



Lehrstuhl Empirische
Bildungsforschung

Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule (MAUS)

Abschlussbericht über die Projektphase 2008-2010

Heinz Reinders | Frederick de Moll

Auftraggeber

MANNHEIM²
Stadt Mannheim - Fachbereich Bildung

Schriftenreihe

Empirische Bildungsforschung

In der Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung werden Forschungsergebnisse aus laufenden Projekten des Lehrstuhls Empirische Bildungsforschung veröffentlicht. Bisher erschienen sind die folgenden Bände:

REINDERS, H., FLUNGER, B., HILDEBRANDT, J. & WITTEK, R. (2008). Soziale und emotionale Entwicklung hochbegabter Kinder. Skalendokumentation des ersten Messzeitpunkts. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 1. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H., FLUNGER, B. & WITTEK, R. (2008). Soziale und emotionale Entwicklung hochbegabter Kinder. Ergebnisse des ersten Messzeitpunkts. Zwischenbericht an die Klaus-Tschira-Stiftung. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 2. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. & FRESOW, M. (2008). Interethnische Freundschaften und familiäre Individuationsprozesse bei türkischen Jugendlichen. Skalendokumentation des zweiten Messzeitpunkts. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 3. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. & RETTICH, P. (2008). Interethnische Freundschaften und familiäre Individuationsprozesse bei türkischen Jugendlichen. Skalendokumentation des ersten Messzeitpunkts. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 4. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. & HILDEBRANDT, J. (2008). servU - Service Learning an Universitäten. Dokumentation des Längsschnitts WS 2007-08. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 5. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. & HILDEBRANDT, J. (2008). Soziale und emotionale Entwicklung hochbegabter Kinder. Skalendokumentation der Längsschnittstudie 2007-08. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 6. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. & ULLMANN, A. (2008). Interethnische Freundschaften und familiäre Individuationsprozesse bei türkischen Jugendlichen. Skalendokumentation des dritten Messzeitpunkts. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 7. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. & WITTEK, R. (2008). Soziale und emotionale Entwicklung hochbegabter Kinder. Abschlussbericht der Begleitstudie zur Mannheimer Kinderakademie. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 8. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. & ULLMANN, A. (2008). Interethnische Freundschaften und familiäre Individuationsprozesse bei türkischen Jugendlichen. Skalendokumentation des Längsschnitts 2005-2008. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 9. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. (2009). Bildung und freiwilliges Engagement im Jugendalter. Expertise für die Bertelsmann-Stiftung. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 10. Würzburg: Universität Würzburg.

CINAR, M. (2009). Auswirkungen interethnischer Freundschaften auf den Individuationsprozess türkischer Jugendlicher. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 11. Würzburg: Universität Würzburg.

TEICHMANN, F. & REINDERS, H. (2009). Familienkonzepte Jugendlicher. Expertise zum Forschungsstand im Auftrag der Hessenstiftung. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 12. Würzburg: Universität Würzburg.

HILLESHEIM, S. (2009). Elternarbeit in der Schule. Ein Vergleich der Elternarbeit mit Migranteneltern an Halbtags- und Ganztagschulen in Bayern. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 13 Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. & DE MOLL, F. (2010). Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule. Abschlussbericht über die Projektphase 2008-2010. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 14 Würzburg: Universität Würzburg.

Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Am Hubland
Philosophie-Gebäude, Bauteil 7
Zi. 7/U/11
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 (0) 931 - 318 - 59 17
Fax: +49 (0) 931 - 318 - 59 70

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

ISBN 978-3-923959-68-6

Inhaltsverzeichnis

1	Das Mannheimer Unterstützungssystem Schule	07
2	Evaluationsdesign	08
3	Methodisches Vorgehen	09
3.1	Qualitative Interviews	09
3.2	Quantitative Fragebogenstudie	12
3.3	Interpretation der statistischen Kenngrößen	13
4	Kontext-Evaluation	14
4.1	Bewerbungsphase	15
4.2	Schulische Ressourcen	15
4.3	Angemessenheit des Programms	16
4.4	Einstellungen der Schulleitungen zu MAUS	17
4.5	Vorhandene Lerngelegenheiten am Nachmittag	17
4.6	Fazit	18
5	Input-Evaluation	18
5.1	Zielvorstellungen der Schulen und Förderlehrer	19
5.2	Auswahl der MAUS-Schüler	22
5.3	Schülerseitige Eingangsvoraussetzungen	24
5.4	Soziale Voraussetzungen	24
5.5	Leistungsbezogene Voraussetzungen	26
5.6	Persönlichkeitsmerkmale	27
5.7	Schulisches Selbstkonzept	28
5.8	Schulfreude	29
5.9	Lernmotivation	29
5.10	Persönlichkeitsmerkmale & Leistungen in der Primarstufe	30
5.11	Persönlichkeitsmerkmale & Leistungen in der Sekundarstufe	31
5.12	Zufriedenheit und Erwartungen der Eltern	32
5.13	Fazit	34
6	Prozess-Evaluation	35
6.1	Kooperation zwischen Schulen und Förderanbietern	36
6.2	Kooperation zwischen Schulen und Stadt	39
6.3	Projektkoordination an den Schulen	40
6.4	Angebotsqualität	42
6.5	Fazit	43
7	Output-Evaluation	44
7.1	Primarstufe	46
7.2	Sekundarstufe	50
7.3	Fazit	54
8	Empfehlungen für MAUS II	56
8.1	Stärken von MAUS I	56
8.2	Empfehlungen zur Optimierung von MAUS	57
	Literaturverzeichnis	59
	Die Autoren	60

Zusammenfassung

Der vorliegende Bericht präsentiert die Ergebnisse der zweijährigen Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule (MAUS) in den Jahren 2008 bis 2010. Der Bericht basiert auf Informationen, die durch qualitative Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften sowie durch standardisierte Befragungen von Schülern, Eltern und Förderlehrern gewonnen wurden. Der Bericht berücksichtigt sowohl kontextuelle Aspekte des Programms, als auch Eingangsvoraussetzungen, Umsetzungsprozesse und Ergebnisse. Der Bericht gliedert sich entsprechend dieser vier Aspekte der Evaluation und gibt erfahrungsbezogene Empfehlungen für die weitere Umsetzung. Empfehlungen für die pädagogische Praxis schließen den Bericht ab.

Die Kontextevaluation erbringt im Wesentlichen zwei Erkenntnisse. Zum einen hat der vergleichsweise kurze Zeitraum der Initiierung und Implementation der Maßnahme aus Sicht der beteiligten Schulen zu einigen Startschwierigkeiten bei der Organisation von MAUS geführt. Diese wurden jedoch im Vergleich zum erwarteten Nutzen der Maßnahme als in der Regel nicht gravierend eingeschätzt. Zum anderen steht im Zusammenhang mit der kurzschrittigen Einführung des Programms die Nachfrage nach intensiverer Diskussion und Kommunikation zwischen allen beteiligten Institutionen der Maßnahmen. Sehr konkrete Vorstellungen der Schulen über Förderprofile und Vorstellungen des Programmträgers lassen im intensivierten Zusammenspiel gute Kontextbedingungen der Maßnahme erwarten.

Hinsichtlich der Eingangsvoraussetzungen stehen dem Programm keine räumlichen oder andere Ressourcenbegrenzungen im Weg. Das grundsätzliche Ziel von MAUS zur Förderung leistungsschwacher Schüler spiegelt sich auch in den Intentionen der Schulen wieder und zeigt sich am vordergründigen Fokus der Schulen auf Schüler aus bildungsfernen Schichten. Dies gilt nicht nur an klassischen Brennpunkten wie Hauptschulen, sondern ist quer zu allen Schulformen gelagert. Weiteres Merkmal der Eingangsvoraussetzungen ist die heterogene – sowohl zwischen als auch innerhalb von Schulen variierende – Auswahl von Schülern für MAUS-Kurse. Hier gibt es eine Parallelität von sicher identifizierten und weniger sicher identifizierten teilnehmenden Schülern für MAUS.

Die Umsetzung der Maßnahme verläuft aus Schülersicht in der Regel positiv. Die Betreuung durch die Förderkräfte wird in der Regel als positiv von den teilnehmenden Schülern erlebt. Von Institutionenseite wird der Aufbau der Kooperation als produktiv und zielführend erlebt. Herausforderungen ergeben sich im Bereich der Intensivierung der Kommunikation zwischen Schulen und auch zwischen Schulen und den weiteren agierenden Institutionen. Ähnliches gilt auch für die Kommunikation mit der Elternschaft, die sich einerseits im Bilde über MAUS fühlt, sich aber andererseits tiefergehende Informationen zu MAUS wünscht. Das Thema der Kommunikation und ihrer Intensivierung zieht sich demnach von den Kontext-, über die Eingangsbedingungen bis hin zum Umsetzungsprozess durch.

Auswirkungen des Programms sind relational zum Innovationscharakter und dem Umstand der ersten Projektphase zu betrachten. Wie pädagogisch erwartbar hängt die Wirkung von MAUS auf Schülerseite mit der Variation der Betreuungszufriedenheit zusammen. Im Primarbereich profitieren Schüler von MAUS in ihren Leistungen tendenziell dann, wenn sie mit dem Förderangebot selbst zufrieden sind. Im Primar- und Sekundarbereich lassen sich in Abhängigkeit der subjektiven Zufriedenheit der Schüler mit den MAUS-Kursen positive Veränderungen lernrelevanter Merkmale

Erwarteter Nutzen übersteigt Startschwierigkeiten und erhöhten Kommunikationsbedarf

Ausreichende Ressourcen und ungleiche Schülerswahl

Umsetzung aus Schülersicht in der Regel positiv - Eltern mit Informationsbedarf

Qualität der MAUS-Kurse entscheidend

feststellen. Ausbaumöglichkeiten von MAUS ergeben sich insgesamt hinsichtlich lernmotivationaler Aspekte. Es ist einerseits zu verzeichnen, dass MAUS ein typisches Absinken der Schulfreude in Teilen auffangen kann, die Umkehrung der Wirkrichtung in eine steigende Lernmotivation durch MAUS stellt eine wesentliche Chance für die Weiterführung des Programms dar.

Aus der begleitenden Evaluation werden für die Weiterführung von MAUS vier Maßnahmen empfohlen, die das erhebliche Potenzial des Programms zum Tragen bringen sollten:

1. Einrichtung einer zentralen Koordinationsstelle, die neben strukturellen Koordinationen die inhaltlich-pädagogische Koordination der Nachfrage von und des Angebots für MAUS-Förderkurse verantwortet.
2. Fortbildung der Lehrkräfte in diagnostischen Verfahren zur gezielten Auswahl von Schülern für spezifische MAUS-Angebote.
3. Sicherstellung einer vergleichbar hohen pädagogischen und inhaltlichen Kompetenz der Förderkräfte vor dem Hintergrund der Bedarfe der Schulen.
4. Intensivierung der Kommunikation zwischen Förder- und Lehrkräften für eine Vernetzung von Lerninhalten des Unterrichts und der MAUS-Kurse durch Einrichtung obligatorischer Lehrer-Förderkräfte-Sprechstunden.

1 Das Mannheimer Unterstützungssystem Schule

Das Mannheimer Unterstützungssystem Schule, kurz MAUS, zielt darauf ab, zusätzliche unterstützende Bildungsangebote für förderbedürftige Schülerinnen und Schüler an ausgewählten Schulen zur Verfügung zu stellen. Damit wird eine Kommune direkt und in erheblichem Umfang bildungspolitisch aktiv. Schulen aller Schulformen wird so die Entwicklung eines spezifischen Förderprofils ermöglicht. Verfolgt wird dazu ein innovatives Konzept, welches den Schulen die Möglichkeit gibt, weitgehend autonom aus den Bildungsangeboten externer Institutionen Förderpläne zusammenzustellen. Die Schulen können dabei über einen Zeitraum von zunächst zwei Jahren auf Angebote der Mannheimer Abendakademie, der Musikschule sowie der Stadtbibliothek zurückgreifen. Die genannten Einrichtungen stellen dann Lehrpersonen zur Förderung ausgewählter Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten und Leistungsschwächen bereit, wobei die Formen der Kursangebote den Bedürfnissen der Schüler angepasst und demnach variiert werden können. Der Konzeption der Maßnahme liegt die Annahme zugrunde, dass externe Förderlehrer außerhalb schulpolitischer, curricularer Vorgaben stehen und somit eher geneigt sind neue Fördermethoden und Unterrichtskonzepte zur Anwendung zu bringen. Die laut Beschlussvorlage Nr. 401/2008 vom 1.6.2008 offiziellen Zielsetzungen des Projektinitiators, der Stadt Mannheim, sind hier tabellarisch aufgeführt.

Tabelle 1: Zielsetzungen des MAUS-Programms

	Primarstufe		Sekundarstufe
	Grundschule	Hauptschule	Realschule/ Gymnasium
Zielgruppe	Klassenstufen 3 und 4	Klassenstufen 8 und 9	Klassenstufen 9 und 10
Globale Zielsetzung	Förderung leistungsschwacher Schüler		
Schulform-spezifische Zielvorgaben	Erleichterung des Übergangs auf eine höhere Schulform	Vorbereitung auf die Hauptschulprüfung (qualifizierter Abschluss)	Vermeiden von Klassenwiederholungen
Differenzierte Zielsetzungen	<ul style="list-style-type: none"> Insbesondere (Sprach-) Förderung von Migrantenkindern Erlernen metakognitiver Lerntechniken Soziale und emotionale Persönlichkeitsentwicklung sekundären Einflussfaktoren wie Bildungsaspirationen der Eltern begegnen 	<ul style="list-style-type: none"> Erlernen metakognitiver Lerntechniken Soziale und emotionale Persönlichkeitsentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> Erlernen metakognitiver Lerntechniken Soziale und emotionale Persönlichkeitsentwicklung Aufarbeiten individueller Lerndefizite
Vorgeschlagene Maßnahmen	Förderung in den Fächern Deutsch (insbesondere Sprach- und Lesefähigkeit) und Mathematik	Unterstützung der Kernfächer Deutsch, Englisch und Mathematik	Unterstützung der Kernfächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften

Um die Qualität und fortlaufende Optimierung des Projekts sicherzustellen, wurde der Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung damit betraut, eine Evaluation des Programms durchzuführen.

Ziele dieser als Input-, Prozess- und Output-Evaluation angelegten wissenschaftlichen Begleitung sind die Einschätzung der Wirksamkeit von MAUS mit Blick auf die adäquate Förderung der Schülerinnen und Schüler sowie das Aufzeigen der schulischen und individuellen Rahmenbedingungen der Effizienz des Projekts. Aufgrund der Vielfalt des Angebots kann diesen Zielsetzungen nur auf globaler Ebene begegnet werden, d.h. mit Blick auf die grundsätzliche Teilnahme bestimmter Schülerinnen und Schüler an Fördermaßnahmen. Gleichzeitig werden verschiedene Stakeholder, Schulen und Lehrkräfte, Schülerschaft und Eltern, aber auch

Ziele der Evaluation

Förderlehrer in die Evaluation einbezogen, um möglichst differenzierte Aussagen über Umsetzung und Akzeptanz des Projekts treffen zu können.

2 Evaluationsdesign

Evaluation der Voraussetzungen, des Prozesses und der Ergebnisse

Das Design der Evaluation des Unterstützungssystems orientiert sich an zwei in der empirischen Schulforschung etablierten Modellen zur Beurteilung der Qualität neuartiger Programme und Projekte. Zum einen handelt es sich um das CIPP-Evaluationsmodell von Stufflebeam (2001), welches in einem schrittweisen Vorgehen die Untersuchung und Begutachtung des Kontextes, in den das evaluierte Projekt eingebettet wird, der Inputs, des Prozesses und des Outputs vorsieht. Zum andern lassen sich die interessierenden Aspekte der einzelnen Schritte mit Hilfe des Modells von Ditton, welches wesentliche Bedingungen von Schulqualität identifiziert, spezifizieren (Ditton 2000).

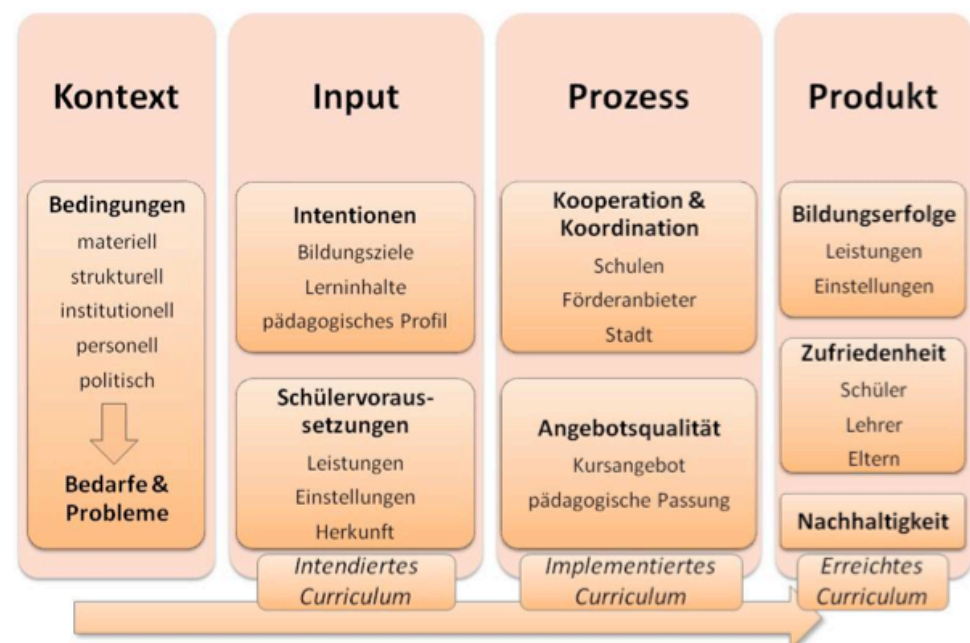


Abbildung 1: Evaluationsdesign zum MAUS-Programm

Im Rahmen der Programmevaluation werden zunächst die kontextuellen Bedingungen der Umsetzung des Unterstützungssystems betrachtet. Hier sind materielle, strukturelle, institutionelle, personelle und politische Bedingungen zu unterscheiden. Die Kenntnis der Bedingungen an den einzelnen Schulen, die am MAUS-Projekt beteiligt sind, lässt bereits auf potenzielle Probleme und Bedarfe schließen, mit welchen die Schulen im Zuge der Einführung konfrontiert werden. Hinsichtlich des Inputs sind Intentionen auf Seiten der Schulleitungen, d.h. präferierte Lerninhalte, bestimmte Schwerpunktsetzungen und globale Bildungsziele sowie persönliche und soziale Voraussetzungen auf Schülerseite in den Blick zu nehmen. Intentionen und Schülervoraussetzungen werden bezeichnet als intendiertes Curriculum im Sinne der Gesamtheit an Eingangsvoraussetzungen an der jeweils betrachteten Schule. Zielsetzungen und Schülerschaft sind eng miteinander verbunden.

Das Gelingen der Implementation des Programms wird vor allem durch die Planung und Koordination der anvisierten, einzelnen Maßnahmen sowie die Kooperation zwischen den an der Umsetzung beteiligten Akteuren bestimmt. Wie arbeiten

im Laufe der Einführung des MAUS-Projekts Schulen, Förderanbieter und städtische Bildungsplanung zusammen? Ebenfalls zum Umsetzungsprozess gehört die Sicherung der Qualität des Förderangebots. Umfang und Vielfalt des Kursangebots spielen hier ebenso eine Rolle wie dessen Passung mit Blick auf Voraussetzungen und Zufriedenheit der Schüler. Die von den Förderanbietern bereitgestellten Lehrkräfte nehmen dabei eine Schlüsselposition ein. Die Prozessindikatoren konstituieren das implementierte Curriculum.

Auf der Produktseite, dem erreichten Curriculum, befinden sich die Bildungserfolge der Schüler, wozu neben ihren Leistungen ihre lernbezogenen Einstellungen wie Schulfreude und Selbstkonzept zählen. Ebenfalls von Bedeutung ist die Zufriedenheit der Beteiligten, wobei die Schüler als primäre Adressaten des Förderprogramms im Zentrum stehen (vgl. Abbildung 1).

Sowohl bei der Untersuchung von Kontext und Input, als auch zur Beschreibung des Umsetzungsprozesses des Unterstützungssystems wurden qualitative und quantitative Methoden eingesetzt. Die Schulleitungen wurden in Interviews zu den Bedingungen an ihren Schulen sowie zu ihren Intentionen und dem Aufbau der externen Kooperationen befragt. Zur Bestimmung der Eingangsvoraussetzungen der Schülerschaft zu Projektbeginn wurde in den relevanten Jahrgangsstufen eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Auch die Eltern der Schüler wurden unter anderem mittels Fragebogen um Auskunft zu ihrer Zufriedenheit mit dem Programm und ihren Erwartungen gebeten. Die von Abendakademie, Stadtbibliothek und Musikschule gestellten Förderlehrer wurden mittels eines Onlinefragebogens zu ihrer Sicht auf die Kooperation mit den Schulen sowie zu verschiedenen Aspekten ihres Förderunterrichts interviewt. Schließlich wurde den Schülern vor Ende des letzten Projektjahrs erneut ein Fragebogen vorgelegt, in dem Einstellungen zu Schule und Unterricht ebenso erfragt werden wie ihre Zufriedenheit mit dem MAUS-Kursangebot. Die von den verschiedenen Akteuren eingeholten Informationen lassen sich zu einem Gesamtbild des Mannheimer Unterstützungssystems Schule verdichten, welches Stärken und optimierungsfähige Aspekte des Programms offenbart.

Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Qualitative Interviews

Entstehungssituation des analysierten Materials

Im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung des Mannheimer Unterstützungssystems Schule wurden zu Beginn des Projekts Interviews mit den Schulleitern und Schulleiterinnen sowie zumeist auch mit deren Stellvertretern und Stellvertreterinnen der an MAUS beteiligten Schulen durchgeführt. In einem Fall wurde auch eine Lehrkraft interviewt, die von der Schulleitung mit der Koordination des MAUS-Projekts an ihrer Schule betraut wurde. Insgesamt lagen n=13 Interviews vor.

Ziel der Interviews war es, Einblicke in inhaltliche Gestaltungsschwerpunkte des Projekts an den einzelnen Schulen zu gewinnen, um eine umfassende Beurteilung des Projekts von außen zu ermöglichen und Stärken und Schwächen mit Blick auf eine künftige Optimierung zu identifizieren. Bereits vor der Durchführung der Interviews wurden den Schulleitern und Schulleiterinnen der beteiligten Schulen

Kurzfragebögen zugesandt, in denen um Auskunft über Zusammensetzung der Schülerschaft, pädagogische Schwerpunktsetzungen hinsichtlich des MAUS-Projekts und bereits eingeführte Fördermaßnahmen gebeten wurde. Die Antworten, die allesamt vor Beginn der Interviews vorlagen, dienten dem Interviewer zu einer ersten Einschätzung der Situation an der jeweiligen Schule.

Die Befragten wurden in ihrem Dienstzimmer im Januar/Februar 2009 aufgesucht, nachdem sie der Verabredung eines Interviewtermins zuvor telefonisch zugestimmt hatten. Die Interviews fanden zum Teil während der Schulzeit, etwa in einer Freistunde oder am frühen Nachmittag nach Schulschluss statt und dauerten zwischen 30 Minuten und einer Stunde. Bei den Gesprächen handelte es sich um Leitfaden-gestützte, offene Interviews. Der Interviewer konnte die Fragen dem Gesprächsverlauf anpassen und die Interviewten konnten auf Fragen frei antworten.

Voraussetzung für ein Interview war, dass die befragten Lehrkräfte unmittelbar an der Umsetzung des MAUS-Projekts, d.h. dessen Organisation und Koordination an ihrer Schule beteiligt sind. Die Auswertung des Interviewmaterials dient im Sinne einer formativen Evaluation sowohl der Rückmeldung an die beteiligten Schulen selbst, als auch an den Auftraggeber (Stadt Mannheim) sowie der abschließenden Evaluation des MAUS-Projekts nach Ende der Pilotphase im Sommer 2010.

Beschreibung des qualitativen Materials

Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet. In einem Fall wurde stattdessen ein handschriftliches Protokoll angefertigt. Das entstandene Material wurde anschließend transkribiert und somit elektronisch verfügbar und handhabbar gemacht, wobei mit Blick auf die spätere inhaltsanalytische Auswertung besonderer Wert auf Lesbarkeit und Erhalt der transportierten Informationen gelegt wurde.

Richtung der Auswertung

Das Material wurde im Rahmen der Evaluation des MAUS-Projekts ausgewertet. Die Evaluation ist wissenschaftlich in der empirischen Schulforschung zu verorten. In den Interviews wurden die Befragten dazu angeregt, über die schulspezifische Umsetzung des MAUS-Projekts, über die daran Beteiligten sowie über deren Handlungen und Voraussetzungen zu berichten. Auch die weitere Umsetzung des Projekts und etwaige, persönliche Anmerkungen fanden in den Gesprächen Berücksichtigung. Die genauen Fragen können dem Leitfaden auf der folgenden Seite entnommen werden.

Die Auswertung zielte darauf ab, auf Beispiele gestützte Aussagen über die Implementierung des MAUS-Projekts, über deren Gelingen und Schwierigkeiten zu machen. Im Fokus der Analyse standen somit vor allem projektbezogene Aussagen über Handlungen und Motive der Beteiligten.

Interview-Leitfaden

- I. Rückblick auf die Bewerbungsphase
 - Warum haben Sie sich für MAUS beworben?
 - Wer hat an der Bewerbung mitgewirkt?
 - Warum?
- II. Zielsetzungen für das MAUS-Projekt
 - Welche Zielvorstellungen verbinden Sie mit MAUS?

- o Warum sind Ihnen gerade diese Ziele wichtig?
 - o Wer hat an der Zielformulierung mitgewirkt?
 - o Warum?
- III. Eingangsvoraussetzungen
- Schüler
 - Lehrer
 - Förderanbieter
- IV. Kooperationsbeginn
- Mit welchem der Förderanbieter kooperieren Sie?
 - Wie haben Sie den Beginn der Kooperation mit den Förderanbietern erlebt?
 - Wo hat der Kooperationsbeginn gut funktioniert?
 - Warum?
 - Wo hat er nicht gut funktioniert?
 - Warum?
 - Insgesamt betrachtet, unterstützen die Förderanbieter Ihre Zielsetzungen?
 - Inwiefern?
- V. Ressourcen
- Erleben Sie MAUS als eine zusätzliche Ressource für Ihre Schule?
 - Inwiefern?
 - Wo wünschen Sie sich mehr Ressourcen durch MAUS?
- VI. Schulkultur
- Welche Erwartungen haben Sie bezüglich der Auswirkungen von MAUS auf das Schulleben/ die Schulkultur?
 - Warum?
 - Gibt es innerschulische Probleme, die sich durch MAUS ergeben?
 - Welche sind das?
- VII. Frage zum Schluss
- Welche Aspekte finden Sie im Zusammenhang mit MAUS wichtig?

