



SCHULLEITUNGEN

LEHRKRÄFTE

Individuelle Förderung am allgemein bildenden Gymnasium

GUTE **BILDUNG**
Beste Aussichten
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

I. INDIVIDUELLE FÖRDERUNG AM ALLGEMEIN BILDENDEN GYMNASIUM	5
II. UMSETZUNG DER INDIVIDUELLEN FÖRDERUNG IN DER UNTER-, MITTEL- UND OBERSTUFE	12
II.1 Förderbaustein „Gut ankommen am Gymnasium“	12
II.2 Förderbaustein „Den eigenen Weg finden“	16
II.3 Förderbaustein „Sicher zum Abitur“	20
Die Maßnahmen der individuellen Förderung am allgemein bildenden Gymnasium im Überblick	24
„Jugend debattiert“ als Instrument der individuellen Förderung	26
III. MENTORINGSYSTEME ALS MÖGLICHKEIT DER INDIVIDUELLEN FÖRDERUNG AM GYMNASIUM	27
IV. DER EINKLANG VON INDIVIDUELLEM UND KOOPERATIVEM LERNEN	31
„Leistung macht Schule“ als Motor für individuelle Förderung und eine begabungs- und begabtenförderliche Schul- und Unterrichtsentwicklung	36
V. AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE	39
IMPRESSUM	43



Per aspera ad astra.

Es gibt keinen bequemen Weg, der von der Erde zu den Sternen führt.

Lucius Annaeus Seneca

Liebe Leserin, lieber Leser,

der Weg zur Bildung ist kein bequemer Weg. Bisweilen bereitet er auch Arbeit und Mühe – zumal dann, wenn er „zu den Sternen“ führt. Das gilt natürlich zuallererst für die Bildungsbiographie jedes Einzelnen. Die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ist daher eines der Leitziele des baden-württembergischen Gymnasiums: Das Gymnasium möchte jede Schülerin und jeden Schüler dabei unterstützen, den jeweils passenden Weg zu gehen.

Individuelle Förderung orientiert sich immer an den einzelnen Interessen und Begabungen der Schülerinnen und Schüler und ermöglicht ihnen eigene Lernwege. Von Klasse 5 bis Klasse 10 wird am Gymnasium ein Teil der zur Verfügung gestellten Poolstunden verpflichtend für die individuelle Förderung eingesetzt; dabei erhalten die Schülerinnen und Schüler passgenaue Förderangebote.

Entsprechend der Alters- und Klassenstufe werden dabei strukturell unterschiedliche Förderschwerpunkte gesetzt, die sich in den Förderbausteinen „Gut ankommen am Gymnasium“, „Den eigenen Weg finden“ und „Sicher zum Abitur“ abbilden. Diese Förderbausteine haben wir in den vergangenen Jahren kontinuierlich weiterentwickelt.

Auch durch die Einrichtung von weiteren Profilen wie zum Beispiel dem Profilfach Informatik, Mathematik, Physik (IMP) oder durch den Ausbau bestehender Züge wie beispielsweise bei den bilingualen Angeboten wurden Maßnahmen der individuellen Förderung am Gymnasium weiter gestärkt. Vor dem Übergang an die Hochschule ermöglicht die Neugestaltung der Kursstufe mit Leistungs- und Basisfächern den Oberstufenschülerinnen und -schülern, die Fächer und Niveaus zu wählen, die ihren Interessen und Begabungen entsprechen.

Das Ziel, allen Schülerinnen und Schülern ein ihrer Begabung entsprechendes Bildungsangebot zu machen, gilt selbstverständlich auch für hochbegabte Kinder und Jugendliche. Baden-Württemberg hat Angebote zur Hochbegabtenförderung seit vielen Jahren konsequent auf- und ausgebaut – beginnend mit den Begabten-AGs, dann mit Kinder- und Jugendakademien, dem Landesgymnasium für Hochbegabte in Schwäbisch Gmünd, den Hochbegabtenklassen an ausgewählten Gymnasien sowie künftig mit dem MINT-Exzellenzgymnasium mit Internat in Bad Saulgau.

All diese Maßnahmen bieten begabten und hochbegabten Kindern und Jugendlichen durch Akzeleration, also der beschleunigten Behandlung des Unterrichtsstoffs, und durch Enrichment, das heißt mit zusätzlichen Angeboten, die über den regulären Unterricht hinausgehen, eine besondere, zu ihren Begabungen passende Förderung. Der Ansatz der Potenzialförderung, der der gemeinsamen Initiative von Bund und

Ländern „Leistung macht Schule“ zugrunde liegt, ist dabei eine optimale Ergänzung der bestehenden Fördermaßnahmen. Ziel ist es dabei, dass in Zukunft noch viel mehr Schülerinnen und Schüler die Chance erhalten, ihre Stärken und Talente zu entwickeln.

Individuelle Förderung hilft jeder einzelnen Schülerin, jedem einzelnen Schüler, den jeweils eigenen Weg zum bestmöglichen Bildungserfolg zu finden. Jeder Schülerin bzw. jedem Schüler mit einem individuell abgestimmten Lernweg das bestmögliche Bildungsangebot zu schaffen, ist eine große Herausforderung für Schulen. Mit dem vorliegenden Leitfaden möchten wir Sie dabei unterstützen und Ihnen mit Informationen und mit konkreten Umsetzungsbeispielen Anhaltspunkte und Anregungen für Ihr schulspezifisches Förderkonzept geben.

Für Ihr Engagement und Ihren täglichen Einsatz zum Wohle unserer Schülerinnen und Schüler möchte ich mich bei Ihnen an dieser Stelle ausdrücklich bedanken.



Dr. Susanne Eisenmann

Ministerin für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg



I. Individuelle Förderung am allgemein bildenden Gymnasium

Baden-Württemberg hat mittlerweile eine jahrzehntelange Tradition der individuellen Förderung und der Förderung von Potenzialen von Kindern und Jugendlichen vor allem im Gymnasium. In den Gymnasien mit Hochbegabtzügen wird sie explizit benannt, aber auch in allen anderen Gymnasien wurden wertvolle Erfahrungen und Erkenntnisse im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung, der Stärkenorientierung von Schülerinnen und Schülern und der Bildung ihrer Persönlichkeiten gesammelt, an die es ganz gezielt anzuknüpfen und die es konstruktiv weiterzuentwickeln und produktiv umzusetzen gilt.

AUSGANGSLAGE: STEIGENDE HETEROGENITÄT ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DAS GYMNASIUM

Das Gymnasium ist bundesweit und so auch in Baden-Württemberg eine attraktive Schulart. Damit steigt die Herausforderung, auf der einen Seite dem hohen Anspruch zu genügen, der sich durch die gymnasialen Spezifika ergibt, und auf der anderen Seite der zunehmend heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden. Merkmale wie soziale Herkunft, Behinderung, Migration, Einwanderung und damit verbundene Lern- und Leistungsunterschiede haben auch das Gymnasium

erreicht. Die Schülerschaft wird als zunehmend lern- und leistungsheterogen wahrgenommen und die pädagogische Praxis sieht sich mit der Herausforderung konfrontiert, mit der Heterogenität angemessen umzugehen und die Potenziale von Kindern und Jugendlichen unabhängig von Herkunft in Leistung umzusetzen. Wie lassen sich „Masse und Klasse“ in einer „Schule für (fast) alle“ vereinbaren?, heißt die provokative Frage des Bildungsjournalisten Jan-Martin Wiarda (2018).

Anspruch: Wissenschaftlich fundierte Allgemeinbildung und umfassende Persönlichkeitsbildung

Gemäß Schulgesetz vermittelt das Gymnasium Schülerinnen und Schülern mit entsprechenden Begabungen und Bildungsabsichten eine breite und vertiefte Allgemeinbildung, die zur Studierfähigkeit führt. Es ist gleichzeitig nach wie vor die einzige Schulform, die ab der 5. Jahrgangsstufe bis zum Abitur eine auf fachwissenschaftlichen Grundlagen beruhende Wissenschaftsmethodik und -propädeutik als durchgehendes Prinzip des Unterrichts verfolgt (KMK 2018, S. 5). Es sieht zwar „auch den Weg in eine vergleichbare berufliche Ausbildung“ (KMK 2018, S. 4) vor, dennoch bleibt der Anspruch einer wissenschaftlich fundierten Allgemeinbildung in Verbindung mit einer umfassenden Persönlichkeitsbildung auch weiterhin bestehen. Dabei ergeben sich zentrale Fragen: Wie lassen sich fachliches Niveau und die schulische Qualität des Gymnasiums in den verschiedenen Fächern aufrechterhalten? Wie lassen sich die damit einhergehenden Aneignungs-, Erziehungs- und Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler so gestalten, dass Engagement, Begeisterung und eine hohe Leistungsfreude sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Schülerinnen und Schülern die Unterrichts- und Schulkultur jeder einzelnen Schule bestimmen?

Im Folgenden werden drei Felder dargestellt, deren Berücksichtigung ganz zentral erscheint, um dem gymnasialen Anspruch auf Unter-, Mittel- und Oberstufe differenziert gerecht zu werden und gleichzeitig das angestrebte Ziel der individuellen Förderung erfolgreich umzusetzen.

1. Individuelle Förderung als Begabungs- und Begabtenförderung

Bei der individuellen Förderung haben sich hierzulande zwei weitgehend parallele Diskurse etabliert, die aktuell zunehmend zusammenlaufen und voneinander profitieren können. Dies ist zum einen der Diskurs über individuelle Förderung an sich und zum anderen derjenige der individuellen Förderung im Rahmen der Begabungs- und Begabtenförderung. Im Kontext der letzteren wird individuelle Förderung verstanden als „die Anpassung des Forder-Förder-Angebotes der [...] schulischen Umwelt an die kognitiven, sozial-emotionalen und psychomotorischen Forder-Förder-Bedürfnisse des Kindes und Jugendlichen mit dem Ziel seiner optimalen Begabungsentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung“ (Fischer, Mönks, Westphal 2008, S. 1). In beiden Fällen gilt die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler als eine selbstverständliche Ausgangslage pädagogischen Denkens und erzieherisch-unterrichtlichen Handelns. Sie richtet sich an der Einmaligkeit des Einzelnen und gleichzeitig an der Verschiedenheit der Kinder, an der Vielseitigkeit ihrer Interessen und ihrer unterschiedlichen Lern- und Leistungsfähigkeit aus.

Das Zusammenführen beider Diskurse führt zu starken Synergien. So können Erkenntnisse, Konzepte und Praxisformen, die in Schulen mit Begabungs- und Begabtenförderung erforscht und etabliert sind, im Rahmen individueller Förderung genutzt werden wie umgekehrt die Erkenntnisse und Erfahrungen aus der individuellen Förderung der Begabungs- und Begabtenförderung dienen. Beide Paradigmen zielen darauf, dass alle Kinder und Jugendlichen ihre Potenziale und Begabungen optimal entfalten und in Leistungen umsetzen können.

Ein erster und wichtiger Schritt könnte schon sein, den Blick zu wenden und eine neue Perspektive, z. B. von der Defizitorientierung hin zu einer *ressourcen- und stärkenorientierten Haltung* gegenüber den Schülerinnen und Schülern einzunehmen. Zudem sind vielfältige international und auch hierzulande praktizierte und empirisch gut erforschte Formen der Begabungsförde-

nung erprobt, die sich nahtlos in die individuelle Förderung einfügen. Dazu gehören die drei am weitesten verbreiteten Formen Akzeleration, also beschleunigtes Lernen (z.B. Komprimierung des Lernstoffs; Überspringen von Klassen), Enrichment im Sinne des anreichernden Lernens (z. B. weiterführende Arbeitsgemeinschaften und Projektarbeiten; Betriebs- und Sozialpraktika; Frühstudium; Teilnahme an Wettbewerben; Expertenvorträge) und Grouping, die Gruppierung von Lernenden nach Interessen, Lern- und Leistungsstärken (Stumpf 2012). Aber auch didaktische Konzepte der Differenzierung, offene Aufgabenformate in den verschiedenen Fächern, individuelle und personalisierte Lernformen (z. B. eigenverantwortliches Arbeiten; Dalton-Lab-System) einschließlich Beratung und Begleitung, etwa in Form von Mentoring oder Coachings gehören dazu (Stöger/ Ziegler/ Schimke 2009). Gerade die Bedeutung der Begleitung, der Beratung und des Mentoring steigt mit zunehmender Eigenverantwortung und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler beim Arbeiten ebenso wie die Notwendigkeit von Formen des Contracting, das heißt der Vereinbarungen zwischen Lehrpersonen und einzelnen Lernenden, Lerngruppen oder ganzen Schulklassen über Dauer, Inhalt, Ziele und Leistungsbewertung bei den jeweiligen Arbeiten. Bestimmte Formen des Mentoring eignen sich zudem in besonderem Maße, um spezifische Interessen und Leistungen von Schülerinnen und Schülern bis hin zur Exzellenz zu fördern (z. B. Stöger/Hopp/Ziegler 2017); siehe hierzu auch die Kapitel II.3 und III.

Alle diese und weitere Konzepte, Formen und Methoden lassen sich im Rahmen der individuellen Förderung und in jeder Schule realisieren. Dabei geht es nicht nur darum, das Curriculum und die organisatorischen und materiellen Rahmenbedingungen an die Lern- und Leistungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler anzupassen, sondern insbesondere auch darum, Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, die eigenen Lern- und Begabungsprozesse aktiv auszugestalten, zunehmende Autonomie zu erreichen und Verantwortung zu übernehmen.



2. Eine Verständigung über pädagogische Grundprinzipien, zentrale Felder und Zielvorstellungen der schulischen Arbeit

Um gegenwärtig ein Gymnasium nachhaltig aufzustellen, bedarf es eines kommunikativen Diskurses im Kollegium zur Verständigung über ein Menschenbild und über gemeinsame Werte und Zielvorstellungen. Sind die Schülerinnen und Schüler für uns Objekte oder Subjekte der Lern- und Bildungsprozesse? Wie hoch ist der Grad an Autonomie und Partizipation, den wir ihnen ermöglichen? Halten wir Verantwortung, Achtsamkeit, Eigensinn, Kreativität für wichtig(er) oder sind es andere Werte, die unser Handeln leiten und unsere Haltungen prägen? Welches sind die fachlichen und personbezogenen Ziele, die uns an der Schule wichtig sind? Gibt es eine gemeinsame Auseinandersetzung in Bezug auf die fachlichen und überfachlichen Inhalte und Ziele im Bildungsplan und in deren Folge über die Formate und Methoden, wie sie zu erreichen sind?

Aus diesem Diskurs kann ein pädagogischer Konsens aller am Schulleben Beteiligten erwachsen, der wiederum nachgewiesenermaßen die Schulkultur befördert. Er führt zu höherer Zufriedenheit bei allen Akteuren und Beteiligten, den Lehrpersonen und dem weiteren Personal ebenso wie bei den Eltern und nicht zuletzt der Schülerinnen und Schülern und er bietet zugleich eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen und Leisten. Ein pädagogischer Konsens im Kollegium trägt letztlich auch dazu bei, dass die verschiedenen Aktivitäten und Vorhaben innerhalb einer Schule nicht beliebig nebeneinanderlaufen, was den Akteu-



ren über kurz oder lang die Motivation und Energie entzieht, da Resonanzen und Synergien fehlen, sondern in einem Gesamtkonzept verbunden und aufeinander bezogen werden. Aus den genannten Gründen spielt gegenwärtig auch die Einzelschule als eine „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986; Messner 2016) mit einer starken Schulleitung eine größere Rolle als früher.

