

Veränderter Umgang mit Heterogenität zur Reduzierung von Wiederholer- und Abbrecherquoten und zur Optimierung der Unterrichtsqualität

Hanna Cassens, Börje Horn, Uwe Hülße, Hans-Jürgen Koch,
Carsten Müller, Joachim Seeck, Dr. Thorsten Witte

Bremen, 30.08.2006

Projektkennzeichen

Projekt:	Veränderter Umgang mit Heterogenität zur Reduzierung von Wiederholer- und Abbrecherquoten und zur Optimierung der Unterrichtsqualität (167)
Schule:	Schulzentrum des Sekundarbereichs II Utbremen, Meta-Sattler-Straße 33, 28217 Bremen
Laufzeit:	01.08.2003 – 31.07.2006
Projektmitglieder:	Hanna Cassens Börje Horn Uwe Hülße Hans-Jürgen Koch Carsten Müller Joachim Seeck Dr. Thorsten Witte
Wissenschaftliche Begleitung:	Joachim Seeck Dr. Thorsten Witte
Kontakt:	Tel: 0421-36159688 Mail: 368@bildung.bremen.de

Inhaltsverzeichnis

I Abstract	4
II Projektbericht	5
1. Ausgangssituation.....	5
1.1 Wiederholer- und Abbrecherquoten.....	5
1.2 Heterogenität	6
1.3 Unterrichtsqualität.....	7
2. Forschungsdesign	7
2.1 Zielformulierung	7
2.2 Forschungsfragen	8
2.3 Forschungsmethodik und Arbeitsweise.....	9
2.4 Wissenschaftliche Begleitung	10
3. Untersuchungsschwerpunkte	11
3.1 Abbrecherfragebogen und Auswertung.....	11
3.2 Kooperation mit einer Schule des Sekundarbereichs I.....	12
3.3 Zusammenarbeit mit dem "Pädagogischen Zentrum e.V."	13
3.4 Früherkennung von Defiziten und Förderverfahren.....	14
3.4.1 Defizitnoten.....	14
3.4.2 Beratungsgespräche.....	14
3.4.3 Beratungsbögen.....	15
3.4.3.1 Fördermaßnahmen	16
3.4.3.1.1 Lehrerstützkurse.....	16
3.4.3.1.2 Schüler helfen Schülern	18
3.4.3.1.3 Lerntagebuch	24
3.4.3.2 Evaluation der Fördermaßnahmen.....	25
3.4.4 Umgang mit Defiziten.....	28
3.4.5 Sozialberatung.....	29
3.5 Präventive Unterrichtsmaßnahmen	31
3.5.1 Klausurvorbereitung.....	31
3.5.2 Lerntypbestimmung	32
3.5.3 H.D.I.-Spiel	33
3.5.4 Methodische Binnendifferenzierung.....	33
4. Gesamtergebnis/Konzept.....	35
5. Ausblick, Transfer	38
6. Literaturverzeichnis	39
7. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	41
7.1 Abbildungsverzeichnis	41
7.2 Tabellenverzeichnis.....	41

I Abstract

**Es ist nicht gesagt, dass es besser wird,
wenn es anders wird.
Wenn es aber besser werden soll,
muss es anders werden.**

Georg-Christoph Lichtenberg

Mit dem Sinnspruch des Universaldenkens Georg-Christoph Lichtenberg lässt sich mit knappen Worten die Ausgangslage des Schulbegleitforschungsprojektes am Schulzentrum des Sekundarbereichs II Ufbremen (im Folgenden kurz: SZ SII Ufbremen) umschreiben. Das Schulzentrum bietet eine breite Palette von Vollzeit- und Teilzeitbildungsgängen in unterschiedlichen Profildern rund um den Bereich der beruflichen Bildung an.

In der Vergangenheit hat sich die Zahl der Schüler¹, die ihre Ausbildung freiwillig oder aufgrund mangelnder Leistungen abbrechen auf einem hohen Niveau eingependelt, das von allen Beteiligten als zu hoch eingeschätzt wurde.

Konkrete Daten und Ursachen sowie mögliche Lösungsmöglichkeiten für dieses bildungspolitisch und volkswirtschaftlich bedenkliche Phänomen, das in der gesamten Bundesrepublik festzustellen ist, lagen jedoch nur vereinzelt und wenig zielgerichtet vor (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2003).

Das im Jahr 2003 konstituierte Projektteam von interessierten Lehrern hatte sich daher vorgenommen, Ursachen und Gründe für die hohe Wiederholer- und Abbrecherquote zu ermitteln, um auf dem Ergebnis aufbauend mögliche Gegenmaßnahmen zu entwickeln, auszuprobieren und im Schulalltag zu verankern.

Im Prozess des Schulbegleitforschungsprojektes konnten unterschiedliche Maßnahmen der Früherkennung und Prävention im Umgang mit Heterogenität alltagstauglich entwickelt werden, die in einem auch für andere Schulen anwendbaren Gesamtkonzept zusammengeführt wurden.

¹ Wir haben uns dafür entschieden, in dem vorliegenden Bericht aufgrund der besseren Lesbarkeit nicht zwischen der weiblichen und männlichen Form zu unterscheiden, da eine Differenzierung unverhältnismäßig oft hätte vorgenommen werden müssen. Ausnahme: Geschlechtsspezifische Merkmale sollen besonders hervorgehoben werden.

II Projektbericht

1. Ausgangssituation

1.1 Wiederholer- und Abbrecherquoten

Zum besseren Verständnis für den Leser werden in diesem ersten Kapitel zunächst die Ausgangssituation kurz beschrieben, die drei wesentlichen Faktoren beziehungsweise Begrifflichkeiten (Wiederholer- und Abbrecherquoten, Heterogenität sowie Unterrichtsqualität), die für das Schulbegleitforschungsprojekt von Bedeutung sind, einer kurzen Begriffseinordnung unterzogen und der wissenschaftliche Forschungsstand skizziert.

Vor sechs Jahren wurde am SZ SII Utbremen ein Schulbegleitforschungsprojekt abgeschlossen, das sich mit dem Verbleib von Absolventen beschäftigt hatte (vgl. LIS, SBF-Projekt 106, 2001). Hier zeigten sich sehr erfolgreiche Ergebnisse. Gleichwohl sehen wir uns durch die teilweise hohen Abbrecher- bzw. Wiederholerzahlen veranlasst, diese näher zu betrachten, womit der Blick – als Ergänzung zur Absolventenuntersuchung – auf die ‚Nichtabsolventen‘ gelenkt wird.

Als Ausgangsbasis für die Beantragung des vorliegenden Schulbegleitforschungsprojektes ist festgestellt worden, dass sich die Zahl der Schüler, die ihre Ausbildung freiwillig oder aufgrund mangelnder Leistungen abbrechen, auf einem Niveau von fast 25 % im Mittelwert der Bundesrepublik Deutschland eingependelt hatte (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2003, S. 37).

Diese Ergebnisse deckten sich, wenn auch mit graduellen Unterschieden in den einzelnen Bildungsgängen, mit den Erfahrungen am SZ SII Utbremen. Es wird zwar seit einiger Zeit eine sogenannte Prüfungsevaluation durchgeführt, die allerdings keine Daten liefert, die zum Beispiel zwischen einem Schulabbruch aus Leistungsgründen oder einer freiwillig neu gewählten beruflichen Perspektive unterscheidet. Auch ist ein formal aus Leistungsgründen abgebrochener Bildungsgang nicht zu differenzieren nach Gründen, die möglicherweise im bisher erworbenen Bildungsabschluss, der vorher besuchten Schule oder etwa in dem von den Schülern eventuell inhaltlich falsch eingeschätzten Bildungsgang liegen.

Um also adäquat mit diesem heterogenen Bündel an möglichen Wiederholer- und Abbrechergründen umgehen zu können und in optimierte Prozesse zu kanalisieren, musste zunächst einmal eine differenzierte Datenerhebung vorgenommen und ausgewertet werden.

Da hierzu offensichtlich keine für die beruflichen Schulen nutzbaren Referenzquellen in der Forschungs- und Literaturlandschaft zu entdecken waren, musste das Team relatives Neuland betreten.

1.2 Heterogenität

Der Begriff der Heterogenität wird in unterschiedlichen Zusammenhängen inflationär verwendet und bedarf daher einer näheren Betrachtung und Arbeitsdefinition für den weiteren Verlauf dieser Untersuchung.

Der Begriff Heterogenität stammt ursprünglich aus dem Griechischen und setzt sich aus den beiden Wortstämmen „*héteros*“ (anders, verschieden) und „*génos*“ (Art, Klasse) zusammen. Als „*heterogen*“ kann man daher etwas „*Gemischtes*“ bzw. „*Verschiedenes*“ beschreiben (vgl. Mathé, 2003, S. 1).

Ein Blick in die aktuelle Bildungsforschung zeigt, dass unter Heterogenität häufig zwischen sog. „sozioökonomischer“, „kultureller“ und „genealogischer“ Heterogenität unterschieden wird (Warzecha, 2003, S. 3). Es wird also eine Unterscheidung zwischen materieller, sozialer und ethnischer Herkunft auf der einen Seite sowie gesellschaftlicher und kultureller Sozialisation auf der anderen Seite vorgenommen. Hinzu kommt das klassische bildungspolitische Verständnis nach geschlechtlicher und altersbedingter Unterschiedlichkeit (vgl. Krainitz-Dürr/Schratz, 2003, S. 5f).

Ein Blick auf den Forschungsstand zeigt, dass das Phänomen „Umgang mit Heterogenität“ vielfach nur in der Sekundarstufe I bzw. in der gymnasialen Oberstufe thematisiert wird und sich dem Schulbegleitforschungsteam kein geeignetes, verwertbares Forschungsergebnis aus der beruflichen Bildung bot. Somit musste von der Gruppe also wiederum relatives Neuland betreten werden und der Begriff Heterogenität für den Verlauf des Projekts ein- und abgegrenzt werden. Heterogenität kann dabei für **berufliche Schulen** wie folgt als **Ausgangssituation** präzisiert werden:

Schüler kommen...

- aus allen sozialen Bereichen
- aus allen Schulformen
- mit unterschiedlichsten Vorbildungen
- aus verschiedenen Altersstufen

Es müssen aber alle Schüler

- eine einheitliche Prüfung ablegen
- den hohen Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht werden

Als Ergebnis bzw. **Schlussfolgerung** kann der folgende **präzisierte Heterogenitätsbegriff** abgeleitet werden, der den Rahmen für „den veränderten Umgang mit Heterogenität“ unseres Forschungsprojektes bildet:

Berufliche Schulen müssen im Umgang mit Heterogenität

- Defizite in der Vorbildung ausgleichen bzw. stärkere Schüler fördern
- allen Altersstufen gerecht werden
- alle Schüler für die Prüfungen bzw. den Arbeitsmarkt qualifizieren

- verschiedene soziale Probleme lösen

Kurz, es muss mit sehr unterschiedlichen Vorbildungen, Motivationen, Begabungen und Leistungen operiert werden.

1.3 Unterrichtsqualität

Ein weiterer Schwerpunkt des Forschungsansatzes nahm den Unterricht selbst in den Fokus. Hierbei ging es im Wesentlichen um präventive Maßnahmen, die mit der oben näher beschriebenen Unterschiedlichkeit, wie wir sie im Unterricht an beruflichen Schulen vorfinden, konstruktiv umgehen soll.

Es ging dabei hauptsächlich darum, die Unterschiedlichkeit der Schüler in Bezug auf Vorbildung, Leistungsfähigkeit und Begabung zu akzeptieren und im Unterricht konstruktiv nutzbar zu machen.

Ein Blick auf den aktuellen Forschungsstand war hierbei durchaus nützlich und es konnten Ergebnisse aus Modellversuchen, wenn auch fast ausschließlich für den Bereich der Sekundarstufe I und II durchgeführt, für den beruflichen Bereich adaptiert und unterrichtlich nutzbar gemacht werden (vgl. Kapitel 3.4 und 3.4.4).

Hier sind didaktische und methodische Konzepte entwickelt, ausprobiert und evaluiert worden, die das Ziel hatten, auch von Kollegen unkompliziert im eigenen Unterricht umgesetzt zu werden, auch wenn sie am Schulbegleitforschungsprojekt nicht beteiligt waren.

2. Forschungsdesign

2.1 Zielformulierung

Im folgenden Kapitel wollen wir zunächst kurz den Weg vom global formulierten Forschungsfeld bis zur Ableitung der konkreten Forschungsfragen skizzieren, um den Entwicklungsprozess unseres dreijährigen Schulbegleitforschungsprojektes transparenter erscheinen zu lassen.

Zur Reduzierung der Abbrecher- und Wiederholerquote in den Vollzeitbildungsgängen sind unserer Ansicht nach sowohl systematische Ursachenanalysen von Ausbildungsabbrüchen und Wiederholungen, als auch strategische Konzepte für den Umgang mit Heterogenität erforderlich. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass die Ursachen sehr vielschichtig sein können, wie z.B. bislang unterschiedliche Standards der Abschlüsse der Sekundarstufe I, falsche Berufswahl, intellektuelle Überforderung, punktuelle Lernverweigerung, sehr unterschiedliche Lebens- und Lernbiographien, Nationalitätenvielfalt und Weiteres mehr.

Das Problem der Heterogenität stellt die berufliche Bildung – insbesondere die Assistenz Ausbildung (spezielle Bildungsgänge am SZ SII Utbremen) – vor einen enormen Handlungsdruck:

Einerseits wird das Lerntempo und Lernniveau durch die nachgefragten Qualifikationen am Arbeitsmarkt bestimmt, da die Arbeitsmarktrelevanz der Ausbildung zwingend gewährleistet sein muss, andererseits sollte der Unterricht, nicht zuletzt auch aus pädagogischen Gründen, an den sehr heterogenen Eingangsvoraussetzungen der Schüler ansetzen.

Aus der hier grob skizzierten Problemsituation lässt sich die Zielsetzung des Projektes wie folgt ableiten:

Im Rahmen des Schulbegleitforschungsprojektes sollen auf Basis systematisch gewonnener Daten und organisatorischer Rahmenseetzungen Konzepte des Umgangs mit Heterogenität, z. B. des Förderns und Forderns, entwickelt, erprobt und evaluiert werden. In den zu entwickelnden Konzepten sollen sowohl pädagogische als auch organisatorische Fragestellungen berücksichtigt werden, mit dem Ziel, die Heterogenität von Lerngruppen abzumildern bzw. konstruktiv für Lernprozesse zu wenden.

Dieser Ansatz verbindet den Gesichtspunkt der Einsatzoptimierung von Ressourcen (Verringerung der Ausbildungskosten durch Reduzierung von Abbrecher- und Wiederholerquoten) mit der pädagogischen Zielsetzung, die Unterrichtsqualität zu verbessern.

2.2 Forschungsfragen

Die Wirksamkeit des Projekts wird sich u. a. daran messen lassen müssen, ob es mittelfristig gelingt, die Resultate unseres Forschungsvorhabens in die Schularbeit zu verankern. Wir sind, wie schon erwähnt, der Meinung, dass die Nachhaltigkeit der erarbeiteten Ergebnisse nur gewährleistet werden kann, wenn Konzepte und Empfehlungen erarbeitet werden, die von den Kollegen ohne größeren Aufwand angenommen und in die Schulpraxis überführt werden können (vgl. Kapitel 1.3).

Vor dem Hintergrund des für das SBF-Projekt angelegten Zeitraums von drei Jahren und dem Ziel, möglichst schnell Maßnahmen zur Senkung der Wiederholer-/Abbrecherquote zu ergreifen und zu evaluieren, kann ein traditioneller Forschungsansatz (Aufstellen von Prüfhypothesen auf der Basis empirischen Datenmaterials, Experiment in Form von Feldversuchen, Überprüfung) allein nicht verfolgt werden. Forschung im Sinne der Schulbegleitforschung bedeutet auch Handlungsforschung zu betreiben, d. h. während der wissenschaftlichen Sammlung von Daten bereits Maßnahmen zur Verringerung der Abbrecher-/Wiederholerquote zu erproben.

Aus diesem Blickwinkel heraus haben wir uns entschlossen, die folgende Forschungsfrage zu formulieren und vordringlich zu verfolgen:

Wie kann ich als Lehrperson möglichst viele potentielle Abbrecher und Wiederholer mitnehmen bis zum Abschluss?

In Bezug auf das Gesamtprojekt und damit auf die Laufzeit des Vorhabens haben wir folgende *Forschungsfragen* in den Fokus unserer Arbeit gestellt:

1. Was ist notwendig, um systematisch die Abbrecher-/Wiederholerquote zu ermitteln?
2. Mit welchen Maßnahmen kann die Minimierung der Abbrecher- und Wiederholerquote erreicht werden?
3. Welche Konzepte des Förderns und Forderns sind wirksam? Wie müssen diese inhaltlich und organisatorisch ausgestaltet werden?
4. Wie können die Sekundarschulen I einbezogen werden, um die Schüler gezielter auf die Anforderungen unserer Bildungsgänge vorzubereiten?

2.3 Forschungsmethodik und Arbeitsweise

Die aufgeworfenen Forschungsfragen führten zu einem weiten Feld an möglichen Handlungen die intensiv diskutiert werden mussten, da die Auswahl einzelner Schwerpunkte die Gesamtarbeit im Projekt maßgeblich prägen würde. Als Extrakt erhielten wir folgendes Mindmap:

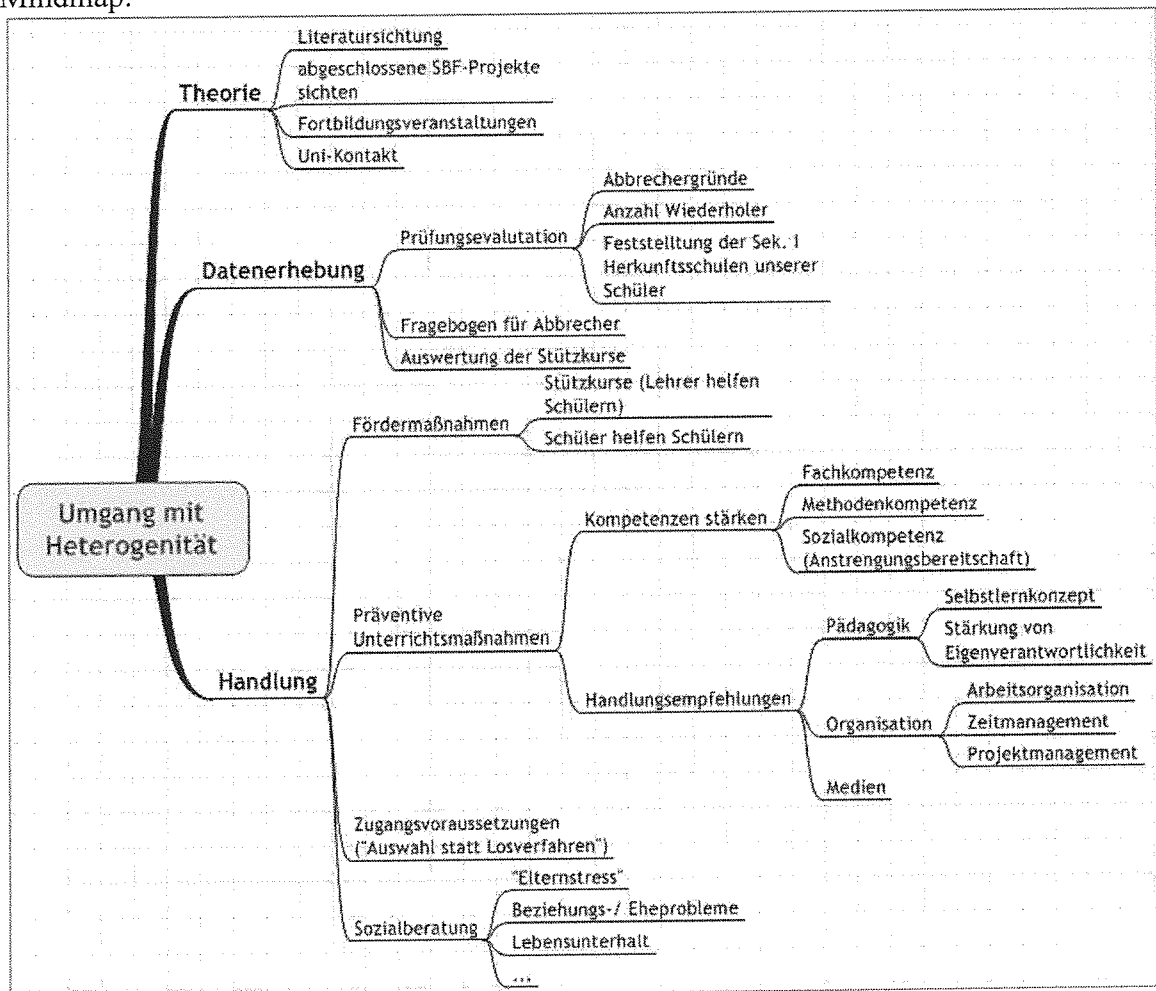


Abbildung 1: Mindmap der Schwerpunkte im Projekt

Die drei Themengebiete Theorie, Datenerhebung und Handlung wurden im Projektverlauf recht chronologisch abgearbeitet.

Im Themengebiet Theorie wurde schnell klar, dass derzeit so gut wie keine relevante Literatur zum Umgang mit Heterogenität an Berufsschulen existiert (vgl. Kapitel 1.1) und wir mit diesem Schulbegleitforschungsvorhaben Neuland betreten würden.

Die Themengebiete Datenerhebung und Handlung wurden parallel verfolgt und stellten somit den Schwerpunkt in der Projektbearbeitung dar. Dies erscheint gerade auch vor dem Aspekt, dass der Forschungsansatz der Handlungsforschung verfolgt wurde, bei dem eher empirisch denn deskriptiv gearbeitet wird, von Bedeutung. Durch die enge Verzahnung von Handlung und Evaluation im Prozess (z. B. bei der Durchführung und Auswertung der durch Lehrer erteilten Englisch-Stützkurse) konnte eine schnelle Rückkopplung der Wirksamkeit der Handlung und somit eine Sicherung der Qualität gewährleistet werden. Einzelne Arbeitsfelder wurden hierbei arbeitsteilig gleichzeitig bearbeitet. Hierdurch konnten wir eine hohe Effektivität des gesamten Projektteams erreichen.

2.4 Wissenschaftliche Begleitung

Für unser Forschungsprojekt konnte zunächst Prof. Dr. Gerald Straka vom Institut für Technik und Bildung (ITB) an der Universität Bremen gewonnen werden.

So hat Prof. Dr. Straka zum Beispiel anhand eines Impulsreferates zum Thema: „Bestimmungsfaktoren beruflicher Fachkompetenz – Ergebnisse einer unterrichtsbegleitenden Untersuchung“ eine interessante Untersuchungsmethode vorgestellt, die für das Projekt von Interesse hätte sein können. Aufgrund zeitlicher Belastungen in anderen Arbeitsfeldern musste sich Prof. Dr. Straka jedoch von der Begleitung unseres Projektes wieder verabschieden.

Da trotz intensiver Bemühungen keine anderen Hochschullehrenden gewonnen werden konnten, wurde die gesamte wissenschaftliche Begleitung des Projektes auf den Mitarbeiter des Landesinstituts für Schule (LIS) Dr. Thorsten Witte und auf Joachim Seeck übertragen.

Herr Witte begleitete von Anfang an unser Projekt und konnte sich durch seine stetige Anwesenheit bei den Projektsitzungen gut in die Forschungsgruppe integrieren und wichtige Ideen, Anregungen und Impulse liefern. Seine Aufgabe bestand unter anderem darin, bei der Formulierung des Forschungsdesigns mitzuwirken, bei der Operationalisierung erkenntnisleitender Fragestellungen zu helfen, aktuelle wissenschaftliche Literatur auszuwerten und beizusteuern, bei der Datenerhebung und Auswertung mitzuwirken und vor allem immer wieder „den Blick von außen“ beizusteuern.

Außerdem hat er eigene unterrichtliche Ideen zum Umgang mit Heterogenität beigesteuert, Teile des Endberichtes geschrieben, den Erstellungsprozess begleitet und durch seine Kontakte zu anderen beruflichen Schulen, Referendaren und anderen Institutionen für einen

ersten Transfer unserer Forschungsergebnisse sorgen können.

Herr Joachim Seeck hat die Erstellung des Forschungsdesigns betreut und die entsprechenden statistischen Auswertungen durchgeführt bzw. koordiniert.

3. Untersuchungsschwerpunkte

3.1 Abbrecherfragebogen und Auswertung

Im Rahmen des Umganges mit Heterogenität ist es - bezüglich der Zielsetzung Abbrecherquoten zu minimieren - sinnvoll zu wissen, welche Beweggründe zu einem vorzeitigen Abbruch der Ausbildung am SZ SII Utbremen geführt haben.

Den Fokus haben wir hierbei wiederum auf die vollschulischen Bildungsgänge (Assistentenausbildung, doppelqualifizierende Bildungsgänge und Fachoberschule) gelegt.

Bei den beiden zuerst genannten Bildungsgängen ist das erste Ausbildungsjahr ein Probejahr. Wer dieses aufgrund unzureichender Leistungen nicht besteht, muss den Bildungsgang verlassen. Diese Schüler sind bislang noch nicht systematisch befragt worden, letztendlich gibt es aber – erfahrungsbedingt – gute Gründe zu der Annahme, dass die meisten dieser Schüler die Ausbildung gerne abgeschlossen hätten, wenn sie den Anforderungen gerecht geworden wären. Unserer Auffassung nach kann bezogen auf diese Schülergruppe die Abbrecherquote dadurch gesenkt werden, dass die förderbedürftigen Schüler möglichst frühzeitig identifiziert werden und rechtzeitig entsprechende Beratungs- und Fördermaßnahmen getroffen werden. Allerdings hat sich gezeigt, dass bei mangelnder Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft der Schüler auch gut angelegte fachliche Fördermaßnahmen nicht greifen.

Wir haben unsere Aufmerksamkeit im Folgenden auf die Abbrechergruppe gerichtet, die ihre Ausbildung aus anderen Gründen als das „Nichtbestehen des Probejahres“ abgebrochen hat. Seit dem Schuljahr 2004/2005 sind diese Schüler (N=71) bis zum 31.01.2006 systematisch über einen sogenannten Abbrecherfragebogen (vgl. Anlage 01) erfasst worden. Folgende Forschungsergebnisse liegen nun bezüglich der Beweggründe ihres Abbruchs vor:

Das Durchschnittsalter dieser Gruppe liegt bei 20,87 Jahren; zu 63% handelt es sich dabei um Frauen. 15,9% der Abbrecher sind Ausländer, so dass diese Gruppe im Verhältnis zum gesamten Ausländeranteil an der Schule (ca. 7%) überrepräsentiert ist.

Insgesamt ergibt sich ein relativ vielschichtiges Bild (zur differenzierteren Dateneinsicht siehe Häufigkeitstabellen in der Anlage 02. 67,2% fühlten sich über die Ausbildung vorher eher gut informiert, nur bei gut der Hälfte 56,7% war die Ausbildung dann auch so, wie sie es sich vorgestellt hatten. 20,3% geben an, dass sie die Ausbildung eher nur zur Überbrückung begonnen haben.