Dokumentation der Analyseschritte

Im Anschluss an die Erhebung und Transkription der Interviews wurde ein inhaltsanalytisches Vorgehen zur Auswertung des qualitativen Materials gewählt. Die Inhaltsanalyse erfolgte in einem mehrstufigen Verfahren. Zunächst wurde das gesamte Textmaterial in sinntragende Einheiten segmentiert, um die Übersichtlichkeit der Texte und die Präzision der Analyse zu erhöhen. Die resultierenden Segmente können als Kontexteinheiten bezeichnet werden, die als Ganzes kodiert werden. Bei der Einordnung in Kategorien sind auch kleinere Kodiereinheiten, bis zu einem

einzelnen Wort, möglich, wenn dies analytisch geboten erscheint. Die Kodierung erfolgte computergestützt mit Hilfe der Analysesoftware MAXqda.

Die qualitative, inhaltsanalytische Methode erfordert ein Kategoriensystem, das im vorliegenden Fall sowohl deduktiv als auch induktiv entwickelt wurde. Zunächst wurden in theoretischen Vorüberlegungen Auswertungskategorien geschaffen, die verschiedene Aspekte des MAUS-Projekts betreffen und analytisch zu trennen erlauben. Hierzu zählen beispielsweise die Auswahl der MAUS-Schüler, die durch MAUS geschaffenen Lerngelegenheiten und mit dem MAUS-Projekt verbundene schulinterne Zielsetzungen. Diese Kategorien sind schließlich thematisch in übergeordneten Kategorien zusammengefasst.

Eine theoretische Orientierung bei der Kategorienbildung bot zusätzlich Dittons Modell zur Schul- und Unterrichtsqualität (Ditton 2000; Ditton 2009). Ditton bildet hier die Gesamtheit des schulischen Bildungsprozesses ab und unterscheidet drei Dimensionen, die bei der Evaluation einer Bildungsmaßnahme zu berücksichtigen seien: Voraussetzungen, primäre Merkmale und Prozesse sowie Wirkungen. Im vorliegenden Kontext von Interesse sind im Bereich der Voraussetzungen speziell die strukturellen und sozialen Bedingungen an der Schule sowie die mit MAUS verbundenen Intentionen und Einstellungen. Für die Implementation des MAUS-Projekts sind ferner die auf der zweiten Dimension verorteten Unterfaktoren Kooperation und Koordination von Relevanz.

Das Kategoriensystem wurde in ausschnittweisen Materialdurchgängen auf seine Zuverlässigkeit hin überprüft. Gleichzeitig wurden auf diese Weise induktiv neue Kategorien entwickelt, wenn sich diese aus den theoretischen Vorüberlegungen nicht ergeben hatten. So konnte auch eine größere Gegenstandsnahe der Kategorien bewirkt werden. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Kategorien intern qualitative Ausprägungen zulassen und somit inhaltlich verkürzenden Dichotomisierungen vorbeugen.

Das Kategoriensystem wurde einschließlich Definitionen und Ankerbeispielen in einem Kodierleitfaden festgehalten, welcher bei der Auswertung als Stütze diente. Im letzten Analyseschritt, der eigentlichen Textkodierung, wurden die Interviewtexte inhaltlich entlang der Kategorien strukturiert und für die einzelnen Inhaltsbereiche Zusammenfassungen formuliert, welche anhand von Aussagebeispielen nachvollzogen werden können. Die Aussagen wurden zur besseren Lesbarkeit teilweise gestrafft oder paraphrasiert, teils auch wörtlich wiedergegeben.

Ergebnispräsentation

Die Ergebnisse der Auswertung der Interviews werden in Form von Beispielaussagen, teilweise auch in Tabellen präsentiert. Sie dienen der Darstellung und Bewertung des Projekts aus Sicht der verantwortlichen Akteure an den Schulen.

3.2 Quantitative Fragebogenstudie

Die quantitative Teilstudie besteht aus einer Schülerbefragung zu zwei Messzeitpunkten, einer Elternbefragung zu Beginn des MAUS-Projekts und einer Online-Befragung der Förderlehrer im Verlauf der Programmdurchführung.

Schülerbefragung

Im Anschluss an die qualitativen Interviews wurden im Frühjahr 2009 Schülerinnen und Schüler der an MAUS beteiligten Schulen zu schul- und lernbezogenen

Einstellungen befragt. Diese Erhebung wurde von Lehrkräften der Schulen durchgeführt, welche zuvor schriftlich auf ihre Aufgabe vorbereitet und hinsichtlich des Vorgehens instruiert wurden. Die Fragebogendaten wurden anschließend zur statistischen Analyse mittels der Statistiksoftware SPSS elektronisch verfügbar gemacht.

Zum ersten Messzeitpunkt lagen die Daten von $n=358$ Primarschülern der Jahrgangsstufen 3 und 4 vor. Hiervon waren 190 Mädchen und 161 Jungen, von 7 Befragten wurde keine Angabe zum Geschlecht gemacht. Das Durchschnittsalter lag bei $M=9,27$ Jahren ($SD=0,85$). In der Sekundarstufe wurden Schülerinnen und Schüler der 7. bis 9. Klassen befragt, insgesamt $n=662$. Unter den Befragten befanden sich 351 Mädchen und 284 Jungen, wobei 27 keine Angabe zum Geschlecht machten. Das Durchschnittsalter lag bei $M=14,02$ ($SD=1,16$).

Vor den Sommerferien 2010, zum Ende der Pilotphase des MAUS-Projekts, wurden die Schülerinnen und Schüler erneut befragt. In der Primarstufe nahmen $n=182$ aus den 4. Klassen an der Befragung teil, darunter waren 104 Mädchen und 78 Jungen. Das Durchschnittsalter lag bei 10,14 Jahren ($SD=0,59$). Aus den 8. bis 10. Klassen der Sekundarstufe nahmen zum zweiten Messzeitpunkt $n=501$ Schülerinnen und Schüler teil: 257 Mädchen und 238 Jungen, 6 machten keine Angabe zum Geschlecht. Das Durchschnittsalter lag bei 15,02 Jahren ($SD=0,92$). Für 178 Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und 488 der Sekundarstufe liegen Daten zu beiden Messzeitpunkten vor und stehen somit einer längsschnittlichen Datenanalyse zur Verfügung.

Elternbefragung

Die Eltern der Jahrgangsstufen, in denen MAUS-Kurse durchgeführt werden sollten, wurden zum ersten Messzeitpunkt um schulbezogene Auskünfte über ihre Kinder gebeten sowie zu ihrer Zufriedenheit mit der Information über MAUS und ihren Erwartungen bezüglich des Projekts. Die Erhebung wurde anonym per Brief durchgeführt. Von den Eltern der befragten Primarschüler nahmen 249 teil, was einer Rücklaufquote von knapp 70% entspricht. Insgesamt 290 Eltern von Schülern der Sekundarstufe gaben ausgefüllte Fragebögen zurück. Damit lag die Rücklaufquote hier bei ca. 44%.

Befragung der Förderlehrer

Die Förderlehrerinnen und Förderlehrer wurden im Frühjahr 2010 zu einer Onlinebefragung mittels der Software Limesurvey eingeladen. Laut telefonischer Auskunft der Förderanbieter wurden zum Befragungszeitpunkt ca. 100 Förderlehrer in MAUS-Kursen eingesetzt. An der Onlinebefragung nahmen 57 Förderlehrer teil, davon 41 Frauen und 16 Männer zwischen 22 und 68 Jahren. Das Durchschnittsalter lag bei $M=37,75$ Jahren ($SD=11,87$).

3.3 Interpretation der statistischen Kenngrößen

Für diesen Bericht wurden deskriptive Auswertungen der quantitativen Daten durchgeführt. In der Regel werden die Ergebnisse anschaulich in Tabellen oder Grafiken präsentiert. Auch Mittelwerte und Standardabweichungen werden berichtet, weshalb diese Kennwerte hier kurz zu erläutern sind. Der Mittelwert wird gewöhnlich auch als Durchschnitt bezeichnet. Bei dem hier verwendeten Mittelwert handelt es sich um das arithmetische Mittel (M). Es wird durch die Addition aller Werte einer Zufallsvariable und anschließender Division der Summe durch die

Schülerstichproben

44% der Eltern nehmen an Befragung teil

Anzahl der Werte berechnet. Persönlichkeitsvariablen können z.B. die Schulfreude oder das Selbstkonzept sein, welche bei verschiedenen Individuen unterschiedlich ausgeprägt sein können. Wird die mittlere Schulfreude für eine bestimmte Gruppe von Schülern angegeben, so deshalb, weil dieser Wert die gesamte Verteilung dieser Variable in der Gruppe am besten repräsentiert. Um die Aussagekraft des Mittelwerts besser einschätzen zu können, wird zusätzlich ein Streuungsmaß angegeben. Dieses zeigt an, wie stark die gemessenen Ausprägungen eines Merkmals vom Durchschnitt abweichen. Als Maß für diese Abweichung wird üblicherweise die Standardabweichung (SD) verwendet. Sie lässt sich als durchschnittliche Entfernung aller Messwerte vom Mittelwert interpretieren.

Um die Mittelwerte verschiedener Gruppen besser miteinander vergleichen zu können, werden mitunter auch z-transformierte Werte berichtet. Diese Werte geben Auskunft über die relative Position einer Person innerhalb einer Gruppe, da sie das Ergebnis der an der Standardabweichung relativierten Abweichung des Messwertes dieser Person vom Mittelwert der Gruppe sind. Für bestimmte Persönlichkeitsvariablen der Schüler wurden die Messwerte in dieser Weise transformiert, wobei die Klasse eines jeden Schülers seine Bezugsgruppe bildete. Da sich die lern- und schulbezogenen Selbsteinschätzungen und Einstellungen von Schülern an ihrer natürlichen Bezugsgruppe, ihrer Klasse, orientieren, gibt die Position eines Schülers innerhalb seiner Klasse eine aussagekräftigere Information über seine schulische Entwicklung als die bloße Angabe seines Messwertes. Durch die Standardisierung der Messwerte wird der Mittelwert auf 0 festgesetzt, während die Standardabweichung 1 beträgt. Auf die Interpretation z-transformierter Werte wird an den relevanten Stellen erneut eingegangen.

4 Kontext-Evaluation

Das MAUS-Projekt stellt den Schulen zusätzliche Ressourcen in Form von Nachmittags- und Vormittagskursen sowie Ferienprojekten zur Verfügung, welche von extern bestellten Kursleitern durchgeführt werden. Die Einbettung des Kursangebots in das vorhandene Curriculum geschieht vor dem Hintergrund kontextueller Bedingungen, die von Schule zu Schule variieren können. Während an der einen Schule bereits außerunterrichtliche, nachmittägliche Lerngelegenheiten, etwa in Form von Arbeitsgruppen bestehen, stellen derartige Angebote an einer anderen Schule ein Novum dar. Räumlichkeiten müssen bereitgehalten, organisatorische Fragen wie die Verantwortung für Schlüssel oder die Übernahme der Projektkoordination müssen geklärt werden. Nachdem die Schulen zu Beginn des Schuljahres 2008/2009 vom Erfolg ihrer Bewerbung für das Projekt erfahren hatten, galt es bis zum Herbst ein erstes Angebot aufzubauen. Dies konnte nicht an allen Schulen realisiert werden. Mit Beginn des Jahres 2009 war schließlich an allen acht Schulen ein Kursangebot verwirklicht, wobei die teilweisen Verzögerungen von den Schulleitungen eher positiv beurteilt wurden. So habe sich eine bessere Anpassung des Angebots an die vorhandene Organisationsstruktur erreichen lassen.

Als Datenbasis für die kontextuellen Bedingungen dienen die Aussagen der interviewten Schulleitungen und Koordinierungslehrer zu schulischen Ressourcen, außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten und Räumlichkeiten. Ein Rückblick auf die Bewerbungsphase ermöglicht eine Einschätzung der Zuständigkeiten und kollegialen Kooperation an den Schulen. Die Interviews wurden ferner auf Einstellungsäußerungen und subjektive Bewertungen der Angemessenheit des

Unterstützungssystem hin untersucht, da diese Aufschluss über die persönliche Akzeptanz des Projekts liefern. Positive Einstellungen signalisieren den Willen zur tatkräftigen Mitarbeit an der Implementation und bilden so eine wichtige Voraussetzung für den Projekterfolg.

4.1 Bewerbungsphase

Die Bewerbung für MAUS wurde von den Schulleitern vorbereitet und durchgeführt. Meist wurde zuvor die Zustimmung des Kollegiums eingeholt, indem MAUS auf der Lehrerkonferenz vorgestellt wurde. Der Einbezug des Kollegiums war auch abhängig vom Zeitpunkt der Bewerbung. Wurde die Bewerbung bereits kurz vor oder während der Schulferien vorbereitet, hat die Schulleitung eher allein gehandelt und das Kollegium später informiert. Hingegen wurde an Schulen, die ihre Bewerbung nach den Ferien formuliert haben, das Kollegium zuvor um Zustimmung gebeten. Laut den Interviewten fiel diese Zustimmung eindeutig aus: „Wir haben die Bewerbung im Kollegium besprochen und festgestellt, dass es eine gute Sache für uns ist.“

Hinsichtlich der genauen Möglichkeiten, die MAUS den Schulen bei der Durchführung geben würde, bestanden vereinzelt Unklarheiten. Diese betrafen z.B. die exakte Stundenzahl für die Förderung pro Schule sowie die Art der Förderung. „Wir wussten bei der Bewerbung nicht, ob es um rein fachliche Förderung der Kernkompetenzen geht oder wie wir das Projekt nutzen können.“

Trotz Unklarheiten haben sich die Schulen für die Bewerbung entschieden, weil sie sich von MAUS eine stimmige Ergänzung ihrer pädagogischen Arbeit gewünscht haben. Diese Ergänzung kann konkret auch eine Kompensation für die als zu gering empfundene Unterstützung von Landesseite sein. Ein Rektor formulierte dies recht deutlich: „Die zugeteilten Mittel und Lehrerstunden von Landesseite reichen nicht. MAUS stellt uns zusätzliche Lehrerstunden zur Verfügung. Es war mir wichtig, da dran zu kommen. Deshalb haben wir uns beworben.“

Wenngleich sich die Schulleiter in den Interviews auf das formelle Vorgehen bei der Bewerbung konzentrierten, wird ersichtlich, dass die globale Zielsetzung des MAUS-Projekts, an zentralen Schwachstellen des Bildungssystems (Übergangsprozesse) anzusetzen und eine gezielte Förderung von Schülern mit Lern- und Leistungsschwächen zu ermöglichen, für die Schulen während der Bewerbungsphase nicht vollständig transparent war. Zwar war den Schulen bewusst, dass es um Förderangebote gehen sollte, der eigene Interpretationsspielraum bei der Ausgestaltung dieser Angebote war aber teilweise nicht von vornherein bekannt. Im Verlauf des Projekts hat sich die schulspezifische Anpassbarkeit des Angebots als eine Stärke des Programms erwiesen wie die Vielfalt an implementierten Kursen zeigt. Die Schulen waren in der Lage, ihre Handlungsoptionen im Projektverlauf auszuloten und das Programm nach ihren Bedarfen auszurichten. Dass kommunales bildungspolitisches Handeln, wie es sich im Mannheimer Unterstützungssystem manifestiert, von den Schulen auch als Kompensation für schulpolitische Schwächen der Landespolitik wahrgenommen wird, verweist zumindest auf die Notwendigkeit verstärkten bildungspolitischen Handelns.

4.2 Schulische Ressourcen

Vorhandene Räumlichkeiten an den Schulen markieren eine basale Voraussetzung für die Durchführung der MAUS-Kurse. An den meisten Schulen stehen genügend

Gründe für die Bewerbung

Räume zur Verfügung. Diese sind sowohl Klassenzimmer als auch Fachräume, etwa für Musik oder Hauswirtschaft. Die Rahmenbedingungen an der eigenen Schule werden von den Interviewten überwiegend als sehr gut empfunden. An drei Schulen wird eine gewisse Raumnot konstatiert, die durch weitere Nachmittagsangebote und Fremdnutzung der Räume zustande kommt. Es zeigt sich, dass insbesondere die Schulen, die bereits vor MAUS ein Nachmittagsangebot hatten, problemlos Räumlichkeiten für MAUS-Kurse bereithalten können. Andere Schulen müssen einen größeren Organisationsaufwand betreiben und können nicht jederzeit MAUS-Kurse anbieten. Eine Grundschule profitiert vom jüngsten Rückgang der Schülerzahlen, wodurch mehr Räume verfügbar sind. In den Interviews entsteht der Eindruck, dass die Raumsituation mit über das mögliche Kursangebot entscheidet. Es ist beispielsweise problemlos möglich, einen Kurs in Modedesign anzubieten, wenn ein entsprechend ausgestatteter Fachraum vorhanden ist.

Nur von zwei interviewten Rektoren kommen Aussagen zu weiteren schulischen Ressourcen, wobei hier die personelle Ausstattung im Fokus liegt. Der Rektor einer Ganztagschule hebt die Möglichkeit nachmittäglicher Förderung positiv hervor und verweist auf eine gut ausgebaute Sprachförderung, die jedoch auf Grund fehlender Lehrerstunden zurückgeführt werden musste. Der andere Rektor bemängelt die wenigen AG-Angebote an seiner Schule, die er auf fehlende personelle Ressourcen zurückführt. Zugleich sieht er aber Erfolge in der Stärkung problematischer Schüler. Beide Rektoren sehen in MAUS auch einen Ausgleich für fehlende Ressourcen an ihren Schulen.

Hinsichtlich der Raumsituation ist festzuhalten, dass Disparitäten zwischen den Schulen eine Schwachstelle des Programms offenlegen. Die Verfügbarkeit passender Fachräume für besonders originelle Kursangebote, wenn sie von den Schulen im Sinne einer bedarfsorientierten Förderung gewünscht werden, sollte nicht über die Realisierbarkeit solcher Kurse entscheiden. Ein Lösungsansatz läge in einem stärkeren kooperativen Austausch der Schulen über ihre Förderprofile und Angebote, um von den Erfahrungen anderer profitieren und lernen zu können.

4.3 Angemessenheit des Programms

Zu Beginn des MAUS-Projekts stehen die Schulen vor zwei Schwierigkeiten, welche die pädagogische Angemessenheit des zu implementierenden Programms betreffen. Zum Einen stellt sich die Frage, wie die eigenen Zielsetzungen und Förderschwerpunkte mit der verordneten Beschränkung der MAUS-Kurse auf die oberen Klassen von Grundschule und weiterführender Schule in Einklang gebracht werden können. Zum Anderen muss über die Auswahl passender Kurse nachgedacht sowie ein sinnvolles Maß des Förderumfangs gefunden werden.

Zunächst zeigt sich insbesondere in den weiterführenden Schulen eine Unzufriedenheit mit der Beschränkung, MAUS nur in den oberen Klassen anbieten zu dürfen. Offenbar kollidiert die Fülle an MAUS-Förderstunden in den oberen Jahrgängen teilweise mit dem Stundenplan und den curricularen Schwerpunkten in den betroffenen Klassen. Hier spielen konkrete Berufs- und Prüfungsvorbereitung bereits eine so große Rolle, dass sich in den Augen der Interviewten nur wenige Möglichkeiten ergeben, förderliche Angebote neben der reinen Wiederholung des Prüfungsstoffs machen zu können. Auch wird die Belastung der Schüler in den 8. bis 10. Klassen angesichts des Zusammenkommens von Prüfungsvorbereitung, Praktika und Berufsorientierung sowie eines vielstündigen Stundenplans als beachtlich eingeschätzt.

In der Grundschule rührt eine gewisse Skepsis hinsichtlich der antizipierten Belastung der Schüler daher, dass auch der Freizeitgestaltung nach einem langen Schultag gebührend Raum gegeben werden sollte. Der zeitliche Rahmen, in dem MAUS stattfinden kann, wird hier problematisiert. Zugleich favorisieren die Interviewten im Sinne einer langfristigen pädagogischen Orientierung ein früheres Einsetzen der Förderung als vorgeschrieben. In einem Förderbeginn in der 5. und 6. Klasse bzw. ab der 1. Klasse wird die Chance gesehen, Defizite rechtzeitig zu begegnen statt deren hinderliche Auswirkungen später abfedern zu müssen. Insofern wird die pädagogische Angemessenheit von MAUS gerade auch an den schulspezifischen Zielsetzungen und Fördernotwendigkeiten gemessen. Die Fülle des Kursangebots bietet reichlich Möglichkeiten zur Auswahl einer passenden Förderung, wenn sich auch einige Interviewte zunächst schwer damit tun, sich zwischen den vielen Angeboten zu entscheiden: Angebotsfülle und Bedürfnisse wie Aufnahmefähigkeiten der Schüler müssen aufeinander abgestimmt werden.

Es bleibt festzuhalten, dass vor allem die Beschränkung der MAUS-Förderung auf bestimmte Jahrgangsstufen zu Beginn als strukturell (Kollision mit dem Stundenplan) und pädagogisch (Vorteil bei früher Förderung) unangemessen beurteilt werden, während über die tiefere pädagogische Zweckmäßigkeit und Passung des Förderprogramms zu Beginn noch wenig gesagt wird. Der teilweisen Skepsis der Schulleitungen gegenüber der Beschränkung der Förderung auf bestimmte Jahrgangsstufen steht eine grundsätzliche Zufriedenheit mit der Projektidee gegenüber wie ihre Einstellungen zu MAUS zeigen.

4.4 Einstellungen der Schulleitungen zu MAUS

In den Einstellungen der befragten Schulleiter und Koordinierungslehrer zeigt sich eine allgemeine Zufriedenheit mit dem MAUS-Projekt. Idee und Umsetzung des MAUS-Projekts werden überwiegend als sehr positiv bewertet. Dies wird in folgender Äußerung deutlich: „Das ist für mich ein sensationelles Angebot, weil ich mich nicht kümmern muss. Ich kann Ideen äußern oder wir können Ideen äußern, was wir gerne hätten und das wird dann tatsächlich so umgesetzt von den Förderanbietern und die Bezahlung erfolgt auch noch unabhängig von mir.“ Eine Interviewte hebt das gute Verhältnis der Dozenten zu den Schülern hervor. Sie gibt sich begeistert von der Angebotsvielfalt der externen Partner. Die Befragten nennen auch einzelne Kritikpunkte. Die kurze Vorlaufphase des Projekts ist hier anzuführen, aber auch das Fehlen einer übergeordneten Koordination. Ein Rektor meint, dass Geld könnte sinnvoller angelegt werden, wenn die Schulen stärker in die Planung einer solchen Maßnahme involviert würden. Nur sie wüssten, was tatsächlich vor Ort gebraucht würde. Diese Äußerung ist auch vor dem Hintergrund anfänglicher Unsicherheit mit Blick auf die Flexibilität des Programms zu sehen. Die positiven Äußerungen fallen deutlicher aus und das Projekt wird häufig gelobt. So ist festzuhalten, dass eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg des Projekts, nämlich die Akzeptanz und Befürwortung auf Seiten der Verantwortlichen in den Schulen, zu Beginn der Umsetzung gegeben ist.

4.5 Vorhandene Lerngelegenheiten am Nachmittag

Die Schulen verfügen zum Teil bereits über Nachmittagsangebote außerhalb des MAUS-Projekts. Vor allem an den Ganztagschulen bestehen AG-Angebote zur Nachhilfe, in sportlichen und musischen Bereichen. Die Interviewten an diesen Schulen sehen das MAUS-Angebot vor allem als Ausweitung der außerunter-

Begrenzung auf
Jahrgangsstufen

Allgemeine Zufriedenheit
mit der Grundidee von
MAUS

richtlichen Förderung. Sie verfügen nicht über die nötigen Ressourcen, um die als sinnvoll erachteten Kurse selbstständig anbieten zu können. Hier wird MAUS als Unterstützung erlebt. An Schulen wiederum, die kaum außerunterrichtliche Angebote machen, wird MAUS als Chance gesehen, ein Nachmittagsprogramm zu offerieren und damit die Umstellung auf einen Ganztagsbetrieb zu proben. An diesen Schulen stellt MAUS bislang die einzige Möglichkeit dar, den Schülern nachmittags zusätzliche Lerngelegenheiten bieten zu können. Diese betrachten die Interviewten gerade auch im Kontrast zum regulären Vormittagsunterricht.

4.6 Fazit

MAUS wird zur Profilbildung und Förderung genutzt

Die kontextuellen Bedingungen an den Schulen sind überwiegend positiv zu bewerten. Anfängliche Unsicherheiten bezüglich der konkreten pädagogischen und organisatorischen Anlage des Projekts verlieren vor dem Hintergrund einer allgemeinen Zufriedenheit mit der Projektidee an Gewicht. Die Beurteilung der Angemessenheit des Programms lässt trotz Bemängeln der Beschränkung auf bestimmte Jahrgangsstufen deutlich werden, dass es den Schulen früh um eigene pädagogische Schwerpunktsetzungen ging. Darin spiegelt sich der Wille der verantwortlichen Akteure, sich das Programm zu eigen zu machen, was einer schulspezifischen Entwicklungsarbeit zuträglich ist.

Intensivere Kommunikation verbessert die Wirkungschancen

Ergänzend zu der weitgehend autonomen Entscheidung der Schulen über das eigene Förderangebot kann ein transparenter pädagogischer Orientierungsrahmen, der übergeordnete Projektziele neben beispielhaften Ausgestaltungsideen formuliert, bei der weiteren Entwicklung des Unterstützungssystems hilfreich sein. Die pädagogischen Erfahrungen der Schulen und wissenschaftlich informierte politische Anliegen sollten dabei gleichermaßen berücksichtigt werden. Schulen wissen dann schon bei der Bewerbung für ein entsprechendes Projekt, welche Anforderungen mit diesem verbunden sind, welche pädagogischen und organisatorischen Herausforderungen, aber auch welche Freiheiten sie erwarten können. Entscheidend ist vor allem, dass eine enge Kommunikation zwischen kommunalem Projektinitiator und schulischen Abnehmern schon im Vorfeld aufgebaut wird.

5 Input-Evaluation

Die Input-Evaluation wurde mit zwei wesentlichen Zielsetzungen durchgeführt. Zum Einen sollten die schulischen Voraussetzungen der Maßnahme, u.a. soziale und ethnische Komposition der Schülerschaft sowie pädagogische Zielsetzungen geklärt werden. Zum Anderen sollten schülerbezogene Voraussetzungen, etwa deren Fähigkeiten und Erwartungen, bestimmt werden. Zusätzlich wurden Informationen über Erwartungen der Lehrkräfte und Eltern sowie über die Implementation der Kooperationsstrukturen mit den externen Förderanbietern und der Stadt eingeholt. Als Informationsquellen dienten sowohl die qualitativen Interviews als auch Befragungen der Schüler und Förderlehrer, welche quantifizierende Aussagen erlauben.

