



Lehrstuhl Empirische
Bildungsforschung

Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule (MAUS)

Abschlussbericht über die
dritte Projektphase 2012-2014

Vanessa Worresch | Heinz Reinders

Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung - Band 31



Auftraggeber
STADT MANNHEIM²
Fachbereich Bildung

Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
D-97074 Würzburg

Fon +49 (931) 318 5563
Fax +49 (931) 318 4624

bildungsforschung@uni-wuerzburg.de
www.bildungsforschung.uni-wuerzburg.de

Dieses Dokument wird bereitgestellt durch
den Online-Publikationsserver der Universität
Würzburg

Universitätsbibliothek Würzburg
Am Hubland
97074 Würzburg

Tel.: +49 (931) - 318 59 06
Fax: +49 (931) - 318 59 70

opus@bibliothek.uni-wuerzburg.de
<http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de>

ISSN 1867-9994
ISBN 978-3-923959-98-3

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	10
2.	Die dritte Programmphase des „Mannheimer Unterstützungssystems Schule“	11
3.	Evaluationsdesgin der dritten Programmphase	12
4.	Qualitative Schulprofile	13
4.1	Auswahl der Schulen	13
4.2	Methodisches Vorgehen	16
4.2.1	Erhebungsmethode	16
4.2.2	Auswertungsmethode	17
4.3	Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie	19
4.3.1	Zielsetzungen	19
4.3.2	Eingangsvoraussetzungen	21
4.3.3	Programmumsetzung	25
4.3.4	Kooperations- und Kommunikationsstrukturen	36
4.3.5	Auswirkungen	52
4.3.6	Optimierungsbedarf	57
4.4	Fazit: Besondere Gelingensbedingungen und Herausforderungen der Programmumsetzung	63
5.	Quantitative Fragebogenstudie	73
5.1	Datenerhebung	73
5.1.1	Operationalisierung des Konstrukts „Teilnahmemotivation“	73
5.1.2	Operationalisierung der Konstrukte „Kursqualität“ und „Kursklima“	74
5.1.3	Operationalisierung des Konstrukts „Kooperation“	75
5.1.4	Operationalisierung des Konstrukts „Wahrnehmung“	78
5.2	Durchführung der empirischen Untersuchung	81
5.2.1	Auswahl der Erhebungsmethode	81
5.2.2	Durchführung der Datenerhebung	82
5.3	Ergebnisse	82
5.3.1	Stichprobe	82
5.3.2	Auswertungsschritte	83
5.3.3	Ergebnisse der Datenanalyse - Polygonzüge	84
5.4	Fazit	92

Aufistung der Kooperationspartner

Programminitiator

- Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim

Förderanbieter

Seit der ersten Programmphase 2008-2010:

- Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule
- Städtische Musikschule Mannheim
- Stadtbibliothek Mannheim

Seit der zweiten Programmphase 2010-2012:

- Abteilung Jugendförderung des Fachbereichs Kinder, Jugend und Familie – Jugendamt
- Stadtmedienzentrum Mannheim

Seit der dritten Programmphase 2012-2014:

- Schnawwl - Theater für junges Publikum am Nationaltheater Mannheim

Partizipierende Schulen

Seit der ersten Programmphase 2008-2010:

- Elisabeth-Gymnasium Mannheim
- Humboldt-Realschule Mannheim
- Humboldt-Werkrealschule Mannheim
- Johannes-Kepler-Grundschule Mannheim
- Kerschensteiner-Werkrealschule Mannheim
- Konrad-Duden-Schule-Werkrealschule Mannheim
- Neckarschule Mannheim
- Schönauschule Mannheim

Seit der zweiten Programmphase 2010-2012:

- Peter-Petersen-Gymnasium Mannheim
- Rheinauschule-Förderschule Mannheim
- Waldschule Mannheim

Seit der dritten Programmphase 2012-2014:

- Bertha-Hirsch-Schule Mannheim
- Waldhofschule Grundschule Mannheim mit Außenstelle Luzenberg

Projektphasen

- Erste Projektphase des „Mannheimer Unterstützungssystems Schule“ (MAUS I)
- Zweite Projektphase des „Mannheimer Unterstützungssystems Schule“ (MAUS II)
- Dritte Projektphase des „Mannheimer Unterstützungssystems Schule“ (MAUS III)
- Vierte Projektphase des „Mannheimer Unterstützungssystems Schule“ (MAUS IV)

Evaluationsphasen

- Evaluation der ersten Projektphase des „Mannheimer Unterstützungssystems Schule“ (MAUSeval I)
- Evaluation der zweiten Projektphase des „Mannheimer Unterstützungssystems Schule“ (MAUSeval II)
- Evaluation der dritten Projektphase des „Mannheimer Unterstützungssystems Schule“ (MAUSeval III)

Leserhinweis

Die Bezeichnung der im Forschungsbericht angeführten Einrichtungen und Programm- bzw. Evaluationsphasen bezieht sich auf die eben genannten Institutionen und Zeiträume des Unterstützungssystems bzw. der Evaluation.

Die Interviewzitate sind im Originalwortlaut erhalten, aus Gründen der Anonymität werden Geschlechtsbenennungen neutral formuliert.

Zusammenfassung der zentralen Befunde

Mit diesem Abschlussbericht liegen die Ergebnisse der Begleitevaluation zur dritten Programmphase des „Mannheimer Unterstützungssystems Schule“ vor. Bei dieser Evaluation wird der Schwerpunkt auf ausgewählte MAUS-Schulen gelegt, die über ein spezifisches Profil in der Umsetzung des Konzepts verfügen. Dieses Profil wurde aus umfangreichen qualitativen Interviews der zweiten Programmphase von MAUS gewonnen.

Der Fokus auf ausgewählte Schulen erlaubt einen vertiefenden Blick in Gelingensbedingungen und Herausforderungen bei der Durchführung eines solchen Förderangebots. Befragt wurden ausgewählte Lehrkräfte, FörderlehrerInnen, Eltern und SchülerInnen mittels qualitativer Interviews. Zusätzlich wurde eine Stichprobe der Förderlehrkräfte anhand eines standardisierten Online-Fragebogens befragt. Dabei zeigt sich für die untersuchten Schulen:

- MAUS wird als Konzept zur Förderung von leistungs- und freizeitbezogenen Angeboten zum Wohle der SchülerInnen verstanden.
- Aus der Perspektive von Lehrkräften und SchülerInnen wird eine hohe pädagogische und fachliche Qualifikation der Förderlehrkräfte als zwingende Voraussetzung angesehen. Die Förderlehrkräfte selbst sehen sich hier gut aufgestellt und verweisen auf eine hohe Teilnahmemotivation der SchülerInnen als wichtige Gelingensbedingung.
- SchülerInnen mit einer Teilnahme an MAUS-Kursen sehen sich nicht durch Andere stigmatisiert, sondern erleben die Kurse als Bereicherung. Aus Lehrer- und Förderlehrersicht sind die SchülerInnen motiviert zur Teilnahme und weisen eine hohe Kontinuität in der Teilnahme auf.
- Lehrkräfte und FörderlehrerInnen verweisen mitunter auf das Problem der Freiwilligkeit, die einer kontinuierlichen und unterrichtsbezogenen Förderung gerade leistungsschwacher SchülerInnen im Wege steht. Einzelne verpflichtende und unterrichtsintegrierte Angebote werden als bessere Möglichkeit zur Förderung der eigentlichen Zielgruppe von MAUS gesehen.
- Die Kooperation wird auf der Ebene Schule - Förderanbieter - Förderlehrkräfte als produktiv und funktionierend angesehen, wobei jede Schule ihre eigenen Kooperationsstrukturen entwickelt hat.
- Die Koordination über eine Lehrkraft als zentrale Anlaufstelle an der Schule wird zwar als praktikabel angesehen, der Informationsfluss von der Koordinationslehrkraft in das Kollegium aber als unzureichend wahrgenommen.
- Die Kooperation zwischen FörderlehrerInnen und Fach- oder Klassenlehrkraft wird als gegeben berichtet, ist aber unsystematisch und zu selten auf den inhaltlichen Austausch ausgerichtet. Dabei halten beide Seiten den inhaltlichen Austausch für ein gelingendes leistungsbezogenes Angebot für unerlässlich.

Insbesondere der letztgenannte Punkt wird aus Sicht der Förderlehrkräfte bei der Online-Befragung bekräftigt. Insgesamt nehmen sie eine gute Akzeptanz als Teil

des Schullebens wahr, finden in der Regel eine gute Kooperation zur Schule im Allgemeinen vor, monieren aber mit Nachdruck den inhaltlichen Austausch und die systematische Kooperation mit den Fach- oder KlassenlehrerInnen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich spezifische Gelingensbedingungen und Ansatzpunkte für eine Optimierung und Transferierbarkeit des Unterstützungssystems herauskristallisieren.

- Um die primäre Zielgruppe leistungsschwacher SchülerInnen durch MAUS zu erreichen, ist an den Auswahlprozessen anzusetzen. Der Fokus ist auf die lern- und leistungsschwache Schülerklientel zu richten und eine entsprechend systematischere Schülerauswahl seitens der Schulen zu treffen.
- Auch die Motivation potenzieller MAUS-SchülerInnen ist entscheidend, gerade dann, wenn die Zielgruppe erreicht und gleichermaßen das Prinzip der freiwilligen Kursteilnahme beibehalten werden soll. Strategien einer gemeinsamen Motivation durch das Lehrerkollegium ggf. unter Elterneinbezug, das Setzen spezifischer Anreize und eine stärkere Einbindung der SchülerInnen bei der schulindividuellen Programmgestaltung sind hilfreich.
- Die Bildung von individuellen Schulprofilen kann das Ziel der besseren Programmumsetzung unterstützen.
- Für die adäquate Kursdurchführung ist eine entsprechende Qualifikation der Förderlehrkräfte ausschlaggebend. Von Seiten der Anbieter ist diese durch spezifische Auswahlkriterien sicherzustellen. Darüber hinaus sind ggf. Schulungen für die DozentInnen in Erwägung zu ziehen.
- Übergeordnet ist die Bildung eines Kooperationsnetzwerks, das sowohl den schulinternen Austausch als auch die Kooperation mit außerschulischen Programmakteuren umfasst, eine wichtige Maßnahme. Innerhalb dieses Kooperationsnetzwerks ist auf einen ausreichenden Informationsfluss zu achten. Eine höhere Standardisierung der Kommunikations- und Kooperationsmechanismen ist anzuraten, insbesondere im Hinblick auf den Austausch zwischen Lehrkräften und Dozierenden durch die Vorgabe von Kooperationsmodellen für die Fördertandems.

1 Einleitung

Der vorliegende Bericht stellt die Evaluationsergebnisse zur dritten Programmphase des „Mannheimer Unterstützungssystems Schule“ dar und bezieht sich auf den zweijährigen Förderzeitraum von 2012 bis 2014.

Der Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung der Universität Würzburg war bereits mit der Evaluation der ersten beiden Förderphasen betraut, sodass auf vielfältige Evaluationsergebnisse der vorigen Programmphasen sowie auf ein breites Wissen über die Strukturen des Unterstützungssystems zurückgegriffen werden kann.

Ziel des Berichts ist es, der Stadt Mannheim als Auftraggeber der Evaluation und der Öffentlichkeit Anhaltspunkte zur optimierten Durchführung von MAUS und zur Transferierbarkeit eines Fördersystems dieser Größe und Struktur zu liefern.

Der Bericht gliedert sich zunächst in allgemeine Informationen zur dritten Programmphase von MAUS (Kapitel 2) sowie in Angaben zum entsprechenden Evaluationsdesign (Kapitel 3). Im Hauptteil werden die Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie (Kapitel 4) und der quantitativen Online-Befragung mit den MAUS-FörderlehrerInnen (Kapitel 5) dargestellt. Ein Fazit, das die wesentlichen Erkenntnisse knapp zusammenfasst und daraus ableitbare Handlungsempfehlungen für die Fortführung und die Transfermöglichkeiten des Unterstützungssystems benennt, ist dem Bericht in der „Zusammenfassung der zentralen Befunde“ vorangestellt.

2 Die dritte Programmphase des „Mannheimer Unterstützungssystem Schule“

Unter dem „Mannheimer Unterstützungssystem Schule“ wird ein breit angelegtes Förderprogramm für lern- und leistungsschwache SchülerInnen an ausgewählten Mannheimer Schulen zusammengefasst. Das mit acht Schulen und drei städtischen Förderanbietern (Abendakademie, Stadtbibliothek und städtische Musikschule) in der Pilotphase von 2008 bis 2010 gestartete Projekt wurde im zweiten Durchlauf von 2010 bis 2012 um drei Schulen und zwei Bildungspartner (Jugendförderung und Stadtmedienzentrum) sowie in der dritten Programmphase von 2012 bis 2014 erneut um zwei Schulen und einen Anbieter (Kinder- und Jugendtheater Schnawwl) fortwährend ausgebaut. Damit erhalten in der dritten Programmphase insgesamt 13 Mannheimer Schulen im Rahmen zusätzlich gestellter Stunden von sechs kommunalen Bildungspartnern Förderung.

Die durch MAUS verfolgte Globalzielsetzung lässt sich im messbaren Bildungserfolg des Einzelnen zusammenfassen. Daraus ergeben sich ausdifferenzierte Zielsetzungen:

- bessere Übergänge vom Primar- in den Sekundarschulbereich,
- reduzierte Anzahl von Klassenwiederholungen sowie
- insgesamt erfolgreiche Schulabschlüsse.

Diese Zielsetzungen sollen durch Kursangebote, die zwei unterschiedlichen Fördersäulen zugeordnet werden können, erreicht werden. Mit MAUS werden einerseits eine unterrichtsnahe Förderung (bspw. Mathematik-Förderung) und andererseits eine Persönlichkeitsförderung (z.B. Theaterworkshops) der teilnehmenden SchülerInnen angesprochen.

Die kontinuierliche Förderung und der phasenweise Zuwachs auf Schul- und Anbieterebene verdeutlichen das Bestreben und Engagement der Stadt Mannheim, ihre Schullandschaft aktiv zu verbessern. MAUS nimmt als kommunal getragenes Programm in dieser Größenordnung nach kommunalem Selbstverständnis eine Vorreiterstellung in Deutschland ein.

Das Mannheimer
Unterstützungssystem
Schule

Zielsetzungen

Fördersäulen

3 Evaluationsdesign der dritten Programmphase

Anknüpfend an die Evaluationsergebnisse der zweiten Förderphase wurde das Design der dritten Evaluationsphase festgelegt, um ergänzende und vertiefende Erkenntnisse zum bisherigen Evaluationsstandard hinzufügen zu können.

Evaluationsdesign

Fokus der Evaluation von MAUS III ist eine Prozessevaluation. Auch Elemente einer Produktevaluation werden einbezogen. Dabei bleibt die Anlehnung an das CIPP-Evaluationsmodell nach Stufflebeam (2000) und das Modell von Ditton (2000) der ersten beiden Evaluationsphasen (Reinders & de Moll, 2010; Worresch & Reinders, 2012) beibehalten.

Prozessevaluation

Ziel der Prozessevaluation ist die Identifikation besonderer Gelingens- und Transferbedingungen des Fördersystems ausgehend von qualitativen Daten sogenannter „good practice“-Schulen. Hierzu wurde eine breit angelegte qualitative Interviewstudie an ausgewählten MAUS-Schulen durchgeführt. Um ein vielschichtiges Bild des Förderprogramms abzubilden, wurden die Perspektiven von Programmakteuren unterschiedlicher Positionen untersucht (MAUS-SchülerInnen, Lehrkräfte und Förderlehrkräfte von MAUS-SchülerInnen sowie Eltern von MAUS-SchülerInnen).

Zusätzlich wurde im Rahmen der Prozessevaluation eine quantitative Online-Befragung mit den aktiven Förderlehrkräften der städtischen Bildungspartner durchgeführt. Die zentralen Inhalte beziehen sich auf die bestehenden Kooperationsmechanismen, auf Einschätzungen bzgl. der MAUS-Schulen und -SchülerInnen sowie auf Angaben zur eigenen Person. Diese Fragenkomplexe ermöglichen es, ein differenziertes Bild von MAUS aus Sicht der Fachkräfte, die direkt mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten, nachzuzeichnen.

Produktevaluation

Ergänzt wurde die Prozessevaluation um Elemente einer Produktevaluation durch Angaben zur Wirksamkeit von MAUS im Rahmen der qualitativen Interviewstudie. Ziel dabei ist die Klärung, ob und inwiefern sich im Programmverlauf wahrgenommene Änderungen bzgl. persönlichkeits- und leistungsrelevanter Merkmale auf Schülerseite vollzogen haben.

Konzeptionelle Weiterentwicklung

Die wissenschaftliche Begleitung der dritten Programmphase umfasst neben der Evaluation der Bedingungen und Wirkungen die empirisch fundierte, konzeptionelle Weiterentwicklung des Programms im Hinblick auf die vierte Förderphase von MAUS (Reinders & Worresch, 2013). Dieser Entwicklungsprozess beinhaltete insgesamt vier moderierte Roundtables, angelehnt an das Modell der strukturierten Gruppendiskussion (vgl. z.B. Lamnek, 2005) mit StellvertreterInnen der programmdurchführenden Schulen, der Förderanbieter und des Fachbereichs Bildung der Stadt Mannheim. Das Ziel der Konzeptionsentwicklung war es, unter Beteiligung der relevanten Akteure Ideen zu sammeln und zu systematisieren, die als beratende Grundlage für die Weiterentwicklung der Maßnahme durch den Auftraggeber dienen.

4 Qualitative Schulprofile

4.1 Auswahl der Schulen

Um besondere Gelingensbedingungen auf der Systemebene zu eruieren, wurden auf Grundlage des qualitativen Datenmaterials der zweiten Evaluationsphase vier Schulen als „good practice“-Schulen identifiziert. Die ab der dritten Förderphase partizipierenden Schulen blieben unberücksichtigt, da die Ergebnisse von MAUSeval II zeigen, dass es Schulen relativ rasch und gut gelingen kann, in das Unterstützungssystem einzusteigen (Worresch & Reinders, 2012). Als „good practice“-Beispiele kamen sie aufgrund des geringen Zeitraums zwischen dem Programmeinstieg und der Datenerhebung von MAUSeval III allerdings nicht in Betracht.

Die Schulauswahl erfolgte anhand vorab festgelegter Qualitätskriterien. Dabei wurden die Codings, d.h. die einer Kategorie zugeordneten Sinneinheiten, nachfolgend aufgelisteter Kategorien des Kategoriensystems aus MAUSeval II herangezogen.

Die in Klammer angegebenen Zahlen geben die Bewertungsvorgaben für die Codings bzw. die getätigten Aussagen an. Der Wert -1 wird negativ eingeschätzten Umsetzungsstrukturen zugeteilt. Aussagen zu positiv eingeschätzten Umsetzungsmechanismen erhalten die Bewertung +1. Der Wert 0 ist denjenigen Aussagen zuzuordnen, die weder in den positiven noch in den negativen Bewertungsbereich fallen. Hat eine Schule zu einem Themenbereich keine Aussage getroffen, wird ebenfalls der Wert 0 vergeben.

- „Kooperation zwischen Schulen und Förderlehrkräften“: Die Kooperation zwischen Schulen und Förderlehrkräften ist von besonderer Relevanz, um unterrichtsinterne und -externe Inhalte miteinander zu verkoppeln und die SchülerInnen so optimal zu fördern. Bei der Art des Austauschs werden formelle Kooperationsstrukturen (+1), informeller Austausch (0) und keinerlei vorhandener bzw. von den Befragten als schwierig eingestuft Austausch (-1) unterschieden. Es wird außerdem berücksichtigt, ob ein Austausch auf inhaltlich fachlicher Ebene (+1) oder organisatorischer Ebene (0) stattfindet.
- „Schulinterne Kooperation“: Um die Zusammenarbeit innerhalb einer Schule zu prüfen, werden die Codings dieser Kategorie einbezogen. Es wird sowohl eruiert, ob dem Kollegium und den SchülerInnen Mitspracherecht bei der schulinternen Programmkonzeption gewährt wird (+1) oder nicht (-1) bzw. ob dies in Planung ist (0) als auch ermittelt, ob dies wahrgenommen wird (+1) oder nicht (-1). Des Weiteren wird der Austausch im Kollegium (nicht vorhanden: -1, inhaltlicher Austausch: +1, organisatorischer Austausch: 0, in Planung: 0) und mit den SchülerInnen (vorhanden: +1, nicht vorhanden: -1) eingeschätzt. Die schulinterne Kooperation wird einerseits getrennt für das Kollegium und die SchülerInnen und andererseits als Gesamtes betrachtet. Dabei wird nicht lediglich der Mittelwert der getrennten Vorgehensweise berechnet, sondern es ergibt sich ein eigenständiger Wert aus der unterschiedlichen Gewichtung von Aussagen zu Kooperationsmechanismen mit den SchülerInnen und Austauschwegen innerhalb des Kollegiums.

„Good-practice“-Schulen

Qualitätskriterien
als Grundlage für die
Schulauswahl

Bewertungsvorgaben

- „Zuweisung der SchülerInnen“: Um das Ziel der Förderung lern- und leistungsschwacher SchülerInnen zu erreichen, ist es von zentraler Bedeutung diese Schülerklientel als TeilnehmerInnen der MAUS-Kurse zu erreichen. Dies gelingt z.B. durch eine obligatorische Teilnahme (+1). Ein weiterer Mechanismus der Schülerzuweisung ist die freiwillige Teilnahme (0) ggf. mit beratender Unterstützung des Lehrpersonals (0, Beratung greift: +1, Beratung greift nicht: -1, Beratung greift teilweise: 0). Berücksichtigung haben außerdem Aussagen zur Herausforderung des Prinzips der Freiwilligkeit (+1), zu Kursangeboten explizit für leistungsstarke SchülerInnen (-1) sowie zu allgemeinen organisatorischen Belangen bzgl. der Schülerzuweisung (0) gefunden.
- „Kursangebote für SchülerInnen“: Bezüglich des Kursangebots für SchülerInnen haben die Bereiche „Kurseinsicht“ (vorhanden, durch die Anwesenheit von Lehrkräften bei der Kursdurchführung bzw. durch die Integration des Kurses in den Schulunterricht: +1, nicht vorhanden: -1, auf Minimalniveau vorhanden bzw. über Rückmeldungen von SchülerInnen: 0) und „Kurszeiten“ (Prinzip der äußeren Differenzierung bzw. Integration in den Schulvormittag: +1, nachmittags bzw. am Wochenende: 0) Eingang in die Schulauswahl für die Datenerhebung von MAUSeval III gefunden.

Datenbasis

Einbezogen wurde ausschließlich das vorhandene Material der durchgeführten Interviews. Die schriftliche Rückmeldung eines Konrektors, der bei dem mündlichen Interview verhindert war, blieb unberücksichtigt. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die von den Schulen erreichten Einzel- und Summenscores für die Qualitätskriterien. Der Summenscore der für die Datenerhebung ausgewählten Schulen (Schule 2, Schule 6, Schule 9 und Schule 10) ist hervorgehoben. Der Einzelwert pro Kategorie berechnet sich jeweils aus dem Quotienten der Summe der bewerteten Codings und der einbezogenen Gesamtcodinganzahl der entsprechenden Schule dieser Kategorie. Die Summe der Einzelscores ergibt jeweils den Gesamtscore für die Einzelschule.

Tabelle 1: Scores der Qualitätskriterien

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Kurseinsicht	0,25	1	0,33	-0,33	0	1	0	0,4	0,25	1	0,33
Kurszeiten	1	1	0	0,5	0,33	0,8	0,5	1	1	0,5	0,5
Kooperation Schulen - Förderlehrkräfte	0,2	-0,2	0,67	0	0,43	0,4	0,5	0,6	0,17	0,67	0,33
Schülerzuweisung	0,43	1	-0,4	0	0	0,5	0,5	-0,25	0	0,5	0,17
Schulinterne Kooperation - SchülerInnen	0,33	1	1	-0,33	1	1	0	1	1	1	0
Schulinterne Kooperation - Kollegium	0,67	0	0	0,75	0	1	0	1	1	1	0
Schulinterne Kooperation - Gesamt	0,5	0,5	1	0,1	0,5	1	0	1	1	1	0
Summenscore	3,38	4,3	2,6	0,69	2,26	5,7	1,5	4,75	4,42	5,67	1,33

Die Auswahl der Schulen orientierte sich an den erreichten Summenscores. Zusätzlich wurde die Schulform in die Auswahl einbezogen. So wurde geprüft, welche Schule innerhalb ihres Schulzweiges den höchsten Summenscore erreicht. Um möglichst alle Schulzweige zu berücksichtigen, wurde statt Schule 8 Schule 2 für die Datenerhebung bei MAUSeval III herangezogen. Schule 8 erreicht zwar mit einem Summenscore von 4,75 einen höheren als Schule 2, ist aber der gleichen Schulform wie Schule 6 zuzuordnen, deren Wert über dem von Schule 8 liegt. Die vier ausgewählten Schulen decken fast das komplette Spektrum der an MAUS beteiligten Schulformen ab, lediglich ein Schulzweig blieb bei der Datenerhebung unberücksichtigt. Ausgehend von den erhobenen Daten werden besonders wirksame Mechanismen der Programmumsetzung identifiziert und für die Verstärkung des Unterstützungssystems herangezogen.

4.2 Methodisches Vorgehen

4.2.1 Erhebungsmethode

An den vier identifizierten „good practice“-Schulen wurden die relevanten Schulakteure (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern) und FörderlehrerInnen mittels qualitativer Interviews bzw. Gruppendiskussionen zu einem Messzeitpunkt befragt. Ziel dabei war, das subjektive Erleben von bzw. deren Perspektive auf MAUS zu ermitteln.

Pro Schule wurden zwei Gruppendiskussionen mit MAUS-SchülerInnen, zwei Interviews mit Lehrkräften von MAUS-SchülerInnen, zwei Förderlehrkräften sowie zwei Elternteilen von MAUS-SchülerInnen durchgeführt. Der Schwerpunkt lag dabei je Akteursgruppe bei einem Interview auf einem förderspezifischen MAUS-Kurs und bei dem anderen Interview auf einem freizeitorientierten MAUS-Kurs, sodass beide Fördersäulen des Unterstützungssystems Berücksichtigung finden.

Die Hauptphase der Datenerhebung erfolgte nach Rücksprache mit den Schulen bzw. den InterviewpartnerInnen im März und April 2013. Zwei Interviews wurden aus organisatorischen Gründen im Juni 2013 durchgeführt. Die Gespräche fanden allesamt in Räumlichkeiten der Schule, vornehmlich in leerstehenden Klassenzimmern, statt. Die Interviewdauer schwankt zwischen knapp 18 und etwa 81 Minuten, wobei die durchschnittliche Dauer 37 Minuten beträgt.

Die inhaltliche Ausrichtung der leitfadengestützten problemzentrierten Interviews bezog sich schwerpunktmäßig auf die Themenbereiche

- persönliche Programmziele,
- Eingangsvoraussetzungen unterschiedlicher Akteure bzw. Systeme (SchülerInnen, Schule, FörderlehrerInnen),
- Programmumsetzung (bspw. Schülerauswahl und -zuteilung),
- Kooperationsstrukturen zwischen und innerhalb verschiedener Systeme,
- Auswirkungen von MAUS auf mehreren Ebenen sowie
- Optimierungsvorstellungen der Befragten.

Die Fragen wurden der jeweils befragten Akteursgruppe angepasst, sodass insgesamt vier leicht abgewandelte Interviewleitfäden vorlagen. Diese strukturierten die Interviews, wobei die Reihenfolge der Fragen offen und damit dem Gesprächsverlauf

anzupassen war. Antwortmöglichkeiten waren ebenfalls keine vorgegeben.

Es liegen insgesamt 32 Interviews mit n=54 Befragten vor (vgl. Tabelle 2), wobei ein Interview aus organisatorischen Gründen auf zwei Termine aufgeteilt werden musste. Befragt wurden Förderlehrkräfte von zwei der insgesamt sechs Anbieter. Die SchülerInnen stammen aus den Jahrgangsstufen 3 bis 10.

Tabelle 2: Stichprobe

Akteursgruppe	Anzahl der Interviews	Anzahl der Befragten
SchülerInnen	8	29
Lehrkräfte	9	9
Förderlehrkräfte	8	8
Eltern	7	8
	32	54

4.2.2 Auswertungsmethode

Nach Rücksprache mit den InterviewpartnerInnen konnten alle Gespräche digital aufgezeichnet und anschließend mithilfe der Transkriptionssoftware „f4“ verschriftet werden. Nach der Transkription der erhobenen Daten erfolgte die Bestimmung der Analyseeinheiten. Ausgewertet wurde das Datenmaterial mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008), dessen Kern ein Kategoriensystem bildet. Die Kategorien wurden einerseits deduktiv und andererseits induktiv gewonnen. Nachdem ein Teil des Materials mit dem Softwareprogramm „MAXQDA“ kodiert wurde, wurde das Kategoriensystem auf seine Brauchbarkeit überprüft und etwaigen Modifizierungen unterzogen. Mithilfe des Kategoriensystems und des entsprechenden Kodiermanuals, welches neben den Kategoriendefinitionen jeweils eine Kodierregel und ein Ankerbeispiel enthält, wurde das Interviewmaterial kodiert. Hierfür wurden die vorab festgelegten Analyseeinheiten den jeweils passenden Kategorien zugeordnet. Dadurch wurde das Datenmaterial systematisch strukturiert und erlaubte anschließend, die Aussagen der Akteure einem Vergleich zu unterziehen und Übereinstimmungen sowie Differenzen herauszuarbeiten.

Qualitative Inhaltsanalyse

Anhand der parallelen Kodierung von vier Interviews durch vier KodiererInnen erfolgte die Berechnung der Intercoder-Reliabilität, welche Aussagen über die Auswertungsobjektivität erlaubt (Mayring, 2012, S. 30). Mit einem Cohens Kappa von 0,76 fällt die Intercoder-Reliabilität angesichts der Variabilität der Datenquellen und der großen Bandbreite an inhaltlichen Kodierungen sehr zufriedenstellend aus.

Intercoder-Reliabilität

Die Generierung des Kategoriensystems orientierte sich an den erfragten Inhaltsbereichen und damit an den Interviewleitfäden. Es wurde ein Kategoriensystem erstellt, dem die Aussagen aller Akteure zugeordnet wurden. Es umfasst sechs Oberkategorien (Zielsetzungen, Eingangsvoraussetzungen, Programmumsetzung, Kooperations- und Kommunikationsstrukturen, Auswirkungen, Optimierungsbedarf), welchen in unterschiedlicher Gewichtung insgesamt 18 Unterkategorien erster Ordnung, 16 Unterkategorien zweiter Ordnung und 20 Unterkategorien dritter Ordnung zuzurechnen sind. Die Kategorienbesetzung bezeichnet die Anzahl der den Kategorien jeweils zugeordneten Analyseeinheiten (Codings) und ermöglicht es, Themenschwerpunkte innerhalb der Interviews zu identifizieren (vgl. Tabelle 3).

Das Kategoriensystem

Der Bereich der „Programmumsetzung“ macht mit etwas mehr als einem Drittel (1011 Codings) der Gesamtcodings (2872) den inhaltlichen Fokus der Interviews aus, gefolgt von dem Themenkomplex der „Kooperations- und Kommunikationsstrukturen“ mit knapp einem Viertel (663 Codings) aller zugeordneten Textsegmente. Die Kategorienbesetzung dieser zwei Oberkategorien spiegelt einerseits die Schwerpunktsetzung der Leitfäden wider. Es kann andererseits angenommen werden, dass die hohen Redebeiträge hierzu durch die Nähe zum Alltagsgeschehen der Akteure zustande kommen. Die Strukturen der „Programmumsetzung“ und der „Kooperation“ sind gegenwärtig und von den Akteuren greifbar, während die Bereiche „Auswirkungen“ (326 Codings) und „Optimierungsbedarf“ (236 Codings) weniger unmittelbar präsent sind und Reflexionsleistungen erfordern.

Bei der „Programmumsetzung“ stehen die Schülerkurse (713 Codings) aufgrund der Zielsetzung von MAUS und des zur Verfügung stehenden Stundenkontingents pro Akteursgruppe sinnigerweise vor den Eltern- (61 Codings) und Lehrerkursen (22 Codings) im Zentrum des Interesses, was sich auch in der Anzahl der Codings deutlich niederschlägt. Neben Angaben zu organisatorischen Aspekten der Schülerkurse, wird seitens der InterviewpartnerInnen Auskunft über die Kursinhalte, die ProgrammteilnehmerInnen und die Kurs- bzw. Programmresonanz gegeben. Die höchste Kategorienbesetzung im Themenbereich der „Kooperations- und Kommunikationsstrukturen“ erreicht der Austausch der Förderlehrkräfte auf Mesosystem-Ebene mit der Fach- bzw. Klassenlehrkraft (195 Codings) und weiteren Schulakteuren (114 Codings), z.B. der Schulleitung. Der inhaltliche Austausch der schulinternen und externen Lehrkräfte stellt eine notwendige Voraussetzung zur Verzahnung schulischer und außerschulischer Angebote und damit zur Zielerreichung der Förderung lern- und leistungsschwacher SchülerInnen dar (Worresch & Reinders, 2012). Daher wurde vor allem im Gespräch mit den Lehrkräften und den MAUS-DozentInnen Wert darauf gelegt, möglichst umfassend Auskunft über bestehende Kooperationsstrukturen zu erhalten.

Der Komplex zu den „Eingangsvoraussetzungen“ bewegt sich mit etwa 14% der Gesamtcodings (421 Codings) im oberen Mittelfeld und die „Zielsetzungen“ machen mit rund 5% (134 Codings) den geringsten Teil der Gesamtcodings aus.

Eine knappe Definition der einzelnen Kategorien wird der Ergebnisdarstellung (Kapitel 4.3) jeweils vorangestellt.

Tabelle 3: Codehäufigkeiten

Oberkategorie	Anzahl der Codings	Prozentangabe
Zielsetzungen	134	4,67%
Eingangsvoraussetzungen	421	14,66%
Programmumsetzung	1011	35,20%
Kooperations- und Kommunikationsstrukturen	663	23,08%
Auswirkungen	326	11,35%
Optimierungsbedarf	236	8,22%
[Sonstiges]	81	2,82%
	2872	100%

Im nächsten Schritt wurden die kodierten Interviewsegmente paraphrasiert, generalisiert und reduziert. Dadurch wurde das vorhandene Datenmaterial auf eine überschaubare Informationsmenge reduziert, ohne wichtige Äußerungen zu streichen. Um zentrale Durchführungsmechanismen der „good practice“-Schulen sowie besondere Schwierigkeiten und Ansatzpunkte für Optimierungsansätze zu identifizieren, erfolgt die Ergebnisdarstellung akteursspezifisch. Jede Akteursgruppe akzentuiert spezifische Themen, die deren besondere Perspektive einfangen und abbilden.

4.3 Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie

Die Ergebnisdarstellung der qualitativen Interviewstudie erfolgt entlang der Struktur des vorab generierten Kategoriensystems. Dabei werden die Ergebnisse der Unterkategorien dritter Ordnung mit dargestellt, die über die Unterkategorien zweiter Ordnung hinausgehenden Unterkategorien werden jedoch nicht weiter aufgeschlüsselt.

Es wird die Bandbreite der getätigten Aussagen aufgezeigt und auf Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede der Aussagen innerhalb einer Akteursgruppe und zwischen den Akteursgruppen hingewiesen. Mitunter ergeben sich schulspezifische Besonderheiten oder Widersprüchlichkeiten. Aus dem Datenmaterial hat sich außerdem ergeben, dass eine getrennte Ergebnisdarstellung für die zwei Fördersäulen je nach Thema sinnvoll ist.

Die zentralen Befunde werden durch Beispielaussagen aus dem Interviewmaterial untermauert.

4.3.1 Zielsetzungen

Die „Zielsetzungen“ umfassen sowohl die persönlichen Ziele, welche die Befragten mit dem Unterstützungssystem verbinden, als auch Aussagen zu derjenigen Schülerklientel, die laut der Befragten primär angesprochen bzw. erreicht werden soll.

Struktur der
Ergebnisdarstellung

Persönliche Zielsetzungen

Die von den Akteursgruppen gegebenen Auskünfte zu ihren persönlichen Zielsetzungen sind konform zu den offiziellen Programmzielen oder gehen über diese hinaus. Es erfolgt eine Unterteilung in Ziele, welche die Akteure mit den geförderten Kindern und Jugendlichen verbinden, und Ziele, die auf Schulebene zu verorten sind.

Schülerebene

Die Befragten benennen eine Bandbreite von Zielsetzungen auf Schülerebene, die sich prinzipiell den zwei Bereichen „Leistungsförderung“ (z.B. Steigerung der Lernmotivation und Sprachförderung) und „Persönlichkeitsförderung und Freizeitgestaltung“ (bspw. Förderung der Frustrationstoleranz oder Bewegungsförderung) zuordnen lassen.

Die meisten befragten *Lehrkräfte* streben eine Kombination leistungsorientierter und persönlichkeitsorientierter Förderung an: „Wir wollen, dass die Schüler einerseits so ein bisschen einen Ausgleich zu dem schulischen Druck haben, den sie doch im Alltagsstress empfinden. Wir wollen aber auch, dass sie eine Unterstützung bekommen für ihr (...) schulisches Alltagszeug“ (Interview 022, Position 261-262). Darüber hinaus werden auf der einen Seite vereinzelt freizeitausgerichtete Kurse betont, auf der anderen Seite wird in Einzelfällen eine Intensivierung förderspezifischer Kurse gefordert, um dem Grundgedanken des Unterstützungssystems gerecht zu werden.

(...) ich finde es darf darüber nicht verloren gehen eine wirkliche Leistungsförderung, also ich finde das schon wichtig, dass die Kinder dann auch wirklich ein Unterstützungssystem bekommen, und das nicht nur erlebnispädagogisch ist, wo ich nicht genau dann weiß, hat es wirklich so einen Einfluss dann auch auf die Lernleistung (...). (Interview 014, Position 51)

Bei den übrigen Akteursgruppen lässt sich je nach angebotenem bzw. besuchtem Kurs eine vordergründige Zielsetzung ermitteln. Die Zielsetzung der *Förderlehrkräfte* hängt stark mit dem von ihnen angebotenem Kurs zusammen: DozentInnen der Förderkurse zielen auf eine Lern- und Leistungssteigerung ab, Dozierende der Freizeitkurse zielen vordergründig auf die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen, insbesondere der Förderung von Sozialverhalten, ab. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den *MAUS-SchülerInnen*: Während der Leistungsgedanke bei den SchülerInnen der förderspezifischen Kurse deutlich im Vordergrund steht, liegt der Fokus bei den Kindern und Jugendlichen der freizeitorientierten Kurse auf persönlichkeitsbezogenen Zielen. Ebenso verhält es sich bei den *Eltern* der MAUS-SchülerInnen.

Die *FörderlehrerInnen* sehen die gesetzten Ziele durchweg in ihren Kursen verwirklicht. Dies könne zum einen durch das Feedback von Schulakteuren geschlussfolgert werden und zum anderen würden sich die Zielsetzungen in der Strukturierung und den Inhalten der Kurse widerspiegeln. Auch die *Lehrkräfte* sehen die Zielstellungen meist umgesetzt. Es werden jedoch Einschränkungen geäußert: Ein Teil der Befragten meint, die Umsetzung sei ausbaufähig, ein weiterer Teil der Befragten äußert Unsicherheiten bzgl. der Verwirklichung. Vereinzelt wird angemerkt, die Ziele würden bei denjenigen SchülerInnen verwirklicht, die regelmäßig am Kurs teilnehmen.

