



Lehrstuhl Empirische
Bildungsforschung

Evaluation aus systemtheoretischer Perspektive

Eine empirische Analyse zur Klassifikation
stakeholderspezifischer Erwartungsstile

Vanessa Worresch

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

Tel.: +49 931 31-85563

Fax: +49 931 31-84624

bildungsforschung@uni-wuerzburg.de
<https://bildungsforschung.uni-wuerzburg.de>

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

Universitätsbibliothek Würzburg
Am Hubland
97074 Würzburg

Tel.: +49 931 31-85906

Fax: +49 931 31-85970

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

ISSN 1867-9994

ISBN 978-3-945459-37-9

Evaluation aus systemtheoretischer Perspektive.

**Eine empirische Analyse zur Klassifikation
stakeholderspezifischer Erwartungsstile.**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde der

Fakultät für Humanwissenschaften

der

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Vorgelegt von

Vanessa Worresch

aus Würzburg

Würzburg

2021

Erstgutachter: Professor Dr. Heinz Reinders

Zweitgutachter: Professor Dr. Roland Stein

Tag des Kolloquiums: 22.07.2021

Zusammenfassung

Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Evaluationspraxis, welche als Bindeglied zwischen pädagogischer Theorie und Praxis verstanden wird. Es wird eine theoretische Betrachtung eines umfangreichen Evaluationsprojekts vorgenommen. Hierfür wird zunächst eine Sekundäranalyse bestehender empirischer Daten einer sechsjährigen Evaluation durchgeführt und anschließend die Evaluationspraxis aus einer Metaperspektive kritisch betrachtet.

Ausgehend von der Theorie sozialer Systeme nach Luhmann (1984) werden drei Fragestellungen fokussiert, welche sich auf den Transfer und die Implementation von Evaluationsbefunden beziehen. Zunächst wird geprüft, ob sich die systemtheoretische Differenzierung von kognitiver und normativer Modalisierung von Erwartungen datengestützt nachweisen lässt. Daraufhin werden Veränderungen der Erwartungsstile über die Zeit betrachtet. Abschließend werden systemspezifische Logiken und deren Einfluss auf den Evaluationsprozess einerseits und die Nutzung von Evaluationsbefunden andererseits fokussiert.

Zur Untersuchung der Forschungsfragen wird das empirische Material der sechsjährigen Evaluation des kommunalen Förderprogramms „Mannheimer Unterstützungssystem Schule“ herangezogen. Die qualitativen Daten der wissenschaftlichen Begleitung werden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet, bestehende quantitative Ergebnisse werden ergänzend einbezogen.

Die zentralen Befunde der Arbeit zeigen, dass über die Zusammenführung der Theorie sozialer Systeme nach Luhmann (1984) und empirischem Datenmaterial wesentliche Prozesse und Strukturen der Evaluationspraxis in gewissem Maß systematisch entflochten werden können. Als zwei entscheidende Faktoren gelingender Evaluation stellen sich dabei zum einen der Erwartungsstil der Systeme und zum anderen die strukturelle Kopplung zwischen evaluierendem und evaluiertem System heraus.

Abstract

The thesis' objective is to research evaluation practice, which is understood as a link between pedagogical theory and practice. A theoretical examination of an extensive evaluation project is undertaken. For this purpose, a secondary analysis of existing empirical data of a six-year evaluation is carried out. The evaluation practice is subsequently viewed critically from a metaperspective.

Based on the theory of social systems according to Luhmann (1984), three questions relating to the transfer and implementation of evaluation findings are focused on. First, it is examined whether the system-theoretical differentiation of cognitive and normative modalization of expectations can be demonstrated in a data-based manner. Secondly, changes in expectation styles over time are considered. Finally, system-specific logics and their influence on the evaluation process on the one hand and the use of evaluation findings on the other are focused on.

The basis for this research is the empirical material of the six-year evaluation of the municipal support program "Mannheimer Unterstützungssystem Schule". The qualitative data gathered as part of that evaluation is analyzed using qualitative content analysis according to Mayring (2015) and supported by existing quantitative results.

The central findings of this thesis show, that by bringing together Luhmann's (1984) theory of social systems with empirical data material, essential processes and structures of evaluation practice can, to a certain extent, be systematically unraveled. Two decisive factors for successful evaluation are the expectation style of the systems as well as the structural coupling between the evaluating and the evaluated system.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Der Evaluationsgegenstand: das „Mannheimer Unterstützungssystem Schule“ (MAUS) ..	6
3	Die Programmevaluation.....	10
3.1	Evaluationsdesign.....	10
3.2	Untersuchungsdesgin.....	15
4	Evaluation im Bildungsbereich	20
4.1	Begriffsdefinition und theoretische Einordnung.....	21
4.1.1	Evaluation und Evaluationsforschung.....	21
4.1.2	Evaluation und Wissenschaft	23
4.2	Evaluationsfunktionen und -arten	23
4.2.1	Ziele und Rollen von Evaluation.....	23
4.2.2	Evaluationsaufgaben und -arten	25
4.3	Evaluationsstandards	28
4.3.1	Entwicklung	28
4.3.2	Zielsetzung und -gruppe.....	28
4.3.3	Leitsätze	29
4.3.4	Anwendung	30
4.4	Stakeholder bei Evaluation.....	30
4.4.1	Begriffsdefinition und Einteilung.....	30
4.4.2	Interessenslagen und -konflikte.....	31
4.4.3	Reporting.....	33
4.4.4	Grundlagen für die Akzeptanz von Evaluationsmaßnahmen.....	34
4.4.5	Partizipative Evaluation	34
4.4.6	Stakeholder-Netzwerk.....	35
4.5	Bezug zur Programmevaluation MAUSEval.....	39
5	Transfer- und Implementationsforschung im Evaluationskontext.....	43
5.1	Begriffsdefinitionen.....	43
5.2	Nutzung von Evaluationsergebnissen	44
5.2.1	Gründe der Theorie-Praxis-Diskrepanz	45
5.2.2	Selektive Nutzung von Evaluationsstudien.....	47
5.2.3	Dimensionen der Evaluationsnutzung.....	47
5.2.4	Typen der Evaluationsnutzung.....	48

5.2.5	Empirische Befunde zum Transfer und zur Umsetzung von Evaluationsbefunden.	49
5.2.6	Bedingungen erfolgreichen Transfers und Strategien zur Maßnahmen- implementation.....	51
5.3	Bezug zur Programmevaluation MAUSeval.....	55
6	Die Theorie sozialer Systeme nach Luhmann.....	57
6.1	Allgemeine Systemtheorie	57
6.2	Die System-Umwelt-Differenz und die Genese sozialer Systeme.....	58
6.3	Operative Geschlossenheit	59
6.4	Operationen	60
6.5	Kommunikation als Operation sozialer Systeme	61
6.6	Autopoiesis.....	63
6.7	Komplexität.....	64
6.8	Beobachtung erster und zweiter Ordnung.....	65
6.9	Systemdifferenzierung.....	66
6.10	Selbstreferenz	67
6.11	Strukturelle Kopplung.....	68
6.12	Doppelte Kontingenzt.....	69
6.13	Erwartungsstrukturen und Irritation von Systemen	70
6.14	Anwendungsfälle sozialer Systeme.....	72
6.14.1	Interaktionssysteme.....	72
6.14.2	Gesellschaft.....	73
6.14.3	Organisationssysteme.....	74
6.15	Funktionssysteme	76
6.15.1	Wissenschaft.....	78
6.15.2	Politik	79
6.15.3	Erziehungssystem.....	81
6.16	Bezug zur Programmevaluation MAUSeval.....	84
7	Systemtheorie und Erziehungswissenschaft.....	86
7.1	Das Bildungssystem aus systemtheoretischer Perspektive	86
7.2	Besonderheiten des Erziehungssystems aus Perspektive der Systemtheorie	87
7.3	Eigenlogik und Irritation von Systemen.....	88
7.4	Forschungsrelevanz und -transfer aus systemtheoretischer Sicht	89
7.5	Evaluation aus Perspektive der Systemtheorie.....	90

8	Forschungsfragen	92
9	Theoretische Rahmung.....	94
9.1	Deskriptives Modell zu Evaluation im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Forschung und Praxis aus systemtheoretischer Perspektive	94
9.2	Systemspezifische Logiken	98
10	Methodik	102
10.1	Datenbasis	102
10.2	Auswertungsmethoden	108
10.2.1	Wissenschaftliche Handlungsempfehlungen als Auswertungsgrundlage	109
10.2.2	Qualitative Auswertungsverfahren.....	114
10.2.3	Quantitative Auswertungsverfahren.....	122
11	Ergebnisse	123
11.1	Überblick über die qualitativen Daten	123
11.2	Handlungsempfehlung 1: Einrichtung einer zentralen Koordinationsstelle	128
11.3	Handlungsempfehlung 2: Intensivierung der Fach- und Förderlehrerkooperation... ..	131
11.4	Handlungsempfehlung 3: Sicherstellung der Eignung der Förderlehrkräfte	151
11.5	Handlungsempfehlung 4: Sicherstellung der Erreichbarkeit der primären Zielgruppe von MAUS	169
11.6	Handlungsempfehlung 5: Veränderung des festgelegten Stundenkontingents pro Förderanbieter und Zielgruppe.....	197
12	Theoretische Einordnung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen	207
12.1	Lassen stakeholder-spezifische Erwartungsstile sich klassifizieren und wenn ja, inwiefern lassen sie sich klassifizieren?.....	207
12.2	Ändern stakeholder-spezifische Erwartungsstile sich über die Zeit und wenn ja, inwiefern ändern sie sich?	217
12.3	Haben stakeholder-spezifische Systemlogiken Einfluss auf den Evaluationsprozess und auf die Nutzung von Evaluationsbefunden und wenn ja, welchen?.....	219
13	Diskussion	229
14	Literaturverzeichnis.....	240
15	Abbildungsverzeichnis	249
16	Tabellenverzeichnis.....	250

1 Einleitung

Evaluationen haben in den letzten Jahrzehnten einen immer bedeutsameren Stellenwert in der Bildungslandschaft eingenommen. So zeigt sich, dass Evaluationen insbesondere in Organisationen für öffentliche Aufgaben weit verbreitet sind (Kuper, 2005, S. 8). Die wachsende Nachfrage nach Evaluationen und der zunehmende Qualitätsanspruch an Evaluation führten schließlich zur Entwicklung und Veröffentlichung von Evaluationsstandards durch die Deutsche Gesellschaft für Evaluation im Jahr 2001. Evaluation als systematische, datenbasierte Prüfung des Nutzens bzw. Wertes eines Gegenstandes (DeGEval, 2008, S. 15) zielt auf die Bereitstellung praxisrelevanten Wissens ab (Stockmann, 2002, S. 2). Passend zum Evaluationsgegenstand kann zwischen einer Reihe unterschiedlicher Evaluationsarten gewählt werden. Dabei ist die Durchführung von Evaluationen mit einer Vielzahl von Evaluationsaufgaben und -zielen, allen voran einer Optimierung der Handlungspraxis (Schneewind, 2006, S. 108), verbunden. Praxisrelevanz als zentrales Ziel von Evaluation verdeutlicht den Stellenwert von Transfer und Implementation der Evaluationsbefunde (Patton, 1988, S. 15; Rossi, Lipsey & Freeman, 2004, S. 411). Dabei sieht sich der Übergang erziehungswissenschaftlichen Wissens in die pädagogische Handlungspraxis mit etwaigen Herausforderungen konfrontiert. Die gewonnenen Erkenntnisse müssen Systemgrenzen überwinden (Keiner, 2002, S. 242), sie können vom jeweiligen sozialen Setting selektiv genutzt werden (Ackermann, 2001, S. 92) oder aber von der Verwendungslogik der pädagogischen Praxis gänzlich außer Kraft gesetzt werden (Kuper, 2008, S. 65f.). Mitunter können unterschiedliche Interessenslagen von Stakeholdern zu Spannungen und Konflikten, insbesondere zwischen Evaluierenden und Evaluierten, führen (Merkens, 2004, S. 83). Abhängig von der jeweiligen Nutzung der Evaluationsergebnisse lassen sich unterschiedliche Typen identifizieren (Stamm, 2008). Entscheidend für den Transfererfolg wissenschaftlicher Neuerungen sind im Wesentlichen Merkmale der Innovation selbst, Personenmerkmale, Merkmale der jeweiligen Institution und das Netzwerk der Einrichtung (Gräsel, 2010, S. 10ff.). Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang im Evaluationskontext eine ausreichende Einbindung unterschiedlicher Stakeholder (DeGEval, 2008, S. 27; Fleischer und Christie, 2009; Johnson et al., 2009) und die Gestaltung der Befundrückmeldung (DeGEval, 2008, S. 27). Entscheidend ist darüber hinaus, dass das Wissen externer Interventions- und Steuerungsversuche anschlussfähig an die Logik des adressierten Systems ist (Fend, 2008, S. 134f.; Zinn, 1997). Gemeinhin werden handlungssteuernde Strukturen als äußerst stabil beschrieben (Stamm, 2003, S. 25; Wahl,

2009), weshalb geplanten Systemänderungen oftmals kritisch begegnet wird (Weiss, 1988, S. 7ff.; Wottawa & Thierau, 2003).

Daran anknüpfend wird im Folgenden eine Metauntersuchung zum Transfer und zur Implementation von Evaluationsbefunden durchgeführt. Übergeordnetes Ziel der Arbeit ist es, einen Beitrag zur Forschung über Evaluation zu leisten. Dabei wird die Evaluationspraxis, die als Bindeglied zwischen pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis fungiert, auf der Grundlage umfangreicher empirischer Daten aus Perspektive der Theorie sozialer Systeme nach Luhmann (1984) in den Blick genommen und kritisch reflektiert. Die Relevanz der Fragestellung ergibt sich aus der Vielzahl an aktuell durchgeführten Evaluationen, der zunehmend hohen Erwartungshaltung an Evaluationen und der weit weniger gängigen Forschung über Evaluation.

Zur Untersuchung der übergeordneten Themenstellung und der abgeleiteten Forschungsfragen wird das empirische Datenmaterial einer breit angelegten Evaluationsstudie herangezogen. Die Daten sind im Rahmen der sechsjährigen wissenschaftlichen Begleitung des kommunal getragenen Förderprogramms „Mannheimer Unterstützungssystem Schule“ (kurz MAUS) entstanden. Zentrales Ziel des Unterstützungssystems ist die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit, wobei leistungsschwächere und bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche als Zielgruppe im Fokus stehen. Die städtische Bildungsmaßnahme umfasst in Ergänzung zum Regelunterricht zusätzliche Förderstunden an ausgewählten Mannheimer Schulen. Durchgeführt werden die Förderstunden von Dozierenden städtischer Einrichtungen, die ausgehend von ihrer unterschiedlichen Ausrichtung ein breites Angebotsspektrum zur Verfügung stellen. Dabei kann unterschieden werden zwischen Angeboten zur unterrichtsnahen Förderung und Angeboten zur Persönlichkeitsstärkung (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 401/2008, Nr. 301/2010, Nr. V033/2012 und Nr. V069/2014). Im Rahmen der Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule (kurz MAUSeval) wurde auf die Identifikation optimierungsfähiger Durchführungsstrukturen einerseits und die Prüfung der Effektivität der Bildungsmaßnahme andererseits fokussiert. Ausgehend vom Leitsatz der Qualitätssicherung wurden auf der Grundlage von einem kombinierten Einsatz qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden wissenschaftliche Handlungsempfehlungen zur optimierten Programmweiterentwicklung und -verstetigung für die einzelnen Programmphasen abgeleitet und an die Durchführungspraxis rückgemeldet (Reinders & de Moll, 2010; Worresch & Reinders, 2012; Worresch & Reinders, 2014).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, ausgewählte Bereiche auf Systemebene im Rahmen des behandelten Evaluationskomplexes auf Metaebene zu untersuchen. Die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes und der Umfang der Datengrundlage erfordern eine umfassende und ausdifferenzierte Theorieanlage. Die theoretische Grundlage der Arbeit bildet daher die Theorie sozialer Systeme mit Universalitätsanspruch bzgl. sozialer Phänomene nach Luhmann (1984). Gleichwohl soziale Systeme nach Luhmann (1984, S. 346) nicht aus Menschen bestehen, sind psychische Systeme grundlegend für ihre Genese. Durch zwischenmenschliche Kommunikation entstehen soziale Systeme (Luhmann, 2009c, S. 10). Als spezifische Operationsweise sozialer Systeme (Luhmann, 1997b, S. 438), muss Kommunikation stets anschlussfähig für weitere Kommunikation sein, um die Reproduktion eines sozialen Systems sicherzustellen (Luhmann, 2009a, S. 78). Die Gesellschaft als ein Anwendungsfall sozialer Systeme lässt sich unterteilen in unterschiedliche Funktionssysteme mit je charakteristischen gesellschaftlichen Funktionen (Luhmann, 2005, S. 329, 2009c, S. 10ff.). Systeme werden als eine Zwei-Seiten-Form beschrieben, womit die Differenz zwischen einem System und seiner individuellen Umwelt gemeint ist (Luhmann 1984, S. 35f., 2009a, S. 77). Luhmann (1997b, S. 97) nimmt an, dass Systeme sich selbst produzieren und erhalten (= Autopoiesis). Autopoietische Systeme sind operativ geschlossen, das heißt, systeminternes Operieren kann nicht in die Umwelt und die Umwelt nicht in autopoietische Prozesse eingreifen, es sei denn es bestehen strukturelle Kopplungen (Luhmann, 1997b, S. 92). Strukturelle Kopplungen können zu Irritationen in den gekoppelten Systemen führen (Luhmann, 1990, S. 165f.), wobei es sich stets um systemische Selbstirritationen und nicht um deterministische Umwelteinwirkungen handelt (Luhmann, 1997c, S. 792). Ob Irritationen zu Lernprozessen und im Zuge dessen zu systemischen Strukturveränderungen führen (Luhmann, 1997c, S. 790), hängt von der jeweiligen Erwartungsstruktur eines Systems ab. Während die kognitive Modalisierung von Erwartungen sich durch Lernbereitschaft auszeichnet, ist die normative Modalisierung von Erwartungen durch Lernunwilligkeit gekennzeichnet (Luhmann, 1984, S. 436ff.).

Bezugnehmend auf diese theoriegeleiteten Annahmen liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit auf drei Fragenkomplexen. Zunächst wird untersucht, ob die Erwartungsstrukturen sozialer Systeme sich auch datengestützt differenzieren lassen in die kognitive und die normative Modalisierung. Sodann werden die Erwartungsstile im Zeitverlauf hinsichtlich potenzieller Änderungen in den Blick genommen. Die dritte Forschungsfrage bezieht sich auf systemspezifische Logiken und deren Einfluss auf den Evaluationsprozess einerseits und die Verwertung von Evaluationsbefunden andererseits.

Die Theorie sozialer Systeme nach Luhmann (1984) wurde vielfach herangezogen, um unterschiedliche Sachverhalte auf Theorieebene zu diskutieren, so auch im Hinblick auf den Themenbereich Evaluation (Blank, 2004, 2008; Blank & Löwenbein, 2009). Innovativ an der vorliegenden Arbeit ist die Verwendung der Theorie sozialer Systeme als Theoriegrundlage für die Analyse empirischen Datenmaterials im Kontext von Evaluation.

Anknüpfend an Luhmanns Ausführungen sowie an Grundüberlegungen Blanks (2008) und Kupers (2005) wird ein deskriptives Metamodell zu Evaluation im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Forschung und Praxis aus systemtheoretischer Perspektive generiert. Über die strukturelle Kopplung des evaluierenden und des evaluierten Systems bietet Evaluation als Bindeglied zwischen pädagogischer Theorie und Praxis die Möglichkeit, zu lernen. Wissenschaftliche Handlungsempfehlungen vermögen Systemirritationen auszulösen. Von Interesse sind die Wege der Bildungspraxis, damit umzugehen, sowie die dahinterliegenden Strukturen. Es stellt sich die Frage, wie Ergebnisrückmeldungen auf Systemebene genutzt werden und ob etwaige Theorie-Praxis-Diskrepanzen deutlich werden. Ausgehend vom theoretischen Rahmenmodell wird zur Beantwortung der untersuchungsleitenden Forschungsfragen eine Systembetrachtung des vorliegenden Evaluationskomplexes durchgeführt.

Hierzu wird auf umfassende empirische Daten aus drei Evaluationsphasen zurückgegriffen. Neben einer Vielzahl an qualitativen Interviews mit unterschiedlichen Stakeholdern, werden politische Beschlussvorlagen, mehrerlei Protokolle und die Ergebnisse quantitativer Fragebogenerhebungen mit verschiedenen Stakeholdern einbezogen. Das qualitative Datenmaterial wird anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) mit inhaltlichem Fokus auf ausgewählte Handlungsempfehlungen ausgewertet. Die wissenschaftlichen handlungsleitenden Empfehlungen werden ausgehend vom evaluierenden System der Wissenschaft formuliert, um der pädagogischen Praxis Leitlinien für eine optimierte Fortsetzung und Verstetigung des Förderprogramms zu geben. Die Befunde der quantitativen Untersuchungen dienen der Untermauerung und Ergänzung der qualitativen Befunde. Die Auswertung der empirischen Daten und die Interpretation der Befunde vor dem theoretischen Rahmenmodell erfolgen mit dem Ziel, unterschiedliche Stakeholder-Perspektiven aus systemtheoretischer Sicht im Kontext von Evaluation zu untersuchen.

Bevor die Grundlagen der fokussierten Programmevaluation ausdifferenziert nach Evaluationsdesign (s. Abschn. 3.1) und Untersuchungsdesign (s. Abschn. 3.2) dargelegt werden, wird in Kapitel 2 zunächst ein Überblick über den Evaluationsgegenstand, der den

Untersuchungen dieser Arbeit zugrunde liegt, gegeben. Anschließend wird über die Gliederungspunkte Begriffsdefinition und theoretische Einordnung (s. Abschn. 4.1), Evaluationsfunktionen und -arten (s. Abschn. 4.2), Evaluationsstandards (s. Abschn. 4.3) und Stakeholder bei Evaluation (s. Abschn. 4.4) das Themengebiet Evaluation im Bildungsbereich (s. Kap. 4) erschlossen. Den Abschluss des vierten Kapitels bildet ebenso wie bei Kapitel 5 und 6 ein Bezug zur Programmevaluation MAUSeval. In Kapitel 5 wird ein Überblick über die Transfer- und Implementationsforschung im Evaluationskontext gegeben. Dabei wird neben einer Begriffsdefinition (s. Abschn. 5.1) auf die Nutzung von Evaluationsergebnissen (s. Abschn. 5.2) fokussiert. Im darauffolgenden Kapitel werden die Grundlagen der Theorie sozialer Systeme nach Luhmann erläutert (s. Kap. 6). Daran anknüpfend erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Erziehungswissenschaft aus systemtheoretischer Perspektive (s. Kap. 7). Dabei werden das Bildungssystem (s. Abschn. 7.1) und Besonderheiten des Erziehungssystems (s. Abschn. 7.2) aus Perspektive der Systemtheorie betrachtet, Eigenlogik und Irritation von Systemen erläutert (s. Abschn. 7.3) und Forschungsrelevanz und -transfer (s. Abschn. 7.4) sowie Evaluation (s. Abschn. 7.5) aus systemtheoretischer Perspektive beleuchtet. Nachdem die Forschungsfragen in Kapitel 8 vorgestellt werden, wird in Kapitel 9 die theoretische Rahmung zur Beantwortung der Forschungsfragen dargelegt. Anschließend wird die Methodik der vorliegenden Arbeit ausdifferenziert nach Datenbasis (s. Abschn. 10.1) und Auswertungsmethoden (s. Abschn. 10.2) betrachtet. Die Ergebnisse werden in Kapitel 11 aufgeschlüsselt nach ausgewählten wissenschaftlichen Handlungsempfehlungen vorgestellt. Die theoretische Einordnung der Befunde und die Beantwortung der untersuchungsleitenden Forschungsfragen sind Inhalte von Kapitel 12. Binnenstruktur des Kapitels bilden die drei Forschungsfragen (s. Abschn. 12.1-12.3). Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert und es wird ein Fazit gezogen (s. Kap. 13). Hierzu werden die Befunde in den Kontext der bisherigen Forschung eingeordnet, Grenzen der Studie aufgezeigt und Anhaltspunkte für künftige Forschungsvorhaben gegeben.

2 Der Evaluationsgegenstand: das „Mannheimer Unterstützungssystem Schule“ (MAUS)

Gegenstand der im Fokus stehenden Evaluation ist ein kommunal konzipiertes und finanziell getragenes schulisches Unterstützungssystem zur Förderung von leistungsschwächeren und bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen.

Das Förderprogramm ist seit dem Schuljahr 2008/2009 fester Bestandteil der kommunalen Förderstruktur. Bildungspolitische Entscheidungen erfolgen im Zwei-Jahres-Rhythmus hinsichtlich des Etatumfanges und der konzeptionellen sowie strukturellen Weiterentwicklung. Ziel des Programms Mannheimer Unterstützungssystem Schule ist es, mit einem umfangreichen Förderangebot einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit zu leisten und Schülern¹ in einer erfolgreichen Bildungsbiografie zu unterstützen (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 401/2008, Nr. 301/2010, Nr. V033/2012 und Nr. V069/2014). Dies soll langfristig gesehen zu einer verbesserten gesellschaftlichen Teilhabe der geförderten Kinder und Jugendlichen beitragen (Schmutz, 2010). Zielgruppe sind dabei insbesondere diejenigen Schüler, die Leistungsschwächen zeigen, sowie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 401/2008, Nr. 301/2010, Nr. V033/2012 und Nr. V069/2014). Unter dem Leitsatz der Bildungsgerechtigkeit zeigt die Kommune ein hohes Maß an Eigeninitiative hinsichtlich der Konzeption, Implementation und Realisierung innovativer Förderprogramme im schulischen Kontext und nimmt damit eine Vorreiterstellung in Deutschland ein (Jahre & Werner, 2011).

Das Globalziel einer erfolgreichen Bildungsbiografie lässt sich schulartenspezifisch wie folgt ausdifferenzieren:

- Im Primarbereich soll die Förderung insbesondere zu einer Steigerung der Übergänge hin zur Realschule und zum Gymnasium führen.
- An den Haupt- bzw. Werkrealschulen ist die Unterstützung vorwiegend mit der Zielsetzung eines erfolgreichen Abschlusses verbunden.
- Im Realschul- und Gymnasialsektor geht das Unterstützungssystem mit dem Anliegen, die Klassenwiederholerquote deutlich zu senken, einher (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 401/2008, Nr. 301/2010, Nr. V033/2012 und Nr. V069/2014).

¹ Im Interesse einer besseren Lesbarkeit, wird im Folgenden stets die männliche Form (zum Beispiel Schüler, Evaluator) verwendet, wobei das weibliche Geschlecht eingeschlossen ist.

- In dem seit der zweiten Förderphase einbezogenen Förderschulbereich wird besonderes Augenmerk auf die Rückschulung an Regelschulen gelegt (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 301/2010, Nr. V033/2012, Nr. V069/2014).

Mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 erfolgte der Start der zweijährigen Pilotphase an ausgewählten Schulen Mannheims. Der Bewerbungsprozess stand zu Programmbeginn allen öffentlichen allgemeinbildenden Schulen offen (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 401/2008, Nr. 301/2010 und Nr. V033/2012). Seit der vierten Programmphase sind Ganztagschulen von der Bewerbung ausgeschlossen, da verstärktes Augenmerk auf die Unterstützung der Schulen bei der Umstellung auf den Ganztagsbetrieb gerichtet wird (Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V069/2014).

Unter Rückgriff auf vorhandene kommunale Ressourcen kann den partizipierenden Schulen jeweils ein Verfügungspool von 750 Förderstunden jährlich bereitgestellt werden. Dies entspricht 20 Wochenstunden zusätzlicher Förderung pro Schule (Stadt Mannheim, n.d.). Verschiedene kommunale Einrichtungen (zum Beispiel die städtische Musikschule) werden als Bildungspartner in unterschiedlicher prozentualer Beteiligung in das Unterstützungssystem eingebunden (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 401/2008, Nr. 301/2010, Nr. V033/2012 und Nr. V069/2014). Das unterschiedliche Leistungsspektrum der städtischen Einrichtungen geht mit einer förderanbieterspezifischen Ausrichtung der Angebotspalette einher. Im Rahmen des breit angelegten Angebotsspektrums legen die Schulen ihr schulspezifisches Kursprogramm jeweils selbst fest. Ausgangspunkt dieses Auswahlprozesses soll dabei stets die individuelle Bedarfslage der Schülerklientel sein (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 401/2008, Nr. 301/2010, Nr. V033/2012 und Nr. V069/2014).

Das von den Bildungspartnern zur Verfügung gestellte Kursprogramm beinhaltet einerseits unterrichtsnahe Angebote, die einen direkten Bezug zu den Kernfächern aufweisen (zum Beispiel Prüfungsvorbereitungskurse), und andererseits Kurse, die beispielsweise über Erfolgserlebnisse zu einer Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen beitragen sollen (unter anderem Theater- und Tanzkurse sowie Selbstverteidigungskurse). Eine systematische Zuteilung der einzelnen Angebote zu einem der zwei Bereiche fand erstmals in der Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V069/2014 vom 30.01.2014 statt. Die erste Fördersäule umfasst dabei alle Angebote des formellen Lernens, die zweite Fördersäule bezieht sich auf den Bereich des informellen und non-formalen² Lernens.

² Im Originaltext wird die Formulierung „das informelle und non-formelle Lernen“ (Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V069/2014, S. 7) verwendet. Letzteres entspricht dem korrekt bezeichneten non-formalen Lernen.

Der Großteil der Verfügungsstunden wird für die primäre Zielgruppe der Schüler aufgewendet, überdies ist ein Stundenkontingent für die Eltern- und Lehrerschaft der teilnehmenden Schulen vorgesehen (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 401/2008, Nr. 301/2010, Nr. V033/2012 und Nr. V069/2014). Dieser Bereich wird in der Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V069/2014 vom 30.01.2014 als dritte Säule zusammengefasst.

Die Angebote sind dabei stets als Ergänzung zum Schulunterricht und nicht als Ersatz zu verstehen, sodass diese überwiegend nachmittags, am Wochenende oder in den Ferien stattfinden (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 401/2008, Nr. 301/2010, Nr. V033/2012 und Nr. V069/2014). Durchgeführt werden die Kurse von Förderlehrkräften der teilnehmenden externen Bildungspartner.

In einem zweijährigen Turnus wird von Seiten des Gemeinderats Mannheims über die Fortsetzung des Unterstützungssystems entschieden. Während die Zielsetzungen über die Programmphasen weitgehend beibehalten wurden, konnte sowohl die Anzahl partizipierender Schulen als auch die Anzahl aktiver Bildungspartner von Programmphase zu Programmphase kontinuierlich erhöht werden (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 301/2010, Nr. V033/2012 und Nr. V069/2014). Erfahrungswerte der vorigen Phasen haben bei der Fortsetzung und Erweiterung des Unterstützungssystems im Rahmen organisatorischer Modifizierungen Berücksichtigung gefunden. So wurde beispielsweise die Einschränkung auf spezifische Jahrgangsstufen aufgehoben (ausgenommen der gymnasialen Oberstufe), um möglichst vielen Schülern Zugang zum Programm zu gewähren (Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 301/2010), und eine Flexibilisierung des Stundenangebots pro Förderanbieter möglich gemacht (Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V033/2012).

Die Vergrößerung des Bildungsnetzwerkes ging einher mit einer Aufstockung des finanziellen Budgets von 250.000 Euro jährlich zu Programmbeginn im Schuljahr 2008/2009 (Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 401/2008) um weitere 74.000 Euro pro Jahr für die zweite Programmphase (324.000 Euro) (Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 301/2010) bis hin zu jährlichen Aufwendungen für das Programm von 412.500 Euro ab dem Schuljahr 2012/2013 (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. V033/2012 und Nr. V069/2014).

Im Programmverlauf zeigt sich eine zahlenmäßige Schwerpunktsetzung auf den Primärbereich (s. Tabelle 1). Dies kann damit in Verbindung gebracht werden, dass Risikofaktoren möglichst früh begegnet werden soll und adäquate Weichen für einen

erfolgreichen Bildungsweg alsbald gestellt werden sollen (Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 401/2008).

Tabelle 1: Schulartenbezogene Beteiligung über den Programmverlauf

	Grundschule	Werkrealschule	Realschule	Gymnasium	Förderschule
MAUS I	3	3	1	1	-
MAUS II	3	3	2	2	1
MAUS III	5	3	2	2	1
MAUS IV	5	2	2	1	3

Schulseitige Voraussetzungen für eine Bewerbung umfassen insbesondere die Übereinstimmung mit den offiziellen Zielsetzungen des Unterstützungssystems, die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die Bereitstellung eines Programmverantwortlichen an der Schule (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 401/2008, Nr. 301/2010, Nr. V033/2012 und Nr. V069/2014). Die Auswahl erfolgt durch eine Fachjury, die sich unter Berücksichtigung vorab festgelegter Kriterien für oder gegen die Aufnahme in das Programm ausspricht. Entscheidungsgrundlage sind unter anderem der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund, die Übergangsquoten in den Sekundarbereich I und der Standort der Schule (Hartung, 2011). In der zweiten und dritten Förderphase wurde Schulen, die bereits in der vorigen Programmphase teilgenommen hatten, eine künftige Teilnahme bei erneuter Bewerbung zugesichert (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 301/2010 und Nr. V033/2012). Für die vierte Programmphase gestaltete sich der Bewerbungsprozess für alle sich bewerbenden Schulen kongruent (Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V069/2014).

Mit dem dargestellten Engagement übernimmt die Kommune in besonderem Maße Verantwortung für die Minimierung potenzieller schulischer Misserfolge und für eine Steigerung erfolgreicher Bildungswege. Andere Kommunen zeigen sich interessiert oder folgen dem Beispiel Mannheims bereits und haben das Konzept auf ihre Kommune transferiert (Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 301/2010; Hartung, 2011; Jahre & Werner, 2011).

3 Die Programmevaluation

Parallel zu den zweijährigen Programmphasen der kommunalen Bildungsmaßnahme erfolgte die Durchführung einer wissenschaftlichen Begleitung. Dabei wurde das Einsetzen der Evaluation jeweils gleichgeschaltet mit dem Beginn einer Programmphase. Tabelle 2 liefert eine Übersicht zum Zeitrahmen der einzelnen Programm- und Evaluationsphasen.

Tabelle 2: Zeitfenster der Programm- und Evaluationsphasen I bis III

Zeitraum	Programmphase	Evaluationsphase
2008-2010	MAUS I	MAUSeval I
2010-2012	MAUS II	MAUSeval II
2012-2014	MAUS III	MAUSeval III

Die seit der Pilotphase kontinuierlich stattfindende Evaluation folgte stets dem Leitsatz der Qualitätssicherung. Dabei standen einerseits die Prüfung der Effektivität des Unterstützungssystems und andererseits die Identifikation von Optimierungsbedarf innerhalb der Umsetzungsstrukturen im Fokus. Langfristiges Ziel war es, wirksame Mechanismen zur Erreichung der Programmziele zu verstetigen und änderungsbedürftige bzw. ausbaufähige Aspekte zu modifizieren (Reinders & de Moll, 2010; Worresch & Reinders, 2012; Worresch & Reinders, 2014). Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung mündeten in der Formulierung von Handlungsempfehlungen, die der konzeptionellen Planung künftiger Programmperioden und damit der Weiterentwicklung der Bildungsmaßnahme dienten. Die Evaluation übernahm somit für die pädagogische Praxis eine beratende Funktion.

Um ein möglichst vollständiges Bild des Programms nachzuzeichnen, wurden über die Evaluationsphasen hinweg unter dem Einsatz quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden Akteure unterschiedlicher Positionen im Systemgefüge der Bildungsmaßnahme fokussiert. Dies ermöglichte es, verschiedene Programmelemente zu beleuchten und unterschiedliche Perspektiven auf das Programm abzubilden.

Nachfolgend wird zunächst das Evaluationsmodell und die hierfür herangezogenen Modelle zur Qualitätsbeurteilung von Institutionen, Programmen und Projekten dargestellt (s. Abschn. 3.1). Anschließend wird das Untersuchungsdesign ausdifferenziert nach den Evaluationsphasen beschrieben (s. Abschn. 3.2).

3.1 Evaluationsdesign

Das Design der Programmevaluation stützt sich auf zwei elaborierte Modelle zur Qualitätsbeurteilung von Programmen, Projekten und Institutionen.

Stufflebeam (2003) definiert ein umfassendes Rahmenmodell sowohl für formativ als auch für summativ ausgerichtete Evaluationen von Programmen. Das Evaluationsmodell zeichnet sich dem englischen Akronym CIPP entsprechend durch vier Bestandteile aus: Die Evaluation des Kontextes (context), des Inputs (input), der Prozesse (process) und der Produkte (product).

Kontextevaluationen identifizieren und beurteilen die Bedürfnisse der Zielgruppe eines Programms. Auf dieser Grundlage erfolgt die Festlegung von Programmzielen und von Bewertungskriterien der Ergebnisse. Wesentlich ist außerdem die Bestimmung von Ressourcen und Hindernissen zur Zielerreichung innerhalb der Umwelt, in die das evaluierte Programm eingebettet ist (Stufflebeam, 2003, S. 39ff.). Im Rahmen von Inputevaluationen werden konkurrierende Programmstrategien identifiziert und kritisch geprüft. Die gewählte Strategie wird hinsichtlich ihres Arbeitsplans und ihres Budgets für die Implementierung beurteilt (Stufflebeam, 2003, S. 44ff.). Die Dokumentation und die Bewertung von Programmaktivitäten sowie deren Abgleich mit den Ausgangsplänen sind Hauptaufgaben von Prozessevaluationen (Stufflebeam, 2003, S. 47ff.). Kurz- und langfristige Folgen eines Programms werden im Kontext von Produktevaluationen erfasst. Dabei werden sowohl beabsichtigte und unbeabsichtigte als auch positive und negative Auswirkungen berücksichtigt. Ferner werden die Folgen in Beziehung zu den Zielen und zu relevanten Kontext-, Input- und Prozessmerkmalen gesetzt (Stufflebeam, 2003, S. 50ff.).

Ditton formuliert für das Bildungswesen (2009) bzw. spezifisch für den Schulkontext (2000) Faktoren, die Aussagen über die Qualität eines evaluierten Gegenstandes erlauben. Mit den Bedingungen, den Intentionen, der Schul- und Unterrichtsqualität, den Outputs und Outcomes werden sechs Gruppierungen unterschieden, die den Bereichen intendiertes, implementiertes und erreichtes Curriculum zugewiesen werden. Ebenso lassen sich die genannten Faktorengruppen den vier Teilbereichen des CIPP-Modells zuordnen, wodurch ein enger Bezug zu Stufflebeams Evaluationsmodell sichtbar wird. Ditton (2000, 2009) verknüpft die strukturelle und die dynamische Dimension der Schulqualität und betont damit die wechselseitigen Beziehungen zwischen und innerhalb der Faktorengruppen.

Im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen StEG wurde ein Modell generiert, das ebenfalls der Kontext-, Input-, Prozess- und Produktlogik folgt, jedoch auf die Untersuchung der Bildungsqualität außerschulischer Angebote von Ganztagschulen fokussiert (Radisch, 2009, S. 82ff.). Das Modell hebt damit die Differenzierung von schulischer und außerschulischer Bildung deutlich hervor. Eine wesentliche Weiterentwicklung der zugrundeliegenden Modellkonzeption außerschulischer Programme von

Miller (2003) liegt im Bereich der Nutzungsperspektive des Modells. Diese Neuerung berücksichtigt neben den Angebotsmerkmalen auf der Prozessebene die tatsächliche Angebotsnutzung durch die Schüler (Radisch, 2009, S. 92f.; Stecher, Radisch, Fischer & Klieme, 2007, S. 352f.).

Die wissenschaftliche Begleitung von MAUS hat einerseits auf das „Modell zu Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungswesen“ nach Ditton (2009) und andererseits auf das CIPP-Evaluationsmodell nach Stufflebeam (2003) zurückgegriffen. Stufflebeam gab mit seinen vier Teilbereichen der Kontext-, der Input-, der Prozess- und der Produktevaluation die Grundstruktur zur Beurteilung der Programmqualität vor. Die Ausdifferenzierung dieser Einheiten für das Bildungs- bzw. Schulwesen nach Ditton erlaubte eine Spezifizierung der interessierenden Gesichtspunkte für den evaluierten Gegenstandsbereich. Die Kombination beider Ansätze (s. Abbildung 1) ermöglichte damit eine umfassende Prüfung und systematische Sicherstellung der Programmqualität.

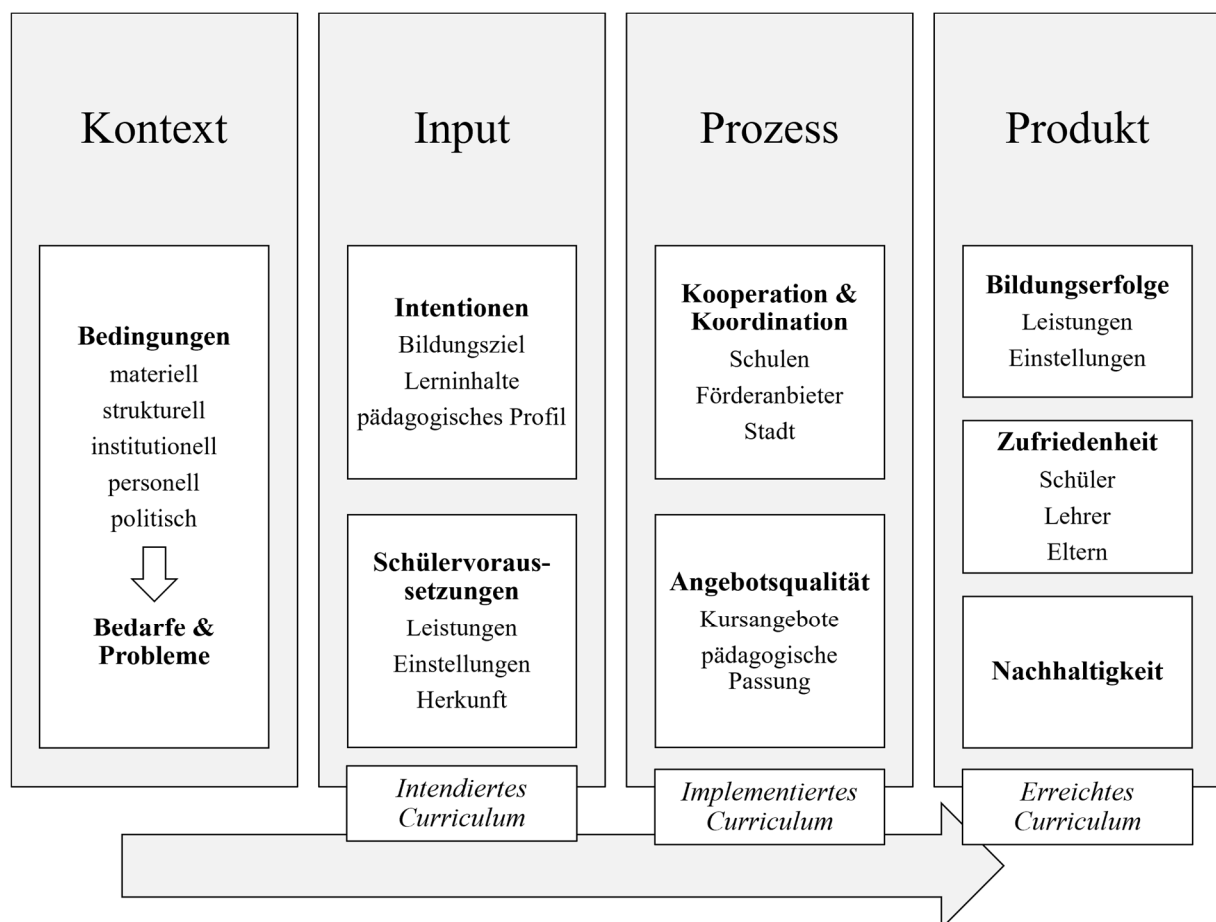


Abbildung 1: Design der Programmevaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule (Reinders & de Moll, 2010, S. 8)

Die Programmevaluation erfasste zunächst kontextuelle Merkmale, um auf dieser Grundlage schulseitige Bedarfe und Probleme zu sondieren. Dabei wurden materielle, personelle und

institutionelle ebenso wie strukturelle und politische Bedingungen berücksichtigt. Bei der Inputevaluation wurden individuelle und soziale Eingangsmerkmale der Schülerschaft als vordergründige Zielgruppe des Förderprogramms erfasst. Auch anvisierte pädagogische Ziele von Schulleitungen bzw. Lehrkräften wurden als Input erhoben. Hinsichtlich des implementierten Curriculums wurde bei der Prozessevaluation auf die Kooperations- und die Angebotsebene fokussiert. Wesentliche Gelingensbedingungen des Unterstützungssystems sind ein ausgebautes und funktionierendes Kooperationsnetzwerk zwischen den beteiligten Akteuren und eine adäquate Qualität der Förderangebote. Der Output der Programmdurchführung wurde vordergründig an den erzielten Erträgen auf Schülerseite gemessen. Neben schulischen Leistungen wurden hierzu lernbezogene Einstellungen (zum Beispiel Schulfreude) erfasst. Als bedeutsame Ausgangsbedingung für eine erfolgreiche Programmfortführung wurde im Rahmen der Produktevaluation die Programmzufriedenheit der Schülerschaft und deren Eltern sowie des Lehrerkollegiums berücksichtigt (Reinders & de Moll, 2010, S. 8f.).

Allen drei Evaluationsphasen war die Orientierung an diesem Modell gemeinsam, es erfolgte jedoch eine phasenspezifische Ausrichtung der Daten. Der erste Evaluationsdurchlauf berücksichtigte sowohl Kontext- und Inputfaktoren als auch die Prozess- und Produktebene. Unter der Annahme, dass die kontextuellen Aspekte und die Eingangsvoraussetzungen an den Schulen für die folgenden Programmperioden weitestgehend gleichbleibend sind, wurde der Schwerpunkt ab der zweiten Evaluationsphase auf die Umsetzungsstrukturen und die Erträge des Bildungsprogramms gelegt und damit vorwiegend einer Prozess- und Produktevaluation gefolgt.

Die Feedbackstruktur folgte zum einen einer formativen und zum anderen einer summativen Evaluation. Regelmäßige Netzwerk- bzw. Konzeptionstreffen ermöglichten einen kontinuierlichen Austausch zwischen dem Evaluationsteam und den Programmbeteiligten. Im Zuge einer summativen Evaluation wurde nach Abschluss jeder Programmphase ein Abschlussbericht mit den Ergebnissen und indizierten Handlungsempfehlungen zur Fortführung und Verstetigung der Bildungsmaßnahme im Sinne der Zielerreichung vorgelegt.

Im Folgenden werden die fokussierten Teilbereiche je Evaluationsphase offengelegt.

Evaluationsphase 2008-2010. Der konzeptionelle Rahmen sah zunächst vor, Kontextfaktoren des Programms zu erfassen. In der ersten Evaluationsphase wurden in diesem Zusammenhang unter anderem schulische Ressourcen und die Einstellungen der Schulleitungen zur geplanten Fördermaßnahme erfragt. In einem weiteren Schritt wurden schülerseitige Eingangs-

voraussetzungen erhoben und die Zielvorstellungen und Erwartungen unterschiedlicher Akteure im Sinne einer Inputevaluation geklärt. Hauptaugenmerk der Prozessevaluation lag auf den Kooperationsmechanismen schulischer und außerschulischer Akteure sowie auf der Qualität der konkreten Förderangebote. Im Rahmen der Produktevaluation wurden die auf Schülerseite erzielten Erträge ermittelt (Reinders & de Moll, 2010).

Evaluationsphase 2010-2012. Das Modellschema der ersten Evaluationsphase wurde im zweiten Durchgang im Wesentlichen beibehalten, wobei die Schwerpunktsetzung auf der Prozess- und Outputebene verortet war. Hinsichtlich des Inputs wurden erneut die mit dem Förderprogramm verknüpften Zielsetzungen aus Schulperspektive erfragt. Die Prozessevaluation zielte darauf ab, Konsolidierungsprozesse der Programmaktivitäten zu bestimmen. In den Blick genommen wurde das Kooperationsnetzwerk der an der Durchführung maßgeblich beteiligten Akteure ebenso wie innerschulische Koordinationsstrukturen der Implementation und Verstetigung. Die Auswahl der Schüler zu den Förderangeboten wurde im Gegensatz zur ersten Evaluationsphase nicht der Input- sondern der Prozessebene zugeordnet. Während der Auswahlprozess im ersten Programmturnus als Ausgangslage für die Durchführung der Bildungsangebote aufgefasst wurde, wurde in der zweiten Evaluationsphase von einem organisatorischen Vorgehen ausgegangen, das unmittelbar Teil der Programmumsetzung ist. Formal kann dieser Aspekt grundsätzlich beiden Ebenen zugeordnet werden. Die konzeptionelle Ausrichtung und pädagogische Passung des Kursangebots sowie die damit verbundene Akzeptanz von Schüler- und Lehrerseite wurden ebenfalls bei der Prozessevaluation bestimmt. Die schüler- und lehrerseitige Akzeptanz wurde verglichen mit der ersten Evaluationsphase nicht der Produktebene zugeordnet, sondern als wesentlicher Faktor der konkreten Programmumsetzung, beispielsweise in Form der Programmteilnahme, betrachtet. Anhand einer Output-Evaluation wurde die Wirksamkeit des Unterstützungssystems im Hinblick auf die primären Adressaten der Förderung geprüft. In diesem Zusammenhang wurde auch ein Vergleich ausgewählter Bildungsindikatoren von partizipierenden und nicht-teilnehmenden Schulen innerhalb der Kommune vorgenommen. Ebenfalls ermittelte die Produktevaluation Optimierungsvorschläge und -wünsche der Schulen (Worresch & Reinders, 2012).

Evaluationsphase 2012-2014. Fokus der dritten Evaluationsphase lag auf einer Prozessevaluation mit dem Hauptanliegen, besondere Erfolgsfaktoren der Programmumsetzung zu identifizieren und damit eine langfristige Verstetigung der Fördermaßnahme hin zur Förderkultur anzuvisieren. Dabei blieb die thematische Ausrichtung der zweiten Evaluationsphase erhalten. Ziel war es, ergänzende und vertiefende Erkenntnisse aus Sicht

von vier ausgewählten sogenannten „good practice“-Schulen zu gewinnen. Die Ableitung allgemeiner erfolgreicher Rahmen- und Durchführungsbedingungen hatte den Transfer auf weitere Schulen und Kommunen im Blick. Auch Elemente einer Input- (zum Beispiel persönliche Zielsetzungen unterschiedlicher Akteure) und Outputevaluation (Auswirkungen auf verschiedenen Akteursebenen) wurden einbezogen (Worresch & Reinders, 2014).

3.2 Untersuchungsdesign

Die Vielschichtigkeit und der Umfang des Unterstützungssystems erforderten ein multimethodisches Vorgehen. Der kombinierte Einsatz quantitativer und qualitativer Zugänge erlaubte einen differenzierten Blick auf die Voraussetzungen, die Umsetzungsstrukturen und die Auswirkungen der Bildungsmaßnahme. Um insbesondere die Perspektive unterschiedlicher Programmakteure herauszustellen und darüber Erkenntnisse über die Systemstrukturen zu gewinnen, die den Ausgangspunkt einer konzeptionellen Weiterentwicklung darstellen, erfolgte eine schwerpunktmäßige Ausrichtung auf den qualitativen Forschungsstrang.

Nachfolgend werden die Erhebungs- und Auswertungsmethoden für die einzelnen Evaluationsphasen mit der jeweils dahinterliegenden Zielsetzung erläutert.

Evaluationsphase 2008-2010. Während bei der Evaluation der Pilotphase des kommunalen Bildungsprogramms die Koordinationskräfte (Schulleitungen bzw. Lehrkräfte) der teilnehmenden Schulen mittels qualitativer Interviews befragt wurden, kamen bei den Schülern, den Eltern und den Förderlehrkräften quantitative Erhebungen zum Einsatz. Anliegen war es, möglichst viele Personen dieser Akteursgruppen zu erreichen und damit differenzierte Aussagen zu erhalten.

Ziel der qualitativen Interviews war es, die Innenperspektive der Schulverantwortlichen hinsichtlich schul- und schülerseitiger Kontext- und Inputfaktoren, der Programmimplementation und -umsetzung an den Schulen sowie der Wirkungen zu beleuchten (de Moll & Reinders, 2010). Es wurden $n = 13$ leitfadengestützte Interviews an den in der Pilotphase acht teilnehmenden Schulen zu einem Messzeitpunkt durchgeführt. Befragt wurden Schulleitungen und Lehrkräfte, die für die Implementation des Unterstützungssystems verantwortlich waren bzw. unmittelbar in diesen Prozess einbezogen wurden. Ausgewertet wurde das Datenmaterial gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008), um Stärken und Schwächen der Programmumsetzung zu identifizieren und daraus ableitend Handlungsempfehlung für eine optimierte Fortführung der Bildungsmaßnahme zu

formulieren. Hierzu wurde das qualitative Material zunächst segmentiert, um es anschließend einem induktiv und deduktiv generierten Kategoriensystem systematisch zuzuordnen. Die Kodierung mündete in Zusammenfassungen für die einzelnen Themenbereiche (Reinders & de Moll, 2010).

Die quantitative Fragebogenstudie umfasst eine längsschnittliche Schülerbefragung, eine Befragung der Eltern relativ zu Programmbeginn und eine Dozentenbefragung während des Programmverlaufs. Die Schüler der an MAUS beteiligten Schulen wurden zu zwei Messzeitpunkten zu schul- und lernbezogenen Einstellungen befragt. Hierdurch konnten einerseits die schülerseitigen Voraussetzungen und andererseits die über den Programmverlauf erzielten Veränderungen ermittelt werden. Die Angaben von teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Schülern wurden dabei einander gegenübergestellt. Die Schülerstichprobe setzte sich zum ersten Messzeitpunkt aus $n = 358$ Grundschulern und $n = 662$ Sekundarschülern sowie zum zweiten Messzeitpunkt aus $n = 182$ bzw. $n = 501$ Schülern zusammen. Für 178 Primar- und 277 Sekundarschüler lagen Daten für eine Längsschnittbetrachtung vor (Reinders & de Moll, 2010).

Die Elternbefragung zielte auf eine Auskunft zum Informationsfluss der Schulen hinsichtlich des kommunalen Bildungsprogramms, zur elternseitigen Zufriedenheit mit MAUS sowie zur Akzeptanz des Unterstützungssystems ab. Mit $n = 249$ übermittelten Fragebögen von Eltern der Primarschüler und $n = 290$ Elternrückmeldungen der weiterführenden Schulen lag die Rücklaufquote an den Grundschulen bei knapp 70 Prozent und mit etwa 44 Prozent an den Sekundarschulen deutlich niedriger. Der Fokus der Förderlehrerbefragung lag auf den Kommunikations- und Kooperationswegen und der diesbezüglichen Zufriedenheit der Dozenten. Die Befragung wurde als Online-Befragung konzipiert, um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erzielen. Von etwa 100 Förderlehrkräften nahmen insgesamt $n = 57$ Dozenten an der Befragung teil. Sowohl die Eltern- als auch die Dozentenfragebögen wurden deskriptiv ausgewertet (Reinders & de Moll, 2010).

Evaluationsphase 2010-2012. Der Fokus der zweiten Evaluationsphase lag auf der Prozess- und der Produktevaluation. Im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie zu zwei Messzeitpunkten mit Koordinierungskräften der partizipierenden Schulen wurden die durchgeführten Umsetzungsstrukturen mit besonderem Augenmerk auf den Kommunikations- und Kooperationsmechanismen thematisiert. Es lagen zu beiden Messzeitpunkten jeweils elf Interviews mit $n = 13$ (erster Messzeitpunkt) bzw. $n = 15$ (zweiter Messzeitpunkt) Befragten vor. Die Befragung erfolgte demnach entweder im Zweiergespräch oder mit zwei Interview-

partnern, sofern an der Schule zwei Koordinierungskräfte im Einsatz waren. Eine Befragung in der ersten Hälfte der Förderphase und eine erneute Befragung in der zweiten Hälfte erlaubten es, den Entwicklungsverlauf der Ausführung der Bildungsmaßnahme innerhalb der zweiten Programmphase aufzuzeigen. Es wurde außerdem ein Vergleich mit der ersten Programmphase gezogen, indem Veränderungen bzgl. der Durchführung erfragt wurden. Besonderheiten der in der zweiten Programmphase hinzugekommenen Schulen fanden Berücksichtigung. Die Offenheit der problemzentrierten Interviews erlaubte den Interviewten sowohl den Gesprächsverlauf als auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung mitzubestimmen und ein umfassendes subjektives Bild über erfolgreiche Strukturen und Herausforderungen des kommunalen Bildungsprogramms zu äußern. Die Auswertung erfolgte mittels eines inhaltsanalytischen Verfahrens (Mayring, 2008). Durch die systematische Strukturierung des Datenmaterials im Zuge der Kodierung konnte ein Vergleich der vorliegenden Interviews gezogen werden. Inhaltsgleiche und divergente Aussagen wurden eruiert, dargestellt und diskutiert (Worresch & Reinders, 2012).

Um den bisherigen Programmerfolg zu messen, wurden bei der Produktevaluation zum einen perzipierte Veränderungen auf institutioneller Ebene und auf Schülerebene im Rahmen der leitfadengestützten Interviews erfragt und zum anderen schulstatistische Daten im Längsschnitt betrachtet. Mithilfe einer Online-Befragung gegen Ende der zweiten Programmphase wurden die MAUS-Schulen zu ihrer Klassenwiederholerquote befragt. Über die ermittelten Werte konnte der Verlauf vom Schuljahr 2006/2007 bis einschließlich zum Schuljahr 2010/2011 nachgezeichnet werden. Außerdem wurden vom Auftraggeber der Evaluation bereitgestellte Daten zu den Übertrittsquoten von der Primar- in die Sekundarstufe für die Schuljahre 2006/2007 bis 2010/2011 der teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Grundschulen geprüft und miteinander verglichen. Ziel dabei war es, die Leistungsentwicklung der Schüler über den berichteten Zeitraum darzustellen. Dabei erfolgte eine rein deskriptive Auswertung, die zwar Entwicklungsverläufe aufzeigt, jedoch keine Kausalrückschlüsse dieser Verläufe auf die Bildungsmaßnahme zulässt (Worresch & Reinders, 2012).

Evaluationsphase 2012-2014. Mit dem Ziel effiziente Durchführungsstrukturen zu identifizieren und langfristig zu verstetigen sowie dem Bildungsprogramm damit einen festen strukturellen Rahmen zu geben, wurde in der dritten Evaluationsphase eine qualitative Interviewstudie zu einem Messzeitpunkt an vier good practice-Schulen durchgeführt. Diese wurden auf der Grundlage vorab definierter Qualitätskriterien über das qualitative Datenmaterial der zweiten Evaluationsphase ermittelt. Damit verbunden war die

Erwartungshaltung, an den ausgewählten Schulen besonders wirksame Mechanismen der Programmdurchführung vorzufinden. Bei den vier eruierten Schulen waren vier der fünf an MAUS teilnehmenden Schulzweige vertreten, sodass nahezu alle Schularten und damit auch schulformindividuelle Merkmale Berücksichtigung fanden. In 32 Interviews bzw. Gruppendiskussionen wurden insgesamt $n = 54$ Befragte in gleichem Verhältnis zu förderspezifischen und freizeitorientierten Angeboten des kommunalen Bildungsprogramms befragt. Die Stichprobe setzte sich aus Akteuren zusammen, die mittel- oder unmittelbar in das Programm einbezogen waren: Schüler, Eltern, Lehrkräfte und Förderlehrkräfte. Ziel war es, subjektiv wahrgenommene Strukturen, Gelingensbedingungen und Optimierungsaspekte auf der Systemebene aus unterschiedlichen Perspektiven zu erfassen, miteinander zu vergleichen und zu einem Gesamteindruck über das Programm zu verdichten. Dies wurde im Rahmen einer inhaltsanalytischen Auswertung nach Mayring (2008) vorgenommen, indem das segmentierte Interviewmaterial kodiert, paraphrasiert, generalisiert und reduziert wurde. Ausgehend davon sollten allgemeine Handlungsempfehlungen für eine effektive Programmumsetzung auch den Transfer an andere Schulen ermöglichen (Worresch & Reinders, 2014).

Um Divergenzen zwischen perzipierten und faktischen Umsetzungsstrukturen aus Sicht der Förderlehrkräfte zu identifizieren, wurde der gesamte Dozentenpool aller beteiligten kommunalen Bildungspartner zu einer Online-Befragung eingeladen. Auf eine postalische Befragung wurde verzichtet, um den Verwaltungsaufwand für die Anbieter möglichst gering zu halten. $N = 63$ übermittelte Fragebögen entsprechen einer moderaten Rücklaufquote von etwa 32 Prozent. Die Auswertung erfolgte ausschließlich über univariate Verfahren, sodass Wechselwirkungen zwischen Faktoren unberücksichtigt blieben (Worresch & Reinders, 2014).

Die dritte Evaluationsphase umfasste darüber hinaus eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Bildungsmaßnahme in Zusammenarbeit mit ausgewählten Programmakteuren (Verantwortliche der Schulen, der außerschulischen Bildungspartner und des Evaluationsauftraggebers). In moderierten Diskussionsrunden nach dem Modell der Gruppendiskussion (Lamnek, 2005) sollten unter Vorgabe diskussionsleitender Impulse Modelle der Durchführungspraxis im Hinblick auf die vierte Programmphase gemeinsam erarbeitet werden. Es fanden insgesamt vier Konzeptionstreffen statt, wobei die Teilnehmerkonstitution variierte. Die Beteiligung von Akteuren unterschiedlicher Position ermöglichte es, das Unterstützungssystem aus unterschiedlichen Systemperspektiven zu beleuchten und Teilnehmerbedarfe zu fokussieren. Auf der Grundlage von Inputpräsentationen durch das Evaluationsteam konnten die Evaluationsergebnisse der zweiten Förderphase durch die

Teilnehmer validiert werden. Die Konzeptionstreffen wurden allesamt hinsichtlich der behandelten Inhaltsbereiche, der durch das Forscherteam wahrgenommenen Gesprächsatmosphäre und ggf. entstandener Gruppendynamiken protokolliert. Die Mitschriften wurden anschließend paraphrasiert und zusammengefasst. Die Befunde sollten dem Auftraggeber für die konzeptionelle und programmatische Ausgestaltung künftiger Förderphasen und damit einer strukturellen Verstetigung mit schulischer Bedarfsorientierung dienen (Reinders & Worresch, 2013).