Die im Rahmen der Input-Evaluation gesammelten Daten lassen sich wie folgt im Evaluationsdesign verorten (vgl. Abbildung 2):

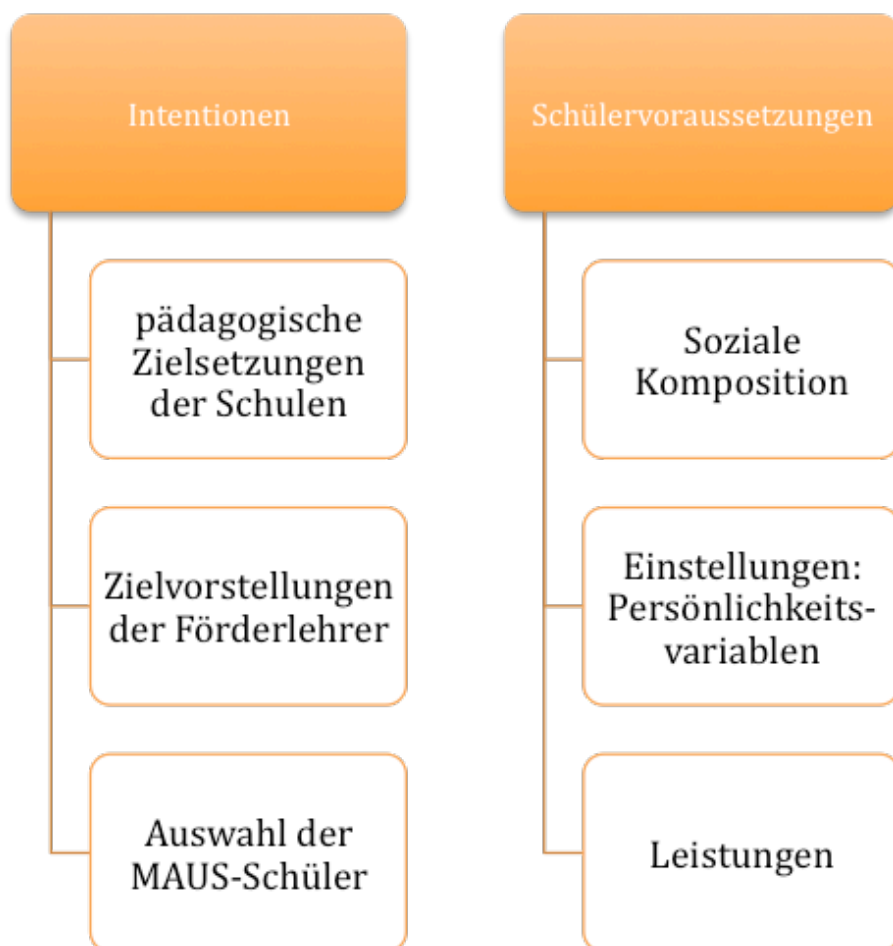


Abbildung 2: Erhobene Informationen im Rahmen der Input-Evaluation

Die Intentionen der Schulen, welche sich in Bildungszielen und anvisierten Lerninhalten ausdrücken, wurden aus dem qualitativen Material extrahiert. Zu Beginn des MAUS-Projekts wurden die Klassenlehrer aus den relevanten Jahrgangsstufen per Fragebogen unter anderem um Auskünfte über ihre Zielvorstellungen gebeten. Auf Grund des sehr geringen Rücklaufs können diese Fragebögen keine aussagekräftigen Informationen liefern. Die aufschlussreichen Erläuterungen der interviewten Schulleiter und Lehrkräfte bieten eine gute Grundlage, auf der sich je nach Schulform pädagogische Profile unterscheiden lassen. Die Zielvorstellungen der Förderlehrer lassen sich in Beziehung zu den Intentionen der Schulen setzen. Auf der Handlungsebene schlagen sich die Bildungsziele der Schulen in ihrem Vorgehen bei der Auswahl zu fördernder Schüler nieder.

Auf Schülerseite wird auf Grundlage der Fragebogenstudie zunächst die Komposition der Stichproben aus Primar- und Sekundarstufe nach Geschlecht und Migrationshintergrund beschrieben. Die sozialen und leistungsbezogenen Voraussetzungen der Schüler werden aus Sicht der interviewten Schulleitungen und Lehrkräfte in den Blick genommen. Die Schüler, die während der Pilotphase des MAUS-Projekts an Kursen teilgenommen haben, werden in einem weiteren Unterpunkt Schülern, die nicht teilgenommen haben, anhand schulbezogener Persönlichkeitsmerkmale und schulischer Leistungen gegenübergestellt.

5.1 Zielvorstellungen der Schulen und Förderlehrer

Das Hauptziel der Förderung durch MAUS sehen Schulleitungen und

Koordinierungslehrer in den von der Stadt vorgegebenen Zielen, die Versetzungsquote zu steigern und die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss zu senken bzw. in den Grundschulen bessere Übergangsempfehlungen geben zu können. Damit steht die Orientierung an Leistungsdefiziten augenscheinlich im Vordergrund. Gleichwohl finden sich in den Schwerpunktsetzungen der Schulen Unterschiede, die sich nach Schulform differenzieren lassen.

In den Grundschulen wird intendiert, durch die Schaffung von Erlebnis- und Bildungsmöglichkeiten eine Erweiterung der kindlichen Lebenswelt zu erwirken. Damit soll eine Kompensation der bemängelten geringen Unterstützung in bildungsfernen Familien erreicht werden. Dem Ausbau der schulischen Lerngelegenheiten durch außerunterrichtliche Angebote wird in den Grundschulen eine hohe Bedeutung beigemessen, um den pädagogischen Anforderungen (Betreuung und Unterstützung) besser gerecht werden zu können. Von möglichen Leistungsverbesserungen der Grundschüler wird auch ein Anstieg der qualifizierten Grundschulempfehlungen erhofft, wobei eher indirekte Auswirkungen der Förderung auf die Leistungen erwartet werden.

Die Hauptschulen legen ihre Priorität auf drei Bereiche, die als zusammenhängend gesehen werden: zunächst die Verbesserung der schulischen Leistungen durch intensive Prüfungsvorbereitung, ferner die Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf (Erhöhung der Ausbildungsfähigkeit und -chancen, Berufsorientierung) sowie die Stärkung der Schülerpersönlichkeit (Selbstvertrauen, soziale Kompetenzen). Insbesondere der letztgenannte Punkt findet an den Hauptschulen häufige Erwähnung. Das Vertrauen der Schüler in die eigenen Fähigkeiten wird vielfach als gering erachtet. Hierzu die Aussage eines Hauptschulrektors: „Uns ist wichtig, dass wir in dem Bereich arbeiten. Das ist ein Kreislauf, schlechte Noten, wenig Selbstbewusstsein. Diesen Kreislauf zu durchbrechen und den Schülern durch diese Verbesserung der Grundkenntnisse und die gezielte Vorbereitung auf die Prüfung wieder mehr Sicherheit zu geben.“

In der Realschule fallen gemeinsame Intentionen sowohl mit Hauptschulen als auch mit den Zielen des Gymnasiums auf. Im Fokus der Förderung stehen die Verbesserung der Sprachkompetenz, die Stärkung des Selbstvertrauens, vor allem aber die Leistungsverbesserung (durch Prüfungsvorbereitung) der Schüler. Vorbereitung und Befähigung zu Ausbildung und Beruf bilden einen weiteren Aspekt der Zielvorstellungen.

Im Gymnasium liegt der Schwerpunkt der Förderung auf der Nachhilfe für versetzungsgefährdete Schüler. Dadurch soll das Ziel einer höheren Versetzungsquote sowie langfristig einer höheren Abiturientenzahl erreicht werden. Ergänzt wird die regelmäßige Förderung durch Prüfungsvorbereitungsangebote für alle Schüler. Musisch begabten Schülern, deren Eltern keinen Musikunterricht bezahlen können, soll das Erlernen eines Instruments ermöglicht werden. Es fällt auf, dass am Gymnasium vor allem Noten als Leistungsindikator herangezogen werden, darüber hinaus an den Hauptschulen auch Persönlichkeitsaspekte Eingang in die Förderdiagnose finden.

Zusammengefasst soll an den Grundschulen durch MAUS eine Ausweitung der Bildungsgelegenheiten für Kinder erreicht werden. An den Hauptschulen stehen Prüfungsvorbereitung und Erhöhung der Ausbildungsfähigkeit im Vordergrund, wobei der Weg dorthin insbesondere in der Stärkung der Schülerpersönlichkeit gesehen wird. An der Realschule wird unter den Zielsetzungen vor allem die Leistungsverbesserung der Schüler betont. Damit ist auch das Hauptziel

des Gymnasiums angesprochen. Hier wird der Aspekt der Aufarbeitung von Leistungsdefiziten stark akzentuiert und als wichtigstes Mittel zur Zielerreichung erachtet.

Das MAUS-Projekt inspiriert die Lehrkräfte zu umfassenden und differenzierten Bildungszielen, die einerseits eine subjektive Aneignung des von der Stadt vorgegebenen Hauptziels, der Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler, widerspiegeln, andererseits darüber hinausweisende Intentionen bezüglich der Steigerung des individuellen Bildungserfolgs einschließen.

Ebenso wird deutlich, dass MAUS an den beteiligten Schulen als große Chance gesehen wird, bereits lange bestehenden Problemen im Zusammenhang mit sozialen Herkunftsbedingungen der Schülerschaft und fehlenden Ressourcen für eine intensive Förderung zu begegnen.

Ausgehend von den Zielsetzungen der Schulen wurden die Förderlehrer danach gefragt, für wie wichtig sie die schulischen Ziele im Zusammenhang mit ihrer Arbeit in MAUS-Kursen halten. Hierzu wurden die wesentlichen Ziele der Schulen in Fragebogenitems überführt. Dabei ist eine weitgehende Kongruenz der Zielvorstellungen der Förderlehrer mit denen der Schulen festzustellen. Von den 57 befragten Förderlehrern halten es 82,5% für eher wichtig bis sehr wichtig, dass den Schülern in MAUS-Kursen eine sinnvolle Freizeitgestaltung ermöglicht wird. Dies kommt vor allem der in den Grundschulen vorherrschenden Intention, die Lebenswelt der Schüler um neue Lerngelegenheiten zu bereichern, sehr nahe. Besondere Priorität legen die Förderlehrer wie auch die Schulen auf das Ziel einer optimalen Förderung für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien. 96,5% der Förderlehrer halten dieses Ziel für wichtig. Die Zustimmung zu einer Fokussierung auf die Verbesserung der schulischen Leistungen, welche von den Schulen häufig betont wird, liegt bei 73,7%. Dies bedeutet, dass ein Viertel der Förderlehrer den Schulleistungen der Schüler nicht so starke Beachtung schenkt. Auf die Verbesserung des Lernverhaltens legen sie mit 84,2% allerdings wieder ein besonderes Augenmerk. Nicht nur das Lernverhalten liegt somit im Fokus der Förderlehrer, sondern auch die Stärkung sozialer Kompetenzen der Schüler. Ihr wird mit 93% Zustimmung eine hohe Wichtigkeit beigemessen.

Im Zusammenhang mit der hohen Zustimmung zu den Zielvorstellungen muss angemerkt werden, dass auf Grund der breiten Anlage des Förderprogramms eine entsprechend große Zustimmung zu verschiedenen, sich ergänzenden Bildungszielen erwartbar ist. Aussagekräftiger ist insofern die Zustimmung zu den unterschiedlichen Zielsetzungen im Vergleich. Hier zeigt sich, dass die Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher sowie der sozialen Fähigkeiten die höchsten Zustimmungsraten erzielen, während die Verbesserung der Schulleistungen in der Prioritätenliste der Förderlehrer am unteren Ende steht. Wenn 89,5% der Befragten eine Ausrichtung der MAUS-Kurse auf die Interessen der Schüler für wichtig halten, deutet dies darauf hin, dass reformpädagogische Ideen ihre Arbeit stärker antreiben als Lernstoffvermittlung und Leistungsorientierung. Von Interesse für ein Verständnis der Zielvorstellungen der Förderlehrer ist ferner, dass sich kaum oder nur sehr schwache Zusammenhänge zwischen der Art des Kurses, für den ein Förderlehrer die Verantwortung trägt und dessen Intentionen entdecken lassen.

Für die Projektarbeit, speziell die produktive Zusammenarbeit zwischen Schulen und Förderlehrern, ist es von großem Wert, dass eine weitgehende Übereinstimmung hinsichtlich der Zielsetzungen des Förderprogramms besteht. Für die Bestimmung des Projekterfolgs sind nur die pädagogischen Intentionen der Schulen zentral.

Inspiration zu
Bildungszielen

Wahrnehmung der Ziele
durch die Förderlehrer

Hohe Akzeptanz der
Förderung benachteiligter
Kinder

Diese bilden deren pädagogische Profile ab und werden in der Konzeption und Auswahl von Förderangeboten sowie in der Auswahl zu fördernder Schüler handlungswirksam. Zugleich lassen sich die Intentionen der Schulen zu messbaren Output-Kriterien in Beziehung setzen. Hierauf wird bei der Beschreibung der Eingangsvoraussetzungen der Schüler zum Zeitpunkt des Projektstarts erneut eingegangen.

Die folgende Tabelle 2 zeigt die Intentionen der Schulen noch einmal im Überblick und unterschieden nach Schulform.

Tabelle 2: Intentionen der Schulen nach Schulformen im Überblick

Grundschulen	Hauptschulen	Realschule	Gymnasium
<p>Erweiterung der kindlichen Lebenswelt durch Schaffung von Erlebnis- und Bildungsmöglichkeiten</p> <p>und damit Kompensation der mangelnden Unterstützung bildungsferner Familien.</p> <p>Erweiterung der schulischen Lerngelegenheiten über den Unterricht hinaus.</p> <p>Sprachförderung</p> <p>Steigerung der Grundschulempfehlungen für Realschule und Gymnasium</p>	<p>Priorität liegt auf 3 Bereichen, die als zusammenhängend gesehen werden:</p> <p>Verbesserung der schulischen Leistungen (durch Prüfungsvorbereitung, defizitorientierte fachliche Förderung),</p> <p>Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf (Erhöhung der Ausbildungsfähigkeit und -chancen, Berufsorientierung),</p> <p>Stärkung der Schülerpersönlichkeit (Selbstvertrauen, soziale Kompetenzen).</p>	<p>Im Fokus der Förderung stehen die Verbesserung der Sprachkompetenz, die Stärkung des Selbstvertrauens und die Leistungsverbesserung (durch Prüfungsvorbereitung) der Schüler.</p> <p>Die Zahl nichtversetzter Schüler soll gesenkt werden, was als von der Stadt ausgegebenes Projektziel übernommen wird.</p> <p>Vorbereitung und Befähigung zu Ausbildung und Beruf bilden einen weiteren Schwerpunkt der Zielvorstellungen.</p>	<p>Der Schwerpunkt der Förderung liegt auf der Nachhilfe für versetzungsgefährdete Schüler, also jener mit starken Leistungsdefiziten. Dadurch soll das Ziel einer höheren Versetzungsquote sowie langfristig der Abiturientenzahl erreicht werden.</p> <p>Ergänzt wird die regelmäßige Förderung durch Prüfungs-vorbereitungsangebote für alle Schüler. Musisch begabten Schülern, deren Eltern keinen Musikunterricht bezahlen können, soll das Erlernen eines Instruments ermöglicht werden.</p>

5.2 Auswahl der MAUS-Schüler

Die Auswahl der Schüler für MAUS-Kurse findet an den beteiligten Schulen sehr unterschiedlich statt. In vielen Interviews wird die Freiwilligkeit der Teilnahme besonders hervorgehoben. Zwar spielt diese bei der Auswahl an allen beteiligten Schulen eine Rolle, die Unterschiede liegen jedoch im Detail. Ausgehend vom Kriterium der Freiwilligkeit kann zwischen der Primar- und Sekundarstufe unterschieden werden.

In den Grundschulen besteht die Freiwilligkeit darin, dass die Schüler sich (gemeinsam mit ihren Eltern) Kurse nach Interesse und selbsteingeschätztem Bedarf aussuchen können. Zusätzlich gehen Lehrer auf Schüler zu, die sich nicht von selbst angemeldet haben, bei denen sie aber Förderbedarf sehen. Prinzipiell steht die Teilnahme an MAUS-Kursen also allen Schülern der Klassen 3 und 4 offen.

In der Sekundarstufe zeigt sich die Freiwilligkeit der Teilnahme eher in der prinzipiellen Möglichkeit, nicht teilzunehmen. Die Empfehlungen und Vorgaben der Lehrer erscheinen hier aber nachdrücklicher. In den Hauptschulen ergibt sich ein ambivalentes Bild. Zum einen wird die Freiwilligkeit der Teilnahme stark betont. Zum anderen nehmen die Lehrer eine ergänzende Auswahl vor, indem sie von den Freiwilligen nur die förderbedürftigen und zuverlässigen Schüler zu den Förderkursen zulassen. Gleichzeitig werden gezielt Schüler mit Leistungsschwächen zur Förderung ausgewählt. An einer Hauptschule wird pauschal allen Schülern die Teilnahme sehr nahegelegt.

In Gymnasium und Realschule wird die freiwillige Teilnahme im Sinne eines Mindestmaßes an Lernmotivation und damit als Selbstverpflichtung gedeutet. Das Angebot, MAUS-Förderkurse zu besuchen, geht von Fach- und Klassenlehrern an Schüler, deren Leistungsstand mit Blick auf Versetzung bzw. Schulabschluss als problematisch eingeschätzt wird.

In den unterschiedlichen Vorgehensweisen bei der Auswahl der MAUS-Schüler sind bereits Förderschwerpunkte zu erkennen, die von einer möglichst breit angelegten Förderung bis hin zur Konzentration auf fachliche Unterstützung und Leistungsverbesserung reichen.

Es fällt auf, dass die pädagogischen Intentionen der Grundschulen in Einklang mit dem Auswahlverfahren stehen. Wenn die Erweiterung der kindlichen Lebenswelt um neue Lerngelegenheiten, gerade auch solcher mit Freizeitcharakter, für den Großteil der Schülerschaft als notwendig erachtet wird, so bietet sich eine freiwillige und interessegeleitete Selbstzuteilung der Schüler zu MAUS-Kursen an. Bei Angeboten wie der Sprachförderung kann von einem stärkeren Einfluss der Empfehlung der Klassenlehrer ausgegangen werden.

In der Sekundarstufe stellt sich die Lage differenzierter dar. Ergänzend zur freiwilligen Teilnahme an Kursen etwa mit musikalischer oder künstlerischer Ausrichtung finden Fördermaßnahmen zur Aufarbeitung von Leistungsdefiziten statt. Sie sind meist als Nachhilfen konzipiert und die Zuteilung der Schüler ist stärker an die Einschätzung deren Förderbedarfs durch Fach- und Klassenlehrer gebunden. Die Teilnahme an MAUS-Förderkursen wird leistungsschwachen Schülern direkt und nachdrücklicher angeboten. Dass Zielsetzungen wie Kompensation mangelnder Bildungsaspirationen (bei Schülern wie Eltern), die Stärkung des Selbstvertrauens oder anderer lernrelevanter Persönlichkeitsfaktoren bei der Auswahl der MAUS-Schüler augenscheinlich eine geringere Rolle spielen, lässt zwei Schlussfolgerungen zu.

Zum einen kann dies daran liegen, dass diese Ziele auf wahrgenommenen Defiziten aller Schüler an den betreffenden Schulen beruhen und somit die ähnlichen persönlichen Voraussetzungen der Schüler nicht ausdrücklich bei der Auswahl berücksichtigt werden. Zum anderen kann es darauf hindeuten, dass die individuelle Diagnostik etwa geringen Selbstvertrauens sich in Bezug auf die Auswahl von Schülern als schwierig erweist. Die Mischung aus gänzlich freiwilligen Angeboten und konkreten Förderempfehlungen legt den Schluss nahe, dass für die fachspezifische, leistungsbezogene Förderung die Schulnoten der betreffenden Schüler den Ausschlag geben. Vor dem Hintergrund, dass nur die Verbesserung der Noten Schülern mit Leistungsdefiziten den Weg zu einem qualifizierten Abschluss oder in die nächste Klassenstufe ebnet, ist dieses Vorgehen als funktional zu betrachten. Dabei bleibt bisweilen unberücksichtigt, dass es auch und gerade soziale und motivationale Persönlichkeitsmerkmale sind, die besseren Schulleistungen im Wege stehen können.

Über Nachhilfe und individuelle Förderung in den Kernfächern können Schüler zwar zu besseren Leistungen befähigt und so zu mehr Selbstvertrauen gelangen, doch auch der umgekehrte Weg bietet sich etwa bei Schülern mit geringer Schulfreude und mangelnder Motivation als hilfreich an. Wird Schülern wie vor allem an Grund- und Hauptschulen der Fall die Teilnahme an Kursangeboten ermöglicht, in denen zunächst überhaupt wieder ein Zugang zu den eigenen Interessen und Lernzielen gewonnen werden kann, so ist darin eine Stärke des Programms zu erkennen. Dennoch bietet es sich an, über eine verstärkte pädagogische Diagnostik

Schülersauswahl deutet
Förderschwerpunkte an

Defizitorientierung und
problematische Diagnostik

individuell lernhinderliche Voraussetzungen zu identifizieren und speziell diesen Schülern entsprechende Angebote zu offerieren. So könnten auch Schüler erreicht werden, die mit Schule nur mehr vergebliche Anstrengung fernab ihrer persönlichen Interessen assoziieren. Eine solche Diagnostik kann den Lehrkräften über spezielle Fortbildungen zur fortdauernden pädagogischen Professionalisierung, z.B. in pädagogischer Diagnostik und Kasuistik, erleichtert werden, wenn ihre Berufserfahrungen und Anleitung zu theoretisch-analytischer Reflexivität gleichermaßen Berücksichtigung finden.

5.3 Schülerseitige Eingangsvoraussetzungen

Zur Feststellung der Eingangsvoraussetzungen der Schüler wurden qualitative und quantitative Zugänge kombiniert. Zunächst können Geschlecht und Migrationshintergrund aller Schüler sowie deren Verteilung auf MAUS-Kurse und keine Teilnahme bestimmt werden. In den Interviews beschreiben die Schulleitungen und Lehrkräfte ihre Sicht auf soziale und leistungsbezogene, d.h. motivationale und kognitive Voraussetzungen ihrer Schülerschaft. Die Schüler selbst haben mittels Fragebogen Auskünfte über wesentliche schulbezogene Persönlichkeitsmerkmale gegeben. Diese Variablen werden in der Evaluation als Output-Kriterien bzw. Bildungserfolge verwendet und lassen sich ebenfalls in den Zielsetzungen der Schulen wiederfinden. Im Rahmen der Input-Evaluation werden zu Projektbeginn an MAUS teilnehmende und nicht teilnehmende Schüler anhand der Persönlichkeitsmerkmale gegenübergestellt. So lassen sich bereits erste Rückschlüsse auf die Auswahl der MAUS-Schüler ziehen.

5.4 Soziale Voraussetzungen

Zu Projektbeginn wurden 358 Schüler aus den 3. und 4. Klassen der Grundschulen sowie 662 Schüler der 7. bis 9. Klassen der Sekundarstufe befragt. In der Primarstufe waren 45,7% Jungen und 54,3% Mädchen. An den weiterführenden Schulen waren es 44,8% Jungen und 55,2% Mädchen.

Hoher Migrationsanteil

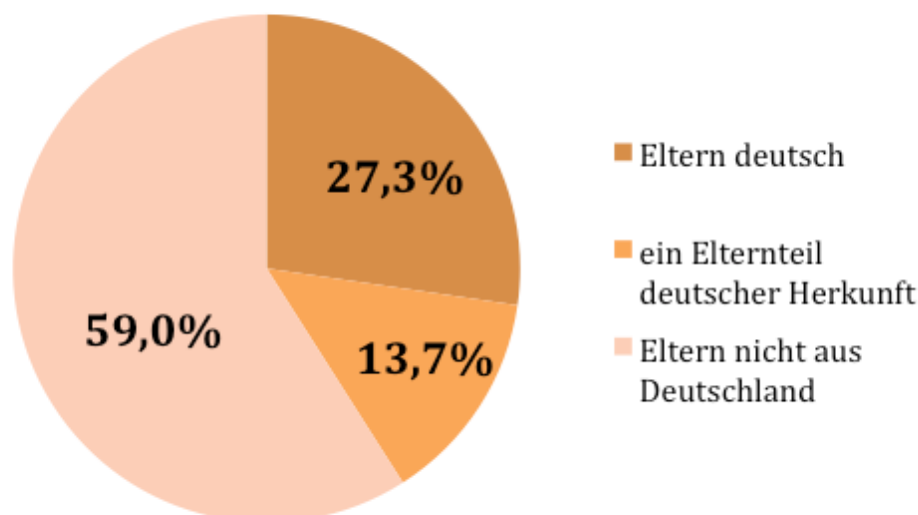


Abbildung 3: Anteil der Grundschüler in MAUS-Kursen nach Herkunft (Angaben in Prozent)

In den Grundschulen waren bei 23,9% der Schüler die Eltern deutscher Herkunft. Bei 16,4% der Grundschüler kam ein Elternteil nicht aus Deutschland. Bei der

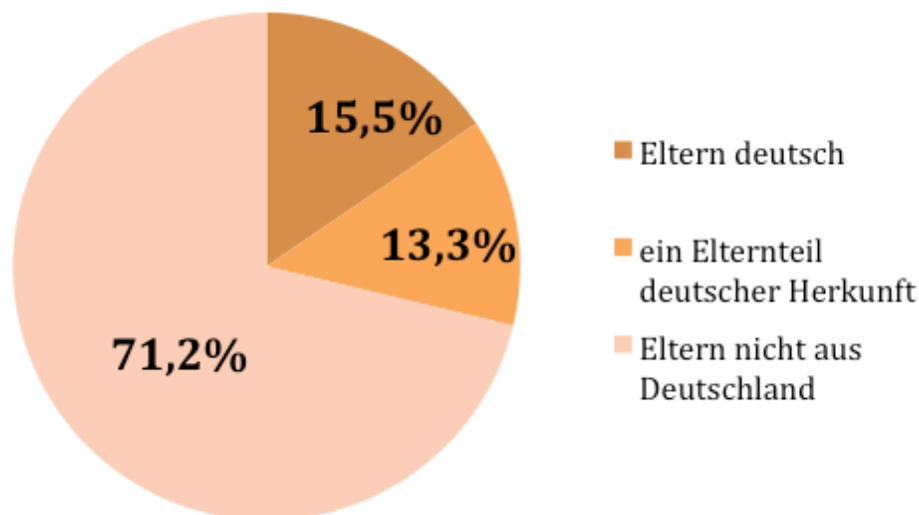


Abbildung 4: Anteil der Schüler an weiterführenden Schulen in MAUS-Kursen nach Herkunft (Angaben in Prozent)

Mehrheit der Schüler, nämlich 59,7%, waren die Eltern nicht deutscher Herkunft. In der Sekundarstufe zeigte sich ein ähnliches Bild, wenn auch der Migrantenanteil noch etwas höher lag. Hier gaben 21,2% der Schüler an, dass ihre Eltern aus Deutschland kämen. Bei 13,2% der Schüler war ein Elternteil nicht deutscher Herkunft und bei 65,6% der Schüler kamen beide Elternteile aus anderen Ländern.

