

---

Susanne Lindemann/Birte Glesemann/Daniela J. Jäger

## Individuelle Förderung als Entwicklungsaufgabe für Ganztagsgymnasien

---

### Zusammenfassung

*Seit 2009/10 haben 30 Schulen im Projekt „Ganz In“ den Schulbetrieb vom Halb- zum Ganzttag mit dem Ziel der individuellen Förderung umgebaut. Die Frage ist, welche Entwicklungen sich bei der Realisierung der individuellen Förderung abzeichnen und welche Herausforderungen sich stellen. Anhand von Berichten werden Entwicklungen von zwei Schulen exemplarisch nachgezeichnet.*

*Schlüsselwörter: Ganztagschule, Individualisierung, Hausaufgaben*

### Individual Fostering as Developmental Task for All-day Secondary Schools

#### Abstract

*Since 2009/10, 30 secondary schools in the research project “Ganz In” reorganize themselves from half-day into all-day schooling. They concentrate on the implementation of individual support and its challenges. Reports of the schools will be used to trace the developmental process.*

*Keywords: all-day schools, individualization, homework*

## 1. Ausgangslage

Individuelle Förderung von Schülern und Schülerinnen ist laut Politik und wissenschaftlichem Diskurs eine zentrale Aufgabe von Schule (vgl. Rabenstein 2009, S. 23). Individuelle Förderung soll die Systemqualität steigern und die Chancengerechtigkeit im Bildungswesen erhöhen, indem Leistungspotentiale besser ausgeschöpft werden. Die Hoffnungen sind demnach hoch, allerdings auch inhaltlich vage, und die

Umsetzung ist für Schulen somit ein anspruchsvolles Vorhaben (vgl. Wischer 2011, S. 56).

Dieser Bericht zeigt Entwicklungsschritte von Ganztagschulen anhand von Daten des Projekts „Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“. Im Ganzttag, so die Idee, soll die gewonnene Zeit für eine gezielte individuelle Förderung durch die Entwicklung von Förderstrukturen und -angeboten genutzt werden (vgl. Berkemeyer u.a. 2010, S. 141). Die Entwicklungsschritte von zwei Schulen des Projektes werden hier skizziert.

## 2. Individuelle Förderung im Ganzttag

Die individuelle Förderung von Schülern und Schülerinnen impliziert die Förderung aller Leistungsgruppen in Schule und Unterricht unter Berücksichtigung ihrer individuellen Ausgangslagen mit dem Ziel, Kompetenzen auf- und auszubauen und Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ihre Potentiale nutzen und ausschöpfen zu können (vgl. z.B. Glesemann/Porsch 2013, S. 50; Kunze 2008, S. 19). Trotz der gesetzlichen Verankerung der individuellen Förderung im Schulgesetz NRW kommen bislang nicht alle Schulen der Aufgabe adäquat nach (vgl. Kunze 2008, S. 13). Veränderungen sind für die Realisierung individueller Förderung erforderlich, wie erweiterte Zeitgefäße, eine flexible Nutzung dieser sowie erweiterte Raumkapazitäten auf struktureller Ebene (vgl. Riecke-Baulecke u.a. 2010, S. 15f.). Eine Schulform, die durch alternative Strukturen in diesen Bereichen einen geeigneten Rahmen zur individuellen Förderung bietet, ist die Ganztagschule (vgl. Maykus u.a. 2011, S. 127). Eine adaptive Gestaltung von Lernen stößt im System der einzelnen Schule an verschiedene Grenzen, da für die Umsetzung Veränderungen auf struktureller und Akteursebene notwendig werden (vgl. Wiebke 2011, S. 22). Die Herausforderung besteht darin, beide Ebenen zielführend zu verknüpfen und aufeinander abzustimmen (vgl. ebd., S. 21ff.).