4 Evaluation im Bildungsbereich

Der Begriff Evaluation hat in den letzten Jahrzehnten eine Konjunktur erlebt und hat sich auch im Alltagsgebrauch etabliert. Die quantitative Nachfrage nach Evaluationen ist gestiegen und Evaluationsstudien können seit der Einführung der Evaluationsstandards im Jahr 2001 durch die Deutsche Gesellschaft für Evaluation auf ein ausdifferenziertes Regelwerk zurückgreifen. Die wachsende Nachfrage und der steigende Qualitätsanspruch zeigen auch im Hochschulsystem Wirkungen. Um Studierende zu qualifizierten Evaluatoren auszubilden, wurde beispielsweise der Masterstudiengang Evaluation eingeführt.

Im Folgenden wird zunächst Evaluation im Wissenschaftskontext definiert (s. Abschn. 4.1.1) und anschließend das Verhältnis von Evaluation und Wissenschaft beleuchtet (s. Abschn. 4.1.2). Als Evaluationsfunktionen werden die unterschiedlichen Ziele und Rollen dargestellt (s. Abschn. 4.2.1), bevor die verschiedenen Evaluationsaufgaben und -arten sowie damit einhergehende Herausforderungen und Vor- und Nachteile erklärt werden (s. Abschn. 4.2.2). Die Entwicklung der Evaluationsstandards in Deutschland erfolgte unter Rückgriff auf das Regelwerk des US-amerikanischen Raums (s. Abschn. 4.3.1). Mit dem Standard-Set verbundene Zielsetzungen und -gruppen (s. Abschn. 4.3.2) werden ebenso erläutert wie die Leitsätze (s. Abschn. 4.3.3) und die Anwendung (s. Abschn. 4.3.4) der Standards. Abschnitt 4.4 fokussiert auf die Stakeholder von Evaluationen. Nach einer Begriffsklärung (s. Abschn. 4.4.1) wird auf die Bedeutsamkeit der Berücksichtigung von Stakeholder-Bedürfnissen aufgrund unterschiedlicher Interessenslagen und daraus resultierenden Konflikten verwiesen (s. Abschn. 4.4.2). In diesem Zusammenhang spielt das Reporting als Informationsaustausch zwischen Stakeholdern (s. Abschn. 4.4.3) eine große Rolle. Es werden außerdem Grundlagen für die Akzeptanz von Evaluationsmaßnahmen (s. Abschn. 4.4.4) und Besonderheiten des partizipativen Evaluationsansatzes (s. Abschn. 4.4.5) vorgestellt. Angaben zu den verschiedenen Stakeholdern werden in Abschnitt 4.4.6 gemacht und ihre Aufgaben und Herausforderungen dargelegt. Zuletzt wird auf das Verhältnis zwischen einzelnen Stakeholdern und Evaluation eingegangen. Am Ende des Kapitels wird Bezug zur Programmevaluation von MAUS genommen und die vorab erläuterten Sachverhalte im Hinblick auf MAUSeval diskutiert, wobei insbesondere auf die Umsetzung der Evaluationsstandards und die Stakeholder-Systemkonfiguration fokussiert wird (s. Abschn. 4.5).

4.1 Begriffsdefinition und theoretische Einordnung

4.1.1 Evaluation und Evaluationsforschung

Der Begriff Evaluation geht auf das lateinische Wort *valor* zurück. Demnach bezieht Evaluation sich darauf, einen Wert aus etwas zu ziehen bzw. eine Bewertung vorzunehmen (Stockmann, 2002, S. 2). Evaluation im Wissenschaftskontext ist als datengestützte, systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes definiert (DeGEval, 2008, S. 15). Suchmans (1967, S. 31) definitorische Unterscheidung zwischen Evaluation (*evaluation*) als allgemeiner Bewertungsprozess unabhängig von der verwendeten Methode und Evaluationsforschung (*evaluation research*) als Bewertung auf der Grundlage systematischer Anwendung wissenschaftlicher Methoden hat sich in diesem Zusammenhang nicht durchgesetzt³.

Es wird deutlich, dass der Evaluationsbegriff in seiner Bedeutungsbreite variiert (Westermann, 2002, S. 5f.). Wottawa und Thierau (2003, S. 14) arbeiten drei primäre Überschneidungsmerkmale gängiger Definitionen wissenschaftlicher Evaluationen heraus. Einigkeit besteht darüber, dass im Rahmen einer Evaluation eine Bewertung vorgenommen wird. Diese fungiert als Planungs- und Entscheidungshilfe und verfolgt damit das konkrete Ziel, praktische Maßnahmen zu überprüfen und zu optimieren. Die Wissenschaftlichkeit einer Evaluation beruht auf der Anwendung von Forschungsmethoden. Damit in Einklang steht Kromreys (2001) Definition von Evaluation als „methodisch kontrollierte, verwertungs- und bewertungsorientierte Form des Sammelns, Auswertens und Verwertens von Informationen“ (S. 106). Kromrey (2001, S. 107ff.) formuliert darüber hinaus vier Begriffsdimensionen von Evaluation im wissenschaftlichen Kontext: den Evaluationsgegenstand, die evaluierende Instanz, die methodische Evaluationsdurchführung und die Bewertungskriterien.

Die Gesellschaft für Evaluation (DeGEval, 2008, S. 15) benennt beispielhaft Projekte, Programme, Maßnahmen, Produkte, Leistungen, Organisationen, Technologien, Politik und Forschung als Evaluationsgegenstände. Daneben können beispielsweise Interventionen, Pläne oder auch Personen in den Blick genommen werden (Westermann, 2002, S. 7f.). Die Evaluationsgegenstände können sich entweder in der Planungs- oder Implementationsphase befinden oder schon lange Bestand haben. Um Evaluationsergebnisse praktisch nutzen zu können, ist der Fokus auf nutzerrelevante Gesichtspunkte zu richten. Zu klären sind Merkmale und Ziele des Evaluationsgegenstands einerseits und der Evaluation andererseits (Kromrey, 2001, S. 108ff.). Verbreitung hat Evaluation vor allem in Organisationen für

³ Die vorliegende Arbeit bezieht sich stets auf die wissenschaftliche Herangehensweise.

öffentliche Aufgaben – so auch Institutionen des Bildungssystems – gefunden (Kuper, 2005, S. 8).

Im Rahmen einer Evaluation ist außerdem festzulegen, wer welche Aufgaben übernimmt und wem welche Zuständigkeiten zufallen. In diesem Zusammenhang wird zwischen der Informationsbeschaffung, der Evaluierung und der Ableitung von Konsequenzen differenziert. Wissenschaftliche Evaluationen werden von Personen durchgeführt, die dazu in besonderem Maße befähigt sind. Diese können in unterschiedlichem Ausmaß zum Evaluationsgegenstand in Beziehung stehen, beispielsweise als unabhängige Wissenschaftler oder Auftragsforscher, als am Programm Mitwirkende oder externe Berater (Kromrey, 2001, S. 110f.).

Die Erstellung eines Evaluationsdesigns soll stets die Nützlichkeit der Ergebnisse im Blick haben. Es gibt keine speziellen Methoden der Evaluation, es werden die der empirischen Sozialforschung eingesetzt. Die methodische Ausrichtung kann der qualitativen oder der quantitativen Logik folgen oder eine Methodenkombination beider Ansätze sein (Kromrey, 2001, S. 111f.). Dabei richten sich die Untersuchungsstrategie, die Erhebungs- und Auswertungsmethoden nach der jeweiligen Zielstellung einer Evaluation (Bank, 2010, S. 78). Zur Analyse prozessbezogener Daten eignen sich insbesondere qualitative Verfahren, wohingegen die Überprüfung der Zielerreichung und Aussagen über Kausalzusammenhänge quantitative Forschungsmethoden erfordern (Stockmann, 2002, S. 15).

Im Vorfeld einer Evaluation ist es erforderlich, die Bewertungskriterien festzulegen und im Zuge dessen nachvollziehbar und überprüfbar zu dokumentieren (Kromrey, 2001, S. 111). Die Bewertungskriterien können von unterschiedlichen Stakeholdern festgelegt werden und variieren je nach Evaluationsgegenstand, wobei der Nutzen des evaluierten Gegenstands häufig im Vordergrund steht (Stockmann, 2002, S. 2f.). Widmer (2008, S. 83) hebt hervor, dass Bewertung die Hauptaufgabe von Evaluation ist und dass von Aufforderungen, Entscheide bzgl. des Evaluationsgegenstandes zu treffen, Abstand genommen werden sollte.

Evaluation befindet sich im Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaftlichkeit und Nützlichkeit (Stockmann, 2007, S. 29). Nach Kupers (2004, S. 25f.) Verständnis zielt Evaluation darauf ab, wissenschaftliches und damit theoriegebundenes Wissen für die Praxis zu liefern. Die Anforderungen an Evaluation sind hoch: Sie soll nach wissenschaftlichen Maßstäben vorgehen, praxisrelevante Erkenntnisse liefern und Verantwortlichkeit gegenüber der Öffentlichkeit wahrnehmen. Evaluation kann diesen Anforderungen nicht immer in

vollem Umfang gerecht werden, da sie sich in der Praxis mitunter auch widersprechen (Widmer, 2008, S. 86).

4.1.2 Evaluation und Wissenschaft

Hornbostel (2012, S. 279) beschreibt das Verhältnis von Evaluation und Wissenschaft als nicht fest umrissen. Dies wird auf die unterschiedlichen Rollen, die Wissenschaft im Rahmen von Evaluationen einnehmen kann, zurückgeführt. Wissenschaft kann sowohl Objekt von Evaluationen als auch selbst evaluierende Instanz sein. Sie stellt Methoden und Erhebungsinstrumente bereit, entwickelt Evaluationsverfahren und forscht über Evaluationen und ihre Wirkungen. Widmer (2004, S. 88ff.) nimmt eine direkte gegenseitige Abhängigkeit zwischen Evaluation und Wissenschaft an. Evaluation trägt einerseits durch ihre Praxisrelevanz zur Legitimation der Wissenschaft bei und erbringt andererseits empirische Evidenz für wissenschaftliche Erkenntnisse. Die Wissenschaft wiederum liefert Wissensbestände, die im Rahmen von Evaluationen herangezogen werden. Wottawa und Thierau (2003, S. 36ff.) führen aus, dass (auftragsgebundene) Evaluation wissenschaftsgestützt erfolgt, jedoch nicht wissenschaftliche Forschung im üblichen Sinne ist. Der Evaluator ist weniger frei, muss sich stärker an den Interessen und Rahmenbedingungen des Auftraggebers orientieren. Dies steht im Widerspruch zur Selbstbestimmung der Forschung. Während sich der auftragsabhängige Evaluator an einem wissenschaftsextern beschaffenen Normensystem orientieren muss, ist der unabhängige Forscher nur der Wissenschaft verpflichtet.

In der vorliegenden Arbeit wird Evaluation als Instrument der Wissenschaft verstanden. Evaluation stellt als spezifische Operationsweise der Wissenschaft eine Verbindung zwischen pädagogischer Theorie und Praxis her.

4.2 Evaluationsfunktionen und -arten

4.2.1 Ziele und Rollen von Evaluation

Evaluationen erfolgen nicht zum Selbstzweck, sondern sind stets mit dem Ziel verbunden, einen konkreten Nutzen für die Praxis zu erbringen (Stockmann, 2002, S. 2). In diesem spezifischen Erkenntnis- und Verwertungsinteresse liegt die Besonderheit von Evaluation begründet (Kromrey, 2001, S. 112). Die Funktion von Evaluation lässt sich daher nur unter Bezugnahme auf die Wissenschaft und die Praxis aufzeigen. So lässt sich die Qualität von Evaluation nicht ausschließlich am Erkenntnisgewinn auf der Grundlage von Analyse und Bewertung bemessen, sondern ist auch von der Relevanz für die Legitimation, Modifikation

und Verbesserung praktischen Handelns abhängig (Kuper, 2004, S. 26f.). Die Ziele einer Evaluation werden größtenteils vom Auftraggeber unter potenzieller Rücksprache mit anderen Programmteiligen festgesetzt (Westermann, 2002, S. 13). Stockmann (2002, S. 3f.) identifiziert vier Evaluationsziele, die in unterschiedlichem Maße miteinander gekoppelt sind. Die Erkenntnisfunktion zielt darauf ab, die gesammelten Informationen vor dem Hintergrund der festgelegten Bewertungskriterien zu beurteilen und infolgedessen Steuerungsentscheidungen treffen zu können. Gleichzeitig übt eine Evaluation direkt oder indirekt Kontrolle aus, indem beispielsweise festgestellt wird, ob die Programmteiligen ihren Aufgaben und Verpflichtungen gerecht werden (Stockmann, 2002, S. 4). Wottawa und Thierau (2003, S. 29) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich Evaluationen mit entsprechender Zielsetzung bisweilen mit offenen oder verdeckten Widerständen konfrontiert sehen, da den Beteiligten ein gewisses Misstrauen suggeriert wird. Die Offenlegung der ermittelten Erkenntnisse ermöglicht einen Dialog verschiedener Stakeholder, zum Beispiel über die künftige Kooperationsgestaltung. Evaluation übernimmt in diesem Sinne eine Lernfunktion. Für die Mittelgeber eine legitimierende Funktion hat die Darstellung der Effizienz und der Wirkung eines Projekts bzw. Programms (Stockmann, 2002, S. 4). Wottawa und Thierau (2003, S. 30f.) benennen neben diesen vier Evaluationszielen die Optimierung einer Maßnahme als weitere Zielsetzung. Um die evaluierte Maßnahme verbessern zu können, ist die Offenlegung von änderungsbedürftigen Schwachstellen erforderlich. Mitunter werden konkrete optimierungsorientierte Strukturen nahegelegt. Zuletzt wird auf die taktische Funktion von Evaluation verwiesen, welche darauf abzielt, politische Entscheidungen – mitunter sogar nachträglich – zu legitimieren und Evaluationen „als dekorative Symbole für eine moderne Politik“ (Stockmann, 2002, S. 4) einzusetzen, ohne die Evaluationsergebnisse tatsächlich zu nutzen. Da dies im Widerspruch zum eigentlichen Evaluationszweck steht, rechnet Stockmann die taktische Funktion nicht den Zielfunktionen von Evaluation zu.

Weiss (1988, S. 15ff.) erläutert vier Arten der Informationsnutzung von politischen Akteuren im politischen Bereich. Erstens können Evaluationsbefunde Anhaltspunkte dafür liefern, dass bestehende Strukturen und Mechanismen fehlschlagen und somit als Warnung dienen. Sie können darüber hinaus im Sinne einer Beratung und Orientierung Wege zur Optimierung politischer und programmatischer Strukturen aufzeigen. Durch Vergleiche zwischen verschiedenen potenziellen Varianten kann dargelegt werden, welche besser und unter welchen Bedingungen funktioniert. Evaluationsstudien können außerdem neue Ansätze, Modelle und Bezugssysteme hervorbringen und politische Akteure darin unterstützen,

vergangene Ereignisse kritisch zu überdenken, neu zu interpretieren und zu prüfen. Über die Rezeption von Evaluationsbefunden kann viertens Unterstützung für etwaige Vorschläge gewonnen werden.

Die Verwendungsmöglichkeiten und -ziele von Ergebnisrückmeldungen können zusammenfassend im Vergleichen, Verbessern, Fördern, Beurteilen, Kontrollieren und Reflektieren gesehen werden, wobei die Optimierung der Handlungspraxis als maßgeblich erachtet wird (Schneewind, 2006, S. 108).

Scriven (1972, S. 61ff.) trifft hinsichtlich der Funktion von Evaluation eine Differenzierung zwischen den Zielen und den Rollen von Evaluation, wobei ersteres sich auf die methodische Ebene und letzteres auf den jeweiligen pädagogischen bzw. soziologischen Kontext bezieht. Die Ziele von Evaluation sind nach dieser Einteilung durch die Untersuchung von vier Fragen definiert. Neben der Frage, wie gut der Gegenstand der Evaluation funktioniert, wird geprüft, ob er besser funktioniert als andere Objekte seiner Art. Ebenfalls wird versucht, die Frage danach zu klären, was der Untersuchungsgegenstand leistet. Zuletzt wird untersucht, ob der Einsatz die Kosten rechtfertigt. Die Rolle der Evaluation variiert je nach Kontext und bezieht sich auf den konkreten Inhalt. Evaluation kann beispielsweise als Mittel zum Feedback an eine spezifische Zielgruppe verwendet werden oder Bestandteil der Curriculumentwicklung sein. Oftmals übernimmt eine Evaluation mehrere Rollen, wobei innerhalb der verschiedenen Rollen jeweils spezifische Ziele formuliert werden können.

Leeuw (2010) stellt den Vorteilen von Evaluation im Sinne einer gesellschaftlichen Funktion (unter anderem gesteigerte Transparenz, organisationales Lernen und aufgedeckte Unstimmigkeiten) Evaluationskosten gegenüber. Neben den direkten finanziellen Kosten wie Reisekosten und Gehälter wird unter anderem auf Fehlerkosten (beispielsweise Missinterpretationen hinsichtlich der Gründe dafür, warum ein Programm nicht funktioniert) hingewiesen.

4.2.2 Evaluationsaufgaben und -arten

Stockmann (2002, S. 5ff.) formuliert neben den Evaluationszielen unterschiedliche Aufgabenstellungen von Evaluation und verweist in diesem Zusammenhang auch auf unterschiedliche Evaluationsarten. Ex-ante Evaluationen setzen in der Planungsphase eines Programms an und prüfen die Programmvoraussetzungen. Die Durchführungsprozesse stehen im Fokus von on-going Evaluationen mit der Zielstellung, Schwierigkeiten bei der Programmimplementation zu identifizieren und die Umsetzung von Zeitplänen zu

überwachen. Ex-post Evaluationen überprüfen die Wirkungen eines Programms im Sinne eines Soll-Ist-Vergleichs. Dabei sind nicht nur die intendierten, sondern auch die nicht-intendierten Wirkungen von Interesse. Eine besondere Herausforderung stellt in diesem Zusammenhang die Lösung des Kausalitätsproblems dar. Um der Frage nachzugehen, ob die ermittelten Effekte überhaupt das Resultat des durchgeführten Programms und nicht externer Faktoren sind, eignen sich insbesondere experimentelle Designs.

Je nachdem, wer die Evaluationsaufgabe übernimmt, handelt es sich um eine interne bzw. externe Evaluation (Kromrey, 2001, S. 118). Widmer (2004, S. 85f.) ordnet diese Unterscheidung auf der Dimension Ort der Durchführung einer Evaluation ein. Interne Evaluationen werden von Personen der Durchführungsorganisation des evaluierten Programms vorgenommen. Dies geht mit einem geringen Aufwand, einer zumeist hohen Sachkenntnis und einer potenziell unmittelbaren Umsetzung der Evaluationsergebnisse einher. Gleichzeitig birgt es den Nachteil einer meist unzureichenden Methodenkompetenz. Auch die nötige Unabhängigkeit und Distanz fehlen bei den Evaluierenden mitunter. Externe Evaluatoren zeigen in der Regel eine höhere Unabhängigkeit, da sie nicht dem Mittelgeber oder der durchführenden Organisation angehören. Darüber hinaus verfügen sie über umfassende methodische Kompetenzen und Wissen rund um das Fachgebiet des Evaluationsgegenstandes. Schwächen externer Evaluationen sind etwaige Ängste und damit einhergehende Abwehrreaktionen auf Seiten der Evaluierten (Stockmann, 2002, S. 8f.).

Innerhalb der Evaluationssteuerung wird die Unterscheidung Selbst- oder Fremdevaluation getroffen (Widmer, 2004, S. 85f.). Sie bezieht sich darauf, ob Evaluator und Evaluierter identisch sind. Die Fremdevaluation als gängigere Variante wird von einer anderen Person durchgeführt und birgt verglichen mit der Selbstevaluation den Vorteil, nicht mit Skepsis gegenüber Selbsteinschätzungen behaftet zu sein (Bank, 2010, S. 61).

Die Unterscheidung zwischen formativer und summativer Evaluation bezieht sich auf den Zeitpunkt der Evaluationsdurchführung (Kromrey, 2001, S. 118) und differenziert zwischen gestaltender und ergebnisorientierter Ausrichtung (Westermann, 2002, S. 9). Formative Evaluationen beziehen sich auf die Genese, die Implementation und die Durchführung einer Maßnahme und sind auf deren Optimierung ausgerichtet. Sie beinhalten Rückkopplungsschleifen, um gezielt Modifikationen unzureichender Strukturen und Abläufe einzuleiten. Summative Evaluationen nehmen eine Bewertung des Endprodukts bzw. der Effekte oder der Effizienz des Evaluationsgegenstandes vor und werden daher auch Produktevaluationen genannt. Summativ ausgerichtete Evaluationen dienen insbesondere

Geldgebern und Politikern als Entscheidungsgrundlage (Westermann, 2002, S. 9). Ein wertender Vergleich zwischen formativer und summativer Evaluation ist unzulänglich. Entscheidend ist, ob die Evaluationsergebnisse Eingang in die praktischen Maßnahmen finden. Die Ergebnisse summativ angelegter Evaluationen können künftige Maßnahmen ebenso beeinflussen wie formativ ermittelte Evaluationsergebnisse unberücksichtigt bleiben können, und umgekehrt (Bank, 2010, S. 62f).

Kromrey (2001, S. 117) nimmt darüber hinaus eine Unterscheidung zwischen Wirkungsanalysen und Implementationsforschung vor und bezieht sich damit auf den Evaluationsgegenstand. Während Wirkungsanalysen gemäß der Begrifflichkeit auf die unterschiedlichen erzielten Effekte fokussieren, nimmt die Implementationsforschung die Planung, Durchsetzung und Durchführung von Programmmaßnahmen in den Blick. Diese Differenzierung wird bei Scriven (1972, S. 73f.) als intrinsische Evaluation und als Ergebnisevaluation bezeichnet. Eine weitere Ausgliederung erfährt diese Unterscheidung durch die Kontext-, Input-, Prozess- und Produkt-Evaluation (Wottawa & Thierau, 2003, S. 32ff.). Im Rahmen der Kontext-Evaluation werden die Voraussetzungen einer später zu evaluierenden Maßnahme in den Blick genommen. Dies umfasst unter anderem die Erarbeitung der Projektziele und die ethische Bewertung der Maßnahme. Die Input-Evaluation ist eine bewertende Untersuchung der eingesetzten Ressourcen einer Maßnahme, etwa die materielle Ausstattung. Prozess-Evaluationen erfolgen während der Maßnahmendurchführung. Sie überprüfen fortlaufend die Zielsetzungen und vor allem die bestehenden Strukturen und Techniken. Ein korrigierender Eingriff ist durch den Evaluationszeitpunkt unmittelbar möglich. Eine Bewertung der Ergebnisse abgeschlossener Maßnahmen nehmen Produkt-Evaluationen vor.

Die Differenzierung zwischen Micro- und Macro-Evaluation äußert sich darin, dass entweder nur Details im Untersuchungsfokus stehen oder komplexere Einheiten Gegenstand der Evaluation sind (Wottawa & Thierau, 2003, S. 33). Ähnlich fällt die Unterscheidung zwischen globaler Evaluation als Bewertung eines Programms bzw. eines Objekts als Ganzes und analytischer Evaluation als detaillierte Untersuchung von Teilkomponenten eines Programms aus (Köller, 2009, S. 335).

Die konkrete Ausgestaltung einer Evaluation sollte sich am jeweiligen Gegenstand ausrichten und die gegebenen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten sowie die finanziellen und zeitlichen Ressourcen berücksichtigen (DeGEval, 2008, S. 16f.).

4.3 Evaluationsstandards

Die wachsende Nachfrage nach Evaluationen einerseits und der zunehmende Umfang des Methodeninventars andererseits haben zu einer notwendigen Professionalisierung der Evaluationsforschung geführt (Moosbrugger & Schweizer, 2002, S. 26f.). Evaluation ist dem Druck ausgesetzt, ihr Verfahren zu rechtfertigen und die Verfahrensqualität zu belegen (Hornbostel, 2012, S. 284). Während Evaluation in ihren Anfangszeiten durch ein hohes Maß an Improvisation geprägt war, sind heutzutage vorgegebene wissenschaftliche Kriterien und Standards konstitutiv (Moosbrugger & Schweizer, 2002, S. 21). Diese Entwicklung bedeutet eine maßgebliche Qualitätssteigerung von Evaluation.

4.3.1 Entwicklung

Die DeGEval – Gesellschaft für Evaluation⁴ hat im Jahr 2000 die Formulierung von Evaluationsstandards beschlossen. Nach mehrfacher Modifizierung und Begutachtung wurden die Standards für Evaluation im darauffolgenden Jahr mit einstimmigem Beschluss veröffentlicht. Es wurde keine vollständige Neufassung vorgenommen, sondern auf die Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation und die daran anknüpfenden Standards der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft zurückgegriffen. Dies ermöglicht einerseits die Nutzung jahrzehntelanger Erfahrungswerte und erleichtert andererseits den internationalen Austausch (DeGEval, 2008, S. 20).

Die Standards der DeGEval und die des US-amerikanischen Joint Committee on Standards überschneiden sich in großen Teilen (DeGEval, 2008, S. 43f.). Die höhere Anzahl an Einzelstandards (30 versus 25) im US-amerikanischen Raum ergibt sich überwiegend dadurch, dass diese dort teilweise stärker ausdifferenziert und bei der DeGEval zusammenfassender dargestellt sind. Nur vereinzelt fehlen Einzelstandards, die im jeweils anderen Standard-Set enthalten sind. Die Definition der übrigen Standards ist mitunter nicht identisch, beschreibt jedoch die gleichen Sachverhalte.

4.3.2 Zielsetzung und -gruppe

Die Formulierung von Evaluationsstandards ist mit einer Reihe von Interessen verbunden. Die Standards sollen zum einen Handlungshilfe in der Planungs- und Durchführungsphase von Evaluationen bieten und zum anderen als Ansatzpunkt für die Aus- und Weiterbildung im

⁴ Aufgrund des deutschsprachigen Bezugskontexts wird in der vorliegenden Arbeit überwiegend Bezug zu den Evaluationsstandards der DeGEval genommen.

Bereich Evaluation und für Meta-Evaluationen dienen. Auf Grundlage der Standards wird außerdem beabsichtigt, Evaluation der breiten Öffentlichkeit transparent zu machen und einen Dialog über Evaluationsqualität zu evozieren (DeGEval, 2008, S. 14f.). Die Evaluationsstandards erlauben darüber hinaus eine Einschätzung der Qualität durchgeführter Evaluationen.

Adressaten der Evaluationsstandards sind sowohl die Evaluatoren und die Auftraggeber einer Evaluation als auch die Beteiligten und Betroffenen des Evaluationsgegenstands (DeGEval, 2008, S. 14).

4.3.3 Leitsätze

Evaluationen sind vier Hauptstandards verpflichtet, denen in unterschiedlichem Verhältnis insgesamt 25 Einzelstandards zugeteilt sind. Diese umfassen jeweils einen Standard-Namen und eine Standard-Formulierung (DeGEval, 2008, S. 14). Das US-amerikanische Standard-Set beinhaltet darüber hinaus pro Standard ein bis zwei Anschauungsbeispiele (Joint Committee, 2006). Die übergeordneten Leitsätze sind die Nützlichkeits-, die Durchführbarkeits-, die Fairness- und die Genauigkeitsstandards (DeGEval, 2008).

Die Nützlichkeitsstandards sollen eine Ausrichtung an den Informationsbedürfnissen der Adressaten einerseits und an den Evaluationszwecken andererseits gewährleisten. Hierzu müssen zunächst die Beteiligten und Betroffenen identifiziert und die Evaluationszwecke definiert werden. Der Hauptstandard bezieht ferner beispielsweise die Vollständigkeit und Nachvollziehbarkeit der Berichterstattung sowie die Ermunterung zur Ergebnisnutzung ein (DeGEval, 2008, S. 23ff.). Kuper (2004, S. 29) weist in diesem Zusammenhang auf die Einschränkung der Autonomie wissenschaftlichen Vorgehens hin.

Die Durchführbarkeitsstandards beziehen sich auf eine realistische, gut durchdachte, diplomatische und kostenbewusste Planung und Ausführung einer Evaluation. Dies schließt unter anderem angemessene Evaluationsverfahren und die Effizienz einer Evaluation ein (DeGEval, 2008 S. 28f.). Auch bei diesem Leitsatz sieht Kuper (2004, S. 29) die Autonomie wissenschaftlichen Arbeitens und damit eine vorbehaltlose Prüfung eingeschränkt.

Die Fairnessstandards zielen auf einen respektvollen und fairen Umgang mit den betroffenen Personen im Rahmen einer Evaluation ab. Als Einzelstandards sind beispielsweise der Schutz individueller Rechte sowie die unparteiische Durchführung und Berichterstattung formuliert (DeGEval, 2008, S. 30ff.).

Im Rahmen der Genauigkeitsstandards ist die Gültigkeit der ermittelten Informationen und Evaluationsergebnisse im Hinblick auf den untersuchten Gegenstand und die spezifischen Evaluationsfragestellungen sicherzustellen. Dies erfordert neben einer Kontextanalyse, unter anderem die systematische Analyse quantitativer und qualitativer Informationen sowie die explizite Begründung von Schlussfolgerungen (DeGEval, 2008, S. 33ff.).

4.3.4 Anwendung

Die Standards stellen keine mechanischen Regeln dar, sondern sind als Leitprinzipien zu verstehen (Joint Committee, 2006, S. 35). Sie können nicht schematisch angewendet werden. Vielmehr geht es um eine angemessene Umsetzung der Standards ausgerichtet am konkreten Evaluationsgegenstand. Dabei sind einzelne Standards mitunter nicht bzw. nicht in vollem Umfang anwendbar (DeGEval, 2008, S. 19; Joint Committee, 2006, S. 10). Eine Gewichtung der Standards wird nicht vorgenommen, da die Bedeutung eines Standards abhängig vom jeweiligen Einzelfall ist und daher nicht allgemeingültig festgelegt werden kann (Widmer, 2004, S. 98). Brandt (2007, S. 185) weist darauf hin, dass die Evaluationsstandards einen formalisierten Rahmen darstellen und Orientierung bieten. Eine angemessene Interpretation des Regelwerks muss jedoch situationsspezifisch und eigenverantwortlich vorgenommen werden. Damit Evaluationen in eine erfolgreiche Umsetzung und Nutzung münden, muss auf eintretende Konflikt- und Problemlagen konstruktiv reagiert werden. Für Personalevaluationen haben die Evaluationsstandards keine Geltung. Auch für Selbstevaluationen gelten die Standards aufgrund der häufig andersartigen Rollen- und Interessenkonstellationen nur bedingt (DeGEval, 2008, S. 19). Die Fülle, die Ansprüche und die situationsspezifische Anwendung der Standards verdeutlicht die Komplexität von Evaluationen (Kuper, 2004, S. 29).

4.4 Stakeholder bei Evaluation

4.4.1 Begriffsdefinition und Einteilung

Stakeholder sind als „solche Personen und Gruppen, die ein Stake, d.h. ein mittelbares oder unmittelbares Interesse an einer Evaluation haben“ (Brandt, 2007, S. 165) zu verstehen. Unterschiedliche Stakeholder können divergierende Interessen vertreten (Holling, 2009, S. 29; Lames, 2010, S. 12). An einer Evaluation sind zumeist verschiedene Interessengruppen beteiligt (Brandt, 2007, S. 165). Aufgabe des Evaluators ist es, alle relevanten Stakeholder zu identifizieren. Neben den augenscheinlichen Stakeholdern (zum Beispiel die Auftraggeber der

Evaluation oder die politischen Entscheidungsträger) kommen unter anderem folgende Stakeholder in Betracht: die anvisierte Zielgruppe, Personen mit wenig Einfluss und Machtbefugnis sowie Programmbefürworter und -gegner (Mertens, 2010, S. 74f.). Auch das Evaluationsteam zählt zu den Stakeholdergruppen (Brandt, 2007, S. 165f.). Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2008, S. 17) benennt zudem die Finanziere, welche zugleich Auftraggeber einer Evaluation sein können.

Es wird zwischen Adressaten, Nutzern sowie Beteiligten und Betroffenen differenziert. Die Evaluation richtet sich an die Adressaten, von denen jedoch möglicherweise nicht alle die Evaluationserkenntnisse nutzen. Während die Beteiligten zum Beispiel als Geldgeber eine aktive Rolle im Hinblick auf den Evaluationsgegenstand einnehmen, haben die Betroffenen kaum Einfluss (beispielsweise die Zielgruppe bzw. Ausgeschlossenen eines Programms). Es handelt sich dabei um eine analytische Trennung, in der Praxis können Stakeholder zu mehreren Gruppen gehören. Die Anzahl der Stakeholder variiert je nach Evaluation (DeGEval, 2008, S. 16f.) und ihre Abgrenzung je nach Komplexität des Programms. Eine partizipative Beteiligung der Stakeholder gestaltet sich entsprechend mehr oder weniger schwierig (Meyer, 2010, S. 253). Die Stakeholder können die Planung und Durchführung einer Evaluation entweder unterstützen oder erschweren bzw. behindern (Brandt, 2007, S. 165).

4.4.2 Interessenslagen und -konflikte

Evaluationen zeigen eine unterschiedliche Ausrichtung an den Bedürfnissen der Auftraggeber und der Programmbeteiligten auf. Sie schwanken zwischen den Extremfällen völlig unabhängig nach eigenen Kriterien sowie ohne Einbezug von Wünschen der Auftraggeber und Beteiligten und vollständige Orientierung an den Bedürfnissen der Programmbeteiligten (Westermann, 2002, S. 11f.).

Scriven (1972, S. 64f.) weist darauf hin, dass Evaluatoren anders als die Programmbeteiligten in der Regel eine gewisse Distanz zum Evaluationsgegenstand aufweisen. Diese abweichenden Haltungen dem Programm gegenüber können zu Spannungen und Konflikten zwischen genannten Stakeholdern führen. In diesem Zusammenhang können gekoppelt an unzureichende Kommunikationsstrukturen zwei Extreme abgeleitet werden. Dem „rigiden Evaluator“ (Scriven, 1972, S. 65), der als ein Extrem einzig Operationalisierungen zulässt, steht die „starre Anti-Evaluations-Haltung“ (Scriven, 1972, S. 65) gegenüber, welche oftmals als Angstreaktion auf die Anwesenheit eines externen Evaluators entsteht. So können auch

Evaluationen mit hoher Qualität auf Ablehnung und Widerstand stoßen, wenn die Befunde bestimmten Stakeholderinteressen entgegenstehen. Dies kann bis zur Diskreditierung der Evaluation und des Evaluationsteams führen, wenn Stakeholder ihre Positionen in Gefahr sehen (Brandt, 2007, S. 167). Evaluation als wahrgenommene Bedrohung stellt damit einen nicht zu vernachlässigenden Aspekt dar (Rhyn, 2001, S. 190).

Spannungen zwischen Evaluierten und Evaluierenden sind aufgrund der unterschiedlich ausgerichteten Interessenslagen allgegenwärtig. Die Kriterien, die von den Evaluatoren und den Evaluierten als bedeutsam für die Bewertung des Evaluationsgegenstandes eingeschätzt werden, sind in der Regel nicht kongruent. Diese Unstimmigkeit kann zwar abgeschwächt, nicht jedoch vollständig überwunden werden (Merkens, 2004, S. 83). Die Einhaltung der Evaluationsstandards kann Konflikten und Widerständen effektiv begegnen (Beywl, 2001). So legt zum Beispiel der Fairness-Standard „F 4 Unparteiische Durchführung und Berichterstattung“ fest, dass alle relevanten Interessen und unterschiedlichen Perspektiven auf den Evaluationsgegenstand zu berücksichtigen sind, um eine einseitige Sichtweise und Instrumentalisierung der Evaluation zu vermeiden ist (DeGEval, 2008, S. 31f.). Wird beispielsweise an einer staatlichen Bildungseinrichtung ein Schulversuch oder eine Schulreform evaluiert, sind wenigstens vier Interessensgruppen mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen vertreten. Erstens die Schule als Umsetzungsort der pädagogischen Maßnahme, zweitens die Bildungsverwaltung mit bildungspolitischen Anliegen, drittens die interessierte Öffentlichkeit und viertens die Wissenschaft als prüfende Instanz (Rhyn, 2001, S. 189).

Eine Evaluation muss den Interessen des Auftraggebers einer Maßnahme einerseits und den Interessen der evaluierten Personen andererseits gerecht werden, um Widerständen der Evaluationsmaßnahme vorzubeugen (Bank, 2010, S. 90). Grundlegend hierfür ist eine unparteiische Position der Evaluierenden (DeGEval, 2008, S. 31f.). Die Evaluatoren bringen eigene Wertvorstellungen und Perspektiven in den Evaluationsprozess mit. Damit diese eine adäquate Durchführung der Evaluation nicht gefährden, ist eine ständige Selbstreflexion geboten. Dadurch soll verhindert werden, dass eine potenzielle Voreingenommenheit das Verhalten der Evaluatoren beeinflusst. Einen weiteren möglichen Störfaktor stellen finanzielle oder andere organisatorische Abhängigkeiten des Evaluationsteams vom Auftraggeber der Evaluation, beispielsweise die Erteilung von Folgeaufträgen, dar (Brandt, 2007, S. 177ff.).

4.4.3 Reporting

Ausgangsbasis für eine gelungene Evaluation ist das Zusammenwirken von Auftraggeber und -nehmer einer Evaluation. So müssen beispielsweise die Evaluationsziele von Seiten des Auftraggebers zu Beginn so definiert werden, dass sie evaluiert werden können. Der Auftragnehmer muss andererseits zum Beispiel den Gegenstandsbereich zu Beginn datenmäßig erfassen, damit überhaupt Aussagen über Entwicklungsverläufe und Veränderungen getroffen werden können. Beide Stakeholder sollten daher über ein gewisses Know-How und über einschlägige Erfahrungswerte bzgl. Evaluation verfügen (Lorenzen, 2008, S. 81). Verantwortlich für die Evaluationsqualität sind somit nicht nur die Evaluatoren, sondern all diejenigen, die einen Einfluss auf die Evaluation ausüben können (Widmer, 2008, S. 94).

Schneider und Meiers (2007, S. 314ff.) bezeichnen jegliche Aktivitäten des Informationsaustauschs zwischen verschiedenen Stakeholdern als Reporting, wobei mündliche Präsentationen und schriftliche Evaluationsberichte als Hauptinstrumente gelten. In diesem Zusammenhang formulieren sie zentrale Aspekte, die vom Evaluationsteam berücksichtigt werden sollten, um einen möglichst reibungslosen Kommunikationsprozess sicherzustellen. Neben einer allgemein verständlichen Darlegung des Evaluationsvorgehens und der Evaluationsbefunde, ist auf eine diplomatische Informationsvermittlung zu achten. Das heißt, Kritik und problematische Sachverhalte sollen konstruktiv geäußert werden, um den Adressaten die Möglichkeit zur Reaktion einzuräumen. Informationen sollen rechtzeitig bereitgestellt werden und müssen vollständig anonymisiert dargestellt sein. Aussagen und Statements dürfen keinerlei Rückschluss auf Einzelpersonen zulassen. Eine transparente Darstellung der Bewertungskriterien, der verwendeten Methoden und Quellen sowie der Schlussfolgerungen und Argumentationslinien, ermöglicht den Adressaten eine erhöhte Nachvollziehbarkeit der Befunde. Ein Sachverhalt darf nicht einseitig beleuchtet werden, die Dokumentation der Informationen muss stets vollständig erfolgen. Gleichzeitig ist auf zielgruppenangepasstes Reporting zu achten, das heißt die Informationsvermittlung ist an den Bedürfnissen der jeweiligen Stakeholder auszurichten.

Das Reporting dient einerseits dazu, den Evaluationsprozess transparent für die Beteiligten und Betroffenen einer Evaluation zu gestalten, um so ihre Akzeptanz gegenüber den Evaluationsmaßnahmen zu erhöhen. Andererseits ermöglicht das Reporting eine Überprüfung der Passung zwischen Untersuchungsgegenstand und Evaluationsdesign bzw. -fragestellungen (Schneider & Meiers, 2007, S. 316).

4.4.4 Grundlagen für die Akzeptanz von Evaluationsmaßnahmen

Um der heterogenen Interessenslage bzw. möglichen Interessenkonflikten zu begegnen, ist es erfolgsversprechend, verschiedene Perspektiven wie bereits ausgeführt schon zu Beginn eines Evaluationsprojekts zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollten die entsprechenden Stakeholder in die einzelnen Evaluationsschritte einbezogen werden, um ihre Akzeptanz hinsichtlich der Evaluation zu stärken. Evaluatoren sollten sich außerdem darüber bewusst sein, dass Evaluationsbefunde nur eine von mehreren möglichen Entscheidungsgrundlagen sind und damit nicht immer Einfluss auf politische Entscheidungen ausüben (Brandt, 2007, S. 167).

Wottawa & Thierau (2003, S. 23ff.) arbeiten drei Voraussetzungen für die Akzeptanz von Evaluationsmaßnahmen heraus. Zunächst muss die grundsätzliche Veränderbarkeit und die Notwendigkeit der Veränderung des Evaluationsgegenstandes akzeptiert werden. Dies geht damit einher, Gewohnheiten aufzugeben. Mitunter müssen entsprechende Denkmuster durch passende Entwicklungsmaßnahmen erst erzeugt werden, um Innovationen praktisch umsetzen zu können. Eine weitere Bedingung ist die Bereitschaft, das Risiko des Scheiterns zugunsten der Optimierung bestehender Strukturen in Kauf zu nehmen. Drittens ist die Akzeptanz der Entscheidungsträger von Fakten erforderlich. Insbesondere dann, wenn die empirischen Befunde Schwächen der bestehenden Praxis ermitteln und eine Abkehr von gewohnten Mechanismen schlussfolgern.

4.4.5 Partizipative Evaluation

Ein besonderer Evaluationsansatz ist die partizipative Evaluation. Diese kann als interaktiver Prozess verstanden werden, der möglichst viele Stakeholder beteiligt. Der Einbezug verschiedenster Sichtweisen verhindert einseitiges Beobachten und Bewerten. Statt externer Bewertung wird eine umfassende Analyse unter Beteiligung vielfältiger Stakeholder durchgeführt, an deren Ende demokratisch ausgehandelte Handlungsempfehlungen stehen (Ulrich & Wenzel, 2003, S. 31ff.). Reineke (1991) formuliert fünf Implikationen für die praktische Umsetzung, die eine qualitativ hochwertige Stakeholder-Partizipation gewährleisten sollen. Die entsprechenden Stakeholder sollen zu Beginn identifiziert und bereits frühzeitig in den Evaluationsprozess und in Entscheidungsvorgänge eingebunden werden. Ihre Beteiligung sollte kontinuierlich, das heißt Bestandteil aller Evaluationsphasen, sein und in aktiver Auseinandersetzung mit Evaluationsinhalten erfolgen. Grundlegend ist

eine fest verankerte Struktur, die einen konzeptionellen Rahmen zur Orientierung der Stakeholder schafft.

Partizipative Forschung verfolgt drei Hauptziele, die gleichermaßen als positive Konsequenzen gesehen werden können. Der pragmatische Aspekt bezieht sich auf eine erhöhte Nützlichkeit des erzeugten Wissens durch den Stakeholder-Einbezug. Soziale Gerechtigkeit sicherzustellen ist Zielstellung der politischen Perspektive. Die Beteiligung unterschiedlicher Personengruppen fördert die Fairness von Evaluationen. Die dritte Zielstellung ist erkenntnistheoretischer Natur und ist auf die Verbesserung der Validität des produzierten Wissens durch Einbezug verschiedener Perspektiven gerichtet (Weaver & Cousins, 2004, S. 20ff.). Die Simulationsstudie von Azzam (2010) kommt zu dem Schluss, dass politisch mächtige oder einflussreiche Stakeholder einen größeren Einfluss auf die Modifikation des Evaluationsdesigns haben als andere Stakeholder. Evaluatoren berücksichtigen Bedenken von Stakeholdern umso mehr, je mehr Macht oder Einfluss die entsprechende Stakeholdergruppe hat.

Cullen, Coryn und Rugh (2011) heben hervor, dass partizipative Evaluation vielfältig definiert und praktiziert wird. Ein gemeinsames, einheitliches Verständnis des partizipativen Ansatzes fehlt. Stakeholder-Beteiligung kann nach Angaben befragter Evaluatoren bei der Datensammlung, der Verbreitung von Evaluationsbefunden, der Datenanalyse, der Entwicklung des Evaluationsdesigns und der Ableitung von Handlungsempfehlungen stattfinden. Überwiegend werden Programmmitarbeiter und Teilnehmer einbezogen. Begründet wird die Einbindung in den Evaluationsprozess überwiegend damit, dass es sich um den geeignetsten Evaluationsansatz handelt. Positive Konsequenzen wie eine gesteigerte Evaluationsnutzung und eine höhere Validität der Evaluation stehen dem erhöhten Zeitaufwand durch den Stakeholder-Einbezug gegenüber. Greene (1987) kommt zu dem Ergebnis, dass die Vorteile von Stakeholder-Beteiligung bei Evaluationen aus Sicht der partizipierenden Stakeholder die wahrgenommenen Kosten – überwiegend in Form des Zeitaufwands – deutlich überwiegen. Die Befragten geben zum Beispiel an, mehr über das Programm zu erfahren und einen Einblick in andere Programmperspektiven zu erhalten. Insgesamt gesehen führt die Partizipation zu einer verbesserten Evaluationsnutzung.

4.4.6 Stakeholder-Netzwerk

Auftraggeber der Evaluation. Evaluation als Auftragsforschung ist an einen Auftraggeber gebunden (Moosbrugger & Schweizer, 2002, S. 21). Je nachdem, ob Auftraggeber von

Beginn an mit einer Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse einverstanden sind oder strenge Vertraulichkeit fordern, differenziert man zwischen offenen und geschlossenen Evaluationen (Westermann, 2002, S. 12). Auch wenn das Evaluationsteam die Evaluationsdurchführung und die geschlussfolgerten Modifikations- und Neuerungsprozesse beeinflusst, muss der Auftraggeber sicherstellen, dass die mit anschließenden Entscheidungen verbundene Verantwortung nicht dem Evaluationsteam zugeschoben wird. Diese Aufgabe fällt in den Zuständigkeitsbereich der Programmverantwortlichen (Bank, 2010, S. 91).

Evaluator. Als Eingriff in ein bestehendes soziales System kommt der Evaluation und damit dem Handeln des Evaluators eine große Verantwortung zu (Bank, 2010, S. 91). Professionelle Evaluatoren sehen sich mit zwei Hindernissen konfrontiert. Sind ihnen die Inhalte und Zielsetzungen eines Programms nicht ausreichend bekannt, sind ihre Wirkungsmöglichkeiten begrenzt. Identifizieren sie sich jedoch mit dem Programm und dessen Zielen, kann dies zum Verlust ihrer notwendigen Unabhängigkeit führen (Scriven, 1972, S. 66). Die Durchführung einer Evaluation erfordert verschiedenste Kompetenzen auf Seiten der Evaluatoren. Unverzichtbar sind zunächst evaluationsspezifische Kenntnisse einerseits und methodische Kompetenzen andererseits. Zusätzlich sollten Evaluatoren über ein hohes Maß an sozialer Kompetenz verfügen. Damit sind insbesondere kommunikative Kompetenzen, aber auch persönliche Eigenschaften, wie Reflexionsfähigkeit, gemeint. Auch kontextbezogene Kompetenzen sind von großer Bedeutung. Dies bezieht sich auf Wissen über das jeweilige Praxisfeld und spezifische Rahmenbedingungen (Brandt, 2007, S. 186ff.). Hilfreich können Evaluationsbefunde früherer ähnlicher Programme sein, um den Programmkontext zu erfassen und ein geeignetes Evaluationsdesign zu generieren (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004, S. 27).

Brandt (2007, S. 169ff.) erarbeitet drei Faktorengruppen, die in ihrem Zusammenspiel Einfluss auf die Rolle des Evaluators im Evaluationsprozess ausüben. Bedeutsam ist zunächst die institutionelle Verortung des Evaluators im Evaluationskontext, das heißt ob es sich um eine interne oder externe Evaluation handelt. Damit verbunden sind, wie in Abschnitt 4.2.2 bereits erläutert, jeweils unterschiedliche Vor- und Nachteile, die auf ethische Probleme hinweisen. Beispielsweise können sich interne Evaluatoren durch die Abhängigkeit gegenüber ihren Vorgesetzten davor scheuen, kritische Bewertungen bzgl. der Maßnahme vorzunehmen. Der zweite Einflussfaktor ist das grundsätzliche Rollenverständnis der Evaluatoren. Während die Evaluatoren im klassischen Rollenverständnis als unparteiische Wissenschaftler auftreten, nehmen sie im modernen Rollenverständnis eine beratende Funktion ein. Es findet eine stärkere Orientierung an den Bedürfnissen der Hauptadressaten statt und es wird

dementsprechend ein partizipatives Vorgehen gewählt. Auch die Zielsetzungen und Erfordernisse der Evaluation haben Einfluss auf die Evaluatorenrolle. So erfordern formative Evaluationen aufgrund kontinuierlicher Rückkopplungsprozesse eine intensivere Interaktion mit den Stakeholdern als dies bei summativen Evaluationen der Fall ist.

Widmer (2012, S. 135ff.) arbeitet drei Konstellationen der Abhängigkeit des Evaluators bei Evaluationen heraus. Dies betrifft zunächst die Beziehung zwischen Auftraggeber und Evaluator, die sinnigerweise vertraglich zu regeln ist. Im Rahmen der Beziehung der Evaluierten und des Evaluators ist der Einbezug unterschiedlicher Sichtweisen besonders wichtig. Um eine möglichst breite Anwendung der Befunde zu gewährleisten, spielt der Eindruck des Evaluators bei den Adressierten eine bedeutsame Rolle, womit die dritte Abhängigkeitskonstellation genannt ist.

Evaluierete. Als Evaluierete kommen unterschiedliche Personengruppen, Programme, Projekte u. ä. in Betracht. In diesem Zusammenhang formulierte Strittmatter (1997) Ende der 90er die These, der Anstieg von Qualitätsevaluationen werde von einigen der evaluierten Lehrkräfte als „kränkende Entwertung der bisherigen Arbeit“ (S. 23) wahrgenommen. Um dem vorzubeugen bzw. gegenzusteuern werden informative Einführungsveranstaltungen zum Sinn und zum Möglichkeitshorizont der Evaluation nahegelegt. Berkemeyer (2008) verweist ferner auf das strukturelle Dilemma von Schulleitungen. Sie müssen einerseits nach außen eine politisch korrekte Reaktion auf evaluationsbasierte Rückmeldungen zeigen und sie sind andererseits organisationsintern für die Koordination und Überwachung der „Reparaturarbeiten“ (S. 49) verantwortlich.

Bildungspolitik. Politische Prozesse ziehen sich durch den gesamten Evaluationsverlauf (Mertens, 2010, S. 75). Bildungspolitik umfasst alle staatlichen Regelungen zur Organisation, Finanzierung und Förderung des Bildungswesens (Dedering, 2010, S. 66). Sie steuert das Bildungssystem über die Festlegung der Rahmenbedingungen für die Gesamtheit der Bildungsinstitutionen (Criblez, 2008, S. 158). Der Evaluator sollte sich vor und während der Evaluation darüber im Klaren sein, wer als Programmbefürworter bzw. -gegner agiert und wer durch eine Programmfortführung, -modifizierung, -kürzung oder -einstellung profitieren bzw. einbüßen würde. Es sollte außerdem ein Bewusstsein darüber bestehen, welche Akteure die Evaluation genehmigen, welche den Zugang zu Informationen kontrollieren und welche eine Kooperation ablehnen (Mertens, 2010, S. 75).

Die Beziehung zwischen Bildungsforschung und -politik ergibt sich aus mehrerlei Gründen (Reinders, Gräsel & Ditton, 2011, S. 229f.). Die Bildungsforschung stellt Informationen zum

Funktionieren des Bildungssystems bereit. Daraus lassen sich Hinweise zu erfolgreichen und veränderungsbedürftigen Praktiken ableiten. Die Bildungspolitik kann auf der Grundlage dieser Informationen bildungspolitische Entscheidungen treffen. In der Umsetzung ergeben sich allerdings vielfältige Herausforderungen (Reinders, Gräsel & Ditton, 2011, S. 230f.). Es ist komplex zu eruieren, ob Steuerungsmechanismen sich wirksam entfalten und inwiefern. Davon abgesehen kann Steuerung statt wissens- auch machtorientiert erfolgen. Entsprechend dem Technologiedefizit (Luhmann & Schorr, 1982) können soziale Systeme sich außerdem auferlegten Maßnahmen widersetzen und Neuerungen damit torpedieren. Wissenschaftliche Erkenntnisse reichen darüber hinaus nicht aus, bildungspolitische Entscheidungen, welche auf Werturteilen beruhen, zu treffen. Die Befugnis, in gesellschaftliche Strukturen einzugreifen, kommt nicht der Wissenschaft, sondern der durch Wahlen beauftragten Politik zu. Eine weitere Herausforderung stellen divergierende wissenschaftliche Positionen und sich daraus ergebende unterschiedliche Maßnahmenempfehlungen dar. Es liegt aufgrund der Komplexität des Gegenstandsbereichs kein einheitlich gesichertes wissenschaftliches Wissen vor (Reinders, Gräsel & Ditton, 2011, S. 230f.). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Wissenschaft und Politik als zwei unterschiedliche gesellschaftliche Teilsysteme einer jeweils eigenen Systemlogik folgen und nur begrenzt kompatibel sind. So haben die verschiedenartigen Systemfunktionen Forschung versus Steuerung einen unterschiedlichen Zugang zu Wissen und ein anderes Wissensverständnis (Reinders, Gräsel & Ditton, 2011, S. 231f.). Die Bildungspolitik nimmt Ergebnisse der Forschung nach ihren eigenen Regeln und nicht den Regeln der Wissenschaft auf (Criblez, 2008, S. 159). So kann die Verarbeitung der Evaluationsergebnisse auch politisch-taktisch (beispielsweise zur nachträglichen Legitimierung bildungspolitischer Entscheidungen) und nicht entsprechend einer wissenschaftlich verankerten Evaluationslogik erfolgen (Dedering, 2010, S. 70f.).

Die spezielle Dualität der Evaluationsforschung beschreibt auch Stockmann (2007) und führt aus, dass Evaluationsforschung

einerseits Teil der empirischen Sozialforschung ist und sich ihrer Theorien und Methoden bedient, aber andererseits auch Teil des politischen Prozesses ist, den sie selbst mit ihren Ergebnissen beeinflusst. Als Instrument zur Entscheidungsfindung für die politische Steuerung ist sie zum Teil wissenschaftsfremden Anforderungen ausgesetzt. (S. 29)

Bildungsverwaltung. Die Bildungsverwaltung agiert im politischen Raum, trifft jedoch keine politischen Entscheidungen (Schirmacher, 2012, S. 184). Behörden und Institutionen der Bildungsverwaltung führen gesetzlich verankerte politische Vorgaben aus (Dedering, 2010, S. 66). Nach Balthasar (2009, S. 496f.) finden Evaluationsergebnisse häufig durch die

Bildungsverwaltung und weniger durch Politiker Verwendung. Letztere stehen oftmals unter hohem Zeitdruck und nutzen auch andere Informationsgrundlagen zur Entscheidungsfindung. Politik und Verwaltung können im Evaluationsprozess unterschiedliche Rollen einnehmen. Sie sind häufig Auftraggeber von Evaluationen, entsprechend auch Adressaten und Nutzer von Evaluation und können gleichermaßen eine bedeutende Informationsquelle darstellen. Das Verhältnis von Politik und Verwaltung mit dem Evaluator ist in der Regel vertraglich geregelt und ökonomisch geprägt. Von Seiten des Auftraggebers werden unter anderem korrekte, pünktliche und kostensparende Arbeitsabläufe sowie nützliche und praktikable Befunde erwartet. Vor dem Hintergrund finanzieller Abhängigkeit und mit der Aussicht auf Folgeaufträge, hat der Evaluator seinerseits ein Interesse daran, den Ansprüchen des Auftraggebers gerecht zu werden (Widmer, 2004, S. 88f.).

Öffentlichkeit. Das Verhältnis zwischen Evaluation und Öffentlichkeit wird als „zumeist prekär“ (Widmer, 2008, S. 85) beschrieben, da Evaluationsbefunde selten zur öffentlichen Diskussion gestellt werden und die Öffentlichkeit entsprechend einen eher marginalen Überblick über die mannigfaltigen Evaluationen hat.

Eine ausschließliche Fokussierung des Evaluators auf die Beziehungen mit Politik und Wissenschaft zieht eine Vernachlässigung von Anliegen der Öffentlichkeit nach sich. Um eine solche Instrumentalisierung von Evaluation durch die Politik bzw. die Wissenschaft zu verhindern, ist ein demokratisch verantwortungsvolles Vorgehen erforderlich. Dies setzt zum einen die Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Beteiligten und Betroffenen und zum anderen einen freien Zugang zu den Evaluationsbefunde voraus (Widmer, 2004, S. 88ff.). Widmer (2008, S. 85) gibt gleichzeitig zu bedenken, dass nicht von einem öffentlichen Interesse ausgegangen werden kann, sodass das Evaluationsteam darum bemüht sein muss.

4.5 Bezug zur Programmevaluation MAUSeval

Die Wissenschaft hat als evaluierende Instanz beim auftragsgebundenen Evaluationsprojekt MAUSeval unter dem Einsatz quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden eine Bewertung des Mannheimer Unterstützungssystems Schule vorgenommen. Die Fremdevaluation war als externe Evaluation angelegt und beinhaltete sowohl formative als auch summative Komponenten. Leitend war die Orientierung am CIPP-Modell nach Stufflebeam (2003).

Die anhand der Ergebnisse abgeleiteten Schlussfolgerungen sollten in besonderem Maße zur Optimierung und Weiterentwicklung der Bildungsmaßnahme beitragen. Unter der Annahme, dass bei einem neuartigen Programm dieser Größenordnung, Schwachstellen bzw. änderungsbedürftige Strukturen in der Umsetzung vorhanden sind, stand die Optimierungsfunktion bei MAUSeval im Fokus. Die Ergebnisse haben dem Programmträger eine Grundlage für Steuerungsentscheidungen geliefert. Hierbei ging es weniger darum, ob die Bildungsmaßnahme weitergeführt wird, sondern vielmehr darum, wie sie weitergeführt wird. Die Evaluation trug ferner dazu bei, die finanziellen Aufwendungen für MAUS der Öffentlichkeit gegenüber zu legitimieren. Regelmäßige Treffen verschiedener Stakeholder ermöglichten einen Austausch über programmrelevante Aspekte im Sinne der Lernfunktion. Die Kontrolle der Erreichung vorab formulierter Programmziele war mit dem Problem des Kausalitätsnachweises behaftet.

Die Evaluation der Bildungsmaßnahme MAUS hat die vorgegebenen Standards so weit möglich berücksichtigt. Gleichwohl konnten nicht alle Standards in gleichem Maße umgesetzt werden. Dieser Toleranzrahmen ist in der idealtypisch dargestellten Anwendung vorgesehen.

Die Nützlichkeitsstandards konnten mit Einschränkungen umgesetzt werden. Die Beteiligten und Betroffenen wurden umfassend identifiziert und es erfolgte ein regelmäßiger Austausch mit den unterschiedlichen Stakeholdergruppen (N 1). Auch nicht-teilnehmende Schulen wurden als Kontrollgruppe mitunter hinzugezogen. Die Evaluationszwecke wurden zwischen Auftraggeber und -nehmer geklärt und vertraglich festgehalten (N 2). Entsprechend erfolgten die Auswahl, die Erhebung und die Auswertung der Informationen (N 4). Als Knackpunkt erwies sich die Problematik, einen Kausalzusammenhang zwischen der Maßnahme und Veränderungen über die Zeit herzustellen. Eine Übermittlung der Informationen erfolgte zum einen stakeholderspezifisch während des Programmverlaufs und zum anderen in einem der Öffentlichkeit leicht zugänglichen Abschlussbericht (N 6). Die Evaluationsergebnisse wurden zwar fristgerecht zugänglich gemacht, jedoch erfolgte die interne Planung der Programmführung bereits parallel zur Evaluation der aktuellen Programmphase, sodass Ergebnisse mitunter möglicherweise nicht direkt Eingang in die Praxis finden und erst zur übernächsten Programmphase aufgegriffen werden konnten (N 7). Der Umsetzungsnutzen der aus den Evaluationsbefunden abgeleiteten Schlussfolgerungen, wurde stets dargestellt, um eine flächendeckende Nutzung der Ergebnisse zu erzielen (N 8). Die methodische und fachliche Kompetenz des Evaluationsteams stellt die Glaubwürdigkeit sicher (N 3), inwiefern dies jedoch von allen Beteiligten und Betroffenen so wahrgenommen wurde, bleibt unklar. Eine explizite Darstellung der Werte der Beteiligten und Betroffenen hat nicht stattgefunden (N 5).

Die Durchführbarkeitsstandards wurden vollumfassend berücksichtigt. Die Evaluationskosten beliefen sich auf einen überschaubaren prozentualen Anteil der Gesamtprogrammkosten (D 3). Das Vorgehen erfolgte stets diplomatisch (D 2) und die eingesetzten Verfahren entsprachen zum einen wissenschaftlichen Anforderungen und haben zum anderen die Beteiligten und Betroffenen nicht unnötig belastet (D 1). So wurden die Informationen beispielweise nicht auf Kosten des Schulalltags gewonnen.