Schülerseitige Leistungs-
und Persönlichkeits-
förderung

Kombinierte Zielsetzung
der Lehrkräfte

Fokussierte Zielsetzung je
nach angebotenem bzw.
besuchtem Kurs

Zielverwirklichung

Schulebene

Hinsichtlich der Zielsetzungen liegt der Fokus auf der Schülerebene, Zielsetzungen die Schulebene betreffend sind zweitrangig. Aus *Eltern-* und *Schülerperspektive* scheinen sie keine Rolle zu spielen, was sich daran festmachen lässt, dass keinerlei Aussagen hierzu vorliegen. Die *schulinternen* und *externen Lehrkräfte* sind sich einig, dass MAUS als ergänzendes Unterstützungsangebot zum regulären Schulbetrieb zu verstehen sei. Wenn eine Auslagerung von Schulhalten stattfindet, müsse die Verlässlichkeit der FörderlehrerInnen sichergestellt sein. Vereinzelt wird von Lehrerseite auf den Vorteil der Vernetzung mit städtischen Kooperationspartnern und den Beitrag zur Umstellung auf Ganztagsbetrieb verwiesen.

MAUS als ergänzendes
Unterstützungsangebot

Zielgruppe

Bzgl. der durch MAUS vordergründig anzusprechenden Schülergruppe wird bei den *Lehrkräften* und *DozentInnen* einerseits auf lern- und leistungsschwache SchülerInnen und auf Kinder und Jugendliche aus schwierigen sozialen Verhältnissen verwiesen, andererseits wird überwiegend betont, die Zielgruppe sei gemischt. MAUS biete ein solch' breites Angebotsspektrum, dass für die gesamte Schülerklientel „etwas dabei“ (Interview 026, Position 138) sei. Nur vereinzelt wird festgestellt, dass die Angebote mitunter zu anspruchsvoll seien und eine intensivere Förderung der lern- und leistungsschwachen SchülerInnen notwendig sei. Ansonsten sind sich die InterviewpartnerInnen einig, dass die Zielgruppe erreicht werde. Dabei wird mitunter auf die sorgfältige Auswahl der betreffenden Schülergruppe durch FachlehrerInnen verwiesen.

Heterogene Befundlage
zur Zielgruppe

Erreichbarkeit der
Zielgruppe

4.3.2 Eingangsvoraussetzungen

Dieser Themenbereich bezieht sich auf die Programmeingangsvoraussetzungen der teilnehmenden Schulen, der Schülerschaft und der unterrichtenden FörderlehrerInnen. Auch der Informiertheitsgrad über MAUS wird bei den verschiedenen Akteursgruppen erfragt.

Informiertheitsgrad über MAUS

Um Auskunft über den Informiertheitsgrad der Befragten zu erhalten, wurde explizit die Frage danach gestellt, ob bekannt sei, was genau unter dem „Mannheimer Unterstützungssystem Schule“ zu verstehen sei. Weitere fehlende bzw. widersprüchliche Informationen werden erst im entsprechenden Unterkapitel thematisiert.

Die vordergründigen Programmziele sind insbesondere bei den befragten *Eltern* und *Förderlehrkräften* bekannt. Dabei überwiegt ein grundlegendes Basiswissen über MAUS, nur selten sind sehr umfangreiche Informationen oder gar keine Informationen vorhanden. Bei beiden Akteursgruppen bestehen teilweise Unsicherheiten bzw. Fehlinformationen, z.B. bzgl. des Programminitiators. Während der Großteil der Förderlehrkräfte angibt, über den Anbieter vorab informiert worden zu sein, wird vereinzelt darauf hingewiesen, dass eine Unterrichtung über die Schule oder keine Vorabinformation stattgefunden habe. Mitunter findet ein Verweis auf das Eigenengagement statt: „Also ich habe überhaupt kein Problem Informationen zu bekommen, wenn ich welche haben will“ (Interview 024, Position 174). Die Eltern geben in Ausnahmefällen an, die Informationen über die

Ausgeprägtes Basiswissen
auf Seiten der Förder-
lehrkräfte und Eltern

Schule an Elternabenden erhalten zu haben.

Bei den *LehrerInnen* ist auffällig, dass insbesondere die Lehrkräfte einer Schule über wenig Wissen bzgl. des Unterstützungssystems zu verfügen scheinen. Es besteht ferner die schulübergreifende Problematik, das MAUS-Angebotsspektrum und andere Zusatzangebote der Schule auseinanderhalten zu können.

Bei der *Schülergruppe* zeigt sich, dass je nach besuchtem Kurs unterschiedliche Annahmen über das MAUS-Kursprogramm bestehen: SchülerInnen der förder-spezifischen Kurse bringen MAUS ausschließlich mit der Zielsetzung der fachlichen Förderung und einem entsprechenden Angebot in Verbindung, SchülerInnen aus freizeitorientierten Angeboten ordnen MAUS freizeitausgerichtete, außer-unterrichtliche Kurse zu. Mitunter wird angegeben, keine weiteren Informationen über das Programm erhalten zu haben.

Schülerschaft

Hinsichtlich der schülerseitigen Eingangsvoraussetzungen findet eine Ausdifferenzierung in die zwei Teilbereiche „Umweltfaktoren“ und „personenbezogene Merkmale“ statt.

Umweltfaktoren

Mit „Umweltfaktoren“ werden überwiegend soziale Rahmenbedingungen, in welchen die SchülerInnen verwurzelt sind, erfasst.

Einige der *SchülerInnen* führen an, privat in Vereinen Mitglied zu sein bzw. Kurse zu besuchen oder Nachhilfe zu erhalten. Die SchülerInnen sind sich mitunter im Klaren darüber, dass über MAUS erteilte Angebote auch anderweitig privat abrufbar seien. Gleichermäßen sind sich die SchülerInnen über die damit einhergehende Bezahlung bewusst.

Bei den befragten *Eltern* zeigt sich, dass ihnen die schulische und berufliche Laufbahn ihrer Kinder sehr wichtig zu sein scheint. Neben elterlicher Unterstützung und Motivation, hätten sie ihren Kindern mitunter vor der Implementation von MAUS die Möglichkeit zur privaten Nachhilfe gegeben, vereinzelt auf Anraten von Lehrkräften.

Im Gegensatz dazu wird die Elternschaft von den *Lehrkräften* schulform-übergreifend als häufig wenig unterstützend bzgl. sinnvoller Freizeitgestaltung und schulischer Weiterbildung beschrieben. Mitunter wird das elterliche Verhältnis zur Schule als distanziert wahrgenommen. Nur vereinzelt wird auf Eltern verwiesen, die Wert auf familiäre Freizeitgestaltung legen würden und Eltern, die ihren Kindern privat Möglichkeiten zur Nachhilfe bieten würden. Auch die *Förderlehrkräfte* berichten von schwierigen sozialen Verhältnissen und mangelnder familiärer Unterstützung.

Personenbezogene Merkmale

Personenbezogene Merkmale umfassen alle Bereiche, die sich unmittelbar auf die geförderte Schülerschaft beziehen.

Die *Lehrkräfte* beschreiben ihre Schülerschaft als heterogen bzgl. der

Eingangsvoraussetzungen im Hinblick auf die Schulleistungen und die Lernmotivation. Während Schulfreude in der Regel gegeben sei, bewege sich ein Teil der SchülerInnen auf leistungsschwachem Niveau. Auch eine prinzipiell vorhandene Lernmotivation werde mitunter durch schlechte Schulleistungen getrübt. Ansonsten wird die Schülerschaft als überwiegend motiviert und offen beschrieben.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den *FörderlehrerInnen*. Zwar seien die Eingangsvoraussetzungen unterschiedlich und in den förderspezifischen Kursen würden sich bisweilen deutliche Leistungsschwierigkeiten und Aufmerksamkeitsprobleme bemerkbar machen, dennoch seien die SchülerInnen insgesamt motiviert, selbstständig und engagiert. Es werden keine Verhaltensauffälligkeiten benannt und eine grundlegende Offenheit festgestellt.

Die befragten *Eltern* attestieren ihren Kindern durchschnittliche bis sehr gute Schulleistungen und eine durchweg hohe Schulfreude. Mitunter werden einzelne Fächer herausgestellt, in denen die Kinder Schwierigkeiten hätten. Die Kinder werden außerdem als aktiv, interessiert und motiviert beschrieben. Vereinzelt erfolgt ein Verweis auf ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein und vorhandenen Ehrgeiz.

Schule

Neben den Eingangsvoraussetzungen der Schülerschaft stellen die schulischen Rahmenbedingungen einen hintergründig behandelten Themenkomplex dar.

Vordergründig verweisen die *Befragten* auf ein ausgebautes Programm zu außerschulischen Bildungs- und Freizeitangeboten an den Schulen und auf das schuleitige Engagement in der Arbeit mit den SchülerInnen. Angaben zum Schulklima fallen zwar positiv aus, gleichwohl werde mitunter ein rauer Umgangston an ein paar Schulen wahrgenommen. Außerdem wird auf einen hohen Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und die damit einhergehenden Sprachprobleme hingewiesen.

Förderlehrkräfte

Zu den Eingangsvoraussetzungen der Förderlehrkräfte werden in diesem Rahmen unterschiedliche Aspekte der Programmteilnahme (bspw. die Teilnahmemotivation), der berufliche Hintergrund sowie die wahrgenommene Kompetenz der Förderkräfte gezählt.

Programmtteilnahme

Die Informationen zur Beteiligung der DozentInnen an MAUS beinhalten zum einen deren Teilnahmedauer und Auskünfte zu gegebenen Kursen sowie zu kooperierenden Schulen und zum anderen die Beweggründe der Teilnahme und das Verständnis der eigenen Rolle im Rahmen des Unterstützungssystems.

Während der Großteil der *FörderlehrerInnen* regelmäßig den gleichen Kurs anbietet, hat ein geringer Prozentsatz der befragten Förderkräfte bereits unterschiedliche Angebote im gleichen Themenfeld angeboten. Die Mehrheit der Dozierenden war bereits an mindestens zwei MAUS-Schulen tätig, nur wenige haben im Rahmen von MAUS nur mit einer Schule Erfahrungen gemacht.

Beweggründe der
Programmteilnahme

Die Hälfte der befragten FörderlehrerInnen gibt an, im zweiten Schuljahr im Rahmen von MAUS zu unterrichten. Die andere Hälfte ist bereits länger tätig, teilweise seit Programmbeginn. Der Umstand einer längerfristigen Programmteilnahme wird von den *Lehrkräften* als Vorteil angesehen.

Selbstwahrnehmung der
Dozierenden

Als Motivation der Programmbeteiligung wird von den *Förderlehrkräften* durchweg die eigene Freude an der Kursdurchführung geäußert. Dabei wird mitunter einerseits die Wertschätzung auf Schülerseite und andererseits der eigene Spaß am Lehren betont. Die pädagogische Zielsetzung, Kinder in unterschiedlichen Bereichen zu fördern, wird ebenfalls als Beweggrund genannt. Selten wird der finanzielle Aspekt thematisiert. Während eine Förderkraft dies lediglich als Aufwandsentschädigung betrachtet, erachtet eine andere Förderkraft dies als guten Nebenverdienst. Unterschiede bzgl. der den Kursen zugeordneten Fördersäule machen sich hinsichtlich der Beweggründe nicht bemerkbar. Ebenso verhält es sich bei dem „Verständnis der eigenen Rolle“ innerhalb des Programms. Das Bestreben der DozentInnen ist es, insbesondere das Ziel der Förderung zu erreichen und den Kindern Spaß an den Kursinhalten zu vermitteln. Dabei sehen sich die FörderlehrerInnen durchweg als Dozierende bzw. Honorarkräfte. Ihre Rolle als ein Bestandteil von MAUS definieren die Befragten uneinheitlich: Während die Dozentenrolle teilweise als beruflich und kaum speziell – da man „eine Förderlehrkraft (...) unter vielen“ (Interview 025, Position 307) sei – wahrgenommen wird, wird der Dozentenrolle teilweise ein bedeutsamer Stellenwert zugewiesen. Manche sehen sich nicht als klassische LehrerInnen, sondern als eine Kombination „zwischen Lehrkraft und (...) gutem Kumpel“ (Interview 029, Position 191), die eine begleitende Rolle der Kinder einnehmen würden.

Zusammenhang zwischen
beruflichem Hintergrund
und durchgeführtem Kurs

Beruflicher Hintergrund

Die befragten *Förderlehrkräfte* haben fast durchweg eine akademische Ausbildung bzw. absolvieren derzeit ein Studium. Der angebotene Kurs hänge dabei häufig mit dem erlernten Beruf zusammen. Auch die *LehrerInnen* und *SchülerInnen* geben vereinzelt an, dass ihnen der berufliche Hintergrund der FörderlehrerInnen bekannt sei.

Hohe wahrgenommene
fachliche Kompetenz

Kompetenzbereiche

Die zu den Kompetenzen der MAUS-DozentInnen getätigten Aussagen beziehen sich vor allem auf die pädagogische und fachliche Kompetenz.

Die *FörderlehrerInnen* stufen sich selbst als fachlich sehr gut ein. Dies hänge überwiegend mit ihrem beruflichen Hintergrund zusammen. Mitunter wird angegeben, dass keine Lehrerausbildung oder Erfahrung mit einer spezifischen Schulform vorliegen würde. Vereinzelt werde dies kritisch gesehen. Durchweg ist das Bestreben vorhanden, den Kurs angemessen durchzuführen. Vereinzelt wird angegeben, dass zwar keine Kenntnisse über die Qualifikation anderer Dozierender vorhanden seien, aber das Bekanntwerden verheerender Kurse bisher ausgeblieben sei.

Nur wenige *Eltern* hätten durch Besuch von Eltern-Kind-Kursen selbst Einblick in die Kursdurchführung und damit einen direkten Eindruck der Kompetenz der DozentInnen. Überwiegend verschaffen sich die Eltern über Erzählungen ihrer Kinder ein Bild über die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Förderlehrkräfte. Die

FörderlehrerInnen werden von den Eltern durchweg als kompetent wahrgenommen. Hervorzuheben ist insbesondere die fachliche Kompetenz. Vereinzelt wird darauf hingewiesen, dass die pädagogische Kompetenz ausbaufähig sei. Überwiegend gelinge es den Dozierenden, Spaß an den Kursinhalten zu vermitteln.

Auch die befragten *Lehrkräfte* haben überwiegend keinen Kurseinblick und verschaffen sich ihren Eindruck über die Kompetenz der FörderlehrerInnen durch Rückmeldungen der SchülerInnen und Eltern. Selten wird angegeben, es werde das Material der SchülerInnen durchgeschaut oder es würden Kursauftritte besucht. Ebenso werden in diesem Zusammenhang Veränderungen der Schülerkompetenz und die Schüleranwesenheit berücksichtigt. Wichtig ist den Lehrkräften vor allen Dingen der adäquate Umgang mit den SchülerInnen. Dies erfordere je nach Schulform unterschiedliche Verhaltensformen. Erfahrungen im Unterrichten von Kindern seien dabei von großem Vorteil. Erfahrungswerte der Lehrkräfte zeigen, dass Kurse, bei denen die fachliche Kompetenz der FörderlehrerIn zwar gegeben war, die pädagogische Kompetenz jedoch zu wünschen übrig ließ, langfristig nicht funktioniert hätten. Insbesondere an einer Schule wird daher der Austausch mit den Förderlehrkräften hervorgehoben. Die aktuell tätigen DozentInnen werden durchweg als fachlich kompetent und zuverlässig angesehen. Der Umgang der Förderlehrkräfte mit den Kindern und Jugendlichen wird überwiegend schülernah wahrgenommen. Mitunter seien bessere Absprachen mit schulinternen Lehrkräften gewünscht.

Auch die *Schülerwahrnehmung* der Förderlehrkräfte der aktuell besuchten Kurse fällt positiv aus: Die Dozierenden seien nett und würden gerecht handeln. Außerdem seien sie gut vorbereitet, würden gut erklären und den SchülerInnen viel beibringen, wie unter anderem folgendes Zitat belegt:

(...) erklärt das uns immer auf die Art, auf die wir es am besten verstehen, das heißt die Förderlehrkraft erklärt es einmal, wenn wir es nicht verstehen, macht die Förderlehrkraft es auf eine andere Weise und die Förderlehrkraft hört irgendwie nie auf bis man es verstanden hat und das finde ich halt sehr gut. (Interview 028, Position 171)

Frühere DozentInnen wurden mitunter als streng, anstrengend und wenig kompetent in der Vermittlung von Kursinhalten beschrieben, was nach Aussage der SchülerInnen teilweise zum Kursausstieg geführt hat. Folgende Aussage einer *Lehrkraft* wird dadurch untermauert: „Viele Kurse stehen und fallen mit der Förderlehrkraft“ (Interview 030, Position 58).

4.3.3 Programmumsetzung

Der Themenbereich „Programmumsetzung“ beinhaltet diejenigen Aspekte, die sich auf die konkrete Umsetzung des Förderprogramms vor Ort beziehen.

Schülerzuweisungsmodell

Das Schülerzuweisungsmodell definiert die durchgeführten Mechanismen der Schülerzuteilung zum Programmangebot. Dabei können die SchülerInnen durch direkte Kurseinwahl selbst aktiv werden oder von Lehrerseite aus einem spezifischen Kurs empfohlen werden.

Während die *SchülerInnen* einer Schule angeben, in einer Schülerversammlung durch die (stellvertretende) Schulleitung über das MAUS-Kursangebot an der

Schule informiert zu werden, berichten die SchülerInnen der anderen Schulen, von ihren Lehrkräften in Kenntnis gesetzt zu werden.

An einer Schule fällt auf, dass der Informationsfluss eher geringfügig zu sein scheint. Entweder werde nur über neu anlaufende Kurse und nicht über bestehende Kurse gesprochen oder es fehle grundsätzlich an Informationen.

I.: Aber es gab jetzt nicht irgendwie eine Stunde oder so am Anfang vom Schuljahr, wo eure Lehrer dann gesagt haben: ‚Die und die MAUS-Kurse gibt es.‘, oder-

B.4: Nein also in der Hinsicht war das eben eher schade. Es wurde gar nicht [*unverständlich*]-

B.1: Einfach nebenbei erwähnt.

B.3: Wir wissen gar nicht auch, ob es ab der Siebten es überhaupt erst gab, weil das wurde uns nur in der Siebten gesagt, also in der Neunten, Achten haben die gar nichts mehr gesagt. (B.4: Genau, später nicht mehr.) Wir wussten gar nicht, ob es jetzt gab oder nicht.

B.1: Ob es immer noch gibt.

B.3: Ja genau.

I.: Also jetzt habt ihr überhaupt keine Informationen mehr?

B.1: Ja genau. (Interview 018, Position 155-163)

Dennoch wünscht sich eine der interviewten Schülergruppen keine weiteren Informationen.

Die organisatorischen Strukturen gestalten sich an den Schulen weitestgehend gleich. Zum bestehenden Kursprogramm erfolge jeweils eine Kursbeschreibung (mündlich sowie über Flyer oder Aushänge), anschließend erfolge über Anmeldezettel die Kurseinwahl. Generell herrscht Zufriedenheit mit der lehrerseitigen Unterstützung und Beratung bei der Kurswahl. Die LehrerInnen würden zum einen die ganze Klasse in Kenntnis setzen und zum anderen mitunter persönliche Empfehlungen an einzelne SchülerInnen aussprechen.

Wenige SchülerInnen berichten, auf Wunsch ihrer Eltern einen Kurs zu besuchen. Zudem erläutern ein paar SchülerInnen, auf Anraten ihrer Geschwister oder aufgrund des Kursbesuchs von FreundInnen an einem Kurs teilzunehmen.

An zwei Schulen gebe es vereinzelt verpflichtende Kurse entweder für die ganze Schulklasse oder eine spezifische Schülergruppe. Bei allen anderen Kursen sei die Teilnahme freiwillig, was schülerseitigen Zuspruch erhält. Die meisten SchülerInnen geben an, dass nach Kursanmeldung eine regelmäßige Teilnahme erfolgen solle. Fehlzeiten seien zu entschuldigen. Mitunter sei es auch möglich jederzeit aus dem Kurs auszusteigen. Eine regelmäßige Teilnahme werde von den LehrerInnen kontrolliert, Fehlzeiten könnten zu Gesprächen mit den Lehrkräften führen. An einer Schule wird darauf hingewiesen, dass bei regelmäßiger Teilnahme ein Vermerk im Zeugnis erfolge.

Um die Entscheidung für oder gegen eine Teilnahme zu erleichtern, seien mitunter Probetage im Kurs möglich. Ein weiterer Punkt, der von ein paar SchülerInnen benannt wird, ist die gelegentliche Kursabsage, wenn zu viele Anmeldungen erfolgen würden. Diese sei jedoch die Ausnahme.

Nach Aussage der *Lehrkräfte* verlaufen die Mechanismen der Kursanmeldung an den Schulen relativ ähnlich. Entweder die Kinder und Jugendlichen würden über die Klassenlehrkraft über das Angebot unterrichtet oder es würde Aushänge zum

Angebot geben. Die Anmeldung erfolge über Anmeldezettel bzw. über Eintragung in Listen. Teilweise machen sich Unsicherheiten bemerkbar:

Vielleicht bräuchten die Schüler auch noch mehr Informationen, was es noch geben kann. Weil ich weiß jetzt auch nicht, ob die Schüler das wissen, was es außer [*Name des Kurses*] noch gibt (...). Das ist ähm, also ich mein, die erfahren ja auch viel über die SMV, oder es kommt dann eine Lehrkraft und erzählt es ihnen oder so, ja. Also nicht unbedingt über mich, weil sonst wüsste ich auch ein bisschen mehr drüber (...). Oder sie kriegen einfach ein Schrieb, vielleicht den- das kann natürlich sein, und da hat man den überflogen, gebe ich jetzt offen zu ja, und merkt sich das dann nicht unbedingt alles so ganz genau, ja. (Interview 019, Position 150-154)

Die Lehrkräfte geben durchweg an, den SchülerInnen beratend zur Seite zu stehen und insbesondere bei förderspezifischen Kursen Überzeugungsarbeit zu leisten. Auch hier werden jedoch Unklarheiten ersichtlich: „I.: (...) gibt es da Empfehlungen? B.: Gibt es auch, bestimmt. Ja sicherlich. I.: Greifen diese Empfehlungen letztendlich dann? B.: Oh bestimmt, ja. Also ich glaube das, na ja, ich glaube das viel darüber läuft, dass man die Schüler persönlich motiviert, ja“ (Interview 021, Position 155-158). Lehrerempfehlungen würden teilweise angenommen, teilweise nicht. Vereinzelt bestehe der Eindruck, die SchülerInnen müssten eher gebremst als motiviert werden. Mitunter würden auch den Eltern Kurse nahe gelegt. Gleichermaßen wird auf Folgendes verwiesen: „Ich denke, dass das Interesse der Kinder groß ist, dass es vielleicht teilweise an den Eltern liegt, dass da, es ist ganz banal, aber dass die Zettel verloren gehen oder sonst irgendwas und ja, daran kann es auch scheitern“ (Interview 010, Position 70).

Ein paar Lehrkräfte erläutern, dass auch die Dynamik innerhalb der Klasse bzw. im Freundeskreis eine Rolle spiele, wer welchen Kurse besuche. Zu großer Resonanz bei der Anmeldung werde an ein paar Schulen mit Teilung des Kurses bzw. Auslosung begegnet.

Bei den meisten Kursen sei die Teilnahme freiwillig. Gleichwohl berichten drei Schulen von einzelnen obligatorischen Kursen, die meist in die Unterrichtszeit eingebunden seien. Diese Kurse würden sich entweder an die gesamte Klasse oder eine bestimmte Schülergruppe richten. Begründet wird die obligatorische Teilnahme unter anderem mit der notwendigen Förderung in spezifischen Bereichen. Die überwiegende Freiwilligkeit hinsichtlich der Kursteilnahme wird von Lehrerseite aus befürwortet.

(...) das finde ich eigentlich genau richtig. Weil ich denke, bei allem was zusätzlich ist, ist es schwierig die Schüler zu verpflichten, weil dann würden sie vielleicht ja auch nicht kommen oder halt irgendwie sich ihre Wege suchen dann zu fehlen oder wird es auch sehr unangenehm für die, die den Kurs machen, wenn sie jemanden haben, der halt so gar nicht will (...). (Interview 026, Position 174)

In diesem Zusammenhang wird an zwei Schulen auch auf Elternkritik in Bezug auf die verpflichtende Teilnahme nach Kursanmeldung verwiesen.

Insbesondere an einer Schule, an der kaum mehr Förderkurse im schulinternen Programm integriert sind, gibt es auch kritische Stimmen bzgl. der Freiwilligkeit bei Förderkursen:

(...) es hätte unter Umständen funktionieren können, wenn man gesagt hätte, also so über die Belohnungsstrategie (...). Es hätte auch (...) ein bisschen besser

Lehrerseitige Beratung

Prinzip der Freiwilligkeit

Stellenweise Kritik von Lehrkräften bzgl. freiwilliger Kurse

funktioniert, indem man ihnen einfach konkretere Sanktionsmaßnahmen hätte androhen können, die ihnen ein bisschen mehr weh getan hätten, aber dadurch, dass das auf einer freiwilligen Basis beruht, sind uns da auch jegliche rechtliche Grundlagen (...) [*genommen*], unsere Schüler da ein bisschen mehr zu lenken (...). (Interview 022, Position 56)

Auch an einer anderen Schule wird Kritik geäußert:

Aber insgesamt wird es für die Kinder wirklich als es, hat es einen frei-, sehr stark freiwilligen Charakter und wird jetzt nicht als so schwerwiegend irgendwie bewertet, die, das ist halt vielleicht dann auch der Nachteil, dass die es oft nicht als so verbindlich ansehen, manchmal dann auch nicht auftauchen, nicht so schulisch stark geprägt es ist, ja, und insofern dann für mich ein bisschen dem widerspricht was dieses Mannheimer Unterstützungssystem eigentlich soll, also ich finde es, so wie ich das verstehe, wenn ich das lese, soll das ja schon mehr sein als irgendwie eine, ein Bespaßungsangebot, mit Freizeitaktivitäten irgendwie, also Sie verstehen mich jetzt richtig, dass ich nicht Freizeit abwerte, ja. (Interview 014, Position 193)

Die Teilnahmeverpflichtung einzelner Kurse könnten sich manche Lehrkräfte unter bestimmten Voraussetzungen vorstellen. Vordergründig betont wird dabei, dass sich dies auf förderspezifische Kurse beschränken sollte, die Freiwilligkeit bei freizeitorientierten Kursen sollte beibehalten werden. Verpflichtende Angebote seien außerdem von entsprechend qualifiziertem Personal durchzuführen.

Auch die *Förderlehrkräfte* haben Informationen über Mechanismen der Kursanmeldung. Es gebe an den Schulen einerseits zu Schuljahresbeginn Aushänge zum bestehenden Kursangebot und andererseits würde die Schulleitung oder die Klassenlehrkraft das Kursprogramm den SchülerInnen verkünden. Vereinzelt wird angegeben, es fehle an Vorabinformationen unmittelbar vor Angeboten, dass diese tatsächlich stattfinden würden. In Ausnahmefällen sei bekannt, dass die Schülerschaft die Möglichkeit habe, sich die Kurse ein bis zwei Sitzungen unverbindlich anzuschauen und erst ab der dritten Sitzung eine feste Schülergruppe gebildet werde. Mitunter wissen die FörderlehrerInnen kaum etwas über die Zuweisungsmechanismen oder zeigen gewisse Unsicherheiten bzgl. des Vorstellungs- und Anmeldeprozesses.

Den DozentInnen der freizeitausgerichteten Kurse ist überwiegend nicht bekannt, ob und inwiefern das Lehrerkollegium für die Kurse wirbt. Diese FörderlehrerInnen würden in der Regel nicht selbst für ihre Kurse werben. Selten würden gezielt SchülerInnen bzgl. einer Kursteilnahme im Voraus angesprochen.

Bei den förderspezifischen Kursen würden die Förderlehrkräfte einheitlich nicht vorab für ihre Kurse werben. Die Hälfte der Befragten gibt an, dass die Lehrkräfte eine Vorabselektion vornehmen würden bzw. die Kursteilnahme gezielt empfehlen würden. Die andere Hälfte befürwortet dieses Vorgehen, sei sich jedoch nicht sicher, welche Wege der Information und Beratung an den Schulen vorgenommen würden.

Die meisten unterrichtsnahen Kurse seien freiwillig, was auch im Sinne der Förderlehrkräfte ist: „Als Förderlehrkraft sind Sie natürlich immer glücklich, wenn die Leute freiwillig kommen“ (Interview 004, Position 55). Überwiegend sei die Teilnahme nach Anmeldung jedoch verpflichtend. Ein Kurs finde auf obligatorischer Basis statt, was nach Aussage der Förderlehrkraft sinnvoll scheint:

Obligatorische Kurse unter spezifischen Bedingungen

Basiswissen zur Schülerzuweisung bei den Förderlehrkräften

Werbung zum Kursprogramm

Überwiegend Zustimmung bzgl. der freiwilligen Kursteilnahme

Ja das kommt immer auf den Kurs drauf- also die Kurse, die freiwillig sein sollten, denke ich sind freiwillig. Also diese [*Name des Kurses I*] (...) das war wirklich als Freizeit- und Nachmittagsgestaltung geplant. Ein [*Name des Kurses II*] glaube ich hat keinen Wert das, also als Nachmittagsveranstaltung oder als freiwillige Veranstaltung zu machen, das macht die Schule wirklich um zur Unterrichtsergänzung, und das ist auch denke ich sehr sinnvoll so (...). (Interview 025, Position 119)

Bei den freizeitorientierten Kursen zeigt sich eine durchgängige Freiwilligkeit bzgl. der Schülerteilnahme. Zusätzlich wird bei den meisten Kursen angegeben, dass jederzeit eine Abmeldung möglich sei. Eine verpflichtende Teilnahme wird kritisch gesehen:

(...) das letzte was wir wollen, dass, dass die jetzt da drin sitzen und nicht mitmachen und keine Lust drauf haben und- wobei das aber dann, das war wirklich auch so ein, so ein Knackpunkt ein bisschen ähm wo sie dann gemerkt haben: ‚Ok, wir müssen nicht kommen und das ist komplett freiwillig‘. Also es waren danach trotzdem noch alle da, es ist irgendwie keiner gegangen und danach hat es auch besser funktioniert eigentlich. Also ich glaub das ist relativ wichtig ähm hab ich zumindest so die Erfahrung gemacht ähm den Schülern so die Option zu lassen: ‚Ihr könnt kommen, (...) ihr müsst aber nicht und niemand ist euch böse, wenn ihr nicht mehr kommt‘. (Interview 029, Position 89)

Nur selten wird Auskunft darüber gegeben, woher die Informationen zur Kursvorstellung und -anmeldung stammen: Entweder über die Ansprechperson des Förderanbieters bzw. der Schule oder über KursteilnehmerInnen.

Ein paar *Eltern* berichten, ihre Kinder hätten von der Schule Informations- und Anmeldezettel bzgl. der MAUS-Kurse mit nach Hause bekommen.

Die Eltern der Kinder, die einen freizeitausgerichteten Kurs besuchen, schildern durchweg, ihr Kind habe Interesse am jeweiligen Kurs gezeigt, weshalb eine Anmeldung erfolgt sei. Die Kurswahl werde den Kindern überlassen. Zwar sei bekannt, dass noch weitere Kurse angeboten würden, es finde jedoch kein Anraten zu anderen Kursen statt. Auch die unterrichtsnahen Kurse müssen das Interesse der Kinder ansprechen. Auffällig ist bei den förderspezifischen Kursen im Vergleich zu den meisten freizeitorientierten Kursen jedoch der von den Eltern thematisierte Austausch bzgl. der Kursanmeldung mit der Lehrkraft. Es finde eine Kontaktaufnahme mit der Lehrkraft statt, mitunter auch eine gemeinsame Motivation des Kindes: ‚Ja ja, mit Hilfe der Klassenlehrkraft und- also in Verbindung gesetzt und zusammen- also das hat mein Kind dann freundlich angenommen‘ (Interview 013, Position 26). Eine Beratung durch die schulinternen LehrerInnen wird von der Hälfte aller befragten Eltern angesprochen.

Einigkeit herrscht bzgl. der freiwilligen Schülerteilnahme. Eine Kursteilnahme sei freiwillig, was von den Eltern befürwortet wird und einem Großteil der Eltern wichtig ist. Auch könne nach Kursanmeldung an manchen Schulen ein Kursausstieg stattfinden.

(...) das ist sehr wichtig für mich, also, es würde mir nichts bringen, wenn jetzt mein Kind sich dort eintragen würde und hätte überhaupt keinen Spaß mehr daran, aber dadurch jetzt, dass mein Kind sich jetzt eingetragen hat und das bindend ist und ähm, das würde nicht so funktionieren, dann würde mein Kind auch sehr ungern dorthin gehen. (Interview 023, Position 154)

Informationsquelle der Förderlehrkräfte

Informationslage der Eltern

Zuspruch bzgl. des Prinzips der Freiwilligkeit von Elternseite

Teilweise wird im Zusammenhang mit den unterrichtsnahen Kursen jedoch deutlich darauf hingewiesen, dass eine Empfehlung der Eltern und LehrerInnen erforderlich sei: „(...) wenn man Kinder überlassen, die suchen sich schon etwas äh Spaß macht zum Beispiel so wie Musik, Gitarre, Sport oder mal basteln, solche Sachen (...) aber Mathe und Deutsch äh musste ich schon raten. Weil freiwillig macht kein Kind“ (Interview 013, Position 24).

Kursangebot

Das Kursangebot bezieht sich auf das gesamte an den Schulen verfügbare Kursspektrum sowohl für SchülerInnen als auch für Eltern und LehrerInnen. Dementsprechend erfolgt eine Dreiteilung in Schüler-, Eltern- und Lehrerkurse.

Schülerkurse

Mit einem Großteil des verfügbaren Stundenkontingents ist der Bereich zu den Schülerkursen der umfassendste. Zunächst wird auf organisatorische Gesichtspunkte der Kurse aus Sicht der Befragten eingegangen. Es folgen Angaben zum bestehenden Kursspektrum sowie zur Resonanz der Programmbeteiligten. Abschließend werden Aussagen zu der Schülerklientel, die überwiegend in das Kursangebot eingebunden ist, getroffen.

Die *MAUS-SchülerInnen* der unterrichts- und freizeitausgerichteten Kurse benennen schwerpunktmäßig jeweils unterschiedliche organisatorische Aspekte: Während die SchülerInnen der freizeitorientierten Kurse vor allem auf die Klassen- und/oder Stufenmischung verweisen, wird bei den Förderkursen verstärkt die im Vergleich zur Klassengröße reduzierte Kursgröße betont. Dadurch sei ein intensiveres Arbeiten möglich.

Diese Tendenz zeigt sich auch bei den *Förderlehrkräften*: Die Kursgröße sei insbesondere in den förderspezifischen Kursen deutlich geringer als die Klassenstärke, was ein angenehmes Arbeiten ermögliche. Während ein paar Befragte berichten, die Teilnehmerzahlen seien anfangs höher gewesen bzw. für ein kostenloses Angebot eher gering, würden die Teilnehmerzahlen in anderen Kursen phasenweise steigen. Die DozentInnen der Freizeitkurse betonen die Klassenmischung.

Die *Lehrkräfte* geben nur vereinzelt an, dass bei der Kursgröße auf kleine Gruppen geachtet werde, die Kurse klassenübergreifend und geschlechtergemischt bzw. absichtlich geschlechtergetrennt seien.

Zeitfenstermodelle

Die *Befragten* geben durchweg an, dass je nach Kurs eine Blockung stattfinde bzw. eine wöchentliche Durchführung vollzogen werde. Des Weiteren würden Kurse am Wochenende oder in den Ferien angeboten. Teilweise fänden die Kurse nachmittags statt, teilweise würden sie in den Schulvormittag integriert und seien mitunter verpflichtend. „Bei [*Name des Kurses*] da können sich unsere Schüler ja nicht entziehen, weil wir das integriert ja auch haben in unseren festen Stundenplan (...). Also insofern läuft das gut, ist es auch das richtige Modell“ (Interview 022, Position 162).

Eine mögliche Integration von Kursen in den Schulvormittag wird auch an anderen Schulen als Chance gesehen:

Da drin würde ich schon auch eine große Chance sehen, denn äh das sind dann keine zusätzlichen Belastungen für die Schüler, sondern man kann dann mal aus dem Unterricht eine Teilgruppe rausnehmen, die Lehrkräfte sind (...) auch da, denke ich, wenn man dann so eins zu eins mal kurz Rücksprache halten kann, das muss man sehen (...), immer bloß am Nachmittag, ich meine, wenn die Schüler schon so viele Stunden Unterricht haben und dann am Nachmittag noch einmal was, wo sie lernen sollen (...). (Interview 030, Position 73)

Das Nachmittagskursangebot bringt aus *Lehrersicht* zwei Probleme mit sich: Einerseits sei die Motivation und Konzentration der Schülerschaft nachmittags geringer, andererseits könne keine Lehrkraft zur Aufsicht eingeteilt werden. Von den *Eltern* werden Wochenendangebote vereinzelt kritisiert, da diese von Schülerseite nur ungern wahrgenommen würden.

Je nach Schule und Kurskonzeption ist nach Aussage der *LehrerInnen* und *DozentInnen* (überwiegend aus Versicherungsgründen) eine schulinterne Lehrkraft im Kurs anwesend, wobei die alleinige Kursdurchführung überwiegt. Während es bei manchen Förderkursen eine Verzahnung mit dem Schulunterricht gebe, sei diese bei anderen Kursen nicht vorhanden.

(...) das hat die Förderlehrkraft natürlich vorbereitet aber ich war ja dann quasi mit dabei und bin ja auch mit rum (...) also insofern schon verzahnt, also und da denke ich, ist es auch immer wichtig, solche Dinge gemeinsam zu machen, dass man zumindest als Lehrkraft dabei ist und dann auch die Schüler begleitet, weil man die Schüler ja dann auch einfach besser kennt und an manchen Stellen ist es dann ja schon von Vorteil, wenn man dann sagen kann, oder da einfach dann auch noch so ein bisschen mitwirken kann. (Interview 026, Position 158)

Vereinzelt geben die *Förderlehrkräfte* an, die Kurse würden phasenweise im Tandem mit der Lehrkraft oder einer weiteren Förderlehrkraft durchgeführt. Von den *LehrerInnen* wird mehrfach angesprochen, dass zu Kursbeginn von Lehrerseite ein Einblick in die Kurse stattgefunden habe. Derzeit laufe es gut, teilweise würden vor Kursbeginn kurze Austauschgespräche stattfinden oder die Räumlichkeiten würden aufgeschlossen. Einzelne Lehrkräfte verweisen darauf, dass sich die Verlässlichkeit der Förderlehrkraft über Gespräche gezeigt habe und keine „Kontrolle“ (Interview 006, Position 153) ausgeübt werden wolle. Ein paar *Förderlehrkräfte* erzählen von Anwesenheitslisten, auf welche die Schulen mitunter großen Wert legen würden. An einer Schule werden widersprüchliche Angaben der *Lehrkräfte* zur Anwesenheit von LehrerInnen bei der Kursdurchführung gemacht. Die *SchülerInnen* geben nur vereinzelt an, dass die Lehrkraft hin und wieder der Kursdurchführung bewohne. Die *Eltern* hätten zwar keine Kurseinsicht, könnten sich zum Teil jedoch einen Einblick über Kurspräsentationen oder Erzählungen der Kinder verschaffen.

Stellenweise werden organisatorische Schwierigkeiten angesprochen: Nach Aussage der *SchülerInnen* sind manche Kurse kostenpflichtig, andere Kurse verlaufen parallel oder finden trotz Ausschreibung nicht statt. Auch die *Eltern* einer Schule geben an, dass vereinzelt Kurse trotz Ausschreibung nicht stattgefunden hätten, während Eltern einer anderen Schule berichten, dass ihres Wissens nach die ausgeschriebenen Kurse immer stattgefunden hätten.

Die *FörderlehrerInnen* benennen schulseitige Probleme bei der Kursorganisation wie bspw. eine fehlende Raumplanung oder die fehlende Erinnerungsnotiz an die SchülerInnen bzw. deren Eltern bzgl. des Kurszeitpunkts. Persönliche Schwierigkeiten werden vereinzelt in der eigenen Rollendefinition gesehen.