Nur knapp die Hälfte der Schüler (45,0%) sagen, dass sie wegen schlechter Noten die

Schule verlassen, allerdings empfanden 56,7% der Abbrecher den Ausbildungsgang eher als zu schwierig. Dementsprechend hätten sich auch 54,4% der Abbrecher mehr fachliche Unterstützung gewünscht – ein Indiz dafür, dass Stützangebote hier zumindest teilweise Abhilfe geben können. Immerhin weiß die überwiegende Mehrheit (85,0%) schon recht genau, wie es nach dem Abbruch weitergeht.

Betrachtet man nun etwas näher einzelne Aspekte, so fällt auf, dass die fachlichen Schwierigkeiten der Schüler im Wesentlichen in den Fächern Englisch 27,3% und Mathematik 25,8%, weniger im Fach Deutsch 1,5%, aber auch in den sonstigen Fächern 54,5% (allerdings bildungsgangspezifisch, sehr individuell und auf diverse unterschiedliche Fächer verteilt) liegen.

Bei der offenen Frage nach den wichtigsten Abbruchgründen ergibt sich das folgende Bild: Eine herausragende Rolle spielen schlechte Noten und ein anderer Ausbildungswunsch (jeweils 19 Nennungen), gefolgt von Gesundheit und Geldmangel (10 bzw. 6 Nennungen). Ansonsten sind es sehr unterschiedliche Gründe, wobei sich zeigt, dass diese sehr überwiegend im persönlichen, privaten bzw. familiären Bereich angesiedelt sind.

Geschlechtsspezifisch zeigt sich lediglich ein signifikanter Zusammenhang (Korrelationskoeffizient $r=0,26$) dahingehend, dass Frauen weniger Probleme im Fach Englisch haben; altersbedingt lediglich dahingehend, dass bei älteren Schülern der Abbruchgrund weniger häufig in der schlechten Notenlage ($r=0,28$) zu sehen ist.

Diejenigen Schüler, die sich mehr fachliche Unterstützung gewünscht hätten, fühlten sich weniger gut über die Ausbildung informiert ($r=-0,36$). Dieses Ergebnis unterstreicht zum einen die besondere Bedeutung der Bildungsgangberatung **vor** Eintritt in den Bildungsgang, macht aber auch darauf aufmerksam, Schülern auch fachlich zu helfen, wenn diese **nach** dem Eintritt in den Bildungsgang merken, dass sie nicht hinreichend informiert sind.

Bei der Frage, was am SZ SII Utbremen „gut“ bzw. „gar nicht gefallen hat“ ergibt sich das folgende Bild:

Zunächst ist bemerkenswert, dass sehr viele diese Frage gar nicht beantwortet haben. Beim „Geht“ stehen einzelne Lehrer, ihre Freundlichkeit und Kompetenz an erster Stelle (24 von 39 Nennungen), gefolgt von den Mitschülern bzw. der Klasse, einzelnen Fächern und dem Gebäude bzw. insbesondere dessen Sauberkeit (11; 10; 6 Nennungen). Sonstiges wird 14-mal genannt, u. a. „alles“ und die PC-Ausstattung.

Beim „Nichtgeht“ stehen ebenfalls einzelne Lehrer an erster Stelle (allerdings nur mit 7 von 37 Nennungen), gefolgt von dem Gebäude (vor allem den Toiletten) und der Klasse (6,4,3 Nennungen). Sonstiges wird 15-mal genannt, vor allem die lange Unterrichtszeit.

3.2 Kooperation mit einer Schule des Sekundarbereichs I

Einen Grund für die festgestellte Wiederholer- und Abbrecherquote in den Vollzeitbildungsgängen vermuteten wir in einem Informations- und Kompetenzdefizit der Schüler

des Sekundarbereichs I. Die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 belegen, dass viele Schüler diese Schulstufe mit deutlichen Wissenslücken und unzureichenden Kompetenzen abschließen. Zudem zeigen eigene Erfahrungen der vergangenen Jahre, dass sie mit falschen Vorstellungen und Erwartungen ihre Ausbildung aufnehmen. Beide Problembereiche zusammen münden nicht selten in eine punktuelle Lernverweigerung, die eine Wiederholung bzw. gar einen Ausbildungsabbruch zur Folge haben.

Die Idee bestand nun darin, durch eine Kooperation mit einer Schule des Sekundarbereichs I die für unsere Schule potenziellen Schüler gezielter über die von uns angebotenen Bildungsgänge zu informieren, um sie auf die spezifischen Anforderungen besser vorzubereiten. Dieses Vorhaben setzt unserer Meinung nach jedoch voraus, eine Kooperation mit der Schule des Sekundarbereichs I zu entwickeln, von der möglichst viele Schüler ihre Schulbildung an unserer Schule fortsetzen. Für ein solches Vorhaben wäre ideal, wenn für die verschiedenen Bildungsgänge eine Konzentration auf bestimmte Herkunftsschulen festzustellen wäre. Um hier quantitative Aussagen treffen zu können, wurden die Jahrgänge 2003 und 2004 nach ihrer Sekundarstufe I Schule, dem Abschlussjahr und der besuchten Schulform befragt. Hieran nahmen mehr als 400 Schüler teil.

Die Auswertung (vgl. Anlage 03-05) ergab, dass sich in der Regel nur ein Schüler, maximal jedoch drei Schüler einer Abschlussklasse der gleichen Schule für den gleichen Bildungsgang am SZ SII Utbremen entscheiden.

Damit sind jedoch die oben angegebenen Voraussetzungen für eine Kooperation mit einer Schule des Sekundarbereichs I praktisch nicht erfüllt, da hierfür an den verschiedenen Schulen das notwendige Potenzial derer, die am SZ SII Utbremen den gleichen Bildungsgang besuchen werden, zu gering ist. Es erschien uns in Bezug auf das Projektziel als wenig aussichtsreich und effizient, gemeinsam mit einer Schule des Sekundarbereichs I eine Form der Kooperation zur besseren Vorbereitung auf die jeweiligen Anforderungen zu entwickeln, wenn dabei bestenfalls drei Schüler einer Sekundarstufe I Abschlussklasse angesprochen werden. Deshalb wurde das Vorhaben mit dieser Ausrichtung einer Kooperation in Absprache mit dem SBF-Koordinierungsgremium nicht weiter verfolgt.

3.3 Zusammenarbeit mit dem „Pädagogischen Zentrum e.V.“

Bei dem Pädagogischen Zentrum handelt es sich um einen Verein, der seit Jahren Schülern mit Leistungsdefiziten Nachhilfeunterricht anbietet, was sich allerdings nur Schüler mit entsprechendem finanziellem Hintergrund leisten können. Ursprünglich war hier eine systematische Zusammenarbeit angedacht. Es sollte eine genaue didaktisch-methodische Abstimmung stattfinden, preisliche Sonderkonditionen waren zugesagt. Wir haben einen entsprechenden Antrag an den Senator für Bildung gestellt und um finanzielle Unterstützung im Rahmen der Pisamittel gebeten. Obwohl die beruflichen Schulen die „Pisafolgen“ gravierend mitzutragen haben ist unser Antrag mit der Begründung abgelehnt worden, dass

die Pisamittel nur für den Sekundarbereich I als betroffener „Pisabereich“ vorgesehen sind. Leider konnte dieses vielversprechende Teilprojekt damit nicht umgesetzt werden.

3.4 Früherkennung von Defiziten und Förderverfahren

3.4.1 Defizitnoten

Im Sinne einer möglichst hohen Erfolg versprechenden Reaktion auf Leistungsschwächen müssen Defizite möglichst frühzeitig und vollständig erfasst sowie übersichtlich dokumentiert werden. Erste Ergebnisse einer Prüfungsevaluation zeigen, dass es bedeutsame Zusammenhänge zwischen dem Prüfungserfolg und den schulischen Leistungen bereits im ersten Halbjahr der Ausbildung gibt.

Bekanntermaßen liegen für die Mehrheit der Fächer beziehungsweise Lernbereiche zu den Herbstferien erste schriftliche Noten eines Schuljahres vor. Diese Leistungsbewertungen sind auch in den Klassenbüchern dokumentiert. Ein Nachteil des Klassenbuchs besteht jedoch darin, dass es keinen schnellen Überblick über den Leistungsstand der einzelnen Schüler in Bezug auf die Gesamtheit der Unterrichtsfächer gewährt.

Wir suchten dementsprechend nach einem Mittel, das insbesondere auch dem Klassenlehrer einen besseren Überblick über vorhandene Leistungsdefizite seiner Schüler ermöglicht und aufgrund seiner einfachen Handhabbarkeit und seines speziellen Zwecks Aufforderungscharakter für die Fachlehrer in Richtung auf eine regelmäßige und zügige Verwendung besitzt.

Aus den vorgenannten Gründen entwarfen wir ein Formular "Liste der defizitären Leistungen" (vgl. Anlage 06), in welchem bis zu den Herbstferien sämtliche schriftlichen Noten des Bereichs *vier minus* bis *sechs* aller betroffenen Schüler in den jeweiligen Fächern tabellarisch und komprimiert von allen Fachlehrern dokumentiert werden sollen. Damit die "Liste der defizitären Leistungen" sowohl dem Klassenlehrer als auch den Fachlehrern regelmäßig zugänglich ist, ist sie in den Klassenbüchern hinterlegt. Dies geschah erstmals zu Beginn des Schuljahres 2004/2005. Die Liste wurde gut angenommen und bildet eine wesentliche Basis für Beratungsgespräche, welche im folgenden Kapitel beschrieben werden.

3.4.2 Beratungsgespräche

Die erste Stufe der Reaktionen stellt ein verpflichtendes Beratungsgespräch dar, in dem mit dem Schüler nach Ursachen für die schlechte Leistung gesucht wird und mögliche Lösungsansätze erarbeitet werden. Im ersten Durchgang (Schuljahr 2004/2005) erfolgte zunächst ein Beratungsgespräch mit dem Klassenlehrer, der den Überblick über die gesamten Leistungen des Schülers hat. Eventuell wurde es ergänzt durch fachspezifische Gespräche mit den Fachlehrern.

Den Lehrern wird ein Leitfaden zur Verfügung gestellt (vgl. Anlage 07), um Hilfestellungen für die Durchführung der Beratungsgespräche zu geben. Dieser Leitfaden enthält als

Empfehlung die folgende Vorgehensweise für ein vertrauliches Beratungsgespräch:

- Die Motivation für die gewählte Ausbildung und für den täglichen Unterricht ansprechen.
- Die Erwartungen des Schülers bezüglich der Inhalte und des Zeitaufwandes der Ausbildung thematisieren und hinterfragen.
- Schulische Probleme differenziert analysieren, um die Schwächen einzugrenzen.
- Außerschulische Probleme ansprechen.
- Nach dieser Klärung des Ist-Zustandes gilt es, Konsequenzen und Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Möglich wären folgende Maßnahmen:
 - Bei außerschulischen Problemen auf die entsprechenden Einrichtungen hinweisen (beispielsweise Sozialberatung, schulpsychologischer Dienst).
 - Bei schulischen Problemen konkrete Vereinbarungen mit dem Schüler treffen.
 - Maßnahmen, die auf eine stärkere Eigenverantwortung zielen, vereinbaren. Das umfasst die Erhöhung der eigenen Anstrengungen (z. B. Mappenführung, Hausaufgaben, Pünktlichkeit) oder das Führen eines Lerntagebuchs.
 - Teilnahme an innerschulischen Fördermaßnahmen - falls vorhanden - anbieten, wie Stützkurse durch Lehrer oder Schüler.
 - Nachhilfe empfehlen.

In der Praxis wurden die Beratungsgespräche ab November 2004 und 2005 durchgeführt. Probleme gab es immer dann, wenn viele Schüler in einer Klasse bzw. einem Fach betroffen waren. Bei offensichtlich gleichartiger Problemlage wurden zum Teil die Schüler in Gruppen beraten.

In der Praxis erwies es sich schon im ersten Durchgang als notwendig, die Beratung fächerorientiert zu gestalten. Wir sind deshalb dazu übergegangen, die Fachlehrer stärker mit einzubeziehen, da diese bei fachspezifischen Problemen besser weiterhelfen können.

Die Schüler, mit denen Beratungsgespräche geführt wurden, haben an einer Auswertung der Beratung und Förderung mittels Fragebogen teilgenommen. Dabei fühlten sich im Schuljahr 2004/2005 ca. 4/5 der Schüler gut oder sehr gut beraten. Das Schulbegleitforschungsteam sieht die zentrale Bedeutung der Beratungsgespräche durch die Auswertung der Fragebögen als bestätigt an.

3.4.3 Beratungsbögen

Um einen Überblick über die durchgeführten Beratungsgespräche zu erhalten, erscheint es uns sinnvoll, die Beratungsgespräche zu dokumentieren. Die Dokumentation soll in einer Form erfolgen, die in möglichst kurzer und übersichtlicher Form folgende Punkte umfasst:

- **Wer wurde wann von wem** beraten?
- **Welche Fächer** sind förderungsbedürftig?
- **Welche Probleme und Schwächen** hat der Schüler?
- **Welche Empfehlungen** werden dem Schüler gegeben?

Um eine möglichst große Akzeptanz bei den Kollegen zu erreichen, soll der Arbeitsaufwand für diese Dokumentation vergleichsweise gering sein. Der entwickelte Dokumentationsbogen kann weitgehend durch Ankreuzen ausgefüllt werden (vgl. Anlage 08).

Hierzu wurden typische **Probleme und Schwächen** aufgelistet, die für schwache Leistungen verantwortlich sein können. Dieses sind einerseits Punkte, die mit mangelndem Leistungsvermögen zu tun haben (Sprach-/Lesekompetenz, Fachverständnis), andererseits Punkte, die mit mangelnder Leistungsbereitschaft zu tun haben (Pünktlichkeit/Anwesenheit, Arbeitsverhalten). Daneben haben wir pauschal den Punkt außerschulische Probleme mit aufgenommen. Es erschien uns nicht ratsam, außerschulische, zum Teil sehr persönliche Probleme in den Dokumentationsbögen detailliert zu erfassen.

Die Empfehlungen zur Leistungsverbesserung und Konsequenzen aus den erkannten Problemen umfassen einerseits schulische Förderangebote zur Leistungsverbesserung in kleinen Lerngruppen (Schüler helfen Schülern, Stützkurse von Lehrern) und andererseits individuelle Maßnahmen (eigene Anstrengungen erhöhen, zusätzliche Hausaufgaben, Lerntagebuch) (vgl. Kapitel 3.4.1). Wenn kein geeignetes Förderangebot innerhalb der Schule besteht, erfolgt die Empfehlung von außerschulischen Einrichtungen (externe Nachhilfe). Insbesondere bei außerschulischen Problemen erfolgt ein Hinweis auf entsprechende Hilfsangebote.

Mit dem Beratungsbogen erhält der beratende Lehrer einen Überblick über erkannte Schwächen und vereinbarte Empfehlungen. Für die Schüler wird deutlich, dass auf ihre Schwächen reagiert wird, wobei in erster Linie sie selbst zu aktivem Handeln aufgefordert werden.

3.4.3.1 Fördermaßnahmen

3.4.3.1.1 Lehrerstützkurse

Im Folgenden wollen wir die oben angesprochenen Konsequenzen aus den Beratungsgesprächen bzw. Beratungsbögen (vgl. Kapitel 3.4.3) näher konkretisieren, inhaltlich sowie methodisch kurz vorstellen:

Zu den schulischen Fördermaßnahmen zählen unter anderem sogenannte Stützkurse von Lehrern. Eine breit angelegte Durchführung von Stützkursen im Fach Englisch am SZ SII Utbremen sowie eine gezielte Evaluation dieser Maßnahme erfolgten bereits im Herbst 2003. Die aus der Befragung der Stützkurs-Teilnehmer gewonnenen Erkenntnisse flossen in die später folgende Ausgestaltung weiterer Fördermaßnahmen ein.

Den Ausgangspunkt des damals über einen Zeitraum von sechs Wochen durchgeführten Stützkursunterrichts bildeten zum einen die vorübergehende Verfügbarkeit eines Fachkollegen sowie einer studentischen Praktikantin und zum anderen das Wissen um die in der Mehrzahl der Bildungsgänge vorhandene große Heterogenität der Englischkenntnisse. Das Ziel der Stützkurse bestand neben der Verbesserung und graduellen Angleichung der Schülerleistungen auch in einer damit einhergehenden Erhöhung der allgemeinen Unterrichtsqualität sowohl im Fach Englisch als auch in jenen anderen Fächern, in denen Englischkenntnisse eine nicht unerhebliche Rolle für den Lernerfolg spielen (wie z. B. im Fach Informatik).

Im Hinblick auf die Stützkurse interessierten uns besonders die folgenden Forschungsfragen:

- **Frage A:** Empfinden die Schüler eine solche Maßnahme insgesamt als eher positiv oder als eher belastend?
- **Frage B:** Wie urteilen die Schüler über eine Pflicht zur Teilnahme?
- **Frage C:** Fühlen die Schüler sich individuell gefördert?
- **Frage D:** Wie bewerten die Schüler den Erfolg der Fördermaßnahme?
- **Frage E:** Haben die Schüler positive Erwartungen an das alternative Konzept "Schüler helfen Schülern"?

Wegen der begrenzten Kapazität wurden die möglichen Kursteilnehmer nach der Relevanz des Faches ausgewählt (Englisch als Prüfungsfach des Bildungsgangs, Schüler übriger Klassen bei ausreichender Kapazität). Bei Vorliegen einer Englisch-Jahresnote in aufsteigenden Klassen wurde diese herangezogen, in allen anderen Fällen wurde ein einheitlicher von der Fachkonferenz Fremdsprachen konstruierter Test durchgeführt und ausgewertet. Aus der Auswertung der Tests resultierte eine überraschend hohe Anzahl an förderbedürftigen Schülern, weshalb das Förderangebot nicht auf Schüler aus Bildungsgängen, in denen Englisch kein Prüfungsfach ist, ausgedehnt werden konnte. Für insgesamt 123 Schüler wurden elf Kurse gebildet, die in der Woche vom 02.09.2003 begannen (vgl. Anlage 09). Die regelmäßige Teilnahme an den Stützkursen war verpflichtend und wurde kontrolliert. In der letzten Kursstunde wurde mittels eines von unserem Team entwickelten Schüler-Fragebogens (vgl. Anlage 10) eine Erhebung zu den Stützkursen durchgeführt. Die Auswertung der erhobenen Daten lieferte unter anderem folgende Ergebnis (vgl. Anlage 11):

- **zu Frage A - Belastung:** Die Aussage "Ich fand es gut, dass ich an dem Stützkurs im Fach Englisch teilgenommen habe" trifft nach Ansicht von 83,5 % der Schüler auf sie zu. Darunter sind 42,7 %, die angeben, dass diese Aussage voll auf sie zutrifft. 86,7 % der Schüler geben an, dass die Aussage "Ich halte die Einrichtung eines Stützkurses im Fach Englisch grundsätzlich für sinnvoll" auf sie zutrifft, darunter 51,4 %, die behaupten, dass diese Aussage voll auf sie zutrifft. Als belastend beurteilen 31,4 %, davon als

voll belastend nur 5,7 % der Befragten die Kurse ("Ich habe den zusätzlichen Englischunterricht als belastend empfunden").

- **zu Frage B - Verpflichtung:** Nach Angabe von 66,0 % der Schüler trifft die Aussage "Ich halte eine verpflichtende Teilnahme am Stützkursunterricht für leistungsschwächere Schüler für sinnvoll" auf sie zu. Zugleich geben 64,2 % der Befragten an, dass die Aussage "Ich hätte auch freiwillig am Stützkursunterricht teilgenommen" auf sie zutrifft.
- **zu Frage C - individuelle Förderung:** Zu der Aussage "Es wurden solche Inhalte behandelt, bei denen ich Schwächen habe" machen 64,4 % und zu der Aussage "Die individuelle Förderung im Englisch-Stützkurs war gut" machen 76,9 % der Schüler die Angabe, dass diese zutreffe. Die Aussage "Die Gruppe des Stützkurses war zu groß" trifft nach Meinung von 79,2 % der Schüler nicht zu.
- **zu Frage D - Erfolg:** 68,0 % der Schüler geben an, dass die Aussage "Der Unterricht hat mir weitergeholfen" zutrifft.
- **zu Frage E - alternatives Konzept:** Die geplante Einrichtung von "Schüler helfen Schülern" wird von 67,3 % der Befragten als sinnvoll beurteilt.

Aus den Ergebnissen der Schülerbefragung haben wir die folgenden Aussagen in Bezug auf die generelle Ausgestaltung von Förderverfahren und Fördermaßnahmen abgeleitet:

Die überwiegende Mehrheit der Schüler

- empfindet gezielte Fördermaßnahmen als positiv,
- fühlt sich durch Fördermaßnahmen umso weniger belastet, je größer die individuellen Leistungsdefizite sind,
- erachtet eine Verpflichtung zur Teilnahme als probat,
- erlebt auch in Fördermaßnahmen, die in Gruppen durchgeführt werden einen hohen Grad an individueller Förderung.

Den positiven Wirkungen von Lehrerstützkursen steht gegenüber, dass eine langfristige Installation eines breiten Angebots an Stützkursen am SZ SII Utbremen aus finanziellen Gründen nicht möglich ist. Deshalb hat sich unser Team vor dem Hintergrund der oben genannten Aussagen im Weiteren insbesondere mit der Entwicklung, Gestaltung und Umsetzung der Alternative "Schüler helfen Schülern" beschäftigt (vgl. folgendes Kapitel).

3.4.3.1.2 Schüler helfen Schülern

Ein Ziel des Schulbegleitforschungsprojektes sahen wir in der Entwicklung von Konzepten, die im Felde außerunterrichtlicher Maßnahmen gerade die positiven Aspekte der Heterogenität nutzen, um auf diese Weise die Abbrecher- und Wiederholerquote zu reduzieren. Das Konzept 'Schüler helfen Schülern' verfolgt die Idee, Schüler mit unterschiedlichem

Leistungsniveau zusammenzuführen und so eine für beide Seiten nutzbringende Lernumgebung zu ermöglichen. Diese Idee ist sicherlich nicht neu, dennoch ist sie am SZ SII Utbremen bisher nur ansatzweise auf Initiative einzelner Kollegen umgesetzt, keinesfalls jedoch als fester Bestandteil der Schulkultur weiter entwickelt worden. Insoweit bedarf es eines ausgereiften Konzeptes, damit eine derartige Maßnahme als feste Institution an der Schule implementiert werden kann.

Die Überlegungen zu diesem Forschungsgegenstand lassen sich nach unserer Meinung sinnvoll drei Kategorien zuordnen. Eine Kategorie bezieht sich auf die leistungsschwachen und damit auf die zu fördernden Schüler und beinhaltet das Problem, welche Gründe vorliegen können, die eine Teilnahme an einer Fördermaßnahme sinnvoll erscheinen lassen. Der zweite Problembereich befasst sich mit den Leistungsträgern und betrifft somit die fördernden Schüler. Hier geht es um die Aspekte, die sich auf die pädagogischen und fachlichen Qualifikationen beziehen und somit um die Frage, wie geeignete Schüler akquiriert werden können. Der dritte Bereich greift die organisatorischen Voraussetzungen auf, die erfüllt sein sollten, um eine derartige Fördermaßnahme zu einer erfolgreichen und dauerhaften Einrichtung werden zu lassen. Insoweit betrachten wir diese drei Kategorien als tragende Säulen eines Konzeptes ‚Schüler helfen Schülern‘:

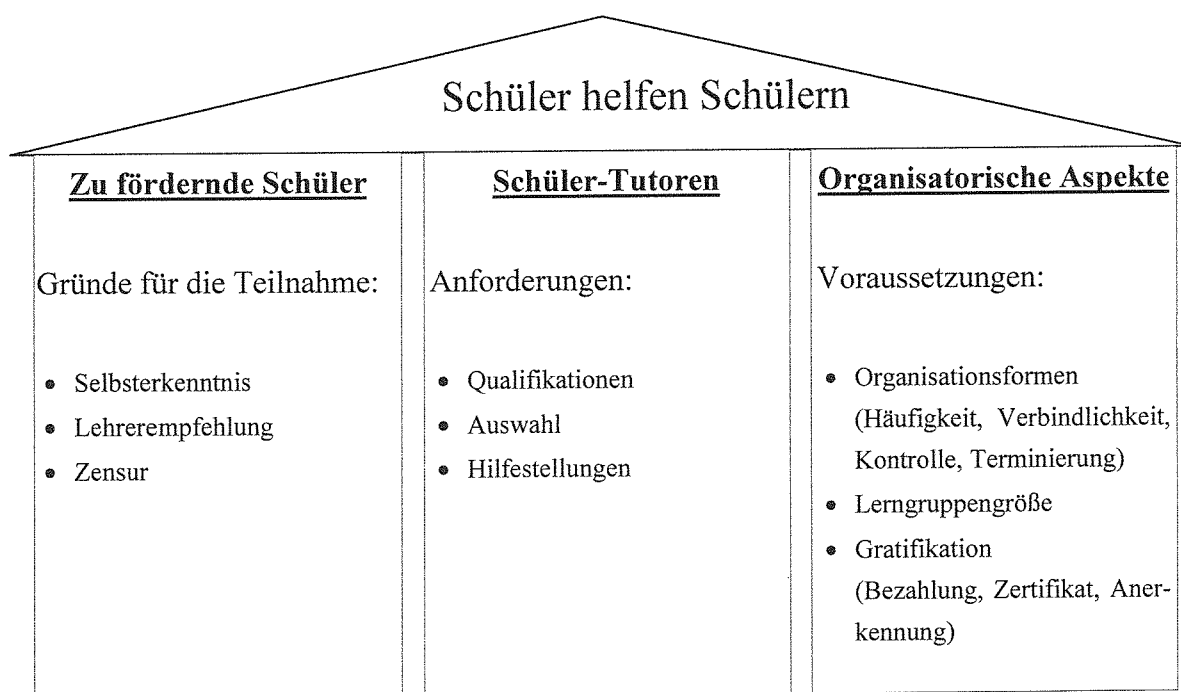


Abbildung 2: Säulenmodell von ‚Schüler helfen Schülern‘

Als Ausgangspunkt für die Evaluation ergaben sich damit für uns drei interessante Ausgangsfragen:

1. Über welche Qualifikationen müssen Schüler verfügen, damit sie - gegebenenfalls mit Hilfestellung - einen methodisch und fachlich qualifizierten Stützkurs anbieten können?

2. Wie kann oder sollte die Teilnahme an einem Stützkurs erfolgen?
3. Welche organisatorischen Voraussetzungen müssen geschaffen werden, damit diese Fördermaßnahme dauerhaft an der Schule implementiert werden kann?