Die Evaluation wurde respektvoll und fair durchgeführt und entspricht somit den Fairnessstandards. Absprachen zwischen Auftraggeber und -nehmer wurden ebenso formal festgehalten wie Zielvereinbarungen zwischen dem Auftraggeber und den teilnehmenden Schulen (F 1). Die Evaluationsbefunde enthielten keine personenbezogenen Daten (F 2) und es erfolgte eine umfassende Darstellung der Stärken und Schwächen der Bildungsmaßnahme (F 3). Die abschließenden Evaluationsberichte wurden über die Homepage des Auftraggebers für die breite Öffentlichkeit zugänglich gemacht (F 5). Das Evaluationsteam bewahrte stets eine unabhängige Position und über die Einbeziehung unterschiedlicher Stakeholdergruppen ist es gelungen, verschiedenste Sichtweisen einzubeziehen (F 4).

Die Genauigkeitsstandards wurden zu großen Teilen umgesetzt, wenige Einzelstandards konnten nicht berücksichtigt werden. Der Evaluationsgegenstand und Fokus der jeweiligen Evaluationsphase wurde in den Abschlussberichten umfassend dargestellt (G 1). Ebenso erfolgten eine ausführliche Dokumentation und Beschreibung der Evaluationszwecke sowie der Vorgehensweise und eingesetzten Methoden (G 3). Ausgehend von den Fragestellungen wurde ein kombiniertes Verfahren quantitativer und qualitativer Verfahren gewählt und angemessen dokumentiert. Etwaige Grenzen der Methoden (zum Beispiel das Ziehen von Kausalrückschlüssen) wurden aufgezeigt (G 7). Die Daten wurden unter Berücksichtigung der Gütekriterien quantitativer und qualitativer Sozialforschung gewonnen. Mitunter konnten Befunde durch die Befragten validiert werden (G 5). Es wurden unterschiedliche Informationsquellen genutzt (G 4): Statistiken, Individuen oder Gruppen und schriftlich fixierte Dokumente. Die Evaluationsergebnisse führten zu konsequenten Schlussfolgerungen, sodass die Evaluation konkrete Hinweise zur Programmverbesserung liefern konnte (G 8). Weniger Berücksichtigung fand eine detaillierte Kontextanalyse (G 2). Durch sorgfältiges und präzises Vorgehen während der Evaluation konnte Fehlerquellen vorgebeugt werden (G 6). Die Durchführung einer Meta-Evaluation war aufgrund fehlender Ressourcen nicht möglich (G 9).

Das Stakeholder-Netzwerk bei MAUSEval setzte sich wie folgt zusammen. Auftraggeber der Evaluation war der Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim, der zur Bildungsadministration gehört. Der Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung der Universität Würzburg hat den Auftrag als Evaluationsteam entgegengenommen. Im Bezugskontext der Schulen bewegten sich die MAUS-Koordinationskräfte, die Lehrkräfte, die Eltern und die Schülerschaft. Letztere wurden in den MAUS-Kursen durch die Förderlehrkräfte gefördert. Diese wurden von den teilnehmenden Förderanbietern bereitgestellt. Weitere Stakeholder stellen die Bildungspolitik und in einem weiteren Sinne die breite Öffentlichkeit dar.

Daten liegen zu fast allen Stakeholdern vor, sodass die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten und Betroffenen angemessen berücksichtigt wurden. Zur Öffentlichkeit sind keine Daten vorhanden, weshalb diese aus den folgenden Untersuchungen ausgeklammert wird. Ebenso liegen keine Daten zum Evaluator vor, es werden jedoch Erfahrungswerte des evaluierenden Systems in Kapitel 12 einbezogen. Zwischen Auftragnehmer und den übrigen Stakeholdern hat ein regelmäßiger Austausch stattgefunden, wobei das Reporting insbesondere über schriftliche Berichte und mündliche Präsentationen erfolgte.

5 Transfer- und Implementationsforschung im Evaluationskontext

„In the end, the worth of evaluations must be judged by their utility“ (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004, S. 411). Ebenso vertritt Patton (1988) die Ansicht „that you are not a program evaluator until you . . . [get] your results used, that is, intended use by intended users“ (S. 15). So kommt neben der Planung und Durchführung von Evaluationen insbesondere dem Transfer und der Implementation von Evaluationsergebnissen ein hoher Stellenwert zu. Die Relevanz von Evaluationsstudien ergibt sich demnach durch die Nutzung ihrer Befunde.

Im Folgenden wird die Transfer- und Implementationsforschung im Evaluationskontext in den Blick genommen. Hierzu erfolgt zunächst eine Definition relevanter Sachverhalte (s. Abschn. 5.1). Anschließend wird den Ursachen des Theorie-Praxis-Problems auf den Grund gegangen (s. Abschn. 5.2.1). Neben mangelnder Nutzung wissenschaftlicher Befunde, ist auch die selektive Nutzung problematisch (s. Abschn. 5.2.2). Anschließend werden die instrumentelle, die konzeptionelle und die symbolische Nutzung sowie der Prozessnutzen definitorisch voneinander abgegrenzt (s. Abschn. 5.2.3). Bevor in Abschnitt 5.2.5 empirische Befunde zum Transfer und zur Umsetzung von Evaluationsbefunden dargestellt werden, erfolgt eine Ausdifferenzierung unterschiedlicher Nutzungstypen (s. Abschn. 5.2.4). Abschnitt 5.2.6 behandelt zum einen Bedingungen erfolgreichen Transfers (s. Abschn. 5.2.6.1) – mit besonderer Berücksichtigung der Stakeholder-Einbindung (s. Abschn. 5.2.6.2) und der Ergebnisrückmeldung (s. Abschn. 5.2.6.3) – und zum anderen Strategien der Maßnahmenimplementation (s. Abschn. 5.2.6.4). Das Kapitel schließt mit einer knappen Zusammenfassung unter Bezugnahme zur Programmevaluation von MAUS ab (s. Abschn. 5.3).

5.1 Begriffsdefinitionen

Bevor wissenschaftliche Erkenntnisse in der pädagogischen Praxis umgesetzt werden können, müssen sie im entsprechenden Praxisfeld verbreitet werden. Die Transferforschung nimmt im Kontext der Bildungsforschung in den Blick, inwieweit Innovationen sich im Bildungssystem verbreiten und wodurch dies begünstigt bzw. gehemmt wird (Reinders, Gräsel & Ditton, 2011, S. 228). Die anschließende Übernahme von Innovationen in den vorgesehenen sozialen Settings und die schrittweise Entwicklung der Innovationen zur Standardpraktik wird als Implementation bezeichnet (Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 4). Keiner (2002, S. 242) beschreibt die Verwendung und Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungsfeldern als Übergang des Wissens an Systemgrenzen, nämlich von

der Wissenschaft zur pädagogischen Praxis. Aufgabe der Implementationsforschung ist es, Prozesse bei der Umsetzung von Konzepten oder Programmen zu beschreiben und zu analysieren. Bedeutsam sind dabei insbesondere Wahrnehmungen, Handlungsweisen und Entscheidungslogiken der Beteiligten (Petermann, 2014, S. 122). Implementation meint im vorliegenden Kontext die praktische Umsetzung von Evaluationsergebnissen. Es geht um

die Frage danach, was nach der Bereitstellung bzw. Veröffentlichung von Evaluationsergebnissen in den pädagogischen Einrichtungen, Schulen, Behörden, in der Kultusadministration und der Politik geschieht; wie Evaluationsergebnisse wahrgenommen werden, welche Reaktionen Evaluationsergebnisse auslösen, welche Entscheidungen durch sie begründet werden, welche Strukturen im Anschluss an eine Evaluation in Bewegung geraten und welche sich stabilisieren. (Kuper, 2005, S. 96)

Evaluationsnutzung lässt sich definieren als „the application of evaluation processes, products, or findings to produce an effect“ (Johnson et al., 2009, S. 378). Für Patton (1988, S. 14) ist darüber hinaus die beabsichtigte Verwendung durch die anvisierten Nutzer entscheidend. Die Rechenschaftspflicht von Evaluation liegt in ihrer Nutzung, um Programme zu verbessern und effektiver zu gestalten und um eine Entscheidungsgrundlage für Programmbeteiligte bereitzustellen.

5.2 Nutzung von Evaluationsergebnissen

Ob und inwiefern Evaluationsergebnisse praktische Relevanz besitzen und von den Adressaten genutzt werden, war lange ein unerforschter Bereich. Er gewinnt jedoch zunehmend an Relevanz, da der mit Evaluationen einhergehende Aufwand nur sinnvoll und tragbar erscheint, wenn die aus den Befunden abgeleiteten Schlussfolgerungen zur Verbesserung bestehender Strukturen Einzug in die Praxis finden. Kuper (2005, S. 96) beschreibt ausgehend von der Evaluations- als Auftragsforschung den engen Zusammenhang zwischen der Legitimation von Evaluation und den hohen Erwartungen an die Nutzbarkeit der Evaluationsbefunde. Mangelnde Verwendung ihrer Ergebnisse kann eine Legitimationskrise der Evaluationsforschung zur Folge haben.

Stamm (2003, S. 25) beschreibt ausgehend von der Wirkungsforschung eine nicht unerhebliche, ernüchternde Kluft zwischen der Genese wissenschaftlichen Wissens und dessen Umsetzung im pädagogischen Handeln. Die Bereitstellung wissenschaftlichen Wissens allein genügt nicht, um die pädagogische Praxis zu verbessern, da kein gradliniger Transfer stattfindet. Wissenschaftliches Wissen unterscheidet sich von praktischem Erfahrungswissen durch die methodische Systematisierung der Datengewinnung und -interpretation.

Evaluationsbasierte Steuerung sieht sich zum einen mit der Differenz dieser zwei Wissensformen und zum anderen mit den potenziellen Problemen bei deren Aufeinandertreffen konfrontiert. Das Generieren wissenschaftlichen Wissens birgt vielfältige Informationschancen. Gleichmaßen besteht das Risiko, dass wissenschaftliches Wissen ausgehend von der Verwendungslogik der Praxis aufgehoben und daher nicht genutzt wird (Kuper, 2008, S. 65f.).

5.2.1 Gründe der Theorie-Praxis-Diskrepanz

Kuper (2005) kommt zu dem Schluss, „dass Evaluationsforschung in doppelter Weise von dem Theorie-Praxis-Verhältnis betroffen ist“ (S. 15). Einerseits bearbeitet sie die allgemeine Theorie-Praxis-Diskrepanz durch die Erhebung, Auswertung und Analyse empirischer Daten vor theoretischem Hintergrund, um eine Grundlage für praktische Entscheidungen zu schaffen. Andererseits entsteht dadurch gleichzeitig ein eigenes Theorie-Praxis-Problem durch das Verhältnis der theoretischen Evaluationsforschung und der Praxis von Evaluationsprojekten (Kuper, 2005, S. 14f.). Evaluationsergebnisse bleiben häufig ungenutzt im Hinblick auf das praktische Handeln, wodurch sich eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis ergibt. Dies kann mit unterschiedlichen Umständen zusammenhängen. Zum einen kann es an der Qualität erziehungswissenschaftlichen Wissens liegen. So werden die Realisierungsbedingungen bei der theoretischen Konzeption pädagogischer Programme mitunter nicht ausreichend berücksichtigt (Heid, 1989, S. 118f.) und Spannungen „zwischen der Allgemeinheit der Theorie und der Spezifität konkreter Situationen, in denen pädagogisches Handeln erfolgt“ (Kuper, 2006b, S. 8), können die Folge sein. Darüber hinaus erfordert eine potenziell gesteigerte Handlungsfähigkeit neben der Vermittlung expliziten Wissens auch den Aufbau neuer Erfahrungen. Transferprozesse müssen daher „neben dem expliziten Wissensaufbau auch den Aufbau impliziten (Umsetzungs-)Wissens forcieren“ (Kriegesmann, Kerka, Sieger, Striewe & Yaldizli, 2006, S. 50). Dies kann über eine ausgeprägtere Handlungsnähe und eine intensivere Unterstützung beim Erwerb praktischer Erfahrungen im Rahmen von Fortbildungen in Transferprozessen gelingen. Eine fehlende Anbindung an Praxisstrukturen kann ebenso wie mangelnde zeitliche und personelle Ressourcen die Verwendung von Ergebnisrückmeldungen behindern (Schneewind & Kuper, 2009, S. 126f.).

Die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse kann zum anderen an deren praktischer oder politischer Unerwünschtheit liegen. Das theoretische

Wissen wird nicht als unerwünscht deklariert, sondern es werden zumeist Einwände hinsichtlich seiner Qualität, beispielsweise mangelnde Repräsentativität, erhoben. Außerdem spielen die Realbedingungen der Wissensanwendung eine Rolle. Um pädagogisches Handeln zu legitimieren, wird mitunter auf entsprechendes erwünschtes Wissen zurückgegriffen (Heid, 1989, S. 119ff.). Weiss (1988, S. 7ff.) führt weitere mögliche Gründe an. Evaluationen, die eine einzig mögliche Entscheidungsalternative liefern, werden oftmals als Druckmittel von Vertretern konkurrierender Standpunkte gebraucht oder gar ganz vernachlässigt. Darüber hinaus können Evaluationen als unzureichend wahrgenommen werden, da sie nie alle Aspekte, die Entscheidungsträger berücksichtigen müssen, einzubeziehen vermögen. Drittens werden Entscheidungen mitunter auf der Grundlage dessen, was schon bekannt ist und nicht aufgrund neuer Informationen getroffen. Oder sie sind das Nebenprodukt anderer Vorgänge und damit nicht das Resultat formaler Entscheidungsprozesse. Selbst wenn Entscheidungen auf formale Prozesse zurückgehen, sind sich Entscheidungsträger nicht immer über ihre Informationsbedürfnisse im Klaren und holen so vielfach sozial akzeptierte Informationen ein. Zuletzt passiert es nicht selten, dass die Beteiligten und Betroffenen mit dem Ist-Zustand vertraut sind und daher Systemänderungen oftmals kritisch gegenüberstehen. Wahl (2009) gibt zu bedenken, dass handlungssteuernde Strukturen äußerst stabil sind und sich gemeinhin nicht durch reine Wissensvermittlung und -aufnahme verändern lassen. Hierfür sind vielmehr Lehr-Lern-Arrangements erforderlich, die erstens handlungssteuernde Strukturen bewusst und damit bearbeitbar machen, zweitens Prozesse der kollektiven Wissensvermittlung durch Prozesse des individuellen Problemlösens ergänzen sowie drittens Handlungsalternativen erfolgreich in bestehende Strukturen transportieren. In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, dass die Vorstellung eines maschinenförmigen Schulsystems, das aufgrund empirisch gesicherter Beschreibungen der Schüler- und damit der Organisationsleistungen automatisch Veränderungsprozesse vollzieht, zu kurz greift und organisationales Verhalten nicht angemessen zu beschreiben vermag (Berkemeyer, 2008, S. 38f.).

Wottawa und Thierau (2003) stellen sechs „nahezu unvermeidbare Angriffspunkte“ (S. 162) von Evaluationsstudien vor und weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Kritiker mindestens den gleichen Verzerrungen wie die Evaluationsautoren ausgesetzt sind. Evaluationsprojektkritiker beziehen sich auf methodische Schwächen und Widersprüche innerhalb der Ergebnisse sowie zu gesicherten wissenschaftlichen Befunden. Außerdem wird argumentiert, dass wichtige Aspekte unberücksichtigt geblieben, die verwendeten Operationalisierungen bzw. Messmethoden fehlerhaft und die Ergebnisse nicht

verallgemeinerbar sind. Die Autoren setzen den Argumenten entgegen, dass diese selbst bei den sorgfältigsten Studien angewendet werden können.

5.2.2 Selektive Nutzung von Evaluationsstudien

„Evaluation bleibt ein Glasperlen- und Machtspiel der Evaluateure und ihrer Auftraggeber, wenn sie nicht zu Konsequenzen führt“ (Tenorth, 2004, S. 94). Problematisch ist jedoch nicht nur die mangelnde Nutzung von Evaluationsbefunden, sondern auch die selektive Verwendung von Evaluationsstudien. So führt Ackermann (2001, S. 92) aus, dass die Rezeption und Nutzung von Evaluationsergebnissen in der Politik selektiv erfolgt, wenn es darum geht, politische Positionen und Maßnahmen zu legitimieren. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass externe Evaluatoren vielfältige Beeinflussungsformen seitens ihrer Auftraggeber wahrnehmen (Stockmann, Meyer & Schenke, 2011). Am häufigsten wird um die Umformulierung von Ergebnissen gebeten. Das sogenannte positivere Wording geht nicht mit inhaltlichen Veränderungen einher und ist scheinbar gängiger Bestandteil der Abstimmungsgespräche zwischen Auftraggeber und -nehmer. Jedoch gibt über die Hälfte der befragten externen Evaluatoren an, mindestens einmal um inhaltliche Verzerrungen der Befunde gebeten worden zu sein und damit eine Beeinflussungsform erlebt zu haben, die das Unabhängigkeitspostulat erheblich verletzt.

Tillmann, Dederling, Kneuper, Kuhlmann und Nessel (2008) kommen bei ihrer Untersuchung zu bildungspolitischen Reaktionsmaßnahmen auf die PISA-Ergebnisse zu dem Schluss, dass die Aktivitäten und Entscheidungen auf der Systemebene nicht nur sach- sondern auch und vor allem machtorientiert erfolgen und die Akzeptanz der Regierenden erhöhen sollen. Dies wird bei theoretischen Konzepten zur Systemsteuerung durch Evaluation häufig nicht ausreichend berücksichtigt.

5.2.3 Dimensionen der Evaluationsnutzung

Ausgehend von der Forschung über Evaluation stellen Shulha und Cousins (1997, S. 196) die drei Dimensionen der Evaluationsnutzung wie folgt zusammen: instrumentelle, konzeptionelle und symbolische Dimension. Die instrumentelle Dimension umfasst die Entscheidungsunterstützung und Problemlösefunktion, die konzeptionelle Dimension bezieht sich auf die Bildungsfunktion und die symbolische Dimension betrifft die politische Funktion. Während sich die konzeptionelle Nutzung also in der Beeinflussung von Denkmustern äußert, findet bei der instrumentellen Nutzung eine konkrete und dokumentierte Nutzung von

Evaluationsbefunden statt. Die symbolische Nutzung bezieht sich auf die Unterstützung oder Widerlegung politischer Positionen auf der Grundlage von Evaluationsergebnissen (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004, S. 411). Stockmann (2012, S. 216) verweist zudem auf den Prozessnutzen, der sich allein durch die Durchführung von Evaluationen ergibt. Die Beteiligten und Betroffenen beschäftigen sich in diesem Zuge mit dem Programm, wodurch neue Einsichten und Perspektiven gewonnen und Programmkorrekturen vorgenommen werden können.

5.2.4 Typen der Evaluationsnutzung

Stamm (2008) geht der Frage nach, ob und inwiefern Evaluationsnutzung in der pädagogischen Praxis stattfindet. Auf der Grundlage einer Feldstudie mit $n = 46$ durchgeführten Evaluationen im Bildungsbereich in der deutschen Schweiz können vier Typen der Evaluationsnutzung ermittelt werden. Während die Nutzungstypen der Reaktion ($n = 10$) und der Innovation ($n = 13$) Evaluationsbefunde in der pädagogischen Praxis umsetzen, hat theoretisches Evaluationswissen bei der Blockade ($n = 15$) und dem Alibi ($n = 8$) kaum Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungen. Eine nachweisbare Nutzung zeigt sich somit bei der Hälfte der untersuchten Evaluationsmaßnahmen, bei der anderen Hälfte ist eine Verwendung nicht nachweisbar bzw. unklar.

Da unterschiedliche Nutzungslogiken für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz sind, werden die von Stamm (2008, S. 149f.) eruierten Typen nachfolgend näher beschrieben. Der Typus der Blockade äußert sich in einem überprüfenden, legitimierenden und umsetzungsorientierten Charakter. Gleichmaßen lässt sich eine direkte Verwendbarkeit kaum nachweisen. Entsprechend gering fällt die Zufriedenheit hinsichtlich der Evaluationsnutzung aus. Demgegenüber zeigt sich eine hohe Zufriedenheit mit den Evaluationsbefunden und der Evaluationsnutzung bei der Innovation. Evaluationen, die hauptsächlich der Umsetzung dienen und geplante, umfassende und andauernde Umsetzungsmaßnahmen umfassen, beschreiben diesen Typus. Evaluationen, die überwiegend aus Legitimierungsgründen durchgeführt werden, und kaum direkte Verwendung finden, definieren die Typik des Alibis. Charakteristisch ist die Kombination aus mangelndem Erkenntnisinteresse und vordergründigem legitimatorischem Wert. Der Nutzungstyp Reaktion zielt ebenfalls auf Legitimation und Überprüfung ab, jedoch verbunden mit einer eindeutigen direkten Ergebnisnutzung.

Berkemeyer (2008) geht der Frage nach, welche Reaktionsmöglichkeiten Schulleitungen als Akteure zwischen Organisation und Evaluation auf die mannigfaltigen externen Interventionen haben, ohne dass sich dies zu einer fortwährenden Überlastung entwickelt. In diesem Zusammenhang stellt er zunächst drei prinzipielle Reaktionsmuster von Schulleitungen auf evaluationsbasierte kritische Rückmeldungen der Schuladministration vor. Das Organisationsschmollen entspricht am ehesten Stamms Typus der Blockade und bedeutet Rückzug der Schulleitung in dem Sinne, dass die Befunde zwar registriert, aber in Frage gestellt und für die schulinterne Entwicklung nicht berücksichtigt werden. Das extreme Gegenteil hierzu stellt die Attacke dar, die sich in einem übersteigerten Aktionismus äußert. Es zeigen sich Parallelen zum Nutzungstyp der Reaktion bei Stamm. Änderungsprozesse werden schnellstmöglich eingeleitet und die Anerkennung der Rückmeldungen durch das Kollegium forciert. Antreibende Kraft der Schulleitung ist ihr Wunsch nach positiven künftigen Ergebnisrückmeldungen. Es besteht die Gefahr von Alibimaßnahmen und von mangelndem Einbezug des Kollegiums, die in einer einsamen Organisationsrevolution mündet. Als idealtypische Reaktion wird der Aufbau neuer Organisationsstrukturen beschrieben. Diese entspricht der Innovation in der Typologie Stamms. Dabei setzt sich die Schulleitung zunächst eingehend mit den Rückmeldungen auseinander und prüft in diesem Zusammenhang umfassend organisationsinterne Kapazitäten und Kompetenzen zur Einleitung von Aktivitäten hin zu einem Organisationswandel (Berkemeyer, 2008, S. 50f.).

5.2.5 Empirische Befunde zum Transfer und zur Umsetzung von Evaluationsbefunden

Jaeger und Krawietz (2009) gehen der Frage nach, wie Evaluationen an deutschen Hochschulen aus Studierendensicht (n = 4706) wahrgenommen werden. Die Ergebnisse zeigen, dass weniger als die Hälfte der befragten Studierenden Kenntnis hat von den Befunden der Evaluationen, an denen die Studierenden teilgenommen haben. Informationen zu den Evaluationsergebnissen erhalten sie überwiegend auf schriftlicher Basis (67 %). Tendenzielle bis deutliche positive Veränderungen aufgrund von Evaluationen nimmt weniger als ein Drittel der Befragten – überwiegend im Bereich der Lehre – wahr. Jaeger und Krawietz (2009, S. 19f.) schlussfolgern Handlungsbedarf im Hinblick auf die Informationspolitik und die systematische Umsetzung von Evaluationsresultaten.

Kohler (2009) untersucht den Umgang unterschiedlicher Akteure mit Ergebnissen internationaler Schulleistungsstudien. Datengrundlage ist eine Untersuchung zur Rezeption von TIMSS. Zunächst kann festgestellt werden, dass TIMSS drei Jahre nach der

Veröffentlichung den meisten Eltern und 20 Prozent der Lehrkräfte unbekannt ist. Ein weiterer Befund bezieht sich auf die Ursachenzuschreibung für die mittelmäßigen TIMSS-Ergebnisse. Sowohl die Lehrkräfte und Schulaufsichtsbeamte als auch die Eltern schreiben am deutlichsten den Lernenden und am wenigsten der jeweils eigenen Gruppe die Erklärung der mittelmäßigen Testergebnisse zu. Kohler (2009, S. 93) bringt diesen Abwehrmechanismus bei den Lehrkräften vor allem mit der Zurückweisung eines potenziellen Infragestellens der eigenen Arbeit in Verbindung und nimmt darüber hinaus an, dass eine hohe Ausprägung dieses Abwehrmusters eine hohe Veränderungsresistenz im Handeln mit sich bringt. Es wird geschlussfolgert, dass Lernen und damit modifiziertes Individualhandeln infolge negativer Evaluationsbefunde nicht automatisch erfolgt. Schneewind und Kuper (2009) kommen auf der Grundlage einer Untersuchung mit teilnehmenden Lehrkräften der Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung BeLesen zu vergleichbaren Befunden. Die Lehrkräfte haben grundsätzlich eher positive Einstellungen bzgl. Ergebnisrückmeldungen, nehmen diese als eher nützlich und verständlich wahr und zeigen eine hohe Zufriedenheit mit der Gestaltung und Menge der Ergebnisrückmeldung. Genutzt werden die Befunde insbesondere zur Konzeption des Förderunterrichts. Zur Veränderung des eigenen Unterrichts tragen die Ergebnisrückmeldungen nicht bei. Auch hier wird die lehrerseitige Verantwortungsdiffusion diskutiert. Schneewind und Kuper (2009, S. 127) stellen überdies die Frage danach, ob die mit Ergebnisrückmeldungen verknüpften Erwartungen zu allgemein gehalten und zu hoch angesetzt sind sowie ob der mit Ergebnisrückmeldungen verbundene Aufwand angesichts potenziell rudimentärer Nutzung überhaupt lohnenswert ist. Auch Maier (2008) kommt bei einer quantitativen Befragung von Lehrkräften nach der ersten Runde verpflichtender Vergleichsarbeiten in Baden-Württemberg zu dem Ergebnis, dass die Nutzungsmöglichkeiten von externen Leistungsrückmeldungen eher zurückhaltend eingestuft werden kann. Ebenso verhalten fällt der Befund zur Akzeptanz der Vergleichsarbeiten aus. In seiner Interviewstudie mit Sekundarschullehrkräften über die ersten verpflichtenden Diagnose- und Vergleichsarbeiten im Schuljahr 2005/2006 in der Jahrgangsstufe 6 wird festgehalten, „wie schwierig es ist, mit einem externen Steuerungsinstrument die internen, auf professionellen Normen basierenden Prozesse zu beeinflussen“ (Maier, 2009, S. 141). So verneint mehr als die Hälfte der Befragten die Frage, ob Diagnose- und Vergleichsarbeiten zu Veränderungen des eigenen Unterrichts führen. Begründet wird dies zumeist mit dem guten Abschneiden der Schüler. Mit diesem Argument wird auch der geringe Austausch mit den Eltern erklärt. Die Mehrheit der Lehrkräfte berichtet darüber hinaus von informellen Gesprächen über die

Testergebnisse. Ein systematischer schulinterner Austausch in schulischen Gremien findet dagegen nur sehr selten statt.

Die Rezeptionsstudie WALZER untersuchte im Rahmen einer Befragung mit 52 Schulleitungen, wie die Rückmeldungen bzgl. der Leistungsergebnisse einer landesweiten Evaluationsstudie von den Schulen aufgenommen wurden sowie ob und welche Veränderungen im Nachgang erfolgten (Schrader & Helmke, 2003). Die Ergebnisse zeigen, dass nur ein geringer Prozentsatz der Schulleitungen den Evaluationsergebnissen überhaupt keine bzw. eine sehr große Bedeutung beimessen. Für den Großteil der Befragten spielen die Ergebnisse eine geringe Rolle und etwa ein Fünftel stuft die Ergebnisse als ziemlich bedeutsam ein. Gleichzeitig sehen 40 Prozent der Befragten eher einen Anlass, Änderungen an der Schule vorzunehmen. Die Schulleitungen stellen es den Lehrkräften vordergründig entweder frei, sich mit den Leistungsrückmeldungen auseinanderzusetzen, oder die Befunde werden in Fachkonferenzen thematisiert. Bei mehr als der Hälfte der Schulen wurden überhaupt keine qualitätssichernden Maßnahmen infolge der Evaluationsstudie ausgebaut bzw. initiiert. Gleichmaßen gibt es Schulen, die bis zu acht Maßnahmen des schulischen Qualitätsmanagements ausgebaut bzw. bis zu sechs initiiert haben. Es zeigt sich darüber hinaus, dass für eine Inanspruchnahme von Beratung weniger das Leistungsergebnis der Schule entscheidend ist, sondern vielmehr die Motivation zur Veränderung, die Einstellung zu externer Evaluation und das pädagogische Interesse.

5.2.6 Bedingungen erfolgreichen Transfers und Strategien zur Maßnahmenimplementation

Um das Kapitel abzuschließen, werden zunächst Bedingungen für einen erfolgreichen Transfer wissenschaftlichen Wissens in praktisches Handeln dargelegt (s. Abschn. 5.2.6.1). Dabei wird insbesondere auf die Bedeutsamkeit des Stakeholder-Einbezugs (s. Abschn. 5.2.6.2) und der Ergebnismeldung (s. Abschn. 5.2.6.3) fokussiert. Zuletzt erfolgt eine Darstellung zweier Strategien zur Implementation modifikationsorientierter Maßnahmen (s. Abschn. 5.2.6.4). Theoretische Konstrukte werden um etwaige empirische Befunde ergänzt.

5.2.6.1 Transferbedingungen

Für einen erfolgreichen Transfer wissenschaftlicher Innovationen in die pädagogische Praxis sind vier Merkmale entscheidend (Gräsel, 2010, S. 10ff.). Eine zentrale Rolle spielen Merkmale der Neuerung selbst. Eine leichte Umsetzbarkeit, eine mögliche schrittweise

Einführung bzw. Reversibilität sowie wahrnehmbare Vorteile gegenüber bestehenden Strukturen sind dabei einige wesentliche Faktoren für einen Transfererfolg (Gräsel, 2010, S. 10f.). Auch eine positive Einschätzung des Umsetzungspotenzials und eine positive bzw. ausgeglichene Beurteilung der Kosten-Nutzen-Relation erweisen sich als günstige Einflussfaktoren auf eine mögliche Verwendung (Balthasar, 2009). Als transferförderlich werden außerdem die Relevanz und die Bekanntheit von Transferprojekten beschrieben (Gräsel, Jäger & Willke, 2006, S. 535).

Der Transfererfolg ist außerdem von der Motivation und der Einstellung der Praktiker abhängig und beruht damit auch auf Personenmerkmalen (Gräsel, 2010, S. 11). Nickolaus, Ziegler, Abel, Eccard und Aheimer (2006, S. 60f.) nennen in diesem Zusammenhang unter anderem Skepsis versus Offenheit der Adressaten gegenüber Innovationen, mangelndes Interesse versus Identifikation sowie Angst und Widerstand gegenüber Neuentwicklungen. Balthasar (2009) identifiziert insbesondere das Interesse der Entscheidungsträger an der Evaluation als günstigen Einfluss. Sandermann (2013) kommt hingegen zu dem Ergebnis, dass der Veränderungsbereitschaft von Evaluationsnutzern eher keine entscheidende Rolle hinsichtlich der Evaluationsnutzung zukommt.

Darüber hinaus haben Merkmale der einzelnen Einrichtungen in Form einer unterstützenden Leitung und positiver interkollegialer Kooperationsstrukturen einen günstigen Einfluss auf die erfolgreiche Verbreitung von Innovationen (Gräsel, 2010, S. 12). So gibt beispielsweise Berkemeyer (2008, S. 51) zu bedenken, dass die bloße Zuschreibung der Wissenschaft oder Bildungsadministration von erwünschten Reaktionsmustern der Praxis nicht ausreichend ist. Vielmehr muss die Organisation der Schule als Ganzes die Sinnhaftigkeit von Reflexionsprozessen bzgl. rückgemeldeter Informationen wahrnehmen. Nur so können gegebene Informationen auf der Grundlage organisationaler Bearbeitung begründet angenommen oder abgelehnt werden.

Ebenso sind ausgebaute Netzwerke der einzelnen Bildungseinrichtung aufgrund gemeinsamer Reflexionsprozesse im Rahmen der Zusammenarbeit eine bedeutsame Voraussetzung (Gräsel, 2010, S. 12; Nickolaus et al. 2006, S. 58f.). In diesem Zusammenhang ist auch politischer Rückhalt relevant (Gräsel, Jäger & Willke, 2006, S. 537; Nickolaus et al., 2006, S. 58).

Im Hinblick auf die Zeitspanne erfolgreicher Transferprozesse kommen Gräsel, Jäger und Willke (2006) zu dem Ergebnis, „dass Veränderungen im Schulsystem einen langen Atem benötigen“ (S. 542).

5.2.6.2 Bedeutsamkeit der Stakeholder-Einbindung

Die Evaluationsnutzung ist in einem gesonderten Einzelstandard der Evaluationsstandards geregelt (N 8). Um zu verhindern, dass Ergebnisse nicht oder anders als geplant verwendet werden, ist die Berücksichtigung der Evaluationsstandards erforderlich. Insbesondere eine adäquate Einbindung der Stakeholder und ihrer jeweiligen Nutzenerwartungen ist entscheidend (DeGEval, 2008, S. 27). So kommen Johnson et al. (2009) bei einer Untersuchung von 41 Studien zur Evaluationsnutzung, die zwischen 1986 und 2005 durchgeführt wurden, zu dem Ergebnis, dass vor allem die Beteiligung der Stakeholder eine entscheidende Rolle für die Nutzung von Evaluationen spielt. Ebenso erweisen sich die Interaktion und Kommunikation zwischen Auftraggeber und -nehmer einer Evaluation als bedeutsam. Fleischer und Christie (2009) kommen bei der Befragung von Mitgliedern der US-amerikanischen Evaluationsvereinigung zu dem Ergebnis, dass die Befragten im Allgemeinen der Ansicht sind, ein Stakeholder-Einbezug sollte zumindest partiell erfolgen. Die Mehrheit gibt an, eine Beteiligung mehrerer Stakeholder erhöht sowohl die Nutzung von Evaluationsbefunden als auch den Prozessnutzen. Den Einbezug der Stakeholder in allen Evaluationsphasen erachtet jedoch weniger als die Hälfte als bedeutsam. Der Stakeholder-Einbezug erfordert die Entwicklung von Kommunikationsstrukturen und Reportingplänen. In diesem Zusammenhang sind Erkenntnisse der Evaluation während des Prozesses an die Stakeholder zu vermitteln.

Neben der Stakeholder-Beteiligung sind unter anderem die Relevanz und Glaubwürdigkeit der Evaluation sowie die Evaluationsqualität Prädiktoren für Evaluationsnutzung (Shulha & Cousins, 1997, S. 196).

Patton (1988, S. 15ff.) propagiert unter anderem folgende drei Strategien zur Evaluationsnutzung. Zunächst ist von Beginn an eine positive Erwartungshaltung bei den Betroffenen zu schaffen, indem ihnen die Nützlichkeit der Evaluation verdeutlicht und etwaige Ängste genommen werden. In der Verantwortung der Evaluatoren liegt es außerdem, den Akteuren die richtigen Fragen zu stellen, das heißt den Betroffenen helfen, herauszufinden, was sie tun und was sie im Sinne einer Programmverbesserung tun müssen. Für den Erfolg von Evaluationsaktivitäten ist es zudem relevant, dass Evaluatoren ihr eigenes Handeln reflektieren.

5.2.6.3 Bedeutsamkeit der Ergebnisrückmeldung

Das Evaluationsteam wird dazu angehalten, die Evaluationsplanung, -durchführung und -berichtslegung so zu gestalten, dass die beabsichtigten Nutzer die Befunde registrieren und wie intendiert verwenden (DeGEval, 2008, S. 27).

Ergebnisrückmeldungen von Lernstandserhebungen müssen komplexe Informationen vermitteln und gleichermaßen verständlich und praktikabel für die Praxis sein, um Anwendung zu finden. Entscheidend ist dabei die Gestaltung der Ergebnisrückmeldung. Diese sollte sich einerseits an den Adressaten und andererseits an der Datenbasis orientieren. Darüber hinaus sind die zeitliche Nähe zum Testzeitpunkt, ein leichter Zugang zu den Informationen und eine überschaubare Menge an Informationen wichtige Bedingungsfaktoren für die Nutzung von Ergebnisrückmeldungen. Außerdem bedeutsam sind eine übersichtliche Ergebnisdarstellung, Hinweise zu Nutzungsoptionen und Grenzen der Informationen sowie die Angabe einer Anlaufstelle für Rückfragen (Schneewind & Kuper, 2009, S. 126f.). Auch Bähr (2006) betont die Bedeutsamkeit des Rückmeldeformats. Bezugnehmend zur Theorie sozialer Systeme wird auf die unterschiedlichen Bezugssysteme der Bildungspolitik, der Bildungsadministration und der Lehrpersonen als Akteure der pädagogischen Praxis sowie auf deren je spezifische Handlungskompetenzen verwiesen. Evaluationsdaten müssen entsprechend der Handlungslogik der Akteursgruppen aufbereitet werden, um verarbeitet zu werden. Ebenso ist Schneewind (2006, S. 109) der Ansicht, dass die jeweilige Handlungsebene der unterschiedlichen Akteure eine entsprechende Datenaufbereitung und -rückmeldung erfordert. Im Gegensatz hierzu konnte Abs (2008) weder zwischen der perzipierten Gestaltung der Rückmeldung und ihrer Nutzung noch zwischen dem Methodenvertrauen und der Ergebnisnutzung statistisch nachweisbare Zusammenhänge ermitteln.

Stamm (2008, S. 151ff.) legt ausgehend von ihrer empirischen Untersuchung Wege hin zu einer gesteigerten Nutzung von Evaluationswissen nahe. Zunächst können durch die Evaluatoren Bedingungen geschaffen werden, welche eine Umsetzung von Evaluationsbefunden durch die Abnehmersysteme fördern. Dies bezieht sich unter anderem auf eine für die Adressaten verständliche und nachvollziehbare Ergebnisaufbereitung. Wottawa und Thierau (2003, S. 159f.) weisen auf die Berichtslegung der Evaluationsergebnisse und die damit bisweilen verbundene Diskrepanz zwischen den tatsächlichen Befunden und den von den Adressaten aufgenommenen Informationen hin. Deutlich wird dies beispielsweise in der Studie von Czerwenka, Nölle, Pause, Schlotthaus und Schmidt (1988, zitiert nach Wottawa & Thierau, 2003, S. 159f.) zur Bewertung der Schule durch Schüler. Die

Rezeption der Evaluationsbefunde in der Presse gibt ein missverständliches Bild wieder. So führen negative Aussagen der Schüler über die Lehrer unter anderem zu der Schlagzeile „Bayerns Schüler: Unsere Lehrer sind Versager!“ (Wottawa & Thierau, 2003, S. 160). Auch die Zuschreibung von Ursachen kann von Rezipienten der Evaluationsergebnisse unkontrolliert und vorschnell vorgenommen werden, selbst wenn solche Kausalzusammenhänge durch Evaluationen häufig nicht gezogen werden können (Rhyn, 2001, S. 190). Dies verdeutlicht, mit welchen Herausforderungen sich die Berichtslegung von Evaluationsstudien konfrontiert sieht.

5.2.6.4 Implementationsstrategien

Gräsel und Parchmann (2004) beschreiben zwei unterschiedliche Herangehensweisen, modifikationsorientierte Maßnahmen im Unterrichtswesen zu implementieren: Top-down-Strategien und symbiotische Strategien. Bei Top-down-Strategien erfolgt die Initiierung und Durchsetzung von Innovationen hierarchisch betrachtet von oben nach unten durch eine externe Stelle. Umso mehr die Bedürfnisse der Praxis berücksichtigt und Anknüpfungspunkte an bestehende Praxisstrukturen sichergestellt werden, desto eher werden Veränderungsmaßnahmen implementiert. Ausgangspunkt symbiotischer Strategien ist die Zusammenarbeit von Vertretern der Wissenschaft und der Praxis. Die Kooperation von Akteuren mit wissenschaftlichem Wissen und Akteuren mit Erfahrungswissen zielt darauf ab, Maßnahmen gemeinsam zu entwickeln, zu verbreiten, zu erproben, zu überprüfen und ggf. zu überarbeiten. Entscheidend für den Vorzug einer Strategie sind der Implementationsgegenstand, die Zielstellung und die Rahmenbedingungen.

Abschließend wird auf Gräsel (2010, S. 9) verwiesen, die zu bedenken gibt, dass die Innovationsträgheit im Bildungssystem aufgrund der damit einhergehenden vergleichsweise langsamen Entwicklung des Systems und seiner Qualität zwar kritisch zu sehen ist, eine vorschnelle Verbreitung aller Innovationsideen allerdings ebenso kritisch zu betrachten wäre.

5.3 Bezug zur Programmevaluation MAUSEval

Kernelement von Evaluationen ist ihre Praxisrelevanz und entsprechend die Nutzung der Evaluationsbefunde in der pädagogischen Praxis. Ziel ist es, dass die anvisierte Zielgruppe die Ergebnisrückmeldung registriert und wie beabsichtigt verwendet. Dementsprechend bedeutsam sind die Gestaltung der Ergebnisrückmeldung einerseits und der Einbezug verschiedener Stakeholder andererseits. Um den Transfer der ermittelten Ergebnisse und die

Implementation abgeleiteter Handlungsempfehlungen bei MAUSEval zu gewährleisten, wurden unterschiedliche Wege genutzt. Anliegen war es auch, möglichst viele Stakeholder zu erreichen. Dem Auftraggeber wurden (Zwischen-)Ergebnisse in regelmäßigen Abständen schriftlich wie mündlich mitgeteilt. Die Hauptstakeholder der Umsetzungspraxis – Vertreter der Schulen und der außerschulischen Bildungspartner – erhielten die Ergebnisse überblicksartig in mehreren Konzeptionstreffen als mündlichen Vortrag. Auch schriftliche Ergebnisberichte wurden an dieser Stelle zur Verfügung gestellt. Vorträge vor dem städtischen Bildungsausschuss und im Rahmen des MAUS-Kongresses ermöglichten weiteren Stakeholdern Einblicke in die Evaluationsdurchführung und -ergebnisse. Die breite Öffentlichkeit hat über die Homepage des Auftraggebers sowie des Auftragnehmers die Möglichkeit, die Befunde einzusehen.

Es zeigt sich eine nicht unerhebliche Diskrepanz zwischen wissenschaftlich ermitteltem Wissen und dessen Umsetzung in der Praxis. Gründe hierfür können zum einen in der Wissenschaft, zum Beispiel mangelnde Berücksichtigung der Praxisbedingungen, und zum anderen in der Umsetzungspraxis verankert sein, beispielsweise Unerwünschtheit der Befunde. Auch bei der vorliegenden Programmevaluation besteht eine solche Kluft, wie im weiteren Verlauf der Arbeit zu zeigen sein wird. Der Forschungsstand zeigt, dass die Informationspolitik hinsichtlich der Ergebnisse von Evaluationen oftmals ausbaufähig ist. Deutlich wird auch, dass Lernen und damit verändertes individuelles Verhalten nicht automatisch an die Rückmeldung negativer Evaluationsbefunde anschließt. Dies hängt damit zusammen, dass handlungssteuernde Strukturen sich als äußerst stabil erweisen und geplanten Systemänderungen daher häufig kritisch begegnet wird. Die erwünschte praktische Umsetzung von Ergebnismeldungen erfordert deshalb intensivere Wege der Übermittlung und Auseinandersetzung. In diesem Zusammenhang spielt auch die Strategie der Implementation eine bedeutsame Rolle. Unterschieden wird zwischen Top-down und symbiotischen Strategien (Gräsel & Parchmann, 2004). Bei MAUSEval handelt es sich um ein Top-down-Verfahren unter besonderer Berücksichtigung der bestehenden Praxisstrukturen.

Es können vier Nutzungstypen mit unterschiedlichen Ausprägungen in den Dimensionen Verwendbarkeit, Zufriedenheit, Legitimation und Erkenntnisinteresse unterschieden werden: die Reaktion, die Innovation, die Blockade und das Alibi (Stamm, 2008). Diese Unterteilung wird in der Ergebnisaufbereitung zu MAUSEval (s. Kap. 12) aufgegriffen.

6 Die Theorie sozialer Systeme nach Luhmann

Wie dargestellt steht ein umfänglicher Evaluationskomplex über mehrere Evaluationsperioden einschließlich diverser Stakeholder im Fokus. Um Prozesse auf Systemebene zu untersuchen, ist daher ein umfassender theoretischer Unterbau erforderlich. Luhmanns Theorie sozialer Systeme (1984) beansprucht Universalität hinsichtlich sozialer Phänomene und wird deshalb als theoretischer Hintergrund der Arbeit herangezogen. Nachfolgend werden die Grundpfeiler dieser Theorie erläutert. Anschließendes Ziel ist es, die Datengrundlage der Evaluation von MAUS aus systemtheoretischer Sicht mit Fokus auf ausgewählte Bereiche zu betrachten.

Luhmann selbst hat die Reihenfolge seiner Kapitel in einigen Werken viel Zeit und Überlegungen gekostet und er beschreibt die Kapitelfolge als „sicher nicht die einzig mögliche“ (1984, S. 14). Eine Herausforderung stellt der Umstand dar, „dass die Begriffe zirkulär sind und ich immer etwas voraussetzen muss, was ich erst später erläutere“ (Luhmann, 2009a, S. 81). Luhmanns Werk setzt also ein gewisses Vorwissen voraus. Im Bewusstsein darüber, dass die Theorieanlage „eher einem Labyrinth als einer Schnellstraße zum frohen Ende“ (Luhmann, 1984, S. 14) gleicht, wird der Versuch unternommen, den anschließenden Überblick so strukturiert als möglich vorzunehmen.

Hierzu werden zunächst Aspekte der allgemeinen Systemtheorie Luhmanns thematisiert (s. Abschn. 6.1). Die weiteren Ausführungen beziehen sich auf grundlegende Annahmen der Systemtheorie mit Fokus auf sozialen Systemen (s. Abschn. 6.2-6.13). Abschnitt 6.14 setzt sich mit den drei Anwendungsfällen sozialer Systeme auseinander: Interaktionssysteme (s. Abschn. 6.14.1), Gesellschaft (s. Abschn. 6.14.2) und Organisationssysteme (s. Abschn. 6.14.3). Aufgrund ihrer besonderen Relevanz für die Untersuchung der Programmevaluation wird in Abschnitt 6.15 auf die Funktionssysteme Wissenschaft (s. Abschn. 6.15.1), Politik (s. Abschn. 6.15.2) und Erziehungssystem (s. Abschn. 6.15.3) fokussiert. Zum Abschluss wird zusammenfassend ein Bezug zur Evaluation von MAUS hergestellt (s. Abschn. 6.16).

6.1 Allgemeine Systemtheorie

Luhmann (1984, S. 16ff.) beschreibt eine allgemeine Systemtheorie, indem drei Vergleichsebenen der Systembildung abstrahiert werden. Systeme können Maschinen, Organismen, psychische Systeme und soziale Systeme sein. Letztere können ausdifferenziert werden in Interaktionen, Organisationen und Gesellschaften. Ebenso wenig wie ein Mensch ein System ist, bilden mehrere Menschen ein System (Luhmann, 1984, S. 67f.). Vielmehr weisen die drei Haupttypen je spezifische Operationsweisen auf, die für die Systeme hinsichtlich einer

Differenz zur Umwelt konstitutiv sind: Die charakteristische Operationsweise biologischer Systeme ist Leben und die psychischer Systeme ist Bewusstsein, soziale Systeme operieren in Form von Kommunikation (Luhmann, 1997b, S. 438). Die Systemtheorie kann demnach auf unterschiedliche Systeme bezogen werden und es können entsprechend systemspezifische Theorien erstellt werden. Fokus der vorliegenden Betrachtung liegt auf den Grundannahmen der Theorieanlage zu sozialen Systemen.

Luhmann (1984) beansprucht für seine allgemeine Theorie sozialer Systeme Universalität und spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Supertheorie“ (S. 19). Der Universalitätsanspruch ist nicht im Sinne ausschließlicher Richtigkeit oder Alleingeltung zu verstehen. Es geht vielmehr darum, dass die Theorie den Gegenstandsbereich der Soziologie gänzlich und nicht nur ausschnitthaft zu erfassen vermag. Alle sozialen Kontakte werden als soziale Systeme verstanden, wobei das System der Gesellschaft sich auf sämtliche soziale Kontakte bezieht (Luhmann, 1984, S. 33f.).

6.2 Die System-Umwelt-Differenz und die Genese sozialer Systeme

Luhmann (2009a) definiert System als „eine Form mit zwei Seiten“ (S. 77), wobei die eine Seite sich auf das System und die andere Seite auf die Umwelt bezieht. Der Formbegriff beschreibt daher stets die Differenz von System und Umwelt. Die Annahme einer System-Umwelt-Differenz ist grundlegend für Luhmanns (1984, S. 35f.) Theorie sozialer Systeme. Über die Erzeugung und Aufrechterhaltung einer System-Umwelt-Differenz können Systeme überhaupt erst bestehen. Systemgrenzen regulieren diese Differenz und dienen damit dem Systemerhalt. Die Grenze eines Systems ergibt sich nach Luhmann (1997b, S. 76f.) aus seiner Form, welche sich durch die Art seiner Operationen konstituiert, und kann als selbstproduzierte Differenz von Selbst- und Fremdreferenz definiert werden.

Umwelt ist stets systemrelativ und nicht als feststehende Einheit zu verstehen. Jedes System definiert über seine Grenzen Hinausgehendes als Umwelt, von der das System selbst ausgeschlossen ist. Umwelt ist daher für jedes System eine andere. Aus dieser Argumentationslinie schlussfolgernd handelt es sich nach Luhmann bei Umwelt nicht um ein System. Entsprechend besitzt Umwelt keine Handlungsfähigkeit (Luhmann, 1984, S. 36). Luhmann (1984) bezeichnet Umwelt als „Negativkorrelat des Systems“ (S. 249), womit „alles andere“ (S. 249) gemeint ist. Die Umwelt darf allerdings nicht als Restkategorie aufgefasst werden. Die Differenz zur Umwelt ist konstitutiv für die Bildung von Systemen und notwendig für deren Identität (Luhmann, 1984, S. 242f.). Die autopoietische System-

reproduktion vollzieht sich grundsätzlich vor dem Hintergrund einer Systemumwelt, weshalb keine logische oder analytische Isolierung der Begrifflichkeiten vorgenommen werden kann (Luhmann, 1997b, S. 67f.). Die Strukturen und Prozesse eines Systems entstehen stets in Bezug zur System-Umwelt-Differenz (Luhmann, 2009c, S. 243). Ein soziales System ist demnach nur gegeben, wenn es sich von seiner Umwelt unterscheidet und es in seiner Grenzziehung ersichtlich ist (Luhmann 2009c, S. 195). Die Differenz zwischen System und Umwelt wird vom System selbst produziert. Das bedeutet, Systeme stellen mit einem je spezifischen Operationstypus Grenzen und damit eine Unterscheidung zur Umwelt her. Dieses Differenzschema kann als Existenz eines Systems in der Umwelt auch beobachtet werden. Ein soziales System erzeugt und reproduziert die System-Umwelt-Differenz durch Kommunikation, welche eine eigene Logik der Anschlussfähigkeit besitzt (Luhmann, 2009a, S. 92).

Die Umwelt weist stets eine höhere Komplexität als ein System selbst auf. So können sich Systeme prinzipiell nicht alle Möglichkeiten der Umwelt aneignen und verarbeiten. Für eine Systemschaffung und -erhaltung ist daher notwendigerweise die Reduktion der Komplexität des grundsätzlich Möglichen erforderlich (Luhmann, 2009a, S. 168, 2009c, S. 10).

Soziale Systeme entstehen dann, wenn Menschen miteinander kommunizieren (Luhmann, 2009c, S. 10). Es wird angenommen, dass soziale Systeme weder aus leibhaftigen Menschen noch aus psychischen Systemen bestehen. Im Umkehrschluss bedeutet das, psychische Systeme gehören zur Umwelt sozialer Systeme. Sie sind gleichzeitig in besonderem Maße bedeutsam für die Bildung sozialer Systeme (Luhmann, 1984, S. 346).

Darüber hinaus wird auf die Unterscheidung zwischen Umwelt und Systemen in der Umwelt hingewiesen. In diesem Zusammenhang wird insbesondere die Verschiedenheit der Abhängigkeitsbeziehungen zwischen einem sozialen System und anderen sozialen Systemen sowie einem System und seiner Umwelt hervorgehoben (Luhmann 1984, S. 36f.). Systeme in der Umwelt eines Systems können sich mit dem System, das seinerseits Teil ihrer Umwelt darstellt, in Verbindung setzen, da es selbst Gegenstand möglicher Operationen ist (Luhmann, 1984, S. 249).

6.3 Operative Geschlossenheit

Autopoietische Systeme sind operativ geschlossene Systeme. Das bedeutet, dass das systeminterne Operieren nicht in die Umwelt und die Umwelt umgekehrt nicht in die autopoietischen Prozesse eingreifen kann. Die einzige Ausnahme bilden strukturelle Kopplungen (Luhmann

1997b, S. 92). Geschlossenheit ist nicht im Sinne „thermodynamischer Abgeschlossenheit“ (Luhmann, 1997b, S. 94) zu verstehen, sondern bezieht sich auf die Ebene systeminterner Operationen. Operationen sind nur durch rekursiven Rück- bzw. Vorgriff auf eigene Operationen möglich. Gesellschaft ist beispielsweise als Kommunikationssystem operativ geschlossen. Kommunikation ruft Kommunikation hervor, die sich ihrerseits auf vorangegangene Kommunikation bezieht und für künftige Kommunikation anschlussfähig macht. Dieser Verlauf reproduziert operative Geschlossenheit und damit die Differenz von Geschlossenheit und Offenheit (Luhmann, 1997b, S. 94ff.). Luhmann (1997b) gibt gleichermaßen zu bedenken, „daß die Umwelt immer mitwirkt und ohne sie nichts, absolut gar nichts geschehen kann“ (S. 96). Die operative Geschlossenheit ermöglicht es einem System, eine hohe Eigenkomplexität auszubilden, die förderlich für eine gesteigerte Reaktionsfähigkeit auf Umweltbedingungen sein kann (Luhmann, 1997b, S. 68). Zugleich erfordert die Geschlossenheit autopoietischer Systeme eine hohe Selbstorganisation, da die Systemstruktur nur durch interne Operationen gebildet und modifiziert werden kann (Luhmann, 1997b, S. 93). Das Gesellschaftssystem kann nicht mit der gesellschaftsexternen Umwelt kommunizieren, da dieser Operationstypus ausschließlich systemintern angewendet werden kann. Systemintern hingegen ist eine Überschreitung von Systemgrenzen und damit Kommunikation mit anderen Systemen grundsätzlich möglich. Hierfür ist die Ausbildung von Organisationen notwendig (Luhmann, 1997c, S. 607).

6.4 Operationen

Systemelemente sind Operationen. Sie werden stets unter Rückgriff auf vorhergehende Operationen und im Ausblick auf folgende Operationen vom System in einem Prozess der Autonomie erzeugt (Luhmann, 1997b, S. 65ff.). Oder anders ausgedrückt: „Die Operation ist die Bedingung für die Produktion von Operationen“ (Luhmann, 2009a, S. 111). Hierfür kann ein System nur eigene Operationen verwenden, das heißt Systeme bestehen nur aus eigenen Operationen. Diese sind für die systemeigene Strukturbildung verantwortlich, ein Strukturimport findet nicht statt. Operational geschlossene Systeme bilden ihre Strukturen im Zuge der Selbstorganisation durch die eigenen Operationen (Luhmann, 2009a, S. 101).

Die Operationen psychischer und sozialer Systeme sind beobachtende Operationen, welche eine Unterscheidung zwischen dem System und seiner Umwelt treffen können. Hierbei geht es um den Unterschied zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Sinnhaftes Operieren bedeutet gleichermaßen eine Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdreferenz zu treffen

(Luhmann, 1997b, S. 45ff.). Die System-Umwelt-Differenz tritt in diesem Zusammenhang zwei Mal auf: „als *durch* das System *produzierter* Unterschied und als *im* System *beobachteter* Unterschied“ (Luhmann, 1997b, S. 45). Luhmann spricht daher von einem „re-entry« einer Unterscheidung in das durch sie selbst Unterschiedene“ (Luhmann, 1997b, S. 45). Mit re-entry bezeichnet Luhmann (2009a, S. 82) den Vorgang, dass ein System sich in sich selbst hineinkopiert bzw. wieder eintritt. Kommunikation ist stets eine systeminterne Operation, deren Anschluss im System stattfindet und die nie das System verlässt.

6.5 Kommunikation als Operation sozialer Systeme

Kommunikation ist die charakteristische Operationsweise sozialer Systeme, welche eine Abgrenzung zur Umwelt herstellt (Luhmann, 1997b, S. 81), und gleichzeitig der einzige Operationstyp sozialer Systeme. Wenn Kommunikation aus Kommunikation entsteht, bildet sich ein Sozialsystem (Luhmann, 2009a, S. 78f.). Ohne Kommunikation ist die Entstehung sozialer Systeme nicht möglich (Luhmann, 2005, S. 31). Die Gesellschaft wird über Kommunikation zu einer Einheit verbunden (Luhmann, 2005, S. 355). Kommunikationen setzen Bewusstseinsysteme voraus, werden einzelnen Bewusstseinsystemen jedoch nicht zugeordnet (Luhmann, 1997b, S. 81). Kommunikation als Operationstypus sozialer Systeme kann nicht unterschritten werden (Luhmann, 1984, S. 226), „sie ist die kleinstmögliche Einheit eines sozialen Systems, nämlich jene Einheit, auf die Kommunikation noch durch Kommunikation reagieren kann“ (Luhmann, 1997b, S. 82). Kommunikation schließt an Kommunikation an und wird durch Kommunikation erzeugt. Die Reproduktion des erzeugten Netzwerks erfolgt durch weitere Kommunikationen (Luhmann, 1997b, S. 82f.). Insofern ist Kommunikation nie ein Einzelereignis, sondern erfolgt stets rekursiv bezugnehmend auf vorherige bzw. künftige Kommunikationen (Luhmann, 1997b, S. 190, 2009a, S. 113). Kommunikation muss daher für weitere Kommunikation anschlussfähig sein (Luhmann, 2009a, S. 78).

Luhmann (1997b, S. 194, 2009a, S. 289ff.) geht nicht von einem Modell aus, das Kommunikation als einen Übertragungsprozess von Informationen von einem Sender zu einem Empfänger versteht. Kommunikation setzt sich vielmehr aus drei Komponenten zusammen: Information, Mitteilung und Verstehen. Erst zum Zeitpunkt des Verstehens wird Kommunikation erzeugt. Das Verstehen vollzieht sich im Zuge der Unterscheidung von Information und Mitteilung (Luhmann, 1997b, S. 72). Ob ein Sachverhalt angenommen oder abgelehnt wird ist unabhängig vom Verstehen einer Kommunikation (Luhmann, 1984, S. 204,

2009a, S. 260). Jede Kommunikation bietet grundsätzlich die Option des Annehmens bzw. des Ablehnens (Luhmann, 1997b, S. 113). Der Begriff des Verstehens beinhaltet ebenfalls das Missverstehen unter der Voraussetzung, dass die Autopoiesis eines Systems nicht beeinträchtigt wird. Kommunikation kann auch auf der Grundlage von Missverständnissen fortgeführt werden und erfordert nicht zwingend deren Klärung (Luhmann, 2009a, S. 79). Da Kommunikation mehr ist als die bloße Mitteilung, kann Kommunikation nicht als Handlung bzw. der Kommunikationsprozess nicht als Handlungskette verstanden werden (Luhmann, 1984, S. 225f.). Luhmann (1997b, S. 71) nimmt für alle drei Komponenten eine Zeitpunktgebundenheit sowohl mündlicher als auch schriftlicher Kommunikation an. Kommunikation hat keinen Bestand, sondern verschwindet, sobald sie sich ereignet. Eine Information ruft nur einmalig eine Überraschung hervor, eine Mitteilung äußert sich als Handlung zu einem bestimmten Zeitpunkt und das Verstehen kann zwar erinnert, nicht jedoch wiederholt werden. Informationen sind demnach „stets systemintern konstituierte Zeitunterschiede, nämlich Unterschiede in Systemzuständen, die aus einem Zusammenspiel von selbstreferentiellen und fremdreferentiellen, aber stets systemintern prozessierten Bezeichnungen resultieren“ (Luhmann, 1997b, S. 194f.).

Kommunikations- und Bewusstseinssysteme sind über Sprache miteinander gekoppelt (Luhmann, 1997b, S. 118). Luhmann (2005) definiert Sprache als „das Medium, das das Verstehen von Kommunikationen über das vorausliegende Wahrnehmen hinaus steigert“ (S. 32). Symbolische Generalisierungen der Sprache ermöglichen es, Wahrnehmungen zu ersetzen und zu aggregieren. Durch Sprache kann der Eindruck gemeinsamen Verstehens für anschließende Kommunikationen verfügbar gemacht werden. Schrift ist die visualisierte Form des Sprach-Codes und damit nichts anderes als eine Duplikation des Mediums Sprache (Luhmann, 2005, S. 358).

„Kommunikation ist Prozessieren von Selektion“ (Luhmann, 1984, S. 194). Der Kommunikationsprozess verfährt in dreierlei Hinsicht selektiv: Ein Sachverhalt kann auf diese oder eine andere Weise geartet sein, er kann von einem Kommunikator mitgeteilt oder ausgespart werden und von einem Empfänger akzeptiert oder abgelehnt werden (Luhmann, 2005, S. 361). Information ist die Selektion verschiedener Möglichkeiten. Das Wiederholen einer Selektion erzeugt keine Information. Die einzige Überraschung liegt darin, dass auf einen Satz kein neuer Satz folgt, sondern immerzu dasselbe gesagt wird (Luhmann, 2009a, S. 128). Luhmann (1984, S. 195) bezeichnet den Mitteilenden Alter und den Adressaten Ego.

