

Fischer, Christian; Dixel, Timo

Transformative Potenziale selbstregulierten Lernens in der inklusiven Bildung

Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: *Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 286-293



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Christian; Dixel, Timo: Transformative Potenziale selbstregulierten Lernens in der inklusiven Bildung - In: Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: *Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 286-293 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359105 - DOI: 10.25656/01:35910; 10.35468/6240-27

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359105>

<https://doi.org/10.25656/01:35910>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Transformative Potenziale selbstregulierten Lernens in der inklusiven Bildung

Abstract

Selbstreguliertes Lernen (SRL) ist eine zentrale Kompetenz für erfolgreiches Lernen und wird zunehmend im inklusiven Bildungskontext relevant. Der Beitrag untersucht die transformativen Potenziale des SRL, insbesondere im Hinblick auf die Förderung aller Schüler:innen. Dabei werden verschiedene Modelle des SRL diskutiert, die kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Lernstrategien umfassen. Das diFF-Projektformat wird als evidenzbasierte Lernarchitektur vorgestellt, die durch adaptive Projektformate und Scaffolding-Strategien das SRL fördert. Besonders hervorgehoben wird die Bedeutung einer diversitätssensiblen und diagnosebasierten Förderung. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf diFF-Diversity, das darauf abzielt, die adaptiven Formate des SRL für alle Lernenden zugänglich zu machen.

Schlagworte: Selbstreguliertes Lernen, Inklusive Bildung, Scaffolding, Diagnosebasierte individuelle Förderung, Diversitätssensible Unterrichtsentwicklung

1 Selbstreguliertes Lernen und inklusive Bildung

Für das Wohlbefinden und die Lernleistungen von Schüler:innen hat Selbstregulation eine hohe Relevanz (Leopoldina, 2024). Selbstregulation wird stets mit sozialen Faktoren zusammen betrachtet. Sie findet immer in bestimmten Umweltkontexten und in Interaktion mit verschiedenen sozialen Partner:innen statt (Leopoldina, 2024). Hinzu kommt, dass im Unterricht das selbstregulierte Lernen an Bedeutung gewinnt (Otto et al., 2015). Dieses beschreibt den Prozess, „bei dem Lernende eigenständig ihre Lernziele setzen, Strategien zur Zielerreichung auswählen, den Lernfortschritt überwachen und ihre Vorgehensweise bei Bedarf anpassen. Es umfasst die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren, die eigenen Emotionen zu kontrollieren und Aufmerksamkeit sowie

Zeit effizient zu managen.“ (Leopoldina, 2024, S. 56). Selbstreguliertes Lernen wird als Handlungskompetenz verstanden, bei der kognitive, metakognitive und motivational-volitionale Komponenten für erfolgreiches Leistungshandeln zusammenwirken (Artelt, 2000). Die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen stellt eine fächerübergreifende Kompetenz dar, die als zentrale Voraussetzung für den Wissenserwerb zum lebenslangen Lernen betrachtet wird (Artelt et al., 2001).

Auch wenn stärker geöffneter Unterricht so gestaltet ist, dass eine große organisatorische Verantwortung bei den Schüler:innen liegt, sind die Prozesse der Bewertung von Leistungen, die Selektionsfunktion der Schule und auch die bei Lehrkräften oftmals implizit vorhandene Vorstellung davon, was eine ‚gute‘ oder ‚sinnvolle‘ Leistung ist, nicht aufgehoben (Steinwand et al., 2018). (Leistungs-)Ordnungen gelten weiter, es verschieben sich jedoch die Kriterien, an denen sie festgestellt werden können. Diese sind offener als im Frontalunterricht und zugleich instabil, sie stellen hohe Anforderungen an die Selbstregulation und -organisation der Unterrichteten (Rabenstein, 2017). Deshalb ist es wichtig, selbstreguliertes Lernen in Bezug auf den inklusiven oder exklusiven Charakter hin zu reflektieren und diese Anforderungen explizit mit Schüler:innen und Lehrkräften zu bearbeiten.