So sind auf struktureller Ebene Zeitstrukturen und räumliche Ressourcen als Voraussetzungen für individuelle Förderung zu schaffen (vgl. Erhardt 2013, S. 56). Handlungen, die die strukturelle Ebene betreffen, obliegen vornehmlich der Schulleitung. Dennoch verläuft die Realisierung von individueller Förderung nicht „im Selbstlauf oder durch bloße Veränderung der organischen Rahmenbedingungen“ (Vollstädt 2009, S. 36). Vielmehr ist die Implementierung individueller Förderung als Schulentwicklungsprozess zu verstehen (vgl. Wischer/Trautmann in diesem Heft), der abhängig von persönlichen Überzeugungen aller Akteure ist (vgl. Haag/Streber 2014, S. 128). Es ist u.a. erfolgsunterstützend, wenn Lehrer und Lehrerinnen individuelle Förderung für möglich halten und der Umsetzung gegenüber positiv eingestellt sind (vgl. ebd., S. 113). Neben den sogenannten ‚beliefs‘ setzt individuelle Förderung

auf personeller Ebene z.B. bei Lehrkräften erweiterte diagnostische, methodische, fachliche und didaktische Kompetenzen voraus. Im Ganzttag muss darüber hinaus auch das weitere pädagogisch tätige Personal (wptP) in den Prozess der individuellen Förderung eingebunden werden. Eine zusätzliche Gelingensbedingung stellt die Kooperation sowohl zwischen Lehrkräften als auch mit dem wptP dar. Durch Kooperation können Unterricht gestaltet und Materialien ausgetauscht werden. Nach Solzbacher (2008, S. 33) ist die „Kooperation der Lehrkräfte und besonders die ausgefeilte Konferenzkultur zur individuellen Förderung als ganz wichtiges Instrument der Schulentwicklung“ anzusehen.

In Hinblick auf die Rahmenbedingungen des Ganztags lässt sich konstatieren, dass es ein Konzept der individuellen Förderung zu entwickeln gilt, welches die ganztags-spezifischen Elemente aufgreift. Darunter sind zum einen die rechtlichen Rahmenbedingungen zum zeitlichen Umfang des Ganztags (Nordrhein-Westfalen: mindestens drei Tage für sieben Zeitstunden; vgl. KMK 2008) zu fassen und zum anderen die Vorgabe, von einem langen Schultag auf einen anderen keine Hausaufgaben aufzugeben (vgl. MSW NRW 2013). Eine Möglichkeit, dies zu realisieren, sind laut Rabenstein (vgl. 2009, S. 24f.) sogenannte Lernzeiten.

Insgesamt resümieren Maykus u.a. (vgl. 2011, S. 139), dass positive Effekte der Ganztagschule in Bezug auf individuelle Förderung nur auftreten, wenn Zeit für Entwicklungsprozesse in der Schule eingeplant wird, die Prozesse partizipativ angelegt sind und diese nicht durch andere Innovationen überlagert werden.

### **3. Das Projekt „Ganz In“**

Im Schulentwicklungsprojekt „Ganz In“ werden 30 Gymnasien NRWs auf ihrem Weg zum gebundenen Ganzttag begleitet. Seit dem Schuljahr 2009/10 entwickeln sie eine neue, auf individuelle Förderung abzielende Förderkultur. Das Ziel besteht darin, Schülerinnen und Schüler mit hohen Leistungspotentialen und ungünstigen äußeren Rahmenbedingungen zu unterstützen (vgl. Berkemeyer u.a. 2010, S. 141).

Unterstützt werden die Schulen durch netzwerk- und datenbasierte Schulentwicklungs- und fachdidaktische Beratung. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung – u.a. in Form von Kompetenztests, Befragungen von Schulleitungen und Lehrkräften – gewonnene Erkenntnisse werden teilweise, wie in formativen Evaluationen (vgl. Rossi/Lipsey/Freeman 2004, S. 34f.), an Schulen zurückgemeldet. Ein Anliegen dabei ist, organisatorische Wandlungsprozesse und die Umsetzung ganztags-spezifischer Konzepte zu untersuchen (vgl. Berkemeyer u.a. 2010, S. 146).