Durchführungsmodelle

Herausforderungen bzgl. der Durchführung

Vielfältiges Kursspektrum
aus Sicht der Lehrkräfte

Ungleichmäßige
Verteilung der Förder- und
Freizeitkurse

Schülerseitige Angaben
zum Kursangebot
in Abhängigkeit des
besuchten Kurses

Begrenzttes Wissen
zum Kursspektrum auf
Seiten der Eltern und
FörderlehrerInnen

Überwiegend gute
Schülerresonanz
aus Lehrer- und
Förderlehrersicht

Die *Lehrkräfte* benennen schulübergreifend ein breites Kursspektrum. Mitunter sei nicht klar, welche Kurse über MAUS angeboten werden. Dies fällt insbesondere an einer Schule auf. Die *Lehrkräfte* dreier Schulen geben Auskunft zur Verteilung der förderspezifischen und freizeitorientierten Kurse. Auffällig ist, dass an zwei Schulen angegeben wird, derzeit kaum unterrichtsnahe Kurse in das Angebotsspektrum integriert zu haben. Dies hänge zum Teil mit organisatorischen Schwierigkeiten zusammen. Lediglich an einer Schule würden die Förderkurse im befragten Schuljahr überwiegen. Dies wird von Lehrerseite in Zusammenhang mit der schülerseitigen Nachfrage gebracht. In einem Fall wird nahe gelegt, das Kursspektrum begrenzt zu halten, um die SchülerInnen nicht zu überfordern – auch angesichts des bereits bestehenden Angebots an den Schulen.

Mit Ausnahme einer Schule bringen die *SchülerInnen* das Unterstützungssystem mit Kursen derjenigen Fördersäule in Verbindung, der ihr besuchter Kurs zugehörig ist. Dies zeigt sich darin, dass von den befragten SchülerInnen in Zusammenhang mit MAUS vorwiegend Kurse der besuchten Fördersäule benannt werden. Mitunter wird explizit darauf hingewiesen, dass keine Kurse aus dem Freizeitbereich bzw. der unterrichtsnahen Förderung bekannt seien: „B.3: Nur für schulische Sachen habe ich äh immer gedacht. B.1: Mathe, Deutsch, Englisch“ (Interview 028, Position 136).

Den *Eltern* ist das Kursspektrum über die von den Kindern besuchten Angeboten hinausgehend kaum bekannt.

Die befragten *Förderlehrkräfte* geben überwiegend Auskunft zum Ablauf der von ihnen angebotenen Kurse. Die Hälfte der FörderlehrerInnen erläutert zudem, welche weiteren Kurse geläufig seien, wobei ebenfalls nur sehr begrenztes Wissen über das bestehende Kursangebot vorhanden ist.

Alle Befragten geben Feedback zu spezifischen Schülerkursen bzw. zu MAUS allgemein (aus Eigen- und/oder Fremdperspektive). Hierbei geht es sowohl um positive Aspekte der Kursdurchführung als auch um Schwierigkeiten, die bei der Kursdurchführung auftauchen.

Aus *Lehrersicht* wird das Kursangebot gut von den SchülerInnen angenommen. Dies zeige sich in einer relativ kontinuierlichen Teilnahme der Angemeldeten sowie einer grundlegenden Motivation und Mitarbeit. Dies sei durch Rückmeldungen der Förderlehrkräfte und durch eigene Kurseindrücke bekannt. Auch persönliche Schülerrückmeldungen würden das Schülerinteresse verdeutlichen. Gleichwohl wird an mehreren Schulen berichtet, es gebe auch SchülerInnen, die wenig interessiert seien, unregelmäßig teilnehmen oder abspringen würden. Vereinzelt wird angegeben, dies hänge damit zusammen, dass es sich um Nachmittagsangebote handle oder Konflikte innerhalb der Kursgruppe entstanden seien. Auch hätten die Teilnehmerzahlen im Laufe der Jahre mitunter nachgelassen. An einer Schule zeigt sich folgender Verlauf:

(...) also da mussten wir dann als Lehrkräfte schon ziemlich stark auch hinten dran sein und auch Überzeugungsarbeit leisten, dass sie dann bei der Stange bleiben. Aber dann gab es auch immer wieder ganz tolle Hochphasen und mittlerweile (...) merkt man auch daran, dass immer mehr Schüler eigentlich dran teilnehmen wollen aus der Klasse, hat sich das eigentlich ganz toll etabliert und es ist einfach super, dass es dieses Angebot gibt. (Interview 026, Position 17)

An der Hälfte der Schulen kämen einzelne Kurse, die von Schülerseite aus gewünscht werden aufgrund mangelnder oder unregelmäßiger Teilnahme sowohl im Freizeit- als auch im Förderbereich nicht zustande.

Auch nach Aussage der *FörderlehrerInnen* werden die Kurse von den SchülerInnen gerne und gut angenommen, dies wird anhand folgender Gesichtspunkte festgemacht: Sowohl in den Freizeit- als auch in den Förderkursen seien kontinuierliche Teilnahmezahlen zu verzeichnen. Nur selten würden SchülerInnen abbrechen. Teilweise würden SchülerInnen über mehrere Jahre an einem Angebot teilnehmen. Die Motivation und die Kursmitarbeit seien durchweg auf einem hohen Niveau – mitunter mit phasenweisen Einbrüchen. Außerdem würden positive Schülerrückmeldungen zum Teil direkt gegeben oder werde positives Feedback über die Eltern erhalten. Allgemein bleibe zu berücksichtigen, dass die Kursdurchführung immer auch von den einzelnen SchülerInnen und der Kurszusammensetzung abhängig sei.

Die *Eltern* bestätigen durchweg, dass die besuchten Kurse ihren Kinder Spaß machen und die Kinder gerne teilnehmen würden. Dies spiegle sich auch in einer mehrjährigen Teilnahme wider. Insbesondere mehrjährig stattfindende Kurse würden gut angenommen. Die meisten Eltern erzählen auch, ihre Kinder hätten bereits mehr als einen Kurs besucht, nur wenige Eltern äußern, ihr Kind habe bereits an vier oder mehr Kursen bzw. an ausschließlich einem Kurs teilgenommen. Nur vereinzelt wären Kurse abgebrochen worden.

Das Kursfeedback der befragten *SchülerInnen* fällt gänzlich positiv aus. Vereinzelt seien die Kurse auf Wunsch der SchülerInnen entstanden. Sie hätten Spaß an den Kursen und würden sie gerne besuchen. In den förderspezifischen Kursen wird dies damit begründet, dass die Kursinhalte hilfreich für die Prüfungen seien, eine Menge gelernt werden könne und die Kurse nicht gebührenpflichtig seien. Die Schülermitarbeit sei in den Förderkursen hoch, gleichwohl seien MitschülerInnen mitunter wenig interessiert und würden dementsprechend eine geringe Mitarbeit zeigen. Negativ beurteilt wird in unterschiedlichen Freizeitkursen, dass es gelegentlich zu Streitigkeiten innerhalb der Kursgruppe käme. Nur selten werden Motivationsschwankungen bzgl. des Kursbesuchs berichtet.

Die SchülerInnen sind überwiegend der Meinung, dass die nicht-teilnehmenden SchülerInnen den Kurs ebenfalls gut finden würden. Vereinzelt hätten SchülerInnen von MitschülerInnen positives Feedback bzgl. einer Leistungssteigerung bekommen. „Meine Freunde sagen immer, aus meiner Klasse, die sagen immer, [*Name der Schülerin/des Schülers*] du bist voll gut geworden, kannst du mir ein bisschen helfen‘ oder so“ (Interview 012, Position 205). Zudem sei sowohl bei manchen Freizeit- als auch bei manchen Förderkursen bekannt, dass weitere SchülerInnen gerne teilnehmen würden. Aus Zeitgründen sei dies nicht möglich. Die SchülerInnen zweier Förderkurse betonen jedoch, dass es durchaus SchülerInnen gebe, die uninteressiert an einer Förderung seien. Bei mangelnder Kursteilnahme der MitschülerInnen wird auch eine außerschulische Nachhilfe seitens der Befragten in Erwägung gezogen. In seltenen Fällen könnten die befragten SchülerInnen sich kein Bild über die Meinung ihrer MitschülerInnen machen.

Während einige SchülerInnen noch weitere Kurse besuchen würden oder bereits besucht hätten, würden andere SchülerInnen aus Zeitgründen keine weiteren Kurse wahrnehmen. Ein paar Schüler berichten, den Kurs in den Vorjahren schon einmal besucht zu haben. Die SchülerInnen würden den Kurs allesamt noch einmal – bei der entsprechenden Förderlehrkraft – besuchen bzw. würden ihn an MitschülerInnen

Positives Kursfeedback
der Eltern und der
Schülerschaft

Resonanz von
MitschülerInnen

Bedeutsamkeit der Förderlehrerkompetenz

empfehlen. Die TeilnehmerInnen der unterrichtsnahen Kurse begründen dies einerseits damit, viel im Kurs lernen zu können und andererseits damit, dass das Lernen im Kurs leichter falle als zuhause. In diesem Zusammenhang sehen manche *Lehrkräfte* die Kursresonanz in Abhängigkeit von der Person der Förderlehrkraft, andere LehrerInnen stufen es als zweitrangig ein, von wem die Kurse umgesetzt werden. Es sei außerdem zu berücksichtigen, dass die Teilnehmeresonanz und Mitarbeit klassenabhängig sei und in Zusammenhang mit der Motivation durch die schulinternen Lehrkräfte stehe.

Aber es kommt wirklich sehr auf die einzelnen Klassen an. Wir hatten im letzten Schuljahr- da war überhaupt kein Interesse von den Neunern für Förderunterricht und in diesem Schuljahr war von zwei Klassen, da waren immer zehn Schüler da gewesen, also da war großes Interesse- also das wechselt mit den Klassen oder auch Klassenlehrkräften, wie die ihre Schüler da motivieren- also es ist, ja. (Interview 030, Position 40)

Erfolgreiche Kursdurchführung aus Sicht der Förderlehrkräfte

Die *FörderlehrerInnen* berichten durchweg, die Kursdurchführung funktioniere gut und mache Spaß. Vereinzelt sei die Anfangsphase aufgrund von Akzeptanzproblemen bzw. Skepsis der SchülerInnen schwierig gewesen, habe sich aber mittlerweile zufriedenstellend eingependelt. Gelegentlich werden auch Schwierigkeiten auf Organisationsebene thematisiert.

MAUS wird insgesamt als ein für die SchülerInnen gewinnbringendes Programm eingestuft, dessen Fortführung befürwortet wird. Betont werden von den Förderlehrkräften insbesondere die Vielfältigkeit des Kursangebots, die Ausrichtung auf förderbedürftige Kinder und Jugendliche und die kostenfreie Förderung.

Lehrerseitige Wertschätzung

MAUS wird als Bestandteil des Schulcurriculums von den *LehrerInnen* wertgeschätzt. Es sei wichtig und bereichernd, die Möglichkeit der *Zusatzförderung* sowohl im förderspezifischen Bereich als auch im Freizeitbereich zu haben. Bzgl. der Förderkurse werden die MAUS-Angebote teilweise individuell passender als andere Nachhilfe-Angebote beurteilt. In Ausnahmefällen wird jedoch angegeben, im Kollegium gebe es durchaus LehrerInnen, die MAUS einzig als Zusatzbelastung wahrnehmen würden.

Positive Programmeinschätzung der Eltern

Von den *Eltern* wird das Unterstützungssystem durchweg positiv bewertet. MAUS solle nicht nur bestehen bleiben, sondern auch an weiteren Schulen eingeführt werden. Dabei betonen die Eltern derjenigen Kinder, die einen unterrichtsnahen Kurs besuchen, die Wertigkeit einer (gebührenfreien) schulischen Förderung. Diejenigen SchülerInnen, die freizeitausgerichtete Kurse besuchen, würden MAUS kaum mit schulischer Förderung in Verbindung bringen und hätten hieran derzeit auch weniger Interesse. Positiv hervorgehoben wird die Möglichkeit zur Freizeitgestaltung (mit FreundInnen).

Welche Schülergruppe aus Sicht der Befragten tatsächlich (entgegen oder konform zur angedachten Zielgruppe) mit dem Programm angesprochen wird, wird im Folgenden geklärt.

Heterogene MAUS-Schülerschaft und Erreichbarkeit der Zielgruppe

Die *Lehrkräfte* geben überwiegend an, keine spezifische MAUS-Schülergruppe identifizieren zu können. Zwar müsse ein gewisses Engagement vorhanden sein, um zusätzliche Angebote wahrzunehmen, dies sei jedoch nicht an eine gute bzw. schlechte Schulleistung oder an ein spezifisches Schülerverhalten gekoppelt. Bei verpflichtenden Angeboten, die in den Unterricht integriert seien, nehme ohnehin

die ganze Klasse teil. Auch sonst wird von einer Leistungsheterogenität bei der MAUS-Schülerschaft berichtet. Die freizeitorientierten Kurse würden in der Regel interessengeleitet ausgewählt, vereinzelt nach Anraten einer Lehrkraft.

Auch kritische Äußerungen werden getätigt. So werde die offizielle Zielgruppe von MAUS nicht unbedingt erreicht: „Ja ursprünglich war es ja gedacht, um die Schwächeren zu fördern und das ist irgendwie, das- ein bisschen eklatant, dass gerade viele schwächere Schüler das Angebot nicht annehmen“ (Interview 030, Position 42). In diesem Zusammenhang wird einerseits eine intensivere Akquise durch die Lehrkräfte erwogen, an einer Schule wird andererseits darauf verwiesen, dass das lehrerseitige Anraten oft nicht greife. Des Weiteren wird auf der einen Seite die Effektivität der Kursöffnung für leistungsstärkere Kinder positiv festgestellt, auf der anderen Seite wird an einer weiteren Schule kritisch hinterfragt, ob es bei familiär geförderten Kindern zusätzliche Fördermaßnahmen bedürfe.

Die *DozentInnen* der unterrichtsnah ausgerichteten Kurse berichten ebenfalls von TeilnehmerInnen mit einem breiten Leistungsspektrum: Sowohl leistungsschwache als auch leistungsstärkere Kinder würden an den Kursen teilnehmen. Vereinzelt besteht die Überzeugung, die Zielgruppe werde durch den Kurs erreicht. Mitunter hätten Kurse für leistungsschwache SchülerInnen jedoch nur wenige Anmeldungen. Die Freizeitkurse werden nach Aussage der Förderkräfte interessengeleitet besucht, was auch im Interesse der Durchführenden sei.

Bzgl. der Frage danach, ob sich eine bestimmte Schülergruppe als *MAUS-SchülerInnen* herauskristallisiert, liegen nur wenig ausführliche Aussagen der SchülerInnen vor, anhand derer sich kein eindeutiger Trend nachzeichnen lässt. Während bei manchen förderspezifischen Kursen hauptsächlich leistungsschwache SchülerInnen teilnehmen würden, seien andere Förderkurse für alle SchülerInnen offen. Vereinzelt geben die SchülerInnen an, einen freizeitorientierten Kurs außerhalb der Schule aus Zeitgründen nicht besuchen zu können. Andere SchülerInnen seien auch in ihrer Freizeit Mitglied in einem Verein.

Elternkurse

Neben den Schülerkursen, umfasst das verfügbare Angebot Kurse für Eltern und deren Kinder bzw. reine Elternveranstaltungen.

Nahezu die Hälfte der befragten *Eltern* gibt an, nicht zu wissen, ob Eltern-(Kind-)Kurse an der jeweiligen Schule angeboten würden. An einer Schule sei kein Kursangebot für Eltern vorhanden. An zwei Schulen wird von vereinzelt Angeboten berichtet, an denen die Befragten auch teilgenommen hätten. Die Fokussierung auf Schülerkurse wird in diesem Zusammenhang von Befragten aus vereinzelt befürwortet, auch aufgrund eines anderen Schülerverhaltens in reinen Schüler- bzw. Eltern-Kind-Kursen. Die Eltern, die bisher an Angeboten teilgenommen haben, geben durchweg positives Kursfeedback. Mitunter bestehe kein Interesse an Veranstaltungen für Eltern. Vereinzelt wird angegeben, das Kind würde Kurse nicht mit Begleitung der Eltern besuchen.

Auch bei den befragten *SchülerInnen* macht sich die Undurchsichtigkeit der Elternangebote bemerkbar: Die SchülerInnen zweier Schulen geben an, dass es wenige Eltern-Kind-Kurse gebe, bzgl. reiner Elternangebote bestehe Unklarheit. An einer Schule werden nach Aussage der SchülerInnen keine Kurse für Eltern angeboten und an einer weiteren Schule besteht ebenfalls Unsicherheit hinsichtlich

Undurchsichtigkeit bzgl. des Elternkursangebots und zurückhaltende elternseitige Resonanz

eines solchen Angebots. Im Hinblick auf ein Feedback zu besuchten Kursen bzw. der Nicht-Beteiligung ihrer Eltern am Kursprogramm äußern sich die SchülerInnen wie folgt: Vorwiegend geben die SchülerInnen an, ihre Eltern hätten keine Zeit, Angebote wahrzunehmen, außerdem seien Wochenendtermine ungeschickt. An unterschiedlichen Schulformen wird von einzelnen SchülerInnen erläutert, keinen Kurs mit den Eltern besuchen zu wollen. In einem Ausnahmefall wird die Vermutung geäußert, es gebe aufgrund fehlenden Kontaktes der Schule zu den Eltern kein Elternkursangebot. Über MAUS bestünde die Chance, die Elternschaft mehr einzubinden. Hierfür müsse eine intensivere Aufklärung über das Programm erfolgen.

I.: (...) glaubt ihr denn, dass (...) es einen Grund gibt, warum es diese Kurse nicht gibt für Eltern an der Schule?

B.4: Ich glaube ja, der Kontakt fehlt irgendwie eher, also, ich denke so Projekte, also so MAUS-Projekte oder so können ruhig so auch den Eltern irgendwie so vorgestellt werden, also auch wenn es für Kinder, wenn es für ihre Kinder sind, kann man es ja trotzdem so vorstellen und so, weil irgendwie der Kontakt fehlt schon ein bisschen und ja, also, so Aufklärung und so, wenn so etwas häufiger wäre, dann ähm ja, könnte vielleicht so ein Projekt existieren für die Eltern. (Interview 018, Position 204-205)

Diejenigen Kinder, die zusammen mit ihren Eltern einen Kurs besucht haben, erläutern, der Kurs hätte den Eltern gefallen.

Schulübergreifend bestehen bei den *LehrerInnen* mitunter Schwierigkeiten, Angebote für Eltern dem MAUS-Programm zuzuordnen. Die befragten Lehrkräfte berichten von einzelnen Eltern-(Kind-)Angeboten, deren Resonanz jedoch sehr zurückhaltend ausgefallen sei. Demgegenüber steht die Aussage einer *Förderlehrkraft*, deren Feedback positiv ausfällt. Die Kurse im Freizeitbereich würden gut angenommen und würden den Eltern ermöglichen, sich in ungezwungenem Rahmen auszutauschen.

Lehrerkurse

Auch für die Lehrkräfte ist ein gewisses Stundenkontingent für Angebote im Rahmen von MAUS vorhanden. Während manche befragte *LehrerInnen* angeben, keine Lehrerkurse an der Schule im Angebot integriert zu haben, sind bei einem Großteil der LehrerInnen Unsicherheiten bzgl. eines Lehrerkursprogramms vorhanden. Mitunter werden Angebote im sportlichen Bereich angeführt. Zwei Befragte geben an, über die Möglichkeit eines Lehrerangebots informiert zu sein, vereinzelt habe es diesbezüglich Überlegungen im Lehrerkollegium gegeben.

Schulformübergreifend geben die Lehrkräfte an, durch die Auslastung im Schulalltag und aufgrund verpflichtender Fortbildungen keine zeitlichen Ressourcen für zusätzliche Angebote über MAUS zu haben. An einem Angebot bestehe dementsprechend geringes Interesse.

4.3.4 Kooperations- und Kommunikationsstrukturen

Die Kooperations- und Kommunikationsstrukturen betreffen den Austausch der verschiedenen Programmteilnehmer. Sowohl derjenigen, die auf Koordinations-ebene tätig sind, als auch derjenigen, die unmittelbar in die Umsetzung eingebunden sind und am Kursangebot teilnehmen.

Unklarheit bzgl. der
Lehrerkurse

Geringes lehrerseitiges
Interesse

Es erfolgt eine Untergliederung in die zwei Bereiche: Kooperation auf der „Mikrosystem-Ebene“ und Kooperation auf der „Mesosystem-Ebene“.

Mikrosystem-Ebene

Ein Mikrosystem wird von Bronfenbrenner (1981, S.38) als „ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, das die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit seinen eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ beschrieben. Die Kooperation auf der Mikrosystem-Ebene betrifft in diesem Rahmen den Austausch über MAUS zwischen Personen innerhalb eines Mikrosystems, z.B. innerhalb der Schule oder familienintern.

Schulinterne Koordination und Kooperation

Die schulinterne Kooperation und Koordination betrifft den Austausch über MAUS innerhalb des Mikrosystems Schule, sowohl auf organisatorischer als auch inhaltlicher Ebene. Dabei wird zunächst auf einen Austausch innerhalb des Lehrerkollegiums sowie auf schulinterne Koordinationsstrukturen eingegangen. Anschließend wird thematisiert, inwiefern und worüber sich die LehrerInnen und die SchülerInnen über MAUS austauschen.

Zu organisatorischen und verwaltungstechnischen Aspekten, die von Seiten des Lehrerkollegiums übernommen werden, sowie einem inhaltlichen Austausch innerhalb des Kollegiums liegen überwiegend Aussagen der befragten Lehrkräfte und vereinzelt von Förderlehrkräften vor.

Nach Aussage der befragten *Lehrkräfte* gibt es bei den meisten Schulen eine Hauptansprechperson, die das Unterstützungssystem schulintern koordiniert. Dies sei entweder die stellvertretende Schulleitung oder die Schulleitung selbst. An einer Schule sei die Koordination für die verschiedenen Förderanbieter auf Lehrkräfte des Kollegiums verteilt. Während eine Lehrkraft angibt, unter den einzelnen Koordinatoren bestehe nur wenig Austausch, nimmt eine andere Lehrperson an, die Koordinatoren würden in regelmäßigem Austausch miteinander stehen. Die Gesamtkoordination übernehme auch hier die Schulleitung.

Aufgaben der Hauptansprechperson sei im Wesentlichen der Kontakt zu den Förderanbietern, die Organisation und Koordination der einzelnen Kurse und die Generierung des Kursprogramms.

Die überwiegend zentrale Steuerung durch eine hauptkoordinierende Person wird einerseits als Entlastung von den Lehrkräften wahrgenommen, andererseits führe dies mitunter auch dazu, dass die Lehrpersonen kaum einbezogen seien und Koordinations- und Programmstrukturen nicht bekannt seien.

(...) ich glaub [*Name der Schulleitung*], die macht einfach ja sehr viel selbstständiger und manchmal kriegen wir dann einfach (...) das Resultat dann präsentiert. Ja ich mein, da arbeitet die Schulleitung wirklich sehr, sehr viel im Hintergrund und deswegen ist es manchmal auch schwer für uns sich zu merken alles, weil die Schulleitung da sehr viel alles alleine macht, ja. Und relativ wenig im Vorfeld einfach den Prozess so von uns begleiten lässt. Und deswegen weiß ich wahrscheinlich auch gar nicht so viel darüber, weil wir da nicht

Kooperation im
Mikrosystem Schule

Schulübergreifend
überwiegend eine haupt-
koordinierende Person

Aufgabenspektrum

Lehrentlastung
bei gleichzeitigem
Informationsmangel

so eingebunden werden. (Interview 019, Position 70)

Bei der Gestaltung des schulinternen Kursprogramms wird von ein paar Lehrkräften angegeben, Mitspracherecht diesbezüglich zu haben, d.h. Wünsche äußern zu können – auch hinsichtlich einer Fortführung bestehender Kurse –, die in den Entwicklungsprozess eingehen würden. Andere Lehrkräfte geben an, nicht in diesen Prozess einbezogen zu werden. Mitunter werde das Kursangebot in Gesamtlehrerkonferenzen vorgestellt. In wenigen Fällen bestehe Unklarheit darüber, wie das Kursprogramm zustande kommt.

(...) ich weiß es nicht, ich kann es Ihnen nicht sagen. Ich nehme an, das ist [*Name der Schulleitung*] wahrscheinlich- mag auch sein, dass [*Name des Förderanbieters*] Dinge angeboten hat. Das kann ich Ihnen nicht sagen, woher das kommt (...). Ich habe mit Erstaunen festgestellt, dass [*Name des Kurses I*] und [*Name des Kurses II*] gar nicht mehr stattfinden. Das sind Dinge ähm, ja wie gesagt, man muss auf der einen Seite auch ein bisschen auf Tunnelblick stellen sonst- man kann sich ja nicht um alle Belange kümmern aber äh, ja das habe ich mit Erstaunen mitbekommen, dass das ausgefallen ist. (Interview 021, Position 136-138)

Dabei fällt auf, dass es innerhalb einer Schule Widersprüchlichkeiten zum Mitspracherecht der Lehrkräfte bei der Programmgenerierung gibt.

Bei einigen Lehrkräften wird der Zeitfaktor thematisiert. Demnach sei ein Einbezug der Lehrkräfte in die Koordination und Konzipierung der schulinternen Programmausgestaltung eine Zeitfrage. Das Kollegium sei ausgelastet. Bei einzelnen InterviewpartnerInnen bestehe das Gefühl, dass ein paar KollegInnen MAUS ausschließlich als Zusatzbelastung empfinden würden. Es wird vereinzelt die Frage danach gestellt, ob bei der Programmkonzeption der schulinterne zeitliche Aufwand mitbedacht werde.

Auf informeller Ebene gebe es im Kollegium gelegentlich Gespräche zu spezifischen Kursen, Kursresultaten sowie zu dem Kursangebot. Formelle Gespräche hätten im Rahmen des Beschlusses zur Teilnahme an MAUS an einigen Schulen stattgefunden. Mitunter würden die Lehrkräfte als Zwischeninstanz zwischen Schulleitung bzw. Koordinationskraft und SchülerInnen fungieren, indem sie Informationen zum Kursangebot entgegennehmen bzw. weitergeben würden.

Aus Sicht einer *Förderlehrkraft* ist das gesamte Kollegium über MAUS und damit verbundene schulinterne Strukturen informiert. MAUS sei im Kollegium verbreitet und es sei bekannt, wer als AnsprechpartnerIn bei Fragen kontaktiert werden könne.

Die schulinterne Kommunikation umfasst neben dem kollegialen Austausch der Lehrkräfte die Kooperation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Dabei werden nahezu alle Angaben zu Gesprächsinhalten und Kooperationsmechanismen aufgenommen, ausgenommen ist der Austausch im Rahmen der Schülerkurszuweisung. Dieser wird im entsprechenden Unterkapitel (Kapitel 4.3.3) thematisiert.

Es gibt nur wenige Stimmen der befragten *Förderlehrkräfte* und *Eltern* dazu, dass MAUS bei der Lehrer- und Schülerschaft verbreitet sei und dass alles, was MAUS betreffe von den Lehrkräften und den SchülerInnen entschieden werden solle.

Die *SchülerInnen* der unterrichtsnahen Kurse geben an, mit den Lehrkräften über

zu behandelnde Inhalte sowie die behandelten Inhalte, das eigene Verständnis und schülerseitige Fortschritte zu sprechen. Vereinzelt finde eine Materialeinsicht statt. Bei den Freizeitkursen gehe es vor allem um ein schülerseitiges Kursfeedback, das Schülerverhalten sowie die Schülerbeteiligung und -anwesenheit. Während manche SchülerInnen schildern, es handle sich um ein wechselseitiges Nachfragen und Berichten, geben andere SchülerInnen an, ihre Lehrkräfte würden keine Nachfragen zum Kurs stellen und sie selbst würden wenig erzählen.

Etwa die Hälfte der SchülerInnen erläutert, sich Kurse wünschen zu können. Die andere Hälfte der SchülerInnen verneint dies. Auffällig dabei ist, dass die SchülerInnen der förderspezifischen Kurse durchweg angeben, das Kursangebot nicht beeinflussen zu können. Die SchülerInnen der Freizeitkurse geben hingegen fast einheitlich an, dahingehend Einfluss nehmen zu können. Ein paar SchülerInnen teilen mit, dass die Intensität des Mitspracherechts ausreichend sei. Dies zeigt sich sowohl bei SchülerInnen, die angeben, nach Kurswünschen gefragt zu werden, als auch bei denjenigen, die keine Wünsche äußern könnten.

Nach Angaben der *LehrerInnen* geht es im Austausch mit den SchülerInnen bei den unterrichtsnahen Kursen insbesondere um das Kursfeedback der SchülerInnen und Förderlehrkräfte, den Kursinhalt und das schülerseitige Verständnis sowie organisatorische Aspekte wie die Schüleranwesenheit. Bei den freizeitausgerichteten Kursen gehe es überwiegend darum, wie der jeweilige Kurs den SchülerInnen gefalle und was im Kurs gemacht werde. Dabei geben die Lehrkräfte kaum Auskunft darüber, ob die schülerseitigen Erzählungen auf Nachfrage oder ohne Nachfrage erfolgen würden.

Lehrkräfte von SchülerInnen der freizeitorientierten Kurse berichten von Kursen, die auf Grundlage von Schülernachfragen entstanden seien. Die LehrerInnen von Kindern und Jugendlichen der Förderkurse zeigen überwiegend Unsicherheiten bzgl. der schülerseitigen Möglichkeit Kurswünsche in das Programm einzubringen. Es sei allerdings anzunehmen, dass Wünsche von den SchülerInnen geäußert werden könnten. In diesem Zusammenhang schildert eine Lehrkraft, die SchülerInnen würden sich in einer „Konsumentenhaltung“ (Interview 022, Position 128) befinden und Ansagen der Schule abwarten. Nur eine Lehrkraft weiß um die Kommunikationsmechanismen bzgl. der Einbringung von Schülerwünschen. Auf dieser Grundlage werde der Versuch unternommen, schülerseitige Wünsche in das Programm aufzunehmen. Allerdings würden diese nach Umsetzung nicht zwingend von der Schülerklientel angenommen.

Förderlehrkräfte

Ein Austausch der MAUS-DozentInnen über MAUS innerhalb ihres Mikrosystems bezieht sich zum einen auf einen Austausch mit anderen Förderlehrkräften und zum anderen auf die Kooperation mit dem jeweiligen Förderanbieter.

Es zeigt sich eine generelle Zufriedenheit seitens der *Förderlehrkräfte* bzgl. der Kooperation mit dem Anbieter. In Eingangsgesprächen seien sie seitens ihres Anbieters über organisatorische Belange und die Kommunikationswege aufgeklärt worden. Darüber hinaus wären die Dozierenden mitunter über Gegebenheiten an den Schulen sowie die Schülerklientel informiert worden. Nur in seltenen Fällen wird angegeben, dass eine Einführung in das Programm MAUS erfolgt sei. Seitens der Förderlehrkräfte hätte mitunter eine Vorstellung der eigenen beruflichen Laufbahn und der erworbenen Qualifikationen sowie der Kurskonzeption stattgefunden.

Unterschiedliche Austauschthemen je nach Fördersäule

Uneinheitliche Befundlage zum schülerseitigen Mitspracherecht

Austausch zwischen der Schüler- und Lehrerschaft

Heterogene Aussagen zum schülerseitigen Mitspracherecht

Zufriedenstellende Kooperation mit den Anbietern

Organisatorischer und kaum inhaltlicher Austausch mit den Anbietern

Dozententreffen zum Erfahrungsaustausch

Gelegentlich wird angegeben, dass bei Kursbedarf eine Anfrage an die entsprechende Förderlehrkraft gestellt werde. Die Austauschwege während der Kurszeit seien kurz, verlässlich und würden entweder per E-Mail, telefonisch oder direkt in der Institution erfolgen. Ein inhaltlicher Austausch erfolge kaum, in der Regel würden organisatorische Aspekte geklärt. Gelegentlich erfolge auch ein Austausch über die Kursdurchführung. Positiv hervorgehoben wird das Vorhandensein einer festen Ansprechperson in der Institution. Die FörderlehrerInnen würden sich daher insgesamt gut betreut fühlen.

Ein Großteil der befragten FörderlehrerInnen gibt an, dass es vom Anbieter organisierte Dozententreffen zum Erfahrungsaustausch – teilweise mit integriertem Vortrag – gebe. Während diese teilweise als hilfreich für die eigene Arbeit angesehen werden, wird die Notwendigkeit in Einzelfällen nicht gesehen. Insbesondere neue FörderlehrerInnen könnten von den Treffen profitieren. Ein paar Befragte hätten aus Zeitgründen bisher nicht teilnehmen können, könnten sich aber vereinzelt vorstellen, davon zu profitieren, wenn sie z.B. detaillierte Informationen über MAUS erhalten würden. Die Zeitabstände zwischen den Treffen seien unter Umständen aufgrund geringer Beteiligung größer geworden.

Uneinheitliche Befundlage zu Dozentenschulungen

In Ausnahmefällen wird angegeben, es gebe Dozentenschulungen, andere Befragte verneinen die Frage nach Dozentenschulungen. Bei anderen herrscht diesbezüglich Unklarheit. Einheitlich besteht eine Unsicherheit über die Nützlichkeit bzw. Notwendigkeit solcher Schulungen, da die Kurse sehr unterschiedlich angelegt seien.

Ein paar Förderlehrkräfte pflegen Kontakte zu anderen Dozierenden, diese seien jedoch privater Natur, nur selten erfolge ein fachlicher Austausch. Da sich die DozentInnen nur kurzzeitig an den Schulen aufhalten, seien andere Förderlehrkräfte zwar mitunter bekannt, ein Austausch finde jedoch kaum statt.

Nur in Ausnahmefällen geben die *Lehrkräfte* Auskunft zum Austausch der Förderlehrkräfte mit deren Anbieter. Es wird davon ausgegangen, dass die Anbieter über die Gegebenheiten an der Schule und die Schülerklientel informiert seien, ob und inwiefern die FörderlehrerInnen darüber in Kenntnis gesetzt würden, sei jedoch nicht bekannt.

Familienintern

Über einen Austausch bzgl. MAUS innerhalb der Familie auf inhaltlicher sowie organisatorischer Ebene liegen Aussagen der befragten SchülerInnen und Eltern vor.

In der Intensität variierender schülerseitiger Austausch mit den Eltern

Die Mehrheit der befragten *SchülerInnen* berichtet, mit ihren Eltern über die besuchten MAUS-Kurse zu sprechen, entweder nach Rückfrage der Eltern oder von sich aus. Dabei gehe es um den Kursablauf und -inhalt. Die Intensität variiert: Während der Austausch bei manchen SchülerInnen detailliert zu sein scheint, würden andere SchülerInnen nur knapp bzw. gelegentlich vom Kurs oder dem Schultag allgemein berichten. Ein paar Kinder erläutern, einen Kurs auf Wunsch ihrer Eltern zu besuchen. An nahezu allen Schulformen geben jedoch einzelne SchülerInnen auch an, nicht mit ihren Eltern über die Kurse zu sprechen.

Austausch zwischen Eltern und ihren Kindern

Demgegenüber geben alle *Eltern* an, mit ihren Kindern im Gespräch über MAUS zu sein. Hinsichtlich der Gesprächsthemen und der Intensität des Austauschs zeigen sich die gleichen Ergebnisse wie bei den Schülerinterviews. Im Hinblick

auf die Kurswahl sind sich die Eltern einig: Zwar werde vereinzelt zu spezifischen Kursen geraten, die letztliche Kurswahl werde jedoch den Kindern überlassen.

Mesosystem-Ebene

„Ein Mesosystem umfaßt [sic] die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist“ (Bronfenbrenner 1981, S.41). Die Kooperation auf der Mesosystem-Ebene betrifft damit den Austausch zwischen zwei Mikrosystemen. Dabei liegt der Fokus auf einem Austausch zwischen den Systemen „Förderlehrkräfte“ und „Schulen“, im Besonderen auf der Kooperation zwischen der Förderlehrkraft und der Fach- bzw. Klassenlehrkraft. Es wird außerdem der Austausch zwischen den Eltern und weiteren Systemen sowie zwischen den Schulen und den Förderanbietern betrachtet.

Förderlehrkräfte

Zunächst wird die Kooperation der DozentInnen mit den schulischen Akteuren thematisiert.

Die befragten schulinternen und externen Lehrkräfte machen Angaben zu ihrer Kooperation im Rahmen von MAUS. Auch die SchülerInnen schildern, ob und inwiefern die Lehrkräfte aus ihrer Sicht in Kontakt stehen.

Die Kinder und Jugendlichen sind sich innerhalb ihrer befragten *Schülergruppe* oftmals nicht einig, ob ein Austausch zwischen der schulinternen Lehrkraft, d.h. Fach- bzw. KlassenlehrerIn, und der externen Förderlehrkraft stattfindet.

Zwei Schülergruppen geben geschlossen an, dass zwischen den Lehrkräften kein Austausch stattfindet. Dies wird zum einen damit begründet, dass die TeilnehmerInnen unterschiedliche KlassenlehrerInnen hätten und zum anderen damit, dass der Kurs nachmittags durchgeführt werde. Innerhalb der übrigen Gruppendiskussionen wird zumindest von manchen TeilnehmerInnen angegeben, über Gespräche Bescheid zu wissen. Dies würden sie entweder unmittelbar oder im Gespräch mit ihrer Lehrkraft mitbekommen.

Während manche Befragte angeben, nicht zu wissen, worüber ein Austausch stattfindet, berichten andere, dass es einerseits um das Schülerverhalten (freizeit-orientierte Kurse) und andererseits um besondere Schwierigkeiten der SchülerInnen sowie die im Unterricht behandelten und die im Förderunterricht zu behandelnden Themen (förderspezifische Kurse) gehe. Vereinzelt würden die Lehrkräfte gemeinsam Unterrichtsmaterialien erstellen. Ein Austausch erfolge entweder persönlich direkt vor dem Kurs oder schriftlich.

Nur in Ausnahmefällen geben SchülerInnen an, dass auch zusammen mit der Kursgruppe Gespräche stattfinden würden. Gesprächsinhalt sei hier vornehmlich das Schülerverhalten.

Die Angaben der *Lehrkräfte* werden für die unterrichtsnahen und die freizeit-orientierten Kurse getrennt dargestellt.

Die befragten Lehrkräfte von SchülerInnen, die an einem förderspezifischen Kurs teilnehmen, berichten mehrheitlich, in Kontakt mit der entsprechenden Förderlehrkraft zu stehen. An einer Schule übernimmt die jeweilige Koordinations-

Heterogene
Schüleraussagen zum
Fördertandemaustausch

Kooperationsinhalte aus
Schülersicht

Austausch bzgl. förder-
spezifischer Kurse aus
Lehrersicht

kraft die Rolle des Fachlehrers und steht in Austausch mit den Förderlehrkräften. Die Intensität des Austauschs scheint zwischen den Befragten zu variieren. Während an zwei Schulen hinsichtlich eines wöchentlich angebotenen Kurses regelmäßige Gespräche zwischen der Fach- und der Förderlehrkraft stattfinden würden, hätten sich die Inhalte einer mehrjährig stattfindenden Blockveranstaltung etabliert. Nach anfänglichen Absprachen bzgl. des Kursinhalts seien in diesem Fall daher keine intensiven Gespräche mehr notwendig. Zwischenzeitliche Rückmeldungen würden organisatorische Aspekte und inhaltliche Aspekte wie das Kursfeedback und die Unterrichtsinhalte sowie -materialien betreffen.

Bei den kontinuierlich stattfindenden Kursen gebe es zwar keine formellen Treffen, eine Absprache vor Kursbeginn habe sich jedoch etabliert. Außerdem werde per E-Mail kommuniziert. Vordergründig sei dabei der Kursinhalt. Es würden Schülerbedarfe geklärt, Prüfungsstoff und -ergebnisse mitgeteilt sowie Unterrichtsmaterialien abgestimmt bzw. zuweilen gemeinsam konzipiert. Die LehrerInnen würden sich ein Kursfeedback von Seiten der Dozierenden einholen und sich über das Schülerverhalten austauschen. Schwierigkeiten bzgl. der Kursdurchführung, der Kursinhalte und hinsichtlich des Schülerverhaltens würden ebenfalls besprochen. Über die Persönlichkeit der SchülerInnen werde nur in Ausnahmefällen bei Bedarf gesprochen. Vereinzelt wird angemerkt, der Austausch habe sich im Laufe der Jahre eingespielt und damit vereinfacht, was als Vorteil von langjährig tätigen DozentInnen gewertet werden kann. Hinsichtlich der Austauschintensität werde wie folgt verfahren: „(...) so viel wie nötig, aber so wenig wie möglich noch zusätzlich belasten, weil jeder hat genug Arbeit“ (Interview 006, Position 115).