Die Forschung viele Modelle zum selbstregulierten Lernen hervorgebracht: Differenziert wird zwischen Komponentenmodellen (z.B. Boekaerts, 1999), Prozessmodellen (z.B. Zimmerman, 2000) und kombinierten Modellen der Selbstregulation (z.B. Schulte ter Hardt, 2022). In diesen Modellen werden jeweils spezifische Lernstrategien als Kern des selbstregulierten Lernens als bedeutsam erachtet (Landmann et al., 2015). Mit Klauer & Leutner (2012) lassen sich Lernstrategien als „Pläne für Handlungssequenzen, die auf Lernen abzielen“ (S. 162) definieren. Der Strategieerwerb kann schrittweise, etwa nach dem Scaffolding-Prinzip, erfolgen (Gibbons, 2002). Dieses beinhaltet den allmählichen Abbau der Unterstützung durch die Lehrperson und die zunehmende Übergabe der Verantwortung für das Lernen an die Schüler:innen. Die Fremdregulation wird stufenweisedurch die Selbstregulation von Schüler:innen abgelöst, hier sind diagnostische Strategien relevant (van de Pol et al., 2010). Es gilt, die einzelnen Phasen des Strategieerwerbs zu beachten (Hasselhorn & Gold, 2022), da für den effektiven Strategiegebrauch intensive Unterstützung und Übungsmöglichkeiten erforderlich sind (Schulte ter Hardt, 2022).

Es werden drei Arten von Lernstrategien unterschieden: Kognitive (d.h. Wiederholungs-, Elaborations- und Organisationsstrategien (u.a. Pintrich et al., 1991)), metakognitive (Strategien der Planung, Überwachung und Kontrolle des Lernprozesses (u.a. Pintrich, 1999)) sowie interne und externe ressourcenbezogene Strategien (z.B. Management von Anstrengung und Lernum-

gebung) (Pintrich, 2000)). Obgleich diese Strategien für den Lernerfolg aller Schüler:innen eine besondere Relevanz haben, fokussieren sie bislang (potenziell) leistungsstärkere Schüler:innen aus bildungsprivilegierten Lagen; wobei diese selbstregulative Kompetenzen oftmals bereits im außerschulischen Kontext habitualisiert haben (El-Mafalaani, 2015). Dies ist bei der Planung inklusiven Unterrichts zu bedenken, um die transformative Potenziale selbstregulierten Lernens zu entfalten.

Ainscow (2007) konstatiert, dass Inklusion die Diversität aller Lernenden willkommen heißt, mit dem Ziel, Exklusion zu verhindern. Statt individueller Eigenschaften von Schüler:innen sollen Bildungs- und Teilhabebarrrieren im Schulsystem fokussiert werden. Durch Öffnung des Unterrichts in inklusiven Settings werden Kompetenzen im Bereich des selbstregulierten Lernens für alle Schüler:innen notwendig; hier besteht die Gefahr, dass diese implizit vorausgesetzt und zu Barrieren werden. Bildungsbenachteiligte Schüler:innen können so von geöffnetem Unterricht ausgeschlossen werden. Aus diesem Grund gilt es, die notwendigen selbstregulativen Fähigkeiten im inklusiven Unterricht explizit zu thematisieren. Dies ist, so die Einschätzung der Leopoldina (2024), in unserem Schulsystem noch nicht in ausreichendem Maße der Fall. Diese Herausforderung adressieren diagnosebasierte Förderformate zum selbstregulierten Lernen im Sinne einer 'potenzialorientierten Didaktik' der inklusiven Begabungsförderung (Seitz et al., 2016), die allen Schüler:innen zutraut, ihre Lernprozesse selbst zu regulieren.

2 Das diFF-Projektformat

Bei den adaptiven Projektformaten des „diagnosebasierten individualisierten Forderns und Förderns“ (diFF) handelt es sich um eine evidenzbasierte digital- und materialgestützte Lernarchitektur der innovativen Unterrichtsentwicklung und Schulgestaltung, die das Ziel verfolgt, das selbstregulierte Lernen aller Schüler:innen mittels wirksamer Lernstrategien zu fördern sowie individuelle Lernpotenziale und Lerninteressen herauszufordern. Dabei können die Schüler:innen in einem Zyklus aus pädagogischer Diagnostik, individueller Förderung und formativer Evaluation (Helmke, 2017) zu einem interessenorientierten Lerngegenstand selbstreguliert Fragestellungen finden und erkunden, Informationen recherchieren und auswerten, Produkte entwickeln und dokumentieren sowie Ergebnisse präsentieren und diskutieren.