Pädagogische Profilbildung trotz Kompetenzrastern und Bildungsstandards

Traditionell war das Gymnasium durch eine Ausrichtung an den Fachwissenschaften und an den in den einzelnen Schulfächern zu vermittelnden Inhalten gekennzeichnet. Eine darüber hinausgehende Verständigung war kaum notwendig. Seit geraumer Zeit steht jedoch auch das Gymnasium vor der Frage, das eigene Profil zu stärken, gerade in Zeiten von Kompetenzrastern und Bildungsstandards. Die bildungspolitische Entscheidung, den Kompetenzbegriff einzuführen, hatte unter anderem zur Folge, die Fokussierung auf die Wissensinhalte dahingehend zu erweitern, dass stärker darauf geachtet wird, was die Schülerinnen und Schüler können und wie sie ihr Wissen, durchaus auch in realen Kontexten, umsetzen. Im Zuge dessen hat man Kompetenzstufen und Bildungsstandards eingeführt, an denen die Schülerinnen und Schüler gemessen werden. Ein solcher, vergleichbar objektiver Maßstab (neben der individuellen und sozialen Bezugsnorm) hat in unserer heutigen Gesellschaft durchaus seine Berechtigung, da er dem einzelnen, der Schule, aber auch der Gesellschaft bei der Einordnung hilft. Bei beiden Ansätzen, ob primär inhalts- oder kompetenzorientiert, liegt der Maßstab jedoch außerhalb des Subjekts der Bildung, der Person der einzelnen Schülerin oder des Schülers. Eine pädagogische Begründung des Gymnasiums geht demgegenüber von der Person der Schülerin oder des Schülers aus und sucht bestmögliche Wege, jedem einzelnen die Aneignung von Wissen und die vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten einhergehend mit dem Erwerb der verschiedenen Kompetenzen auf je individuelle Weise zu ermöglichen (Weigand

2011; 2017). Sie trägt somit dazu bei, die mitunter polarisierend wahrgenommene Unterscheidung von Inhalts- und Kompetenzorientierung zu überwinden und im individuellen Bildungsweg aufzuheben.

Bildung als Aneignung von und Auseinandersetzung mit Welt

Wenn Humboldt in seinem Fragment „Theorie der Bildung“ ausführt, dass es gelte, beim Bildungsprozess des Menschen „auf die Mannigfaltigkeit der Weise Rücksicht“ zu nehmen, „wie sich die Welt in verschiedenen Individuen spiegelt“ (v. Humboldt 2002, S. 239), so betont er damit die individuell unterschiedlichen Ausgangslagen, Interessen und Gestaltungsprozesse von Menschen in der Aneignung von Welt. Er hebt die individuelle Verschiedenheit der Weltbearbeitung hervor und stellt sich eine gründliche Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit Welt vor, für die die Schulen einen zentralen Raum darstellen. Der Gedanke von Wilhelm von Humboldt, dass jeder die Vielfalt der Welt auf seine Weise aufnehmen solle, meint nichts anderes, als dass Wissensaneignung, Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung eine Konstruktion des Einzelnen sind und bestenfalls in Ko-Konstruktion mit den Mitschülerinnen und Mitschülern und den Lehrpersonen erfolgen. Die Schülerinnen und Schüler sind dazu auf einen herausfordernden, kognitiv anregenden und motivierenden Unterricht angewiesen, der sie zu engagiertem und aktivem Lernen und Arbeiten ermuntert und sie Selbstwirksamkeit erfahren lässt.

Aus der Bindungstheorie (z. B. Haubl 2014) und zahlreichen bildungs- und sozialwissenschaftlichen Studien wissen wir zudem, wie wichtig eine gute Beziehung von Schülerinnen und Schülern zu Lehrpersonen sowie eine emotional positiv besetzte Klassen- und Schumatmosphäre sind. Eine solche Unterrichts- und Schulkultur ist auch eine wichtige Voraussetzung dafür, dass zentrale Faktoren für freudvolles und zugleich effektives Lernen und Leisten wie Ich-Stärke, Selbstwertgefühl oder Wir-Gefühl aufgebaut und nachhaltig entwickelt werden können (Deci & Ryan 1993; zu Gestaltungsprinzipien der Jugendphase im Überblick siehe Sliwka 2018, S. 42–85).



Das Gymnasium als Forum für Demokratie

Das Gymnasium ist nicht zuletzt auch eine „Miniaturgesellschaft“, wie der amerikanische Bildungsphilosoph John Dewey die Schule bezeichnet hat (Dewey 1976, S. 18), in der wichtige Grundlagen für das Zusammenleben und die Weiterentwicklung der Gesellschaft gelegt werden. Es bietet Kindern und Jugendlichen über die Auseinandersetzung mit Inhalten, aber auch über die Gestaltung des Schullebens und im sozialen Zusammenleben, ein Forum, um nachhaltig mit Autonomie und Freiheit umgehen und Verantwortung übernehmen zu lernen – für sich selbst, für andere, für die Gemeinschaft und die Gesellschaft.

3. Kooperation im Kollegium und schulische Netzwerkbildungen

Damit ist zugleich Handlungsbedarf im Bereich der Professionalisierung der Lehrpersonen und schulischer Netzwerkbildungen angezeigt. Die Vielfalt an Aufgaben, denen sich heutzutage das Gymnasium gegenübergestellt sieht, lassen sich nicht mehr mit dem vielfach noch immer verbreiteten Einzelkämpfertum bewältigen. Das gilt sowohl für die einzelne Lehrperson, die mit ihren Kolleginnen und Kollegen stärker in Kooperation treten muss, als auch für die Schule

als Organisation, die sich mehr nach außen öffnen und sowohl in schulischen als auch in regionalen und gegebenenfalls überregionalen Netzwerken arbeiten sollte. Seit Längerem wissen wir, dass eine gelingende Differenzierung und eine kognitiv anregende Umgebung bei gleichzeitig emotional positiv besetzten Beziehungen und einer werteorientierten Schulkultur sowohl die kognitive Leistungsfähigkeit erhöhen als auch der sozio-emotionalen Entwicklung zuträglich sind (Helmke 2012; Hattie 2013; Hackl & Schmid 2016, S. 16ff.). Studien zeigen aber auch, dass es für Lehrkräfte einen enormen Kraftakt darstellt, sowohl auf die Anforderungen des Lehrplans und die im Raum stehenden Standards als auch auf die unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen, Motivationen, Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angemessen einzugehen (Kunze & Solzbacher 2008).

Damit individuelle Förderung gelingt, ist sie zum einen in einen kollegialen Rahmen zu stellen und zum zweiten in einer kooperativen Netzwerkstruktur zu verankern. Beide Dimensionen – einhergehend mit einer entsprechenden Anpassung der schulischen Zeit- und Raumstrukturen – tragen dazu bei, die einzelne Lehrperson zu entlasten und gleichzeitig eine

erfolgreiche Praxis individueller Förderung mit all den Elementen, die damit einhergehen (pädagogische (Förder-)Diagnostik, fachliche Differenzierung, individuelle Beratung und Begleitung, differenzierte Bewertung) zu realisieren. Und schließlich wäre die individuelle Förderung zu ergänzen um die Perspektive einer personalen Pädagogik, die eine geteilte Verantwortung impliziert. Denn wenn man davon ausgeht, dass Kinder und Jugendliche einmal Autoren ihres eigenen Lebens werden und unsere Gesellschaft aktiv und verantwortungsbewusst mitgestalten können sollen, so lässt sich dieses Ziel nicht auf die ferne Zukunft verschieben, sondern erfordert eine an der Person des einzelnen Kindes und Jugendlichen ausgerichtete Pädagogik als leitendes Prinzip und Maßstab der Lern- und Schulkultur (Weigand et al. 2014).

Weiterprofessionalisierung der Lehrpersonen und Bedeutung der Schulleitung

In Zusammenhang damit wird der Weiterentwicklung der Schulen und der Weiterprofessionalisierung der Lehrpersonen eine zunehmend wichtige Bedeutung zugesprochen (Kunter et al. 2011; Reinold 2016; Schratz & Schrittmesser 2011). Wenn man die Schul- und Unterrichtskultur als gemeinsamen Gestaltungsraum betrachtet, so ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, das Lernen in Teams und die wechselseitige Unterstützung als wichtige Arbeitsbedingungen anzuerkennen und sich als Teil einer kooperativen Lerngemeinschaft auf Schulebene zu verstehen (Guskey & Yoon 2009; Huber 2009; Lipowsky & Rzejak 2012). Dies erfordert auch regelmäßige kollegiale (schulinterne) Fortbildungen (Terhart/ Bennewitz/ Rothland 2011). Kontinuierliche und bedarfsorientierte sowie bildungspolitisch gestützte Professionalisierungsmaßnahmen werden auch international als Bedingungsfaktoren erfolgreicher Schulsysteme betont (Schleicher 2018, S. 33f.).

Im Zuge dessen wird auch der Schulleitung wachsende Bedeutung beigemessen. Nach innen gilt sie als verantwortlich für die administrative und pädagogische Gestaltung von Schulen und nach außen als Akteur auf der Ebene der Bildungsverwaltung und -politik

(Fend 2008; Burow 2016; Bonsen 2010; Wissinger 2011). Studien zeigen zudem, dass ein die Professionalisierungsprozesse der Lehrpersonen unterstützendes Handeln der Schulleitungen (inkl. der eigenen Beteiligung an ausgewählten Fortbildungen) hoch mit der Leistung der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt (Robinson 2007; Timperley et al. 2008).

Fazit und Ausblick

Betrachtet man die aktuellen Aufgaben und Zielsetzungen des Gymnasiums angesichts der erlebten Heterogenität der Kinder und Jugendlichen, so sind für eine erfolgreiche Bildungsarbeit ein breiter pädagogischer (Werte-)Konsens in jeder einzelnen Schule, eine verstärkte Kooperation der Lehrpersonen und schulische Netzwerkbildungen einhergehend mit der Weiterprofessionalisierung der Kollegien und einer starken Schulleitung erforderlich. Überdies muss individuelle Förderung von einer Anthropologie und Pädagogik gerahmt werden, die auf die Person des einzelnen Kindes und Jugendlichen unter Berücksichtigung des jeweiligen sozialen Kontextes gerichtet ist. Dies impliziert die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler als Akteure ihrer eigenen Lern- und Bildungsprozesse (und perspektivisch ihres Lebens) und es verlangt eine Schul- und Unterrichtskultur, in der die dafür notwendige Autonomie, systematische Partizipation und Übernahme von Verantwortung eingeübt und praktiziert werden. Bei einem solch umfassenden Vorhaben bedarf es auch der Einbindung der Eltern – und nicht zuletzt der Unterstützung von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung.



II. Umsetzung der individuellen Förderung in der Unter-, Mittel- und Oberstufe

II.1 FÖRDERBAUSTEIN „GUT ANKOMMEN AM GYMNASIUM“

HERAUSFORDERUNG

Für viele Schülerinnen und Schüler stellt der Übergang an das Gymnasium eine große Herausforderung dar. Ihre Situation an der Grundschule war geprägt von einer überschaubaren Klassen- und Schulsituation, einem meist erfolgreichen Lernen und einem dadurch gewachsenen guten Selbstbewusstsein. Darüber hinaus wurden sie in den Grundschuljahren mit dem Klassenlehrerprinzip vertraut und entwickelten starke Bindungen zu den unterrichtenden Bezugspersonen an der Schule. Über diese schulischen Rahmenbedingungen hinaus fällt den Eltern in dieser Lernphase eine wichtige Rolle zu, denn sie setzen die Rahmenbedingungen für die außerschulische Situation.

Demgegenüber verändern sich beim Eintritt in die weiterführende Schule die Rahmenbedingungen: Die Schülerinnen und Schüler treten meist in große Schulen ein, erleben oft größere Klassenverbände und das Fachlehrerprinzip. Dadurch ergeben sich neue Herausforderungen für die Schülerinnen und Schüler auf der Beziehungs- und Unterrichtsebene. Aus einer offenen Lernsituation mit selbstbestimmten Lerngeschwindigkeiten mit klarem Personenbezug wird ein deutlich höheres Lerntempo mit wesentlich umfangreicheren Anforderungen in einem deutlich breiteren Fächerkanon mit wechselnden Bezugspersonen.

Mit den Übergangszahlen von der Grundschule an das Gymnasium sind auch die Herausforderungen für die Lehrkräfte gestiegen: Auf diese deutlich komplexeren Anforderungen müssen die Schulen mit verstärkten Anstrengungen bezüglich der Integration der Schülerinnen und Schüler reagieren und die große Herausforderung einer differenzierten Diagnostik, mit dem Ziel der individuellen Förderung, bewältigen.

STRATEGIEN

Den Herausforderungen der Schülerinnen und Schüler einerseits und der Lehrkräfte bzw. der Schulen andererseits entsprechen zwei Strategien.

Zunächst steht die Schülerin bzw. der Schüler als Mensch im Mittelpunkt. Es gilt sie oder ihn individuell abzuholen, neben der fachlichen die sozialen und personalen Kompetenzen aufzunehmen und eine gute Integration zu ermöglichen. Dies erfordert über die unterrichtliche Situation hinaus verschiedene Angebote und Lernsituationen, aber auch Rituale im Alltag, die das individuelle Ankommen an der Schule verbessern.

Für die fachliche Diagnose wurden in den vergangenen Jahren vielfältige Werkzeuge entwickelt, durch die ein umfassendes Förderungs- und Begabungsprofil erstellt



werden kann. Über diese von den aufnehmenden Schulen durchgeführten Diagnosemöglichkeiten sind Kooperationsveranstaltungen mit den abgebenden Grundschulen systemisch eine Hilfe, um das individuelle Lernumfeld und die Prägung der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers kennenzulernen, gleichzeitig ergeben sich durch diese Kooperationen häufig gute Impulse, um eine angemessene und gute Begleitung zu ermöglichen.

Nicht zuletzt gilt es aber auch durch eine zielgerichtete, aktive Elternarbeit die Rahmenbedingungen der Schülerinnen und Schüler kennenzulernen, und damit die spezifische Lernsituation zu klären und so die Arbeit der Lehrkräfte zu unterstützen. Gleichzeitig können so aber auch Impulse für eine gute Lernbegleitung durch die Eltern gesetzt werden.

BEISPIELE

Diagnosewerkzeuge

Lernstand

Für alle weiterführenden Schulen wurde das Werkzeug Lernstand 5 verpflichtend eingeführt. Es unterstützt bei den individuellen Diagnosen in den Fächern Deutsch und Mathematik, wird nicht bewertet und gibt damit den Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften eine Rückmeldung bezüglich der vorhandenen Basiskompetenzen und ist Ausgangspunkt für entsprechende Fördermaßnahmen. Ergänzt werden diese Lernstandstests durch umfangreiche Materialien, die eine gezielte Förderung in den Kernthemen ermöglichen. Außerdem können die Ergebnisse An-

knüpfungspunkte bieten, um in der Kooperation mit Grundschulen Grundlagen für die fachliche Arbeit zu erarbeiten und noch gezielter individuelle Förderkonzepte zu entwickeln.