Mit den Ausgangsfragestellungen sind unseres Erachtens diverse Aspekte verbunden, die im Zuge der Entwicklung dieses Konzeptes zu berücksichtigen und zu evaluieren waren:

- Wie lassen sich geeignete Schüler als Tutoren anwerben und welche Form der Gratifikation wird von ihnen bevorzugt?
- Welcher zeitliche Umfang ist für eine erfolgversprechende Teilnahme notwendig?
- Welche Gruppengröße ist für eine erfolgversprechende Teilnahme vertretbar?
- Gewährleisten schriftliche Vereinbarungen eine regelmäßige Teilnahme?
- Wie intensiv muss die Betreuung durch einen Fachlehrer ausfallen?
- Welchen Einfluss haben Termenschwierigkeiten (wegen Nebenjobs, unterschiedlichen Stundenplänen der Anbieter und Interessenten usw.) auf das Zustandekommen eines Kurses?

Wir waren von Anfang an davon überzeugt, dass valide statistische Aussagen zu den oben genannten Fragen nur gewonnen werden können, wenn vor allem die Beteiligten, mithin die teilnehmenden Schüler, befragt werden (vgl. Anlage 12). Gleichwohl war uns ebenso klar, dass eine Befragung der Beteiligten sich nur auf die Durchführung der Maßnahmen beziehen kann und nicht auf die organisatorische Einbettung in die Schularbeit.

Zur Evaluation der durchgeführten Stützkurse haben wir für die statistische Analyse folgende Prüfhypothesen aufgestellt:

1. Die Sozialkompetenz der Schülertutoren wird steigen.
Prüfinstrument (im Folgenden kurz: PI): Selbsteinschätzung der Schülertutoren durch Befragung
2. Schüler sind nur gegen ein Entgelt bereit Nachhilfe zu geben.
PI: Befragung der Schülertutoren
3. Um eine regelmäßige Teilnahme zu gewährleisten, muss die Fördermaßnahme zwischen Schülertutoren und Stützkurs-Teilnehmer schriftlich vereinbart werden.
PI: Befragung der Schülertutoren
4. Erfolgreiche Fördermaßnahmen müssen didaktisch durch einen Fachlehrer begleitet werden.
PI: Befragung der Schülertutoren
5. Die Teilnahme an einem Stützkurs wird von den Teilnehmern als zusätzliche Belastung empfunden.
PI: Befragung der Stützkurs-Teilnehmer

6. Die Teilnehmer werden ihre Leistungsdefizite durch den Besuch eines Stützkurses spürbar verringern.
PI: Selbsteinschätzung der Teilnehmer durch Befragung
7. Für eine erfolgversprechende Fördermaßnahme ist eine regelmäßige Anwesenheit über einen Zeitraum von mindestens einem halben Jahr notwendig.
PI: Befragung der Schülertutoren
8. Die verschiedenen Stundenpläne (Unterrichtszeit von 7.30 bis 18.45 Uhr am SZ SII Utbremen) der an der Fördermaßnahme potenziell Beteiligten und die damit verbundenen terminlichen Schwierigkeiten werden dazu führen, dass eine relativ geringe Anzahl von Fördermaßnahmen zustande kommt.
PI: Befragung der Schülertutoren

Wichtige Voraussetzungen sind unseres Erachtens Informationsplattformen, die eine leichte Zusammenführung von Schülern ermöglichen, die Förderbedarf haben und Schülern, die bereit sind einen Stützkurs anzubieten. In Bezug auf die Organisation der Stützkurse war ein wesentliches Anliegen, dass sämtliche Abstimmungsprozesse eigenverantwortlich zwischen den Tutoren und den Stützkurs-Teilnehmern ausgehandelt werden.

Zur Konzeptentwicklung und -erprobung lässt sich Folgendes sagen:

Über die Defizitnotenlisten und die Beratungsgespräche konnten die zu fördernden Schüler durch die Fachlehrer direkt angesprochen und in Absprache einer Fördermaßnahme, zum Beispiel Schüler helfen Schülern, zugeführt werden. Gleichzeitig bedurfte es aber einer Suche nach geeigneten Tutoren, die solche Stützkurse durchführen konnten und wollten. Auch hier waren letztlich die Fachkollegen gefragt, da speziell sie einschätzen können, welche Schüler sich von der Person und vom Wissen her für eine Tutorentätigkeit eignen würden. Mithilfe von Fragebögen wurden die Daten gewonnen und an uns weitergeleitet. Neben den Fachlehrern sorgten wir für eine Zusammenführung der Tutoren mit den zu fördernden Schülern. Die Tutoren sprachen dann in Eigenregie die Modalitäten, zum Beispiel Zeitpunkt des Kurses, Bezahlung oder Zertifizierung, Inhalte, mit den Stützkursteilnehmern ab und sollten dann uns diese Angaben mitteilen, damit anderen zu fördernden Schülern bei Bedarf die Teilnahme eingeräumt werden konnte.

Nach kurzer Zeit wurde klar, dass dieses Konzept für die Zukunft nicht tragfähig sein würde. Die Verantwortung für das Auffinden der Tutoren und das Zusammenführen von Tutoren und zu fördernden Schülern musste mehr in die Hände der Schüler selbst und der Fachkollegen gelegt werden. Deshalb wurde ein Ablaufplan zur Vorgehensweise erstellt, falls mit einem Schüler während eines Beratungsgesprächs die Teilnahme an einem Förderkurs im Rahmen von Schüler helfen Schülern vereinbart wird:

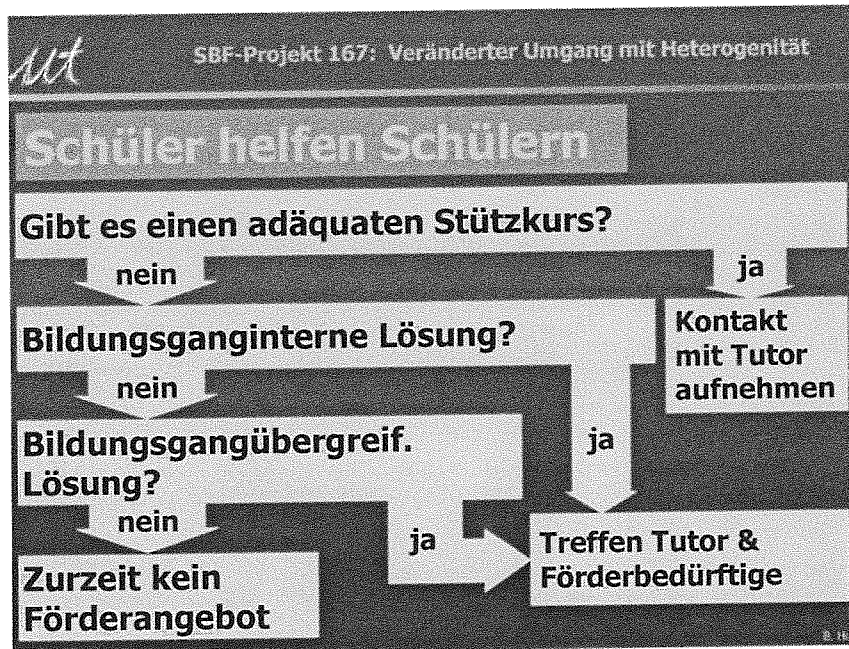


Abbildung 3: Ablaufplan ‚Schüler helfen Schülern‘

Dieses Konzept zur Vorgehensweise wurde auf einer Gesamtkonferenz und auf einer Sitzung der Schülerversammlung vorgestellt, um die nötige Transparenz zu schaffen. Zu diesem Zeitpunkt musste nur sichergestellt werden, dass wir die Rückmeldung über die entstandenen Kurse erhielten, um diese in einer Übersicht zusammen zu fassen und zu veröffentlichen. Somit konnten die potentiell zu fördernden Schüler, die Fachkollegen und Schüler, die aus Eigeninitiative Kurse besuchen wollten, mit den Tutoren Kontakt aufnehmen. Auch hierbei waren wir als „Vermittler“ vorgesehen.

Um nun für die Zukunft ein selbstständig funktionierendes Konzept zu installieren, mussten wir noch ein Stück weitergehen. Auf unserer Homepage wurde eine Datenbank² angelegt, in der alle potentiellen Tutoren aufgelistet sind. Auf diese Datenbank können alle Kollegen und Schüler des SZ SII Utbremen zugreifen. Die Schüler haben zurzeit nur ein Leserecht, während die Kollegen auch die Eintragungen vornehmen dürfen. Das heißt ein Tutor findet nur nach einem Gespräch mit dem jeweiligen Fachkollegen Aufnahme in die Datenbank. Alle weiteren Absprachen, wie zum Beispiel über den Termin, die Dauer, die Kosten, die Anerkennung, werden dann direkt zwischen den Schülern geklärt.

Speziell dort, wo der Besuch eines Stützkurses im Rahmen von Schüler helfen Schülern zwischen Fachkollegen und zu förderndem Schüler vereinbart wurde, kann der Fachkollege Einfluss auf die Inhalte nehmen beziehungsweise feststellen, ob die Fördermaßnahme zu einer Leistungsverbesserung führt. Zwecks Transparenz wurde die Existenz der Datenbank auf einer weiteren Gesamtkonferenz kurz angesprochen und der Link zwecks Anwahl

² <http://www.szut.de/snakelets/foerder/foerdermain.sn>

vorgestellt und in allen Klassenräumen ausgehängt, damit auch die Schüler selbstständig darauf zugreifen können.

Zur Evaluation des Projekts *Schüler helfen Schülern* lässt sich Folgendes sagen:

Mithilfe von Fragebögen für die Tutoren und die zu fördernden Schüler wurde versucht, die oben angeführten Prüfhypothesen zu falsifizieren.

Bis zum Ende des Schuljahres 2005/06 haben 36 Schüler im Anschluss an die Fördermaßnahme „Schüler helfen Schülern“ an einer Befragung teilgenommen. Diese relativ geringe Anzahl an nachfolgend ausgewerteten Fragebögen lässt keine verallgemeinernden Aussagen zu. Sie bietet jedoch einen interessanten und informativen Überblick über die subjektive Einschätzung der Stützkurse durch die Teilnehmer und durch die Schülertutoren (vgl. Anlage 13).

Von den 36 Stützkurs-Teilnehmern sind rund 40 Prozent männlich und 60 Prozent weiblich (Tabelle 2), das Durchschnittsalter beträgt rund 20 Jahre, wobei 26 Teilnehmer zwischen 17 und 20 Jahre alt waren (Tabellen 1 und 3).

- **zu Prüfhypothese 1 - Sozialkompetenz:** Die Schülertutoren kommen mehrheitlich zu dem Schluss, dass ihre Sozialkompetenz durch die Tätigkeit gestiegen ist. (Tabelle 6: Grad der Zustimmung zu dieser These beträgt 2,0 auf einer Skala von 1 bis 6, 1 = „trifft zu“, 6 = „trifft nicht zu“ bei geringer Streuung; hier wurden ausnahmslos die Einstufungswerte 1 bis 3 vergeben)
- **zu Prüfhypothese 2 - Entgelt:** Bei den Schülertutoren gab es eine relativ hohe Bereitschaft auch ohne Entgelt einen Stützkurs anzubieten. (Tabelle 7: Der Grad der Zustimmung zu dieser These beträgt 4,46 bei einer relativ hohen Streuung)
- **zu Prüfhypothese 3 - schriftliche Vereinbarung:** Aus der Befragung der Schülertutoren lässt sich nicht eindeutig ableiten, ob zur Sicherstellung einer regelmäßigen Teilnahme eine schriftliche Vereinbarung mit den Stützkursteilnehmern getroffen werden muss. (Tabelle 8: Mittelwert 2,92 bei einer relativ hohen Streuung)
- **zu Prüfhypothese 4 - didaktische Begleitung:** Zudem gibt es seitens der Schülertutoren kein eindeutiges Votum dafür, dass der Erfolg einer Fördermaßnahme nur durch eine didaktische Begleitung durch einen Fachlehrer gewährleistet werden kann. (Tabelle 9: Mittelwert 2,85 bei einer relativ hohen Streuung)
- **zu Prüfhypothese 5 - Belastung:** Dass die Stützkurse als zusätzliche Belastung empfunden werden, wurde fast ausnahmslos von den Stützkursteilnehmern verneint. (Tabelle 5, Aussage 8: Der Grad der Zustimmung zu dieser These beträgt 5,44 bei einer geringen Streuung)
- **zu Prüfhypothese 6 - Leistungsdefizite:** Mit leichten Einschränkungen, aber immer noch mit einem hohen Grad an Zustimmung, kamen die Stützkurs-Teilnehmer zu der

Ansicht, dass der Stützkurs ihnen weitergeholfen hat (Tabelle 5, Aussage 4: Grad der Zustimmung 1,88) wobei die Kurse insgesamt recht regelmäßig besucht wurden (Tabelle 5, Aussage 10: Grad der Zustimmung 2,36, jedoch hier vergleichsweise hohe Streuung).

- **zu Prüfhypothese 7 - Dauer der Fördermaßnahme:** Bei der Beurteilung durch die Schülertutoren fällt auf, dass nach deren Einschätzung die Kurse regelmäßig über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden sollten. (Tabelle 10: Grad der Zustimmung 1,77)
- **zu Prüfhypothese 8 - Termenschwierigkeiten:** Das Finden gemeinsamer Termine wird seitens der Schülertutoren nicht als Problem empfunden. Der wesentliche Grund dafür dürfte darin liegen, dass die Stützkurse überwiegend klassenintern stattgefunden haben. (Tabelle 11: Grad der Zustimmung 3,85)

3.4.3.1.3 Lerntagebuch

Eine in relativ hohem Maße auf die Eigeninitiative der Schüler zielende Fördermaßnahme ist das Führen eines Lerntagebuchs. Eine strenge Definition des Begriffs Lerntagebuch herrscht in der Literatur nicht vor. Oft werden darunter eine Reihe unterschiedlicher Ausprägungen wie Reisetagebücher, Bilanzbögen, Portfolios subsumiert, deren gemeinsames Ziel darin besteht "den Lernprozess der Schüler [zu] begleiten und [zu] unterstützen" (Müller, 2003, S. 9; vgl. Learn-Line NRW, 2006, "Lerntagebücher"). Die von uns am SZ SII Utbremen eingesetzten Lerntagebücher lassen sich wie folgt charakterisieren:

Unter einem Lerntagebuch werden regelmäßige, geordnete, komprimierte, schriftliche Dokumentationen eines einzelnen Schülers über Lernprodukte/Lerninhalte sowie Lernprozesse in einem Fach verstanden. In Hinblick auf Inhalte soll eine Trennung zwischen Bekanntem beziehungsweise neu Gelerntem einerseits und Unbekanntem/Nicht-Verstandenem andererseits vorgenommen werden. Bezogen auf Lernprozesse soll sowohl deren Planung als auch deren Reflexion vorgenommen und festgehalten werden.

Zur Einführung in die Methode wurde eine Gebrauchsanleitung (vgl. Anlage 14) an die Schüler ausgehändigt, welche vor allem die drei inhaltlichen Aspekte Darstellung von Unterrichtsinhalten, Planung von Prozessen und Reflexion von Prozessen veranschaulicht.

Die Ziele, die in der Regel (und auch am SZ SII Utbremen) mit dem Einsatz dieser Fördermaßnahme verfolgt werden, sind weniger auf die Aneignung von Wissen als vielmehr auf die Organisation und Strukturierung des Lernens ausgerichtet. Zwar dient das Lerntagebuch aufgrund seines Kompendium-Charakters auch dazu, das Unterscheiden zwischen – in Bezug auf das Unterrichtsthema - eher wesentlichen und eher unwesentlichen Inhalten zu üben, sowie das Anfertigen von Zusammenfassungen zu trainieren; die Schwerpunkte der Methode liegen aber vor allem im Bereich der Planung, Kontrolle und Diagnose des Vorgehens:

1. Der Schüler wird vor die Aufgabe gestellt, seinen Lernprozess bewusst zu organisieren und zu reflektieren.
2. Aufgrund der schriftlichen Fixierung des geplanten und des tatsächlichen Lernprozesses dient das Lerntagebuch sowohl dem Schüler als auch dem Lehrer zur Prozessdokumentation.
3. Wegen des regelmäßigen Hervorhebens von neu Gelerntem/ neu Verstandenem stellt das Lerntagebuch auch eine Dokumentation des inhaltlichen Lernfortschritts dar.
4. Aus den beiden vorgenannten Gründen bietet es eine gute Basis für die Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer.
5. Das Lerntagebuch kann zum "Ort der [...] Selbstwahrnehmung" werden (vgl. Müller, 2003, S. 11).
6. Zu vermuten ist außerdem, dass das Lerntagebuch die Motivation des Schülers fördert.

Hinweise darüber, wie das Lerntagebuch im Vergleich zu den Fördermaßnahmen Lehrerstützkurse und "Schüler helfen Schülern" von Schülern des SZ SII Utbremen beurteilt wird, können dem folgenden Kapitel entnommen werden.

3.4.3.2 Evaluation der Fördermaßnahmen

1. Insgesamt sind 138 Fördermaßnahmen ausgewertet worden. Zu 58% waren Jungen und zu 42% Mädchen beteiligt.
2. Im Einzelnen waren folgende Klassen beteiligt, wobei zu beachten ist, dass nur bei den vier zuerst genannten Klassen die Durchführung von Fördervereinbarungen verbindlich vorgeschrieben ist.

Tabelle 1: Beteiligte Klassen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	DQF04	7	5,1	5,1	5,1
	DQF03	4	2,9	2,9	8,0
	DQI04	11	8,0	8,0	16,1
	DQI03	20	14,5	14,6	30,7
	DQM04	16	11,6	11,7	42,3
	BTA04	25	18,1	18,2	60,6
	CTA04	23	16,7	16,8	77,4
	PTA04	12	8,7	8,8	86,1
	WIA/F04	13	9,4	9,5	95,6
	IV04	6	4,3	4,4	100,0
	Gesamt		137	99,3	100,0
Fehlend	System	1	0,7		
Gesamt		138	100,0		

3. Insgesamt wurden die folgenden Fördermaßnahmen durchgeführt (quantitativ am wichtigsten ist dabei die Maßnahme „Schüler helfen Schülern“ (42) gefolgt von den „Stützkursen von Lehrern“ (34)):

Tabelle 2: Durchgeführte Fördermaßnahmen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Schüler helfen Schülern	42	30,4	31,3	31,3
Stützkurse von Lehrern	34	24,6	25,4	56,7
externe Nachhilfe	9	6,5	6,7	63,4
zusätzliche Hausaufgaben	24	17,4	17,9	81,3
Lerntagebuch	8	5,8	6,0	87,3
Sonstige	17	12,3	12,7	100,0
Gesamt	134	97,1	100,0	
Fehlend System	4	2,9		
Gesamt	138	100,0		

4. Die Analyse der Mittelwerte, Standardabweichungen und einzelnen Häufigkeitstabellen ergibt im Wesentlichen das folgende Bild:

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Schüler eine Förderung für sehr sinnvoll (92%) halten. In 84% der Beratungsfälle geben die Schüler an, dass sie das Beratungsgespräch als eher gut empfunden haben (hierin eingeschlossen: 22% fühlen sich sehr gut beraten). Auch die durchgeführte Fördermaßnahme wird in der Regel als eher gut (71%) angesehen. Allerdings wird in nur 52% der Förderfälle angegeben, dass die Fördermaßnahme seitens der förderbedürftigen Schüler auch eher regelmäßig durchgeführt wurde. Bei 75% der Fördermaßnahmen wird angegeben, dass die Schüler auch ohne Beratung aktiv geworden wären.

Bezüglich der Qualität der jeweiligen Fördermaßnahme sind ca. 68% der Meinung, dass die Teilnahme zur Leistungsverbesserung geführt hat:

Tabelle 3: Grad der Leistungsverbesserung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig trifft eher zu	16	11,6	14,7	14,7
2	31	22,5	28,4	43,1
3	27	19,6	24,8	67,9
4	6	4,3	5,5	73,4
5	10	7,2	9,2	82,6
trifft eher nicht zu	19	13,8	17,4	100,0
Gesamt	109	79,0	100,0	
Fehlend System	29	21,0		
Gesamt	138	100,0		

Dieses kann insbesondere deshalb als positiv gewertet werden, wenn man bedenkt, dass nur in der Hälfte der Fälle eine regelmäßige Teilnahme bzw. Durchführung der Förder-

maßnahme zugrunde gelegt werden kann.

Bei 61% der Förderfälle sind Schwächen gezielt berücksichtigt worden. Darüber hinaus sind die Fördermaßnahmen so beurteilt worden, dass sie bei 52% zu einer besseren Lernorganisation geführt haben und bei 40% auch zu Auswirkungen auf das Lernen in anderen Fächern. Allerdings werden 32% der Fördermaßnahmen als eher belastend empfunden.

Die geringste Meinungsdivergenz ergibt sich bei der Einschätzung, dass die Fördermaßnahme sinnvoll ist (Standardabweichung $s=1,155$); die höchste Urteilsstreuung ergibt sich beim regelmäßigen Besuch ($s=1,832$). Gut die Hälfte (53%) hat die Fördermaßnahme eher regelmäßig durchgeführt, die andere Hälfte eher unregelmäßig.

Bei dem qualitativen Vergleich der Fördermaßnahmen fällt auf, dass die Stützkurse von Lehrern vergleichsweise gut und die Maßnahme „zusätzliche Hausaufgaben“ zu geben vergleichsweise weniger gut abschneiden: 87% beurteilen die Stützkurse von Lehrern als eher gut, 83% die externe Nachhilfe, 71% das Lerntagebuch, 63% die Maßnahme „Schüler helfen Schülern“ und nur 52 % zusätzliche Hausaufgaben.

Die Prüfung der Zusammenhänge zwischen einzelnen Merkmalen ergibt folgende signifikante Auffälligkeiten:

1. Es lassen sich deutliche signifikante geschlechtsspezifische Zusammenhänge feststellen. Frauen halten die Förderung für sinnvoller als Männer (Korrelationskoeffizient $r=0,4$), sie wären auch ohne Beratung eher tätig geworden ($r=0,29$), sie hätten auch ohne Fördermaßnahme eher gearbeitet ($r=0,36$) und sie fühlen sich durch die Fördermaßnahme weniger belastet als die Männer ($r=-0,28$).
2. Signifikante altersspezifische Zusammenhänge sind dagegen nicht nachweisbar.
3. Die regelmäßige Durchführung von Fördermaßnahmen steht in einem engen Zusammenhang mit anderen Beurteilungsmerkmalen:

Diejenigen, die die Fördermaßnahme regelmäßig durchführen, sind eher der Meinung, dass

- die Fördermaßnahme gut ist ($r=0,62$),
- sie auch ohne Beratung aktiv geworden wären ($r=0,26$),
- die Fördermaßnahme zur Leistungsverbesserung beigetragen hat ($r=0,40$),
- die Fördermaßnahme gezielt Schwächen beseitigt hat ($r=0,35$),
- die Fördermaßnahme zur besseren Lernorganisation beigetragen hat ($r=0,47$),
- die Fördermaßnahme sich auch auf das Lernen in anderen Fächern ausgewirkt hat ($r=0,40$).

4. Ausgewählte weitere signifikante Zusammenhänge:

Insbesondere eine gezielte Schwächenbeseitigung trägt zur Leistungsverbesserung bei ($r=0,63$).

Es lässt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Leistungsverbesserung und der besseren Lernorganisation nachweisen ($r=0,68$): Hat die Fördermaßnahme zu einer besseren Lernorganisation beigetragen, so hat sie nach Meinung der Betroffenen auch zu einer Leistungsverbesserung geführt.

Eine gute Beratung korrespondiert insbesondere damit, dass

- die Förderung insgesamt für sinnvoll gehalten wird ($r=0,46$),
- sie zur Leistungsverbesserung beiträgt ($r=0,36$),
- sie Schwächen gezielt beseitigt ($r=0,36$),
- sie zu einer besseren Lernorganisation führt ($r=0,40$),
- sie sich auch positiv auf andere Fächer auswirkt ($r=0,45$),
- und sie auch als weniger belastend empfunden wird ($r=-0,28$).

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass dem Beratungsgespräch eine wichtige Schlüsselfunktion zukommt. Wir sehen deshalb hierin auch ein wesentliches Instrument, um dem Ziel des Projektes näher zu kommen.

3.4.4 Umgang mit Defiziten

Ein weiteres Instrument zur Früherkennung von Defiziten und der Versuch der Vermeidung besteht in der Durchführung eines Eingangstests, der für die Fachoberschule durchgeführt wurde.

Es hat sich gezeigt, dass die Fachoberschulklassen (Klasse 12) aus verschiedenen Gründen häufig sehr leistungsheterogen zusammengesetzt sind. Da diese Bildungsgänge außerdem von vergleichsweise kurzer Dauer sind (einjährig), ist es besonders wichtig, Leistungsdefizite möglichst frühzeitig zu erkennen und abzubauen. Um die Schüler angemessen auf die zukünftigen schulischen Anforderungen vorzubereiten, werden diesbezüglich bereits im Frühjahr vor Schuljahresbeginn Beratungsgespräche durchgeführt. Darüber hinaus finden in den besonders neuralgischen Fächern Englisch und Mathematik Eingangstests statt, um möglichst frühzeitig bei Leistungsdefiziten pädagogisch differenziert reagieren zu können. Hierbei handelt es sich nicht um Selektionsinstrumente, sondern um ein Diagnoseverfahren, welches helfen soll, die Leistungsheterogenität bereits im Vorfeld zu reduzieren.

Beispiel Englischtest:

An dem Englischtest haben 115 Schüler vor Schuljahresbeginn teilgenommen. Das Niveau des Englischtests ist von der Fachkonferenz festgelegt worden. Damit die Schüler eine unmittelbare Rückmeldung erhalten und unverzügliche Stützmaßnahmen - noch vor Schulbeginn - eingeleitet werden können, wurde der Test Anfang Mai in digitaler Form durchgeführt. Schüler, die weniger als 50% der erreichbaren Punktzahl erzielten, sollen an einem Vorbereitungskurs teilnehmen. Außerdem ist die Teststruktur so angelegt (vgl. Anlage 15), dass die Fachlehrer und auch Schüler unmittelbar erkennen können, wo die genauen Stärken und Schwächen aller Testteilnehmer liegen und in welchen Inhaltsbereichen mit einer besonders hohen Leistungsheterogenität zu rechnen ist.

Ob dieses Verfahren letztendlich zu einem verbesserten Umgang mit der Leistungsheterogenität führt, kann gegenwärtig noch nicht abschließend beurteilt werden. Grundsätzlich halten wir es zwar für ein aufwändiges, aber durchaus bedenkenswertes Verfahren, insbesondere zur frühzeitigen Vermeidung von Defiziten. Gleichwohl hat sich bereits gezeigt, dass viele förderbedürftige Schüler das Stützkursangebot vor Schuljahresbeginn nicht angenommen haben, obwohl wir dabei im Interesse der Schüler auf die späten Nachmittagsstunden ausgewichen sind.