Diese diversitätssensible Lernarchitektur birgt im Sinne von wirksamen und nachhaltigen Lehr-Lernprozessen (Hattie, 2023) transformative Potenziale. So entsprechen adaptive Formate des selbstregulierten Lernens den Lernbedürfnissen und Lernvoraussetzungen nicht nur (potenziell) leistungstarker Schüler:innen, zumal mit einer individualisierten Lernbegleitung alle Schü-

ler:innen – auch solche mit ungünstigen Lernausgangslagen – von diesen Förderformaten profitieren und die notwendigen Lernkompetenzen entwickeln können (u.a. Fischer, 2006). Der Erfolg des selbstregulierten Lernens hängt von wirksamen kognitiven, metakognitiven und ressourcenbezogenen Lernstrategien ab, die angesichts der individuellen Lernausgangslagen von Schüler:innen einer diagnosebasierten individuellen Förderung in den Lernkompetenzen bedürfen (u.a. Landmann et al., 2015). Die Motivation zum Erwerb von Lernstrategien wird für die Schüler:innen durch deren Kopplung an interessenorientierte Lerngegenstände und Möglichkeiten der authentischen Leistungserbringung unterstützt, zumal damit das persönliche Relevanz erleben bei Schüler:innen als wichtige Bedingung für den persönlichen Lernerfolg gesteigert werden kann (u.a. Deci & Ryan, 2002). Die Vermittlung von Lernstrategien gelingt nach dem Scaffolding-Prinzip mit einem Fokus auf die Zone der nächsten Entwicklung, wobei zur angemessenen Übertragung von Verantwortung auf die Schüler:innen eine enge Kopplung von pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung erforderlich ist (u.a. van de Pol et al., 2010). Zum Gelingen des Scaffoldings tragen eine feedbackgestützte personelle Lernbegleitung durch Lehrpersonen bzw. Mentor:innen im Sinne des Instructional Scaffoldings bei. Zur diagnosebasierten individuellen Förderung von Schüler:innen sind zudem differenzierende materielle Lernhilfen in der adaptiven Lernumgebung im Sinne des Distributed Scaffoldings (u.a. Puntambekar & Kolodner, 2005) zentral.

Die nachhaltige Implementation von adaptiven Projektformaten zum selbstregulierten Lernen erfordert Gelingensbedingungen auf allen Handlungsebenen des Bildungssystems (d.h. Unterrichts-, Schul- und Systemebene), wobei die adaptive Professionalisierung von Lehrpersonen zur diagnosebasierten individuellen Förderung von zentraler Bedeutung ist (u.a. Fischer et al., 2021). Die schulische Umsetzung der adaptiven diFF-Projektformate erfolgt dementsprechend auf den Ebenen der Unterrichtsentwicklung, Schulgestaltung und Professionalisierung. Auf der Ebene der *Unterrichtsentwicklung* wird das diFF für Schüler:innen in einer vorbereiteten Lernumgebung mit differenzierenden digital gestützten Materialien mit einem Fokus auf Scaffolding-Strategien für Schüler:innen und Lehrpersonen in sechs Projektphasen umgesetzt (u.a. Fischer et al., 2021).

- Die *erste Phase* umfasst die Projektvorbereitung in Form einer Förderdiagnostik. Hierbei wird mittels adäquater Instrumente das Entwicklungspotenzial der Schüler:innen in den Blick genommen, dies vor allem über die Lernpotenziale und Lerninteressen sowie Lernstrategien.
- Die *zweite Phase* eröffnet den Schüler:innen die interessenbezogene Wahl von Themen bzw. Forschungsfragen zu für sie relevanten Problemstellun-

gen. Passende didaktische Materialien stehen vor allem zu adaptiven Lernstrategien (z.B. Mappingstrategien) zur Verfügung.

- Dies gilt auch für die *dritte Phase* zur digital gestützten Informationsrecherche von neuartigem Wissen, wobei adaptive Strategien des selbstregulierten Lernens (z.B. Lesestrategien) mit passenden Materialien (z.B. Lernkarten) eingebunden sind.
- Die Nutzung adäquater Lernstrategien zur Selbstregulation wird ebenso in der *vierten Phase*, der Projektdokumentation (z.B. Schreibstrategien), mit Blick auf innovative Befunde bedeutsam. Eine neigungsorientierte Variation schriftsprachlicher Produkte (z.B. Poster) ist möglich.
- Ähnliches trifft für die *fünfte Phase*, die Ergebnispräsentation, zu, in welche ebenfalls passende Lernstrategien (z.B. Präsentationstrategien) eingebunden sind, welche eine authentische Leistungserbringung (z.B. Vorträge) bezüglich zentraler Ergebnisse ermöglichen.
- Die *sechste Phase* zur Prozessevaluation fokussiert schließlich die individuelle Potenzialentwicklung von Schüler:innen in der Trias von Diagnostik, Förderung und Evaluation, wobei die Reflexion des Projektverlaufs und der Wissenstransfer thematisiert werden.