Schulisch entwickelte Diagnosewerkzeuge

Über Lernstand 5 hinaus haben Schulen in den vergangenen Jahren vielfältige Diagnosewerkzeuge entwickelt. Neben standardisierten Tests und Klassenarbeiten, insbesondere bezüglich der Kernkompetenzen Rechtschreibung und Mathematik, werden häufig schulisch entwickelte Diagnosen durchgeführt, die im Klassenverbund, aber auch in ganzen Jahrgangsstufen Anwendung finden und Information zu individuellen Förderschwerpunkten bieten.

Individuelle Tests durch Beratungsverfahren

Durch spezifische Beratungsverfahren können, ergänzend zu den standardisierten Maßnahmen, weitere Schwerpunkte der individuellen Förderung deutlich werden. Diese Verfahren werden an den Schulen durch ausgebildete Beratungslehrkräfte eingesetzt und sind eine essentielle Ergänzung zu den diagnostischen Standardwerkzeugen an den Schulen.

SELBSTORGANISIERTES LERNEN

Im sogenannten Individualisierungssystem werden Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen z. B. der Klassen 5 und 6 an einem Nachmittag oder in Randstunden durch Lehrkräfte zu einem sachorientierten Lern- und Arbeitsverhalten angeleitet oder bei der Anfertigung von Haus- bzw. Schulaufgaben individuell unterstützt.

Nach den ersten Schulwochen können Klassenlehrerteams in Absprache mit Fachlehrkräften erste Eindrücke aus ihren Klassen austauschen und Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf an die betreuenden Lehrkräfte melden. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler erhalten Unterstützung bei ihrer Selbstorganisation, bei der Erledigung ihrer Schulaufgaben oder bei der Vorbereitung von Klassenarbeiten. Die betreuenden Lehrkräfte begleiten bei individuellen Aufgaben, durch deren Bearbeitung der Schüler bzw. die Schülerin das eigene Lernen und die Selbstorganisation verbessert. Es bietet sich an, Gruppen durch äußere Differenzierung nach Schwerpunkten zu bilden, sodass z. B. in der einen Gruppe das Lernverhalten, in einer anderen die systematische Betreuung bei der Erledigung von Haus- bzw. Schulaufgaben und in einer weiteren die Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich im Mittelpunkt stehen.

BUDDY-SYSTEME

Buddy-Systeme, auch unter dem Titel „Schüler-helfen-Schüler“ oder Mentorenmodell bekannt, beruhen darauf, dass sozial engagierte und fachlich fähige Schülerinnen und Schüler der Klassen 9 oder 10 Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 bis 7 mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf begleiten. Eine Lehrkraft ist für die Gewinnung und Begleitung der Buddys sowie die Organisation der Buddy-Tandems verantwortlich. Sie dient als Ansprechpartner für die Klassenleitung in den Klassen 5 bis 7 und wird von diesen im Rahmen der Lernbegleitung über den erforderlichen Bedarf informiert.

Die Aufgaben der Buddy-Tandems richten sich nach dem jeweiligen Unterstützungsbedarf. Die Buddys werden von einer für das Buddy-System verantwortlichen Lehrkraft auf Grundlage von Kollegenempfeh-

lung oder/und Initiativbewerbung gewonnen, ausgebildet und während ihrer Tätigkeit an der Schule fortlaufend begleitet und können außerdem über das Jugendbegleiterprogramm finanziert werden.

NACHHILFESYSTEME

Ein wichtiger Teil individualisierter Förderung sind Nachhilfesysteme. Diese sind aktuell sehr häufig durch Buddy-Systeme gestützt, ganz klassisch werden aber auch im AG-Bereich an Schulen Korridore eingerichtet, die individuelle Förderung in Kleingruppen ermöglichen. In diesem Rahmen sind gezielte Angebote für fachliche Schwerpunkte möglich.

HAUSAUFGABENBETREUUNG

Die Hausaufgabenbetreuung ist zu einem wesentlichen Bestandteil des schulischen Angebots der individuellen Förderung geworden. Dabei werden an den Schulen Zeitkorridore eingerichtet, in denen über das Buddy-System, über AG-Angebote oder im Rahmen der Ganztagesbetreuung auch durch Teilzeitkräfte oder ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter individuelle Unterstützung ermöglicht wird. So können aktuell anstehende Aufgaben erledigt, aber auch Defizite aufgearbeitet und zentrale Kompetenzen gefördert werden.

DIFFERENZIERUNG IM UNTERRICHT

Die Studentafel des Gymnasiums sieht den Einsatz von Poolstunden für Maßnahmen zur individuellen Förderung vor. Sogenannte Intensivierungsstunden werden insbesondere in den Fremdsprachen, aber auch in allen weiteren Kernfächern eingesetzt. Sie ermöglichen durch Klassenteilungen oder einen Einsatz weiterer Lehrkräfte eine gezielte und variable Förderung unterschiedlicher Leistungsgruppen. In Randstunden oder an Nachmittagen können Fachlehrkräfte z. B. für unterschiedliche Zeiträume mit ausgewählten Lerngruppen unterschiedlicher Größe und Leistungsstärke Lerngegenstände wiederholen, vertiefen oder auch über den Unterricht hinausgehende Themen und kleine Projekte verfolgen.



EINFÜHRUNGSTAGE – SCHULLANDHEIMAUFENTHALTE – ERLEBNISPÄDAGOGISCHE TAGE

Zu einem ganz wesentlichen Bestandteil des schulischen Angebots an Gymnasien sind Einführungstage, Schullandheimaufenthalte und sogenannte Erlebnispädagogische Tage zu zählen. Ziel ist dabei sowohl das Ankommen förderlich zu gestalten und dabei eine gute Integration in das neue schulische Umfeld, aber auch das individuelle Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen und so einen Kompetenzgewinn in personaler und sozialer Hinsicht zu erzielen.

GANZTAGESBETREUUNG MIT ANGEBOTEN

Viele der genannten Beispiele können in einem strukturierten Ganztagesangebot integriert werden. Daher bietet sich diese Struktur für die individuelle Förderung explizit an und ist auch eine Antwort auf die zunehmend wahrgenommene Heterogenität. Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfesysteme, selbstorganisiertes Lernen können durch das Buddy-System, Lehrkräfte und ergänzende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter noch besser in einen schulischen Alltag integriert werden. Dabei wird das Ganztagesangebot durch schulische Strukturen, die Kommune oder/ und durch Jugendbegleiterprogramme gestützt.

KOOPERATIONEN MIT GRUNDSCHULEN

Die Kooperation mit Grundschulen ist nicht nur eine systemische Grundvoraussetzung für die Arbeit der weiterführenden Schulen, sie ist auch ein zentraler Baustein für die weitere Förderung des Kindes, das die Grundschulzeit abgeschlossen hat. Dabei steht die Prägung des Kindes im Mittelpunkt, die Stärken und Schwächen bzgl. der Kompetenzen und ein Überblick über erfolgte Förder- und Betreuungsmaßnahmen während der Grundschuljahre.

ELTERNARBEIT ALS TEIL INDIVIDUELLER FÖRDERUNG

Grundlage für individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern ist eine Elternarbeit, die darauf abzielt, Eltern beim Übergang von den Grundschulen in die weiterführenden Schulen, von einem eng geführten, hin zu einem immer selbstständiger werdenden Kind, zu begleiten. Dies kann durch entsprechende schulische Vereinbarungen geschehen, aber auch durch Elternabende, an denen entsprechende Informationen vermittelt werden. So erhalten Eltern wichtiges Hintergrundwissen über die schulische Arbeit und die Lehrkräfte Informationen zur Prägung des Kindes. So kann die gemeinsame Verantwortung für die Erziehungspartnerschaft von Eltern und Schule wachsen und gelingen.



II.2 FÖRDERBAUSTEIN „DEN EIGENEN WEG FINDEN“

HERAUSFORDERUNGEN

[Fachlich] „Die eigenen Stärken entdecken und festigen – mit Lernschwierigkeiten konstruktiv umgehen“

Nach den ersten beiden Jahren, die geprägt sind vom Ankommen im Gymnasium, in denen die bereits an der Grundschule unterrichteten Fächer Deutsch und Mathematik auf das gymnasiale Niveau gehoben werden, in denen die erste Fremdsprache gefestigt und erweitert wird und die Grundsteine für die zweite Fremdsprache gelegt werden, kommen ab Klassenstufe 7 weitere Fächer dazu: Es erfolgt ein Ausbau und eine Differenzierung der naturwissenschaftlichen Fächer, neue Fächer wie der „Aufbaukurs Informatik“, WBS und die Profulfächer kommen dazu. Zum einen werden die Lerninhalte an sich komplexer; zum anderen müssen die Schülerinnen und Schüler zunehmend auf die Fähigkeit zurückgreifen können, bereits erworbene Lerninhalte mit neuen verknüpfen zu können. In dieser Stufe sollen die Schülerinnen und Schüler verstärkt dahin geführt werden, das eigene Lernen

selbstverantwortlich zu organisieren. Es gilt aber auch die Fähigkeit zu entwickeln, mit Fehlern und Misserfolgsereignissen umzugehen und Lösungen zu suchen. Es gilt ebenso die eigenen Fähigkeiten zu prüfen und die eigenen Stärken gezielt auszubauen.

[Entwicklungspsychologisch]: „Auf dem Weg zu mir – Förderung der Persönlichkeit“

Bedingt durch die Pubertät werden die Herausforderungen an das eigene „Selbst“, die eigene Identität andere: „Wer bin ich?“ heißt jetzt, sich zunehmend von der anfangs engeren elterlichen Bindung zu lösen und seine eigenen Wege und Entscheidungen zu finden. Das eigene Geschlecht wird stärker wahrgenommen, Positionierungen innerhalb einer „peer group“ werden immer wichtiger, die Beeinflussung des einzelnen durch die „peer group“, gerade auch in Bezug auf das Lern- und Arbeitsverhalten, wird stärker, und nicht zuletzt deswegen gilt es, die Persönlichkeit und das (Selbst-) Bewusstsein des einzelnen/der einzelnen zu stärken.

[Ethisch – Sozial] „Verantwortung für das eigene Handeln und für andere übernehmen lernen“

Die Herausforderungen im ethischen Bereich werden andere – zum einen bedingt durch die veränderte, durchaus auch kritische Einstellung gegenüber dem Elternhaus und der Schule, zum anderen ebenso stark durch den Bezug zu Gleichaltrigen und besonders auch die digitalen Medien. Was letztere betrifft, so entstehen zunehmend Gruppenräume (WhatsApp-Gruppen, Snapchat, Instagram u.a.), in denen die Mitglieder miteinander agieren und gleichzeitig Angriffen von anderen ausgesetzt sind. Anders als auf dem Schulhof oder zu Hause ist es für Elternhaus und Schule nicht einfach möglich, Einblick in derartige „Räume“ zu haben. Also gilt es, die Jugendlichen in Schule und Elternhaus zu stärken – sowohl bezüglich des eigenen Selbstbewusstseins als auch bezüglich eines verantwortlichen ethischen Handelns.

STRATEGIEN UND BEISPIELE

Bedingt durch die komplexer werdenden fachlichen Inhalte wie auch durch das Hinzukommen weiterer Fächer ist es wichtig, auch weiterhin Unterstützungsangebote bereitzustellen, die dabei helfen, sich neue und komplexe Lerninhalte gut anzueignen oder bei auftretenden Lernschwierigkeiten gezielt und schnell zu helfen. Es ist weiterhin wichtig, mit Schülerinnen und Schülern daran zu arbeiten, wie Lernen gut gelingen kann, im Unterricht und außerhalb des Unterrichts; dabei sollten auch die genderspezifischen Eigenarten von Jungen und Mädchen berücksichtigt werden. Da sich, bedingt durch die Profilwahl, auch die individuellen Stärken weiter herausbilden, können besonders begabte Schülerinnen und Schüler Wettbewerbsangebote wahrnehmen.

Einrichtung von Beratungssystemen

Beratungssysteme können zum Beispiel zur Unterstützung bei der Wahl des Profulfachs dienen: Fachlehrerinnen und Fachlehrer stellen vor der Profilwahl anhand von fachspezifischen Kriterien eine (unverbindliche) Empfehlung zusammen, die den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern bei der Wahl des

Profulfachs helfen kann. Weitere Möglichkeiten bieten die Einrichtung von Schülersprechstunden, bei denen die Jugendlichen gemeinsam mit Fachlehrkräften über Leistungsstand sowie ggf. über Unterstützung bei Lernschwierigkeiten beraten.

Unterstützungs- und Förderangebote

Diagnosewerkzeuge

Bezüglich auftretender Lernschwierigkeiten werden auch in dieser Jahrgangsstufe hilfreiche Diagnosewerkzeuge wie VERA 8 eingesetzt, die sowohl individuelle Förderschwerpunkte als auch Begabungsschwerpunkte herausarbeiten.

Schulische Förderangebote

Bei Auftreten von größeren Lernschwierigkeiten hat sich die Organisation eines Förderunterrichtssystems bewährt: Die Zuweisung des einzelnen wird zu Beginn des Schuljahres bzw. des Halbjahres durch die jeweilige Fachlehrkraft in Absprache mit der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer vorgenommen; bei Leistungssteigerung ist eine Beendigung möglich. Bei inzwischen häufiger zu beobachtenden Konzentrationschwierigkeiten während des Unterrichts allgemein und auch während bestimmter Arbeitsphasen können Maßnahmen zur Verbesserung der Konzentrationsleistung eingesetzt werden. Hier können Beratungslehrkräfte hinzugezogen werden, die z. B. Elemente des Marburger Konzentrationstrainings als hilfreiche Kurzintervention bei Überforderung im Unterricht oder bei anderen kognitiven und sozial bedingten Problemen einsetzen.

Hausaufgabenbetreuung

Im Ganztagsschulbereich können sogenannte „Aufgabenstunden“ eingerichtet werden; hier können Schülerinnen und Schüler unter Betreuung von Fachlehrkräften Hausaufgaben erledigen, aber auch versäumten Unterrichtsstoff nacharbeiten und mit Mitschülerinnen und Mitschülern gemeinsam arbeiten.

Nachhilfesysteme

Für den einzelnen hilfreich sind sowohl Mentoring-systeme, bei denen Lernende gezielt von Lehrkräften betreut werden, als auch die Kooperation mit älteren Schülerinnen und Schülern wie z. B. das Angebot „Schüler helfen Schülern“, bei denen Oberstufenschülerinnen und -schüler den Jüngeren innerschulische Nachhilfe erteilen können.

Zusammenarbeit mit Eltern

Weiterhin ist es bezüglich der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule wichtig, dass die Schule bei gefährdeten Schülerinnen und Schülern regelmäßig über Leistungsstände informiert – auch in Form von Schreiben an die Eltern, damit diese entsprechende Unterstützungsmaßnahmen einleiten können.