Unter der Annahme, dass Informationen keine konstanten Elemente oder feste Einheiten sind, die in ein System übertragen werden können, geht Luhmann (2009a, S. 129ff., 2009d, S. 15) ferner davon aus, dass der Informationsgehalt in Systemen produziert wird und nur dort bestehen kann. Der Möglichkeitsbereich, den ein System sich vorstellen kann, ist grundsätzlich systemrelativ. Außerdem ist der Selektionsprozess ein systeminterner Vorgang und nichts in der Umwelt Vorhandenes.

Von System zu System verschieden ist auch die Zeitstruktur. So kann in der Umwelt etwas vorhanden sein, was ein System erst zu einem bestimmten Zeitpunkt erfährt. Ein System, so resümiert Luhmann (2009a), „greift auf eigene Zustände, auf Irritationen, die es selbst erfährt, zu, um daraus Informationen zu machen und mit diesen Informationen weiterzuarbeiten“ (S. 129).

Die Genese von Kommunikation ist gekoppelt an ein Wissen und Nichtwissen seitens der Beteiligten. Die Verteilung der Wissensstrukturen wird gleichermaßen durch die Operationsweise der Kommunikation erst erzeugt, indem sie diese ändert. Die Autopoiesis von Kommunikation zeigt sich zum einen in der Erzeugung einer Verteilung von Wissen und Nichtwissen und zum anderen in dem Treffen einer Unterscheidung zweier Seiten. Die bezeichnete Seite stellt die Anschlussfähigkeit der Operation sicher. Die andere Seite bleibt unbezeichnet und wird nur mitgetragen, da ohne sie keine Unterscheidung möglich wäre (Luhmann, 1997b, S. 70f.). Diese kontinuierliche Unterscheidung versetzt soziale Systeme in die Lage der Selbstbeobachtung (Luhmann, 1997b, S. 77). Die getroffene Unterscheidung der Kommunikation zur Selbstbeobachtung ist die zwischen Mitteilung und Verstehen. Dies ist kein typisches Merkmal von Systemen, da deutlich zwischen Operation und Beobachtung differenziert wird (Luhmann, 2009a, S. 300).

6.6 Autopoiesis

Autopoiesis lässt sich ausgehend von der These der operativen Geschlossenheit von Systemen erklären (Luhmann, 2009a, S. 100). Autopoietische Systeme sind Systeme, die sowohl ihre Strukturen als auch ihre Bestandteile selbst produzieren. Die Elemente werden erst und ausschließlich im System generiert, sie existieren nicht systemunabhängig (Luhmann, 1997b, S. 65). Es können keine Operationen aus der Systemumwelt importiert werden, das heißt, alle systemerforderlichen Operationen zur Erzeugung von Operationen werden durch das systemeigene Operationsnetzwerk produziert (Luhmann, 2009a, S. 110). Da Systemelemente nicht von Dauer sind, bedarf es einer stetigen Reproduktion der Elemente durch das System. Die

Existenz eines Systems ergibt sich aus Operationen, die anschlussfähig für folgende Operationen sind. Unabhängig von seiner Umwelt würde ein System aufhören zu existieren, wenn seine Operationen nicht anschlussfähig wären (Luhmann, 1984, S. 28).

Autopoiesis meint nicht die Erzeugung einer spezifischen Systemgestalt, es geht vielmehr um die Schaffung einer System-Umwelt-Differenz (Luhmann, 1997b, S. 66). Luhmann (1997b) schlägt als deutsches Synonym den Begriff der „Ausdifferenzierung“ (S. 66) vor und definiert Autopoiesis als „Produktion des Systems durch sich selber“ (S. 97).

Der spezifische Operationstypus autopoietischer Systeme, welche die Reproduktion des Systems sicherstellt, kann in der Umwelt eines Systems durchaus auch vorkommen. So existiert anderes Leben in der Umwelt lebender Organismen und anderes Bewusstsein in der Umwelt von Bewusstsein. Der systemeigene Reproduktionsprozess kann jedoch keine Verknüpfungen zur Umwelt herstellen, sondern ist ausschließlich intern verwendbar. Anders gestaltet es sich bei sozialen Systemen. Außerhalb des Gesellschaftssystems gibt es keine Kommunikation. Diese Art der Operation ist der Gesellschaft vorbehalten, weshalb sie real-notwendig geschlossen ist. Alle anderen sozialen Systeme betrifft dies nicht. Zur Bestimmung der Sinneinheiten, die notwendigerweise für den Systemerhalt reproduziert werden müssen, müssen sie deshalb ihren spezifischen Operationstypus bzw. ihre Identität durch Reflexion definieren (Luhmann, 1984, S. 60f.).

6.7 Komplexität

Unter Komplexität versteht Luhmann (2009b) „die Gesamtheit möglicher Ereignisse“ (S. 202). Komplexität ist dabei nie als Zustand, sondern immer als ein System-Umwelt-Verhältnis zu begreifen (Luhmann, 2009b, S. 146). Die Komplexität eines Systems kann nie größer sein als seine Fähigkeit zur Reduktion von Komplexität (Luhmann, 2009b, S. 202). Soziale Systeme erfassen und reduzieren Komplexität. Sie können Unterscheidungen zwischen sich selbst und ihrer Umwelt treffen und damit auch zwischen System- und Weltkomplexität differenzieren (Luhmann, 2009b, S. 147).

Ein zweiter Komplexitätsbegriff bezieht sich auf fehlende Informationen eines Systems zur vollständigen Erfassung und Beschreibung der Umwelt bzw. des Systems selbst. Dies wird als Umweltkomplexität bzw. Systemkomplexität bezeichnet (Luhmann, 1984, S. 50f.).

6.8 Beobachtung erster und zweiter Ordnung

Mit Beobachten meint Luhmann (1997b) „Unterscheiden und Bezeichnen“ (S. 69), was im Zuge einer einzigen Operation vollzogen wird. Ohne eine Unterscheidung kann keine Beobachtung stattfinden. Hierbei wird eine Seite bezeichnet und die andere nicht. Letztere wird mitgeführt, obwohl sie aktuell operativ keinen Wert hat (Luhmann, 2009a, S. 143f.).

Die Unterscheidung ist dabei in Relation zu den zwei unterschiedenen Seiten „das ausgeschlossene Dritte“ (Luhmann, 1997b, S. 69) und damit der sogenannte „blinde Fleck“ (Luhmann, 2009a, S. 145) des Beobachtens. Ebenso ist das Beobachten im Zuge des Beobachtens das ausgeschlossene Dritte. Unter der Annahme, dass Beobachtung die Operation eines autopoietischen Systems ist und das betreffende System dabei die Position des Beobachters einnimmt, ist der Beobachter das ausgeschlossene Dritte der Beobachtung. Er kann sich nicht selbst bei der Beobachtung sehen. Er muss sich vielmehr unsichtbar machen, um eine Unterscheidung vorzunehmen und zu beobachten (Luhmann, 1997b, S. 69, 2009a, S. 146).

Luhmann (2009a, S. 142f.) unterscheidet zwischen dem Beobachten und dem Beobachter, wobei die Beobachtung als Operation und der Beobachter als ein durch die Verkettung von Operationen gebildetes System definiert wird. Um Operationen beobachten zu können, muss der Beobachter selbst operieren können. Der Beobachter befindet sich nicht außerhalb der Welt der Objekte, sondern mittendrin. Luhmann (2009a, S. 147) führt weiter aus, dass es sich bei einem Beobachter nicht zwingend um ein psychisches System, also um Bewusstsein, handelt. Das Treffen einer Unterscheidung und einer Bezeichnung kann auch durch eine Kommunikation vorgenommen werden. So kann die Unterscheidung, über dieses und nichts anderes zu reden, vorgenommen werden. Daher sind auch Kommunikationssysteme in der Lage zu beobachten.

Selbstbeobachtung liegt nur dann vor, wenn die systemeigene Operationsweise verwendet wird, das bedeutet psychische Systeme setzen Bewusstsein und soziale Systeme setzen Kommunikation zur Selbstbeobachtung ein (Luhmann, 2009d, S. 79). Die Gesellschaft beobachtet ihr Kommunizieren selbst. Im Zuge dessen kommt es zur Genese der Differenz von Selbst- und Fremdreferenz. Diese ist als Reaktion auf das systemeigene Operieren und die sich daraus ergebende Zwei-Seiten-Form von System und Umwelt zu begreifen. Über die Unterscheidung von Selbst- und Fremdreferenz ist es dem System möglich, Themen auf das System in Abgrenzung zu seiner Umwelt zuzurechnen (Luhmann, 1997c, S. 879f.). Beobachtende Systeme haben über ihr Operieren keinen Kontakt zur Umwelt. Die Unter-

scheidung von Selbst- und Fremdreferenz bildet die Voraussetzung für Umweltbeobachtung. Diese wird als systeminterne Aktivität durchgeführt. Umweltbeobachtung erfolgt damit systemintern mittels eigener getroffener Unterscheidungen. Umweltbeobachtung regt über den Prozess des Unterscheidens und der Abgrenzung zur Umwelt gleichzeitig zur Selbstbeobachtung an (Luhmann, 1997b, S. 92f.). Die Voraussetzung für Selbstbeobachtungen und Selbstbeschreibungen ist immer ein schon existierendes System. Bei Selbstbeobachtungen und -beschreibungen der Gesellschaft handelt es sich um kommunikative Operationen, die nie konstitutiv sind, sondern stets nachträglich im Ereigniszusammenhang eines vorhandenen Systems erfolgen (Luhmann, 1997c, S. 883).

Es kann differenziert werden zwischen interner und externer Beobachtung. Der Beobachter tritt dabei als Selbstbeobachter, der sich auf sich selbst bezieht, bzw. als Fremdbeobachter, der ein anderes System bei der Beobachtung beobachtet, auf (Luhmann, 2009a, S. 88).

Bei einer Beobachtung zweiter Ordnung wird ein Beobachter beobachtet, das heißt, es wird beobachtet, was und wie er beobachtet. Insofern handelt es sich gleichermaßen um eine Beobachtung erster Ordnung. Die Beobachtung zweiter Ordnung hat außerdem die Fähigkeit, auch zu beobachten, was der beobachtete Beobachter nicht sehen kann (Luhmann, 2009a, S. 155ff.).

6.9 Systemdifferenzierung

„Differenzierung ist zu begreifen als Wiederholung der Differenz von System und Umwelt innerhalb von Systemen“ (Luhmann, 2000, S. 15). Innerhalb eines Systems können sich weitere Systeme ausdifferenzieren, die als autopoietische Systeme operative Geschlossenheit aufweisen. Diese einzelnen Teilsysteme betrachten das umfassende System als interne Umwelt. Aus Perspektive der Teilsysteme ergibt sich das Gesamtsystem daher aus der Einheit der eigenen Differenz von Teilsystem und dessen Umwelt. Dieser Sachverhalt beschreibt die Systemdifferenzierung als rekursive Systembildung (Luhmann, 1984, S. 37, 1997c, S. 597ff.). Luhmann (1997c) bezeichnet dies auch als „re-entry« der Unterscheidung von System und Umwelt in das durch sie Unterschiedene, in das System“ (S. 597). Es wird hervorgehoben, dass dies nicht mit dem Konzept Teil/Ganzes misszuverstehen ist, sondern jedes Teilsystem eine eigene Rekonstruktion des umfassenden Systems auf der Basis einer teilsystemspezifischen System-Umwelt-Differenz vollzieht. Die teilsystemspezifische Umwelt eines Systems unterliegt Änderungen, sofern Änderungen in einem anderen Teilsystem vonstattengehen (Luhmann, 1997c, S. 598f.). Interne Differenzierungen können

grundsätzlich nur in artgleicher Weise geschehen, so können sich beispielweise soziale Systeme ausschließlich in soziale Systeme differenzieren (Luhmann, 1984, S. 259).

Luhmann (1997c, S. 613) beschreibt vier unterschiedliche Formen der Systemdifferenzierung. Die Differenzierungsform bezieht sich auf die Ordnung des Verhältnisses von Teilsystemen innerhalb eines Gesamtsystems. Sie ermöglicht es Teilsystemen, sich in der Unterscheidung zu anderen Teilsystemen selbst als Teilsystem zu beobachten (Luhmann, 1997c, S. 609f.).

1. Segmentäre Differenzierung ausgehend vom Aspekt der Gleichheit gesellschaftlicher Teilsysteme.
2. Differenzierung nach Zentrum und Peripherie ausgehend vom Aspekt einer einzigen Ungleichheit.
3. Stratifikatorische Differenzierung ausgehend vom Aspekt der rangmäßigen Ungleichheit der Teilsysteme.
4. Funktionale Differenzierung ausgehend vom Aspekt der Gleichheit und gleichermaßen vom Aspekt der Ungleichheit der Teilsysteme.

Da stets die Unterscheidung von gleich und ungleich zugrunde gelegt wird und damit etwas Vergleichbares vorausgesetzt werden muss, beziehen sich die Differenzierungsformen ausschließlich auf System-zu-System- und nicht auf System-Umwelt-Beziehungen (Luhmann, 1997c, S. 613f.). System-Umwelt-Beziehungen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Innenseite des Systems einer Umwelt gegenübersteht, die keinen Einfluss auf die Systemoperationen hat, jedoch als Leerkorrelat im Zuge der Selbstreferenz dient. System-zu-System-Beziehungen hingegen lassen sich durch beziehungsfähige Einheiten in der Umwelt charakterisieren. Zwar operiert ein System hier ebenfalls nicht außerhalb seiner Systemgrenze, ist aber zur Beobachtung und damit zur Bezeichnung systemrelevanter Sachverhalte in der Umwelt imstande (Luhmann 1997c, S. 609f.).

6.10 Selbstreferenz

Unter Selbstreferenz versteht Luhmann (1984) „die Einheit, die ein Element, ein Prozeß, ein System für sich selbst ist“ (S. 58) und zwar unabhängig davon, wie Beobachtungen der Umwelt ausfallen. Selbstreferenz von Systemen äußert sich darin, dass sie auf sich selbst, das heißt auf systemeigene Elemente, Operationen oder Einheiten, Bezug nehmen (Luhmann, 1984, S. 25). Auf der Ebene von Elementen bedeutet dies, dass durch Rückbezug auf sich selbst eine Verzahnung gleichartiger Elemente stattfindet, wodurch Zusammenhänge bzw. Prozesse entstehen (Luhmann, 1984, S. 67). Selbstreferentielle Systeme schaffen die

Elemente, aus denen sie bestehen, selbst. Der Verweis auf diese Selbstkonstitution wird gleichermaßen mitgetragen, wodurch sie stetig reproduziert wird. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Systeme stets im Selbstkontakt operieren (Luhmann, 1984, S. 59). Die Geschlossenheit selbstreferentieller Systeme zeichnet sich dadurch aus, dass sie ihre Elemente und strukturelle Änderungen selbst herstellen. Ein Eingriff der Umwelt ist nicht möglich, ohne dass das System selbst mitwirkt (Luhmann, 1984, S. 478). Außerdem können diese systembezogenen Beziehungen gegen Umweltbeziehungen differenziert werden (Luhmann, 1984, S. 31). Vielmehr noch: „Ohne Differenz zur Umwelt gäbe es nicht einmal Selbstreferenz“ (Luhmann, 1984, S. 35).

6.11 Strukturelle Kopplung

Es stellt sich die Frage, wie ein System mit seiner Umwelt zusammenhängt (Luhmann, 2009a, S. 118). In Bezugnahme auf Maturana und Varela (1987) führt Luhmann (1997b, S. 100f.) im Hinblick auf die Umweltbeziehungen eines Systems den Sachverhalt der strukturellen Kopplung ein. Dieser besagt, dass Umweltgegebenheiten Systemstrukturen zwar nicht determinieren, aber dennoch Voraussetzungen für die Systemautopoiesis und damit die Existenz eines Systems sind. Aus Gründen der Existenzsicherstellung ist ein System seiner Umwelt zwar angepasst, kann jedoch in einem gewissen Möglichkeitsbereich unangepasst agieren. Der Sachverhalt der strukturellen Kopplung ergibt sich aus der Sicht eines externen Beobachters, der zwei Systeme unter besonderer Beachtung ihrer Verbindung beobachtet (Luhmann, 2009a, S. 269). Luhmann (2009a, S. 121) bezeichnet eine Kopplung als Zweiseitenform. Kopplungen entstehen hochselektiv, denn nicht alles aus der Umwelt weist strukturelle Kopplungen zu einem System auf. „Die Reduktion von Komplexität, das Ausschließen einer Masse von Ereignissen in der Umwelt von möglichen Einwirkungen auf das System ist die Bedingung dafür, dass das System mit dem Wenigen, was es zulässt, etwas anfangen kann“ (Luhmann, 2009a, S. 121). So ist manches eingeschlossen und anderes ausgeschlossen. Während das Ausgeschlossene ein System nur destruktiv kausal beeinflussen kann, bietet die strukturelle Kopplung einem System die Möglichkeit, Irritationen als Informationen zu verstehen und auf diese zu reagieren, indem es Strukturen anpasst bzw. transformiert. Umweltbedingungen determinieren Systemstrukturen also niemals, strukturelle Kopplungen können ein System allerdings irritieren und damit dessen Resonanz reizen (Luhmann, 2009a, S. 124f.). Strukturelle Kopplungen müssen stets mit der Autopoiesis eines Systems kompatibel sein (Luhmann, 2009a, S. 121).

Kommunikations- und Bewusstseinsysteme sind operativ geschlossen und gleichermaßen strukturell miteinander gekoppelt. Kommunikation setzt Bewusstsein voraus, da Kommunikation selbst nicht sinnlich wahrnehmen kann, ohnedies allerdings nicht zustande käme. An der Operation von Kommunikation ist Bewusstsein nicht beteiligt (Luhmann, 1997b, S. 103ff.).

Strukturelle Kopplungen können sowohl gesellschaftsextern als auch -intern vorliegen, man denke an die über strukturelle Kopplung verbundenen Funktionssysteme (Luhmann, 1997c, S. 779). Luhmann (1997c, S. 784ff.) verdeutlicht Kopplungen im Innenverhältnis unter anderem folgendermaßen:

- Die Kopplung von Wissenschafts- und Erziehungssystem erfolgt über die Organisationsform der Universitäten, die Forschung und Lehre vereinen.
- Kopplungen des Erziehungs- und Wirtschaftssystems erfolgen über Zeugnisse und Zertifikate, die im organisationalen Rahmen von Schulen und Universitäten erworben werden.

Die Besonderheit systeminterner struktureller Kopplungen ist die daran anknüpfende operative Kopplung. Innerhalb eines umfassenden Systems kann auf einen Operationstypus zurückgegriffen werden, um Systemkopplungen zu realisieren. Operative Kopplungen evozieren verstärkte wechselseitige Irritationen und begünstigen damit eine beschleunigte und besser abgestimmte Informationsgewinnung in den teilnehmenden Systemen (Luhmann, 1997c, S. 788). Die moderne Gesellschaft ist aufgrund zahlreicher struktureller und operativer Kopplungen, die zu wechselseitigen Irritationen der Teilsysteme führen, hochgradig durch sich selbst irritierbar (Luhmann, 1997c, S. 618).

6.12 Doppelte Kontingenz

Durch doppelte Kontingenz kommt es unweigerlich zur Konstitution sozialer Systeme (Luhmann, 1984, S. 177). Mit dem Kontingenzterminus bezeichnet Luhmann (1984) „etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist“ (S. 152). Die Theorie sozialer Systeme besagt, dass Kommunikation ein Selektionsprozess mit drei Bestandteilen ist: Information, Mitteilung und Verstehen. Die Selektionen sind stets kontingent. Während etwas ausgewählt wird, wird etwas anderes beiseitegelassen (Luhmann, 1984, S. 194f.). Kommunikation reproduziert ständig doppelte Kontingenz und somit ihre eigenen Ausgangsbedingungen (Luhmann,

1997b, S. 212). Dabei setzt doppelte Kontingenz stets ein Minimum an reziproker Beobachtung und an erfahrungsbasierten Erwartungen voraus (Luhmann, 1984, S. 154f.).

Doppelte Kontingenz bezeichnet die Positionen Ego und Alter. Darüber hinaus hebt Luhmann (1997b, S. 332f.) hervor, dass ein Mensch bei der Beteiligung an Kommunikation immer beides ist. Die Verdoppelung begründet Luhmann (1997b) damit, „daß die Selbstreferenz sozialer Systeme eine immanente Dualität zur Voraussetzung hat, damit ein Zirkel entstehen kann, dessen Unterbrechung dann Strukturen entstehen läßt“ (S. 333). Eine spezifische Form des Umgangs mit doppelter Kontingenz äußert sich im Rahmen von Organisationen. Während Handeln grundsätzlich immer auch anders möglich ist und den Erwartungen nicht entsprechen werden muss, ist dies als Mitglied einer Organisation nicht möglich ohne den Status der Mitgliedschaft zu gefährden (Luhmann, 1997c, S. 829).

6.13 Erwartungsstrukturen und Irritation von Systemen

Luhmann (1984) geht davon aus, dass „soziale Strukturen nichts anderes sind als Erwartungsstrukturen“ (S. 397). Dabei wird zwischen kognitiver (lernbereit) und normativer (lernunwillig) Modalisierung von Erwartungen unterschieden (Luhmann, 1984, S. 436ff.). Sozialsysteme bilden Erwartungsstrukturen, die in der Regel nicht hinterfragt werden und an denen sie sich ausrichten. Die Erwartungen reduzieren die Komplexität der Welt und beruhen daher stets auf Täuschungen über die wirkliche Komplexität. Infolgedessen müssen sie mit Enttäuschungen rechnen (Luhmann, 1978, S. 233f.). Erwartungsenttäuschungen treten im Sinne von Störungen durch abweichende Ereignisse auf (Luhmann, 1984, S. 397). Störungen werden an den systemintern bewährten Erwartungsstrukturen gemessen und stoßen Informationsverarbeitungsprozesse an, die in Sozialsystemen kommunikativ behandelt werden können (Luhmann, 2009a, S. 126f.). Während Maturana und Varela (1987) den Begriff der Perturbierung verwenden, bevorzugt Luhmann (2011, S. 120) Irritation bzw. synonym Reizung oder Resonanzfähigkeit. Im Folgenden werden die Begrifflichkeiten gleichermaßen eingesetzt. Bei Irritationen handelt es sich um systemeigene Zustände. Sie können nie der Umwelt eines Systems zugerechnet werden (Luhmann, 1997c, S. 792). Ebenso wenig können sie von der Umwelt in ein System transferiert werden (Luhmann, 1997b, S. 118). Über strukturelle Kopplungen werden in den gekoppelten Systemen Irritationen ausgelöst (Luhmann, 1990, S. 165f.). Diese sind systeminterne Konstruktionen, die auf dem Vergleich auftretender Geschehnisse mit systeminternen Erwartungsstrukturen basieren, und stellen insofern die Systeminnenseite der strukturellen Kopplung dar (Luhmann, 1997b,

S. 118). Umwelteinwirkungen können Systemstrukturen nicht determinieren, bieten aber Gelegenheiten zur Selbstirritation. Dabei bleibt zunächst offen, ob es zu einer Veränderung der Systemstrukturen und zu Lernprozessen kommt (Luhmann, 1997c, S. 790). Ein System hat grundsätzlich zwei Möglichkeiten einer Irritation zu begegnen: Entweder das System schreibt die Ursache der Irritation der Umwelt zu und eliminiert sie anschließend oder es erfolgt eine systeminterne Zuschreibung (Luhmann, 1997b, S. 118f.). Eine gesteigerte Irritierbarkeit geht mit einer gesteigerten Lernfähigkeit einher. Damit bezeichnet Luhmann (1997c) die Fähigkeit, „eine Ausgangsirritation im System zu vermehren und im Abgleichen mit vorhandenen Strukturen solange weitere Irritationen zu erzeugen, bis die Irritation durch angepasste Strukturen konsumiert ist“ (S. 790f.). Dennoch ist die Autopoiesis nicht abhängig von der Lernfähigkeit eines Systems. Um Offenheit für Systemirritationen sicherzustellen, bilden Sinnstrukturen Erwartungen, die auf Wiederholungen desselben in anderen Situationen eingestellt sind. Irritationen, positiv wie negativ, werden vor diesem Hintergrund als enttäuschte Erwartungen aufgenommen. Momentane Widersprüchlichkeiten können auch vergessen oder verdrängt werden (Luhmann, 1997c, S. 791). Außerdem setzt Lernbereitschaft voraus, die Bedingungen, unter denen man Erwartungen ändern kann, und die Sinnrichtung der Veränderung zu kennen. Dies muss im Enttäuschungsfall schnell abrufbar sein (Luhmann, 1984, S. 448f.). Luhmann (2009c, S. 72) nimmt zudem an, dass Lernen nur in ausreichend strukturierten Enttäuschungssituationen erfolgen kann, die es erlauben, zügig und sicher neue Erwartungen zu bilden. Entsprechend gilt: „Auf Situationen ohne rasche, eindeutige, sichere Lernmöglichkeiten stellt man sich eher normierend ein“ (Luhmann, 2009c, S. 69). Luhmann (2009c, S. 69) schließt die Annahme an, dass das Vorherrschen normativer bzw. kognitiver Erwartungsstrukturen in bestimmten Interaktionsfeldern nicht zufällig ist. Mitunter können Erwartungsstrukturen im Enttäuschungsfall äußerst enttäuschungsstabil sein (Luhmann, 1978, S. 233f.). Die Erwartung wird dann trotz abweichenden Verhaltens unbeirrt fortgesetzt. Hierzu muss eine Enttäuschung miterwartet werden (Luhmann, 2009b, S. 153f.). Im Enttäuschungsfall kann die Enttäuschung also entweder abgebaut werden ohne Auswirkungen auf die Struktur zu haben oder umgelernt werden, was eine modifizierte Erwartungsstruktur zur Folge hat (Luhmann, 1978, S. 234f.). Die normative Modalisierung von Erwartungen hält auch im Enttäuschungsfall an der Erwartung fest, während sich die kognitive Modalisierung von Erwartungen bei Enttäuschungslagen korrigieren lässt. Normatives Erwarten greift dabei unter anderem auf innere Überzeugungen und Sanktionsmittel zurück, während kognitives Erwarten sich auf die Aussicht stützt, die Richtung der Erwartungsänderung lässt sich schnell und eindeutig ermitteln (Luhmann, 2009c, S. 69). Luhmann (2009c, S. 68ff.) zählt die

Systeme der Wissenschaft, der Technik und der Wirtschaft zu den kognitiven und Systeme wie Politik und Recht zu den normativen Systemen.

6.14 Anwendungsfälle sozialer Systeme

Luhmann (2009c, S. 10ff.) unterscheidet drei Anwendungsfälle sozialer Systeme: Interaktions-, Organisations- und Gesellschaftssysteme. Gleichzeitig gibt er zu bedenken, dass die Ebenen nicht gänzlich separiert werden können, da Handlungen mehr als einem System zugerechnet werden können. Jede Interaktion und Organisation gehört einem Gesellschaftssystem an. Ferner können Interaktionssysteme zu einer Organisation gehören, müssen dies aber nicht zwingend (Luhmann, 2009c, S. 22). Auch wenn Gesellschaft nicht ohne Interaktion und Interaktion nicht ohne Gesellschaft denkbar ist, verschmelzen die verschiedenartigen Sozialsysteme nicht. Sie sind in ihrer Differenz unbedingt notwendig füreinander (Luhmann, 1984, S. 566). Nachfolgend werden die unterschiedlichen Systemtypen getrennt voneinander betrachtet und ihre Charakteristika dargestellt.

6.14.1 Interaktionssysteme

Interaktionssysteme entstehen immer dann, wenn Begegnungen zwischen Personen stattfinden, das heißt, wenn eine Wahrnehmung der gegenseitigen Wahrnehmung erzeugt wird (Luhmann, 2005, S. 93). Anwesenheit geht mit Wahrnehmbarkeit einher und infolgedessen mit struktureller Kopplung an Bewusstseinsprozesse, die kommunikativ unkontrollierbar bleiben. „Der Kommunikation selbst genügt jedoch die Unterstellung, daß wahrnehmbare Teilnehmer wahrnehmen, daß sie wahrgenommen werden“ (Luhmann, 1997c, S. 814). Jeder Anwesende ist an der Kommunikation beteiligt, entweder in Form des Redenden oder als Zuhörer bzw. Verstehender, der sich jederzeit aktiv beteiligen kann (Luhmann, 1997c, S. 815). Interaktionssysteme beruhen also auf dem Phänomen der reziproken Wahrnehmung anwesender Akteure, wobei die Anwesenheit das entscheidende Kriterium ist. Abwesende gehören trotz möglicher enger Beziehungen zu den anwesenden Teilnehmern nicht zum System. Gleichwohl kann Nichtanwesendes als Teil der Umwelt systemintern thematisiert werden. Zugunsten von Koordination und Verständlichkeit erfordern Interaktionssysteme eine hohe innere Ordnung was die gemeinsame Fokussierung auf ein Thema betrifft. Komplexe Kommunikationen sind unter diesen Umständen ungünstig (Luhmann, 2009c, S. 10ff.). Es ist nicht möglich, in Interaktionssystemen nicht zu kommunizieren. Soll Kommunikation vermieden werden, muss Abwesenheit gewählt werden

(Luhmann, 1984, S. 562). Das Differenzschema Anwesenheit/Abwesenheit erzeugt eine Differenz zwischen Interaktionssystem und Umwelt, die den Bereich der Systemautoipoiese der Interaktion vorgibt (Luhmann, 1997c, S. 815). Interaktionssysteme können und müssen ständig aufgegeben und wieder aufgenommen bzw. neu angefangen werden (Luhmann, 1984, S. 588).

Gesellschaftliche Kommunikation erfolgt überwiegend, nicht jedoch ausschließlich, in Interaktionssystemen (Luhmann, 1984, S. 574). Auch, wenn primitive Gesellschaften sehr interaktionsnah gebildet werden, geht keine Gesellschaft in einer einzigen Interaktion auf (Luhmann, 1984, S. 576). Interaktionssysteme vollziehen stets Gesellschaft in der Gesellschaft, indem sie kommunizieren. Sie bilden sich nicht außerhalb der Gesellschaftsgrenzen, aber so, dass sich innerhalb der Gesellschaft Grenzen zwischen einzelnen Interaktionssystemen und ihrer jeweiligen gesellschaftsinternen Umwelt bilden. Interaktionen sind grundsätzlich auf eine Systemautoipoiesis in der Gesellschaft ausgerichtet (Luhmann, 1997c, S. 814ff.). „Die Differenzierung Gesellschaft/Interaktion kann nur als Ausdifferenzierung von Interaktionssystemen auf dem Realitätskontinuum gesellschaftlicher Kommunikation begriffen werden“ (Luhmann, 1997c, S. 816).

6.14.2 Gesellschaft

Gesellschaft umfasst als Sozialsystem alle anderen sozialen Systeme und ist damit ein Sonderfall sozialer Systeme (Luhmann, 1997b, S. 78ff.). Jegliche Kommunikation ist Gesellschaft (Luhmann, 1984, S. 555). Sie schließt als soziales System alle kommunikativ füreinander erreichbaren Handlungen und Erlebnisse ein (Luhmann, 2005, S. 357). Die Gesellschaft kann daher nicht nach außen, sondern nur in sich selbst kommunizieren (Luhmann, 2009d, S. 109). Luhmann (2009c, S. 12f.) versteht Gesellschaft dabei als spezifischen Systemtyp im Sinne eines übergeordneten Systems, nicht lediglich als Summe aller Interaktionen. Die Gesellschaft geht über die Grenzen der Interaktionssysteme hinaus, indem sie auch Kommunikationen unter und mit Abwesenden umfasst. Da Gesellschaft alles Soziale umfasst, existieren keine sozialen Systeme außerhalb der Systemgrenzen der Gesellschaft. Das umfassende Sozialsystem kennt daher keine soziale Umwelt (Luhmann, 1984, S. 555). Deshalb ist auch eine Außenbeobachtung durch soziale Systeme nicht möglich (Luhmann, 1997b, S. 88).

Luhmann (1997b, S. 24) folgt nicht der Annahme, Gesellschaft bestehe aus konkreten Menschen und zwischen ihnen vorhandenen Beziehungen. Menschen müssen vielmehr als

Umwelt des Gesellschaftssystems verstanden werden. Dies rührt daher, dass Menschen sich nicht alleinig einem Funktionssystem der Gesellschaft zuteilen und sich nach Luhmann (1997c) damit gewissermaßen „nirgendwo in der Gesellschaft mehr unterbringen“ (S. 744) lassen. Entsprechend sind die neurophysiologischen Prozesse des Gehirns keine gesellschaftlichen Prozesse (Luhmann, 1997b, S. 26). Menschen tragen mit ihren Bewusstseinsleistungen zwar zur Fortsetzung von Kommunikation bei, sind allerdings aus der Gesellschaft als Autopoiesis von Kommunikation ausgeschlossen und gehören damit zur Umwelt von Gesellschaft (Luhmann, 1997c, S. 804).

Im Unterschied zu allen anderen sozialen Systemen, insbesondere Interaktionssystemen, weist die Gesellschaft vollständige und ausnahmslose Geschlossenheit auf. Dennoch bleibt sie System in einer Umwelt, das durch die selbstkonstituierten Systemgrenzen kommunikative von nichtkommunikativen Begebenheiten trennt (Luhmann, 1984, S. 556f.).

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß die Gesellschaft funktional definiert werden kann als dasjenige Sozialsystem, das im Voraussetzungslosen einer durch physische und organische Systembildungen strukturierten Umwelt soziale Komplexität regelt - das heißt den Horizont des Möglichen und Erwartbaren definiert und letzte grundlegende Reduktionen einrichtet. (Luhmann, 2009b, 183)

6.14.3 Organisationssysteme

Der dritte Anwendungsfall der Theorie sozialer Systeme sind Organisationssysteme, die nach Luhmann (2009c, S. 13) zwischen dem Gesellschaftssystem und Interaktionssystemen angesiedelt sind. Wie jedes soziale System reproduzieren auch Organisationen durch Kommunikation nicht nur sich selbst, sondern stets auch Gesellschaft (Luhmann, 2011, S. 59). Im Gegensatz zu Interaktionssystemen sind sie kein Universalphänomen jeder Gesellschaft. Sie sind vielmehr eine evolutionäre Errungenschaft und abhängig vom Entwicklungsniveau einer Gesellschaft. Organisationen sind in der Lage, große Mengen an Interaktionen aufeinander abzustimmen. Die Mitgliedschaft in Organisationen ist zwar kein notwendiger Status, in modernen Gesellschaften jedoch häufig unvermeidbar (Luhmann, 1997c, S. 827ff.). Als einziger Typ sozialer Systeme besitzen Organisationen die Fähigkeit, mit Systemen in ihrer Umwelt zu kommunizieren. Gesellschaften ist dies nicht möglich, da außerhalb ihrer Systemgrenzen keine sozialen Systeme vorhanden sind (Luhmann, 2011, S. 388f.).

Kennzeichen von Organisationen ist die Mitgliedschaft, die einhergeht mit Regeln und Anforderungen (Luhmann, 2009c, S. 13f.). Die Mitgliedschaftsregel bestimmt, wer

anerkanntes Mitglied des Systems ist und welche spezifische Rolle das Mitglied übernimmt (Luhmann, 1992, S. 171). Entscheidende Voraussetzung für die Mitgliedschaft in einem Organisationssystem ist die Anerkennung gewisser Erwartungen. Dadurch können Organisationen eine übereinstimmende Generalisierung von Erwartungen sicherstellen (Luhmann, 2009b, S. 156). Wird den Erwartungen, die mit Eintritt in eine Organisation anerkannt werden, nicht entsprochen, droht der Verlust der Mitgliedschaft. Die charakteristische Operationsweise von Organisationen ist die Entscheidungskommunikation. Entscheidungen werden durch Entscheidungen reproduziert. Ebenso wie der Eintritt in eine Organisation, erfolgt auch ein möglicher Verlust der Mitgliedschaft auf der Basis von Entscheidungen (Luhmann, 1997c, S. 829ff.). Organisationen werden durch die Kommunikation von Entscheidungen operativ geschlossen (Luhmann, 2011, S. 63). Entscheidungen innerhalb von Organisationssystemen sind dabei stets als Kommunikationen und nicht als Bewusstseinsereignisse zu verstehen (Luhmann, 1992, S. 166, 2011, S. 141f.). Auf der Grundlage von Entscheidungsprogrammen können Organisationen die Richtigkeit von Entscheidungen bestimmen. Dabei wird zwischen Zweck- und Konditionalprogrammen unterschieden. Während Zweckprogramme auf einen bestimmten Output abzielen, geben Konditionalprogramme den Entscheidungsspielraum bei einem bestimmten Input vor (Luhmann, 1992, S. 176f.)

Anders als Organisationen können Funktionssysteme nicht mit Systemen in ihrer Umwelt kommunizieren. Die Bildung von Organisationen innerhalb von Funktionssystemen ermöglicht es diesen, extern zu kommunizieren. Die größten und wichtigsten Organisationen bilden sich innerhalb der Funktionssysteme heraus. Gleichwohl kann keine Organisation allein alle Operationen eines Funktionssystems übernehmen. Organisationen innerhalb von Funktionssystemen übernehmen deren Funktionsprimat und deren jeweiligen binären Code. Dadurch können ihre Operationen dem entsprechenden Funktionssystem zugeordnet werden (Luhmann, 1997c, S. 840ff.).

Organisieren innerhalb von Funktionssystemen ermöglicht es, Inklusion gleichermaßen wie Exklusion zu praktizieren. Während Zugang für alle ein Grundsatz von Funktionssystemen ist, nehmen Organisationen eine hochselektive Auswahl von Mitgliedern vor. Funktionssystemen gelingt es daher ausschließlich über die interne Bildung von Organisationen ihre Offenheit zu regulieren (Luhmann, 1997c, S. 844). Bedeutsam ist außerdem, „daß nur über den Organisationsmechanismus ein so hohes Maß an Motivgeneralisierung und Verhaltensspezifikation erreicht werden kann, wie es die moderne Gesellschaft in vielen ihrer wichtigsten Funktionsbereiche benötigt“ (Luhmann, 2009c, S. 14).

6.15 Funktionssysteme

Luhmann (2005, S. 329) nimmt an, dass die Gesellschaft untergliedert ist in verschiedene Funktionssysteme, die je spezifische Funktionen für die Gesellschaft übernehmen. Alle Funktionssysteme erheben hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Funktion einen Anspruch auf Universalität (Luhmann, 1997c, S. 983). Trotz der Heterogenität der Funktionssysteme zeigen sich ähnliche Strukturen bei den verschiedenen Sachbereichen, wie zum Beispiel Autopoiesis und operative Geschlossenheit (Luhmann, 1997b, S. 12). In der Gesellschaft erfolgt keine Hierarchisierung der einzelnen Teilsysteme, systemintern haben die entsprechenden Funktionen jedoch Priorität (Luhmann, 2005, S. 362). Innerhalb der einzelnen gesellschaftlichen Funktionsbereiche findet eine Differenzierung und Spezifizierung der Funktionen statt, um sie anschließend an verschiedene Organisationen zu verteilen. Damit einhergeht, dass die Einzelorganisationen gesellschaftliche Funktionsbereiche nicht vollständig reflektieren können (Luhmann, 2009c, 18).

Jedes Funktionssystem hat eine andere gesellschaftsinterne Umwelt, die hinsichtlich der systemspezifischen gesellschaftlichen Funktion inkompetent ist, das heißt kein Funktionssystem kann die Funktion eines anderen übernehmen. Gleichzeitig setzen die einzelnen Funktionssysteme voraus, dass die anderen Funktionen durch andere Funktionssysteme übernommen werden (Luhmann, 1997c, S. 746ff.). Trotz oder gerade wegen der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft bestehen wechselseitige Verknüpfungen zwischen den einzelnen Systemen. So hat beispielsweise das politische System Interesse an Wissen, das vom Wissenschaftssystem generiert wird. Dieses kann wiederum abhängig von politischen Entscheidungen sein, um zum Beispiel Forschungsvorhaben realisieren zu können (Luhmann, 2005, S. 329). Die Funktionssysteme sind alle strukturell miteinander gekoppelt und befinden sich innerhalb der Gesellschaft. Strukturelle Kopplungen können somit nicht nur gesellschaftsextern, sondern auch gesellschaftsintern bestehen (Luhmann, 1997c, S. 779).

Die Autopoiesis von Funktionssystemen innerhalb des autopoietischen Systems der Gesellschaft basiert auf ihrer operativen Geschlossenheit durch ihre spezifische gesellschaftliche Funktion. Dies bedeutet nicht, dass Funktionssysteme nicht kommunizieren (Luhmann, 1997c, S. 748). Das Ziel von Kommunikation verwirklicht sich in symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien (Luhmann, 2005, S. 33). Luhmann nennt für die unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionssysteme je eigene Medien, beispielsweise für das Wissenschaftssystem Wahrheit. Diese Kommunikationscodes sind generalisierte Symbole, auf die im Rahmen von Kommunikationen Bezug genommen werden kann, um die jeweiligen Sachverhalte sozial zu konstituieren (Luhmann, 2005, S. 196). Codes sind

Duplikationsregeln, denn jeder erfassten Information wird eine Negativentsprechung gegenübergestellt, zum Beispiel wahr/unwahr (Luhmann, 1997c, S. 750). Die Codes sind somit binär kodiert, das heißt sie weisen zwei entgegengesetzte Seiten auf (Luhmann, 2005, S. 362). Alle systemeigenen Operationen reproduzieren die binäre Kodierung stetig, wobei die Anschlusskommunikation stets zum Gegenwert übergehen kann. Die Autopoiesis eines Funktionssystems erfolgt auf der Grundlage einer systemeigenen binären Kodierung, welche dem System vorbehalten ist und in keinem anderen System benutzt wird. Dadurch ergeben sich die Ausdifferenzierung verschiedener Funktionssysteme und eine ausreichend eindeutige Abgrenzung der unterschiedlichen Funktionssysteme. Der binäre Code stellt den Systemerhalt sicher und über die dadurch möglichen Anschlussoperationen erfüllt das System seine gesellschaftliche Funktion. Codierungen sind ohne Programmierung nicht denkbar. Im Rahmen von Programmen werden Regeln festgelegt, auf deren Grundlage darüber entschieden werden kann, ob einer Information der Wert bzw. der Gegenwert zugeordnet wird (Luhmann, 1997c, S. 748ff., 2009d, S. 202).

Jedes Teilsystem besitzt dreierlei Referenzen: die Selbstreferenz, diejenige zu ihrem übergeordneten Gesamtsystem und diejenige zu anderen Funktionssystemen. Reflexion bezeichnet die Beziehung zu sich selbst. Die Beziehung zum Gesamtsystem äußert sich in der systemspezifischen Funktion. Die Systemreferenz zu anderen Teilsystemen zeigt sich in der erbrachten Leistung eines Systems (Luhmann, 1997c, S. 757, 2005, S. 372). Luhmann (2005, S. 372f., 2009c, S. 249) überträgt dieses allgemeine Modell beispielhaft auf das System der Wissenschaft. Es reflektiert sich selbst in den entsprechenden Problem- und Theorietraditionen. Die Erzeugung neuen Wissens ist die systemspezifische Funktion der Wissenschaft und erfolgt anhand des binär kodierten Codes Wahrheit/Unwahrheit. Die erfolgreiche Übermittlung systemeigener Outputs als Input in andere Teilsysteme vollzieht sich als Systemleistung der Wissenschaft in der Umsetzung von Wahrheit in andere Medien (zum Beispiel Macht).

Im weiteren Verlauf wird zunächst das Wissenschaftssystem fokussiert (s. Abschn. 6.15.1). Anschließend werden das System der Politik (s. Abschn. 6.15.2) und das Erziehungssystem (s. Abschn. 6.15.3) betrachtet. Diese drei Funktionssysteme nehmen eine besondere Stellung bei der behandelten Programmevaluation ein und sind daher von besonderem Interesse auf der Theorieebene.

6.15.1 Wissenschaft

Die Erzeugung neuen Wissens ist Aufgabe des Wissenschaftssystems. Sie vollzieht sich im systemischen Prozess der Forschung (Luhmann, 2005, S. 329). Wissen und vor allem wissenschaftlich gesichertes Wissen sind als Produkt der Gesellschaftsgeschichte eine evolutionäre Errungenschaft (Luhmann, 1990, S. 549). Die Leistung von Wissenschaft ergibt sich durch die Abgabe ihrer Erkenntnisse an andere Funktionssysteme einerseits und an das Alltagsleben ihrer gesellschaftsinternen Umwelt andererseits (Luhmann, 1990, S. 355f.). Das Kommunikationsmedium des Wissenschaftssystems ist Wahrheit (Luhmann, 1990). Wahrheit als kodiertes Medium operiert in der Wissenschaft unter dem Code wahr/unwahr (Luhmann, 1990, S. 192). Das Sozialsystem der Wissenschaft übernimmt somit die gesellschaftliche Funktion zwischen Wahrheit und Unwahrheit zu differenzieren (Luhmann, 1990, S. 9). Die Werturteile wahr und unwahr können als Operationen des Wissenschaftssystems nur hier vorgenommen werden. Wahrheit kann natürlich auch außerhalb des Wissenschaftssystems zum Thema gemacht werden, allerdings nicht im Sinne kodierter Wahrheit. Ebenso operiert die Wissenschaft autonom, auch wenn beispielsweise die Meinungsfreiheit einem politischen Reglement unterworfen ist und die Finanzierung des Wissenschaftssystems von außen erfolgt (Luhmann, 1990, S. 292f.). Der Code mit der Zwei-Seiten-Form von Innenseite (Wahrheit) und Außenseite (Unwahrheit) muss unterschieden werden von dem jeweiligen Programm eines Systems. Im Falle der Wissenschaft handelt es sich bei dem Programm um Theorien bzw. Methoden. Das Programm legt fest, unter welchen Bedingungen es richtig oder falsch ist, etwas als wahr bzw. unwahr zu bezeichnen (Luhmann, 1990, S. 184ff.). Theorien und Methoden sind zwei unterschiedliche Programmarten, die oftmals füreinander einspringen können. So können alternative theoretische Interpretationen herangezogen werden, ohne den methodischen Aufwand merklich zu erhöhen. Umgekehrt können Methoden je nach Bedarf für die Überprüfung von Theorien ausgewählt, eingesetzt oder modifiziert werden. Außerdem kann der Einsatz unterschiedlicher Methoden als Erklärung herangezogen werden, wenn theoretische Erklärungen für unterschiedliche Forschungsbefunde nicht ausreichen (Luhmann, 1990, S. 403f.).

Im Zusammenhang mit einem üblicherweise subjektbezogenen Verständnis von Wissen und Wissenschaft stellt Luhmann (1990) die Frage: „Aber warum muß man das, was als Beobachter in den Prozeß der Produktion und Reproduktion von Wissen eingeht, durch die Systemreferenz Mensch konkretisieren, wenn man doch weiß, daß damit zu viel (und vielleicht auch zu wenig) bezeichnet ist“ (S. 15)? Luhmann (1990, S. 11) löst sich von dem subjektbezogenen Verständnis von Wissen. Bewusstsein und Kommunikationssysteme sind

vollständig getrennt in ihrem Operieren. Dennoch können Kommunikationssysteme Bezug auf psychische Systeme nehmen. In diesem Zusammenhang werden von den Kommunikationen Einheiten konstruiert, die als Personen bezeichnet werden können. Diese sind weder psychische Systeme noch komplette Menschen, sondern vielmehr Strukturen des autopoietisch operierenden Wissenschaftssystems (Luhmann, 1990, S. 33). Wissen ist das Ergebnis von Beobachtungen, wobei der Beobachter das Wissenschaftssystem und die operative Form der Beobachtung Kommunikation ist (Luhmann, 1990, S. 76). Der Beobachtung erster Ordnung ist es nicht möglich, unwahres Wissen zu bezeichnen. Wissen kann über den Irrtum zwar annulliert, nicht jedoch in unwahres Wissen überführt werden. Die Unterscheidung von wahr und unwahr kann nur auf der Grundlage einer Beobachtung zweiter Ordnung erfolgen. Die Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems verläuft somit auf der Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung (Luhmann, 1990, S. 170).

Die Besonderheit von Wahrheit liegt in ihrem Sanktionsmodus, welcher als Kriterium der Selektivität dient. Wahres Wissen zu negieren führt zur Diffamierung des Selbst, nicht der Wahrheit. Die Wahrheit stößt daher auf Akzeptanz derer, die sich als Sinn konstituierende Menschen verstehen (Luhmann, 2009b, S. 293).

Die Wissenschaft ist auf systeminterne Organisationen angewiesen. Gleichzeitig kann keine Organisation allein die Einheit des Kommunikationsmediums Wahrheit übernehmen. Durch eine Mehrzahl von Organisationen (zum Beispiel in Form mehrerer Universitäten und Forschungsorganisationen) wird die Offenheit und Zirkulation des Mediums sichergestellt (Luhmann, 1990, S. 676).

6.15.2 Politik

Das politische System ist ein Teilsystem der Ausdifferenzierung von Gesellschaft. Insofern ist die Gesellschaft weder ein gegenüberstehendes System noch Umwelt des politischen Systems. Vielmehr ist die Politik Teil der Gesellschaft und redupliziert das Gesamtsystem der Gesellschaft als Differenz von Teilsystem und Teilsystemumwelt in sich selbst (Luhmann, 2009d, S. 110). Eine erfolgreiche Ausdifferenzierung eines politischen Systems macht es nach Luhmann (2000, S. 94) erforderlich, systemintern Konflikte zuzulassen. Nachfolgend wird erläutert, inwiefern sich das politische System von anderer gesellschaftlicher Kommunikation unterscheidet.

Das Kommunikationsmedium des politischen Systems ist Macht. Macht beruht auf Selbstantizipation (Luhmann, 2000, S. 28) und sie wird zum Fokus der Systembildung, um

ein machtbasiertes, hierarchiebildendes, politisches System auszudifferenzieren. Hierfür werden politische Ämter installiert. Dadurch kann politischer Machtgebrauch von anderen Formen sozialen Drucks klar abgegrenzt werden (Luhmann, 2000, S. 73). Macht kann zwar in allen sozialen Systemen zeitweise gebildet und genutzt werden, um Macht dauerhaft zu etablieren, ist jedoch die Ausdifferenzierung eines politischen Systems erforderlich. Erst hier wird Macht zu politischer Macht (Luhmann, 2000, S. 69). Auch das Kommunikationsmedium Macht ist binär kodiert. Machtüberlegenheit stellt die positive Seite und Machtunterlegenheit die negative Seite des Machtcodes dar, wobei die positive Seite präferiert wird. Sie entscheidet über den Einsatz von Macht und damit über die Systemoperationen (Luhmann, 2000, S. 88). Wie genau die Positionen besetzt sind, bleibt häufig unklar und kann von Situation zu Situation variieren (Luhmann, 2000, S. 91). Luhmann (2000, S. 97ff.) nimmt mit dem Code Regierung/Opposition eine Überformung des basalen Codes Machtüberlegenheit/Machtunterlegenheit für die Spitze der Politik vor. In diesem Kontext ist die unterschiedliche Gewichtung von Interessen und Werten zentral. Politische Demokratie soll durch politische Wahlen sichergestellt werden.

Ein Hauptproblem der Politik ist die Schaffung von Akzeptanz bei fehlender Übereinstimmung (Luhmann, 2000, S. 38). Luhmann (2000, S. 39) definiert einen engeren Machtbegriff auf der Basis der Einbeziehung des Verhaltens anderer. Die Formulierung von Sanktionen kann dahingehend Einfluss nehmen, dass andere sich anders verhalten, als sie es ohne Aussicht auf Sanktionen tun würden. Diese Einflussnahme führt zu einem Mehr an Macht. Die Funktion des politischen Systems ist es also, Macht zu erzeugen. Macht bezeichnet in diesem Kontext ein Kommunikationsmedium, welches den Transfer von Entscheidungsleistungen möglich macht (Luhmann, 2009b, S. 201). Die politische Funktion ist die Herstellung kollektiv bindender Entscheidungen (Luhmann, 2005, S. 329). Politisch gezielte Kommunikation dient einerseits dazu, Entscheidungen anzukündigen und vorzuschlagen, Kritik an Vorschlägen zu üben und Antworten auf diese Kritik zu geben. Andererseits dient sie dazu, bereits getroffene Entscheidungen bekannt zu geben (Luhmann, 2000, S. 166). Die Politik ist zwar keine Organisation, politische Organisationen sind aber unabdingbar, vor allem in demokratischen Systemen. So kann sichergestellt werden, dass möglichst viele Interessen und Meinungen bei den Entscheidungsprozessen berücksichtigt werden und in die Entscheidungsprozesse eingehen (Luhmann, 2000, S. 242).

Ein Teilsystem der politischen Ordnung ist die Verwaltung, die sich auf bürokratisch organisierte und programmierte Entscheidungsprozesse bezieht (Luhmann, 2010, S. 151). Die Verwaltungsarbeit ist auf Systemebene funktional ausgerichtet auf die Herstellung bindender

Entscheidungen (Luhmann, 1966, S. 67ff.). Die Funktion von Verwaltung wird auf der Basis von politischen Informationsverarbeitungsprozessen erfüllt (Luhmann, 2010, S. 152). Daher unterliegen Verwaltungsentscheidungen gewissen Beschränkungen in ihrer Selbstentfaltung (Luhmann, 2010, S. 180f.). Politik und Verwaltung stehen in einem laufenden Kommunikationsprozess miteinander (Luhmann, 2010, S. 156).

Die Verwaltung reduziert Umweltkomplexität für die Umwelt (Luhmann 1966, S. 70). Gleichzeitig kann sie ein hohes Maß an Eigenkomplexität erreichen (Luhmann, 2010, S. 157) und zeigt ein hohes Kommunikationspotenzial (Luhmann, 2010, S. 173f.). Im Hinblick auf die Kommunikation unterscheidet Luhmann (2010, S. 202f.) zwischen Innen- und Außenverkehr, da systeminterne Voraussetzungen der Kommunikation nicht von der Umwelt erwartet werden können. So unterliegen nach außen gehende Mitteilungen Bearbeitungen, beispielsweise im Sinne gekürzter Information.

6.15.3 Erziehungssystem

Auch das Erziehungssystem ist ein gesellschaftliches Funktionssystem. Luhmann (2002) definiert Erziehung als alle Kommunikationen, „die in der Absicht des Erziehens in Interaktionen aktualisiert werden“ (S. 54). Ausschlaggebend ist der Umstand der Absicht, womit auch klar wird, dass nicht Sozialisation gemeint ist. Sozialisation läuft in jedem sozialen Kontext mit. Erziehung hingegen ist kommunikatives Geschehen, das auf die Veränderung von Personen abzielt und insofern Ergebnisse bewirken kann, die anderen Systemen nützlich sind (Luhmann, 2009d, S. 188). Die Absicht zu erziehen erfolgt in Interaktionssystemen und äußert sich vor allem in Handlungen, die darauf abzielen, Wissen und Können an jemanden zu vermitteln (Luhmann, 2002, S. 57ff.).

An dieser Stelle sei auf ein besonderes strukturelles Defizit des Erziehungssystems hingewiesen: das Technologiedefizit (Luhmann & Schorr, 1982). Luhmann (2009a, S. 98f.) vertritt die Ansicht, das Schulsystem beabsichtigt, Schüler wie triviale Maschinen zu erziehen, indem auf Fragen mit den richtigen Antworten reagiert werden muss. Falsche Antworten lassen auf fehlerhafte, richtige Antworten auf gut funktionierende Maschinen schließen. Ein Infragestellen ist ebenso wenig vorgesehen wie kreative Auswege. Auch individuelle Zustände der Schüler bleiben unberücksichtigt. Mit Technologie bezeichnen Luhmann und Schorr (1982) „die Wissenschaft von den Kausalverhältnissen, die praktischen Intentionen zugrunde liegen und nach denen das Handeln sich richten muß, wenn es Erfolg haben will“ (S. 11). In sozialen Systemen erfolgt Kausalität allerdings nicht nur im Sinne

eines Ursache-Wirkung-Zusammenhangs. Sie wird beispielsweise auch durch Zurechnung strukturiert (Luhmann, 1982, S. 47). Die Komplexität von Unterrichtssituationen erfordert von Lehrkräften die Nutzung situationsrelativer Kausalpläne und die Orientierung an variablen Faktoren bzw. Ereignissen, da die faktischen Voraussetzungen für pädagogisch zielsicheres Wirken nicht ermittelbar sind (Luhmann & Schorr, 1982, S. 27). So lässt sich auch der Begriff des Technologiedefizits auf Annahmen über Kausalität zurückführen (Luhmann, 1982, S. 41). Zusammenfassend ist das Erziehungssystem durch ein Technologiedefizit geprägt, „denn weder die Individuen noch das Interaktionssystem des Unterrichts sind Trivialmaschinen, die, wenn man den richtigen Input eingibt, die gewünschten Resultate liefern“ (Luhmann, 2002, S. 157). Es ist nicht möglich, die Bewusstseinsverläufe der psychischen Systeme durch Kommunikation zu steuern. Erziehung hat es nicht mit Trivialmaschinen, sondern mit selbstreferentiellen Maschinen zu tun, deren Anschlussoperationen durch eigene Operationen selbstbestimmt sind und nicht im Sinne einer immer gleichen Transformationsfunktion ablaufen (Luhmann, 2006, S. 21).

Im Rahmen von Erziehung sind soziale und psychische Systeme, das heißt Kommunikations- und Bewusstseinsysteme, über Sprache strukturell miteinander gekoppelt. Es kommt zu ständigen wechselseitigen Irritationen, nicht jedoch zu einer gemeinsamen Operation (Luhmann, 2006, S. 13ff.). Bewusstseinsysteme sind operativ geschlossene Systeme, die nicht über Kommunikation erreicht werden können. Luhmann (2006, S. 71f.) spricht in diesem Zusammenhang von der Unwahrscheinlichkeit erzieherischer Kommunikation. Kommunikationsmedien – in diesem Falle das Kind – machen eigentlich unwahrscheinliche Kommunikationen dennoch möglich (Luhmann, 2006, S. 8). „Und wenn Erziehung, und besonders: wenn Unterricht einmal anläuft, kommt ein autopoietisches System eigener Art in Gang, das die Elemente, nämlich die kommunikativen Operationen, aus denen es besteht, sich selber verdankt“ (2006, S. 72). Das Kind ist dabei als semantische Einheit, sprich als Konstrukt des Beobachters, zu verstehen (Luhmann, 2006, S. 24). Das Medium Kind hat keine binäre Kodierung. Für Erziehung an sich gibt es demnach kein binäres Schema, jedoch für Zwecke der Selektion im Erziehungssystem (Luhmann, 2006, S. 67). Dies wird im Verlauf noch einmal aufgegriffen.

Luhmann (1997c, S. 977) nennt außerdem den Lebenslauf als Medium der Erziehung. Der Lebenslauf ist von Individuum zu Individuum verschieden. Er bezieht jeweils die individuelle Vergangenheit und die Zukunft ein und wird als Beschreibung während des Lebens erstellt (Luhmann, 1997a, S. 18ff.). Daran gekoppelt ist die individuelle Karrierestrecke. Die Selektionsentscheidungen der Karriere im Erziehungssystem sind beispielsweise Lob/Tadel

oder Versetzung/Nichtversetzung (Luhmann, 2009d, S. 200). Luhmann (1997a) beschreibt Karriere in der modernen Gesellschaft als „diejenige bewegliche Form, die Individuen und Gesellschaft integriert“ (S. 27). Daher verwundert es nicht, dass Erziehung maßgeblich durch Ausbildung im Sinne des Erwerbs von karriereförderlichen Fähigkeiten geplant wird. Das Medium Lebenslauf reproduziert sich durch Wissen selbst. Wissen produziert Erziehung und auf der Grundlage von Wissen ergeben sich Optionen für die Gestaltung des weiteren Lebenslaufs. Der Lebenslauf kann sich nur durch Wissen formen. Wissen eröffnet Möglichkeiten, Nicht-Wissen hingegen verbaut Chancen (Luhmann, 2002, S. 97f.). Es kann bedarfsgerecht eingesetzt werden und verleiht darüber hinaus Sicherheit in neuen, fremden Situationen (Luhmann, 1997a, S. 27). Wissen im Erziehungssystem wird als individuelles Wissen betrachtet und ist daher auf Organismen und psychische Systeme bezogen (Luhmann, 2002, S. 98).

Der Code des Erziehungssystems ist mit dem Positivwert vermittelbar und dem Negativwert nicht-vermittelbar festgelegt. Dabei bezieht sich das Vermittelbare auf die Systemoperationen und das Nicht-Vermittelbare auf ihr Scheitern. Das Schema setzt die Möglichkeit der nachträglichen Prüfung voraus (Luhmann, 2002, S. 59f.). Luhmann (2002, S. 73) nimmt darüber hinaus eine Sekundärkodierung vor. Um die Ergebnisse des Erziehens beurteilen zu können und eine Aussage darüber treffen zu können, ob die Vermittlung erfolgreich war, wird unterschieden zwischen besser und schlechter.

Eine inhaltliche Definition von Erziehung kann nicht durch die Angabe bestimmter Erziehungsziele oder Lernstoffe vorgenommen werden (Luhmann, 2002, S. 53). Sie können nicht als Programme herangezogen werden, sondern sind unmittelbare Funktionsträger des Erziehungssystems. Im Vergleich zu anderen Funktionssystemen kann daher im Erziehungssystem nicht klar zwischen Code und Programm unterschieden werden (Luhmann, 2002, S. 74). Der pädagogische Sinn von Erziehung wird in der Regel durch den sozialen Kontext, in dem Erziehung erwartet wird, zum Beispiel Familie oder Schule, deutlich (Luhmann, 2009d, S. 189).

Die Umweltbeziehung des Erziehungssystems zur Politik gestaltet sich wie folgt. Die Erziehung will nicht instrumentalisiert werden von der Politik und fordert daher Autonomie gegenüber Eingriffen des politischen Systems. Da das Erziehungssystem auf kollektiv bindende Entscheidungen unter anderem bzgl. Lehrplänen und Prüfungsordnungen angewiesen ist, selbst solche Entscheidungen allerdings nicht treffen kann, kann die Umsetzung dieser Autonomie mitunter schwierig sein. Politische Entscheidungen sind ein

wichtiger Bestandteil des Schulwesens, auf der operativen Ebene des Unterrichts bleibt das Erziehungssystem jedoch autonom (Luhmann, 2002, S. 129ff.).