Auf der Ebene der *Schulgestaltung* werden im Projektverlauf gezielt Schulleitungsmitglieder einbezogen und kollegiale Kooperationen initiiert, dies mit Blick auf den internen Transfer und die nachhaltige Implementation des diFF-Projektformats im Rahmen der innovativen Schulprogramm- bzw. Leitbildentwicklung. Schließlich findet auf der Ebene der *Professionalisierung* praxisbegleitend eine adaptive Qualifizierung von Lehrpersonen zum diFF-Projektformat statt, welche einen Fokus auf adaptive Lehrkompetenzen zur Diagnostik, Didaktik, Kommunikation und Implementation richtet.

3 Didaktische Anforderungen an Unterricht im Kontext sozialer Benachteiligung

Bedürfnisse von Kindern, die in sozial benachteiligten Lagen aufwachsen, müssen im Unterricht etwa durch innere Differenzierung berücksichtigt werden. Gleichzeitig birgt diese Differenzierung die Gefahr, Ungleichheiten zu *reproduzieren*, wenn etwa bestimmte Methoden und Inhalte aus Angst vor Überforderung nicht genutzt werden. Wie können also unterrichtliche Bildungsbarrieren reduziert werden, ohne in eine ‚Defizitdidaktik‘ (Werning & Lütje-Klose, 2012) zu verfallen? Es ist wichtig, Leistungsanforderungen und Lehrkrafterwartungen im Unterricht transparent darzustellen (Bohlmann, 2016). Dabei dürfen aber diese nicht so vereinfacht werden, dass keine Bil-

derung mehr stattfindet: So hat Koßmann (2019) gezeigt, dass an Förderschulen im Bereich Lernen von vornherein auf den Anspruch der Bildung verzichtet wird und die genutzten Methoden Bildungsprozesse hemmen. Bezogen auf das selbstregulierte Lernen muss folglich allen Schüler:innen zugetraut werden, ihr Lernen zu regulieren und ihre Interessen verfolgen zu können (Seitz et al., 2016). Ebenso wichtig ist es zu prüfen, welche Anforderungen ein Setting braucht und ob die Erfüllung dieser bei den Schüler:innen erwartbar ist – und wenn nicht, müssen Lehrkräfte diese Voraussetzungen explizit einüben. Dabei ist Unterstützung und Feedback sowie die Balance von Schüler:innenzentrierung und anderen Unterrichtsmethoden besonders wichtig (Nachtbauer, 2023).

Eine explizite Förderung des selbstregulierten Lernens könnte etwa geschehen durch

- die Thematisierung von Lernstrategien etwa zum besseren Textverständnis, zur Organisation und übersichtlichen Darstellung von Wissen oder zur Planung von Vorgehensweisen etwa beim Projektlernen (z.B. Fischer et al., 2021).
- die Unterstützung von selbstreguliertem Lernen durch Hinweise von Lehrkräften, Tippkarten oder Leitfäden und Pläne. Diese Unterstützungsmaßnahmen (d.h. scaffolds), können mit der Zeit reduziert werden.
- die gemeinsame Reflexion von gelungenen Vorgehensweisen.

4 Ausblick: diFF-Diversity

Mit diFF-Diversity sollen weitere Adaptationen des Projektformats vorgenommen werden, um die transformativen Potenziale selbstregulierten Lernens in der inklusiven Bildung auszuschöpfen. Konkret zielt diFF-Diversity darauf ab, die in der individuellen Begabungsförderung etablierten adaptiven Formate zum selbstregulierten Lernen für alle Lernenden nutzbar zu machen. Im Mittelpunkt steht im Kontext der vielfältigen Lernausgangslagen die diversitätsorientierte Anpassung vorhandener diagnostischer Instrumente und didaktischer Materialien bzw. Konzepte aus dem diFF-Projektformat, die das selbstregulierte Lernen an einem (über)fachlichen interessenorientierten Lerngegenstand im Scaffolding mittels kognitiver, metakognitiver und ressourcenbezogener Lernstrategien unterstützen sollen. Dabei sollen Lese-, (Recht-)Schreib- und Sprachkompetenzen als zentrale Basiskompetenzen gefördert und partizipative, demokratische und transformative Bildung im Sinne sozialen Lernens ermöglicht werden. Die Entwicklung dieser adaptiven Formate etwa mit Blick auf transparente Gestaltung sprachlicher Anforderungen soll wie folgt aussehen:

- Analyse der sprachlichen Anforderungen der diff-Materialien mit Expert:innen aus Forschung und (Schul-)Praxis,
- Ermittlung des Sprachstandes von Schüler:innen an Partnerschulen,
- Implementation von passenden Unterstützungstechniken,
- Einsatz von sprachlichen Baugerüsten (scaffolds),
- Explikationen zur Steigerung der Transparenz.