An einer Schule läuft der Austausch bzgl. der Kurse über die entsprechende Koordinationskraft des Lehrerkollegiums. In diesem Fall würden organisatorische Belange in der Regel per E-Mail geklärt. An dieser Schule würden sich die Förderkräfte an das Sekretariat wenden, gelegentlich besuche die Koordinationskraft die Kurse. Viel Zeit zum Austausch bleibe nicht. Gleichwohl wird von Dozierenden berichtet, die gut in das Kollegium integriert seien und mit denen informelle Gespräche stattfinden würden. Bei früheren DozentInnen habe es jedoch zum Teil Schwierigkeiten gegeben. Die Frage danach, ob ein direkter Austausch zwischen Fach- und Förderlehrkraft hilfreich gewesen wäre, bleibt unbeantwortet. Außerdem wird die fehlende Kontinuität der FörderlehrerInnen in diesem Zusammenhang bemängelt.

(...) es lief alles über den offiziellen Strang. Ich habe auch nie irgendwelche Kontaktdaten zu diesen Förderlehrkräften bekommen (...). [*Name des Förderanbieters*] hat auch ab und an zu Austauschtreffen eingeladen, aber blöderweise immer wenn ich da war, waren nicht die Kollegen da, die an unserer Schule hier unterrichtet hätten, also ich hab da gar nicht die Möglichkeit gehabt, zu denen in Kontakt zu treten. Natürlich klar, wenn ich [*Name des Förderanbieters*] angeschrieben hätte und ich will jetzt Namen und so weiter und sofort und da hat sich dann aber auch die Problematik ergeben, dass von Seiten [*Name des Förderanbieters*] die Förderlehrkräfte innerhalb von ein paar Wochen gewechselt haben, also da war auch relativ wenig Kontinuität da. (Interview 022, Position 61)

Lediglich eine Lehrkraft berichtet, nicht in Kontakt mit der entsprechenden Förderlehrkraft zu stehen. Nach einer anfänglichen Kontaktaufnahme habe auf Wunsch der Förderlehrkraft kein weiterer Austausch stattgefunden. Mitunter

hätten die fehlende Absprachen nach kursinternen Problemen zur Kursabmeldung eines Kindes geführt. In diesem Zusammenhang wird die Frage aufgeworfen, wie die Kooperations- und Kommunikationsstrukturen von der Programmkonzeption überhaupt vorgesehen seien:

(...) ich finde, das ist vielleicht auch noch ein bisschen unklar, die Beschreibung, (...). Was für ein Zeitfenster nimmt man da? Wie ist es gedacht überhaupt? Ne so, ich denke, das ist der Knackpunkt (...). Wir Lehrkräfte haben da auch nicht irgendwas zu Beginn von MAUS, irgendwie so eine Start-Konzeption bekommen, wo irgendwie jetzt vielleicht drin steht, wie es gedacht ist, wie die Kooperation aussehen könnte, dass man vielleicht- ich weiß nicht, ob es so was gibt? (...) So was, dass man irgendwie weiß, einmal im Quartal oder einmal im Monat trifft man sich (...). (Interview 014, Position 56-67)

An zwei Schulen wird die Problematik der Auslagerung schulischer Inhalte thematisiert. Eine Förderung der SchülerInnen durch schulinternes Personal, welches mit den Kindern und Jugendlichen vertraut sei, wird von manchen Befragten als effektiver eingestuft. Hierfür würden allerdings nicht ausreichend Lehrstunden zur Verfügung stehen. Die folglich notwendigen engen Absprachen zwischen schulinternem und externem Lehrpersonal werden an einer Schule als unzumutbare Aufgabe bezeichnet.

Das, dieses Austausch-Ding halt- das ist alles, von der Struktur her ist das alles schlaue, aber es muss wirklich ein reger Austausch stattfinden. Das ist so, als wenn ein getrenntes Elternpaar ein Kind erzieht, das funktioniert auch nur dann, wenn man sich regelmäßig austauscht und ähm das erfordert regelmäßiges, wirklich so was von konsequentem äh Feedback an den jeweiligen anderen Partner (...). Ich wage zu bezweifeln, ob das in unseren Unterrichtsalltag einzubinden ist. (Interview 021, Position 106)

Eine weitere Problematik wird stellenweise in den teils unterschiedlichen Arbeitszeiten von Förder- und Lehrkraft gesehen. Dadurch werde ein Austausch erschwert. Es wird von Befragten aus vermutet, dass die Bereitschaft von KollegInnen zu einem intensiven Austausch nicht gegeben sei bzw. dass ein vorhandener Austausch eher geringfügig sei.

Diejenigen, die im Austausch mit der Förderlehrkraft stehen, empfinden die Kooperationsmechanismen als zufriedenstellend und ausreichend. Bei einem fehlenden Austausch wird einerseits die selbstständige Arbeit der Förderlehrkraft positiv hervorgehoben, andererseits wird die mangelnde Information bei Schwierigkeiten negativ angeführt. Chancen eines Austauschs werden von allen befragten Lehrkräften gesehen. Vordergründig wird der Abgleich der Unterrichtsinhalte angemerkt. Die Bedeutsamkeit eines Austauschs ergibt sich bei manchen Befragten insbesondere aus dem Bedürfnis heraus, Schülerbedarfe zu klären, Erfahrungswerte vermitteln zu können und auf dem aktuellen Stand zu sein.

(...) da sehe ich vielleicht diese Reibungsverluste, dass die Förderlehrkraft, wenn nicht eine intensive Absprache da ist, die Förderlehrkraft nicht so eins zu eins das rüber bringt. Und die Schüler, bei manchen Förderlehrkräften kamen die schon und haben gesagt: ‚Verstehe ich überhaupt nichts, ehrlich gesagt, der Kurs bringt uns nichts‘. Dann ist das schade. (Interview 030, Position 71)

Nach Aussage zweier Befragter würden in der Regel keine Gespräche zwischen dem Tandem Lehrkraft-DozentIn und einzelnen SchülerInnen bzw. deren Eltern stattfinden. Entweder bestünde hierzu kein Anlass oder die zeitliche Kapazität sei

Kritische Sicht auf Auslagerung von Schulhalten

Hindernisse des Austauschs

Zufriedenstellende Kooperation bei vorhandenem Austausch

Unterschiedlicher Austausch bzgl. freizeit-orientierter Kurse nach Lehreraussage

nicht vorhanden.

Auch bei den freizeitorientierten Kursen zeigt sich kein einheitliches Bild im Hinblick auf die Kooperationsstrukturen und die Kooperationsintensität zwischen schulinternem und externem Lehrpersonal. Das gesamte Kooperationspektrum von keinem, geringem und regelmäßigem Kontakt ist abgedeckt.

Ein nicht vorhandener bzw. geringer Austausch wird begründet mit der zentralen Koordination durch die Schulleitung bzw. mit der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Förderlehrkräfte. Auch die zeitlichen Kapazitäten würden eine Rolle spielen.

(...) da bin ich eigentlich immer der Meinung, man kann sich auch zu Tode reden und auch einfach mal den Leuten das zutrauen und die werden das dann schon auch äh, die wollen ja auch ihren Job gut machen, oder? Also, da geh ich jetzt einfach mal positiv davon aus, ja, also. (...) zu viel muss man sich nicht unbedingt austauschen oder zu viel kontrollieren sollte man auch nicht, weil dann wird es ja zu einer Belastung, wenn man nochmal dafür Zeit investieren müsste, ne. Also da würde ich dann schon sagen, lassen wir die Herrschaften mal machen, solange sich keiner, keiner extrem beschwert ist es dann schon in Ordnung und wenn mal die [*Name der Koordinationskraft*] mal reinguckt, dann wird es ja eigentlich reichen (...). (Interview 019, Position 118-134)

Überwiegend informeller Austausch

Ein vorhandener Austausch verlaufe in der Regel informell und persönlich bzw. schriftlich. Inhaltlich würden dabei die Kurskonzeption, Anliegen der SchülerInnen sowie insbesondere Schwierigkeiten bei der Kursdurchführung im Vordergrund stehen. Ein Austausch würde regelmäßig, jedoch bedarfsgerecht stattfinden.

Kooperationszufriedenheit unabhängig von Austauschintensität

Die Zufriedenheit bzgl. der Kooperationsstrukturen steigt nicht mit höherem Intensitätsgrad. Während sich eine Lehrkraft positiv im Hinblick auf niederschwellige Kooperation äußert, beschreibt eine andere Lehrkraft einen regelmäßigen Austausch als ausbaufähig.

Da ist noch, also das würde ich noch ein bisschen als defizitär bezeichnen, da hat es auch eine Weile gedauert, bis dann klar war, dass man irgendwie mit den Klassenlehrkräften in Kontakt sein, (...) damit wir als Lehrkräfte in der Klasse auch einfach informiert sind und das aufarbeiten können, was die Förderlehrkraft einfach zeitlich nicht kann, und auch sonst wäre es schwierig für die Förderlehrkraft, weil die Förderlehrkraft die Kinder eben auch nicht so kennt wie jetzt die Klassenlehrkräfte. (...) also es wird zunehmend besser, das waren so, na ja so Anfangsschwierigkeiten auch, dass es nicht nur darum geht, diese AG zu leiten, sondern dass da drum herum eben auch noch ein bisschen was dann zu leisten ist. (Interview 005, Position 28-30)

Mangelnde konzeptionelle Vorgaben aus Lehrersicht

In diesem Zusammenhang wird von Befragterseite aus darauf verwiesen, dass die Programmkonzeption zu wenig Orientierung biete: „Also prinzipiell ist das konzeptionell noch zu wenig untermauert“ (Interview 005, Position 61). Ein Austausch sei diesen Lehrkräften wichtig, um Unterstützung zu bieten sowie um Konflikte aus dem Kurs aufzugreifen und lösen zu können.

Schulspezifische Kooperationsintensität

Es kristallisieren sich Schulen heraus, an denen sowohl im Förder- als auch im Freizeitbereich ein Austausch zwischen den Fördertandems gegeben ist und Schulen an denen in beiden Bereichen nur eine geringe Kooperation vorhanden ist.

Die Ergebnisse für die *Förderlehrkräfte* werden ebenfalls unterteilt in die Bereiche „förderspezifische Kurse“ und „freizeitorientierte Kurse“ dargestellt.

Bei den unterrichtsnahen Kursen zeigt sich, dass die Hälfte der Dozierenden einen intensiven Austausch mit der Fachlehrkraft pflegt. Hauptansprechpartner sei in diesem Fall das Fachpersonal, bzgl. organisatorischer Belange werde mitunter die Schulleitung kontaktiert. Im Austausch mit der Fachlehrkraft stehe der fachliche Aspekt im Vordergrund, d.h. Inhalte des Unterrichts und des Förderkurses, Prüfungsleistungen der SchülerInnen und deren spezifische Probleme sowie Lern- und Leistungsentwicklung. Dadurch würden die Schul- und die Förderstunden verknüpft. Außerdem werde die Schüleranwesenheit und ggf. der aktuelle Gemütszustand der SchülerInnen kommuniziert. Über die Familienverhältnisse der SchülerInnen werde nur in seltenen Fällen gesprochen. Darüber hinaus würden gelegentlich Unterrichtsmaterialien ausgetauscht oder gemeinsam konzipiert. Der Austausch erfolge regelmäßig vor bzw. nach dem MAUS-Kurs auf informeller Basis oder per E-Mail bzw. selten telefonisch. Bei diesen FörderlehrerInnen zeigt sich eine grundsätzliche Zufriedenheit in der Kooperation. Die DozentInnen sind sich einig, dass ein fachlicher Austausch mit der schulischen Lehrkraft notwendig sei, um eine Verzahnung zwischen den Unterrichtseinheiten herzustellen: „Also es ist so, dass [*Name der Fachlehrkraft*] natürlich kennt die Klasse besser. Und die Fachlehrkraft kann schon immer sagen ‚Ja, Sie sollen vielleicht lieber-‘, also was soll man wiederholen. (...) also ich weiß ganz genau, was zu tun ist immer“ (Interview 031, Position 47). Ein intensiverer Austausch ist aus Sicht der Befragten nicht notwendig.

Die andere Hälfte der Förderlehrkräfte legt dar, keinen oder kaum Austausch mit der Fachlehrkraft zu betreiben. Begründet wird dies vereinzelt damit, dass der Kurs kaum an den Schulunterricht gekoppelt sei. Teilweise finde ein Eingangsgespräch statt, was bei Blockveranstaltungen als ausreichend empfunden werde. Vereinzelt sei außerdem die Schulleitung HauptansprechpartnerIn. In einem Fall, sei nicht ersichtlich aus welchen Gründen kein Austausch zustande komme. Erwogen werde der damit einhergehende zeitliche Mehraufwand für das Lehrpersonal.

Schwierigkeiten in der Kooperation mit der Fachlehrkraft werden von denjenigen Dozierenden der förderspezifischen Kurse geäußert, die an der jetzigen Schule in intensiver Kooperation mit dem Fachpersonal stehen. Während diese sich an der jetzigen Schule gut betreut fühlen würden, seien an anderen Schulen Probleme aufgetaucht. Entweder habe ausschließlich ein Eingangsgespräch ohne weitere Kooperation stattgefunden oder die Kontaktaufnahme habe sich bereits schwierig gestaltet: „Ich habe sechs oder sieben Wochen gebraucht, bis ich einen Termin bei der Fachlehrkraft hatte, um überhaupt zu wissen, was ich zu tun hab“ (Interview 004, Position 264).

Bei den freizeitausgerichteten Kursen zeigt sich ein einheitlicheres Bild. Während selten keinerlei Austausch mit der Fach- bzw. Klassenlehrkraft stattfinde, hätten die übrigen Förderlehrkräfte Kontakt mit der Fach- bzw. Klassenlehrkraft. Mitunter wird angegeben, die Schulleitung fungiere als HauptansprechpartnerIn. Thematisiert werden im Austausch organisatorische Aspekte ebenso wie der allgemeine Kursablauf und Besonderheiten sowie Schwierigkeiten bei der Kursdurchführung. Dabei werde das Schülerverhalten im regulären Schulunterricht und im Förderkurs abgeglichen. Über schülerseitige Eingangsvoraussetzungen finde kaum ein Austausch statt. Von Seiten einiger FörderlehrerInnen wird dies bekräftigt, um die Kursdurchführung möglichst unbefangen zu beginnen. Die Kontaktintensität variiert von unregelmäßigen bis hin zu fast wöchentlichen Treffen. Einheitlich wird angegeben, der Austausch finde face-to-face auf informeller Basis statt.

Die Förderlehrkräfte fühlen sich durchweg gut von der jetzigen Schule betreut. Dies hänge mit der leichten Verfügbarkeit der Fach- bzw. Klassenlehrkräfte und der Schulleitung zusammen. Eine Kooperation wird vor allem deshalb als gewinnbringend eingestuft, weil so vorab eine Einschätzung der Schülerschaft vorgenommen werden könne. Während systematischere Treffen vereinzelt befürwortet werden, wird von anderer Seite dagegen gehalten, dass feste Termine die Abläufe erschweren würden.

Die Mehrheit der Fördertandems stimmt bzgl. der Kooperationsmechanismen in ihren Aussagen überein, bei wenigen Fördertandems machen sich zwischen den Aussagen bzw. der Wahrnehmung des Austauschs Unstimmigkeiten bemerkbar. Während sich z.B. die Förderlehrkraft eines Kurses im Unklaren darüber ist, weshalb kein Austausch stattfindet und eine Kooperation mit schulinternen Lehrkräften als sinnvoll erachtet würde, besteht bei der Klassenlehrkraft der Eindruck, es sei seitens der externen Kraft kein Interesse vorhanden.

I.: (...) findet ein Austausch statt mit den Klassenlehrkräften der Kinder?

B.: Nein, gar nicht.

I.: Und würden Sie sich das wünschen, dass es da einen Austausch gibt?

B.: Ja, ich denke, das wäre schon gut, weil die Klassenlehrkräfte natürlich die Kinder besser, noch besser kennen als ich das jetzt schaffe oder [*Name der Schulleitung*].

I.: Ähm, was denken Sie denn woran liegt es, dass (...) da kein Austausch zustande kommt? 00:10:14-8

B.: Das ist eine gute Frage, das kann ich jetzt gar nicht so beantworten. Vielleicht ist es auch einfach zu viel Aufwand, ich weiß es nicht. (Interview 016, Position 71-76)

(...) der Punkt war so für mich, dass ich gedacht habe, ich habe ganz am Anfang mal, als es anließ, mich vorgestellt, bin auf die Förderlehrkraft zugegangen (...), habe gesagt ‚Ich bin die Klassenlehrkraft, ich bin jederzeit ansprechbar. Wie ist es gewünscht, (...) soll ich alle zwei Wochen mal vorbei kommen oder so oder einmal im Monat, oder?‘ ‚Nein, nein, wenn es läuft, läuft es‘ und so (...) aber ich habe nicht den Eindruck, dass da ein Interesse ist, ein Anliegen von Seiten der Förderlehrkraft, irgendwas rück zu melden oder irgendwas abzusprechen. (Interview 014, Position 65-69)

Neben einer Kooperation mit der Fach- bzw. Klassenlehrkraft, wird von einigen Befragten Auskunft zu einem Austausch zwischen den MAUS-DozentInnen und weiteren Schulakteuren gegeben. Hierzu zählen weitere LehrerInnen, die Schulleitung, die Koordinierungskraft sowie die Schülerschaft.

Hauptansprechperson der *Dozierenden* der freizeitorientierten Kurse ist überwiegend die Schulleitung. Die Förderlehrkräfte der unterrichtsnahen Kurse benennen überwiegend die Klassen- bzw. Fachlehrkraft als HauptansprechpartnerIn. Teilweise finde auch hier ein Austausch während des Kursverlaufs mit der Schulleitung statt.

Mit der Schulleitung hätten insbesondere vor Kursbeginn Einführungsgespräche stattgefunden und in Einzelfällen sei eine Materialausgabe erfolgt. Im Kursverlauf sei die Schulleitung überwiegend AnsprechpartnerIn bzgl. organisatorischer

Aspekte (z.B. Terminabsprachen und Schüleranwesenheit) und eines Kursfeedbacks. Gelegentlich finde auch ein Austausch über die Schülerschaft (z.B. deren Kursmitarbeit und Verhalten sowie deren Familienverhältnisse) statt. Die Förderlehrkräfte fühlen sich an den Schulen gut betreut. Der informelle Austausch sei ausreichend und erfordere keine Intensivierung.

Während etwa die Hälfte der befragten DozentInnen angibt, neben der Schulleitung bzw. der Koordinationskraft und ggf. der Klassen- bzw. Fachlehrkraft niemanden aus dem Lehrerkollegium zu kennen, sind der anderen Hälfte einige Lehrkräfte aus dem Kollegium bekannt. Mitunter finde auch ein Austausch über MAUS statt. Insbesondere die Dozierenden einer Schule würden dem Kollegium vorab vorgestellt und würden unregelmäßige informelle Kontakte pflegen.

(...) meistens sitzen wir nach der Stunde noch im Lehrerzimmer und ich bin ja, also ich bin ja keine Lehrkraft der Schule, sondern nur einmal die Woche da als externe Kraft und da ist es immer relativ ungezwungen, dass man noch eine halbe Stunde irgendwie mit anderen Kollegen spricht und Kaffee trinkt. Also da ist mal die Einschätzung jetzt speziell an der Schule hier äh, dass es eben alles sehr unkompliziert abläuft. (Interview 003, Position 50)

Fehlende Kontakte zum Kollegium werden aus Zeitgründen vereinzelt als nicht änderungsbedürftig eingestuft.

Einige DozentInnen geben Auskunft zu einem Austausch mit der Schülerschaft. Bei den unterrichtsnahen Kursen würden die Dozierenden über Klassenarbeiten und Schulnoten informiert. Über beide Fördersäulen hinweg wird teilweise über schulische und familiäre Probleme sowie andere schulische Belange gesprochen. Die DozentInnen würden die TeilnehmerInnen vereinzelt auf die Teilnahmebedingungen hinweisen. Das Schülerfeedback steht im Vordergrund bei dem Austausch. Die meisten Förderlehrkräfte geben an, ein gutes Verhältnis zu den SchülerInnen zu pflegen. Nur in wenigen Fällen werde auch ein Feedback der Eltern eingeholt.

Ein paar InterviewpartnerInnen beschreiben „freie Hand“ (Interview 016, Position 63) auf unterschiedlichen Ebenen zu haben. Während zwei Dozierende bzgl. der Kursdurchführung freie Hand hätten, betont eine Förderlehrkraft einen Austausch mit der Schule ohne die Zwischeninstanz des Förderanbieters zu betreiben. Dies werde auf eine langjährige Zusammenarbeit mit dem Förderanbieter zurückgeführt. Eine langjährige Tätigkeit an der Schule bringe eine Förderlehrkraft damit in Verbindung, dass eine eigenständige Kurskonzeption erfolge, bei einer anderen Förderlehrkraft wird das auf fehlende schulseitige Wünsche bzgl. der Kursdurchführung zurückgeführt.

Einige InterviewpartnerInnen berichten von Problemen mit anderen Schulen, an denen sie bereits tätig gewesen seien. Die Kooperation sei zum Teil „verheerend“ (Interview 004, Position 180) gewesen. Im Vergleich zur aktuell tätigen Schule machen sich insbesondere folgende Unterschiede bemerkbar: Primär wird der fehlende Kontakt zur Schule, d.h. zum Lehrerkollegium, der Fach- bzw. Klassenlehrkraft inbegriffen, und zur Schulleitung, bemängelt. Mitunter habe kein Eingangsgespräch mit der Schule stattgefunden. „Da gibt es massive Unterschiede. Ja, also in der [*Name einer anderen Schule*] hatte ich im Prinzip überhaupt keinen Kontakt mit der Schule, außer mit dem Hausmeister, weil der mir das Klassenzimmer nachmittags aufschließen musste“ (Interview 025, Position 183). Die Förderlehrkraft einer anderen Schule beschreibt die Kooperation folgendermaßen:

(...) da waren MAUS-Kurse so diese dunkle Kammer. Also das ist irgendwo so

Teilweise informelle Kontakte zum Lehrerkollegium

Austausch mit der Schülerschaft aus Förderlehrersicht

Zunehmende Freiräume bei langjähriger Tätigkeit

Probleme im Austausch mit vorherigen Schulen

ganz rechts außen passiert, man schrieb das auf sein Programmheftlein, weil Werbung machen ist immer gut und das war es aber dann gewesen, zumindest in der Anfangszeit. Wie es heute läuft, weiß ich nicht. (Interview 004, Position 219)

Die zweite vordergründige Schwierigkeit sei auf organisatorischer Ebene verankert. Es werden verschiedene Aspekte von den Förderlehrkräften aufgezählt: Entweder sei die Förderlehrkraft ohne Vorstellung und Einführung in die Kurse geschickt worden oder die Kursdurchführung sei der Schule nicht bekannt gewesen.

Also da wusste man auch am ersten Kurstag nicht, dass ich den Kurs anbiete, dass wir einen Raum brauchen, also das war wirklich schlimm [*lacht*], ich stand da mit 14 Kindern dann auf dem Flur, das war- das vergesse ich nicht so schnell. (Interview 016, Position 190)

Auch fehlende Planungssicherheit und fehlende Informationen über organisatorische Belange der Kursdurchführung seien ein Thema gewesen.

Ich wusste zum Beispiel auch nicht, dass ich fehlende Kinder zu melden habe, das habe ich (...) zufällig erfahren, weil ein Kind einfach länger nicht mehr gekommen ist, dann habe ich gefragt, ob das Kind (...) noch kommt, (...) dann haben sie mich gefragt ‚Was, wieso kommt das Kind nicht, warum wissen wir das nicht? (...). (Interview 025, Position 183)

Teilweise wird berichtet, die Probleme wären dem Förderanbieter gemeldet worden, wodurch vereinzelt Besserungen erzielt worden wären.

In diesem Zusammenhang wird auch auf das schulseitige Engagement und das schulische Eingebunden-Sein in das Unterstützungssystem verwiesen. „I.: Und gab es da noch Unterschiede, die ihnen aufgefallen sind? B.: Das liegt aber meistens eher also an den Schulen, also das liegt aber an den Schulen dann, wie die auch in das MAUS-Projekt eingebunden sind“ (Interview 016, Position 210-211). In Einzelfällen wird das schulseitige Engagement auch für die eigene Arbeit als wichtig eingestuft. Darüber hinaus betont etwa die Hälfte der befragten Förderlehrkräfte, dass es wesentlich auf engagierte Einzelpersonen ankomme.

(...) aber ich denke, das geht sehr gut. Und das hängt halt sehr viel auch von Einzelpersonen ab, also jetzt [*Name der Ansprechperson des Förderanbieters*] macht das sehr engagiert für [*Name des Förderanbieters*], und wenn man dann auch also engagierte Ansprechpersonen hat wie hier [*Name der Koordinationskraft der Schule*], dann läuft es auch reibungslos mehr oder weniger (...). (Interview 025, Position 317)

Ein Austausch der DozentInnen mit weiteren schulischen Akteuren wird von den befragten *Lehrkräften* hintergründig thematisiert.

An einer Schule scheint bei den Befragten wenig über Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zwischen den Förderlehrkräften und dem Lehrerkollegium sowie der Schulleitung bekannt zu sein. Es bestehen zwar Annahmen hierüber, sichere Aussagen können jedoch kaum getroffen werden. Weitere Aussagen weisen darauf hin, dass eine Integration ins Lehrerkollegium nicht erfolgt: „(...) die kommen ja sozusagen als Marsmännchen an die Schule (...). Die haben keinen, wirklich keinen Kontakt zu den anderen Lehrkräften“ (Interview 021, Position 132).

An einer Schule habe eine Fachkonferenz für schulinterne und externe Lehrkräfte stattgefunden, um die bereichsspezifische Arbeitsweise miteinander abzustimmen.

Bedeutsamkeit schul-
seitigen Engagements aus
Förderlehrersicht

Schulspezifische
Informationsgrundlage der
Lehrkräfte zu schulischen
Kooperationsstrukturen

An einer anderen Schule sei eine angedachte Einführungsveranstaltung für alle Förderlehrkräfte aufgrund der Terminfindung nicht erfolgt.

Eine Lehrkraft erläutert, dass die Dozierenden vor Kursbeginn über Schulregularien informiert und eingeführt würden. Die Vorbereitung und Planung falle in den Aufgabenbereich der stellvertretenden Schulleitung und der Schulleitung, individuelle Terminabsprachen seien Aufgabe der jeweiligen Fachlehrkräfte.

Mitunter werden Angaben zu einem Austausch mit der Schülerschaft gegeben: Bei den förderspezifischen Kursen gehe es vornehmlich um die Schülermitarbeit und ein schülerseitiges Feedback, bei den freizeitorientierten Kursen erfolge vereinzelt eine Kurserinnerung an die SchülerInnen.

Von den befragten *SchülerInnen* liegen nur wenige Aussagen zu einem Austausch zwischen den Förderlehrkräften und Schulakteuren außer den Fach- bzw. Klassenlehrkräften vor.

Manche SchülerInnen geben an, die Förderlehrkraft unterhalte sich gelegentlich mit der Schulleitung. Gesprächsinhalte sind dabei nur selten bekannt: Es gehe um den Kursablauf, die Mitarbeit der SchülerInnen sowie das allgemeine Schülerverhalten. In Einzelfällen wird zudem berichtet, die DozentInnen würden den SchülerInnen Feedback bzgl. des Kurses geben und die SchülerInnen über Konditionen der Kursteilnahme informieren.

Eltern

Ein Austausch der Eltern über MAUS außerhalb ihres Mikrosystems erfolgt mit drei weiteren Akteuren: der Schule an sich, den Förderlehrkräften im Speziellen sowie Eltern von MitschülerInnen ihres Kindes.

Um die Eltern über das Unterstützungssystem zu informieren, werden nach Aussage der *Lehrkräfte* von Schulseite vornehmlich zwei Instrumente eingesetzt: Elternbriefe und Elternabende.

Elternbriefe seien an ein paar Schulen zum einen bei Programmeinstieg als allgemeine Informationsgrundlage und zum anderen jeweils zu Schuljahresbeginn bzgl. des aktuellen Kursprogramms ausgegeben worden. Dem Kursprogramm sei an manchen Schulen ein Formular angehängt, auf dem die Eltern die Teilnahme ihres Kindes bestätigen müssten. An manchen Schulen würden die LehrerInnen als Zwischeninstanz fungieren, d.h. sie würden von der Schulleitung aufgesetzte Elternbriefe an die SchülerInnen ausgeben, die diese wiederum an ihre Eltern weiterleiten sollten.

Auch bei Elternabenden sei MAUS Gesprächsthema. Die Häufigkeit bleibt unklar. Folgendes Zitat weist darauf hin, dass MAUS nicht regelmäßig Gesprächsthema zu sein scheint: „(...) es kann sein, dass es beim Elternabend- ja ähm angesprochen wird“ (Interview 010, Position 51).

Innerhalb mancher Interviews lassen sich Widersprüche hinsichtlich der Informationsintensität erkennen: „Ich glaube nicht, dass die Eltern jetzt hier besonders gut eingebunden sind (...). Ja, das wird dann beim Elternabend immer vorgestellt und dann sagen die Klassenlehrkräfte: ‚Wir haben eben neben dem normalen Unterricht noch folgendes Angebot da‘.“ (Interview 021, Position 168-171) sowie „(...) und ich denke, wir erwähnen das natürlich auch immer wieder in

Unterschiedliche
Kooperationsinhalte je
nach Fördersäule

Elternbriefe und
Elternabende als
Informationsinstrumente
aus Lehrersicht

Stellenweise
Widersprüchlichkeiten
bzgl. der Informations-
intensität

Elterngesprächen ähm- (...) eher so nebenbei sag ich jetzt mal, aber es wird von unserer Seite her schon auch immer stark thematisiert (...)“ (Interview 026, Position 77). Vor allem an einer Schule machen sich Widersprüchlichkeiten – auch zwischen verschiedenen Interviews – bemerkbar.

Auch in formellen und informellen Elterngesprächen werde MAUS thematisiert. Von Lehrerseite aus gehe es dabei um Grundsatzinformationen sowie häufige Fehlzeiten des Kindes, die Eltern würden das Gespräch bei Programmfeedback sowie vereinzelt bei Anregungen zum Kursprogramm suchen. Selten wird mitgeteilt, MAUS werde auch bei Informationsveranstaltungen als zusätzliches Förderangebot gezielt beworben.

An der Hälfte der Schulen gestalte die Elternarbeit sich generell schwierig. Teilweise würden die SchülerInnen dieses Bild bestätigen, indem sie sagen würden, ihre Eltern wüssten nicht was unter MAUS zu verstehen sei und welches Kursangebot von den Kindern besucht werde. Mitunter werde auch in der mangelnden Kenntnis der deutschen Sprache ein Hindernis für einen adäquaten Informationsfluss gesehen.

Von Seiten der befragten *Eltern* wird ebenfalls ein schriftlicher Informationsfluss und ein Austausch auf Elternabenden berichtet.

Während MAUS an manchen Schulen regelmäßig Gesprächsthema zu sein scheint, sei an anderen Schulen nur zu Programmeinstieg eine Information am Elternabend erfolgt. Ebenso werde das konkrete Kursprogramm an manchen Schulen vorgestellt, während dies an anderen Schulen nicht erfolge. Auch ein Austausch in individuellen Elterngesprächen wird angesprochen. Teilweise seien die Eltern über eine MAUS-Teilnahme der jeweiligen Schule zu Beginn informiert worden, teilweise erhielten die Eltern zu Beginn jeden Schuljahres eine schriftliche Programmübersicht.

Gelegentlich berufen sich die befragten Eltern auf Rückmeldungen ihrer Kinder. Diese würden über das gesamte Schuljahr hinweg erfolgen und seien im Einzelfall ausreichend.

Aufgrund bestehender Kontakte zu schulischen Lehrkräften und einer gewissen Eingebundenheit in die Schule wird eine generelle Zufriedenheit der Eltern mit dem schulseitigen Informationsfluss zu MAUS geäußert. Nur in einem Fall sei keine Information zum Unterstützungssystem erfolgt.

Die Eltern geben geschlossen an, nicht in die Gestaltung des Kursprogramms einbezogen zu werden. Dies werde überwiegend auch nicht gewünscht, da einerseits das bestehende Kursprogramm als gut erachtet werde und andererseits gewisse Unsicherheiten diesbezüglich bestehen würden. Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, gerade im Bezug auf freizeitorientierte Angebote Schülerwünsche abzufragen. Nur in Einzelfällen werden in diesem Zusammenhang Wünsche bzgl. der Programmausrichtung getätigt: So sei die Erweiterung des Unterstützungssystems auf die Oberstufe sinnvoll und wünschenswert.

Während den *DozentInnen* der freizeitausgerichteten Kurse die Eltern zumindest flüchtig bekannt seien, habe fast keiner der Förderlehrkräfte der unterrichtsnahen Kurse bereits Kontakt zu den Eltern gehabt.

Bei den freizeitorientierten Kursen handle es sich um informelle, kurze Gespräche, die meist beim Hinbringen bzw. Abholen der Kinder zustande kämen. In einem

Teilweise generell
schwierige Elternarbeit

Schriftlicher und verbaler
Informationsfluss nach
Aussage der Eltern

Zufriedenheit bzgl. der
Austauschstrukturen aus
Elternsicht

Kein elternseitiges
Mitspracherecht bei der
Programmgestaltung

Unterschiedliche
Kontaktintensität zwischen
Eltern und Dozierenden

Informeller Austausch
bei freizeitausgerichteten
Kursen

Ausnahmefall bestehe intensiverer Kontakt, da der Kurs als Familienkurs konzipiert sei und daher auch Eltern teilnehmen würden. Die Gesprächsthemen sind in der Regel basal, wobei es sich überwiegend um organisatorische Belange drehe. Vereinzelt werde über Kursinhalte und über die SchülerInnen gesprochen. Eine Förderlehrkraft weist darauf hin, dass der Austausch ausbaufähig sei und etwaige Vorteile mit sich bringen würde.

Hatte ich, aber- also sehr wenig. Da- so informeller Natur, falls mal, wenn mal Eltern vorbeikommen, ihre Kinder abholen nach der Schule dann ist da mal ein bisschen was gelaufen, aber da wär auf jeden Fall auch nach oben hin noch Spiel (...). (...) noch besser informiert zu sein über das Umfeld (...) der Kinder und daher- also ich sag mal, besser einschätzen zu können (...), warum sie teilweise so reagieren wie sie reagieren. Oder auch, äh ja sozusagen über das Umfeld der Kinder einfach mehr zu erfahren. (Interview 003, Position 40-42)

Nur eine der befragten FörderlehrerInnen eines unterrichtsnahen Kurses habe Kontakt zu Eltern der geförderten SchülerInnen. Der Kontakt ergebe sich meist dann, wenn er direkt von einer Seite gesucht werde. Dabei gehe es sowohl um organisatorische als auch um inhaltliche Aspekte. Formelle Treffen seien nicht anberaunt. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass keine Vorgaben bzgl. eines Austauschmodells vorhanden seien. Eine Schwierigkeit wird darin gesehen, dass einige der Eltern kaum deutsche Sprachkenntnisse hätten und ein Austausch daher teilweise schwierig sei.

Die Aussagen der *Eltern* weisen in die gleiche Richtung: Die deutliche Mehrheit der befragten Eltern gibt an, keinerlei Kontakt zu den FörderlehrerInnen zu haben. Vereinzelt sei die Förderlehrkraft bekannt von der Abholung des Kindes. Dieser Einblick bzw. die Rückmeldungen der Kinder würden den Eltern meist ausreichen, um sich einen Eindruck zu verschaffen. Ein explizites Gespräch sei nicht notwendig bzw. würde bei Bedarf initiiert werden. Eine Kontaktaufnahme seitens der Dozierenden erfolge nicht.

Ausschließlich im Falle eines Förderkurses habe ein inhaltlicher Austausch zwischen einem Elternteil und der Förderlehrkraft stattgefunden: „(...) ich rede, also wie [*Name des Kindes*] wo es was Schwachpunkt ist (...). Was ich da zu Hause machen kann, damit mein Kind noch besser wird (...). Tipps, besser gesagt, ja, wie ich meinem Kind helfen kann“ (Interview 013, Position 97-99). In der Verknüpfung dieser Mikrosysteme würden Vorteile für die Förderung des Kindes gesehen. Regelmäßigere Absprachen seien hier erwünscht.

Von den *SchülerInnen* liegen kaum Auskünfte zu einem Austausch zwischen ihren Eltern und den MAUS-DozentInnen vor. Die getätigten Angaben weisen darauf hin, dass entweder kein Kontakt zwischen den Akteuren besteht oder Unklarheit darüber besteht.

Hinsichtlich eines Austauschs mit anderen Eltern werden nur von wenigen Befragten Aussagen getätigt.

Ein paar *Eltern* geben an, sich nicht mit anderen Eltern über das Unterstützungssystem oder einzelne Kursangebote auszutauschen, mitunter weil ohnehin kein Kontakt zu anderen Eltern bestehe. Nur in einem Fall finde ein minimaler Austausch über die schulischen Fördermöglichkeiten allgemein statt. Innerhalb eines freizeitorientierten Eltern-Kind-Kurses kommen die Eltern nach Aussage der

Kaum Austausch bzgl. förderspezifischer Angebote

Überwiegend keine Kontakte zu den Dozierenden aus Elternsicht

Kaum Austausch über MAUS zwischen Eltern

durchführenden *Förderlehrkraft* untereinander ins Gespräch. Darüber hinaus gibt ein *Kind* an, eine andere Mutter habe den Eltern bzgl. eines Förderkurses Bescheid gegeben.

Kooperation zwischen Schulen und Förderanbietern

Hinsichtlich eines Austauschs zwischen den Mikrosystemen „Schulen“ und „Förderanbieter“ liegen Aussagen der schulinternen Lehrkräfte und der MAUS-DozentInnen vor.

Nach Aussage der befragten *Lehrkräfte* gibt es an den Schulen entweder eine hauptkoordinierende Person für MAUS oder verschiedene Lehrkräfte aus dem Kollegium sind zuständig für die Kooperation mit bestimmten Förderanbietern. Vor Beginn eines neuen Schuljahres würden Planungsgespräche zwischen Schulen und Förderanbietern zum künftigen Kursprogramm stattfinden. Bei Förderkursen gebe es vereinzelt vorherige Absprachen zwischen der Schulkoordinationskraft und dem Anbieter bzgl. der Kurskonzeption. Eine Lehrkraft gibt an, die Funktionsweise der Kooperation sei abhängig von den einzelnen Anbietern.

Die Förderanbieter würden sich mit der Schule bei noch verfügbarem Stundenkontingent in Verbindung setzen. Zum Teil wird außerdem von anbieterseitigen MAUS-Veranstaltungen mit schulischen Vertretern und den FörderlehrerInnen berichtet.

In einem Ausnahmefall hätte trotz mehrerer Gespräche und Einschalten der Zuständigen des Fachbereichs Bildung der Stadt Mannheim keine Einigung zwischen einer Schule und einem Förderanbieter bzgl. der Konzeption förderspezifischer Kurse erzielt werden können, sodass die unterrichtsnahen Kurse letztlich aus dem Programm genommen worden seien.

Einige *Dozierende* zeigen hinsichtlich der Kooperation zwischen Schulen und Förderanbietern Unsicherheiten, nehmen aber an, dass unter anderem ein Austausch bzgl. der Generierung des schulindividuellen Kursprogramms, der Programmorganisation, der eingesetzten DozentInnen und der schülerseitigen Lern- und Leistungsentwicklung bestehe.