Die wohl wichtigste Ressource des Erziehungssystems ist die Wissenschaft, die wahres Wissen und damit die beste Grundlage für richtiges Erziehen bereitstellt (Luhmann, 2002, S. 132). Mit der Verlagerung des Erziehens in Organisationen wie Schule, werden Ansprüche an die Erziehung als Anwendung von Wissenschaft gestellt (Luhmann, 2002, S. 174). Der Schule kommen zweierlei Funktionen zu: Erziehung und soziale Selektion (Luhmann, 1997c, S. 977). Das jeweils erreichte Ergebnis wird in Zensuren und Zeugnissen dokumentiert und bildet die Grundlage für weitere Erziehung (Luhmann, 2002, S. 174).

6.16 Bezug zur Programmevaluation MAUSeval

Die systemtheoretischen Annahmen Luhmanns und der entsprechende begriffliche Apparat soll im Folgenden auf die behandelte Programmevaluation angewendet werden. Luhmanns Theorie sozialer Systeme (1984) beansprucht Universalität und sollte daher geeignet sein, den sozialen Sachverhalt von MAUS und MAUSeval theoretisch abzubilden.

Das Stakeholder-Netzwerk von MAUSeval (s. Abschn. 4.5) ist Voraussetzung für die sozialen Systeme im Sinne Luhmanns. Vorab wird in aller Deutlichkeit darauf hingewiesen, dass zwar mit Individualdaten gearbeitet wird, Luhmanns Logik, Menschen gehören zur Umwelt sozialer Systeme und bilden kein soziales System, jedoch keineswegs negiert wird. Dieser Schritt ist lediglich zwingend erforderlich, um den Sprung zwischen Theorie und Empirie zu bewältigen.

Tabelle 3 stellt die Verkettung von Stakeholdern und sozialen Systemen, Systemtypen sowie Funktionssystemen dar. Dabei befinden sich alle aufgelisteten Systeme im Gesellschaftssystem, als umfassendes Gesamtsystem. Politik, Administration und Anbieter bleiben erhalten. Die Koordinatoren, die Lehrer und die Eltern sind Voraussetzung für das soziale System der Schulen. Dozierende und Schüler sind Voraussetzungen für die MAUS-Kurse. Das Evaluationsteam ist im sozialen System der Wissenschaft verortet. Überträgt man die Einteilung der Anwendungsfälle sozialer Systeme auf die sozialen Systeme von MAUSeval, ergeben sich folgende Systemtypen: Während die Politik, die Administration, die Anbieter und die Schulen unter den Bereich der Organisationssysteme fallen, werden die MAUS-Kurse im Rahmen von Interaktionssystemen realisiert.

Tabelle 3: Verkettung von Stakeholdern und sozialen Systemen, Systemtypen sowie Funktionssystemen

Stakeholder	Soziales System	Systemtyp	Funktionssystem
Koordination	Schulen	Organisationssysteme	Erziehungssystem
Lehrkräfte			
Eltern			
Anbieter	Anbieter		
Dozierende	MAUS-Kurse	Interaktionssystem	
Schülerschaft			
Administration	Administration	Organisationssysteme	Politik
Politik	Politik		
Evaluationsteam	Wissenschaft		Wissenschaft

Darüber hinaus wird ersichtlich, dass mehrere Funktionssysteme eine Rolle bei MAUSeval spielen: die Politik, die Wissenschaft und das Erziehungssystem. Im Kontext des Erziehungssystems wird das Technologiedefizit als besondere Form der Theorie-Praxis-Differenz aufgegriffen. Eine solche Diskrepanz wurde bereits bei den Ausführungen zur Evaluations- und Transferforschung offengelegt. Im weiteren Verlauf wird zu prüfen sein, ob sich bei der Evaluationsforschung eine besondere Form des nach Luhmann und Schorr (1982) definierten Technologiedefizits zeigt.

Entsprechend der Theorie sozialer Systeme bilden und erhalten sich die Systeme über die fortlaufende Produktion von Kommunikation als charakteristische Operationsweise von Sozialsystemen. Die anderen Systeme gehören jeweils zur Umwelt eines Systems, sodass die Umwelt für jedes System eine andere ist. Die Systeme zeichnen sich durch operative Geschlossenheit aus und unterhalten über strukturelle Kopplungen Beziehungen zu ihrer Umwelt. Die strukturelle Kopplung wird in Zusammenhang mit systemischen Erwartungsstrukturen bei den weiteren Überlegungen eine entscheidende Rolle einnehmen.

7 Systemtheorie und Erziehungswissenschaft

Nachdem Evaluationsforschung im Bildungsbereich erörtert wurde (s. Kap. 4) sowie Transfer- und Implementationsforschung im Evaluationskontext betrachtet wurden (s. Kap. 5) und die Grundlagen von Luhmanns Theorie sozialer Systeme dargelegt wurden (s. Kap. 6), erfolgt eine Verknüpfung dieser Themenkomplexe. Es wird dargestellt, inwiefern systemtheoretische Betrachtungen und Argumentationslinien nach Luhmann in der Erziehungswissenschaft bereits herangezogen wurden und welche Erkenntnisse und Befunde abgeleitet werden konnten.

Zunächst wird das Bildungssystem aus Sicht der Systemtheorie betrachtet, wobei Entscheidungsebenen ausdifferenziert und mit Evaluation in Verbindung gebracht werden sowie die soziale Realität des Bildungssystems geprüft wird (s. Abschn. 7.1). Abschnitt 7.2 fokussiert auf Besonderheiten des Erziehungssystems aus einer systemtheoretischen Perspektive. So werden beispielsweise Risiken des Erziehungssystems aufgezeigt und das Medium Lebenslauf in den Blick genommen. Anschließend werden theoretische Argumentationslinien zur Eigenlogik und Irritation von Systemen dargestellt und eine empirische Analyse zur Systemirritation diskutiert (s. Abschn. 7.3). Abschnitt 7.4 befasst sich mit der praktischen Relevanz von Forschung und der Unwahrscheinlichkeit des Transfers von Forschungsbefunden aus systemtheoretischer Sicht. Abschließend werden theoretische Überlegungen zur Evaluation aus Perspektive der Systemtheorie mit besonderem Blick auf Irritationen und systemischen Lernprozessen betrachtet (s. Abschn. 7.5).

7.1 Das Bildungssystem aus systemtheoretischer Perspektive

In Anlehnung an Luhmanns Theorie sozialer Systeme differenziert Kuper (2005, S. 68ff.) das Bildungssystem in drei unterschiedliche Entscheidungsebenen aus. Luhmann (1984, S. 16ff.) stellt eine Dreigliederung im Hinblick auf soziale Systeme auf: Gesellschaft, Organisation und Interaktion. Übertragen auf das Bildungssystem unterscheidet Kuper zwischen Bildungssystem, Organisationen und Interaktionen und stellt für jede dieser Ebenen einen Bezug zu Evaluation her. Das Bildungssystem umfasst alle institutionalisierten pädagogischen Leistungen in Beziehung zur Gesellschaft. Evaluationsstudien haben sich überwiegend als large-scale-assessments im Kontext der schulischen Bildung etabliert (Kuper, 2005, S. 69). Der Kontakt zwischen Pädagogen und Lernenden bzw. Klienten verläuft auf der Interaktionsebene in Form der grundlegenden Prozesse des Bildungssystems, beispielsweise im Unterricht. Das Verhältnis zwischen Evaluation und Interaktion wird als ambivalent

beschrieben. Auf der Interaktionsebene ist Evaluation unmittelbar mit der praktischen Arbeit und der pädagogischen Kommunikation verbunden. Gleichzeitig findet Evaluation hier kaum Anknüpfungspunkte für akkumulierte Erkenntnisse und die Transformation von Erkenntnissen in Entscheidungen. Dies liegt daran, dass in diesen Kontexten häufig fluktuierende und wenig strukturierende Entscheidungen getroffen werden (Kuper, 2005, S. 70ff.). Organisationen des Bildungssystems wie Schulen, Bildungseinrichtungen oder Organisationen der Bildungspolitik und -administration legen durch Entscheidungen den organisatorischen, rechtlichen und politischen Rahmen der pädagogischen Arbeit fest. Evaluationen dienen einerseits der Legitimation organisational getroffener Entscheidungen. Andererseits werden Evaluationsbefunde von Organisationen zur praktischen Nutzung herangezogen (Kuper, 2005, S. 72f.). Kuper (2005, S. 74) gibt zu bedenken, dass die Beziehungen der Entscheidungsebenen durch Interdependenz charakterisiert sind. Die beschriebene Ebenendifferenzierung wird bei der Genese des theoretischen Rahmenmodells (s. Abschn. 9.1) herangezogen.

Fend (2008) nutzt die Ausführungen Luhmanns, um die Beschreibung der sozialen Realität des Bildungswesens zu prüfen. Indem Bildungssysteme ebenso wie andere funktional differenzierte Subsysteme ihrer eigenen Logik folgen, zielen sie auf die Auflösung der Differenz zwischen Nicht-Wissen und -Können vor Lehr-Lernarrangements und Wissen und Können nach Lehr-Lernprozessen ab (Fend, 2008, S. 134). Es werden außerdem die vielfältigen System-Umwelt-Verschachtelungen innerhalb des Systems Schule als komplexer Organisation hervorgehoben. So bilden beispielsweise Vorgaben der Politik und Verwaltung ebenso wie die Besonderheiten der Schülerschaft je eine Umwelt für die Lehrerschaft (Fend, 2008, S. 129). Schüler bezeichnet Fend (2008, S. 134) dabei als primäre Umwelt des Bildungssystems. Sie sind für ihre eigene Entwicklung im Zuge der Autopoiesis mitverantwortlich. Schule als ihre Umwelt schafft lediglich Möglichkeiten für Lern- und Entwicklungsprozesse (Fend, 2008, S. 130ff.).

7.2 Besonderheiten des Erziehungssystems aus Perspektive der Systemtheorie

Anknüpfend an Luhmann diskutiert Kuper (2006a) einige Besonderheiten des Erziehungssystems. Dabei verweist er zunächst auf zwei Risiken des Erziehungssystems. Zum einen ist ein Scheitern des Schulsystems bei der Koordination seiner erbrachten Leistungen mit anderen Systemen denkbar. Zum anderen ist das Erziehungssystem durch die Autonomie von Bewusstseinssystemen mit einem Risiko behaftet (Kuper, 2006a, S. 182f.).

Erziehung realisiert sich im Rahmen von Interaktionssystemen. Die Notwendigkeit von Organisationen ergibt sich aus der gesellschaftlichen Funktion des Erziehungssystems. Auf Organisationsebene erfolgen Entscheidungen hinsichtlich der Interaktionsinhalte und der Leistungsbewertung. Kuper (2006a) beschreibt die Ebene der Organisation als „ein Systemgedächtnis mit großer Distanz zu faktischem Geschehen in der Interaktion“ (S. 184). Eine weitere Besonderheit ergibt sich aus dem Umstand, dass sich pädagogische Kommunikation zwischen Kommunikation und Bewusstsein bewegt und durch eine hohe wechselseitige Irritierbarkeit auszeichnet (Kuper, 2006a, S. 184f.). Kade (2006) fokussiert das Medium Lebenslauf. Als Medium der Formbildung pädagogischer Kommunikation ist es dem Erziehungssystem vorausgesetzt und dient der Vermittlung von sozialem und psychischem System. Dabei stellt der Lebenslauf nach Kade kein systemspezifisches Medium dar, sondern wird lediglich vom Erziehungssystem in Anspruch genommen. Das Medium zeigt einen engen Bezug zum Individuum und zu Bildung, doch auch außerhalb pädagogischer Kommunikation wird der Lebenslauf fortgesetzt. Über die Formbildung erhält sich der Lebenslauf selbst. Im Gegensatz zum Lebenslauf, haben seine Formen, das heißt feste Kopplungen von Medienelementen, keinen Bestand. Der Lebenslauf ist die kontingente Abfolge von Ereignissen und sein Verlauf zeigt sich in der Biographie als Verknüpfung der Formen. Kade (2006, S. 19) vertritt die These, dass Wissen und Zertifikate zwei vom Erziehungssystem generierte Kommunikationsmedien sind, die dem Lebenslauf feste Kopplungen verschaffen und damit Form geben.

7.3 Eigenlogik und Irritation von Systemen

Im Zusammenhang mit der Frage nach systemischem Denken beschäftigt Zinn (1997) sich mit der Eigenlogik von Systemen, der Beobachtung zweiter Ordnung und externen Steuerungsversuchen von Sinnsystemen. Es wird ausgeführt, dass häufig Beobachter zweiter Ordnung herangezogen werden, um das Verhalten von Praktikern zu beobachten. Es wird betont, dass externe Interventions- und Steuerungsversuche anschlussfähig an die systemeigene Logik sein müssen. Da die Systemlogik jedoch nicht direkt zugänglich ist, sondern erschlossen werden muss, bleiben externe Steuerungsversuche oftmals folgenlos. Erzeugen die Interventions- und Steuerungsversuche Resonanz, werden sie in die systemeigene Logik transformiert und bearbeitet. Dieser Prozess ist für externe Beobachter allerdings weder zugänglich noch steuerbar (Zinn, 1997, S. 293ff.). Damit übereinstimmend betont Fend (2008, S. 134f.), dass der Ausgangspunkt von Gestaltungs- und Reformbemühungen nie Wissen sein darf, das über das handlungsleitende Systemwissen

hinweggeht oder dieses lediglich abwertet. Vielmehr muss anschlussfähiges Wissen bereitgestellt werden.

Stryck (2000, S. 118) erläutert, warum es aus systemtheoretischer Sicht keine Einflussnahme der Umwelt auf ein System im Sinne von instruktiver Kommunikation gibt. Es wird argumentiert, dass autoritative Instruktionen in die Operationsweise eines Systems eingreifen und damit seine Autonomie und Integrität zerstören würden. Über kontextuelle Steuerung hingegen wird auf Resonanz des Systems gesetzt, sodass Umweltinformationen in die eigenen Systemregeln und -strategien aufgenommen werden können.

Fritzsche und Reh (2008) analysieren eine Rückmeldesituation von empirischem Wissen zwischen Wissenschaftlern und Schulpraktikern im Rahmen eines Forschungsprozesses und beschäftigen sich mit der Frage, ob und inwiefern Beobachterwissen zweiter Ordnung zu einer Irritation des beobachteten Systems führen kann. Unter Beobachterwissen zweiter Ordnung verstehen sie dabei das Wissen, das durch die Forscher als Außenstehende über die Vorgänge einer Schule generiert wird. Die Rückmeldung dieses Wissens an die Schulen vermag in der Theorie Irritationen schulinterner Routinen und Erklärungsmuster hervorzurufen. Ob und inwiefern das Wissen allerdings tatsächlich Verwendung findet, wird von der Organisation Schule selbst entschieden (Fritzsche & Reh, 2008, S. 188ff.). Fritzsche und Reh (2008, S. 199f.) kommen zu dem Ergebnis, dass der prekäre Kommunikationsprozess zwischen Forschern und Praktikern zwar zu einer Aneignung des rückgemeldeten Wissens geführt hat, jedoch im Sinne einer Einordnung des Beobachterwissens in ohnehin geplante Schulentwicklungsvorhaben. Eine Irritation der etablierten Bedeutungszuschreibungen und Erklärungsmuster der schulischen Organisation hat nicht stattgefunden.

7.4 Forschungsrelevanz und -transfer aus systemtheoretischer Sicht

Rasche und Behnam (2009) beschäftigen sich mit der praktischen Relevanz von Forschung aus systemtheoretischer Sicht. Die theoretischen Überlegungen kommen zu dem Ergebnis, dass die Diskussion zur Relevanz gleichermaßen die Verantwortung des Wissenschafts- und des Praxisstrangs betonen sollte. Aufgabe der Wissenschaft ist es, Wissen zu produzieren, das als Grundlage für praktische Entscheidungen und praktisches Handeln dienen kann. Gleichmaßen tragen die in der Praxis Tätigen die Verantwortung, das von der Wissenschaft bereitgestellte Wissen durch Integration in ihre systemeigene Logik Relevanz zu verleihen.

Gräsel, Jäger und Willke (2006, S. 447ff.) betrachten aus systemtheoretischer Perspektive die Frage, warum ein Transfer von Forschungsergebnissen nur schwer gelingt. Die theoretischen

Überlegungen münden in mehrere Hypothesen zum Transferprozess und dessen Unwahrscheinlichkeit. Unter anderem wird hervorgehoben, dass das selbstreferentielle Operieren konstitutiv für Systeme ist und externe Interventionen nur „unter besonderen Bedingungen“ (Gräsel, Jäger & Willke, 2006, S. 453) Anklang finden. Ein direkter Transfer zwischen komplexen dynamischen Systemen gefährdet zunächst die Selbststeuerungskompetenz eines Systems. Hinzu kommt, dass komplexe Systeme anders als Trivialsysteme eigene Erwartungsmuster und Strukturen bilden. Diese fungieren als Abwehrmechanismen gegenüber externen Anregungen, sodass erfolgreicher Transfer Anschluss an die zielsystemeigene Komplexität erfordert.

7.5 Evaluation aus Perspektive der Systemtheorie

Blank (2008) beschreibt Evaluation bezugnehmend auf Luhmanns Theorie sozialer Systeme auf einer metatheoretischen, analytischen Ebene. Dabei wird unter Evaluation „die reflexiv-bewertende Beobachtungsoperation als Element systemischen Operierens“ (Blank, 2008, S. 81) verstanden. Es wird zudem argumentiert, dass Evaluationskommunikationen und systemische Lernprozesse eng miteinander verbunden sind. Evaluation kann Lernvorgänge hervorrufen und dadurch eine veränderte Erwartungsstruktur bewirken. Blank (2004) fokussiert insbesondere auf das organisationale Lernen, das heißt auf das Lernen im Rahmen von Organisationen. Blanks (2008) Ausführungen zu Evaluationskommunikationen und zum systemischen Lernen werden zur Genese des theoretischen Modells in Kapitel 9 noch einmal aufgenommen und detailliert dargestellt.

Blank und Löwenbein (2009) analysieren – unter anderem ausgehend von der Systemtheorie – unter welchen Umständen die Evaluation politischer Programme und Projekte zu erfolgreichen Irritationen des evaluierten Systems führt. Diskutiert werden insbesondere die strukturelle Kopplung des Projekts und der Evaluation und das Vertrauen zwischen Projektleitung und Evaluation. Die Kommunikationsofferte der Evaluation wird vom beobachteten System als Irritation, welche Diskrepanzen hinsichtlich des Erwarteten beschreibt, aufgefasst. Irritationserfahrungen stellen zwar Möglichkeiten für Lernanlässe dar, ob allerdings tatsächlich gelernt wird, ist von der Entscheidung des irritierten Systems abhängig (Blank & Löwenbein, 2009, S. 77f.). Alternativ kann das evaluierte System sich gegenüber der Evaluation abschotten, wodurch mögliche Lernprozesse verhindert werden (Blank & Löwenbein, 2009, S. 83). Im Rahmen von Irritationen ist Vertrauen hilfreich. Dieses ist jedoch stets eine freiwillige Möglichkeit (Blank & Löwenbein, 2009, S. 78).

Vertrauen begünstigt strukturelle Kopplung und bietet die Grundlage für weitere Irritationen (Blank & Löwenbein, 2009, S. 82f.). Die theoretischen Überlegungen münden in dem Ergebnis, dass insbesondere eine vertrauensvolle Kooperation zwischen der Leitung des Projekts und den Evaluatoren und die Einbindung der Evaluation in das Projektnetzwerk entscheidend für eine erfolgreiche Evaluation sind (Blank & Löwenbein, 2009).

Die vorgestellten Überlegungen und Befunde werden zur Ableitung der Forschungsfragen herangezogen (s. Kap. 8). Darüber hinaus gehen vereinzelt Ansätze in die Genese des untersuchungsleitenden theoretischen Rahmenmodells ein (s. Kap. 9).

8 Forschungsfragen

Während Evaluationen vielfach durchgeführt werden, ist die Forschung über Evaluation weniger verbreitet. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Evaluationspraxis auf Grundlage einer umfangreichen empirischen Datenbasis kritisch zu reflektieren. Die Arbeit selbst versteht sich als ein Beitrag zur Forschung über Evaluation, das heißt „Forschung, die Evaluation selbst zum Untersuchungsgegenstand hat und mit dem Ziel betrieben wird, die theoretische und empirische Befundlage zur Evaluation zu verbessern“ (Hense, Rädiker, Widmer & Böttcher, 2013, S. 9).

Der Umfang der Datenbasis und die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes erfordern eine ebenso feingliedrige und facettenreiche Theorie. Aus diesem Grund wird die Theorie sozialer Systeme nach Luhmann (1984) herangezogen (s. Kap. 6). Die Ausführungen in Kapitel 7 zeigen, dass diese Theorie insbesondere zur theoretischen Diskussion etwaiger Sachverhalte herangezogen wurde, selten jedoch bei empirischen Untersuchungen. Auch Evaluation wurde bereits vor dem Hintergrund der Systemtheorie nach Luhmann auf einer metatheoretischen Ebene analysiert (Blank, 2004, 2008; Blank & Löwenbein, 2009). Es wird zu prüfen sein, ob systemtheoretische Ausführungen sich auch empirisch zeigen lassen.

Auf der Grundlage der bisherigen Forschungen und Befunde der Evaluations-, Transfer- und Implementationsforschung sowie den theoretischen Ausführungen zur Theorie sozialer Systeme nach Luhmann (1984) werden drei Fragenkomplexe fokussiert.

Evaluation als Bindeglied zwischen Forschung und Praxis ermöglicht Lernanlässe und damit eine Strukturveränderung von Systemen. In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung zweier Modalisierungsformen von Erwartungen nach Luhmann (1984, S. 436ff.) hilfreich. Denn ob ein System änderungsbereit bzw. lernbereit oder aber veränderungsresistent bzw. lernunwillig ist, ist abhängig von seinem Erwartungsstil. Die in Abschnitt 6.13 näher beleuchtete Differenzierung nach Luhmann, wird im Folgenden empirisch untersucht und es wird geprüft, ob sich die Zweiteilung von kognitiver versus normativer Modalisierung auch empirisch zeigen lässt.

1. *Lassen stakeholderspezifische Erwartungsstile sich klassifizieren und wenn ja, inwiefern lassen sie sich klassifizieren?*

Über das Datenmaterial der sechsjährigen Evaluation mit drei Evaluationsphasen soll außerdem der Zeitverlauf der systemspezifischen Modalisierung untersucht werden. Infolgedessen ergibt sich die zweite Fragestellung.

2. *Ändern stakeholderspezifische Erwartungsstile sich über die Zeit und wenn ja, inwiefern ändern sie sich?*

Der dritte Fragenkomplex betrifft die unterschiedlichen Systemlogiken von Stakeholdern und deren Einfluss auf den Evaluationsprozess einerseits und auf die Verwendung von Evaluationsergebnissen andererseits. MAUSeval umfasst ein Netzwerk von verschiedenen Stakeholdern bzw. sozialen Systemen, die ihre je eigene Logik haben. Unterschiedliche Systemlogiken bringen möglicherweise unterschiedliche Verwertungslogiken im Sinne Stamms (2008) mit sich. Darüber hinaus geht die Rückmeldung von Evaluationsbefunden nicht automatisch mit Systemveränderungen, sprich Lernprozessen, einher. In diesem Kontext stellt sich die Frage, ob Evaluation mit einer besonderen Form des Technologiedefizits nach Luhmann und Schorr (1982) behaftet ist.

3. *Haben stakeholderspezifische Systemlogiken Einfluss auf den Evaluationsprozess und auf die Nutzung von Evaluationsbefunden und wenn ja, welchen?*

Luhmann beschreibt Systemlogiken, um die Genese und Struktur von sozialen Systemen zu beschreiben, eine explizite Definition wird jedoch nicht vorgenommen. Es wird daher eine Arbeitsdefinition von Systemlogik erstellt. Diese lautet folgendermaßen: Mit Systemlogik ist die innere Logik sozialer Systeme gemeint. Es handelt sich dabei um ein Set von Regeln zur Systemschaffung und -erhaltung. Dieses Set umfasst die Funktion, die Leistung, das Medium, den Code und das Programm eines sozialen Systems. Soziale Systeme folgen dieser inneren Systemlogik, schaffen und regulieren sich basierend auf der systemeigenen Logik selbst. Auch wenn die Systemlogiken sich über das Datenmaterial nicht vollumfänglich abbilden lassen, werden in Abschnitt 9.2 zunächst die Systemlogiken der für den Forschungskontext relevanten Funktionssysteme auf Theorieebene zusammengetragen und anschließend eine evaluationsspezifische Systemlogik theoretisch abgeleitet.

Da die reine Auswertung der Daten nicht ausreichend zur Beantwortung der Forschungsfragen ist, wird dem Kapitel zu den Ergebnissen (s. Kap. 11) ein Kapitel zur theoretischen Einordnung der Befunde nachgeschaltet (s. Kap. 12).

9 Theoretische Rahmung

Zur Untersuchung der in Kapitel 8 formulierten Forschungsfragen, wird ausgehend von einer Metaebene der Blick auf Evaluation als Bindeglied zwischen pädagogischer Theorie und Praxis gerichtet. Dabei wird Evaluation als möglicher Anlass zum Lernen verstanden. Die Systemtheorie ermöglicht die theoretische Rahmung dieses Vorhabens. Zunächst wird das theoretische Modell dargestellt, auf dessen Grundlage die datengestützte Systembetrachtung von MAUSEval erfolgt (s. Abschn. 9.1). Anschließend werden die Merkmale der je spezifischen Systemlogik der an MAUSEval beteiligten sozialen Systeme erläutert (s. Abschn. 9.2).

9.1 Deskriptives Modell zu Evaluation im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Forschung und Praxis aus systemtheoretischer Perspektive

In Kapitel 7 wurde nachgezeichnet, inwiefern die Systemtheorie von verschiedenen Autoren in der Erziehungswissenschaft herangezogen und verwendet wurde. Ausgehend von der Grundargumentation und den Leitgedanken Kupers (2005) und Blanks (2008) wird ein theoretisches Rahmenmodell zur Betrachtung von Evaluation als Bindeglied zwischen pädagogischer Forschung und sozialer Praxis aus Perspektive der Systemtheorie generiert. Auf dieser Basis werden in einem nächsten Schritt Überlegungen zur Verwertung der vorliegenden empirischen Datengrundlage angestellt und anschließend das Datenmaterial einer Auswertung unterzogen (s. Kap. 10).

Das Modell (s. Abbildung 2) gliedert sich zunächst in das evaluierende und das evaluierte System. Innerhalb des evaluierten Systems wird die Ebenendifferenzierung nach Kuper (2005, S. 68ff.), der sich seinerseits auf Luhmann bezieht, aufgegriffen. Die übergeordnete Ebene betrifft das Bildungssystem an sich. Die Organisationsebene umfasst Organisationen im Bereich der Bildungspolitik und -administration sowie Bildungseinrichtungen. Auf der Interaktionsebene findet der direkte Kontakt zwischen pädagogischen Fachkräften und Klienten bzw. Schülern im Kontext spezifischer Kommunikationsabläufe statt. Die Ebenen stehen in Anlehnung an Kuper (2005, S. 68ff.) in einem interdependenten Verhältnis zueinander. Alle Niveaus zeigen ein hohes Maß an Eigenständigkeit im Hinblick auf die Handlungs- und die Entscheidungsebene, das heißt Entscheidungen der ersten und zweiten Ebene werden nicht zwingend durch die übergeordneten Ebenen determiniert. Die getroffenen Entscheidungen anderer Ebenen bilden jedoch eine mögliche Grundlage für zu treffende

Entscheidungen. Daneben gibt es auch Entscheidungsstrukturen im Sinne einer hierarchischen Ordnung.

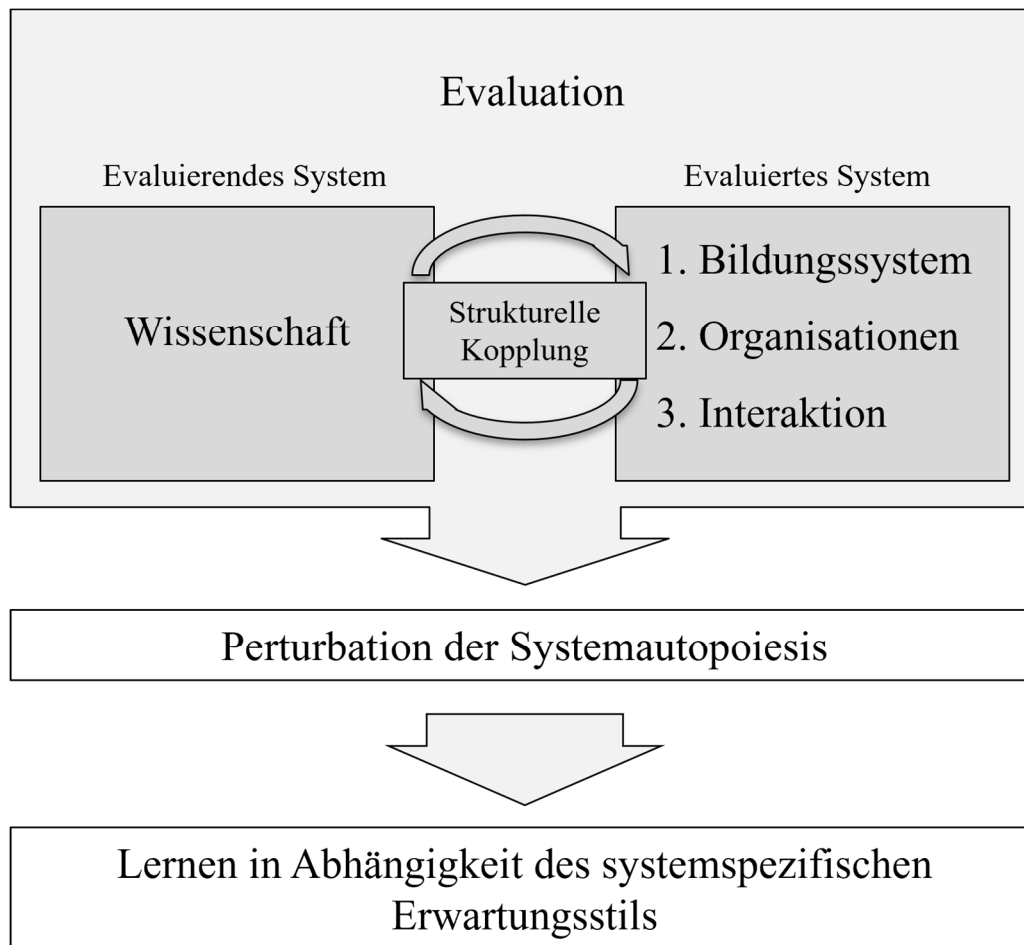


Abbildung 2: Evaluation im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Forschung und pädagogischer Praxis aus systemtheoretischer Sicht

Den Ebenen lassen sich die in den Abschnitten 4.5 und 6.16 dargestellten Stakeholder des evaluierten Programms MAUS zuordnen. Auf organisationaler Ebene sind zum einen die Bildungspolitik sowie der Auftraggeber der Evaluation, die Bildungsadministration Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim, und zum anderen die Bildungseinrichtungen Schulen und Förderanbieter verortet. Die MAUS-Koordinatoren und die Lehrkräfte gehören zu den schulischen Einrichtungen. Als Bildungspartner der Lehrkräfte und an der Schulkultur Beteiligte, werden die Eltern der Schülerschaft ebenfalls als schulische Akteure definiert. Die Bildungspraxis bezieht sich auf die konkrete Ausgestaltung der Förderung (Interaktionsebene) und somit auf die MAUS-Kursangebote als direkten Kontakt zwischen den Förderlehrkräften und der Schülerschaft. Die definierten Entscheidungsebenen erweisen sich daher zur Übertragung auf den spezifischen Einzelfall als geeignet.

Dem evaluierten System gegenübergestellt ist das evaluierende System in Form der pädagogischen Forschung. Diesem Bereich lässt sich bei der konkreten Programmevaluation der Stakeholder Evaluator in Form des Lehrstuhls Empirische Bildungsforschung der Universität Würzburg zuweisen. Die pädagogische Forschung gehört an und für sich zum Bildungssystem. Im vorliegenden Kontext ist es jedoch notwendig, dies bei der verwendeten Ebenendifferenzierung auszuklammern, um die Stakeholder Evaluator und Evaluand systemisch zu trennen.

Die Verkettung der Stakeholder und sozialen Systeme sowie Systemtypen wurde bereits in Abschnitt 6.16 dargestellt. Das evaluierende und das evaluierte System sind als soziale Systeme im Sinne Luhmanns (1984) zu verstehen.

Über die Vermittlung und Umsetzung wissenschaftlichen Wissens wird Evaluation ganz allgemein als Bindeglied zwischen pädagogischer Theorie und Praxis aufgefasst. Auf der Grundlage systemtheoretischer Überlegungen ist Evaluation als spezifische Operationsweise sozialer Systeme zu verstehen, die sich aus drei Merkmalen zusammensetzt (Blank, 2008, S. 79ff.). Evaluationsoperationen sind zunächst die Beobachtung von Differenz als Grundlage für die Erzeugung von Information. Durch das Kennzeichen der Reflexivität überschreitet Evaluation gängige Beobachtungsoperationen jedoch und ist damit eine Beobachtung zweiter Ordnung, die imstande ist, ihren eigenen Standort zu reflektieren. Zuletzt wird das Beobachtete vor dem Hintergrund der systeminternen Erwartungsstruktur bewertet. Evaluationsoperationen erweisen sich somit als „reflexiv-bewertende Beobachtung von Differenz in Bezug auf vorhandene, strukturell verankerte Erwartungen“ (Blank, 2008, S. 82) sozialer Systeme. Es wird weiter argumentiert (Blank, 2008, S. 82f.), dass Evaluationsoperationen als Kommunikationen zu verstehen sind und sich daher ebenfalls aus den drei Bestandteilen Information, Mitteilung und Verstehen zusammensetzen. Evaluationen sind Beobachtungen, die mit der Intention zu lernen, verbunden sind. Evaluation wird daher von Blank (2008) als „lernende Beobachtung“ (S. 84) bezeichnet. Um erfolgreich zu sein, muss die Bewertung ebenso wie die Rückmeldung der Bewertung anschlussfähig an die Systemlogik des Evaluands sein, das heißt, Verstehen hervorrufen (Blank, 2008, S. 90).

Das evaluierende und das evaluierte System sind als Beobachtendes und Beobachtetes im Sinne Blanks (2008, S. 88ff.) strukturell miteinander gekoppelt. Die Elemente des evaluierten Systems werden über das Bewusstsein, Evaluationsgegenstand zu sein, in ihrem Verhalten durch die Evaluationsoperationen beeinflusst. Der Evaluand hat seinerseits wiederum Einfluss auf die evaluierende Instanz. So bestimmen Spezifika des evaluierten Systems die

Beobachungskriterien und -instrumente sowie die Formen der Beobachtung. Auf dieser Grundlage ergibt sich ein zirkulärer Kreislauf der Evaluationsoperationen des Beobachtenden und der reproduktiven Systemoperationen des Beobachteten. Es wird der Logik Blanks weiterhin gefolgt, indem das Evaluierete und das Evaluierende im Evaluationsprozess nicht als zwei getrennte Systeme, sondern als Kategorien verstanden werden, die sich selbstreferentiell schließen und über die strukturelle Kopplung in einem Verhältnis der Interdependenz zueinanderstehen. Daraus generiert sich ein autopoietisch operierendes System (Blank, 2008, S. 89f.). Die spezifische Systemlogik der einzelnen Systemelemente bleibt dabei jeweils erhalten.

Da die evaluierende und die evaluierte Instanz im Zuge des Evaluationsprozesses ein neues, selbstreferentiell operierendes System bilden, wird Evaluation als eine Kommunikationsweise verstanden, die während des Prozessierens allen Systemelementen gemein ist. Dabei ist die Definitionsmacht von Evaluation stärker bei dem Stakeholder Wissenschaft verortet, kann jedoch nur im Gesamtkontext der strukturellen Kopplung des evaluierenden und des evaluierten Systems erfolgen. Der beim System der Wissenschaft gelagerte Schwerpunkt wird durch die aus der übergeordneten Evaluation abgeleiteten evaluativen Systemoperationen erkennbar. Evaluation wird vor diesem Hintergrund als übergreifendes Konstrukt visualisiert (s. Abbildung 2). Sinnigerweise auch deshalb, weil die durch Evaluation resultierenden Systemirritationen und daran anschließenden möglichen strukturellen Systemveränderungen sowohl die evaluierte als auch die evaluierende Instanz betreffen können.

Evaluationsoperationen werden als Ereignisse der Irritation verstanden, die Störungen bei autopoietischen Systemen auslösen, indem Unstimmigkeiten hinsichtlich des systeminternen Erwartungshorizonts offengelegt werden. Über solch perturbierende Kommunikationen können systemische Strukturveränderungen als Folge von Lernen bewirkt werden. Die Perturbation wird dabei als möglicher Anlass zum Lernen, nicht als Lernprozess selbst verstanden. Der Übergang vom Lernanlass zum eigentlichen Lernprozess muss innerhalb der Grenzen eines sozialen Systems vollzogen werden (Blank, 2008, S. 91ff.). Entscheidend ist hierbei die spezifische Erwartungsstruktur des jeweiligen Systems (Blank, 2008, S. 77). Die Systemtheorie nach Luhmann (1984, S. 436ff.) definiert zwei Modalisierungsformen von Erwartungen: die Kognitionen und die Normen. „Lernen oder Nichtlernen“ (Luhmann, 1984, S. 437) grenzt die beiden Erwartungsstile voneinander ab. Die kognitive Modalisierung ist durch Lernbereitschaft charakterisiert. Im Enttäuschungsfall findet eine Anpassung der Erwartung an die Erwartungsenttäuschung – und damit Lernen – statt. Normatives Erwarten stellt sich hingegen als veränderungsresistent und lernunwillig heraus. Trotz Enttäuschung

wird auf der Erwartung insistiert (Luhmann, 1984, S. 436ff.). Lernen erweist sich daher als Veränderung der systemischen Erwartungsstruktur.

Das Rahmenmodell (s. Abbildung 2) ist als deskriptives Modell zu verstehen. Als Metamodell ist es nur in Teilen abbildbar. Es wird herangezogen, um eine datengestützte anonymisierte Systembetrachtung vorzunehmen. Hierfür wird es auf den vorliegenden Evaluationsprozess transferiert.

9.2 Systemspezifische Logiken

In Abschnitt 6.16 wurde bereits die Verkettung von Stakeholdern und sozialen Systemen, Systemtypen sowie Funktionssystemen von MAUSEval erläutert. Die Stakeholder wurden ausgehend von der Systemtheorie systematisiert. Evaluation sieht sich mit unterschiedlichen Stakeholdern, sozialen Systemen bzw. Funktionssystemen und deren jeweiliger Systemlogik konfrontiert. Daher wird nach Erläuterung des theoretischen Rahmenmodells (s. Abschn. 9.1), im Folgenden die jeweils spezifische Systemlogik der einzelnen sozialen Systeme bzw. Funktionssysteme von MAUSEval zusammengetragen.

Die in Kapitel 8 formulierte Arbeitsdefinition von Systemlogik als ein Set von Regeln, die der Systemschaffung und -erhaltung dienen, bildet die Grundlage für die nachfolgenden Ausführungen. Die innere Logik eines Systems setzt sich zusammen aus seiner Funktion, seiner Leistung, seinem Medium, seinem Code und seinem Programm. Die Abschnitte 6.15.1 bis 6.15.3 geben einen ersten Einblick in die Systemlogiken der Wissenschaft, der Politik und des Erziehungssystems. Da Luhmann „für keines der von ihm unterschiedenen und ausführlich oder mehr am Rande behandelten Sinn beanspruchenden Systeme und Sachverhalte eine vollständige oder als geschlossen zu betrachtende Merkmalssystematik entwickelt“ (Krause, 2005, S. 53f.) hat, wird in der nachfolgenden schematischen Zusammenstellung neben Luhmann und den Ausführungen aus Kapitel 6 auch Krause (2005) aufgegriffen.

Krause (2005, S. 50f.) erstellt ausgehend von Luhmanns Ausführungen eine systematische Zusammenfassung der Kennzeichen gängiger gesellschaftlicher Funktionssysteme und ausgewählter sozialer Systeme. Funktionssysteme sind „funktions-, leistungs-, medien-/codespezifische und programmierbare autopoietische Teilsysteme“ (Krause, 2005, S. 43). Als funktionale Systeme übernehmen die Politik, das Erziehungssystem und die Wissenschaft jeweils spezifische Funktionen für die Gesellschaft. Während die Funktion als potenziell gesicherte Leistung verstanden wird, wird die Leistung auf Leistungsebene tatsächlich

erbracht. Auf dieser Ebene sind auch Austauschbeziehungen zwischen Systemen beobachtbar (Krause, 2005, S. 52). Jedes Funktionssystem hat ein eigenes Kommunikationsmedium (Luhmann, 2005, S. 196), das eine binäre Kodierung aufweist (Luhmann, 1997c, S. 750). Bei Systemen, die nicht auf spezifische gesellschaftliche Funktionen ausgerichtet sind, übernehmen die Kommunikationen die Rolle des Mediums mit dem Code Kommunikation/Nicht-Kommunikation (Krause, 2005, S. 52). Die Steuerung erfolgt über das jeweilige Programm des Funktionssystems, das die Zuordnung der entgegengesetzten Werte regelt (Luhmann, 2009d, S. 202).

Tabelle 4: Systemlogik ausgewählter Funktionssysteme (in Anlehnung an Krause, 2005, S. 50f.)

Funktions-system	Funktion	Leistung	Medium	Code	Programm
Politik	Ermöglichung kollektiv bindender Entscheidungen	Umsetzung kollektiv bindender Entscheidungen	Macht	Machtüberlegenheit/ Machtunterlegenheit, Regierung/ Opposition	Regierungs-, Partei- programme, Ideologien
Erziehungssystem	Vermittlung von Wissen und Können	Ermöglichung unwahrscheinlicher Kommunikationen	Lebenslauf, Kind	Vermittelbar/ nicht- vermittelbar, besser/ schlechter	Bildung, Lehr-/ Lernpläne
Wissenschaft	Erzeugung neuen Wissens	Bereitstellung neuen Wissens	Wahrheit	Wahrheit/ Unwahrheit	Theorien und Methoden

Funktion des politischen Systems ist es, kollektiv bindende Entscheidungen zu ermöglichen (Luhmann, 2005, S. 329) und diese auf Leistungsebene auch umzusetzen (Krause, 2005, S. 50). Als Kommunikationsmedium fungiert dabei Macht, welche binär kodiert ist in Machtüberlegenheit/Machtunterlegenheit (Luhmann, 2000, S. 88). Diese basale Kodierung wird durch die Kodierung Regierung/Opposition ergänzt (Luhmann, 2000, S. 97ff.). Das Programm umfasst Ideologien, Regierungs- und Parteiprogramme (Krause, 2005, S. 50).

Das Erziehungssystem übernimmt die gesellschaftliche Aufgabe, Wissen und Können zu vermitteln (Luhmann, 2002, S. 57ff.). Auf Ebene der Leistung geht es darum, diese unwahrscheinlichen Kommunikationen zu ermöglichen (Krause, 2005, S. 50). Als Medium werden der Lebenslauf (Luhmann, 1997c, S. 977) und das Kind (Luhmann, 2006) genannt. Je nachdem, ob die Systemoperation vermittelbar oder nicht-vermittelbar ist, wird ihr der Positiv- bzw. Negativwert des Codes zugeordnet (Luhmann, 2002, S. 59f.). Darüber hinaus kann je nachdem, ob die Vermittlung erfolgreich oder weniger erfolgreich war, der Sekundärkode besser bzw. schlechter zugeordnet werden (Luhmann, 2002, S. 73). Luhmann (2002) führt aus, dass beispielsweise Curricula als unmittelbare Funktionsträger nicht als

Programme herangezogen werden können. Es wird in diesem Kontext jedoch der Logik Krauses (2005, S. 50f.) gefolgt, der Bildung, Lehr- und Lernpläne als Programm des Erziehungssystems angibt. Es wird angenommen, dass dieses Programm sich auf Zwecke von Selektion im Erziehungssystem und nicht auf Erziehung an sich bezieht.

Das Wissenschaftssystem erfüllt seine Funktion in der Erzeugung neuen Wissens (Luhmann, 2005, S. 329) und seine Leistung in der Bereitstellung neuen Wissens (Krause, 2005, S. 50). Die Wissenschaft operiert im Medium Wahrheit mit der binären Kodierung Wahrheit/Unwahrheit (Luhmann, 1990, S. 192). Ob etwas wahr oder unwahr ist, wird durch das systemeigene Programm Theorien und Methoden bestimmt (Luhmann, 1990, S. 184ff.).

Die tabellarische Zusammenschau (s. Tabelle 4) macht deutlich, dass es aufgrund der Verschiedenheit der Funktion, der Leistung, des Mediums, des Codes und des Programms der unterschiedlichen Funktionssysteme unterschiedliche Systemlogiken gibt. So ist beispielsweise die Primärkodierung der Politik Machtüberlegenheit/Machtunterlegenheit, während bei der Wissenschaft Wahrheit/Unwahrheit als Code fungiert. Der systemeigene Code spielt bei dem anderen Funktionssystem unter Umständen keine Rolle. Der Code des jeweils anderen Funktionssystems kann zwar berührt, nicht jedoch vollständig übernommen werden.

Luhmanns allgemeine Systematik funktionsspezifischer Logiken behält auch im Kontext von Evaluation seine Gültigkeit. Die vorangegangenen Ausführungen werden herangezogen, um sie exemplarisch auf die Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule anzuwenden und für die Funktionssysteme in Ansätzen eine evaluationsspezifische Funktion und Leistung für MAUS herauszuarbeiten.

Die evaluationsspezifische Funktion des Wissenschaftssystems liegt darin, neue Erkenntnisse über MAUS zu erzeugen und die Wirksamkeit von MAUS zu prüfen. Die Leistung ergibt sich über die Bereitstellung von Handlungsempfehlungen und die damit verbundene Beraterfunktion. Auf der Grundlage gewonnener Erkenntnisse hat die Politik als Instanz der Entscheidungen und Steuerung die evaluationsspezifische Funktion Steuerungsentscheidungen zu ermöglichen bzw. als Leistung zu treffen. Hinzu kommt die Legitimation der Verwendung von Geldern gegenüber der Öffentlichkeit und in diesem Kontext die Rechtfertigung der Wirksamkeit der Bildungsmaßnahme. Die evaluationsspezifische Logik der Bildungsadministration steht in engem Zusammenhang mit den Ausführungen zum Funktionssystem der Politik. Evaluationsspezifische Funktion bzw. Leistung der Administration ist ebenfalls die Entscheidungsfindung und das Treffen bzw. Umsetzen von Steuerungsentscheidungen. Gegenüber der Politik sieht sich die Administration in der

Position, den (Fort-)Bestand von MAUS auf der Grundlage eines Wirksamkeitsnachweises zu legitimieren. Das Erziehungssystem als Bildungspraxis fokussiert als Funktion auch im Rahmen von Evaluation die Vermittlung von Wissen und Können. Besondere Bedeutung hat in diesem Zusammenhang die Praxisrelevanz der Evaluationsbefunde.

Die Spezifität der Eigenlogik der jeweiligen Systeme impliziert unterschiedliche Erwartungshaltungen der verschiedenen Stakeholder an eine Evaluation. Dabei sind die verschiedenen Systemlogiken und entsprechend auch die Erwartungshaltungen nur in begrenztem Maß miteinander vereinbar. Die Differenz zwischen den systemspezifischen Logiken verdeutlicht den hohen Anforderungscharakter an das durch Evaluation bereit gestellte Wissen. Ein erster Schritt mit diesem Sachverhalt umzugehen, ist insbesondere die Berücksichtigung der Nützlichkeits- und der Fairnessstandards.

Die Überlegungen und Annahmen zu den evaluationsspezifischen Systemlogiken werden bei der Beantwortung der Forschungsfragen in Kapitel 12 aufgegriffen, um zu untersuchen, ob stakeholderspezifische Systemlogiken Einfluss auf den Evaluationsprozess einerseits und auf die Verwertung von Evaluationsbefunden andererseits haben.

10 Methodik

Die vorliegenden Daten werden vor dem Hintergrund der Systemtheorie und des theoretischen Rahmenmodells ausgewertet und anschließend interpretiert. Hierfür ist es zunächst erforderlich, einen Überblick über die Datengrundlage zu geben (s. Abschn. 10.1). Dieser erfolgt stakeholder-spezifisch und aufgeschlüsselt nach Evaluationsphase. Anschließend werden die Auswertungsmethoden getrennt für das qualitative (s. Abschn. 10.2.2) und das quantitative Datenmaterial (s. Abschn. 10.2.3) erläutert. Den Auswertungsverfahren vorangestellt ist eine Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Handlungsempfehlungen (s. Abschn. 10.2.1). Die Auswahl spezifischer Handlungsempfehlungen gibt den inhaltlichen Rahmen der Auswertung vor.

10.1 Datenbasis

Die zur Auswertung herangezogenen Daten sind im Rahmen der dreiphasigen Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule entstanden. Mit einer Laufzeit von insgesamt sechs Jahren eignet sich die Evaluation hinsichtlich ihres Datenumfangs für eine differenzierte Betrachtung systemspezifischer Logiken und Erwartungsstile sowie deren Entwicklungsverlauf.

Tabelle 5 stellt die innerhalb der drei Evaluationsperioden erhobenen bzw. bereit gestellten Daten je Stakeholdergruppe dar. Diese werden nachfolgend einer genauen Betrachtung unterzogen. Die vorhandene Datengrundlage umfasst Angaben aller Stakeholder des evaluierten Systems. Zum evaluierenden System der Wissenschaft liegen keine empirischen Daten vor. In Kapitel 12 fließen Erfahrungswerte des wissenschaftlichen Systems mit ein.

Wie bereits in Abschnitt 6.16 dargelegt, wird überwiegend mit Individualdaten gearbeitet, obwohl die Theorie der sozialen Systeme davon ausgeht, dass Kommunikationen und nicht Menschen soziale Systeme bilden (Luhmann, 1984). Um den Sprung zwischen theoretischer und empirischer Ebene zu bewerkstelligen, wird von den vorliegenden empirischen Fällen zu sozialen Systemeinheiten abstrahiert.

Tabelle 5: Einbezogene Datenbasis je Stakeholder differenziert nach Evaluationsphasen

Stakeholder	Datenbasis je Evaluationsphase			
	MAUSeval I (2008-2010)	MAUSeval II (2010-2012)	MAUSeval III (2012-2014)	MAUSeval IV (2014-2016)
Organisationsebene				
Bildungspolitik	Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 402/2008 Mannheimer Unterstützungs- system Schule	Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 301/2010 Fortsetzung des Mannheimer Unterstützungs- systems Schule (MAUS)	Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V033/2012 Fortsetzung und Weiterentwicklung des Mannheimer Unterstützungs- systems Schule (MAUS)	Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V069/2014 Weiter- entwicklung MAUS IV
Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim	-	-	Qualitative Interviewstudie, Protokoll der Zielvereinbarungs- gespräche, Dokumentation des MAUS- Kongresses, Abschlussbericht der Konzeptions- treffen	-
Förderanbieter	-	-	Protokolle der Konzeptions- treffen und resümierender Abschlussbericht	-
Koordinations- kräfte	Qualitative Interviewstudie	Qualitative Interviewstudie	Protokolle der Konzeptions- treffen und resümierender Abschlussbericht	-
Lehrkräfte	-	-	Qualitative Interviewstudie	-
Eltern	Quantitative Fragebogenstudie	-	Qualitative Interviewstudie	-
Interaktionsebene				
Förderlehr- kräfte	Quantitative Fragebogenstudie	-	Qualitative Interviewstudie, Quantitative Fragebogenstudie	-
Schüler	Quantitative Fragebogenstudie	-	Qualitative Interviewstudie	-

Auf der Organisationsebene liegen Daten von sechs Stakeholdern, die insgesamt vier sozialen Systemen (Bildungspolitik, Bildungsadministration, Förderanbieter, Schulen) zugeordnet werden können, vor.

Bildungspolitik. Auf politischer Ebene werden die Beschlussvorlagen zur Implementation, Fortsetzung und Weiterentwicklung des Unterstützungssystems herangezogen, die einer Programmphase jeweils vorangeschaltet sind. Die Projektkonzeption und Neuerungen in der zweiten, dritten bzw. vierten Programmperiode werden ebenso thematisiert wie einzelne Förderbausteine sowie Zielsetzungen und -gruppen. Weitere Inhalte sind Teilnahmevoraussetzungen und Auswahl der Schulen, der finanzielle Rahmen des Programms und sonstige organisatorische Rahmenbedingungen (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 401/2008, Nr. 301/2010, Nr. V033/2012 und Nr. V069/2014). Der vierte Programmzyklus ist in die vorliegende Evaluation zwar nicht eingeschlossen, die Beschlussvorlage zur Weiterentwicklung von MAUS IV weist jedoch wichtige Entwicklungen auf, die im Prozessverlauf der dritten Programmperiode abgeleitet und festgelegt wurden. Daher wird die Beschlussvorlage zur vierten Phase ebenfalls einbezogen.

Bildungsadministration Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim. Einbezogen werden die in der dritten Evaluationsphase gewonnenen Daten des Auftraggebers der Evaluation. Hierzu zählen zum einen $n = 4$ qualitative Interviews mit Mitarbeitern des Programmträgers. Wesentliche Inhalte sind einerseits Gründe für den Beschluss einer Evaluation, Erwartungen an die Evaluation, der Umgang mit den Evaluationsergebnissen und deren Umsetzung und andererseits Kooperationsmechanismen zwischen Auftraggeber und -nehmer der Evaluation. Zum anderen kann auf das Protokoll der Zielvereinbarungsgespräche zwischen Programmträger und ausgewählten teilnehmenden Schulen sowie auf die Dokumentation des MAUS-Kongresses zurückgegriffen werden.

Im Gespräch mit den Schulen wurden schulindividuelle Zielsetzungen und Programmauflagen formuliert, die als Orientierungsrahmen während des Programmverlaufs dienen sollen. Ausgewählte Zielvereinbarungsgespräche wurden von wissenschaftlicher Seite begleitet und protokolliert. Innerhalb der dritten Evaluationsperiode hat der erste MAUS-Kongress stattgefunden.

Im Rahmen einer ganztägig angelegten Tagung hatten unter anderem verschiedene Programmbeteiligte und -durchführende (MAUS-Verantwortliche der Schulen und der Förderanbieter), Mitarbeiter des Programminitiators und -trägers, das Evaluationsteam, politische Akteure (Mitglieder unterschiedlicher politischer Parteien) und Experten

fachspezifischer Inhalte Gelegenheit zu einem programmbezogenen Informationsaustausch. Die Zusammenkunft wurde in ihrem Ablauf, den Inhalten und gemeinsam erarbeiteten Resümees der Workshops sowie den Inhalten einer Abschlussrunde ausgewählter Beteiligter dokumentiert.

Zuletzt kann der Abschlussbericht zur konzeptionellen Weiterentwicklung herangezogen werden. An den moderierten Roundtables zur strukturellen Verstetigung von MAUS mit Verantwortlichen der partizipierenden Schulen und Förderanbieter hat stets auch der Programmträger vornehmlich in Abschlussrunden oder vereinzelt in vollem Umfang teilgenommen.

Bildungseinrichtung Förderanbieter. Zu den städtischen Bildungspartnern liegen Protokolle der Konzeptionstreffen aus der dritten Evaluationsphase vor. Ziel der moderierten Roundtables war es, gemeinsam mit Stellvertretern der Förderanbieter und Schulen ein Konzept zur Verstetigung des Unterstützungssystems zu erarbeiten. Im Rahmen von Gruppendiskussionen wurden alltägliche Praxiserfahrungen besprochen sowie Fragen, Ideen und Modelle zur optimierten Fortführung und konzeptionellen Weiterentwicklung thematisiert und diskutiert. Aufgrund ihrer Bedeutsamkeit für den Programmerfolg wurde von wissenschaftlicher Seite auf die Thematiken Fach- und Förderlehrerkooperation und Erreichbarkeit der primären Zielgruppe von MAUS fokussiert. Von den insgesamt vier Konzeptionstreffen war je eines für die Schulen und die Förderanbieter getrennt angelegt und zwei als Zusammenkunft für alle Programmteilnehmer ausgerichtet. Damit fließen drei Protokolle und ein resümierender Abschlussbericht für das soziale System der Förderanbieter in die Auswertung ein.

Bildungseinrichtung Schulen: MAUS-Koordinationskräfte. Maßgeblich verantwortlich für eine erfolgreiche Implementation und Umsetzung des Unterstützungssystems an den Schulen sind die schulischen Koordinatoren. Nach Einführung des Programms an den Schulen hat daher eine qualitative Interviewstudie zu einem Messzeitpunkt stattgefunden (n = 13), deren Hauptaugenmerk auf Bewerbungs- und Implementierungsprozessen, den Zielsetzungen, den schulischen und schülerseitigen Eingangsvoraussetzungen und den Kooperationsstrukturen mit den Förderanbietern lag. In der zweiten Evaluationsperiode wurden zu zwei Messzeitpunkten je elf qualitative Interviews mit jeweils ein oder zwei Gesprächspartnern durchgeführt. Dabei wurden insbesondere die Themenbereiche Kooperation im Zuge einer Produktevaluation und perzipierte Programmauswirkungen im Sinne einer Produktevaluation vertieft. Darüber hinaus konnten retrospektiv strukturelle und inhaltliche Änderungen der schulindividuellen Programmumsetzung im zeitlichen Verlauf eruiert werden.

Auch bei den schulischen Ansprechpartnern finden drei Protokolle und ein abschließender Bericht der Konzeptionstreffen für die Auswertung Verwendung. Innerhalb des ersten Konzeptionstreffens mit den schulischen Vertretern wurden die Ergebnisse der zweiten Evaluationsphase zunächst von den Beteiligten validiert. Im Vordergrund der weiteren Roundtables stand die Genese einer Modellkonzeption für die Programmfortführung in Zusammenarbeit mit den städtischen Bildungspartnern.

Bildungseinrichtung Schulen: Lehrkräfte. Nachdem in der ersten und zweiten Evaluationsphase vornehmlich die MAUS-Koordinatoren um ihre Einschätzung zur Programmimplementation und -umsetzung gebeten wurden, intendierte die dritte Phase durch eine qualitative Interviewstudie zu einem Messzeitpunkt, ein vielschichtiges Bild aus unterschiedlichen Perspektiven zu ermitteln. In diesem Zusammenhang wurde an vier good practice-Schulen unter anderem die subjektive Sichtweise ausgewählter schulischer Lehrkräfte auf die Umsetzung und den Stellenwert von MAUS im Schulalltag sowie auf wahrgenommene Programmerträge eruiert. Dabei wurden zu etwa gleichen Teilen Lehrkräfte von teilnehmenden Schülern eines förderspezifischen Kurses ($n = 5$) und Lehrer von partizipierenden Schülern eines freizeitorientierten Angebots ($n = 4$) einbezogen. Dadurch finden beide Fördersäulen des Programms gleichermaßen Berücksichtigung.

Bildungseinrichtung Schulen: Eltern. Nachdem in der ersten Evaluationsphase eine quantitative Erhebung zu einem Messzeitpunkt zu programmspezifischen Fragen erfolgte ($n = 249$ Eltern von Primarschülern, $n = 290$ Eltern von Sekundarschülern), konnten ausgewählte Eltern ($n = 7$) in der dritten Evaluationsperiode im Rahmen der qualitativen Interviewstudie subjektive Sichtweisen anbringen und thematische Schwerpunkte selbst setzen.

Die Daten der Kursdurchführenden und der primären Adressaten des Förderprogramms beziehen sich auf die Interaktionsebene und damit auf das soziale System der MAUS-Kurse.

Förderlehrkräfte. Sowohl in der ersten als auch in der dritten Evaluationsphase wurde eine quantitative Online-Fragebogenerhebung zu je einem Messzeitpunkt mit den Dozierenden der Bildungsmaßnahme durchgeführt. Die thematische Ausrichtung war größtenteils analog. Neben Fragen zu Zielvorstellungen und zu Kooperationsstrukturen mit der betreffenden Schule, wurde unter anderem eine Einschätzung der Schülerschaft ermittelt. Laut Angaben der Förderanbieter wurden im ersten Durchlauf etwa 100 Dozenten und in der dritten Phase 197 Förderlehrkräfte zur Teilnahme an der Online-Befragung eingeladen. Mit $n = 57$ in der

ersten und $n = 63$ in der dritten Evaluationsperiode bleibt die Teilnehmerzahl trotz deutlich wachsenden Dozentenpools relativ gleich.

In der qualitativen Interviewstudie an good practice-Schulen im dritten Evaluationsdurchlauf wurden in gleichem Verhältnis ausgewählte Dozierende ($n = 8$) von förderspezifischen und freizeitorientierten Angeboten befragt. Neben einer subjektiven Einschätzung der Programmumsetzung und -erträge, war das Hauptanliegen, die Kooperation mit den schulischen Fachkräften zu ergründen.

Schüler. Die Adressaten der Förderung wurden in der Pilotphase des Programms zu zwei Messzeitpunkten zu schulbezogenen Einstellungen, leistungs- und lernbezogenen Merkmalen sowie ihrer Zufriedenheit mit den Kursen mittels Fragebogen befragt. Zum ersten Messzeitpunkt nahmen $n = 358$ Kinder der Grundschule und $n = 662$ Sekundarschüler teil, zum zweiten Messzeitpunkt waren $n = 182$ Primarschüler und $n = 501$ Kinder und Jugendliche aus dem Sekundarbereich vertreten. Für eine längsschnittliche Betrachtung liegen Daten von $n = 178$ Grundschüler und $n = 277$ Sekundarschüler vor. Die längsschnittlich angelegte Befragung ermöglicht es, einen Entwicklungsverlauf von Programmbeginn bis zum Ende der ersten Programmphase abzubilden. Dadurch kann nachvollzogen werden, inwiefern sich bei der Schülerschaft Änderungen vollgezogen haben und es kann ein Abgleich mit den gesetzten Programmzielen erfolgen.

