



Selbstständigkeit fördern, Verständigung ermöglichen, Lernwege begleiten

Silvia-Iris Beutel, Birte Glesemann, Inga Wehe,
Martin Burghoff, Ferdinand Stebner

STIFTUNG
MERCATOR

IFS  Institut für
Schulentwicklungs-
forschung



Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium NRW

Materialien für die Praxis

herausgegeben von
Wilfried Bos und Heike Wendt

Das Projekt „Individuell fördern im Ganzttag – Vielfältige Zugänge zum Lernen schaffen“ wurde von Frau Professorin Silvia-Iris Beutel konzipiert und unter ihrer Leitung umgesetzt. Die Durchführung erfolgte mit 7 Gymnasien im Rahmen des Projekts Ganz In. In diesem Band werden die Ergebnisse des ersten Projektjahres dokumentiert und eingeordnet. Der Stiftung Mercator gilt der Dank für die Finanzierung.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-3358-8
E-Book-ISBN 978-3-8309-8358-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2015
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena
Umschlagfoto: © contrastwerkstatt – Fotolia.com
Druck: Mediaprint, Paderborn
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

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

Vorwort der Herausgeber

Die Einführung des Ganztags ist mit unterschiedlichen Herausforderungen und Anstrengungen verbunden. *„Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium NRW“* ist ein kooperatives Schulentwicklungsprojekt der Universitäten der Ruhrallianz, der Stiftung Mercator und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen mit dem Ziel, 30 ausgewählte Gymnasien in Nordrhein-Westfalen (NRW) auf ihrem Weg zu gebundenen Ganzttagsschulen in ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Fortbildungsangebote und Netzwerkarbeit zu begleiten. Zentrale Zielstellungen sind dabei:

- durch die Verzahnung der unterschiedlichen Lerngelegenheiten eine allgemeine und fachliche Verbesserung der Schülerinnen- und Schülerleistungen zu erreichen;
- durch eine bedarfsorientierte Entwicklung von Ganztagsangeboten der auch an Gymnasien vorzufindenden Heterogenität von Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden und durch die Ausgestaltung spezifischer Angebote verbesserte Möglichkeiten der individuellen Förderung zu schaffen, von denen insbesondere Schülerinnen und Schüler profitieren, die in ihrem häuslichen Umfeld in Bezug auf ihre individuellen Entwicklungspotenziale auf keine adäquate Unterstützung zurückgreifen können.

Eine besondere Stärke des Projektes liegt darin, unterschiedliche schulische Akteursgruppen bedarfsorientiert zu unterstützen: Schulleitungen, Ganztagskoordinatorinnen und -koordinatoren sowie ausgewählte Lehrkräfte der Projektschulen erhalten die Möglichkeit an – durch Schulentwicklungsberatung organisierten und moderierten – regionalen Netzwerktreffen teilzunehmen und hier im professionellen Diskurs mit Kolleginnen und Kollegen die eigene inhaltliche Konzeptgestaltung, organisatorisch-strukturelle sowie personelle Weiterentwicklungen zu reflektieren und zu optimieren. Mit den Angeboten der Fachdidaktiken der Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie, Chemie und Physik und der Lehr-/Lernpsychologie erhielten Fachlehrkräfte der Schulen zudem die Möglichkeit im Rahmen von bedarfsorientiert zugeschnittenen Fortbildungsveranstaltungen ihr Professionswissen zu stärken. Mit einer Schwerpunktsetzung auf Fachwissen und fachdidaktischem Wissen wurden speziell die Wissensbereiche fokussiert, die direkte Relevanz für die Entwicklung der Unterrichtsqualität haben.

Eine weitere besondere Stärke des Projektes liegt darin, dass im breiten Fächerkanon von drei Hauptfächern und den drei naturwissenschaftlichen Fächern für die vielfältigen Fragen nach optimierter Gestaltung von Lerngelegenheiten im Ganzttag Lösungen erarbeitet werden. In thematischer Hinsicht werden insbesondere bei Aspekten der Entwicklung von Diagnose- und Förderinstrumenten, der Erarbeitung von für den Ganzttag geeigneten Unterrichtskonzepten und für eine Verbindung der unterschiedlichen Lerngelegenheiten im Ganzttag inhaltliche Schwerpunkte gesetzt.

Darüber hinaus stehen fächerübergreifend Konzepte zur Förderung des eigenständigen Arbeitens von Schülerinnen und Schülern sowie Möglichkeiten der Stärkung von Lern-, Sozial- und Personalkompetenzen im Fokus.

Die in dieser Reihe erscheinenden Praxisbände dokumentieren mit unterschiedlichen Schwerpunkten die vielfältigen Arbeitsergebnisse aller Projektbeteiligten und stellen erarbeitete Konzepte und Erfahrungen unter anderem in Form von Fortbildungs- und Unterrichtsmaterialien, Handlungsempfehlungen, Checklisten und Prozessbeschreibungen zur Verfügung. Damit sollen gewonnene Erkenntnisse und wirksame Konzepte für zukünftige Schulentwicklungsarbeit anderer Ganzttagsschulen, insbesondere Gymnasien, nutzbar gemacht werden.

Gemeinsam ist allen Bänden dabei der Anspruch erfahrungsbasiert praxiserprobte Materialien auszuwählen und diese interdisziplinär mit Bezug zu aktuellen ganztagsspezifischen Diskursen und dem Forschungs- und Wissensstand der zentralen Referenzdisziplinen einzuordnen. Die Bände richten sich dabei jeweils an die unterschiedlichen durch das Projekt angesprochenen Akteure.

Wilfried Bos
Heike Wendt

Inhalt

1.	Einleitung	6
2.	Entwicklungschancen und Herausforderungen an Gymnasien	7
2.1	Individualisierung als pädagogische Begründungslinie	9
2.2	Ganztag und individuelle Förderung als Chance	10
2.2.1	Gestaltungselemente des Ganztags – Möglichkeiten der individuellen Förderung	11
2.2.2	Ganztag und Gymnasium	12
3.	Individuell fördern im Ganztag – Vielfältige Zugänge zum Lernen schaffen. Ein Teilprojekt im Rahmen von <i>Ganz In</i>	14
3.1	Individuelle Förderung als Schulentwicklungsaufgabe	14
3.1.1	Externe Beratung als Unterstützung der Schulentwicklung	15
3.2	Projektdesign und Schulauswahl	16
4.	Erste Schritte zur Umsetzung individueller Förderung an Ganztagschulen – Porträts der Projektschulen	20
4.1	Schulportraits der Projektschulen	21
4.1.1	Das Albertus-Magnus-Gymnasium, Köln	21
4.1.2	Das Rhein-Gymnasium, Köln	23
4.1.3	Das Gymnasium Thusneldastraße, Köln	25
4.1.4	Das Geschwister-Scholl-Gymnasium, Velbert	28
4.1.5	Das Hildegard-von-Bingen Gymnasium, Köln	30
4.1.6	Das Heinrich-Mann-Gymnasium, Köln	34
4.1.7	Das Städtische Gymnasium, Leichlingen	36
4.2	Zusammenfassung – Die Schulen im Beratungsprozess	38
5.	Ausblick – Verständigung und Konzeptstärke	39
6.	Ausgewählte Anhänge – Übersicht zu den Materialien	41
	Albertus-Magnus-Gymnasium, Köln	41
	Rhein-Gymnasium, Köln	44
	Gymnasium Thusneldastraße, Köln	46
	Hildegard-von-Bingen-Gymnasium, Köln	51
	Städtisches Gymnasium, Leichlingen	54
	Literatur	59

1. Einleitung

Die Herausforderung, geeignete Konzepte individueller Förderung praxiswirksam zu entwerfen und in den jeweiligen Kollegien ein gemeinsames Verständnis für einen lernförderlichen Umgang mit Vielfalt herauszubilden, ist derzeit eine der großen Aufgaben der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Insbesondere sehen sich die Gymnasien unter Handlungsdruck, denn diese Schulform ist von zwei gravierenden Befundlagen betroffen: Zum einen werden trotz gleicher Leistungen nicht alle Schülerinnen und Schüler für diese Schulform empfohlen und zum anderen ist nach Angaben der aktuellen Bildungsberichterstattung eine erhöhte Abschlusssquote an Gymnasien zu verzeichnen (AG Bildungsberichterstattung, 2014).

Mit der Ausweitung des Ganztags auch auf Gymnasien wird in NRW die Hoffnung verbunden, wichtige Grundvoraussetzungen geschaffen zu haben, um die Forderung nach individueller Förderung adäquat umsetzen zu können und so den oben erwähnten Trends entgegenzuwirken. Durch das entstehende „Mehr an Zeit“ und den erweiterten personellen und finanziellen Ressourcen sollen an Ganztagschulen bessere Rahmenbedingungen zur individuellen Förderung gegeben sein als an halbtägig organisierten Schulen (Holtappels, 2006; Kolbe, Rabenstein & Reh, 2006; Willems & Glesemann, 2015). Die Vorteile von Ganztagschulen resultieren dabei unter anderem aus der Kompetenzförderung durch unterschiedliche Möglichkeiten der Rhythmisierung und der differenzierten Lernorganisation, die auf der Grundlage individueller Lernvoraussetzungen anforderungsgerechte Aufgaben, individuelle und kooperative Lernsettings sowie zeitnahe und schülerbeteiligende Evaluation begünstigen (Beutel, 2014). Zur Umsetzung von Maßnahmen und Bausteinen individueller Förderung müssen sich Schulen einem umfassenden Reformprozess unterziehen. Diese Erkenntnis haben insbesondere Schulen, die sich beim Deutschen Schulpreis bewerben und ausgezeichnet wurden, öffentlichkeitswirksam befördert (Schratz, Pant & Wischer, 2012; 2013a; 2014). Eine Vielfalt an Instrumenten und Verfahren zur individuellen Förderung ist heute durch sie bekannt, anschauliche Materialien sind zugänglich. Dennoch: Die Anwendungskompetenz in Kollegien erwächst nicht aus den tradierten Belehrungskulturen der Schulen, die nach gleichen Inhalten und Zielen unterrichten. Vielmehr entstehen breite und nachweisbare Wirkungen dort, wo Initiativen zur Individualisierung in Lernorganisation, Betreuung und Beratung feste Größen der Lernbegleitung und der kollegialen Verständigung sind (Beutel, Höhmann & von der Gathen, 2014). An diese Expertisen knüpft das Teilprojekt „Individuell fördern im Ganztag – Vielfältige Zugänge zum Lernen schaffen“ an, dessen erste Ergebnisse in diesem Band veröffentlicht werden sollen.

In diesem Band wird die Umsetzung individueller Förderung an Ganztagsgymnasien in NRW in den Blick genommen. Neben theoretischen Überlegungen zur Bedeutung der individuellen Förderung und deren Herausforderung für die Gymnasien stehen Erfahrungen und die im Projekt begleiteten Entwicklungsschritte von insgesamt sieben der acht Projektschulen im Mittelpunkt dieses Praxisbandes. Die Berichte der dargestellten Schulen basieren dabei auch auf Daten aus leitfadengestützten Interviews, die mit den jeweiligen Projektbeteiligten im Sommer 2014 geführt wurden. Zudem werden Materialien, die aus den Vorhaben und Konzepterneuerungen der Schulen resultierten, erläutert und zur Anschauung hinzugefügt. Unser Ziel ist es, mögliche Wege und vielfältige Ansätze der individuellen Förderung aufzuzeigen, um Schulen darin zu ermutigen, sich auf den Weg der Erneuerung zu begeben und um heutigen sowie künftigen Schülergenerationen sinnvolle und zukunftsbeständige Bildungserfahrungen ermöglichen zu können.

2. Entwicklungschancen und Herausforderungen an Gymnasien

Gymnasien stehen derzeit vor besonderen Herausforderungen. Einerseits ist das Gymnasium nach wie vor das Leitbild des bundesdeutschen Schulsystems, denn „die Existenz des Gymnasiums gilt als unantastbar“ (Tillmann, 2012, S. 11), andererseits war es – außer in den Zeiten der Bildungsreform der 1960er/70er-Jahre – selten so großen Differenzierungs- und Innovationsansprüchen ausgesetzt, wie dies aktuell der Fall ist. Zwischen der Debatte um eine angemessene gymnasiale Schulzeit zwischen G-8 und G-9 sowie der länderspezifisch inzwischen unterschiedlich ausgeprägten Formen eines ausdifferenzierten Schulwesens auf zwei Säulen bewegt sich diese tradierte und nach wie vor sehr gefragte Schulform in einem lebendigen und sehr variantenreichen Spannungsfeld. Dieses stellt für das Gymnasium zunehmend nicht alleine die bekannten fachlichen, fachdidaktischen und wissenschaftspropädeutischen Anforderungen einer Schule in den Vordergrund, die sich zunächst vor allem auf eine Bildungstheorie und davon abhängige curricular-fachliche Unterrichtstheorie stützen konnte. Mehr denn je ist das Gymnasium auch umfassend schulpädagogisch gefragt – es muss sich erzieherischen Aspekten, professionellen Handlungsfeldern abseits der reinen Fächerlogik und einer politischen Debatte öffnen, die nach Integration, Förderung und Differenzierung fragt.

Im Vordergrund stehen aktuell unter anderem die hohen Übergangsquoten von derzeit 43% aller Grundschülerinnen und Grundschüler auf diese Schulart, die ihren Leitbildcharakter im Bildungswesen und in der öffentlichen Wahrnehmung anhaltend unterstreichen (AG Bildungsberichterstattung, 2014). Mit Blick auf die Schülerströme kann man genauer festhalten: Einerseits setzt sich der zunehmende Übergang für Schularten des Sekundarbereichs mit mehreren Abschlussmöglichkeiten einschließlich des Gymnasiums fort – höhere Schulabschlüsse sind also immer mehr gefragt. Zugleich ist der Wechsel in den Sekundarstufen I und II variantenreicher geworden und die Gymnasien verlieren Schülerinnen und Schüler, „weil weit mehr Schüler das Gymnasium verlassen als zu ihm wechseln“ (ebd., S. 74). Dabei ist dieser Schülerrückgang am Gymnasium Ausdruck der Verteilung in den vielfältig verzweigten Möglichkeiten, weiterführende Bildungsabschlüsse in unterschiedlichen Schulformen und -arten erwerben zu können (ebd.). Vor der Folie dieses Wandels zeigt auch eine höher werdende Wiederholungsquote (ebd.), dass der Umgang mit der für den Bildungsgang des Gymnasiums gültigen Schulzeit nicht nur eine Frage der curricularen Organisation, sondern auch eine Frage dessen ist, wie lange Schülerinnen und Schüler letztlich – gerade auch unter dem Aspekt von Jahrgangswiederholungen – praktisch im System verbleiben.

Vor diesem Hintergrund muss sich das Gymnasium heute mit einer Reihe von weiteren – für seine Bildungsangebote wichtigen – Aspekten konstruktiv auseinandersetzen:

- Dazu gehört der anhaltende Wandel der Schülerschaft, der nach Anerkennung und schulkonzeptioneller Resonanz verlangt und die Gymnasien zunehmend mehr vor die Aufgabe stellt, Bildungsbenachteiligung zu erkennen, produktiv zu bearbeiten und möglichst auszugleichen.
- Zugleich unterliegt das Gymnasium zwar keinen ständischen oder funktionseleitenorientierten Zugangshindernissen mehr wie im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts. Dennoch ist gerade im Lichte der gegenwärtigen Schulleistungsvergleiche im internationalen Kontext unübersehbar, wie stark das Gymnasium in Deutschland sozial selektiv und damit – entgegen der gegenwärtigen Schulentwicklungserwartung nach Inklusion – sogar eher exkludierend wirkt. Immer noch sind am Gymnasium anteilmäßig weniger Kinder und Jugendliche mit niedrigem sozialen Status als an den anderen Schularten. Zudem weisen die Daten der laufenden PISA-Untersuchungen stetig eine anhaltende soziale Benachteiligung bei der höheren Bildung aus.

- Das Gymnasium ist nach wie vor der Kern des auf der Basis von fachlichen Leistungsnachweisen aufgebauten Berechtigungswesens und die entscheidende Schnittstelle zur Eröffnung beruflicher und damit auch lebenspraktischer Entwicklungskorridore und Karrierechancen.
- Das Gymnasium bewahrt in seiner Fundierung in einem curricular zentrierten Fach- und Wissenskanon weiterhin die Leitidee der Wissenschaftspropädeutik, des Zugangs zur Welt durch Bildung und Qualifikation.

Weiteres kommt hinzu: Die allgemein sichtbaren Herausforderungen des schulischen Bereichs im staatlichen Bildungswesen streben nach wie vor in zwei nicht ohne weiteres zu vereinbarende Richtungen: Steigerung der Effizienz des Lernens durch Kompetenzorientierung sowie stetige Evaluation von Lernergebnissen mit dem Streben nach deren überregionaler Vergleichbarkeit. Es geht hierbei also einerseits um eine Form der Standardsetzung. Andererseits ist die Anforderung an ein „inklusives Bildungswesen“ gegenwärtig, das der Verschiedenheit der Lern- und Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen gerecht werden muss. Dies bedeutet also, dass zugleich Individualisierung und ein breites Spektrum an Formen des Umgangs mit Vielfalt pädagogisch produktiv und professionell bearbeitet werden sollen. Dieses starke Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Individualisierung fordert Gymnasien in besonderer Weise heraus, weil sich die damit verbundenen pädagogischen Fragen nicht mehr alleine in Formen einer selektiven und vor allem curricular orientierten Leistungsauslese und Abschulungspraxis beantworten lassen. Das zeigen auf besonders profilierte Weise die innovativen Gymnasien, die im Qualitätswettbewerb des Deutschen Schulpreises sichtbar werden (Fauser, Prenzel & Schratz, 2007; Schratz, Pant & Wischer, 2013b).

Eine besondere Chance eines produktiven und lösungsorientierten pädagogischen Entwicklungskorridors ist dabei die Auseinandersetzung mit Formen des gestalteten Ganztags auch in Gymnasien, also einer schulischen Praxis, die über die pure zeitliche Aneinanderreihung fachlicher Unterrichtsverpflichtungen von oftmals weit mehr als sechs Stunden sichtbar und professionell untermauert hinausweist.

Eine ganztagspädagogische Rhythmisierung des Unterrichts zielt dabei auf:

- die gewollte Heterogenität der Schülerschaft sowohl bezogen auf den sozialen als auch den kulturellen Hintergrund;
- eine stärkere Betonung des Erziehungsauftrags;
- die Realisierung verschiedener offener Unterrichtsformen;
- die verstärkte Aufmerksamkeit auf jede einzelne Schülerin/jeden einzelnen Schüler;
- das entspannte Lernklima und die gute Atmosphäre an der Schule;
- die Bereitstellung von unterrichtsergänzenden und interessenbezogenen Angeboten für Lernen, Lernförderung und fachliche Betreuung über den Regelunterricht hinaus.

Die Förderung von Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Reflexion des Lernens steht dann im Mittelpunkt von Konzepten der Individualisierung und Differenzierung. Der Umgang mit der Vielfalt der Lebens- und Lernbiographien der Schülerschaft tritt in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns und fordert von der bislang tradierten, vor allem fachbetonten und wissenschaftspropädeutischen Ausrichtung der klassischen Rolle der Gymnasiallehrerin bzw. des Gymnasiallehrers eine systematische und berufspraktische Erweiterung im Bereich pädagogischer Handlungskompetenzen.

2.1 Individualisierung als pädagogische Begründungslinie

Schulen – im Sinne eines profilbildenden Programmes ebenso wie hinsichtlich einer das professionelle Handeln der Lehrenden prägenden Alltagskultur – werden wesentlich durch das ihnen innewohnende Bild des Lehrerberufes geprägt. Deshalb muss der Zugang zur „Individualisierung“ bei der Stärkung des professionellen und variantenreichen Umgangs mit Vielfalt pädagogisch entwickelt werden. Dafür sind folgende Voraussetzungen maßgeblich:

- Die unterschiedlichen Talente, Interessen und Vorerfahrungen der Schülerschaft müssen von Lehrerinnen und Lehrern nicht als Hindernisse auf dem Weg zu leistungshomogenen Lerngruppen und entsprechend curricular orientierten didaktischen Arrangements von Unterricht verstanden werden, sondern als Chancen zur multiplen Bearbeitung von Stoff mit individuell unterschiedlichen Aneignungswegen: *Vielfalt ist sodann Bereicherung.*
- Dazu gehört eine differenzierte Lernorganisation, die das Lernpotenzial der jeweiligen Gruppen in ein produktives Verhältnis der Anregung und Auseinandersetzung mit Inhalten und Kompetenzen setzt: *Interessen, Kompetenzen und curriculare Anforderungen werden aufeinander abgestimmt.*
- Darin eingebettet ist die individuelle Förderung als Entwicklungschance in unterschiedlichen Kompetenzbereichen. Das entfaltet sich beispielhaft als Option für Mitsprache und Entscheidung der Lernenden, als Erfahrung eines biographisch bedeutsamen Lernens: *Lernen liegt in der Verantwortung der Lernenden.*
- Hierzu benötigt man mitunter auch innovative Formen der Leistungsdokumentation und der lernförderlichen Leistungsbeurteilung (Beutel & Beutel, 2014). Das lässt sich etwa durch dokumentierte Reflexionen des Lernens, beispielsweise in Portfolios, Lern- und Forschertagebüchern realisieren: *Leistungsbeurteilung ist nicht Sanktion und Ausschluss, sondern wandelt sich zur Lernförderung und Schülerbeteiligung.*
- Indem die Schülerinnen und Schüler durch differenzierte Förderung Möglichkeiten von Selbstwirksamkeitserfahrung erhalten, kann ihre Handlungsbereitschaft und ihr Gestaltungswillen gestärkt werden. Didaktik und Fachdidaktik müssen selbstorganisiertes Lernen und die Verantwortung der Lernenden für ihre Lernergebnisse ins Zentrum der Lernorganisation rücken: *Projekte sind nicht mehr Anhängsel nach der letzten Notenkonferenz eines Schuljahres, sondern eine innovative didaktische Form der Organisation von Lernen und Unterricht.*
- Die unterschiedlichen Talente, Interessen und Vorerfahrungen der Schülerschaft werden als Bereicherung verstanden – dabei müssen Lehrende das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler „verstehen lernen“. Sie müssen sich Wege erarbeiten, das Lernen begleitend und individuell orientiert zu begreifen: *Fehler sind nicht alleine Abweichungen von curricularen Erwartungen und Lernzielen, sondern bisweilen eben doch Wegmarken individuellen Verstehens* (Fauser, 2013).