Es ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass in dieser Altersstufe die pubertären Veränderungen sich nicht nur auf ein verändertes Lernverhalten auswirken, sondern dass auch die individuelle Persönlichkeitsentwicklung noch stärker bei pädagogischen Maßnahmen zu berücksichtigen ist. Bewegungsangebote (sowohl gemeinsame als auch genderspezifische), besonders aus dem Bereich der Erlebnispädagogik, können noch gezielter ausgebaut werden.

Angebote zur Persönlichkeitsförderung

Schulische Unterstützungssysteme

Mit Hilfe von Beratungslehrkräften und/oder der Schulsozialarbeit kann der „Klassenrat“ installiert werden, bei dem Schülerinnen und Schüler das Interagieren in der Gruppe ebenso trainieren wie das gemeinsame Handeln als Klasse. Hilfreich sind auch die Angebote „Erwachsen werden“ und ab Klassenstufe 9 „Erwachsen handeln“ von Lions Quest.

Verantwortung für das eigene Handeln und für andere übernehmen lernen

Hinsichtlich des veränderten Medienverhaltens von Schülerinnen und Schülern bietet sich die Durchführung des „Safer Internet Day“ an, für den man das mediale Angebot von www.klicksafe.de nutzen kann. Klassenaktionen können dabei ebenso durchgeführt werden wie beispielsweise auch ein Coaching durch

ältere Schülerinnen und Schüler. Zu empfehlen ist die Zusammenarbeit mit der örtlichen Polizei; hier kann sowohl mit

Schülerinnen und Schülern in entsprechenden Seminaren als auch mit Eltern auf Elternabenden gezielt zusammengearbeitet werden. Unter dem Stichwort „Wehr Dich, aber richtig“ können Angebote in Kooperation mit den örtlichen Sportvereinen eingerichtet werden.

Des Weiteren können sich Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe zum Streitschlichter bzw. zum Sozialkompetenztrainer ausbilden lassen, sich als Schülerpaten für die Klassen 5 und 6 engagieren oder an schulexternen Ausbildungsprogrammen teilnehmen, die zur Arbeit mit jüngeren Schülerinnen und Schülern befähigen. Hier ist z. B. das Schülermentorenprogramm des Landesmedienzentrums zu erwähnen. Interessierte Schülerinnen und Schüler können nach der Ausbildung ihr technisches und mediales Wissen gezielt in der Schule einsetzen sowie ihre vorhandenen bzw. in der Ausbildung erworbenen technischen, medialen und sozialen Kompetenzen nutzen, um Projekte oder AGs für jüngere Schülerinnen und Schüler anzubieten oder bei Fragen und Problemen Hilfe zu leisten.

Bewegungsangebote

Hilfreich für die individuelle Persönlichkeitsförderung wie auch für die Teamförderung sind erlebnispädagogische Bewegungsangebote wie zum Beispiel ein Hochseilgartentraining, bei dem sich Schülerinnen und Schüler ausprobieren können und lernen können, wie sie mit eigenen Begrenzungen umgehen, aber auch, wie der oder die einzelne im Team besser agieren kann. Bewegungsangebote für unterschiedliche Zielgruppen können im AG-Bereich eingerichtet werden (z. B. Arbeitsgemeinschaften wie „Raufen und Ringen“ einerseits und eine Sportgymnastik- bzw. Tanz-AG andererseits). Das Programm der „bewegten Schule“ bietet sowohl für den Fachunterricht als auch für den Schultag interessante Angebote; die Einrichtung von Bewegungsmöglichkeiten auf dem Schulgelände ist empfehlenswert.

Elternarbeit

In der Elternarbeit gilt es, zusammen mit den Eltern die Jugendlichen auf dem Weg durch die Pubertät hin zum Erwachsenwerden weiter zu begleiten und dabei auch den Eltern entsprechende Hilfsangebote zu machen. Dazu gehört auch, die Eltern zu ermutigen und dabei zu unterstützen, dass Jugendliche zunehmend Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen können und sollen. Dies gelingt neben der Einzelarbeit mit Eltern auch weiterhin auf Elternabenden, die gezielt zu Themen wie „Pubertät“ oder „Umgang mit digitalen Medien(welten)“ durchgeführt werden können. Hilfreich sind hierbei auch die Expertinnen und Experten vor Ort, wie sie unter anderem von der örtlichen Polizei oder über die schulpsychologischen Beratungsstellen abgerufen werden können. Von Sei-

ten des Elternbeirats können ebenso Expertinnen und Experten aus den Bereichen Erziehungswissenschaften oder von Jugendhilfeeinrichtungen zu Vorträgen in die Schule eingeladen werden; erfahrungsgemäß werden solche Vorträge von Eltern der Mittelstufe gern angenommen, weil sie hier gezielt pädagogische Tipps zum Umgang mit dieser Altersstufe aus einer Außensicht erhalten.



II.3 FÖRDERBAUSTEIN „SICHER ZUM ABITUR“

HERAUSFORDERUNGEN

In der Kursstufe werden die jungen Menschen mit besonderen Herausforderungen konfrontiert, die in Klasse 10 in den Blick genommen und sukzessive bewältigt werden müssen:

- **Eigene Stärken erkennen – Was kann ich?**

Die Schülerinnen und Schüler erhalten schon vor Eintritt in die Kursstufe ein realistisches Bild über ihre Fähigkeiten.

- **Individuelle Schwerpunkte setzen – Welche Kurswahl passt zu meinen Fähigkeiten?**

Die Kursstufe stellt wichtige Weichen für das Studium bzw. die Ausbildung und die beruflichen Perspektiven. Daher brauchen die Schülerinnen und Schüler eine individuelle und möglichst passgenaue Beratung für ihre anstehende Wahl der Leistungs- und Basisfächer.

- **Perspektiven für die eigene Zukunft entwickeln – Was will ich erreichen?**

Nach Abschluss der Kursstufe sollen die Abiturientinnen und Abiturienten in der Lage sein, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden und zum Wohle ihrer Mitmenschen auszufüllen. Dazu müssen sie lernen, sich realistische Ziele zu setzen und diese konsequent zu verfolgen. Sie brauchen Gelegenheiten, um ihren schulischen Horizont durch erste konkrete Erfahrungen in der Berufswelt zu erweitern und nach Möglichkeit erste Perspektiven für ihre Ausbildung und/oder ihr Studium zu entwickeln.

STRATEGIEN UND BEISPIELE

Brücken bauen: Übergang Klasse 10 – Kursstufe

In Klasse 10 werden die Schülerinnen und Schüler durch Vertiefungsstunden in den Hauptfächern differenziert und individuell gefördert und gefordert.

Darüber hinaus werden in vielen Schulen für die Klassenstufen 10 bis 12 weitere Unterstützungsmaßnahmen angeboten, die von den Lernenden freiwillig genutzt werden können, d. h. die Oberstufenschülerinnen und -schüler entscheiden selbst, ob sie das Unterstützungsangebot in Anspruch nehmen wollen.

Horizonte erweitern: Auslandsaufenthalte

Ein längerer Auslandsaufenthalt während der Schulzeit eröffnet den Jugendlichen nicht nur die Möglichkeit, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern.

Vielmehr erweitert er auch ihren Horizont und ihre interkulturelle Kompetenz und stellt hohe Anforderungen an die Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden; damit ist er eine ideale Vorbereitung auf das Kursstufensystem und die Zeit nach der Schule.

Perspektiven eröffnen: Studien- und Berufsorientierung

Eine verbindliche und individuelle Berufliche Orientierung, die an allen auf die Grundschule aufbauenden Schularten bereits in Klasse 5 beginnt, ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl von Berufen kennenzulernen und erste Erfahrungen in der Arbeitswelt zu sammeln. Die Schülerinnen und Schüler entdecken ihre Interessen sowie Potenziale und entwickeln diese gezielt weiter, um dann im Übergang in Ausbildung, Studium und Beruf eine qualifizierte Entscheidung treffen zu können. In der Oberstufe der allgemein bildenden Gymnasien liegt ein Schwerpunkt der Beruflichen Orientierung auf der Studienorientierung. Verbindliche Elemente der Berufs- und Studienorientierung in der Kursstufe sind ein Selbsttest zur Studienorientierung, ein Besuch von Ausbildungs- und Studienbotschafterinnen und -botschaftern an der Schule, die Teilnahme am Studieninformationstag, die Auseinandersetzung mit eigenen Fähigkeiten, Interessen, Werten und Zielen, die Recherche zu Berufen, Studien- oder Ausbildungsgängen sowie Elemente externer Beratung und Information zur Ausbildungs- und Studienorientierung.

Berufs- und Studienorientierung insbesondere in der Kursstufe dient auch dazu, den jungen Erwachsenen Perspektiven für ihre Ausbildung und berufliche Orientierung zu eröffnen. Veranstaltungen zur Studien- und Berufsorientierung und individuelle Beratungsange-

bote geben den Jugendlichen dabei wichtige Impulse für ihre beruflichen Möglichkeiten.

Diese Einblicke in die Studien- und Berufswelt können bei den Schülerinnen und Schülern die Motivation für ihr schulisches Engagement steigern und ihre Selbstständigkeit und Eigenverantwortung für ihre (aktuelle und zukünftige) Bildungsbiographie stärken. Um den Schülerinnen und Schülern Brücken in die Zeit nach dem Abitur zu bauen, bedarf es eines dichten Netzwerkes zwischen Schulen und außerschulischen Kooperationspartnern. Kooperationspartner sind die Bildungspartner der Schulen sowie Sozialpartner, Kammern und Verbände sowie Unternehmen, Behörden, Angehörige freier Berufe, Hochschulen, Werkstätten für Menschen mit Behinderung sowie Einrichtungen der überbetrieblichen beruflichen Bildung und sonstige Einrichtungen, die Schülerinnen und Schülern Erfahrungen mit der Arbeitswelt ermöglichen. Zu letzteren können beispielsweise Unternehmen in der Region, Hochschulen, ehemalige Schülerinnen und Schüler gehören. An den Gymnasien gibt es eine Vielzahl von entsprechenden Veranstaltungen, von denen im Folgenden einige skizziert seien:

• **Berufs- und Studienorientierung am Gymnasium (BOGY): regional und international**

Das in der Regel in Klasse 10 angebotene BOGY-Praktikum bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, für eine Unterrichtswoche konkrete Erfahrungen in Unternehmen, Behörden und Einrichtungen sowie in Instituten von Hochschulen zu sammeln. In einigen Gymnasien können auch Schülerinnen und Schüler der Kursstufe 1 auf Antrag und in Absprache mit ihrem Tutor bzw. ihrer Tutorin ein zusätzliches Praktikum absolvieren, vorzugsweise in den Ferien.

Für die Organisation und Begleitung von BOGY ist eine Lehrkraft zuständig, die als Ansprechpartner für die Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse sowie die Unternehmen fungiert.

Das BOGY-Praktikum findet in der Regel in der schulischen Umgebung statt. Im Interesse der internationalen Vernetzung haben einige Gymnasien die Einsatzmöglichkeiten für die Jugendlichen inzwischen auf ganz Deutschland und das Ausland erweitert, indem

sie z. B. sogenannte internationale sowie Euro-BOGY-Plätze vermitteln.

Weitere Möglichkeiten der Berufs- und Studienorientierung, wie Schülerakademie, Schule trifft Wirtschaft, Schüler-Ingenieur-Akademie (SIA), Schülerstudium, Wettbewerbe etc. werden in der tabellarischen Übersicht nach Fach- und Themenbereichen sowie Altersgruppen geordnet aufgeführt.

• **Stärken stärken: Ressourcenbasierte und zielorientierte Beratung**

Die individuelle Beratung in der Kursstufe sollte immer an den Fähigkeiten und Zielen der jungen Menschen ansetzen. Dies kann z. B. dadurch erreicht werden, dass die Jugendlichen ein individuelles Stärkenprofil anlegen, indem sie eine Mindmap anhand von folgenden Fragen anfertigen: Was sind meine Fähigkeiten und persönlichen Stärken? Welche Erfolge habe ich bisher erreicht? Was sind meine persönlichen Ziele? Welche Fähigkeiten qualifizieren mich in besonderer Weise? Das erstellte Stärkenprofil bietet eine gute Grundlage für die weitere Beratung. Neben der individuellen Begleitung leisten Veranstaltungen zur Studien- und Berufsorientierung – wie z. B. Studientage, Berufsinformessen o. Ä. – einen wichtigen Beitrag zur individuellen Förderung.

• **Die Eignung für ein Studienfachbereich klären: Studienfeldbezogene Beratungstests**

Viele Schülerinnen und Schüler möchten studieren, sind sich jedoch unsicher, ob sie die erforderlichen Fähigkeiten für ihr Wahlstudium mitbringen. Damit die angehenden Studierenden ein realistisches Bild über ihre Studieneignung erhalten, können sie an einem kostenfreien studienfeldbezogenen Beratungstest der Agentur für Arbeit teilnehmen. Diese Tests wurden speziell für Studierende entwickelt und sind auf die Anforderungen verschiedener Studiengänge ausgerichtet. Jeder Test dauert etwa zwei bis drei Stunden. Die Testteilnehmerinnen und -teilnehmer bekommen die Möglichkeit, ihre Ergebnisse mit einem Psychologen bzw. einer Psychologin zu besprechen. Dabei erhalten sie auch eine Rückmeldung, wie ihre individuellen Testergebnisse im Vergleich zu anderen

Teilnehmerinnen und Teilnehmern einzustufen sind. Die studienfeldbezogenen Beratungstests werden für folgende Bereiche angeboten: Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Informatik/Mathematik, philologische Studiengänge und Rechtswissenschaften.

• **Schülerinnen und Schüler an der Universität – Schülerstudium**

Für Jugendliche, die in einem einzelnen Fach durch herausragende Kenntnisse und Fähigkeiten sowie sehr guten Leistungen in allen Fächern auffallen und sich durch eine hohe Selbstständigkeit und organisatorisches Geschick auszeichnen, kann ein Schülerstudium eine angemessene Förderung darstellen.

Schüler-Studierende werden an der Universität nicht immatrikuliert. Denn sie sind und bleiben Schülerinnen und Schüler, bei denen die Schule grundsätzlich Vorrang hat. Nach sorgfältiger Abwägung und in Absprache und in Abstimmung mit den Fachlehrkräften, den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern bzw. den Tutorinnen und Tutoren sowie der Schulleitung können Schülerinnen und Schüler für den Besuch der Hochschule vom Unterricht freigestellt werden.

Ein Schülerstudium sollte mit allen Beteiligten gründlich vorbereitet und abgesprochen sein. Eine schriftliche und von allen involvierten Personen unterschriebene Lernvereinbarung stellt sicher, dass die Schülerstudentin bzw. der Schülerstudent den versäumten Unterrichtsstoff der Schule selbstständig und eigenverantwortlich nachholt, damit ihr bzw. sein schulisches Leistungsniveau erhalten werden kann.

Durch ein Schülerstudium erhalten die betreffenden Schülerinnen und Schüler wertvolle Einblicke in die Welt von Forschung und Lehre und können ggf. an Prüfungen teilnehmen und entsprechende Bescheinigungen erhalten, die sie später bei Eintritt ins Studium in Leistungspunkte, sogenannte credit-points, umwandeln können (ECTS: European Credit Transfer System).

Zudem kann das Schülerstudium im Rahmen der Kursstufe auch als besondere Lernleistung angerechnet werden, sofern die dafür notwendigen Voraussetzungen erfüllt sind.