3.4.5 Sozialberatung

Über die Frage der fachlichen Förderung hinaus lag ein weiterer Schwerpunkt unserer Arbeit in der Förderung der Schüler bei außerschulischen Problemen, die sich ebenso negativ wie fachliche Defizite auf die schulischen Leistungen auswirken können. Neben dem bereits bestehenden Instrument des Schulpsychologischen Dienstes erschien es uns sinnvoll, eine niedrigschwellige Sozialberatung zu installieren, die insbesondere bei folgenden Problemlagen hilft:

- Zeitmanagement
- Lernen lernen (Lerntypetest)
- Beratung zu finanziellen Fragen (Vereinbarkeit Schule/Nebenjob, Schüler-Bafög, usw.)
- Hilfe bei Behördengängen
- erste Anlaufstelle bei Problemen mit Eltern
- erste Anlaufstelle bei Beziehungs- und Eheproblemen
- im Abbruchsfall: Perspektivenplanung

Um einmal exemplarisch unterschiedliche Problemfelder bei der Realisierung bzw. Umsetzung eines Projektbausteines zu skizzieren, schildern wir den Folgenden etwas ausführlicher:

Das Problem bei der Einrichtung einer solchen Sozialberatung ist natürlich die Finanze-

rung eines geeigneten Mitarbeiters. Es war allenfalls eine Lösung über einen Werkstudenten möglich. Eine ideale Lösung bahnte sich an, als bei der Vorstellung des SBF-Projekts im Rahmen der Ringvorlesung an der Universität Bremen eine Sozialpädagogik-Studentin mit Sozialarbeiterausbildung und Erfahrung im Bereich der Jugendarbeit Interesse an der Tätigkeit bekundete. Nachdem viel Arbeit in die Abstimmung zum Profil dieser Sozialberatungsstelle und in die Beantragung des Werkstudentenvertrages investiert worden war, sagte die Studentin ab, da ihr die Arbeit im Studium über den Kopf wuchs. Allerdings vermittelte sie eine Kommilitonin mit gleichem Profil als Alternative. Als der Werkvertrag unterschrieben werden sollte, teilte uns diese zweite Studentin mit, dass sie umziehen würde und daher die Stelle doch nicht annehmen könnte.

So lag das Projekt Sozialberatung mangels geeigneter Studenten zunächst brach. Zum Ende des Schuljahres 2004/2005 konnte uns Frau Dr. Kemnade (Leiterin der Schulbegleitforschungsprojekte im Landesinstitut für Schule, Bremen) eine Sozialpädagogik-Studentin vermitteln, die Interesse an der Sozialberatung hatte. Zwar hatte sie keine Berufsausbildung als Sozialpädagogin oder Praxiserfahrung, aber wir konnten das Stellenprofil so eingrenzen, dass sie sich in der Lage sah, die Tätigkeit wahrzunehmen. Mittlerweile war die Beantragung von Werkstudentenverträgen nicht mehr möglich, aber die Studentin nahm die Aufgabe dennoch in Angriff, da sie diese Tätigkeit als Praktikum in ihrem Studium anrechnen konnte. So konnte das Projekt doch noch gestartet werden.

Diese Studentin bietet seit November 2005 am SZ SII Utbremen jeden Donnerstag von 13:30 Uhr bis 16:00 Uhr eine Sozialberatung an, in der sie die oben genannten Hilfestellungen anbietet. In dieser Zeit hatte sie 25 Beratungsgespräche. Die Kollegen, die Schüler und die Schülermitverwaltung wurden durch ein Schreiben von der Möglichkeit dieser Sozialberatung informiert.

Bei der Beratung zeigt sich, dass die Mehrzahl der Schüler Hilfe zu finanziellen Fragen und hier insbesondere Bafög-Angelegenheiten benötigen. Da die beratende Studentin in ihrer eigenen Schulzeit Schüler-Bafög bezogen hat und bereits als Schulsprecherin Mitschüler zu Fragen des Schüler-Bafögs beraten hat, kann sie auf diesem Feld –auch nach Einschätzung der beratenen Schüler– kompetente Hilfe anbieten. Ferner benötigen die Schüler Unterstützung im Bereich Selbstvertrauen und sicheres Auftreten. Dies wird den Schülern zum Beispiel besonders bei Präsentationen vor größeren Gruppen deutlich. Schließlich sind auch Fragen zu Lösungsmöglichkeiten bei Spannungen im persönlichen und familiären Umfeld von Bedeutung.

Resümierend vertritt sowohl die Studentin als auch wir die Ansicht, dass eine Sozialberatung für unsere Schüler eine sehr sinnvolle Einrichtung ist, die durchaus in Anspruch genommen wird. Vermutlich würde sich die Nachfrage nochmals erhöhen, wenn die Sozialberatung – wenn auch nur für ein paar Stunden pro Woche – zu einem festen Bestandteil

der Schule werden würde. Unter Umständen wäre es möglich, dass sich mehrere Berufsschulen im Land Bremen eine ausgebildete Sozialpädagogin teilen, die dann an jedem Wochentag an je einer Schule feste Beratungszeiten hat.

3.5 Präventive Unterrichtsmaßnahmen

3.5.1 Klausurvorbereitung

Ein weiterer Baustein unseres Projektes bilden die vorbeugenden Maßnahmen, die Heterogenität im Vorfeld minimieren bzw. einen individuellen Lösungsansatz im produktiven Umgang mit ihr den Schülern aufzeigen soll. Einige im Projekt ausprobierte Maßnahmen sollen hier nun kurz vorgestellt, aber nicht weiter evaluiert werden:

Nachfragen bei leistungsschwachen Schülern haben uns gezeigt, dass viele dieser Schüler einfach nicht wissen, wie sie sich sinnvoll auf eine Klausur vorbereiten sollen. Diese Grundtechnik sollte zwar in der Sekundarstufe I vermittelt werden, dies ist aber offensichtlich nur punktuell der Fall. Daher haben wir in diesem Bereich Hilfestellungen erarbeitet. Die Kollegen wurden durch ein Schreiben von diesen Hilfestellungen informiert (vgl. Anlage 16).

Für die Kollegen haben wir eine Checkliste (vgl. Anlage 17) erarbeitet, die zur Verbesserung und Systematisierung der Lernstrategien beitragen soll. Anhand dieser Checkliste können die Kollegen den Schülern - ohne große eigene Einarbeitung in das Thema - gut Methoden zur besseren Vorbereitung auf Klausuren vermitteln.

Ferner wurden von Schülern verschiedener Klassen und Bildungsgänge Techniken und Methoden zur Klausurvorbereitungen abgefragt und gesammelt. Diese wurden systematisiert und in einer Datenbank (vgl. Anlage 18) zusammengefasst:

Tipp	Datenbank des Schulzentrums Sek.II Utbremen mit Tipps von Schülerinnen und Schülern zum Lernen für eine Klausur										
	Vorbereitungen vor dem Lernen	Lernplanung	Informationsquellen	Verständnisklärung	Memoriertechniken	Excerpttechniken	Übungstechniken	Verständnisüberprüfung	Lernbehinderung	Körperliche Bedürfnisse beachten	Mentale Vorbereitung
Die Informationen, die mir gegeben sind, auf Zettel schreiben und etwas zusammenfassen. Dann nach diesen Zetteln richten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zwischendurch ein paar mal für ca. 1 Stunde lernen, nicht erst einen Tag vor der Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich Vokabeln oder chemische Formeln lernen soll, lege ich Karteikarten an, auf denen ich auf der einen Seite die Formel und auf der anderen Seite den Namen notiere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 4: Datenbank mit Tipps zum Lernen für eine Klausur

Diese Datenbank steht allen Schülern in unserem Intranet zur Verfügung. Die verschiedenen Tipps sind hierbei unterschiedlichen (teilweise auch mehreren) Kategorien zugeordnet, so dass ein Schüler über die Suchfunktion schnell alle Tipps zu seiner Fragestellung (z. B. „Memoriertechniken“) finden kann.

3.5.2 Lerntypbestimmung

Diese Handlungsempfehlung zielt darauf ab, den Schülern einer Klasse mithilfe eines kurzen Tests ihren Lerntyp bestimmen zu lassen. Der Lerntypentest (vgl. Vester, 1991, S. 144ff) wird sicherlich schon vielen Lesern bekannt sein, ist hier jedoch noch einmal komprimiert für den Unterricht aufbereitet (vgl. Anlage 19). Innerhalb von 45–60 Minuten kann man die Schüler zum einen für ihr „eigenes Lernen“ sensibilisieren und zum anderen die Heterogenität der individuellen Lerntypen aufzeigen. Natürlich kann dieser Test keinen wissenschaftlichen Anspruch erheben, aber er zeigt Stärken und Schwächen im persönlichen Denknetz auf und regt zu Diskussionen über das Lernen allgemein an.

Die Vorgehensweisen der Schüler beim Protokollieren von Unterrichtsinhalten und beim Lernen für Klassenarbeiten sind sehr unterschiedlich. Hierbei spielt das Gedächtnis eine entscheidende Rolle. Der im Anhang skizzierte Test bezieht sich auf den Grundlerntyp (vgl. ebenda, 1991, S. 153ff), wobei in Abhängigkeit vom Eingangskanal (Lesen, Hören, Schreiben, Sehen) der Übergang vom Ultrakurzzeit-Gedächtnis zum Kurzzeit-Gedächtnis geprüft wird.

Dieser Test wird in einigen Bildungsgängen unserer Schule zu Beginn der Ausbildung durchgeführt. An unserer Schule sind durchweg positive Erfahrungen gesammelt worden: Die Schüler können immer wieder darauf hingewiesen werden, gemäß ihres Lerntyps zu agieren und die Kollegen sind in der Lage im Unterricht die Heterogenität ihrer Lerngruppe besser zu berücksichtigen.

Während des Schulbegleitforschungsprojektes haben wir den beschriebenen Test in der Grundversion von Vester (vgl. ebenda, S. 153ff) in einer Klasse pharmazeutisch-technischer Assistenten während einer Doppelstunde durchgeführt und anschließend in einer mündlichen Befragung ausgewertet.

Die Klasse war während des gesamten Tests hoch aufmerksam und interessiert. Die mündliche Befragung ergab beim größten Teil der Schülerinnen ein positives Feedback. Sie meinten, dass die gewonnenen Erkenntnisse durchaus für künftige Lernphasen genutzt werden können.

Um hier wissenschaftlich gesicherte Aussagen, insbesondere über mögliche Langzeitwirkung treffen zu können, wäre ein größeres und längerfristiges Testverfahren notwendig, das wir innerhalb dieses Projektes jedoch nicht durchführen konnten.

Trotzdem wagen wir die Aussage, dass der Einsatz des Tests Schüler sensibilisieren und somit individuelle Einzelmaßnahmen in Bezug auf das Lernverhalten bewirken kann. So-

mit kann ein weiterer kleiner Baustein zum Umgang mit Heterogenität bereitgestellt werden.

3.5.3 H.D.I.-Spiel

Das H.D.I.-Spiel (Herrmann Dominanz Instrument, vgl. Spinola, 1993) setzt sich mit den bevorzugten Denk- und Verhaltensstilen von Menschen auseinander. Geht man davon aus, dass jede Person einmalig ist in ihrer Art und Weise, wie sie kommuniziert, an Aufgaben herangeht oder im Team mit anderen Menschen zusammenarbeitet, dann hilft das H.D.I.-Spiel die Heterogenität in diesem Bereich deutlicher zu erkennen und zu begreifen. Im Idealfall werden die Spielteilnehmer diese Heterogenität positiv für die weitere Zusammenarbeit nutzen.

Dem H.D.I.-Spiel liegt das Ganzhirn-Modell von Ned Herrmann zugrunde. Dieses Modell veranschaulicht durch vier Quadranten die Funktionsweise des Gehirns. Der Bereich Denken wird unterschieden in das rationale und das experimentelle Ich, der Bereich Verhalten in das sicherheitsbedürftige und das fühlende Ich. Mithilfe des H.D.I.-Spiels sollen die Teilnehmer nun für sich herausfinden, welches Ich gegebenenfalls bei ihnen dominiert und durch Addition der Einzelergebnisse Aussagen über die Zusammensetzung der Gruppe getroffen werden.

Einzelne Kollegen setzen das H.D.I.-Spiel seit mehreren Jahren zur Entwicklung der Teamfähigkeit im Unterricht ein und haben durchgehend positive Rückmeldungen von Schülern bei den abschließenden Evaluationen erhalten. Andere Kollegen benutzen seit kurzem ebenfalls das H.D.I.-Spiel im Unterricht.

Der Sinn des H.D.I.-Spiels, nämlich

- uns unserer Einmaligkeit bewusst zu werden,
- die Toleranz gegenüber anderen zu stärken,
- zu erkennen, dass Konflikte auf unterschiedlichen Denkweisen beruhen können,
- dass es fruchtbar für eine Klasse ist, wenn unterschiedliche Denkweisen vorhanden sind,

kann zu einem positiveren Umgang mit Heterogenität führen.

Eine auf den Unterricht abgestimmte Spielanleitung findet sich in Anlage 20.

3.5.4 Methodische Binnendifferenzierung

In diesem Bereich haben wir uns zum Ziel gesetzt, methodische Konzepte zu entwickeln und auszuprobieren, die das Ziel hatten insbesondere auch von Kollegen unkompliziert im eigenen Unterricht umgesetzt werden zu können, die nicht am Schulbegleitforschungsprojekt beteiligt waren.

Ideengebend für diesen „aktiven“ Umgang mit Heterogenität, die sich hier im Wesentlichen auf Leistungs- und Vorbildungsunterschiede bezieht, waren wissenschaftliche Unter-

suchungen (vgl. Literaturverzeichnis) und ein Modellversuch (vgl. schule+partner, 2004), aus denen die Gruppe Anregungen zur unterrichtlichen Umsetzung gewonnen hat, die jedoch nicht alle während des Projektes aktiv ausprobiert werden konnten. So ist die folgende Liste als Ideenlieferant zu verstehen.

Bei gutem Unterricht lernt der Lehrer am meisten, diese Erkenntnis hat uns dazu bewogen, den Part der Lehrenden methodisch häufiger auf Schüler zu delegieren (vgl. Meyer, 2004). Hier bieten sich die sogenannten kooperativen Lernformen (vgl. schule+partner, 2004, S. 3ff) an, in welchen die Schüler homogene oder auch bewusst heterogene Teilgruppen bilden, bei denen Schüler mit mehr Vorwissen diejenigen mit weniger Vorwissen betreuen und anleiten, also „coachen“ (Jürgensen, 2000, S. 12).

Im Einzelnen sind hier zu nennen (vgl. Anlage 21):

- Marktplatzmethode
- Think-Pair-Share
- Gruppenmixverfahren
- Schüler unterrichten Schüler
- Partnerarbeit
- themendifferenzierte Gruppenarbeit

„Mit der Zielsetzung „Lernwege zu verstehen, den diagnostischen Blick zu schärfen, Strategien und Methoden anzuwenden, die zu überlegtem, selbständigen Arbeiten führen“ halten wir die folgenden unterrichtlichen Maßnahmen für geeignet, um eine Binnendifferenzierung auf unterschiedlichen Ebenen vorzunehmen (von der Groeben, 2003, S. 7). Auch diese sind wiederum als Anregung zu verstehen und wurden nicht alle vom Projektteam ausprobiert:

- Didaktische Differenzierung vornehmen (zum Beispiel Lernstil, -tempo, -bereitschaft und -interesse berücksichtigen) (vgl. Paradies, 2003, S. 22)
- Differenzierte Aufgabenstellungen (vgl. ebenda, S. 23)
- Gruppenpuzzle (vgl. ebenda, S. 26f)
- Lerntagebuch (vgl. ebenda, S. 26)
- Formen der Leistungsbewertung und Rückmeldung an die Schüler verändern (zum Beispiel durch individuelle Lernvereinbarungen, Lernkontrakte, Lerntagebücher) (vgl. Eickenbusch, 2003, S. 10f).
- Teamteaching (vgl. ebenda)
- ½-jährliche Entwicklungsgespräche zwischen Lehrern, Schülern, Ausbildern oder Eltern führen (vgl. ebenda)
- Arbeitsaufträge nach Schwierigkeitsgrad bzw. Umfang differenzieren (vgl. ebenda)

- Portfoliotechnik, Storeline und Szenariotechnik (vgl. ebenda, S. 12ff).
- Unterrichtsöffnung (z. B. Experimente, Exkursionen, Projekte) (vgl. von der Groeben, 2003, S. 7)
- veränderte Leistungsbewertung (mehr Transparenz, Zwischenergebnisse nennen, Softskills berücksichtigen) (vgl. ebenda)
- veränderte Lehrerrolle (Lernberater, Motivator, Betreuer) (vgl. ebenda)
- problemorientierte Aufgabenstellungen formulieren (vgl. ebenda)
- Kreativität der Schüler herausfordern (bewusst Vorerfahrungen Einzelner nutzen) (vgl. ebenda)
- freies Arbeiten ermöglichen (vgl. ebenda)
- Methodentraining im Unterricht durchführen (vgl. ebenda)
- Präsentationen im Unterricht regelmäßig implementieren (vgl. ebenda)

Als Ergebnis und quasi Handlungsanweisung können wir an dieser Stelle festhalten, dass es im Unterricht durchaus fruchtbar sein kann Heterogenität zuzulassen, offensiv mit ihr umzugehen und sie sogar als Lernchance zu begreifen.

Ziel muss es dabei jedoch sein, möglichst allen oder zumindest vielen unterschiedlichen Leistungsstufen der Schüler gerecht zu werden und jedem individuell einen Lernfortschritt zu ermöglichen. Denn die Neurobiologie (vgl. Roth 2004, S. 4ff) hat als wesentliche Kennzeichen von effektivem Lernen in wissenschaftlichen Untersuchungen herausgefunden, dass persönliche Zufriedenheit und Lernmotivation Grundlagen sind, die in einer Lernumgebung, wie sie die Schule bildet, vorhanden sein müssen, damit individuelle Lernfortschritte überhaupt erst möglich werden (vgl. Vester, 2003, S. 56ff).

4. Gesamtergebnis/Konzept

Die Ursachen für die Wiederholung einzelner Schuljahre oder gar den Abbruch der Ausbildung sind sehr vielschichtig. Daher haben wir zunächst über den Abbrecherfragebogen die Gründe für eine nicht erfolgreiche Ausbildung ermittelt. Auf Grundlage dieser Daten haben wir uns dann zunächst darauf konzentriert, die fachlichen und persönlichen Defizite möglichst früh zu identifizieren. Die fachlichen Defizite werden aufgrund der Defizitnoten bereits jeweils um die Herbstferien erfasst und die persönlichen Defizite durch Beratungsgespräche.

Diesen Defiziten wird dann sowohl durch die unterschiedlichen präventiven Unterrichtsmaßnahmen als auch gezielten und sehr differenzierten Förderangeboten begegnet.

Nun ist die Implementierung der gewonnenen Erkenntnisse und der daraus resultierenden Maßnahmen in das gesamte Kollegium für den nachhaltigen Erfolg dieses Projekts ent-

scheidend. Hierzu sind - neben der erfolgten kontinuierlichen Information des Kollegiums über den Stand der Arbeiten im Schulbegleitforschungsprojekt - zwei Dinge von entscheidender Bedeutung:

- Die Entwicklung, Initiierung und Bereitstellung universeller schnell begreif- und anwendbarer Verfahren und Techniken, die so angelegt sind, dass sie auch ohne das SBF-Team angewandt werden können.
- Die Einbettung dieser Maßnahmen in ein transparentes, schulweites Gesamtkonzept.

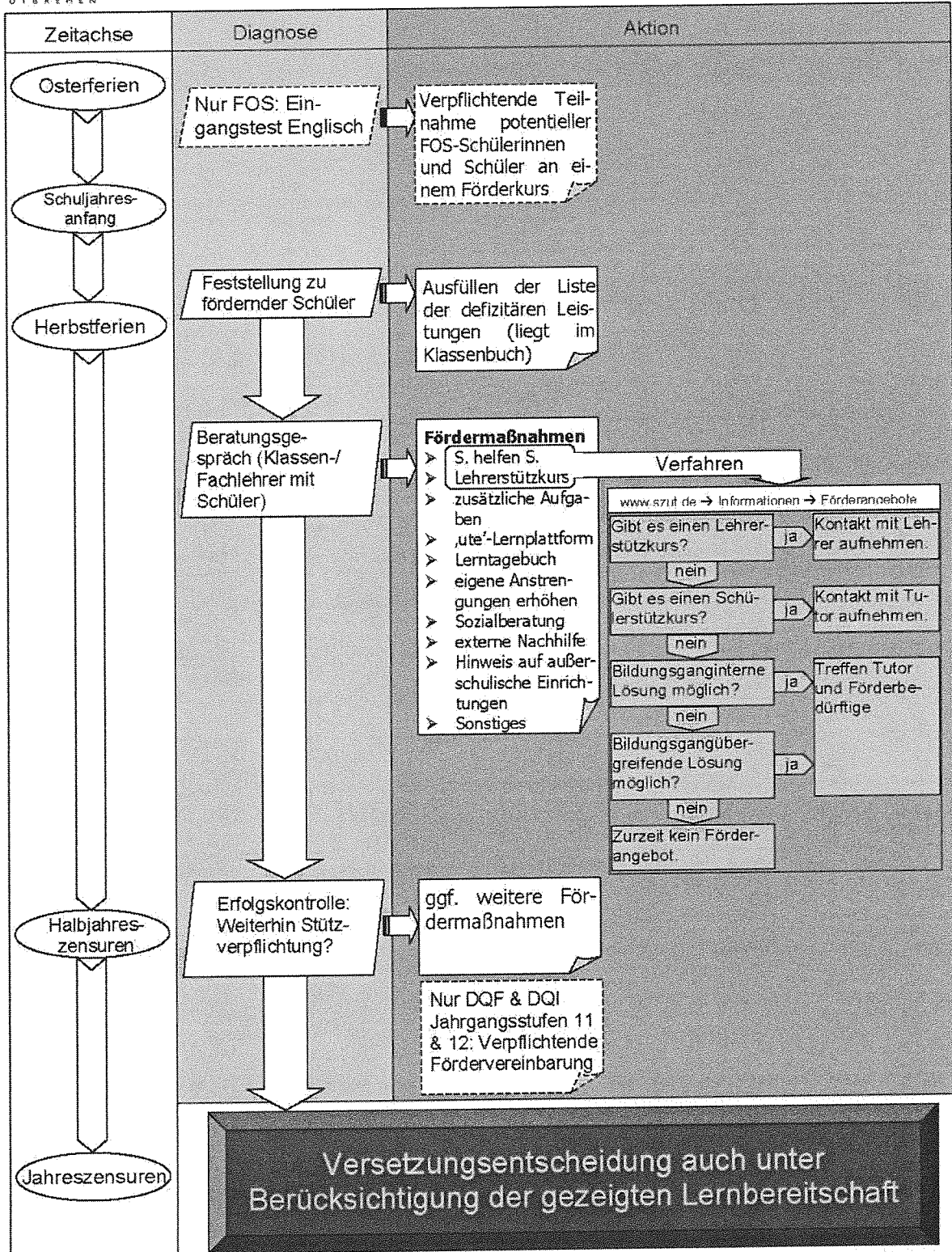
Diese zwei zentralen Aspekte sind während des gesamten Projektverlaufs beachtet und konsequent umgesetzt worden. Diese Arbeit mündete schließlich in dem geforderten schulweiten Gesamtkonzept. Dieses wurde auf einer DIN-A4-Seite (vgl. folgende Seite) gebündelt, an alle Kollegen verteilt, auf einer Gesamtkonferenz vorgestellt und so allen Kollegen der Schule transparent gemacht. Daher werden viele neu entwickelte Maßnahmen (beispielsweise Schüler helfen Schülern oder die Sozialberatung) von Kollegen und Schülern aus der ganzen Schule nachgefragt.

Ob die eingeführten Maßnahmen letztlich zu einer substantiellen und nachhaltigen Reduktion der Wiederholer- und Abbrecherquote führen werden, konnte sowohl aufgrund der Projektlaufzeit als auch der Vielzahl unterschiedlicher Einflussfaktoren, die zudem von uns nur sehr partiell kontrolliert werden können, noch nicht statistisch valide nachgewiesen werden. Die Auswertung einzelner Maßnahmen lässt jedoch vermuten, dass dies der Fall sein wird.



ORGANISATIONSMODELL

Früherkennung potentieller Abbrecher/Wiederholer und Maßnahmen der individuellen Förderung zur Überwindung der Leistungsdefizite



SBF-Projekt 167/ Horn

Abbildung 5: Organisationsmodell am SZ SII Utbremen

5. Ausblick, Transfer

Die Umsetzung neu entwickelter Maßnahmen in der gesamten Schule ist erfolgreich angefallen und einzelne Maßnahmen verstetigen sich bereits. Dennoch muss dieser Prozess der Einbindung der neu entwickelten Maßnahmen in die gesamte Schule weiter vorangetrieben werden. Innerhalb des Projekts ist viel Wert darauf gelegt worden, nur solche Maßnahmen und Verfahren zu entwickeln und zu initiieren, die auch ohne uns als SBF-Team nach Ende der Projektlaufzeit durchführbar sind. Dieses Ziel, dass sich die angestoßenen Prozesse verselbstständigen, wird unter anderem durch die enge Zusammenarbeit mit den am Schulleben Beteiligten sowie der Kooperation mit der ReBiz³ II-Arbeitsgruppe Qualitätsmanagement verfolgt. Durch die Einbindung in das Qualitätsmanagementsystem der Schule und möglicherweise einzelner Teile in das Schulprogramm ist eine Verstetigung des, durch das Schulbegleitforschungsprojekt, angestoßenen Prozesses in der gesamten Schule zu erwarten.

Trotz der Bemühungen zur Verselbstständigung des Transferprozesses innerhalb der Schule werden wir im folgenden Schuljahr diesen Transferprozess weiter begleiten und, wo erforderlich, unterstützend vorantreiben. Ferner ist es uns ein großes Anliegen, das Zusammenwirken von Schulen des Sekundarbereich I und uns als beruflicher Schule zu beleuchten und verbessern. Innerhalb dieses Schulbegleitforschungsprojektes war dies aus den im Kapitel 3.2 genannten Gründen nicht möglich, aber wir möchten diesen Aspekt in einem Anschlussprojekt weiter beleuchten.

Während des Projekts ist an mehreren Stellen deutlich geworden, dass durch eine wesentlich engere Zusammenarbeit des SZ SII Utbremen mit Schulen des Sekundarbereichs I auch eine dringend notwendige Verbesserung der Eingangsvoraussetzungen erzielt werden sollte. Der damit verbundene Transfer des innerhalb des Projekts erworbenen Wissens in Schulen des Sekundarbereichs I ist daher ein wesentliches Ziel in einer Transferphase dieses Projekts.

³ Regionales Berufsbildungszentrum; ein Projekt des Landes Bremen zur Einführung der selbstständigen Schule im berufsbildenden Bereich.

6. Literaturverzeichnis

Ahling, Ingrid/Brömer, Bärbel: „Schule machen – Das pädagogische Konzept der offenen Schule Kassel-Waldau“, Hohengehren, 1999.

Bastian, Johannes: „Heterogenität und Differenzierung“, in: Pädagogik Nr. 9, 2003, S. 1-4.