In der dritten Evaluationsphase wurden im Rahmen von acht Gruppendiskussionen insgesamt $n = 29$ Teilnehmer zu Förder- und Freizeitkursen interviewt. Von besonderem Interesse waren dabei die schulinterne Kooperation, die Umsetzungsstrukturen und perzipierte Auswirkungen aus Schülersicht.

Die Datengewinnung erfolgte je nach Erhebungsinstrument face-to-face (qualitative Interviewstudien) oder postalisch (Fragebogenstudien mit den Schulleitungen, den Lehrkräften, den Eltern und den Schülern). Um den organisatorischen Aufwand für die Beteiligten möglichst gering zu halten, wurden Befragungen mitunter als Online-Umfragen konzipiert (Fragebogenstudien mit den Förderlehrkräften). Andere Daten mussten nicht eigens generiert, sondern ausschließlich bestimmt werden, da sie unabhängig vom Forschungskontext bestehen und öffentlich zugänglich sind (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim zur Implementierung und Fortsetzung des Unterstützungssystems). Nähere Angaben zu den eingesetzten Erhebungsmethoden und der jeweils dahinterliegenden Zielsetzung sind in Abschnitt 3.2 zum Untersuchungsdesign dargestellt.

Die sechsjährige Laufzeit der Evaluation erlaubt ein umfassendes und vielschichtiges Bild, das den Entwicklungsverlauf von Umsetzungsmerkmalen und Erträgen eines kommunalen Unterstützungsprogramms dieser Größenordnung abzubilden vermag. Die Evaluation erfolgte stets im Sinne einer Qualitätskontrolle mit Augenmerk auf Gelingensbedingungen und änderungsbedürftigen Umsetzungsstrukturen, um handlungsleitende Schlussfolgerungen für eine konzeptionelle Verstetigung abzuleiten.

Als Hauptverantwortliche der Bildungseinrichtung Schule liegt der Schwerpunkt der Datenerhebung auf den schulinternen Koordinationskräften einerseits und den unmittelbar im pädagogischen Setting der MAUS-Kurse tätigen Förderlehrkräften andererseits. Zusätzlich nehmen Datenerhebungen auf der Schülerebene eine entscheidende Rolle ein, um Erträge vor dem Hintergrund der Programmziele bewerten zu können.

Für die Auswertung werden primär Daten derjenigen Stakeholder herangezogen, die vordergründige Adressaten und Konsumenten der Evaluation sind. Hierzu zählen die Bildungsadministration, die zugleich Auftraggeber der Evaluation ist (Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim), die MAUS-Verantwortlichen der partizipierenden Schulen sowie das schulische und externe Lehrpersonal. Zum einen deshalb, weil insbesondere über das qualitative Datenmaterial ein ausdifferenziertes Bild der Umsetzungs- und Kooperationsstrukturen aus Sicht der Programmdurchführenden dargelegt werden kann, zum anderen aufgrund der reichhaltigen Datengrundlage.

10.2 Auswertungsmethoden

Ziel der Auswertung ist es, ein Phänomen, das ausgehend von den evaluativen Systemoperationen als änderungsbedürftig identifiziert und in modifizierter Form als Handlungsempfehlung formuliert wurde, aus unterschiedlichen Stakeholder-Perspektiven des evaluierten Systems zu betrachten. Ferner soll eruiert werden, wie das evaluierte System mit den evaluativen Systemoperationen umgeht, das heißt auf welche Art und Weise die reproduktiven Systemoperationen den evaluativen Systemoperationen begegnen.

Im Folgenden werden zunächst die wissenschaftlichen Handlungsempfehlungen der Programmevaluation in ihrer Gesamtheit dargelegt, bevor eine Auswahl an Empfehlungen für die Auswertung getroffen wird (10.2.1). Anschließend wird zum einen die Auswertungsstrategie der qualitativen Datengrundlage beschrieben (10.2.2) und zum anderen die Vorgehensweise zum Einbezug des quantitativen Datenmaterials erläutert (10.2.3).

10.2.1 Wissenschaftliche Handlungsempfehlungen als Auswertungsgrundlage

Grundsatz von Evaluation ist es, Wissen bereitzustellen, das in der pädagogischen Praxis zur Anwendung kommt. Im Falle der durchgeführten Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule manifestiert sich dies seitens des wissenschaftlichen Systems in der Formulierung von Handlungsempfehlungen zur optimierten Fortführung und Verstetigung des Förderprogramms. Die evaluativen Systemoperationen legen ausgehend von dem erhobenen Datenmaterial Defizite in der Umsetzungspraxis offen, die Modifizierungen auf der Handlungsebene im evaluierten System erfordern. Je Evaluationsperiode werden aus den Resultaten der Datenauswertung Leitlinien als Handlungsgrundlage für künftige Programmphasen geschlussfolgert. Nachfolgend werden die Resultate, zu denen die evaluativen Operationen geführt haben, ausdifferenziert nach Evaluationsphasen systematisch dargestellt.

Evaluationsphase 2008-2010. Die Evaluation der Pilotphase des Unterstützungssystems mündete in der Formulierung von vier Maßnahmen zur Programmoptimierung.

Vor dem Hintergrund struktureller und inhaltlicher Anliegen seitens der Programmdurchführenden wurde zunächst angeraten, eine zentrale Koordinationsstelle des Programmträgers einzurichten, sodass Fragestellungen und Komplikationen gebündelt an einer Stelle zusammengetragen und gelöst werden können. Weitere Hauptfunktion der Koordinationsstelle sollte ein Ausbau der Kommunikationswege zwischen den programmdurchführenden Akteuren sowie zwischen den Durchführenden und dem Programmträger sein (Reinders & de Moll, 2010, S. 57). Um die in den Programmzielen festgelegte leistungs- und lernschwache Schülerklientel durch MAUS zu erreichen, wurde zudem eine gezieltere Auswahl diagnostik angeraten. Geeignete Maßnahmen wurden in Lehrerfortbildungen und pädagogischen Supervisionen gesehen (Reinders & de Moll, 2010, S. 57f.). Angesichts unterschiedlicher Eingangsvoraussetzungen der Förderlehrkräfte und daraus resultierender Qualitätsunterschiede der Angebote, wurde die Implementation fachlich-didaktischer Fortbildungen empfohlen. Die fachliche Weiterbildung sollte dabei durch die schulischen Lehrkräfte erfolgen, um einerseits die fachlichen Kompetenzen der Dozenten zu schärfen und andererseits den Austausch der beiden Förderparteien zu intensivieren (Reinders & de Moll, 2010, S. 58). Damit wird auf die vierte Handlungsempfehlung zur Programmfortführung verwiesen: die Intensivierung der Kooperation zwischen schulischen und externen Lehrkräften. Es wurde ein fest institutionalisierter

Austausch im Rahmen zweiwöchentlich stattfindender Sprechstunden hinsichtlich der Unterrichts- und Förderinhalte sowie schülerseitiger Förderbedarfe und Entwicklungsfortschritte nahegelegt (Reinders & de Moll, 2010, S. 58).

Evaluationsphase 2010-2012. Die Resultate der zweiten Evaluationsperiode wiesen erneut auf einige Gesichtspunkte hin, die bereits am Ende der Pilotphase diskutiert und im Hinblick auf eine Programmfortführung als änderungsnotwendig eingestuft wurden. Darüber hinaus wurde die Modifikation zweier weiterer Programmaspekte angeraten.

Vor dem Hintergrund, dass über das Modell der freiwilligen Teilnahme unter zusätzlicher Beratung der Lehrkräfte die anvisierte Schülerschaft nicht durchgehend erreicht wurde, wurde eine Kursdurchführung gemäß einer äußeren Differenzierung geraten. Die Dozierenden der förderspezifischen Kurse sollten lern- und leistungsschwache Schülergruppen parallel zum Regelunterricht entsprechend ihren individuellen Förderbedarfen unterstützen. So kann eine verpflichtende Teilnahme umgangen, die Schülerschaft aber dennoch erreicht werden. In diesem Zusammenhang wurde gleichermaßen auf eine zunehmende Schülermotivation hingewiesen, um die Akzeptanz der Schüler im Hinblick auf das gesamte Kursspektrum sowohl kurz- als auch langfristig zu erwirken (Worresch & Reinders, 2012, S. 88). Erneut wurde festgestellt, dass ein Austausch zwischen Fach- und Förderlehrkräften überwiegend auf informeller Ebene verortet ist und auf organisatorische Gesichtspunkte fokussiert. Hinsichtlich unterrichtsnaher Kurse wurden daher eine gemeinsame Diagnostik und Förderplanbesprechung der Fördertandems in Bezug auf jedes Kind zu Beginn und mindestens einmal während der Förderung mit Nachdruck angeraten. Einmal monatlich war darüber hinaus ein persönlicher Austausch über die Inhalte des Schulcurriculums und die individuellen Schülerfortschritte vorgesehen. Nur über eine umfassende Kooperation der Fördertandems kann eine enge Verkopplung schulischer und zusätzlicher Förderung gewährleistet werden (Worresch & Reinders, 2012, S. 89). Ebenfalls wurde wiederholt auf die Sicherstellung der erforderlichen Eignung der Dozenten und folglich einer ausreichend hohen Kursqualität hingewiesen. Zum einen wurde eine Prüfung der Angebotsqualität angeraten, da seitens der Schulen kaum ein Einblick in die Realität der Kursdurchführung bestand. Zum anderen wurde die Durchführung didaktisch-methodischer Dozentenschulungen erneut empfohlen, um die Qualität der Angebote sicherzustellen und damit eine notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Zielumsetzung zu schaffen (Worresch & Reinders, 2012, S. 90). Angesichts einer eher mäßigen Nachfrage bzw. Teilnahme von Lehrkräften und Eltern

an den für sie bereitgestellten Kursen einerseits und unterschiedlichen Schulprofilen und -bedarfen andererseits, wurde eine flexiblere Umverteilung des Stundenkontingents pro Förderanbieter und Zielgruppe empfohlen. Dadurch können nicht genutzte Stunden für Eltern und Lehrkräfte in Kursangebote für die Schülerschaft fließen und Kurse bei den Förderanbietern bedarfsgerecht abgerufen werden (Worresch & Reinders, 2012, 72ff., 89). Zuletzt wurde die gemeinsame Entwicklung eines pädagogischen Leitbildes im Sinne einer geteilten „MAUS-Identität“ aller Programmbeteiligten als bedeutsam erachtet. Intendiert wurde eine weitreichendere Zusammenarbeit und Programmplanung und damit ein vernetzteres Arbeiten (Worresch & Reinders, 2012, 88).

Evaluationsphase 2012-2014. Auch in der dritten Förderphase blieben Handlungsempfehlungen der letzten zwei Zyklen zum Teil bestehen, da diese grundlegende Voraussetzungen für den Programmerfolg darstellen und modifizierte Strukturen und Handlungsmechanismen erforderten.

Die primäre Zielgruppe des Unterstützungssystems wurde nach wie vor nicht vollständig in das Programm eingebunden. Dies hing einerseits mit einer mangelnden Schülerresonanz und andererseits mit den strukturellen Gegebenheiten der Schülersauswahl und der Kursteilnahme zusammen. Es wurden daher dringend systematischere Auswahlprozesse durch die schulischen Lehrkräfte angeraten, die das Augenmerk auf die lern- und leistungsschwache Schülerschaft richten. Darüber hinaus wurde unweigerlich der Bedarf nach gemeinsamen Strategien der Schülermotivation deutlich. Ein Ansatzpunkt stellt eine intensiviertere Einbindung der Schülerschaft in die schulindividuelle Ausgestaltung der Förderung dar, um ihre Programmakzeptanz und -identifikation zu stärken. Auch Kurseempfehlungen unter Elterneinbezug und das Setzen spezifischer Anreize sind zu überdenken. Auf diesem Weg könnte es möglich sein, das von den Programmakteuren überwiegend befürwortete Prinzip der freiwilligen Schülerbeteiligung zu beibehalten und gleichermaßen die Zielgruppe zu erreichen (Worresch & Reinders, 2014, S. 8). Eine adäquate Kursdurchführung und eine positive schülerseitige Kursresonanz sind gekoppelt an hohe fachliche und pädagogische Kompetenzen der Dozierenden. Aus diesem Grund sollten einerseits von Seiten der Förderanbieter Kriterien für die Auswahl der Förderlehrkräfte vorab definiert und andererseits Dozentenschulungen erwogen werden. Die Auswahlprozesse sollten aus Gründen der Transparenz offen und nachvollziehbar gestaltet werden (Worresch & Reinders, 2014, S. 8). Es kristallisierte sich kein schulübergreifendes Austauschmodell zwischen den Fördertandems

bestehend aus schulinterner Lehrkraft und Dozent heraus. Um eine inhaltliche Verzahnung des Schul- und Förderunterrichts hinsichtlich unterrichtsnaher Angebote erzielen und gleichermaßen schulindividuelle Besonderheiten berücksichtigen zu können, wurde die konzeptionelle Programmvorgabe möglicher Kooperationsmodelle angeraten. Die Förder tandems hätten die Möglichkeit aus diesen Modellalternativen einen für sie passenden Kooperationsweg auszuwählen, zu testen und ihrer weiteren Zusammenarbeit zugrunde zu legen (Worresch & Reinders, 2014, S. 8). Darüber hinaus sollte angesichts mitunter unzureichender programmimmanenter Informationsstrukturen an der Bildung eines umfassenden Kooperationsnetzwerkes angesetzt werden, das sowohl die schulinternen als auch die externen Akteure einbezieht (Worresch & Reinders, 2014, S. 8). Zuletzt wurde auf die Genese individueller Schulprofile hingewiesen, um das Globalziel der Förderung lern- und leistungsschwacher Kinder und Jugendlicher erfolgreich umsetzen zu können (Worresch & Reinders, 2014, S. 8).

Tabelle 6 fasst die Handlungsempfehlungen des dreiphasigen Evaluationsprojektes überblicksartig zusammen. Es wird deutlich, dass etwa die Hälfte der wissenschaftlichen Empfehlungen zu einer verbesserten Programmdurchführung und Zielerreichung über die drei Programmphasen hinweg durchgehend – zum Teil in ergänzter bzw. modifizierter Form – formuliert wurde.

Im Folgenden wird eine Auswahl an Handlungsempfehlungen dargestellt, die für die Datenauswertung herangezogen wurden. Ausschlaggebend für die Auswahl war dreierlei:

- Die Empfehlungen werden von wissenschaftlicher Seite als besonders bedeutsam für das Programmelingen eingestuft.
- Das Datenmaterial zu den entsprechenden Ratschlägen ist in seinem Umfang ausreichend für eine angemessene Auswertung.
- Sowohl Handlungsempfehlungen, die Eingang in die pädagogische Praxis gefunden haben, als auch solche, die hinsichtlich der Programmumsetzung unberücksichtigt blieben, werden einbezogen.

Tabelle 6: Handlungsempfehlungen der einzelnen Evaluationsphasen

	MAUSeval I	MAUSeval II	MAUSeval III
Handlungsempfehlung I	Einrichtung einer zentralen Koordinationsstelle	-	-
Handlungsempfehlung II	Intensivierung der Kommunikationsstrukturen zwischen Förder- und Lehrkräften	Intensivierung der Kommunikations- und Kooperationsmechanismen zwischen Fach- und Förderpersonal insbesondere auf formeller Ebene	Höhere Standardisierung der Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, insbesondere durch vorgegebene Kooperationsmodelle für die Fördertandems
Handlungsempfehlung III	Sicherstellung der pädagogischen und fachlichen Eignung des Förderpersonals durch Fortbildungsangebote	Sicherstellung der Kursqualität durch Dozentenschulungen zum didaktischen und methodischen Vorgehen	Spezifische Auswahlprozesse des Dozentenpools durch die Förderanbieter und Schulungen zur Sicherstellung einer adäquaten Kursdurchführung
Handlungsempfehlung IV	Lehrerfortbildungen in der Fähigkeitsdiagnostik	Intensivierung der Kursumsetzung nach dem Modell der äußeren Differenzierung	Systematischere Schülersauswahl und Strategien einer Schülermotivierung seitens der Schulen
Handlungsempfehlung V	-	Modifikation des festgesetzten Stundenkontingents pro Förderanbieter und Zielgruppe	-
Handlungsempfehlung VI	-	Genese eines gemeinsamen pädagogischen Leitbilds aller programmteilnehmenden Akteure	Bildung eines Kooperationsnetzwerkes
Handlungsempfehlung VII	-	-	Bildung individueller Schulprofile

Unter Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte wurden folgende fünf Handlungsempfehlungen ermittelt:

1. Einrichtung einer zentralen Koordinationsstelle.
2. Intensivierung der Fach- und Förderlehrerkooperation.
3. Sicherstellung der Eignung der Förderlehrkräfte.
4. Sicherstellung der Erreichbarkeit der primären Zielgruppe von MAUS.
5. Veränderung des festgelegten Stundenkontingents pro Förderanbieter und Zielgruppe.

Diese sind in der tabellarischen Zusammenschau hervorgehoben. Bei der Datenauswertung ausgeklammert wurden folglich die Entwicklung eines geteilten pädagogischen Leitbildes, die Bildung eines Kooperationsnetzwerkes und die Formulierung individueller Schulprofile.

Die ausgewählten Handlungsempfehlungen dienten bei der späteren Auswertung als Kategorien für eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Ausgehend davon wurde

ein Kodiermanual generiert, das der Zuordnung passender Passagen aus dem qualitativen Datenmaterial der drei Evaluationsphasen diene. Die berücksichtigten Handlungsempfehlungen haben ferner festgelegt, welches Datenmaterial der quantitativen Befragungen aufgrund seiner thematischen Ausrichtung herangezogen wurde.

10.2.2 Qualitative Auswertungsverfahren

Das qualitative Datenmaterial wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Gegenstand der Inhaltsanalyse ist die systematische, regel- und theoriegeleitete Analyse von fixiertem Kommunikationsmaterial (Mayring, 2015, S. 13). Kern der Inhaltsanalyse bildet ein Kategoriensystem (Mayring, 2015, S. 51). Die Arbeit mit einem Kategoriensystem erlaubt es, spezifische Kommunikationsaspekte zu bestimmen, die von Interesse und damit aus dem Datenmaterial zu extrahieren sind (Mayring, 2002, S. 114). Dem Schritt des Kodierens ist die Segmentierung des Kommunikationsmaterials in Analyseeinheiten vorangeschaltet (Mayring, 2015, S. 61). Anschließend erfolgte die computergestützte Bearbeitung des qualitativen Datenmaterials im Softwareprogramm MAXQDA.

10.2.2.1 *Vorgehensweise*

Für die Analyse des vorliegenden qualitativen Datenmaterials wurde auf die Technik der inhaltlichen Strukturierung zurückgegriffen. Allen Varianten der strukturierenden Inhaltsanalyse ist die deduktive Kategorienbildung gemein (Mayring, 2015, S. 68). Das Kategoriensystem wurde ausgehend von den geschlussfolgerten Handlungsempfehlungen der Evaluation konstruiert. Ziel ist es, die im Fokus der ausgewählten Handlungsempfehlungen stehenden Inhaltsbereiche aus Perspektive der unterschiedlichen Stakeholdergruppen zu betrachten. Die inhaltliche Strukturierung erweist sich für die Analyse der erhobenen qualitativen Daten als geeignet, da sie grundsätzlich das Herausfiltern und die Zusammenfassung spezifischer Themenbereiche anvisiert (Mayring, 2015, S. 99ff.).

Es wurde zunächst ein Teil des Materials mithilfe eines vorläufigen Kodierleitfadens kodiert, wobei von jeder Akteursgruppe mindestens zwei Dokumente herangezogen wurden. Ziel dieser Vorgehensweise war es, sicherzustellen, dass der Kodierleitfaden die interessierenden Themenbereiche in ihrem Facettenreichtum erfasst und zur systematischen Analyse aller vorhandenen Dokumente geeignet ist. Das Kodiermanual wurde anschließend modifiziert und für die Hauptanalyse in seiner endgültigen Fassung formuliert (s. Abschn. 10.2.2.2).

Doppelkodierungen wurden nur dann vorgenommen, wenn innerhalb eines Segments mehr als eine Kategorie inhaltlich angesprochen wurde. Denn bei der Segmentierung wurde darauf geachtet, nicht zu kleinschrittig vorzugehen, um einen Verlust des Kontextbezugs zu vermeiden.

Nachdem das gesamte Material kodiert wurde, erfolgte jeweils eine Zusammenfassung der einzelnen Auswertungskategorien. Dabei sind die Regeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse zu beachten (Mayring, 2015, S. 103). Diese sehen vor, die einzelnen kodierten Segmente zunächst als Paraphrasen zu formulieren, diese anschließend zu generalisieren und in zwei aufeinanderfolgenden Reduktionsschritten die Abstraktionsebene kontinuierlich anzuheben. Bei großen Materialmengen wie im vorliegenden Fall können diese einzelnen Analyseschritte in einem Schritt vollzogen werden (Mayring, 2015, S. 69ff.). Die Ergebnisse dieses Verfahrens sind in Kapitel 11 dargelegt.

10.2.2.2 Das Kategoriensystem und das Kodiermanual

Das Kategoriensystem wurde ausgehend von den ausgewählten Handlungsempfehlungen generiert und umfasst demzufolge fünf Oberkategorien: Einrichtung einer zentralen Koordinationsstelle, Intensivierung der Fach- und Förderlehrerkooperation, Sicherstellung der Eignung der Förderlehrkräfte, Sicherstellung der Erreichbarkeit der primären Zielgruppe von MAUS und Veränderung des festgelegten Stundenkontingents pro Förderanbieter und Zielgruppe.

Das Kodiermanual diene als Handanweisung für die systematische Zuordnung des qualitativen Datenmaterials zu den einzelnen Kategorien des Kategoriensystems. Es beinhaltet entsprechend dem Kategoriensystem insgesamt fünf Auswertungskategorien einschließlich deren jeweiliger Definition und Kodierregel sowie pro Kategorie zwei Ankerbeispiele. Die Definition enthält neben einer Erläuterung des jeweiligen Sachverhalts die Darlegung des zeitlichen Verlaufs der Umsetzung der entsprechenden Handlungsempfehlung in der Praxis bzw. der Beibehaltung änderungsbedürftiger Mechanismen. Die Kodierregel legt darüber hinausgehend explizit fest, welche Passagen den einzelnen Kategorien zuzuordnen sind. Die Ankerbeispiele sind als Musterbeispiele für die Kategorien zu verstehen. Aufgrund der Vielschichtigkeit und Komplexität der Auswertungskategorien wird über die Darlegung *zweier* Ankerbeispiele der Möglichkeitsspielraum innerhalb eines Themenbereichs aufgezeigt. Es wird jeweils ein Beispiel zu einer modifikationsbedürftigen Struktur und ein Beispiel zu

einem idealtypischen Vorgehen gegeben. Die Kategorien beziehen sich auf Basisinformationen einerseits und differenzierte Informationen andererseits.

Handlungsempfehlung 1: Einrichtung einer zentralen Koordinationsstelle. Die Einrichtung einer zentralen Koordinationsstelle meint die Implementierung einer neutralen Anlaufstelle des Programminitiators. Die Koordinationsstelle soll primär Ansprechpartner für die teilnehmenden Schulen und Förderanbieter sein. Dabei soll einerseits die Kommunikation zwischen den Akteuren sichergestellt und es sollen andererseits die schulischen Anfragen mit den förderanbieterspezifischen Angeboten koordiniert werden. Diese Handlungsempfehlung wird im Zuge der ersten Evaluationsphase vor dem Hintergrund einer von den Durchführenden gewünschten verbesserten Kommunikationsstruktur geschlussfolgert (Reinders & de Moll, 2010, S. 57). Die Handlungsempfehlung wird zu Beginn der dritten Programmphase von Seiten des Programmträgers umgesetzt.

Kodierregel: Dieser Kategorie werden Aussagen zu Implementationsschwierigkeiten des Programms sowie damit in Zusammenhang stehende Wünsche vor der Einführung einer Koordinationsstelle zugeordnet. Darüber hinaus werden alle Informationen über die Umsetzung dieser Handlungsempfehlung sowie Begründungen hierfür und Feedback dazu aufgenommen. Auch Angaben zu dem definierten Aufgabenbereich gehören zu dieser Kategorie.

Ankerbeispiel 1: „Wie gesagt, rückblickend war einfach die Zeit zu kurz, wir hätten einen längeren Vorlauf gebraucht. Es war, am Anfang ist es einfach holprig gelaufen, aus verschiedenen Gründen. Wir wussten nicht genau, das wissen wir eigentlich immer noch nicht genau, wel- wie, wie bunt wir dieses Angebot von Kursen mischen dürfen oder können Und die, der zeitliche Rahmen war einfach deshalb zu kurz, weil das MAUS-Projekt fing ja im Oktober an, da waren ja auch in der Schule schon die Stundenpläne gemacht“ (MAUSeval I, Koordination, Interview 12, Position 106).

Ankerbeispiel 2: „Die vergangenen vier Jahre haben gezeigt, dass mit der Ausweitung des Programms und den wachsenden Anforderungen an die Netzwerkarbeit mit den beteiligten Schulen und Bildungspartnern die Programmqualität nur über eine intensivere Begleitung möglich ist. Für diese Projektsteuerung, wird im Projektmanagement MAUS III eine halbe befristete Stelle (0,5 VK) beim Fachbereich Bildung eingerichtet werden“ (MAUSeval III, Bildungspolitik, Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V033/2012, S. 4).

Handlungsempfehlung 2: Intensivierung der Fach- und Förderlehrerkooperation. Unter einer intensivierten Fach- und Förderlehrerkooperation wird die Implementation und kontinuierliche Aufrechterhaltung formeller Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, insbesondere bei unterrichtsnahen Angeboten, verstanden. Nur über einen stetigen Austausch kann eine Vernetzung des Schulcurriculums und der außerschulischen Förderung sichergestellt werden. Vordergründig soll der Austausch auf inhaltlicher Ebene stattfinden und sich insbesondere auf Unterrichts- und Förderinhalte sowie auf individuelle Förderbedarfe und Entwicklungsfortschritte beziehen. Diese Handlungsempfehlung findet in der Praxisumsetzung mäßige Berücksichtigung und ist aufgrund ihrer Relevanz für das Programmelingen daher für die drei Evaluationsphasen gleichbleibend. Die Bedeutsamkeit einer festen Institutionalisierung des Fördertandemaustauschs, beispielsweise in Form festgesetzter Sprechstundentermine, wird dabei über die Evaluationsphasen immer deutlicher (Reinders & de Moll, 2010, S. 58; Worresch & Reinders, 2012, S. 89; Worresch & Reinders, 2014, S. 8).

Kodierregel: In dieser Kategorie werden alle Aussagen aufgenommen, die Auskunft über jegliche Formen und Inhalte eines Fördertandemaustauschs sowie über die Häufigkeit des Austauschs geben. Dies umfasst sowohl informelle als auch formelle Kooperationsstrukturen. Anlass des Austauschs können organisatorische Gesichtspunkte einerseits und auf den Unterrichtsinhalt fokussierte Aspekte andererseits sein. Auch angesprochene nicht vorhandene Kooperationsstrukturen werden hier kodiert. Wahrgenommene Schwierigkeiten oder Hindernisse hinsichtlich eines gelingenden Austauschs werden ebenfalls hier zugeordnet. Programmstrukturen, die einen Austausch zwischen den Fördertandems erwirken sollen bzw. einem solchen im Wege stehen, werden hier zugeteilt. Es werden zum einen die faktischen Kooperationsstrukturen laut Aussage der Fach- und Förderlehrkräfte und zum anderen die perzipierten Austauschwege der übrigen Programmakteure kodiert. In diesem Kontext werden die Zufriedenheit im Hinblick auf bestehende Strukturen und der subjektiv eingeschätzte Mehrwert einer Kooperation kodiert. Auch Wünsche und Optimierungsvorschläge bzgl. der Kommunikationswege zwischen dem Fach- und Förderpersonal gehören zu dieser Kategorie. Relevant sind zudem Modellvorgaben, subjektive Sichtweisen darauf und damit in Zusammenhang stehende Fragestellungen und Argumentationen. Darüber hinaus finden Informationen zu einer Kooperation der Dozierenden mit anderen Lehrkräften, der Schulleitung bzw. Koordinationskraft Eingang in diese Kategorie. Auch Aussagen über einen (nicht) vorhandenen Austausch zwischen den Konstellationen Förderlehrkraft-Lehrkraft-Eltern und Förderlehrkraft-Lehrkraft-Schüler werden aufgenommen.

Ankerbeispiel 1: „Ich habe sechs oder sieben Wochen gebraucht, bis ich einen Termin beim Fachlehrer hatte, um überhaupt zu wissen, was ich zu tun hab“ (MAUSeval III, Förderlehrkraft, Förderkurs, Interview 04, Position 265).

Ankerbeispiel 2: „Entweder maile ihr diese Arbeitsblätter zu oder wenn es, jetzt haben wir jetzt dieses Jahr so ein Arbeitsheft auch, da habe ich jetzt etliche Sachen übernommen. Das hat sie auch. Und dann entweder wir besprechen uns schon, wenn sie donnerstags da ist . . . sodass sie da also auch weiß und ähm vorbereitet ist. Also ich denke, dieser gute Austausch, das wird sicher nicht bei allen Dozenten so stattfinden, also wir machen quasi immer stundengenau sozusagen, genau was jetzt in der Stunde da durchgenommen oder in der Woche durchgenommen wurde“ (MAUSeval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 30, Position 50).

Handlungsempfehlung 3: Sicherstellung der Eignung der Förderlehrkräfte. Diese Oberkategorie beschäftigt sich mit der Frage, ob und inwiefern die Dozierenden für ihre Fördertätigkeit an den Schulen qualifiziert sind. Dies betrifft die pädagogische Eignung gleichermaßen wie die fachlich-didaktischen Kompetenzen. Da die Kurszufriedenheit der teilnehmenden Schüler einen Zusammenhang mit der Eignung der jeweiligen Kursleitung vermuten lässt, ist im Sinne einer Qualitätssicherung die Qualifizierung der Dozierenden zu gewährleisten. Von wissenschaftlicher Seite werden unterschiedliche Ansätze zur Umsetzung genannt. In der ersten Evaluationsphase wird eine fachliche Fortbildung durch das Lehrpersonal der teilnehmenden Schulen vorgeschlagen (Reinders & de Moll, 2010, S. 58). Die Evaluationsergebnisse der zweiten Programmphase heben die Notwendigkeit einer transparenten Kursdurchführung und die Möglichkeit regionaler Kooperationen mit Universitäten oder Hochschulen hinsichtlich einer Aus- und Weiterbildung hervor (Worresch & Reinders, 2012, S. 90). Auch die dritte Evaluation kommt zu dem Ergebnis, eine entsprechende Eignung der Förderlehrkräfte in den Blick zu nehmen. Dies soll zum einen über spezifische Auswahlkriterien der Bildungspartner und zum anderen durch etwaige Dozentenschulungen gelingen (Worresch & Reinders, 2014, S. 8). In der Praxis werden bisher keine verbindlichen Vorgaben zur Auswahl der Dozierenden und zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen formuliert. Daher wird diese Handlungsempfehlung im Evaluationsverlauf mit Nachdruck formuliert.

Kodierregel: Diese Kategorie umfasst jene Aussagen, die Auskunft über die pädagogischen, fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Dozierenden geben. Dabei werden sowohl eine

Eigen- als auch eine Fremdwahrnehmung berücksichtigt. Angaben darüber, woran die subjektive Einschätzung festgemacht wird, werden auch dieser Kategorie zugeteilt. In diesem Kontext werden ebenfalls der berichtete Kontakt zwischen den Eltern und den Förderlehrkräften und der Einblick in die Kursdurchführung seitens des Schulpersonals und der Eltern – entweder direkt oder über Informationen der Schülerschaft – aufgenommen. Angaben der Schulkollegen zu notwendigen Dozentenvoraussetzungen aus ihrer Sicht werden hier zugeordnet. Darüber hinaus werden sämtliche Informationen zu Programmvorgaben hinsichtlich einer Förderlehrerqualifizierung, zu Auswahlkriterien bzw. -prozessen und Begleitstrukturen der Förderlehrkräfte durch die Bildungspartner bzw. den Programminitiator in dieser Kategorie kodiert. Änderungen auf Schülerebene werden nur aufgenommen, wenn diese in direktem Zusammenhang mit der Qualifikation der Förderlehrkraft berichtet werden. Ferner werden Aussagen hinsichtlich der Beschäftigungsdauer der Dozierenden aufgenommen.

Ankerbeispiel 1: „Also, wie schon gesagt, dieser eine Bursche, der [Name des Freizeitkurses] gemacht hat, also das war eine Katastrophe. Das Bübchen habe ich mitbetreuen können, ja, das war, das war furchtbar. Den hätte man da niemals schicken dürfen“ (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 10, Position 158).

Ankerbeispiel 2: „[Name der Förderlehrkraft] erklärt das uns immer auf die Art, auf die wir es am besten verstehen, das heißt, sie erklärt es einmal, wenn wir es nicht verstehen, macht sie es auf eine andere Weise. Und sie hört irgendwie nie auf, bis man es verstanden hat. Und das finde ich halt sehr gut“ (MAUSeval III, Schüler, Förderkurs, Interview 28, Position 177).

Handlungsempfehlung 4: Sicherstellung der Erreichbarkeit der primären Zielgruppe von MAUS. Anliegen des Unterstützungssystems ist es, lern- und leistungsschwache Schüler sowie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu fördern. Deren Erreichbarkeit und Akzeptanz sicherzustellen ist eine wesentliche Voraussetzung der Zielumsetzung. Da dies bisher nicht durchgängig gelingt, indizieren die ersten Evaluationsergebnisse eine Fortbildung der schulinternen Lehrkräfte in der Fähigkeitsdiagnostik. Dies soll durch ausgebildete Schulpsychologen in externen Weiterbildungen realisiert werden (Reinders & de Moll, 2010, S. 57). Im zweiten Evaluationsdurchlauf wird eine Intensivierung der Kursumsetzung nach dem Modell der äußeren Differenzierung nahegelegt, um förderbedürftige Schüler entsprechend ihren individuellen Förderbedarfen in Kleingruppen zu unterstützen (Worresch & Reinders, 2012, S. 88). Die dritte Evaluationsphase setzt erneut an einer systematischeren

Schülersauswahl und darüber hinausgehend an Motivationsmöglichkeiten potenzieller MAUS-Teilnehmer an, um den Ansatz der freiwilligen Kursteilnahme beizubehalten. Dazu gehören das Setzen spezifischer Teilnahmeanreize, eine stärkere Schülereinbindung in die schulindividuelle Programmumsetzung und ein stärkerer Elterneinbezug (Worresch & Reinders, 2014, S. 8). Die anempfohlenen Ansätze werden bisher in der Praxis kaum bzw. nicht umgesetzt.

Kodierregel: Dieser Kategorie werden jene Aussagen zugeordnet, die sich auf die Zielgruppe und die Teilnehmer der Kursangebote beziehen. Dies beinhaltet zunächst eine Definition der Zielgruppe und deren Erreichbarkeit aus Sicht der unterschiedlichen Stakeholder. Das schließt auch Angaben zur faktisch teilnehmenden Schülerschaft und deren Eingangsvoraussetzungen ein. In diesem Zusammenhang werden relevante Strukturen der Kurszuweisung kodiert. Dies umfasst neben dem Verbindlichkeitscharakter der Teilnahme, den Informationsfluss über das Kursangebot und über MAUS im Allgemeinen zur Schülerschaft sowie Unterstützungsformen der Schulen und Förderlehrkräfte bei der schülerseitigen Kursauswahl. Darüber hinaus werden die Zeiten, zu denen die Kurse stattfinden, und etwaige Modellvorgaben dieser Kategorie zugeteilt. Einen weiteren Aspekt macht die Akzeptanz der anvisierten und teilnehmenden Schülergruppe aus (beispielsweise auch Kursmitarbeit). Damit zusammenhängend werden auch Informationen zu Wegen, durch die eine Erreichbarkeit der Zielgruppe sichergestellt werden soll, kodiert. Dazu gehören zum Beispiel Strategien der Schülermotivierung, unter anderem in Form eines Mitspracherechts der Schülerschaft hinsichtlich der schulindividuellen Programmausgestaltung (und Meinungen hierzu) und ein intensivierter Elterneinbezug seitens der Schulen. Ebenso gehört der elternseitige Wissensstand hinsichtlich MAUS zu dieser Kategorie. Auch das Wissen über das Unterstützungssystem und die Kurswünsche der Lehrerschaft und die in diesem Kontext (nicht) vorhandenen schulinternen Kooperationsstrukturen sind in diesem Zusammenhang von Relevanz. Abschließend werden Informationen zu offiziellen Zielsetzungen und darüber hinaus subjektive Zielstellungen innerhalb dieser Kategorie kodiert.

Ankerbeispiel 1: „Ich denke, es ist eher die Gruppe der guten Schüler, die sich noch verbessern wollen. Ich meine, die Gruppe der Schüler, die schwach sind und nicht wollen, das wäre ja eigentlich das Klientel, das am wichtigsten wäre zu erreichen, bekommen wir über das System der Freiwilligkeit MAUS nicht“ (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 05, Position 22).

Ankerbeispiel 2: „Da gehen ja halt hauptsächlich Schüler äh hin, die in den bestimmten Fächern Mathe, Französisch halt weniger gut sind“ (MAUSeval III, Schüler, Förderkurs, Interview 18, Position 52).

Handlungsempfehlung 5: Veränderung des festgelegten Stundenkontingents pro Förderanbieter und Zielgruppe. Die im Rahmen des Programms verfügbaren Ressourcen sehen ein anteiliges Kontingent an Stunden für die vordergründige Zielgruppe der Schüler sowie für die nachgeordnete Zielgruppe der Lehrer- und Elternschaft vor. Das gesamte Stundenkontingent verteilt sich dabei in unterschiedlicher prozentualer Gewichtung auf die verschiedenen teilnehmenden Bildungspartner. Die Ergebnisse der zweiten Evaluationsphase legen nahe, die Stundenverteilung pro Anbieter und Zielgruppe flexibler zu gestalten. Es wird empfohlen, den Schulen ein Grundkontingent an unterrichtsnaher Förderung bereitzustellen, das von Schulseite um weitere Kurse gemäß des individuellen Schulprofils ergänzt werden kann (Worresch & Reinders, 2012, S. 89). Der Programminitiator reagiert auf diese Handlungsempfehlung mit etwaigen Modifikationen hinsichtlich des verfügbaren Stundenkontingents.

Kodierregel: Zunächst werden in dieser Kategorie alle Informationen dazu aufgenommen, welche Personengruppen neben der Schülerschaft als weitere Teilnehmer des Programms vorgesehen sind. Programmatische Angaben zur prozentualen Aufteilung je Zielgruppe und Förderanbieter werden ebenfalls berücksichtigt. Alle Informationen, die sich auf die Angebote für die Lehrer- und Elternschaft, die diesbezügliche schulische Informationspolitik und die Resonanz der anvisierten Teilnehmer beziehen, fallen unter diese Kategorie. Auch Äußerungen zu etwaigen Kurswünschen für die sekundäre Zielgruppe werden hier kodiert. Dieser Kategorie werden zudem diejenigen Aussagen, welche sich auf eine gewünschte Änderung der Starrheit des Stundenkontingents und damit verbundenen geschlussfolgerten Optimierungsvorschlägen beziehen, zugeordnet. In diesem Kontext sind Programmvorgaben, vollzogene Änderungen und entsprechende Resonanzen hierzu von Relevanz. Zuletzt werden hier Aussagen kodiert, die Auskunft darüber geben, welche Voraussetzungen aus Sicht von Schulakteuren gegeben sein müssen, um neue Bildungspartner in das Unterstützungssystem einzubeziehen.

Ankerbeispiel 1: „Also wenn ich von Zielen ausgehe, brauche ich auch einen gewissen Pool, brauche ich ein ganzes Schuljahr, nicht bröckchenweise“ (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 02, Position 157).

Ankerbeispiel 2: „Wir haben uns halt überlegt, was wir gerne anbieten würden und dann halt geguckt, wer kann das verwirklichen, aber halt nicht umgekehrt. Also ich gehe halt nicht her und sage so: ‚Ja, also wie kann ich denn möglichst alle Kooperationspartner gleichermaßen ins Boot holen‘? Das ist ja auch nicht, ist ja auch nicht Sinn der Sache“ (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 07, Position 224).

10.2.3 Quantitative Auswertungsverfahren

Das quantitative Datenmaterial wurde auf die Themenbereiche der ausgewählten Handlungsempfehlungen hin untersucht und die interessierenden Daten haben Eingang in die weiteren Analyseschritte gefunden. Während das qualitative Datenmaterial einer erneuten Auswertung unterzogen wurde, konnte bei den quantitativen Daten auf bereits bestehende Ergebnisse zurückgegriffen werden. Diese sind über die Abschlussberichte der einzelnen Evaluationsphasen zugänglich. Die Daten wurden im Rahmen der Evaluation mithilfe der Softwareprogramme SPSS bzw. R für statistische Berechnungen einer deskriptiven Auswertung unterzogen. Hierbei wurden pro Variable entweder das arithmetische Mittel und die Standardabweichung oder die Häufigkeitsverteilung bestimmt. Die deskriptiven Befunde des quantitativen Datenmaterials werden ergänzend herangezogen, um Schlussfolgerungen des qualitativen Materials aus einer weiteren Perspektive zu beleuchten.

11 Ergebnisse

Im Rahmen der Evaluation wurde das vorliegende Datenmaterial größtenteils bereits einer Auswertung unterzogen. Über die erneute Auswertung der qualitativen Daten können die Prozesse thematisch ausdifferenziert nach den Handlungsempfehlungen im Zeitverlauf betrachtet werden. Es erfolgt somit eine Neustrukturierung des Datenmaterials. Darüber hinaus wird mit den Beschlussvorlagen des Unterstützungssystems, den Protokollen und dem Abschlussbericht der Konzeptionstreffen sowie zusätzlichen Daten der Bildungsadministration (Qualitative Interviewstudie, Protokoll der Zielvereinbarungsgespräche und Dokumentation des MAUS-Kongresses) weiteres Datenmaterial einbezogen.

Ziel dieses Verfahrens ist es, einerseits die jeweiligen Phänomene aus verschiedenen Blickwinkeln über die Aufschlüsselung nach Stakeholdern zu betrachten und andererseits Entwicklungsprozesse über die Programmphasen hinweg zu eruieren. Dies erfolgt vordergründig innerhalb einer Stakeholdergruppe. Sofern sinnvoll werden Perspektiven innerhalb einer Schule unter Einbezug unterschiedlicher Stakeholder dargestellt. Die Struktur der Ergebnisaufbereitung gestaltet sich entsprechend.

Darüber ist es möglich, normative bzw. kognitive Modalisierungsstile im Sinne Luhmanns (1984, S. 436ff.) offen zu legen. Dieser Schritt erfolgt im nachfolgenden Kapitel, welches auf die theoretische Einbettung der Ergebnisse abzielt (s. Kap. 12).

Zunächst werden allgemeine Angaben zu den qualitativen Ergebnissen gemacht (s. Abschn. 11.1). Danach werden die Ergebnisse aufgeschlüsselt nach Handlungsempfehlungen und innerhalb dieser nach Stakeholdergruppen dargestellt (s. Abschn. 11.2-11.6). Dabei fließen Ergebnisse der qualitativen und der quantitativen Daten je nach Themenbereich und Relevanz ein.

11.1 Überblick über die qualitativen Daten

87 Dokumente finden Eingang in die qualitative Inhaltsanalyse. Diese verteilen sich in unterschiedlicher Gewichtung auf die Stakeholder und über die drei Evaluationsphasen (s. Tabelle 7).

Mit einem prozentualen Anteil von knapp 46 Prozent wird ein Großteil des qualitativen Datenmaterials den Koordinationskräften zugeschrieben. Diese nehmen als Hauptverantwortliche an den Schulen einen besonderen Stellenwert für eine gelingende Programmumsetzung ein. Um besondere Herausforderungen und Gelingensbedingungen unter

Relevanzsetzung der Akteure selbst zu ermitteln, stand die qualitative Befragung dieser Stakeholdergruppe im Fokus. Mit je sieben bis neun Dokumenten (8,05 % bis 10,34 %) ist bei den Stakeholdern Bildungsadministration, Lehrkräfte, Eltern, Förderlehrkräfte und Schüler eine etwa gleich große Menge an Daten vorhanden. Die Bildungspolitik und die Förderanbieter weisen mit einer Dokumentenanzahl von jeweils vier und einem Prozentsatz von je 4,6 Prozent den geringsten Anteil auf.

Tabelle 7: Angaben zu den Dokumenten je Stakeholder und Evaluationsphase

Stakeholder	Anzahl der Dokumente	MAUSeval I	MAUSeval II	MAUSeval III	MAUSeval IV
Bildungspolitik	4 (4,60 %)	1	1	1	1
Bildungsadministration	7 (8,05 %)	-	-	7	-
Förderanbieter	4 (4,60 %)	-	-	4	-
Schulen: Koordinationskräfte	40 (45,98 %)	13	23	4	-
Schulen: Lehrkräfte	9 (10,34 %)	-	-	9	-
Schulen: Eltern	7 (8,05 %)	-	-	7	-
Förderlehrkräfte	8 (9,20 %)	-	-	8	-
Schüler	8 (9,20 %)	-	-	8	-
Gesamt	87 (100 %)⁵	14 (16,09 %)	24 (27,59 %)	48 (55,17 %)	1 (1,15 %)

Für die erste und die zweite Evaluationsphase liegen ausschließlich Daten der Bildungspolitik und der Koordinationskräfte für die qualitative Analyse vor. Insgesamt betrachtet macht die Datenbasis der ersten Periode etwa ein Sechstel und das Datenmaterial der zweiten Phase etwas mehr als ein Viertel des gesamten qualitativen Datenvolumens aus. Die dritte Phase stand unter dem Vorhaben, verschiedene vor Ort beteiligte Stakeholder ausgewählter Schulen einzubeziehen. Darüber hinaus wurde parallel zu der Evaluation eine Konzeptionsentwicklung in Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen der beteiligten Schulen und Förderanbieter anvisiert. Dies erklärt, dass über die Hälfte der verwerteten qualitativen Daten (55,17 %) im Rahmen von MAUSeval III entstanden ist. Die vierte Programmphase von MAUS wurde im Rahmen der behandelten Programmevaluation nicht evaluiert. Die Beschlussvorlage der Bildungspolitik zur Weiterentwicklung von MAUS ist daher das einzige vorhandene Dokument.

⁵ Aufgrund des Auf- bzw. Abrundens der einzelnen Prozentangaben auf die zweite Nachkommastelle ergibt sich innerhalb der ersten Spalte beim Zusammenzählen ein Wert von 100,02 Prozent. Unter Berücksichtigung dieses Sachverhalts und unter der Annahme der nicht ab- bzw. aufgerundeten Prozentangaben, erfolgt die Angabe 100 Prozent als Gesamtwert.

Tabelle 8 gibt einen Überblick über die Anzahl der Codings zu den fünf Kategorien entsprechend den ausgewählten Handlungsempfehlungen ausdifferenziert nach Stakeholdergruppen.

Tabelle 8: Codinganzahl je Stakeholder pro Handlungsempfehlung (HE)

Stakeholder	HE 1	HE 2	HE 3	HE 4	HE 5	Gesamt
Bildungs- politik	17	17	6	77	61	178 (5,03 %)
Bildungsad- ministration	30	24	16	34	16	120 (3,39 %)
Förder- anbieter	-	19	9	14	5	47 (1,33 %)
Schulen: Koordina- tionskräfte	119	217	227	938	215	1716 (48,53 %)
Schulen: Lehrkräfte	-	133	103	273	27	536 (15,16 %)
Schulen: Eltern	-	-	62	141	19	222 (6,28 %)
Förderlehr- kräfte	-	159	122	145	1	427 (12,08 %)
Schüler	-	21	90	149	30	290 (8,20 %)
Gesamt	166 (4,69 %)	590 (16,69 %)	635 (17,96 %)	1771 (50,08 %)	374 (10,58 %)	3536 (100 %)

Die Gesamtzahl beträgt 3536 Codings. 177 Codings aus dem Bereich Sonstiges sind in Tabelle 8 nicht aufgeführt, werden jedoch in Kapitel 12 zur Untermauerung der theoriegeleiteten Argumentation herangezogen.

Die Codingverteilung über die Kategorien gestaltet sich wie folgt: Knapp 50 Prozent der Codings (1771 Codings) sind der Handlungsempfehlung 4 zugeordnet, wodurch eine deutliche Fokussierung ersichtlich wird. Dies ergibt sich aus der Vielschichtigkeit des Themenkomplexes einerseits und der Nähe zur Umsetzungspraxis andererseits. Die Sicherstellung der Erreichbarkeit der primären Zielgruppe von MAUS betrifft alle Akteursgruppen und erreicht daher auch innerhalb der Stakeholdergruppen jeweils die höchste oder zweithöchste Codingzahl. Die zweite und dritte ausgewählte Handlungsempfehlung liegen mit knapp 17 Prozent (590 Codings) bzw. 18 Prozent (635 Codings) deutlich unter dem Codinganteil der Handlungsempfehlung 4, bewegen sich insgesamt gesehen jedoch im mittleren Bereich. Die Intensivierung der Fach- und Förderlehrerkooperation (Handlungsempfehlung 2) und die Sicherstellung der Eignung der Förderlehrkräfte (Handlungsempfehlung 3) stellen gleichermaßen notwendige Voraussetzungen für eine erfolgreiche und vernetzte Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen dar und nehmen daher

insgesamt gesehen eine tragende Rolle in den qualitativen Daten ein. Die Veränderung des festgelegten Stundenkontingents pro Förderanbieter und Zielgruppe (Handlungsempfehlung 5) rückte bei den Stakeholdern erst ab der zweiten Evaluationsphase in den Blickpunkt der Betrachtung. Mit 374 Codings macht dieser Themenbereich daher nur knapp elf Prozent der Gesamtcodinganzahl aus. Mit weniger als fünf Prozent der Codings (166 Codings) bildet die Einrichtung einer zentralen Koordinationsstelle (Handlungsempfehlung 1) die deutlich am geringsten besetzte Kategorie. Der Bereich wurde vor allem in der ersten und zweiten Programmphase von spezifischen Akteuren thematisiert. Die zwei letztgenannten Handlungsempfehlungen haben Eingang in die programmatische Konzeption gefunden. Es kann angenommen werden, dass die genannten Themenbereiche daher anschließend weniger Raum in den qualitativen Daten eingenommen haben.

Tabelle 8 veranschaulicht, dass mit 1716 Codings die höchste Anzahl bei den Koordinationskräften vorzufinden ist. Dies ergibt sich aus der – im Vergleich – hohen Anzahl an Dokumenten (40). Während dies knapp die Hälfte der Gesamtcodings ausmacht, liegen die Codingzahlen der übrigen Stakeholder zwischen etwa einem Prozent und 15 Prozent. Auch für die einzelnen Stakeholder bildet sich ein Profil heraus, wie nachfolgend erläutert wird.

Bildungspolitik. Die Höchstcodinganzahl bei Handlungsempfehlung 4 ergibt sich aus der häufigen Nennung der Zielgruppe und Zielstellung in den Beschlussvorlagen. Ebenso ergibt sich die zweithöchste Kategoriebesetzung bei Handlungsempfehlung 5 aus der wiederholten Nennung der sekundären Zielgruppen, der Darstellung der Verteilung der Anbieter und der Angebotspalette in den Beschlussvorlagen. Die Niedrigbesetzung in den anderen Kategorien hängt vermutlich damit zusammen, dass es hinsichtlich der zweiten und dritten Handlungsempfehlung bisher keine Programmvorgaben gibt.

Bildungsadministration. Zwar sind die Codingzahlen bei Handlungsempfehlung 1 und 4 am höchsten, es zeigt sich aber, dass die Codingzahlen innerhalb dieses Stakeholders insgesamt gesehen relativ nah beieinander liegen. Dies rührt daher, dass die Befragten in den Interviews gleichermaßen zu allen Handlungsempfehlungen befragt wurden, ob, inwiefern und aus welchen Gründen eine bzw. keine Umsetzung stattgefunden hat.

Bildungseinrichtung Förderanbieter. Die Höchstanzahl an Codings bei der Intensivierung der Fach- und Förderlehrerkooperation kann mit dem Anliegen der Anbieter zusammenhängen, keine verbindlichen Kooperationsmodelle zwischen Förder- und Fachkräften einzuführen. Als zuständige Institution für die Dozierenden überrascht vor allem die geringe Codinganzahl bei der Sicherstellung der Eignung der Förderlehrkräfte.

Bildungseinrichtung Schulen: MAUS-Koordinationskräfte. Ebenso wie bei den anderen Stakeholdern weist die Sicherstellung der Erreichbarkeit der primären Zielgruppe von MAUS die höchste Codinganzahl auf. Handlungsempfehlungen 2, 3 und 5 zeigen ein Gleichgewicht der Codinganzahl. Überraschend sind die vergleichsweise niedrigen Codingzahlen zur Intensivierung der Fach- und Förderlehrerkooperation und zur Sicherstellung der Eignung der Förderlehrkräfte. Mit 119 Codings sind bei Handlungsempfehlung 1 zwar am wenigsten Codings innerhalb dieser Akteursgruppe enthalten, die Koordinationskräfte sind jedoch eine der wenigen Stakeholdergruppen, die hierzu Informationen geliefert haben. Dies rührt daher, dass sie unmittelbar von diesen Organisationsstrukturen betroffen und nach Verwirklichung der Einrichtung einer zentralen Koordinationsstelle in die Umsetzungspraxis einbezogen sind.

Bildungseinrichtung Schulen: Lehrkräfte. Die Handlungsempfehlungen 1 und 5 zeigen mit 0 bzw. 27 Codings die niedrigsten Werte innerhalb dieser Gruppe, was auf einen geringen Einbezug der schulischen Lehrkräfte in organisatorische Strukturen schließen lässt. Am nächsten am Umsetzungserleben liegt nach Codinganzahl die Sicherstellung der Erreichbarkeit der primären Zielgruppe von MAUS. Handlungsempfehlungen 2 und 3 liegen anzahlmäßig nah beieinander und nehmen bei den Lehrkräften einen ebenfalls hohen Stellenwert ein.

Bildungseinrichtung Schulen: Eltern. Die hohe Codinganzahl im Bereich der Sicherstellung der Erreichbarkeit der primären Zielgruppe von MAUS ist angesichts der Nähe zur persönlichen Umwelt der Eltern zu erwarten. Damit in Zusammenhang stehend ergibt sich die zweithöchste Codinganzahl bei der Handlungsempfehlung 3. Die erste und zweite Handlungsempfehlung entzieht sich dem Erfahrungs- und Wissenshorizont der Eltern und ist daher unbesetzt. Die geringe Codinganzahl bei Handlungsempfehlung 5 verwundert und könnte ein Anzeichen dafür sein, dass die Elternschaft kaum über die MAUS-Angebote für Eltern informiert ist bzw. kein Interesse daran zeigt.

Förderlehrkräfte. Die Handlungsempfehlungen 2, 3 und 4 stehen angesichts der unmittelbaren Verortung am Umsetzungserleben bei den Dozierenden im Vordergrund. Die relativ gleichmäßige Codingverteilung über die drei Kategorien hinweg lässt auf eine einheitliche Bedeutsamkeit der Themenbereiche schließen.

Schüler. Die meisten Codings lassen sich der dritten und vierten Handlungsempfehlung zuordnen. Dies ergibt sich aus der Nähe zum Umsetzungserleben der Schülerschaft. Strukturen zur Einrichtung einer zentralen Koordinationsstelle entziehen sich den Schülern. In die Intensivierung der Fach- und Förderlehrerkooperation und die Veränderung des fest-

gelegten Stundenkontingents pro Förderanbieter und Zielgruppe haben die Kinder und Jugendlichen nur einen geringfügigen Einblick.

Darüber hinaus bleibt bei den Codingzahlen und den entsprechenden Schwerpunkten zu bedenken, dass sich auch die Ausrichtung der Leitfäden auf die Fokussierung der getätigten Aussagen in den qualitativen Interviews ausgewirkt hat.

Nachfolgend werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Daten des evaluierten Systems erläutert. Die Argumentationslinien bei der Ergebnisdarstellung werden der Anschaulichkeit wegen durch wörtliche Zitate aus den qualitativen Daten gestützt. Die Evaluationsbefunde der quantitativen Daten werden ergänzend an passender Stelle eingefügt.

11.2 Handlungsempfehlung 1: Einrichtung einer zentralen Koordinationsstelle

Zur ersten Handlungsempfehlung Einrichtung einer zentralen Koordinationsstelle liegen Informationen von den drei Stakeholdern vor, die einen direkten Bezug zu den konzeptionellen Strukturen dieser Handlungsempfehlung haben (s. Tabelle 9). Ausgehend von der Gesamtcodingzahl pro Evaluationsphase liegt das Hauptaugenmerk dabei auf der zweiten Phase.

Tabelle 9: Codinganzahl für Handlungsempfehlung 1 pro Stakeholder und Evaluationsphase

Stakeholder	MAUSeval I	MAUSeval II	MAUSeval III	MAUSeval IV
Bildungspolitik	5	1	4	7
Bildungsadministration	-	-	30	-
Förderanbieter	-	-	-	-
Schulen: Koordinationskräfte	41	78	-	-
Schulen: Lehrkräfte	-	-	-	-
Schulen: Eltern	-	-	-	-
Förderlehrkräfte	-	-	-	-
Schüler	-	-	-	-
Gesamt	46	79	34	7

Bildungspolitik. Um den Bedürfnissen der Programmdurchführenden im Zuge der Programmausweitung sowie der einhergehenden steigenden Netzwerkarbeit gerecht zu werden, wird im Verlauf von MAUS eine halbe befristete Stelle in der Verwaltung eingerichtet. Ziel dabei ist es, die Programmqualität durch intensive Betreuung der Programmdurchführenden zu sichern bzw. kontinuierlich zu verbessern (Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V033/2012). Die Koordinationsstelle unterstützt und begleitet die teilnehmenden Schulen im bedarfs-

orientierten Dialog und ermöglicht den Austausch der Programmbeteiligten im Rahmen von Netzwerktreffen.

Bildungsadministration. Die Befragten der Bildungsadministration berichten durchweg von der Implementation einer zentralen Koordinationsstelle als Folge der entsprechenden wissenschaftlichen Handlungsempfehlung. Reagiert werden sollte auf Anlaufschwierigkeiten aus Sicht der Programmdurchführenden aufgrund unzureichender städtischer Koordinations- und Kooperationsstrukturen. Das Aufgabengebiet der Koordinationsstelle beziehe sich insbesondere auf Abstimmungs- und Vernetzungsprozesse aller Programmbeteiligten. Es erfolge sowohl programminternes Netzwerken als auch öffentlichkeitswirksames Auftreten. Ziel des MAUS-Kongresses sei es einerseits gewesen, die bereits erfolgten Programmphasen zu resümieren und andererseits sei anvisiert worden, Perspektiven für die Programmfortführung aufzuzeigen und in Zusammenarbeit mit den Durchführenden die Richtung der Weiterentwicklung zu planen sowie ein gemeinsames Leitbild zu generieren. Die inhaltliche Betreuung der Programmdurchführenden, unter anderem im Rahmen von Zielvereinbarungs- und Meilensteingesprächen, führe zu einer klareren Programmstruktur. Außerdem sei die Koordinationsstelle für die Finanzabwicklung innerhalb von MAUS zuständig. Darüber hinaus gehöre die Beschäftigung mit der programmbegleitenden Evaluation zum Aufgabenbereich der Koordination. In diesem Zusammenhang bemängeln zwei Befragte der Bildungsadministration die Kommunikation zwischen Auftraggeber und -nehmer der Evaluation. So sei der Einbezug in den Evaluationsprozess gering gewesen. Es habe weder regelmäßige Feedbackschleifen noch ausreichend Informationen bzgl. etwaiger Zwischenergebnisse gegeben. Die Ausführungen des Evaluationsteams hätten außerdem zu viel Theorie beinhaltet.

Bildungseinrichtung Schulen: MAUS-Koordinationskräfte. Die Befragung der MAUS-Koordinationskräfte an den Schulen während der ersten Programmphase vermittelt ein einheitliches Bild: Planungs- und Organisationsengpässe seien das Resultat eines schlechten städtischen Zeitmanagements. Vor allem die kurzfristige Zusage der Programmteilnahme habe Probleme bereitet.

Nur das MAUS-Projekt hat falsch begonnen. Die Vorgaben das durchzuführen waren sehr, sehr kurzfristig. Das war ein Kraftakt hier diese ganzen Arbeitsgemeinschaften zu stemmen. Wenn man mehr Vorlauf gehabt hätte, . . . besser mit den beteiligten Institutionen absprechen können, auf ihre Bedürfnisse eingehen können und hätten da auch wesentlich flexibler arbeiten können, hätten auch ein längerfristiges Konzept entwickeln können und nicht so ad hoc. Das fand ich also sehr, sehr schade. Ich denke, mit dem nächsten Jahr, im zweiten Jahr wird es besser, auf jeden Fall besser werden. (MAUSeval I, Koordination, Interview 11, Position 36)

Der Informationsfluss und die Kommunikation seitens der Stadt seien wenig zufriedenstellend und zögen organisatorische Unklarheiten nach sich, die mitunter zu Umsetzungsproblemen von MAUS in der Praxis führen würden. Auf dieser Grundlage äußern manche Befragte den Wunsch nach einem längeren Programmvorlauf, nach intensiveren Kooperations- und Koordinationsstrukturen und nach einem stärkeren Einbezug in die Konzeptionsplanung.