Zum ersten Messzeitpunkt wussten in der Primarstufe 58,5% der Schüler, dass sie an MAUS-Kursen teilnehmen würden, während der Anteil in der Sekundarstufe bei 34,5% lag. Die folgenden Grafiken zeigen den Anteil der Schüler in MAUS-Kursen entsprechend ihrer Herkunft.

Wie in den Grafiken zu erkennen, sind in der Primarstufe die Schüler gleich welcher Herkunft gleichmäßig in MAUS-Kursen repräsentiert. In der Sekundarstufe zeigt sich ein etwas höherer Anteil der Schüler mit Eltern nicht deutscher Herkunft, während Schüler, deren Eltern aus Deutschland kommen, leicht unterrepräsentiert sind. Dieses Phänomen wird verständlich, wenn man die in den Interviews häufige Erwähnung des besonderen Förderbedarfs von Schülern mit Migrationshintergrund beachtet.

Um detailliertere Auskünfte über herkunftsbezogene Voraussetzungen der Schüler zu erhalten, wurden die Aussagen der Schulleitungen und Koordinierungslehrer herangezogen. Unter den Äußerungen über die Eingangsvoraussetzungen der Schüler nehmen soziale Aspekte den größten Raum ein. Nahezu alle Interviewten sprechen von einem großen Anteil von Schülern aus bildungsfernen Familien, viele davon mit Migrationshintergrund und geringen Deutschkenntnissen. Mangelnde Unterstützung der Eltern bei Hausaufgaben und anderen schulischen Angelegenheiten wird vielfach als Problem angesehen. Die Schulen müssten somit Erziehungs- und Unterstützungsaufgaben übernehmen, die sie bei den Eltern nicht berücksichtigt fänden. An den Grundschulen herrscht der Eindruck, dass die Eltern mit ihren Kindern wenig unternehmen und es den Kindern daher an Bildungsanreizen und Lebenserfahrungen mangelt, die das schulische Lernen einfacher machen würden. Hinzu käme, dass viele Eltern weder Nachhilfe noch sonstige Freizeitangebote mit Bildungswert für ihre Kinder finanzieren könnten. Die Schulen verfügten aber gleichzeitig nicht über die Mittel, um hier kompen-

Soziale Aspekte werden hervorgehoben

satorisch zu agieren. MAUS wird angesichts dieses Dilemmas als wichtige Hilfe erlebt. Bei den Interviewten findet sich eine Sensibilität für den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen. Um sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen, wird eine zusätzliche Begleitung über den Unterricht hinaus gefordert. Wie auch die Intentionen zeigen, soll MAUS hier ansetzen. Es gibt vereinzelte Aussagen über begabte Schüler, deren Familien sich um das schulische Fortkommen ihrer Kinder bemühen. Insgesamt richten die Interviewten den Blick verstärkt auf die sozialen Hintergründe der Schüler mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Diese Schüler bilden in ihren Augen die Mehrheit an den beteiligten Schulen, welche vielfach als Brennpunktschulen bezeichnet werden.

5.5 Leistungsbezogene Voraussetzungen

Leistungsbezogene Voraussetzungen betreffen kognitive und motivationale ebenso wie emotionale Aspekte. Im kognitiven Bereich sind es die mangelnden sprachlichen Fähigkeiten der Schüler, die besonders häufig und unabhängig von der Schulform in Zusammenhang mit geringen Schulleistungen angesprochen werden. Die Aussage einer Grundschulrektorin macht dies besonders deutlich: „Oft blockiert die Sprache die Schüler. Das Denken wäre da, aber die Sprache fehlt.“

Da die ausreichende Kenntnis und der gewandte Umgang mit der deutschen Sprache als grundlegend für das Erlernen der Unterrichtsinhalte gesehen werden, erklären die Interviewten Leistungsdefizite und Lernschwierigkeiten in allen Fächern unter anderem mit dem niedrigen Sprachniveau vieler Schüler. Daraus wird die Notwendigkeit verstärkter Sprachförderung abgeleitet. Auf Grund ihrer Leistungsdefizite stehen Schüler mit geringem Leistungsniveau in der Gefahr, die Versetzung in die nächste Klassenstufe bzw. den Schulabschluss nicht zu schaffen. Als Ursachen für die schlechten Leistungen bezeichnen die Interviewten neben sprachlichen Barrieren beispielsweise mangelnde Grundlagenkenntnisse und fehlende Sicherheit im Umgang mit komplexen Aufgabenstellungen.

Vor allem die Hauptschullehrer berichten von allgemein widrigen Eingangsvoraussetzungen ihrer Schülerklientel. Der überwiegende Teil der Schüler, die an die Hauptschule kämen, sei bereits durch schlechte Noten frustriert und zeige besonders gravierende Defizite; in den Worten eines Rektors: „Um die hat sich keiner gekümmert. Die haben mehr Schuljahre als alle anderen und im Schnitt mehrere Vieren in den Hauptfächern. In Englisch sind sie auch meistens ganz schlecht.“ Neben den Leistungsdefiziten der Hauptschüler wird die Zuweisung zu dieser Schulform als Ursache für deren Frustration und mangelndes Selbstvertrauen gesehen. Verunsicherung und Verhaltensauffälligkeiten der Schüler soll durch MAUS daher ebenso begegnet werden wie problematischen Schulleistungen. So lässt sich eine Parallele zu den Intentionen an den Hauptschulen ziehen, die eine integrierte Förderung von Persönlichkeit und Leistungsverhalten anstreben.

An den Grundschulen bilden die geringen Erfahrungen der Schüler außerhalb der häuslichen Umgebung ein weiteres Problemfeld, das mit den Lernschwierigkeiten dieser Kinder in Zusammenhang gebracht wird. Die Kinder bekämen zu Hause zu wenig Lernanreize und würden nur spärlich Erfahrungen außerhalb ihres familiären Umfelds machen. Ausflüge in die Natur, in Tierparks oder den Wald, kämen eher selten vor. Insofern wird die Intention der Grundschulen verständlich, den Schülern im MAUS-Projekt eine Erweiterung ihrer Lebenswelt bieten zu wollen.

Sprachkompetenzen als grundlegend angesehen

Kumulation von Misserfolgen bei Hauptschülern

Reichhaltigkeit des Erfahrungsraumes

Zur motivationalen Lage der Schüler äußern sich die Interviewten sehr heterogen. Ein allgemeiner Trend lässt sich daher nur schwer ausmachen. Die Schüler sind aus Sicht der Interviewten gerne bereit, an MAUS-Kursen teilzunehmen, auch in den Ferien. An grundsätzlicher Teilnahmebereitschaft mangelt es demnach in der Regel nicht. Wenigen im Regelunterricht engagierten Schülern stehen viele Schüler gegenüber, deren Schulfreude gerade in den oberen Klassen (an Grund- und weiterführender Schule) als gering eingeschätzt wird. Diese würden in ihrer Freizeit nicht für die Schule lernen oder Hausaufgaben machen. Auch dem Unterricht würden sie nicht folgen. Solchen Schülern könne MAUS, so die Einschätzung eines Konrektors, eine zusätzliche Möglichkeit geben, in einem festen Rahmen zu lernen. Der Rektor einer Hauptschule sieht kein Problem darin, die Schüler für MAUS zu motivieren, während an einer anderen Hauptschule offenbar eine gewisse Diskrepanz zwischen anfänglicher Teilnahmebereitschaft und tatsächlicher regelmäßiger Teilnahme besteht. In den verschiedenen Aussagen wird eine uneinheitliche Motivationslage der Schüler skizziert, die vor allem auf Einschätzungen der Teilnahme- und Lernbereitschaft der Schüler, Unterrichtsstörungen sowie dem Erledigen von Hausaufgaben basiert.

Insgesamt stehen die starken Defizite im sprachlichen Bereich sowie die Schulleistungen im Fokus der Interviewten. Hinzu kommen die als gering wahrgenommene Schulfreude und fehlendes Selbstvertrauen vieler Schüler. Die leistungsbezogenen Voraussetzungen verweisen insofern neben den sozialen Voraussetzungen sowohl auf Fördernotwendigkeiten als auch auf die Zielsetzungen von MAUS. Das komplexe Geflecht aus sozialer Herkunft, Motivation, Selbstvertrauen und Schulleistungen findet Eingang in die Überlegungen der meisten Interviewten hinsichtlich der Notwendigkeit über den Unterricht hinausgehender Hilfestellungen und Förderangebote.

5.6 Persönlichkeitsmerkmale

Im Folgenden werden die Eingangsvoraussetzungen der Schüler anhand schul- und lernbezogener Persönlichkeitsmerkmale sowie der Schulnoten getrennt für Primarstufe und Sekundarstufe dargestellt. Die erhobenen Persönlichkeitsvariablen und ihre etwaigen Veränderungen im Verlauf des MAUS-Projekts werden in der Evaluation auch als Indikatoren für den Erfolg des Programms herangezogen. Es handelt sich um Einstellungen der Schüler zu ihrem Verhalten in Schule und Unterricht. Die Schüler wurden unter anderem zu ihren Lernzielen, ihrer Tendenz zur Arbeitsvermeidung, ihrem schulischen Selbstkonzept sowie zu ihrer Schulfreude befragt. All diese Variablen stehen in mehr oder weniger starkem Zusammenhang mit dem Bildungserfolg, mit tatsächlichem Lern- und Leistungsverhalten der Schüler und werden in den folgenden Abschnitten theoretisch eingeordnet und erläutert. Da die Förderung im Rahmen des MAUS-Projekts Leistungs- und Lernschwächen begegnen soll, eignen sich die Indikatoren aus wissenschaftlicher Perspektive gut als Output-Kriterien der Evaluation. Zugleich lassen sich diese Kriterien mit den Zielsetzungen der Schulen in Verbindung bringen. Die Schulen erhoffen sich von der Förderung auch indirekte, das heißt mittelfristige Leistungsverbesserungen der Schüler. Da die persönlichen Einstellungen von Schülern mit ihren Leistungen assoziiert sind, kann eine Steigerung des Selbstkonzepts oder der Lernmotivation einer Verbesserung der Schulleistungen vorangehen. Damit ist auch das Ziel der Persönlichkeitsbildung angesprochen, die vor allem auf eine Förderung des Selbstvertrauens abhebt. Die besonders an den Grundschulen anvisierte Erweiterung der Lebenswelt der Schüler um neue Lerngelegenheiten kann Auswirkungen auf die Schulfreude haben, insofern

Sprachkompetenz und
Schulleistungen im
Mittelpunkt

Lernerfolgsrelevante
Persönlichkeitsfaktoren

die Kinder über attraktive Kursangebote einen Teil ihrer Freizeit in der Schule verbringen. Die Schule kann so auch mit Lernerlebnissen assoziiert werden, die abseits von Leistungserwartungen und Noten stehen können. Da alle erhobenen Variablen mitunter die Bildungsaspirationen der Schüler widerspiegeln, würde eine Steigerung etwa der Lernziel-Orientierung einen Teilerfolg mit Blick auf die Kompensation der von den Interviewten angeführten geringen elterlichen Unterstützung bedeuten. Da die Schulen den Förderbedarf ihrer Schüler in der Regel an deren Schulleistungen festmachen, werden die Noten ebenfalls in die Output-Kriterien aufgenommen, wobei hier der Durchschnitt der Kernfächer gebildet wurde. In der Primarstufe sind dies Deutsch, Mathematik sowie der Sachunterricht. An der Sekundarstufe wurde der Durchschnitt über die Noten in Deutsch, Mathematik und Englisch gebildet. Die folgende Grafik dient der Veranschaulichung der Beziehung von schulischen Zielsetzungen und in der Evaluation gewählten Output-Kriterien.

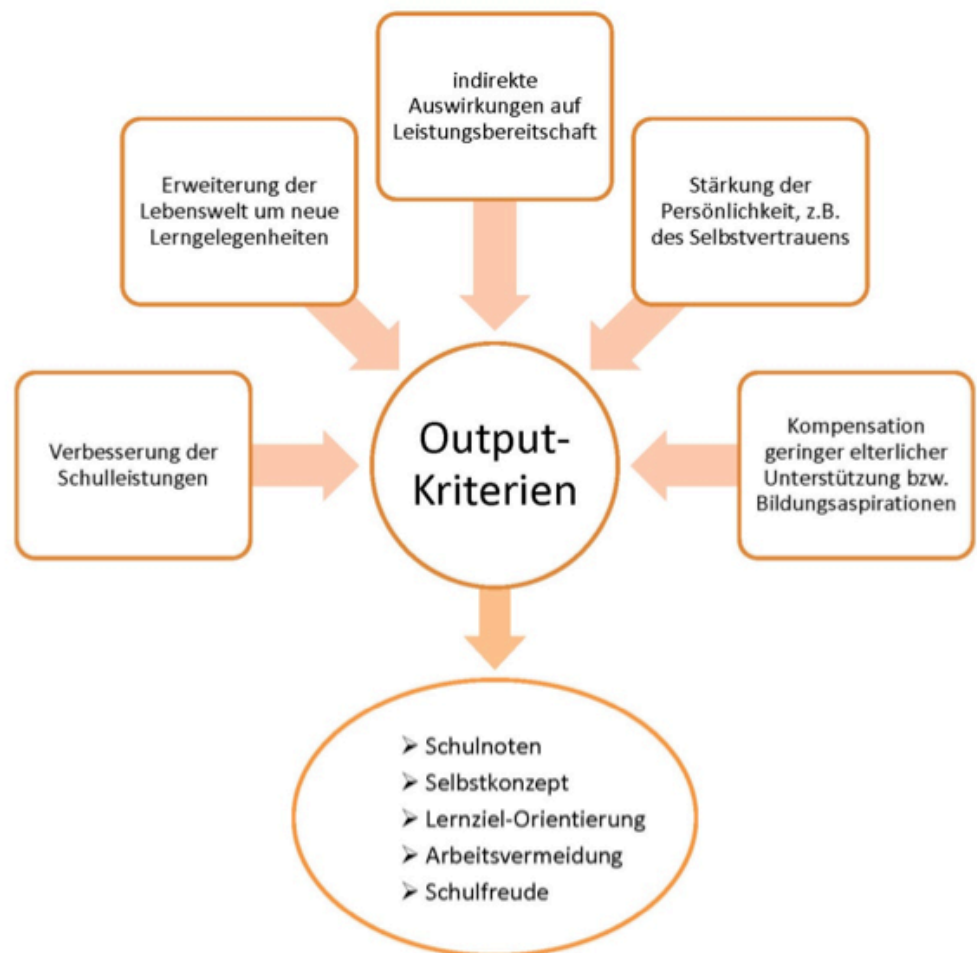


Abbildung 5: Schulische Zielsetzungen und Output-Kriterien der Evaluation

5.7 Schulisches Selbstkonzept

Der Begriff bezeichnet alle auf die eigene Person bezogenen Wahrnehmungen, Gefühle und Einschätzungen, welche durch Erfahrungen mit der Umwelt und deren subjektive Interpretation gewonnen und verändert werden. Seine Bekanntheit in der pädagogischen Forschung verdankt das Konzept wesentlich den Arbeiten von Richard Shavelson (Shavelson et al. 1976) und Herbert Marsh (Marsh 1990).

Als Informationsquellen für Selbsteinschätzungen dienen v.a. soziale (z.B. ich spiele

besser Fußball als die meisten in meinem Alter) oder temporale (z.B. ich spiele besser Klavier als früher) und dimensionale (z.B. ich bin zwar nicht gut in Physik, aber dafür gut in Kunst) Vergleiche. Auch die Anerkennung durch Andere spielt eine Rolle. Die affektiv-evaluative Komponente des Selbstkonzepts wird auch mit dem umgangssprachlich gebräuchlichen Begriff des Selbstwertgefühls bezeichnet. Selbstbewertungen wirken sich auf das Verhalten und Erleben einer Person aus und umgekehrt.

Für Jugendliche wurden speziell schulische Selbstkonzepte intensiv erforscht. Schüler mit positiven Kompetenzüberzeugungen in einem bestimmten Fach werden sich in diesem Fach mehr zutrauen, sich eher am Unterricht beteiligen und dadurch bessere Noten erhalten als Schüler, die ihre Fähigkeiten gering einschätzen. Gleichzeitig stärken gute Leistungsrückmeldungen das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Die Entwicklung eines stabilen, positiven Selbstkonzepts erweist sich so als bedeutsam für die Anstrengungsbereitschaft einer Person. Damit wird auch die motivationale Relevanz des Selbstkonzepts angesprochen, insofern es als Erwartung an die eigenen Fähigkeiten gesehen werden kann.

Das Selbstkonzept entwickelt sich über die gesamte Lebensspanne, bleibt im Erwachsenenalter jedoch weitgehend stabil. Ein positives Selbstkonzept wird häufig als Ziel von Erziehung und schulischer Sozialisation gesehen: Kinder und Jugendliche sollen den Aufgaben des Lebens selbstsicher begegnen. Obgleich die Förderung des Selbstkonzepts z.B. zum Wohlbefinden einer Person beiträgt, kann ein sehr hohes Selbstwertgefühl auch mit sozialer Unverträglichkeit einhergehen (vgl. z.B. Schütz 2000), weshalb in Erziehung und Unterricht auch die Förderung sozialer Kompetenzen Berücksichtigung finden sollte.

5.8 Schulfreude

Nach Fend (1997) charakterisiert die Schulfreude bzw. -unlust eine emotionale Grundhaltung, die Einfluss auf das Fähigkeitsbild und den Lernerfolg nehmen kann. Wird die Schule negativ bewertet, so wird auch das Lernen negativ assoziiert und nach Möglichkeit vermieden.

Unter Schulfreude wird ferner ein Gefühl der Integration in den sozialen Schulkontext, die Motivation zur Beteiligung am Schulleben sowie das Wohlfühlen in der Schule verstanden. Mit einer negativen Sicht auf die Schule geht häufig eine Tendenz zur Schulvermeidung einher. Allgemein ist in Deutschland der Anteil an Schülern, die sich in der Schule wohlfühlen deutlich geringer als z.B. in der Schweiz und Frankreich. Auch ist ein durchgängiges Ergebnis aus längsschnittlichen Untersuchungen, dass das schulische Wohlbefinden im Laufe der Schulzeit abnimmt.

5.9 Lernmotivation

Lernmotivation bildet einen Teilaspekt der Motivation, also der „aktivierenden Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg 2008). Bei Lernmotivation geht es somit um die Motivation zur Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand.

Lernmotivation wird häufig entlang verschiedener Zielorientierungen konzeptualisiert. Dabei werden Lernziele von Leistungszielen unterschieden. Lernziele drücken die Ausrichtung einer Person auf die Erweiterung eigenen Wissens und eigener

Spaß am Schulbesuch

Bereitschaft,
Lernhandlungen zu
vollziehen

Kompetenzen aus, während Leistungsziele den Wunsch beinhalten, sich durch gute Leistungen vor Anderen auszuzeichnen oder schlechte Leistungen zu verbergen.

Studien zeigen, dass eine hohe Lernzielorientierung mit intensiveren Lernprozessen und besseren Schulleistungen einhergeht als hohe Leistungszielorientierungen. Die beiden Zielorientierungen weisen eine Nähe zur Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation auf. Intrinsisch motiviert ist eine Person, die eine Tätigkeit um ihrer selbst willen ausführt, also z.B. aus Freude am Lernen oder aus Interesse am Gegenstand. Extrinsisch motiviertes Lernen orientiert sich an äußeren Gratifikationen, wie etwa Schulnoten. Während Kinder eher am Zuwachs eigener Kompetenzen orientiert sind, konnte empirisch gezeigt werden, dass im Jugendalter die Orientierung des Lernverhaltens an äußeren Faktoren zunimmt (Baumert et al. 1998).

Für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist es wissenswert, dass Lernmotivation stark mit schulischem Erfolg assoziiert ist und dass sich eine ausgeprägte kompetitive Orientierung eher als leistungshinderlich erweist.

5.10 Persönlichkeitsmerkmale und Leistungen in der Primarstufe

Die folgende Grafik zeigt schul- und lernbezogene Variablen sowie den Notendurchschnitt der Grundschüler, die zu Beginn des MAUS-Projekts am Kursangebot teilnahmen und jener, die nicht teilnahmen. Abgebildet werden standardisierte Werte, welche die relative Position der betreffenden Schüler in ihrer Klasse anzeigen (siehe den Abschnitt zu Statistischen Kenngrößen).

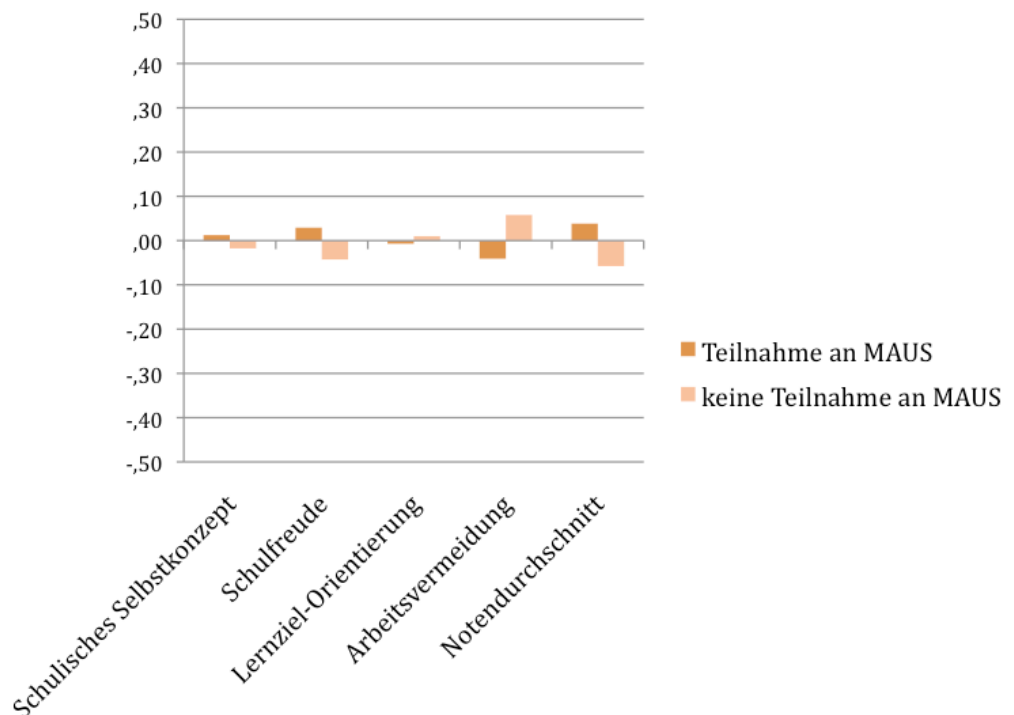


Abbildung 6: Schul- und lernbezogene Variablen sowie den Notendurchschnitt der Grundschüler am Beginn von MAUS

Der Durchschnitt liegt auf der Nulllinie. Werte darüber bedeuten also eine überdurchschnittliche Ausprägung, Werte unter null eine unterdurchschnittliche Ausprägung. Die Noten wurden umgepolt, so dass ein positiver Wert überdurchschnittliche Noten, ein niedriger schlechtere Noten bedeutet. Die Ergebnisse zeigen geringe,

unbedeutende Unterschiede zwischen MAUS-Schülern und nicht teilnehmenden Schülern, da es sich nur um minimale Abweichungen handelt. Zu beachten ist, dass diese Werte zu Beginn des MAUS-Projekts beobachtet wurden, als sich das Projekt noch in der Implementierung und Konsolidierung befand. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass an den Grundschulen die genannten Förderkriterien und Voraussetzungen der Schüler eine untergeordnete Rolle gespielt haben. Schüler mit einer leicht überdurchschnittlichen Neigung zur Arbeitsvermeidung und leicht unterdurchschnittlichen Noten fanden zu Beginn weniger Berücksichtigung als ihre tendenziell leistungsbereiteren Klassenkameraden. Darin kann sich allerdings auch eine Auswirkung der städtischen globalen Zielvorgabe zeigen, zu einer Steigerung der Übergangsempfehlungen für Realschule und Gymnasium zu gelangen. Die Ergebnisse sind dann dahingehend zu interpretieren, dass die Grundschulen zunächst eher Schüler für MAUS-Kurse ausgewählt haben, deren Leistungsdefizite nicht als gravierend eingeschätzt werden. Bei stärkeren Defiziten könnte die anvisierte Übergangsempfehlung im zur Verfügung stehenden Förderzeitraum kaum noch erreicht werden.

5.11 Persönlichkeitsmerkmale und Leistungen in der Sekundarstufe

Für die Sekundarstufe fällt ein Vergleich der Schüler hinsichtlich lernbezogener Persönlichkeitsmerkmale und Schulnoten ähnliche Ergebnisse wie in der Primarstufe. Die Unterschiede zwischen MAUS-Schülern und ihren nicht teilnehmenden Mitschülern fallen sehr gering aus. Auffällig ist aber, dass die MAUS-Schüler eine leicht höhere Schulfreude aufweisen als nicht teilnehmende Schüler. Der Unterschied beim Notendurchschnitt fällt dagegen eher erwartungsgemäß aus, da die Schulen sich bei der Auswahl zu fördernder Schüler offenbar stark am Kriterium der Schulleistungen orientiert haben.