Bröker, Elmar: "Integration von Konfliktvermittlung in der Berufsausbildung", Hamburg, 2004.

Bundesinstitut für Berufsbildung: „Jahresbericht 2002“, Bonn, 2003.

Eikenbusch, Gerhard: „Alle sind gleich – alle sind anders“, in: Pädagogik Nr. 9, 2003, S. 10-14.

Erziehungswissenschaftliches Institut Hamburg: „Heterogenität – eine Herausforderung empirischer Bildungsforschung“, Symposiumsbericht, Hamburg, 2003.

Friedrich: „Jahresheft - Heterogenität“, 2004.

Gabriel, Ilona/Heske Henning/Teidelt, Markus/Wesker, Heinz: „Erfahrungen mit Lerntagebüchern im Mathematikunterricht der Sekundarstufe II“, <http://www.learnline.nrw.de/angebote/selma/foyer/projekte/lerntagebuecher/>, Stand: 12.05.2005.

von der Groeben, Annemarie: „Lernen in heterogenen Gruppen - Chance und Herausforderung“, in: Pädagogik Nr. 9, 2003, S. 6-9.

Journal für Schulentwicklung: „Thema Heterogenität“, Band 4, 2003.

Jürgensen, Erwin: „Von der Klasse zum Team“, Frankfurt/Main, 2000

Krainz-Dürr, Marlies/Schratz, Michael: „Es ist normal, verschieden zu sein“, Innsbruck, 2003.

Landesinstitut für Schule (LIS): Schulbegleitforschungsprojekt 106 - Verbleibsuntersuchung für Assistentenberufe, Endbericht, Bremen, 2001.

Mathé, Isabelle: „Über den Umgang mit Heterogenität in der Hochschullehre“, Hamburg, 2003.

Meyer, Hilbert: „Was ist guter Unterricht“, Oldenburg, 2004.

Müller, Monika: „Inwiefern ist das Lerntagebuch dazu geeignet, die Selbstwahrnehmung und Reflexionsfähigkeit der Kinder im Hinblick auf Lernstand und Lernweg zu fördern?“, München, 2003.

OECD: „PISA-Studie“, Berlin, 2000.

Paradies, Liane: „Leistungsheterogenität in der Sekundarstufe I – Anregungen zur Differenzierung im Unterricht“, in: Pädagogik, Nr. 9, 2003, S. 20–23.

Pehnke, Andreas: „Historische Erfahrungswerte zum erfolgreichen Umgang mit Heterogenität“, in: Journal für Schulentwicklung, Nr. 4, 2003.

Roth, Gerhard: „Fühlen, Denken, Handeln - Wie das Gehirn unser Verhalten steuert“, Frankfurt, 2003.

Roth, Gerhard: „Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?“, in: System Schule Nummer 8, 2004, S. 4-8.

Schule und Partner: „Planung von Lernarrangements für heterogene Gruppen - Regionaler Fachtag“, Bremen, 2004.

Schule und Partner: „Kooperative Lernformen“, Bremen, 2004.

Spinola, Anke/Spinola, Roland: „H.D.I. - Spiel“, Fulda, 1993.

Straka, Gerald/Lenz, Katja: „Was trägt zur Entwicklung von Fachkompetenz in der Berufsausbildung bei?“, Bremen, 2003.

Vester, Frederic: „Denken, Lernen, Vergessen“, München 2003.

Warzecha, Birgit: „Sozioökonomische und kulturelle Heterogenität“, Hamburg, 2003.

7. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

7.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mindmap der Schwerpunkte im Projekt.....	9
Abbildung 2: Säulenmodell von ‚Schüler helfen Schülern‘	19
Abbildung 3: Ablaufplan ‚Schüler helfen Schülern‘	22
Abbildung 4: Datenbank mit Tipps zum Lernen für eine Klausur	31
Abbildung 5: Organisationsmodell am SZ SII Utbremen	37

7.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beteiligte Klassen	25
Tabelle 2: Durchgeführte Fördermaßnahmen.....	26
Tabelle 3: Grad der Leistungsverbesserung	26



Erfassung der Abbrechergründe im Rahmen des Beratungsgespräches bei Abbrecherinnen und Abbrechern durch die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer.

Um die Abbrecherquote weiter zu senken, wollen wir die Beweggründe Ihres Abbruchs erfassen. Wir bitten Sie daher um die Beantwortung der folgenden Fragen. Vielen Dank!

Name: _____ Klasse: _____ Abgangsdatum: _____

Geschlecht: m / w Alter: _____ Nationalität: _____

- | | trifft zu | | | | trifft nicht zu |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (1) Der Ausbildungsgang war so, wie ich ihn mir vorgestellt habe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (2) Der Ausbildungsgang war mir fachlich zu schwierig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (3) Ich war über den Ausbildungsgang vorher gut informiert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (4) Ich habe die Ausbildung nur zur Überbrückung begonnen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (5) Ich hätte mir mehr fachliche Unterstützung gewünscht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (6) Ich habe neben der Schule noch gearbeitet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (7) Ich habe wegen schlechter Noten die Schule verlassen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (8) Ich weiß schon genau, wie es bei mir weitergeht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(9) Welches sind die wichtigsten Gründe für den Abbruch des Bildungsganges:

(10) Falls fachliche Probleme vorhanden waren, in welchen Fächern waren diese besonders deutlich? (Mehrfachnennungen sind möglich):

Mathematik Deutsch Englisch Sonstige Fächer _____

(11) Welcher Schulabschluss liegt vor?

Realschulabschluss Abitur Sonstige: _____

(12) In welchem Jahr wurde der Schulabschluss erworben? _____

(13) Wie heißt die Schule, auf der Sie den Schulabschluss erworben haben?

(14) Das hat mir am Schulzentrum Sek. II

Utbremen gut gefallen: 😊

1.) _____

2.) _____

3.) _____

Das hat mir am Schulzentrum Sek. II

Utbremen gar nicht gefallen: ☹️

1.) _____

2.) _____

3.) _____

(15) Was machen Sie jetzt im Anschluss an Ihre Zeit an unserer Schule?

ABS (Allgemeine Berufsschule) Ausbildung Arbeiten arbeitslos

Maßnahme des Arbeitsamtes Bundeswehr/ Ersatzdienst

Sonstiges: _____

(16) Besteht noch Schulpflicht? ja nein

Wir danken Ihnen für Ihre Mithilfe und wünschen Ihnen für Ihren weiteren beruflichen und privaten Weg alles Gute!

Diesen Fragebogen bitte in der Verwaltung abgeben!

Deskriptive Statistik

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Bildungsgang	50	1	99	31,48	44,680
Abgangsjahr	68	1	99	35,37	45,837
Geschlecht	68	1	2	1,63	,486
Alter	68	16	38	20,87	3,681
Nationalität	69	1	4	1,32	,831
Frage 1	60	1	6	3,05	1,661
Frage 2	60	1	6	3,32	1,918
Frage 3	61	1	6	2,93	1,632
Frage 4	59	1	6	4,85	1,649
Frage 5	57	1	6	3,58	1,614
Frage 6	60	1	6	4,18	2,151
Frage 7	60	1	6	3,78	2,100
Frage 8	60	1	6	2,05	1,712
Mathematik	66	0	1	,26	,441
Deutsch	66	0	1	,02	,123
Englisch	66	0	1	,27	,449
sonstige Fächer	66	0	1	,55	,502
Anschlussstätigkeit	57	1	99	7,21	17,768
Schulpflicht	66	1	2	1,79	,412
Gültige Werte (Listenweise)	34				

Häufigkeitstabelle

Nationalität

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	deutsch	58	81,7	84,1
	türkisch	5	7,0	91,3
	russisch	1	1,4	92,8
	sonstiges	5	7,0	100,0
	Gesamt	69	97,2	100,0
Fehlend	System	2	2,8	
Gesamt		71	100,0	

Frage 1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	16	22,5	26,7	26,7
	2	9	12,7	15,0	41,7
	3	9	12,7	15,0	56,7
	4	13	18,3	21,7	78,3
	5	8	11,3	13,3	91,7
	trifft nicht zu	5	7,0	8,3	100,0
	Gesamt	60	84,5	100,0	
Fehlend	System	11	15,5		
Gesamt		71	100,0		

Frage 2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	14	19,7	23,3	23,3
	2	13	18,3	21,7	45,0
	3	7	9,9	11,7	56,7
	4	5	7,0	8,3	65,0
	5	8	11,3	13,3	78,3
	trifft nicht zu	13	18,3	21,7	100,0
	Gesamt	60	84,5	100,0	
Fehlend	System	11	15,5		
Gesamt		71	100,0		

Frage 3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	17	23,9	27,9	27,9
	2	7	9,9	11,5	39,3
	3	17	23,9	27,9	67,2
	4	10	14,1	16,4	83,6
	5	3	4,2	4,9	88,5
	trifft nicht zu	7	9,9	11,5	100,0
	Gesamt	61	85,9	100,0	
Fehlend	System	10	14,1		
Gesamt		71	100,0		

Frage 4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	4	5,6	6,8	6,8
	2	4	5,6	6,8	13,6
	3	4	5,6	6,8	20,3
	4	8	11,3	13,6	33,9
	5	4	5,6	6,8	40,7
	trifft nicht zu	35	49,3	59,3	100,0
	Gesamt	59	83,1	100,0	
Fehlend	System	12	16,9		
Gesamt		71	100,0		

Frage 5

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	5	7,0	8,8	8,8
	2	11	15,5	19,3	28,1
	3	15	21,1	26,3	54,4
	4	10	14,1	17,5	71,9
	5	4	5,6	7,0	78,9
	trifft nicht zu	12	16,9	21,1	100,0
	Gesamt	57	80,3	100,0	
Fehlend	System	14	19,7		
Gesamt		71	100,0		

Frage 6

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	14	19,7	23,3	23,3
	2	5	7,0	8,3	31,7
	3	3	4,2	5,0	36,7
	4	2	2,8	3,3	40,0
	5	6	8,5	10,0	50,0
	trifft nicht zu	30	42,3	50,0	100,0
	Gesamt	60	84,5	100,0	
Fehlend	System	11	15,5		
Gesamt		71	100,0		

Frage 7

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	14	19,7	23,3	23,3
	2	9	12,7	15,0	38,3
	3	4	5,6	6,7	45,0
	4	5	7,0	8,3	53,3
	5	5	7,0	8,3	61,7
	trifft nicht zu	23	32,4	38,3	100,0
Gesamt		60	84,5	100,0	
Fehlend	System	11	15,5		
Gesamt		71	100,0		

Frage 8

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft zu	36	50,7	60,0	60,0
	2	10	14,1	16,7	76,7
	3	5	7,0	8,3	85,0
	4	1	1,4	1,7	86,7
	trifft nicht zu	8	11,3	13,3	100,0
	Gesamt		60	84,5	100,0
Fehlend	System	11	15,5		
Gesamt		71	100,0		

Gründe

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig		66	93,0	93,0	93,0
	durch falsche beratung	1	1,4	1,4	94,4
	falsche Familie	1	1,4	1,4	95,8
	pri. Gründe, finanzielle	1	1,4	1,4	97,2
	Gründ schlechte	1	1,4	1,4	98,6
	Noten, kein Geld,	1	1,4	1,4	100,0
	Stelle bekommen	1	1,4	1,4	100,0
Gesamt		71	100,0	100,0	

Mathematik

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Kein Problem	49	69,0	74,2	74,2
	Problem	17	23,9	25,8	100,0
	Gesamt	66	93,0	100,0	
Fehlend	System	5	7,0		
Gesamt		71	100,0		

Deutsch

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Kein Problem	65	91,5	98,5	98,5
	Problem	1	1,4	1,5	100,0
	Gesamt	66	93,0	100,0	
Fehlend	System	5	7,0		
Gesamt		71	100,0		

Englisch

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Kein Problem	48	67,6	72,7	72,7
	Problem	18	25,4	27,3	100,0
	Gesamt	66	93,0	100,0	
Fehlend	System	5	7,0		
Gesamt		71	100,0		

sonstige Fächer

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Kein Problem	30	42,3	45,5	45,5
	Problem	36	50,7	54,5	100,0
	Gesamt	66	93,0	100,0	
Fehlend	System	5	7,0		
Gesamt		71	100,0		

Gut gefallen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	70	98,6	98,6	98,6
fachliche Hilfe	1	1,4	1,4	100,0
Gesamt	71	100,0	100,0	

Nicht gefallen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	70	98,6	98,6	98,6
stützkurse für Anfänger	1	1,4	1,4	100,0
Gesamt	71	100,0	100,0	

Anschlussstätigkeit

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ABS	1	1,4	1,8
	Ausbildung	15	21,1	28,1
	Arbeit	18	25,4	59,6
	arbeitslos	6	8,5	70,2
	Bundeswehr/Ersatz zdiensr	1	1,4	71,9
	sonstiges	14	19,7	96,5
	99	2	2,8	100,0
	Gesamt	57	80,3	100,0
Fehlend	System	14	19,7	
Gesamt		71	100,0	

Schulpflicht

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	14	19,7	21,2
	nein	52	73,2	78,8
	Gesamt	66	93,0	100,0
Fehlend	System	5	7,0	
Gesamt		71	100,0	

Korrelationen

		Abgangsjahr	Geschlecht	Alter	Nationalität	Frage 1	Frage 2	Frage 3	Frage 4	Frage 5	Frage
Abgangsjahr	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	1	,053	,179	,162	,001	,041	-,061	-,091	-,110	
Geschlecht	N	68	65	65	66	57	57	58	56	54	
	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,053	1	,058	,159	,051	-,140	-,008	-,246	,065	-
Alter	N	65	68	66	66	58	58	59	57	55	
	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,675	.	,645	,202	,702	,293	,950	,065	,637	
Nationalität	N	162	159	154	162	175	162	161	173	198	
	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,162	,058	,006	1	-,178	,089	,021	,050	-,173	
Frage 1	N	193	202	196	193	356	193	193	197	191	
	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,193	,202	,960	.	,356	,878	,753	,979	,911	
Frage 2	N	66	66	67	69	59	59	60	58	56	
	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,001	,051	-,178	-,122	1	-,403(**)	,327(*)	-,033	-,270(*)	
Frage 3	N	994	702	175	356	.	,002	,011	,803	,043	
	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,994	,702	,175	,356	.	,002	,011	,803	,043	
Frage 4	N	57	58	60	59	60	59	59	58	57	
	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,041	-,140	,089	,020	-,403(**)	1	-,265(*)	,096	,233	
Frage 5	N	760	293	499	878	,002	.	,043	,469	,082	
	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,760	,293	,499	,878	,002	.	,043	,469	,082	
Frage 6	N	57	58	60	59	59	60	59	59	57	
	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,061	-,008	,021	,041	,327(*)	-,265(*)	1	-,194	-,380(**)	
Frage 7	N	651	950	873	753	,011	,043	.	,141	,004	
	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,651	,950	,873	,753	,011	,043	.	,141	,004	
Frage 8	N	58	59	61	60	59	59	61	59	57	
	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,091	-,246	,050	,004	-,033	,096	-,194	1	,091	
Frage 9	N	506	065	707	979	,803	,469	,141	.	,500	
	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,506	,065	,707	,979	,803	,469	,141	.	,500	
Frage 10	N	56	57	59	58	58	59	59	59	57	

Frage 5	Korrelation nach Pearson	- ,110	,065	- ,173	,015	- ,270(*)	,233	- ,380(**)	,091	1
	Signifikanz (2-seitig)	,430	,637	,198	,911	,043	,082	,004	,500	.
	N	54	55	57	56	57	57	57	57	57
Frage 6	Korrelation nach Pearson	,080	- ,116	,007	- ,106	- ,015	,018	- ,051	,229	,217
	Signifikanz (2-seitig)	,556	,386	,959	,422	,908	,894	,701	,084	,105
	N	57	58	60	59	58	58	59	58	57
Frage 7	Korrelation nach Pearson	,076	- ,040	,157	,008	- ,232	,569(**)	- ,107	,208	,137
	Signifikanz (2-seitig)	,574	,767	,231	,950	,079	,000	,419	,114	,311
	N	57	58	60	59	58	59	59	59	57
Frage 8	Korrelation nach Pearson	,184	- ,028	,076	,058	,009	,061	,208	,077	- ,013
	Signifikanz (2-seitig)	,171	,837	,562	,664	,945	,646	,111	,564	,922
	N	57	58	60	59	58	59	60	59	57
Mathematik	Korrelation nach Pearson	- ,185	- ,012	- ,028	- ,178	,188	- ,378(**)	,254(*)	- ,083	,058
	Signifikanz (2-seitig)	,146	,925	,827	,155	,151	,003	,048	,532	,670
	N	63	63	65	65	60	60	61	59	57
Deutsch	Korrelation nach Pearson	,186	.(a)	- ,097	,434(**)	,154	- ,090	,165	- ,229	- ,132
	Signifikanz (2-seitig)	,144	.	,441	,000	,240	,493	,204	,081	,328
	N	63	63	65	65	60	60	61	59	57
Englisch	Korrelation nach Pearson	- ,083	,261(*)	- ,016	- ,056	- ,086	- ,186	- ,107	- ,028	,052
	Signifikanz (2-seitig)	,519	,039	,900	,660	,511	,156	,412	,832	,702
	N	63	63	65	65	60	60	61	59	57
sonstige Fächer	Korrelation nach Pearson	,129	,184	- ,123	,178	,479(**)	- ,526(**)	,152	- ,160	- ,299(*)
	Signifikanz (2-seitig)	,314	,148	,330	,156	,000	,000	,243	,227	,024
	N	63	63	65	65	60	60	61	59	57
Anschlussfähigkeit	Korrelation nach Pearson	,088	- ,075	,000	,312(*)	- ,023	- ,002	,044	,152	,124
	Signifikanz (2-seitig)	,523	,584	1,000	,019	,868	,990	,750	,283	,391
	N	55	56	56	56	53	53	54	52	50

Schulpflicht	Korrelation nach Pearson	,145	,038	,539(**)	-,056	-,159	,220	,028	,195	-,106
	Signifikanz (2-seitig)	,254	,768	,000	,659	,232	,096	,831	,142	,437
	N	64	63	64	65	58	58	60	58	56

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

a Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist.

Nichtparametrische Korrelationen

Anmerkungen

Ausgabe erstellt		06-FEB-2006 15:54:04
Kommentare		
Eingabe	Daten	H:\Projekt Abbrecher\Bögen gesamt.sav
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	71
Behandlung fehlender Werte	Definition der fehlenden Werte	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlende Werte behandelt.
	Verwendete Fälle	Die Statistiken für jedes Variablenpaar basieren auf allen Fällen mit gültigen Daten für dieses Paar.
Syntax		NONPAR CORR /VARIABLES=abgangsj geschlec alter national f1 f2 f3 f4 f5 f6 f7 f8 v16a v16b v16c v16d abschluss schulpf /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE .
Ressourcen	Verstrichene Zeit	0:00:00,03
	Anzahl der zulässigen Fälle	25575 Fälle(a)

a Basiert auf der Verfügbarkeit des Arbeitsspeichers.

Korrelationen

			Abgangsjahr	Geschlecht	Alter	Nationalität	Frage 1	Frage 2	Frage 3	Frage 4	Fr
Spearman-Rho	Abgangsjahr	Korrelationskoeffizient	1,000	,084	,246(*)	,098	,005	,046	-,106	-,091	
		Sig. (2-seitig)		,505	,048	,432	,972	,734	,429	,504	
	Geschlecht	Korrelationskoeffizient	,68	,084	,024	,149	,043	-,154	,012	-,259	
		Sig. (2-seitig)	,505	,847	,234	,748	,250	,929	,052	,052	
	Alter	Korrelationskoeffizient	,65	,024	,071	,212	-,212	,218	-,021	-,003	
		Sig. (2-seitig)	,246(*)	,000	,566	,104	,094	,869	,983	,983	
	Nationalität	Korrelationskoeffizient	,65	,149	,071	,156	-,156	,029	-,007	-,041	
		Sig. (2-seitig)	,098	,104	,566	,104	,094	,869	,983	,983	
	Frage 1	Korrelationskoeffizient	,432	,234	,566	,238	,238	,825	,959	,758	
		Sig. (2-seitig)	,66	,66	,67	,59	,59	,387(**)	,60	,58	
	Frage 2	Korrelationskoeffizient	,005	,043	-,212	1,000	1,000	-,387(**)	,335(**)	,013	
		Sig. (2-seitig)	,972	,748	,104	,238	,002	,010	,010	,925	
	Frage 3	Korrelationskoeffizient	,57	,58	,60	,59	,60	,59	,59	,58	
		Sig. (2-seitig)	,046	-,154	,218	,029	1,000	-,259(*)	-,259(*)	,054	
	Frage 4	Korrelationskoeffizient	,734	,250	,094	,825	,002	,047	,047	,686	
		Sig. (2-seitig)	,57	,58	,60	,59	,59	-,259(*)	1,000	1,000	
	Frage 4	Korrelationskoeffizient	-,106	,012	-,021	-,007	,335(**)	-,259(*)	1,000	-,256	
		Sig. (2-seitig)	,429	,929	,869	,959	,010	,047	,050	,050	
	Frage 4	Korrelationskoeffizient	,58	,59	,61	,60	,59	,59	,61	,59	
		Sig. (2-seitig)	-,091	-,259	-,003	-,041	,013	,054	-,256	1,000	
	Frage 4	Korrelationskoeffizient	,504	,052	,983	,758	,925	,686	,050	,050	
		Sig. (2-seitig)	,56	,57	,59	,58	,58	,59	,59	,59	

Frage 5	Korrelationskoeffizient	-,130	,091	-,111	-,096	-,240	,193	-,359(**)	,109
	nt								
	Sig. (2-seitig)	,347	,509	,412	,484	,072	,150	,006	,418
	N	54	55	57	56	57	57	57	57
Frage 6	Korrelationskoeffizient	,075	-,112	-,057	-,128	-,035	,010	-,061	,342(**)
	nt								
	Sig. (2-seitig)	,578	,403	,663	,334	,796	,939	,648	,009
	N	57	58	60	59	58	58	59	58
Frage 7	Korrelationskoeffizient	,082	-,041	,281(*)	-,025	-,216	,528(**)	-,159	,199
	nt								
	Sig. (2-seitig)	,546	,759	,029	,851	,103	,000	,229	,130
	N	57	58	60	59	58	59	59	59
Frage 8	Korrelationskoeffizient	,141	-,074	,131	,010	,104	-,034	,295(*)	,050
	nt								
	Sig. (2-seitig)	,294	,583	,320	,941	,437	,801	,022	,708
	N	57	58	60	59	58	59	60	59
Mathematik	Korrelationskoeffizient	-,198	-,012	-,017	-,164	,184	-,388(**)	,269(*)	-,062
	nt								
	Sig. (2-seitig)	,120	,925	,894	,193	,159	,002	,036	,642
	N	63	63	65	65	60	60	61	59
Deutsch	Korrelationskoeffizient	,155	.	-,117	,324(**)	,161	-,073	,166	-,204
	nt								
	Sig. (2-seitig)	,225	.	,351	,008	,219	,580	,202	,121
	N	63	63	65	65	60	60	61	59
Englisch	Korrelationskoeffizient	-,026	,261(*)	-,119	-,072	-,078	-,188	-,094	,004
	nt								
	Sig. (2-seitig)	,840	,039	,345	,571	,551	,150	,470	,978
	N	63	63	65	65	60	60	61	59
sonstige Fächer	Korrelationskoeffizient	,092	,184	-,197	,209	,491(**)	-,493(**)	,168	-,164
	nt								
	Sig. (2-seitig)	,471	,148	,116	,095	,000	,000	,195	,213
	N	63	63	65	65	60	60	61	59
Anschlussfähigkeit	Korrelationskoeffizient	-,022	-,176	-,161	,081	-,129	-,198	-,036	,154
	nt								
	Sig. (2-seitig)	,875	,196	,236	,553	,359	,155	,795	,276
	N	55	56	56	56	53	53	54	52

Schulpflicht	Korrelationskoeffizient	,149	,038	,699(**)	,018	-,171	,186	,013	,216
	nt								
	Sig. (2-seitig)	,239	,768	,000	,885	,199	,161	,920	,103
	N	64	63	64	65	58	58	60	58

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Klasse: PTA03

Schule	H	R	Gy	m	w	Abschlussjahr						
						vor 1995	1995 - 1999	2000	2001	2002	2003	Miganten
Carl-Goerdeler-Schule	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Erwachsenenschule												
Freie ev. Bekenntnisschule												
Gerhard-Rohlf's-SZ												
Gesamtschule Bremen-Mitte												
Gesamtschule Bremen-Ost												
Gesamtschule Bremen-West												
Gymnasium Hamburger Str.												
IS Hermannsburg												
IS Leibnizplatz	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1
Kippenberg-Gymnasium												
St.-Johannis-Schule												
SZ Bergiusstraße												
SZ Bördestrasse	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1
SZ Brokstrasse												
SZ Butjadinger Strasse												
SZ Dreberstrasse	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
SZ Findorff												
SZ Flämische Strasse												
SZ Graubündener Strasse												
SZ Grenzstraße												
SZ Habenhausen												
SZ Hamburger Str.												
SZ Helgolander Strasse	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1
SZ Helsinkistrasse	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
SZ Horn												
SZ Im Ellener Feld												
SZ in den Sandwehen	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1
SZ Julius-Brecht-Allee												
SZ Koblenzer Strasse												
SZ Kurt-Schumacher-Allee	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1
SZ Lehmhorster Strasse	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	2

Klasse: MaTA03

Schule	H R Gy m w			Abschlussjahr				
	vor 1995	1995 - 1999	2000	2001	2002	2003	Miganten	
Carl-Goerdeler-Schule								
Erwachsenenschule								
Freie ev. Bekenntnisschule	0	2	0	2	0	0	1	
Gerhard-Rohlf-SZ								
Gesamtschule Bremen-Mitte								
Gesamtschule Bremen-Ost								
Gesamtschule Bremen-West								
Gymnasium Hamburger Str.								
IS Hermannsburg								
IS Leibnizplatz								
Kippenber-Gymnasium								
St.-Johannis-Schule	0	1	0	1	0	0	1	
SZ Bergiusstraße								
SZ Bördestrasse								
SZ Brokstrasse	0	2	0	2	0	0	2	
SZ Butjadinger Strasse	0	2	0	2	0	0	1	
SZ Dreberstrasse								
SZ Findorff								
SZ Flämische Strasse								
SZ Graubündener Strasse								
SZ Grenzstraße								
SZ Habenhausen								
SZ Hamburger Str.								
SZ Helgolander Strasse	0	3	0	2	1	0	3	
SZ Heisinkistrasse							1	
SZ Horn								
SZ Im Ellener Feld								
SZ In den Sandwehen	0	1	0	1	0	0	1	
SZ Julius-Brecht-Allee								
SZ Koblenzer Strasse								
SZ Kurt-Schumacher-Allee								
SZ Lehnhorster Strasse								