Nur, und die Vorgabe ist eine politische Vorgabe ja gewesen, da hätten wir uns gewünscht, . . . dass man uns vielleicht auch mit ins Boot genommen hätte bei dieser Idee und gefragt hätte bei der Durchführung, wie sind die Vorstellungen der Schulen über den Ablauf, . . . das wäre einfacher gewesen. (MAUSeval I, Koordination, Interview 11, Position 55)

Die Interviewstudie in MAUS II, das heißt nach der Implementation der Koordinationsstelle, zeigt, dass ein Teil der neu eingestiegenen Schulen zwar auch von einer kurzfristigen Zusage und damit verbundenen Problemen einer zeitnahen Programmumsetzung berichtet, negative Stimmen zu den allgemeinen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen der Stadt gibt es jedoch nicht. Das Feedback der Schulen spricht zunächst für eine gelungene Implementation und Umsetzung der Koordinationsstelle. So würden sich Organisationsabläufe wie die zeitnahe Integration von Kursangeboten in den Stundenplan oder die Verantwortlichkeit bzgl. des Auf- und Abschließens von Räumlichkeiten während des Ferienkursangebots inzwischen reibungslos gestalten. Die Zusammenarbeit mit dem städtischen Ansprechpartner wird durchweg als zufriedenstellend und unkompliziert beschrieben. Die Kontaktaufnahme erfolge seitens der Schulen je nach Bedarf, die Koordinationsstelle zeige ihrerseits Präsenz, Interesse und Engagement, biete Unterstützung und leiste einen zuverlässigen Informationsfluss. Die Koordinationsstelle sei kompetent und organisiert sowie flexibel und offen bzgl. etwaiger Vorschläge und Wünsche. Während gemeinhin ausschließlich von organisatorischen Aspekten berichtet wird, wird nur vereinzelt darauf verwiesen, dass auch pädagogische und didaktische Anliegen Berücksichtigung fänden. Mitunter wird angemerkt, dass die verlässliche Kooperation personengebunden sei. Das städtische Engagement und die Berücksichtigung von Evaluationsbefunden würden vereinzelt zu einer gesteigerten schulindividuellen Motivation hinsichtlich der Programmumsetzung führen.

Die Koordinationskräfte nennen als Aufgabenbereiche der städtischen Koordinationsstelle die Programmbetreuung in Form von Gesprächen zu Fragen, Möglichkeiten und Problemen sowie das programminterne Netzwerken. Hinsichtlich der Zielvereinbarungsgespräche zeigt sich, dass etwa zwei Dritteln der Schulen im Interview die getroffenen Vereinbarungen präsent sind, während drei Schulen ad hoc keine Angaben zu den in den Zielvereinbarungen festgehaltenen Abmachungen machen können. Zudem weisen zwei der Schulen darauf hin,

dass mitunter Ziele festgehalten worden seien, die persönlich als kaum realisierbar bzw. also nicht sinnvoll erachtet würden. Die von der Koordinationsstelle organisierten Netzwerkveranstaltungen werden von den Interviewpartnern vor allem wegen des Austauschs der Schulen untereinander und wegen des Austauschs mit den Förderanbietern als gewinnbringend empfunden. Zudem werde die Gelegenheit vom Programminitiator genutzt, um Neuigkeiten und Veränderungen mitzuteilen. Gemeinhin geben die Koordinationskräfte an, überwiegend von dem Austausch und weniger von den integrierten Vorträgen und Impulsen zu profitieren. So wird vereinzelt bemängelt, es gebe häufig Wiederholungen bzgl. programmrelevanter Strukturen (beispielsweise die Schülerzuweisung). Vereinzelt werden die integrierten Vorträge als Zumutung empfunden. Gleichermäßen beklagt diese Schule, dass es wünschenswert wäre, wenn ein Austausch zwischen MAUS-Koordinatoren stattfände, eine entsprechende Plattform allerdings fehle.

Die Einrichtung einer städtischen Koordinationsstelle als Folge der von den Schulen formulierten Schwierigkeiten bei der Programmimplementation und der daraus resultierenden wissenschaftlichen Handlungsempfehlung, erfolgt mit dem Bestreben, die Programmqualität nachhaltig zu sichern. Die positive Rückmeldung der Programmdurchführenden spricht zunächst für eine gelungene Umsetzung der zentralen Koordination. In den Schulinterviews wird jedoch offengelegt, dass die in den Zielvereinbarungsgesprächen getroffenen Beschlüsse etwa einem Drittel der Schulen nicht präsent ist. Darüber hinaus wird deutlich, dass mitunter subjektiv unrealistische bzw. wenig sinnvolle Ziele festgehalten und unterzeichnet werden.

11.3 Handlungsempfehlung 2: Intensivierung der Fach- und Förderlehrerkooperation

Abgesehen von der Akteursgruppe der Eltern liegen von allen Stakeholdern Beiträge zu dem Themenkomplex Intensivierung der Fach- und Förderlehrerkooperation vor (s. Tabelle 10). Mit einer Gesamtcodingzahl von 217 liegen bei den Koordinationskräften aufgrund der Dokumentenfülle am meisten Codings vor, gefolgt von den Hauptakteuren dieser Kategorie, den Förderlehrkräften (159 Codings) und den Lehrkräften (133 Codings). Die Fokussierung auf die dritte Evaluationsphase kann durch die Datenfülle innerhalb dieses Zeitraums erklärt werden.

Tabelle 10: Codinganzahl für Handlungsempfehlung 2 pro Stakeholder und Evaluationsphase

Stakeholder	MAUSeval I	MAUSeval II	MAUSeval III	MAUSeval IV
Bildungspolitik	5	4	5	3
Bildungsadministration	-	-	24	-
Förderanbieter	-	-	19	-
Schulen: Koordinationskräfte	31	164	22	-
Schulen: Lehrkräfte	-	-	133	-
Schulen: Eltern	-	-	-	-
Förderlehrkräfte	-	-	159	-
Schüler	-	-	21	-
Gesamt	36	168	383	3

Bei den Förderlehrkräften sind darüber hinaus Informationen zu Kooperationsstrukturen zwischen schulischen und externen Lehrbeauftragten aus einer quantitativen Befragung im Rahmen von MAUSeval I und III vorhanden.

Bildungspolitik. Alle Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim (Nr. 401/2008, Nr. 301/2010, Nr. V033/2012 und Nr. V069/2014) sehen die freiwillige Teilnahme sowie die erklärte Übereinstimmung mit den MAUS-Zielen der Schulen vor. Ab der zweiten Programmphase erfolgt letzteres im Rahmen von Zielvereinbarungsgesprächen zwischen dem Programm-Initiator und den Schulen. Die Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 401/2008 betont, die Bewerbung und damit die Entscheidung zur MAUS-Teilnahme muss vom Lehrerkollegium, insbesondere von den Klassenlehrern, unterstützt und mitgetragen werden. Dies scheint insbesondere deshalb sinnvoll, da der Bildungspartner mit dem höchsten Stundenkontingent eine Förderung in Kleingruppen in den Kernfächern in enger Abstimmung mit dem Fachlehrer anbietet (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 401/2008, Nr. 301/2010, Nr. V033/2012 und Nr. V069/2014). Darüber hinaus soll laut Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V033/2012 zwischen Schulen und Bildungspartnern beispielsweise die inhaltliche Verzahnung von MAUS- und Schulunterricht festgelegt werden. Während partizipierende Schulen im Falle einer erneuten Bewerbung in der zweiten und dritten Programmphase gesetzt waren, ist dies in der vierten Phase nicht der Fall.

Bildungsadministration. Die Kooperation zwischen Förderlehrern und Schulakteuren wird von der Verwaltung im Rahmen der Befragung in MAUSeval III als bedeutsamer Themenkomplex, der seit MAUSeval I eine Rolle spielte, wahrgenommen. Die entsprechende Handlungsempfehlung habe bisher nicht vollumfänglich umgesetzt werden können, es werde jedoch an einer Modifizierung der Kooperationsstrukturen gearbeitet. Dabei besteht bei den Befragten Einigkeit darüber, dass die Wichtigkeit einer intensivierten Kooperation den Schulen erläutert werden könne und systematische Strukturen empfohlen werden könnten, die

Verantwortung der Umsetzung liege jedoch bei den Schulen und den Förderanbietern. Auch im vierten Konzeptionstreffen betont die Administration die Chancen einer Intensivierung der Kommunikations- und Kooperationsstrukturen. Vereinzelt wird bei der Interviewstudie in diesem Kontext die Frage aufgeworfen, ob feste Modellvorgaben kontraproduktiv seien. Stattdessen weisen die Befragten auf das Instrument der Zielvereinbarungen zwischen Verwaltung und Schulen hin. Neben den Konzeptionstreffen werde der Versuch unternommen, die Kommunikation und Kooperation zwischen dem Fach- und Förderpersonal über Zielvereinbarungs- und Meilensteingespräche zu steuern und somit die Förderung stärker zu strukturieren. Als Begründung wird vereinzelt erläutert, „dass Schulen mit dieser Freiheit, die ihnen über MAUS möglich ist – also sie kriegen Geld und können dann kooperieren und sollen Schüler fördern, wie, das können sie vor Ort selber entscheiden – nur begrenzt umgehen können“ (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 04, Position 32). Im Hospitationsprotokoll der Zielvereinbarungsgespräche wird vom Evaluator angeraten, die Vereinbarungen mit einem verbindlichen Charakter zu versehen. Die Richtung einer angemessenen Programmumsetzung soll vom Programmträger für die Schulen einheitlich vorgegeben werden. Die Bereitschaft der Schulen zu strukturellen Änderungen kann möglicherweise durch eine stärkere Einbindung schulspezifischer Bedarfslagen erhöht werden. Es besteht die Möglichkeit, schulindividuelle Wünsche an die Umsetzung festgelegter Kooperationskriterien zu koppeln. Darüber hinaus soll in der Bewerbungsphase das Schulengagement jeweils erneut geprüft werden, statt partizipierenden Schulen eine erneute Teilnahme zu garantieren.

Bei den Befragten in MAUSeval III besteht Konsens darüber, dass Kooperations- und Kommunikationswege angeraten, nicht jedoch vorgeschrieben werden könnten. Vereinzelt wird auf die Schwierigkeit der Handlungsempfehlung, sich an die Praxisakteure und nicht an die Verwaltung zu richten, hingewiesen. Der Programmträger sei daher auf das Engagement und die Ressourcen von Schulen und Förderanbietern angewiesen. Schulen und Förderanbieter müssten die Strukturen für eine systematischere Kommunikation und Kooperation ihres Personals gemeinsam entwickeln und selbstständig umsetzen. Dazu gehöre auch, Austauschzeiten mit dem betreffenden Personal zu besprechen bzw. auszuhandeln. Solange keine Unterstützung von Landesseite erfolge, habe die Administration auf die Kooperationsstrukturen wenig Einfluss.

Aber es ist schwer etwas, das wir vorschreiben können, weil die Schulen dieses Programm inhaltlich sehr selbstständig umsetzen und wir auch nicht über die Lehrerressourcen verfügen. Also wir können schlecht sagen, dieser Lehrer muss zwei Stunden die Woche mit diesem, mit dieser Förderkraft sprechen. Wir probieren, das

über Zielvereinbarungen mit zu verankern. Zu sagen, das ist wichtig. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 02, Position 32)

Vereinzelt wird erläutert, die Verwaltung habe keine geeigneten Mittel, sofern keine Kooperation stattfindet. Die Bedeutung von Absprachen zwischen den Fach- und Förderlehrern müsse daher stärker auf die Einsicht der Schulen und Förderanbieter setzen.

Allgemein sieht sich der Programmträger mehrheitlich auf einem guten Weg. Dies zeige sich einerseits in der Zufriedenheit bzgl. der Kommunikations- und Kooperationsstrukturen in der Praxis und andererseits darin, dass der Austausch an einigen Schulen gut funktioniere.

Auch diese Kommunikation mit Fach- und Förderlehrern ähneln sehen die Schulen sehr, sehr unterschiedlich, weil's auch an den Schulen ganz, ganz unterschiedlich läuft. Es gibt Schulen, da läuft es sehr gut. Es gibt Schulen, da läuft es nicht so gut, aber es ist für die Schulen trotzdem in Ordnung. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 01, Position 139)

Der Prozess gegenseitigen Lernens werde von der Verwaltung beispielsweise durch Auftaktveranstaltungen unterstützt. Im Einzelfall wird die Ansicht vertreten, das Potenzial von MAUS sei von den Schulen zum Teil nicht erkannt worden. Statt den enormen Zugewinn des Programms zu sehen, werde primär der damit verbundene Aufwand der Koordination und Kooperation wahrgenommen.

Die Dokumentation des MAUS-Kongresses zeigt, dass die Experten teilweise unterschiedliche Ansichten hinsichtlich der Kommunikations- und Kooperationsstrukturen vertreten. Sie münden jedoch in der übereinstimmenden Haltung, dass institutionalisierte Strukturen für eine personenunabhängige Programmverfestigung bedeutsam sind.

Bildungseinrichtung Förderanbieter. Der Versuch, im Rahmen der Konzeptionstreffen in MAUSeval III gemeinsam mit den Programmbeteiligten ein konkretes Kooperationsmodell zu generieren, gelingt nicht. Die Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung eines Kooperationsmodells wird kaum wahrgenommen, da das bestehende Kooperationsgefüge von den Schulen und Förderanbietern größtenteils als positiv und reibungslos empfunden wird. Die Kommunikations- und Kooperationswege hätten sich im Laufe der Programmphasen verselbstständigt und MAUS sei als fester Bestandteil an den Schulen etabliert. Dabei wird die erlebte Zufriedenheit vorwiegend an tragfähigen Koordinationsstrukturen festgemacht. Ein Blick auf die pädagogisch-inhaltliche Ebene gelingt kaum. Es bestehe der Wunsch, den Status Quo beizubehalten. Entsprechend werden nur wenige konstruktive Ansätze zur Veränderung formuliert.

Dem Vorschlag von Schulseite, die Kooperation durch gemeinsame Treffen zu Beginn eines jeden Schuljahres voranzutreiben, wird von den Förderanbietern eine potenzielle Überforderung der Dozierenden entgegengehalten. Die zeitlichen Ressourcen seien für einen intensiven Austausch zwischen Fach- und Förderpersonal nicht gegeben. Intensivierte Kooperationsstrukturen seien nicht auf einer verpflichtenden Basis möglich bzw. eine Intensivierung erfordere eine zusätzliche Vergütung der Dozierenden. Die Förderanbieter sehen zudem mitunter Schwierigkeiten bzgl. der lehrerseitigen Bereitschaft, die Kooperationsintensität zu erhöhen. Ein Förderanbieter betont, es sei ein intensiver Austausch vorhanden, sofern dieser gewünscht werde, notwendig sei und sinnvoll erscheine. Die Entscheidung über die Austauschstrukturen erfolge im Einzelfall. Mitunter wird auch darauf verwiesen, es werde generell ein ausreichender Informationsaustausch betrieben. Dass dies zum Teil nicht der Fall ist, zeigen die Evaluationsergebnisse.

Bildungseinrichtung Schulen: MAUS-Koordinationskräfte. Die erste Befragung der Koordinationskräfte im Rahmen der Pilotphase zeigt, dass ein Austausch auf Organisationsebene mit den Förderlehrkräften an den Schulen flächendeckend bedeutsam ist und größtenteils erfolgt. Ein inhaltlicher Austausch wird weit weniger häufig berichtet bzw. es bleibt unklar, in welcher Intensität und Tiefe ein solcher Austausch betrieben wird. „Wir kriegen auch immer Rückmeldung von den jeweiligen Dozenten, Referenten, die auch zu uns kommen, es ist ein reger Austausch“ (MAUSeval I, Koordination, Interview 04, Position 79). Vereinzelt besteht die Ansicht, der Austausch zwischen Fach- und Förderpersonal sei ausbaufähig.

Klar, es gibt immer mal wieder Kontakte . . . zwischen [Name des Förderanbieters]-Kollegen und den eigenen Kollegen, aber ich meine, die haben, natürlich haben die auch den Kontakt gesucht, um zu wissen: ‚Was sollen wir denn da machen, wo stehen die‘. Ja, das ist klar. Aber das müsste man sicherlich auch immer wieder erneuern und vertiefen, ja. (MAUSeval I, Koordination, Interview 09, Position 68)

Von einem systematischen Austausch mittels eines Kursbuches wird nur vereinzelt berichtet. Generell erfolge die Kooperation zwischen Schul- und Förderpersonal meist per Mail oder im persönlichen Gespräch.

Mehrere Befragte berichten, die Förderlehrer hätten ihrerseits Kontakt zum Fachpersonal gesucht bzw. würden Bereitschaft zur Kooperation zeigen.

Eine erste Anfrage habe ich jetzt erhalten, die Kollegin aus [Name des Förderkurses] würde gerne mit den Klassenlehrerinnen sprechen und das fand ich auch eine gute Sache, dass es auch von dieser Seite her kam und da werden die ersten Kontakte schon geknüpft. Denn das habe ich schon mit der Vernetzung, nicht dass das Projekt neben der Schule steht, sondern dass das Projekt versucht, sich mit dem Schulalltag und mit

den Menschen, die hier arbeiten, auch zu verweben, dass da Beziehungen entstehen. (MAUSeval I, Koordination, Interview 06, Position 76)

Ergänzend wird vereinzelt hinzugefügt, auch die schulischen Lehrkräfte würden nach Aufforderung Bereitschaft zum Austausch zeigen. Ein Befragter verweist auf den sich daraus ergebenden Mehraufwand für die Lehrerschaft. Schwierig für einen Austausch seien unterschiedliche Arbeitszeiten der schulischen und der externen Lehrkräfte. Damit in Zusammenhang steht im Einzelfall der Wunsch nach Angeboten im Sinne der äußeren Differenzierung.

Mitunter werden Schwierigkeiten durch einen vorab ungenügenden Austausch zwischen Schul- und Förderlehrkräften erläutert.

Und da haben wir uns eigentlich alle viel von erwartet . . . Und die Klassenlehrer und die [Name der Förderlehrkraft] . . . – die sicherlich hervorragend sind – die haben dann zehn Minuten Zeit sich kurz mit den Klassenlehrern zu besprechen . . . Und da war der Austausch schlecht und die [Name der Förderlehrkraft], die da ausgesucht wurden, waren für uns auch ungeeignet . . . Das hätte man im Vorfeld, wenn man mehr Zeit gehabt hätte, hätte man das rausfiltern können von unserer Seite. (MAUSeval I, Koordination, Interview 10, Position 17-26)

Die Bedeutsamkeit eines Austauschs betont knapp die Hälfte der Schulen. „Da muss man aufpassen, dass man das Ganze, denn wenn es von den Lehrern nicht unterstützt wird, dann kann auch schnell sein, dass man merkt ‚Na ja so viel hat es auch nicht gebracht‘. Das ist unsere Erfahrung“ (MAUSeval I, Koordination, Interview 02, Position 171).

Die qualitativen Interviews im Rahmen der zweiten Programmphase zeigen hinsichtlich der Kooperation mit den Förderlehrern kaum Unterschiede zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt. Daher werden die Befunde zusammengezogen. Die Koordinationskraft – in mehreren Fällen die Schulleitung – stehe häufig als Ansprechpartner bzgl. etwaiger organisatorischer Anliegen zur Verfügung. Das Förderpersonal werde zumeist durch die Koordinationskraft in Empfang genommen und in die Arbeit eingeführt. Die Koordinationskraft sei außerdem für die Betreuung der Förderlehrer vordergründig auf organisatorischer Ebene zuständig. Ein Austausch erfolge entweder persönlich, per Mail oder über Kursmappen. In Ausnahmefällen wird berichtet, das Sekretariat fungiere als Zwischeninstanz. Die Koordinationskraft sei hauptsächlich Ansprechpartner bzgl. Schulregeln, der Kontaktdaten des Kollegiums, der Schüleranwesenheit, Terminen und Terminänderungen sowie Problemen. Im Vordergrund stünden dabei Disziplinprobleme und fehlende Schüler. Vereinzelt wird die Bedeutsamkeit eines vernetzten Vorabaustauschs erläutert.

Also zwischen mir und den Kursleitern ist auch immer noch mal halt wichtig zu Beginn der- also egal von welchem Kurs, dass man halt wirklich nochmal sagt, wenn es Probleme gibt, dass man sich eben hier an die Schulleitung wenden kann und dass das ganz klar ist, dass man von vornherein klare Regeln für den Ablauf stellt, dass die Schüler wissen, das ist zwar keine Schule, aber das ist so was Ähnliches und da muss man sich an Regeln halten. Also dass man also sich die nötige Autorität bei den Schülern verschafft, damit da auch was bei rauskommt. (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 06, Position 101)

Die von Schule zu Schule unterschiedliche Intensität des Kennenlernens, der Einführung und des Austauschs verdeutlichen die folgenden zwei Zitate.

Dass man die Kollegen auch nicht vorher kennengelernt hat, es auch kein Gespräch gab, die wurden einfach geschickt und das ist dann schwierig, ja? Weil es muss ja irgendwo passen . . . Und die haben auch selber recht wenig Kontakt zu uns gesucht. (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 02, Position 94-95)

Dann kommen die manchmal in den Unterricht, und das ist eine sehr, sehr intensive Vorplanung, weil ich möchte, dass wenn die hierherkommen, dass die sich ihrer Sache ganz sicher sind, dass sie das Gebäude kennen, dass sie das Kollegium kennen, dass die wissen, wer hier ihre zuständigen Ansprechpartner sind. Und das ist wie gesagt aufwendig, weil ich das mit jedem persönlich mache. Ich möchte jeden der Dozenten genau kennen und wissen, wer unsere Schüler unterrichtet. (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 09, Position 15)

Mitunter würden die Informationen an die entsprechenden Lehrer des Kollegiums weitergeleitet. Teilweise sehe sich die Koordinationskraft daher als Vermittlungsinstanz zwischen Förderlehrern und schulischen Lehrkräften. Die Koordinationskräfte geben darüber hinaus an, mitunter Ansprechpartner von Freizeit- und Ferienkursen sowie Kursen außerhalb des Unterrichts zu sein. Zum Teil würden sie auch Förderkurse betreuen. Etwa die Hälfte der Befragten berichtet von einem jeweils festen Ansprechpartner aus dem Kollegium für die einzelnen Förderlehrer. In welcher Intensität die Kooperation erfolge, sei personenabhängig. Das Engagement und die Kapazität sowohl der Förderlehrer als auch der Lehrer seien bedeutsam. Während manche Interviewpartner von einem regelmäßigen inhaltlichen Austausch zwischen dem Förder- und dem Fachlehrer berichten, scheint der Austausch an zwei anderen Schulen eher gering zu sein. Gespräche seien nur bei aufkommenden Problemen notwendig bzw. vereinzelt würden die Schüler die Förderlehrer unterrichtsnaher Kurse über den inhaltlichen Stand informieren. Die Art und Weise des Austauschs – ob persönlich, per Mail oder über Kursmappen – variiert laut Angaben der Befragten. Ein reger Austausch bzw. eine enge Vernetzung sei bei Kursen, die in den Unterricht integriert seien (und teils im Teamteaching durchgeführt würden) oder nach dem Drehtürmodell erfolgen würden, vorhanden. Das vereinzelt angemerkte Problem eines erschwerten persönlichen Austauschs durch unterschiedliche Arbeitszeiten des Fach- und Förderpersonals könne so umgangen

werden. Mitunter gebe es eine Schulveranstaltung zu Schuljahresbeginn für alle externen Kräfte, um Vernetzungen herzustellen.

Unabhängig davon, ob ein inhaltlicher Austausch über die Koordinationskraft oder das entsprechende Fachpersonal erfolgt, stehen folgende Themen dabei im Fokus: Bedeutsam sei vor allen Dingen die Absprache der Förderinhalte und des Leistungsstandes der Schüler bzw. der Schülerbedarfe. Dadurch könne eine Verzahnung des Schul- und des Förderunterrichts erfolgen. Besonders beim Teamteaching sei eine enge Zusammenarbeit von Lehr- und Förderlehrkraft gegeben. Ein inhaltlicher Austausch ergebe sich auch über die Rückmeldungen des Förderpersonals. Vereinzelt wird angegeben, dass eine Rückmeldung zu Stundeninhalten von den Förderlehrern noch nicht durchgängig erfolge. Für den inhaltlichen Austausch würden sich entweder Kursbücher, Mails oder Tür- und Angelgespräche eignen. In welcher Intensität der Austausch und entsprechend die Verkopplung der Unterrichtseinheiten erfolgt, lässt sich aus den Aussagen nicht durchgängig extrahieren. Es wird jedoch angenommen, dass es Schwankungen zwischen den einzelnen Schulen gibt. Während manche Schulen ein gutes Engagement zur Weiterentwicklung zeigen, wird dies bei anderen Interviews nicht deutlich. Hinsichtlich der schulseitigen Bereitschaft, Zeit für die Kooperation mit dem Förderpersonal aufzuwenden, zeigen sich jedenfalls erhebliche Unterschiede zwischen den Schulen. Der zeitliche Mehraufwand wird von einigen Interviewpartnern festgestellt. Während das Kollegium mancher Schulen nichtsdestotrotz zusätzliche Zeit für den Austausch aufbringt, sind andere Schulen weit weniger kooperativ. Neben dem Alltagsgeschäft sei nicht mehr Austausch machbar. Auch wird mitunter nicht geprüft, ob anvisierte Kooperationsstrukturen umgesetzt werden und funktionieren.

Und wir hatten vereinbart, dass wir die Kommunikation zwischen Förder- und Lehrkräften noch verbessern. Was in der Richtung passiert ist, kann ich aber im Moment nicht sagen, weil ich das nicht überwacht habe. Und auch gar nicht alles überwachen kann, also irgendwo ist mal gut mit Kontrolletti. (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 07, Position 77)

Andere Schulen geben an, es sei gelungen, gezieltere und verbindlichere Austauschstrukturen zu schaffen.

Bei unseren Kindern fehlt es ja hauptsächlich immer an der Basis, sei es in Mathe, so auch in Deutsch. So, und das haben wir früher immer den Förderlehrern nur gesagt, also Satzarten, Wortarten, Satzbildung, das ist eigentlich etwas, was man immer bei uns machen kann . . . Daran haben sie sich auch gehalten, von daher, es lief für unsere Begriffe damals eigentlich sehr gut. Aber jetzt machen wir das praktisch noch gezielter. Jetzt legen wir uns auf einen Monat fest, die Förderlehrerin erfährt zum Beispiel in Deutsch, welcher Aufsatz geschrieben wird in diesem Monat, . . . sodass sie dann noch gezielter arbeiten kann. Und was jetzt eben neu hinzukommt oder

intensiver dazukommt, . . . dass sie direkt aufschreibt, was ihr aufgefallen ist, was war positiv, was war negativ, wie sich die Kinder entwickelt haben . . . und das war früher halt sehr allgemein gehalten. (MAUSeval II, MZP I, Koordination, Interview 09, Position 29)

Dies sei einerseits bedeutsam, um die Qualität des Förderprogramms zu sichern, und andererseits sehe man sich in der Verantwortung, das Förderpersonal zu begleiten.

Und das heißt für uns auch wieder, es ist ein erhöhter Aufwand, also wir lassen nicht irgendwo irgendwelche Kurse laufen und gucken, wie viele Schüler da sind, sondern, also wollen wir auch dem Kursleiter zur Seite stehen irgendwo und auch Gesprächspartner da sein und ich denke, wir müssen ganz arg gucken, dass die Qualität gesichert ist. (MAUSeval II, MZP I, Koordination, Interview 03, Position 87)

Wichtig für die Bereitschaft zur Kooperation scheint der subjektiv wahrgenommene Mehrwert eines Austauschs zu sein. Austauschbereite Kollegen betonen die vielfältigen Möglichkeiten von MAUS für die Kinder. Im Vordergrund steht laut den Befragten die unmittelbare Verkopplung des Förderunterrichts mit dem Schulunterricht. Durch gelungene Kommunikationsstrukturen könne der Unterrichtsstoff passend ergänzt werden. Wenn kein Austausch stattfindet, komme es zu Reibungsverlusten bzw. Unstimmigkeiten. Dies schmälere einerseits den Nutzen der Kurse und rufe andererseits ggf. Frustrationen bei den teilnehmenden Schülern hervor.

Was ich halt wichtig finde, ist schon eine genaue Absprache und wenn die nicht vorhanden ist, dann macht das der Dozent ein kleines bisschen anders wie es die Schüler gewohnt sind, ja. Und schon ist es für die Schüler was ganz anderes, ja. Und wenn man das halt abspricht . . . und der macht das genauso und dann ist das für die Schüler logisch und dann blicken sie auch durch, ja. Und wenn halt diese Absprache nicht funktioniert oder nicht intensiv genug ist, dann gibt es da, sagen wir mal, Reibungsverluste halt. (MAUSeval II, MZP I, Koordination, Interview 02, Position 96)

Demgegenüber stehen ein paar Interviewpartner, die keinen Mehrwert im Austausch sehen bzw. Kontakt nur bei Disziplinschwierigkeiten und zur Kontrolle der regelmäßigen Schüleranwesenheit als notwendig erachten. MAUS sei als Zusatzangebot unterrichtsbegleitend und erfordere daher keine regelmäßigen Absprachen.

Die Koordinationskräfte zeigen sich mehrheitlich zufrieden mit den bestehenden Kommunikationsstrukturen. Dabei scheint die Intensität des Austauschs keine Rolle zu spielen. Vereinzelt wird angemerkt, ein im Austausch stehendes, strukturiertes System entstehe durch längerfristige Teilnahme der Förderlehrkräfte automatisch.

Im Rahmen der Konzeptionstreffen während der dritten Programmphase rückt unter anderem die Intensivierung der Fach- und Förderlehrerkooperation ausgehend von den bisherigen

Evaluationsbefunden in den Fokus. Die Beteiligten der Schulen zeigen sich äußerst zurückhaltend. Über die Programmlaufzeit hinweg hätten sich reibungslose Kooperations- und Kommunikationsstrukturen etabliert und es bestehe der Wunsch, die vorhandenen Strukturen beizubehalten. Die Koordinationskräfte beziehen sich vorwiegend auf funktionierende Verwaltungsstrukturen. Eine Fokustumlenkung der Beteiligten von formal-strukturellen hin zu pädagogisch-inhaltlichen Aspekten gelingt kaum. Die subjektiv zufriedenstellenden Strukturen werden als eine denkbare Erklärung dafür verstanden, warum die Bereitschaft zu Veränderungen im Sinne möglicher Verbesserungen weitestgehend nicht vorhanden ist. Infolgedessen bleibt eine gemeinsame Genese zur Institutionalisierung eines konkreten pädagogisch-inhaltlichen Kooperationskonzepts größtenteils aus. Die Schulen verweisen außerdem auf den mit organisatorischen Belangen zusammenhängenden erhöhten Zeitaufwand. Dieser erschwere auch enge Absprachen zwischen Fach- und Förderlehrkräften bei einer potenziellen Kursumsetzung nach dem Prinzip der äußeren Differenzierung. Konstruktive Änderungs- und Optimierungsideen werden vereinzelt formuliert und beziehen sich unter anderem auf eine katalogisierte Zusammenstellung schulindividueller Kooperationsstrukturen. Dies könne einerseits neuen Schulen mögliche Kooperationswege aufzeigen und andererseits bereits partizipierenden Schulen neue Anregungen geben. Die Frage nach der Bereitschaft, zwei Kooperationsmodelle bewusst über eine festgelegte Zeitspanne hinweg auszuprobieren und deren Angemessenheit für die Einzelschule zu prüfen, bleibt unbeantwortet. Adäquate Rahmenbedingungen für eine intensivierete Zusammenarbeit sind laut Schulen insbesondere die langjährige Teilnahme des Förderpersonals und die Einbindung von MAUS in Ganztagschulen. Vorgeschlagen wird darüber hinaus ein gemeinsames Treffen des Schul- und Förderpersonals zu Beginn eines jeden Schuljahres.

Bildungseinrichtung Schulen: Lehrkräfte. Im Rahmen von MAUSeval III werden an vier sog. good practice-Schulen Lehrkräfte zu ihrer Kooperation mit den Förderlehrkräften und damit zusammenhängenden Vorstellungen und Erwartungen befragt. Es wird von unterschiedlichen Kooperationsstrukturen berichtet, die sich jedoch schulintern unabhängig von der Kursart (Förder- oder Freizeitkurs) häufig gleichen. Während die Lehrer einer Schule angeben, es sei sowohl ein Austausch auf Inhalts- als auch auf Organisationsebene gegeben, verneinen die Lehrer einer anderen Schule inhaltlichen und organisatorischen Austausch gänzlich. Dieser werde zentral durch die Schulleitung gesteuert. „Es findet ja außerhalb meines, meines Arbeitsfelds statt“ (MAUSeval III, Lehrkraft, Freizeitkurs, Interview 10, Position 132). Die befragten Lehrkräfte der zwei anderen Schulen betreiben einen Austausch innerhalb dieser zwei Extreme. Dabei zeigt das Kollegium einer Schule einen eher regen Austausch mit den

Förderlehrkräften, das Kollegium der anderen Schule einen eher geringen Kontakt mit dem Förderpersonal.

Die Kooperationsintensität variiert von Kurs zu Kurs. Sie ist insbesondere an zwei Schulen in den förderspezifischen Kursen bzgl. des Kursinhalts hoch. Die Lehrkräfte, deren Schüler einen freizeitorientierten Kurs besuchen, berichten hingegen kaum von einem inhaltlichen Austausch. Ein inhaltlicher Austausch beziehe sich zunächst auf Wünsche und Erwartungen der Lehrer sowie auf Möglichkeiten des jeweiligen MAUS-Kurses. Es erfolge die Kursplanung, ebenso finde ein Austausch über den Kursablauf und die Fördermaterialien statt. Schülerbedarfe würden den Förderlehrkräften mitunter mitgeteilt und Kursfeedback werde regelmäßig gegeben. Der inhaltliche Austausch bzw. die inhaltliche Begleitung sei vor allem aufgrund der besseren Schülerkenntnis und der Berufserfahrung der Lehrkräfte bedeutsam. „Meine Erfahrung . . . gebe ich einfach so weiter . . . Das sind Tipps, die, die ich nur aus der Erfahrung geben kann . . . das ist einfach ein Erfahrungswert“ (MAUSeval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 06, Position 120).

Weil da ist es natürlich so, dass ich ja die Schüler auch besser kenne . . . also insofern schon verzahnt, also und da denke ich, ist es auch immer wichtig, solche Dinge gemeinsam zu machen, dass man zumindest als Lehrer dabei ist und dann auch die Schüler begleitet, weil man die Schüler ja dann auch einfach besser kennt und an manchen Stellen ist es dann ja schon von Vorteil, wenn man dann sagen kann, oder da einfach dann auch noch so ein bisschen mitwirken kann. (MAUSeval III, Lehrkraft, Freizeitkurs, Interview 26, Position 164)

Mitunter wird berichtet, der Austausch verfestige sich mit der Zeit nicht nur, er gestalte sich zugleich zunehmend leichter.

Und dann hat sie natürlich da auch entsprechend ihren Fundus schon, von daher gesehen ist es natürlich ein bisschen intensiver geworden mit dem Kontakt oder es geht auch schneller, sagen wir mal, als wenn man das erste Mal jemandem das dann erklären muss. (MAUSeval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 30, Position 73)

An anderen Schulen wird die (notwendige) Selbstständigkeit der Dozierenden betont. Dies dokumentieren folgende Zitate: „Wir haben eigentlich nur vorher einfach kurz abgestimmt, dass es einfach was Kreatives sein soll. Mehr haben wir nicht abgestimmt und da hab ich ihr dann freie Hand gelassen“ (MAUSeval III, Lehrkraft, Freizeitkurs, Interview 19, Position 34) und „Das Kursprogramm . . . überlässt man den Dozenten jeweils . . . Was [Name des Förderkurses] anbelangt, da fehlt uns auch die Kompetenz sage ich jetzt mal, das richtig beurteilen zu können“ (MAUSeval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 22, Position 127-128).

Nach Bedarf würden Informationen über die Schüler ausgetauscht. Häufig werde zudem über Disziplin- bzw. Verhaltensschwierigkeiten gesprochen. Bzgl. eines organisatorischen Austauschs stehe die Prüfung der Schüleranwesenheit im Kurs im Vordergrund.

Ein Austausch jedweder Art erfolge entweder per Mail bzw. per handschriftlicher Notiz oder telefonisch bzw. im persönlichen Gespräch. Überwiegend laufe die Kooperation auf informellem Weg.

Die Einbindung der Dozierenden variiert je nach Förderlehrer und Schule. So seien die Förderlehrer zum Teil gut integriert, mitunter bestünden kaum Vernetzungen. „Die kommen ja sozusagen als Marsmännchen an die Schule . . . Die haben keinen, wirklich keinen Kontakt zu den anderen Lehrern“ (MAUSeval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 21, Position 138). Eine Lehrkraft hebt hervor, dass die Kooperationsbereitschaft und die entsprechende Kooperationsintensität sowohl auf Lehrer- als auch auf Dozentenseite stark personenabhängig seien. „Es ist halt unterschiedlich von Dozent zu Dozent, manche die melden sich schon sehr frühzeitig und wollen sich informieren und Räume kennen lernen, manche kommen erst zum ersten Termin“ (MAUSeval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 30, Position 23).

Es gibt einige Lehrer, die ja das auch total gut finden, aber wie gesagt, bei manchen habe ich so das Gefühl: ‚Na ja, das ist für mich ja bloß eine Zusatzbelastung, wo ich mich jetzt drum kümmern muss‘ . . . Ja, würde vielleicht sagen, das ist fast so fifty-fifty. (MAUSeval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 30, Position 169)

Rudimentäre Austauschprozesse werden mithin mit fehlenden zeitlichen Kapazitäten begründet. „Warum das schief läuft, ist sicherlich auch eine Frage der, wieder der Zeit“ (MAUSeval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 21, Position 113). Während ein fehlender bzw. geringer Austausch zwischen dem Fach- und Förderpersonal aufgrund der potenziellen Zusatzbelastung von den Lehrkräften einerseits positiv gesehen wird, besteht mitunter andererseits ein Bewusstsein über die Bedeutsamkeit der Kooperation.

Ich mein, das, einerseits verbucht man das natürlich auch als ‚Ist okay, bin ich froh, wenn jemand eigenständig schafft, habe ich nicht noch mit jemandem zu kooperieren‘. Muss man ganz ehrlich sagen. Andererseits sind halt dann, wenn so was nicht glatt läuft, ist es immer doof, weil man dann Scherben irgendwie kitten muss. (MAUSeval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 14, Position 73)

Wie wichtig die subjektive Bedeutsamkeit eines Austauschs zwischen Fach- und Förderpersonal ist, wird gelegentlich deutlich.

Für mich ist nichts belastend, was Sinn macht . . . sobald das Sinn macht und und stimmt und greift, wie jetzt diese Vorbereitung mit [Name der Förderlehrkraft] ist das absolut für mich überhaupt nicht belastend. Da kann ich auch noch länger sitzen

bleiben, das spielt überhaupt keine Rolle. (MAUSeval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 06, Position 180)

Die Lehrkräfte der Schule, die nicht in die Kooperationsstrukturen eingebunden sind, äußern Unsicherheiten bzgl. einer Kooperation mit den Dozierenden. Es sei unklar, welche Strukturen von Seiten des Programmträgers gedacht seien bzw. ob es überhaupt ein konkretes Konzept gebe. Die Befragten wissen nicht, ob ein Mitspracherecht der Lehrer möglich bzw. erwünscht sei. Vereinzelt hätten fehlende Austauschprozesse bei Kursschwierigkeiten ein frühzeitiges Intervenieren der Lehrkraft verhindert und Kursabmeldungen zur Folge gehabt.

„Ich glaube, die Hauptknackfrage ist immer diese Koordination, Kooperation, die ich halt auch schwierig, als schwierig empfinde, wenn, wenn da ein System nicht klar strukturiert ist“ (MAUSeval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 14, Position 191). Das Programm sei konzeptuell zu wenig untermauert und das Förderangebot weise zu wenige Verknüpfungen zum Schulunterricht auf. An zwei Schulen besteht dementsprechend der Wunsch nach Orientierung in Form einer städtischen Vorgabe. Chancen und mögliche Erträge potenzieller Austauschprozesse formuliert ein Großteil der Befragten. Nur eine Schule weicht mit zwei desinteressierten bzw. distanzierten Stimmen bzgl. einer Kooperationsintensivierung ab.

Man kann sich auch zu Tode reden und auch einfach mal, den Leuten das zutrauen und die werden das dann schon auch äh, die wollen ja auch ihren Job gut machen, oder? Also, da geh ich jetzt einfach mal positiv davon aus . . . zu viel muss man sich nicht unbedingt austauschen oder zu viel kontrollieren sollte man auch nicht, weil dann wird es ja zu einer Belastung, wenn man noch mal dafür Zeit investieren müsste . . . Also da würde ich dann schon sagen, lassen wir die Herrschaften mal machen, solange sich keiner, keiner extrem beschwert, ist es dann schon in Ordnung. (MAUSeval III, Lehrkraft, Freizeitkurs, Interview 19, Position 124-140)

An der gleichen Schule wird von einem aktuell mäßigen Kontakt mit den Dozenten berichtet. Während eine Lehrkraft die Notwendigkeit eines Austauschs explizit bei Freizeitkursen nicht sieht, betonen zwei Lehrkräfte von Schülern eines Freizeitkurses die Sinnhaftigkeit einer Kooperation. „Ich denk, es ist ein gegenseitiges Befruchten dann, also ich denke, der Austausch ist, wäre einfach wichtig. Alle, die mit den Kindern zusammenarbeiten, sollten eigentlich wissen, was die anderen tun“ (MAUSeval III, Lehrkraft, Freizeitkurs, Interview 10, Position 55).

Allgemein wird sowohl im Hinblick auf die Förder- als auch auf die Freizeitkurse eine Reihe von Chancen in einer Kooperation gesehen. So könne der Förder- und der Schulunterricht besser verzahnt werden, es könne eine gegenseitige Unterstützung erfolgen, die Lehrer könnten eine andere Facette der Schülerschaft kennenlernen, dem Förderpersonal sei eine bessere Einschätzung der Schüler möglich und die Eltern könnten besser informiert werden.

Außerdem müsse die Lehrerschaft stets auf dem Laufenden bzgl. ihrer Schüler sein. Im Falle fehlender Kommunikationsprozesse komme es zu Reibungsverlusten. Vereinzelt wird darauf hingewiesen, die Schüler verlören ihre Teilnahmemotivation, wenn ihre Bedarfe keine Berücksichtigung fänden und ein Bezug zum Schulunterricht fehle. Schwierigkeiten einer Kooperationsintensivierung formulieren die Befragten einer Schule. Hierbei geht es um den Mehraufwand bei gleichzeitig mangelnden zeitlichen Kapazitäten.

Diese Kooperation mit den MAUS-Dozenten das würde sicherlich helfen . . . Da wird es aber wirklich garantiert eine große Meuterei geben, wenn jetzt die Kollegen noch dazu abgestellt würden, sich noch mit MAUS-Dozenten zu treffen und ihre äh Curricula zu besprechen . . . das würde fordern, dass ich mich praktisch wöchentlich oder im zwei-Wochen-Takt mit den MAUS-Dozenten zusammensetze und wirklich alle Probleme schildere. Da kann ich mir sicherlich eine Handvoll Lehrer vorstellen, die da sicherlich sehr, sehr empfindlich darauf reagieren würden auf diese zusätzliche Belastung. (MAUSeval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 21, Position 113)

Ein Interviewpartner führt konkret aus, dass die ideale Kooperation die Bildung von Fördertandems bestehend aus dem Fach- und dem Förderlehrer erfordere. Der damit einhergehende, scheinbar nicht zu bewältigende Aufwand könnte gestemmt werden, wenn alternative Austauschwege zum persönlichen Gespräch möglich wären. So wird ein fest installierter Austausch per Mail in regelmäßigen Abständen vorgeschlagen.

Förderlehrkräfte. Es zeigt sich in den qualitativen Interviews mit ausgewählten Förderlehrkräften im Rahmen von MAUSeval III, dass ein inhaltlicher Austausch insbesondere an zwei der good practice-Schulen gegeben ist. Die Förderkurse würden sich durch enge inhaltliche Absprachen auszeichnen und auch bei den Freizeitkursen bestünden inhaltliche Kooperationsstrukturen. Die inhaltlichen Absprachen würden überwiegend auf informellem Wege ablaufen. Hinsichtlich der förderspezifischen Kurse erfolge an zwei der Schulen ein Austausch über den Unterrichtsstoff, die Schülerbedarfe und die Zielstellung des jeweiligen Kurses. Problemfälle würden ebenso besprochen wie Rückmeldungen über den Leistungsstand der Kinder und Jugendlichen. Selten erfolge ein Austausch über die Entwicklung einzelner Schüler. Unterrichtsmaterialien würden ausgetauscht oder gemeinsam erstellt. Die Absprachen fänden in wöchentlichem Rhythmus entweder im persönlichen Gespräch und/oder per Mail statt. Nur vereinzelt wird von unregelmäßigen formellen Treffen berichtet. Die Bedeutsamkeit eines regelmäßigen Austauschs ergebe sich aus einer passgenaueren Kursausrichtung durch Hintergrundinformation des Schulpersonals.

Also es ist so, dass [Name der Lehrkraft] natürlich kennt die Klasse besser. Und er kann schon immer sagen . . . also was soll man wiederholen . . . also ich weiß ganz genau, was zu tun ist immer. Oder wie gesagt per E-Mail. Dann äh kriege ich schon

vielleicht ein Arbeitsblatt oder was ich dann mit den Schülern dann in einer Gruppe üben soll. (MAUSeval III, Förderlehrer, Förderkurs, Interview 31, Position 47-48)

Auch der Austausch bei den Freizeitkursen verläuft nach Angaben der Befragten an den beiden Schulen fast wöchentlich auf informeller Basis. Es werde ausgetauscht, ob es Probleme gebe, was bei der Kursdurchführung hinsichtlich der Schüler auffalle und welcher Hintergrund die Schüler präge. Das Schülerverhalten werde im Hinblick auf die verschiedenen Settings verglichen, wobei häufig Parallelen festgestellt würden. Vereinzelt wird von gelegentlichen Kursbesuchen berichtet. Die Kommunikation helfe den Förderlehrern, einerseits die Schüler und andererseits die bevorstehende Kurssitzung besser einzuschätzen.

Also wenn jetzt mir vorher die Lehrer sagen, der und der Schüler ist heute eher problematisch, dann kann ich mich natürlich darauf einstellen und entsprechend ein Auge auf den haben und äh ja falls nötig, dann irgendwelche Maßnahmen veranlassen oder halt sozusagen einfach mich dann verstärkt um den kümmern. (MAUSeval III, Förderlehrer, Freizeitkurs, Interview 03, Position 37)

Die Befragten der förderspezifischen Kurse der zwei übrigen Schulen berichten von Austauschprozessen vor Kursstart. Es sei eine knappe Information über die Schülerschaft und deren Leistungsniveau gegeben worden. Diese habe sich vereinzelt als falsch erwiesen. Kursmaterialien seien mitunter zur Verfügung gestellt worden. Inzwischen erfolge kaum mehr ein inhaltlicher Austausch. An einer Schule bestünden weder beim Förder- noch beim Freizeitkurs Kontakte zwischen dem Förder- und dem Klassen- bzw. Fachlehrer. Während ein solcher Austausch hinsichtlich des Freizeitkurses vom Befragten ohnehin nicht gewünscht wird, wird dieser bzgl. des Förderkurses nach Meinung des Befragten als hilfreich eingestuft. Ein Förderlehrer eines Freizeitkurses erläutert, dass es keine standardisierten Kommunikations- und Kooperationsstrukturen gebe. Dies sei nicht notwendig, da ein Austausch bei Bedarf erfolge.

Ein Austausch auf Organisationsebene ist nach Angabe aller befragten Förderlehrkräfte vorhanden. Mehr als die Hälfte der Befragten – insbesondere der Freizeitkurse – berichtet, sich bzgl. organisatorischer Belange an die Schulleitung zu wenden. Dabei wird nur in seltenen Fällen eine strukturierte Einführung vor Kursbeginn beschrieben. Der organisatorische Austausch erfolge meist informell per Mail oder im persönlichen Gespräch und beziehe sich insbesondere auf die Anwesenheit der angemeldeten Schülerschaft sowie auf Termin- und Raumabsprachen.

75 Prozent der befragten Förderlehrer berichten von deutlichen Unterschieden hinsichtlich der Kooperationsstrukturen an den teilnehmenden Schulen und damit einhergehend ihrer

Kooperationszufriedenheit. „Ich finde es eine bodenlose Unverschämtheit, wenn Sie an so einem Programm teilnehmen, sich nicht einmal fünf Minuten für so einen Dozenten Zeit zu nehmen, um ihn irgendwo vorzustellen“ (MAUSeval III, Förderlehrer, Förderkurs, Interview 04, Position 262). Alle Befragten der förderspezifischen Kurse und zwei der Befragten der freizeitorientierten Kurse haben Erfahrungen mit unterschiedlichen Kooperationsstrukturen und -intensitäten gemacht. Diskrepanzen würden sich sowohl auf Organisations- als auch auf Inhaltsebene zeigen. Organisatorisch schwierig seien vor allem fehlende Ansprechpartner, fehlende Eingangsgespräche mit Hinweis auf etwaige Regularien und mangelnde Terminabsprachen.

Da gibt es massive Unterschiede . . . in [Name der Schule] . . . hatte ich im Prinzip überhaupt keinen Kontakt mit der Schule, außer mit dem Hausmeister, weil der mir das Klassenzimmer nachmittags aufschließen musste. Ich wusste zum Beispiel auch nicht, dass ich fehlende Kinder zu melden habe. Das habe ich . . . nach einem dreiviertel Jahr eher zufällig erfahren. (MAUSeval III, Förderlehrer, Förderkurs, Interview 25, Position 184)

Ein mangelhafter inhaltlicher Austausch ergebe sich durch fehlende bzw. diffizile Kontakte zum Fachpersonal. „Ich habe sechs oder sieben Wochen gebraucht, bis ich einen Termin beim Fachlehrer hatte, um überhaupt zu wissen, was ich zu tun hab“ (MAUSeval III, Förderlehrer, Förderkurs, Interview 04, Position 265). Kritisiert werden fehlende Zielsetzungen für den Kurs und geringe bzw. keinerlei Absprachen bzgl. des Kursinhalts. Es fällt in diesem Zusammenhang auf, dass unterschiedliche Förderlehrkräfte bzgl. zwei der good practice-Schulen konträre Erfahrungswerte berichten.

Die wenigsten Befragten geben an, in das gesamte Lehrerkollegium eingebunden zu sein und zu mehreren Lehrkräften Kontakt zu haben. Gleichermäßen wird mitunter von einer guten Schulatmosphäre und einem ungezwungenen Umgang mit dem Lehrpersonal generell berichtet.

Meistens sitzen wir nach der Stunde noch im Lehrerzimmer und ich bin ja, also ich bin ja kein Lehrer der Schule, sondern nur einmal die Woche da als Externer und da ist es immer relativ ungezwungen, dass man noch eine halbe Stunde irgendwie mit anderen Kollegen spricht und Kaffee trinkt. Also da ist mal die Einschätzung jetzt speziell an der Schule hier äh, dass es eben alles sehr unkompliziert abläuft. (MAUSeval III, Förderlehrer, Freizeitkurs, Interview 03, Position 53)

Während die Einbindung in das gesamte Kollegium den Förderlehrkräften kaum wichtig zu sein scheint, betont die Hälfte der Befragten die Bedeutsamkeit eines festen und zuverlässigen Ansprechpartners.

Befragter: Von der Schule sehr gut betreut.

Interviewer: . . . Woran machen Sie das fest?

Befragter: Vom Lehrer. Das ist mir wichtig. Also für mich, ich komme hier nur die zwei Stunden. Also ich habe nur mit dem Fachlehrer zu tun. Deswegen ist mir nur das wichtig. (MAUSeval III, Förderlehrer, Förderkurs, Interview 31, Position 87-89)

Damit in Zusammenhang stehen die Kooperationszufriedenheit, das Gefühl, gut betreut und in die Schule integriert zu sein sowie der subjektiv wahrgenommene Programmterfolg. „Denn wenn . . . die Schule sich da nicht auch bisschen drum kümmert, dann verpufft das Ding, dann ist das wirklich einfach nur für das Werbeprospekt“ (MAUSeval III, Förderlehrer, Förderkurs, Interview 04, Position 359). Ein Großteil der Befragten hält enge Absprachen mit dem Schulpersonal für wichtig. „Ich glaube schon, dass es wichtig war, dass wir uns abgesprochen haben, auch dann noch mal, wenn das Feedback, wenn ähm so die letzte Hälfte des Jahres, also vor der Klausur“ (MAUSeval III, Förderlehrer, Förderkurs, Interview 04, Position 143). Mitunter wird angegeben, es hätten sich feste und zuverlässige Strukturen etabliert. Ein paar Befragte legen dar, dass sie an ihrer Schule zwar ausreichend informiert seien, aber dennoch einen Ausbau der Kooperationsstrukturen im Sinne regelmäßiger formeller Termine als gewinnbringend erachten würden. „Ja, ich denke, das wäre dann wieder hauptsächlich über formelle äh so Feedback-Treffen wo zwischen Lehrern, Klassenlehrern, also ich sag jetzt bei problematischen Fällen, dass einfach der Austausch mit den Klassenlehrern noch verb- noch weiter verbessert würde“ (MAUSeval III, Förderlehrer, Freizeitkurs, Interview 03, Position 119). In diesem Zusammenhang ist vereinzelt unklar, ob die Einrichtung fester Kooperations-treffen für die Lehrer möglich sei.

Manche Befragte geben an, sie würden klare Programmvorgaben zur Kooperation zwischen Förder- und Fachpersonal befürworten. Dies würde einerseits Klarheit bei allen Beteiligten schaffen und andererseits eine gezieltere Förderung ermöglichen. Folgende Zitate zeigen dies: „Also ich glaube, wenn man sagt: ‚Das gehört dazu, so ist das Programm. Man muss regelmäßig ein Gespräch einfach durchführen‘ . . . hat sich die Sache erledigt. Das ist ganz einfach“ (MAUSeval III, Förderlehrer, Förderkurs, Interview 31, Position 289) und „Das würde das auf jeden Fall unterstützen, weil man einfach mehr fördern könnte und genauer wüsste, was zu fördern ist“ (MAUSeval III, Förderlehrer, Förderkurs, Interview 16, Position 76).

Ein paar Befragte sehen keine Verkopplung der Förderinhalte zum Unterricht, sodass ein Austausch nicht erforderlich sei. Wenn es spezifische Förderbedarfe gebe bzw. ein Kursausbau erfolge, sollten gemeinsame Planungen stattfinden. Vereinzelt wird der damit

verbundene Arbeitsaufwand erläutert, weshalb das schulische Interesse und Engagement in diesem Falle geklärt werden müsste.

Das wäre eine Möglichkeit, ja. Das ist natürlich die Frage, ob das die Schule interessiert und ob die da was dafür tun möchte, das ist natürlich auch Arbeit, also da muss irgendwer das betreuen und irgendwie gucken, dass es regelmäßig stattfindet. (MAUSeval III, Förderlehrer, Förderkurs, Interview 25, Position 148)

Über die Hälfte der Befragten bringt entweder bereits das Engagement zur regelmäßigen Kooperation auf oder zeigt die Bereitschaft zu einer Kooperationsintensivierung.

Die qualitativen Befunde werden ergänzt durch die Befunde der quantitativen Befragungen in MAUSeval I und III, die jeweils an alle Förderlehrer gerichtet waren. Die Ergebnisse der quantitativen Befragung der Dozenten im Rahmen von MAUSeval I zeigen, dass die Förderlehrkräfte in ihren Zielvorstellungen wesentlich mit den Schulen übereinstimmen. Dabei erhalten die Ziele, Schüler aus bildungsfernen Familien zu fördern (96,5 %) und Schüler in ihren sozialen Kompetenzen zu stärken (93 %), von den Dozenten die höchsten Zustimmungsraten. Die weitgehende Kongruenz zwischen den Zielsetzungen kann als wichtige Voraussetzung für eine produktive Zusammenarbeit zwischen Schul- und Förderpersonal gedeutet werden (Reinders & de Moll, 2010, S. 21). Die Befunde der quantitativen Befragung der Dozenten in MAUS III zeigt, dass die Förderung benachteiligter Schüler nach wie vor Priorität für die Dozenten hat (Worresch & Reinders, 2014, S. 84).

Die Ergebnisse der quantitativen Befragung der Förderlehrkräfte in der Pilotphase zeigen eine überwiegende Zufriedenheit des Förderpersonals bzgl. der Zusammenarbeit mit den Schulleitungen (76,3 %) und den Lehrkräften (76,1 %). Gleichermäßen finden zwar mehrheitlich regelmäßige Koordinationsgespräche mit den Schulleitungen (69,6 %), selten jedoch mit den Fach- (32,1 %) und Klassenlehrern (28,6 %) statt. Auch ein pädagogischer Austausch mit den Lehrkräften hinsichtlich didaktisch-methodischer Fragen oder individueller Förderbedarfe der Schüler erfolgt eher selten (Reinders & de Moll, 2010, S. 38f.). Die Befragung im Rahmen von MAUSeval III weist in die gleiche Richtung. Die Befunde zeigen, dass die Förderlehrer von der Schule unterstützt und akzeptiert werden. Die Beziehung zum Schulpersonal ist kollegial. Den Dozenten steht in der Regel ein Ansprechpartner – insbesondere bei Problemstellungen – an der Schule zur Verfügung und das Kollegium ist um Integration der Dozenten bemüht. Den Kompetenzen der Förderlehrer wird von Schulseite aus Vertrauen geschenkt und ihre Arbeit überwiegend anerkannt. Ein spezielles Einführungsprogramm gibt es an den Schulen jedoch nicht (Worresch & Reinders, 2014, S. 89ff.). Ebenso besteht kaum eine Verzahnung zwischen MAUS- und Fachunterricht. Gemeinsame Fortbildungen mit den

Lehrkräften gibt es nicht und auch regelmäßige Austauschgespräche sowie gemeinsame Arbeitsprozesse finden eher nicht statt. Insbesondere individuelle Förderpläne und Klassenarbeiten finden keine Berücksichtigung. Selten erfolgt ein Austausch über den behandelten Unterrichtsstoff und Probleme mit Klassen. Gegenseitige Unterrichtsbesuche gibt es ebenso wenig wie Absprachen zu Hausaufgaben. In diesem Zusammenhang ist das Ergebnis, dass sowohl gut organisierte Zeitpläne als auch geeignete Räumlichkeiten eher nicht vorhanden sind, bedeutsam (Worresch & Reinders, 2014, S. 86ff.).

Die Befunde der quantitativen Befragungen mit dem Förderpersonal in MAUS I und III zur Zusammenarbeit mit den Schulen legt folgende Ambivalenz offen: Einer Grundzufriedenheit mit der Arbeit an den Schulen und der Kooperation mit dem Schulpersonal steht der kaum vorhandene Austausch gegenüber. Daraus lässt sich der Dualismus zwischen sozialer Akzeptanz bei gleichzeitig bestehendem Kommunikationsdefizit ableiten. Zwar bieten Gelegenheitsstrukturen Raum für inhaltliche Kooperation, ein systematischer Austausch ist jedoch keineswegs garantiert (Worresch & Reinders, 2014, S. 92).

Die qualitativen und die quantitativen Ergebnisse zeigen große Parallelen. Es bleibt zu bedenken, dass im Rahmen der qualitativen Befragung nur ausgewählte Förderlehrkräfte der ermittelten good practice-Schulen befragt wurden. Bedeutsam ist vor allem, dass organisatorische Aspekte zwar meist besprochen werden, ein inhaltlicher Austausch und damit eine Verzahnung zwischen Schul- und Förderunterricht allerdings nicht zuverlässig gegeben ist.

Schüler. Die in MAUS III durchgeführten Interviews mit Schülern an good practice-Schulen zeigen, dass an zwei Schulen unabhängig von der Kursausrichtung Austauschprozesse zwischen dem Förderpersonal und dem Klassenlehrer bzw. der Schulleitung von den Schülern wahrgenommen werden. Bei den freizeitorientierten Kursen gehe es vor allem um Disziplinschwierigkeiten der Schüler und mitunter knapp um die Kursinhalte. Auch bei den Förderkursen würden Disziplinschwierigkeiten vereinzelt eine Rolle spielen, ebenso etwaige organisatorische Belange. Übereinstimmend wird bei den Förderkursen jedoch primär von einem Austausch bzgl. der Kursinhalte und der passgenauen Ausrichtung der Inhalte berichtet. Im Einzelfall seien Unterrichtsmaterialien vom Fach- und Förderlehrer gemeinsam erarbeitet worden.

Ab und zu reden die schon, also über welche, was für ein Thema wir haben, also wenn jetzt [Name der Fachlehrkraft] sagt, sie sollen diskret [*sic*] auf ein Thema sich konzentrieren, dann macht das auch [Name der Förderlehrkraft], also der sagt uns auch: „Also ich habe mit der Frau drüber geredet, dass ihr eher an den Thema, also das

Thema weiter macht, was ihr nicht so richtig könnt'. (MAUSeval III, Schüler, Förderkurs, Interview 28, Position 62)

Die Schüler einer anderen Schule nehmen hingegen keinerlei Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zwischen Klassen- und Förderlehrern wahr.

Gar nicht, also das war bei unserem so, also bei unserem äh Dozenten war das so, der ist halt gekommen, hat zwei Uhr nachmittags sich vom Sekretariat den Schlüssel abgeholt äh ja, ist gekommen, hat uns unterrichtet und dann ist er halt wieder gegangen. Also da war halt kein, die haben nichts ausgetauscht oder so. (MAUSeval III, Schüler, Förderkurs, Interview 18, Position 194)

An einer weiteren Schule wird berichtet, es fänden marginale Austauschgespräche zwischen dem Förderpersonal und der Schulleitung sowie dem Klassenlehrer statt.

Sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Daten legen eine grundsätzliche Zufriedenheit der Akteure mit den Kooperationsstrukturen nahe. Gleichmaßen ist kein zuverlässiger inhaltlicher Austausch vorhanden. Resümierend kann außerdem festgehalten werden, dass sich neben schulinternen und stakeholderinternen Übereinstimmungen auch deutliche Unstimmigkeiten der Akteure innerhalb einer Schule sowie innerhalb einer Akteursgruppe und zwischen Akteursgruppen zeigen.