Ein Instrument, mit dem Prozesse der Ganztagserschulung detailliert betrachtet werden, ist der Entwicklungsbericht, dem theoretische Annahmen zum Lernen von Organisationen durch Selbstevaluation und Wissensmanagement zu Grunde liegen. Der Bericht gleicht einem halb-strukturierten Fragebogen, der den Ausfüllenden Freiräume für selbstgesetzte Schwerpunkte lässt, wie sie für organisationales Lernen wichtig sind (vgl. Rolf 2007, S. 40). Zu jedem Entwicklungsschwerpunkt – Entwicklungsfeld genannt – sind Ziele, Erfahrungen, Maßnahmen der Entwicklungsarbeit anzugeben. Durch diese Angaben vergegenwärtigen sich die Ausfüllenden die Ganztagserschulung ihres Gymnasiums in einem evaluativen Vorgehen (vgl. Hense/Mandl 2006, S. 5). Insofern kann der Entwicklungsbericht als Selbstevaluationsinstrument betrachtet werden. Die Besonderheit liegt darin, dass Ergebnisse nicht wie üblich in der Schule verbleiben, sondern für Forschungszwecke freigegeben sind.

Für das Schuljahr 2010/11 wurde erstmals ein Entwicklungsbericht angefertigt, so dass jetzt von jeder Schule drei Entwicklungsberichte vorliegen und eine prozessbezogene Betrachtung der Ganztagsentwicklung möglich ist. Explorativ werden wesentliche Meilensteine und Erfahrungen aus dem Bericht extrahiert, die das Thema „Individuelle Förderung“ und ihre Konzeptualisierung sowie Umsetzung in der Schule aufgreifen. Der Entwicklungsprozess soll so rekonstruiert werden. Ausgewählt wurden zwei Gymnasien, die in ihrer individuellen Förderpraxis als typisch für die untersuchten Projektgymnasien bezeichnet werden können.

## **4. Ergebnisse**

Im Folgenden werden einleitend die schulspezifischen Rahmenbedingungen beschrieben und das von der Schule identifizierte Entwicklungsfeld im Bereich der individuellen Förderung genannt, um dann in zeitlicher Reihenfolge die Entwicklungsschritte in den Blick zu nehmen.

### **4.1 Individuelle Förderung in Schule A**

Im Schuljahr 2009/10 wird am Gymnasium A der gebundene Ganztagsunterricht eingeführt, so dass für die fünften Klassen ein den Unterricht ergänzendes Angebot besteht. Für die etwa 1.000 Schüler und Schülerinnen der anderen Jahrgänge gelten weiterhin die Vorgaben des Halbtagsgymnasiums. Für alle Fünftklässler und Fünftklässlerinnen wird der Unterricht in diesem ersten Jahr teilweise nach dem Doppelstundenprinzip strukturiert und ergänzt durch Projektunterricht, Lernzeiten, Klassenleiter- und Förderstunden. Die Entwicklungsaufgabe zur individuellen Förderung identifiziert die Schule A als die Konzeptualisierung und Realisierung von Lernzeiten.

Die Lernzeiten werden mit dem Ziel eingerichtet, den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin darin zu unterstützen, das Lernen zu lernen. Bereits im Schuljahr 2010/11 wird eine Arbeitsgruppe mit der Konzeption beauftragt. Nach kurzer Zeit, so die Angabe im entsprechenden Entwicklungsbericht (im Folgenden: EB), werden die Ergebnisse dem Gesamtkollegium vorgestellt. Die Diskussion im Lehrerkollegium ergibt drei Herausforderungen: Erstens erfordere die Lernzeitenkonzeption eine Änderung der Zeitnutzung. Zweitens sei zu beachten, dass ein Teil der Schülerschaft in einem separaten Gebäude unterrichtet wird. Und drittens wird die Aufgabe genannt, die Kooperation mit einem Halbtagsgymnasium zu erhalten, um ein vielfältiges Kursangebot in der Oberstufe beibehalten zu können (vgl. EB 1, S. 2). Diese Herausforderungen, so Schule A, gilt es bei der Integration von Lernzeiten in die Stundenpläne der Ganztagsjahrgänge zu berücksichtigen.