Im Falle eines Förderkurses habe ein Vorgespräch zur Kursplanung zwischen der Förderlehrkraft sowie den AnsprechpartnerInnen der Schule und des Anbieters stattgefunden. Zudem wird vereinzelt berichtet, dass bei massiven Problemen in der Arbeit an den Schulen von Seiten des Anbieters Gespräche zwischen den AnsprechpartnerInnen der Schule und des Förderanbieters sowie der Förderlehrkraft angesetzt worden seien.

4.3.5 Auswirkungen

Es machen sich Programmauswirkungen auf unterschiedlichen Ebenen bemerkbar, wobei größtenteils positive Aspekte Berücksichtigung finden. Auch keine spürbaren Veränderungen werden benannt.

Der Fokus liegt deutlich auf Auswirkungen bei den geförderten SchülerInnen, Auswirkungen auf die Schulen als Einrichtung werden hintergründig thematisiert. Auswirkungen auf der Ebene der FörderlehrerInnen, der LehrerInnen und der Familien stellen akteursspezifische Themen dar. Hierzu liegen jeweils ausschließlich bzw. überwiegend Aussagen der entsprechenden Akteursgruppe vor.

Schülerebene

Für die Befragten zeigen sich ähnliche Ergebnisse hinsichtlich der wahrgenommenen Auswirkungen des Unterstützungssystems auf die geförderten Kinder und Jugendlichen.

Die befragten *LehrerInnen* und *DozentInnen* sehen mehrheitlich Auswirkungen der Schülereteiligung. In welchem Maß die SchülerInnen profitieren würden, könne nach Aussage der LehrerInnen nicht pauschal gesagt werden, sondern sei abhängig von der Mitarbeit, der Lernhaltung und dem Leistungsniveau der einzelnen SchülerInnen. Bedeutsam sei außerdem eine schülerorientierte Ausrichtung der Kurse.

An einer Schule sind die Lehrkräfte zurückhaltend darin, von konkreten Auswirkungen zu sprechen. „Also das sind ja so, so punktuelle Sachen, also da ist hier mal ein Kurs, also ich weiß jetzt nicht, ob man von wirklichen Auswirkungen sprechen kann“ (Interview 010, Position 109). Auch die Kollegin/der Kollege zeigt sich skeptisch: „Das finde ich immer sehr schwierig, weil ich ja nicht weiß, wie es wäre, wenn sie nicht daran teilgenommen haben, also es gibt ja keine Eingangsdiagnostik und dann noch eine Abschlussdiagnostik“ (Interview 014, Position 147).

Am häufigsten wird von den Lehrkräften eine Steigerung des Selbstbewusstseins und des Selbstwertgefühls durch Erfolgserlebnisse im Freizeit- oder Schulbereich angesprochen. Auch von den Förderlehrkräften wird dies teilweise geäußert. Eine vordergründige Rolle im persönlichkeitsbildenden Bereich spielt laut den schulinternen und externen Lehrkräften außerdem die Veränderung der Sozialkompetenz insbesondere im Umgang mit den MitschülerInnen. Dies wird von einigen Befragten auf die Auflösung des Klassenverbands und infolgedessen einer anderen Gruppenzusammensetzung zurückgeführt.

Einzelne Lehrkräfte weisen darauf hin, Kreativangebote könnten das Wohlbefinden in der Schule und damit die Identifikation mit der Schule stärken. Eine Förderlehrkraft ergänzt dies dadurch, dass eine Steigerung der Schulfreude auch den Lern- und Leistungsbereich positiv beeinflussen könne.

Es werde außerdem eine fachliche Verbesserung wahrgenommen. Dies mache sich im Kursverlauf bzw. im Schulunterricht und in Prüfungen bemerkbar. Die MAUS-Kurse könnten sich durch die fachliche Stärkung der Kinder positiv auf ihre Schullaufbahn auswirken. Einzelne DozentInnen sehen die Förderung zu niederschwellig angesetzt, um Einfluss auf die schulische Laufbahn der Kinder und Jugendlichen auszuüben.

Die berichteten Fortschritte werden von den Lehrkräften an den Schülerrückmeldungen, einem veränderten Schülerverhalten im Unterricht und an Leistungsverbesserungen festgemacht. Die Dozierenden beziehen sich vordergründig auf schülerseitige Lernfortschritte im Kursverlauf, Rückmeldungen von Lehrkräften sowie auf die Schülermitarbeit im Kurs. Förderlich sei vor allem das Arbeiten in Kleingruppen und die im Vergleich zum Schulunterricht andere Atmosphäre.

Ein paar Lehrkräfte grenzen die Gruppe der SchülerInnen, bei denen Änderungen wahrgenommen werden, ein. Einen Nutzen würden vor allem die SchülerInnen aus den MAUS-Kursen ziehen, die ohnehin eher leistungsstark und/oder engagiert seien.

Also gab es jetzt schon Schüler, die bessere Note in zehn jetzt haben, als sie in

Auswirkungen auf Schülerebene nicht verallgemeinerbar

Positive Auswirkungen im persönlichkeitsbildenden Bereich

Fachlicher Kompetenzzuwachs

Wahrgenommene Veränderungen

Spezifische Schülerschaft profitiert

neun hatten und ich meine, zehn sind ja schon deutlich erhöhte Anforderungen. Das sind also durchweg Schüler, die auch im MAUS-Kurs waren, die das angenommen haben, die aber auch angenommen haben, wenn wir noch zusätzlich am Nachmittag Förderunterricht angeboten haben, die dann immer gekommen sind, alles mitgenommen haben. (Interview 030, Position 51)

Zudem gebe es auch SchülerInnen, bei denen sich keine Fortschritte bemerkbar machen würden. Eine Förderlehrkraft begründet dies mit der stundenmäßig geringen Förderung.

Die Mehrheit der befragten schulinternen und externen Lehrkräfte ist der Meinung, die freizeitausgerichteten Kurse könnten ebenfalls Auswirkungen auf den Lern- und Leistungsbereich der geförderten Kinder haben. Gleichmaßen könnten die unterrichtsnahen Kurse nach Aussage einiger Befragter neben dem Leistungsbereich den Persönlichkeitsbereich positiv beeinflussen.

B.: Also ich denke, wenn das Kind glücklich ist und oder solche Erlebnisse hat, wirkt sich das immer auf, auf das Wohlbefinden aus. Und ich bin halt der Meinung, nur ein glückliches Kind kann auch lernen- oder ist offen, (...) um zu lernen (...). Ein ängstliches Kind kann nicht lernen. Das ist blockiert.

I.: Das heißt dann durch die Persönlichkeitsweiterentwicklung auch eine Verbesserung womöglich in der Schule?

B.: Auf jeden Fall denke ich das, ja. (Interview 009, Position 138-140)

Eine Minderheit der befragten Lehrkräfte und DozentInnen teilt diese Ansicht nicht. Die Lehrkraft von SchülerInnen eines Freizeitkurses äußert sich folgendermaßen: „Also da kann ich mir jetzt gar nicht vorstellen, dass das jetzt eine großen Einfluss hat. (...) ich glaube jetzt nicht, dass sich das auf den Leistungsbereich auswirkt“ (Interview 005, Position 76). Auch eine Förderlehrkraft nimmt keine persönlichkeitsfördernden Wirkungen ihres förderspezifischen Kurses an. Begründet wird dies folgendermaßen: „(...) weil das wenig Zeit ist, also dafür. Dann versucht man in zwei Stunden einfach nur Stoff zu vermitteln“ (Interview 031, Position 250).

Die *Eltern* geben einheitlich an, ihr Kind bzw. ihre Kinder würden von dem Unterstützungssystem profitieren. Sowohl die Freizeit- als auch die Förderkurse würden einen Beitrag zur Unterstützung und Förderung der SchülerInnen leisten.

Im Hinblick auf die unterrichtsnahe Förderung thematisieren die Eltern vor allem eine fachliche und eine notenmäßige Entwicklung. Positiv wirke sich ein intensives Arbeiten in Kleingruppen aus. Während manche Kinder ihre fachliche Leistung und ihre Noten verbessern könnten, würde bei anderen SchülerInnen keine Verbesserung der Noten erzielt. Vereinzelt wird darauf verwiesen, dass die Auswirkungen eines Kurses abhängig von der Kompetenz der Förderlehrkraft und von dem Eigenengagement der Kinder seien. Darüber hinaus dürfe eine schulische Verbesserung der Kinder nicht nur in Zusammenhang mit MAUS-Kursen gesehen werden, sondern man müsse auch das elterliche Engagement berücksichtigen. Allgemein wird MAUS zuweilen als Unterstützung gesehen, höhere Bildungswege ergreifen zu können.

Bei den freizeitorientierten Kursen würden häufig eine Persönlichkeitsentwicklung und ein Kompetenzerwerb in unterschiedlichen Bereichen festgestellt. Vordergrundig werden die Fähigkeit zur Teamarbeit und die Stärkung des Selbstbewusstseins genannt. Nur ein Elternteil eines Kindes, das einen förderspezifischen Kurs besucht, sieht den Kursbesuch und die erzielten Fortschritte auch in Zusammen-

Auswirkungen beider
Fördersäulen

Mitunter zurückhaltende
Positionen

MAUS als Gewinn aus
Elternsicht

Fachliche Entwicklung
durch unterrichtsnahe
Förderung

Persönlichkeitsförderung
durch Freizeitkurse

hang mit einer positiven Entwicklung des Selbstbewusstseins des Kindes.

Während manche Eltern den Kursbesuch in unmittelbarem Zusammenhang mit einer Persönlichkeitsveränderung bringen, sehen andere Eltern darin weniger eine Persönlichkeitsentwicklung als vielmehr eine Unterstützung der Persönlichkeit.

Besonders wichtig scheint den Eltern die Möglichkeit zur sinnvollen Freizeitgestaltung, das Arbeiten in unterschiedlich zusammengesetzten Schülergruppen und das Sammeln neuer Erfahrungen durch die Teilnahme an MAUS-Kursen zu sein. Die erworbenen Kompetenzen könnten hilfreich für die berufliche Zukunft der Kinder sein.

Die Schulfreude hat sich nach Aussage einiger Eltern verschiedener Kurse durch den Besuch von MAUS-Kursen nicht verändert, die Kinder würden ohnehin gerne zur Schule gehen. Jedoch wird in Einzelfällen eine Stabilisierung der Schulfreude angenommen:

(...) ein Kind, das gerne in die Schule kommt und auch solche Angebote bekommt von der Schule jetzt und es ihm auch Spaß macht, dann machen sie das auch gerne und gehen auch gerne in die Schule und haben auch Freude da dran, ich denke mal, das ist schon ähm, ist schon alles ein bisschen zusammen verknüpft (...). (Interview 023, Position 135)

Auch die *SchülerInnen* sind sich über die Kurse hinweg einig, dass die von ihnen besuchten Kurse Spaß bereiten und ihnen zugute kommen würden: „(...) dass da man auch Spaß hat, Freude und (...) jede Menge Erlebnis, und dass man da auch sehr viel lernen kann. Das ist MAUS“ (Interview 001, Position 367). Ein paar Schülergruppen sehen den Kursnutzen an die Kompetenz der Förderlehrkräfte gekoppelt. Zuweilen wird darauf hingewiesen, dass das Erlernte nicht in einem anderen Rahmen hätte erworben werden können oder Kosten hierfür entstanden wären.

Der Nutzen, den die Kinder und Jugendlichen aus den Kursen ziehen, unterscheidet sich für die freizeitorientierten und förderspezifischen Kurse.

Bei den unterrichtsnahen Kursen werden die Erweiterung, die Vertiefung und das Verständnis der Unterrichtsinhalte hervorgehoben. Mitunter hätte eine Verbesserung der Notenleistung erzielt werden können.

Auch der Besuch freizeitausgerichteter Kurse würde die Kompetenz der TeilnehmerInnen in dem spezifischen Bereich (z.B. Fußball) verbessern. Die freizeitorientierten Kurse werden allerdings eher mit Aspekten einer Förderung der Sozialkompetenz und der Persönlichkeitsentwicklung in Zusammenhang gebracht: „(...) dass man nicht so gleich ausrastet, wenn man verliert“ (Interview 001, Position 272) und „(...) man wird halt auch ein bisschen selbstbewusster (...)“ (Interview 017, Position 235). Dies wird bei den förderspezifischen Kursen nur in einem Ausnahmefall angesprochen. Die Befragten betonen die Reichweite des Erlernten. „B.2: (...) hat es wiegesagt unser Selbstbewusstsein gestärkt. (...) B.4: (...) für das spätere Leben ist es immer wichtig irgendwie Selbstbewusstsein aufzubauen (...). B.1: Es ist ja nicht so, dass man das jetzt nur in der Schule braucht, ich meine, das braucht man überall im Leben (...)“ (Interview 018, Position 212-220).

Während bei den unterrichtsnahen Kursen das intensive Arbeiten in Kleingruppen angenehmer als alleiniges Lernen zuhause bzw. in einer regulären Nachhilfe und effektiver als in der Gesamtklasse eingestuft wird, werden bei den Freizeitkursen die Möglichkeiten der gemeinsamen Freizeitgestaltung mit FreundInnen betont. „(...)“

Positive Bewertung von MAUS durch Schülerschaft

Bedeutsamkeit der Förderlehrerkompetenz

Unterschiedlicher Nutzen je nach besuchter Förder säule aus Schülersicht

Besondere Gelingensbedingungen aus Schülersicht

ich hockte die ganze Zeit zu Hause, ich wusste nicht was ich tun sollte, und dann bin ich einfach mal dahin gegangen, es hat mir Spaß gemacht“ (Interview 017, Position 82).

Schulebene

Nach Einschätzung einiger *Lehrkräfte* ist MAUS nach der zweiten Programmphase fester Bestandteil des Schulalltags. Dies zeige sich einerseits daran, dass SchülerInnen zum Teil auf spezifische Kurse warten und diese im nächsten Schuljahr fortführen würden und andererseits daran, dass sich Durchführungs- und Kooperationsstrukturen im Laufe der Zeit verbessert hätten. Allerdings werden auch weniger verlässliche Aussagen gemacht: „(...) es ist eben insofern etabliert, dass wir alle sagen: ‚Ah ja, das läuft gut, also brauchen wir uns nicht darum zu kümmern.‘ (...) und dass wir deswegen eigentlich uns um unser Geschäft kümmern und weniger um die MAUS-Sachen“ (Interview 019, Position 179).

Gleichermaßen wird auf die mit dem Programm im Schulbetrieb einhergehende Organisationsunruhe hingewiesen. An einer Schule äußern sich die *Eltern* zur Programm-Implementation und sind sich einig, dass MAUS sich an der Schule etabliert habe. Auch eine an dieser Schule tätige *Förderlehrkraft* stuft MAUS als festen Bestandteil des Schullebens ein.

Positiv angeführt wird von *Lehrkräften* und *FörderlehrerInnen* unterschiedlicher Schulen außerdem die Förderung durch schulexternes Personal. Von Lehrerseite aus wird in diesem Zusammenhang betont, dass diese ihre eigene Art der Inhaltsvermittlung hätten. Die Lehrkräfte weisen zudem auf eine Verbesserung des Schulklimas und eine positive Außenwirkung durch die Programmteilnahme hin. Es wird ferner das Zustandekommen altersheterogener Gruppen und vereinzelt das Auffangen des Halbtagsbetriebs positiv hervorgehoben.

Ebene der Förderlehrkräfte

Den *Förderlehrkräften* wurde explizit die Frage nach der Bereitschaft, künftig MAUS-Kurse anzubieten, gestellt. Alle FörderlehrerInnen können sich vorstellen, erneut einen Kurs im Rahmen von MAUS anzubieten. Hauptmotiv ist einerseits der persönliche Gewinn (vor allem die positive Resonanz der SchülerInnen und der Spaß an der Kursdurchführung) und andererseits die Fortschritte auf Schülerseite. Dabei wird mitunter auf die Bedeutsamkeit der kostenlosen Förderung verwiesen. In einem Ausnahmefall kommt eine weitere Zusammenarbeit aus beruflichen Gründen voraussichtlich nicht zustande.

Ebene der Lehrkräfte

Es wurde im Interview mit den *Lehrkräften* explizit die Frage danach gestellt, ob MAUS als Be- oder Entlastung empfunden werde. Daraufhin wird überwiegend angegeben, das Unterstützungssystem habe sich mittlerweile an der Schule etabliert und wirke daher entlastend.

Schulformübergreifend wird darauf verwiesen, dass Inhalte bearbeitet werden könnten, die im regulären Schulbetrieb aus Zeit- oder Kompetenzgründen nicht abgedeckt werden könnten. Die Auslagerung von Unterrichtsinhalten wird von Seiten mancher Befragten aber auch kritisch betrachtet. „Also ich habe manchmal

MAUS im Schulalltag
verankert

Organisationsunruhe
durch MAUS

Zustimmung der
Dozierenden bzgl. weiterer
Programmteilnahme

MAUS überwiegend als
Entlastung aus Lehrersicht

Kritik an Auslagerung von
Unterrichtsinhalten

den Eindruck, dass dieses Externe sehr stört. (...) also das Hauptproblem ist, dass das alles über externe Leute äh läuft“ (Interview 021, Position 104-105). Sinnvoller sei eine Vertiefung förderspezifischer Inhalte durch die schulinternen LehrerInnen, da diese mit den SchülerInnen vertraut seien und deren Schwachstellen kennen würden. Eine Lehrkraft weist in diesem Zusammenhang ausdrücklich auf die Bedeutsamkeit der Absprache zwischen Lehr- und Förderlehrkraft hin.

Auch ein persönlicher Nutzen wird von einigen InterviewpartnerInnen aus dem Programm gezogen: Persönliche Begegnungen mit externen Dozierenden, das Kennenlernen anderer Perspektiven sowie der Vorteil, ein anderes Bild von einzelnen SchülerInnen zu gewinnen.

Einige InterviewpartnerInnen verweisen auf den Zusatzaufwand, der mit dem Unterstützungssystem einhergehe. Der zeitliche Aufwand durch organisatorische Aspekte werde durch den Nutzen auf Schülerseite jedoch aufgewogen. Ein Mehraufwand würde zudem bei schlecht laufenden Kursen und bei der Begleitung von SchülerInnen zu ihren Kursen entstehen.

Ebene der Familien

Auch den *Eltern* wurde die Frage gestellt, ob MAUS als Be- oder Entlastung empfunden werde. Es wird einheitlich angegeben, MAUS habe eine entlastende Funktion. Am häufigsten wird dabei die finanzielle Entlastung angesprochen. Schulexterne Nachhilfe oder der Besuch von Vereinen könne nicht von allen Eltern gestemmt werden. MAUS erziele hier einen Ausgleich. Außerdem wirke sich das Programm zeitlich entlastend aus. So wüssten die Eltern ihre Kinder gut aufgehoben, während sie anderen Erledigungen oder der Arbeit nachgehen. Zuletzt wird vereinzelt angegeben, die Kurse würden in Bereichen Last von den Eltern nehmen, in denen sie selbst an ihre Grenzen stoßen würden.

Förderlehrkräfte und SchülerInnen bemerken kaum Auswirkungen auf Elternebene: Nach Aussage einer *Förderlehrkraft* sei es durch Eltern-Kind-Kurse gelungen, Distanz zur Schule abzubauen. Ein *Kind* berichtet, dass die Eltern Anregungen durch die Kursinhalte erhalten hätten.

4.3.6 Optimierungsbedarf

Es erfolgt eine Dreiteilung bzgl. der Verbesserungsvorschläge, die aus Befragtenperspektive wünschenswert oder erforderlich sind, in „Kooperationsstrukturen“, „Organisationsebene“ und „Programmausdehnung“. Nahezu alle InterviewpartnerInnen äußern Verbesserungsvorschläge.

Kooperationsstrukturen

Optimierte Strukturen auf der Kooperationsebene meinen im Wesentlichen verbesserte Austauschwege. Es werden Verbesserungsvorschläge zur Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren von allen Befragtengruppen getätigt.

Bei den befragten *LehrerInnen* liegt der Fokus auf einer Verbesserung der Kooperationsstrukturen, wobei insbesondere der Austausch mit den Förderlehrkräften thematisiert wird. „(...) ich denke, der Austausch ist- wäre einfach wichtig. Alle, die mit den Kindern zusammen arbeiten, sollten eigentlich wissen, was die Anderen tun“ (Interview 010, Position 49) bzw. „(...) es läuft mir noch zu

Persönlicher Zugewinn der Lehrkräfte

Nutzen für Schüler relativiert organisatorischen Aufwand

MAUS als zeitliche und finanzielle Entlastung aus Eltersicht

Von Lehrerseite gewünschte Verbesserung des Fördertandemaustauschs

sehr so parallel ohne Querverbindungen zu dem Schulvormittag“ (Interview 005, Position 113).

Eine intensivere Kooperation wird insbesondere bei förderspezifischen Kursen als sinnvoll erachtet. Im Hinblick auf freizeitorientierte Kurse gehen die Meinungen auseinander. Während hier nach Aussage weniger Befragter keine Absprachen notwendig seien, sehen dies vor allem Lehrkräfte, deren SchülerInnen einen Freizeitkurs besuchen, anders.

Ja, da müsste, da müsste man konzeptionell dann, dann also wirklich an der Basis dann noch mal arbeiten. Gleiche Ziel, also irgendwie gucken, dass man identische Ziele hat (...) da wäre also schon eine intensivere Zusammenarbeit nötig, weil die Förderlehrkräfte natürlich Informationen (...) von den Lehrkräften bräuchten, um das richtig einzuschätzen, was da zwischen den Kindern da so abgeht. (Interview 005, Position 81)

Unklarheiten bzgl. der
Programmkonzeption

Dabei fällt auf, dass mitunter entweder Unklarheit über Kooperationswege seitens der Programmkonzeption besteht: „(...) das kann man natürlich im Unterricht, macht man auch, aber das könnte man schön (...) verkuppeln wahrscheinlich, wenn- ich weiß jetzt nicht, inwieweit das möglich ist oder erwünscht ist, dass die Lehrkräfte Mit- Mitspracherecht haben“ (Interview 010, Position 26). Oder es wird Kritik an mangelnder Struktur geübt: „Ich glaube die Hauptknackfrage ist immer diese ähm Koordination, Kooperation, die ich halt auch (...) als schwierig empfinde wenn, wenn da ein System nicht klar strukturiert ist (...)“ (Interview 014, Position 191). Daher wird von einem Drittel der befragten LehrerInnen ein vorgegebenes Kooperationsmodell befürwortet. „(...) also mir geht es so, ich will das gar nicht selber entwickeln müssen, ich wüsste eigentlich gerne, (...) wie es so gedacht ist (...)“ (Interview 014, Position 76). Dadurch könne sichergestellt werden, dass Schul- und Förderunterricht stärker ineinander greifen. Dem entgegengehalten werden die begrenzten zeitlichen Kapazitäten:

Lehrerseitige Zustimmung
zu Kooperationsmodell

Verweis auf mangelnde
Zeitressourcen

(...) diese Kooperation mit den MAUS-Förderlehrkräften das würde sicherlich helfen (...). Warum das schief läuft ist sicherlich auch eine Frage der- wieder der Zeit. Da wird es aber wirklich garantiert eine große Meuterei geben, wenn jetzt die Kollegen noch dazu abgestellt würden sich noch mit MAUS-Förderlehrkräften zu treffen und ihre äh Curricula zu besprechen. (Interview 021, Position 107)

Nutzen des Austausches
überwiegt Aufwand

Vereinzelt wird in diesem Zusammenhang betont: „Aber wahrscheinlich ist der Nutzen größer als, als die Nachteile“ (Interview 010, Position 132). Eine Lehrkraft bringt die Idee eines Förder-Tandems bestehend aus Förderlehrkraft und schulischer Lehrkraft hervor. Dem damit verbundenen Zeitaufwand könne mit Alternativen zum persönlichen Treffen, z.B. einem regelmäßigen E-Mail-Verkehr, begegnet werden.

(...) man muss ein Tandem bilden aus den jeweiligen Lehrkräften einer Klassenstufe und dem entsprechenden MAUS-Menschen (...). Aber wie gesagt, das ist- ja, das ist einfach logistisch und vom Aufwand her- wie gesagt, wir haben hohe Belastung einfach und (...) ich weiß nicht, wie das zeitlich dann noch passen soll, wenn man dann noch im zwei-Wochen-Takt- außer per Mail. Ich würde vorschlagen, wenn man das per Mail kommunizieren könnte ginge das. (Interview 021, Position 173)

Treffen von Förderkräften
und Lehrerkollegium

Zudem wird über Zusammenkünfte der tätigen FörderlehrerInnen und des Lehrerkollegiums nachgedacht. Einerseits zum Kennenlernen und andererseits zu

Besprechungen mit konkreter Zielstellung. Die Terminfindung werde allerdings als schwierig erachtet.

An zwei Schulen wird außerdem ein verstärkter Austausch zwischen der hauptkoordinierenden Person und dem Kollegium gewünscht. Dabei gehe es zum einen um einen intensiveren Informationsfluss und zum anderen um gezielte Absprachen bzgl. der Konzeption des Kursprogramms. An einer Schule gingen Bedarfe und Angebote derzeit auseinander. Gleichzeitig wird auf das ohnehin große Arbeitspensum verwiesen.

Eine verbesserte Kommunikation mit der Schüler- und Elternschaft nimmt eine hintergründige Rolle ein: Nur in Einzelfällen werde eine verstärkte Abfrage von Schülerkurswünschen betont. Während an einer Schule die Notwendigkeit gesehen wird, die Eltern in der Planungsphase stärker einzubeziehen und die Chancen des Unterstützungssystems hervorzuheben, wird an einer anderen Schule die Frage hervorgebracht, wie sinnvoll eine intensivere Einbindung der Eltern angesichts eines unklaren Interesses am Schulleben der Kinder sei.

Auch bei den *Förderlehrkräften* steht die Verbesserung der Kooperationsstrukturen – speziell mit den schulinternen Lehrkräften – im Vordergrund. Die Hälfte der befragten DozentInnen hält einen intensiveren Austausch mit der Klassen- bzw. Fachlehrkraft für erforderlich.

Vielleicht manchmal ein bisschen Hilfestellung bei der Materialauswahl oder, dass man vielleicht auch mal informiert wird, was gibt es denn so Neues, was kann man denn da noch Neues reinbringen in die Kurse. Ich meine, wir sind sehr frei von der Durchführung und Planung, aber ja, so eine genaue Zielsetzung manchmal fehlt ein wenig. (Interview 016, Position 18)

Explizite Häufigkeitsangaben fehlen weitestgehend. Zum Teil wird angenommen, ein konkret vorgegebenes Kooperationsmodell erleichtere den Austausch mit dem Lehrpersonal.

Also dass man irgendwie regelmäßig, wenn das nicht wöchentlich geht auch einmal im Monat wäre schon genug. Dass man sagt: ‚Das habe ich vor, das will ich jetzt in vier Wochen machen.‘ Und dann weiß ich auch, bin ich auch informiert, wissen wir was zu tun ist. Das finde ich viel, viel besser (...). Und dann wird auch so gemacht, genau. (Interview 031, Position 181-185)

Begründet wird eine gewünschte Intensivierung der Kooperation mit der Notwendigkeit eines besseren Einblicks in schulinterne Strukturen und Schülerbedarfe, sodass eine Rückkopplung zwischen Schul- und Förderunterricht und damit eine gezieltere Förderung ermöglicht werde. Ein intensivierter Austausch solle sich vor allem auf die gemeinsame Planung der Förderung beziehen. „(...) ich denke schon, das würde das auf jeden Fall unterstützen, weil man einfach mehr fördern könnte und genauer wüsste, was zu fördern ist“ (Interview 016, Position 78). Weitere Punkte seien organisatorische Aspekte, Informationen zu den Eingangsvoraussetzungen der SchülerInnen und Auswirkungen auf Schülerebene sowie der Hilfestellung bei der Materialauswahl. „(...) dass man sich einfach mit den Lehrkräften äh einfach mal hinsetzt und sie ein bisschen über jeden was erzählen. Das wäre, das ist vielleicht gar nicht schlecht, ja. Also, dass man den Hintergrund teilweise weiß“ (Interview 029, Position 122). Der damit verbundene Zeitaufwand wird kaum thematisiert, wobei vereinzelt betont wird, es bestehe die Bereitschaft, zusätzliche Zeit zu investieren.

Intensivierter
Austausch zwischen
hauptkoordinierender
Person und Lehrer-
kollegium

Von Förderlehrerseite
gewünschte intensiverte
Austauschwege mit
Lehrkräften

Förderlehrerseitige
Befürwortung eines
Kooperationsmodells

Heterogene Befundlage zu einem Austausch zwischen Dozierenden und Eltern

Stellenweise Wunsch nach stärkerer Kooperation innerhalb des Mikrosystems der Förderlehrkräfte

Elternseitiger Wunsch nach mehr Austausch mit der Schule und den Förderlehrkräften

Verbesserungswünsche in der Kooperation mit weiteren Akteuren sind eher hintergründig. Während ein Elternaustausch von einigen InterviewpartnerInnen aufgrund der nur wöchentlichen Förderung nicht angebracht scheint, wird ein stärkerer Elternbezug zur Erreichung der Zielgruppe und zur adäquaten Förderung von anderen Befragten als sinnvoll erachtet.

Ein paar Förderlehrkräfte wünschen sich zudem mehr Kontakt zu anderen DozentInnen zum Erfahrungsaustausch. Dies könne über persönliche Treffen oder im Bereitstellen eines E-Mail-Verteilers bewerkstelligt werden. Auch Dozentenschulungen mit spezifischer Zielsetzung werden erwogen, um die eigene Arbeit zu verbessern. Zuletzt seien grundlegende Informationen von Seiten des Anbieters zum Kursspektrum und den Schulbedarfen wünschenswert.

Die befragten *Eltern* zeigen fast an allen Schulen ein Interesse an einem stärkeren Austausch mit der Schule und den Förderlehrkräften über MAUS bzw. die Kurse. Dabei besteht zunächst der Wunsch nach vielfältigeren Informationen über das Unterstützungssystem an sich sowie über das Kursprogramm. Dies könne entweder auf Informationsveranstaltungen oder durch Informationsflyer erfolgen. In Einzelfällen wird zudem Informationsmaterial zu außerschulischen Einrichtungen, in denen Kursinhalte fortgesetzt bzw. vertieft werden können, von der Schule gewünscht. Auch ein stärkerer Einbezug bei der Zusammenstellung des Kursprogramms werde gewünscht. Vereinzelt wird darauf verwiesen, die Wünsche und Interessen der SchülerInnen stärker zu berücksichtigen.

Mit den DozentInnen möchten einige Eltern zumindest bekannt gemacht werden. Dadurch sei die Basis zum Austausch über die Schwierigkeiten der Kinder, die Aufbereitung des Kursinhalts sowie über Auswirkungen auf Schülerebene geschaffen.

Ja, dass man in Kontakt bleibt, ja das würde ich mir wünschen, vielleicht mal eine Telefonnummer aufschreiben (...) bevor mein Kind Arbeiten geschrieben hat, habe ich immer gesagt (...): ‚Immer wenn du in diese MAUS-Projekt bist, sag, dass ihr über Aufsatz übt.‘ Und dann ist das vielleicht manchmal angekommen, manchmal nicht und wenn ich diese Förderlehrkraft gekannt hätte, hätte ich vielleicht mit der Förderlehrkraft in Kontakt kommen, hätte ich gesagt: ‚Da, da ist mein Kind nicht so gut.‘ Aber kennen gelernt habe ich die Förderlehrkraft nicht. (Interview 020, Position 125)

In Einzelfällen wird die Möglichkeit formeller Treffen in Erwägung gezogen. Darin wird der Vorteil eines Austauschs in ruhiger Atmosphäre gesehen.

Optimierungsvorschläge der *SchülerInnen* auf Kooperationsebene sind bei den Befragten eher hintergründig. Dennoch wird an zwei Schulen der Wunsch nach einer stärkeren Möglichkeit zur Mitbestimmung des Kursangebots durch die Äußerung von Kurswünschen benannt. Zum Teil bestehe der Wunsch nach einer intensiveren Unterstützung bei der Kursauswahl durch die Lehrkräfte sowie einem stärkeren Informationsfluss zu den Eltern.

Organisationsebene

Optimierte Strukturen auf der Organisationsebene betreffen im Wesentlichen die Programm- und Kurskonzeption (bspw. andere Kurszeiten oder das Schülerzuweisungsmodell).

Stärkeres Mitspracherecht der Schülerschaft bzgl. des Kursprogramms

Von den Programminitiatoren wünschen sich die *Lehrkräfte* vereinzelt mehr Beratung darüber, welcher Anbieter für welche Kurswünsche in Frage käme und eine höhere Flexibilität bzgl. des Stundenkontingents pro Anbieter. Die seit der zweiten Programmphase mögliche Umstrukturierung des Stundenkontingents bringe wenig Planbarkeit mit sich und sei daher nur mäßig hilfreich.

Da die Qualifikation der Förderlehrkräfte den LehrerInnen mitunter nicht bekannt sei, wird auf die Notwendigkeit der Sicherstellung der Förderlehrerkompetenz hingewiesen. Zudem müsse die Kursanwesenheit der SchülerInnen überprüft werden, um eine kontinuierliche Teilnahme sicherzustellen. Auch die Begleitung einzelner Kurse durch eine schulinterne Lehrkraft könne teilweise sinnvoll sein. Dies wird bei verhaltensauffälligen Klassen auch von Seiten der *FörderlehrerInnen* vereinzelt gewünscht.

Bei einer Schule sind sich die *Lehrkräfte* einig, dass es unter Umständen sinnvoll sein könnte, verpflichtende Kurse einzuführen.

I.: Und das würden Sie auch auf einer obligatorischen Basis praktisch ähm sich wünschen?

B.: Ich persönlich bestimmt, ja auf jeden Fall ja. Weil ich meine jetzt vor allem im Gespräch Ganztagschule, wenn man dann sieht, unsere Nachmittagsbetreuung, da gehen gar nicht so viele hin und äh, im Endeffekt bringt es dann glaub ich auch nicht so viel. Wenn das irgendwie gesamtgesteuert wäre für alle Klassen, dann hätten wir bestimmt auch einen Lernfortschritt insgesamt zu verzeichnen. Das wäre sicherlich besser, ja. (Interview 019, Position 61-62)

Dies könne im Rahmen von Workshops und durch die Schaffung zusätzlicher Anreize (z.B. Zertifikate) erfolgen. Um die Problematik der Überbrückung vom Schulvormittag zum Fördernachmittag zu umgehen, sollten die Kurse besser in den Stundenplan der Schülerinnen integriert werden. Bezüglich der Schülerzuweisung wird von den *Förderlehrkräften* darauf hingewiesen, dass für neu eingeführte Kurse verstärkt durch das Schulpersonal geworben werden solle und förderbedürftige SchülerInnen explizit auf entsprechende Förderkurse aufmerksam gemacht werden sollten. Auch von den *Eltern* wird vereinzelt ein besserer Informationsfluss bzgl. des Kursprogramms gefordert. Dem schließen sich einige *SchülerInnen* an: Dabei gehe es um eine verbesserte Vorabinformation über die Kursinhalte, die Kennzeichnung eines Kurses als MAUS-Kurs sowie die Information über das gesamte Kursspektrum. So sei den SchülerInnen mitunter nicht bekannt gewesen, dass neben den unterrichtnahen auch freizeitorientierte Kurse angeboten werden:

(...) damals wussten wir ja auch nur, dass in Mathe und Französisch ist und ähm also die Lehrkräfte oder die Schulleitung könnte eben auch zur Verfügung stellen, dass man viel mehr durch diesen Projekt machen kann und dann würden auch viel mehr sich dafür engagieren, also viel mehr würden dann teilnehmen auch so für zum Beispiel Hobbies oder so irgendwie Sport oder musikalische Sachen. (Interview 018, Position 150)

Am häufigsten werden von den SchülerInnen jedoch die Kurszeiten bemängelt, die sich teilweise mit anderen Schulveranstaltungen überschneiden würden oder auf das Wochenende bzw. spät nachmittags festgelegt seien. Verbesserungen wünschen sich die SchülerInnen außerdem im Hinblick auf die Kursgröße und die Kursdauer, die in Einzelfällen zu groß bzw. lang sei. Es sollten alle SchülerInnen die Möglichkeit zur Förderung bekommen, z.B. durch eine Zweiteilung der Kurse. Darauf weisen auch einzelne *Eltern* hin.

Lehrerseitige
Wünsche bzgl. der
Programmkonzeption

Bedeutsamkeit der
Förderlehrerkompetenz

Nutzen vereinzelter
obligatorischer Angebote

Intensivierter
Informationsfluss
an förderbedürftige
Schülerschaft

Schülerseitig gewünschte
Änderungen bzgl. der
Kurszeiten

Schülerwünsche hinsichtlich unterrichtsnaher Angebote

Bessere Organisation durch erweiterte Kooperation aus Förderlehrersicht

Elternwunsch nach Erweiterung des Freizeit- und Förderkursesangebots

Ausbau förderspezifischer Kurse aus Lehrersicht

Schülerwünsche überwiegend hinsichtlich freizeitausgerichteter Kurse

Bzgl. der förderspezifischen Kurse wird von einzelnen *SchülerInnen* der Wunsch geäußert, bereits in der Mittelstufe darauf Zugriff zu haben. Außerdem sei darauf zu achten, Unterrichtsinhalte nicht nur zu wiederholen, sondern in abgewandelter Form zu behandeln. An zwei Schulen wünschen sich die SchülerInnen der Förderkurse zudem insbesondere eine intensivere Förderung. Dies könne dadurch realisiert werden, dass der jeweilige Förderkurs mindestens zwei Mal pro Woche stattfindet. Auch die *Eltern* halten dies mitunter für sinnvoll, ebenso wie die gleichmäßige Verteilung von Angeboten auf alle Jahrgangsstufen bzw. die Aufhebung der Altersbegrenzung für Angebote.

Von den *FörderlehrerInnen* werden überwiegend strukturelle Aspekte der Kursorganisation angesprochen. So besteht in Einzelfällen der Wunsch nach Kleingruppen, einer offeneren Gestaltung der Angebote und längerfristig tätigen, qualifizierten DozentInnen. Außerdem wird die Idee geäußert die Kursstrukturierung gemeinsam mit Lehrkräften der Schule zu planen. Dies erfordere gleichzeitig intensivere Kooperationsstrukturen. Vereinzelt würden zudem vereinfachte Abrechnungsstrukturen und eine bessere Vergütung gewünscht.

Programmausdehnung

Bei der „Programmausdehnung“ geht es um die Erweiterung und Ergänzung der bisherigen Konzeption und des bestehenden Kursspektrums.

Im Hinblick auf eine Programmausdehnung des bisherigen Kursspektrums zeigen sich unterschiedliche Tendenzen bei den Akteuren: Von *Elternseite* aus besteht sowohl die Anfrage nach unterrichtsnahen Kursen (z.B. Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund, Hausaufgabenbetreuung) als auch nach freizeitausgerichteten Kursen im Kreativbereich, um Möglichkeiten sinnvoller Freizeitgestaltung aufzuzeigen. Von den *Lehrkräften* wird vor allem eine stärkere Einbindung von Förderkursen gefordert (Förderung von Kindern mit Legasthenie bzw. Dyskalkulie, fächernahe Förderung, Sprachförderung). Insbesondere an einer Schule werden derzeit kaum förderspezifische Kurse durchgeführt, obwohl aus Lehrersicht der schülerseitige Bedarf vorhanden ist. Neben der Förderung leistungsschwacher Kinder, werden vereinzelt für leistungsstarke SchülerInnen ausgerichtete Kurse gewünscht. Dies wird zum Teil auch von *Förderlehrkräften* geäußert. Bei den *SchülerInnen* überwiegen freizeitorientierte Kurswünsche deutlich. Sie machen vielfältige Vorschläge zu weiteren Kursen im Freizeitbereich. Vordergründig werden sportliche Aktivitäten wie Turnen, Basketball oder Skateboarden vorgeschlagen. Es werden jedoch auch unterrichtsnahe Kurse gewünscht. Auffällig dabei ist, dass sich insbesondere TeilnehmerInnen der förderspezifischen Kurse weitere Nachhilfeangebote wünschen: Förderkurse in den Nebenfächern, explizite Prüfungsvorbereitung oder Sprachförderkurse für Eltern mit Migrationshintergrund.