SZ Obervieland	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1
SZ Otto-Braun-Strasse	0	2	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
SZ Pestalozzistrasse	0	3	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1
SZ Rockwinkel															
SZ Ronzelenstrasse															
SZ Rübekamp															
SZ Schaumburger Strasse															
SZ Sebaldsbrück															
SZ Süd															
SZ Waller Ring	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
SZ Walliser Strasse	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
SZ Willakedamm	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

Klasse: CTA03

Schule	H	R	Gy	m	w	Abschlussjahr							
						vor 1995	1995	1999	2000	2001	2002	2003	Miganten
Carl-Goerdeler-Schule	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Erwachsenenschule	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Freie ev. Bekenntnisschule	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Gerhard-Rohlf's-SZ	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Gesamtschule Bremen-Mitte	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Gesamtschule Bremen-Ost	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Gesamtschule Bremen-West	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Gymnasium Hamburger Str.	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
IS Hermannsburg	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
IS Leibnizplatz	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Kippenberg-Gymnasium	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
St.-Johannis-Schule	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ Bergiusstraße	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ Bördestrasse	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ Brokstrasse	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ Butjadinger Strasse	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ Drebberstrasse	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ Findorff	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ Flämische Strasse	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ Graubündener Strasse	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ Grenzstraße	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ Habenhausen	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ Hamburger Str.	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ Helgolander Strasse	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ Heisinkstrasse	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ Horn	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ Im Ellener Feld	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ in den Sandwehen	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ Julius-Brecht-Allee	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ Koblenzer Strasse	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ Kurt-Schumacher-Allee	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SZ Lehmhorster Strasse	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0

SZ Obervieland			1
SZ Otto-Braun-Strasse	1	1	
SZ Pestalozzi-Strasse			
SZ Rockwinkel			
SZ Ronzelenstrasse			
SZ Rübekamp			
SZ Schaumburger Strasse			
SZ Sebaldsbrück			
SZ Süd	2	2	1
SZ Waller Ring			1
SZ Walliser Strasse			
SZ Willakedamm			

Gesamtauswertung

Schule	H	R	Gy	m	w	Abschlussjahr						gesamt		
						vor 1995	1995 - 1999	2000	2001	2002	2003		Miganten	
Carl-Goerdeler-Schule	4	7	0	10	1	0	0	1	0	1	9	3	11	Carl-Goerdeler-Schule
Erwachsenenschule	0	3	0	3	0	0	0	1	2	0	0	2	3	SZ für Erwachsene
Freie ev. Bekenntnisschule	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	2	Freie ev. Bekenntnisschule
Gerhard-Rohlf's-SZ	0	2	0	0	2	0	0	0	1	1	1	0	2	Gerhard-Rohlf's-SZ
Gesamtschule Bremen-Mitte	3	1	0	4	0	0	1	0	0	1	2	1	4	Gesamtschule Bremen-Mitte
Gesamtschule Bremen-Ost	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	2	Gesamtschule Bremen-Ost
Gesamtschule Bremen-West	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	2	2	2	Gesamtschule Bremen-West
Gymnasium Hamburger Str.	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	Gymnasium Hamburger Str.
IS Hermannsburg	1	2	0	1	2	0	0	0	0	0	3	1	3	IS Hermannsburg
IS Leibnizplatz	2	7	0	2	7	0	1	0	1	0	7	1	9	IS Leibnizplatz
Kippenberg-Gymnasium	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	Kippenberg-Gymnasium
St.-Johannis-Schule	0	2	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	2	St.-Johannis-Schule
SZ Bergiusstraße	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	SZ Bergiusstraße
SZ Bördestrasse	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	SZ Bördestrasse
SZ Brokstrasse	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	3	1	3	SZ Brokstrasse
SZ Buijadinger Strasse	0	8	7	7	8	0	2	0	1	1	11	1	15	SZ Buijadinger Strasse
SZ Dreberstrasse	0	5	3	5	3	0	1	0	0	0	7	0	8	SZ Dreberstrasse
SZ Findorff	0	8	1	7	2	0	0	2	0	0	7	2	9	SZ Findorff
SZ Flämische Strasse	0	2	0	2	0	0	0	0	0	2	0	1	2	SZ Flämische Strasse
SZ Graubündener Strasse	0	2	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	2	SZ Graubündener Strasse
SZ Grenzstraße	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	SZ Grenzstraße
SZ Habenhausen	0	7	1	7	1	0	0	0	1	0	7	1	8	SZ Habenhausen
SZ Hamburger Str.	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	SZ Hamburger Str.
SZ Helgolander Strasse	0	4	1	2	3	0	0	0	0	0	5	1	5	SZ Helgolander Strasse
SZ Heisinkstrasse	0	5	0	2	3	0	0	0	1	0	4	2	5	SZ Heisinkstrasse
SZ Horn	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	SZ Horn
SZ Im Ellener Feld	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0	2	SZ Im Ellener Feld
SZ in den Sandwehen	0	6	1	3	4	0	1	0	0	0	6	1	7	SZ in den Sandwehen
SZ Julius-Brecht-Allee	0	6	1	4	3	0	0	0	0	2	5	3	7	SZ Julius-Brecht-Allee
SZ Koblenzer Strasse	0	0	2	2	0	0	1	0	0	0	0	1	2	SZ Koblenzer Strasse
SZ Kurt-Schumacher-Allee	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	SZ Kurt-Schumacher-Allee
SZ Lehmhorster Strasse	0	1	2	0	3	0	0	0	0	0	3	0	3	SZ Lehmhorster Strasse

SZ Obervieland	1	7	4	9	3	0	0	0	0	1	2	8	4	12	SZ Obervieland
SZ Otto-Braun-Strasse	0	5	0	3	2	1	0	2	1	1	1	0	1	5	SZ Otto-Braun-Strasse
SZ Pestalozzistrasse	0	8	0	7	1	0	0	1	0	0	3	4	5	8	SZ Pestalozzistrasse
SZ Rockwinkel	0	7	4	5	5	1	1	1	0	0	2	6	0	10	SZ Rockwinkel
SZ Ronzelenstrasse	0	3	1	2	2	0	0	0	0	0	0	4	0	4	SZ Ronzelenstrasse
SZ Rübekamp	0	0	2	1	1	0	2	0	0	0	0	0	1	2	SZ Rübekamp
SZ Schaumburger Strasse	0	3	2	2	3	0	1	0	0	0	0	4	0	5	SZ Schaumburger Strasse
SZ Sebaldsbrück	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	SZ Sebaldsbrück
SZ Süd	0	9	3	9	3	0	2	0	0	0	3	7	4	12	SZ Süd
SZ Waller Ring	0	5	3	6	2	0	0	1	0	0	0	7	3	8	SZ Waller Ring
SZ Walliser Strasse	0	1	2	1	2	0	0	1	0	0	0	2	0	3	SZ Walliser Strasse
SZ Willakedamm	0	5	0	4	1	0	0	0	0	0	2	3	1	5	SZ Willakedamm
													gesamt:	201	

Anz. Schüler	Anz Schulen
1 bis 5	31
6 bis 10	9
11 bis 12	3
13 bis 15	1
	44

Klasse: DQM04

SI-Schule	Bildungsgang		
	H	R	Gy
1			
2		2	
3		1	
4			
5		1	
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12		1	
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21		1	
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33		1	
34		1	
35			
36			
37			
38		1	
39		1	
40		1	
41		2	
42		3	
43			
44		1	
45			
46		9	1
		26	1

Abschlussjahr	Anzahl
1995 + früher	
1996	
1997	
1998	
1999	1
2000	
2001	
2002	3
2003	2
2004	15

Sprache	Anzahl
1	15
2	2
3	1
4	
5	2
6	7

Klasse: DQF04

SI-Schule	Bildungsgang		
	H	R	Gy
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			1
13			2
14			1
15			1
16			
17			
18		1	4
19		1	
20			
21		2	
22			
23			
24			
25			1
26			1
27			
28		1	
29			
30			
31			
32		1	1
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			1
41			
42		2	1
43			2
44		2	
45			
46		2	
		12	16

Abschlussjahr	Anzahl
1995 + früher	
1996	
1997	
1998	
1999	
2000	
2001	
2002	
2003	4
2004	24

Sprache	Anzahl
1	14
2	1
3	1
4	3
5	7
6	1

Klasse: DQI04

SI-Schule	Bildungsgang		
	H	R	Gy
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			1
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			1
18			1
19			
20			
21			
22		3	2
23		2	2
24		2	
25			
26			
27			
28			3
29		2	
30			2
31			
32			
33			
34			
35			1
36		2	
37			
38		1	
39			
40			
41			
42			
43		1	
44			
45			1
46		1	
		14	14

Abschlussjahr	Anzahl
1995 + früher	
1996	
1997	
1998	
1999	
2000	
2001	
2002	
2003	1
2004	27

Sprache	Anzahl
1	22
2	1
3	1
4	2
5	2
6	

Klasse: F04

SI-Schule	Bildungsgang		
	H	R	Gy
1			
2			
3		1	
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11		1	
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18		1	
19			
20		1	
21			
22			
23	1	1	
24			
25			
26			
27		1	
28		2	
29		1	
30		2	
31			
32			
33			
34		1	
35			
36		3	
37			
38			
39		1	
40			
41			
42		1	1
43		2	
44			
45		1	
46		5	1
	1	25	2

Abschlussjahr	Anzahl
1995 + früher	
1996	
1997	
1998	1
1999	2
2000	3
2001	2
2002	2
2003	2
2004	16

Sprache	Anzahl
1	15
2	5
3	1
4	3
5	3
6	1

Klasse: PTA04

SI-Schule	Bildungsgang		
	H	R	Gy
1			
2		2	
3		1	
4			
5			
6			
7			
8		1	
9			
10			
11			
12			
13			
14		1	
15			
16			
17			
18			1
19			
20			
21		1	
22			
23		1	
24			
25			
26			
27			
28		1	
29	2		
30		2	
31			
32		1	
33		1	
34			1
35			
36		1	
37			
38			
39			
40			
41		1	
42		1	
43			
44		2	
45			
46		11	6
	2	28	8

Abschlussjahr	Anzahl
1995 + früher	3
1996	1
1997	
1998	
1999	2
2000	4
2001	4
2002	6
2003	8
2004	10

Sprache	Anzahl
1	27
2	
3	3
4	1
5	4
6	3

Klasse: BTA04

SI-Schule	Bildungsgang		
	H	R	Gy
1			
2		3	
3			
4			
5		2	1
6			
7			
8			
9			
10			2
11			
12			
13			
14		1	
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21		1	
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			1
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36		1	
37			
38			
39			
40			
41			
42			
43		1	
44			
45			
46		6	1
		15	5

Abschlussjahr	Anzahl
1995 + früher	2
1996	
1997	
1998	
1999	
2000	3
2001	
2002	1
2003	7
2004	7

Sprache	Anzahl
1	16
2	1
3	1
4	1
5	1
6	

Klasse: MA04

SI-Schule	Bildungsgang		
	H	R	Gy
1			
2		2	
3		1	
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18		1	
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27		1	
28		1	
29			
30		1	
31			
32		2	
33			
34			
35			
36			
37			
38			1
39		1	
40		2	
41			
42		1	
43			
44		2	
45			
46		3	5
		18	6

Abschlussjahr	Anzahl
1995 + früher	
1996	
1997	
1998	
1999	
2000	2
2001	3
2002	3
2003	8
2004	8

Sprache	Anzahl
1	13
2	5
3	3
4	1
5	5
6	

Klasse: TAI04

SI-Schule	Bildungsgang		
	H	R	Gy
1			
2		3	1
3			
4			
5		1	
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13		1	
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28		1	
29		1	
30		1	
31			
32			
33			
34			
35			
36		2	
37			
38		1	
39		1	
40		2	
41		1	
42		3	
43			
44			
45			
46		4	1
		22	2

Abschlussjahr	Anzahl
1995 + früher	
1996	
1997	1
1998	
1999	
2000	3
2001	1
2002	2
2003	5
2004	12

Sprache	Anzahl
1	14
2	2
3	2
4	1
5	4
6	

Klasse: CTA04

SI-Schule	Bildungsgang		
	H	R	Gy
1			
2		2	
3			
4			
5		2	
6		2	
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20		1	
21			
22			
23			
24			
25		2	
26			
27		2	
28			
29			
30		1	
31			
32			
33			
34			
35		1	
36			
37		1	
38		1	
39			
40			
41		1	
42		1	
43			
44			
45		2	
46		1	
		20	

Abschlussjahr	Anzahl
1995 + früher	
1996	
1997	1
1998	
1999	
2000	
2001	1
2002	2
2003	4
2004	12

Sprache	Anzahl
1	19
2	
3	
4	1
5	
6	

Klasse: IV04

SI-Schule	Bildungsgang		
	H	R	Gy
1			1
2		1	1
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12		4	
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30		1	
31			
32		2	
33			
34			
35			
36			
37		1	
38		3	
39			
40			
41			
42			
43			2
44		1	
45			
46		11	
		24	4

Abschlussjahr	Anzahl
1995 + früher	
1996	
1997	
1998	1
1999	2
2000	4
2001	1
2002	7
2003	4
2004	9

Sprache	Anzahl
1	7
2	11
3	3
4	3
5	
6	4

Auswertung insgesamt :				
SI-Schule	Bildungsgang			Σ
	H	R	Gy	
1				0
2		3		3
3		2		2
4	3	1		4
5		3	2	5
6		2		2
7			1	1
8				0
9		1		1
10				0
11				0
12	4	7		11
13	1	2		3
14	2	7		9
15			1	1
16				0
17				0
18		2		2
19		3		3
20		1		1
21		8	7	15
22		5	3	8
23		8	1	9
24		2		2
25		2		2
26		2		2
27		7	1	8
28		4	1	5
29		5		5
30		2		2
31		6	1	7
32		6	1	7
33			2	2
34		1	2	3
35				0
36	1	7	4	12
37		5		5
38		8		8
39		7	4	11
40		3	1	4
41		3	2	5
42		1		1
43		9	3	12
44		5	3	8
45		5		5
46				0
	<u>11</u>	<u>145</u>	<u>40</u>	<u>196</u>

Anz. Schüler	
1 bis 5	71
6 bis 10	64
11 bis 15	61
16 bis 20	0
Σ	196

Anz. Schüler	Anz. Schulen
0	7
5	25
10	8
15	5
20	0
Σ	45

Auswertung insgesamt :

SI-Schule	Bildungsgang			Σ
	H	R	Gy	
1			1	1
2		15	2	17
3		4		4
4				0
5		6	1	7
6		2		2
7			1	1
8		1		1
9				0
10			2	2
11		1		1
12		5	1	6
13		1	2	3
14		2	1	3
15			1	1
16				0
17			1	1
18		3	6	9
19		1		1
20		2		2
21		5		5
22		3	2	5
23	1	4	2	7
24		2		2
25		2	1	3
26			1	1
27		4		4
28		6	3	9
29	2	4	1	7
30		8	2	10
31				0
32		6	1	7
33		2		2
34		2	1	3
35		1	1	2
36		9		9
37		2		2
38		7	1	8
39		4		4
40		5	1	6
41		5		5
42		12	2	14
43		4	4	8
44		8		8
45		3	1	4
46		53	15	68
	3	204	58	265

Anz. Schüler	
1 bis 5	65
6 bis 10	101
11 bis 15	14
16 bis 20	17
Σ	197

Anz. Schüler	Anz. Schulen
0	4
5	26
10	13
15	1
20	1
Σ	45

Auswertung insgesamt :

SI-Schule	Bildungsgang			Σ
	H	R	Gy	
1	0	0	1	1
2	0	18	2	20
3	0	6	0	6
4	3	1	0	4
5	0	9	3	12
6	0	4	0	4
7	0	0	2	2
8	0	1	0	1
9	0	1	0	1
10	0	0	2	2
11	0	1	0	1
12	4	12	1	17
13	1	3	2	6
14	2	9	1	12
15	0	0	2	2
16	0	0	0	0
17	0	0	1	1
18	0	5	6	11
19	0	4	0	4
20	0	3	0	3
21	0	13	7	20
22	0	8	5	13
23	1	12	3	16
24	0	4	0	4
25	0	4	1	5
26	0	2	1	3
27	0	11	1	12
28	0	10	4	14
29	2	9	1	12
30	0	10	2	12
31	0	6	1	7
32	0	12	2	14
33	0	2	2	4
34	0	3	3	6
35	0	1	1	2
36	1	16	4	21
37	0	7	0	7
38	0	15	1	16
39	0	11	4	15
40	0	8	2	10
41	0	8	2	10
42	0	13	2	15
43	0	13	7	20
44	0	13	3	16
45	0	8	1	9
46	0	53	15	68
	14	349	98	461

Anz. Schüler

1 bis 5	18
6 bis 10	26
11 bis 15	37
16 bis 20	44
	125

Leitfaden für ein Beratungsgespräch mit Schülern, bei denen die Gefahr eines Abbruchs besteht

- **Wer** führt die Beratung durch?
→ Klassenlehrer
- **Wann** wird die Beratung durchgeführt?
→ wenn alle ersten Klausuren geschrieben worden sind (ca. 1-2 Wochen nach den Herbstferien)
- **Welche Schüler** werden beraten?
→ Alle Schüler der Eingangsklassen (Unterstufen), bei denen ein Erreichen des Schulzieles gefährdet ist, z.B. wegen schlechter Noten (s. Liste der defizitären Noten) oder Fehlzeiten.
- **Zweck** der Beratung:
→ Das Beratungsgespräch soll dazu dienen, die Gründe für die wenig erfolgreiche Unterrichtsteilnahme offenzulegen und dem Schüler Möglichkeiten aufzeigen, erfolgreich am Unterricht teilzunehmen.

Fragen zur Durchführung der Beratung:

- **Vertraulichkeit** zusichern
- **Einstieg:** Wie ist die Anfangsphase hier an der Schule für dich gelaufen?
An welche positiven Sachen erinnerst du dich besonders?
An welche negativen Sachen erinnerst du dich besonders?
- **Motivation:** Welches waren die entscheidenden Motive, diese Ausbildung zu beginnen? Wie siehst du es heute?
- **Perspektiven:** Was möchtest du im Anschluss an die Ausbildung tun?
- **Erwartung:** Was erwartest du von der Ausbildung? Wie stellst du dir eine gute Ausbildung / guten Unterricht vor?
- **Zeitaufwand:** Wie hoch empfindest du den Zeitaufwand, um dir den Lernstoff anzueignen?
- **schulische Probleme:** Was ist besonders problematisch? Wie gehst du mit den Problemen um? An wen wendest du dich bei Problemen? Wie gehst Du mit Kenntnisdefiziten um?
- **außerschulische Probleme:** Gibt es außerschulische Probleme, die dich am Lernen hindern? Welche? (Familie, Sicherung des Lebensunterhalts, Jobben, gesundheitliche Probleme)
- Wie könnte dich die Schule bei der Lösung deiner Probleme unterstützen?
- Was muss sich deiner Meinung nach ändern, damit du die Versetzung schaffst?

Konsequenzen / Lösungsmöglichkeiten:

- Konkrete Vereinbarungen zum Lernen treffen, wie
 - Lerntagebuch führen
 - Nachhilfe
 - Stützkurs
 - Üben am Rechner
- Auf Hilfe durch außerschulische Einrichtungen (z.B. Sozialamt, Bafögamt, sozialpsychologischer Dienst, Jugendamt) hinweisen.
- *Bei minderjährigen Schülern Kontakt mit den Erziehungsberechtigten aufnehmen.*

SBF-Team "Umgang mit Heterogenität" am SZ Sek. II Utbremen

an alle Fachlehrerinnen und Fachlehrer
von Unterstufen der Vollzeitklassen



Dokumentation von Beratungsgesprächen und Fördervereinbarungen

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

für die Arbeit unseres Schulbegleitforschung-Teams ist es wichtig, einen genauen Überblick über die Schwächen/Probleme von Schülerinnen und Schülern mit defizitären Leistungen und die in diesem Zusammenhang von Ihnen ausgesprochenen Empfehlungen zu gewinnen. (Beratungsgespräche nach der ersten Klassenarbeit)

Da eine genaue Beurteilung i.d.R. nur durch die Fachlehrer selbst erfolgen kann, bitten wir jeden Fachlehrer einer Unterstufen-Klasse (eines Vollzeitbildungsgangs) mit jenen Schülern, deren Leistungen zu den Herbstferien nicht besser als schwach ausreichend sind, ein Beratungsgespräch durchzuführen und dieses zu dokumentieren. (siehe Rückseite)

Lassen Sie die Dokumentation bitte bis zum 15. November dem zuständigen Klassenlehrer zukommen!

Vielen Dank im Voraus

SBF-Team "Umgang mit Heterogenität"

Englisch-Stützkurse – Kursplan

Kurs- bezeichnung	Klassen	Fachlehrer	Schülerzahl		Auswahl- kriterium	Wochentag/ Uhrzeit	Raum	Kurslehrer
			pro Klasse/ Gruppe	Summe				
A1	F02, <i>Teilgruppe 1</i>	Gehlhoff	6	6	Noten	Mi., 1.-2. Std.	033	Lum
A2	F02, <i>Teilgruppe 2</i>	Gehlhoff	6	6	Noten	Fr., 7.-8. Std.	002	Lum
B	F03	Kiel-Bohlig	7	7	Test	Di., 7.-8. Std.	002	Lum
C	MA02	Robinson	2	9	Noten	Di., 9.-10. Std.	002	Lum
	IV02	Horn	4		Noten			
	DQM02	Gehlhoff	3		Noten			
D	CTA02	Gast	6	10	Test	Mo., 1.-2. Std.	102	Lum
	BTA02	Gast	4	Test				
E1 / Gruppen A + B	N03B	Gast	7	40	Test	Mi., 7.-8. Std.	001	Lum &
	W03A	Gehlhoff	20		Test		005	Williams de Diaz
	W03B	Kiel-Bohlig	13		Test			
E2 / Gruppen A + B	N03A	Streubel	11	21	Test	Do., 1.-2. Std.	203	Lum &
	W03C	Gast	8		Test		033	Williams de Diaz
	DQM01	Nissen	2		Noten			
G	DQM03	Nissen	15	15	Test	Mo., 7. Std.	203	Lum
H	BFI03	Kiel-Bohlig	9	9	Test	Do., 7.-8. Std.	002	Lum

Die Stützkurse beginnen am Dienstag, den 02.09.2003. Die Englischfachlehrer werden gebeten, die Schüler noch heute zu informieren, die an den Kursen teilnehmen müssen! Die Teilnahme an den Kursen ist verpflichtend.

Mit kollegialen Grüßen



Fragebogen zum durchgeführten Stützkurs im

Fach aus Sicht der Teilnehmer

(Bitte kreuzen Sie bei den vorgegebenen Aussagen an, in wie weit diese Ihrer Meinung nach zutreffen. Um die Anonymität zu sichern soll kein Name angegeben werden!)

Klasse: _____ Alter: _____ Geschlecht: männlich weiblich

	trifft eher zu	trifft eher nicht zu
Ich fand es gut, dass ich an dem Stützkurs im o.a. Fach teilgenommen habe.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>
Ich halte eine Teilnahme am Stützkurs für leistungsschwächere Schüler für sinnvoll.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>
Ich halte die Einrichtung eines Stützkurses im oben genannten Fach grundsätzlich für sinnvoll.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>
Der Stützkurs hat mir weiter geholfen.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>
Es wurden solche Inhalte behandelt, bei denen ich Schwächen habe.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>
Die individuelle Förderung im Stützkurs war gut.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>
Die Gruppe des Stützkurses war zu groß.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>
Ich habe den Stützkurs als belastend empfunden.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>
Das Stützkursangebot sollte auch auf andere Fächer ausgedehnt werden.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>
Ich habe den Stützkurs regelmäßig besucht. <i>Wenn nicht, bitte genaue Begründung abgeben!:</i>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>

Bitte machen Sie nun noch eine Angabe zum Kursniveau:
Das Kursniveau war eher zu hoch -------------------- eher zu niedrig

Meine letzte (SZut oder vorherige Schule) Note im oben genannten Fach: _____

Deskriptive Statistik

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Laufende Nummer	138	1	138	69,50	39,981
Klasse	137	1	12	5,96	2,613
Alter	108	16	34	18,75	2,602
Geschlecht	128	1	2	1,58	,496
Fördermaßnahme	134	1	6	2,80	1,746
Gute Beratung	120	1	6	2,51	1,328
regelmäßiger Besuch	129	1	6	3,57	1,832
Gute Fördermaßnahme	108	1	6	2,85	1,478
Förderung ist sinnvoll	125	1	6	1,83	1,155
auch ohne Beratung	115	1	6	2,93	1,526
auch ohne Fördermaßnahme gearbeitet	114	1	6	3,34	1,687
Leistungsverbesserung	109	1	6	3,18	1,690
gezielt	108	1	6	3,33	1,440
Schwächenberücksichtig en					
bessere Lernorganisation	106	1	6	3,57	1,487
Auswirkungen auf andere Fächer	108	1	6	4,01	1,626
Belastung durch Förderung	109	1	6	4,22	1,635
Gültige Werte (Listenweise)	75				

Häufigkeitstabelle

Klasse

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	DQF04	7	5,1	5,1	5,1
	DQF03	4	2,9	2,9	8,0
	DQI04	11	8,0	8,0	16,1
	DQI03	20	14,5	14,6	30,7
	DQM04	16	11,6	11,7	42,3
	BTA04	25	18,1	18,2	60,6
	CTA04	23	16,7	16,8	77,4
	PTA04	12	8,7	8,8	86,1
	WIA/F04	13	9,4	9,5	95,6
	IV04	6	4,3	4,4	100,0
	Gesamt		137	99,3	100,0
Fehlend	System	1	,7		
Gesamt		138	100,0		

Alter

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	16	2	1,4	1,9	1,9
	17	32	23,2	29,6	31,5
	18	39	28,3	36,1	67,6
	19	15	10,9	13,9	81,5
	20	6	4,3	5,6	87,0
	22	5	3,6	4,6	91,7
	24	4	2,9	3,7	95,4
	25	2	1,4	1,9	97,2
	26	2	1,4	1,9	99,1
	34	1	,7	,9	100,0
Gesamt		108	78,3	100,0	
Fehlend	System	30	21,7		
Gesamt		138	100,0		

Geschlecht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	weiblich	54	39,1	42,2	42,2
	männlich	74	53,6	57,8	100,0
	Gesamt	128	92,8	100,0	
Fehlend	System	10	7,2		
Gesamt		138	100,0		

Fördermaßnahme

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Schüler helfen Schülern	42	30,4	31,3	31,3
	Stützkurse von Lehrern	34	24,6	25,4	56,7
	externe Nachhilfe	9	6,5	6,7	63,4
	zusätzliche Hausaufgaben	24	17,4	17,9	81,3
	Lerntagebuch	8	5,8	6,0	87,3
	Sonstige	17	12,3	12,7	100,0
	Gesamt	134	97,1	100,0	
Fehlend	System	4	2,9		
Gesamt		138	100,0		