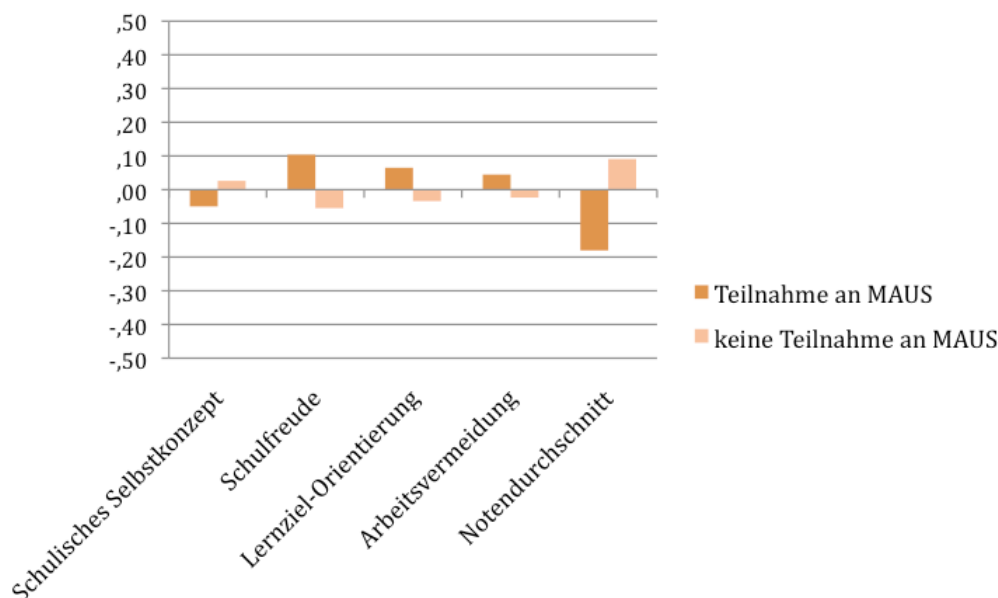
Kaum Unterschiede
zwischen den
Schülergruppen

Abbildung 7: Schul- und lernbezogene Variablen sowie den Notendurchschnitt der Sekundarschüler am Beginn von MAUS

Zu beachten ist allerdings auch hier, dass sich das Förderprogramm zum Zeitpunkt der Befragung noch in der Konsolidierungsphase befand und erst später weiter ausdifferenziert wurde. Kurse mit klarem fachbezogenem Förderanspruch wurden

schneller eingeführt als andere Kurse und bildeten zu dieser Zeit den Schwerpunkt des Programms. Die meisten Schüler waren daher in Kursen mit Nachhilfecharakter zu finden. So erklärt sich, dass bei den Noten ein offensichtlicher Unterschied zwischen teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schülern auftritt. Da insbesondere Realschule und Gymnasium auf die freiwillige Selbstverpflichtung der Schüler zur Kursteilnahme setzten, ist die leicht überdurchschnittliche Schulfreude der MAUS-Schüler in diesem Zusammenhang zu sehen. Voraussetzungen für die Teilnahme an fachbezogenen Förderkursen waren vor allem eine grundsätzliche Lernbereitschaft und versetzungsgefährdende Schulleistungen.

Im Rahmen der Output-Evaluation wird zu beachten sein, dass zum einen im Laufe des MAUS-Projekts deutlich mehr Schüler der Sekundarstufe an MAUS-Kursen teilnahmen als zu diesem frühen Zeitpunkt. Zum anderen wurde ein vielfältigeres Kursangebot aufgebaut, welches verschiedene Förderaspekte und Schülerinteressen abdeckte. Insofern kann der vorliegende Vergleich zwischen MAUS-Schülern und nicht teilnehmenden Schülern nur als vorsichtig zu interpretierende Bewertungsgrundlage hinsichtlich der frühen Einführungsphase des Förderprogramms dienen. Es bleibt festzuhalten, dass die Schulen sich zunächst auf fachspezifische Förderangebote konzentrierten und sich ihre darüber hinausgehenden Zielsetzungen noch nicht in der Auswahl der MAUS-Schüler niederschlug. Die Förderung der Persönlichkeit, von Selbstvertrauen und Bildungsmotivation verlangt nach einer behutsamen Diagnostik, die zumindest zu diesem Zeitpunkt bei der Auswahl zu fördernder Schüler nicht zur Anwendung kam.

5.13 Zufriedenheit und Erwartungen der Eltern

Zu Beginn des MAUS-Projekts galt es an den Schulen, die Eltern über das Förderprogramm zu informieren. Da es sich bei den MAUS-Kursen um freiwillige, zum Großteil nachmittags stattfindende Angebote handelt, musste im Falle der Teilnahme ihres Kindes zudem die Zustimmung der Eltern eingeholt werden. Die Eltern wurden im Rahmen der Evaluation per Brief um Auskünfte über ihre Zufriedenheit mit der Informationspolitik der Schulen hinsichtlich des Projekts sowie zu Erwartungen und Zufriedenheit mit den anlaufenden MAUS-Kursen gebeten. 249 Eltern der Grundschüler und 290 Eltern der Schüler an weiterführenden Schulen gaben ausgefüllte Fragebögen zurück.

In den Interviews mit Schulleitungen und Koordinierungslehrern wurde auch das Thema Elternarbeit angesprochen. Die Interviewten äußerten sich dazu, wie die Eltern in das MAUS-Projekt einbezogen werden, aber auch wie sich die Kooperation mit den Eltern grundsätzlich gestaltet.

Die Kooperation mit der Elternschaft stellt an den beteiligten Schulen eine bleibende Herausforderung dar. Wenigen engagierten Eltern stehen nach Ansicht der Lehrkräfte viele gegenüber, die den Kontakt zur Schule scheuen. Das werde besonders auf Elternabenden und bei Elterngesprächen deutlich, da hier nur wenige Eltern erscheinen würden. Die Zusammenarbeit, zumindest aber der regelmäßige Kontakt zwischen Schule und Eltern, wird von den Schulleitern und Koordinierungslehrern als bedeutsam für den Erfolg des Projekts sowie für den Schulerfolg insgesamt eingeschätzt. Meist wurde über Elternbriefe versucht, die Eltern zu Beginn über das MAUS-Projekt zu informieren. Dennoch bedauern manche Interviewte, dass auf Grund der kurzen Vorlaufzeit kein intensiver Einbezug der Eltern in die Planungen möglich gewesen sei. So sei es teilweise zu skeptischen Reaktionen der Eltern gekommen, die sich kein richtiges Bild über das Projekt hätten machen können.

Informiertheit der Eltern

Kooperation mit
den Eltern

In der Regel werden die Eltern angehalten, der Teilnahme ihrer Kinder an MAUS-Kursen schriftlich zuzustimmen. Dies funktioniert nicht immer reibungslos und verursacht daher größeren Aufwand an den Schulen. An einer Grundschule haben die Eltern hingegen selbst Wünsche nach bestimmten Kursen geäußert. An dieser Schule gehörten auch Eltern-Kind-Kurse zu den ersten Angeboten.

Es bleibt festzuhalten, dass der Einbezug der Elternschaft in das Projekt sich an den Schulen schwierig gestaltet, insofern es aus Lehrerperspektive auf der Seite der Eltern oftmals an Interesse für die Schullaufbahn der Kinder mangelt. Der Kontakt muss somit von den Schulen immer wieder neu aufgebaut und gepflegt werden, um sicherzustellen, dass Eltern ausreichend informiert sind und Schüler regelmäßig am Kursangebot teilnehmen.

Auf Basis der Fragebogendaten lässt sich nachvollziehen, wie die Eltern selbst die Informationspolitik der Schulen einschätzen. Dabei ist zu beachten, dass es sich angesichts des eher geringen Rücklaufs an den weiterführenden Schulen wohl um diejenigen Eltern handelt, die zu den engagierteren zu zählen sind. Es kann also davon ausgegangen werden, dass gerade Eltern, die von den Schulen als wenig interessiert an der Schullaufbahn ihres Kindes wahrgenommen werden, nicht an der Befragung teilgenommen haben.

Von den befragten Eltern an den Grundschulen und in der Sekundarstufe kannte mit 48% knapp die Hälfte das Mannheimer Unterstützungssystem Schule. 47% der Eltern an den Grundschulen gaben an, dass ihr Kind an MAUS teilnehme, in der Sekundarstufe waren es 34%. Die Eltern der MAUS-Schüler zeigten sich insgesamt eher zufrieden mit den Informationen, die sie von den Schulen erhalten hatten. Zugleich wird deutlich, dass die Eltern sich einen stärkeren Einbezug wünschen, um mehr Details über das Projekt zu erfahren.

Tabelle 3: Elternangaben zur Informiertheit über MAUS

	Primarstufe		Sekundarstufe	
	ja	nein	ja	nein
Die Schule hat mich über MAUS informiert.	83%	17%	81,10%	18,90%
Ich möchte gerne mehr über MAUS wissen.	76,90%	23,10%	58,50%	41,50%
Die Schule bezieht die Eltern ein, wenn es um das MAUS-Projekt geht.	55,30%	44,70%	57%	43%
Ich weiß wenig darüber, was in dem MAUS-Projekt passiert.	40,40%	59,60%	46,20%	53,80%
Die Schule hat mir das MAUS-Projekt gut erklärt.	54,40%	45,60%	53,70%	46,3%

Die Eltern der MAUS-Schüler wurden ebenfalls gefragt, wie zufrieden sie mit dem MAUS-Projekt sind. Die Ergebnisse lassen auf eine äußerst hohe Zufriedenheit unter den Befragten schließen. An den Grundschulen geben 85% der Eltern an eher oder sehr zufrieden mit der Umsetzung des Förderprogramms zu sein. In der Sekundarstufe ist es mit 80% ebenfalls die übergroße Mehrheit. 71% der Eltern der Primarschüler finden, dass die Förderung stark an den Bedürfnissen ihres Kindes orientiert sei. Von den Eltern der Schüler in der Sekundarstufe finden dies 74%. Die Eltern in Grund- und weiterführenden Schulen gehen zudem überwiegend davon aus, dass die Förderung ihren Kindern weiterhelfen kann. In der Grundschule glauben dies immerhin 78% der befragten Eltern von MAUS-Schülern, in der Sekundarstufe mit 63% allerdings etwas weniger. Mit Blick auf den normalen Schulalltag sieht die deutliche Mehrheit der Eltern das MAUS-Projekt für eine gute

Ausbaufähige
Zusammenarbeit mit
den Eltern

Wunsch nach stärkerem
Einbezug durch die Eltern

Ergänzung zum Regelunterricht, nämlich 88% der Eltern von Primarschülern und 79% der Eltern an weiterführenden Schulen.

Die Ergebnisse der Elternbefragung werfen ein positives Licht auf die Elternarbeit der Schulen, genauso wie auf die Umsetzung des MAUS-Projekts. Zugleich machen die Eltern mit ihren Antworten klar, dass ihr Einbezug in das MAUS-Projekt weiterer Bemühungen bedarf. Der Anteil der Eltern, deren Kinder zwar an MAUS-Kursen teilnehmen, die aber nicht den Eindruck haben, gut darüber informiert worden zu sein, deutet mit ca. 45% auf intensiveren Kommunikationsbedarf hin. Die grundsätzliche Zufriedenheit der Eltern mit dem Projekt bildet eine gute Voraussetzung für regelmäßige Rückmeldungen und Informationsarbeit. Die Perspektive der Schulen, die in der Elternkooperation eine mitunter sehr schwierige Aufgabe sehen, ist dennoch nicht zu unterschätzen. Welche Formen der Zusammenarbeit im MAUS-Projekt sich die Eltern wünschen, konnte in der Befragung nicht geklärt werden. Bei einigen Eltern werden Informationsbriefe bereits eine gute Möglichkeit sein, um ihre Zustimmung zu der Förderung zu erhalten. Andere Eltern können womöglich auf abendlichen Informationsveranstaltungen über Kursangebot und Teilnahmemöglichkeiten besser erreicht werden. In diesem Sinne sind die Schulen auf ihre Erfahrungen ebenso verwiesen wie auf ein stetes Ausloten neuer Ansätze in der Elternkooperation.

5.14 Fazit

MAUS unterstützt Profile der Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung

Die Input-Evaluation setzt den Schwerpunkt auf Zielsetzungen der Schulen und schülerseitige Eingangsvoraussetzungen. Bei den Zielsetzungen für das Förderprogramm ist positiv hervorzuheben, dass die Schulen ausgehend von den globalen Zielen des Projektinitiators schon in der Anfangsphase auf differenzierte Förderprofile hingearbeitet haben. So haben Grundschulen und Hauptschulen eine möglichst breite Förderung im Leistungs- und Persönlichkeitsbereich angedacht, um nicht nur fachspezifischen Defiziten der Schüler zu begegnen, sondern grundsätzlich an problematischen Lerndispositionen anzusetzen.

MAUS setzt an sozialer Herkunft der Schüler an

Die soziale Herkunft der Schüler spielt in ihren Überlegungen eine herausgehobene Rolle, insofern hier die Hauptgründe für geringe Bildungsaspirationen verortet werden. Geringe schulische Leistungen werden somit nicht individualistisch begründet, sondern als Folge geringer Unterstützungsmöglichkeiten durch das soziale Umfeld der Schüler. Möglichkeiten der Kompensation schätzen die Schulen realistisch ein, insofern sie den Ausgleich durch gezielte Förderung der Schülerpersönlichkeit zu erreichen suchen. Selbstvertrauen und Schulfreude sind dem pädagogischen Handeln leichter zugänglich als das soziale Umfeld der Schüler. Hierzu wäre eine sozialpädagogische Komponente im MAUS-Projekt notwendig, welche im Übrigen von manchen Schulleitungen ausdrücklich gewünscht wird.

Schwierige Bedingungen an allen Schulen stärker berücksichtigen

Beim Blick auf die leistungsbezogenen Voraussetzungen wird deutlich, dass speziell an den Hauptschulen ein intensiver Förderbedarf besteht. Im Laufe der noch kurzen Bildungsbiografien der Schülerklientel wurden Frustrationen aufgebaut und Selbstvertrauen eingebüßt. Insofern das MAUS-Projekt vielfältige Möglichkeiten bietet, durch ein bedarfs- und interessenorientiertes Kursangebot diesen biogra-

fischen Voraussetzungen zu begegnen, erweist sich die Entscheidung der Stadt, drei Hauptschulen in das Programm aufzunehmen, als richtig. Gleichwohl wird auch an Realschule und Gymnasium deutlich, dass widrige Voraussetzungen längst nicht nur an Hauptschulen zu finden sind. Vorstellungen, nach denen am Gymnasium vorwiegend eine privilegierte, bürgerliche Klientel anzutreffen ist, erweisen sich jedenfalls hinsichtlich des an MAUS teilnehmenden Gymnasiums als verfehlt. Höhere Bildungslaufbahnen auch Schülern aus bildungsfernen Familien zu ermöglichen, erfordert besondere Anstrengungen. Der schulformspezifische, höhere Leistungsanspruch geht allerdings jedenfalls zu Beginn des Projekts noch mit einem Fokus auf fachspezifische Nachhilfe einher. Hier wäre zu überlegen, ob gerade Gymnasium und Realschule differenziertere Förderangebote nahegebracht werden können. So könnten leistungsschwachen Schülern mehr Angebote gemacht werden, in denen sie überhaupt wieder einen Zugang zu Lernen und eigenen Interessen gewinnen können, unabhängig von fachlichen Leistungsansprüchen.

Bessere Auswahl der an MAUS teilnehmenden Schüler

Die Untersuchung der schülerseitigen Persönlichkeitsmerkmale erlaubt in bescheidenem Umfang Rückschlüsse auf die Auswahl der Schüler zu Projektbeginn. Insofern sich MAUS-Schüler kaum von nicht teilnehmenden Schülern unterscheiden, ist zu diesem frühen Zeitpunkt von einer geringen Kongruenz von Intentionen und Auswahl auszugehen. Sollen durch das MAUS-Projekt gezielt Schüler mit geringem Selbstvertrauen oder niedriger Lernmotivation gefördert werden, dann ist eine Optimierung der Eingangsdiagnostik anzuraten. Hierzu bieten sich Fortbildungen ebenso an wie eine fortlaufende pädagogische Supervision, mittels derer Rückversicherungen über die selbstgesteckten schulweiten Ziele und deren Einfluss auf die individuell angemessene Förderung verstetigt werden können.

Möglichkeiten eines intensiveren Elterneinbezugs

Dass sich die Eltern der MAUS-Schüler zu Projektbeginn überwiegend gut informiert fühlen und mit der Umsetzung des Programms zufrieden sind, kann Schulen und Projektinitiator in ihrem Handeln bestätigen. Im Einverständnis der Eltern mit Projektkonzeption und nachmittäglichem Verbleib ihrer Kinder in der Schule ist eine wesentliche Voraussetzung für den Programmserfolg gegeben. Für die Schulen, welche die Elternkooperation als ständige Herausforderung erleben, kann die Zufriedenheit der Eltern mit MAUS der Selbstversicherung über die eigene pädagogische Arbeit dienen. Das tiefer gehende Interesse an dem Projekt, das die Eltern in ihren Antworten kundtun, ermöglicht es den Schulen, neue Ansätze in der Elternkooperation auszuprobieren, die Eltern etwa in die Ausgestaltung des Kursangebots einzubeziehen. Dies kann über eine Elternbefragung zu Wünschen und Vorstellungen hinsichtlich des Kursangebots geschehen, aber auch durch regelmäßige Einladungen zu Informationsveranstaltungen oder gar zur Kursvisite.

6 Prozess-Evaluation

Die Prozess-Evaluation befasst sich schwerpunktmäßig mit der Implementierung des Förderprogramms an den Schulen. Hierzu mussten Kooperationen mit den Förderanbietern aufgebaut und die innerschulische Koordination der Förderung geregelt werden. Dabei standen die Schulen unter einem gewissen Zeitdruck. Die Zusage der Stadt an die Schulen für ihre Teilnahme an dem Projekt erfolgte zu Beginn des Schuljahres 2008/2009 und ging mit der Forderung einher, die

Umsetzung als Ziel der
Prozess-Evaluation

Arbeit an der Umsetzung zügig aufzunehmen und ein Kursangebot zu schaffen. Im Folgenden wird daher zunächst der Kooperationsaufbau mit den drei Förderanbietern in den Blick genommen. Daran anschließend steht die innerschulische Koordination des Projekts im Mittelpunkt. Schließlich ist die Art des implementierten Förderprogramms und dessen Qualität zu beurteilen. Hierzu werden die Kursangebote nach Förderanbieter und thematischer Ausrichtung aufgeführt. Die Qualität des Angebots wird aus Schülersicht in den Blick genommen. Wie schätzen die Schüler das pädagogische Engagement der Förderlehrer ein, erleben sie die Förderlehrer als unterstützend und fühlen sich die Schüler wohl in den Kursen? Als Adressaten der Kurse sind die Schüler eine ernstzunehmende Informationsquelle zur Beurteilung der pädagogischen Passung des Angebots.

6.1 Kooperation zwischen Schulen und Förderanbietern

Die Kooperation zwischen Förderanbietern und Schulen bildet den Kern des MAUS-Projekts. In der kurzen Zeit zwischen Projektbeginn und Aufbau des Kursangebots haben die Partner sich schnell zusammengefunden, um ein mittelfristiges Programm zu erarbeiten. Die Kompetenz der Förderanbieter und Dozenten wird an den Schulen im Allgemeinen äußerst positiv bewertet. Die Interviewten sehen ihre Schulen sowie ihre Schüler gut berücksichtigt. Vereinzelt Schwierigkeiten bei Terminabsprachen werden auf die kurze Vorlaufzeit zurückgeführt, kaum auf die neu geschaffenen Kooperationsstrukturen. Die Kommunikation mit den Förderanbietern wird als produktiv und partnerschaftlich beschrieben. Die individuelle Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Förderlehrern wird ähnlich bewertet, spielte aber in den Interviews noch eine untergeordnete Rolle.

Im Folgenden wird auf die Einzelkooperationen zwischen Förderanbietern und Schulen eingegangen. Es wird deutlich, dass vor allem strukturelle und organisationsbedingte Unterschiede zwischen den Förderanbietern für anfängliche Differenzen im Kooperationsaufbau gesorgt haben. Der Abendakademie als größter Einrichtung fiel die Übernahme der neuen Aufgaben am leichtesten. Auch die Musikschule konnte recht zeitnah ein Kursangebot auf den Weg bringen, die Stadtbibliothek konnte erst mit zeitlicher Verzögerung in das Projekt einsteigen.

Kooperation mit der Abendakademie

Der Beginn der Kooperation mit der Abendakademie wurde an den Schulen überwiegend komplikationsfrei und positiv erlebt. Vereinzelt kam es anfänglich zu terminlichen Missverständnissen, die aber im Laufe der Zusammenstellung des Kursangebots überwunden werden konnten. Vor allem die Geschwindigkeit, mit der die Abendakademie Aufbau und Umsetzung der Förderkurse eingeleitet hat, wird in den Interviews hervorgehoben. Die Vielfalt an Kursen und die Anzahl verfügbarer Dozenten wird gelobt. Vertreter der Schulen und der Abendakademie treffen sich zu regelmäßigen Sitzungen, bei denen das Kursangebot geplant und falls nötig modifiziert wird. Manche Interviewte gehen auch auf die Qualifikation der Förderlehrer ein. In der Regel werden die Förderlehrer als kompetent, passend und gesprächsbereit erlebt. Es gibt klare Absprachen auf institutioneller Ebene sowie direkt zwischen Dozenten der Abendakademie und Lehrkräften. Die Dozenten arbeiten den Schulen zu, indem sie die Anwesenheit der Schüler kontrollieren und Informationen weiterleiten. An den Schulen besteht der Eindruck, dass die Abendakademie über langjährige Erfahrung in der Kursdurchführung verfügt und auf schulspezifische Wünsche und Anforderungen schnell reagieren kann. Die Aussagen der Interviewten betreffen zum Großteil die strukturelle Unterstützung

und organisatorische Zusammenarbeit mit der Abendakademie. Hier herrscht eine deutliche Zufriedenheit zu Beginn des MAUS-Projekts. Über die Qualität des Förderangebots finden sich wenige, eher personenbezogene Äußerungen.

Kooperation mit der Musikschule

Die Kooperation mit der Musikschule hat an den Schulen unterschiedlich begonnen. Insbesondere an den Schulen, wo bereits Verbindungen zur Musikschule bestanden, konnte ein rascher Projektstart gewährleistet werden. An anderen Schulen kam es zu Verzögerungen. Die Musikschule gab diesen Schulen zu verstehen, dass sie noch nicht über ausreichend Honorarkräfte verfügt, um das gewünschte Kursangebot aufzubauen. Bei den Interviewten dieser Schulen besteht Verständnis für die besondere Situation der kleineren Kooperationspartner sich zunächst auf die neuen Kooperationen und die Ausweitung der eigenen Aufgaben einstellen zu müssen. So meint ein Schulleiter, es mangle bei der Musikschule nicht an Wille oder Einsatz, sondern vielmehr an Personal. Dort, wo zum Zeitpunkt der Interviews bereits Kurse begonnen haben, zeigen sich die Befragten außerordentlich zufrieden. Die Partner von der Musikschule seien sehr freundlich und hätten gute Ideen, so ein Schulleiter. Das Bereitstellen von Instrumenten wird sehr begrüßt. In vereinzelt Aussagen über die Dozenten der Musikschule werden deren Fähigkeiten hoch eingeschätzt. Nachdem eine Koordinierungslehrerin auf die anfänglichen Probleme verwiesen hat, stellt sie fest: „Die haben sich aber sehr bemüht und konnten jemanden finden, der hervorragend ist.“

Insgesamt lässt sich bemerken, dass die Kooperation mit der Musikschule innerhalb des MAUS-Projekts an manchen Schulen eine Intensivierung der bestehenden Zusammenarbeit darstellt. An anderen Schulen, die diese erst aufbauen mussten, kam es hingegen zu Komplikationen. Alle Schulen standen zu Beginn des Projekts in regem Austausch mit der Musikschule, um gemeinsam auf die Kursdurchführung hinzuarbeiten. Wo diese zum Zeitpunkt der Interviews bereits begonnen hat, sind regelmäßige Treffen und Rücksprachen zwischen Koordinierungslehrern und Musikschulvertretern zur Verbesserung des Angebots vereinbart worden.

Kooperation mit der Stadtbibliothek

Als Gemeinsamkeit hinsichtlich des Kooperationsaufbaus zwischen Schulen und Stadtbibliothek zeigt sich der im Vergleich mit Abendakademie und Musikschule späte Beginn der Kurse. Zum Zeitpunkt der Interviews sind die Vorbereitungen für das Kursangebot an den meisten Schulen gerade angelaufen. Zwar haben einige Schulen bereits seit längerem Kooperationen mit der Stadtbibliothek gepflegt, doch auch hier kam es teilweise zu Verzögerungen. Diese werden von den Interviewten nicht auf die mangelnde Bereitschaft der Verantwortlichen bei der Bibliothek zurückgeführt. Die Kommunikation wird vielmehr als unkompliziert, die Partner als einsatzbereit erlebt. Die Schwierigkeiten im Kursaufbau lagen im Wesentlichen an der für die Stadtbibliothek neuartigen Situation, Honorarkräfte akquirieren zu müssen. Es gab Unklarheiten mit Blick auf Zuständigkeiten und Vertragsmodalitäten. Dafür zeigen die Schulen Verständnis. Einigen Schulleitern kam die längere Vorlaufzeit durchaus entgegen, um eigene Vorbereitungen zu treffen. Bei einigen Interviewten entstand der Eindruck, dass die Bibliothek von der neuen Aufgabe, ein kontinuierliches Kursangebot bereitzustellen zu müssen, unvorbereitet getroffen wurde.

Über die Qualität der Förderlehrer finden sich auf Grund des noch geringen Kursangebots nur vereinzelt Aussagen, die jedoch äußerst positiv ausfallen.

Hohe Fachkompetenz

Unkomplizierte
Kommunikation

Die Äußerungen zur Kooperation mit der Stadtbibliothek betreffen beinahe ausschließlich strukturelle und organisatorische Belange. Hier gab es die erwähnten Startschwierigkeiten, die in fehlendem Personal und benötigter Einarbeitungszeit gründen. Darüber hinaus lässt sich über die Qualität der Zusammenarbeit sowie des Angebots noch wenig sagen.

Kooperation mit den Förderlehrern

Der Austausch zwischen Förderlehrern und Lehrkräften an den Schulen stellt in den Interviews ein Randthema dar. Der Kontaktaufbau zwischen Dozenten und Lehrern funktionierte problemlos und wurde entweder von den Dozenten selbst angestoßen oder von den Koordinierungslehrern in die Wege geleitet. Wo es nicht zum persönlichen Gespräch an der Schule kommt, findet die Kommunikation per Telefon, E-Mail oder über Mitteilungsbögen statt. Letztere haben sich an einer Schule schnell als passendes Mittel herausgestellt, um organisatorische Belange zügig klären zu können. Die Bögen werden von Dozenten ausgefüllt und in ein dafür vorgesehenes Fach gelegt. So können die Klassenlehrer am nächsten Morgen schnell sehen, ob der Kurs planmäßig durchgeführt werden konnte. An einer Schule haben die Dozenten bereits Rückmeldung gegeben, sich gut betreut und wohl zu fühlen. Dies wird von der Schulleitung auch der intensiven Vorbereitung durch die Koordinierungslehrer zugeschrieben. Vereinzelt finden sich auch Aussagen über die Kompetenz der Förderlehrer. Diese wird überwiegend positiv eingeschätzt. Eine Interviewte zeigt sich besonders begeistert, indem sie bemerkt: „Die kamen alle vorher, haben mit uns gesprochen, haben erklärt, was in ihrem Kurs stattfindet. Sehr zuverlässige, engagierte Leute, die auch bei den Schülern sehr gut ankommen. Ich wüsste nicht, dass sich jemand mal über irgendjemand beschwert hat.“ Etwas nüchterner fallen andere Kommentare aus, die darauf verweisen, dass nicht alle Dozenten sofort mit den Schülern zurechtkämen und eine stärkere Betreuung benötigten. In den Interviews entsteht der Eindruck, dass äußerst positive Einschätzungen in Bezug auf die Förderlehrer mit einer starken Forcierung und Koordination des Kontaktes einhergehen.