Das Lernzeitenkonzept erhält im Schuljahr 2011/12 Zustimmung in der Lehrer- und Lehrerinnenkonferenz. Die Begründung lautet, dass das Konzept die schulische Hausaufgabenpraxis verändere: Das Üben werde jetzt bereits in speziellen Lernangeboten ermöglicht, was wegen der wegfallenden Hausaufgaben wichtiger sei denn je. Die Stundenpläne der fünften, sechsten und siebten Klassen umfassen im Schuljahr 2012/13 neben dem Unterricht Lernzeiten, die an Fächer gebunden sind. In einer Reflexion der Konzeptumsetzung wird die inhaltliche und methodische Gestaltung von Lernzeiten als Herausforderung benannt, die stärker auf Binnendifferenzierung und individuelle Förderung auszurichten sei. Zugleich wird als Erfolg vermerkt, dass sich die Menge an Hausaufgaben spürbar reduziert habe (vgl. EB 2, S. 2).

Das Doppelstundenprinzip wird im Schuljahr 2011/12 erprobt, und die drei Lernzeiten werden überwiegend am Vormittag platziert. Für die weitere Entwicklungsarbeit zur individuellen Förderung ist geplant, das Lernzeitenkonzept für nachkommende Ganztagsjahrgänge auszubauen und die Zusammenarbeit mit Eltern zu verstärken (vgl. EB 3, S. 7).

## **4.2 Individuelle Förderung in Schule B**

Eingeführt wird hier der Ganzttag im Schuljahr 2009/10, wovon zunächst die Fünftklässlerinnen und Fünftklässler betroffen sind. Für die weiteren – circa 1.100 – Schülerinnen und Schüler werden die Vorgaben und Organisationsprinzipien der Halbtagschule weitergeführt. Organisiert wird der Unterricht im Ganzttag im 45-Minuten-Takt. Das Ganzttagsangebot, welches den Unterricht ergänzt, setzt sich aus Projektunterricht, Lernzeiten und Förderstunden zusammen, bei denen auch außerschulische Lernorte aufgesucht werden. Den Entwicklungsberichten der Schule B zufolge wird individuelle Förderung der Schüler und Schülerinnen auch hier mit der Implementation von Lernzeiten angegangen.

Die Schulleitung veranstaltet zum Start pädagogische Tage. Dabei werden die Lehrkräfte in ihren Fachschaften aufgefordert, Fachlehrpläne inhaltlich zu verschlanken, anstelle von Hausaufgaben Übungszeiten im Unterricht einzuplanen und Lernzeiten zu nutzen (vgl. EB 1, S. 2). Nach Einführung der Lernzeiten wird die Zufriedenheit mit diesen bei den Schülern und Schülerinnen und Eltern evaluiert. Es zeigt sich, dass mit der Einführung der Lernzeiten das Ziel der Verringerung von Hausaufgaben nicht zufriedenstellend erreicht wurde. Aus diesem Grund wird im Schuljahr 2010/11 ad hoc eine Vereinbarung zum Hausaufgabenumfang verabschiedet (vgl. EB 1, S. 4). Als weitere Herausforderungen werden von Lehrkräften die Verzahnung von Lernzeiten mit dem Unterricht, die Erstellung eines Aufgabenpools sowie die inhaltliche Gestaltung der Lernzeiten empfunden (vgl. EB 1, S. 5).

Das zentrale Anliegen im Schuljahr 2011/12 ist, das Lernzeitenkonzept durch die Erarbeitung eines Aufgabenpools mit differenzierten Formaten weiterzuentwickeln. Die Fachschaften sind weiterhin daran beteiligt, und das überarbeitete Lernzeitenkonzept wird vom gesamten Kollegium verabschiedet. Auch Schüler- und Elternvertreter und -vertreterinnen sind in diesen Prozess involviert (vgl. EB 2, S. 1). Eine konzeptgetreue Umsetzung der Lernzeiten gestaltet sich für die Lehrkräfte schwierig, und es wird Bedarf an Fortbildung und Controlling formuliert (vgl. EB 2, S. 4).

Im Schuljahr 2012/13 sind drei fachbezogene Stunden in die Stundenpläne der achten Klassen integriert. Zudem werden Ansätze des Lerncoachings für leistungsschwache Kinder der fünften Klassen sowie Klassenwiederholer und -wiederholerinnen sowie versetzungsgefährdete Schüler und Schülerinnen der Jahrgangsstufen 6 bis 9 umgesetzt. Lernprozesse sollen dabei von Beratungslehrkräften und der Sozialpädagogin bzw. dem Sozialpädagogen unterstützt werden (vgl. EB 3, S. 8).