Gute Beratung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft eher zu	26	18,8	21,7	21,7
	2	45	32,6	37,5	59,2
	3	30	21,7	25,0	84,2
	4	7	5,1	5,8	90,0
	5	5	3,6	4,2	94,2
	trifft eher nicht zu	7	5,1	5,8	100,0
	Gesamt	120	87,0	100,0	
Fehlend	System	18	13,0		
Gesamt		138	100,0		

regelmäßiger Besuch

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft eher zu	21	15,2	16,3	16,3
	2	25	18,1	19,4	35,7
	3	22	15,9	17,1	52,7
	4	14	10,1	10,9	63,6
	5	15	10,9	11,6	75,2
	trifft eher nicht zu	32	23,2	24,8	100,0
	Gesamt	129	93,5	100,0	
Fehlend	System	9	6,5		
Gesamt		138	100,0		

Gute Fördermaßnahme

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft eher zu	19	13,8	17,6	17,6
	2	35	25,4	32,4	50,0
	3	23	16,7	21,3	71,3
	4	13	9,4	12,0	83,3
	5	10	7,2	9,3	92,6
	trifft eher nicht zu	8	5,8	7,4	100,0
	Gesamt	108	78,3	100,0	
Fehlend	System	30	21,7		
Gesamt		138	100,0		

Förderung ist sinnvoll

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft eher zu	64	46,4	51,2	51,2
	2	37	26,8	29,6	80,8
	3	14	10,1	11,2	92,0
	4	4	2,9	3,2	95,2
	5	3	2,2	2,4	97,6
	trifft eher nicht zu	3	2,2	2,4	100,0
	Gesamt	125	90,6	100,0	
Fehlend	System	13	9,4		
Gesamt		138	100,0		

auch ohne Beratung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft eher zu	19	13,8	16,5	16,5
	2	32	23,2	27,8	44,3
	3	36	26,1	31,3	75,7
	4	8	5,8	7,0	82,6
	5	6	4,3	5,2	87,8
	trifft eher nicht zu	14	10,1	12,2	100,0
	Gesamt	115	83,3	100,0	
Fehlend	System	23	16,7		
Gesamt		138	100,0		

auch ohne Fördermaßnahme gearbeitet

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft eher zu	17	12,3	14,9	14,9
	2	25	18,1	21,9	36,8
	3	26	18,8	22,8	59,6
	4	14	10,1	12,3	71,9
	5	12	8,7	10,5	82,5
	trifft eher nicht zu	20	14,5	17,5	100,0
Gesamt		114	82,6	100,0	
Fehlend	System	24	17,4		
Gesamt		138	100,0		

Leistungsverbesserung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft eher zu	16	11,6	14,7	14,7
	2	31	22,5	28,4	43,1
	3	27	19,6	24,8	67,9
	4	6	4,3	5,5	73,4
	5	10	7,2	9,2	82,6
	trifft eher nicht zu	19	13,8	17,4	100,0
Gesamt		109	79,0	100,0	
Fehlend	System	29	21,0		
Gesamt		138	100,0		

gezielt Schwächenberücksichtigen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft eher zu	7	5,1	6,5	6,5
	2	29	21,0	26,9	33,3
	3	30	21,7	27,8	61,1
	4	17	12,3	15,7	76,9
	5	13	9,4	12,0	88,9
	trifft eher nicht zu	12	8,7	11,1	100,0
Gesamt		108	78,3	100,0	
Fehlend	System	30	21,7		
Gesamt		138	100,0		

bessere Lernorganisation

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft eher zu	10	7,2	9,4	9,4
	2	15	10,9	14,2	23,6
	3	30	21,7	28,3	51,9
	4	21	15,2	19,8	71,7
	5	16	11,6	15,1	86,8
	trifft eher nicht zu	14	10,1	13,2	100,0
	Gesamt	106	76,8	100,0	
Fehlend	System	32	23,2		
Gesamt		138	100,0		

Auswirkungen auf andere Fächer

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft eher zu	6	4,3	5,6	5,6
	2	19	13,8	17,6	23,1
	3	18	13,0	16,7	39,8
	4	20	14,5	18,5	58,3
	5	15	10,9	13,9	72,2
	trifft eher nicht zu	30	21,7	27,8	100,0
	Gesamt	108	78,3	100,0	
Fehlend	System	30	21,7		
Gesamt		138	100,0		

Belastung durch Förderung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft eher zu	9	6,5	8,3	8,3
	2	11	8,0	10,1	18,3
	3	15	10,9	13,8	32,1
	4	19	13,8	17,4	49,5
	5	22	15,9	20,2	69,7
	trifft eher nicht zu	33	23,9	30,3	100,0
	Gesamt	109	79,0	100,0	
Fehlend	System	29	21,0		
Gesamt		138	100,0		



Fragebogen zum durchgeführten Stützkurs im Fach aus Sicht des Schülertutors

(Bitte kreuzen Sie bei den vorgegebenen Aussagen an, in wie weit diese Ihrer Meinung nach zutreffen. Um die Anonymität zu sichern soll kein Name angegeben werden!)

Klasse: _____ Alter: _____ Geschlecht: männlich weiblich

	trifft eher zu	trifft eher nicht zu
Meine Fachkompetenz ist durch die Tätigkeit als Schülertutor gestiegen.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>
Meine Sozialkompetenz ist durch die Tätigkeit als Schülertutor gestiegen.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>
Ich halte es für notwendig, dass Schülertutoren in dem betreffenden Fach mit einer guten Note bewertet wurden.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>
Ich bin bereit auch gegen eine Bescheinigung einen Stützkurs anzubieten.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>
Ich bin nur bereit gegen Entgelt einen Stützkurs anzubieten.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>
Nur durch eine schriftliche Vereinbarung zwischen Schülertutor und Förderschüler ist eine regelmäßige Teilnahme gewährleistet.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>
Für eine erfolgreiche Fördermaßnahme benötige ich Unterstützung durch einen Fachlehrer.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>
Eine erfolgversprechende Fördermaßnahme muss wöchentlich über einen längeren Zeitraum (min. ½ Jahr) durchgeführt werden.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>
Die Gruppe des Stützkurses war zu groß.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>
Es gab erhebliche Schwierigkeiten mit den Förderschülern einen Termin für den Stützkurs zu finden.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>
Die Zahl der Teilnehmer lag zwischen _____ und _____ Teilnehmern		



Fragebogen zum durchgeführten Stützkurs im

Fach aus Sicht der Teilnehmer

(Bitte kreuzen Sie bei den vorgegebenen Aussagen an, in wie weit diese Ihrer Meinung nach zutreffen. Um die Anonymität zu sichern soll kein Name angegeben werden!)

Klasse: _____ Alter: _____ Geschlecht: männlich weiblich

	trifft eher zu	trifft eher nicht zu
Ich fand es gut, dass ich an dem Stützkurs im o.a. Fach teilgenommen habe.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	
Ich halte eine Teilnahme am Stützkurs für leistungsschwächere Schüler für sinnvoll.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	
Ich halte die Einrichtung eines Stützkurses im oben genannten Fach grundsätzlich für sinnvoll.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	
Der Stützkurs hat mir weiter geholfen.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	
Es wurden solche Inhalte behandelt, bei denen ich Schwächen habe.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	
Die individuelle Förderung im Stützkurs war gut.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	
Die Gruppe des Stützkurses war zu groß.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	
Ich habe den Stützkurs als belastend empfunden.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	
Das Stützkursangebot sollte auch auf andere Fächer ausgedehnt werden.	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	
Ich habe den Stützkurs regelmäßig besucht. <i>Wenn nicht, bitte genaue Begründung abgeben!:</i>	<input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/> ----- <input type="radio"/>	

Bitte machen Sie nun noch eine Angabe zum Kursniveau:
Das Kursniveau war eher zu hoch ------------------------- eher zu niedrig

Meine letzte (SZut oder vorherige Schule) Note im oben genannten Fach: _____

Statistisches Datenmaterial zu Kapitel 3.4.3.1.2

Auswertung aus Sicht der Teilnehmer

Tabelle 1

		Geschlecht	Alter	Klasse
	Gültig	36	36	36
Mittelwert			19,89	

Häufigkeitstabellen zu Geschlecht, Alter und Klassenzugehörigkeit

Tabelle 2

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	männlich	14	38,9
	weiblich	22	61,1
	Gesamt	36	100,0

Tabelle 3

Alter

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	17	10	27,8
	18	6	16,7
	19	5	13,9
	20	5	13,9
	21	2	5,6
	22	1	2,8
	23	4	11,1
	27	1	2,8
	30	2	5,6
	Gesamt	36	100,0

Tabelle 4

Klasse

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	DQF03	2	5,6
	DQI04	7	19,4
	F04	2	5,6
	IV04	10	27,8
	Lab04	3	8,3
	N05	12	33,3
	Gesamt	36	100,0

Grad der Zustimmung der Stützkurs-Teilnehmer zu den angegebenen Aussagen 1 bis 11 auf einer Skala von 1 = "trifft zu" bis 6 = "trifft nicht zu": Mittelwerte, kleinster/größter Wert, Streuung

Tabelle 5

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
1) Ich fand es gut, an einen Stützkurs in einem Problemfach teilgenommen zu haben.	36	1	4	1,36	0,639
2) Es ist sinnvoll für leistungsschwächere Schüler an einem Stützkurs teilzunehmen.	36	1	2	1,17	0,378
3) Es ist sinnvoll, Stützkurse in Problemfächern einzurichten.	36	1	4	1,31	0,668
4) Der Stützkurs hat mir weiter geholfen.	34	1	5	1,88	1,122
5) Es wurden Inhalte behandelt, bei denen ich Schwächen habe.	35	1	5	1,69	0,900
6) Die individuelle Förderung im Stützkurs war gut.	36	1	4	1,42	0,692
7) Die Gruppe des Stützkurses war zu groß	36	1	6	4,92	1,645
8) Ich habe den Stützkurs als belastend empfunden.	36	1	6	5,44	1,132
9) Das Stützkursangebot sollte auch auf andere Fächern ausgedehnt werden.	36	1	6	2,19	1,451
10) Ich habe den Stützkurs regelmäßig besucht.	33	1	6	2,36	1,729
11) Das Kursniveau war ... (subjektiv eingeschätztes Niveau als Schulnote)	31	1	5	3,19	0,910

Auswertung aus Sicht der Schülertutoren (subjektive Selbsteinschätzungen auf einer Skala von 1 = „trifft zu“ bis 6 = „trifft nicht zu“, N = 13)

These: Die Sozialkompetenz des Schülertutors ist gestiegen.

Tabelle 6

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Meine Sozialkompetenz ist durch die Tätigkeit als Schülertutor gestiegen.	13	1	3	2,00	0,707

These: Die Schülertutoren sind nur gegen Entgelt bereit, Nachhilfe zu geben.

Tabelle 7

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Ich bin nur bereit gegen Entgelt einen Stützkurs anzubieten.	13	1	6	4,46	2,025

These: Um eine regelmäßige Teilnahme zu gewährleisten, muss die Fördermaßnahme zwischen Schülertutoren und Stützkurs-Teilnehmern schriftlich vereinbart werden.

Tabelle 8

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard-abweichung
Nur durch eine schriftliche Vereinbarung zwischen Schülertutor und Stützkurs-Teilnehmer ist eine regelmäßige Teilnahme gewährleistet.	13	1	6	2,92	1,801

These: Erfolgreiche Fördermaßnahmen müssen didaktisch durch einen Fachlehrer begleitet werden.

Tabelle 9

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard-abweichung
Für eine erfolgreiche Fördermaßnahme benötige ich Unterstützung durch einen Fachlehrer.	13	1	6	2,85	1,519

These: Eine erfolgversprechende Fördermaßnahme muss wöchentlich über einen längeren Zeitraum (mindestens ein halbes Jahr) durchgeführt werden.

Tabelle 10

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard-abweichung
Eine erfolgversprechende Fördermaßnahme muss wöchentlich über einen längeren Zeitraum (min. 1/2 Jahr) durchgeführt werden.	13	1	4	1,77	0,927

These: Es gab erhebliche Schwierigkeiten, mit den Stützkurs-Teilnehmer einen Termin für den Stützkurs zu finden.

Tabelle 11

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard-abweichung
Es gab erhebliche Schwierigkeiten mit den Stützkurs-Teilnehmer einen Termin für den Stützkurs zu finden.	13	1	6	3,85	1,519

Lerntagebuch



1. Warum soll ein Lerntagebuch geführt werden?

Das Lerntagebuch soll kein besseres Hausaufgabenheft sein, sondern es soll dir helfen, den roten Faden im Unterricht und bei deiner selbständigen Arbeit nicht zu verlieren. Im Lerntagebuch sollst du notieren, welche neuen Inhalte du erarbeitet oder in der Unterrichtsstunde gelernt hast. Außerdem sollst du dort erläutern, wie du deinen Arbeitsprozess bei größeren Vorhaben (Gruppenarbeiten, Referaten, Facharbeiten) strukturieren willst.

2. Anleitung zur äußeren Form

Dein Lerntagebuch sollte ein etwas dickeres Heft im DIN A4-Format sein. Am Ende jeder Unterrichtsstunde bzw. noch am gleichen Tag zu Hause vor der Bearbeitung der Hausaufgaben solltest du eine Eintragung machen. Es ist hilfreich, wenn du zwei Farben benutzt. So kannst du neue Inhalte in einer Farbe gestalten und offene Fragen oder Probleme, die du noch hast, oder auch die Planung von weiteren Arbeitsprozessen in einer anderen Farbe gestalten.

3. Fragestellungen

Bei deinen Eintragungen solltest du versuchen, einige der folgenden Fragestellungen zu berücksichtigen.

3.1. Inhalte

- Was war das Thema der Stunde? Was konntest du da lernen? (Vergiss das Datum nicht!)
- Wusstest du schon etwas über das Thema?
- Wurden neue Begriffe eingeführt (Definitionen)? In welchem Zusammenhang stehen diese neuen Begriffe mit bereits bekannten Begriffen? Versuche eine Mindmap zu erstellen.
- Ist dir etwas nicht klar geworden? Wenn ja, dann formuliere eine Frage, die du deinen Mitschülern oder deinem Lehrer stellen willst.
- Gab es verschiedene Lösungswege? Hast du andere Ideen zur Lösung gehabt?

3.2. Planung von Arbeitsprozessen

- Versuche das Problem (die Aufgabe) mit eigenen Worten zu formulieren.
- Überlege dir eine Lösungsstrategie.
- In welchen Schritten willst du vorgehen?
- Lässt sich die Aufgabe arbeitsteilig lösen?
- Werden zusätzliche Hilfsmittel (Lexika, Fachbücher, Computer) benötigt?
- Erstelle dir gegebenenfalls einen Arbeitsplan oder eine Mindmap.

3.3. Reflexion deiner Arbeit

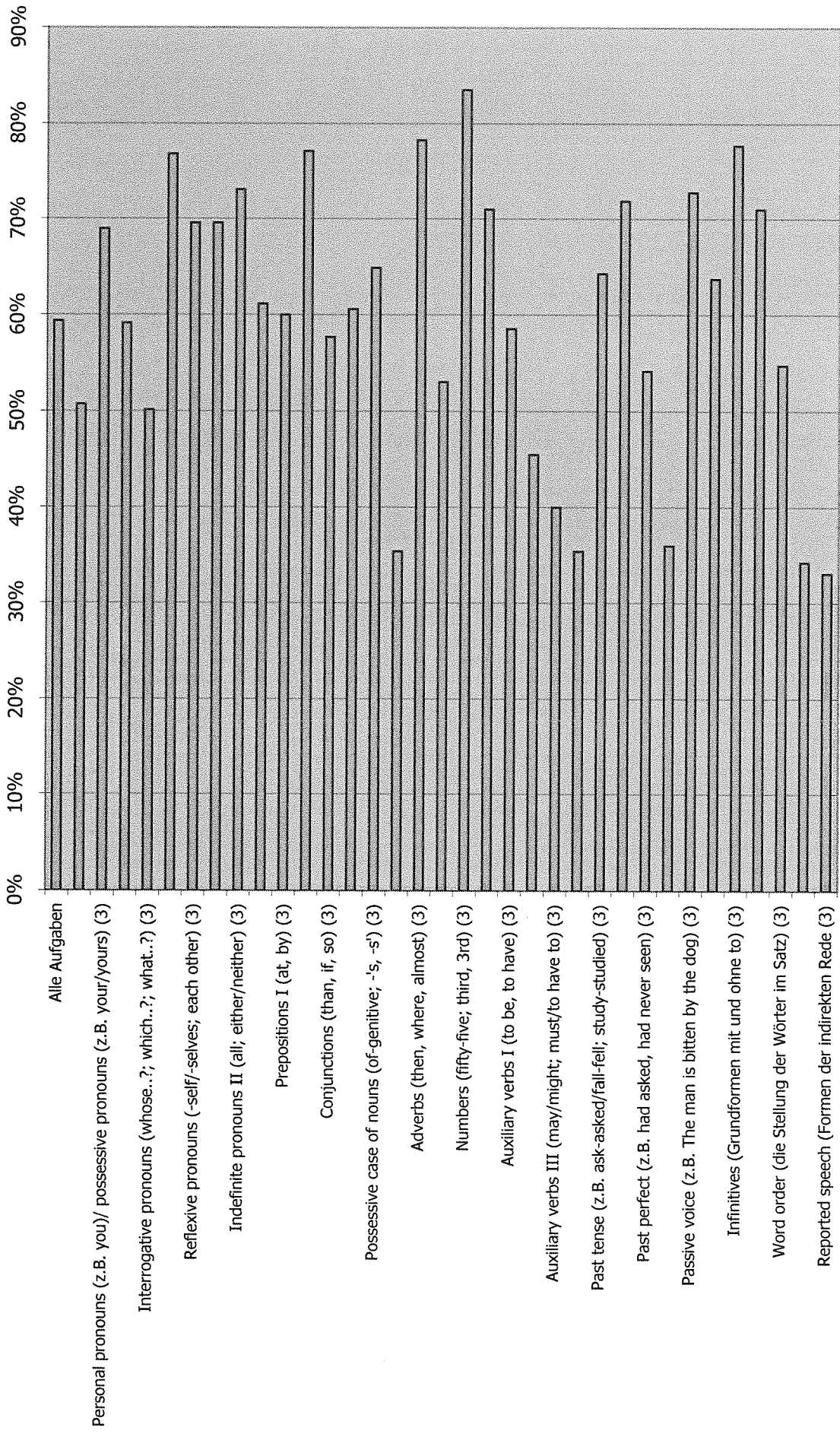
- Welche Schwierigkeiten sind bei der Lösung aufgetreten?
- Warum bist du nicht weiter gekommen? Versuche eine Frage zu formulieren, die du den Kursmitgliedern stellen könntest.
- An welchen Stellen hast du etwas für dich Neues gelernt? Hattest du Aha-Erlebnisse?
- Bist du mit deiner Arbeit zufrieden?
- Hast du dein Arbeitsziel in dieser Stunde erreicht? Wenn nicht, woran lag es?
- Wie hast du dich in dieser Stunde im Unterricht oder in der Gruppenarbeit beteiligt? Gib dir eine Note.

4. Die Bewertung deines Lerntagebuchs

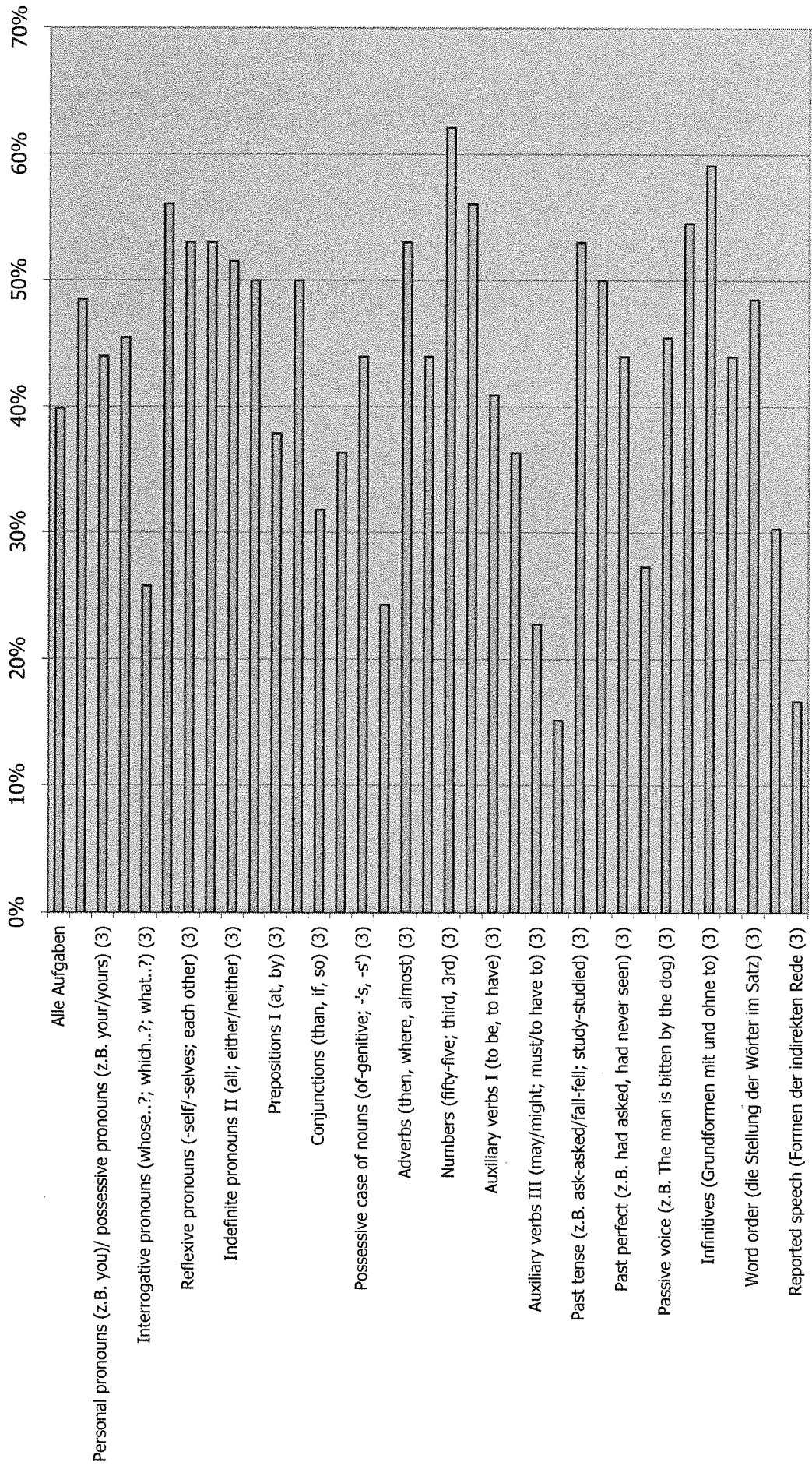
Die Lerntagebücher werden regelmäßig vom Lehrer kontrolliert und in die Beurteilung miteinbezogen. Dabei wird auf die Beschreibung deines Lernprozesses (also auf deine Planung von Lösungsmöglichkeiten und die Formulierung von Fragestellungen zum Thema) besonderer Wert gelegt. Natürlich wird auch die äußere Form deines Tagebuchs (Sauberkeit, Übersichtlichkeit, Vollständigkeit der Eintragungen) bei der Beurteilung berücksichtigt.

Alle Aufgaben	59%	40%
Indefinite article (a/an) (3)	51%	48%
Personal pronouns (z.B. you) / possessive pronouns (z.B. your/yours) (3)	69%	44%
Demonstrative pronouns (this/these; that/those) (3)	59%	45%
Interrogative pronouns (whose...?; which...?; what...?) (3)	50%	
Relative pronouns (...who; ...that; ...which) (3)	77%	56%
Reflexive pronouns (-self/-selves; each other) (3)	70%	53%
Indefinite pronouns I (some-thing/any-thing;every/each) (3)	70%	53%
Indefinite pronouns II (all; either/neither) (3)	73%	52%
Indefinite pronouns III (much/many; few/a few; both) (3)	61%	50%
Prepositions I (at, by) (3)	60%	38%
Prepositions II (of, ago/before; verb + preposition) (3)	77%	50%
Conjunctions (than, if, so) (3)	58%	32%
Plurals of nouns (-s, -es, -ies, -men) (3)	61%	36%
Possessive case of nouns (of-genitive; -s, -s') (3)	65%	44%
Comparison of adjectives (-er, -est; moer -, most -) (3)	35%	
Adverbs (then, where, almost) (3)	78%	53%
Adjectives/adverbs (-ly; good/well; hard/hardly) (3)	53%	44%
Numbers (fifty-five; third, 3rd) (3)	83%	62%
Question and negation (Umschreibung mit to do) (3)	71%	56%
Auxiliary verbs I (to be, to have) (3)	59%	41%
Auxiliary verbs II (can/could/to be able to) (3)	46%	36%
Auxiliary verbs III (may/might; must/to have to) (3)	40%	
Simple form/ continuous form (z.B. come/coming) (3)	35%	
Past tense (z.B. ask-asked/fall-fell; study-studied) (3)	64%	53%
Past tense/ present perfect (z.B. wrote/ have written) (3)	72%	50%
Past perfect (z.B. had asked, had never seen) (3)	54%	44%
Future time (z.B. will come/ is going to come) (3)	36%	
Passive voice (z.B. The man is bitten by the dog) (3)	73%	45%
Conditional forms (Bedingungssätze mit if) (3)	64%	55%
Infinitives (Grundformen mit und ohne to) (3)	78%	59%
Gerund/ participles (besondere -ing-Formen) (3)	71%	44%
Word order (die Stellung der Wörter im Satz) (3)	55%	48%
Short answers/ Question tags (z.B. Yes, I am; don't you?) (3)	34%	30%
Reported speech (Formen der indirekten Rede) (3)	33%	

Gesamtauswertung über alle Prüflinge



Gesamtauswertung der schwachen Prüflinge unter 50%



Tipps und Hilfen zur effizienten und zielgerichteten Klausurvorbereitung

Hintergrund:

Die Erfahrungen in den Unterstufen zeigen, dass viele Schüler Probleme mit den Klausuren haben. Sie bereiten sich gar nicht, schlecht oder falsch auf eine Klausur vor und erleben so nach der ersten Klausurrunde einen Misserfolg nach dem anderen.

Lösungsansatz:

Das Schulbegleitforschungsteam hat daher ein paar Hilfen für eine erfolgreiche Klausurvorbereitung sowohl für Lehrerinnen und Lehrer als auch für Schülerinnen und Schüler entwickelt.

1) Eine Datenbank mit Lernstrategien

An die Schülerinnen und Schüler richtet sich eine Datenbank mit Tipps von Schülerinnen und Schülern zum Lernen für eine Klausur. Die Tipps wurden kategorisiert, sodass die Nutzer der Datenbank sich über einen Filter Lernverfahren zeigen lassen können, mit denen sie gezielt ihre Schwächen verbessern können. Auch kann man Verfahren finden, die dem eigenen Lernverhalten besonders gut entsprechen.

Auf diese Weise können die Schülerinnen und Schüler neue und für sie möglicherweise besser geeignete Lernverfahren kennenlernen.