Um diese Entwicklungschance zur Neuprofilierung des Gymnasiums, das gesellschaftlichen Wandel aufnimmt, diesen als pädagogische Aufgabe erkennt und verantwortungsbewusst professionell gestaltet, unterstützen zu können, ist der Blick auf und die Begleitung der Einzelschule, die sich als Reform- und Gestaltungseinheit, „als Träger für die Verbesserung von Bildungsqualität“ (Fauser, Prenzel & Schratz, 2009, S. 10) versteht, unerlässlich. Durch hier gewonnene Erfahrungen mit einem innovativen Lern- und Leistungsbegriff und einem damit verbundenen Verständnis von Gerechtigkeit und Beteiligung entsteht nicht nur eine fachliche, sondern eine für die Schul- und Unterrichtsentwicklung insgesamt nutzbare Expertise. Diese gewährt natürlich keinen unmittelbaren Transfer, fördert wohl aber eine kontextsensible Adaption an die jeweiligen Kollegien, Rahmenbe-

dingungen, regionalen Variablen und vor allem an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Lern- und Lebensbedingungen.

2.2 Ganztag und individuelle Förderung als Chance

Durch den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen werden unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt, die jedoch insgesamt darauf ausgerichtet sind, die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern anzunehmen, Bildungschancen durch die Veränderungen von Schul- und Lernkultur zu eröffnen und aus sozialpolitischer Perspektive die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen (Holtappels, 2006; Züchner & Fischer, 2014). Dabei sollen primär die bildungspolitischen Zielsetzungen, die Steigerung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler und die Beitragsleistung zur Herstellung einer Chancengerechtigkeit im deutschen Schulsystem (a.a.O.) durch Angebote und Maßnahmen zur individuellen Förderung erreicht werden. Der Auf- und Ausbau ganztägiger Schulformate soll dafür Rahmenbedingungen schaffen, die die Umsetzung individueller Förderung unterstützen und zur Zielerreichung beitragen können (Böttcher, Maykus, Altermann & Liesegang, 2014; Holtappels, 2006; Prüß, 2009).

Die Forderung nach individueller Förderung ist sowohl als eine wichtige bildungspolitische Konsequenz auf die Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Leistungsstudien anzusehen als auch dem Umstand erwachsen, dass in Deutschland fortwährend ein enger Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg besteht (Gasse, 2012; Willems & Glesemann, 2015). Dass es sich bei der Forderung nach individueller Förderung um mehr als nur ein bildungspolitisches Postulat handelt, verdeutlicht unter anderem die Aufnahme dieses Rechts der Schülerinnen und Schüler in die Schulgesetze unterschiedlicher Bundesländer. So heißt es beispielsweise im Schulgesetz NRW: „Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung“ (MSW.NRW, 2014a; §1, Abs. 1). Die bildungspolitischen Ziele dieser gesetzlichen Verankerung des Rechts auf individuelle Förderung liegen dementsprechend darin, „ein Schulwesen zu schaffen, in dem jedes Kind und jeder Jugendliche unabhängig von seiner Herkunft seine Chancen und Begabungen optimal nutzen und entfalten kann“ (MSW.NRW, 2009, S. 3).

Neben dieser gesetzlichen Verankerung wurde 2010 von der KMK ein Beschluss vorgelegt, der die begabungsgerechte Förderung in Bildungseinrichtungen vorsieht und in dem darauf hingewiesen wird, dass Bildungseinrichtungen dieser Forderung am besten gerecht werden, wenn „der Vielfalt vorkommender Begabungsausprägungen am besten durch eine individuelle Ansprache, durch eine fordernde und fördernde Lern- und Arbeitsatmosphäre sowie durch ein begabungsförderndes Umfeld“ (KMK, 2009, S. 2) entsprochen wird.

Leistungen aufzubauen und Leistungsschwächen zu reduzieren sind folglich Handlungsaufträge schulischer Akteure. Die Ansprüche individueller Förderung werden in unzähligen Definitionsansätzen verdeutlicht. So werden nach Kunze (2008) unter individueller Förderung „alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern verstanden, die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung ihrer/seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen“ (S. 19). Dementsprechend wird unabhängig vom Schulformat mit der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern das primäre Ziel verfolgt, dass allen Schülerinnen und Schülern unabhängig ihrer sozialen, äußeren Rahmenbedingungen und ihrer Lernvoraussetzungen eine Förderung zuteil wird, die es ermöglicht, dass die Schüle-

rinnen und Schüler ihre Potentiale bestmöglich ausschöpfen, weiterentwickeln und bestehende Defizite abbauen können (BMBF, 2012; Coelen, 2014).

Die Verbindung der bildungspolitischen Reaktionen – die Ausweitung des Ganztags und die Forderung nach individueller Förderung – wird letztlich als eine adäquate Chance gesehen, der identifizierten Schieflage des Bildungssystems zu begegnen.

2.2.1 Gestaltungselemente des Ganztags – Möglichkeiten der individuellen Förderung

Die Vorzüge von Ganztagsschulen gegenüber Halbtagschulen zur Erreichung der Zielsetzung, Schülerinnen und Schüler durch individuelle Förderung Bildungsteilhabe und -erfolg zu ermöglichen, sind dabei vielfältiger Natur (Böttcher et al., 2014; Fischer, Rott, Veber, Fischer-Ontrup & Gralla, 2014; Holtappels, 2006; Willems & Glesemann, 2015). Auch wenn die Organisationsform von Ganztagsschulen variieren kann (offene, teilgebundene und gebundene Ganztagsschulen), „gelten folgende Bereiche in allen Ganztagschulformen zu den erweiterten Möglichkeiten der individuellen Förderung: die Hausaufgabenbetreuung (etwa in den sogenannten Lernzeiten), die informellen Lernsettings (z. B. das gemeinsame Mittagessen) sowie außerunterrichtliche und freizeitpädagogische Zusatzangebote (z. B. musische oder sportliche Arbeitsgemeinschaften)“ (Coelen, 2014, S. 58) (vgl. Abb. 1).

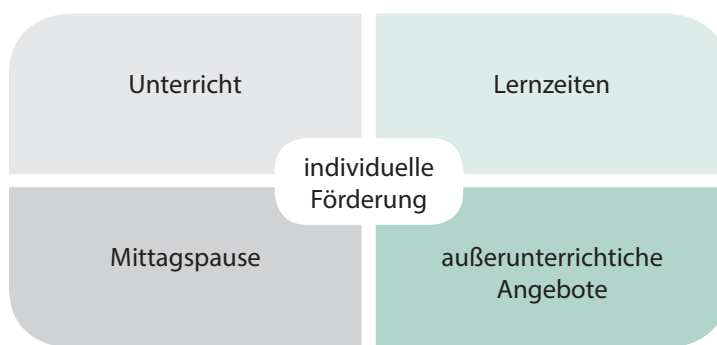


Abbildung 1:
Bausteine zur Umsetzung
individueller Förderung an
Ganztagsschulen (eigene
Darstellung in Anlehnung
an Coelen, 2014)

Durch die zusätzliche Erlasslage im Rahmen des neuen Schulgesetzes NRW sind Ganztagsschulen aufgefordert, das Anforderungsspektrum, das an die traditionellen Hausaufgaben gesetzt wurde, in das unterrichtliche und außerunterrichtliche Geschehen einzubinden, so dass möglichst keine Aufgaben mehr von den Schülerinnen und Schülern zu Hause erledigt werden müssen (MSW.NRW, 2014b). Aus dieser Verlagerung der Aufgaben in die Schule treten an die Stelle der Hausaufgaben in Ganztagsschulen die „Lernzeiten“ (Stötzel & Tabel, 2012). Mit den Lernzeiten wird den Schülerinnen und Schülern ein Zeitfenster im Schulalltag eingerichtet, das der Bearbeitung von Aufgaben dient. Der Umfang und die Ausrichtung dieser Aufgaben können dabei individuell konzeptioniert sein oder beispielsweise als Wochenplanaufgaben angelegt werden (ebd.). Da die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern ganzheitlich angelegt ist, so dass nicht nur Leistungssteigerungen, sondern auch die Weiterentwicklung der Persönlichkeit oder sozialer Kompetenzen im Fokus stehen (Böttcher et al., 2014; Glesemann & Porsch, 2013; Kunze, 2008), müssen Möglichkeiten geschaffen werden, die diesem Ziel der individuellen Förderung entsprechen. Im Ganztagsschulsetting werden dabei vor allem Chancen im Bereich der außerschulischen Angebote gesehen (Coelen, 2014). Die Angebotsvielfalt, entstanden durch Kooperationen mit anderen (außerschulischen) Partnern, eröffnet für die Schüle-

rinnen und Schüler vielfältige Varianten, um sich in den angesprochenen Kompetenzbereichen weiterentwickeln zu können (Coelen, 2014).

Dabei ist unabhängig der sich bietenden Lerngelegenheit der Ansatzpunkt für die Realisierung individueller Förderung die Interaktion zwischen Förder(lehr)kraft und Schülerin bzw. Schüler, die darauf ausgerichtet sein sollte, Defizite von Schülerinnen und Schülern zu reduzieren und Stärken auf- und auszubauen. Stetige Beeinflussung erfährt diese Interaktion durch die jeweiligen Kompetenzen, Fähigkeiten, Werthaltungen und sozialen Ausgangslagen der Akteure. Insgesamt ist die individuelle Förderung als vielschichtiger Schulentwicklungsprozess zu beschreiben, der von unterschiedlichen schul- und unterrichtsspezifischen Faktoren (z. B. Ausstattung der Schule, Möglichkeiten der Kooperation) abhängig ist (Wischer & Trautmann, 2014).

2.2.2 Ganztag und Gymnasium

Die Verbindung der mit dem Ganztag einhergehenden neuen Lernorganisation und Lernräume eröffnenden Zeitstruktur mit einer qualitätsbezogenen pädagogischen Schulentwicklung sichert in der „Individualisierung“ eine insgesamt effiziente Schnittstelle für Möglichkeiten zur Erarbeitung vielversprechender integrierender Perspektiven.

Dies bedeutet auch, dass hier die Möglichkeit liegt, Antworten zu finden auf bislang das Gymnasium prägende Wirkungselemente und Handlungsstrategien bei Leistungsschwächen oder -versagen. Es ist klar, dass hier zugespitzt argumentiert wird, aber zugleich auch ein bildungspolitisch brisanter und gerade derzeit wieder aktueller Streitpunkt mit in den Blick genommen werden muss: Es geht letztlich um einen pädagogisch gehaltvollen Leistungsbegriff. Um von diesem zu profitieren, müssen übliche Strategien des Umgangs mit der gerade die Tradition des Gymnasiums prägenden Norm der Leistungshomogenität in den Klassen und Stufen befragt und mit neuen Handlungsstrategien modifiziert werden. Dazu gehören:

- die Vermeidung oder wenigstens strukturell die Verringerung von Abschlüssen;
- die Entwicklung und Diskussion von Alternativen zum Sitzenbleiben;
- die Förderung aller Schülerinnen und Schüler beispielsweise durch die pädagogische und lernwirksame Gestaltung von Ganztagsangeboten im Bereich der Übungs- und Vertiefungsphasen sowie der Förderangebote;
- die Entwicklung innovativen Umgangs und neuer Formen für das Üben, Vertiefen, Anwenden, Experimentieren, z.B. die Nutzung der Chance, eine gymnasiale Projektdidaktik zu etablieren;
- Alternativen zur statischen Hausaufgabenkultur zu initiieren, einen sorgfältigen und individuell wahrnehmenden Umgang von subjektiver – und damit zwangsläufig sehr verschieden ausgeprägter – Lernzeit bei den Schülerinnen und Schülern zuzulassen;
- die Einführung von Formen einer kommunikativen Lernbegleitung und Leistungsbeurteilung;
- die Förderung vorhandener Interessen und Selbständigkeitskompetenzen bei den Lernenden unter den Gesichtspunkten *Autonomie* (Ich bin es, der lernt und handelt), *Kompetenzerfahrung* (Ich kann lernen und handeln) und *sozialer Eingebundenheit* (Mein Lernen findet Anerkennung in der Lerngruppe und bei den Lehrenden);
- dies geht einher mit der Stärkung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie der Nutzung vorhandener Partizipationsbereitschaft. So könnte es besser gelingen, dass sich Schülerinnen und Schüler als gestaltender Teil dieser Gesellschaft verstehen. Im Sinne eines zeitgemäßen Bildungskonzepts, das Wissenschaftspropädeutik mit der Wahrnehmung der Verantwortung für eine zukunftsfähige Entwicklung von Gesellschaft, Wirtschaft und Gemeinwesen verbindet, kann eine Stärkung der demokratiepädagogischen Komponente erzielt werden.

Insgesamt bietet sich dem Gymnasium im Ganzttag sowohl die Chance als auch die zwingende Notwendigkeit, hier allgemeindidaktische, vor allem aber auch fachdidaktische und fachliche Innovationspotenziale zu erschließen. Ziel dabei ist nicht die im Populismus des Feuilletons und der öffentlich kommentierten Bildungspolitik stets befürchtete „Niveauabsenkung“ des Gymnasiums, sondern eine gezielte Entfaltung des dem Gymnasium als Konzept inhärenten Anspruchs auf Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit, indem es seinen Schwerpunkt weg vom fachlich-statischen Wissen zur Kompetenz und wissenschaftspropädeutischen Handlungsfähigkeit der Lernenden verlagert. Die Individualisierungschance des Gymnasiums im Ganzttag lässt sich so gesehen verstehen als Möglichkeit zur Profilierung eines modernen und gemeinsinnorientierten Bildes vom Gymnasium – als Beitrag zur Bürgerbildung (Sliwka, 2008).

3. Individuell fördern im Ganztag – Vielfältige Zugänge zum Lernen schaffen. Ein Teilprojekt im Rahmen von *Ganz In*

Chancen des Ganztags aufzugreifen und die individuelle Förderung in den Blick zu nehmen, um somit einen Beitrag zu Chancengerechtigkeit im deutschen Schulsystem zu leisten, bilden auch die Arbeitsschwerpunkte des Projektes *Ganz In – mit Ganztag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW*. Das Projekt *Ganz In* begleitet und unterstützt seit 2009 insgesamt 30 Gymnasien bei ihrer Umgestaltung des Halbtags- zum gebundenen Ganztagsbetrieb. Unterstützung erhalten die Projektgymnasien dabei vor allem durch wissenschaftliche Evaluationen (Kompetenzerhebungen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und den Naturwissenschaften, Befragungen der Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler und des pädagogisch tätigen Personals), durch eine bedarfsorientierte, netzwerkbasierte Schulentwicklungsberatung sowie durch die Angebote der eingebundenen fachdidaktischen Unterstützungsformate. Darüber hinaus bietet die Projektstruktur den Projektschulen die Möglichkeit, sich Teilprojekten zu den Themenbereichen „Übergang Grundschule Gymnasium“, „Sprachsensibler Fachunterricht“ und „Individuelle Förderung“ anzuschließen. Erfahrungen und Handlungsansätze, die Schulen im Rahmen des Teilprojektes „Individuell fördern im Ganztag“ gewonnen und entwickelt haben, sollen in diesem Beitrag vorgestellt werden.

3.1 Individuelle Förderung als Schulentwicklungsaufgabe

Die Realisierung individueller Förderung in Schulen lässt sich als Innovation beschreiben, der positive Wirkungen zugeschrieben, aber mit der auch gleichzeitig unterschiedliche Anforderungen und Aufgaben an die Schulen herangetragen werden, die es zu bewältigen gilt. Innovationen dieser Art werden dem alltäglichen Verständnis nach immer genau diese zwei als positiv zu bewertenden Aspekte zugeschrieben: zum einen die Erneuerung und zum anderen die Verbesserung (Eickelmann, 2010). Generell ist jedoch bei Neuerungen oder Änderungen der Organisation oder der inhaltlichen und methodischen Arbeit zu beachten, dass diese auch wiederum Veränderungen in anderen Bereichen mit sich bringen. Demzufolge sind Innovationsprozesse in Schulen oftmals umfassende Schulentwicklungsprozesse, die es von den Schulen zu gestalten gilt. Ausgehend von dem Verständnis, individuelle Förderung als Innovation in Schulen anzusehen, ist auch die Realisierung einer individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern als Schulentwicklungsprozess zu verstehen (Wischer, 2012).

Neben der Schaffung von begünstigenden Rahmenbedingungen bilden für Schulen die Veränderung der Personalorganisation und des Unterrichts wichtige Handlungspunkte für die Bewältigung dieser Aufgabe. Generell ist dabei die Schulentwicklung als Prozess innerhalb der Organisation Schule zu verstehen, bei der die Komponenten *Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung* stets zu berücksichtigen sind (Rolff, 1998). An welchem Punkt die Bemühungen ansetzen, ist dabei nebensächlich, sofern alle drei Komponenten eingebunden werden. Da die Bereiche jedoch auch in einem engen Beziehungsgeflecht stehen, ist die Bearbeitung von nur einer oder zwei Komponente/n nahezu unmöglich (ebd.).

In Bezug auf die individuelle Förderung lässt sich konstatieren, dass hierbei der Entwicklungsanstoß sowohl von außen durch die gesetzlichen Reglements und die Notwendigkeit der Verbesserung von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, als auch aus der Einzelschule heraus durch den Handlungsdruck, den Vorgaben entsprechen zu können, kommen kann.

3.1.1 Externe Beratung als Unterstützung der Schulentwicklung

„Externe Beratung gewinnt an Bedeutung, wenn Schulen Entwicklungsprozesse in Gang setzen“ (Arnold & Reese, 2010, S. 298). Dabei ist die Beratung eines von vielen anderen Verfahren zur Qualitätsentwicklung und -sicherung von Einzelschulen (Dedering, Tillmann, Goeke & Rauh, 2013). Wissenschaftliche Untersuchungen und praktische Erfahrungen belegen, dass sich der Einsatz externer Beratung bewährt und für Schulen unterstützend und vielversprechend erscheint (ebd.). Die Realisierung der Beratung ist dabei ebenso vielfältig: Die Beratung von Einzelschulen kann somit auf der *Individualebene* (im Sinne einer Einzelfallberatung), auf der *Teamebene* als Beratung von Steuergruppen und Lehrerteams oder auf der *Organisationsebene* als Systemberatung ansetzen (Arnold & Reese, 2010). Unabhängig davon, auf welcher Ebene die Beratung anzusiedeln ist, weist der Ansatz der externen Beratung im Kontext der unterstützenden Schulentwicklung diverse Besonderheiten gegenüber anderen Ansätzen auf (Dedering et al., 2013): Die Wahrnehmung einer externen Beratung sollte freiwillig erfolgen und nicht auferlegt werden, damit keine Abwehr gegen Veränderungsprozesse geschürt wird. Darüber hinaus lässt sich das Verfahren der externen Beratung nicht standardisieren, sondern muss je nach Bedarfen der Einzelschulen individuell ausgestaltet werden. Die Grundlage jeder Berater-Klienten-Beziehung bildet die Vertrauensbasis zwischen den am Beratungsprozess beteiligten Akteuren. Die Besonderheiten dieses Ansatzes gilt es zu berücksichtigen und abzuwägen. Ist die externe Schulentwicklungsberatung das gewählte Instrument zur Unterstützung der Schulentwicklung, vollzieht sich die gemeinsame Arbeit in drei Phasen (vgl. Abb. 2). Arnold und Reese (2010) ordnen zudem diesen drei Elementen unterschiedliche Ziele und Aufgaben zu:

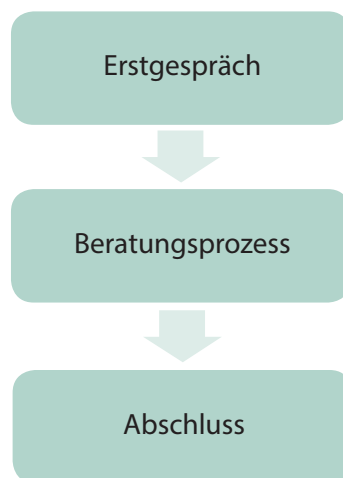
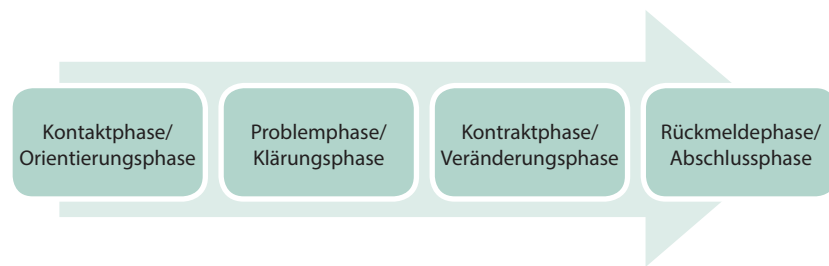


Abbildung 2:
Elemente der Beratung (in
Anlehnung an Arnold &
Reese, 2010)

Das Erstgespräch findet vor dem eigentlichen Beratungsprozess statt und dient vorrangig der Auftragsklärung und dem Kennenlernen. Innerhalb dieser Phase gilt es, neben dem Ziel und des Gegenstandes der Beratung auch Rahmenbedingungen für die gemeinsame Arbeit festzulegen. Auch Absprachen zur Vertraulichkeit und die Festlegung von Erfolgskriterien sind Bestandteile des Erstgespräches. Der dem Erstgespräch folgende Beratungsprozess lässt sich wiederum in unterschiedliche Phasen unterteilen (vgl. Arnold & Reese, 2010; Abb. 3):

Abbildung 3:
Phasen des Beratungs-
prozesses (in Anlehnung an
Arnold & Reese, 2010)



Nach Festlegung der Zielsetzung beginnt der eigentliche Beratungsprozess mit einer *Orientierungsphase*, in der unter anderem die Rollen verdeutlicht werden und die Reihenfolge der zu bearbeitenden Themen besprochen wird. Die anschließende *Problemphase/Klärungsphase* stellt den eigentlichen Auftakt des Beratungsprozesses dar. Ziel dieser Phase ist es, dass Problemlagen differenziert beschrieben und bereits unternommene Versuche zur Lösung des Problems aufgezeigt werden. Darüber hinaus dient diese Phase der Sammlung von Informationen. In der *Kontraktphase/Veränderungsphase* werden anschließend Lösungsmöglichkeiten erarbeitet und auf die Bedürfnisse der Organisation abgestimmt. Die Umsetzung von daraus resultierenden Maßnahmen wird durch die Beraterin / den Berater im Sinne einer Prozessbegleitung gestaltet und begleitet. Jedoch liegen die Verantwortung für die Umsetzung von Maßnahmen und die Initiative in den Händen der schulischen Akteure.