## **5. Diskussion**

In den explorativen Prozessrekonstruktionen zur individuellen Förderpraxis von zwei gebundenen Ganztagsgymnasien zeigt sich, dass Lernzeiten als ein Instrument für die Entwicklungsaufgabe der individuellen Förderung genutzt werden. Zugleich wird an beiden Schulen mit der Implementation von Lernzeiten angestrebt, der geforderten Veränderung der Hausaufgabenpraxis im Sinne einer individuellen Förderung im Ganztag zu begegnen. Beide Schulen stehen aber zum Erhebungsbeginn an unterschiedlichen Startpositionen: Während in Schule A die Entwicklung eines für die Schule passenden Konzepts im Vordergrund steht, wird in den Berichten der Schule B stärker auf die Umsetzung des Lernzeitenkonzepts fokussiert.

In der Konzeptionierung der Lernzeiten an Schule A im Schuljahr 2010/11 hat es sich als eine Herausforderung erwiesen, die Konzeption zur individuellen Förderung an strukturelle Bedingungen der Schule anzupassen (vgl. EB 1, S. 2). Dies ist deckungsgleich mit Argumentationen im theoretischen Diskurs (vgl. Riecke-Baulecke u.a. 2010; Wischer 2008) und konnte bereits in ersten Studien belegt werden (vgl. Wiebke 2011).

Bei der Umsetzung des Lernzeitenkonzepts wird in beiden Schulen die inhaltliche Gestaltung als schwierig empfunden. In Schule A ist neben der Integration der Lernzeiten in den Schultag eine methodische Schwerpunktsetzung zu finden (vgl. EB 2, S. 2). Eine flexible Gestaltung in Richtung Binnen- und Niveaudifferenzierung stellt die zentrale Herausforderung für die Lehrkräfte dar. Dass dies von den Lehrenden erweiterte Kompetenzen und Handlungsweisen fordert, zeigen unter anderem Glesemann und Porsch (2013) auf. In Schule B wird hingegen der Fokus auf die Verzahnung der Lernzeiten mit dem Unterricht sowie die Entwicklung von Aufgaben mit niveaudifferenten Formaten (vgl. EB 2, S. 1) gelegt. Darin wird das Zusammenspiel von konzeptioneller wie auch von praktischer Schulentwicklung angedeutet (vgl. Maykus u.a. 2011).

Eine individuell fördernde Ausrichtung der Lernzeiten fordert neben kohärenten persönlichen Überzeugungen eine Kooperation von verschiedenen Akteuren in der Schule (vgl. Haag/Streber 2014; Solzbacher 2008). Dementsprechend werden unterschiedliche Funktionsträger an dem Entwicklungsprozess bei Schule B beteiligt. Die Schulleitung bezieht das Kollegium auf Ebene der Fachschaften in die weitere Entwicklung ein (vgl. EB 1, S. 2). Mit den neu geschaffenen Zeiträumen für die Entwicklung und eine partizipative Einbindung der Lehrkräfte entspricht das Vorgehen den theoretischen Vorstellungen (vgl. Erhardt 2013; Maykus u.a. 2011).

Auch wenn die Darstellung der Verläufe in den beiden Schulen den theoretischen Überlegungen nahe kommt, handelt es sich hierbei lediglich um die Skizzierung von Entwicklungsprozessen im gebundenen Ganztage, die weiter untersucht werden müssten. Vertiefende Interviews könnten dazu beitragen, Leerstellen in den Berichten zu füllen und eine Mehrperspektivität einzuholen.

## Literatur und Internetquellen

- Berkemeyer, N./Bos, W./Holtappels, H.G./Meetz, F./Rollett, W. (2010): „Ganz In“: Das Ganztagsgymnasium in Nordrhein-Westfalen. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Holtappels, H.G./McElvany, N./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 16. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Juventa, S. 131-152.
- Erhardt, T. (Hrsg.) (2013): Individuelle Förderung. Begriff, Modell und schulische Praxis. Eichstätt: Academic Press.