• **Besonders begabte Schülerinnen und Schüler und Studierende unterstützen: Stipendien**

Für besonders begabte Schülerinnen und Schüler gibt es inzwischen eine Vielzahl von Stipendien- und Förderprogrammen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und Ausrichtung. Einige Gymnasien bieten entsprechende Infoveranstaltungen, gezielte Unterstützung bei der Suche nach einem Stipendium und ein gezieltes Training für eine erfolgreiche Bewerbung an. Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist dies oft ein positiver Ansporn, sich der eigenen Stärken (noch) bewusst(er) zu werden und ihre Begabungen konsequent weiterzuentwickeln.

• **Von und mit Expertinnen und Experten lernen – Digitales Mentoring**

Herausragend befähigte Schülerinnen und Schüler sind auf herausragende Expertinnen und Experten sowie weltweit anerkannte Spezialistinnen und Spezialisten angewiesen, die die Jugendlichen individuell fördern und fordern können. Ein digitales Netzwerk mit namhaften Mentorinnen und Mentoren bietet solchen Jugendlichen adäquate Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner.

Als beispielhaftes und zukunftsorientiertes Online-Projekt kann CyberMentor (CM) gelten, das von den Universitäten Regensburg sowie Erlangen-Nürnberg entwickelt wurde und seit 2005 mit sehr großem Erfolg durchgeführt wird. CM ist Deutschlands größtes Online-Mentoring-Programm für Schülerinnen, die ein besonderes Interesse für den Bereich MINT zeigen. Zurzeit werden etwa 1000 Schülerinnen von einer persönlichen Mentorin begleitet, die in der Universität, Wirtschaft und/oder Industrie aktiv ist. Die Mentorin fungiert als Rollenvorbild, indem sie ihre Mentees zu MINT-Aktivitäten anregt und ihnen Hinweise zur Studien- und Berufswahl gibt. Das digitale Mentoring erfolgt über eine geschützte Online-Plattform mit Mail, Chat und Forum und wird durch vielfältige Informationen und Projekte zu MINT unterstützt.



DIE MASSNAHMEN DER INDIVIDUELLEN FÖRDERUNG AM ALLGEMEIN BILDENDEN GYMNASIUM IM ÜBERBLICK

INDIVIDUELLE FÖRDERUNG IM UNTERRICHT



DIFFERENZIIERTES ÜBEN IN DER UNTERSTUFE

Poolstunden zur differenzierten Förderung in den Klassen 5 und 6

Im Programm „Gut ankommen am Gymnasium“ werden durch eine intensive Lernbegleitung und eine gezielte fachliche Förderung Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 und 6 dazu angeleitet, ihr Lern- und Arbeitsverhalten zu verbessern. Im Fachunterricht, insbesondere in Deutsch, Mathematik und in den Fremdsprachen, können durch geteilte Klassen kleinere Lerngruppen gebildet werden. Dazu werden 1,7 Poolstunden zur individuellen Förderung durch leistungsdifferenzierte Angebote, die in gleichen Teilen leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern gerecht wird, verpflichtend für die Unterstufe eingesetzt.

VERTIEFTES ÜBEN IN KLASSE 10

Vertiefungsstunden

Zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler erhalten die Schulen beim Eintritt in die Oberstufe zusätzliche Stunden, sog. Vertiefungsstunden. Mit mehr individueller Förderung und zusätzlichen Vertiefungsstunden erleichtern sie den Gymnasiasten den Übergang in die Oberstufe. So werden die Schülerinnen und Schüler noch gezielter aufs Abitur in Deutsch, Mathematik und in den Fremdsprachen vorbereitet. Organisiert werden die Vertiefungsstunden in Form geteilter Klassen oder zweier gemeinsam unterrichtender Lehrkräfte, dem sogenannten „Teamteaching“.

VERTIEFUNGSKURSE

Vertiefungskurs Mathematik

Der Vertiefungskurs Mathematik ist ein Unterrichtsangebot im Wahlbereich der Kursstufe über vier Kurshalbjahre.

Vertiefungskurs Sprache

Der Vertiefungskurs Sprache ist ein Angebot im Wahlbereich der Kursstufe über vier Kurshalbjahre. Er wendet sich an Schülerinnen und Schüler mit besonderen Interessen und Begabungen im sprachlichen Bereich, insbesondere an Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel, nach dem Abitur ein Studium in einer textbasierten bzw. textaffinen Disziplin (z. B. Literatur- und Sprachwissenschaften, Jura, Gesellschaftswissenschaften etc.) zu beginnen.

FÄCHERWAHL IN DER OBERSTUFE

Leistungsfächer und Basisfächer

Am allgemein bildenden Gymnasium kommt einer breiten und vertieften Allgemeinbildung in den Kernfächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik eine besondere Bedeutung zu. Die Oberstufe ermöglicht aber auch, dass die Schülerinnen und Schüler ihren Neigungen und Interessen gemäß eigene Schwerpunkte setzen und sich profilieren können.

PROFILWAHL AB KLASSE 8

Profilfächer

In Klasse 8 wählen die Schülerinnen und Schüler ein Profilfach aus den folgenden Bereichen:

- Sprachliches Profil: Erwerb einer 3. Fremdsprache
- Naturwissenschaftliches Profil: NWT (Naturwissenschaft und Technik) oder IMP (Informatik – Mathematik – Physik)
- Profile Kunst – Musik – Sport an ausgewählten Schulen

”

Ich sehe die Seminare als wichtigsten Bestandteil des „Landeswettbewerbs Mathematik“, da man nicht nur mathematisch viel dazulernt, sondern auch mit Gleichgesinnten vier Tage verbringen kann. Der ganze Wettbewerb hat mich motiviert, mich über den normalen Unterricht hinaus mit mathematischen Problemen und deren Lösungen zu beschäftigen.

“ Jan, 16 Jahre

”

Die Teilnahme am Bundeswettbewerb Fremdsprachen bot uns eine einmalige Möglichkeit, unser Können und unsere Kreativität unter Beweis zu stellen und dabei Neues zu lernen.

“ Paula, 17 Jahre

AUSSERUNTERRICHTLICHE BZW. AUSSERSCHULISCHE MASSNAHMEN ZUR INDIVIDUELLEN FÖRDERUNG

Auswahl der von der KMK geförderten und empfohlenen Wettbewerbe



Sprachlich-literarisch-künstlerisches Aufgabenfeld

6. Klasse bis Abitur

Bundeswettbewerb Fremdsprachen

6. Klasse

Vorlesewettbewerb des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels

Alle Klassen

- Schülerzeitungswettbewerb der Länder
- Schultheater der Länder
- Theatertreffen der Jugend
- Bundeswettbewerb Jugend musiziert

12 bis 22 Jahre

Bundeswettbewerb Jugend komponiert

Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld

Alle Klassen

Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten

4. bis 8. Klasse und 8. Klasse bis 12. Klasse

Schülerwettbewerb zur politischen Bildung

Alle Klassen

- Wettbewerb Förderprogramm Demokratisch Handeln
- Europäischer Wettbewerb
- Schulwettbewerb des Bundespräsidenten zur Entwicklungspolitik
- Jugend gründet
- Wettbewerb JUNIOR

Klasse 8 bis Abitur

Bundeswettbewerb Jugend debattiert

Bereich Sport

Alle Klassen

Bundeswettbewerb der Schulen „Jugend trainiert für Olympia & Paralympics“

Aufgabenfeld der MINT-Fächer

Alle bzw. ab Klasse 9

Bundeswettbewerb Mathematik

Alle Klassen

- Mathematik-Olympiaden in Deutschland
- Auswahlwettbewerb zur Internationalen Mathematik-Olympiade
- Bundesweite Informatikwettbewerbe
- Auswahlwettbewerb zur Internationalen Chemie-Olympiade
- Auswahlwettbewerb zur Internationalen Biologie-Olympiade

Bis Klasse 10

Bundesweiter Physik-Wettbewerb für die Sekundarstufe I

Bis 14 Jahre

Schüler experimentieren

Ab 15 Jahre

Jugend forscht

Bis 15 Jahre

Auswahlwettbewerb zur Internationalen Junior Science Olympiade

Bis 17 Jahre

European Union Science Olympiade

10 bis 20 Jahre

BundesUmweltWettbewerb



Sprachlich-literarisch-künstlerisches Aufgabenfeld

Klassen 10 bis 12

Landeswettbewerb Deutsche Sprache und Literatur

Schülerinnen und Schüler der Oberstufe

Landeswettbewerb „Alte Sprachen“

Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld

Alle Klassenstufen

Wettbewerb „Die Deutschen und ihre Nachbarn im Osten“

Aufgabenfeld der MINT-Fächer

Klassenstufen 5, 6 und 7

Wettbewerb „Problem des Monats“

Klassen 5-10

Landeswettbewerb Mathematik

Klassenstufen 5 bis 10

Landeswettbewerb Chemie, Chemie im Alltag

Alle Klassenstufen

Arbeitsgemeinschaften für besonders Befähigte

Verschiedene Aufgabenfelder und Klassenstufen

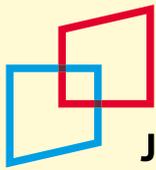
Angebote der Akademien und Seminare

AUSWAHL DER BADEN-WÜRTTEMBERGISCHEN WETTBEWERBE UND MASSNAHMEN

”

Aus den Einzelgesprächen mit den Juroren konnte ich so viel Erfahrung ziehen wie nur selten aus einem halbstündigen Gespräch.

“ Oskar, 17 Jahre



Jugend debattiert

ALS INSTRUMENT DER INDIVIDUELLEN FÖRDERUNG

Jugend debattiert ist ein Programm, das im Feld sprachlicher und politischer Bildung Breiten- und Spitzenförderung verbindet. Bundesweit nehmen über 1300 Schulen daran teil.

Der Breitenförderung dient die Unterrichtsreihe Jugend debattiert, in der auch stillere Schülerinnen und Schüler ihr Redetalent entdecken können. Sogar in Sprachlerngruppen (Deutsch als Zweitsprache) ist die Durchführung der Unterrichtsreihe möglich. Für jeden Abschnitt der Debatte stehen Übungen und Redemittel zur Verfügung, die es jedem ermöglichen, schrittweise zu lernen, wie man sich an einem regelbasierten Streitgespräch konstruktiv beteiligt. Wenn die Unterrichtsreihe im Fach Deutsch stattfindet, kann der Fachunterricht die Debatte auch inhaltlich nutzen.



In Streitsituationen oder Situationen, die sich emotional schnell aufheizen können, hilft mir Jugend debattiert, einen kühlen Kopf zu bewahren und mich auf den sachlichen Kern zu konzentrieren. Außerdem hilft es mir, in politischen Auseinandersetzungen Manipulationen schneller zu durchschauen.

“ Moritz, 15 Jahre



Zur Förderung besonders leistungsstarker Schülerinnen und Schüler bietet sich an, die Unterrichtsreihe durch eine freiwillige Arbeitsgemeinschaft oder Wahlkurse zu ergänzen, in deren Rahmen intensiver trainiert oder thematisch vertieft gearbeitet werden kann. Sachbezogenes Debattieren ist eine Querschnittsaufgabe, die methodische Kompetenzen fächerübergreifend im sozialen Kontext schult.

Eine besondere Chance zur Profilierung bietet der jährliche Wettbewerb, der ab Klasse 8 in zwei Altersgruppen durchgeführt wird (Mittelstufe/Oberstufe). Debattiert werden aktuelle politische und gesellschaftliche Streitfragen. Bewertet werden Sachkenntnis, Ausdrucksvermögen, Gesprächsfähigkeit und Überzeugungskraft. Jede Wettbewerbsstufe besteht aus Qualifikationsrunden und Finale. Die Siegerinnen und Sieger der Regional- und Landeswettbewerbe gewinnen ein jeweils mehrtägiges Training zur gemeinsamen Vorbe-

reitung auf die nächste Wettbewerbsstufe. Initiator und Schirmherr des Bundeswettbewerbs ist der Bundespräsident. Bundesiegerinnen und Bundessieger werden in das Alumniprogramm Jugend debattiert aufgenommen, Siegerinnen und Sieger der Oberstufe zur Aufnahme in die Studienstiftung des Deutschen Volkes vorgeschlagen.



Durch Jugend debattiert bin ich viel selbstbewusster geworden und habe kein Problem mehr, vor vielen Menschen zu sprechen. In der Schule engagiere ich mich jetzt als Schülersprecherin, außerdem überlege ich, einer politischen Partei beizutreten.

“ Victoria, 16 Jahre

III. Mentoringsysteme als Möglichkeit der individuellen Förderung am Gymnasium

MENTORINGSYSTEME IM KONTEXT AKTUELLER SCHULISCHER ENTWICKLUNGEN

Mentoring stellt eine schulentwicklerische Maßnahme dar, um Lehr- und Lernprozesse zu individualisieren und zugleich einer wachsenden Heterogenität in der Schülerschaft angemessen zu begegnen. Mentoringsysteme versprechen ein individuelles Begleiten von Lernprozessen sowie die personenorientierte Bewältigung schulischer Herausforderungen. Die Hattie-Studie hat nochmals die besondere Bedeutung der Lehrperson bei der Wirksamkeit von Lernprozessen hervorgehoben, sodass es nahe liegt, auch am Gymnasium die Implementierung schülerorientierter, individualisierter Systeme anzustreben, die in anderen Schularten bereits mit Erfolg eingeführt wurden und dort unter verschiedensten Namen (*Lernbegleitung*, *Tutoring*, *Coaching*, *Mentoring* u. Ä.) ein systematisches Lehrer-Schüler-Mentoring darstellen. Die Wirksamkeit solcher Systeme ist – bei entsprechend professioneller Gestaltung der Rahmenbedingungen – längst belegt. Dass die Effekte dabei nicht lediglich auf das akademische *Achievement* der Mentees beschränkt sind, sondern dass ferner auch positive Entwicklungen in den Bereichen *Schulkultur*, *Professionalisierung der Lehrkräfte* sowie (im besonderen) *Persönlichkeitsentwicklung der Mentees* von Mentoring praktizierenden Schulen berichtet werden, ist dabei von großer Bedeutung, zeigt es doch,

dass Mentoringsysteme einen äußerst wirksamen Beitrag für eine begabungsorientierte, am Individuum ausgerichtete Schulentwicklung leisten können.