Den Abschluss des Beratungsprozesses sowie der Beratung allgemein bildet die *Rückmeldephase/Abschlussphase*. Bestandteil dieser Phase ist unter anderem die Evaluation der Ergebnisse und zudem der Abgleich, ob die Ergebnisse mit den festgesetzten Zielen übereinstimmen. Darüber hinaus soll die gemeinsame Arbeit von beiden Seiten bewertet werden. Je nach Entwicklungsstand und Zielerreichung können weitere Arbeitsschritte geplant werden, so dass auch ein erneuter Beratungsprozess anschließen kann.

3.2 Projektdesign und Schulauswahl

Vor dem Hintergrund der Projektkonzeption und der Annahme folgend, dass die Umsetzung individueller Förderung als umfassender Schulentwicklungsprozess zu beschreiben ist, richtete sich das Teilprojekt „Individuell fördern im Ganztags – Vielfältige Zugänge zum Lernen schaffen“ in seiner Ausschreibung im Mai 2013 an die im *Ganz In*-Verbund aktiven Schulen. Ihnen wurde ein modellhaftes Kommunikations- und Arbeitssetting in der bis Ende 2014 währenden Laufzeit des Projektes angeboten.

Aufgrund der Kürze der Projektlaufzeit wurden Schulen ausgewählt, die bereits in ihren Konzepten neue Bildungsaufgaben aufgenommen und in Ansätzen konzeptualisiert hatten. Um hier Transparenz und Klarheit in der Auswahl zu erreichen, wurden die Dokumente der Bewerberschulen einer ersten kriterienbezogenen Sichtung unterzogen, wobei der Schwerpunkt auf dem Umgang mit Lernen und Leistung, Vielfalt und Unterrichtsqualität lag. Alle sieben Bewerberschulen konnten in diesen Bereichen bereits erkennbare didaktische Veränderungen von Formaten, aber auch besondere Lernangebote zum eigenverantwortlichen Lernen und zur dialogischen Diagnostik vorlegen. Die Schulen befinden sich im Stadtgebiet Köln und in der Region Rhein-Ruhr. Die im Projekt realisierten Arbeitsformen setzen stark auf die Herausbildung positiver professioneller Routinen bei kleinen bzw. überschaubaren und kommunikationsfähigen „Entwicklungsgruppen“ in den beteiligten Schulen. Diese bestehen zumeist aus Mitgliedern der Schulleitung, den Ganztagskoordinatorinnen und -koordinatoren, aber auch Jahrgangsstufenteams, die Innovationen schulpraktisch umsetzen wollen. Es sollen sich selbst generierende „Innovations-Pools“ an diesen Schulen erzeugt werden, die durch eine regelmäßige „Vor-Ort-Be-

ratung“ in überschaubarem Turnus durch begleitende Angebote, Erprobung, Reflexion und Evaluation moderierte Entwicklungszeiten angeboten bekommen.

In Anlehnung an Ansätzen zur Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen durch externe Beratung, liegt auch diesem Teilprojekt ein praxisnaher Schulberatungsansatz zugrunde. Ein weiteres kennzeichnendes Merkmal des Projektvorgehens ist das Wechselspiel von Beratung, Konzeptentwicklung und -sichtung, Materialkonkretisierung, schulpraktischer Erprobung und evaluativer Auswertung. Das Beratungsteam selbst blickt – auch dies ist besonders und qualitätsgenerierend – aus unterschiedlichen professionellen Perspektiven auf die von den Schulen selbst gewählten Vorhaben, die während der Projektlaufzeit im Vordergrund stehen sollen. So bleiben derzeitige Diskussionsstände der Schulpädagogik, der Allgemeinen Didaktik, aber ebenso der empirischen Lehr-Lern- und Bildungsforschung gegenwärtig und sorgen für eine aktualitätsbezogene, innovatorische und zugleich praxisnahe Basis für die angestrebten Erneuerungsprozesse bei den Projektschulen.

Zu den Arbeits- und Entwicklungsformen sowie Vorhaben der wissenschaftlichen Begleitung gehören folgende Aspekte:

- Schulleitungsberatungsgespräche; Gespräche mit Steuergruppen/Entwicklungsgruppen im Sinne eines Coachings; darin: Beratung bei der Konzeptentwicklung zu den Schwerpunkten individuelle Förderung und Lehr-Lernprozesse, Schülerbeteiligung und Professionalisierung;
- Planung und Durchführung einer für die Schulen passgenauen und verbindlichen Intervention;
- Pädagogische Tage in kooperativer Planung mit den in den Teilnehmerschulen für das Projekt verantwortlichen Lehrkräften und externen Experten des Deutschen Schulpreises;
- ausgewählte Hospitationsmöglichkeiten an interessanten „Best-Practice“-Schulen resp. innovativen Gymnasien sowohl innerhalb als auch außerhalb des *Ganz In-Verbundes*;
- Fachtagungen als „Lernforen“ (gemeint ist ein praxisbezogenes Veranstaltungsskript im Sinne einer Werkstatt-Tagung, wie es im Rahmen der Deutschen Schulakademie genutzt wird); auch dies mit in diesem Feld besonders erfahrenen innovativen Gymnasien beispielsweise des Deutschen Schulpreises;
- Evaluation, Dokumentation und Publikation der Ergebnisse.
- Die wissenschaftliche Begleitforschung des Teilprojektes nimmt insbesondere die Beiträge zur Erreichung der Projektziele in den Blick.

Die gesamte Projektkonzeption mit den spezifischen Elementen wird in Abbildung 4 veranschaulicht. Im Kern der Abbildung ist ein auf drei Ebenen abgebildetes System zur Entwicklungsunterstützung der beteiligten Gymnasien zu erkennen: Erstens geht es um Erkenntnis und Analyse vorhandener Praxispotenziale der Bewerberschulen zur individuellen Förderung, aus denen konkrete Vorhaben abgeleitet werden. Ebenso stehen Organisations- und Kommunikationsabsprachen der Projektverantwortlichen aus Schule und Universität im Mittelpunkt. Zweitens werden Bausteine und Fortbildungsmodule erschlossen, die als geeignet erscheinen, individuelle Lernwege kompetenzstärkend zu begleiten und leistungssteigernd auszuweisen. Drittens steht eine durch Praxiserfahrung reflektierte Konzepterprobung und -auswertung im Vordergrund, die die Grundlage für Transferprozesse in das jeweilige Kollegium bildet. Flankiert wird dieser Dreischritt von Beratungs- und Evaluationsangeboten, fachlichem Input und Lernwerkstätten. Hierbei spielen insbesondere die Schulen des Deutschen Schulpreises eine Rolle. Deren innovativen Reformansätze wurden in Passung zu den jeweiligen Entwicklungsständen der Schulen herangezogen und auf Möglichkeiten der Übertragbarkeit hin diskutiert. Im laufenden Projektjahr waren dabei vor allem das im Ausschreibungsjahr 2012 nominierte und 2015 als Preisträger ausgezeichnete Ganztagsgymnasium Klosterschule in Hamburg und eine

der Preisträgerschulen der Ausschreibung 2013, das Gymnasium Alsdorf, einbezogen. Die Auswahl liegt darin begründet, dass die Klosterschule beispielgebend zeigt, wie ein Gymnasium mit Vielfalt umgehen und zur Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg beitragen kann (Beutel, 2012). Das Gymnasium Alsdorf vermag insbesondere durch den Dalton-Plan mit didaktisch weitreichenden Konsequenzen das Verantwortungslernen und die Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler anzuregen und Wirkungen in den Lernleistungen nachzuweisen (Häcker, 2013). Die Projektschulen haben von den präsentierten Expertisen erheblich profitiert und dem selbstständigen Lernen und seiner Begleitung eine neue kollegiale Aufmerksamkeit zuteilwerden lassen, von der Maßnahmen der individuellen Förderung ausgehen. Im vierten Segment ist abschließend dargelegt, dass der initiierte Prozessverlauf Breite und Tiefe in der Konzeptstärke und kollegialen Akzeptanz finden und gewinnen muss, gleichzeitig aber auch weitere Perspektivplanungen hinzukommen, die erprobt und hiernach evaluiert werden müssen, denn individuelle Förderung ist nicht in einem Bausteinkorsett, sondern nur in einem Reformprogramm wirkmächtig und schülerförderlich zu entfalten.

Abbildung 4:
Grafische Darstellung der
Projektkonzeption



Die bisherigen Erfahrungen zeigen nicht nur eine hohe Innovationsbereitschaft der Kollegien, sondern auch eine zielgenaue Strategie und Organisation darin, die Vielfalt der Schülerschaft entwickeln und fördern zu wollen, ein Hinterfragen tradierter Routinen, eine Offenheit für kollegiale Zusammenarbeit und damit auch Öffnung für externe Experten als Entwicklungsförderer und nicht als Kontrolleure. Die Erträge dieser schulnahen Begleitung zu bündeln, datengesichert darzustellen und übersetzungsfähig zu machen für den Transfer an andere Gymnasien, umfasst eine Aufgabe, die hier ihren Ausgangspunkt nimmt und mit erfolgversprechender Resonanz – so ist bereits zum jetzigen Zeitpunkt deutlich – verstetigt werden kann.

4. Erste Schritte zur Umsetzung individueller Förderung an Ganztagsschulen – Porträts der Projektschulen

Die insgesamt sieben der hier herangezogenen Projektgymnasien des Teilprojektes arbeiten gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern des Instituts für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der TU Dortmund, des Instituts für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund sowie dem Lehrstuhl für Lehr-Lernforschung der Ruhr-Universität Bochum an Umsetzungsmöglichkeiten individueller Förderung im Ganztag (vgl. Abb. 5). Die Schulen konnten die Themen, die sie im Laufe der Projektzeit bearbeiten wollen, nach aktuellen Bedarfen wählen, so dass die Entwicklungsschwerpunkte der Schulen variieren (vgl. Abb. 5). Die ausgewählten Schwerpunkte der Schulen lassen sich dabei unter den Überschriften „Entwicklung von Lernzeiten“, „Nutzung kollegialer Hospitation zur Weiterentwicklung individueller Förderung“ und „Gestaltung von Lerngelegenheiten im Spannungsfeld von Schwächenreduktion und Begabungsförderung“ subsumieren.

Innerhalb dieses Kapitels sollen die Entwicklungsprozesse aller Projektschulen kurz skizziert werden, indem

- die Ausgangslagen,
- die Zielsetzung,
- die Arbeitsschritte und
- die Herausforderungen der Schulen beschrieben werden.

Der Bericht des Hildegard-von-Bingen-Gymnasiums wird in diesem Zusammenhang etwas detaillierter vorgestellt, da zusätzlich ein Training zum selbstregulierten Lernen erprobt wurde und Umgestaltungsprozesse auf allen Ebenen der Einzelschule dargestellt werden können, die für die Praxis von Bedeutung sind.

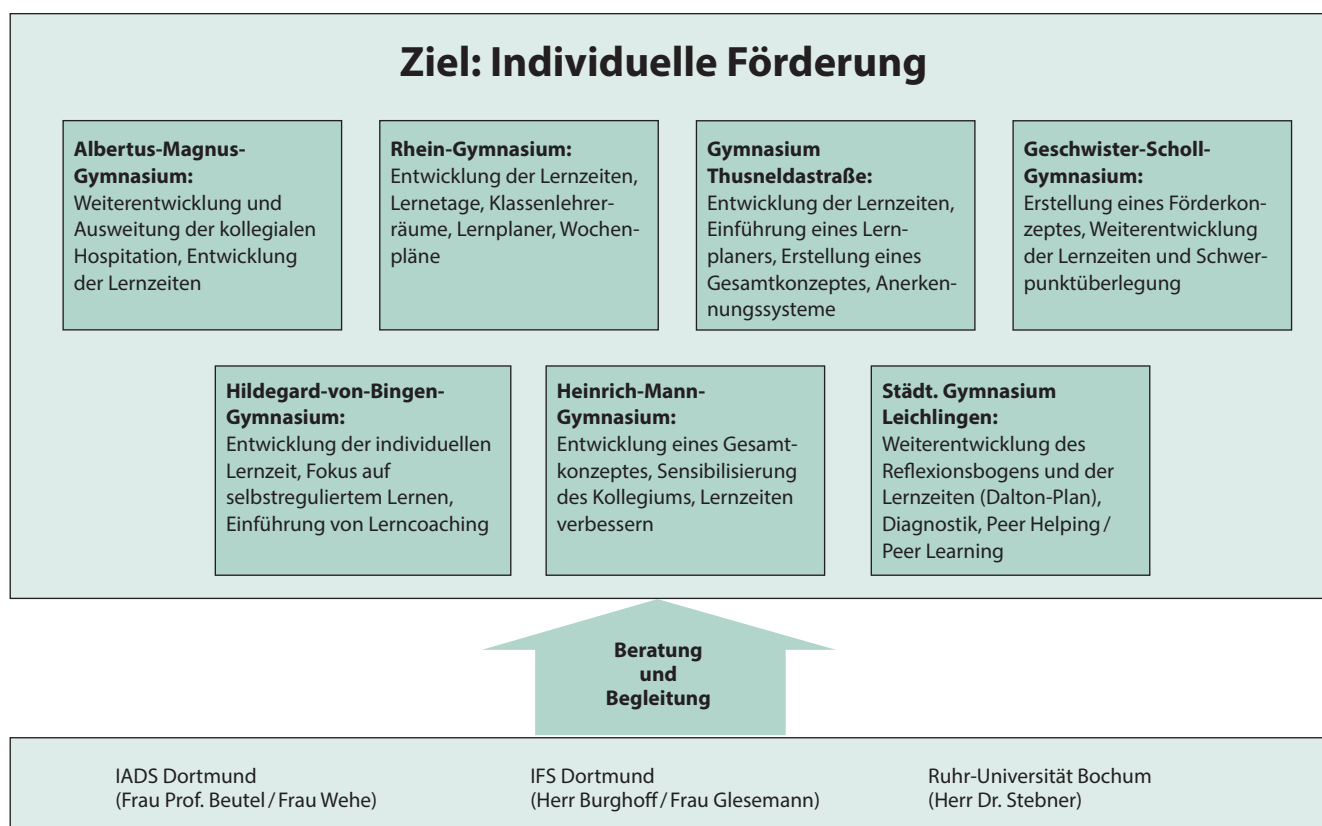


Abbildung 5: Übersicht über Projektpartner und Zielsetzungen der Projektschulen

4.1 Schulportraits der Projektschulen

Im Rahmen des Teilprojektes wurden nach einem Jahr Projektlaufzeit mit mindestens einer Vertretung der Schulteams leitfadengestützte Interviews geführt. Diese dienten vorrangig dazu, die Hintergründe, Planungsschritte zur Konzeptentwicklung und die Herausforderungen, die sich für die Akteure ergaben, zu rekonstruieren.

Darüber hinaus wurden die gemeinsamen Treffen detailliert protokolliert, so dass auch die Vereinbarungen aus den Protokollen als Datengrundlage dienen, um die Entwicklungsschritte bestmöglich praxisnah rekonstruieren zu können. Nachfolgend werden die einzelnen Porträts der Schulen dargestellt. Alle Schulen sind seit dem Jahr 2009 bzw. 2010 Ganztagschulen und weisen damit drei lange Tage pro Woche auf.

4.1.1 Das Albertus-Magnus-Gymnasium, Köln

Ausgangslage

Nicht weit entfernt vom Zentrum Kölns liegt das Albertus-Magnus-Gymnasium. Etwa 850 Schülerinnen und Schüler werden dort von insgesamt 80 Lehrkräften unterrichtet. Seit dem Schuljahr 2010/2011 hat die Schule den gebundenen Ganztag. Alle Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 7 werden an drei Tagen pro Woche ganztägig beschult. Das dazu entwickelte rhythmisierte Ganztagskonzept hat einen besonderen Schwerpunkt in der individuellen Förderung. In verschiedenen Bereichen bestehen hierzu zahlreiche Angebote.

So werden Schülerinnen und Schüler einerseits durch intensive Förderkurse in den Hauptfächern sowie in den Fremdsprachen (Klasse 5 bis 9), andererseits aber auch beispielsweise durch Angebote zur persönlichen Entfaltung, zum Ausdauersport und English-Roleplay entsprechend unterstützt. Zudem bietet die Schule im Bereich der Begabtenförderung zusätzlich die Möglichkeit zur Teilnahme an Wettbewerben und universitären Lehrveranstaltungen, den Erwerb von Sprachzertifikaten sowie eine vorzeitige Versetzung in eine höhere Klasse an. Daneben ist aus der Teilnahme an dem Lernbegleitungsprojekt „Komm mit“ ein Lernbegleitungskonzept zum Thema „Arbeits- und Sozialverhalten“ sowie zur „Arbeitsorganisation“ entstanden, bei dem ältere Schülerinnen und Schüler jüngere beim Lernen unterstützen.

Ziele

Das bisherige Konzept zur individuellen Förderung war für das Kollegium noch nicht hinreichend zufriedenstellend. Da dieses Konzept mit seinem additiven Charakter wenig Perspektiven für den Unterricht bietet, liegt die Zielsetzung darin, ein ganzheitliches Konzept zu individueller Förderung zu entwickeln, das die verschiedenen Bereiche des Schulalltags verknüpft und in eine sinnvolle Wechselbeziehung stellt. Hierbei sollen insbesondere diagnostische und didaktische Elemente in den Blick genommen werden, die auf Unterrichtsebene gezielt angewendet werden können.

Prozessschritte

Im Rahmen der Beratungstreffen mit der Schulleitung und zwei weiteren Kolleginnen, wurden die bisherigen Maßnahmen zur individuellen Förderung zusammengetragen und über mögliche Entwicklungsschwerpunkte diskutiert. Dabei wurde beschlossen, Hospitationen im Kollegium durchzuführen, um einen Überblick über die Maßnahmen individueller Förderung im Unterricht zu bekommen. Die Hospitationen sollten einerseits mehr Transparenz schaffen und andererseits den Austausch im Kollegium begünstigen, indem die Ergebnisse zur Verständigung genutzt werden sollten: „Das erste Konzept, was

wir entwickelt haben, ist dieses Konzept der kollegialen Hospitation [...], wovon wir begeistert waren.“

Zusammen mit den beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wurde entschieden, das Kollegium in der Lehrerkonferenz auf dieses Thema hin anzusprechen und schließlich einen Beobachtungsbogen für die Hospitationen zu erarbeiten. In diesem Zuge wurde zudem ein Arbeitsplan zur Strukturierung des nächsten Halbjahres erstellt und mit dem Projektteam besprochen. Dieser führt die beteiligten Personen und Gruppen mit den jeweiligen zugeteilten Aufgaben auf, die in verschiedenen Phasen der Prozessbegleitung (*Vorbereitung, Erprobung I, Schuljahresendspurt, Sommerferien, Evaluation I und Zwischensteuerung, Erprobung II und Evaluation II*) übernommen werden sollten: „Warum wir überhaupt noch in das Teilprojekt eingestiegen sind, war die Tatsache [...], dass das Projekt eine praktische Sache ist, die vor Ort stattfindet. Dabei findet eine Begleitung statt und das ist das, was wir suchen.“

Während die Schulleitung etwa für die Gewährleistung von entsprechenden Rahmenbedingungen zuständig ist, bereiten die Lehrerteams die Hospitationen in Vorbesprechungen vor und finden sich zu Hospitationstandems zusammen. Die Vertreter der Universität sind für die Auswertung und das Zwischenfazit verantwortlich (der detaillierte Ablaufplan ist im Anhang A zu finden): „Was ganz wichtig ist [...], dass es freiwillig zusammengesetzte Tandems sind, weil das Vertrauensverhältnis eben so wichtig ist.“

Der für die Hospitationen entwickelte Beobachtungsbogen wurde mithilfe des Beratungsteams erstellt und besteht aus drei Beobachtungskategorien: *Strukturierung und Gestaltung des Unterrichts, Klassenführung* und *Aspekte individueller Förderung*. Diese weisen weitere Unterkategorien aus, die auf einer Skala von „trifft zu“ bis „trifft nicht zu“ beantwortet werden können. Zudem bietet der Bogen Platz für besondere *Beobachtungswünsche und Kommentare* (siehe Anhang B).

Die Ergebnisse der Hospitationen wurden anschließend im Kollegium und dem Beratungsteam besprochen, ausgewertet und reflektiert. Dabei zeigte sich einerseits, dass die Hospitationen sehr hilfreich für die beteiligten Kolleginnen und Kollegen waren und zur Selbstreflexion bei der eigenen Unterrichtsgestaltung anregen können. Andererseits ist das Kollegium aber auch zu dem Schluss gekommen, dass es im Unterricht nicht nur um die Bereitstellung individueller Aufgaben geht, sondern dass eine Umgestaltung des Lehr-Lernkonzepts im Sinne größerer Differenzierung zielführender ist.

Diesem Anspruch versucht die Schule nun gerecht zu werden. Ihre ersten Handlungsschritte lagen darin, das bislang eher unflexible Förder-Forderkonzept aufzubrechen. Das konnte unter anderem durch die Implementierung von Lernzeiten und die Verknüpfung mit dem bestehenden Lernbegleitungskonzept in den Klassen 5 bis 7 erreicht werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen in den Lernzeiten durch die Wahl der Aufgaben, des Faches und des benötigten Materials mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen. Ein nächster Schritt besteht darin, einen pädagogischen Tag zum Thema Lernzeiten zu gestalten, bei dem das gesamte Kollegium in die Konzeptentwicklung einbezogen wird.

Herausforderungen und Gelingensbedingungen

Die ersten Hospitationen wurden von den Kolleginnen und Kollegen als unterstützend wahrgenommen. Sie sollen in Zukunft weiterhin durchgeführt und ausgebaut werden. Hierfür sehen die Kolleginnen und Kollegen noch Verbesserungsbedarf bei den Rahmenbedingungen, da sich die Planung und Durchführung der Unterrichtshospitationen aus zeitlichen sowie organisatorischen Gründen bisweilen schwierig gestalten.

Darüber hinaus hat das Albertus-Magnus-Gymnasium im Zuge der Hospitationen erfahren, dass der Erfolg der Umsetzung vor allem von dem Engagement bzw. der Motivation und der Kooperation des Kollegiums abhängt. Deshalb besteht – wie bereits erwähnt – ein nächster Schritt darin, einen pädagogischen Tag zum Thema Lernzeiten zu gestalten, bei dem das gesamte Kollegium in die Konzeptentwicklung einbezogen wird. Dabei sollen

die Lernzeiten mit der bestehenden Lernbegleitung gekoppelt und an den Klassen- und Fachlehrer der jeweiligen Schülerinnen und Schüler gebunden werden.