Die Förderlehrer wurden im Rahmen der Online-Befragung um ihre Einschätzung der Zusammenarbeit gebeten. Dabei gaben die Förderlehrer ganz überwiegend eine große Zufriedenheit mit den Kommunikationsabläufen zu Protokoll.

Die Antworthäufigkeiten der Förderlehrer bezüglich des Vorhandenseins und der Zufriedenheit mit Koordination und Kommunikation sind in den folgenden Tabellen abgetragen.

Tabelle 4 & 5: Zufriedenheit der Förderlehrer mit Koordination und Kooperation

regelmäßige Koordinationsgespräche mit...	ja	nein
Förderanbietern	60,7%	39,3%
Schulleitung	69,6%	30,4%
Fachlehrern	32,1%	67,9%
Klassenlehrern	28,6%	71,4%

	unzufrieden	zufrieden
Kommunikationsabläufe zwischen den Partnern	25,5%	74,5%
Unterstützung durch Schulleitung	23,7%	76,3%
Zusammenarbeit mit den Lehrkräften	23,9%	76,1%

In Bezug auf die Regelmäßigkeit von Koordinierungsgesprächen, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Förderlehrer in die Koordination des Kursangebots vornehmlich durch Rücksprachen mit den Förderanbietern und den Schulleitungen eingebunden sind. Mit Fach- und Klassenlehrern findet offenbar kein reger Austausch statt. Laut den Förderlehrern findet ein pädagogischer Austausch zwischen ihnen und Lehrkräften der jeweiligen Schule, an der sie Kurse geben, eher selten statt. Der pädagogische Austausch umfasst Aspekte wie Gespräche über didaktische und methodische Fragen ebenso wie über den Leistungsstand und Förderbedarf der Schüler. Auf einer Skala von 1 für gar keinen Austausch bis 4 für häufigen Austausch in diesen Fragen liegt der Mittelwert bei 1,91 (SD=0,66).

Im Sinne einer bedarfsorientierten und individuellen Förderung verweist dieser eher niedrige Wert auf einen Handlungsbedarf hinsichtlich der Intensivierung des persönlichen Austauschs zwischen Fach- und Klassenlehrern sowie Förderlehrern. Von einem solchen Austausch profitieren die Lehrkräfte an den Schulen, indem sie etwa von den Unterrichtsformen der Förderlehrer oder Fortschritten sowie bislang unentdeckten Talenten der Schüler erfahren. Den Förderlehrern kommt zu Gute, dass sie frühzeitig über Erfolge ihrer Arbeit unterrichtet werden oder Anregungen erhalten, in welchen Bereichen bestimmte Schüler noch Förderbedarf haben. Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass die Förderlehrer auch durch Rückmeldungen ihrer Schüler von deren Stärken und Problemen erfahren. Ein reger fachlicher und pädagogischer Austausch kann jedoch mindestens wichtige, ergänzende Einblicke in die schulische Entwicklung der Schüler gewähren. Institutionalisierte Formen der Kooperation eröffnen neben informellem Austausch vielfältige Möglichkeiten der pädagogischen Zusammenarbeit zwischen Fachlehrern und Förderlehrern.

Die überwiegend positiven Einschätzungen des Kontakts zwischen Schulen und Förderlehrern deuten auf eine meist reibungslose Zusammenarbeit hin. In den Interviewäußerungen entsteht der Eindruck, dass die Kooperation besonders dann positiv erlebt wird, wenn es zu einem intensiven Austausch mit den Förderlehrern kommt. Da auch die Ergebnisse der Förderlehrerbefragung in diese Richtung weisen, ist eine intensivere Zusammenarbeit über organisatorische Belange hinaus aus pädagogischer Sicht anzuraten.

6.2 Kooperation zwischen Schulen und Stadt

Die Kooperation mit der Stadt zu Beginn des Projekts wurde an den Schulen weniger zufriedenstellend erlebt als die mit den Förderanbietern. Der Informationsfluss von der Stadt an die Schulen wird mitunter äußerst kritisch beurteilt. Teilweise habe die Stadt auf Anfragen bezüglich organisatorischer Belange erst spät oder gar nicht reagiert. Dies sei speziell bei den Ferien- und Wochenendkursen zum Problem geworden. Es sei im Vorhinein unklar gewesen, ob den Hausmeistern für das Aufschließen der Räume zusätzliche Arbeitsstunden zugeteilt würden. Gleichzeitig hätten die Dozenten aber nicht selbst Schlüssel erhalten sollen.

Ein anderer Kritikpunkt betrifft die Vorbereitung des MAUS-Projekts, in welche die Schulen nicht einbezogen wurden. Hier fühlte man sich einerseits zu spät informiert, andererseits hätte man sich gewünscht, in der Planungsphase mit schulspezifischen Bedürfnissen stärker berücksichtigt zu werden. In den Äußerungen der Interviewten wird klar, dass es zu diesem Zeitpunkt noch Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Kommunikation mit der Stadt bedurfte. Für die Verantwortlichen an den Schulen war oft nicht ersichtlich, welche Ansprechpartner bei der Stadt für ihre Belange tatsächlich zuständig sind.

6.3 Projektkoordination an den Schulen

Koordinierungstätigkeiten im Überblick
Betreuung der Förderlehrer
Abstimmung der Kurse mit Stundenplan
Kontaktaufbau zwischen Förderlehrern und Lehrerkollegen
Kooperation mit Förderanbietern
Kursauswahl
Raumplanung
Kursvorbereitung
Zuteilung der Schüler
Absprachen mit Kollegium/Schulleitung
Abstimmung der MAUS-Kurse mit bestehenden Nachmittagsangeboten
Anpassung des Kursangebots
Zuständigkeiten festlegen
Sicherstellung der korrekten Kursdurchführung

Die Projektkoordination an den Schulen betrifft zum einen die konkrete Planung des Kursangebots, Rücksprachen mit Förderanbietern und Verwaltungsaufgaben sowie Raumplanung und Zuteilung der Schüler. Zum anderen ist auch die innerschulische Kooperation als Teil der Projektkoordination zu sehen. Sie betrifft die

Zusammenarbeit der schulischen Akteure, von Lehrern und Schülern gleichermaßen. Zusätzlich zu den Koordinations- und Kooperationsabläufen stellt die Arbeitsbelastung der koordinierenden Lehrkräfte einen beachtenswerten Faktor bei der Implementierung des Förderprogramms dar. Eine hohe Arbeitsbelastung im Zusammenhang mit der innerschulischen Projektorganisation wirft auf Dauer die Frage auf, ob sich ungünstige Auswirkungen auf die Motivation der betreffenden Lehrkräfte ergeben.

Innerschulische Koordination

An den beteiligten Schulen ist entweder die Schulleitung oder eine Lehrkraft mit der Koordinierung und Umsetzung des MAUS-Projekts betraut. Damit wird diese Aufgabe in der Regel von einer Person übernommen. Zu ihren wesentlichen Aufgaben gehören die Betreuung der Förderlehrer, die Auswahl und Vorbereitung der Kurse, die Zuteilung der Schüler zu Kursen sowie Zeitplanung und Raumbelegung. Die Koordinatoren treffen Absprachen mit Schulleitung und/oder Kollegium und sind letztlich für die planmäßige Durchführung des Förderprogramms an ihrer Schule verantwortlich. Damit nehmen sie eine Schlüsselstellung bei der Umsetzung und Erreichung der übergeordneten wie schulspezifischen Zielsetzungen von MAUS ein. In den Interviews berichten die Koordinatoren auch Erfahrungen, die sie in der Anfangsphase des Projekts gemacht haben. So wurden recht schnell Programmanpassungen vorgenommen, um die Durchführung von MAUS effizienter und aus Sicht der Beteiligten sinnvoller zu gestalten. Die Klärung von Zuständigkeiten bereite anfangs Probleme, welche in den strukturellen und organisatorischen Bereich fallen. Hierzu gehört vor allem das Aufschließen der Räume an Wochenenden und in den Ferien. Der Einbezug aller Beteiligten in die Planung erweist sich für die Koordinatoren als äußerst zeitaufwändig und arbeitsintensiv, was vor allem zu Projektbeginn deutlich wurde.

Schulinterne Kooperation

Die innerschulische Kooperation betrifft Absprachen und Kooperationsstrukturen zwischen den schulischen Akteuren. Nach Auskunft der Befragten hat es an den meisten Schulen bereits im Vorfeld der Bewerbung für das MAUS-Projekt Rücksprachen zwischen Kollegium und Schulleitung gegeben. Im Zuge der Umsetzung hat der Austausch zwischen den Beteiligten an der Schule zusätzlich an Bedeutung ge-

wonnen. Es kommt zu regelmäßigen Zusammenkünften des Lehrerkollegiums, etwa im Rahmen von Konferenzen, um über Kursangebot und Bedürfnisse der Schüler zu beraten. In der Regel werden hier die Vorstellungen der Lehrer gesammelt und in die weitere Planung durch Schulleitung und Koordinatoren einbezogen. Die Letztgenannten tragen dann die Verantwortung für die Umsetzung der beschlossenen Ziele und Angebote. Die Interviewten betrachten die regelmäßige Informierung und Zustimmung der Kollegen als Voraussetzung für eine breite Akzeptanz des Projekts, das für alle Beteiligten zusätzliche Aufgaben bedeuten kann.

Der Einbezug der Schülerschaft in projektbezogene Entscheidungen wird in den Interviews deutlich seltener angesprochen. Nach Auskunft einiger Befragter werden die Schüler lediglich durch die Einschreibung in Kurse beteiligt und dann über den Fortgang des Kursangebots unterrichtet. Schüler, die an Kursen nicht regelmäßig teilnehmen, würden in persönlichen Gesprächen auf die Notwendigkeit ihrer Teilnahme hingewiesen.

An manchen Schulen werden die Schüler in die Auswahl des Kursangebots direkt einbezogen, etwa indem sie schriftlich Wünsche äußern können oder von ihren Klassenlehrern gefragt werden, welche Kurse auf ihr Interesse stoßen würden. Diese Wünsche wurden dann mit den Vorstellungen des Lehrerkollegiums abgestimmt und bei der Kursauswahl berücksichtigt. Ein solches Vorgehen wird an den Grundschulen und insbesondere an den Hauptschulen berichtet. Zur Begründung führt eine Koordinierungslehrerin an: „Wir haben von Lehrerseite entschieden, welche Kurse wir haben wollen. Das hat sich nicht als ganz richtig erwiesen. Jetzt haben wir die Schüler gefragt, was sie haben wollen. Da gibt es viele Übereinstimmungen, aber nicht nur. Jetzt haben wir eine große Schnittmenge aus Schüler- und Lehrerwünschen und fordern daraus die Kurse an.“

Insgesamt betrachtet bestehen an allen beteiligten Schulen feste Kooperationsstrukturen auf Ebene der Lehrerschaft, die klare Absprachen und die Entwicklung gemeinsamer Zielvorstellungen für das Projekt möglich machen. Die Akzeptanz des Projekts innerhalb des Kollegiums kann so gewährleistet werden. Die Kooperation zwischen Schülern und Lehrern mit Blick auf die Umsetzung des MAUS-Projekts findet eher auf informeller Ebene statt, wobei es hier Abstufungen zwischen den verschiedenen Schulen gibt.

Arbeitsbelastung

Durch das MAUS-Projekt fällt an den Schulen viel zusätzliche Arbeit an. Die neuen Aufgaben in Organisation, Koordination, Kooperation, Betreuung und Verwaltung kosten Lehrkräfte und Schulleiter Arbeitszeit, die teilweise zu Lasten der Freizeit geht und nicht vergütet wird: „Die Schule stellt dem MAUS-Koordinierungslehrer eine Stunde pro Tag zur Verfügung. Benötigt werden aber zwei oder mehr Stunden.“ Dass dies für die Koordinatoren keine befriedigende Situation darstellt, spiegelt die Aussage einer Rektorin wider: „Die Koordination wurde von mir (Rektorin) selbst übernommen, weil sie für die Kollegen unzumutbar ist. Gemessen am Zeitaufwand ist es eigentlich ein Job.“ Die Arbeitsbelastung wird als nachteilig angesehen, allerdings auch als lohnenswert empfunden. Beim Thema Arbeitsbelastung finden sich überwiegend Aussagen, die das Ausmaß des Arbeitsaufwands neutral benennen oder als problematisch bezeichnen.

Die zum Teil hohe Arbeitsbelastung der Koordinierungslehrer stellt die Projektorganisation vor die Frage, ob im Rahmen des MAUS-Projekts Möglichkeiten

Geringer Einbezug der Schüler

Etablierte Kommunikationsstruktur

Erlebter hoher Arbeitsaufwand

geschaffen werden können, die Lehrer bei der Koordination stärker auch von außen zu unterstützen.

6.4 Angebotsqualität

Das MAUS-Projekt ermöglicht es den Schulen, aus einer breiten Palette an Kursangeboten der drei Förderanbieter Abendakademie, Musikschule und Stadtbibliothek ein für sie passendes Kursprogramm auszuwählen. Zur Beurteilung der Qualität dieses Angebots werden die Schülersurveys des zweiten Messzeitpunkts herangezogen. Sie zeigen, wie die Schüler ihre Teilnahme an MAUS-Kursen insgesamt bewerten. Auf Grund der Breite des Angebots stellt sich diese Form der Qualitätsmessung als die am besten geeignete dar. Welchen Einfluss die Bewertungen der Schüler auf den Projekterfolg haben, wird im Zuge der Output-Evaluation zu betrachten sein. Sie können

Kursangebot

Das Kursangebot im Rahmen des MAUS-Projekts umfasst eine Vielzahl an Kursen mit sehr verschiedenen pädagogischen Schwerpunktsetzungen. Um einen Überblick über die unterschiedlichen Kurse zu gewinnen, wurden diese acht Themenfeldern zugeordnet: Leistungsbezogene fachspezifische Förderung, Schlüsselqualifikationen, musikalische Bildung, künstlerische Bildung, motorische Förderung, Persönlichkeitsentwicklung, Elternarbeit und Freizeitgestaltung. Die Tabellen zeigen für die Themenfelder das jeweilige Kursangebot der einzelnen Förderanbieter.

Tabelle 6: Kursangebote (Auswahl des leistungs- und fachbezogenen Angebots)

	Leistungsbezogene fachspezifische Förderung	Schlüsselqualifikationen
Abendakademie	Deutsch 1. Textbearbeitung 2. Rechtschreib- und Diktattraining Mathematik Sprachförderung Naturwissenschaften 3. Experimentieren 4. Technik	Lern- und Konzentrationstechniken Tastenschreiben Präsentationstechniken Prüfungsangst Bewerbungstechniken
Stadtbibliothek	Deutsch 5. Vorlesen 6. Schreiben für Schülerzeitung 7. Buchwerkstatt 8. Leseprojekte	Auftreten Bibliothekstraining Recherche
Musikschule	Deutsch 9. Rhythmisch-musikalische Sprachförderung	

Qualität der MAUS-Kurse aus Schülersicht

Die MAUS-Schüler beurteilen die Kursqualität überwiegend positiv. Das pädagogische Engagement der Förderlehrer betrifft unter anderem deren Begeisterung für das Unterrichten oder ihr Bemühen um eine interessante Unterrichtsgestaltung sowie um individuelle Hilfestellungen. Das Kursklima betrifft etwa eine positive Stimmung in den Kursen und die Schüler-Lehrer-Beziehung. Unter unterstützendem Feedback werden Formen der emotionalen und lernbezogenen Unterstützung durch die Kursleiter verstanden. Eine positive Wahrnehmung des Feedbackverhaltens der

Überwiegend positive
Wahrnehmung

Förderlehrer durch die Schüler zeigt an, dass diese sich ernst genommen fühlen, sie für ihre Lernanstrengungen gelobt und auf ihre Stärken hingewiesen werden. Die Schüler sollten eine Reihe von Fragen zu diesen drei Bereichen beantworten, die dann zusammengefasst wurden. Die Skalierung reichte von 1 für gar keine Zustimmung bis 4 für völlige Zustimmung.

Die folgenden Tabellen 7 & 8 zeigen, dass die MAUS-Schüler ihre Förderlehrer im Durchschnitt sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe als engagiert und unterstützend erleben. Zudem fühlen sich die meisten Schüler wohl in MAUS-Kursen.

Tabelle 7: Qualität der MAUS-Kurse aus Schülersicht der Primarstufe

	Mittelwert	Standardabweichung
Pädagogisches Engagement	3,4159	0,62287
Kursklima	3,2948	0,65739
Unterstützendes Feedback	3,2582	0,69661

Tabelle 8: Qualität der MAUS-Kurse aus Schülersicht der Sekundarstufe

	Mittelwert	Standardabweichung
Pädagogisches Engagement	2,9717	0,78344
Kursklima	2,9528	0,73334
Unterstützendes Feedback	2,8529	0,71400

Das Erleben der MAUS-Schüler in den Förderkursen wirft ein positives Licht auf die Qualität des Förderpersonals. Die meisten Förderlehrer schaffen es offenbar, ein angenehmes Lernklima zu schaffen, in dem sich die Schüler gut aufgehoben fühlen.

6.5 Fazit

Neue Lerngelegenheiten durch MAUS

Die Prozess-Evaluation lässt die Implementierung des Förderprogramms in einem positiven Licht erscheinen. Insbesondere in organisatorischer Hinsicht erfolgte der Kooperationsaufbau zwischen Schulen und Förderanbietern weitgehend reibungslos und produktiv. Wie ein Blick auf das Kursangebot deutlich macht, wurde insgesamt eine große Kursvielfalt erreicht. Von leistungsbezogenen Kursen bis hin zu persönlichkeitsfördernden Angeboten wurde ein weites Spektrum an Förderbereichen abgedeckt, zu denen jeder Förderanbieter einen spezifischen Beitrag liefern konnte. Besonders unter den musisch-künstlerischen und freizeitbezogenen Angeboten finden sich auch originelle Angebote wie „Mangas zeichnen“ oder „Babysitting“. Diese vermitteln einen Eindruck davon, dass den Schülern im Rahmen des MAUS-Projekts Lerngelegenheiten geboten wurden, die im Schulalltag sonst keine Berücksichtigung finden können.

Zusammenarbeit zwischen Förderlehrern und Schulen intensivieren

Die nach Angaben der Förderlehrer eher selten stattfindende Kooperation in pädagogischen Fragen zeigt unterdessen Entwicklungsmöglichkeiten auf. In einem Ausbau des pädagogischen Austauschs zwischen Fachlehrern, Klassenlehrern

und Förderlehrern liegt offenbar noch weitgehend unerschlossenes Potential zur Optimierung des Förderprogramms. Da nicht an allen Schulen auch die Schüler und Eltern in die Gestaltung des Kursangebots einbezogen werden, würde sich auch hier das MAUS-Projekt als Chance anbieten, die Kooperation zu intensivieren. Zweifelsohne finden an einigen Schulen bereits regelmäßige Konsultationen mit Schülern und Eltern über das Kursangebot statt und so ist diese Empfehlung nicht pauschal auszusprechen.

Schulübergreifende Kooperationen sind ausbaufähig

Deutlicher fällt die Notwendigkeit einer schulübergreifenden Koordination ins Gewicht. Die Kooperation zwischen Schulen und Stadt funktionierte speziell zu Projektbeginn aus Sicht der Schulen weniger zufriedenstellend. Da die Schulen sich untereinander kaum über Fragen der Koordination oder über pädagogische Erfahrungen mit bestimmten Kursangeboten austauschen können, liegt es nahe, über Formen der übergreifenden Koordination und Kooperation nachzudenken, die über Steuerungsgruppensitzungen hinausgehen. Auf diese Weise könnte sich im MAUS-Projekt eine übergreifende pädagogische Orientierung und Lernkultur entwickeln.

Koordinationsfunktion etablieren

Hierzu bietet sich ein stärkeres Involvieren der städtischen Bildungsplanung in die pädagogische Ausrichtung des Förderprogramms an. Würden Erfahrungen mit Förderangeboten an zentraler Stelle gesammelt, könnten die Schulen beispielsweise Informationen und Empfehlungen zu für sie passenden Kursen einholen. Zudem ließe sich die Koordination des Kursangebots an zentraler Stelle bündeln, so dass die Schulen dort direkt Kurse nach ihrem Bedarf abrufen könnten.

Zufriedenheit der Schüler mit Kursangebot

Jenseits von Kooperation und Koordination spiegelt die Zufriedenheit der Schüler mit dem Angebot dessen pädagogische Qualität wieder. Für die Schulen bedeutet dies, dass sich ihr Bemühen um vielfältige und chancenreiche Angebote gelohnt hat. Für die Förderanbieter ist es eine erfreuliche Rückmeldung, dass sich die Schüler von ihrem Personal gut betreut fühlen.

7 Output-Evaluation

Im Mittelpunkt der Output-Evaluation stehen die Adressaten des Förderprogramms, die Schüler und Schülerinnen, die während der Pilotphase des MAUS-Projekts an Kursen der drei Förderanbieter Abendakademie, Stadtbibliothek und Musikschule teilnahmen. Die Bildungserfolge der Schüler, die an MAUS-Kursen teilnahmen, werden denen ihrer Mitschüler, die nicht am Förderprogramm teilnahmen, gegenübergestellt. Ausgehend von den Zielsetzungen der Förderung werden die Leistungen der Schüler sowie ihre schulbezogenen Einstellungen und deren Entwicklung über den Projektzeitraum betrachtet. Angesichts der in der Input-Evaluation eruierten schulischen Projektziele lassen sich mehrere Erwartungen formulieren.

Insofern die Förderung auf die Verbesserung von Schulleistungen und Lernverhalten fokussiert ist und die Schüler u.a. fachspezifische Nachhilfe ebenso erhalten wie Unterricht in Lerntechniken, sollten sich bei den MAUS-Schülern zum Ende der Projektlaufzeit bereits erste Verbesserungen der Noten andeuten.

Einen weiteren Schwerpunkt der Förderziele legen die Schulen, insbesondere die Hauptschulen, auf Persönlichkeitsförderung, worunter die Stärkung des Selbstvertrauens und die Steigerung der Bildungsaspirationen zu fassen sind. Beide Aspekte können durch die Output-Kriterien der Evaluation abgedeckt werden. Sollte es gelingen, dass Schüler durch die Teilnahme an MAUS größeres Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gewinnen, so ließe sich dieses an einem höheren Selbstkonzept zum Ende des Projekts festmachen. Ein positives Selbstkonzept ist üblicherweise und so auch bei den Schülern an den untersuchten Schulen mit höheren Schulleistungen assoziiert. Insofern können selbstwertstärkende Maßnahmen auch die erhofften, mittelbaren Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung der Schüler mit sich bringen.

Hohe Bildungsaspirationen spiegeln sich in einer ausgeprägten Lernziel-Orientierung und der Bereitschaft zu bildungsbezogenen Anstrengungen wider. Schüler, deren Lernen sich durch ihr Interesse an neuen Kenntnissen und Inhalten, durch Erweiterung der eigenen Kompetenzen motiviert, haben eine lern- und leistungsförderliche Einstellung. Sie können daher den schulischen Anforderungen leichter entsprechen. Zusätzlich unterstützend wirkt eine geringe Tendenz zur Vermeidung schulischer Anstrengungen z.B. bei Hausaufgaben oder Klassenarbeiten. Sofern die MAUS-Förderung zumindest der Intention nach durch vielfältige Lerngelegenheiten Schülern neue oder andere Zugänge zum Lernen ermöglicht, ist eine positive Entwicklung im motivationalen Bereich ein Indiz für das Gelingen der Förderung.

Da das MAUS-Projekt nachmittägliche Lerngelegenheiten, oftmals auch ohne direkten Bezug zum Regelunterricht bietet und Schüler so mehr Zeit in der Schule verbringen, sind bei einer hohen Akzeptanz und Zufriedenheit der Schüler Rückwirkungen auf ihre Schulfreude zu erwarten. Die Schule wird dann von eher schulmüden Schülern nicht mehr nur mit der Erfahrung eigener Defizite und schwer erreichbaren Leistungsansprüchen verknüpft, sondern auch als Ort angenehmer und bereichernder Lernerfahrungen gesehen. Sollte die Förderung demotivierten Schülern wieder einen freudvollen Zugang zum schulischen Lernen vermitteln, so wäre eine Steigerung der Schulfreude im Verlauf des Projekts erwartbar. Anzumerken ist, dass eine hohe Schulfreude bei den befragten Schülern mit einem höheren Selbstvertrauen und eher unterdurchschnittlicher Arbeitsvermeidung einhergeht. Da die Schulfreude sowohl das positive Erleben schulischen Lernens als auch das Wohlbefinden in der Schule betrifft, wird ihr durch die Evaluation eine gewichtige Rolle bei der Bestimmung des Projekterfolgs zugewiesen. Nur wenn Schüler positive Emotionen mit der Schule verbinden, kann die nachmittägliche Bildungsarbeit auf dankbare Adressaten treffen.

Die Schüler wurden zum zweiten Messzeitpunkt gefragt, wie sie ihren Lernnutzen durch die Förderung einschätzen und ob die Möglichkeit, an MAUS-Kursen teilnehmen zu können, ihre Wertschätzung hervorruft. Anhand des Lernnutzens wurden die MAUS-Schüler im Nachhinein zwei Gruppen zugeordnet. Die schulische Entwicklung von MAUS-Schülern, die ihren Lernnutzen hoch einschätzen, kann so mit der von MAUS-Schülern, die glauben, die Förderung sei für sie weniger nutzbringend gewesen, verglichen werden. Zu beachten ist, dass sowohl für Primarstufe als auch für die Sekundarstufe nur Schüler untersucht werden, die zu beiden Messzeitpunkten an der Befragung teilnahmen. Dabei handelt es sich in den Grundschulen um Schüler, die zum ersten Messzeitpunkt die 3. Klasse und zum zweiten Messzeitpunkt die 4. Klasse besuchten, also kurz vor dem Ende ihrer Grundschulzeit standen. Insgesamt gehen die Angaben von 178 Grundschulern in die Untersuchung ein. In der Sekundarstufe wird die Entwicklung von Schülern

Schülergruppen mit hohem und geringem Lernnutzen bei MAUS-Kursen

dargestellt, die sich zum ersten Messzeitpunkt in der 7. oder 8. Jahrgangsstufe und zum zweiten Messzeitpunkt in der 8 bzw. 9. Jahrgangsstufe befanden. Aus Realschule und Gymnasium wurden ebenfalls Schüler befragt, die zu Beginn des MAUS-Projekts die 9. Klasse besuchten und zum Zeitpunkt der zweiten Befragung in die 10. Klasse gingen. Da von einer Hauptschule keine längsschnittlichen Daten vorliegen, konnten die Schüler dieser Schule nicht in die Betrachtung des Verlaufs einbezogen werden. In der Sekundarstufe lagen im Längsschnitt die Daten von 277 Schülern vor.