Zudem ist eine berufsbegleitende Qualifizierung zur diagnosebasierten individuellen Förderung von Selbstregulationskompetenzen vorgesehen. Ziel ist die Unterstützung von Lehrkräften an Schulen in herausfordernden Lagen fokussiert auf die Stärkung von selbstregulativen Kompetenzen auch im Kontext von Basiskompetenzen und sozial-emotionalen Kompetenzen von Schüler:innen.

Literatur

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3–7.
- Artelt, C. (2000). *Strategisches Lernen*. Waxmann.
- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271–298). Leske + Budrich.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where are we today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457.
- Bohlmann, N. (2016). Implizitheit und Explizitheit. *Praxeologische und institutionskritische Analysen zum Mathematikunterricht*. Springer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *The handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina [Leopoldina]. (2024). Förderung der Selbstregulationskompetenzen von Kindern und Jugendlichen in Kindertageseinrichtungen und Schulen. https://doi.org/10.26164/leopoldina_03_01157
- El-Mafaalani, A. (2015). Bildungsaufstieg – (K)eine Frage von Leistung allein? Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/205371/bildungsaufstieg-k-eine-frage-von-leistung-allein/>
- Fischer, C. (2006). *Lernstrategien in der Begabtenförderung. Eine empirische Untersuchung zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung*. Universität Münster.
- Fischer, C., Hillmann, D., Kaiser-Haas, M. & Konrad, M. (Hrsg.) (2021). *Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung: Bd. 11. Strategien selbstregulierten Lernens in der individuellen Förderung: Ein Praxishandbuch zum Förder-Förder-Projekt*. Waxmann.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel*. Routledge.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2022). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (5. Aufl.). Kohlhammer.
- Helmeke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. (S. 45–65). Springer.

- Nachbauer, M. (2023). Mit welcher Unterrichtsgestaltung können Leistungsunterschiede nach der sozialen Herkunft abgeschwächt werden? Empfehlungen auf Grundlage der empirischen Unterrichtsforschung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115(3), 274–278.
- Otto, B., Perels, F. & Schmitz, B. (2015). Selbstreguliertes Lernen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 41–53). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pintrich P. R., Smith D. A. F., Duncan, T. & McKeachie, W. J. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor.
- Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *Internationale Journal of Education Research*, 31, 459–470.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 451–502). Academic Press.
- Puntambekar, S. & Kolodner, J. L. (2005). Toward implementing distributed scaffolding: Helping students learn science from design. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(2), 185–217.
- Rabenstein, K. (2017). Zur Verschiebung schulischer Leistungsbewertung. Ethnographische Beobachtungen zu Rückmeldepraktiken im individualisierenden Unterricht. In C. Bünger, R. Mayer, S. Schröder, & B. Hoffarth (Eds.), *Leistung – Anspruch und Scheitern: Wittenberger Gespräche 2015* (S. 41–60). epubli.
- Schulte ter Hardt, S. (2022). Diagnostik und individuelle Förderung von Lernstrategien: Entwicklung und Pilotierung eines Diagnoseinstruments und Qualifizierungsformats für Schülermentorinnen und -mentoren im Kontext selbstregulierten Lernens in der individuellen Begabungsförderung. Universität Münster.
- Seitz, S., Pfahl, L., Lassek, M., Rastede, M. & Steinhaus, F. (Hrsg.) (2016). *Hochbegabung inklusive: Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen. Auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit*. Beltz.
- Steinwand, J., Schütz, A., & Gerkmann, A. (2018). Doing Difference beobachten – Selbstständigkeit als Leistung im individualisierten Unterricht. In L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken, & P. A. Berger (Eds.), *„Doing Inequality“: Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung*. (S. 83–99). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22, 271–296.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13–39). Academic Press.

Autoren

Fischer, Christian, Prof. Dr.

Universität Münster

Arbeitsschwerpunkte: Schulpädagogik: Begabungsforschung, Individuelle Förderung

Ch.Fischer@uni-muenster.de

Dexel, Timo, Prof. Dr.

ORCID <https://orcid.org/0009-0008-3948-0861>

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive (Fach-)Didaktik, Qualifizierung für Inklusion, Didaktik und soziale Benachteiligung

timo.dexel@uni-muenster.de