4.1.2 Das Rhein-Gymnasium, Köln

Ausgangslage

Direkt am Rheinufer in einem Stadtteil von Köln liegt das Rhein-Gymnasium, dessen Kollegium aus 78 Lehrerinnen und Lehrern besteht. Die Schule wird von rund 800 Schülerinnen und Schülern besucht und ist seit dem Jahr 2009 ein gebundenes Ganztagsgymnasium. Die systematische individuelle Förderung bildet dabei einen zentralen Baustein des Ganztagskonzeptes.

Nachdem das im Nachmittagsbereich in den Randstunden angesiedelte und eher an Schwächen orientierte Förderkonzept sowohl von dem Kollegium als auch der Schülerschaft als überarbeitungswürdig erachtet wurde, hat das Gymnasium damit begonnen, ein neues Förderkonzept zu entwickeln, das insbesondere die Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihr eigenes Lernen in den Blick nimmt. Hierzu hat die Schule, angeregt vom Lernzeiten-Konzept einer anderen Projektschule, angefangen, dieses an ihre Struktur und Organisation anzupassen. Daraus ist die Idee einer Lernetage entstanden, auf der jeweils klassenübergreifend die Jahrgangsstufen 8 und 9 ihre Lernzeiten verbringen. Die Ausgestaltung der Lernzeiten mit einer gleichzeitigen Implementierung von Förderangeboten auf dieser Lernetage stellen für die Schule einen Ansatzpunkt individueller Förderung dar, den es jetzt weiterzuentwickeln gilt.

Ziele

Das übergeordnete Ziel der Schule ist es nun, die jetzt konzipierten und partiell auch schon implementierten Bausteine des neuen Förderkonzeptes zu verbessern und den Fachunterricht mit Lern- und Förderzeiten weiter zu verknüpfen. Es soll damit ein Gesamtkonzept entstehen, das den Bedürfnissen jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers gerecht wird und zu eigenständigem Arbeiten aktiviert. Die Ausgestaltung der Lernzeiten und deren Verzahnung mit dem Gesamtkonzept bilden hierbei den Schwerpunkt. Zudem soll es mit einem verbesserten Konzept zu individueller Förderung gelingen, mehr Transparenz zwischen allen beteiligten Personen zu schaffen und eben dadurch den Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung für ihr Lernen zu übertragen.

Prozessschritte

Im Zuge des ersten Beratungstreffens wurde als erster Schritt ein pädagogischer Tag konzipiert, der neue Einblicke in Abläufe und Umsetzungsmöglichkeiten für die Gestaltung von Lernzeiten geben sollte. Der Vortrag einer Lehrerin, von einem für den Deutschen Schulpreis 2012 nominierten und 2015 ausgezeichneten Gymnasium in Hamburg, der Klosterschule, zu den dortigen *Studienzeiten* sowie die Ausführungen von Frau Prof. Dr. Beutel zu Maßnahmen der *Lernbegleitung* gaben Anlass zur Diskussion über die Gestaltungsmöglichkeiten der Lernzeiten. Dabei haben sich im Rahmen von Gruppenarbeiten im *World Café* folgende Arbeitsschwerpunkte ergeben:

- die Organisation von Lernzeiten (Aufsicht);
- die Entwicklung eines Studienplaners;
- die Einrichtung von Teamkonferenzen zur Übergabe von Materialien und Informationen/Kooperationen zwischen Kolleginnen und Kollegen;
- die Schaffung von Möglichkeiten zur individuellen Förderung der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler in der Wochenplanarbeit;
- die Einführung von Instrumenten der Lernreflexion.

Arbeitsgruppen haben nach dem Treffen intensiv an den Schwerpunkten weitergearbeitet und praxiswirksame Arbeitsschritte und Umsetzungsmöglichkeiten der neuen Konzeptbausteine entwickelt. Zudem hat sich die übergeordnete Arbeitsgruppe zur individuellen Förderung (bestehend aus den Ganztagskoordinatorinnen, den Mittel- und Unterstufenkoordinatorinnen, einer Kollegin aus der Steuergruppe und einer weiteren Kollegin), mehrfach getroffen und dabei praxiswirksame Arbeitsschritte und Umsetzungsmöglichkeiten der neuen Konzeptbausteine erarbeitet. Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen sollen knapp skizziert werden.

Innerhalb von wenigen Monaten haben die Lehrkräfte einen eigenen Schulplaner erarbeitet (siehe Anhang C), indem sie einen Musterplaner einer anderen Schule modifiziert und erweitert haben. An dieser Stelle wird deutlich, dass das Kollegium auf Transparenz und Zusammenarbeit setzt: „Wir versuchen, [...] an verschiedenen Stellen ein bisschen mehr in diese Richtung zu gehen [...] [und] positiv ist wirklich, dass wir das Gefühl haben [...] immer mehr Kollegen mitnehmen [zu] können.“ Der Schulplaner ist ein Kommunikations- und Dokumentationsinstrument, das die Schülerinnen und Schüler mit sich führen und für selbstständiges Lernen nutzen und durch das ein unkomplizierter Austausch zwischen Fach-, Lernzeit- und Förderkräften sowie Schülerinnen und Schülern und Eltern möglich wird. Nachdem in einer Arbeitsgruppe über mehrere Entwürfe diskutiert und die Endfassung schließlich in der Lehrer- und der Schulkonferenz verabschiedet worden ist, enthält sie – unter anderem – Wochenpläne für alle Hauptfächer, eine Lehrerrliste, eine Kontaktliste, Entschuldigungsformulare und weitere Dokumentationsformen für Fehlzeiten.

Besonders wichtig war den Lehrkräften bei der Einführung des Schulplaners, dass die Entscheidungen hierzu gemeinsam getroffen wurden und sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte die Möglichkeit zur Mitgestaltung hatten: „Die ganze Schulgemeinde, einschließlich des Hausmeisters war [...] beteiligt. Die Schüler [waren] auch eingeladen, daran mitzuarbeiten.“ Der Schulplaner wurde von allen gut angenommen und wird seit Beginn des Schuljahres 2014/2015 verpflichtend für die Sekundarstufe I eingesetzt. Für die Verwendung des Planers in der Sekundarstufe II müssen noch Elemente verändert und hinzugefügt werden.

Die Fachschaften der Hauptfächer haben an den Wochenplänen für ihr jeweiliges Fach gearbeitet und neue Entwürfe für selbstreguliertes Arbeiten auf den Weg gebracht. Diese können dann in den neu gestalteten Lernzeiten von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden.

Die Lernzeiten sind nun gänzlich in den Schulalltag integriert. Insgesamt wurde pro Stufe jeweils eine Stunde von den Hauptfächern in die Lernzeit abgegeben. Durch die Zusammenarbeit mit der Jugendzentrum AG der Stadt sind die an die Hauptfächer gekoppelten Lernzeiten in den unteren Stufen personell doppelt besetzt. Die Förderangebote der Hauptfächer finden ergänzend statt. In der achten Klasse ist die Teilnahme an der klassenübergreifenden Lernzeit jeweils zwei Mal pro Woche jeweils 90 Minuten verpflichtend, in Klasse 9 ist nur ein 90-Minuten-Block obligatorisch, der andere ist, als Vorbereitung auf das selbstständige Arbeiten in der Oberstufe, freiwillig. Die Förderangebote sind in den Jahrgangsstufen 8 und 9 in die Lernzeiten integriert.

Nicht nur organisatorisch, sondern auch strukturell wurden die Lernzeiten weiterentwickelt. Seit Anfang des Schuljahres 2013/14 besteht nun die Lernetage, die die Möglichkeit zu selbstständigem Lernen in fünf Fachräumen (Deutsch, Englisch, Mathematik, Französisch, Latein) bietet. Je nach Bedarf können die Schülerinnen und Schüler in den ersten zehn Minuten der Lernzeit einen Raum auswählen, in dem sie an ihren Wochenplänen und anderen Aufgaben arbeiten möchten. Hausaufgaben wurden entsprechend der gesetzlichen Vorgaben in diesem Zuge gänzlich abgeschafft.

Parallel zu den Lernzeiten finden zeitlich versetzt die 45-minütigen Förderkurse jeweils zu den vier Hauptfächern statt. Darüber hinaus gibt es das Angebot von Lerncoaching-Gesprächen. Die Schülerinnen und Schüler können auf der Liste von Lehrkräften,

die als Lerncoaches zur Verfügung stehen, jeweils mit Erst- und Zweitwahl eintragen, von wem sie gerne beratend begleitet werden möchten. Auch hierdurch soll die Selbstständigkeit und die Verantwortung für das eigene Lernen gestärkt und das soziale Miteinander gefördert werden.

Des Weiteren hat die Schule das Lehrerraumprinzip etabliert, um das Problem der Materialbereitstellung zu lösen und die Kooperation der Lehrkräfte zu stärken. Um dies zu gewährleisten, wurde darauf geachtet, möglichst immer Fachflure zu bilden. Die hierzu notwendigen Entwicklungsschritte waren den Lehrkräften transparent und an den Entscheidungen wurde das gesamte Kollegium beteiligt: „Je transparenter [alles] ist, umso weniger Überzeugungsarbeit muss man natürlich leisten und umso eher sind die Kollegen auch wieder bereit mitzuarbeiten.“

Herausforderungen und Gelingensbedingungen

Bei der Entwicklung eines neuen Schulkonzeptes besteht eine Schwierigkeit insbesondere darin, im Schulalltag strukturelle und zeitliche Räume für die Planung und Umsetzung neuer Ideen und Konzepte/Vorhaben zu schaffen. Außerdem ist man zurzeit damit beschäftigt, mehr Kapazität für eine ganzheitliche Förderung zu gewinnen. Da die Lernzeiten personell stark besetzt sind, fällt es schwer, weitere Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Für die Arbeit mit Wochenplänen hat die Schule festgestellt, dass eine Vereinheitlichung für alle Fächer nicht zielführend ist und somit Unterschiede bestehen dürfen. Außerdem hat es sich als hilfreich erwiesen, bei der Erstellung des Schulplaners Kolleginnen und Kollegen aus allen Stufen einzubeziehen, da hier beispielsweise unterschiedliche Entscheidungsschritte erstellt werden müssen.

Bei einem nächsten Treffen sollen die einzelnen Ergebnisse zusammengeführt und weitere Schritte besprochen werden: „Ich hatte immer das Gefühl, [dass] ich sagen [kann] was wir brauchen [...] und habe mich [...] gut beraten gefühlt [...]. Das war für mich sehr positiv.“

4.1.3 Das Gymnasium Thusneldastraße, Köln

Ausgangslage

Das Gymnasium Thusneldastraße ist seit dem Schuljahr 2010/2011 ein Ganztagsgymnasium, das von knapp 850 Schülerinnen und Schülern besucht wird. Das Kollegium besteht aus 68 Lehrkräften sowie insgesamt zehn Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern. Die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler bildet einen wichtigen Schwerpunkt der Schule. Das zeigt sich auch darin, dass das Kollegium bereits viel Arbeit auf schulstruktureller Ebene geleistet und Angebote zu individueller Förderung ermöglicht hat.

So arbeitet das Gymnasium mit dem Programm *Lions Quest*, bei dem die Schulung der sozialen Kompetenzen, die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung sowie die Stärkung von Selbstwertgefühl und Lebensmut der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen. Außerdem wurde der 60-Minuten-Rhythmus eingeführt und damit begonnen, die verschiedenen Bereiche individueller Förderung miteinander zu verzahnen. Den Mittelpunkt bilden dabei die Lernzeiten, die es einerseits auszugestalten und zu modifizieren gilt und die andererseits mit weiteren (teilweise erst partiell skizzierten) Angeboten, wie einem Selbstlernzentrum, verknüpft werden sollen.

Ziele

Da an der Schule bereits viele Schritte zur Verbesserung des Konzeptes zur individuellen Förderung unternommen wurden, lag der Schwerpunkt der Arbeit nicht auf der Erar-

beitung eines völlig neuen Konzeptes, sondern auf der Unterstützung bei der Umsetzung und der Modifizierung bereits vorhandener Elemente individueller Förderung. Dabei sollten insbesondere die Lernzeiten, das Selbstlernzentrum sowie die Lernberatung und damit verbundene diagnostische Instrumente im Mittelpunkt stehen. Damit wird das Ziel verfolgt, die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler zu stärken und soziale Kompetenzen zu fördern.

Prozessschritte

Nachdem bei den ersten Treffen der Fokus auf die Lernzeiten und deren Konzeption, Ausgestaltung und Organisation sowie die Erarbeitung eines Gesamtkonzeptes zu individueller Förderung gelegt wurde, sollte hierbei insbesondere an den Bereichen: *Diagnostik, Eigenaktivierung der Schülerinnen und Schüler* und *Motivierende Lernbegleitung und Anerkennungssysteme* gearbeitet werden.

Mehrere Beratungsgespräche mit dem Projektteam und zwei pädagogische Tage boten hierbei die Möglichkeit, die bereits bestehenden Materialien und Entwürfe zu sammeln, Anknüpfungspunkte für die neuen Schwerpunkte zu finden und neue Konzepte, Ideen, sowie Umsetzungsmöglichkeiten und Instrumente zu individueller Förderung zu entwickeln: „Also es ist so, dass viele Kollegen erkannt haben, dass, anders als sonst, praktische Tipps für unseren Schulalltag mitgenommen werden können. Das ist der ganz große Vorteil, dass wir mitgerissen werden.“

Folgende praxisorientierte Zielvorstellungen konnten zusammengefasst werden:

- die Profilbildung: Erstellen eines Gesamtkonzeptes;
- die Einführung von Übergabekonferenzen für Lernzeiten, in denen Material an den nächsten Jahrgang weitergegeben wird;
- die Erarbeitung und Konkretisierung eines Lernzeiten-Konzeptes;
- die Neukonzeption eines Lernbegleiters / Regelmäßigkeit und Feedback schaffen;
- Motivation / Aufbau von Selbstkonzepten stärken / Expertensysteme wie Peer Helping einführen;
- die Entwicklung von Interessen und Neugier weckenden Aufgabenformaten in Lernzeiten anleiten;
- die Etablierung einer Lernberatung mit Coaching-Funktion vorantreiben.

Zunächst wurde im Rahmen der Erstellung eines Gesamtkonzeptes eine Schulbroschüre mit wichtigen Informationen und Angeboten der Schule zu individueller Förderung erarbeitet, die zur Profilbildung beigetragen hat und beispielsweise am *Tag der offenen Tür* ausgelegt werden kann.

Des Weiteren wurde ein Katalog mit Qualitätskriterien für die Lernzeiten entwickelt, die im Anhang D dargestellt sind. Dieser soll bei der Erstellung von Arbeitsplänen eine Orientierung geben und zu einem konsensuellen Verständnis von individueller Förderung beitragen. Außerdem konnte an die Lernzeiten der Klasse 9 eine weitere Stunde aus einem anderen Fach abgegeben werden, so dass auch hier – wie in den Stufen darunter – insgesamt 90 Minuten in der Woche zur Verfügung stehen.

Darüber hinaus wurden Übergabekonferenzen für die Unterlagen und Materialien der jeweils höheren Schuljahre aus den Lernzeiten eingerichtet und ein Selbstlernzentrum mit Unterstützung der Eltern und Lehrkräfte gestaltet, das im Rahmen der Lernzeiten die Möglichkeit zu eigenständigem Arbeiten bieten soll.

Im Zuge der Arbeitstreffen mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ist die Idee eines Lernbegleiters entstanden (siehe Anhang E), der seit Beginn des Schuljahres 2014/2015 in allen Jahrgangsstufen im Schulalltag sowie in den Lernzeiten eingesetzt wird und auf positive Resonanz stößt. Zunächst enthält der Lernbegleiter eine Vorlage für den Stundenplan, wichtige Telefonnummern sowie Erklärungen zu seiner Benutzung. An je-

dem Tag können die Schülerinnen und Schüler die Lerninhalte und Aufgaben aus dem jeweiligen Fach eintragen und ihren Lernerfolg dabei bewerten. Dazu wird das Symbol eines Kreises genutzt, der – je nach Grad des Erfolges – zu ein bis vier Vierteln ausgefüllt werden soll. Dadurch bekommen Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte sowie Eltern einen direkten Überblick über die Selbsteinschätzung der Kinder zu den verschiedenen Fächern. Durch die tägliche Nutzung und Selbsteinschätzung führt jedes Kind im Prinzip ein eigenes Klassenbuch. Darüber hinaus enthält der Lernbegleiter auch einen Reflexionsbogen, der für die Einschätzung der Fortschritte in den Lernzeiten vorgesehen ist. Hier werden das Vorhaben für die nächsten vier Wochen und die Kompetenzen, an denen die jeweilige Schülerin bzw. der jeweilige Schüler in den nächsten Wochen arbeiten möchte, eingetragen. Es wird eine Einschätzung zu dem Erreichen der eigenen Ziele darüber gegeben, inwieweit Hilfestellungen in Anspruch genommen wurden und welche Ziele und Interessen für die weitere Arbeit für die jeweilige Schülerin bzw. den jeweiligen Schüler relevant sind. Zuletzt bietet ein dialogorientiertes Mitteilungsfeld Platz für Anmerkungen, Fragen und Kommentare, um mit den anderen Beteiligten zu kommunizieren. Die Eltern sind dazu angehalten, einmal pro Woche den Lernbegleiter abzuzeichnen, um die Leistung und das Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler transparent zu machen. Dadurch kann der Lernbegleiter beispielsweise auch als Grundlage für Beratungsgespräche genutzt werden. Für Informationszettel und Entschuldigungen wird eine Plastiktasche auf der hinteren Innenseite des Lernbegleiters genutzt.

Daneben hat sich das Gymnasium Thusneldastraße mit dem Thema Anerkennungssysteme und Peer Helping auseinandergesetzt. Hierzu wurden Lobbrieft entwickelt, die insbesondere die sozialen Kompetenzen hervorheben sollen. Diese werden am Ende des Schuljahres zu den Schülerinnen und Schülern nach Hause geschickt, um deren Selbstwertgefühl und das Selbstbewusstsein zu stärken.

Das geplante Expertensystem (Peer Helping) soll ähnlich greifen, bei dem jede Schülerin bzw. jeder Schüler Anerkennung bekommt, indem sie bzw. er die Rolle der Expertin bzw. des Experten für verschiedene Aufgaben und Themen übernimmt. Darüber hinaus soll mehr Raum für Präsentationen von eigenen Projekten und besonderen Leistungen bei Präsentationstagen, Elternabenden und Adventsfeiern gegeben werden. Ebenso soll die Öffnung der bereits vorhandenen Profilkurse am Ende des Schuljahres Transparenz im Schulalltag schaffen und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, ihre Arbeiten und Projekte vorzustellen.

Schließlich wurden für die Lernberatung, die in Klasse 7 und 9 für jede Schülerin bzw. jeden Schüler zwei Mal im Halbjahr während der Lernzeiten stattfindet, Instrumente in Form von Bilanzbögen und Kompetenzrastern zur Motivation und Reflexion des eigenen Lernprozesses eingeführt. Damit verbunden konnten verschiedene Varianten und Formen entwickelt und erprobt werden. Der aktuelle Selbsteinschätzungsbogen wurde nach der ersten Runde der Lernberatung konzipiert (siehe Anhang F) und mit der Unterstützung des Projektteams überprüft und modifiziert. Insgesamt 17 verschiedene Kompetenzen sind hier aufgeführt, die den Kategorien *Sozialverhalten*, *Arbeitsverhalten* und *Lernverhalten* zugeordnet werden können und die Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Stärken und Schwächen. Die Schülerinnen und Schüler können diese auf jeweils vier Kompetenzstufen (stimmt, stimmt eher, stimmt eher nicht, stimmt nicht) einschätzen.

Zusätzlich zu dem Einschätzungsbogen haben einige Kolleginnen und Kollegen auch ein Dokument für eine Lernvereinbarung erstellt (siehe Anhang G), das jedoch noch nicht erprobt wurde. Hierbei werden Vereinbarungen getroffen, die von allen drei Parteien (Lehrkraft, Schülerin/Schüler, Eltern) unterschrieben werden. Dabei geht es nicht nur um eine klare Zieldefinierung, sondern ebenfalls um die dafür bereitgestellte Unterstützung von Eltern und Lehrkraft und konkrete Handlungsschritte, die festgehalten werden.

Zuletzt wurde die Idee diskutiert, die Lernzeiten mit einem Belohnungssystem zu verknüpfen, bei dem Schülerinnen und Schüler, die besonders schnell oder besonders gut an ihren Aufgaben gearbeitet haben, zu einer festen Zeit die Lernzeiten oder ggf. den Un-

terricht verlassen dürfen, um an eigenen Projekten zu arbeiten. Solche Projekte könnten mit der Berufs- und Studienwahl gekoppelt sein und an das Selbstlernzentrum, das bisher noch nicht mit dem Unterricht verknüpft ist, angebunden werden.

Herausforderungen und Gelingensbedingungen

Im Rahmen der Beratungstreffen haben die Kolleginnen und Kollegen der Schule an der Entwicklung eines Gesamtkonzeptes gearbeitet, indem Interessengruppen zu spezifischen Handlungsschritten gebildet und praxisnahe Instrumente und Konzepte erarbeitet wurden. Hier wurde noch einmal deutlich, welchen Stellenwert dabei die Motivation und Beteiligung des gesamten Kollegiums hat: „Frau Prof. Beutel hat ein Impuls-Referat gehalten [...] und wir haben uns dann zusammengesetzt [...] und an einzelnen Tischen erarbeitet, was wir an Wünschen haben [...]. Es war eine tolle Stimmung. Es war so eine richtige Aufbruchsstimmung hinterher. Alle haben gesagt, ist das toll, war das eine tolle Veranstaltung, wie machen wir da weiter?“ Die Schule berichtet, dass die Herausforderung vor allem darin besteht, die Kontinuität der Begeisterung und Motivation der gemeinsamen Treffen zu wahren und Impulse in direkte Handlungen zu überführen. Dafür eignen sich in erster Linie Termine, die nicht direkt vor Ferienzeiten liegen und an denen möglichst alle Kolleginnen und Kollegen teilnehmen.

Insbesondere in Hinblick auf die Erstellung des Gesamtkonzeptes sieht die Schule ein weiteres Problem bei der Verschriftlichung und Dokumentation von Konzepten und Ideen, da es letzten Endes hierfür oft an zeitlichen Ressourcen mangelt. Hierfür muss demnach Personal mobilisiert und Räume müssen geschaffen werden.

Ein weiterer Schritt besteht jetzt darin, die Ideen und erarbeiteten Konzepte aus dem letzten Treffen in den jeweiligen Interessengruppen zu konkretisieren, zu modifizieren, zu verschriftlichen und Umsetzungsmöglichkeiten zu finden, indem die zur Verfügung stehenden personellen wie räumlichen und zeitlichen Ressourcen überprüft werden.