VERSCHIEDENE ZIELEBENEN VON MENTORINGSYSTEMEN

Betrachtet man verschiedene Mentoringsysteme an unterschiedlichen Schulen, so fällt auf, dass diese – bei allen Gemeinsamkeiten – durchaus unterschiedliche Ansätze verfolgen. Daraus abgeleitet folgt der Gedanke, dass Schulen – also insbesondere die jeweiligen Kollegien – sich darüber im Klaren sein müssen, welche Zielebenen sie mit der Einführung eines Mentoringsystems an ihrer Schule bedienen wollen. Generell werden dabei zwei übergeordnete Ziele verfolgt, die sich nicht unbedingt ausschließen, die aber an den meisten Schulen als Alternativen verstanden werden: Zum einen können Lehrer-Schüler-Mentoringsysteme zur Individualisierung von Lernprozessen im Rahmen der Stoffaneignung, Übung und Festigung systematisch eingesetzt werden, um die Potenziale der Mentees gezielt zu fördern und so einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs zu ermöglichen. Diese Form der 1:1-Förderung wird dabei häufig zur **Förderung besonderer Leistungsexzellenz** eingesetzt. Im Hintergrund steht hier die Erkenntnis, dass gerade auch besonders begabte Kinder und Jugendliche einen ausgesprochen

positiven Effekt im Lernzuwachs erzielen können, wenn sie von der fachlichen Autorität der Lehrkraft in systematisch etablierten, regelhaft wiederkehrenden 1:1-Feedbackschleifen profitieren können. Die Umsetzung solcher Mentoringsysteme stellt hohe Ansprüche an Schulorganisation und Beteiligte. Die meisten dieser Systeme kommen in der Oberstufe zum Tragen, wo es im unterrichtlichen Geschehen leichter möglich ist, systematisch 1:1-Situationen zu generieren. Allerdings gibt es auch Modelle, die außerhalb des Unterrichts angewendet werden und großen Erfolg versprechen, zugleich aber auch sehr zeit- und ressourcenintensiv sind:

Hierbei werden feste Tandems aus Fachlehrkräften und Jugendlichen gebildet, die sich regelmäßig treffen. Zwischen den Treffen bearbeiten die Jugendlichen vertiefende fachliche Themen/ Fragestellungen und holen sich in den gemeinsamen Treffen mit den Lehrkräften fachliches und prozessuales Feedback. Wichtig hierbei ist zum einen, dass das fachliche Voranschreiten der Jugendlichen einem spiralcurricularen (Exzellenz-)Gedanken folgt, dass die Inhalte also vorab klar sein sollten und nicht beliebig sind. Zum anderen müssen die Bedingungen der Zusammenarbeit vorab geklärt werden, da diese Form des Mentorings sehr ressourcenintensiv ist (für beide Tandempartner).

”

Junge Experten wachsen in ihrem akademischen Profil, wenn sie von älteren Experten konstant angeleitet werden. Das ist unsere Aufgabe.

“ *Dr. Christoph Sauer,
Schulleiter Landes-
gymnasium für Hoch-
begabte Schwäbisch
Gmünd*

Jedoch stellen Mentoringsysteme keineswegs ausschließlich eine Möglichkeit der Spitzenförderung dar. Im Gegenteil sind sie auch unter **allgemeinpädagogischen Erwägungen** geeignet, für jeden Mentee eine positive Entwicklung zu begünstigen, unabhängig vom jeweiligen Leistungsvermögen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Zielebenen, die der Einführung des Mentoringsystems an der Schule zugrunde liegen, vor allem psychosoziale Faktoren in den Blick nehmen. Dies bedeutet nicht, dass der schulische Fortschritt des einzelnen in diesen Systemen keine Rolle spielt, andere Faktoren werden jedoch als entscheidender eingeschätzt. Viele Schulen, die mit ihrem Mentoringsystem etwa eine Verbesserung des Gefühls bei den Mentees, im schulischen Kontext angenommen zu werden, anstreben oder die jedem Kind/jedem Jugendlichen eine erwachsene (schulische) Vertrauensperson zur Seite stellen wollen (um nur zwei Zielebenen aus diesem Bereich zu nennen), haben daher vor allem in den Klassen 5 und 6 ein solches Lehrer-Schüler-Mentoringsystem etabliert:

Die meisten Gymnasien in Baden-Württemberg, die Mentoringsysteme eingeführt haben, beschränken sich auf die besonders sensiblen „Schnittstellenklassen“ 5 und 6. Der Grund hierfür liegt zunächst auf der Hand: 1:1-Mentoring kann das Ankommen und das Sich-Zurechtfinden an der neuen Schule ebenso unterstützen, wie es Probleme innerhalb einer neu gebildeten Klassengemeinschaft frühzeitig zu erkennen hilft, was ein antizipierendes Entgegensteuern ermöglicht. Dies wiederum hat dann positive Sekundäreffekte auf die schulische Entwicklung der Kinder. Folgerichtig werden im Rahmen dieser Systeme meist die **Klassenlehrkräfte** und ihre Stellvertreterinnen und Stellvertreter als Mentorinnen und Mentoren eingesetzt. Hier haben die Kinder in der Regel dann **kein Wahlrecht** der sie betreuenden Lehrkraft. Meist teilen sich die beiden Lehrpersonen die Klasse auf. Die für das Mentoring essentiellen 1:1-Situationen werden innerhalb dieses Modells dann in der Regel **innerhalb des Unterrichts** planvoll geschaffen, sodass pro Schuljahr mit jedem

”

Ein gelungener Übergang setzt eine Lehrer-Schüler-Beziehung voraus, in der Schülerinnen und Schüler als Persönlichkeit wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Schüler-Lehrer-Gespräche sind ein wesentliches Instrument, diese persönliche Beziehung aufzubauen und zu stärken.

“ *Christoph Brechtelsbauer,
Schulleiter Gymnasium
Korntal-Münchingen*

Kind zwei bis drei Mentoringgespräche von jeweils etwa 15 Minuten Dauer geführt werden können. Oft unterrichten auch beide Lehrpersonen einmal in der Woche gemeinsam in der Klasse, etwa während der Klassenlehrerstunde, sodass dann die eine Lehrkraft die Klasse betreut, während die andere Lehrkraft abgesondert von der Gruppe die 1:1-Gespräche führt. Hierbei ist wichtig, dass die Gespräche **klaren Strukturen** folgen und im besten Fall auch vorbereitet sind, da die Zeit in der Regel knapp bemessen ist. Deshalb dokumentieren viele Mentorinnen und Mentoren die Gespräche auch, um beim Folgegespräch an die Themen des letzten Treffens anknüpfen zu können.

Eine weitere Form, ein Lehrer-Schüler-Mentoringssystem zu etablieren, besteht darin, allen Schülerinnen und Schülern ein solches anzubieten. Auch hier gibt es unterschiedliche Modelle, in der Regel können dabei die Jugendlichen jedoch die Lehrkraft als Mentorin bzw. Mentor wählen, von der sie glauben, dass eine vertrauensvolle Zusammenarbeit möglich ist. Da das System in diesem Fall komplexer wird, bedarf es in aller Regel einer schulischen Institution, die den Matchingprozess der Mentoringteams verantwortet (z. B. Abteilungsleitung) und im Kollegium für die Teilnahme (in der Regel zu Beginn auf freiwilliger Basis) am Mentoringprogramm wirbt. Dabei wird auf unterschiedliche Weise gehandhabt, wie viele Kinder und Jugendliche von einer Lehrperson betreut werden, es sind jedoch selten mehr als acht. Auch die Gesprächshäufigkeit variiert. Während an einzelnen Schulen wie dem Landesgymnasium in Schwäbisch Gmünd oft alle zwei Wochen ein Gespräch des Lehr-

kraft-Mentee-Tandems stattfindet, bleiben die meisten Schulen bei einem Rhythmus von drei Gesprächen pro Schuljahr. Schulen, die das Mentoringssystem nicht mit der Klassenleitung verknüpfen und damit Tandems zulassen, die sich unter Umständen gar nicht im Unterricht begegnen, haben unterschiedliche Systeme entwickelt, die Gespräche zu ermöglichen. Einige haben feste „Gesprächsslots“ im Stundenplan ausgewiesen (oft direkt nach der Mittagspause), in denen die Mentoringgespräche stattfinden können, andere überlassen es vollständig den Lehrkräften, die Gespräche zu organisieren.

HINWEISE ZU DEN BEDINGUNGEN VON MENTORINGSYSTEMEN AN SCHULEN

Eine häufig auftretende Frage ist die nach der Gesprächsführung. Hier ist es notwendig, den Lehrkräften durch (auch hausinterne) Fortbildungen Gesprächsleitfäden an die Hand zu geben, um Unsicherheiten abzubauen. Ebenfalls kann das Thema „Rollenklärung“ ein Gegenstand von Professionalisierungsmaßnahmen sein, denn im Rahmen eines Mentoringgesprächs kann es passieren, dass sich Jugendliche mit Problemen und Nöten der Lehrkraft gegenüber öffnen, mit denen diese eigentlich nicht konfrontiert werden möchte. Auch deshalb empfiehlt es sich, im Rahmen der Gesamtlehrerkonferenz oder der entsprechenden Arbeitsgruppe vorab darüber nachzudenken, welche Ziele das Men-





mentoringprogramm an der eigenen Schule verfolgen soll. Geht es dabei um akademisches *Achievement*, wird man den Gesprächsleitfaden anders gestalten und die Bedingungen anders setzen, als wenn man psychosoziale Belange in den Fokus rücken möchte.

Egal welche Zielrichtung verfolgt wird, wichtig ist eine transparente Vorgehensweise bei der Einführung des Mentoringsystems, um auch die Sorgen und Bedenken, die es möglicherweise in der Lehrerschaft und darüber hinaus gibt, aufgreifen zu können. Aus der Erfahrung vieler Schulen, die ein Mentoringsystem eingeführt haben, lässt sich als Vorschlag folgender Prozessplan für die Etablierung eines solchen Systems skizzieren:

1. Der Impuls zur Einführung eines Lehrer-Schüler-Mentorings sollte von der Schulleitung kommen oder von ihr maßgeblich unterstützt werden (Grundbedingung).
2. Maßgebliche Gremien sollten im Vorfeld einer Aussprache in der Gesamtlehrerkonferenz bereits über das Schulentwicklungsprojekt informiert werden, damit ggf. Bedenken aufgegriffen werden können. Denkbar ist auch, Vertreter der maßgeblichen Gruppen für eine Mitarbeit in der das Projekt planenden Gruppe zu gewinnen.
3. Eine Gesamtlehrerkonferenz sollte sich die Zeit nehmen, das Projekt zu diskutieren, wichtig ist hierbei die Herstellung größtmöglicher Transparenz. Im Rahmen dieses Prozesses müssen die Zielebenen des einzuführenden Mentoringsystems für alle Beteiligten geklärt werden. Wichtig ist ebenfalls, dass

der Gesamtlehrerkonferenz nicht nur der gesamte Prozessplan samt Zielen vorgestellt wird, sondern auch, dass alle möglicherweise problematischen Aspekte angesprochen werden (etwa: Ressourcenverteilung; Frage der Freiwilligkeit der Teilnahme (Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler); Gestaltung des Matchingprozesses; Notwendigkeit und Grenzen der Vertraulichkeit der Mentoringgespräche; Fortbildungsbedarf; Einbeziehung der Eltern usw.).

4. Nach einem entsprechenden Gesamtlehrerkonferenz-Beschluss sollten die anderen am Schulleben beteiligten Gruppen, insbesondere die Eltern, informiert und das Lehrer-Schüler-Mentoring auf freiwilliger Basis zunächst pilotiert und dann evaluiert werden.
5. Die Ergebnisse sollten wiederum der Gesamtlehrerkonferenz berichtet werden. Dann sollte entschieden werden, wo ggf. nachgesteuert werden muss.

Wie bei allen Schulentwicklungsprozessen steht und fällt der Erfolg mit dem Grad des Commitments der Beteiligten, weshalb der Schaffung von Transparenz und dem Begegnen von Sorgen und Ängsten breiter Raum innerhalb des Implementierungsprozesses eingeräumt werden sollte. Gelingt es, die Kolleginnen und Kollegen für das Mentoringsystem zu motivieren, so kann ein äußerst effektvolles Element der Schulentwicklung zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern genutzt werden, das mittelfristig auch die Schulkultur positiv beeinflussen wird.

Ganz konkrete praktische Hinweise zur Umsetzung von Mentoringsystemen an Schulen finden sich in den beiden folgenden Publikationen:

- Hoffmeister, H./ Riedel, H.: Lernbegleitung, Lernentwicklung – ein Beitrag zum kompetenzorientierten Lernen. Ein Projekt am Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Stuttgart 2010 – 2014. Stuttgart 2014.
- Neitzel, J./ Kreim, A./ Rösch-Schmid, U.: Lerncoaching. Unterstützung des individuellen Lernprozesses (LS Heft NL 24). Stuttgart 2014.

IV. Der Einklang von individuellem und kooperativem Lernen

Die Verknüpfung von individuellem und kooperativem Lernen fördert im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung neben fachlichen Kompetenzen auch *sozial-emotionale Haltungen: Selbstreflexion, Selbstregulation, Selbst-motivation* als Basis für Selbstständigkeit und Selbstentfaltung sowie Empathie und Sozialkompetenz, um mit anderen eine gemeinsame Grundlage und Identität zu finden, zusammen zu denken, zu lernen, zu arbeiten und kooperative Vorhaben umzusetzen.

Diese Haltungen sind grundlegend für die personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen im Rahmen der Kompetenzorientierung sowie für die *21st century skills*, d. h. Kompetenzen, die für Lernende und Arbeitende im 21. Jahrhundert von herausragender Bedeutung sind: Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, Kritisches Denken.

Haltungen werden kultiviert, wenn sie mit positiver Selbstwirksamkeitserfahrung einhergehen: Individuelles oder kooperatives Lernen finden idealerweise dann Anwendung, wenn sie in besonderer Weise persönlichen Lernerfolg und Wirksamkeit versprechen, was sich letztlich positiv in der fachlichen Leistungsbeurteilung widerspiegelt.

STRATEGIEN

- **Individuelles und kooperatives Lernen ergänzen sich:** Nachfolgenden Beispielen gemeinsam ist der gesteuerte Übergang vom individuellen Lernen von Basiswissen hin zum gemeinsamen Reflektieren, Vernetzen und sinnstiftenden, kooperativen Problemlösen.

- Beim **kooperativen Lernen** unterstützen sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig und arbeiten auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus ergänzend zusammen. Das gemeinsame Ziel wird im Allgemeinen nur dann optimal erreicht, wenn alle Beteiligten wirksam werden:
- In **gut strukturierten Lerngruppen** führt die hohe Aktivierung individuell zu nachhaltigem fachlichem Erfolg. Daneben werden Problemlösekompetenz und sozial-emotionale Haltungen, insbesondere





Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit, kultiviert. Die Fremdeinschätzung führt dazu, sich selbst zu hinterfragen und ein tragfähiges positives Selbstkonzept zu entwickeln.

- **Grundvoraussetzung sind positive Abhängigkeiten in einem förderlichen Klassenklima**, damit der persönliche Gewinn wahrnehmbar ist und mit dem gemeinsamen Erfolg korrespondiert: Leistungsschwächere erfahren die eigene Wirksamkeit, lernen sich einzuschätzen, gehen an ihre Grenzen und lernen am Modell der Leistungsstärkeren. Letztere profitieren dadurch, dass sie beim Lernen durch Lehren ihr eigenes Denken reflektieren, und dass sie innerhalb des regulären Unterrichts individuelle Lernprojekte, z. B. Wettbewerbsaufgaben, bearbeiten. Damit wird Zusammenarbeit und Lernen als gemeinsames sinn- und identitätsstiftendes Vorhaben erlebbar.