An einer Schule wird von den *SchülerInnen* angeregt, neue Kurse deshalb einzugliedern, weil ein stetiges Wiederholen des gleichen Kursprogramms langweilig sei. Gleichmaßen wird von manchen befragten *Lehrkräften* betont, man dürfe das Kursangebot nicht zu umfangreich gestalten, da die SchülerInnen ansonsten vor Entscheidungsschwierigkeiten gestellt oder sich überfordern würden. Teilweise wird stattdessen vorgeschlagen, ein Schulprofil zu erstellen. Mehrere InterviewpartnerInnen äußern in diesem Zusammenhang den Wunsch, funktionierende Kurse auszubauen.

Von wenigen *Eltern* wird die Möglichkeit zusätzlicher SozialarbeiterInnen im Rahmen von MAUS als AnsprechpartnerInnen für die Kinder und Jugendlichen angedacht. In den weiterführenden Schulen besteht außerdem der deutliche Wunsch, das Angebot für die Oberstufe zu öffnen. Insbesondere hier sei eine Unterstützung der SchülerInnen sowohl im Förder- als auch im Freizeitbereich erforderlich. Dem schließen sich die *LehrerInnen* in Einzelfällen an. Zudem wird vereinzelt eine stärkere Abstimmung des Angebots mit Schülerinteressen sowie ein stärker auf Mädchen ausgerichtetes Angebot gewünscht. Letzteres wird auch von wenigen *SchülerInnen* geäußert.

Integration von MAUS in die Oberstufe

Bzgl. des Kursangebots für ihre Eltern äußern sich die SchülerInnen kaum. Dabei sind sie sich teilweise unsicher, welches Angebot ihre Eltern ansprechen könnte und nur in wenigen Fällen wird betont, dass die Eltern sich über ein vielfältigeres Angebot freuen würden. Die *Eltern* unterschiedlicher Schulen wünschen sich Eltern-(Kind-)Kurse. Dabei wird einerseits an Beratung in Erziehungsfragen und andererseits an Freizeitkurse wie bspw. Kochkurse gedacht. Hinsichtlich des verfügbaren Stundenkontingents für Lehrerkurse zeigt sich folgendes Bild: Während an einer Schule über möglichen Tandemunterricht sowie das Angebot der Supervision nachgedacht wird, wird an einer anderen Schule aus *Lehrersicht* derzeit kein Bedarf an Lehrerkursen gesehen.

Befunde zu Eltern- und Lehrerkursen

Bei den *Förderlehrkräften* stellen Optimierungsvorschläge, die auf eine Programmausdehnung abzielen, ein hintergründiges Thema dar. Einzelne Verbesserungsvorschläge zielen auf die Einführung bzw. Verstetigung von Ferienkursen, die Verteilung von Förderkursen über mehrere Schuljahre und die Aufteilung von Blockveranstaltungen auf mehrere Termine über das gesamte Schuljahr ab.

Vereinzelte Wünsche der Förderlehrkräfte zur Programmausdehnung

4.4 **Fazit: Besondere Gelingensbedingungen und Herausforderungen der Programmumsetzung**

Ausgehend von einer breit angelegten Interviewstudie mit unterschiedlichen Programmakteuren entsteht ein umfassender Überblick, der es erlaubt, besondere Gelingensbedingungen und Schwierigkeiten der Programmumsetzung zu identifizieren. Es wurden ähnliche bzw. identische Themenkomplexe bei den Programmbeteiligten erfragt, jeweils angepasst auf die akteurspezifische Situation, um das Programm aus unterschiedlichen Perspektiven in seiner Ganzheit zu erfassen. Daran anknüpfend können Voraussetzungen für einen erfolgreichen Transfer an weitere Schulen aufgezeigt werden.

Es erfolgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Befunde, indem die Ergebnisse aufgegliedert nach den unterschiedlichen Themenbereichen knapp dargelegt und miteinander verknüpft werden.

In Kongruenz zu den konzeptionell vorgegebenen Programmzielen verfolgen die Befragten hinsichtlich der geförderten SchülerInnen einerseits eine Leistungsförderung und darüber hinaus andererseits eine Persönlichkeitsförderung sowie eine Unterstützung bei der Freizeitgestaltung. Mit Ausnahme der Lehrkräfte, von denen als Zielsetzung gleichermaßen eine Leistungs- und eine Persönlichkeitsförderung genannt wird, steht bei den anderen Akteursgruppen eine der beiden Intentionen deutlich im Vordergrund. Diese richtet sich nach dem angebotenen bzw. besuchten Kursangebot.

Konformität offizieller und akteursseitiger Zielsetzungen

Akteursspezifische Zielfokussierung je nach besuchtem bzw. angebotenen Kurs

Refokussierung auf lern- und leistungsschwache SchülerInnen

Einigkeit besteht bei den schulinternen und externen Lehrkräften darüber, dass MAUS als unterstützendes Zusatzangebot zum schulischen Angebot zu verstehen sei. Als Zielgruppe des Unterstützungssystems wird überwiegend die gesamte Schülerklientel gesehen, mit besonderem Verweis auf lern- und leistungsschwache Kinder und Jugendliche sowie SchülerInnen aus sozial benachteiligten Verhältnissen. Ein stärkerer Fokus auf lern- und leistungsschwache SchülerInnen könnte dazu verhelfen, die offizielle Zielgruppe zu erreichen und die Programmziele umzusetzen.

Verbesserung des schulinternen Informationsflusses

Vor dem Hintergrund, dass die LehrerInnen mit der Auswahl und Motivation der SchülerInnen betraut sind, ist es verwunderlich, dass die Förderlehrkräfte und die Eltern diejenigen Akteursgruppen sind, die über das umfassendste Basiswissen bzgl. des Unterstützungssystems verfügen. Ein intensivierter schulinterner Informationsfluss über das Programm wird daher angeraten. Zum einen an das Lehrerkollegium und zum anderen an die potenziellen MAUS-TeilnehmerInnen.

Schulseitiges Engagement als Voraussetzung zur adäquaten Programmumsetzung

Die an der Interviewstudie teilnehmenden Schulen würden von einem hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besucht. Vorzuweisen sei ein breit gefächertes Angebot an außerschulischen Bildungs- und Freizeitmöglichkeiten, was von einem grundlegenden Engagement der Schulen, ihre SchülerInnen zusätzlich zu fördern, zeugt. Dies kann als positives Zeichen für die Bereitschaft zur adäquaten Programmumsetzung gewertet werden.

Leistungsmäßig heterogene Schülerschaft

Die an den Schulen vertretene Schülerschaft erhält nach Aussage der schulinternen und externen Lehrkräfte häufig wenig familiäre Unterstützung im schulischen und privaten Kontext. Demgegenüber nehmen sich die befragten Eltern selbst und die befragten SchülerInnen ihr Elternhaus als unterstützend wahr. Es werde auch privat die Möglichkeit zur Teilnahme an Freizeitkursen oder Nachhilfeangeboten gegeben. Es bleibt zu bedenken, dass aufgrund der geringen Fallzahl nur ein Ausschnitt der Realität skizziert werden kann.

Hohe Erfahrungswerte der befragten Förderlehrkräfte

An den Schulen sei außerdem eine leistungsmäßig heterogene Schülerschaft vertreten, die nach Aussage der LehrerInnen und DozentInnen überwiegend motiviert ist. Die Kinder der befragten Eltern hätten durchschnittliche bis sehr gute Schulleistungen und gehören damit dem mittleren bzw. oberen Leistungsspektrum an.

Beweggründe der Teilnahme

Im Rahmen der Interviewstudie wurden ausschließlich längerfristig tätige Dozierende, die überwiegend bereits an mehr als einer Schule tätig waren, befragt. Dadurch ist ein grundlegender Erfahrungswert bzgl. der Kursdurchführung und den schulseitigen Kooperationsmechanismen gewährleistet. Es ist auch davon auszugehen, dass damit einhergehende Herausforderungen zuverlässig und umfassend benannt werden können.

Teilnahmemotivation ist für die FörderlehrerInnen vordergründig die eigene Freude an der Kursdurchführung und die Förderung von Kindern und Jugendlichen. Während sich manche DozentInnen eine bedeutsame Rolle im Programm zuschreiben, bewerten andere Honorarkräfte ihren Stellenwert rein beruflich und im Gesamtkonzept als eher niedrig. Eine Stärkung der Programmidentifikation könnte sich förderlich auf die Programmumsetzung unter der Bildung von Fördernetzwerken auswirken.

Ihre fachliche Kompetenz stufen die befragten Dozierenden selbst sehr hoch ein.

Dies spiegelt sich auch in den Aussagen der Eltern und Lehrkräfte, welche sich ihr Bild von der Förderlehrerkompetenz größtenteils über Schülerrückmeldungen machen, wider.

Interessant ist vor allem die Bewertung früher tätiger FörderlehrerInnen, wodurch die Bedeutung einer adäquaten Kompetenz der DozentInnen deutlich wird. Sowohl von Lehrer- als auch von Schülerseite wird darauf hingewiesen, dass die erfolgreiche Kursdurchführung und -teilnahme an die fachliche und pädagogische Eignung der Dozierenden gekoppelt sei. Vor diesem Hintergrund ist über entsprechende Schulungsmöglichkeiten nachzudenken. Zudem sind die Auswahlkriterien für die Honorarkräfte als FörderlehrerInnen und der Auswahlprozess von den Förderanbietern offenzulegen, um eine höhere Transparenz zu erzielen.

Schulübergreifend erweist sich die Informierung der SchülerInnen bzgl. des Kursangebots durch die Lehrkräfte bzw. die Schulleitung oder über Aushänge sowie die anschließende schriftliche Anmeldung als zweckdienlich. Mit Ausnahme einer Schule scheinen die Schulen geeignete Informationsstrukturen generiert zu haben.

Über die Schulen hinweg würde eine lehrerseitige Beratung und Unterstützung bei der Kurswahl erfolgen. Gleichzeitig wird deutlich, dass eine Zusammenarbeit von LehrerInnen und Eltern die Schülerbeteiligung positiv beeinflussen kann. Dies ist insbesondere bei förderspezifischen Kursen zur Erreichung der offiziellen Zielsetzungen wichtig. Anzusetzen ist daher an geeigneten Wegen der gemeinsamen Schüleraufklärung und -motivation. Dieser Ansatz kann auch bedeutsam sein, um die von den befragten Akteursgruppen befürwortete mehrheitlich freiwillige Kursteilnahme beizubehalten und gleichzeitig die Erreichung der primären Zielgruppe zu bewerkstelligen.

Gleichermaßen werden von ein paar Lehrkräften kritische Äußerungen getätigt. Diese zielen darauf ab, dass das Prinzip der Freiwilligkeit die kontinuierliche und zuverlässige Kursteilnahme einiger SchülerInnen erschwere. Die verpflichtende Teilnahme an einzelnen unterrichtsnahen Kursen ist aus der Sicht mancher Lehrkräfte und DozentInnen sinnvoll, um die förderbedürftige Schülerklientel zu erreichen. Voraussetzung für die Durchführung obligatorischer Kurse sei eine entsprechend hohe Qualifikation der Förderlehrkräfte. Hier wird erneut die Notwendigkeit der angemessenen Förderlehrerkompetenz ersichtlich. Ausgewählte förderspezifische Angebote in den Schulunterricht zu verankern könnte eine Möglichkeit darstellen, die Erreichung der Zielgruppe der lern- und leistungsschwachen SchülerInnen sicherzustellen. Dies würde an einigen Schulen für spezifische Schülergruppen oder die gesamte Schulklasse meist im Rahmen der regulären Unterrichtszeit bereits erfolgen.

Je nach Kurskonzeption finde die Kursdurchführung geblockt oder wöchentlich, d.h. unter der Schulwoche (integriert in den Unterricht oder nachmittags) oder am Wochenende, statt. Größtenteils unterrichtet die Förderlehrkraft den Kurs alleine, d.h. ohne Aufsicht bzw. nicht in Zusammenarbeit mit einer Lehrkraft. Eine inhaltliche Verzahnung des Schulunterrichts und der Förderkurse erfolge nur bei einem Teil der Angebote.

Bei den freizeitorientierten Kursen scheint die Klassen- und Stufenmischung eine zentrale Rolle zu spielen, bei den unterrichtsnahen Kursen wird von den Befragten überwiegend auf die Möglichkeit intensiver und individuell ausgerichteter Lerneinheiten durch die geringe Kursstärke hingewiesen.

Hohe wahrgenommene fachliche Kompetenz aktuell tätiger Dozierender

Förderlehrerkompetenz bedingt Erfolg eines Kurses

Schülerzuweisungsmechanismen

Gemeinsame Wege der Schülermotivation

Verpflichtende Teilnahme an hohe Qualifikation der Dozierenden gekoppelt

Begrenzte Verzahnung des MAUS- und Fachunterrichts

Schulprofilbildung zur
Zielerreichung

Während die Lehrkräfte ein breit gefächertes Kursangebot benennen, bringen die SchülerInnen das Unterstützungssystem größtenteils mit Kursangeboten, die der von ihnen besuchten Fördersäule zugehörig sind, in Verbindung. Insbesondere an einer Schule bestehen bei den LehrerInnen allerdings Unsicherheiten darüber, welche Kurse dem MAUS-Projekt zuzuordnen sind. Ein verstärkter schulinterner Informationsfluss ist daher zu empfehlen.

Positive Resonanz bzgl. der
Schülerkurse

An zwei Schulen umfasse das schulinterne Programmangebot aktuell kaum förderspezifische Kurse, was vereinzelt auf organisatorische Probleme zurückgeführt werde. Um dem Ziel der Förderung lern- und leistungschwacher SchülerInnen gerecht zu werden, wird angeraten, in einem Prozess der individuellen Schulprofilbildung ein Kursangebot mit etwa gleicher Verteilung von Förder- und Freizeitkursen zu generieren.

Das Feedback zu den Schülerkursen fällt durchweg positiv aus. Dies zeigt sich nach Aussage der LehrerInnen und DozentInnen an relativ kontinuierlichen Teilnahmezahlen und einer hohen schülerseitigen Kursmitarbeit sowie Motivation. Rückmeldungen der SchülerInnen würden dieses Bild bestätigen. Auch die Eltern teilen mit, ihr Kind nehme gerne am Kurs teil. Mitunter würden Kurse über mehrere Jahre hinweg wahrgenommen. Das Feedback der befragten SchülerInnen fällt dementsprechend ebenfalls sehr positiv aus. Bzgl. der unterrichtsnahen Förderung wird dies überwiegend mit einem hohen Lernnutzen begründet. Daher würden die SchülerInnen den Kurs bei derselben Förderlehrkraft erneut besuchen oder ihren MitschülerInnen empfehlen. Auch wenn nicht alle Lehrkräfte einen Zusammenhang zwischen dem Kursfeedback und der entsprechenden Förderlehrkraft sehen, sprechen die Aussagen der SchülerInnen für einen solchen Zusammenhang. Dieser Umstand spricht erneut für die Sicherstellung einer adäquaten Kursdurchführung seitens der Förderlehrkräfte.

Motivation der
Schülerschaft zur
Aufrechterhaltung des
Schülerinteresses

Trotz der überwiegend positiven Resonanz berichten die Lehrkräfte und die KursteilnehmerInnen von SchülerInnen, die durch mangelnde Kursmitarbeit oder unregelmäßige Teilnahme auffallen würden. Zudem kommen einzelne auf Schülerwunsch hin angebotene Kurse laut LehrerInnen nicht zustande und die Teilnahmezahlen hätten im Laufe der Zeit nachgelassen. Um den Kursbesuch für die SchülerInnen weiterhin interessant zu gestalten, ist an der Schülermotivation anzusetzen. Dies könnte durch die Schaffung verschiedener Anreize erreicht werden. Ggf. ist außerdem über einen stärkeren Einbezug der SchülerInnen nachzudenken, um deren Identifikation mit dem Programm zu erhöhen.

Eine Stigmatisierung der SchülerInnen, die förderspezifische Kurse besuchen, erfolgt aus Sicht der befragten SchülerInnen nicht. Die SchülerInnen nehmen überdies teilweise eine positive Resonanz ihrer MitschülerInnen wahr.

Befürwortung der
Weiterführung von MAUS

Die Fortführung des Programms wird von den Befragten befürwortet, da MAUS als etabliertes und gewinnbringendes Unterstützungssystem im Schulalltag wahrgenommen wird.

Verbesserte Zuweisung
zur Förderkursen zur
Erreichung der Zielklientel

Hinsichtlich der KursteilnehmerInnen könne keine spezifische Schülergruppe identifiziert werden. Die TeilnehmerInnen der unterrichtsnahen Kurse würden kein homogenes Leistungsniveau, jedoch ein grundsätzliches Eigenengagement aufweisen. Die Anmeldung an freizeitausgerichteten Kursen erfolge in der Regel interessengeleitet. Um die vordergründige Zielgruppe von MAUS zu erreichen, ist eine systematischere Schülersauswahl bei bzw. Schülerzuweisung zu förderspezifischen Angeboten anzuraten.

Sowohl bzgl. des in der Programmkonzeption vorgegebenen Stundenkontingents für Eltern- als auch für Lehrerkurse besteht bei einigen Befragten Unklarheit über ein solches Angebot. Entweder es sei nicht bekannt, ob entsprechende Kurse an den Schulen vorhanden seien oder es seien keine bzw. wenige Kurse für diese Zielgruppen in das schulinterne MAUS-Programm integriert. Das Feedback für einzelne Kurse fällt zwar bei den TeilnehmerInnen und den Kursleitungen positiv aus, generell bestehe allerdings eher wenig Interesse an einem Eltern- bzw. Lehrerprogramm. Insbesondere das Lehrerangebot stoße auf geringe Resonanz, da aufgrund der regulären Arbeitsbelastung keine zeitlichen Kapazitäten für Zusatzangebote vorhanden seien. Mit Blick auf die im Bereich der „Programmausdehnung“ genannten Kurswünsche wird deutlich, dass die befragten Eltern verschiedener Schulen zwar Vorschläge zu Eltern-(Kind-)Angeboten äußern, mit Blick auf die lehrerseitigen Angaben zur allgemein geringen Resonanz der Elternschaft relativiert sich diese Tendenz allerdings. Vor dem Hintergrund der bestehenden Unsicherheiten und des geringen Interesses ist zum einen über eine intensivere Informationsvermittlung an mögliche KursteilnehmerInnen nachzudenken und zum anderen ggf. die Verlagerung bzw. die flexible Handhabung des Stundenkontingents in Erwägung zu ziehen.

Generell geringes
Interesse an Eltern- und
Lehrerangeboten

Die Kommunikation und Kooperation im Rahmen von MAUS erfolgt auf der Mikrosystem-Ebene und der Mesosystem-Ebene.

Innerhalb des Mikrosystems Schule wird der Austausch im Lehrerkollegium sowie zwischen den LehrerInnen und SchülerInnen thematisiert.

Die zentrale Koordination durch eine Person erweist sich als die an den Schulen am häufigsten durchgeführte und praktikabelste Form der schulischen Programmkoordination. Gleichwohl wird deutlich, dass der Informationsfluss zum Lehrerkollegium gegeben sein muss, um die Lehrkräfte angemessen über Programmangebote und -strukturen zu informieren und einzubeziehen. Innerhalb des Kollegiums würde ein gelegentlicher informeller Austausch über das Kursangebot im Allgemeinen und zu spezifischen Kursen stattfinden. Besprechungen auf formeller Basis seien bei der Entscheidung zur Programmteilnahme im Kollegium erfolgt.

Die SchülerInnen und LehrerInnen würden im Austausch über die Kurse miteinander stehen. Besprochene Themen sind vor allem die im Kurs behandelten Inhalte, schülerseitiges Feedback und Verständnis sowie organisatorische Aspekte.

Weder die SchülerInnen noch die LehrerInnen geben einheitlich an, dass schülerseitige Kurswünsche hervorgebracht werden könnten. Offensichtlich bestehen diesbezüglich Unklarheiten. Auch wenn ein paar SchülerInnen die Intensität des Mitspracherechts als ausreichend empfinden und von Lehrerseite aus vereinzelt eine passive Haltung der SchülerInnen wahrgenommen wird, ist darüber nachzudenken, die Schülerklientel stärker in die schulindividuelle Ausgestaltung von MAUS einzubeziehen, um deren Interesse am Kursangebot und deren Motivation zur Kursteilnahme unter Umständen steigern zu können.

Stärkerer Einbezug der
Schülerschaft im Hinblick
auf das Kursangebot

Die Förderlehrkräfte zeigen eine grundlegende Zufriedenheit in der Kooperation mit ihrem Anbieter. Es bleibt zu berücksichtigen, dass aus organisatorischen Gründen lediglich DozentInnen von zwei beteiligten Förderanbietern in die Interviewstudie

Kooperationszufriedenheit
mit den Förderanbietern

einbezogen werden konnten.

Eingangs hätten die Dozierenden Informationen zu organisatorischen Aspekten und zu den Kommunikationsmechanismen erhalten. Zwischendurch würden zuverlässige schriftliche oder mündliche Absprachen erfolgen. Ein inhaltlicher Austausch sei in der Regel nicht vorhanden. Wichtig sei vor allen Dingen eine feste Ansprechperson seitens des Förderanbieters. Mit Rückgriff auf die Ergebnisse zum „Informiertheitsgrad“ der Dozierenden ist anzunehmen, dass eine ausreichende Informierung der FörderlehrerInnen durch die Anbieter erfolgt.

Dozententreffen und
-schulungen

Vom Anbieter organisierte Dozententreffen zum Erfahrungsaustausch seien vorhanden, werden allerdings nicht von allen befragten Förderlehrkräften in Anspruch genommen. Gleichwohl wird der Nutzen solcher Treffen größtenteils erkannt. Ein anderes Bild zeigt sich bei dem Thema Dozentenschulungen. Sowohl bzgl. des Vorhandenseins als auch hinsichtlich der Notwendigkeit herrscht Unsicherheit. Angesichts der immer wieder von den Befragten betonten erforderlichen Förderlehrerqualifikation, wird dennoch angeraten, diese in spezifischen Auswahlprozessen festzustellen und in Dozentenschulungen ggf. zu schärfen.

Variierende Intensität
familiären Austauschs

Familienintern finden nach Aussage der Eltern und einiger SchülerInnen Gespräche bzgl. des Kursablaufs und der Kursinhalte statt, wobei die Intensität je nach InterviewpartnerIn variiert.

Unterschiedliche
Kooperationsmodelle der
Fördertandems

Der Schwerpunkt bei einer Kooperation auf der Mesosystem-Ebene liegt auf dem Austausch zwischen Fach- und Förderlehrkräften. Über die Schulen hinweg zeigt sich kein einheitliches Kooperationsmuster zwischen den Fördertandems LehrerIn – DozentIn. Nicht alle Fördertandems stehen in einem regelmäßigen Kooperationsverhältnis.

Zufriedenheit bei
vorhandenem Austausch

Zunächst werden die vorhandenen Austauschwege der unterrichtsnahen Angebote zusammengefasst. Die Lehrkräfte geben überwiegend an, in Kontakt mit der entsprechenden Förderlehrkraft zu stehen. Die Hälfte der Dozierenden berichtet von einem intensiven Austausch mit der Lehrkraft. Der Fokus des Austauschs liegt nach Aussage der befragten schulinternen und externen Lehrkräfte auf dem Kursinhalt. Außerdem würden Schülerbedarfe und Prüfungsinhalte sowie -leistungen besprochen, um den Förderunterricht möglichst eng mit dem Schulunterricht zu verzahnen und eine schülerzentrierte Kursausrichtung zu gewährleisten. Die Kooperationsintensität variiert zwischen den Fördertandems. Ein Austausch würde im Rahmen informeller Treffen, häufig vor Kursbeginn, oder schriftlich stattfinden. Bei diesen Fördertandems zeigt sich eine generelle Zufriedenheit bzgl. der Kooperation.

Schwierigkeiten bei
mangelndem Austausch

Die Hälfte der DozentInnen und eine Lehrkraft geben an, keinen oder kaum Kontakt mit ihrer Förderpartnerin/ihrem Förderpartner zu haben. Mitunter habe dies bereits zu Kursschwierigkeiten geführt. Eine einheitliche Begründung wird nicht gefunden. In diesem Zusammenhang stellt eine Lehrkraft die Frage nach konzeptionell vorgegebenen Kooperationsstrukturen.

Die Auslagerung schulischer Inhalte erfordert laut einiger Befragter gerade den Austausch zwischen schulinternem und externem Personal. Die Problematik des geringen zeitlichen Spielraums wird von Lehrerseite aus geäußert. Auch unter-

schiedliche Arbeitszeiten würden einen Austausch erschweren.

Die Lehrkräfte sehen allesamt Chancen in einem wechselseitigen Austausch, insbesondere in den inhaltlichen Absprachen bzgl. der Unterrichtseinheiten. Auch die Dozierenden halten den fachlichen Austausch mit der entsprechenden Lehrkraft für eine Verkopplung schulinterner und externe Inhalte für unerlässlich.

Vier der befragten Förderlehrkräfte schildern Kommunikations- und Kooperationsprobleme an Schulen, an denen sie früher tätig waren. Zwei davon sind im Rahmen der Auswahl der „good practice“-Schulen als solche identifiziert worden. Eine solch' heterogene Befundlage legt den Schluss nahe, dass in den Kommunikations- und Kooperationsstrukturen noch keine flächendeckende verlässliche Basis vorhanden ist. Es ist anzunehmen, dass eine höhere Standardisierung der Kommunikations- und Kooperationsmechanismen zu einheitlicheren Erfahrungen der DozentInnen führen würde.

Auch im Hinblick auf die freizeitorientierten Kurse variiert bei einem vorhandenen Austausch die Kontaktintensität. Mitunter sind keinerlei Absprachen vorhanden. Ebenso wie bei den förderspezifischen Kursen, kommen bei den freizeitausgerichteteten Angeboten die geringen konzeptionellen Programmvorgaben zur Sprache. Absprachen würden meist informell und persönlich bzw. schriftlich erfolgen, mit dem Themenschwerpunkt auf der Kurskonzeption, dem Kursablauf sowie dem Schülerverhalten. Bei den Lehrkräften steigt die Zufriedenheit bzgl. der Kooperation nicht mit höherer Austauschintensität. Die Dozierenden erleben den Austausch als gewinnbringend und geben eine grundlegende Zufriedenheit bzgl. der Betreuung an den Schulen an, was sie vor allem in Zusammenhang mit der leichten Verfügbarkeit des Lehrpersonals bringen.

Auffällig ist, dass sich einerseits Schulen herauskristallisieren, an denen sich in beiden Förderbereichen Austauschwege zwischen den Fördertandems etabliert haben und andererseits Schulen eruiert werden können, an denen niederschwellige Kooperationsmechanismen vorherrschen.

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass die meisten Fördertandems sich in der Wahrnehmung ihrer Kooperationsstrukturen zwar einig sind, wenige GesprächspartnerInnen jedoch Unstimmigkeiten in ihrer Wahrnehmung zeigen.

Auch der allgemeine Austausch zwischen Schulen und Förderlehrkräften wird thematisiert. Vordergründig ist dabei die Kooperation mit der Schulleitung, die als Hauptansprechperson für einige Förderlehrkräfte der Freizeitkurse fungiert. Auch die DozentInnen der Förderkurse pflegen teilweise Kontakte mit der Schulleitung. Neben Einführungsgesprächen werde die Schulleitung während des Schuljahres überwiegend wegen organisatorischer Aspekte kontaktiert. An einer Schule wird deutlich, dass den Lehrkräften nur wenige Informationen bzgl. der Kommunikationsstrukturen der Förderlehrkräfte mit dem Kollegium und der Schulleitung vorliegen.

Insgesamt zeigen sich die Dozierenden zufrieden mit den Kooperationsstrukturen bei den aktuell tätigen Schulen. Ausschlaggebend für den Erfolg der Programmumsetzung sei das Engagement einzelner Personen (auch z.B. auf Seiten des Förderanbieters). An anderen Schulen seien Probleme aufgetaucht, die vordergründig mit dem mangelnden Kontakt zur Schule zusammenhängen. Rücksprachen mit dem Förderanbieter hätten vereinzelt zu einer Besserung geführt.

Fehlende flächendeckende verlässliche Kooperationsstrukturen

Variierende Kontaktintensität bzgl. freizeitausgerichteteter Angebote

Schulspezifisch unterschiedliche Kooperationsmechanismen

Überwiegend organisatorischer Austausch mit der Schulleitung

Engagement von Einzelpersonen ausschlaggebend für Programmerfolg

Stärkere Elterneinbindung
zur Steigerung der
Schülermotivation

Mesosystemische Interaktionen des Elternhauses erfolgen mit der Schule und nur teilweise mit dem Dozentenpool von MAUS.

Bzgl. der Kooperation mit den Schulen äußern die Eltern eine grundlegende Zufriedenheit. Vordergründig seien schriftliche Mitteilungen und ein Informationsfluss im Rahmen von Elternabenden zu allgemeinen Programmgegebenheiten sowie der schulischen Programmumsetzung. Die Informationsintensität bleibt insbesondere mit Blick auf die Aussagen der Lehrkräfte undurchsichtig und scheint zwischen den Schulen zu variieren. Auch wenn die Elternmitarbeit sich an den Schulen nach Aussage von Lehrkräften schwierig gestaltet, ist darüber nachzudenken, die Eltern zum Zweck der gemeinsamen Schülermotivation intensiver einzubinden.

Zwischen den Eltern und den Förderlehrkräften ihrer Kinder bestehen insbesondere bei den förderspezifischen Angeboten kaum Kontakte. Die vorhandenen Kontakte beschränken sich größtenteils auf kurze, informelle Gespräche aus organisatorischen Gründen. Eine intensivere Kooperation werde überwiegend nicht als erforderlich erachtet, nur gelegentlich erfolgt der Verweis auf die Chancen eines solchen Austauschs.

Eine generelle Schwierigkeit im Austausch mit den Eltern scheinen die oftmals mangelnden deutschen Sprachkenntnisse zu sein.

Zufriedenstellende
Kooperation zwischen
Schulen und
Förderanbietern

Die Kooperation zwischen den Schulen und den Förderanbietern erfolge zwischen der hauptkoordinierenden Person bzw. einer zuständigen Lehrkraft und Ansprechpersonen der Förderanbieter. Der Fokus liege auf der Planung und Organisation des schulindividuellen Kursangebots. Im Großen und Ganzen sei der Austausch zufriedenstellend. In wenigen Fällen gebe es anbieterabhängige Organisationsprobleme.

Auswirkungen auf
Schülerschicht in
der Leistungs- und
Persönlichkeitsentwicklung

Als vordergründige Zielgruppe ziehen die teilnehmenden SchülerInnen erwartungsgemäß den größten Nutzen aus dem Programm. In der Wahrnehmung der meisten Befragten wirke sich sowohl der Besuch von förderspezifischen als auch die Teilnahme an freizeitorientierten Kursen auf die TeilnehmerInnen aus. Die Kreativangebote werden meist mit Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung in Verbindung gebracht, unter anderem mit einer Stärkung der Sozialkompetenz und des Selbstbewusstseins. Im Rahmen unterrichtsnaher Kurse hätte eine fachliche Verbesserung und mitunter eine Verbesserung der Notenleistung erzielt werden können. In diesem Zusammenhang werden von einigen Befragten erneut die intensive Kleingruppenarbeit in förderspezifischen Angeboten durch begrenzte Teilnehmerzahlen und die Auflösung des Klassenverbandes bei Freizeitkursen positiv hervorgehoben. Auch die sinnvolle Freizeitgestaltung wird betont.

Die schulinternen und externen Lehrkräfte teilen darüber hinaus überwiegend die Ansicht, unterrichtsnahe Kurse könnten sich ebenfalls auf die Persönlichkeitsentwicklung und freizeitausgerichtete Angebote auf den Lern- und Leistungsbereich auswirken. Weiterreichende Auswirkungen auf die schulische Laufbahn und die berufliche Zukunft werden von den Eltern, einigen Lehrkräften und einzelnen SchülerInnen angenommen.

Multifaktorielle
Gelingensbedingungen

Zu berücksichtigen bleibt, dass die Befragten einen Kursnutzen auf Schülerseite gekoppelt an verschiedene Faktoren sehen. Neben der schülerseitigen Mitarbeit,

Lernhaltung und Leistung, spielen die Förderlehrer*innen eine bedeutsame Rolle. Damit stellt sich erneut die Frage, ob die primäre Zielgruppe erreicht wird und es wird abermals auf die notwendige Qualifikation der Dozierenden verwiesen.

Außerdem werden mitunter Einschränkungen hinsichtlich einer Auswirkung auf Schüler*innen deutlich. Ein paar Lehrer*innen halten sich zurück, von konkreten Auswirkungen zu sprechen. Des Weiteren würden nicht alle Schüler*innen Veränderungen durchlaufen. Entwicklungen im Schülerverhalten und der schulischen Leistung sind zudem nach Aussage mancher Lehrer*innen und Eltern nicht kausal mit MAUS in Verbindung zu bringen.

Der schülerseitige Nutzen überwiegt nach Ansicht der Lehrkräfte den organisatorischen Aufwand auf Schulebene. MAUS bringe außerdem eine positive Außenwirkung mit sich. Um dem von Lehrer*innen aus angesprochenen Zusatzaufwand bei schlecht funktionierenden Kursen entgegenzuwirken, ist auf eine entsprechende Qualifikation der Förderlehrkräfte zu achten.

Mehrheitlich wird berichtet, das Unterstützungssystem habe sich über die Programmlaufzeit an den Schulen etabliert. Dies machen die Interviewpartner*innen vor allem am schülerseitigen Interesse und einer Verbesserung der Kooperationsmechanismen fest. Zu bedenken bleibt, dass sowohl bei dem Schülerinteresse als auch bei den Strukturen der Zusammenarbeit Schwachstellen zum Ausdruck gekommen sind, die es zu beheben gilt.

Die Lehrer*innen und die Eltern erleben MAUS als entlastendes Zusatzangebot. Während sich die Eltern dabei vorwiegend auf eine finanzielle und zeitliche Entlastung beziehen, benennen die Lehrer*innen überwiegend die Vertiefung schulischer Inhalte. Den mit einer Auslagerung von Schulinhalten verbundenen Sorgen mancher Lehrkräfte kann mit einem engen Kooperationsnetzwerk von schulinternem und externem Personal begegnet werden, um Schülerbedarfe und Inhaltsschwerpunkte angemessen abzustimmen.

Positiv hervorzuheben ist die Tatsache, dass alle Förderlehrkräfte sich eine erneute Programmteilnahme vorstellen können. Die Begründung hierfür überschneidet sich mit der anfänglichen Teilnahmemotivation. Es wird außerdem angenommen, dass positive Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Schulen ihren Beitrag hierzu geleistet haben.

Verbesserungsbedarf ist aus Befragtenperspektive auf dreierlei Ebenen erforderlich. Modifizierte Kooperationsstrukturen stehen dabei im Vordergrund. Die Lehrer*innen und Dozent*innen fokussieren sich insbesondere auf den Austausch miteinander. Speziell bei unterrichtsnahen Kursen seien intensiviertere Absprachen zur Verzahnung der Unterrichtseinheiten erforderlich. Während von den Lehrkräften in diesem Zusammenhang die geringen zeitlichen Ressourcen geäußert werden, thematisieren die Dozierenden dies kaum. Einige Befragte befürworten ein konzeptionell vorgegebenes Kooperationsmodell. Vor diesem Hintergrund wird zur Festsetzung möglicher Austauschmodelle des Fördertandems im Rahmen der Programmkonzeption angeraten. Aus alternativen Austauschmodellen könnten die Fördertandems einen für sie geeigneten Kooperationsweg auswählen, erproben und als Grundlage für ihre Zusammenarbeit heranziehen.

Im Hinblick auf die schulinternen Kommunikationswege wird an zwei Schulen eine verstärkte Mitteilung seitens der hauptkoordinierenden Person und ein stärkerer

Einschränkende Aussagen hinsichtlich Veränderungen auf Schülerseite

Kosten-Nutzen-Abwägung

Wahrgenommene erfolgreiche Programmintegration bei defizitären Kooperationsstrukturen

MAUS als Entlastung

Intensivierte Kooperationsstrukturen der Fördertandems

Einbezug bei der schulinternen Programmkonzeption von den Lehrkräften gewünscht.

Während die Eltern- und Schülerschaft an einem stärkeren Austausch mit der Schule interessiert ist, nimmt dies bei den Lehrkräften eine hintergründige Rolle ein. Auch die FörderlehrerInnen empfinden Elternabsprachen aufgrund des geringen Förderumfangs größtenteils als nicht erforderlich. Die befragten Eltern stehen einem Austausch mit den DozentInnen hingegen offen gegenüber.

Dozententreffen zum
Erfahrungsaustausch

Innerhalb ihres Mikrosystems wünschen sich die Förderlehrkräfte vor allem einen Austausch mit anderen Dozierenden, um Erfahrungswerte auszutauschen und voneinander zu profitieren. Dozentenschulungen könnten unter spezifischen Zielsetzungen sinnvoll sein.

Überarbeitete
Organisationsstrukturen

Verbesserungsvorschläge auf der Organisationsebene stehen zuweilen in Zusammenhang mit optimierten Kooperationswegen. Bzgl. der Schülerzuweisung würden einige Dozierende mehr Werbung für das Kursprogramm bzw. gesonderte Informationen an förderbedürftige SchülerInnen als sinnvoll erachten. Auch die Eltern und SchülerInnen befürworten einen besseren Informationsfluss über das Kursprogramm.

Wege optimierter
Kursdurchführung

Im Hinblick auf die Kursdurchführung ist aus Lehrersicht zunächst eine adäquate Qualifikation der DozentInnen sicherzustellen. Zum Teil könnte die Begleitung einzelner Kursgruppen durch eine Lehrkraft aus Sicht der schulinternen und externen Lehrkräfte nützlich sein. Auch die Integration einzelner Kurse in den Schulalltag als obligatorische Kurse sei zu erwägen. Dies könnte zudem der schülerseitigen Kritik an den Kurszeiten entgegenwirken.

Akteursspezifische
Vorstellungen über
Programmausdehnung

Auch eine Ausdehnung des bestehenden Kursangebots wird von Befragten aus gewünscht. Während die Eltern sich sowohl für Freizeit- als auch für Förderkurse aussprechen, überwiegen bei den Lehrkräften die Vorschläge zu förderspezifischen und bei den SchülerInnen die Wünsche nach freizeitausgerichteten Angeboten. Es fällt auf, dass vor allem bei SchülerInnen unterrichtsnaher Angebote die Nachfrage nach weiteren Förderkursen besteht. Im Sinne einer flächendeckenden Förderung wünschen sich einige Eltern und LehrerInnen die Einführung von Kursen in der gymnasialen Oberstufe.

5 Quantitative Fragebogenstudie

Im Zeitraum vom 13.01.2014 bis 07.02.2014 wurde zusätzlich eine quantitative Online-Befragung mit den FörderlehrerInnen aller städtischen Bildungspartner durchgeführt. Ziel der Online-Umfrage ist es, die Kooperations- und Kommunikationsmechanismen zwischen den verschiedenen Bildungsakteuren zu beleuchten und die pädagogische Qualität verschiedener Teilbereiche zu erfassen. Es wird im Speziellen der Frage nachgegangen, ob mögliche Diskrepanzen zwischen der Einschätzung und Wahrnehmung von Strukturen sowie den tatsächlichen Kooperationsstrukturen aus Sicht der Förderlehrkräfte bestehen.

Förderlehrkräfte-Online-Befragung

Zielsetzung

5.1 Datenerhebung

Um die oben genannte Forschungsfrage zu beantworten, wurde in einem ersten Schritt die Operationalisierung der theoretischen Konstrukte durch mehrere Indikatoren durchgeführt. Die Operationalisierung legt dabei für jedes interessierende Merkmal fest, mit welchen Befragungsindikatoren es konkret erfasst werden soll. Als Ausgangsbasis des Fragebogens wurde ein Indikatorpool verwendet, der durch umfassende Literaturrecherche erstellt wurde. Dabei wurden bereits existierende Instrumente und Fragebögen herangezogen, etablierte Konstrukte um potenziell relevante Aspekte ergänzt bzw. neue Fragen generiert.