4.1.4 Das Geschwister-Scholl-Gymnasium, Velbert

Ausgangslage

Nordöstlich der nordrhein-westfälischen Landeshauptstadt liegt das Geschwister-Scholl-Gymnasium, das derzeit von ca. 720 Schülerinnen und Schülern besucht wird. Rund 55 Lehrerinnen und Lehrer bilden das Kollegium dieser Schule, die sich seit dem Schuljahr 2009/2010 im Ganztags befindet. Dass die individuelle Förderung einen wichtigen Baustein an diesem Gymnasium darstellt, verdeutlichen zahlreiche Instrumente und Lernarrangements, die für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern genutzt werden und schon vor Projektbeginn existent waren.

Diese Bausteine standen jedoch in keinem Bezug zueinander und waren bisher durch kein übergeordnetes Konzept miteinander verbunden, so dass auch kein verschriftlichtes Förderkonzept als Grundlage der schulischen Arbeit vorlag. Ansatzpunkt für alle Bemühungen der individuellen Förderung stellen an dieser Schule die Lernzeiten dar.

Es wird mit einem Modell zur Ausgestaltung der Lernzeiten gearbeitet, dessen inhaltliche und methodische Ausgestaltung jeder einzelnen Lehrkraft obliegt, so dass lehrerspezifische Konzepte bestehen, die nicht zwingend aufeinander abgestimmt sind.

Ziele

Vor diesem Hintergrund ist es die Zielsetzung dieser Schule, ein einheitliches Förderkonzept für die Lernzeiten zu entwickeln, das sowohl die einzelnen Maßnahmen der Lehrkräfte miteinander verbindet als auch für die Schülerinnen und Schüler so transparent gestaltet werden kann, dass für sie die Strukturen der Lernzeiten deutlich werden. Zudem

sollen die Schülerinnen und Schüler Lernzeiten als ein einheitliches Konzept wahrnehmen, das nicht mehr an einzelne Lehrpersonen gebunden ist.

Im Mittelpunkt dieses Konzeptes sollen darüber hinaus die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf als auch die Begabtenförderung stehen. Auch die Einbindung eines geeigneten Evaluationsinstrumentes für die Lernzeiten ist vorgesehen.

Prozessschritte

Im Zeitraum von neun Monaten wurden im Rahmen von zwei Beratungstreffen mit der Schulleitung und der für die konzeptionelle Entwicklung der individuellen Förderung zuständigen Kollegin am Geschwister-Scholl-Gymnasium der „Ist-Zustand“ der individuellen Förderung analysiert und die vorhandenen Dokumente gesichtet.

In der Entwicklungsgruppe bestand Konsens darüber, dass bei den einzelnen Lehrpersonen noch mehr Materialien zur individuellen Förderung vorhanden sind, so dass der Beschluss gefasst wurde, die Konzeption des Teilprojektes und die Frage nach bisherigen genutzten Materialien in das Kollegium zu geben und vertiefend im Rahmen einer Fachkonferenz zu besprechen. Nachdem diese unterschiedlichen Konzeptionen zusammengetragen werden konnten, wurde geprüft, inwiefern die einzelnen Bausteine zu einem übergeordneten Konzept zusammengefasst werden können und welche Ergänzungen gegebenenfalls erfolgen müssten.

Die verantwortlichen Lehrkräfte für die entsprechenden Konzeptionen wurden zudem aufgefordert, die konzeptionellen Überlegungen zu verschriftlichen, damit ein Vergleich der Förderkonzepte erfolgen konnte. Da diese Arbeiten noch andauern, wurde der Beschluss gefasst, dass im Kontext der Lernzeiten zunächst mit einer Fachgruppe aus der Fachschaft Deutsch zusammengearbeitet werden soll. Es ergab sich damit ein weiterer Handlungs- und Beratungsstrang, der sich vornehmlich darauf konzentrierte, einen Schülerreflexionsbogen zur Planung des eigenständigen Lernens zu erarbeiten. Eine Ausweitung über den Einsatz dieses Bogens in alle anderen Fächer soll erreicht werden. Derzeit befindet sich dieser Bogen in der Entwicklung und ist Bestandteil der gemeinsamen Arbeit. Parallel dazu ist das Bestreben des Geschwister-Scholl-Gymnasiums, die Förderkonzeption in das neue Schulprogramm zu integrieren.

Herausforderungen und Gelingensbedingungen

Bislang gab es an der Schule nur wenige Absprachen innerhalb des Kollegiums über die Gestaltung der Lernzeiten. Die Entwicklung eines fachübergreifenden Konzeptes verlangt jedoch die transparente Gestaltung der für dieses Ziel notwendigen Schritte und Prozesse. Neben der Offenlegung einzelspezifischer Förderkonzeptionen gilt es auch, in einem kleinen Handlungskreis ein Konzept zu erarbeiten, das für alle Fächer tragfähig und leicht umsetzbar erscheint. Für diese Prozesse berichtet die Schule, dass zwischen den einzelnen Entwicklungsschritten nur wenig Zeit liegen sollte, damit nicht die Gefahr besteht, dass Absprachen in Vergessenheit geraten. Um auch die Vorhaben und die Ergebnisse aus den Treffen mit dem Beratungsteam in das Kollegium transferieren zu können, sollen die Beratungstreffen in die Fachschaftsitzungen integriert werden.

Die nächsten Treffen sollen darauf ausgerichtet sein, dass zunächst der Schülerreflexionsbogen fertiggestellt, dem Kollegium vorgestellt und anschließend erprobt werden soll.

4.1.5 Das Hildegard-von-Bingen Gymnasium, Köln

Ausgangslage

Am Hildegard-von-Bingen Gymnasium (HvB) in Köln-Sülz werden etwa 900 Schülerinnen und Schüler von 83 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet. Durch das individuelle Belegen von Arbeitsgemeinschaften und/oder der Lernzeit findet der Schulbetrieb an fünf Tagen bis maximal 15:50 Uhr statt. Das HvB hat einen ausgewiesenen Schwerpunkt im Bereich der individuellen Förderung, wobei die Bereiche Musik und Sport besondere Beachtung finden. Die Schule hat beispielsweise eine schuleigene Big Band, drei Chöre sowie ein kleines und ein großes Orchester. Außerdem ist das HvB seit November 2014 Sportschule NRW.

Um die Schülerinnen und Schüler auch in anderen Fächern individuell zu unterstützen, gibt es weitere Angebote: Das Programm „Komm mit“ ist eine von der Schule organisierte Nachhilfe, bei der ältere Schülerinnen und Schüler jüngeren helfen. In Kooperation mit der Universität zu Köln werden eine Rechtschreibförderung sowie eine Forscher-AG für die jungen Jahrgänge angeboten. In den letzten Schuljahren wurden die Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe zusätzlich in den Hauptfächern je nach Einschätzung der Klassenkonferenz individuell durch Lernmodule gefördert. Die Klassenkonferenz beschloss dabei, in welchem der Fächer die Schülerin oder der Schüler verstärkt unterstützt werden sollte, um vor allem Schwächen abzubauen.

Da dieses Modul der individuellen Förderung mit Hilfe des Projektes *Ganz In* grundlegend verändert wurde, wird es im Folgenden mit Fokus auf zwei Entwicklungsphasen näher beschrieben: Die erste Entwicklungsphase umfasst die Durchführung im Schuljahr 2013/2014. Die zweite Entwicklungsphase umfasst die Adaptionen, welche im Schuljahr 2014/2015 umgesetzt wurden (siehe Kapitel 3).

Individuelle Wahlarbeit 7 im Schuljahr 2013/2014

Seit dem Schuljahr 2013/2014 nennt sich das Modul zur individuellen Förderung *Individuelle Wahlarbeit 7* (IWA 7) und fand erstmals im genannten Schuljahr montags in der achten Unterrichtsstunde statt. Wie der Name bereits verrät, ist dabei ein Aspekt im Vergleich zu den Vorjahren grundlegend geändert worden: Die Schülerinnen und Schüler dürfen selbstständig auswählen, ob sie in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch, Latein oder Französisch arbeiten und sich weiterentwickeln wollen. Es sind somit nicht mehr nur noch die Schwächen, sondern insbesondere auch die persönlichen Interessen und Stärken der Schülerinnen und Schüler, die über die Wahl des zusätzlichen Unterrichts entscheiden. Die einzige Ausnahme stellt der Fall dar, wenn Schülerinnen und Schüler in Klassenarbeiten förderbedürftige Leistungen gezeigt haben. So haben die Fachlehrerinnen und -lehrer nach wie vor allwöchentlich die Möglichkeit, Pflichtaufgaben (das sogenannte *Lernrezept*) an förderbedürftige Schülerinnen und Schüler auszusprechen, um diagnostizierte Schwächen abzubauen.

Generell erhalten die Schülerinnen und Schüler Arbeitsmaterial, dessen Bearbeitung mit Hilfe von Lösungsskizzen selbstständig überprüft werden kann. Sie haben die Wahl zwischen folgenden Angeboten:

- Lernreise: Hier erhalten Schülerinnen und Schüler Material, das auf hohem Niveau über den eigentlichen Unterrichtsstoff hinausgeht.
- Lernbuffet: Hier erhalten Schülerinnen und Schüler Material, das auf mittlerem Niveau Inhalte des eigentlichen Fachunterrichts vertieft.
- Lernrezept: Hier erhalten Schülerinnen und Schüler mit bestimmtem inhaltlichen Förderbedarf (von der Lehrerin/dem Lehrer festgelegtes) Material, das die diagnostizierten Schwächen abbauen soll.

- Lerninsel: Hier erhalten Lernpaare oder -gruppen Arbeitsaufträge auf individuellem Niveau.

Durch eine interne Evaluation nach dem Schuljahr 2013/2014 wurden zahlreiche Schwächen dieses Konzepts herausgestellt. So meldeten sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler zurück, dass 45 Minuten nicht ausreichen, um einer individuellen Aufgabenstellung qualitativ hochwertig nachzugehen. Zudem ließ diese kurze Taktung nicht zu, dass Reflexionsbögen, Lerntagebücher oder Ähnliches zusätzlich zum eigentlichen Lernmaterial eingesetzt werden konnten, um beispielsweise fachübergreifende Kompetenzen (wie die Reflexionskompetenz) zu schulen. Dies lag unter anderem daran, dass in den 45 Minuten nicht nur gelernt werden musste – innerhalb dieser Zeit musste auch der richtige Raum aufgesucht werden, da die vier siebten Klassen auf sechs Fachräume aufgeteilt wurden, um kleinere Lerngruppen zu bilden. Wählte eine Schülerin beispielsweise eine Lernreise in Mathematik, so musste diese den Raum aufsuchen, in dem die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer für Mathematik Aufsicht führte. Die Schülerin musste sodann ihren mitgeführten Laufzettel vom Lehrer abzeichnen und sich somit bestätigen lassen, dass sie anwesend war. Neben den organisatorischen Schwierigkeiten wurde auch deutlich, dass die Eigenverantwortlichkeit große kognitive Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler stellte, die diese vor allem wegen der späten Tageszeit (achte Unterrichtsstunde) häufig überlasteten: „Wir hatten vor der Teilnahme am Projekt, ein System, was drei vier Jahre gelaufen war und wo sich die schlechten Erfahrungen gehäuft hatten. Und jetzt sehe ich das so, dass wir ein recht gut funktionierendes System haben, was noch Haken hat, die wir ja durch die Erweiterung auf 90 Minuten versuchen auszumerzen.“

Aufgrund dieser Schwächen sollte das Modell IWa 7 überarbeitet und weiterentwickelt werden. Die Grundlage des Entwicklungsprojekts bildeten Eindrücke von anderen Schulen, die das HvB bei Netzwerktreffen und Schulhospitationen im Projekt *Ganz In* gewann. Einen besonderen Eindruck hinterließ dabei der Besuch des Montessori-Gymnasiums Köln. Darüber hinaus nahm das HvB inzwischen am *Ganz In*-Teilprojekt „Individuell fördern im Ganztag“ teil, so dass ab dem Jahr 2013 die Schulleitung, die Ganztagskoordinatorin sowie weitere beteiligte Lehrerinnen regelmäßig in Kooperation mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Universitäten Dortmund und Bochum das bis dahin entwickelte Modell IWa 7 weiterentwickelten: „Was ich auch sehr positiv fand: auch zwischen den Treffen waren die Partner Frau Prof. Dr. Beutel und Herr Dr. Stebner per Email jederzeit erreichbar und standen für Fragen zur Verfügung.“

Ziele

In Zusammenarbeit mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und auf Basis der oben präsentierten Schwächen des bisherigen Modells wurden für die Umstrukturierung von IWa 7 folgende Ziele herausgearbeitet:

- Die Unterrichtszeit sollte von 45 Minuten auf 90 Minuten erhöht werden. Es musste somit ein Konzept entwickelt werden, das die zusätzliche Unterrichtszeit ermöglicht, ohne andere Fächer oder Kurse, Projekte etc. zu benachteiligen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollten noch mehr Eigenverantwortung übernehmen und sich ihrer Lernprozesse bewusster werden.
- Es sollte eine stärkere Rückkopplung zum Fachunterricht entstehen.
- Der Lernprozess sollte nach jeder Einheit von den Schülerinnen und Schülern dokumentiert und reflektiert werden.
- Das Modell IWa 7 sollte nicht mehr nur noch intern, sondern im Sinne der durch die Qualitätsanalyse geforderten Standards auch extern evaluiert werden.
- Zusätzlich zu den fachspezifischen Inhalten sollten verstärkt fachübergreifende Kompetenzen geschult werden.

Prozessschritte

Im Rahmen von Beratungsgesprächen wurde das beschriebene Modell weiterentwickelt. Dazu trafen sich die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie die Schulleitung, die Ganztagskoordinatorin und die bei der Entwicklung des Modells beteiligten Lehrerinnen vor Ort in der Schule. Darüber hinaus standen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler prozessbegleitend zur Verfügung, wenn Fragen, Probleme oder Bedarf an Material entstanden. Das gemeinsam entwickelte Konzept für die neue IWa 7 wurde sodann der Schulkonferenz vorgelegt und für eine Pilotphase von zwei Schuljahren beschlossen. Die größten Konsequenzen ergaben sich daraus für die Stundentafel, da ab dem Schuljahr 2014/2015 45 Minuten mehr durch eine Umverteilung der Ergänzungsstunden für die IWa 7 zur Verfügung gestellt wurden. Auf diese Weise konnte die IWa-Zeit auf 90 Minuten ausgeweitet werden.

Im Folgenden wird beschrieben, wie die neue Individuelle Wahlarbeit 7 aufgebaut ist und durchgeführt wird.

Die neue Individuelle Wahlarbeit 7 im Schuljahr 2014/2015

In den ersten beiden Unterrichtsstunden am Donnerstagmorgen entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler der vier siebten Klassen eigenständig, ob sie in Mathematik, Deutsch, Englisch, Latein oder Französisch arbeiten und dafür den entsprechenden Fachraum aufsuchen oder ob sie sich in die neu entwickelte Lernberatung begeben möchten (siehe Anhang H). In der Lernberatung erhalten die Schülerinnen und Schüler von einer als Lerncoach ausgebildeten Fachlehrerin individuelle Beratung und Aufgabenstellungen (vier bis maximal 15 Schülerinnen und Schüler pro Tag) zum fachübergreifenden Thema *Lernen*. Hier werden beispielsweise Strategien des Ressourcenmanagements (z.B. wie organisiere ich mich und meine Umwelt, wenn ich lerne) trainiert. Erhalten Schülerinnen und Schüler aufgrund schlechter vorangegangener Leistungen in z.B. Klassenarbeiten ein Lernrezept, so wird die IWa-Einheit genutzt, die darin beschriebenen Aufgaben zu bearbeiten.

Pro Fach stehen genauso wie im vorherigen Schuljahr die Angebote Lernreise, Lernbuffet, Lernrezept und Lerninsel zur Verfügung (siehe oben). Jeder Fachraum ist dabei durch mindestens eine IWa-Fachlehrerin bzw. einen IWa-Fachlehrer besetzt. Dies kann entweder eine Fachlehrerin bzw. ein Fachlehrer einer siebten Klasse oder auch eine Lehrerin bzw. ein Lehrer sein, die bzw. der selbst normalerweise nicht in dieser Jahrgangsstufe unterrichtet. Die IWa-Lehrerin bzw. der IWa-Lehrer stellt nach Absprache mit den jeweils unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen Arbeitsmaterial sowie die dazugehörigen Lösungen zur Verfügung. Außerdem stehen sie in ständigem Austausch miteinander, um besser auf den individuellen Bedarf der Schülerinnen und Schüler reagieren zu können. Nach der Begrüßung durch die IWa-Lehrerin bzw. den IWa-Lehrer am Morgen im Klassenraum tragen die Schülerinnen und Schüler in einer an der Tür hängenden Liste ein, welchen Fachraum sie aufsuchen werden. Dieser Übersichtsplan verrät allen Beteiligten, in welchem Fach und Raum die Schülerinnen und Schüler arbeiten bzw. gearbeitet haben. Für die 120 Schülerinnen und Schüler stehen sechs Räume zur Verfügung, die nah beieinander liegen und mit offenen Türen dafür sorgen, dass Raumwechsel mit minimaler Störung erfolgen können. Die Schülerinnen und Schüler erhalten von den anwesenden IWa-Lehrerinnen und -Lehrern das Arbeitsmaterial und werden während des Bearbeitens der Aufgaben beraten und bei Schwierigkeiten unterstützt. Des Weiteren nutzen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit des kooperativen Lernens, indem sie sich gegenseitig den Inhalt noch einmal mit eigenen Worten erklären. Sollten größere Konzentra-

tionsschwierigkeiten auftreten, so besteht stets auch die Möglichkeit, umgehend die neue Lernberatung aufzusuchen.

Die Schülerinnen und Schüler sammeln ihre Materialien in der eigenen IWa-Mappe, die in der Schule verbleibt und somit von Fachlehrerinnen und Fachlehrern eingesehen werden kann. Am Ende einer jeden Lerneinheit füllen die Schülerinnen und Schüler einen neu entwickelten Reflexionsbogen aus (siehe Anhang I).

Dieser Reflexionsbogen dient dazu, metakognitive Denkprozesse durch das retrospektive Reflektieren zu aktivieren. Er soll die eigene Leistung noch einmal ins Bewusstsein rufen und für zukünftige Lernprozesse und etwaige Adaptionen sensibilisieren. Diese Reflexionsbögen dienen aber nicht nur der Aktivierung metakognitiver Denkprozesse, sondern auch als Rückmeldung für die IWa- bzw. Fachlehrerinnen oder -lehrer. Sie erhalten so einen tieferen Einblick in die Denkprozesse beim Lernen, und die Ergebnisse können sowohl für anstehende Eltern-Lehrer-Schüler-Gespräche als auch zur Evaluation des Modells IWa7 genutzt werden.

Um eine aussagekräftige Evaluation zu erhalten, werden zusätzlich zu den erhobenen Daten auch die Leistungsdaten der Schülerinnen und Schüler aufgenommen. So können nicht nur deskriptive Übersichten über Zufriedenheit oder Ähnliches der Schülerinnen und Schüler aufgezeigt werden, sondern durch einfache Korrelationsanalysen auch Zusammenhänge zwischen den subjektiven Angaben der Schülerinnen und Schüler und den tatsächlichen Leistungen in Klassenarbeiten etc. bestimmt werden.

Herausforderungen und Gelingensbedingungen

Erste Ergebnisse der Evaluation

Sowohl die Ergebnisse der internen als auch der externen Evaluation nach einem Vierteljahr der Durchführung sprechen für einen großen Erfolg der eingeleiteten und zum Teil bereits abgeschlossenen Entwicklungsprozesse. Qualitative Analysen belegen, dass die neue Individuelle Wahlarbeit 7 heute als ein größtenteils reibungslos funktionierendes Modell anzusehen ist, das sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei den Lehrerinnen und Lehrern positive Wirkungen zeigt. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten überwiegend konzentriert und erfolgreich. Qualitative Interviews im Kollegium zeigen eine größere Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer mit dem neuen Modell, und zusätzlich, dass sie fachspezifische Verbesserungen der Schülerinnen und Schüler vor allem auch auf die neue IWa 7 zurückführen. Sie sehen die größeren Anforderungen durch die Erstellung von Arbeitsmaterial und Lösungsskizzen als gerechtfertigt und nachhaltig an. Die Schülerinnen und Schüler haben nach eigenen Angaben zudem das Gefühl, „endlich wirklich“ individuell arbeiten zu dürfen, weil vor allem ihr persönliches Interesse darüber entscheidet, was sie lernen. Die offene Unterrichtsgestaltung schafft zudem Freiräume, um mit Mitschülerinnen und -schülern kooperativ individuelle Probleme zu bearbeiten und somit auch die sozialen Kompetenzen zu schulen.

Erste Ergebnisse der quantitativen Evaluation weisen darauf hin, dass knapp 77% aller Schülerinnen und Schüler ein Lernbuffet wählen. Demgegenüber erhalten knapp 13% ein Lernrezept und 10% entscheiden sich für die Lernreise. Dabei wählen etwa 32% aller Schülerinnen und Schüler das Fach Mathematik, 26% Englisch, 20% Deutsch und 16% Französisch bzw. 6% Latein. Die Auswertung der geschlossenen Items des Reflexionsbogens lässt erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler der IWa-Einheiten bei moderater Schwierigkeit und Anstrengung eine hohe Zufriedenheit zurückmelden. Dabei wird einerseits deutlich, dass fachspezifische Unterschiede bestehen und sich der Trend der Angaben mit zunehmender Zeit zum Positiven verändert.

Neben den positiven Aspekten sind auch noch kleinere Schwachpunkte des Modells festzuhalten, die in Zukunft verbessert werden sollen. Einer dieser Schwachpunkte tritt

ein, wenn IWA-Lehrerinnen oder -Lehrer ausfallen und durch Kolleginnen und Kollegen ersetzt werden müssen. Das recht komplexe Prozedere dieses neuen Modells wird bislang mithilfe eines Merkblatts der Vertretungslehrerin bzw. dem Vertretungslehrer erklärt. In Zukunft könnte dieser Schwachstelle im Sinne des Wissenstransfers durch Fortbildung des gesamten Kollegiums begegnet werden. Zudem nutzen Schülerinnen und Schüler die IWA-Einheiten gerne, um sich auf Klassenarbeiten vorzubereiten, so dass zu manchen Zeiten ein Fachraum bereits nach kurzer Zeit voll besetzt ist und Schülerinnen und Schüler in einen anderen Raum ausweichen müssen. Es stellt sich also die Frage, wie man die Schülerinnen und Schüler dazu anleitet, langfristiger zu planen und sich nicht erst auf „den letzten Drücker“ auf eine Klassenarbeit vorzubereiten.