Dies zu orchestrieren bedeutet **aktives, komplexes Lehrerhandeln** (Hattie: „Veränderungsagent“) und erfordert **fachliche, pädagogische und didaktische** Expertise, sprich eine Lehrperson, die

- an den richtigen Stellen mittels *direkter Instruktion* Grundlegendes einführt, Fehlendes ergänzt, zusammenführt, nachstrukturiert,
- situativ *Klarheit* schafft darüber, wie viel Verantwortung welchen Schülerinnen und Schülern in Phasen individuellen und kooperativen Lernens übergeben wird, dies zuerst am diagnostizierten Bedarf und dann an individuellen Bedürfnissen festmacht,
- diese Phasen nutzt, um 1:1 mit einzelnen Personen oder Teilgruppen erklärend, unterstützend, Feedback gebend ins Gespräch zu kommen,
- gezielt das *Verhalten in der Klasse beeinflusst*, um ein förderliches Klassenklima und eine begabungsfreundliche Lernkultur zu entwickeln.

BEISPIELE

Vom individuellen Üben und Lernen zum gemeinsamen Reflektieren und Problemlösen

Individualisierung ist besonders wirksam beim Lernen, Üben und Erinnern von Basiswissen und Kulturtechniken, insbesondere wenn dieses individuell herausfordernd, vielfältig und regelmäßig erfolgt. Neben herkömmlichen Materialien, die Aufgaben verschiedener Niveaustufen mit Selbstkontrolle umfassen, werden zunehmend digitale Übungs- und Lernplattformen als *intelligente Tutoren-Systeme* eingesetzt: Diese geben unmittelbar Rückmeldung zum Lernerfolg und stellen eine optimale Passung zwischen individuellem Vorwis-

sen und Anforderungsniveau her. Dies führt oft dazu, sich selbst besser einzuschätzen, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und Selbstständigkeit zu entwickeln.

Daneben ist auch fremdreflektiertes Üben notwendig. Insofern ist individuelles Lernen besonders effektiv und motivierend, wenn es auch in Partnerarbeit erfolgt, entweder homogen, indem mehrere Lernende parallel eine Themenstellung bearbeiten, oder heterogen, indem leistungsstärkere ihre Peers unterstützen. Im Übergang zu Transfer- und problemlösenden Aufgaben erweisen sich **Lerngerüste** (*scaffolding*) als sehr effektiv, da sie es Lernenden ermöglichen, anspruchsvollere Aufgaben zu lösen als solche, die sie allein bewältigen könnten.

Lerngerüste: Peer-Tutoring und individuelle Lernpfade

Hierzu zählen **(Sozial-)Mentoren-Programme** bzw. **Peer-Tutoring**, bei denen Tutorinnen und Tutoren jüngere oder leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler unterstützen, z. B. im Lernatelier oder im regulären Unterricht. Davon profitieren auch die Tutorinnen und Tutoren: Beim aktiven Unterrichten ist die Tiefe der kognitiven Verarbeitung größer als bei der Rezeption von Wissen. In einer begabungsfreundlichen Lernkultur erfahren sie wegen ihrer Fachkompetenz Wertschätzung und Wirksamkeit, sodass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler ein solches Coaching gerne übernehmen. Dies gilt insbesondere dann, wenn sie im Unterricht, z. B. in ausgedehnten Übungsphasen, eigene Lernpfade bearbeiten können und selbst 1:1-Förderung erfahren.

Daneben helfen **Lernskripte („Tutorien“)**, **Musterlösungen** oder **gestufte Hilfen**, die (*metakognitive Problemlösestrategien*) oder konkrete Lösungsansätze reflektieren. Diese dienen der gemeinsamen Diskussion und als Grundlage für die 1:1-Unterstützung durch Lehrpersonen oder Peer-Tutoren. Leistungsstarke Lernende nutzen sie zur Selbstkontrolle und um sich in fortgeschrittene Themen einzuarbeiten und eigene Lernpfade zu bearbeiten (*Enrichment* im regulären Unterricht).

Damit gelingt es Lernenden aller Leistungsniveaus gemeinsam und individuell herausfordernd in den Bereich des Tiefenverständnisses vorzustoßen, der als sinnstiftendes, kreatives und problemlösendes Denken das Ziel von Bildung darstellt.

Beispiel: Flipped classroom als Kombination individuellen und kooperativen Lernens

Beim *flipped classroom* wird grundlegendes Wissen zunächst selbstständig erarbeitet und anhand einfacher Aufgaben individuell geübt. Als Medium kann das Schulbuch eingesetzt werden oder Erklärfilme. Individuell auftretende Probleme werden mithilfe der Lehrperson oder der Peers geklärt. Transfer und Anwendung des Wissens auf problemorientierte Aufgaben erfolgen anschließend in kooperativen Unterrichtssettings: Dafür bieten sich unter anderem die genannten unterstützenden Maßnahmen an. Alternativ können sich die Schülerinnen und Schüler zunächst selbstständig an der Lösung versuchen und ihre Lösungsstrategien dann in Kleingruppen austauschen. Von der Reflexion unterschiedlicher – ggf. nicht zielführender – Lösungsansätze profitieren sie auf jedem Leistungsniveau.

Beispiel: Erklärfilme und Tutorienerstellung

Für komplexe, prozessorientierte Kompetenzen, wie sie bei mathematischen, technischen oder (kunst-)handwerklichen Verfahren gegeben sind, reicht ein Skript oft nicht zur Erklärung aus. Hier müssen der Prozess des Problemlösens, des konkreten Tuns dynamisch erfahren und gegebenenfalls verschiedene Lösungsstrategien bzw. Techniken beleuchtet werden. Dies leisten Erklärfilme, die einen Denk- oder Handlungsprozess aufzeigen, der individuell – ggf. schrittweise, wiederholt in der Schule wie auch zuhause – nachvollzogen und mit anderen reflektiert werden kann.

Diesbezüglich erweitert sich *Lernen durch Lehren* auf die Tutorienerstellung (z. B. im Rahmen von „Peer for Peer Massive Open Online Courses“ – P4P MOOCs): Entsprechend den Aspekten *Produktion und Präsentation der Leitperspektive Medienbildung* erstellen versierte Schülerinnen und Schüler selbst Erklärfilme oder

Musterlösungen als Lerngerüste für verschiedene Sachthemen. Dieser Prozess fordert wie Tutoring die Reflexion des eigenen Denkens, den Perspektivwechsel und Kreativität und ist für die Produzenten herausfordernd und motivierend zugleich.

Individualisierende Lernprogramme als Grundlage kooperativer Projekte

Lernskripte und -programme eignen sich hervorragend, um beispielsweise die große Heterogenität der Lerngruppen in **Informatik** zu bewältigen. Geführt durch ein Skript oder Online-Programm arbeiten sich die Schülerinnen und Schüler kleinschrittig im eigenen Tempo in neue Themen ein, lösen selbstständig entsprechende (Programmier-)Aufgaben und überprüfen ihre Lösung.

Angewandt wird das Erlernete in **Projekten**, die sich nur arbeitsteilig bewältigen lassen und damit sinnstiftendes, kreatives und problemlösendes Denken entwickeln: z. B. indem ein Computerprogramm in unterschiedlich anspruchsvolle Komponenten zerlegt wird, diese getrennt entwickelt werden und zuletzt integriert werden müssen.

Ein ähnlicher Zugang ist explizit im fachdidaktischen Modell des Profulfaches **NwT** verankert: In einer Qualifizierungsphase werden in „Lernbausteinen“ selbstständig neue Fachkompetenzen erarbeitet. Diese werden in der anschließenden Projektphase angewendet, um im „Makerspace“ arbeitsteilig ein eigenständiges Entwicklungs- oder Forschungsprojekt zu bearbeiten. Dabei werden unter der prozessorientierten Kompetenz **Organisation** explizit Themen wie **Rollen in einem Team** und **Teamentwicklung** reflektiert.

Ähnliche Modelle, bei denen Kooperation einen Mehrwert generiert, gibt es beispielsweise

- in **Bildender Kunst**, indem individuell geübte Fertigkeiten arbeitsteilig bei einer Kunstinstallation oder der Schulhausgestaltung angewandt werden,
- in **Musik** und **Theater**, wenn einzelnen Stimmen bzw. Rollen mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus individuell oder in Kleingruppen erarbeitet und schließlich für eine Vorstellung zusammengeführt werden,
- bei der **naturwissenschaftlichen Arbeitsweise**, bei der individuelle Hypothesen in Kleingruppen experimentell geprüft und im Plenum zu einer Theorie integriert werden,
- mit der effektstarken Unterrichtsmethode **Gruppenpuzzle**, das dieses „vom individuellen Erarbeiten hin zum kooperativen Zusammenführen“ prototypisch nachspielt,
- bei **Klassenwettbewerben** (z. B. „Mathematik ohne Grenzen“), bei denen erfahrungsgemäß solche Klassen besonders erfolgreich sind, die mit Unterstützung einiger fachlich sehr versierter Schülerinnen und Schüler als Team ausgeprägt arbeitsteilig und gut organisiert zusammenarbeiten.

Kommunikations- und Kooperationsplattformen – Marktplatzsysteme

(Digitale) Kooperationsplattformen ermöglichen es sehr effizient

- kooperativ auch an verschiedenen Orten und individuell selbstständig zu verschiedenen Zeiten an gemeinsamen Projekten zu arbeiten,
- Ergebnisse und Informationen auszutauschen,
- gemeinsame Aufgaben auf einem gemeinsamen digitalen Taskboard zu verwalten und komplexe Entwicklungsaufgaben im Team zu organisieren.

Solche Plattformen realisieren **Marktplatzsysteme**, die es ermöglichen, sich kreativ über Klassen-, Jahrgangsstufen und Schulen hinweg auszutauschen, ein gemeinsames Verständnis und Lösungsansätze zu bestimmten Problemstellungen zu entwickeln, Ergebnisse verschiedener Arbeitsgruppen zusammenzuführen und Kooperationsprojekte zwischen verschiedenen



Partnern auszuhandeln. Dies bedeutet eine besondere Förderung und Forderung auf jedem Leistungsniveau. Dieser Austausch kann auch **außerschulische Bildungspartner** umfassen und über Ländergrenzen hinausgehen: Gerade in den **Fremdsprachen** lässt sich international über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg zusammenarbeiten, z. B. im Rahmen von Schulpartnerschaften und Austauschen.

Kooperation auf Ebene der Lehrkräfte und Organisationsentwicklung

Individuelles und kooperatives Lernen synergetisch zu verbinden erfordert die effiziente Installation benötigter Materialien und Infrastrukturen sowie die Reflexion des Lehrerhandelns. Ersteres bedingt ein effizientes Projektmanagement, bei dem bedarfsgerecht und ressourcenschonend existierende Lösungen

übernommen oder gegebenenfalls neue entwickelt werden. Letztes erfordert einen effizienten und wirksamen pädagogischen Austausch, innerhalb der Fachschaften aber auch schulübergreifend – so beim Konzept des *future learning lab*, beim Austausch guter Praktiken an Nachbarschulen bzw. ausgewiesenen Hospitationsschulen. Eine solche Kooperation entlastend und gewinnbringend zu etablieren, ist Aufgabe schulischer Organisationsentwicklung – neben Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung die dritte Säule systematischer Schulentwicklung. Hierbei sind auch die genannten Kooperationsplattformen hilfreich: damit lassen sich im Sinne einer konfluenten Schulentwicklung regelmäßig schulentwicklerische Teilaktivitäten abgleichen und zu einem handlungsleitenden Ganzen zusammenfügen.



„LEISTUNG MACHT SCHULE“ ALS MOTOR FÜR INDIVIDUELLE FÖRDERUNG UND EINE BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERLICHE SCHUL- UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG

„Leistung macht Schule“ geht auf eine Initiative von Bund und Ländern aus dem Jahr 2016 zurück und bietet ein Forum, in dem Lehrkräfte aus 300 Schulen bundesweit mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus 16 Universitäten über fünf Jahre hinweg (2018–2022) in insgesamt 22 Teilprojekten an der Entwicklung und Optimierung von potenzial- und leistungsförderndem Unterricht und einer leistungsfreundlichen Gestaltung ihrer Schulkultur zusammenarbeiten.

Praxis, Wissenschaft und Politik auf Augenhöhe

Gerahmt vom Bundesbildungsministerium und den Kultusministerien der 16 Länder begegnen sich in „Leistung macht Schule“ Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Erziehungswissenschaften, der empirischen Bildungsforschung, der Psychologie und den Fachdidaktiken der am Projekt beteiligten Schulfächer (Deutsch, Englisch, MINT) mit Lehrpersonen und Schulleitungen in wechselseitigem Austausch. Beide Seiten bringen ihre eigenen Wissensbe-

reiche und ihre je eigene Expertise ein, die es ermöglichen, die Einzelschulen im Sinne der Projektziele gemeinsam voranzubringen. Die Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler soll gleichzeitig über Professionalisierungsmaßnahmen von Lehrpersonen sowie auch über die Veränderung von Haltungen und Einstellungen in den Kollegien erfolgen. In Kooperation von Wissenschaft und Praxis geht es darum, begabungs- und leistungsfördernde Leitbilder zu etablieren, über schulische Ziele und Werte und über die angestrebte Schulkultur zu kommunizieren, komplexe Aufgabenformate zu erstellen und (über-)fachliche Materialien und Konzepte zur diagnosebasierten Förderung im Unterricht zu entwickeln und zu erproben. Diese Entwicklungsarbeit wird im Sinne einer „Networked Improvement Community“¹ zudem durch den Auf- und Ausbau von kooperativen Netzwerkstrukturen im näheren und weiteren schulischen Umfeld verstärkt. Die Vernetzung von Wissenschaft und Praxis sowie von Schulen untereinander, aber auch

¹ Bryk, A. S. (2015): *Accelerating how we learn to improve*. In: *Educational Researcher*, 44, 467–477.

mit außerschulischen Partnern stellt eine der zentralen Projektstrategien dar: Intensiver Austausch, Reflexion und ein adaptives Vorgehen führen unter wissenschaftlicher Begleitung zu erprobten und evaluierten Konzepten, Verfahren und Materialien, die nach Abschluss der ersten Förderphase in die gesamte Schullandschaft getragen werden können.

Individuelle Förderung als fester

Bestandteil jeder Schule

„Leistung macht Schule“ zielt perspektivisch auf einen Paradigmenwechsel im deutschen Schulsystem und damit auf einen grundlegenden und ganzheitlichen Wandel in den Schulen, der individuelle Förderung verbunden mit begabungs- und leistungsfördernden Konzepten, Strategien und Maßnahmen in jeder Einzelschule und in schulischen Netzwerken fest verankert.

Ein mehrdimensionaler, entwicklungsbezogener Leistungsbegriff

Das Verständnis von Leistung und Begabung ist in LemaS bewusst ganz weit gehalten, um alle Lehrpersonen und Schulen, aber auch die Elternschaft und die unterschiedlichen Erwartungen aus Politik und Verwaltung in die Entwicklungsarbeit mitzunehmen. Dem Projekt liegt ein mehrdimensionaler, entwicklungsbezogener Leistungsbegriff zugrunde. Demnach wird Leistung einerseits als schulbezogene Leistung betrachtet, die andererseits auch die Persönlichkeitsentwicklung und die gesellschaftliche Verantwortung mit einschließt.

