntypen. Individualisierung durch Förderpläne, Lerntagebuch, Lernportfolio. *Schulmagazin 5 bis 10*, 79 (5), 11–14.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Standards für die Lehrerbildung*. Berlin.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2013, 05. März). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2007 bis 2011* -. Berlin.

Simons, P. Robert Jan. (1992). Lernen, selbstständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 251–264). Göttingen: Hogrefe.

Sliwka, A. (2012). Diversität als Chance und als Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (S. 169–176). Wiesbaden: Springer VS.

Solzbacher, C. (2008). Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 27-31). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Solzbacher, C., Behrens, B., Sauerhering, M., Schwer, C. (2012). *Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Lehrkräften*. München: Link.

Solzbacher, C. & Schwer, C. (2013). Beziehungsgestaltung als grundlegendes Moment der Begabungsförderung auch für hochbegabte Schülerinnen und Schüler. *Journal für Begabtenförderung*, 13 (3), 7–18.

Souvignier, E. (2009). Effektivität von Interventionen zur Verbesserung des Leseverständnisses. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnose und Förderung des Leseverständnisses (Tests und Trends N.F. Band 7)* (S. 185-206). Göttingen: Hogrefe.

Sroka, W. (2007). Organisation von Unterstützungssystemen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten* (3. unveränderte Aufl., S. 144–160). Bonn.

Stadelmann, W. (2012). Begabungs- und Begabtenförderung: eine Aufgabe für Schule und Lehrerbildung. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, H. Scheerer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung multipler Begabungen. Allgemeine Förder- und Förderkonzepte (Begabungsforschung. Schriftenreihe des ICBF Münster/Nijmegen, Bd. 12, S. 65–76)*. Münster: LIT-Verlag.

Stamm, M. (2009). *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Steffens, U. & Höfer, D. (2012). Was ist das Wichtigste beim Lernen? Die Forschungsbilanz von John Hattie. *Pädagogik*, 64 (12), 40–43.

- Terhart, E. (2011a). Has John Hattie Really Found the Holy Grail of Research on Teaching? An Extended Review of „Visible Learning“. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (3), 425–438.
- Terhart, E. (2011b). Lehranstalt und Lernwerkstatt zugleich? Anforderungen an das Bildungsprofil von Schule heute. In Krüger, M.; Neuber, N. (Hrsg.): *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: Springer VS, 53–67.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. Y. Y. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- Traub, S. (2011). Projektprüfung und Projektbeurteilung. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen - Grundlagen und Reformansätze* (S. 161–176). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- UN. (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Verfügbar unter <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html>
- UN. (1979). Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau. Verfügbar unter <http://www.frauenrechtskonvention.de/>
- UN. (1989). Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Verfügbar unter <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=465>
- UNESCO. (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“.
- UNESCO. (2007). Weltbildungsbericht. Zugriff am 04.11.2013. Verfügbar unter <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/efareport2007dt.pdf>
- Universität Hamburg. (2007). Prüfungsordnung über die Abschlüsse „Bachelor of Arts“ und „Bachelor of Science“ der Lehramtsstudiengänge.
- Veber, M. (2010). Ein Blick zurück nach vorn in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zur Alltagstheorie über Behinderung, Integration-Inklusion und Sonderschule. Münster: ZfL.
- Veber, M. (2013). Studentische Professionalisierung in Inklusion für Inklusion - Anregungen aus der ersten Phase der Lehrerbildung. *Seminar*, 19 (1), 66–78
- Vock, M., Preckel, F. & Holling, H. (2007). Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen (Hochbegabung). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Vollstädt, W. (2009). Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Qualitätsansprüche und Möglichkeiten. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2009. Leben – Lernen – Leisten* (S. 24–37). Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag. Verfügbar unter [http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4860/pdf/JbG\\_2009\\_Vollstaedt\\_Individuelle\\_Foerderung\\_Ganztagschule\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4860/pdf/JbG_2009_Vollstaedt_Individuelle_Foerderung_Ganztagschule_D_A.pdf)

Vygotskij, L. S. (2002). Denken und Sprechen: Psychologische Untersuchungen Weinheim: Beltz.

Wagner, H. & Neber, H. (2007). Schülerwettbewerbe fördern Begabungen. In P. Fauser & R. Messner (Hrsg.), *Fordern und Fördern. Was Schülerwettbewerbe leisten* (S. 73–84). Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.

Walm, M. & Wittek, D. (2013). *Lehrer\_innenbildung in Deutschland. Eine phasentübergreifende Analyse der Regelungen in den Bundesländern*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Zugriff am 16.11.2013. Verfügbar unter [http://www.gew.de/Binaries/Binary98423/LehrerInnenbildung\\_A4\\_web.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary98423/LehrerInnenbildung_A4_web.pdf)

Waxman, H. C., Wang, M. C., Anderson, K. A. & Walberg, H. J. (1985). Synthesis of research on the effects of adaptive education. *Educational leadership*, 43 (1), 26–29.