Die Datenbank findet sich unter R:\Transfer\Schulbegleitforschung\Klausurlerntipps.mdb



2) Eine Checkliste für Lehrerinnen und Lehrer

An die Lehrkräfte richtet sich eine Checkliste, mit der sie überprüfen können, ob die Schülerinnen und Schüler die Arbeitstechniken kennen (und beherrschen), die für ein erfolgreiches und eigenständiges Lernen notwendig sind. Schülerinnen und Schüler sollten schon vor der ersten Klausur wissen, was von ihnen in der Klausur erwartet wird. Das gilt nicht nur für die Inhalte, sondern auch für die Art und Weise der Bearbeitung.

Die Vorbereitung auf Klausuren erfolgt auf mehreren Ebenen:

1. Mitarbeit und Mitschrift im Unterricht
2. Eigenarbeit zu Hause
3. Üben für die Klassenarbeit

Für jeden dieser Punkte sollte den Schülerinnen und Schülern klar sein, was von Ihnen erwartet wird. Die folgende Checkliste soll Lehrerinnen und Lehrern helfen, die Arbeitstechniken der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Sie enthält Aspekte, die für eine erfolgreiche Klausurvorbereitung nützlich bzw. erforderlich sind. Wenn Schülerinnen und Schüler einzelne Arbeitstechniken nicht beherrschen, müssen diese im Unterricht vermittelt, geübt und kontrolliert werden.

Die Checkliste findet sich unter R:\Lehrer-Transfer\Schulbegleitforschung\Checkliste.doc



Checkliste für Lehrerinnen und Lehrer

zur Verbesserung der Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern auf eine Klausur

1. Mitarbeit und Mitschrift im Unterricht

Können die Schülerinnen und Schüler:

- Kopien bearbeiten? (markieren, mit Anmerkungen versehen, zusammenfassen)
- Aufgaben bearbeiten? (nach einem vorgegebenen Schema)
- vernünftig mitschreiben? (z.B. Kontrolle durch Vorlesen)

2. Eigenarbeit zu Hause

Wurde geklärt, wie

- eine ordentliche Mappe aussieht? (evtl. stichpunktartige Kontrolle)
- Hausaufgaben zu bearbeiten sind?

3. Üben für die Klassenarbeit

Wurde geklärt und geübt, wie Aufgaben zu bearbeiten sind?

- Umfang und Tiefe der Antwort bei Schlüsselbegriffen wie:
 - nennen - erläutern - erklären - ableiten
 - definieren - darstellen - skizzieren
- Art der Darstellung, Form (z.B. bei Rechnungen, Diagrammen)

3.5.2 Lerntypbestimmung

Anleitung zur Durchführung des Lerntyptests nach Vester (1991)

Ablauf des Tests:

Wörter bzw. Gegenstände werden in der jeweiligen Form (siehe unten) dargeboten.

Einfache Rechenaufgaben mündlich beantworten lassen und dabei darauf achten, dass sich alle beteiligen (Dauer 20-30 Sekunden.)

Danach Wiedergabe (ca. 1 Minute). Schüler notieren die Gegenstände, die sie behalten haben.

I. Lesen

Z. B. folgende 10 Begriffe werden auf Karteikarten oder über OHP jeweils 2 Sekunden gezeigt:

Decke, Klavier, Fenster, Griff, Mantel, Ofen, Kamin, Handtuch, Fingerhut, Rasen (siehe unten)

Gleich anschließend stellen Sie 30 Sekunden lang einfache Rechenaufgaben (z.B.: 6×3 , $8:4$, $30+111$)

Die Schüler antworten laut! Sicherstellen, dass sich alle Schüler beteiligen.

Dann erfolgt die Phase der Wiedergabe auf einem Blatt Papier. Die Schüler sollen soviel Begriffe wie möglich

erinnern. (ca. 1 Minute Zeit geben). Die Schüler halten die Anzahl fest. Nachfrage des Lehrers wie viel behalten?

Wer hat 7,8,9,10 Begriffe behalten? Gleiches gilt sinngemäß für die Punkte II, III, IV.

II. Hören

Z. B. folgende 10 Begriffe laut und deutlich vorlesen:

Pantoffel, Dose, Melone, Krug, Bett, Waage, Kohle, Zucker, Vogel, Schrank

III. Schreiben

Z. B. folgende 10 Begriffe den Schülern diktieren, danach die Worte abdecken lassen:

Pinsel, Waschlappen, Schlüssel, Heft, Apfel, Messer, Vorhang, Bleistift, Zahnbürste, Knopf

IV. Sehen

Z. B. folgende 10 Gegenstände (irgendwelche, die gerade vorhanden sind) werden den Schülern gezeigt:

Schere, Butterbrotstüte, Stadtplan, Kugelschreiber, Rechner, Buch, Uhu, Portmonee, Schirm, Lineal

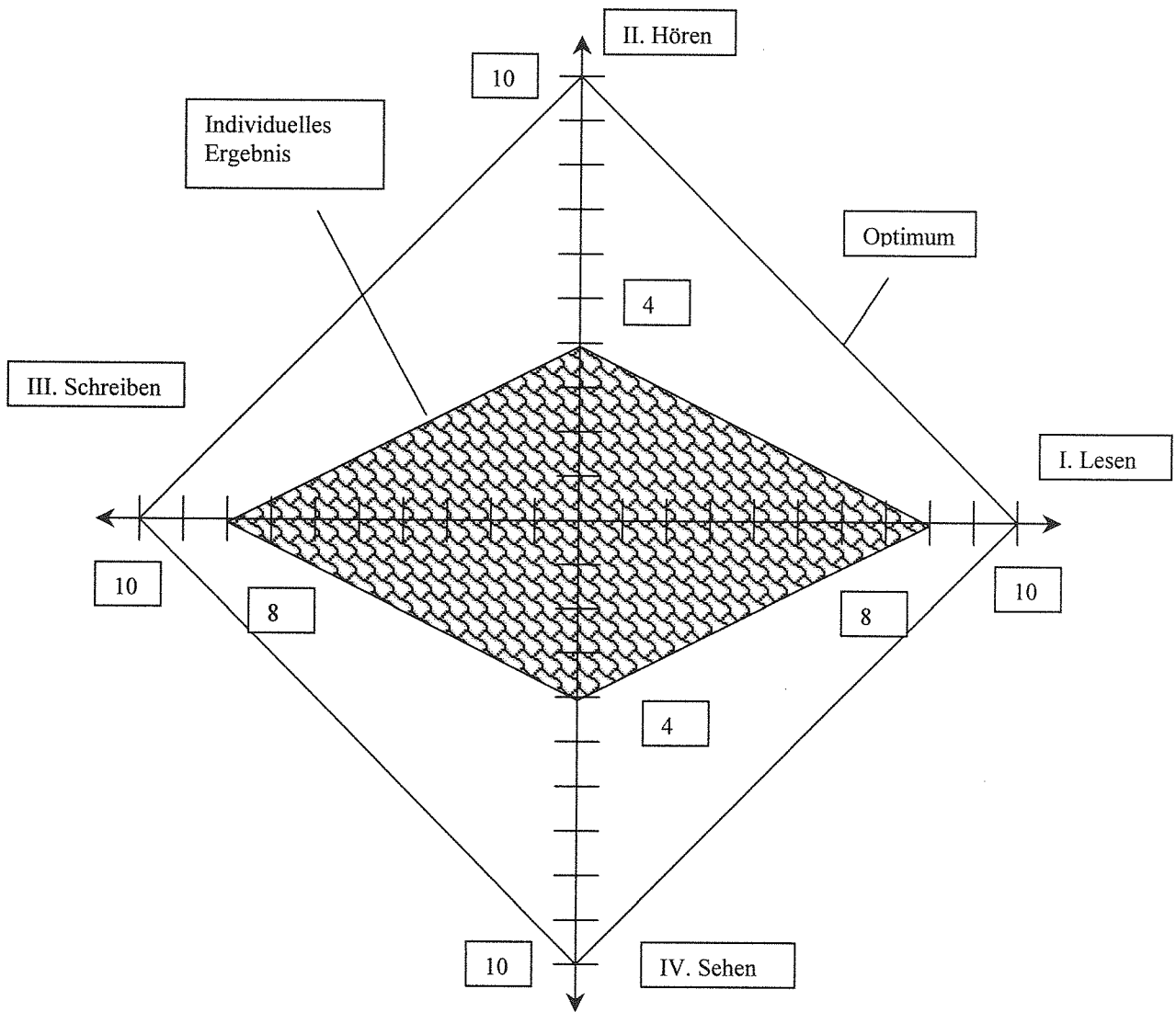
Anfertigung eines Koordinatensystems mit 4 Quadranten (siehe folgendes Koordinatensystem)

Die Schüler tragen die Zahl der erinnerten Begriffe in das Koordinatensystem ein! Die Schüler vergleichen untereinander und der Lehrer führt mit den Schülern ein gemeinsames Gespräch!

These:

Am besten erinnern Schüler Begriffe, wenn sie sie vorher aufgeschrieben haben. Am schlechtesten, wenn sie sie nur gehört haben.

Daraus folgt: Schüler sollten im Unterricht mitschreiben und häufiger Unterrichtsinhalte mit Büchern nacharbeiten (lesen)!



Mantel

Griff

Fenster

Rasen

Decke

Handtuch

Fingerhut

Klavier

Kamin

Ofen

3.5.3 Das H.D.I.-Spiel

Anleitung für die Verwendung des H.D.I.-Spiels im Unterricht

Variation I: Schüler bestimmen sich selbst

1. Jeder Schüler bekommt fünf beliebige Karten von der Lehrperson und ordnet die Karten in Bezug auf ihre Zutreffenheit hierarchisch. (Jeder kennt nur seine)
Fragen im Sitzkreis:
 - Erste Reaktion nach Zuteilung?
 - Karten, die man schnell loswerden möchte?
 - Karten, die man unbedingt behalten möchte?
 - Fühlt man sich wohl mit den Karten, um sie bis zum Ende zu behalten?
2. Markt zum Verbessern der Kartenauswahl (Schüler bewegen sich durch den Raum). Es dürfen beliebig viel getauscht werden wobei aber jeder immer fünf Karten behält.
Fragen im Sitzkreis:
 - Strategien beim Tauschhandel?
 - Gezielt auf andere zugegangen, da man dachte, es könnte zu denjenigen passen?
3. Jeder Schüler gibt die beiden Karten ab, die ihn am wenigsten beschreiben. Die Lehrperson legt sie mit den restlichen Karten offen auf den Tisch. Es kann solange getauscht werden bis man mit der Auswahl zufrieden ist, das heißt, jeder muss sich für drei Karten entscheiden.
Fragen im Sitzkreis:
 - Reaktion bei Trennung von zwei Karten?
 - Treffen die drei Karten gut zu?
 - Wenn nicht, welche Karten wären besser?
4. Jeder erzählt im Sitzkreis eine Geschichte bzw. kleine Begebenheit, bei der die Eigenschaften der drei Karten eine Rolle spielten.
5. Die Karten werden an die Adhäsionsfolie geheftet, und zwar in der vom Schüler festgelegten Rangfolge, also zuerst die oberste Priorität aller, dann die 2. und 3. Danach werden die Farben in Verbindung mit den Gehirnhälften erklärt und die farbliche Gewichtung der Gesamtgruppe betrachtet.

Variation II: Schüler bestimmen in Teams andere Schüler

Je nach Gesamtgruppenstärke werden Teams mit mindestens drei Mitgliedern gebildet. Diese ziehen aus einem „Lostopf“ einen Schüler der nicht Mitglied des Teams sein darf. Nur diesem Team ist dieser Name bekannt. Jedes Teammitglied wählt nun für diese Person zwei Karten. Dann zieht sich jedes Team zurück, um ihre sechs Karten auf drei bzw. vier Karten zu reduzieren. Dann wird die Auswahl öffentlich gemacht und die anderen Teams müssen die jeweiligen Schüler raten.

Variation III: Schüler bestimmen im Team Lehrer

Die Teams bestimmten nun sinngemäß Variation II einen sie unterrichtenden Lehrer, den die anderen Teams raten sollten.

Mit den Schülern wurde dann abschließend noch einmal der Sinn dieses Spiels betrachtet und was

dadurch bewusst werden sollte:

- Uns unserer Einmaligkeit bewusst zu werden,
- Toleranz anderen gegenüber stärken,
- erkennen, dass Konflikte auf unterschiedlichen Denkweisen beruhen können,
- dass es fruchtbar für ein Team ist, wenn unterschiedliche Denkstile vorhanden sind.

Kopie „Überlegungen und Aktionen“ verteilen!

Überlegungen und Aktionen

Du kennst Dein Dominanzprofil und verstehst es: Was nun?

- Akzeptiere Dein Profil und deine Einmaligkeit.
- Akzeptiere die Einmaligkeit anderer Menschen um Dich herum.
- Erkenne die Möglichkeiten für persönliches Wachstum, die sich aus den Unterschieden zwischen Dir und anderen ergeben.
- Mache Dir immer wieder klar, dass das, was Du sagst und die Art, wie Du Gehörtes interpretierst, stark durch Dein Dominanzprofil beeinflusst wird und dass dies natürlich für andere Menschen genauso gilt.
- Mache Dir klar, dass das, was Du tust und die Art, wie Du es tust, durch Dein Profil beeinflusst wird und dass das auch für alle Menschen um Dich herum gilt.
- Erkenne, dass Dein Gehirn spezialisiert ist und Du in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Fähigkeiten einsetzen kannst.
- Erkenne den Unterschied zwischen Denkweisen, die Du bevorzugst, und Fähigkeiten. Bevorzugte Denkweisen erscheinen uns natürlich, Fähigkeiten werden durch Training und Erfahrung erworben.
- Da Dominanz mehr anerzogen als angeboren ist, kann man Dich auch durch Erziehung, Training und Erfahrung ändern, wenn man will.
- Suche Dir Aktivitäten, die die heute nicht voll genutzten Fähigkeiten deines Gehirns trainieren. Versuche, neue Aktivitäten in Deine Arbeit zu integrieren, so dass du alle Bereiche Deines Gehirns ausnutzt, auch diejenigen, die heute weniger dominant sind.

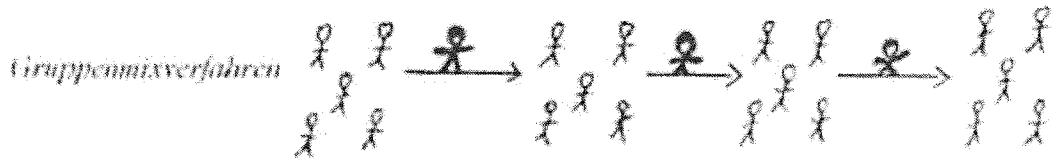
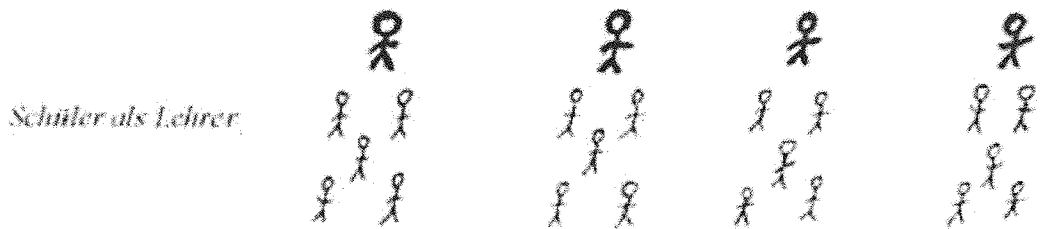
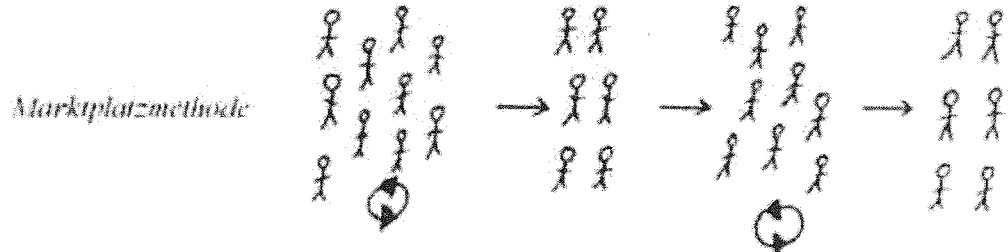
Beantworte Dir die folgenden drei Fragen:

- Was gefällt mir an meiner linken Gehirnhälfte?
- Was gefällt mir an meiner rechten Gehirnhälfte?
- Was möchte ich gern ändern?

Diskutiere darüber mit Menschen, die Dir nahe stehen.

Kooperative Lernformen

*Bei Frontalunterricht lernt der Lehrer am meisten,
deshalb Schüler so oft wie möglich als Lehrer einsetzen*



Formen kooperativen Lernens

1 Partnerarbeit

Die Partnerarbeit ist eine Sozialform, bei der zwei SchülerInnen eine Aufgabenstellung innerhalb eines Lernprozesses selbstständig und kooperativ bewältigen. Normalerweise arbeiten sie dabei mit ihren Banknachbarn zusammen. Die Partnerschaften können auch auf andere Art und Weise gebildet werden. Meist findet Partnerarbeit in themen- und arbeitsgleicher Form statt.



Anwendungsbeispiele

- Erarbeitungsphase nach Frontalphase
- Information-Gap-Activities
- Dialoge ausarbeiten
- Fragekarten beantworten
- Partnerdiktate
- Hausaufgaben / Aufgabenstellungen vergleichen

2 Gruppenarbeit

In Gruppengrößen zwischen drei und sechs Mitgliedern wird eine Aufgabenstellung eigenverantwortlich und kooperativ erarbeitet. Meist werden die Arbeitsergebnisse so aufbereitet, dass sie nach Beendigung der Arbeitsphase vor der gesamten Klasse präsentiert werden können. Gruppenarbeit wird in der Regel vom Lehrer geplant, belässt aber den SchülerInnen eigene Gestaltungsspielräume. In ihrer Binnenstruktur lassen sich Planungsphase, Erarbeitungsphase und Vorbereitungsphase für die Präsentation unterscheiden. Während der Arbeit treten die LehrerInnen zurück und beschränken sich auf das Beobachten, Beraten und Bewerten der Qualität des Arbeitsprozesses.



Anwendungsbeispiele

- Anwendung des neu Gelernten
- Übungs- und Wiederholungsphasen
- Experimente
- Projektunterricht
- Selbstständige Erarbeitung von Lerngegenständen
- Herstellung von Produkten

Themengleiche Gruppenarbeit

Alle Gruppen bearbeiten dasselbe Thema mit den gleichen Materialien, wobei sie ihre Arbeit gruppenintern arbeitsteilig organisieren. Diese Form der Gruppenarbeit ist überschaubar und einfach durchzuführen, hat aber bei der Präsentation der (ähnlichen) Gruppenergebnisse nur einen geringen Neuigkeitswert.

Anwendungsbeispiele

- Gruppenbrainstorming: Sammeln von Ideen zu einem Thema usw.
- Arbeitsplanung in der Gruppe: Ideen bewerten und bündeln sowie Arbeitsverfahren festlegen
- Kooperatives Üben: Vokabel- und Grammatikkarten usw.

- Textbearbeitung: Textstellen markieren, Stichpunkte formulieren, Aussagen kommentieren usw.
- Kooperatives Gruppendiktat: Gruppenmitglieder können voneinander abschreiben; Ziel: am wenigsten Fehler von allen Gruppen zu haben

Themendifferenzierte Gruppenarbeit

Alle Gruppen bearbeiten jeweils andere Unterthemen eines Rahmenthemas, wobei die methodischen Verfahren gleich oder ebenfalls unterschiedlich sein können. Diese Arbeitsorganisation setzt voraus, dass alle SchülerInnen Einsicht in den gesamten thematischen und methodischen Arbeitszusammenhang gewinnen. In der Phase der Arbeitsplanung muss transparent gemacht werden:

- welche Unterthemen das Rahmenthema umfasst,
- welche dieser Unterthemen den einzelnen Gruppen zur Bearbeitung zugewiesen werden,
- mit welchen Verfahren die gestellten Aufgaben gelöst werden können,
- welche Lernprodukte die einzelnen Gruppen herstellen sollen,
- wie die Gruppenergebnisse präsentiert und zu einem Gesamtergebnis einer Klasse zusammengestellt werden können.

Diese Form der Gruppenarbeit ist zwar aufwändiger als die arbeitsgleiche, es können aber Lernmotive aufgebaut werden durch den hohen Neuigkeits- und Gebrauchswert der Teilergebnisse.

Anwendungsbeispiele

- Gruppenbrainstorming: Sammeln von Ideen zu verschiedenen Unterthemen usw.
- Arbeitsplanung: Verschiedene Arbeitsverfahren planen
- Verschiedene Aspekte eines Themas bearbeiten
- Produktive Gruppenarbeit: Erstellung verschiedener Lernprodukte wie Plakate, Reportagen usw.
- Projektarbeit: Verschiedene fachliche Schwerpunkte eines Projektthemas bearbeiten

Schüler unterrichten Schüler

SchülerInnen übernehmen die gesamte Planung und Realisierung des Unterrichts. Sie werden in Gruppen eingeteilt, wobei jede Gruppe zu einem vereinbarten Thema die Planung einer Unterrichtseinheit übernimmt. Der Lehrer steuert die Verteilung der Themen auf die einzelnen Gruppen, legt in gemeinsamer Absprache die Termine für den zu haltenden Unterricht fest und kann eine Materialgrundlage zur Verfügung stellen. Nach einer Phase arbeitsteiliger Gruppenarbeit wird der geplante Unterricht nach und nach realisiert und in einem Feedback bewertet. Am Ende kann eine schriftliche Leistungsüberprüfung stehen, zu der jedes einzelne Schülerteam seine Fragen beantworten kann.

Anwendungsbeispiele

- Empfohlen ab Klasse 8.
- Möglich in allen Fächern und zu allen Themen

Gruppenmixverfahren

In der Expertenrunde eignen sich die einzelnen Gruppen zu ihren Themenschwerpunkten Kenntnisse und Arbeitsverfahren so intensiv an, dass jede einzelne Gruppenmitglied in der darauf folgenden Unterrichtsrunde eine jeweils andere neu zusammen gesetzte Gruppe kompetent darüber informieren können. [Gruppenmitglieder verfolgen das Ziel, andere über ihre Themen unterrichten zu können und geben so ihrer Arbeit den entscheidenden Gebrauchswert.

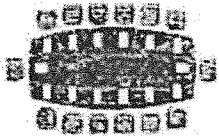
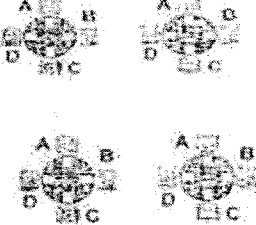
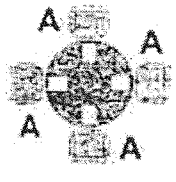
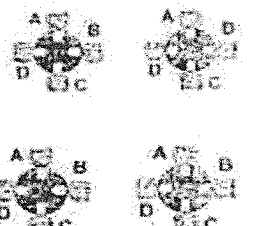

Anwendungsbeispiele

- Gruppenpuzzle: In einem ersten Durchgang, in der so genannten Expertenrunde, machen sich alle Gruppen zu verschiedenen Unterthemen eines Vorhabens sachkundig. Für den zweiten Durchgang, die so genannte Austauschrunde, entsendet jede Expertengruppe ein Gruppenmitglied in eine jeweils neue Austauschgruppe, in der sich jetzt die Schülerinnen und Schüler gegenseitig über ihre Gruppenarbeit informieren.
- Lernen in Stamm- und Expertengruppen: Aufteilung der Klasse in Stammgruppen. Teilthemen werden individuell in Einzelarbeit in Stammgruppen bearbeitet; individuelle Themen werden mit denjenigen, die das selbe Teilthema hatten, in Expertengruppen vertieft und besprochen und dann in den Stammgruppen vorgetragen
- Partner- und Gruppenpuzzle: Verschiedene Textabschnitte werden in Partnerarbeit erarbeitet, dann trennen sich die Partner, bilden mit den anderen Einzelnen jeweils eine Gruppe und tragen der Gruppe als Experten ihr Thema vor

Praktische Beispiele im Unterricht

Im Technikunterricht wäre es denkbar, Materialeigenschaften von z.B. Kunststoffen bezüglich einiger Verbindungsmöglichkeiten (Kleben, Gewinde usw.) zu untersuchen. In Physik kann man die Abhängigkeit des elektrischen Widerstandes von der Länge, dem Querschnitt und dem Material des Drahtes untersuchen.

In Biologie könnte man z.B. auch Gewässeruntersuchungen als Gruppenpuzzle durchführen.

		Verfahren	Beispiel	
Plenum		Plenum: Stammgruppen werden gebildet nach: Zufallsprinzip Themenschwerpunkten Neigung (Sympathie) Das Problem wird umrissen und Schwierigkeiten vorab besprochen.	Klasse mit 25 Schülern Thema: Allgemeine Fragen besprechen Thema aus der Biologie Ökologische Faktoren, die auf eine Pflanze einwirken	
↓	Stammgruppen		Stammgruppen: Das Problem wird in seine Bestandteile zerlegt. Die Expertenthemen werden festgelegt. Die Wahl der Experten findet statt - möglichst freiwillig nach Neigung Ergebnisse fixieren. Expertengruppen nach Farben oder anderen Kriterien zuordnen. Das ist für den Überblick und den Arbeitsablauf sehr hilfreich	Das Thema wird in fünf Teilthemen gegliedert. Aus jeder Stammgruppe wird für jedes Teilthema ein Experte gewählt. Es werden z.B. folgende ökologische Faktoren untersucht: 1. Thema Licht 2. Thema Temperatur 3. Thema Boden 4. Thema Wasser im Boden 5. Thema Niederschlag
↓	Expertengruppen		Expertengruppen: Die für das jeweilige Thema zuständigen Fachleute treffen sich. Sie erarbeiten gemeinsam eine inhaltliche Lösung. Die Ergebnisse werden festgehalten als Protokoll oder in Form einer kleinen Präsentation/Dokumentation.	Expertengruppen bearbeiten in Gruppen das jeweilige Expertenthema. Gearbeitet wird entweder experimentell oder mit Hilfe von kurzen Texten, in denen die wesentlichen Aussagen konzentriert sind
↓	Stammgruppen		Stammgruppen: Die Experten gehen in ihre Stammgruppe zurück und informieren sich nun gegenseitig über ihre Arbeitsergebnisse. Alle in der Stammgruppe haben dann den gleichen Informationsstand. Die Ergebnisse werden optisch aufbereitet. Eine Präsentation wird vorbereitet	In diesem Beispiel werden die Umweltfaktoren, die für das Leben einer Pflanze in einem bestimmten Ökosystem bestimmend sind, zusammengestellt und z.B. in einer Tabelle festgehalten.
↓	Plenum		Plenum: Die Ergebnisse werden nun vorgestellt. Eigentlich sollte jede Stammgruppe das gleiche Ergebnis haben.	Die verschiedenen abiotischen Umweltfaktoren werden verglichen. Diese Phase gilt der allgemeinen Kontrolle.