Operationalisierung

5.1.1 Operationalisierung des Konstrukts „Teilnahmemotivation“

Die „Teilnahmemotivation“ der FörderlehrerInnen am MAUS Projekt wird als Grund für die Bereitschaft aufgefasst, als Lehrkraft an dem Projekt teilzunehmen. Hierzu wurde in Anlehnung an die 26 Items der Skalen zur „Einstellungsstruktur ehrenamtlicher Helfer“ von Bierhoff, Schülken und Hoof (2007) eine Itemauswahl getroffen. Es wurden acht für das MAUS-Projekt relevante Items ausgewählt und zu einer Skala zusammengefasst (vgl. Tabelle 4).

Beweggründe der Teilnahme

Tabelle 4: Konstrukt „Teilnahmemotivation“

Konstrukt „Teilnahmemotivation“
Modifiziert nach Bierhoff, H. W., Schülken, T. & Hoof, M. (2007). Skalen der Einstellungsstruktur ehrenamtlicher Helfer (SEEH) (Scales of the attitude structure of volunteers). Zeitschrift für Personalpsychologie, 6, 12-27.
Was hat Sie zu Ihrer Teilnahme als Förderlehrer im MAUS-Programm bewogen?
Indikatoren
Die Teilnahme an MAUS hilft mir, eine Abwechslung vom Arbeitsalltag zu erfahren
Die Teilnahme an MAUS hilft mir, mich beruflich weiterzuentwickeln
Das MAUS-Projekt lohnt sich für mich persönlich
Durch die Teilnahme habe ich die Möglichkeit, Erfahrungen aus erster Hand zu machen und dadurch zu lernen
Durch die Teilnahme habe ich die Möglichkeit, meine eigenen Stärken kennen zu lernen
Ich habe den Wunsch nach einer sinnvollen Aufgabe jenseits meines Berufs
Ich habe den Wunsch nach sinnvollem Ausgleich zu meiner Arbeit
Die Einstellung, dass es wichtig ist, benachteiligten Schülern zu helfen

5.1.2 Operationalisierung der Konstrukte „Kursqualität“ und „Kursklima“

Kursqualität

Durch den Fragebogen an die Förderlehrkräfte wurden des Weiteren Aspekte wie das Verhältnis zwischen den SchülerInnen und den FörderlehrerInnen sowie die Kursqualität und das Kursklima erfasst. Die Erhebung des Konstrukts „Kursqualität“ basiert auf den Merkmalen guten Unterrichts bzw. auf den Indikatoren eines hohen Anteils an echter Lernzeit nach Meyer (2004) (vgl. Tabelle 5). Unter echter Lernzeit wird dabei die von der Schülerin/dem Schüler tatsächlich aufgewendete Zeit für das Erreichen der angestrebten Ziele verstanden.

Tabelle 5: Konstrukt „Kursqualität“

Konstrukt „Kursqualität“
Modifiziert nach Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag.
Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen über Ihren MAUS-Kurs zu?
Indikatoren
Die Mehrzahl der Schüler ist aktiv bei der Sache
Die Schüler lassen sich nicht durch Kleinigkeiten ablenken
Es herrscht keine Langeweile
Es entstehen inhaltlich reiche Arbeitsergebnisse, die der Aufgabenstellung genügen
Es gibt nur wenige Disziplinstörungen
Gewährte Freiheiten werden nicht missbraucht
Ich schweife nicht ab
Ich störe die Schüler nicht beim Lernen

Kursdurchführung

Auch Aspekte der „Unterrichtsdurchführung“ werden unter den Bereich der Qualität gefasst (vgl. Tabelle 6). Die hierzu verwendete Skala ist in Anlehnung an Ditton & Merz (1999) entstanden.

Tabelle 6: Konstrukt „Unterrichtsdurchführung“

Konstrukt „Unterrichtsdurchführung“
Modifiziert nach Ditton, H. & Merz, D. (1999). Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer mit Unterrichtsteil für die Lehrkraft im Fach Mathematik. DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“.
Bitte nehmen Sie sich noch einen Moment Zeit und überlegen sich wie häufig Sie folgende Dinge in Ihren Kursen machen. In meinem Unterricht...
Indikatoren
...lasse ich die Schüler den behandelten Stoff intensiv üben und wiederholen
...werden zu Stundenbeginn die zuletzt behandelten Inhalte erneut aufgegriffen
...fasse ich abschließend wichtige Inhalte und Ergebnisse zusammen
...stelle ich Beziehungen zwischen behandelten Themen her
...gebe ich den Schülern Rückmeldung über die individuelle Lernentwicklung
...teile ich die Schüler in Lerngruppen ein
...lasse ich die Schüler selbstständig nach Lösungen suchen
...erkläre ich Schülern wie sie in Gruppen am besten zusammenarbeiten können
...mache ich mit den Schülern Erkundungen an außerschulischen Lernorten
...lasse ich die Schüler in Freiarbeit üben

Kursklima

Das Konstrukt „Kursklima“ entstammt der Skala „Lehrereinschätzung – Gutes Klassenklima“ von Ditton & Merz (1999) (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Konstrukt „Kursklima“

Konstrukt „Kursklima“
Modifiziert nach Ditton, H. & Merz, D. (1999). Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer mit Unterrichtsteil für die Lehrkraft im Fach Mathematik. DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“.
Wie würden Sie den Unterricht in Ihrem MAUS-Kurs kennzeichnen?
Indikatoren
In meinem MAUS-Kurs herrscht ein ziemlicher Lärm
In meinem MAUS-Kurs geht es häufig drunter und drüber
Ich habe meinen MAUS-Kurs im Griff
Ich schaffe es kaum, in meinem MAUS-Kurs für Ruhe und Ordnung zu sorgen
Ich schaffe es kaum, mich in meinem MAUS-Kurs durchzusetzen
In meinem MAUS-Kurs herrscht eine angenehme Stimmung

5.1.3 Operationalisierung des Konstrukts „Kooperation“

Die latente Variable „Kooperation“ stellt im Zusammenhang mit der Forschungsfrage einen wichtigen Teilbereich dar. Kooperation wurde im Rahmen der Online-Befragung in die drei vorhandenen Kooperationsinstanzen unterteilt und definiert. Dabei wurde insbesondere auf Skalen des DFG-Projekts „Qualität von Schule und Unterricht“ (Ditton, 2001; Ditton & Merz, 1999) und auf die „Befunde der Schulleitungs- und Kooperationspartnerbefragung“ von Willems & Holtappels (2012) zurückgegriffen.

Drei Kooperationsinstanzen

Kooperation mit der Schule

Die Skala „Kooperation mit der Schule“ ist eine Kombination aus selektierten Items drei verschiedener Skalen, die nach Ditton (2001) unterschiedliche Teilbereiche (Leistungsorientierung, gute Organisation und soziale Orientierung) einer guten Schule repräsentieren (vgl. Tabelle 8).

Kooperation zwischen Dozierenden und Schulen

Tabelle 8: Konstrukt „Kooperation mit der Schule“

Konstrukt „Kooperation mit der Schule“
Ditton, H. (2001). DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“ - QuaSSU Skalenbildung Hauptuntersuchung.
Inwieweit sind folgende Kriterien an der Schule, an der Sie unterrichten, umgesetzt?
Indikatoren
Hohe Leistungserwartungen an die Schüler
Anspruchsvoller Unterricht
Gute Schulleistungen der Schüler
Professionelle Schulleitung
Guter Ruf der Schule
Effizientes Management/gute Organisation der Schule
Gute Beziehungen Schüler – Lehrkräfte
Wohlfühlen der Schüler in der Schule
Gemeinsam geteilte Zielsetzungen
Gute Kooperation im Kollegium
Gute Beziehungen Schulleitung – Lehrkräfte

Kooperation mit der Fach- bzw. Klassenlehrkraft

Die Operationalisierung des Konstrukts „Kooperation mit der Fach- bzw.

Klassenlehrkraft“ erfolgte unter der Verwendung drei verschiedener Skalen. Zum einen sollte der verbale Austausch sowie die Zusammenarbeit zwischen FörderlehrerInnen und Lehrkräften genauer beleuchtet werden. Zum anderen umfasst die Kooperation die Verzahnung des MAUS-Kurses mit dem Unterricht.

Die für die Skala „Kommunikation mit der Fach- und Klassenlehrkraft“ (vgl. Tabelle 9) verwendeten Items sind dem DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“ (Ditton & Merz, 1999) entnommen. Die Items decken drei Kooperationsschwerpunkte ab (Kooperation mit Fachkollegen, Kooperation mit Kollegen und Kooperation bei Übernahme einer Klasse). Die Formulierung der Items wurde modifiziert und fünf selbstformulierte Items hinzugenommen.

Tabelle 9: Konstrukt „Kommunikation mit der Fach- bzw. Klassenlehrkraft“

Konstrukt „Kommunikation mit der Fach- bzw. Klassenlehrkraft“
Modifiziert nach Ditton, H. & Merz, D. (1999). Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer mit Unterrichtsteil für die Lehrkraft im Fach Mathematik. DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“.
Wie häufig tauschen Sie sich mit dem Fach- bzw. dem Klassenlehrer an dieser Schule über folgende Themen aus?
Indikatoren
Allgemeine fachliche Fragen
Behandelter Unterrichtsstoff
Unterrichtsmethoden
Inhalt von Klassenarbeiten
Anforderungen in Klassenarbeiten
Probleme mit der Klasse
Probleme mit einzelnen Schülern
Leistungsstand und Noten der Schüler
Wissenslücken der Schüler
Förderempfehlungen für einzelne Schüler
Gemeinsame Diagnose und Erörterung von Lernentwicklungen einzelner Schüler
Erstellung von längerfristigen Förderplänen
Austausch von Unterrichtsmaterialien

Um die „Verzahnung zwischen MAUS- und Fachunterricht“ einschätzen zu können, wurden insgesamt sechs Indikatoren eingesetzt, die unterschiedliche Aspekte der curricularen Verzahnung abdecken. Sowohl inhaltliche und methodische als auch didaktische Aspekte werden in der verwendeten Skala berücksichtigt (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Konstrukt „Verzahnung zwischen MAUS- und Fachunterricht“

Konstrukt „Verzahnung zwischen MAUS- und Fachunterricht“
Modifiziert nach Willems, A. S. & Holtappels, H. G. (2012). Strukturen und Prozesse der außerschulischen Kooperation an Schulen im Heidekreis. Befunde der Schulleitungs- und Kooperationspartnerbefragung. Dortmund: Technische Universität Dortmund.
Wie stark schätzen Sie die Verzahnung Ihres MAUS-Kurses mit dem Unterricht ein?
Indikatoren
Unterricht und MAUS-Kurs sind wenig verbunden
Lehrkräfte und MAUS-Förderlehrer bilden sich gemeinsam fort
Themen im MAUS-Kurs sind mit dem Unterricht verknüpft
Lehrkräfte und MAUS-Förderlehrer arbeiten gemeinsam
Profile zur Verknüpfung von Unterricht und MAUS-Kurs liegen vor
Lehrkräfte und MAUS-Förderlehrer tauschen sich regelmäßig aus

Die dritte Skala zur Erfassung der „Kooperation zwischen Fach- und Förderlehrkräften“ zielt auf die Integration der FörderlehrerInnen in Bezug auf die tägliche Zusammenarbeit ab. Dabei werden einerseits Aspekte eines bereichsspezifischen Austauschs und andererseits Aspekte einer bereichsübergreifenden Kooperation abgefragt (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Konstrukt „Kooperation zwischen Fach- und Förderlehrkräften“

Konstrukt „Kooperation zwischen Fach- und Förderlehrkräften“
Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. Zeitschrift für Pädagogik, 52, 185-204.
Inwieweit treffen folgende Aussagen bezüglich Ihrer Zusammenarbeit mit dem Fach- bzw. Klassenlehrer zu?
Indikatoren
Die Absprache von Hausaufgaben ist ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit
Unsere Zeitpläne außerhalb des Unterrichts sind für Zusammenarbeit gut koordiniert
Gegenseitige Unterrichtsbesuche sind ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit
Für die Teamarbeit stehen Arbeitsräume mit ausreichend Ausstattung zur Verfügung
Wir erarbeiten gemeinsame Strategien zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten

Kooperation mit dem Förderanbieter

Das Konstrukt „Kooperation mit dem Förderanbieter“ wurde mittels zweier Skalen erhoben. Die FörderlehrerInnen wurden sowohl in Bezug auf die „Vorbereitung der Tätigkeit“ (vgl. Tabelle 12) als auch nach einer „Fachlich-inhaltlichen Begleitung der Fördertätigkeit“ (vgl. Tabelle 13) im MAUS-Projekt befragt. Beide Skalen wurden in identischer bzw. leicht abgewandelter Form bereits in der quantitativen Fragebogenstudie zu MAUS I eingesetzt.

Tabelle 12: Konstrukt „Vorbereitung der Tätigkeit“

Konstrukt „Vorbereitung der Tätigkeit“
Reinders, H. & de Moll, F. (2010). Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule (MAUS). Abschlussbericht über die Projektphase 2008-2010. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 14. Würzburg: Universität Würzburg.
Gab es von Seiten der Institution, für die Sie tätig sind, folgende Maßnahmen zur Vorbereitung auf Ihre Tätigkeit im MAUS-Projekt?
Indikatoren
Mitteilung allgemeiner Informationen über das MAUS-Projekt
Fachliche Fortbildungsveranstaltung
Gespräche mit den schulischen Kooperationspartnern vor Projektbeginn
Didaktisch-methodische Fortbildungsveranstaltung

Tabelle 13: Konstrukt „Fachlich-inhaltliche Begleitung der Fördertätigkeit“

Konstrukt „Fachlich-inhaltliche Begleitung der Fördertätigkeit“
Reinders, H. & de Moll, F. (2010). Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule (MAUS). Abschlussbericht über die Projektphase 2008-2010. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 14. Würzburg: Universität Würzburg.
Gibt es von Seiten der Institution, für die Sie tätig sind, eine Begleitung Ihrer Tätigkeit?
Indikatoren
Konzept- oder Steuergruppe
Interne Diskussionsrunden mit Förderlehrerkollegen und Koordinatoren
Fachliche Fortbildungsveranstaltungen
Didaktisch-methodische Fortbildungsveranstaltungen
Regelmäßige Koordinationsgespräche

Kooperationszufriedenheit

Abschließend wurden die FörderlehrerInnen nach ihrer Zufriedenheit bzgl. der Ausgestaltung der „Kooperation mit der Partnerschule“ befragt. Die gewählten Items entsprechen zentralen Gelingenbedingungen guter und bildungswirksamer Kooperationen (vgl. Tabelle 14). Die Skala wurde in Anlehnung an die „Schulleitungs- und Kooperationspartnerbefragung“ von Willems & Holtappels (2012) erstellt.

Tabelle 14: Konstrukt „Kooperation mit der Partnerschule“

Konstrukt „Kooperation mit der Partnerschule“
Willems, A. S. & Holtappels, H. G. (2012). Strukturen und Prozesse der außerschulischen Kooperation an Schulen im Heidekreis. Befunde der Schulleitungs- und Kooperationspartnerbefragung. Dortmund: Technische Universität Dortmund.
Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Aspekten der bestehenden Kooperation mit der Schule, an der Sie unterrichten?
Indikatoren
Unterstützung der Kooperation durch die Schulleitung
Rolle und Verhältnis der Kooperationspartner zueinander
Kommunikationsabläufe zwischen den Kooperationspartnern
Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und Förderlehrern
Möglichkeiten der Mitbestimmung
Personelle Ausstattung
Materielle bzw. räumliche Ausstattung
Pädagogisches Gesamtkonzept dieser Schule

5.1.4 Operationalisierung des Konstrukts „Wahrnehmung“

Ein weiterer Bereich, der für die Beantwortung der Forschungsfrage eine entscheidende Rolle spielt, ist das Konstrukt „Wahrnehmung“. Unter Wahrnehmung wird in diesem Fall der Eindruck verstanden, den die FörderlehrerInnen von ihren KooperationspartnerInnen haben. Ähnlich zum Konstrukt der „Kooperation“ ist auch die Erfassung der „Wahrnehmung“ nach Instanzen untergliedert. Es wurde nach „Schule“, „Schulleitung und Lehrerkollegium“ sowie „Schülerschaft“ unterteilt.

Wahrnehmung der Schule

Die Erfassung der „Schulwahrnehmung“ wird durch zwei Skalen abgebildet. Diese

Zufriedenheit mit der Kooperation

Einschätzung der Schulakteure

sind dem Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“ (Ditton & Merz, 1999) entnommen. Die verwendeten Items der ersten Skala erfassen die wahrgenommene „Einstellung der Schule zu Innovationen“ (vgl. Tabelle 15), die Items der zweiten Skala fokussieren auf die „Integration der Förderlehrkräfte in das Lehrerkollegium“ (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 15: Konstrukt „Einstellungen der Schule zu Innovationen“

Konstrukt „Einstellung der Schule zu Innovationen“
Modifiziert nach Ditton, H. & Merz, D. (1999). Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer mit Unterrichtsteil für die Lehrkraft im Fach Mathematik. DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“.
Wie schätzen Sie die Bereitschaft der zuerst angekreuzten Schule ein, Neues auszuprobieren?
Indikatoren
Die meisten Lehrkräfte an der Schule sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen
Meinungsdifferenzen behindern die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften/der Schule
Die Schule ist neuen Ideen gegenüber aufgeschlossen

Tabelle 16: Konstrukt „Integration der Förderlehrkräfte in das Lehrerkollegium“

Konstrukt „Integration der Förderlehrkräfte in das Lehrerkollegium“
Modifiziert nach Ditton, H. & Merz, D. (1999). Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer mit Unterrichtsteil für die Lehrkraft im Fach Mathematik. DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“.
Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen über den Umgang der Schule mit den Förderlehrern zu?
Indikatoren
Das Lehrerkollegium kümmert sich intensiv um die Förderlehrer
Als Förderlehrer muss ich selbst sehen, wie ich zurecht komme
Als Ansprechpartner für Förderlehrer steht mir in der Regel jemand zur Verfügung
Die Schule bemüht sich darum, dass Förderlehrer sich schnell zurechtfinden
An der Schule gibt es eine Art Einführungsprogramm für Förderlehrer
Förderlehrer haben es schwer von den Lehrkräften akzeptiert zu werden

Wahrnehmung von Schulleitung und Lehrerkollegium

Die beiden Skalen zur „Wahrnehmung von Leitung und Lehrkräften“ weisen inhaltlich identische Items auf, es findet jedoch eine Unterscheidung zwischen der Schulleitung (vgl. Tabelle 17) und dem Lehrerkollegium (vgl. Tabelle 18) statt. Sie beinhalten Items, die ein unterstützendes Verhalten bei Konflikten, Leistungsanerkennung sowie Einfühlungsvermögen bei Problemen erfassen.

Tabelle 17: Konstrukt „Wahrnehmung der Schulleitung“

Konstrukt „Wahrnehmung der Schulleitung“
Modifiziert nach Ditton, H. & Merz, D. (1999). Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer mit Unterrichtsteil für die Lehrkraft im Fach Mathematik. DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“.
Wie beurteilen Sie die Kooperation mit der Schulleitung?
Indikatoren
Die Schulleitung bemüht sich bei Problemen um Klärung
Die Schulleitung erkennt die Leistungen der Förderlehrer an
Die Schulleitung gibt Rückhalt bei Auseinandersetzungen mit Schülern
Die Schulleitung gibt sich eher als Autorität denn als Kollege
Die Schulleitung hat immer ein offenes Ohr für die Sorgen und Probleme der Förderlehrer
Die Schulleitung hat wenig Vertrauen in die Kompetenz der Förderlehrer

Tabelle 18: Konstrukt „Wahrnehmung des Lehrerkollegiums“

Konstrukt „Wahrnehmung des Lehrerkollegiums“
Modifiziert nach Ditton, H. & Merz, D. (1999). Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer mit Unterrichtsteil für die Lehrkraft im Fach Mathematik. DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“.
Wie beurteilen Sie die Kooperation mit den Lehrkräften?
Indikatoren
Die Lehrkräfte bemühen sich bei Problemen um Klärung
Die Lehrkräfte erkennen die Leistungen der Förderlehrer an
Die Lehrkräfte geben Rückhalt bei Auseinandersetzungen mit Schülern
Die Lehrkräfte geben sich eher als Autorität denn als Kollegen
Die Lehrkräfte haben immer ein offenes Ohr für die Sorgen und Probleme der Förderlehrer
Die Lehrkräfte haben wenig Vertrauen in die Kompetenz der Förderlehrer

Wahrnehmung der Schülerschaft

Zur Operationalisierung der „Schülerwahrnehmung“ diente die Skala „Günstige Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler“ (Ditton & Merz, 1999). Die von den FörderlehrerInnen angenommenen „Lernvoraussetzungen der Schülerschaft“ wurden mit Hilfe von sieben Items erfasst (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19: Konstrukt „Lernvoraussetzungen der Schülerschaft“

Konstrukt „Lernvoraussetzungen der Schülerschaft“
Ditton, H. & Merz, D. (1999). Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer mit Unterrichtsteil für die Lehrkraft im Fach Mathematik. DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“.
Wie schätzen Sie die Schüler in dem von Ihnen genannten MAUS-Kurs an dieser Schule ein?
Indikatoren
unselbstständig – selbstständig
unaufmerksam – aufmerksam
leistungsschwach – leistungsstark
weniger ausdauernd – ausdauernd
uninteressiert – interessiert
undiszipliniert – diszipliniert
leistungsmäßig homogen – leistungsmäßig heterogen

Selbstwahrnehmung der Förderlehrkräfte

Ein zusätzlich abgefragter Aspekt ist die „Selbstwahrnehmung der Förderlehrkräfte“. Basis hierfür ist unter anderem die Skala „Individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit“ von Schwarzer & Schmitz (1999). Unter Selbstwirksamkeitserwartung wird die optimistische Überzeugung der eigenen Fähigkeit hinsichtlich schwieriger Anforderungssituationen verstanden. Die Skalen zur Selbstwahrnehmung beinhalten vier Bereiche: (a) Allgemeine berufliche Leistung, (b) Umgang mit Stress und Emotionen, (c) spezifische Selbstwirksamkeit zu innovativem Handeln (vgl. Tabelle 20) sowie (d) soziale Interaktion (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 20: Konstrukt „Berufliche Selbstwahrnehmung“

Konstrukt „Berufliche Selbstwahrnehmung“
Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In: R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen (S. 60-61). Berlin: Humboldt Universität zu Berlin.
Wie nehmen Sie sich selbst als Förderlehrer derzeit wahr?
Indikatoren
Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere
Ich traue mir zu, die Schüler für neue Unterrichtsformen zu begeistern
Ich kann innovative Kurskonzepte auch gegenüber skeptischen Lehrkräften durchsetzen

Tabelle 21: Konstrukt „Soziale Interaktion“

Konstrukt „Soziale Interaktion“
Eder, F. (1998). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?
Indikatoren
Ich bemühe mich, die Schüler auch persönlich kennenzulernen
Ich mache mir Gedanken darüber, wie der Kurs verbessert werden kann
Ich freue mich, wenn ich den Schülern etwas beigebracht habe
Ich versuche, den Schülern auch persönlich Anregungen zu geben, was für sie interessant sein könnte
Ich bemühe mich, den Unterricht so mit dem Lehrerkollegium abzustimmen, dass für die Schüler die Belastungen nicht zu groß sind
Wenn ein Schüler in Schwierigkeiten ist, bemühe ich mich, ihm zu helfen

5.2 Durchführung der empirischen Untersuchung

Nachdem für die zu untersuchenden latenten Variablen konkrete Konstrukte entwickelt und in ein Befragungsinstrument überführt wurden, schließt sich die eigentliche Datenerhebung an.

5.2.1 Auswahl der Erhebungsmethode

Als Erhebungsmethode wurde ein Online-Fragebogen verwendet. Dieser wurde mit Hilfe der Online-Umfrage-Applikation „Lime-Survey“ erstellt. Eine Online-Erhebung weist gegenüber postalisch versendeten Fragebögen mehrere Vorteile auf. Im Zusammenhang mit dem vorliegenden Forschungsvorhaben sind an dieser Stelle die vergleichsweise kurze Rücklaufzeit sowie eine erwartbar höhere Rücklaufquote entscheidend.

Vorteile der Online-Befragung

5.2.2 Durchführung der Datenerhebung

Zunächst wurden E-Mails zur Einladung der TeilnehmerInnen und für mögliche Nachfassaktionen eingesetzt. In Bezug auf das Einladungsschreiben wurden Punkte wie persönliche Anrede, Teilnahmeappell und Zugangsdaten (Link zum Fragebogen) berücksichtigt.

Auch hinsichtlich des Fragebogens wurden konkrete Empfehlungen umgesetzt. So wurde bei der Erstellung des Fragebogens versucht, den Zeitbedarf für die Beantwortung der Fragen auf 15 Minuten zu begrenzen. Zudem wurde sowohl im Fragebogen als auch im Anschreiben auf Anonymität und strikte Vertraulichkeit hingewiesen.

Rücklaufstatistik

Laut Angaben der Förderanbieter wurden 197 FörderlehrerInnen angeschrieben und zur Online-Befragung eingeladen (vgl. Abbildung 1). Zum Ende des Erhebungszeitraums lagen 63 übermittelte Fragebögen vor. Damit ergibt sich eine Rücklaufquote von ca. 32 Prozent. Es ist insbesondere die Spannweite der Rücklaufquote zu beachten, die sich je nach Förderanbieter zwischen zehn (Städtische Musikschule, zehn Anfragen) und 100 Prozent (Stadtmedienzentrum, zwei Anfragen) bewegt. Elf TeilnehmerInnen haben keine Angaben zu ihrem Anbieter gemacht.

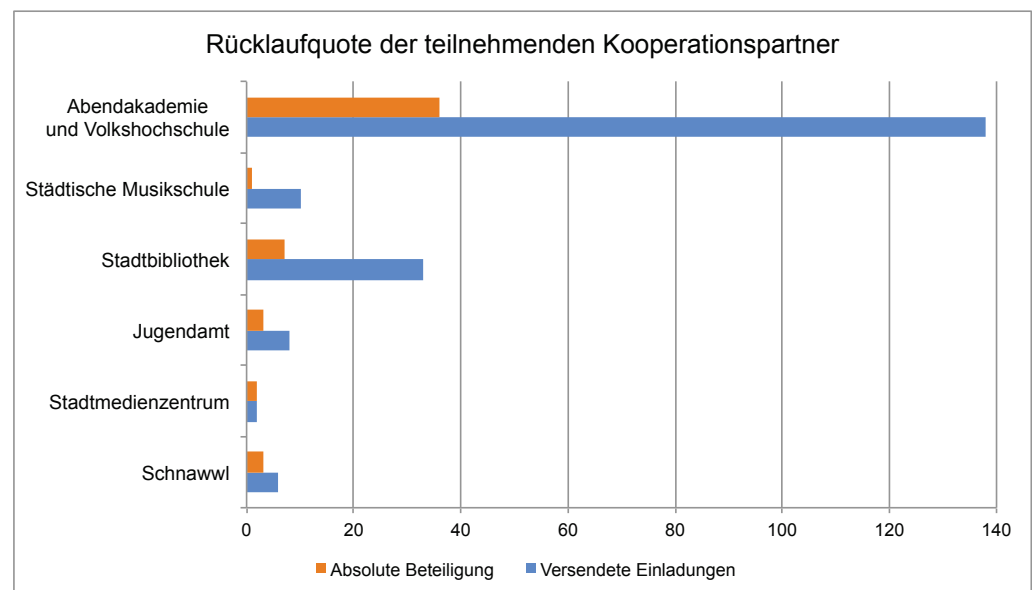


Abbildung 1: Rücklaufquote der teilnehmenden Kooperationspartner

5.3 Ergebnisse

5.3.1 Stichprobe

Untersuchungsgegenstand der quantitativen Erhebung sind die FörderlehrerInnen der an MAUS teilnehmenden Schulen. Um eine ausreichend große Datengrundlage sicherzustellen, wurden keinerlei Abgrenzungskriterien innerhalb dieser Population angesetzt.

Die Altersverteilung der Gesamtstichprobe zeigt ein Durchschnittsalter von 42,8 Jahren. Das Altersmaximum liegt bei 65 Jahren, das Minimum bei 21 Jahren. Unter den Befragten befinden sich 21 Frauen (33%) sowie acht (13%) Männer. 34 FragebogenteilnehmerInnen (54%) machten weder Angaben zu Geschlecht noch zum Alter.

Neben den soziodemographischen Merkmalen Geschlecht und Alter wurden in diesem Abschnitt der Ausbildungshintergrund der teilnehmenden FörderlehrerInnen sowie die involvierten Jahrgangsstufen bei der Durchführung der MAUS-Kurse erfasst.

Abbildung 2 kann deutlich zeigen, dass der überwiegende Teil der MAUS-Kurse in der zweiten bis achten Jahrgangsstufe durchgeführt wird (ca. 85%). Die Jahrgangsstufen neun und zehn sind mit einer Quote von ca. acht Prozent weniger am MAUS-Projekt beteiligt.

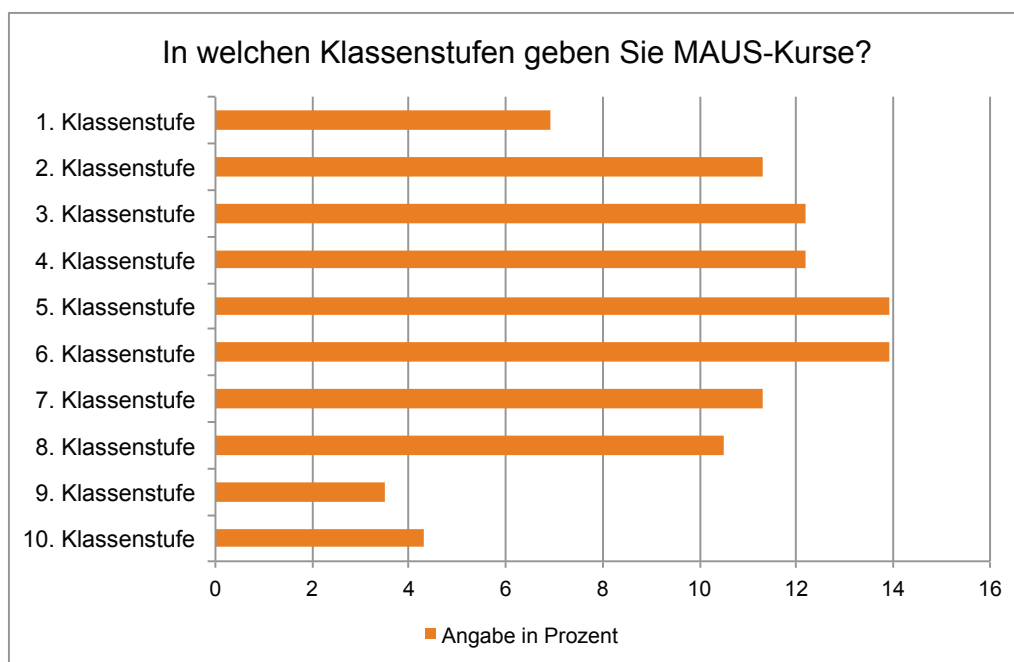


Abbildung 2: MAUS-Kurse nach Klassenstufen

In Bezug auf den Ausbildungshintergrund zeigt sich, dass mehr als ein Drittel der FörderlehrerInnen eine akademische Ausbildung oder eine Ausbildung abgeschlossen hat. Es muss zudem festgehalten werden, dass etwa die Hälfte der FragebogenteilnehmerInnen keine Angaben zu ihrem Ausbildungshintergrund gemacht hat.

5.3.2 Auswertungsschritte

Für die vorliegende Datenanalyse wurden ausschließlich univariate Verfahren eingesetzt. Hierbei wird die Auswirkung eines einzelnen Merkmals auf eine Zielgröße analysiert. Wechselwirkungen mit anderen Merkmalen bleiben unberücksichtigt. Grafisch werden die Ergebnisse als einfache Polygonzüge dargestellt. Der Aufbau jeder Darstellung ist dabei identisch. Auf der x-Achse des Polygonzugs ist das Antwortformat abgetragen, auf der y-Achse die jeweiligen Items des Konstrukts. Dargestellt sind die mittleren Ausprägungen (Durchschnittswerte) über alle Angaben der Förderlehrkräfte zu einer Aussage. Ein hoher Werte signalisiert

eine hohe Zustimmung, ein geringer Wert verweist auf im Durchschnitt ablehnende Einschätzungen.

5.3.3 Ergebnisse der Datenanalyse – Polygonzüge

Nachfolgend werden ausgewählte Befunde zu den bereits beschriebenen Dimensionen dargestellt und jeweils die Profile anhand der Einzelaussagen verdeutlicht.

Teilnahmemotivation

Der entscheidende Teilnahmemotivator für die FörderlehrerInnen ist die Überzeugung, dass es wichtig ist, benachteiligten SchülerInnen zu helfen (vgl. Abbildung 3). In Bezug auf die qualitativen Ergebnisse lässt sich an diesem Punkt eine deutliche Parallele feststellen. Auch hier wird die Hilfestellung für Benachteiligte als ein entscheidender Motivator thematisiert. Quantitativ gesehen zeigen sich noch weitere Ergebnisse. So lohnt sich die Teilnahme am MAUS-Projekt für viele FörderlehrerInnen auch persönlich. Sie können ihre eigenen Stärken kennenlernen und neue Erfahrungen machen. Der Ausgleich bzw. die Abwechslung zur täglichen Arbeit werden als weniger entscheidend für die Teilnahme an MAUS festgehalten. Auch die berufliche Weiterentwicklung steht für die FörderlehrerInnen nicht im Vordergrund.

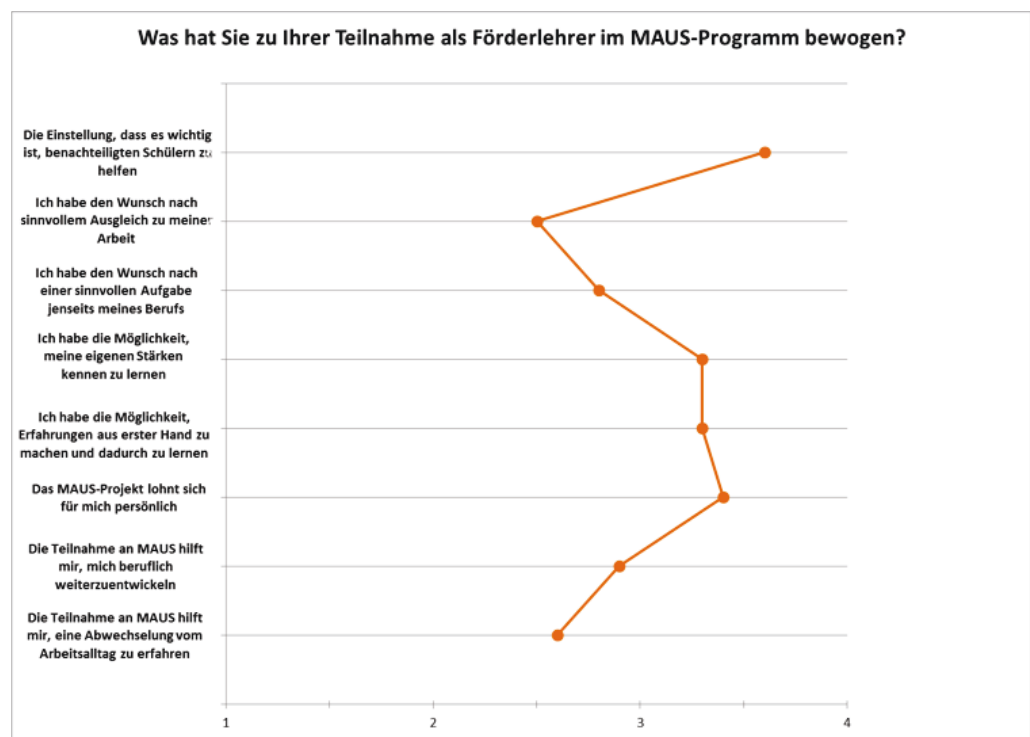


Abbildung 3: Polygonzug „Teilnahmemotivation“ – Antwortskalierung: (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu, (4) trifft zu

Kursqualität

Zum Thema „Kursqualität“ kann festgehalten werden, dass sich diese durch wenige Störungen innerhalb des Unterrichts auszeichnet (vgl. Abbildung 4). Die

SchülerInnen sind überwiegend bei der Sache und lassen sich nur teilweise durch Kleinigkeiten ablenken. Dieses Ergebnis lässt sich auch durch die qualitativen Daten untermauern. In Bezug auf die teilnehmenden Schülergruppen wird häufig die aktive Mitarbeit der SchülerInnen hervorgehoben. Auch der Punkt „Langeweile“ wird sowohl in den quantitativen als auch qualitativen Daten ähnlich beurteilt. Als qualitatives Indiz für das Ausbleiben von Langeweile kann auch die mehrjährige Teilnahme verschiedener SchülerInnen an MAUS-Kursen gewertet werden. Störungen der SchülerInnen beim Lernen durch die FörderlehrerInnen finden nahezu nicht statt. Aus den qualitativen Interviews geht an diesem Punkt unterstützend hervor, dass die FörderlehrerInnen ihren Kurs ordentlich durchführen wollen.

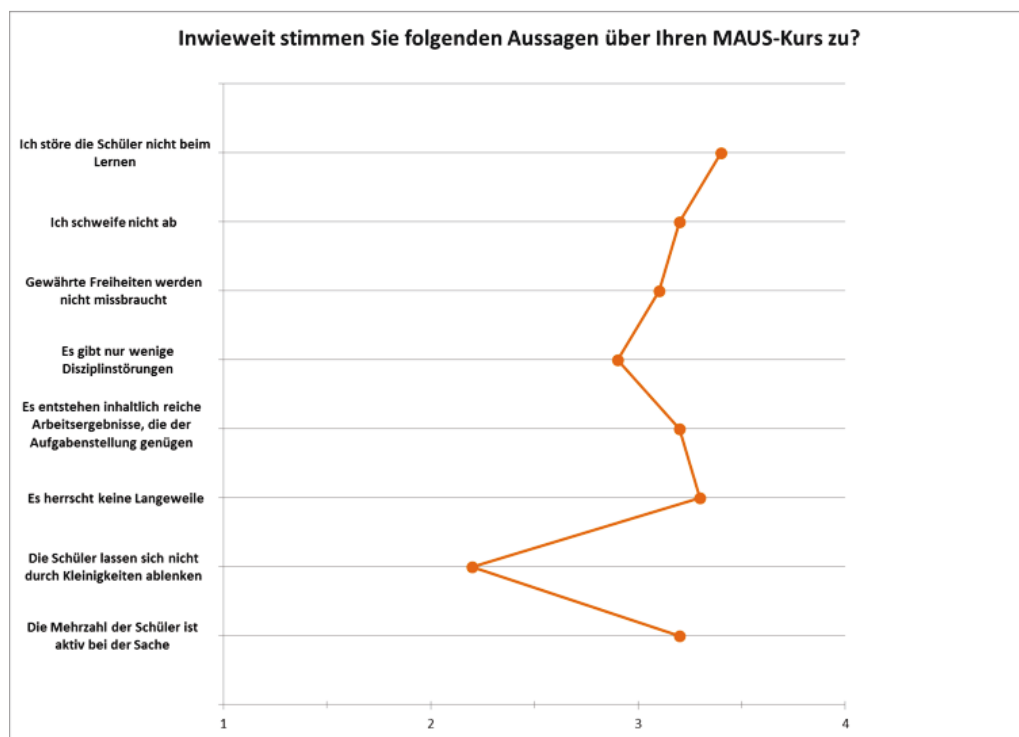


Abbildung 4: Polygonzug „Kursqualität“ – Antwortskalierung: (1) stimme überhaupt nicht zu, (2) stimme eher nicht zu, (3) stimme eher zu, (4) stimme voll zu

Unterrichtsdurchführung

Zum Thema „Kursqualität“ kann weiterhin festgehalten werden, dass bei der „Unterrichtsdurchführung“ auf selbstständige und aktive Teilnahme der SchülerInnen geachtet wird. Inhalte werden geübt und wiederholt, wichtige Aspekte zusammengefasst. Erkundungen an außerschulischen Lernorten scheinen im Zusammenhang mit der Unterrichtsdurchführung keine Rolle zu spielen. Auch die Einteilung der SchülerInnen in Lerngruppen gehört eher weniger zum MAUS-Unterricht (vgl. Abbildung 5).