Der Erfolg des gemeinsamen Entwicklungsprojekts kann grundlegend auf mehrere Aspekte zurückgeführt werden:

- Hospitationen bei benachbarten Schulen im Projekt-Netzwerk: Das HvB besuchte im Rahmen der Netzwerktreffen von *Ganz In* andere Schulen und wurde somit mit bereits existierenden und zum Teil sehr gut funktionierenden Modellen der individuellen Förderung konfrontiert. Über einen solchen Besuch wurden die grundlegenden Rahmenbedingungen für das hier im Praxisband präsentierte Modell gesetzt.
- Idealismus bei allen Beteiligten: Das Interesse und Engagement der Schulleitung, der Ganztagskoordination sowie weiterer Lehrerinnen und Lehrer, die am Entwicklungsprozess und an der Durchführung beteiligt sind, waren und sind unabdingbare Voraussetzungen.
- Prozessbegleitende Unterstützung durch die kooperierenden Universitäten: Dem HvB stand über die gesamte Projektlaufzeit ein Team, das aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Bereiche Allgemeine Didaktik und empirische Lehr-Lernforschung bestand, prozessbegleitend zur Seite. Vor allem die Konstellation des Beratungsteams wurde als Bereicherung angesehen, da die Probleme stets sowohl durch die sehr schulnahe (Didaktik) als auch durch die eher empirische Sichtweise (Lehr-Lernforschung) betrachtet und diskutiert wurden.

4.1.6 Das Heinrich-Mann-Gymnasium, Köln

Ausgangslage

Das Heinrich-Mann-Gymnasium wird aktuell von 1231 Schülerinnen und Schülern besucht, von denen laut aktuellen Angaben der Schule ca. 50% der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund aufweisen. Die Lehrkräfte des Gymnasiums sehen in der individuellen Förderung vielfältige Chancen, ihrer heterogenen Schülerschaft zu begegnen.

Bisher existierte zur Leistungsförderung der Schülerinnen und Schüler neben den jahrgangsspezifischen Klassen eine Förderklasse bestehend aus den leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern eines Jahrgangs. Dies ist – im Sinne der Stärkenförderung – inzwischen durch das Angebot einer Profilklassse „MusikTheaterMedien“ ersetzt. Parallel dazu gibt es an dieser Schule ein Förderunterricht-Angebot für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Dieses Förderangebot realisierte sich bis vor Kurzem zumeist additiv nach dem Unterricht und ist aber inzwischen in das Gesamtklassenkonzept integriert.

Den unterrichtlichen Strang zur Förderung bilden die Lernzeiten dieses Gymnasiums. Obligatorische und optionale Lernzeiten ergänzen den Fachunterricht in den Jahrgangsstufen 6 bis 9. Sie sollen sowohl dem schnelleren Lerner als auch den Schülerinnen und Schülern mit temporären oder partiellen Lerndefiziten Unterstützung bieten. Während die optionalen Lernzeiten von Fachlehrerinnen und Fachlehrern betreut werden, sind die Klassenleitungen für die obligatorischen Lernzeiten zuständig. Zusätzliche Lernberatungs-

angebote für die Schülerinnen und Schüler runden das Förderspektrum des Gymnasiums ab.

Ziele

Aufgrund eines noch in der Entwicklung befindlichen übergreifenden Förderkonzeptes und auch nur geringen Erfahrungen im Bereich der Evaluation von Förderangeboten sieht sich die Schule vor die Herausforderung gestellt, ein tragfähiges Förderkonzept zu entwickeln, das sowohl auf den Ausbau von Stärken als auch auf den Abbau von Schwächen abzielt. Es ist ein Anliegen des Gymnasiums, ein Förderkonzept speziell für die Lernzeiten zu entwickeln, das Differenzierungsmöglichkeiten bietet und inhaltlich und konzeptionell so aufgestellt ist, dass auch Vorbehalte von Lehrkräften in Bezug auf die Realisierung von Fördermaßnahmen für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler abgebaut werden können. Darüber hinaus soll das Konzept die Einbindung der traditionellen Hausaufgaben in die Lernzeiten unterstützen und die Partizipation von Schülerinnen und Schülern im Sinne eines Tutoriensettings ermöglichen.

Prozessschritte

Nach Festlegung der Zielsetzung für die gemeinsame Arbeit initiierte die Schule eine Lehrerkonferenz, in der über die Ausgestaltung der Lernzeiten diskutiert wurde. Im Rahmen dieser Lehrerkonferenz wurden seitens des Entwicklungsteams Materialien zu Hausaufgaben und Lernzeiten allgemein ausgegeben, um das Lehrerkollegium für diese Thematik zu sensibilisieren. Bislang bestand kein Konsens darüber, was das Ziel der Lernzeiten ist und wie diese inhaltlich so gefüllt werden können, dass sie den Prinzipien einer Niveaudifferenzierung entsprechen.

Neben der Lehrerkonferenz und weiteren Gesprächen in den Steuergruppen wurde ein pädagogischer Tag initiiert, in dessen Rahmen Materialien für die Lernzeiten entwickelt wurden. Dieser pädagogische Tag bildete den Auftakt für die Entwicklung von leistungsspezifischem Fördermaterial. Die Zusammentragung der unterschiedlichen Materialien und deren Weiterentwicklung sind noch fortwährend Bestandteil der schulischen Entwicklungsarbeit im Bereich der individuellen Förderung. Dennoch konnten durch die stetige thematische und inhaltliche Auseinandersetzung weitere Elemente der individuellen Förderung auf den Weg gebracht werden. Inzwischen gibt es im Rahmen einer Schüler-Akademie ein Angebot speziell für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Die Lernberatung, welche schon vor Projektbeginn Bestandteil der schulinternen Förderkonzeption war, soll weiter ausgebaut werden. Ziel ist es, den Peer-Tutoring-Ansatz zu etablieren, um darüber die Fachlehrerinnen und Fachlehrer, die bislang diesen Bereich übernommen haben, zu entlasten.

Herausforderungen und Gelingensbedingungen

Für den Entwicklungsprozess der Neukonzeptionierung der Lernzeiten haben sich für dieses Gymnasium unterschiedliche Faktoren als förderlich oder als hinderlich erwiesen.

Um die Lernzeiten zu vereinheitlichen und gemeinsame Materialien zu entwickeln, hat es sich für das Heinrich-Mann-Gymnasium bewährt, diese Themen im Rahmen von pädagogischen Tagen oder Konferenzen zu bearbeiten. Entscheidungen konnten somit im gesamten Kollegium getroffen werden und folgten demnach dem Prinzip der Transparenz.

Erste Erfahrungen mit kleinen Interventionen haben auf individueller Ebene gezeigt, dass Förderung funktionieren kann und auch Funktionen der traditionellen Hausaufgaben in die Lernzeiten integriert werden können. Unterstützung und Wertschätzung erfahren die einzelnen Akteure unter anderem durch die Schulleitung, deren Rückhalt die Akteure als hilfreich und wertschätzend empfinden.

4.1.7 Das Städtische Gymnasium, Leichlingen

Ausgangslage

Das städtische Gymnasium Leichlingen wird von ca. 1100 Schülerinnen und Schülern besucht. Es ist das einzige Gymnasium vor Ort und bildet mit einer Realschule und einer Hauptschule ein Schulzentrum. Bei den außerunterrichtlichen Angeboten bestehen enge Kooperationen mit den ortsansässigen Sportvereinen und der städtischen Musikschule. Die einzelnen Unterrichtsstunden haben einen 45-Minuten-Takt. Das Kollegium umfasst etwa 100 Lehrkräfte. Das grundsätzliche Bewusstsein für die Notwendigkeit einer individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler ist im Kollegium stark ausgeprägt. Mit der Einführung des Ganztags ist gerade auch das Ziel verbunden, die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler stärker zu fokussieren. Es besteht Einigkeit darüber, dass individuelle Förderung in erster Linie im Fachunterricht stattfinden sollte und es existieren ebenfalls verschiedene außerunterrichtliche Förderangebote zum Ausgleich von Defiziten und zur Förderung von Neigungen und besonderen Begabungen:

- Eine modulare, zeitlich begrenzte Förderung der Schülerinnen und Schüler zum Aufarbeiten spezifischer fachlicher Defizite in den angebotenen Sprachen und in Mathematik. Die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler erfolgt nach dem individuellen Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler durch die jeweilige Fachlehrkraft. Sie erhalten von den Lehrkräften konkrete Arbeitsaufträge und Materialien, die sie in Kleingruppen bearbeiten. Die Bearbeitungskontrolle obliegt der Fachlehrkraft. Eine Dokumentation durch die Schülerinnen und Schüler findet teilweise, aber unsystematisch statt.
- In der Initiative „*Schüler helfen Schülern*“ werden Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I mit fachlichen Defiziten an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II vermittelt, die ihnen einmal pro Woche in einer Einheit von 45 Minuten dabei helfen, die vorhandenen Defizite abzubauen. Die Oberstufenschüler erhalten von den Eltern der zu fördernden Schülerinnen und Schüler eine Aufwandsentschädigung.
- Pflicht-AGs (Profilkurse) für die Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Jgst., in denen neigungs- und begabungsbezogene Angebote gemacht werden.
- Drehtürmodell: Durch dieses Modell gibt es die Möglichkeit, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler sowie solche, die besondere Lerninteressen entwickelt haben, ihre Klasse in solchen Feldern temporär verlassen können, um in anderen Jahrgangsstufen, Kursen oder AGs diesen inhaltlichen Schwerpunkten vertiefend nachzugehen.

Die Schülerinnen und Schüler der Schule geben mündlich immer wieder positive Rückmeldungen zur individuellen Förderung an ihrer Schule. Die individuelle Förderung wird von den Lehrkräften und insbesondere von den stark eingebundenen Klassenleitungen aber als sehr arbeitsintensiv wahrgenommen.

Ziele

Bei einer stärkeren Fokussierung der individuellen Förderung stellt sich am Städtischen Gymnasium Leichlingen neben Fragen zu den zeitlichen und räumlichen Ressourcen besonders die Frage nach der praktischen Umsetzung der individuellen Förderung und der weiteren konzeptionellen Schritte – sowohl im allgemeinen Sinne als auch in unterrichtspraktischer Perspektive. Die Beschreibung der Verantwortlichkeiten und der Aufgaben hinsichtlich der individuellen Förderung auf Lehrerseite aber insbesondere auch auf Schülerseite sowie deren inhaltliche Ausgestaltung sind dabei zielführend. Die Klärung dieser Fragen war ein Grund, sich für die Teilnahme am Teilprojekt „Individuell fördern im Ganztags“ zu bewerben.

Prozessschritte

Im Zeitraum von neun Monaten wurden im Rahmen von zwei Beratungstreffen mit der Schulleitung und der für die konzeptionelle Entwicklung der individuellen Förderung zuständigen Kollegin am Städtischen Gymnasium Leichlingen der „Ist-Zustand“ der individuellen Förderung genauer analysiert und die vorhandenen Dokumente gesichtet. Dabei kristallisierte sich ein durch eine Lehrkraft zusammengestellter Fragebogen¹ zur individuellen Förderung als fruchtbarer Ansatzpunkt für das weitere Vorgehen heraus. Eine Lehrkräftebefragung sollte als Grundlage für die Herausarbeitung von Aspekten der individuellen Förderung dienen. Es wurde vereinbart, auf der Grundlage der Befragungsergebnisse und der Ergebnisse aus den Beratungstreffen einen pädagogischen Tag durchzuführen. Nach Überarbeitung des Fragebogens (siehe Anhang J) durch das Projektteam wurden der Fragebogen und die weiteren Prozessschritte zunächst in den Sitzungen der erweiterten Schulleitung besprochen und schließlich in einer Lehrerkonferenz vorgestellt. Aus den Gesprächsergebnissen und den Auswertungen der Lehrkräftebefragung zur individuellen Förderung, an der etwa 50% des Kollegiums teilnahmen, konnten folgende Themen für den pädagogischen Tag und für die weitere inhaltliche Ausgestaltung der individuellen Förderung abgeleitet werden:

- Diagnostik:
 - 1. Wie kann eine Leistungsdiagnostik der Schülerinnen und Schüler durchgeführt werden?
 - 2. Kann sich unsere Schule auf bestimmte Diagnoseinstrumente einigen?
- Kooperation:
 - Wie kann die Zusammenarbeit im Kollegium im Hinblick auf unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten der individuellen Förderung verbessert werden?
- Lernbegleitung:
 - 1. Wie können Schülerinnen und Schüler zur Reflexion über das eigene Lernen angeregt werden?
 - 2. Wie lässt sich selbstreguliertes Lernen umsetzen?

Diese drei Themen bzw. die hierzu formulierten Fragen wurden auf dem pädagogischen Tag aufgegriffen und aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Die Vorstellungen einer praktischen Umsetzung des Dalton-Modells durch einen Referenten vom Gymnasium Alsdorf, das seinerseits Preisträger des Deutschen Schulpreises ist, sowie die Präsentation mehrerer Instrumente zur Lernbegleitung und Partizipation von Schülerinnen und Schülern durch Frau Prof. Dr. Beutel gaben Antworten auf die zentralen Fragen. Dadurch wurde der Weg geebnet, eine Umsetzung des Dalton-Modells bzw. Elemente aus diesem Modell auch am Städtischen Gymnasium Leichlingen in Betracht zu ziehen (siehe Anhang K). Einig war sich das Kollegium auch darüber, weiter an den bisher bewährten Formen der Beteiligung der Lehrkräfte, des Einholens weiterer Informationen und des Wissenstransfers festzuhalten, um so die nächsten Entscheidungen mit breiter Zustimmung herbeizuführen.

Herausforderungen und Gelingensbedingungen

Wichtig für die bisher erreichten Ziele ist die regelmäßige Information des Kollegiums durch die für die individuelle Förderung zuständige Ganztagskoordinatorin. Auch die Schulleitung hat einen wesentlichen Beitrag dazu geliefert, indem sie den bisherigen Projektverlauf in allen Phasen aktiv und für die Kolleginnen und Kollegen sichtbar unterstützt hat. Die Prozesstransparenz und der Wissenstransfer werden auch über die Information der „erweiterten Schulleitung“ auf den Treffen dieser Planungsgruppe und ihrer Mitarbeit erreicht.

¹ Fragebogen erstellt in Anlehnung an Cloppenburg (2011).

Der realistische Blick auf die für Schulentwicklungsvorhaben zur Verfügung stehende Zeit neben allen anderen schulischen Aktivitäten und die Einbeziehung weiterer Institutionen zur Beratung und Unterstützung hilft dabei, Ziele realistisch zu formulieren. Es ist klar, dass der laufende Entwicklungsprozess sowie die personelle und strukturelle Situation bzw. deren möglichen Änderungen noch nicht abgeschlossen sind. Der pädagogische Tag hat jedoch maßgeblich zu einem Motivationsschub geführt und den weiteren Prozessschritten eine klare Richtung gegeben. Mit der zukünftigen Arbeit ist auch die Hoffnung der schulischen Akteure verbunden, weiterhin die externe Beratung und die Hilfestellungen durch das Projektteam in Anspruch nehmen zu können.

4.2 Zusammenfassung – Die Schulen im Beratungsprozess

Jede der hier vorgestellten sieben Teilprojektschulen hat ihre eigenen Arbeitsschwerpunkte festgelegt. Die Porträts zeigen, dass die Zielsetzungen der Gymnasien nur geringfügig variieren. Das wiederum verdeutlicht, dass die Schulen vor ähnlichen Herausforderungen stehen. In der Orientierungsphase benötigten die Schulen unterschiedlich viel Zeit dafür, ihre Aufgaben und ihre Vorhaben zu definieren und sie kollegial zu verankern. Das ist natürlicherweise ein schulindividueller Prozess, der gleichwohl unerlässlich ist, denn nur Vorhaben, die von einem Großteil des Kollegiums getragen werden, haben sich in der Schulforschung als erfolgreich erwiesen (Rolff, 2013). Auch aus Sicht der Lehrkräfte an den Schulen war die transparente Gestaltung der einzelnen Schritte von Bedeutung: „Je transparenter [alles] ist, umso weniger Überzeugungsarbeit muss man natürlich leisten und umso eher sind die Kollegen auch wieder bereit mitzuarbeiten, [...]“, so formuliert das eine Kollegin des Rhein-Gymnasiums.

In jeder Schule erfolgte nach unterschiedlichen Absprachen mit Fachgruppen oder Schulleitungen die Festlegung der genauen Inhalte und der Zielsetzung des Schulentwicklungsprozesses. Während sich diese Phase an einigen Schulen sehr schnell vollzog, stellte die Festlegung der zu bearbeitenden Themenbereiche manche Schulteams vor Herausforderungen, da dort mehrere Entwicklungsvorhaben dringlich erschienen. Individuelle Förderung praxiswirksam in der Schule alltäglich zu etablieren ist komplex. Deshalb müssen Akteure alle hierfür notwendigen Prozesse und Maßnahmen identifizieren, um darauf aufbauend die vorhandenen Anknüpfungspunkte und Stärken der bisherigen Schulkultur nutzen zu können. Hilfreich für die Perspektivenklärung und für die zu entwickelnden Arbeitsschritte sowie Instrumente erweist sich die beratende Unterstützung durch das externe Projektteam und dessen stets schulnahe Argumentation.

Durch die Sichtung und Auswertung von Konzepten der einzelnen Schulen sowie auf der Grundlage der Beratungsgespräche konnten wir einen für die jeweilige Einzelschule spezifischen Entwicklungsansatz zur Realisierung individueller Förderung verabreden.

Die Umsetzung der konzipierten und verabredeten Handlungsschritte wurde durch das externe Beratungsteam und Frau Prof. Beutel im Sinne einer Prozessbegleitung gestaltet. Zu diesem Zeitpunkt lässt sich festhalten, dass alle am Projekt beteiligten Gymnasien Anknüpfungspunkte zur Erarbeitung differenzierter Konzepte individueller Förderung auffinden konnten.

5. Ausblick – Verständigung und Konzeptstärke

Die Fülle an Praxiserfahrungen und Einsichten in die Veränderungsprozesse der Projektschulen, die der vorliegende Band dokumentiert, legt die Frage nahe, was die Schulen miteinander – trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und Profilbildung – verbindet.

Zunächst ist festzuhalten, dass die Schulleitungen und Lehrkräfte erkennbar an einer Stärkung der Erziehungs- und Bildungsqualitäten interessiert sind, um den vielfältigen Lern- und Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium besuchen, gerecht zu werden. Sie haben eine genaue Wahrnehmung ihrer Schülerklientel, der Bedingungen des jeweiligen Standortes, aber auch der heute gegenwärtigen Unwägbarkeit von Lern-, Lebens- und Berufswegen für ihre Schülerschaft. Angesichts dessen sehen sie die Notwendigkeit einer dauerhaften und professionell unterfütterten Unterrichtsentwicklung. In deren Kern steht die diagnostisch und didaktisch instrumentierte individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler unter Nutzung der Möglichkeiten und Gestaltungsoptionen, die der gebundene Ganztag in sich trägt. Mit einer solchen Perspektive verschieben sich zugleich die Koordinaten, die in der herkömmlichen Schultradition noch von den oft inhaltsgleichen und vorzugsweise lehrerzentrierten Unterrichtstilen geprägt worden sind hin zu einer lernzentrierten Sicht: „Schule wird mehr vom Lernen als vom Lehren her aufgefasst. Das verschiebt die Aufmerksamkeit von der Lehrerdarbietung zur optimalen Vorbereitung und Nutzung von Lernanlässen“ (Fauser, Prenzel & Schratz, 2006, S. 16). Instruktion, Eigenaktivität und Selbststeuerung gewinnen dann, wie gezeigt werden konnte, an Bedeutung und müssen in entsprechenden didaktischen Formaten wie Studien- und Lernzeiten, aber auch im *Peer Learning* und *Peer Helping* konzeptualisiert sowie als kollegiale Aufgabe anerkannt werden. Mehr noch: Kurse zur Neigungs- und Interessensbildung sowie zum entdeckenden und forschenden Lernen eröffnen an den Schulen ein neues Kompetenzportfolio jenseits der messbaren Leistungen. Demzufolge finden Instrumente und Verfahren der schülerbeteiligten Lernbegleitung und Zertifizierung (Beutel & Beutel, 2014) an den Gymnasien verstärkt Aufmerksamkeit und Anwendungsbereitschaft. Sie werden nicht nur als Teil förderdiagnostischer Vergewisserung und künftiger Unterrichtsplanung gesehen, sondern als ein Element anerkennender und demokratisch gehaltvoller Lernsituationen, die die Verantwortungsübernahme für das Gelingen und die Gestaltung des eigenen Lernens auf Seiten der Schülerinnen und Schüler stärken und stabilisieren. Individuellen Bildungsbiographien kann so Aufmerksamkeit, Begleitung und Förderung gegeben werden.

Die Arbeitsweise der Schulen ist gekennzeichnet von einem starken kollegialen Willen zur Qualitätsentwicklung, der seine Dynamik aus dem Wechselspiel wahrgenommener Probleme und Herausforderungen im Alltag, dem Erkennen eigener Potenziale und der Bereitschaft zur Revision scheinbar bewährter, oftmals lange bestehender Konzepte bezieht. Die am Projekt beteiligten Gymnasien haben im Verlauf des ersten Jahres der Zusammenarbeit weniger die Entwicklungslast, sondern vielmehr die Chance erkannt, zur Mitwirkung an einer neuen Philosophie von Lernen und Bildung in den Gymnasien mitzuwirken. Es handelt sich damit um Gymnasien, die ihre Traditionen an moderne Erfordernisse adaptieren und gesellschaftlichen Wandel lösungsorientiert beantworten.

Verständigung und Konzeptstärke sind deshalb erfolgsgenerierende Wegmarken zur Erschließung der Innovationspotenziale, die in diesem Programm liegen. Die positive Resonanz, die das Teilprojekt im ersten Jahr erfahren hat, lässt sich summarisch folgendermaßen beschreiben: Die Schulverantwortlichen und das Projektteam haben durch die Verbindlichkeit der Kooperation und durch die erzeugte und verantwortete Dichte der Beratung, durch Steuerung und Zielbezogenheit, aber auch dadurch, dass Vorhaben theoretisch begründet und schulpraktisch sorgfältig implementiert wurden, gemeinsame Erfolge bewirken können. Eine schrittweise Erprobung, Reflexion und Evaluation unterrichtlicher Innovationen haben sich dabei als hilfreich erwiesen. Durch pädagogische Tage, die

neben fachlichen Inputs der Projektleitung und des Teams auch oftmals aus dem Kontext der nominierten und der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises stammten, aber ebenso hochgradig differenzierten und damit partizipativen Arbeitsformen wurde stets die Resonanz der angebotenen Maßnahmen im Kollegium mit bedacht und moderiert. Die Teamzusammensetzung aus unterschiedlichen Beratern, die individuell unterstützten, ohne ein Programm aufzuoktroyieren, hat sich dabei als ausgesprochen hilfreich erwiesen.