Mit der bildungstheoretischen Grundlage, die den Bildungsprozess des einzelnen Kindes und Jugendlichen in den Mittelpunkt der schulischen Laufbahn stellt, wird davon ausgegangen, dass Leistung in allen Domänen erbracht werden kann, die in Schulen und in unserer Gesellschaft – sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesamtgesellschaft – als nützlich und wertvoll erachtet werden (iPEGE, S. 16). Dieser mehr-

dimensionale Leistungsbegriff bezieht sich auf verschiedene inhaltliche Bereiche (z. B. Schulfächer wie Mathematik, Naturwissenschaften, Sprachen, Musik, Kunst und Sport), aber auch auf den sozial-emotionalen, den ethisch-philosophischen und den kreativen Bereich. Innerhalb dieser Domänen werden Fähigkeiten („can do“) und Persönlichkeitsmerkmale („will do“) unterschieden und es werden verschiedene Ebenen – Potenzial, Kompetenz und Performanz – differenziert, die das breite Spektrum von Leistung, bis hin zur Leistungsexzellenz und Expertise, ausmachen (Link: <https://www.lemas-forschung.de/themen/leistungs-und-begabungsbegriff>).

„Eine steigende Flut hebt alle Schiffe“

Um die Potenziale aller Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite zu erkennen und zu fördern, auf der anderen Seite aber auch all jenen mit besonderen Fähigkeiten und Leistungen adäquate Möglichkeiten der Entfaltung und Unterstützung zu bieten, werden in LemaS Begabungs- und Begabtenförderung unterschieden. Der amerikanische Begabungsforscher Joseph S. Renzulli hat in diesem Zusammenhang das Bild von der „steigenden Flut, die alle Schiffe hebt“ geprägt: „a rising tide lifts all ships“ (Renzulli 1998). Es geht um eine Orientierung an den Stärken der Kinder und Jugendlichen und dabei sowohl um die Förderung von Schülerinnen und Schülern, die bereits besonders gute Leistungen zeigen, als auch von jenen, deren Leistungspotenzial, Fähigkeiten und Fertigkeiten erst erkannt und durch gezielte Förderung entfaltet werden sollen.

Auch in Bezug auf die Kooperation in Lehrerkollegien ist von LemaS ein Schub zu erwarten. Sowohl innerhalb der Kollegien einer Schule als auch in Netzwerken, in denen sich Schulen im Rahmen von LemaS zusammenschließen, geht es darum, die Kooperation als ein wichtiges strukturelles Element zu stärken (Richter & Pant 2016). Durch diese Formen der Zusammenarbeit können Lehrpersonen über ihren



Unterricht und ihr pädagogisches Handeln gemeinsam reflektieren und dadurch ihr Handlungsrepertoire erweitern. Innerhalb der Schule lässt sich Unterricht gemeinsam planen und durchführen, lassen sich Projekte leichter durchführen und pädagogische Ziele besser erreichen. Schulnetzwerke sind insbesondere auch für die Schulleitung interessant, die ihr eigenes Handeln im Austausch mit anderen reflektieren und erweitern kann. Praktiken, die an einer Schule gut funktionieren, können für andere Schulen übernommen und gegebenenfalls angepasst werden. Bei der Begabungs- und Leistungsförderung handelt es sich um ein Querschnittsthema, das alle Schulen im Kern angeht, dessen Realisierung jedoch auch eine individuelle Aufgabe jeder Einzelschule ist (Klieme u.a., 2007, S. 366; Weigand et al., 2017). Deshalb stehen in der ersten Förderphase von LemaS auch die Einzelschule und die jeweilige Schulgemeinschaft, nicht das Gesamtsystem Schule im Fokus der Schulentwicklung.

Fazit

Insgesamt bietet das LemaS-Projekt aufgrund seiner inhaltlichen, strukturellen und zeitlichen Anlage für die (Weiter-)Entwicklung von Unterricht und Schulen großartige Chancen, die in dieser Dimension bislang in Deutschland einmalig sind. Drei Aspekte sollen abschließend hervorgehoben werden:

- Zusammenarbeit von Praxis und Wissenschaft auf Augenhöhe: Experten aus Praxis und Wissenschaft arbeiten gemeinsam an Materialien und Konzepten für den Unterricht sowie an der (Weiter-)Entwicklung von Leitbildern, schulischen Kulturen und Strukturen und sie zielen dabei auf einen Erfahrungs- und Erkenntnisgewinn, der sich aus der kontinuierlichen wissenschaftlichen Begleitung erprobter Praxisformen ergibt.
- Rahmung durch Politik und Verwaltung: Bund und Länder haben ein hohes Interesse an der Verwirklichung einer begabungs- und leistungsfördernden Unterrichts- und Schulentwicklung. Sie begleiten die LemaS-Schulen und die Wissenschaft in dem Projekt und bieten vielfältige Unterstützungsformate an, länderspezifisch etwa auch durch die Einbindung der Landesinstitute.
- Langfristigkeit des Projekts: Die Initiative setzt sich aus zwei Phasen zusammen, wobei die in der ersten Phase erarbeiteten Konzepte, Materialien sowie die Erkenntnisse zur (Weiter-)Entwicklung von Schulen und schulischen Netzwerken in der zweiten Förderphase der Initiative (2023 bis 2027) in die Breite der Schullandschaft getragen werden sollen. Die 300 LemaS-Schulen übernehmen dann dabei die Multiplikatorenrolle für andere Schulen.

Weitere Informationen unter:

- www.LemaS-forschung.de
- www.leistung-macht-schule.de

V. Bibliographie

1. „Individuelle Förderung am allgemein bildenden Gymnasium“ (I.)

- Bonsen, M. (2010). Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In: T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels und C. Schelle (Hrsg.), Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 199–203.
- Burow, O.-A. (2016). Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 223–238.
- Dewey, J. (1899/1976): School and Society. In: J. Dewey: The Middle Works (MW). 1899-1924. 15 Bände. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois Univ. Press 1976–1983.
- Fend, H. (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule. 78. Jg., S. 275–293.
- Fend, H. (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, C., Mönks, F.-J. & Westphal, U. (2008). Vorwort. In: Dies. (Hrsg.), Individuelle Förderung. Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Münster: LIT-Verlag, S.1–2.
- Guskey, T. R. & Yoon, K. S. (2009). What works in Professional Development? In: The Phi Delta Kappan 2009, S. 495–502.
- Hackl, A./Schmid, G. (2016). Erlebnis Bildung. Lernen nachhaltig gestalten. Begabungen fördern. Hohengehren: Schneider.
- Hattie, John A. C. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“, besorgt von Wolfgang Berywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag: Hohengehren.
- Haubl, R. (2014). In: T. Hoyer/ R. Haubl/ G. Weigand: Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wer sie sind – was sie bewegt – wie sie sich entwickeln. Weinheim/Basel: Beltz, S. 124–165.
- Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer u. a.
- Huber, S. G. (2009). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim & Basel: Beltz, S. 451–464.
- Humboldt, W. v. (1793/2002): Theorie der Bildung des Menschen. In: Flitner, A./Giel, K. (Hrsg.): Humboldt, W. v. Werke. Bd. I. 4. Aufl., Darmstadt, S. 234–240
- KMK (2018): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 15.02.2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf (Abruf: 28.08.2019).
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAC-TIV. Münster: Waxmann.
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2008): Individuelle Förderung in der Schule. Hohengehren: Schneider.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Schulpädagogik heute 3, H. 5, S. 1–17.
- Messner, R. (2016). Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit und das Zusammenspiel der Handlungsebenen und institutionellen Akteuren. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1(S. 95-114). Münster: Waxmann.

Reinold, M. (2016). Lehrerfortbildungen zur Förderung der prozessbezogenen Kompetenzen. Eine Analyse der Effekte auf den Wirkungsebenen Akzeptanz und Überzeugungen. *Dortmunder Beiträge zur Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts* 24. Wiesbaden: Springer.

Robinson, V. M. J. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why (ACEL Monograph Series, 41)*.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. n & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf (05.09.2019).

Schleicher, A. (2018). *World Class. How to build the school of the 21. Century*. S. 40–60.

Schratz, M. & Schritteser, I. (2011). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können? In: H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 177–198.

Sliwka, A. (2018). *Pädagogik der Jugendphase. Wie Jugendliche engagiert lernen*. Weinheim: Beltz.

Stöger, H., Ziegler, A. & Schimke, D. (2009). *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst.

Stöger, H., Hopp, M., & Ziegler, A. (2017). Online mentoring as an extracurricular measure to encourage talented girls in STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics): An empirical study of one-on-one versus group mentoring. *Gifted Child Quarterly*, 61, S. 239–249.

Stumpf, E. (2012): *Förderung bei Hochbegabung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.



Wiarda, J.-M. (2018). Gymnasium: Schule für (fast) alle. In: Süddeutsche Zeitung vom 21.10.2018. Als Block am 2.11.2018 erschienen unter der Überschrift: Masse und Klasse. <https://www.jmwiarda.de/2018/11/02/masse-und-klasse/>

Weigand, G. (2011). Person und Begabung. In: Karg-Heft 3. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung. Frankfurt/M., S. 32–38. https://www.karg-stiftung.de/common/kfp/pdf/projekte/Karg-Heft3_web.pdf (Abruf 09.09.2019)

Weigand, G. (2017). Begabung und Diversität aus der Perspektive einer personalen Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik Heft 2, S. 236–254, insbes. S. 244 ff.

Weigand, G., Hackl, A., Müller-Oppliger, V. & Schmid, G. (2014). Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz.

Wissinger, J. (2011). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 98–115.

2. „Den eigenen Weg finden“ (II.2)

Scholz, I. (2012). Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

Hurrelmann, K. & Schultz, T. (Hrsg.) (2012). Jungen als Bildungsverlierer. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.) (2012). Handbuch Jungenpädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.

Matzner, M. & Wyrobnik, I. (Hrsg.) (2010). Handbuch Mädchenpädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.

Winter, R. (2018). Praxisbuch Jungen in der Schule. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.

Krowatschek, D., Krowatschek, G. & Winger, G. (2017). Marburger Konzentrations-training für Jugendliche. Borgmann Media.

3. „Sicher zum Abitur“ (II.3)

Heilemann, M., Stöger, H. & Ziegler, A. (Hrsg.) (2018). Lernen im Internet. Berlin: LIT.

Scholz, I. (Hrsg.) (2014). Begabungsförderung – ganz praktisch. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

Stöger, H., Ziegler, A. & Schimke, D. (Hrsg.) (2009). Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich, Berlin u. a.: PABST.

4. „Leistung macht Schule“ als Motor für individuelle Förderung und eine begabungs- und begabtenförderliche Schul- und Unterrichtsentwicklung“

Bryk, A. S. (2015). Accelerating how we learn to improve. Educational Researcher, 44, S. 467–477.

Klieme, E. et al. (2007). Zusammenfassung und Bilanz, In: H. G. Holtappels et al. (Hrsg.). Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) (S. 353–381). Weinheim: Juventa.

iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (2009). Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF).

Renzulli, J. S. (1998). A Rising Tide Lifts All Ships. Developing the Gifts and Talents of All Students. In: The Phi Delta Kappan, Vol. 80, No. 2 (Oct., 1998), pp. 104–111. https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/rising_tide/ (Abruf: 20.03.2017).

Richter, D. & Pant, H.-A. (2016). Lehrkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Herausgeber: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, Deutsche Telekom Stiftung.

Weigand, G., Maulbetsch, M. & Maier, M. (2017). „Karg Campus Schule Bayern“: Ein Schulentwicklungsprojekt zur weiteren Qualifizierung der Gymnasien mit Hochbegabtenklassen in Bayern. München: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst.

5. „Mentoringssysteme als Möglichkeit der individuellen Förderung am Gymnasium“ (III.)

Dollase, R. (2015). Klassenführung und lehrergeleiteter Unterricht. Ergebnisse der internationalen Unterrichtsforschung. In: Rost, D. H. (Hrsg.). *Intelligenz und Begabung, Unterricht und Klassenführung*. Münster/ New York, S. 171–223

Herrmann, U. (Hrsg.) (2019). *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

Schimke, D., Stöger, H. & Ziegler, A. (Hrsg.). (2009). *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich, Berlin u. a.: PABST.

Ziegler, A. (2009). Selbstreguliertes Lernen Hochbegabter, in: Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D. & Müller-Frerich, G. (Hrsg.). *Begabte in der Schule – Fördern und Fordern*. Beiträge aus neuro-biologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 83–86.

6. „Der Einklang von individuellem und kooperativem Lernen“ (IV.)

Marien, S. & Regel-Zachmann, J. (2017). *Projektmanagement in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2012). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

KMK – Kultusministerkonferenz: *Bildung in der digitalen Welt – Strategie der Kultusministerkonferenz*. 12/2016. [Online-Fassung vom 07.12.2017] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf.

Hattie, J. A. C. (2008). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: s. n.

(Aktuelle Effektstärken in Bezug auf Schülerleistung der hier referenzierten Faktoren samt Erläuterungen finden sich z. B. unter <https://web.fhnw.ch/plattformen/hattie-wiki/begriffe/Wiki>).

Williams Woolley, A., Chabris, C. F., Pentland, A., Hashmi, N. & Malone, T. W. Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups. *Science* 330, S. 686, 10/2010.

Scholz, I. (2013). *Das heterogene Klassenzimmer: Differenziert unterrichten*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

alternativ: Scholz, I. (2014) (Hrsg.). *Begabtenförderung – ganz praktisch*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.



IMPRESSUM

Herausgeber:

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

Postfach 10 34 42

70029 Stuttgart

Fax 0711 279-2550

E-Mail: oeffentlichkeitsarbeit@km.kv.bwl.de

Bildungsthemen im Internet: www.km-bw.de

Verantwortlich:

MR'in Claudia Stuhmann, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

Redaktion:

StD'in Claudia Häberlein, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

StD Jan Wohlgemuth, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

OStD'in Regina Krudewig-Bartel, Ganztagsgymnasium Osterburken

OStD Jochen Müller, Gymnasium Isny

StD Dr. Frank Prietz, Kompetenzzentrum des Landesgymnasiums für Hochbegabte Schwäbisch Gmünd

StD Dr. Tobias Roths, Theodor-Heuss-Gymnasium Schopfheim

StD'in Ingvelde Scholz, Friedrich-Schiller-Gymnasium Marbach

Autorinnen und Autoren:

OStD'in Regina Krudewig-Bartel, Ganztagsgymnasium Osterburken

OStD Jochen Müller, Gymnasium Isny

StD Dr. Frank Prietz, Kompetenzzentrum des Landesgymnasiums für Hochbegabte Schwäbisch Gmünd

StD Dr. Tobias Roths, Theodor-Heuss-Gymnasium Schopfheim

StD'in Ingvelde Scholz, Friedrich-Schiller-Gymnasium Marbach

Ansgar Kemmann, Projektleiter des Schülerwettbewerbs „Jugend debattiert“

Prof. Dr. Gabriele Weigand, Koordinatorin des Forschungsverbunds „Leistung macht Schule“

Fotos:

Robert Thiele, Ingvelde Scholz, iStockphoto © SDI Productions (Titel)

Layout:

Ilona Hirth Grafik Design GmbH, Karlsruhe

Druck:

Druckerei Laubengaier GmbH & Co. KG

Auflage: 4.000

Januar 2020