Waxmann, H. C., Alford, B. & Brown, D. B. (2013). Individualized Instructions. In J. Hattie & E. M. Anderman (Hrsg.), *International guide to student achievement* (Educational psychology handbook series, S. 405–407). New York: Routledge.

Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeit der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. *Friedrich Jahresheft*, 50–52.

Weinert, F. E. (2000a). Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung. Vortrag gehalten anlässlich der zweiten internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung. Internationale Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung, Salzburg.

Weinert, F. E. (2000b). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz* (2), 1–16.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 17–31.

Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 315–327). New York: Macmillan.

Wellenreuther, M. (2007). Lehren und Lernen - aber wie?: Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 50, 3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Wendt, H., Willems, A. S., Tarelli, I., Euen, B. & Bos, W. (2013). Ausreichend geförderte Talente? – Zu den deutschen Ergebnissen von leistungsstarken Viertklässlerinnen und Viertklässlern in IGLU 2011 und TIMSS 2011. In C. Fischer (Hrsg.), *Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 29, S. 23–34). Münster u.a.: Waxmann.

Wendt, P. (2012). Kein Lernfortschritt? Was weniger wirkt: offener Unterricht. *Grundschule Konzepte und Materialien für eine gute Schule* (7/8), 22–23.

- Werning, R. & Avci-Werning, M. (2013). Vielfalt gestalten. *Lernchancen* (93/94), 4–9.
- Werning, R. (2010). Mehr Vielfalt für die Schule - welche Chancen bieten heterogene Lerngruppen? *Schule heute*, 50 (6), 4–8.
- Wischer, B. (2008). „Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers“. *Erziehung und Unterricht*, 158 (9-10), 714–722.
- Wischer, B. (2012). Individuelle Förderung als Herausforderung für Schulentwicklung - Schultheoretische Perspektiven zu Konzepten und Fallstricken. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 55–67). Köln u.a.: Link.
- Wocken, H. (2013). *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege (Lebenswelten und Behinderung, Bd. 15)*. Hamburg: Feldhaus.
- Wolter, A. (2006). Lebenslanges Lernen. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 191–197). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zehetmair, H. (Hrsg.). (2013). *Zukunft durch Bildung. Bildung für die Zukunft. Ergebnisse des Bildungsforums I*, München.
- Ziegler, A., Schirner, S., Schimke, D. & Stöger, H. (2010). Systemische Mädchenförderung in MINT. Das Beispiel CyberMentor. In C. Quaiser-Pohl & M. Endepohls-Ulpe (Hrsg.), *Bildungsprozesse im MINT-Bereich: Interesse, Partizipation und Leistungen von Mädchen und Jungen* (S. 109–126). Münster: Waxmann.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Reinhardt.
- Zielinski, W. (1998). *Lernschwierigkeiten, Ursachen – Diagnostik – Intervention* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ziemen, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

---

In der Schriftenreihe des **Netzwerk Bildung** sind bisher folgende Titel erschienen:

- #30 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion** (2013)
- #29 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Frühkindliche Bildung – Das reinste Kinderspiel?!** (2013)
- #28 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Für ein Recht auf Ausbildung** (2013)
- #27 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Nationale Bildungsstrategie** (2012)
- #26 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **PISA – folgenlos? Handlungsmöglichkeiten gegen Bildungsbenachteiligung** (2012)
- #25 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Bildungskanon heute** (2012)
- #24 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Hätte Kant gesurft? Wissen und Bildung im Internet-Zeitalter** (2011)
- #23 Joachim Wieland, Dieter Dohmen: **Bildungsföderalismus und Bildungsfinanzierung** (2011)
- #22 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle – Wie verändern wir Schule wirklich?** (2011)
- #21 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Allgemeinbildende Privatschulen – Impulsgeber für das Schulsystem oder Privatisierung von Bildung?** (2011)
- #20 Manfred Weiß: **Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland – Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?** (2011)
- #19 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Bevölkerung, Bildung, Arbeitsmarkt – Vom Bildungsbericht zur Bildungssteuerung** (2010)
- #18 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Inklusive Bildung – Die UN-Konvention und ihre Folgen** (2010)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteure der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexperten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Anliegen des Netzwerks ist der offene und konstruktive Dialog mit dem Ziel, zu einem gemeinsamen Vorgehen in der Bildungspolitik beizutragen.

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: [marion.stichler@fes.de](mailto:marion.stichler@fes.de)  
Weitere Informationen erhalten Sie unter  
<http://www.fes.de/themen/bildungspolitik>

ISBN: 978-3-86498-805-9



Committed to excellence

Die Friedrich-Ebert-Stiftung ist im Qualitätsmanagement zertifiziert nach EFQM  
(European Foundation for Quality Management): Committed to Excellence