Im MAUS-Projekt handelt es sich nicht um ein systematisches, auf einheitlich bestimmbare Wirkungen abzielendes Förderprogramm. Die Entwicklungsverläufe von MAUS-Schülern mit hohem bzw. niedrigem Lernnutzen sowie derer ohne Teilnahme sind somit vorsichtig zu interpretieren. Bei der Persönlichkeitsentwicklung der betrachteten Schüler spielt eine Vielzahl an Einflussfaktoren eine Rolle, die in der Evaluation nicht berücksichtigt werden konnte. Verschiedene Entwicklungen lassen sich somit nicht eindeutig auf die Maßnahme zurückführen, weshalb auf Kausalschlüsse zu verzichten ist. Wohl aber werden in der teilweise unterschiedlichen Entwicklung der Schülergruppen Tendenzen erkennbar, die Aussagen über Stärken und Optimierungsnotwendigkeiten des Förderprogramms zulassen.

7.1 Primarstufe

In der Primarstufe schätzen die MAUS-Schüler ihren Lernnutzen durch die Teilnahme an MAUS-Kursen im Schnitt eher hoch ein, $M=2,92$ ($SD=0,85$). Der wahrgenommene Lernnutzen der Schüler bezieht sich auf ihre Noten, ihr Zurechtkommen mit schulischen Anforderungen oder ihr Lernverhalten. Die Schüler sollten verschiedene Aspekte ihres Lernnutzens auf einer Skala von 1 bis 4 bewerten.

Schüler mit hohem Lernnutzen finden, dass sich beispielsweise ihre Noten verbessert haben und dass ihnen das Lernen leichter fällt. Für die weiteren Auswertungen wurden die MAUS-Schüler anhand ihres Lernnutzens in zwei Gruppen unterteilt, in Schüler mit hohem und Schüler mit niedrigem Lernnutzen.

Eine erfreuliche Rückmeldung für Schulen und Förderanbieter ist die im Mittel sehr hohe Wertschätzung, die die Primarschüler dem Kursangebot entgegenbringen, der Mittelwert liegt hier bei 3,36 ($SD=0,84$). Die Schüler sollten auf einer Skala von 1 bis 4 z.B. beurteilen, ob die Teilnahme an MAUS eine gute Erfahrung für sie war oder ob sie dankbar für die gebotene Möglichkeit der Teilnahme sind. Da die gegenseitige Wertschätzung in pädagogischen Settings eine Grundvoraussetzung für ein angenehmes und produktives Lernklima ist, zeigt sich hierin eine besondere Stärke des Förderprogramms. Die Schüler nehmen das Angebot der MAUS-Kurse offenbar gerne wahr.

Die folgende Tabelle zeigt Anzahl der Schüler, die nicht an MAUS-Kursen teilgenommen haben sowie der MAUS-Schüler mit hohem bzw. niedrigem Lernnutzen.

Gruppe	Absolute Anzahl	Anzahl in Prozent
keine Teilnahme an MAUS	41	23,0%
MAUS-Schüler mit geringem Lernnutzen	72	40,4%
MAUS-Schüler mit hohem Lernnutzen	65	36,5%

Schulische Entwicklung in der Primarstufe

Die folgenden Grafiken zeigen die Entwicklung der Schüler in den drei Gruppen für die einzelnen Persönlichkeitsvariablen und den Notendurchschnitt der Kernfächer Deutsch, Mathematik und MNK vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Für die Auswertung wurden wie schon im Rahmen der Input-Evaluation standardisierte Werte verwendet, welche die durchschnittliche Position der Schüler innerhalb ihrer Klasse abbilden. Der Durchschnitt über alle Schüler liegt bei null.

Für die Lernziel-Orientierung ist die eher unerwartete Entwicklung zu konstatieren, dass Schüler, die im Laufe der zwei Schuljahre nicht an MAUS-Kursen teilgenommen haben, zum Ende des vierten Schuljahres eine etwas höhere Orientierung an Lernzielen aufweisen als eineinhalb Jahre zuvor. Diese Schüler waren zu Beginn des Projekts durch eine unterdurchschnittliche Lernziel-Orientierung gekennzeichnet und haben im Laufe der Projektphase offenkundig auch ohne zusätzliche Förderung eine positive Entwicklung durchgemacht. Die Lernziel-Orientierung von MAUS-Schülern mit hohem Lernnutzen blieb dagegen nahezu unverändert leicht überdurchschnittlich, während für MAUS-Schüler mit geringem Lernnutzen eine Abnahme zu verzeichnen ist. Werden Lernziele als Teil hoher Bildungsaspirationen gesehen, kann in diesem Bereich nicht von einem förderlichen Einfluss des Kursangebots ausgegangen werden, zumindest aber von einer Stabilisierung lernförderlicher Zielorientierungen bei MAUS-Schülern, die mit ihrer Teilnahme einen hohen Nutzen verbinden.

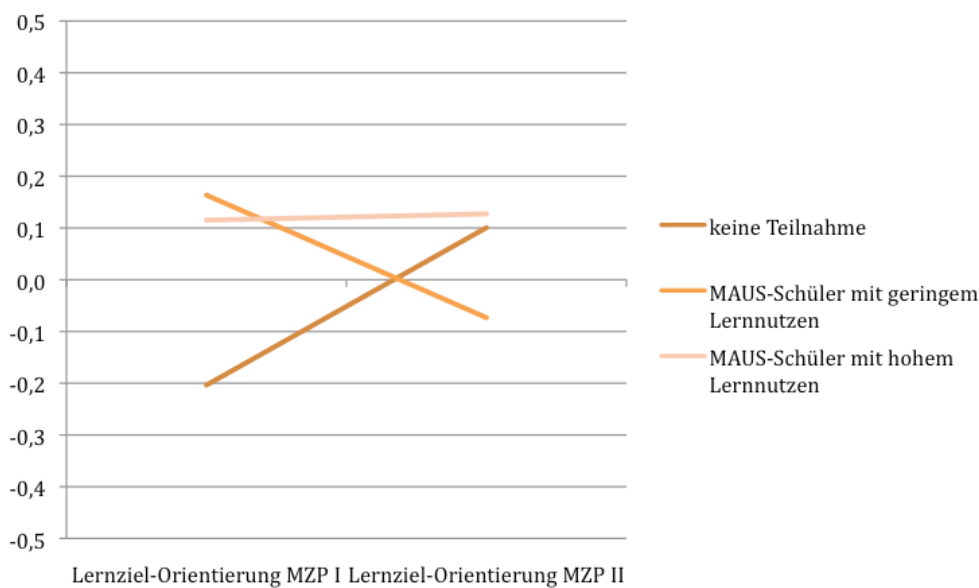


Abbildung 8: Entwicklung der Lernzielorientierung in der Primarstufe nach Teilnahme an und Zufriedenheit mit MAUS-Kursen

Die Tendenz zur Arbeitsvermeidung aller Schüler der Primarstufe lag zu beiden Messzeitpunkten auf einem eher niedrigen Niveau. Die soziale Erwünschtheit kann bei den Antworttendenzen der Schüler eine Rolle gespielt haben. Kaum ein Schüler wird gerne zugeben, dass er stets versucht, mit möglichst wenig Arbeit durch die Schule zu kommen oder die Lösung schwerer Aufgaben lieber anderen überlässt. Die Standardisierung der Werte ist besonders hilfreich, um Schüler zu identifizieren, deren Anstrengungsvermeidung über dem Durchschnitt aller Schüler liegt. Die in der folgenden Grafik dargestellten Verläufe machen allerdings deutlich, dass sich die Tendenz zur Arbeitsvermeidung zwischen den Gruppen kaum unterscheidet. Alle MAUS-Schüler berichten zum zweiten Messzeitpunkt eine minimal geringere

MAUS ohne Wirkung auf Lernzielorientierung

MAUS mindert bei hoher Qualität tendenziell Arbeitsvermeidung

Arbeitsvermeidung als zuvor, während Schüler, die nicht teilgenommen haben, eine tendenziell höhere Arbeitsvermeidung angeben. Auf Grund der sehr nahe beieinander liegenden Werte dürfte es sich hierbei aber um zufällige Unterschiede handeln. An dem Hang mancher Schüler zur Vermeidung schulischer Anstrengungen hat sich im Laufe des Förderprogramms demnach wenig geändert.

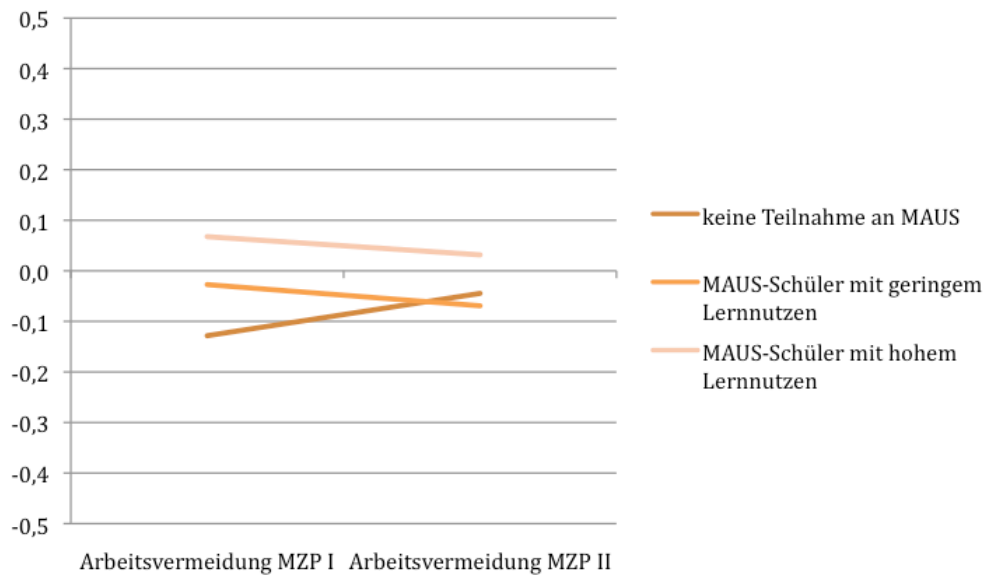


Abbildung 9: Entwicklung der Arbeitsvermeidung in der Primarstufe nach Teilnahme an und Zufriedenheit mit MAUS-Kursen

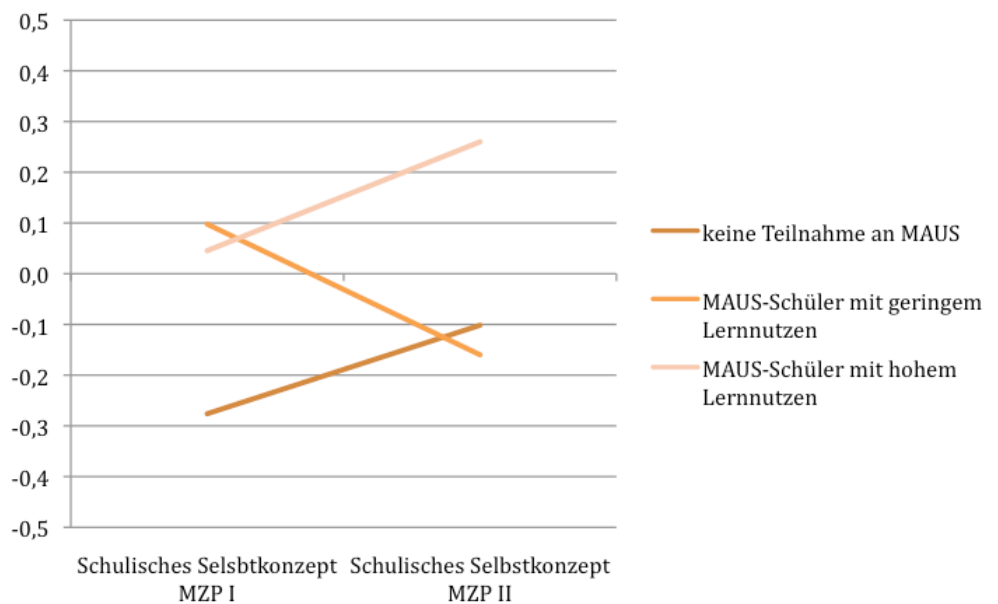


Abbildung 10: Entwicklung des schulischen Selbstkonzepts in der Primarstufe nach Teilnahme an und Zufriedenheit mit MAUS-Kursen

Die Entwicklung des schulischen Selbstkonzepts der Primarschüler über den Projektzeitraum hinweg legt recht interessante Folgerungen nahe. Zunächst ist feststellbar, dass MAUS-Schüler zu Beginn leicht überdurchschnittlich ausgeprägte Selbstkonzepte aufwiesen, während die übrigen Schüler geringeres Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zeigten. Dies ist angesichts der Zielsetzungen der Grundschulen durchaus nicht überraschend. In den Interviews kam die Absicht zum

Schulisches Selbstkonzept profitiert von MAUS-Kursen mit hoher Qualität

Ausdruck, gerade Schüler mit vermutetem Potential für eine Übergangsempfehlung zu Realschule oder Gymnasium fördern zu wollen. Da sich das Selbstvertrauen von Schülern auch daraus speist, was ihre Lehrer ihnen zutrauen, kann hier eine Ursache für die anfänglichen Unterschiede gesehen werden. Die Grafik zeigt, dass sich das Selbstkonzept der Schüler mit hohem Lernnutzen positiv entwickelt hat, während MAUS-Schüler mit geringem Lernnutzen ihre Fähigkeiten weniger optimistisch einschätzen als noch eineinhalb Jahre zuvor. Schüler, die nicht an MAUS teilgenommen haben, näherten sich hingegen dem durchschnittlichen Niveau an. Dass die Förderung bei einem Teil der Schüler mit einer negativen Entwicklung des Selbstkonzepts einhergeht, kann nicht als Wirkung der Förderung betrachtet werden. Gleichwohl verweist dieser Befund die Grundschulen darauf, über geeignete Mittel nachzudenken, um Schüler mit sinkendem Selbstvertrauen zu identifizieren und adäquate Förderkonzepte zu entwickeln. Immerhin handelt es sich um eine nicht unerhebliche Anzahl von Schülern, bei denen das Förderprogramm zumindest keinen stabilisierenden Einfluss nehmen konnte.

Die Schulfreude der Primarschüler in den drei Gruppen bewegte sich zu Beginn der Maßnahme auf einem ähnlichen Niveau, bei anfänglich leicht unterdurchschnittlicher Schulfreude von Schülern mit geringem Lernnutzen. Die Entwicklungsverläufe zeigen eine recht eindeutige Tendenz auf. Bei MAUS-Schülern mit hohem Lernnutzen hat sich die Schulfreude in nicht unerheblicher Weise erhöht. Bei den übrigen Schülern hingegen hat die Schulfreude von der dritten bis zur vierten Jahrgangsstufe abgenommen. Schüler, die ihren Lernnutzen durch die Förderung hoch einschätzen, liegen nun deutlich über dem allgemeinen Durchschnitt, was auf ein Zusammengehen positiv erlebter Förderung und steigender Schulfreude hindeutet.

Steigende Schulfreude durch MAUS

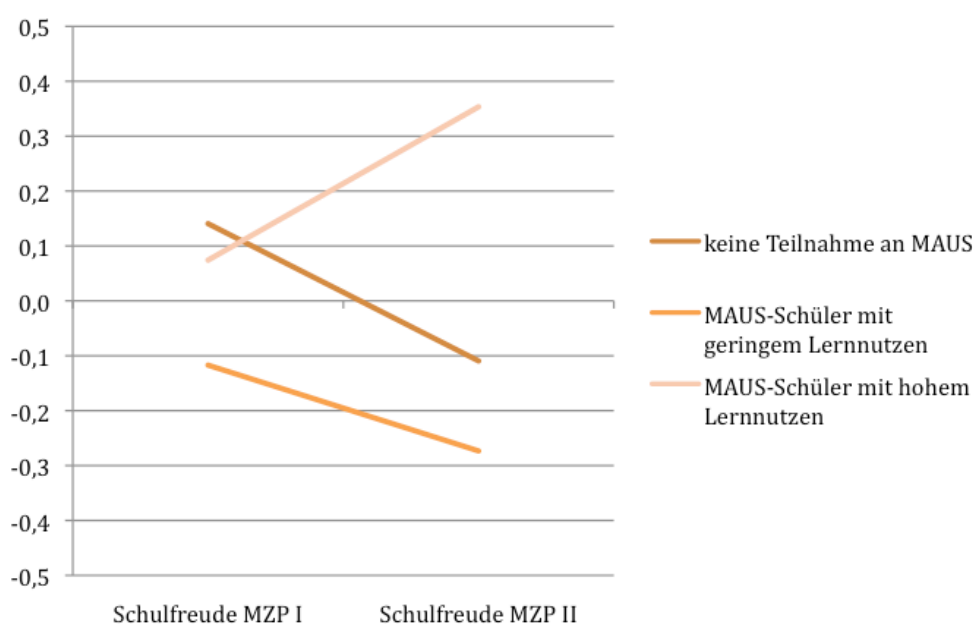


Abbildung 11: Entwicklung der Schulfreude in der Primarstufe nach Teilnahme an und Zufriedenheit mit MAUS-Kursen

Wie die Input-Evaluation zeigen konnte, spielen die Schulleistungen hinsichtlich der Zielsetzungen des Förderprogramms eine zentrale Rolle. MAUS-Schüler mit geringem Lernnutzen zeichneten sich zu Beginn der Maßnahme durch deutlich überdurchschnittliche Leistungen aus, was erneut auf spezifische Selektionseffekte an den Grundschulen hinweist. Dass sich die Leistungen dieser Schüler zum Ende der vierten Klasse auf nur noch knapp überdurchschnittlichem Niveau bewegen,

spricht zumindest nicht für einen Erfolg bei der beabsichtigten Stabilisierung stärkerer Schüler durch die MAUS-Förderung. Positiv erscheint aber die tendenzielle Verbesserung der Schulleistungen von MAUS-Schülern mit hohem Lernnutzen. Bei ihnen waren zu Beginn die durchschnittlich schlechtesten Noten zu vermerken. Zum Ende des vierten Schuljahres haben sie sich den vormals leistungsstärksten Schülern angleichen können. Schüler, die nicht an dem Förderprogramm beteiligt waren, blieben nahezu unverändert auf ihrem Anfangsniveau. Damit haben sich die drei Gruppen von Schülern zum Ende des vierten Schuljahres einander erkennbar angenähert.

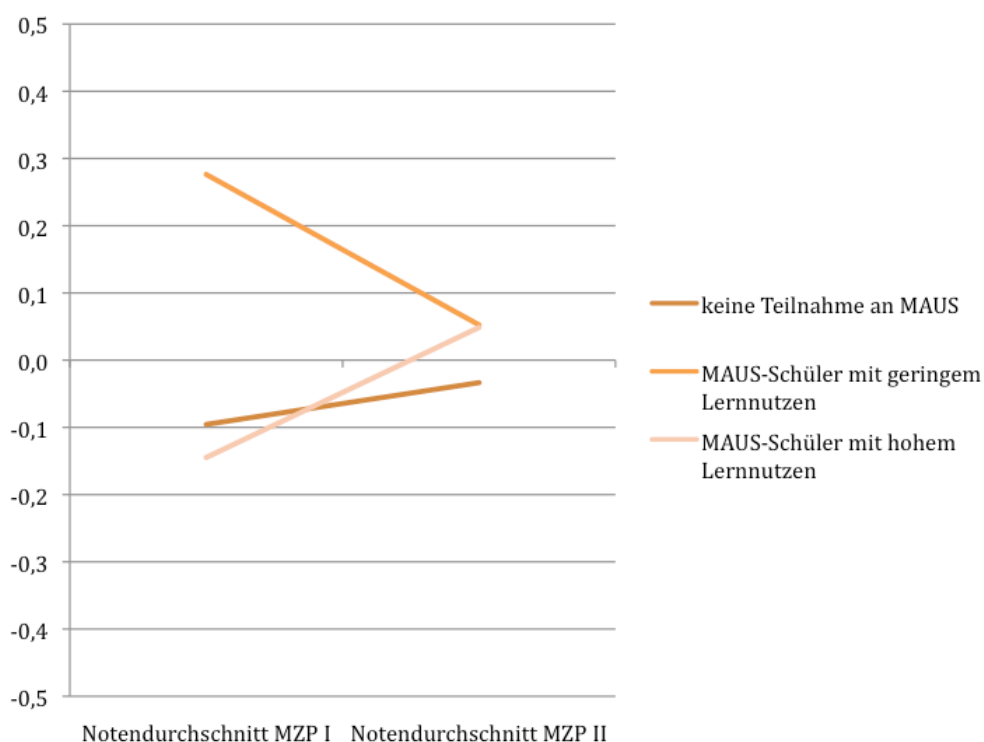


Abbildung 11: Entwicklung des Notendurchschnitts in der Primarstufe nach Teilnahme an und Zufriedenheit mit MAUS-Kursen

7.2 Sekundarstufe

MAUS-Schüler der Sekundarstufe schätzen ihren Lernnutzen durch die Teilnahme an MAUS-Kursen im Schnitt niedriger ein als die Primarschüler, $M=2,38$ ($SD=0,82$). Die Messung des Lernnutzens erfolgte auch hier, indem die Schüler verschiedene Aspekte ihrer mit der Förderung verbundenen Lernentwicklung beurteilten.

Gruppe	Absolute Anzahl	Anzahl in Prozent
keine Teilnahme an MAUS	150	54,2%
MAUS-Schüler mit geringem Lernnutzen	74	26,7%
MAUS-Schüler mit hohem Lernnutzen	53	19,1%

Die Schüler der Sekundarstufe wurden in drei Gruppen eingeteilt: keine Teilnahme an MAUS, MAUS-Schüler mit geringem bzw. hohem Lernnutzen.

Im Schnitt blicken die MAUS-Schüler der Sekundarstufe mit einer etwas niedrigeren Wertschätzung auf das MAUS-Projekt zurück als die Primarschüler. Der Mittelwert liegt bei 2,81 (SD=0,74). Damit liegt die Wertschätzung des Angebots zwar über dem theoretischen Durchschnittswert von 2,5, verweist auf zugleich wie der eher niedrige Mittelwert des wahrgenommenen Lernnutzens darauf, dass es eine Reihe von Schülern gibt, die mit ihrer Teilnahme an MAUS eher unzufrieden sind. Dies wird auch angesichts der Anzahl der Schüler mit hohem Lernnutzen erkennbar. Ihrer Gruppe gehören lediglich 19,1% der Schüler aus der Sekundarstufe an.

Schulische Entwicklung in der Sekundarstufe

Die Lernziel-Orientierung der Schülergruppen liegt zu Beginn der Maßnahme auf einem ähnlichen Niveau. Dies deutet darauf hin, dass weder eine über- noch eine unterdurchschnittliche Lernziel-Orientierung bei der Auswahl zu fördernder Schüler eine Rolle spielte. Im Verlauf der Maßnahme ist für Schüler mit hohem Lernnutzen ein leichter Zuwachs der lernförderlichen motivationalen Ausrichtung zu verzeichnen, während sich bei den übrigen Schülern keine Veränderungen feststellen lassen. Damit deutet sich für die zahlenmäßig kleinste Gruppe der Schüler mit hohem Lernnutzen eine positive Entwicklung der Lernmotivation im Laufe ihrer Teilnahme an MAUS an. Dieser vorsichtig zu interpretierende Befund weist auf das Potential des Förderprogramms hin. Wenn Schüler die Förderung als nützlich für ihr schulisches Fortkommen erachten, neigen sie auch eher zu günstigen lernbezogenen Einstellungen, wollen ihre Fähigkeiten erweitern und zeigen Interesse an neuen Lerninhalten.

Steigerung der Lernziel-orientierung

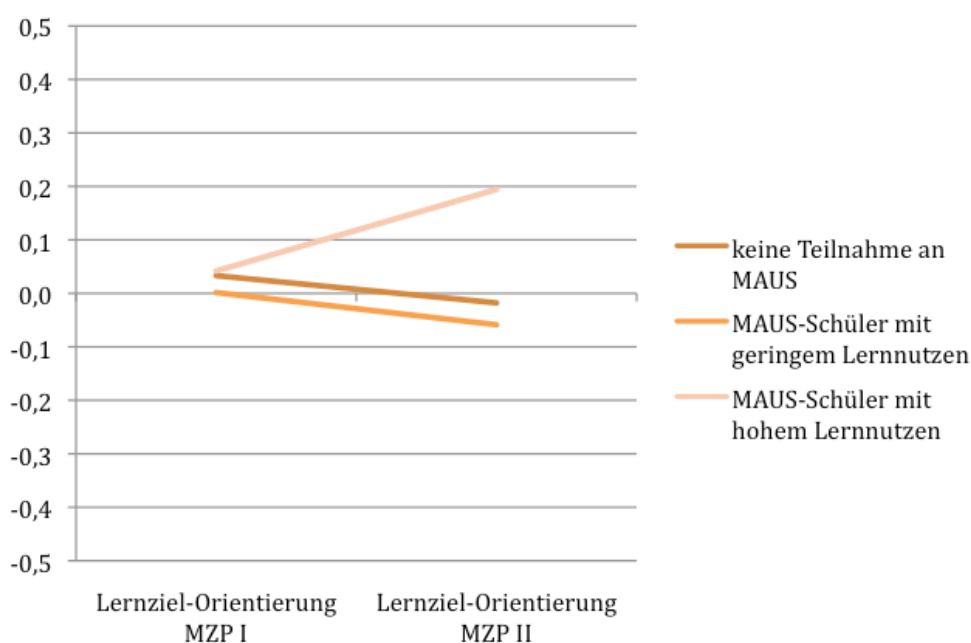


Abbildung 12: Entwicklung der Lernziel in der Sekundarstufe nach Teilnahme an und Zufriedenheit mit MAUS-Kursen

In ihrer Tendenz zur Vermeidung schulischer Anstrengungen liegen MAUS-Schüler und jene Schüler, die nicht gefördert wurden, zu Beginn des Projekts nahe beieinander. Die Entwicklung der Arbeitsvermeidung der Schüler im Projektverlauf offenbart keine klaren Veränderungen. Lediglich die paradox anmutende tendenzielle Abnahme lernhinderlicher Einstellungen bei Schülern, die mit ihrer Teilnahme an MAUS nur einen geringen Nutzen verbinden, fällt in den Blick.