An diese Erkenntnisse schließen Arbeits- und Entwicklungsformen für die nächste Projektphase an. Diese sollten die schulnahe Beratung, die passgenaue Konzeptplanung, die schulweite Erprobung und Evaluation, aber auch eine enge Kooperation mit den Schulen des Deutschen Schulpreises einschließen und ermöglichen. Ziel ist es, individuelle Förderung als ganzheitliches Reformkonzept zu verstehen, das auf die die Schule prägenden Bildungs- und Organisationsqualitäten ausstrahlt, vor allem aber im Dienste der Ermöglichung erfolgreicher Bildungsbiographien steht: „Nicht den Unterricht sollte man als Kerngeschäft der Schule definieren, wie das allenthalben geschieht. Das Kerngeschäft der Schule ist vielmehr die Herstellung von entgegenkommenden Verhältnissen für die Lernprozesse der Schüler“ (Edelstein, 2014, S. 90).

6. Ausgewählte Anhänge – Übersicht zu den Materialien

Albertus-Magnus-Gymnasium, Köln

ANHANG A: Organisationsplan zur kollegialen Hospitation

Vor dem Hintergrund der vereinbarten Schwerpunktsetzung vom Albertus-Magnus-Gymnasium mit dem Ziel der Implementation der kollegialen Hospitation, wurde der dargestellte Ablaufplan erarbeitet. Während zweier Hospitationszyklen (im Plan siehe Erprobung I und II) werden in Hospitationstandems insbesondere unterrichtliche Elemente der individuellen Förderung in den Blick genommen und die Praxistauglichkeit eines Beobachtungsbogens (siehe unten) getestet.

Kollegiale Hospitation Ablaufplan bis Ende 2014											PT 18.11.2013	
	Jan	Feb	März	April	Mai	Juni	Juli/August	Sept	Okt	Nov	Dez	
Phasen	Vorbereitung		Erprobung I			Schuljahres-endspurt	FERIEN	Evaluation I Zwischensteuerung	Erprobung II		Evaluation II	
Kollegium	Kollegiums-info									Pädagogischer Tag		
IFS	Prozess- und individuelle Begleitung									IFS-Evaluation		
Teams	Teambildung + Vorbesprechung	Hospitationen									Bildung neuer Teams	
Fachschaften											Weitergabe Erfahrungen an KuK	
Schulleitung	Rahmenbedingungen										Info Schulkonferenz	
Projektteam	LK-Vorbereitung eines TOPs Empfehlung v. Hospitationsfrequenz Feedbackbögenerstellen											

ANHANG B: Beobachtungsbogen zur kollegialen Hospitation

Der vorliegende Beobachtungsbogen für die kollegiale Hospitation wurde von Lehrkräften des Albertus-Magnus-Gymnasiums entwickelt und durch Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter aus dem Teilprojekt „Individuell fördern im Ganzttag“ modifiziert. Leitende Kriterien waren neben der Ausweisung wesentlicher Aspekte der individuellen Förderung, dass er in Umfang und Form übersichtlich und flexibel einzusetzen ist sowie in seinen Formulierungen nicht als negatives Kontrollinstrument verstanden wird. Die Aufzeichnungen aus dem Beobachtungsbogen dienen als Grundlage für Feedback-Gespräche, die im Anschluss an die kollegialen Hospitationen erfolgen.

Beobachtungsbogen – Kollegiale Hospitation am AMG

Ziel der Stunde:

Besondere Beobachtungswünsche:

Fach:		Klasse:			
1	Strukturierung und Gestaltung des Unterrichts	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu
1.1	Den SuS wird das Lernziel der Unterrichtsstunde erläutert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	Den SuS werden die Arbeitsschritte erläutert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	Die Arbeitsaufgaben werden den SuS erläutert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4	Die SuS erhalten Gelegenheit zu Nachfragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5	Die Sozialformen des Unterrichtes wechseln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6	Die Sozialformen des Unterrichtes sind für das Ziel der Unterrichtsstunde angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7	Die LK benutzt die Fachsprache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8	Die LK ermutigt die SuS zum Gebrauch der Fachsprache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.9	Die SuS haben einen dem Unterrichtsgegenstand entsprechenden Sprechanteil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.10	Die gesamte Unterrichtszeit wird für die Arbeit genutzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.11	Die LK setzt ein geeignetes Instrument ein, um das Erreichen des Lernziels zu überprüfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

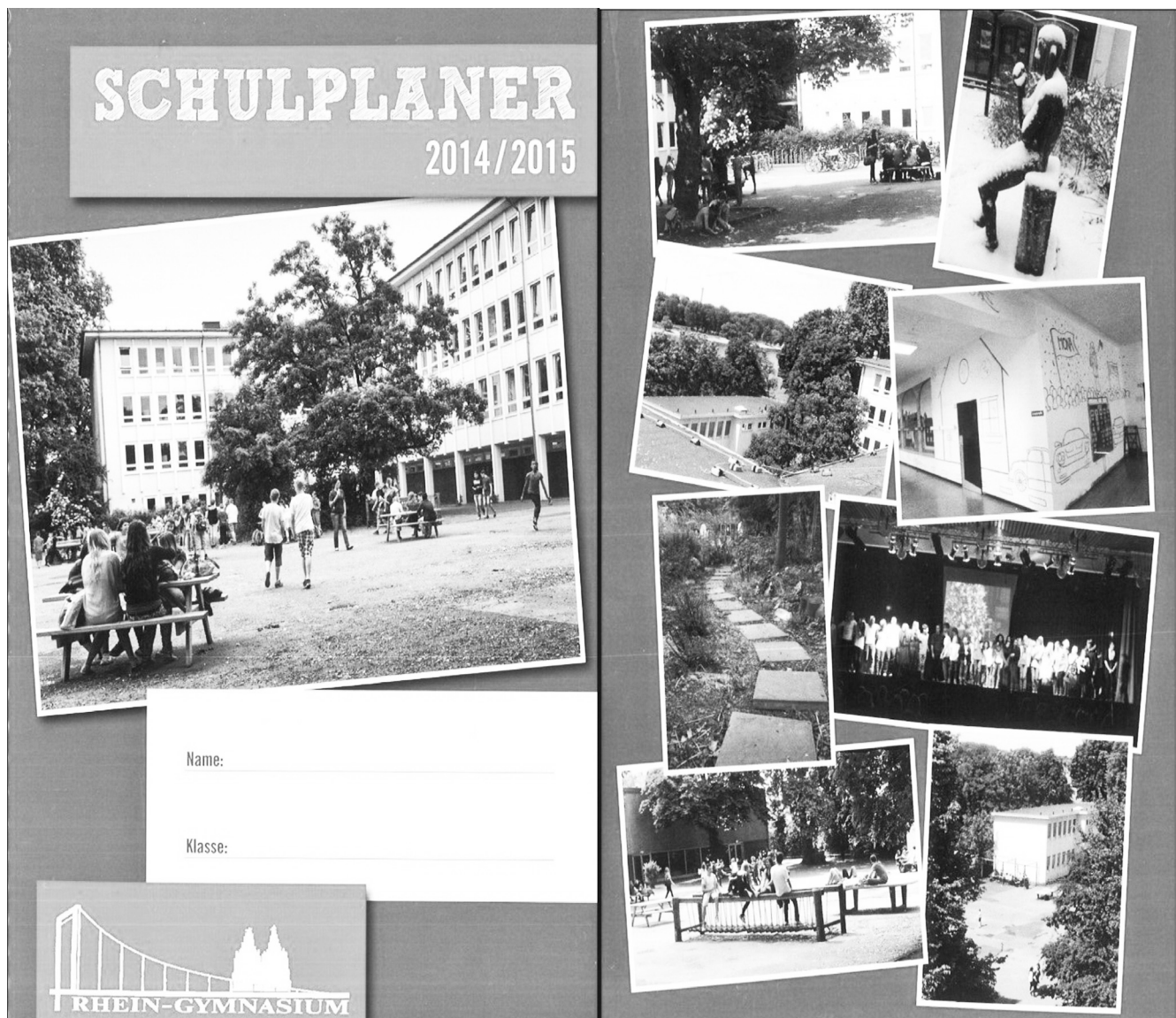
2	Klassenführung	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu
2.1	Es gibt verabredete Klassenregeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2	Die LK reagiert entsprechend der Klassenregeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3	Die SuS reagieren entsprechend der Klassenregeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Aspekte der individuellen Förderung	nie	selten	gelegentlich	regelmäßig
3.1	Das zur Verfügung gestellte Unterrichtsmaterial ist nach unterschiedlichem Anforderungsniveau differenziert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2	Es gab Aufgaben mit unterschiedlich gestuften Hilfestellungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3	Das zur Verfügung gestellte Unterrichtsmaterial berücksichtigt unterschiedliche Lernertypen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4	Die SuS hatten die Möglichkeit, je nach Interesse zwischen unterschiedlichen Aufgaben, Medien oder Lernwegen zu wählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5	Die SuS erhalten Gelegenheit zu selbstgesteuerter Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6	Die SuS konnten phasenweise im individuellen Lerntempo arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Rückmeldung zu besonderen Beratungswünschen:

Rhein-Gymnasium, Köln

ANHANG C: Auszüge aus dem Schulplaner

Das Rhein-Gymnasium hat gemeinsam mit allen schulischen Akteuren einen Schulplaner entwickelt, der als Kommunikations- und Dokumentationsinstrument zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Erziehungsberechtigten eingesetzt wird. Die Schülerinnen und Schüler können ihre zu erledigenden Aufgaben notieren, Notizen machen sowie Entschuldigungen mitführen. Darüber hinaus können Lehrkräfte und Eltern hier Kommentare hinterlassen und beispielsweise fehlende Aufgaben oder auch lobende Bemerkungen an die Schülerin oder den Schüler vermerken. Unten abgebildet sind beispielhaft die Seiten für die Wochenplanarbeit und für lobende Bemerkungen.



Fach:

[illegible][illegible]

Gymnasium Thusneldastraße, Köln

ANHANG D: Schulinterne Qualitätskriterien für die Lernzeiten

Die Schule hat im Zuge der Zusammenarbeit zu Beginn Qualitätskriterien für das Verständnis der individuellen Förderung in den Lernzeiten an der Schule erarbeitet, die sich in drei Säulen gliedern.

	Qualitätskriterien	
Systematische Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen durch Lernkompetenzförderung:	Binnendifferenzierung durch Elemente mit hoher Schülersteuerung:	Förderung aller Lernenden, nicht nur defizitorientiert:
Offener, handlungsorientierter Unterricht	Projektorientiertes Lernen	Zusätzliche Unterrichts- und Lernangebote
	Freie Arbeit/Wochenplan	Werkzeugvermittlung zur Problembewältigung
	Stationenlernen	Strategien zur Bearbeitung offener Aufgaben
	Gruppenarbeit	Methoden zur Reflexion des Lernprozesses
	Materialien zur Selbstkontrolle	Instrumente zur Selbsteinschätzung

ANHANG E: Inhaltsbereiche und Aufbau des Lernbegleiters

Der Lernbegleiter wurde im Zuge der Umstrukturierung der Lernzeiten und der damit verbundenen Förderung der Eigenverantwortung und Beteiligung der Schülerinnen und Schüler entwickelt und wird seit Beginn des Schuljahres 2014/15 eingesetzt. Hierin enthalten sind zunächst Anweisungen zum Gebrauch des Kalenders sowie Möglichkeiten zur Lerndokumentation und -reflexion. In der Rubrik „Mitteilungen“ können Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte miteinander kommunizieren. Zudem enthält der Lernbegleiter eine Hülle, in der Entschuldigungen und weitere Dokumente aufbewahrt werden können. Da im Lernbegleiter Aufgaben sowie Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zu ihrem Lernerfolg festgehalten werden, wird er auch als Grundlage für die Lernberatungsgespräche genutzt.



Donnerstag, der . . 20			
Fach	Lerninhalte	Erfolg	Aufgaben
		⊕	
		⊕	
		⊕	
		⊕	
		⊕	
		⊕	

Freitag, der . . 20			
Fach	Lerninhalte	Erfolg	Aufgaben
		⊕	
		⊕	
		⊕	
		⊕	
		⊕	
		⊕	

Mitteilungen

Gesehen! Unterschrift Erziehungsberechtigte/r

Reflexionsbogen

Lernzeit vom

:

:

bis

:

:

20

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

:

Mein Vorhaben

Ich nehme mir für die nächsten **4 Wochen** ganz besonders vor:

Meine Kompetenzen

Daran möchte ich in den nächsten **4 Wochen** konkret arbeiten:

Wie gut ist mir mein Vorhaben gelungen?

sehr gut

noch nicht so gut

Ich messe meinen **Erfolg** daran, ob es mir gelungen ist ...

Das möchte ich verbessern:

Dabei wäre hilfreich für mich:

Hilfestellungen, die ich nutze

Ich habe mir in der Lernzeit Hilfe gesucht durch:

☐ Helfersysteme☐ Materialien☐ die Lehrkraft

Rückblick und Ausblick

Wie gut habe ich die Lernzeit genutzt?

sehr gut

noch nicht so gut

Diesen **Interessen** möchte ich in der Lernzeit weiter nachgehen:

Kommentar:

Die Reflexionskreise – Nachdenken über das Lernen

Bitte versuche nach jeder Stunde einzuschätzen, wie gut Du in der Schule zurechtgekommen bist und gebe in der Wochenübersicht Deines Lernbegleiters hinter jedem Eintrag zu den Unterrichtsstunden eine Bewertung ab.

Wie gut hast Du dem Unterrichtsgeschehen folgen können?

Ist es Dir leicht gefallen, die Aufgaben zu bearbeiten bzw. etwas zu lernen oder war es eher mittelmäßig?

War es zu schwierig oder hast Du gar keine Probleme gehabt?

Hast Du viel geschafft oder wenig?

Dein Urteil drückst Du durch das Ausmalen eines kleinen Kreises aus. Je mehr dieser Kreis ausgemalt ist, desto besser bist Du Deiner eigenen Einschätzung nach zurechtgekommen. Am Ende der Woche oder eines Monats hast Du somit einen Überblick über Deinen Lernerfolg. Auch Mama und Papa und Deine Lehrer können sich somit ein besseres Bild davon machen, ob Du Hilfe benötigst oder nicht. Wichtig ist, dass Du versuchst, so ehrlich wie möglich zu sein. So kannst Du lernen, Dich selbst realistisch einzuschätzen.



Es war super; ich habe alles verstanden/ sehr viel geschafft/ gelernt!



Es war gut; ich habe fast alles verstanden/ viel geschafft/ gelernt.



Es war ganz in Ordnung; ich habe einiges verstanden/ geschafft/ gelernt.



Es lief nicht gut; ich habe nur wenig verstanden/ geschafft/ gelernt.



Es war furchtbar; ich habe nichts verstanden/ geschafft/ gelernt.

ANHANG F: Einschätzungsbogen für Schülerinnen und Schüler als Grundlage für die Lernberatungsgespräche

Für die Lernberatung am Gymnasium Thusneldastraße wird zu Beginn der Beratung ein Einschätzungsbogen eingesetzt, der den Schülerinnen und Schülern als Unterstützung zur Lernreflexion und Zieldefinition dienen soll. Der bereitgestellte Bogen mit festen Kategorien ist insbesondere für Schülerinnen und Schüler gedacht, die Probleme mit der Formulierung ihrer Kompetenzen und Schwächen haben und die Kategorien somit als Orientierungshilfen nutzen können. Er bietet vier verschiedene Abstufungsmöglichkeiten, um die eigenen Kompetenzen einzuschätzen. Hier werden Kategorien aufgeführt, die die Bereiche Sozialkompetenz, Arbeitsverhalten und Lernverhalten abdecken und ebenso zur Reflexion über die Stärken und Schwächen anregen.

Name: _____ Klasse: _____

Entscheide für die folgenden Aussagen, ob der Satz für dich stimmt, eher stimmt, eher nicht stimmt oder gar nicht stimmt. Kreuze an.

	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
Ich verhalte mich gegenüber meinen Mitschülern und den Erwachsenen höflich und respektvoll.				
Ich erscheine pünktlich zum Unterricht und bin arbeitsbereit.				
Meine Materialien habe ich jederzeit vollständig dabei.				
Ich erledige schriftliche Arbeiten sorgfältig.				
Ich beteilige mich regelmäßig und aktiv an Unterrichtsgesprächen.				
Ich kann mich in Partner- und Gruppenarbeit gut einbringen.				
Im Unterricht kann ich eigenständig an den Aufgaben arbeiten.				
Ich beginne zügig mit meinen Aufgaben und arbeite die meiste Zeit konzentriert.				
In der Lernzeit arbeite ich konzentriert und sorgfältig.				
Ich bereite mich rechtzeitig und sinnvoll auf Klassenarbeiten und Tests vor.				
Ich weiß, wie ich gut lernen kann.				
Ich will etwas lernen und strenge mich dafür an.				
Ich verstehe Texte ohne fremde Hilfe.				
Ich verstehe auch schwierigere Zusammenhänge schnell.				
Ich kann Arbeitsergebnisse zusammenhängend sinnvoll und verständlich wiedergeben.				
Ich kenne meine Stärken.				
Ich weiß, wo ich mich noch verbessern kann.				

ANHANG G: Lernvereinbarungsbogen

Als Grundlage für die Lernberatung wurde eine Lernvereinbarung entwickelt, in der eigene Ziele und konkrete Vorhaben der Schülerinnen und Schüler festgehalten werden. Diese Lernvereinbarung wird dann von der jeweiligen Schülerin bzw. dem jeweiligen Schüler sowie von der Lehrkraft und den Eltern unterschrieben.

Lernvereinbarung im _ Halbjahr _____

Name des Schülers / der Schülerin: _____ Klasse: ____ Datum: _____

Das ist mein Ziel:

Das tue ich dafür:

Folgende Unterstützung wünsche ich mir von:

Daran erkenne ich, dass ich mein Ziel erreicht habe:

Als Eltern werden wir folgende Unterstützung geben / auf Folgendes achten:

weitere Verabredungen:

Unterschrift SchülerIn: _____

Unterschrift Klassenleitung: _____

Unterschrift Eltern: _____

Hildegard-von-Bingen-Gymnasium, Köln

Zentrale Elemente der individuellen Förderung sind am Hildegard-von-Bingen-Gymnasium die sogenannten IWa-Zeiten (Individuelle Wahlarbeit). Sie werden bisher für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 7 im Vormittag angeboten. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden selbstständig, mit welchem Fach sie sich während der IWa-Zeit beschäftigen möchten. Die Fördermaterialien sind an unterschiedlichen Lernniveaus ausgerichtet und werden von den Fachlehrern fortlaufend aktualisiert und ergänzt. Selbstkontrolle durch die Schülerinnen und Schüler ist unter anderem mit Hilfe von Lösungsbögen und Checklisten möglich. Pro Klasse stehen zwei Lehrkräfte zur Aufsicht und als Ansprechpersonen zur Verfügung. Insgesamt werden acht Lehrkräfte mit den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch/Latein und Mathematik während der IWa-Zeiten eingesetzt. Die bearbeiteten Materialien werden im IWa-Ordner jeder Schülerin bzw. jedes Schülers gesammelt, verbleiben in der Schule bzw. in den Klassenräumen und können durch die Fachlehrkräfte jederzeit eingesehen werden.

ANHANG H: Organisation der IWa-Zeiten

Der Ablauf der IWa-Zeiten ist seit dem 2. Halbjahr 2013/14 nach folgendem Ablauf organisiert.

Individuelle Wahlarbeit (IWa) 7

Ablauf:

1. Die Schüler wählen aus, für welches Fach sie heute arbeiten.

2. Sie holen sich ihr Material aus dem Klassenschrank.

Dort stehen IWa-Ordner für D, M, E, L, F

(4 Ordner pro Fach, für jede Klasse einer)

3. a) Sie bleiben im Klassenraum,

b) Sie gehen in einen Fachraum,

<ul style="list-style-type: none"> – wenn sie keine Hilfe für ihr Material brauchen – wenn der Klassenlehrer auch Fachlehrer für das Fach ist, das sie bearbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> – wenn der Klassenlehrer das Fach, das sie bearbeiten, nicht hat und sie Hilfe brauchen – wenn der zuständige Fachlehrer und die Räume in der Klasse aushängen – wenn der Klassenlehrer über möglichen Ausfall der Fachlehrer informiert
---	--

4. Schüler, die sich für keine dauerhafte Arbeit entschieden haben, bekommen von ihrem Lehrer eine Arbeit zugewiesen, die sie bearbeiten müssen.

5. Am Ende der Stunde kommen alle Schüler in den Klassenraum zurück.

ANHANG I: IWa-Lerntagebuch und Reflexionsbogen

Die Bewusstmachung und Stärkung der Verantwortung für den eigenen Lern- und Arbeitsprozess sowie die Reflexion des eigenen Kompetenzgewinns sind zwei zentrale Ziele bei der Weiterentwicklung der IWa-Zeiten. Zu diesem Zweck werden daher ab dem 2. Halbjahr 2013/14 ein IWa-Lerntagebuch und ein Reflexionsbogen eingesetzt. Unter „Stimmung“ vermerken die Schülerinnen und Schüler z.B. ihren momentanen Eindruck und unter „Typ“ erfolgt die Eintragung zur Art der verwendeten Materialien. Dabei stehen den Schülerinnen und Schülern Arbeitsaufträge mit vier verschiedenen Niveaustufen zur Verfügung: Arbeitsaufträge, die über die Unterrichtsinhalte hinausgehen (Lernreise), Arbeitsaufträge, die Unterrichtsinhalte vertiefen (Lernbuffet), gezielte Arbeitsaufträge des Fachlehrers, die zum Aufarbeiten von Defiziten dienen (Lernrezept), und Arbeitsaufträge auf individuellem Niveau für Lernpaare oder -gruppen (Lerninsel).