- Glesemann, B./Porsch, R. (2013): Individuelle Förderung. Eine Herausforderung der Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Beutel, S.-I./Bos, W./Porsch, R. (Hrsg.): Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster u.a.: Waxmann, S. 35-54.
- Haag, L./Streber, D. (2014): Individuelle Förderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.
- Hense, J.U./Mandl, H. (2006): Selbstevaluation als Ansatz der Verbesserung von E-Learning-Angeboten (Forschungsbericht Nr. 184). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie.
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2008): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002 bis 2006. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_03\\_04-Allgem-Schulen-Ganztagsform-02-06.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_03_04-Allgem-Schulen-Ganztagsform-02-06.pdf); Zugriffsdatum: 01.10.2010.
- Kunze, I. (2008): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule. Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 13-26.
- Maykus, S./Böttcher, W./Liesegang, T./Altermann, A. (2011): Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Theoretisch-empirische Reflexionen zu Anspruch und Konsequenzen eines sozialpädagogischen Programms im professionellen Handeln. In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Wiesbaden: VS, S. 125-142.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2013): Hausaufgaben in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I. URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/12-31Nr1-Hausaufgaben.pdf>; Zugriffsdatum: 26.02.2014.
- Rabenstein, K. (2009): Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen. Ein Fallvergleich. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U. (Hrsg.): Vielseitig fördern. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 23-33.
- Riecke-Baulecke, T./Heinze, A./Sominka, J./Ramm, G. (2010): Individuelle Förderung. Beispiel Mathematik. (Schulmanagement-Handbuch 136.) München: Oldenbourg.
- Rolff, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Rossi, P.H./Lipsey, M.W./Freemann, H.E. (2004): Evaluation. A Systematic Approach. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Solzbacher, C. (2008): Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 27-42.
- Vollstädt, W. (2009): Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Qualitätsansprüche und Möglichkeiten. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Leben – Lernen – Leisten. (Jahrbuch Ganztagschule.) Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 24-27.
- Wiebke, A. (2011): Individuelle Förderung. Vergleichende Fallstudien zur Umsetzung der NRW-Schulgesetzweiterung in der Sekundarstufe I. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Wischer, B. (2008): Reformengagement als Reflexionsproblem. Kritische Anmerkungen zum aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: TriOS 3, H. 1, S. 5-20.
- Wischer, B. (2011): Individuelle Förderung als Herausforderung für Schulentwicklung. Schultheoretische Perspektiven zu Konzepten und Fallstricken. In: Solzbacher, C./Müller-Using, S./Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken. Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Carl Link, S. 55-67.



*Susanne Lindemann*, M.A., geb. 1983, wiss. Mitarbeiterin im Projekt „Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“.

E-Mail: Lindemann@ifs.tu-dortmund.de

*Birte Glesemann*, Dipl.-Päd., geb. 1985, wiss. Mitarbeiterin im Projekt „Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“.

E-Mail: Glesemann@ifs.tu-dortmund.de

*Daniela Julia Jäger*, M.A., geb. 1979, Projektleitung von „Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“.

E-Mail: Jaeger@ifs.tu-dortmund.de

Anschrift: Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Technische Universität Dortmund, Martin-Schmeißer-Weg 13, 44227 Dortmund

Das Buch gibt einen Überblick über das Forschungsfeld „Schulpraktika“ und präsentiert aktuelle Forschungsergebnisse zu zentralen Aspekten der Wirksamkeit von Praktika und Effekten von Mentoring. In englisch- bzw. deutschsprachigen Beiträgen wird der Forschungsstand in Deutschland, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz sowie den USA aufgezeigt. Der internationale Band richtet sich an Personen, die in der Lehrerbildung tätig sind, an Lehrerbildungsforscher/innen sowie an Fachpersonen in der Bildungsadministration und interessierte Studierende.



Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner, Tina Hascher (Hrsg.)

### Schulpraktika in der Lehrerbildung

Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte

Pedagogical field experiences in teacher education

Theoretical foundations, programmes, processes, and effects

2014, 400 Seiten, br., 34,90 €

ISBN 978-3-8309-3057-0

E-Book: 30,99 €