Keine Veränderung der Arbeitsvermeidung

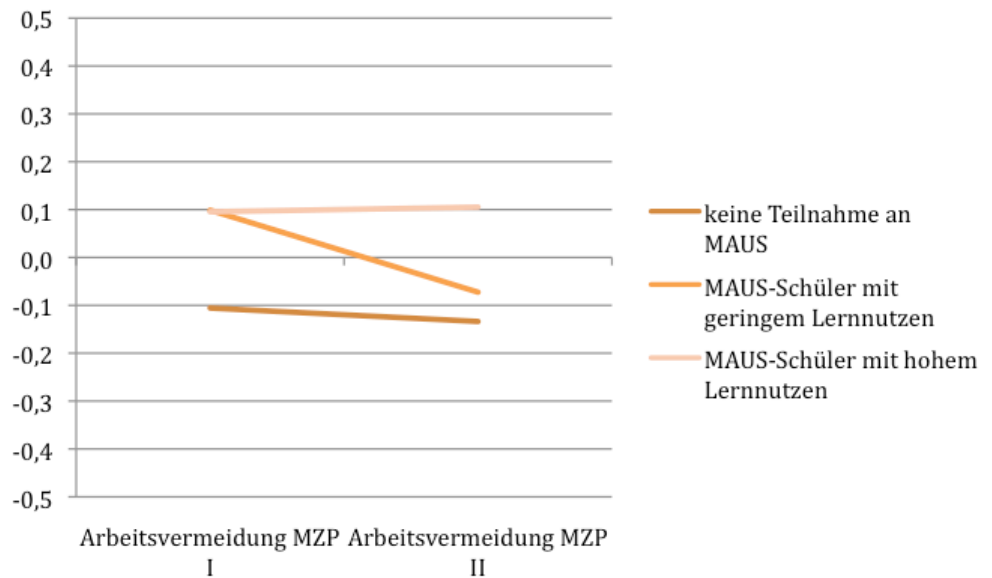


Abbildung 13: Entwicklung der Arbeitsvermeidung in der Sekundarstufe nach Teilnahme an und Zufriedenheit mit MAUS-Kursen

Die Förderung des Selbstkonzepts bzw. des Selbstvertrauens nimmt bei den Zielsetzungen in der Sekundarstufe einen hohen Stellenwert ein. Daher ist die Ausprägung des Selbstkonzepts zu Beginn des Projekts von besonderem Interesse hinsichtlich der Auswahl zu fördernder Schüler. Tatsächlich ist das Selbstkonzept nicht geförderter Schüler im Schnitt zum ersten Messzeitpunkt höher als das der MAUS-Schüler. Im Laufe des Förderprogramms haben sich die MAUS-Schüler mit hohem Lernnutzen den nicht geförderten Schülern angenähert, deren Selbstkonzept wie das der MAUS-Schüler mit geringem Lernnutzen zum zweiten Messzeitpunkt leicht gesunken ist. Zunächst ist demnach festzustellen, dass sich das Selbstkonzept eines Teils der MAUS-Schüler positiv entwickeln konnte. Ein anderer Teil der Schüler verliert hingegen tendenziell an Selbstvertrauen während ihrer Teilnahme an den als wenig nützlich erlebten Förderkursen.

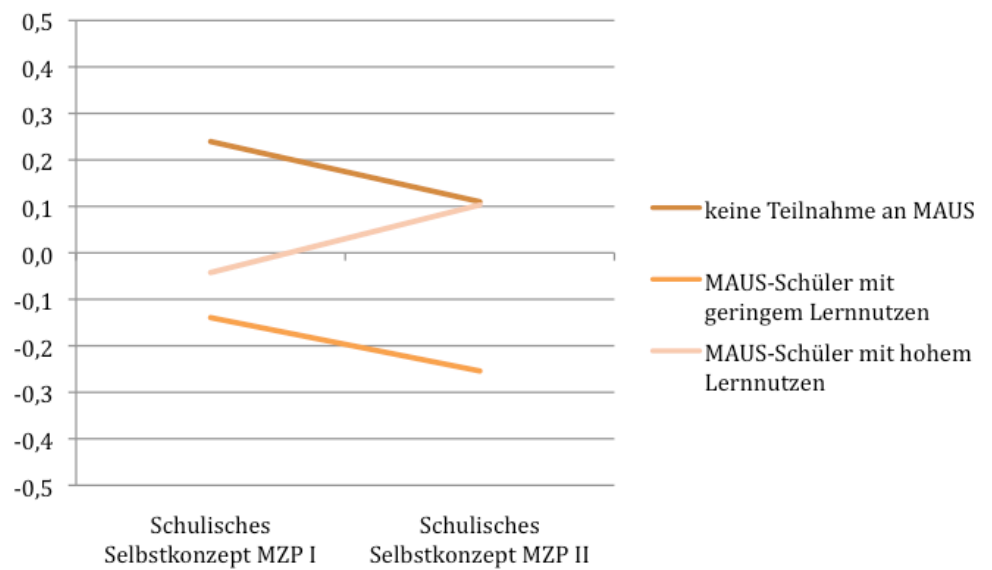


Abbildung 14: Entwicklung des schulischen Selbstkonzepts in der Sekundarstufe nach Teilnahme an und Zufriedenheit mit MAUS-Kursen

Ein deutlicheres Bild zeigt wie schon bei den Primarschülern die Entwicklung der

Schulfreude der Schüler. Bei geförderten Schülern mit geringem Lernnutzen verharret die Schulfreude zum Ende des Projekts auf dem schon eingangs gemessenen unterdurchschnittlichen Niveau. Auch bei nicht geförderten Schülern ist die üblicherweise im Laufe der Schulzeit zu beobachtende Abnahme der Schulfreude zu erkennen. Am offensichtlichsten ist allerdings die Zunahme der Schulfreude bei MAUS-Schülern mit hohem Lernnutzen. Schüler, welche in der nachmittäglichen Förderung einen persönlichen Nutzen erkennen, gelangen offenbar über die Zeit hinweg zu einer deutlich überdurchschnittlich ausgeprägten positiven Sicht auf das schulische Lernen. Einschränkend ist hier lediglich zu vermerken, dass die Schulfreude dieser Gruppe von Schülern bereits zu Projektbeginn leicht überdurchschnittlich. Somit lässt sich treffender von einer Verstetigung ihrer überdurchschnittlichen Schulfreude sprechen.

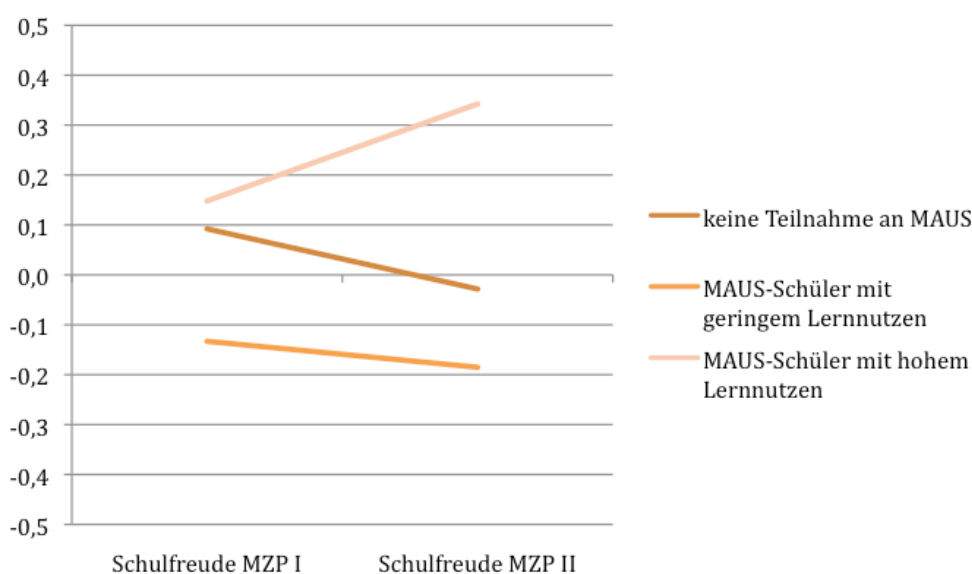


Abbildung 15: Entwicklung der Schulfreude in der Sekundarstufe nach Teilnahme an und Zufriedenheit mit MAUS-Kursen

Wie die Betonung der Leistungsförderung in der Sekundarstufe vermuten lässt, hatten die nicht geförderten Schüler zu Beginn des Projekts überdurchschnittlich gute Noten und zählten zu keiner Zeit zu den leistungsschwachen, gefährdeten Schülern. Bei der Entwicklung der Noten vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt sind nur schwache Tendenzen auszumachen. Die Schulleistungen nicht geförderter Schüler und geförderter Schüler mit geringem Lernnutzen nehmen relativ zu den Leistungen ihrer Mitschüler leicht ab. Gerade bei Schülern mit geringem Lernnutzen ist diese Entwicklung erwartungskonform und deutet auf realistische Selbsteinschätzungen hinsichtlich des Lernnutzens hin: die Förderung hat ihnen tatsächlich nicht dabei geholfen, sich leistungsmäßig zu verbessern. Bei MAUS-Schülern mit hohem Lernnutzen ist eine Stabilisierung der Schulnoten zu konstatieren. Sie bleiben leicht unterdurchschnittlich. Die Verläufe legen die Vermutung nahe, dass durch die Förderung im Schnitt keine deutlichen Leistungszuwächse erzielt werden konnten.

7.3 Fazit

MAUS-Schüler nach Zufriedenheit mit dem Angebot betrachten

Die Output-Evaluation nimmt die Entwicklung von Schülern, die während der Pilotphase des MAUS-Projekts an Förderangeboten teilgenommen haben, in den Blick und setzt ihre aktuellen schul- und lernbezogenen Einstellungen in Beziehung zu ihren Eingangsvoraussetzungen. Einstellungen sowie Schulleistungen dienen dabei als Kriterien für erzielte Bildungserfolge. Die Gegenüberstellung der MAUS-Schüler mit nicht geförderten Schülern gestattet zusätzlich Aussagen über die Auswahl der Schüler mit Förderbedarf. Der Vergleich der schulischen Entwicklungsverläufe von geförderten und nicht geförderten Schülern bietet Ansatzpunkte zur Beurteilung der Qualität des Fördersystems. Indem MAUS-Schüler entsprechend ihres selbst eingeschätzten Lernnutzens getrennt betrachtet werden, lassen sich differenzierte Bewertungen unter Berücksichtigung der Heterogenität geförderter Schüler vornehmen.

Förderung der Schulleistungen gelingt tendenziell im Primarbereich

Die Förderung der Schulleistungen stellte laut Schulen und gemäß der Intention des Projektinitiators ein Hauptziel des Projekts dar. Auf Seiten der Primarschüler sind Verbesserungen im Notenbereich zu erkennen, wenn diese Schüler mit ihrer Teilnahme an Förderkursen einen hohen Lernnutzen verbinden. Zu Beginn der Maßnahme hatte ein Teil der geförderten Schüler bereits überdurchschnittlich gute Noten. Diese Schüler, die ihren Lernnutzen durch MAUS eher gering einschätzten, haben sich den anderen geförderten Schülern zum Ende des vierten Schuljahres angeglichen. Was für erstere einen Leistungsabfall, für die letzteren einen Notenanstieg bedeutete. Gleichwohl bewegen sich die durchschnittlichen Veränderungen hier im Bereich von Zehntelnoten, sind also nur als Tendenzen zu sehen.

In der Sekundarstufe ist keine Tendenz zur Leistungsverbesserung erkennbar. Lediglich eine Stabilisierung der Schulleistungen bei Schülern, die ihren Lernnutzen als hoch einschätzen, auf leicht unterdurchschnittlichem Niveau gibt einen zaghaften Hinweis auf das Gelingen der leistungsbezogenen Förderung.

Zufriedene MAUS-Schüler gewinnen an Selbstvertrauen

Die Persönlichkeitsförderung, vor allem die Unterstützung von Schülern mit geringem Selbstvertrauen, bildete ein weiteres von den Schulen für wichtig erachtetes Ziel des Programms. Für die MAUS-Schüler der Primarstufe mit hohem Lernnutzen deutet sich eine positive Entwicklung des Selbstkonzepts über den Projektzeitraum hinweg an. Geförderte Primarschüler mit niedrigem Lernnutzen dagegen büßen Selbstvertrauen ein und nehmen zum Projektende eine unterdurchschnittliche Position in ihrer Klasse ein.

MAUS-Schüler an weiterführenden Schulen weisen beim Selbstkonzept im Verlauf eine ähnliche Entwicklung auf wie die Primarschüler. Hier gewinnen MAUS-Schüler mit hohem Lernnutzen an Selbstvertrauen, während die übrigen Schüler in Relation zu ihren Klassenkameraden im Schnitt gegen Ende des Projekts weniger Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zeigen.

Ausbaufähige Förderung der Lernmotivation

Die Lernmotivation der verschiedenen Schülergruppen ändert sich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt kaum. Lediglich die Lernziel-Orientierung von MAUS-Schülern mit hohem Lernnutzen hält sich auf überdurchschnittlichem Niveau,

während diejenige anderer MAUS-Schüler tendenziell abnimmt. Schüler, die nicht gefördert wurden, weisen zum zweiten Messzeitpunkt im Vergleich mit ihren Mitschülern eine höhere Lernziel-Orientierung als noch eineinhalb Jahre zuvor. Bei den Schülern der Sekundarstufe ist eine leichte Erhöhung der Lernziel-Orientierung zu erkennen, wenn sie an MAUS-Kursen teilgenommen und die Förderung als nützlich erlebt haben.

Angesichts der Entwicklung der Schulfreude im Verlauf des MAUS-Projekts kann von einer präventiven Wirkung des Förderangebots ausgegangen werden, wenn Schüler dieses als nützlich einstufen. Die Schulfreude dieser MAUS-Schüler liegt zum zweiten Messzeitpunkt über der ihrer Klassenkameraden, bei denen sich das übliche Absinken der Schulfreude im Laufe der Schulzeit andeutet. In dieser Entwicklung zeigt sich das Potential der Maßnahme, das es weiter zu entfalten gilt. Offenbar war es bei einem Teil der Schüler möglich, mit Hilfe des Förderangebots vor zunehmender Schulumüdigkeit zu schützen.

MAUS stärker in Richtung Selbstkonzept- und Schulfreude-Förderung entwickeln

In der Stärkung des Selbstkonzepts und der Schulfreude bei MAUS-Schülern, die einen hohen Lernnutzen angeben, sind erste Erfolge bei der Förderung zu erkennen. Zugleich bildet die Gruppe dieser Schüler weder in Primar- noch in Sekundarstufe die Mehrheit. Insofern können die Akteure an den Schulen davon ausgehen, dass durch die Förderung prinzipiell auf eine positive Entwicklung hingewirkt werden kann. Der Anteil von MAUS-Schülern, die ihren Lernnutzen durch die Förderung für gering halten und bei denen keine positive Entwicklung erkennbar ist, ruft allerdings zu intensiver Arbeit an der Optimierung des Förderprogramms auf. Die Zufriedenheit der Schüler mit den Förderlehrern, ihr Wohlbefinden in den Kursen und die Wertschätzung, die sie dem Angebot grundsätzlich entgegen bringen, bilden beste Voraussetzungen für den weiteren Ausbau des Angebots und dessen optimale Justierung.

8 Empfehlungen für MAUS II

Mit der Projektphase im Zeitraum von 2008 bis 2010 ist der erste Teil des Mannheimer Unterstützungssystems Schule abgelaufen. Der vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse der begleitenden Evaluation dar. Die bei der Begleitstudie gewonnenen Erkenntnisse auf solider Datenbasis ermöglichen Empfehlungen für die zweite und weitere Projektphasen von MAUS, deren Umsetzung für eine Optimierung des ab 2010 startenden Programms MAUS II mit Nachdruck empfohlen wird.

Empfehlungen für Veränderungen betonen naturgemäß Optimierungsmöglichkeiten und vernachlässigen in der Perspektive Stärken einer Maßnahme. Bevor auf die Empfehlungen im Einzelnen eingegangen wird, sind daher zunächst die Stärken des Programms explizit zu betonen. Die Stärken werden insgesamt vor dem Hintergrund der vergleichsweise kurzen Laufzeit der Maßnahme und der raschen Implementation des Programms gesehen.

8.1 Stärken von MAUS I

Insgesamt ist der enorme Arbeitsaufwand zu würdigen, den alle Beteiligten in den Aufbau des Programms investiert haben. Verschiedene Beteiligte betonen diesen Aufwand und sehen ihn vor dem Hintergrund des erwarteten Nutzens als gerechtfertigt an. Ferner wird bei allen Beteiligten die hohe Motivation zur Umsetzung der Maßnahme und der unbedingte Wille, dieses zum Erfolg zu führen, sichtbar. Dies ist bei der Heterogenität der beteiligten Institutionen und Akteure nicht erwartbar und stellt einen wesentlichen Grundstein für innovative pädagogische Konzepte dar. Die hohe Bewerbungsbeteiligung für MAUS II kann als Indiz und als selbstaufgelegte Verpflichtung gewertet werden, die hohe Erfolgsmotivation weiterhin aufrecht zu erhalten.

Eine weitere Stärke von MAUS ist in der raschen Entscheidung der Schulen für eine Profilbildung der zu fördernden Bereiche zu sehen. Zeitnah zum Umsetzungsbeginn haben die Schulen konkrete Vorstellungen über die Bedarfe entwickelt und diese in Abfragen von Förderangeboten an die Anbieter kanalisiert. Auch wird bei den Schulen das Bestreben sichtbar, die neuen Förderangebote in das pädagogische Profil der Schulen einzupassen und als Baustein einer übergeordneten Schulkultur zu betrachten. Hier ist eine Weiterentwicklung zur Homogenisierung von pädagogischem Profil und Abfrage von Förderbedarfen eine erwartbare und wünschenswerte Entwicklung.

Schließlich zeigt die Begleitstudie bereits erste Wirkungen bei den Schülerinnen und Schülern. Kurzfristige Leistungsveränderungen sind zu Beginn der Evaluation nicht erwartbar gewesen, treten aber dennoch in einigen Teilen auf. Dies muss als surplus von MAUS gewertet werden. Zentraler ist, dass bei gegebenem subjektiven Lernnutzen MAUS bei Schülern der Primar- und Sekundarstufe dazu beiträgt, entweder allgemeinen negativen Trends - wie sinkender Schulfreude - entgegenzuwirken, oder aber lernrelevante Persönlichkeitsmerkmale wie Zielorientierung oder Arbeitsvermeidung positiv zu beeinflussen. Diese Entwicklung stellt einen sehr guten Ansatzpunkt für zukünftige Arbeiten in dem Programm dar, die noch deutlich ausgebaut werden kann.

Nicht zuletzt stellt MAUS eine schulisch-kommunale Kooperation dar, die in ihren Strukturen und Zielen Modellcharakter besitzt und weiter verfolgt werden sollte.

Hoher Arbeits- und Organisationsaufwand

Profilbildung bei Auswahl von MAUS-Kursen

Erste Wirkungen von MAUS

8.2 Empfehlungen zur Optimierung von MAUS

Die skizzierten Stärken in ihrer Auswahl begründen eine Empfehlung, MAUS als Fördermodell auch in Zukunft fortzuführen. Diese Empfehlung wird aber deutlich mit der Erwartung verbunden, MAUS weiter zu entwickeln und Optimierungsmöglichkeiten weitestgehend auszuschöpfen. Es muss konstatiert werden, dass MAUS die im Programm skizzierten Ziele noch nicht erreicht hat. Gründe hierfür sind zum einen Zielsetzungen, die zu Beginn der Maßnahme sinnhaft adjustabel gewesen sind. Dies betrifft weniger deren Inhalte als den angestrebten Zeitrahmen ihrer Realisierung. Innovationen, zumal im pädagogischen Bereich, benötigen einen längeren als den ersten Programmzeitraum (Reinders, Gräsel & Ditton, 2011).

Eine Intensivierung der Zielerreichung wird auf Basis der bisherigen Evaluationsergebnisse erwartet, wenn die folgenden Maßnahmen in MAUS zukünftig integriert werden.

Einrichtung einer zentralen Koordinationsstelle

An verschiedenen Stellen der Input- und Prozessevaluation wurde deutlich, dass verbesserte Kommunikation zwischen allen Akteuren gewünscht wird. Diese Kommunikation betrifft zum einen strukturelle Aspekte der Implementation der Maßnahme, zum anderen den inhaltlichen Austausch über pädagogische Konzepte. Eine zentrale Koordinationsstelle mit neutraler Position ermöglicht die Verbesserung der Kommunikationswege.

Funktion der Stelle muss sein, den Kontakt zwischen den Akteuren herzustellen, aufrecht zu erhalten und ggf. zu moderieren. Die zweite wesentliche Funktion muss sein, die schulischen Anfragen an inhaltlichen Förderkursen mit den Angeboten der Förderanbieter abzugleichen und eine bestmögliche Passung herzustellen. Da die Schulen keinen Überblick über das Förderangebot aller Anbieter haben (können), wird hier die Minderung von Umsetzungs- und Passungsverlusten erwartet.

Gleichwohl der Einzug einer neuen Strukturebene auch organisationale Veränderungen und Herausforderungen und zudem weitere Kosten mit sich bringt, wird vor dem Hintergrund der Evaluation ein Nutzen erwartet, der die Fördermöglichkeiten der Schüler optimiert.

Fortbildung der Lehrkräfte in der Fähigkeitsdiagnostik

Diese Empfehlung basiert aus Erkenntnissen der Input-Evaluation, insbesondere der Befragung der Schüler zu ihrem Ist-Stand selbstperzipierter Kompetenzen. Hier zeigen die Befunde auf, dass Schüler nicht durchgängig zielgenau identifiziert werden können und entsprechend die Passung von Förderbedarf und -angebot Ausbaumöglichkeiten bietet. Die vorschlagenden Lehrkräfte müssen daher darin geschult werden, Fähigkeiten der Schüler zu erkennen und im Hinblick auf das Spektrum möglicher Förderkurse zu gruppieren.

Diese Fortbildung wird als externe Schulung durch ausgebildete Schulpsychologen anempfohlen und es soll auf ein Multiplikatoren-Prinzip verzichtet werden, da dieses Wissensverluste erwarten lässt. Vielmehr sollen alle Lehrkräfte der betreffenden Klassenstufen an einer solchen Fortbildung teilnehmen. Unklare Entscheidungen über einzelne Schüler sollen durch externe Schulpsychologen gesondert geprüft werden.

Hinsichtlich dieser Diagnostik wird explizit darauf verwiesen, dass sie sowohl in Richtung leistungsschwacher als auch in Richtung begabungsrelevanter Merkmale erfolgen soll. Bei der Identifikation besonders begabter Schüler könnte eine Kooperation mit der Kinderakademie Mannheim erfolgen.

Sicherstellung pädagogischer und fachlicher Eignung der Förderlehrer

Die große Variation im wahrgenommenen Lernnutzen der MAUS-Kurse ist einerseits Ausdruck individueller Wertschätzungen und Einstellungen der Schüler. Variierende Zufriedenheit der Schüler mit MAUS-Kursen ist nicht gleichzusetzen mit variierender Qualität. Dennoch sind die Zufriedenheitsschwankungen bei den Schülern auch Anzeichen für eine variierende Qualität. Hier scheint ein strukturelles Merkmal von MAUS durch. In MAUS ist keine systematische, über alle Förderanbieter hinweg einheitliche Fortbildung der Förderlehrer in pädagogisch-didaktischer Hinsicht implementiert. Angesichts der hohen Zahl an Förderkräften mit sehr unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen und berufsbiographischen Hintergründen sind Qualitätsschwankungen erwartbar und gleichzeitig grundsätzlich veränderbar.

Es werden Fortbildungsschwerpunkte in der Primarstufe im didaktischen und nachgeordnet im fachlichen und in der Sekundarstufe im fachlichen und nachgeordnet im didaktischen Bereich angeraten. Diese Prioritäten stellen bereits eine Konzession an die ökonomischen Grenzen einer solchen Fortbildung dar. Optimalerweise sollten in beiden Schulstufen beide Kompetenzbereiche einer Fortbildung unterzogen werden.

Die fachliche Fortbildung soll, auch um den nachfolgenden Punkten gerecht zu werden, durch die Lehrkräfte derjenigen Schulen erfolgen, an denen die Förderlehrer (auch) eingesetzt sind. Hierdurch wird nicht nur die fachliche Eignung der Förderlehrer erhöht, sondern zugleich der Kontakt zwischen Lehrern und Förderkräften intensiviert. Die didaktische Fortbildung erfolgt idealerweise durch eine Kooperation mit der PH Heidelberg.

Intensivierung der Kommunikation zwischen Förder- und Lehrkräften

Die Begleitstudie zeigt nicht nur eine generelle Möglichkeit der Intensivierung von Kommunikation, sondern auch spezifisch eine Verbesserung des Austauschs zwischen Förderkräften und denjenigen Lehrern an, deren Schüler an MAUS-Kursen der Förderkräfte teilnehmen. Es muss zwingend ein besserer Austausch über im Unterricht behandelte Inhalte, individuelle Förderbedarfe und individuelle Fortschritte der Schüler erfolgen. Nur durch diese Vernetzung der pädagogischen Kräfte kann ein Mindestmaß an gemeinsamer Mitwirkung an der Förderung einzelner Schüler sicher gestellt werden. Es wird empfohlen, dass dieser Austausch in Form einer zweiwöchentlichen Sprechstunde institutionalisiert wird.

Literaturverzeichnis

Baumert, J., Köller, O. & Rost, J. (1998): Zielorientierung. Ihr typologischer Charakter und ihre Entwicklung im frühen Jugendalter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 30/3, S. 128-138.

Beschlussvorlage Nr. 401/2008 vom 1.6.2008 der Stadt Mannheim: http://webkosima.mannheim.de/webkosima_vorlagen/401_2008.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. (2009): Evaluation und Qualitätssicherung. In: Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 607-626.

Fend, H. (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Motivation und Selbstachtung. In: (ders.): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bern: Huber.

Marsh, H. W. (1990): A multidimensional, hierarchical selfconcept: Theoretical and empirical justification. In: Educational. Psychological Review, S. 277-172.

Reinders, H., Gräsel, C. & Ditton, H. (2011). Praxisbezug Empirischer Bildungsforschung. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hg.), Lehrbuch Empirische Bildungsforschung (Bd. 2, S. 219-231). Wiesbaden: VS Verlag.

Rheinberg, F. (2008): Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.

Schütz, A. (2000): Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz. Stuttgart: Kohlhammer.

Shavelson, R. J.; Hubner, J. J. & Stanton, G. C (1976): Validation of construct interpretations. In: Review of Educational Research, 46. S. 407-441.

Stufflebeam, D. (2001): The CIPP Model for Evaluation. In: Stufflebeam, D.; Madaus, G. & Kellaghan, T. (Hrsg.): Evaluation in Education and Human Services, Volume 49, III, S. 279-317.

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.

Die Autoren



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.



Frederick de Moll, Diplom-Pädagoge, ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung der Universität Würzburg und Stipendiat der Eliteförderung des Landes bayern. Forschungsschwerpunkte sind die Evaluation pädagogischer Maßnahmen sowie die Entwicklung lernrelevanter Persönlichkeitsmerkmale in Kindheit und Jugend.

Zitation dieser Publikation

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.