IWa – Motivation und Reflexion

Hildegard-von-Bingen-Gymnasium Köln-Sülz

Nr.: _____ Name: _____ Datum: _____ Fach: _____ Klasse: _____

Was bearbeitest du heute? ☐ Lernrezept ☐ Lernbuffet ☐ Lernreise ☐ Lerninsel ☐ Lernberatung

NACH der IWa-Stunde:

1. Was war das Thema der heutigen Stunde?

2. Wie sehr hast du dich heute angestrengt, das Material zu bearbeiten?

wenig	eher wenig	mittelmäßig	eher stark	stark
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Wie schwierig war der Inhalt des heutigen Materials?

schwierig	eher schwierig	mittelmäßig	eher einfach	einfach
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Wie viel Spaß hat dir die heutige Einheit gemacht?

wenig	eher wenig	mittelmäßig	eher viel	viel
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Wie zufrieden bist du mit deiner heutigen Leistung?

unzufrieden	eher unzufrieden	mittelmäßig	eher zufrieden	zufrieden
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Was hat aus deiner Sicht heute nicht zufriedenstellend geklappt? Trage ein!**7. Was kannst du jetzt besser als vor der IWa-Stunde? Ich kann jetzt Trage ein!****Lehrerbemerkung zur Mitarbeit:**

[+]

[-]

Paraphe: _____

Städtisches Gymnasium, Leichlingen

ANHANG J: Lehrkräftefragebogen

Der vorliegende Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer wurde von der Ganztagskoordinatorin vom Städtischen Gymnasium Leichlingen entworfen und im Rahmen des Teilprojekts „Individuell fördern in Ganztage“ modifiziert. Verschiedene Aspekte des Unterrichts, der individuellen Förderung und der Kooperation und Kommunikation werden mit Einzelaussagen spezifiziert und regen zur Selbstreflexion an. Am Städtischen Gymnasium wurde der Fragebogen eingesetzt, um das Thema Individuelle Förderung durch die Selbstreflexion stärker in das Bewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer zu rücken. Zudem diente er als Befragungsinstrument zur Vorbereitung eines pädagogischen Tages zum Thema Individuelle Förderung. Die Wichtigkeit und die Relevanz möglicher Inhalte des pädagogischen Tages sollten durch die Beteiligung der Lehrkräfte herausgearbeitet werden.



Städtisches Gymnasium Leichlingen

Koordination Förderung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich bin sicher, dass Sie in Ihrem Unterricht bereits viele Bedingungen schaffen, um individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler gelingen zu lassen. Der Prozess der Unterrichtsentwicklung in diesem Bereich ist jedoch nie abgeschlossen.

Der folgende Reflexionsbogen kann Sie dabei unterstützen, sich Klarheit zu verschaffen darüber, welche Maßnahmen für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler (SuS) Sie bereits umsetzen und welche eventuell noch stärker in den Blick genommen werden könnten oder sollten.

Nehmen Sie sich etwas Zeit und reflektieren Sie Ihren Unterricht in Bezug auf eine bestimmte Lerngruppe und auf ein Fach.

Reflexionsbogen für Lehrerinnen und Lehrer²

Fach:		Klasse:			
1	Diagnostik	nie	selten	gelegentlich	regelmäßig
1.1	Zur Individualdiagnose des Lernstandes der SuS nutze ich standardisierte Tests.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	Neben den Daten aus schriftlichen Leistungsüberprüfungen nutze ich systematisch erhobene Beobachtungsdaten aus dem Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	Ich beziehe die Erkenntnisse der Lehrkräfte der anderen Fächer bei der Individualdiagnostik mit ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4	Ich beziehe die Erkenntnisse des Weiteren pädagogisch tätigen Personals (WPTP) bei der Individualdiagnostik mit ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5	Ich nutze Daten aus Instrumenten der Schüler selbstbeobachtung (z.B. Portfolio, Lerntagebuch, Reflexionsbogen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6	Ich nutze die Ergebnisse der Lernstandserhebung (LSE) für meine Unterrichtsgestaltung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7	Ich nutze die Ergebnisse von Large Scale Assessment für meine Unterrichtsgestaltung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Didaktik	nie	selten	gelegentlich	regelmäßig
2.1	Ich berücksichtige bei meiner Unterrichtsplanung die unterschiedlichen Lernertypen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2	Ich wechsele die Sozialform des Unterrichts (regelmäßig = mind. 3x pro Unterrichtsstunde).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3	Ich entscheide mich auf Grund meiner diagnostischen Ergebnisse für bestimmte Unterrichtsmethoden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4	Ich benutze die Fachsprache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5	Ich ermutige die SuS zum Gebrauch der Fachsprache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6	Ich hole regelmäßig Rückmeldungen der SuS zu meinem Unterricht ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7	An unserer Schule gibt es für alle SuS ein gemeinsam erarbeitetes Methodentraining.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8	An unserer Schule wird die fachliche Unterrichtsplanung mit den Arbeitsplanungen des WPTP abgestimmt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Aspekte individueller Förderung	nie	selten	gelegentlich	regelmäßig
3.1	Ich nutze meine Diagnoseergebnisse für eine individuelle Unterrichtsplanung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2	Ich erstelle für jede Schülerin und jeden Schüler einen Arbeits- und Förderplan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3	Die SuS arbeiten ihrem Lernstand entsprechend an unterschiedlich schweren Aufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

² Fragebogen erstellt in Anlehnung an Cloppenburg (2011)

3.4	Ich stimme meine Maßnahmen der individuellen Förderung mit den Angeboten des WPTP ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5	Ich unterstütze meine SuS dabei, ihren Lernprozess selbständig zu steuern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6	Ich gebe meinen SuS Rückmeldung zu ihrem individuellen Lernstand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7	Ich fordere meine SuS dazu auf, ihren Lernprozess zu reflektieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8	Ich setze Kompetenzraster ein, damit meine SuS ihren eigenen Lernstand selbst einordnen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Klassenführung	nie	selten	gelegentlich	regelmäßig
4.1	In meinem Unterricht werden gemeinsame Unterrichtsregeln eingehalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2	Die Unterrichtsregeln sind mit den weiteren LK in der Klasse und dem WPTP abgestimmt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3	Auf Störungen oder Fehlverhalten reagiere ich im Sinne der festgelegten Klassenregeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4	Für mich ist es selbstverständlich, die gesamte zur Verfügung stehende Zeit für den Unterricht zu nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5	In meiner Klasse gibt es feste Zeiten für die Bearbeitung von gemeinsamen Anliegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6	Ich hole regelmäßig Rückmeldungen der SuS zum Klassenleben ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7	Ich unterstütze die SuS dabei, die außerunterrichtlichen Angebote zu nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Elternarbeit	nie	selten	gelegentlich	regelmäßig
5.1	Ich informiere Eltern über das Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten ihrer Kinder (regelmäßig = mindestens zweimal pro Schuljahr).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2	Ich beziehe die Einschätzung/Meinung der Eltern zu den Stärken ihres Kindes in meine Überlegungen ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3	Ich beziehe die Einschätzung/Meinung der Eltern zu den Schwächen ihres Kindes in meine Überlegungen ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4	In Eltern-Gesprächen beziehe ich mich auf diagnostische Daten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5	Bei Schwierigkeiten erarbeite ich Fördervereinbarungen mit den Eltern, und den SuS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6	In diesen Fördervereinbarungen werden Ziele definiert und ihre Erreichung überprüft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7	Ich informiere mich über die häusliche Situation der SuS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8	Ich setze Instrumente (z.B. Portfolios) ein, die den Eltern eine regelmäßige Begleitung der Lernentwicklung ihres Kindes ermöglichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9	An unserer Schule als Ganztagschule (ohne Hausaufgaben) erarbeiten wir gemeinsam Instrumente, die den Eltern regelmäßig Informationen über die Arbeit in den einzelnen Fächern geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10	Ich erarbeite mit den Kolleginnen und Kollegen (KuK) Möglichkeiten der Elternbeteiligung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 A	Kooperation im Kollegium	nie	selten	gelegentlich	regelmäßig
6.1	In meinem Unterricht hospitieren KuK (regelmäßig = mindestens zweimal pro Schuljahr).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2	Ich hospitiere im Unterricht von KuK. (regelmäßig = mindestens zweimal pro Schuljahr).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3	Mein Unterricht steht meinen KuK offen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4	Ich arbeite mit meinen KUK an einem gemeinsamen Aufgaben- und Materialpool.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5	Meine Arbeitsmaterialien stehen meinen KuK frei zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6	Die Arbeitsmaterialien meiner KuK stehen mir frei zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7	Es kommt vor, dass ich eigene Unterrichtsbestandteile von meinen KuK kritisch und konstruktiv bewerten lasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.8	Ich gestalte mit meinen KuK, die in der gleichen Klassenstufe unterrichten, die Themenabfolge parallel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.9	Ich tausche mit meinen KuK Unterrichtsmaterialien aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.10	Ich plane gemeinsam mit KuK Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.11	Ich erstelle gemeinsam mit KuK Arbeits- und Förderpläne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 B	Kooperation im Kollegium – Rahmenbedingungen	nie	selten	gelegentlich	regelmäßig
6.12	Ich habe zu wenig Zeit, um mit anderen Lehrkräften zu kooperieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.13	An unserer Schule gibt es feste Zeiten, um mit anderen KuK zu kooperieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.14	Für die Teamarbeit stehen Arbeitsräume mit ausreichender Ausstattung zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.15	Die Kooperation im Kollegium wird im Rahmen von Fortbildungen unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANHANG K: Umfrage zur Abstimmung über die Einführung des Dalton-Plans

Auf dem pädagogischen Tag wurde eine Dalton-Schule vorgestellt, deren Konzept zur individuellen Förderung und zum selbstgesteuerten Lernen für das Städtische Gymnasium Leichlingen sehr anregend und interessant ist. Um über die Umstrukturierung der Stundentafel hin zum Dalton-Modell zu entscheiden, wurde im gesamten Kollegium mithilfe einer Umfrage ein Meinungsbild zum Thema Dalton-Plan erhoben. Um die Motivation und den Grad der Beteiligung des Kollegiums besser abschätzen zu können, wurde direkt abgefragt, wer bei der Planung und Umsetzung in einer Gruppe mitwirken würde.



Dalton am Gymnasium Leichlingen?



Ein Meinungsbild

1. **Wollen wir uns an unserer Schule auf den Weg zu Dalton machen?**

☐ ja

☐ nein

2. **Falls Sie diese Frage mit ja beantwortet haben, sind Sie für**

a. Dalton *ganz*, d.h. 2 Dalton-Stunden pro Tag

☐

oder

b. Dalton *light*, d.h. 1 Dalton-Stunde pro Tag

☐

oder

c. Dalton *mal anders*, d.h. Vorschläge erbeten

☐

3. **Haben Sie Interesse, an einem Arbeitskreis „Dalton“ mitzuarbeiten? Damit wäre auch die Besichtigung des Gymnasiums in Alsdorf verbunden.**

☐ ja

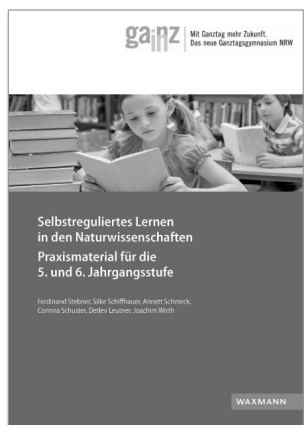
☐ nein

Literatur

- Arnold, E. & Reese, M. (2010). Externe Beratung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtapels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 298–302). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld.
- Beutel, S.-I. (2012). Kulturschule oder: die Suche nach dem Anderen. Die Klosterschule Hamburg. In M. Schratz, H. A. Pant & B. Wischer (Hrsg.), *Was für Schulen! Vom Umgang mit Vielfalt – Beispiele guter Praxis. Der Deutsche Schulpreis 2012* (S. 112–117). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Beutel, S.-I. (2014). Vom Umgang mit Vielfalt in der Praxis. *Die Ganztagsschule*, 2–3, 68–81.
- Beutel, S.-I. & Beutel, W. (Hrsg.) (2014). *Individuelle Lernbegleitung und Leistungsbeurteilung. Lernförderung und Schulqualität an Schulen des Deutschen Schulpreises*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Beutel, S.-I., Höhmann, K. & von der Gathen, J. (2014). Materialseiten der nominierten Schulen. In M. Schratz, H. A. Pant & B. Wischer (Hrsg.), *Was für Schulen! Leistung sichtbar machen – Beispiele guter Praxis. Der Deutsche Schulpreis 2014*. (S. 128–145). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A. & Liesegang, T. (2014). *Individuelle Förderung in der Ganztagsschule. Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformel*. Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012). *Berufsbildungsbericht 2012*. http://www.bmbf.de/pub/bbb_2012.pdf, Zugriff vom 02.03.2015.
- Coelen, T. (2014). Kooperationen zwischen Ganztagsschulen und außerschulischen Organisationen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagsschule. Eine Einführung* (S. 29–45). Weinheim: Beltz.
- Cloppenburg, M. (2011). Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen – ein unterrichtliches Entwicklungsfeld. Praxiswissen und Reflexionsbogen für Lehrkräfte. In M. Bensen, W. Homeier, M. Reese, K. Tschekan & L. Ubben (Hrsg.), *Unterrichtsqualität sichern – Sekundarstufe* (S. 12–15). Berlin: Raabe-Verlag.
- Dederling, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. Wiesbaden: Springer VS.
- Edelstein, W. (2014). *Demokratiepädagogik und Schulreform*. Hrsgg. von W. Beutel, K. Edler & H. Rademacher, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Eickelmann, B. (2010). *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren* (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 19). Münster: Waxmann.
- Fausser, P. (2013). „Pädagogische Reform“ – Zu einem Bewegungsbegriff der Moderne und seiner Aktualität in Theorie und Praxis schulpädagogischer Programme. In P. Fausser, W. Beutel & J. John (Hrsg.), *Pädagogische Reform. Anspruch-Geschichte-Aktualität* (S. 20–56). Seelze: Friedrich-Verlag.
- Fausser, P., Prenzel, M. & Schratz, M. (Hrsg.) (2006). *Was für Schulen! Hauptpreisträger 2006*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Fausser, P., Prenzel, M. & Schratz, M. (Hrsg.) (2007). *Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Der Deutsche Schulpreis 2006*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Fausser, P., Prenzel, M. & Schratz, M. (Hrsg.) (2009). *Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis. Der Deutsche Schulpreis 2008*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Fischer, C. unter Mitarbeit von Rott, D., Veber, M., Fischer-Ontrup, C., & Gralla, A. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

- Gasse, M. (2012). Individuelle Förderung. Ein Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 83–101). Köln: Carl Link.
- Glesemann, B. & Porsch, R. (2013). Individuelle Förderung. Eine Herausforderung der Schul- und Unterrichtsentwicklung. In S.-I. Beutel, W. Bos, & R. Porsch (Hrsg.), *Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 35–54). Münster: Waxmann.
- Häcker, T. (2013). Eine ganze Schule steht auf „Dalton“. Das Gymnasium der Stadt Alsdorf. In M. Schratz, H. A. Pant & B. Wischer (Hrsg.), *Was für Schulen! Schulen als lernende Institution – Beispiele guter Praxis* (S. 57–63). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Holtappels, H. G. (2006). Ganztagsschule – ein Beitrag zur Förderung und Chancengleichheit? In H. G. Holtappels & K. Höhmann, K. (Hrsg.), *Ganztagsschule gestalten – Konzeption, Praxis, Impulse* (S. 10–33). Seelze: Kallmeyer.
- Kolbe, F.-U., Rabenstein, K. & Reh, S. (2006). *Rhythmisierung. Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren*. Gefördert durch Mittel des BLK-Modellversuchs „Lernen für den Ganztag“. Typoskript Technische Universität Berlin. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulformen_und_schularten/ganztagsschulen/_Archiv/Expertise_Rhythmisierung.pdf, Zugriff vom 13.04.2015.
- Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2009). *Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.12.2009*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_12-Begabungsgerechte-Foerderung.pdf, Zugriff vom 02.03.2015.
- Kunze, I. (2008). Begründungen und Problemberichte individueller Förderung in der Schule. Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 13–25). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2009). *Leitfaden für Schulen*. http://www.zukunftsschulen-nrw.de/cms/dbfs.php?file=dbfs:/210809_Leitfaden_fr_schulen_August_2009.pdf, Zugriff vom 02.03.2015.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014a). *Schulgesetz für das Land Nordrhein Westfalen* (Schulgesetz NRW – SchulG). <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>, Zugriff vom 02.03.2015.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014b). *Hausaufgaben in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I* (RdErl. d. Kultusministeriums). <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/12-31Nr1-Hausaufgaben.pdf>, Zugriff vom 02.03.2015.
- Prüß, F. (2009). Ganztätige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa, M. (Hrsg.), *Die Ganztagsschule – von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Studien zur ganztätigen Bildung* (S. 33–58). Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, G. Hansen, K. Klemm & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven* (Band 10, S. 295–326). Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Schratz, M., Pant, H. A. & Wischer, B. (Hrsg.) (2012). *Was für Schulen! Vom Umgang mit Vielfalt – Beispiele guter Praxis. Der Deutsche Schulpreis 2012*. Seelze: Klett Kallmeyer.

- Schratz, M., Pant, H. A. & Wischer, B. (Hrsg.) (2013a). *Was für Schulen! Schule als lernende Institution – Beispiele guter Praxis. Der Deutsche Schulpreis 2013*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Schratz, M., Pant, H. A. & Wischer, B. (2013b). Einführung der Schule als lernende Institution: Wie entwickeln sich Organisationen? In M. Schratz, H. A. Pant & B. Wischer, (Hrsg.), *Was für Schulen! Schule als lernende Institution – Beispiele guter Praxis. Der Deutsche Schulpreis 2013* (S. 7–15). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Schratz, M., Pant, H. A. & Wischer, B. (Hrsg.) (2014). *Was für Schulen! Leistung sichtbar machen – Beispiele guter Praxis. Der Deutsche Schulpreis 2014*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Sliwka, A. (2008). *Bürgerbildung: Demokratie beginnt in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Stötzel, J. & Tabel, A. (2012). Lernzeiten in Ganztagschulen in NRW – Chancen und Herausforderungen individueller Förderung. In Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.), *ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit 2012* (S. 123–139). Münster u.a.: Waxmann.
- Tillmann, K.-J. (2012). Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. *Pädagogik*, 64 (5), 8–12.
- Willems, A.S. & Glesemann, B. (2015). Individuelle Förderung und der Umgang mit Heterogenität im Fachunterricht an Ganztagsgymnasien: Unterscheidet sich die Wahrnehmung leistungsstarker und -schwacher Schülerinnen und Schüler? In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 414–443). Münster: Waxmann.
- Wischer, B. & Trautmann, M. (2014). *Individuelle Förderung. Gestaltungsmöglichkeiten. Dossier Zukunft Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung*. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/162109/gestaltungsmoeglichkeiten-fuer-individuelle-foerderung>, Zugriff vom 02.03.2015.
- Wischer, B. (2012). Individuelle Förderung als Herausforderung für Schulentwicklung. Schultheoretische Perspektiven zu Konzepten und Fallstricken. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken. Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 51–63). Köln: Wolters und Kluwer.
- Züchner, I. & Fischer, N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 349–367.



Ferdinand Stebner, Silke Schiffauer,
Annett Schmeck, Corinna Schuster,
Detlev Leutner, Joachim Wirth

Selbstreguliertes Lernen in den Naturwissenschaften

Praxismaterial für die
5. und 6. Jahrgangsstufe

2015, 144 Seiten, 24,90 €, ISBN 978-3-8309-3286-4
E-Book: 21,99 €, ISBN 978-3-8309-8286-9

Die Autoren stellen hier ein Training vor, welches das selbstregulierte Lernen aus Sachtexten und durch Experimentieren fördert. Schülerinnen und Schüler der fünften und sechsten Jahrgangsstufe lernen in diesem Training, wie sie selbstregulative Strategien nutzen können, um Lese- und Experimentierstrategien lernförderlich anzuwenden. Das Training ist im Rahmen des Schulentwicklungsprojektes „Ganz In. Mit Ganztag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“ (www.ganz-in.de) entstanden. Die Lernförderlichkeit und Praktikabilität des Trainings konnten mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden im Schulalltag mehrmals erfolgreich bestätigt werden.





Heiko Krabbe, Simon Zander,
Hans E. Fischer

Lernprozessorientierte Gestaltung von Physikunterricht

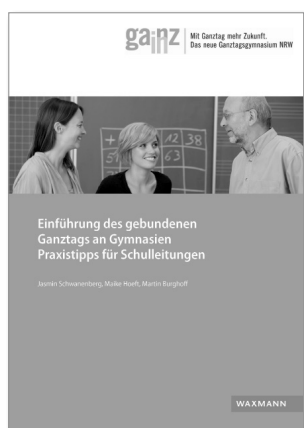
Materialien zur Lehrerfortbildung

2015, 134 Seiten, br., 24,90 €, ISBN 978-3-8309-3315-1
E-Book: 21,99€, ISBN 978-3-8309-8315-6

Die Einführung des Ganztags und die damit einhergehende veränderte Taktung des Unterrichts bergen Herausforderungen für bestehende Unterrichtschoreographien. Erst durch eine intensive Fortbildung der Lehrkräfte zur lernprozessorientierten Gestaltung kann eine verbesserte Nutzung der verlängerten Taktung erreicht werden, die sich nachweislich positiv auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

Dieser Band fasst die Ergebnisse einer Lehrerfortbildung zusammen, deren Schwerpunkt auf der Implementation der Basismodelle (nach Oser und Baeriswyl) in den Physikunterricht lag. Inhalte und Konzept der Fortbildung werden prototypisch dargestellt und somit für die eigenständige oder kollegiale Unterrichtsentwicklung adaptierbar.





Jasmin Schwanenberg, Maike Hoeft,
Martin Burghoff

Einführung des gebundenen Ganztags an Gymnasien

Praxistipps für Schulleitungen

2015, 58 Seiten, geheftet, 19,99 €, ISBN 978-3-8309-3285-7
E-Book: 18,99 €, ISBN 978-3-8309-8285-2

Dieser Praxisband enthält Hinweise zur Umsetzung des gebundenen Ganztags am Gymnasium für Schulleitungen. Anhand fünf umfangreicher Prozessberichte von Schulleitungen aus den Ganz-In-Projektschulen wird dargestellt, aus welchem Anlass und welcher Motivation die Umstellung auf den gebundenen Ganztag erfolgen kann, welche Ausgangsbedingungen berücksichtigt werden müssen und wie strukturelle, organisatorische und inhaltliche Planungsvorgenen vorgenommen werden. Übergeordnet werden zudem Kommunikations- und Abstimmungsprozesse erläutert, die mit Akteuren innerhalb und außerhalb der Schule aufgebaut wurden.

Aus den Erfahrungen der Schulleitungen werden Empfehlungen und Herausforderungen im Prozess der Ganztagsschulentwicklung aufgezeigt sowie Hinweise gegeben, die bei der Orientierung und Planung dieses Entwicklungsprozesses nützlich sind.