Selbstständigkeit und aktive Teilnahme der Schülerschaft vordergründig

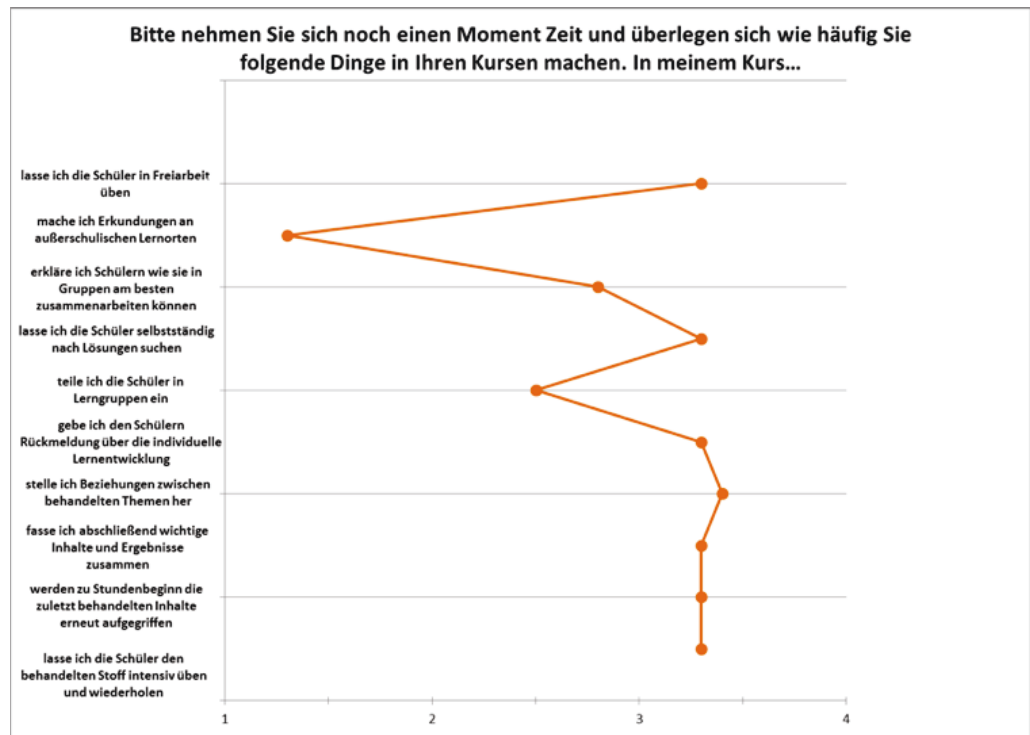


Abbildung 5: Polygonzug „Unterrichtsdurchführung“ – Antwortskalierung: (1) stimme überhaupt nicht zu, (2) stimme eher nicht zu, (3) stimme eher zu, (4) stimme voll zu

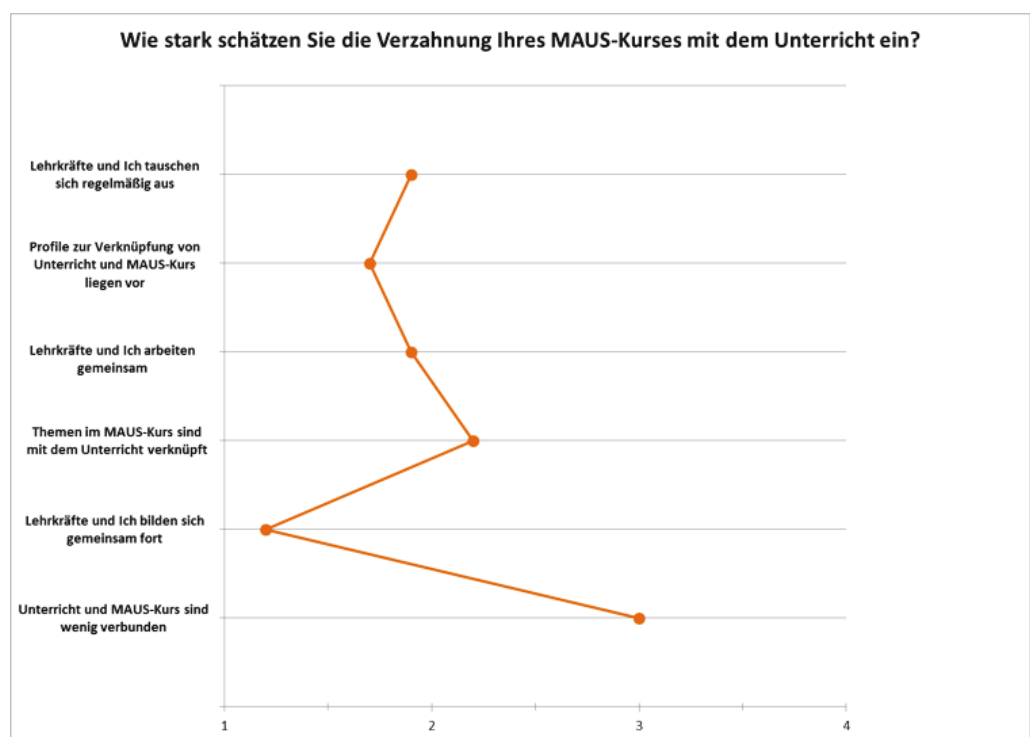


Abbildung 6: Polygonzug „Verzahnung zwischen MAUS- und Fachunterricht“ – Antwortskalierung: (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu, (4) trifft zu

Kooperation mit der Fach- bzw. Klassenlehrkraft

Die „Verzahnung zwischen MAUS- und Fachunterricht“ scheint eher wenig vorhanden zu sein. Einen regelmäßigen Austausch oder gemeinsame Fortbildungen

Geringfügige Verkopplung von MAUS- und Fachunterricht

zwischen Lehrkräften und FörderlehrerInnen gibt es nur selten (vgl. Abbildung 6). Insbesondere Unterrichtsprofile und Fortbildungen scheinen für die FörderlehrerInnen keine relevanten Themen zu sein.

Abbildung 7 weist darauf hin, dass sich Klassen- und FörderlehrerInnen, unabhängig vom Thema, nahezu nicht austauschen. Alle Werte liegen im unteren Bereich und sprechen damit für eine geringe Zustimmung in Bezug auf die angeführten Items. Insbesondere Klassenarbeiten oder Förderpläne einzelner SchülerInnen werden überhaupt nicht thematisiert. Lediglich der behandelte Unterrichtsstoff oder Probleme mit einzelnen Klassen werden geringfügig angesprochen.

Themenunabhängig kaum Austausch der Fördertandems

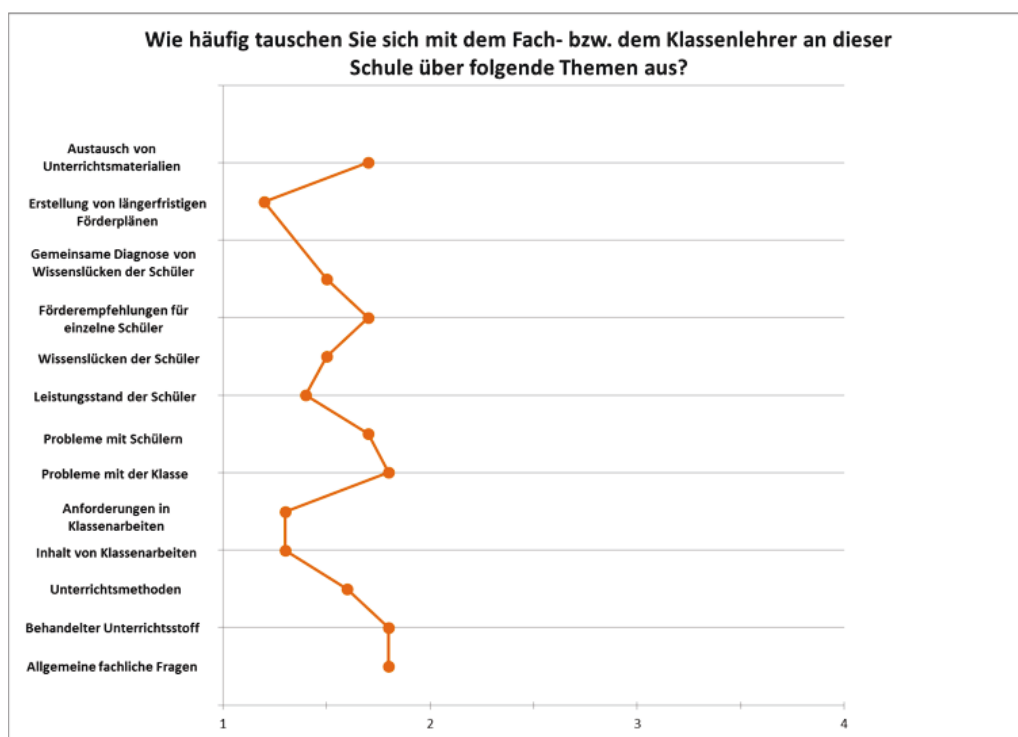


Abbildung 7: Polygonzug „Kommunikation mit der Fach- bzw. Klassenlehrkraft“ – Antwortskalierung: (1) nie, (2) selten, (3) oft, (4) sehr oft

Von einer engen Zusammenarbeit zwischen KlassenlehrerInnen und FörderlehrerInnen im Sinne von Absprachen bzgl. Hausaufgaben kann nicht gesprochen werden. Auch gegenseitige Unterrichtsbesuche oder gemeinsame Strategieentwicklung spielen bei der „Kooperation zwischen Fach- und Förderlehrkräften“ keine Rolle (vgl. Abbildung 8).

Marginale Zusammenarbeit der Fördertandems

Kaum Maßnahmen zur Vorbereitung und Begleitung

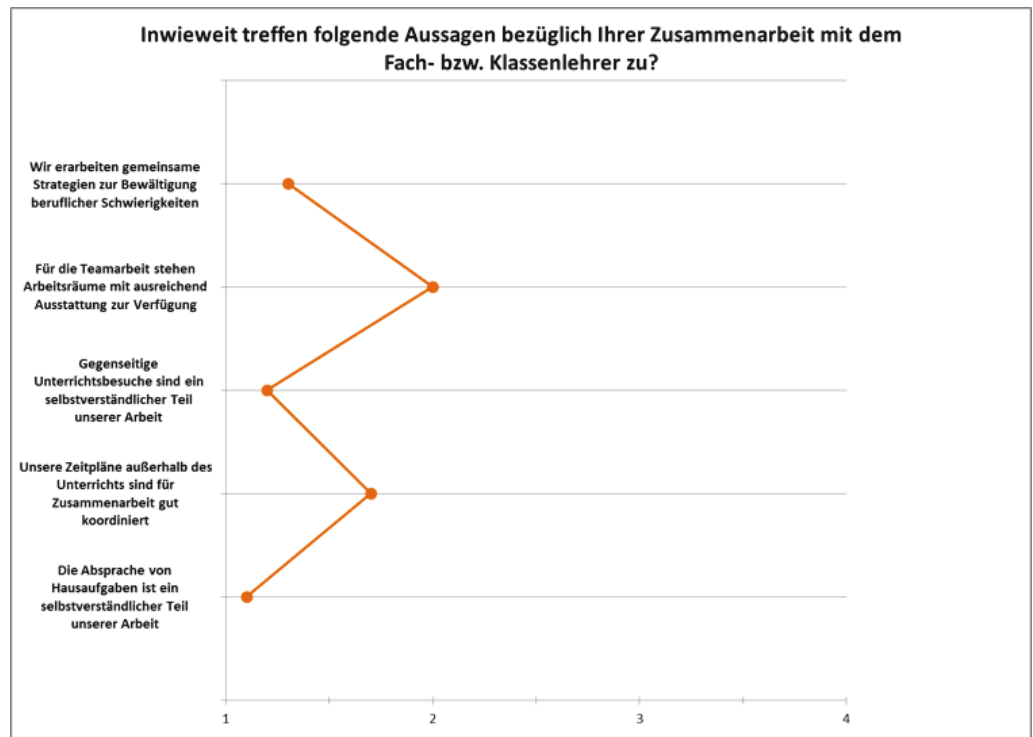


Abbildung 8: Polygonzug „Kooperation zwischen Fach- und Förderlehrkräften“ – Antwortskalierung: (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu, (4) trifft zu

Kooperation mit dem Förderanbieter

Die Abbildungen 9 und 10 zeigen, dass es eher wenige Maßnahmen zur Vorbereitung oder Begleitung der Tätigkeit als FörderlehrerIn gibt.

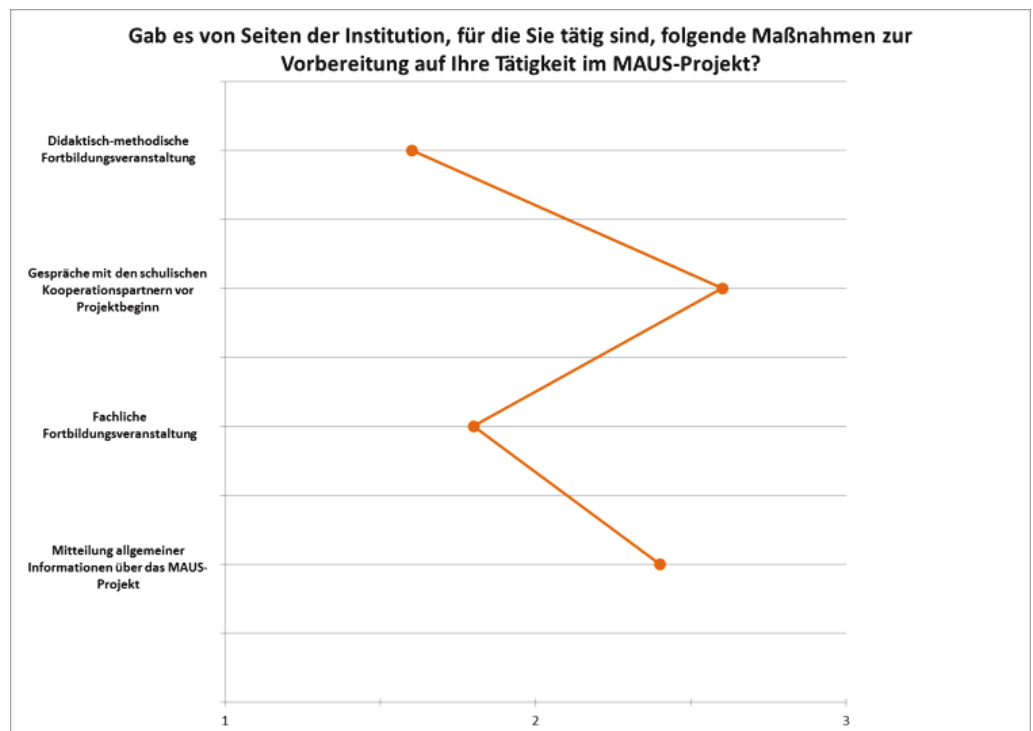


Abbildung 9: Polygonzug „Vorbereitung der Tätigkeit“ – Antwortskalierung: (1) nein, gab es nicht, (2) ja gab es, ich habe nicht daran teilgenommen, (3) ja gab es, ich habe daran teilgenommen

Die vorhandenen Maßnahmen werden zudem auch nicht genutzt, d.h. die FörderlehrerInnen nehmen an den angebotenen Veranstaltungen nicht teil.

Lediglich Gespräche mit den schulischen KooperationspartnerInnen oder das Mitteilen von Informationen über das MAUS-Projekt haben vereinzelt stattgefunden und wurden von den FörderlehrerInnen genutzt.

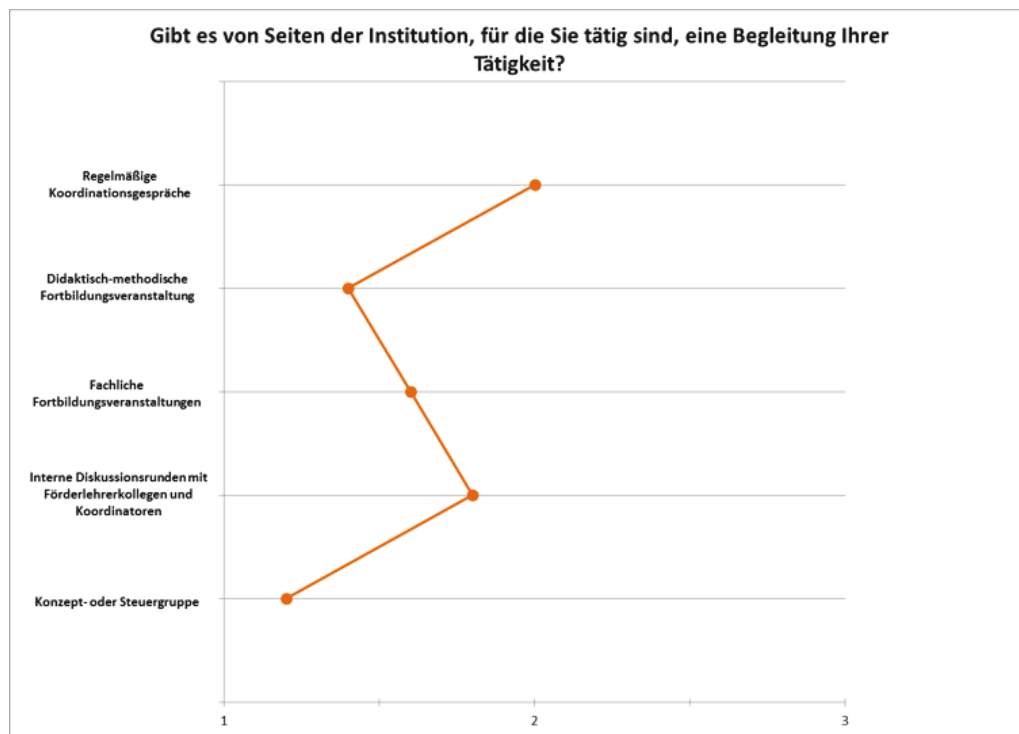


Abbildung 10: Polygonzug „Fachlich-inhaltliche Begleitung der Fördertätigkeit“ – Antwortskalierung: (1) nein, gab es nicht, (2) ja gab es, ich habe nicht daran teilgenommen, (3) ja gab es, ich habe daran teilgenommen

In den qualitativen Auswertungen werden Eingangsgespräche mit dem jeweiligen Anbieter größtenteils im Hinblick auf organisatorische Gesichtspunkte thematisiert. Häufig ist von Dozententreffen die Rede. Hierbei handelt es sich um sogenannte Stammtische, die dem Erfahrungsaustausch dienen sollen. Hinsichtlich eines Angebots an Dozentenschulungen herrscht Uneinigkeit bei den Befragten. Es ist zu beachten, dass zwar von unterschiedlichen Angeboten seitens der Anbieter berichtet wird, diese aber aus zeitlichen Gründen bzw. aus Unsicherheit bzgl. der Nützlichkeit und Notwendigkeit häufig nicht wahrgenommen werden.

Wahrnehmung der Schule

Wie die Skala zum Konstrukt „Wahrnehmung der Schule“ zeigt, werden die FörderlehrerInnen durch das Lehrkollegium an den entsprechenden Schulen unterstützt und akzeptiert (vgl. Abbildung 11). Außerdem ist das Kollegium offenbar bemüht, dass sich die FörderlehrerInnen an den Schulen schnell zurechtfinden. Ein spezielles Einführungsprogramm scheint es hierfür allerdings nicht zu geben.

Akzeptanz und Unterstützung des Lehrkollegiums

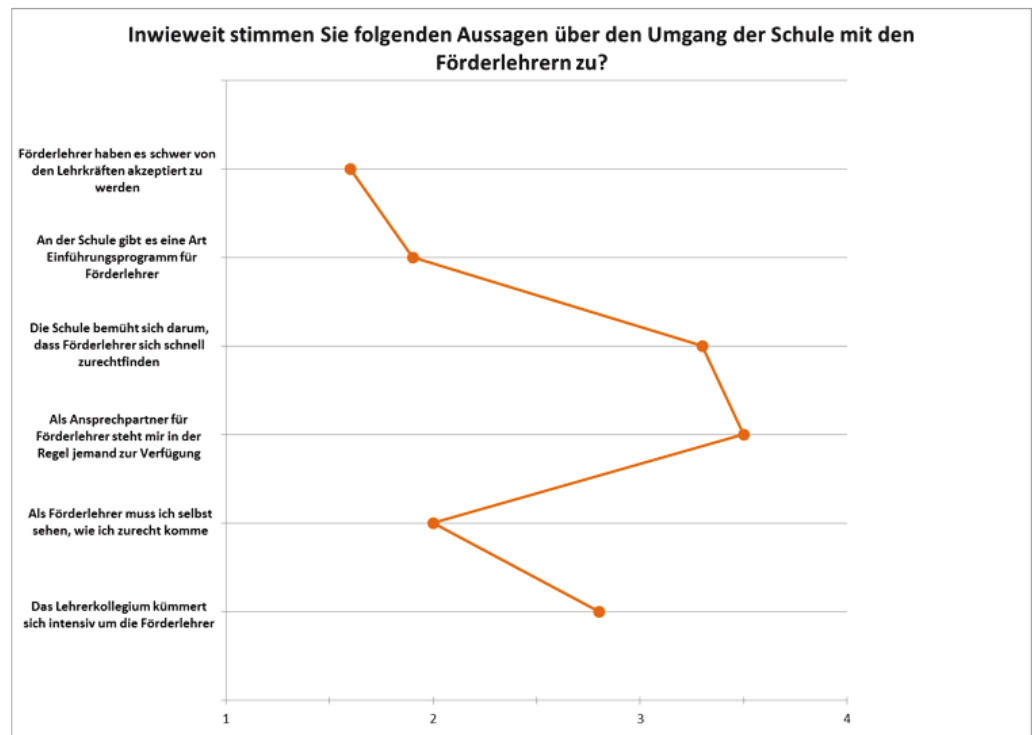


Abbildung 11: Polygonzug „Integration der Förderlehrkräfte in das Lehrerkollegium“ – Antwortskalierung: (1) stimme überhaupt nicht zu, (2) stimme eher nicht zu, (3) stimme eher zu, (4) stimme voll zu

Wahrnehmung von Schulleitung und Lehrerkollegium

Aus den Abbildungen 12 und 13 geht hervor, dass den Kompetenzen und Leistungen der FörderlehrerInnen seitens der Schulleitung und des Lehrerkollegiums

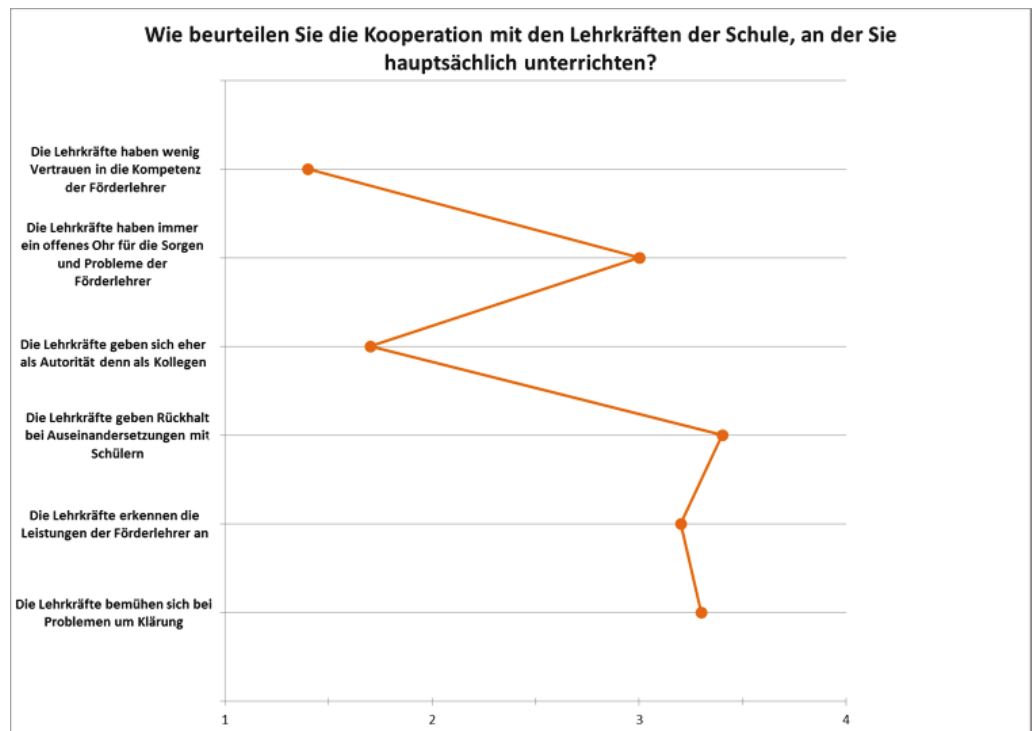


Abbildung 12: Polygonzug „Wahrnehmung des Lehrerkollegiums“ – Antwortskalierung: (1) stimme überhaupt nicht zu, (2) stimme eher nicht zu, (3) stimme eher zu, (4) stimme voll zu

volles Vertrauen geschenkt wird. Die Beziehung zu Lehrkräften und Schulleitung kann als teilweise kollegial bezeichnet werden. Bei Auseinandersetzungen mit SchülerInnen oder auch Sorgen und Problemen, scheint das Kollegium und die Schulleitung der richtige Ansprechpartner zu sein.

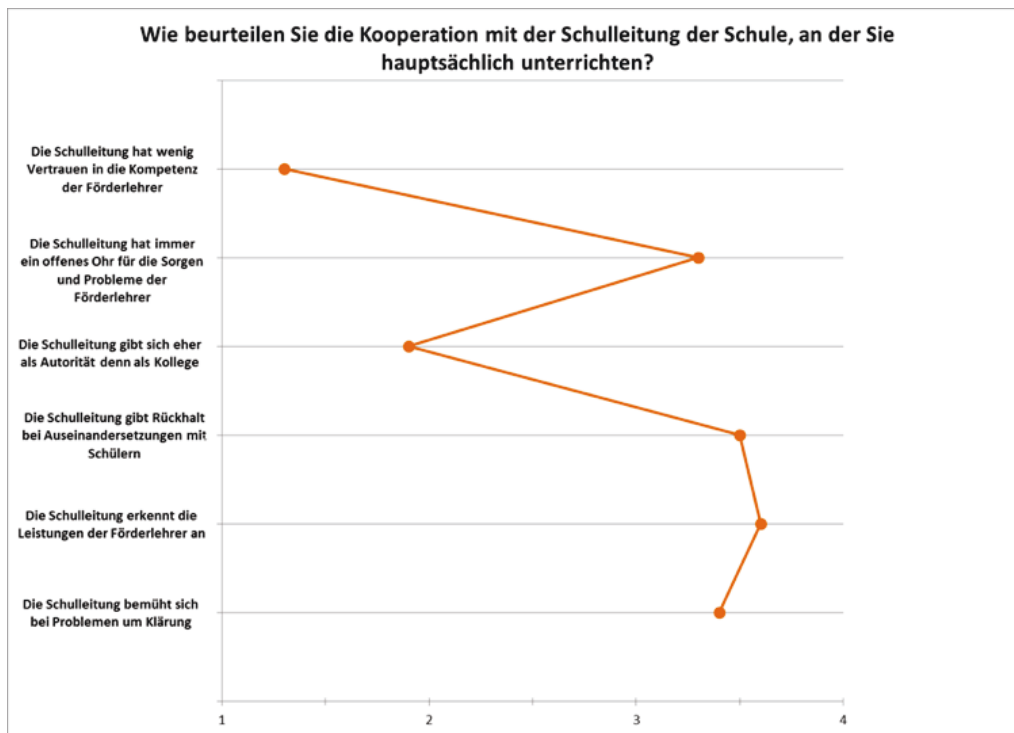


Abbildung 13: Polygonzug „Wahrnehmung der Schulleitung“ – Antwortskalierung: (1) stimme überhaupt nicht zu, (2) stimme eher nicht zu, (3) stimme eher zu, (4) stimme voll zu

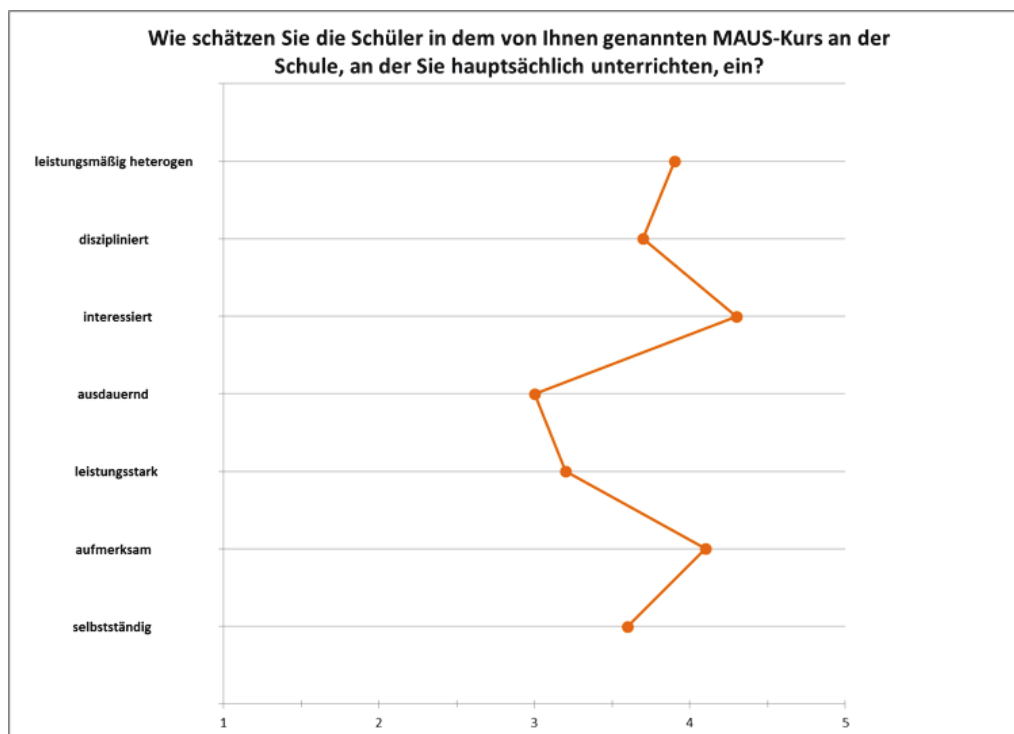


Abbildung 14: Polygonzug „Lernvoraussetzungen der Schülerschaft“ – Antwortskalierung: (1) stimme nicht zu, (2) stimme eher nicht zu, (3) stimme kaum zu, (4) stimme eher zu, (5) stimme voll zu

Wahrnehmung der Schülerschaft

Wie die Auswertung zu den „Lernvoraussetzungen der Schülerschaft“ zeigt, existiert bei den FörderlehrerInnen in Bezug auf die Zuschreibung von Schülereigenschaften ein eher positives Bild (vgl. Abbildung 14). Es lässt sich deutlich ablesen, dass die SchülerInnen als interessiert und aufmerksam beschrieben werden. Ebenfalls liegt ein gutes Maß an Selbstständigkeit und Disziplin vor. Lediglich die Ausdauer und Leistungsstärke der SchülerInnen werden durch die FörderlehrerInnen geringfügig schlechter eingestuft. Insgesamt zeichnen sich die SchülerInnen durch ein heterogenes Leistungsbild aus. Die Befunde der qualitativen Auswertung untermauern die angeführten Ergebnisse. Insbesondere das Interesse und die Motivation der SchülerInnen werden häufig hervorgehoben.

5.4 Fazit

Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass die pädagogische Qualität der Kooperationseinrichtungen durchaus als positiv beschrieben werden kann. Die FörderlehrerInnen fühlen sich in Bezug auf ihre Kompetenzen und Leistungen sowohl von der Schulleitung als auch vom Lehrerkollegium akzeptiert und unterstützt. Auch hinsichtlich der MAUS-Kurse zeigt sich ein Bild, welches durch ein gutes Klima und eine hohe Kursqualität gekennzeichnet ist.

Die bis dahin positive Bewertung des MAUS-Projekts verändert sich, wenn man die Beurteilung der vorhandenen Kooperationsstrukturen näher betrachtet. Den FörderlehrerInnen stehen unregelmäßig Maßnahmen zur Vorbereitung auf ihre Tätigkeit im MAUS-Projekt zur Verfügung. Auch eine Begleitung ihrer Tätigkeit im Sinne von Diskussionsrunden, Fortbildungsveranstaltungen oder Koordinationsgesprächen hat unregelmäßig stattgefunden. Es scheint ebenfalls keinen Austausch mit der Fach- bzw. Klassenlehrkraft über Unterrichtsinhalte und schülerspezifische Themen zu geben. Langfristige Förderpläne, der Leistungsstand oder die Lernentwicklung einzelner SchülerInnen werden zwischen dem Lehrerkollegium und den FörderlehrerInnen nicht thematisiert. Diese Feststellung spiegelt sich auch in der Bewertung der Verzahnung von MAUS-Kurs und Unterricht wider. Behandelte Themen im MAUS-Kurs sind in der Regel nicht mit dem Unterricht verknüpft. Profile für eine gelungene Wechselbeziehung zwischen Unterricht und MAUS-Kurs existieren im Kern eher nicht.

Der aus den Befragungen der Förderlehrkräfte ableitbare Dualismus ist jener der sozialen Akzeptanz bei gleichzeitigem Kommunikationsdefizit. Gelegenheitsstrukturen eröffnen die Möglichkeit für den inhaltlichen Austausch zwischen den Förderlehrkräften und den Schulakteuren, eine Garantie für eine systematische Kooperation sind sie nicht. Da aus der pädagogischen Institutionenforschung hinlänglich die elementare Bedeutung funktionierender Kooperationsstrukturen zwischen verschiedenen Systemen bekannt ist, bietet sich hier ein wichtiger Ansatzpunkt zur Verbesserung von MAUS.

Literaturverzeichnis

Bierhoff, H. W., Schülken, T. & Hoof, M. (2007). Skalen der Einstellungsstruktur ehrenamtlicher Helfer (SEEH) (Scales of the attitude structure of volunteers). *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 6, 12-27.

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Ditton, H. & Merz, D. (1999). Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer mit Unterrichtsteil für die Lehrkraft im Fach Mathematik. DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“. Zugriff am 15.01.2014 unter http://www.quassu.net/Leh_Unt1.pdf

Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 41*, S. 73-92.

Ditton, H. (2001). DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“ - QuaSSU Skalenbildung Hauptuntersuchung. Zugriff am 01.02.2014 unter http://www.quassu.net/SKALEN_2.pdf

Eder, F. (1998). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.

Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mayring, P. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse – ein Beispiel für Mixed Methods. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 27-36). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag.

Reinders, H. & de Moll, F. (2010). *Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule (MAUS). Abschlussbericht über die Projektphase 2008-2010*. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung. Band 14. Würzburg: Universität Würzburg.

Reinders, H. & Worresch, V. (2013). *Konzeptionelle Weiterentwicklung des Programms „Mannheimer Unterstützungssystem Schule“ (MAUS)*. Unveröffentlichter Bericht an die Stadt Mannheim. Würzburg: Universität Würzburg.

Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In: R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 60-61). Berlin: Humboldt Universität zu Berlin.

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). *Lehrerkooperation in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 185-204.

Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Hrsg.), *Evaluation models*. Boston: Kluwer Academic

Publishers.

Willems, A. S. & Holtappels, H. G. (2012). Strukturen und Prozesse der außerschulischen Kooperation an Schulen im Heidekreis. Befunde der Schulleitungs- und Kooperationspartnerbefragung. Dortmund: Technische Universität Dortmund.

Worresch, V. & Reinders, H. (2012). Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule (MAUS). Abschlussbericht über die zweite Projektphase 2010-2012. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 25. Würzburg: Universität Würzburg.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Rücklaufquote der teilnehmenden Kooperationspartner	82
Abb. 2: MAUS-Kurse nach Klassenstufen	83
Abb. 3: Polygonzug „Teilnahmemotivation“	84
Abb. 4: Polygonzug „Kursqualität“	85
Abb. 5: Polygonzug „Unterrichtsdurchführung“	86
Abb. 6: Polygonzug „Verzahnung zwischen MAUS- und Fachunterricht“	86
Abb. 7: Polygonzug „Kommunikation mit der Fach- bzw. Klassenlehrkraft“	87
Abb. 8: Polygonzug „Kooperation zwischen Fach- und Förderlehrkräften“	88
Abb. 9: Polygonzug „Vorbereitung der Tätigkeit“	88
Abb. 10: Polygonzug „Fachlich-inhaltliche Begleitung der Fördertätigkeit“	89
Abb. 11: Polygonzug „Integration der Förderlehrkräfte in das Lehrerkollegium“	90
Abb. 12: Polygonzug „Wahrnehmung des Lehrerkollegiums“	90
Abb. 13: Polygonzug „Wahrnehmung der Schulleitung“	91
Abb. 14: Polygonzug „Lernvoraussetzungen der Schülerschaft“	91

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Scores der Qualitätskriterien	15
Tab. 2: Stichprobe	17
Tab. 3: Codehäufigkeiten	19
Tab. 4: Konstrukt „Teilnahmemotivation“	73
Tab. 5: Konstrukt „Kursqualität“	74
Tab. 6: Konstrukt „Unterrichtsdurchführung“	74
Tab. 7: Konstrukt „Kursklima“	75
Tab. 8: Konstrukt „Kooperation mit der Schule“	75
Tab. 9: Konstrukt „Kommunikation mit der Fach- bzw. Klassenlehrkraft“	76
Tab. 10: Konstrukt „Verzahnung zwischen MAUS- und Fachunterricht“	76
Tab. 11: Konstrukt „Kooperation zwischen Fach- und Förderlehrkräften“	77
Tab. 12: Konstrukt „Vorbereitung der Tätigkeit“	77
Tab. 13: Konstrukt „Fachlich-inhaltliche Begleitung der Fördertätigkeit“	78
Tab. 14: Konstrukt „Kooperation mit der Partnerschule“	78
Tab. 15: Konstrukt „Einstellungen der Schule zu Innovationen“	79
Tab. 16: Konstrukt „Integration der Förderlehrkräfte in das Lehrerkollegium“	79
Tab. 17: Konstrukt „Wahrnehmung der Schulleitung“	79
Tab. 18: Konstrukt „Wahrnehmung des Lehrerkollegiums“	80
Tab. 19: Konstrukt „Lernvoraussetzungen der Schülerschaft“	80
Tab. 20: Konstrukt „Berufliche Selbstwahrnehmung“	81
Tab. 21: Konstrukt „Soziale Interaktion“	81

Der Lehrstuhl

Der Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung der Universität Würzburg ist am Institut für Pädagogik angesiedelt. Am Lehrstuhl wird innovative Forschung mit konkretem Nutzen für inner- und außerschulische Bildungsmaßnahmen durchgeführt.

In zahlreichen Forschungsprojekten werden Grundlagen der Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen betrachtet.

Hierzu zählen Studien über die soziale und kognitive Entwicklung ebenso wie Projekte zur Wirksamkeit und Qualität von Bildungsprozessen.

Deutschland Land der Ideen



Ausgewählter Ort 2012

Die AutorInnen



Dipl.-Päd. Vanessa Worresch, M.A. hat an der Universität Würzburg ihren Diplom- und Magisterstudiengang in Erziehungswissenschaften absolviert und befasst sich als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule“ mit der Frage nach der Qualität außerschulischer Bildungsmaßnahmen.



Prof. Dr. Heinz Reinders, Diplom-Pädagoge, ist Inhaber des Lehrstuhls Empirische Bildungsforschung der Universität Würzburg. Forschungsschwerpunkte sind die Evaluation pädagogischer Maßnahmen, Migrationsforschung sowie Entwicklungsprozesse in Kindheit und Jugend.

Zitation dieser Publikation

Worresch, V. & Reinders, H. (2014). Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule (MAUS). Abschlussbericht über die dritte Projektphase 2012-2014. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 31. Würzburg: Universität Würzburg.