Einige Koordinationskräfte legen den erhöhten Mehraufwand durch die schulindividuelle Programmausgestaltung offen. Während dies an manchen Schulen neutral formuliert und als unerlässlich betrachtet wird, geht die Erläuterung an anderen Schulen mit einer deutlichen Abwehrhaltung einher. Dementsprechend fällt das Engagement zur adäquaten Programmumsetzung an den Schulen unterschiedlich aus. Die Förderanbieter und die Koordinationskräfte betonen überwiegend, eine intensivere Kooperation sei für das Förderpersonal bzw. für das Lehrerkollegium nicht umsetzbar. Ebenso wird einer Erprobung verschiedener Kooperationsmodelle nicht zugestimmt. Auf der anderen Seite besteht bei den betreffenden Akteuren teilweise die Bereitschaft, einen erhöhten Arbeitsaufwand zu erbringen, und mitunter obendrein der Wunsch nach intensiveren Austauschstrukturen und damit einem höheren Maß an Orientierung und Kontrolle. Diese Diskrepanzen zeigen sich zum Teil auch schulintern.

Schulintern zeigen sich weitere Auffälligkeiten. Zum einen legen divergente Aussagen unterschiedlicher Lehrkräfte einer Schule vereinzelt offen, dass keine einheitliche Informiertheit über MAUS innerhalb des Kollegiums herrscht. Zudem bestehen mitunter Unklarheiten

bzw. falsche Annahmen darüber, wie die jeweils andere Partei eines (potenziellen) Förder tandems zu dem bestehenden bzw. einem möglichen Austausch steht.

Auch die Eigen- und Fremdwahrnehmung der Angemessenheit bestehender Strukturen gehen an einer Schule stark auseinander. Während von der Schule nach außen ein funktionierendes Kooperationsnetzwerk vermittelt wird, sehen externe und schulische Kräfte dies mitunter deutlich anders. Selbst bei den Schulen, die als good practice-Schulen ermittelt wurden, bestehen laut dem Förderpersonal mitunter große Unterschiede darin, wie die Förderlehrer an den Schulen in Empfang genommen und begleitet werden. Deutlich werden auch große Differenzen bzgl. der Kontaktintensität und -tiefe. Zuletzt kann festgehalten werden, dass die von den Förderlehrern berichteten Schwierigkeiten die Bedeutsamkeit eines organisatorischen *und* eines inhaltlichen Austauschs hervorheben.

11.4 Handlungsempfehlung 3: Sicherstellung der Eignung der Förderlehrkräfte

Tabelle 11 verdeutlicht auch bei der Sicherstellung der Eignung der Förderlehrkräfte eine Fokussierung auf den dritten Evaluationszyklus.

Tabelle 11: Codinganzahl für Handlungsempfehlung 3 pro Stakeholder und Evaluationsphase

Stakeholder	MAUSeval I	MAUSeval II	MAUSeval III	MAUSeval IV
Bildungspolitik	3	1	1	1
Bildungsadministration	-	-	16	-
Förderanbieter	-	-	9	-
Schulen: Koordinationskräfte	42	174	11	-
Schulen: Lehrkräfte	-	-	103	-
Schulen: Eltern	-	-	62	-
Förderlehrkräfte	-	-	122	-
Schüler	-	-	90	-
Gesamt	45	175	414	1

Zusätzlich zu den qualitativen Daten, werden Ergebnisse von quantitativen Befragungen mit den Förderlehrkräften in MAUSeval I und III, mit der Schülerschaft in MAUSeval I und mit den Eltern in MAUSeval I herangezogen, die sich thematisch dieser Kategorie zuordnen lassen.

Bildungspolitik. Die Beschlussvorlagen zu MAUS I bis MAUS III sehen eine Förderung leistungsschwacher Kinder durch geschultes und qualifiziertes Personal vor (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 401/2008, Nr. 301/2010 und Nr. V033/2012). Eine genaue Definition oder Vorgabe zur Qualifikation ist nicht enthalten. Die Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V069/2014 bezieht sich erstmals auf die Evaluationsbefunde hinsichtlich der

Eignung des Förderpersonals und verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Auswahl und Qualifikation der Dozenten grundsätzlich bei den Bildungspartnern verortet ist. Als Reaktion auf die Handlungsempfehlung der Evaluation wird angekündigt, in MAUS IV erstmals kostenlose Fortbildungen für das Förderpersonal zu MAUS-spezifischen Themenstellungen anzubieten. Diese finden außerhalb des regulären MAUS-Betriebs statt und die Teilnahme ist freiwillig.

Bildungsadministration. Die Interviewstudie in MAUS III mit dem Fachbereich Bildung ergibt folgendes Bild: Selbstverständnis des Programms sei eine Unterstützung von außerschulischer Seite durch Förderung eigenständiger Bildungseinrichtungen mit unterschiedlicher Expertise und eigener Profession. In diesem Zusammenhang betonen die Interviewpartner die Eigenverantwortlichkeit der Anbieter, ihr Personal entsprechend auszuwählen und MAUS-spezifisch zu schulen. Dies sei auch vertraglich geregelt. Ziel sei es nicht, das Förderpersonal zu pädagogischen Fachkräften auszubilden.

Der Programmträger nehme seine Verantwortung in einem abgesteckten Rahmen wahr. So sei die Thematik im Kongress aufgenommen worden und sei Bestandteil der angebotenen Workshops gewesen. Für MAUS IV seien anbieterübergreifende Angebote angedacht. Vereinzelt wird betont, dass die Umsetzung der Handlungsempfehlung einen längeren Prozess erfordere, der eine intensive Kommunikation mit den Akteuren umfasse. Ein Interviewpartner weist darauf hin, dass diese Kommunikation eine besondere Sensibilität erfordere. Die Handlungsempfehlung richte sich an die Akteure selbst, weshalb stärker auf die Einsicht der ausführenden Akteure fokussiert werden müsse. Der Programmträger habe keinerlei Handhabe – abgesehen von einem potenziellen Programmausschluss eines Bildungspartners – und könne daher keine konkreten Vorschriften bzgl. einer Fortbildung des Förderpersonals machen. Darüber hinaus sei in diesem Fall ein Monitoring der Umsetzung von Seiten des Programmträgers bei einem Programm dieser Größenordnung nicht zu leisten.

Problematisch sei in diesem Zusammenhang auch die Finanzierung entsprechender Qualifikationsangebote. Zum einen sei eine zeitnahe Umsetzung nicht möglich, da keine Mittel mehr zur Verfügung stünden. Daher müssten die Empfehlungen bereits bei der Programmplanung verfügbar sein. Grundsätzlich sei alles, was zusätzliche Mittel erfordere, schwer einzubinden, da MAUS eng kalkuliert sei und finanziell wenig Spielraum biete.

Alles, was Geld kostet, ist immer ein bisschen zäh an Neuerungen. Solange es strukturelle Änderungen sind, die finanziell keine Auswirkungen haben, ist es leichter umzusetzen. Sobald es an finanzielle Ressourcen geht, . . . ist es schwierig. Da werden dann auch schnell Forderungen gestellt an uns, wo wir sagen: ‚Geht nicht‘. MAUS ist so und so konzipiert und auch ähm kalkuliert und MAUS ist recht eng kalkuliert. Also

es ist jetzt nicht so, dass wir ähm hier einen vierstelligen, fünfstelligen Puffer haben, wo wir innerhalb der MAUS-Phase sagen können: ‚Da reagieren wir noch‘. Von daher ist es immer im Vorfeld der MAUS-Phase schon alles sehr festzuzurren, was da kommt an Angeboten und auch an, ja, Qualifizierungsmaßnahmen, Weiterbildung, Kongress-, Fachtagungen und so weiter. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 01, Position 135)

Problematisch seien ebenso die entgegengesetzten Standpunkte des Programmträgers und der Förderanbieter. Während die Anbieter weitere finanzielle Mittel für eine Fortbildung einfordern würden, vertritt der Fachbereich Bildung die Ansicht, die zur Verfügung gestellten Overhead-Mittel seien hierfür einzusetzen.

Darüber hinaus dürfe nicht vergessen werden, dass die Handlungsempfehlung auf der Grundlage von Aussagen der Schulen formuliert worden sei und eine Diskrepanz zwischen schulseitigen Erwartungen und förderanbieterspezifischer Umsetzung offenlege. Um keine einseitige Sichtweise einzunehmen, sei gleichermaßen die Sicht des Förderpersonals einzubeziehen.

Bildungseinrichtung Förderanbieter. Die Konzeptionstreffen in der dritten Programmphase mit den Schulen und Anbietern machen deutlich, dass eine hohe Förderlehrerqualifikation und Kursqualität essenziell für eine Motivationssteigerung der Schülerschaft zur Kursteilnahme sind. Darüber hinaus ist aus Schulperspektive insbesondere in der Primarstufe die längerfristige Teilnahme des Förderpersonals erforderlich. Auch bei Ganztagschulen stelle die personelle Kontinuität eine wesentliche Bedingung für eine erfolgreiche Integration des Förderpersonals ins Lehrerkollegium und eine intensive Fach- und Förderlehrerkooperation dar. Dies ist laut Angabe des größten Bildungspartners nur bedingt möglich.

Im Rahmen der Konzeptionstreffen mit den Schulen und den Förderanbietern werden wenige konstruktive Modifikations- bzw. Optimierungsansätze herausgearbeitet. Vorgeschlagen wird ein freiwilliges Fortbildungsangebot mit spezifischen und anbieterübergreifenden Kursen für die Förderlehrkräfte. Von Seiten der Förderanbieter zeigt sich eine vage Bereitschaft zur Dozentenqualifizierung auf freiwilliger Basis. Eine Bereitschaft zur systematischen Weiterbildung des Förderpersonals wird nicht ersichtlich. Ebenso bleiben konkrete Vorschläge zu etwaigen Arbeitsschritten bzgl. der Umsetzung eines Fortbildungsangebots aus. Die Erstellung eines greifbaren Modells zur Programmfortführung und vor allem -verstetigung erfolgt kaum.

Ein Qualifizierungsbedarf sei grundsätzlich abhängig von den Vorkenntnissen der einzelnen Dozenten. Bedarf an Fortbildungsangeboten bestehe im Bereich Mikrokosmos Schule einerseits und hinsichtlich des Findens der eigenen Rolle bei jungen Dozenten andererseits.

Während zu Programmbeginn mitunter der Wunsch nach einem Fortbildungsangebot bestanden habe, bestehe derzeit nur teilweise ein solches Anliegen. Vereinzelt hätten früher interne Schulungen stattgefunden. Aufgrund des wachsenden Dozentenpools und der unterschiedlichen Schulungsbedarfe sei dies nicht mehr zu leisten.

Bildungseinrichtung Schulen: MAUS-Koordinationskräfte. Bereits in der Pilotphase äußert die Hälfte der Schulen den Wunsch nach mehrjähriger Zusammenarbeit mit dem Förderpersonal. Dies sei grundlegend für ein Verwachsen mit dem Schulcurriculum, dem Lehrerkollegium und der Schülerschaft. In MAUS II betonen noch mehr Befragte als in der Pilotphase, wie wichtig eine längerfristige Teilnahme des Förderpersonals sei und wie schwierig im Umkehrschluss Dozentenwechsel seien. Mitunter werde der Wunsch (besser) umgesetzt.

Ich erhoffe oder arbeite darauf zu, dass wir mit den Kräften, die bei uns hier arbeiten, . . . noch mehr integriert werden können, dass noch bewusster wird, wir arbeiten gemeinsam am Kind, dass da die, die Blickrichtung klarer ist, dass man nicht aneinander vorbeigeht, sondern miteinander schafft, . . . einfach durch Dauerhaftigkeit so ein System entsteht. Also Honorarkräfte, die bei uns jetzt schon zum dritten, im dritten Jahr drin sind, die gehören eigentlich auch schon zu uns und dieses sie-gehören-zu-uns-Gefühl, das finde ich wichtig. (MAUSeval II, MZP I, Koordination, Interview 04, Position 200)

Auch gegen Ende der zweiten Programmphase sind sich rund zwei Drittel der Schulen einig, dass die längerfristige Teilnahme der Dozenten bedeutsam für die Vernetzung des externen Personals mit der Schule und für die erfolgreiche Programmumsetzung sei. Mitunter würden Kurse im Falle eines Dozentenwechsels von Schülerseite aus nicht mehr angenommen. Entsprechend besteht mehr denn je der Wunsch nach Kontinuität. Neben der Verfestigung des Kursangebots und dem Verwachsen der Dozenten mit dem Lehrerkollegium und der Schülerschaft, wird von den Schulen die Planungssicherheit im Falle längerfristiger Teilnahme des Förderpersonals betont.

Die Kontinuität, die wir bei den Angeboten haben, . . . ist halt auch ein Faktor, der nicht zu unterschätzen ist, weil für unsere Kinder sind halt die Bezugspersonen so wichtig . . . Und wenn wir einen Wechsel haben, und in einem Bereich hatten wir einen Wechsel, wird kaum mehr angenommen. Bis das in den Köpfen von den Kindern ist, und wer das ist, und die ver- also andere Person und Durcheinander, also das macht es äußerst schwierig, deswegen setze ich sehr auf Kontinuität. (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 04, Position 36)

Die Konzeptionstreffen im Rahmen von MAUSeval III kommen ebenfalls zu dem Ergebnis, dass insbesondere die langfristige Dozententeilnahme eine wichtige Rahmenbedingung für die Schulen ist. Entsprechend wird eine kurzzeitige Teilnahme des Förderpersonals kritisiert.

Hinsichtlich der Dozentenqualifizierung ergibt sich bei der Befragung der Koordinationskräfte folgendes Bild. In MAUSeval I geben die meisten Befragten an, bisher größtenteils positive Erfahrungen mit dem Förderpersonal gemacht zu haben. Dieser Eindruck sei entweder über das persönliche Kennenlernen oder durch Rückmeldungen von Schülern bzw. vom Lehrerkollegium entstanden. Mitunter wird auch berichtet, man vertraue auf eine angemessene Auswahl durch die Bildungspartner. Positiv hervorgehoben werden das Engagement und die Bereitschaft zur Kooperation mit dem Lehrerkollegium, das Einnehmen der Rolle eines Vorbilds bzw. Mentors für die Schüler, die Umsetzung der Schulregeln sowie die pädagogische Eignung und die fachliche und methodisch-didaktische Kompetenz. Mehrere Befragte machen ihren positiven Eindruck auch daran fest, dass es kaum Probleme gebe bzw. keine Beschwerden eingetroffen seien. „Die ich jetzt kennengelernt habe, machen mir einen sicheren Eindruck. Es gibt immer ein kleines Problem, dass ein Schüler vielleicht mit einem Referenten nicht so kann, aber es gab keine Ausfälle, keine Beschwerden von dieser Seite“ (MAUSeval I, Koordination, Interview 04, Position 42). Drei der Befragten berichten, sie hätten auch negative Erfahrungen mit dem Förderpersonal gemacht. Entweder kämen die Dozenten nicht mit der Schülerschaft zurecht oder die Kursgestaltung sei nicht zufriedenstellend.

In MAUSeval II wird vermehrt betont, die Angebote würden mit der Dozentenqualifizierung stehen und fallen. Dabei sei die pädagogische Eignung des Förderpersonals ebenso bedeutsam wie deren fachliche und methodisch-didaktische Kompetenz.

Wir wissen auch, dass die Angebote stehen und fallen mit den Menschen, die es tun, und das kann das beste Angebot sein. Wenn diese Person zwar fachlich kompetent ist, aber nicht mit Kindern zurande kommt, die auch vielleicht ein bisschen aufmüpfiger sind, dann ist das beste Angebot nichts. (MAUSeval II, MZP I, Koordination, Interview 01, Position 25)

Es wird die Personengebundenheit des Kurserfolgs herausgestellt. Vereinzelt wird festgestellt, dass personelle Änderungen vorgenommen werden müssten. Die Zufriedenheit der befragten Koordinationskräfte mit der Förderlehrerkompetenz fällt unterschiedlich aus, wobei eine Grundzufriedenheit deutlich überwiegt.

Wir sind zufrieden mit den Menschen, die hier sind. Aber man muss es differenziert sehen und bei manchen wissen wir es selber noch nicht. Das ist wirklich, manches auch für uns dann verunsichernd und man sagt, man wartet ab. Bei manchen, denke ich, muss man vielleicht auch mal eingreifen oder nachfragen so. Das seh ich so als unsere Aufgabe auch. (MAUSeval II, MZP I, Koordination, Interview 03, Position 155)

Die Grundzufriedenheit ergibt sich beispielsweise durch die Schülerbeteiligung, das Engagement der Dozenten und die Umsetzung von Kurswünschen. Zudem gibt über ein Drittel der Befragten an, die Zuverlässigkeit des Förderpersonals hinsichtlich ihrer Anwesenheit und damit das regelmäßige Stattfinden der Angebote sei von besonderer Relevanz für ihre Zufriedenheit und das Kursgelingen. Erleichtert werde die Zusammenarbeit auch, wenn das externe Personal mit schulischen Regelungen vertraut sei. Diesbezüglich liegen positive und negative Erfahrungen bei den Koordinationskräften vor.

Befragter 2: Wir haben schon immer wieder Leute dabei, die einfach nicht geeignet sind, ja?

Befragter 1: Ja, wo man dann wartet und derjenige kommt zu spät, das habe ich gehabt oder jemand meldet sich dauernd krank. . . . Also rennt man erst mal rum durch die Klassen: ‚Brauchst nicht wieder kommen‘. Dann muss man noch den Hausaufgabenfrauen Bescheid sagen

Befragter 2: Ist mühsam, mühsam. Weil wir müssen, wir können die Kinder ja nicht rumspringen lassen, ja, wir müssen die ja irgendwie versorgen.

(MAUSEval II, MZP I, Koordination, Interview 09, Position 238-247)

Hinsichtlich der fachlichen und methodisch-didaktischen Kompetenz wird selten eine Begründung angegeben, woran diese festgemacht wird. Zum einen werde diese von der entsprechenden beruflichen Qualifizierung positiv hergeleitet, zum anderen weist ein Befragter auf die mangelhafte methodisch-didaktische Kompetenz hin, Schüler mit unterschiedlichem Leistungsstand zu unterrichten. Vereinzelt kämen daher keine förder-spezifischen Kurse zustande. Hinsichtlich der pädagogischen Eignung des Förderpersonals äußern mehrere Befragte Kritik, die sich insbesondere auf den Umgangsstil mancher Dozenten mit den Kindern bezieht. Auf der anderen Seite werden positive Erfahrungen in Bezug auf die pädagogische Dozentenqualifizierung berichtet. Mitunter wird angemerkt, dass ein Einblick in die Dozentenqualifikation und die Auswahl der Förderlehrer interessant sei, da diesbezüglich keine Informationen vorlägen.

Gegen Ende von MAUS II sind sich die Befragten einig, dass die fachliche Kompetenz durchweg gegeben und zufriedenstellend sei. Mitunter wird darauf verwiesen, den Dozenten falle die methodisch-didaktische Aufbereitung des Lernstoffs für die Schülerschaft schwer. Die größten Diskrepanzen bestünden bei der pädagogischen Eignung. Einerseits wird von äußerst positiven Erfahrungen berichtet.

Die Person, die das macht, . . . die macht das immer so klasse. Und die Kinder, die wollten eigentlich nicht unbedingt in [Name des Förderkurses] reingehen, aber da die Person so eine tolle Frau ist ähm ja, die einfach auch noch mal spürt die Bedarfe der Kinder, sind sie also höchst zufrieden. (MAUSEval II, MZP II, Koordination, Interview 04, Position 33)

Andererseits erläutern nahezu alle Schulen, schon einmal Förderlehrer mit nicht ausreichenden pädagogischen Kompetenzen gehabt zu haben.

Ich hatte mal . . . jemanden, der gesagt hat: ‚Wissen Sie, . . . ich habe mir eigentlich vorgestellt, ich habe hier wissbegierige kleine Kinder. Dass die sich dann eventuell auch noch hier verprügeln, damit habe ich nicht gerechnet‘. Das heißt, die müssen ein pädagogisches Händchen haben. Das war ein gestandener Mann, der bestimmt Tolles in seinem Beruf gemacht hat, der ist mit diesen . . . Kindern nicht klargekommen, ja. Der war hilflos Man muss schon äh Durchsetzungsfähigkeit haben und den Umgang mit den Kindern, das liegt nicht jedem. (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 04, Position 166)

Ein fehlender Zugang zur Schülerklientel führe dazu, dass das Kursangebot von den Schülern nicht angenommen werde. Infolgedessen werde der Dozent künftig nicht mehr von Schulseite aus angefragt bzw. es werde unmittelbar eingeschritten. „Also das muss man dann auch, den Mut dann mal haben, zu sagen: ‚Wir müssen es beenden, es bringt für alle Beteiligten nichts‘.“ (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 11, Position 28). Vereinzelt wird auch angemerkt, dem Förderpersonal hinsichtlich der pädagogischen Arbeit unterstützend zur Seite zu stehen.

Knapp die Hälfte der Befragten weist erneut darauf hin, die Integration in die Schule, die Aufrechterhaltung der Schülermotivation und der Erfolg von Kursdurchführung und -resultat seien personenabhängig.

Und da wo es mal nicht geklappt hat, . . . das sind Gründe gewesen, die auch für uns nachvollziehbar sind und dann muss man halt auch sagen: ‚Okay, es ist vielleicht die Person, aber es ist auch ein schwieriges Setting‘. Und dann ist es auch in Ordnung, wenn man die Konsequenz zieht. Und wir haben wirklich auch gelernt, man muss schon die Persönlichkeit und, und, und den Fachhintergrund des Kursleiters ganz arg in den Blick nehmen, um zu sehen, kann das gehen. (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 08, Position 57)

Lediglich zwei Interviewpartner bleiben in ihren Aussagen sehr knapp und berichten, die Förderlehrer seien „gut“ bzw. es gebe „keine Totalausfälle“ (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 01, Position 162). Erneut wird im Einzelfall erläutert, die Schule vertraue auf die Auswahl der Bildungspartner.

Die Konzeptionstreffen mit den Schulen und den Bildungspartnern in MAUSeval III kommen zu dem Resümee, dass für eine Steigerung der Schülermotivation zur Kursteilnahme insbesondere die Kursqualität und damit die entsprechende Eignung des Förderpersonals entscheidend sind. Schwierigkeiten hinsichtlich der Dozentenqualifizierung werden innerhalb der Konzeptionstreffen nur selten geäußert. Gleichmaßen wird im Zuge einer Motivationssteigerung die Frage nach Möglichkeiten der Verbesserung der Dozenten-

qualifizierung aufgeworfen. Die Schulen sehen die Verantwortung für die Sicherstellung der Qualifizierung grundsätzlich bei den Bildungspartnern verankert. Diese könnte über Dozentenschulungen erfolgen. Die Überlegungen münden in der Idee eines optional abrufbaren Fortbildungsangebots mit spezifischen Angeboten einerseits und anbieterübergreifenden Angeboten zu pädagogischen und didaktischen Themenstellungen andererseits. Konkrete Formulierungen hinsichtlich erster Schritte zur Umsetzung eines solchen Qualifizierungsangebots bleiben jedoch aus und eine konkrete Bereitschaft zur systematischen Aus- und Weiterbildung wird nicht ersichtlich.

Hinsichtlich eines direkten Einblicks in die Kurse macht die Hälfte der Befragten im Rahmen der Interviewstudie in MAUSeval I Angaben. Es zeigt sich, dass unterschiedliche Erfahrungswerte vorliegen. Während ein Interviewpartner berichtet, der Klassenlehrer sei beim Projekt dabei gewesen, berichtet ein anderer, der Dozent habe die Anwesenheit des Klassenlehrers trotz Schülerwunsch nicht gewünscht. Ein anderer Befragter gibt an, er gehe gelegentlich in den Kursen vorbei. Ein weiterer Befragter erläutert, er habe dem Förderlehrer lediglich die Räumlichkeiten aufgeschlossen, habe jedoch einen guten Eindruck von ihm gehabt. Beschwerden der Schüler oder Eltern hätten ihn nicht erreicht.

Auch zu Beginn von MAUS II gestaltet sich der Einblick in die Kursdurchführung an den teilnehmenden Schulen unterschiedlich. Von drei Schulen wird berichtet, einzelne Kurse seien in den Unterricht eingebunden und würden entsprechend durch Lehrpersonal begleitet. Zwei Interviewpartner geben darüber hinaus an, die Einbindung in den Unterricht bzw. die Anwesenheit einer Lehrkraft ermögliche eine Verzahnung der Kursinhalte mit dem Schulunterricht.

Und weil man ja auch diese Prozesse, die da in Gang gesetzt werden, die sollen ja im Unterricht weitergeführt werden, ja? Und das war uns auch ganz wichtig, dass das gemeinsam ist mit den Kollegen und die Rückmeldung von diesen Kursen, die ist unheimlich toll. (MAUSeval II, MZP I, Koordination, Interview 03, Position 135)

Während ein Befragter angibt, bei einigen Kursen selbst zu hospitieren, würden an einer anderen Schule zwei beauftragte Lehrkräfte stichprobenartig bei den Kursen vorbeischauchen. An einer weiteren Schule wird von knappen informellen Gesprächen mit einzelnen Förderlehrern berichtet.

Habe ich ab und zu mal gesprochen auf dem Weg dahin zur Klasse, ich habe ihr am Anfang erst den Klassenraum zeigen müssen und aufgeschlossen und – ja, aber ich habe das dann nicht weiterverfolgt, was an Rückmeldungen dazu gekommen ist. (MAUSeval II, MZP I, Koordination, Interview 10, Position 154)

Mitunter verschaffen sich die Koordinationskräfte auch über Kurspräsentationen und Schülerrückmeldungen einen Eindruck. Im Einzelfall wird betont, dass einzelne Angebote nicht begleitet würden, was mit einer gewissen Unsicherheit seitens der Schule einhergehe.

Gegen Ende der zweiten Programmphase zeigt sich folgendes Bild: Rückmeldungen der Schüler und der Förderlehrer sowie Kursdarbietungen werden am häufigsten als Informationsquelle genannt. Die Hälfte der Schulen berichtet, sie führe gelegentliche Kursbesuche durch. Dies diene einerseits einem Kurseindruck und andererseits der Prüfung der Teilnehmeranwesenheit. Im Einzelfall wird betont, kurze Kursbesuche und Absprachen würden ausreichen. Sporadische Kursbesuche seien außerdem geeignet, um dem Förderpersonal nicht das Gefühl von Kontrolle zu vermitteln. An fünf Schulen wird erläutert, dass vereinzelte Kurse durch die Anwesenheit einer Lehrkraft begleitet bzw. im Tandem mit einer Lehrkraft durchgeführt würden. Eine Schule betont, es sei vorgesehen, dass jede Lehrkraft des Kollegiums einmal Aufsicht bei einem MAUS-Kurs durchführe. Ein anderer Befragter führt aus, dass diese Form der Programmdurchführung organisatorisch optimal für die Schule sei, da das Gelingen des Kurses sichergestellt werden könne. Grundsätzlich sollten MAUS-Kurse jedoch ohne Lehrerbegleitung erfolgen, da keine Noten vergeben würden. Zwei Befragten fällt es schwer, die Dozentenqualifizierung zu beurteilen, da kein direkter Einblick in den Kurs bestehe. Ein Interviewpartner „lasse sie machen, ja? Wenn es granatenmäßig danebenliegen würde, dann würde ich es glaube ich mitkriegen“ (MAUSEval II, MZP II, Koordination, Interview 07, Position 52).

Von Seiten der Koordinationskräfte wird nur im Einzelfall im Rahmen von MAUSEval II berichtet, die Dozenten kämen zur Vorstellung zu Elternabenden und böten bei Schulveranstaltungen beispielsweise Mitmach-Aktionen an.

Bildungseinrichtung Schulen: Lehrkräfte. Während die Befragten überwiegend von einer guten Fachkompetenz und vereinzelt von einer guten didaktischen Kompetenz der Dozenten berichten, sei die pädagogische Eignung mitunter fraglich.

Auf der anderen Seite, die AG-Leiter, die sind auch so unterschiedlich von ihrer, na geeignet sind sie natürlich alle, weil die alle was machen, was ihnen liegt, aber . . . dann gibt es, die noch relativ wenig Erfahrung haben und die sich da auch zum Teil zu viel zumuten, die dann halt . . . schnell den Überblick verlieren und zu wenig klar sich den Schülern gegenüber abgrenzen. Und da wäre es sicherlich nicht schlecht, wenn da am Anfang auch Gesprächstermine anberaumt würden, dass man dann eben auch vielleicht unterstützend da seinen Senf dazu geben kann, oder halt auch Rückmeldungen von den AG-Leitern regelmäßiger kriegt als jetzt über diesen Zettel-Austausch. (MAUSEval III, Lehrkraft, Freizeitkurs, Interview 05, Position 63-64)

Bemängelt werden teilweise mangelnde Erfahrungswerte in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Manche Dozenten seien außerdem überfordert, wodurch Unruhe im Kurs entstehe, und brächten mangelndes Verständnis für die Kursteilnehmer auf. An anderen Dozenten werden mitunter positiv ihre praktische Erfahrung mit der Schülerklientel, ihre Schülernähe und ihr allgemein konsequenter und respektvoller Umgang mit den Schülern hervorgehoben. Wichtig ist den Befragten vor allem eine gute fachliche und methodisch-didaktische Kompetenz zur Stoffvermittlung sowie im Hinblick auf die pädagogische Eignung eine klare Schülerorientierung. Dies beinhaltet pädagogisches Geschick zur Schülermotivation, Flexibilität hinsichtlich der Kursgestaltung, klare Anweisungen sowie Geduld und Verständnis für unterschiedliche Kulturen.

Viele Kurse stehen und fallen mit dem Dozenten. Es gab schon Kurse, wo die Schüler dann nach drei, vier Wochen kamen und gesagt haben . . . ‚Das bringt eigentlich uns gar nichts, der macht irgendwas, das verstehen wir nicht‘. Also er muss schon ein Händchen haben, sagen wir mal, für unsere Schüler, einmal vom Pädagogischen her, ja und auch auf das Niveau. Es gibt halt Dozenten, die unterrichten in den Gymnasien, wenn die versuchen das dann hier unseren Schülern über, natürlich nicht den Stoff vom Gymnasium, aber die Art und Weise, wie sie sie unterrichten, dann ist es schwierig, da an unsere Schüler dann ranzukommen. Dann merken die, das ist irgendwie ein ganz anderer Level . . . das sind Schüler, die es nicht einfach haben, ja, die nicht so zuverlässig sind, man muss sie schon so ein bisschen zu nehmen wissen, ja. (MAUSeval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 30, Position 64)

Die Bedeutsamkeit der generellen Förderlehrerkompetenz verdeutlicht folgendes Zitat:

Ich meine, in dieser Unkompliziertheit, wie MAUS sich ja präsentiert, dass wir ja im Grunde als Lehrer nichts beantragen müssen, . . . wo man einfach nur hin empfiehlt und sich nicht weiter kümmert, . . . ich finde aber, dann muss es auch gekoppelt sein an qualifizierte Arbeit, . . . dann könnte ich es mir auch bindend vorstellen Wobei ansonsten . . . wir sind ja noch eine Gan- eine Halbtagsgrundschule, insofern finde ich es jetzt mit dieser Freiwilligkeit schon sehr sinnvoll. (MAUSeval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 14, Position 135)

Einen Eindruck von der Kursqualität machen sich die Lehrkräfte laut Angaben in den Interviews einerseits unmittelbar über die eigene Anwesenheit im Kurs und gelegentliche Kursbesuche sowie andererseits über Schülerfeedback, Teilnehmerzahlen und Kursergebnisse. Alle Befragten geben an, Rückmeldungen von den Schülern zu den Kursen zu bekommen und sich darüber einen Eindruck über den jeweiligen Förderlehrer und die Kursqualität machen zu können. Vereinzelt gäben auch die Eltern und die Förderlehrer selbst Feedback zum Kurs. Im Einzelfall wird in diesem Zusammenhang auf Kurspräsentationen oder die Durchschau der Schüleraufschriebe verwiesen. Die Befragten zweier Schulen berichten, sie hätten keinerlei Einblick in die eigentliche Kursdurchführung, da sie nicht selbst im Kurs anwesend seien, und daher keinen unmittelbaren Eindruck über das Förderpersonal

gewinnen könnten. Die Interviewpartner der anderen zwei Schulen geben an, sie seien entweder zum Teil als Begleit- und Betreuungsperson mit in den Kursen oder hätten den Kurs gelegentlich im Tandem mit dem Förderpersonal durchgeführt. Vereinzelt wird ausgeführt, es sei stets eine Lehrkraft mit in den Kursen bzw. in unmittelbarer Nähe als Ansprechperson verfügbar. Dabei fällt auf, dass innerhalb einer Schule kein Konsens darüber zu bestehen scheint. So geben andere Befragte dieser Schule an, die Förderlehrer seien in der Regel allein bei der Kursdurchführung. Manche Lehrer begründen die Abwesenheit in den Kursen wie folgt: Das Förderpersonal wünsche keine Kursbegleitung oder man wolle keine Kontrolle ausüben und solange es keine Beschwerden oder Probleme gebe, funktioniere die Kursdurchführung offenbar.

Wenn ich jetzt merken würde, dass es vielleicht Schwierigkeiten gibt oder ja, dann würde ich einfach vielleicht mal mitgehen oder es auch noch mal anbieten, dann wäre es vielleicht nötig, aber im Moment, also ich denke, solange so ein Kurs gut läuft, ist es auch schön, wenn die einfach machen. (MAUSeval III, Lehrkraft, Freizeitkurs, Interview 26, Position 117)

Ein fehlender Einblick in die Kurse führt mitunter dazu, Schwierigkeiten innerhalb des Kurses zu spät mitzubekommen bzw. nicht begleiten und beheben zu können. Vereinzelt besteht die Auffassung, Dozentenschulungen könnten hilfreich sein.

Die Kontinuität der Dozenten thematisieren fast alle befragten Lehrer. Bewährt habe sich vor allem eine langjährige Zusammenarbeit mit dem Förderpersonal. Dies bringe nicht nur den Vorteil mit sich, dass das schulische und das externe Personal sich bekannt seien und Austauschprozesse dadurch erleichtert würden, auch der Schülerschaft seien die Dozenten in diesem Fall bekannt. Vereinzelt wird bemerkt, dass langjährige Kurse sich unter den Schülern herumsprächen und besser besucht seien. „Dass das einfach sehr personenabhängig dann auch ist, wenn, wenn Sachen schon laufen, mit kontinuierlichen Förderlehrern, dass die dann einfach auch wieder, dass sich so was herumspricht und dann auch stärker gebucht wird vielleicht“ (MAUSeval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 14, Position 13). Bereits drei Schulen haben negative Erfahrungen mit geringer Kontinuität der Förderlehrer gemacht. Feste Strukturen könnten so nicht entstehen und den Kindern falle es schwer, sich immer wieder auf externe Kräfte einzulassen. „Durch diese Fluktuation, auch von Förderkräften und was weiß ich, dass das halt immer wieder ein Gefühl ist von von-vorne-anfangen, also das finde ich dann schon, ja, einfach anstrengend“ (MAUSeval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 14, Position 192).

Bildungseinrichtung Schulen: Eltern. Alle befragten Eltern berichten im Rahmen der Interviewstudie an good practice-Schulen, sich mit ihren Kindern über die MAUS-Kurse

auszutauschen. Die Schüler würden berichten, was im Kurs gemacht worden sei und wie es ihnen gefallen habe. Ein paar Kinder gäben darüber hinaus Feedback zum jeweiligen Dozenten. Vereinzelt wird darauf hingewiesen, dass es mitunter Vorführungen verschiedener Kurse gebe. Ein Interviewpartner schlussfolgert von der Entwicklung des Kindes auf eine gute fachliche Kompetenz des Dozenten. Andere Eltern berichten, sie hätten keinen Eindruck von den Förderlehrkräften. Im Einzelfall werden dem Förderpersonal gute fachliche und ausbaufähige pädagogische Kompetenzen attestiert. Auch die Fragebogenstudie in MAUS I zeigt bereits eine Grundzufriedenheit der Eltern mit den Kursen. Die Eltern sehen die Kurse überwiegend an den Bedürfnissen ihrer Kinder ausgerichtet und in MAUS eine gute Ergänzung zum Regelunterricht (Reinders & de Moll, 2010, S. 33f.). Dies spricht auch für die wahrgenommen gute Qualität der Kurse.

Die Hälfte der befragten Eltern gibt an, noch keinerlei Kontakt zu den Förderlehrkräften gehabt zu haben. Lediglich ein Interviewpartner sagt, er stelle bei Anliegen oder offenen Fragen Kontakt über den Lehrer her. Zwei der Befragten äußern den Wunsch, einen Eindruck vom bzw. Kontakt zum Förderpersonal zu haben. Auch zwei Interviewpartner, die sich laut eigener Angabe bereits einen persönlichen Eindruck vom Dozenten ihres Kindes machen konnten, formulieren den Wunsch nach einem intensiveren Austausch. Der bisherige Kontakt habe sich auf kurze informelle Treffen und Gespräche beschränkt. Der dabei gewonnene Eindruck fällt positiv aus. Vereinzelt sei ein Eltern-Kind-Kurs besucht worden, wodurch ein unmittelbarer Kurseinblick und Eindruck des Dozenten möglich gewesen sei. Insgesamt äußert die Hälfte der befragten Eltern den Wunsch, Kontakt zum Dozenten des Kindes zu haben. Die damit verbundenen Anliegen unterscheiden sich je nach besuchtem Kurs des Kindes. Die Eltern, deren Kind einen förderspezifischen Kurs besucht, geben an, sie würden sich einen Austausch bzgl. des Kursinhalts wünschen. Den Eltern der Kinder, die einen freizeitorientierten Kurs besuchen, würde hingegen ein persönlicher Eindruck vom jeweiligen Dozenten reichen, um sich ein Bild machen und dadurch Sicherheit gewinnen zu können. Insbesondere bei Langzeitangeboten besteht der Wunsch nach Austausch mit den Dozierenden.

Förderlehrkräfte. Die befragten Förderlehrkräfte in MAUS III berichten, sie würden ihren Kurs mindestens im zweiten Durchgang durchführen. Zwei Befragte von Freizeitkursen merken an, dass Schüler mitunter über mehrere Schuljahre hinweg am Angebot teilnahmen. In Anbetracht dessen, dass es sich um ein kostenfreies Angebot handle, wird gleichermaßen vereinzelt auf die geringe Teilnahme hingewiesen. Während ein Förderlehrer hohe

Fluktuationsraten bei einigen Gruppen und einen festen Kern bei anderen Gruppen wahrnimmt, berichten ein paar Dozenten von guten Rückmeldungen der Schüler.

Ausgehend von den quantitativen Daten in MAUS III nimmt das Förderpersonal eine hohe Kursqualität wahr, die sich vor allem durch wenige Störungen im Unterricht, das Ausbleiben von Langeweile, eine stringent verfolgte Kursstruktur und eine aktive Mitarbeit der meisten Schüler auszeichnet. Auch Disziplinschwierigkeiten treten kaum auf. Die Unterrichtsdurchführung zeichnet sich durch die Herstellung von Verknüpfungen, das Zusammenfassen und die Wiederholung der behandelten Themen aus. Es wird auf intensives und selbstständiges Üben Wert gelegt und den Schülern Rückmeldung zu ihrer Lernentwicklung gegeben. Außerschulische Lernorte werden nicht aufgesucht und auch eine Einteilung in Lerngruppen spielt eine nachgeordnete Rolle in den Kursen (Worresch & Reinders, 2014, S. 84ff.). Darüber hinaus geben einige Dozenten an, die Teilnahme lohnt sich für sie persönlich in dem Sinne, dass sie ihre eigenen Stärken erfahren und praktische Erfahrungen sammeln können. Die berufliche Weiterbildung spielt eine weniger gewichtige Rolle für das Förderpersonal (Worresch & Reinders, 2014, S. 84).

Den qualitativen Daten zufolge sind manche Förderlehrkräfte in der Arbeit an Schulen erfahren, andere bringen hingegen kaum Erfahrungswerte diesbezüglich mit. Die Bedeutsamkeit von Erfahrungswerten wird unterschiedlich eingeschätzt. Ein Interviewpartner berichtet, dass je nach Kursangebot entweder kein Lehrer oder aus Aufsichtsgründen ein Lehrer im Kurs anwesend sei. Darüber hinaus empfehle er je nach Schulform die Anwesenheit eines Lehrers, um den nötigen Respekt bei der Schülerschaft zu erlangen. Nur ein Dozent gibt an, ein paar Mal gemeinsam mit dem Fachlehrer unterrichtet zu haben, als die Kursgröße zu groß gewesen sei.

Ein Förderlehrer resümiert:

Es schadet sicher nicht, wenn man gut qualifiziert ist dabei. Es ist natürlich die andere Frage, wenn man dann hoch qualifizierte Leute kriegt, ob die den Job dann überhaupt machen wollen . . . Die Frage ist, wie sehr die Schule sich dann darauf verlassen kann, dass so etwas dann auch funktioniert dabei, wie sehr man dann auch Sachen aus dem Unterricht, die eigentlich im Unterricht stattfinden sollten dann auslagern kann dabei. Grundsätzlich aber je mehr Förderung, desto besser, keine Frage. (MAUSeval III, Förderlehrer, Freizeitkurs, Interview 24, Position 135-142).

Nach Aussage dreier Dozenten von Förderkursen besteht keinerlei Kontakt zu den Eltern. Drei Dozenten von Freizeitkursen berichten, sie hätten minimalen Kontakt zu den Eltern in Form von informellen Gesprächen beispielsweise nach Kursschluss beim Abholen des Kindes. Dabei gehe es vorwiegend um Organisatorisches, Kursfeedback und die

Gruppendynamik innerhalb des Kurses. Die wenigsten Förderlehrer äußern den Wunsch nach einem intensivierten Kontakt mit der Elternschaft. Begründet wird dies damit, nicht der richtige Ansprechpartner zu sein, da man die Kinder nur maximal ein Mal pro Woche sehe und Elterngespräche Aufgabe der Lehrer seien. Zwei Interviewpartner würden einen intensiveren Kontakt mit den Eltern befürworten. Dies hätte vor allem den Vorteil, mehr Informationen zum Umfeld der Kinder zu erlangen, Unklarheiten beseitigen zu können und noch besser auf die Kursteilnehmer eingehen zu können. Nur das Förderpersonal einer Schule gibt geschlossen an, es bestünden gute Kontakte zur Elternschaft. Teilweise nähmen die Eltern selbst am Kurs teil oder es erfolge ein Austausch der Kontaktdaten. Inhaltlich gehe es vordergründig um die Kinder allgemein, Anliegen der Eltern, Kursfeedback, die Kursgestaltung und etwaige Probleme innerhalb des Kurses. Vereinzelt wird darauf hingewiesen, es gebe keinerlei Vorgabe seitens des Anbieters, Elternsprechstunden o.ä. einzurichten. Dies sei aufgrund der häufig mangelnden Deutschkenntnisse der Eltern ohnehin schwierig.

Die Zusammenarbeit mit ihrem jeweiligen Anbieter nimmt das Förderpersonal durchweg positiv wahr. Manche Interviewpartner machen Angaben zum Vorstellungs- bzw. Einführungsgespräch mit ihrem jeweiligen Anbieter. Das Erstgespräch diene vor allem dem Kennenlernen, der Klärung von Qualifikationen und des individuellen Arbeitskonzepts sowie dem Erläutern organisatorischer Belange. Vereinzelt wird ergänzt, dass die Auswahlkriterien nicht bekannt seien. Drei Interviewpartner geben an, von ihrem Anbieter allgemeine Informationen zum Unterstützungsprogramm erhalten zu haben. Ein anderer Befragter berichtet hingegen, er habe keine Informationen bekommen. Ein Interviewpartner bemerkt: „Ich habe überhaupt kein Problem, Informationen zu bekommen, wenn ich welche haben will“ (MAUSeval III, Förderlehrer, Freizeitkurs, Interview 24, Position 175). Die Förderlehrer geben an, sie würden sich durch ihre Anbieter gut betreut fühlen. Es wird von festen Ansprechpartnern, guter Erreichbarkeit, einer zuverlässigen Kooperation und Organisation, Kommunikation per Mail und Telefon sowie Unterstützung bei Problemen berichtet. Die Intensität des Austauschs kann nicht ermittelt werden. Die Frage nach vorhandenen Dozentenschulungen bejahen bzw. verneinen jeweils zwei Befragte, die andere Hälfte der Befragten ist sich diesbezüglich unsicher. Ein paar Befragte könnten sich die Teilnahme an Schulungen grundsätzlich vorstellen, andere Befragte erachten Schulungen im Hinblick auf ihre Arbeit weder fachlich noch pädagogisch als notwendig bzw. interessant und weitere Befragte stellen die Frage nach dem Aufwand solcher Schulungen. „Also mir ist es immer recht, wenn das mit wenig Aufwand verbunden ist und die Zeit, die ich investiere, in die

Familien oder Kinder geht, das ist mir lieber wie tausend Sitzungen“ (MAUSeval III, Förderlehrer, Freizeitkurs, Interview 09, Position 75). Ein Großteil der Interviewpartner bestätigt, dass es Dozententreffen gebe bzw. in der Vergangenheit gegeben habe. Mitunter wird angegeben, diese fänden aufgrund geringer Teilnahme nicht mehr häufig statt. Während manche Dozenten berichten, sie hätten teilgenommen, erläutern andere, sie hätten keine Zeit gehabt. Die Mehrheit der Befragten gibt an, sie hätte von dem Erfahrungsaustausch profitiert bzw. könnte sich vorstellen zu profitieren. Auffällig ist, dass die Förderlehrer des gleichen Anbieters unterschiedliche Angaben dazu machen, ob es Dozentschulungen bzw. -treffen gibt oder nicht.

Die Ergebnisse der quantitativen Befragung in MAUS III sprechen eine andere Sprache. Die Befragung legt offen, dass kaum Maßnahmen zur Vorbereitung und Begleitung der Dozenten stattfinden bzw. dass im Falle der Durchführung solcher Maßnahmen selten teilgenommen wird. Am ehesten erfolgen Gespräche mit dem jeweiligen Bildungspartner vor Projektbeginn und Mitteilungen zu allgemeinen Informationen über das Unterstützungssystem. Während es keine Konzept- oder Steuergruppe gibt und auch didaktisch-methodische und fachliche Fortbildung kaum angeboten werden, gibt es zwar Koordinierungsgespräche und interne Diskussionsrunden mit anderen Dozenten, diese werden jedoch nicht wahrgenommen (Worresch & Reinders, 2014, S. 88f.).

Schüler. Die Interviewstudie mit ausgewählten Schülern der good practice-Schulen in MAUS III zeigt eine grundsätzliche Zufriedenheit mit der Förderlehrerkompetenz und der Kursqualität. Die Schüler der Förderkurse sagen, sie würden ihre Förderlehrer mögen und beschreiben sie als sympathisch und nett. Dasselbe geben größtenteils auch die Schüler der Freizeitkurse an. Darüber hinaus würden sie vorwiegend die Geduld, die Präsenz und das Durchsetzungsvermögen des Förderpersonals schätzen. Ebenso bedeutsam sind die Motivation und die Verantwortungsübertragung, die sie durch die Dozenten erführen. Anstrengend empfinden die Schüler Kurse, in denen sie sich nach eigenen Aussagen ungerecht behandelt fühlen. Nur selten sind sich die Schüler eines Kurses hinsichtlich der pädagogischen Kompetenz des Dozenten uneinig. Das Fazit zur fachlichen Qualifikation der Förderlehrer fällt ebenfalls positiv aus. Die Schüler erleben die Kurse weitgehend als hilfreich und unterstützend. Dies liege insbesondere an einem verständlichen Erklärungsstil, einer gut organisierten Kursvorbereitung und -durchführung. Dadurch hätten die Schüler, die Möglichkeit, die Kursinhalte eingehend zu verstehen. Wie wichtig dies ist, unterstreicht folgendes Beispiel:

Befragter 4: Tanzen war auch sehr gut, . . . aber dann gehen diese also eine, die erste Lehrerin dann weg und die haben dann eine andere Lehrerin gehabt und die war nicht so okay. Äm deswegen sind wir dann rausgestiegen . . . Also eigentlich war sie okay, ähm Ding, wir haben nicht so viel verstanden, weil ja.

Interviewer: Die hat es nicht so gut erklären können?

Befragter 4: Ja. (MAUSeval III, Schüler, Förderkurs, Interview 02, Position 47-51)

Insgesamt zeigt sich, dass die Kurszufriedenheit gleichermaßen von der Fachkompetenz und von der pädagogischen Eignung des Förderpersonals abhängt. „Kommt drauf an, . . . ob die nett sind. Ob die überhaupt mitmachen, ob die jetzt einfach nur sagen: ‚Ach ich gebe denen jetzt einfach mal eine Aufgabe, dann sollen die das machen‘.“ (MAUSeval III, Schüler, Freizeitkurs, Interview 27, Position 311).

Aufgrund der generellen Zufriedenheit mit den besuchten Kursen bejahen die befragten Schüler einen erneuten Kursbesuch beim jeweiligen Förderlehrer. Darüber hinaus wird vereinzelt betont, der Kursbesuch würde beendet werden, wenn das Förderpersonal wechseln würde. Die Kurszufriedenheit spiegelt sich auch darin wider, dass manche Schüler einen Kurs mindestens zum zweiten Mal besuchen.

Die Schüler der good practice-Schulen berichten mehrheitlich von einem gelegentlichen Austausch über die besuchten MAUS-Kurse mit ihren Lehrkräften. Im Hinblick auf die freizeitorientierten Kurse gehe es einerseits darum, welcher Kurs bzw. ob ein spezifischer Kurs besucht worden sei und wie der entsprechende Kurs gewesen sei sowie andererseits um Rückfragen und ggf. Aussprachen zum Schülerverhalten. Ein Austausch über die Förderkurse beziehe sich insbesondere auf inhaltliche Rückfragen. Vereinzelt frage die Lehrkraft nach, ob der behandelte Stoff verstanden worden sei und prüfe die Kursaufschriebe. Es fällt auf, dass an einer Schule kaum ein Austausch mit den Lehrern bzgl. der MAUS-Kurse stattfindet.

Den Eltern würden die Schüler im Rahmen von allgemeinen Fragen zum Schultag knapp von den MAUS-Kursen berichten. Ein paar Schüler geben an, ihre Eltern würden die Dozenten jedoch nicht kennen.

Ergänzend zu den qualitativen Daten können bei den Schülern die Ergebnisse der quantitativen Studie zum Zeitpunkt der Pilotphase hinsichtlich der Kursqualität herangezogen werden. Sowohl die Grund- als auch die Sekundarschüler beurteilen das pädagogische Engagement und die Unterstützung ihrer Förderlehrer in der ersten Evaluationsphase überwiegend positiv. Auch die Stimmung in den Kursen und die Beziehung zu den Dozenten werden vornehmlich positiv wahrgenommen (Reinders & de Moll, 2010, S. 42f.). Darüber hinaus gibt eine längsschnittliche Betrachtung lern- und schulbezogener Einstellungen und der Schulleistungen der Schüler in MAUSeval I Aufschluss über deren Entwicklung in der

ersten Programmphase. Dabei zeigen die Entwicklungsverläufe Tendenzen, die sich allerdings aufgrund mannigfaltiger Einflüsse auf die Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung nicht eindeutig auf das Programm zurückführen lassen. Dennoch können Aussagen über Stärken und Modifizierungsbereiche von MAUS getroffen werden. Es wird deutlich, dass positive Entwicklungen der Schülermerkmale mit dem subjektiv wahrgenommenen Lernnutzen zusammenhängen. Sowohl Primar- als auch Sekundarschüler, die mit dem Besuch von MAUS-Kursen einen hohen Lernnutzen verbinden, können ihr schulisches Selbstkonzept und ihre Schulfreude in MAUS I stärken. Im Gegensatz hierzu erfolgen keine positiven Entwicklungen bzw. tendenziell negative Entwicklungen bei denjenigen Schülern, die den Lernnutzen von MAUS gering einschätzen. Hinsichtlich der Lernmotivation zeigen sich weder im Grundschulbereich noch an den weiterführenden Schulen deutliche Veränderungen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt bei den MAUS-Schülern. Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Schulleistungen. Es zeigen sich geringfügige bzw. keine Entwicklungstendenzen im Programmverlauf. Zwar haben die Primarschüler mit einem hohen subjektiven Lernnutzen einen tendenziellen Leistungszuwachs zu verzeichnen, diejenigen Teilnehmer, die die Förderung jedoch weniger nutzbringend einstufen, zeigen hingegen einen Leistungsabfall. Eine Stabilisierung der einst leistungsstärksten Primarschüler gelingt somit nicht. In den weiterführenden Schulen zeigen sich bei keiner der Gruppen deutliche Leistungszuwächse. Lediglich MAUS-Schüler mit hohem Lernnutzen bleiben stabil in ihren leicht unterdurchschnittlichen Schulnoten. Abschließend ist festzuhalten, dass die Gruppe der MAUS-Schüler mit geringem Lernnutzen in der Primar- und Sekundarstufe jeweils größer ist als die Gruppe der Teilnehmer mit hohem Lernnutzen (Primarschule: 40,4 % gegenüber 36,5 %; Sekundarschule: 26,7 % gegenüber 19,1 %). Dies weist auf eine deutliche Verbesserungsnotwendigkeit von MAUS hin (Reinders & de Moll, 2010, S. 46ff.). Zusammenfassend zeigen die Befunde einerseits bereits zu Beginn von MAUS eine Grundzufriedenheit der Schüler mit dem Programm, die auch in der dritten Programmphase berichtet wird. Andererseits unterstreichen die Ergebnisse ebenso die große Bedeutsamkeit einer hohen Dozentenqualifizierung und des damit zusammenhängenden subjektiven Lernnutzens eines Kurses.

Die Bedeutsamkeit einer hohen fachlichen und pädagogischen Eignung des Förderpersonals wird vor dem Hintergrund deutlich, dass einerseits die Kurszufriedenheit der Schüler maßgeblich von den fachlichen und pädagogischen Kompetenzen der Dozierenden abhängig ist und andererseits eine positive Entwicklung der Schülermerkmale mit dem subjektiv

wahrgenommenen Lernnutzen zusammenhängt. Von Schulseite wird die Auswahl adäquater Förderlehrer gefordert, um reibungslose Abläufe in der Umsetzung der Förderung sicherzustellen. Der Projektinitiator sieht diese Verantwortung bei den ausgewählten Förderanbietern verortet. Zur Unterstützung bietet der Initiator im Programmverlauf Fortbildungsmöglichkeiten auf freiwilliger Basis an. Für eine systematische Weiterbildung gebe es keine Handhabe. Auch eine zusätzliche finanzielle Entlohnung sei nicht möglich. Es werde daher auf die Einsicht und die Eigenverantwortung der ausführenden Akteure gesetzt. Gerade den unentgeltlichen Besuch von Fortbildungen bewerten die Förderanbieter mitunter kritisch. Es besteht daher nur eine vage Bereitschaft hierzu seitens der Förderanbieter. Die Stimmen des Förderpersonals sind ambivalent. Während manche sich eine Teilnahme grundsätzlich vorstellen könnten, bewerten andere eine Teilnahme als uninteressant oder nicht erforderlich. Außerdem wird der Aufwand mitunter kritisch betrachtet. Auffällig ist vor allem, dass das Förderpersonal des größten Förderanbieters nicht einheitlich über Förderlehrerschulungen und -treffen informiert ist. Während dem Schulpersonal neben der Qualifikation eine kontinuierliche Teilnahme der Dozierenden wichtig scheint, um feste Netzwerke zu etablieren, sehen die Förderanbieter dies nur bedingt realisierbar.

Die Schüler zeigen eine grundsätzliche Zufriedenheit mit der Dozentenkompetenz und der Kursqualität. Die Lehr- und Koordinationskräfte sind hingegen geteilter Meinung. Die Lehrkräfte sehen vor allem die Fachkompetenz gegeben und die pädagogische Eignung mitunter kritisch. Die Dozierenden selbst geben an, in der Arbeit an Schulen teilweise kaum Erfahrungswerte zu haben, wobei die Bedeutsamkeit dessen unterschiedlich eingestuft wird. Die Lehrkräfte zweier good practice-Schulen berichten, keinerlei direkten Einblick in die Kursdurchführung zu haben. Unstimmigkeiten im Kurs seien so vereinzelt versäumt worden. Innerhalb einer Schule werden Widersprüche erkennbar: Während von Seiten der Koordination angegeben wird, jede Lehrkraft sei einmal in einem Kurs anwesend und jeder Kurs werde in gewisser Weise von Lehrerseite aus unterstützt, bestätigen die Aussagen der Lehrkräfte dies nicht. Allgemein geben auch die Förderlehrer an, es seien größtenteils keine Lehrkräfte bei den Kursen anwesend. Die Eltern haben kaum Kontakt zu den Förderlehrern. Während die Eltern äußern, sich dies zu wünschen, besteht bei den Dozierenden kaum der Wunsch nach einer Kontaktintensivierung.

11.5 Handlungsempfehlung 4: Sicherstellung der Erreichbarkeit der primären Zielgruppe von MAUS

Obleich die meisten Codings wie bei den vorangegangenen zwei Handlungsempfehlungen aus der dritten Evaluationsphase stammen, ist auch in der zweiten Evaluationsphase eine hohe Codinganzahl zu verzeichnen (s. Tabelle 12).

Tabelle 12: Codinganzahl für Handlungsempfehlung 4 pro Stakeholder und Evaluationsphase

Stakeholder	MAUSeval I	MAUSeval II	MAUSeval III	MAUSeval IV
Bildungspolitik	28	15	15	19
Bildungsadministration	-	-	34	-
Förderanbieter	-	-	14	-
Schulen: Koordinationskräfte	287	624	27	-
Schulen: Lehrkräfte	-	-	273	-
Schulen: Eltern	-	-	141	-
Förderlehrkräfte	-	-	145	-
Schüler	-	-	149	-
Gesamt	315	639	798	19

Es können bei zwei Stakeholdern (Förderlehrkräfte und Schüler) zusätzlich Ergebnisse quantitativer Befragungen überwiegend aus der ersten Evaluationsphase mit thematischem Bezug zur vierten Handlungsempfehlung herangezogen werden.

Bildungspolitik. Die Pilotphase zielt vorwiegend auf die Förderung leistungsschwächerer und potenziell gefährdeter Schüler sowie Schüler mit Migrationshintergrund ab. Grundsätzlich werden die Unterstützung von Schülern in ihrer Bildungsbiografie, die Minimierung potenzieller Misserfolge und damit die Verbesserung des Schulerfolgs angestrebt. Die Globalziele erfahren jeweils eine schulartenabhängige Spezifikation mit entsprechendem Förderschwerpunkt. Sowohl die offizielle allgemeine Zielsetzung als auch die schulformspezifische Ausdifferenzierung werden durchgängig bis MAUS IV beibehalten (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 401/2008, Nr. 301/2010, Nr. V033/2012 und Nr. V069/2014). Die organisatorischen Rahmenbedingungen werden ausgehend von den gemachten Erfahrungen in den folgenden Programmphasen angepasst. In der dritten Programmphase wird von politischer Seite festgehalten, dass durch die gezielte Auswahl von Schulen in sozial belasteten Stadtteilen insbesondere benachteiligte Kinder und Jugendliche erreicht werden (Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V033/2012). Dieser Punkt wird auch im Rahmen des MAUS-Kongresses noch einmal betont. Darüber hinaus kann laut Bildungspolitik zwar innerhalb dieser Zielgruppe eine Binnendifferenzierung vorgenommen werden, grundsätzlich wird die anvisierte Schülerklientel jedoch erreicht.

In MAUS III werden des Weiteren mit der Persönlichkeitsstärkung und der unterrichtsnahen Unterstützung zwei inhaltliche Schwerpunkte formuliert (Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V033/2012). Diese werden für die vierte Programmphase als feste Förder-säulen festgelegt, die gegenseitige Synergieeffekte mit sich bringen sollen (Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V069/2014). Die Einschränkung der ersten Programmphase, dass nur ausgewählte Klassenstufen Förderung erhalten, wird in der zweiten Programmphase aufgehoben (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 401/2008 und Nr. 301/2010). Zudem werden im Zuge des Beschlusses zu MAUS II explizit die Eltern und Lehrer der anvisierten Schüler als Zielgruppen aufgenommen. Als Kurszeitpunkte werden in den ersten beiden Programmphasen von offizieller Seite der Nachmittag, die Wochenenden und die Ferien schriftlich festgehalten. Da der Schulunterricht nicht ersetzt, sondern begleitet werden soll, können nur interprofessionelle Lehrerfortbildungsangebote ab der zweiten Programmphase während der regulären Unterrichtszeit stattfinden. Die zweite Programmphase betont die Freiwilligkeit der Teilnahme. Um alle Zielgruppen zuverlässig zu informieren, wird im zweiten Programmabschluss die Veröffentlichung eines Programmheftes bzw. einer Übersichtsliste vorgegeben (Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 301/2010). Die offiziellen Vorgaben benennen die freiwillige Teilnahmebereitschaft und die Übereinstimmung mit den Programmzielen als Voraussetzungen für eine Schulteilnahme. Bedeutsam ist zudem, dass insbesondere die entsprechenden Klassen- bzw. Fachlehrer die Bewerbungsentscheidung mittragen und dass die Schulen jeweils einen Programmverantwortlichen für ihre Schule ermitteln. Es wird darauf verwiesen, dass die fachliche Unterstützung des Förderanbieters mit dem größten Stundenkontingent in Abstimmung mit den Fachlehrern und den Eltern erfolgt (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 401/2008, Nr. 301/2010, Nr. V033/2012 und Nr. V069/2014). Ab der zweiten Programmphase wird die schriftliche Festlegung von Zielvereinbarungen zwischen dem Programminitiator und den potenziell teilnehmenden Schulen festgelegt. Bereits in der vorigen Phase teilnehmende Schulen sind in der zweiten und dritten Phase für eine weitere Programmteilnahme gesetzt (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 401/2008 und Nr. 301/2010). Als Unterstützungsinstrument hin zum Ganztagsbetrieb sind Ganztagschulen ab der vierten Programmphase von einer Programmteilnahme ausgeschlossen. Schulen, die sich im Aufbau zur Ganztagschule befinden, steht eine einmalige Bewerbung mit ihren Regelklassen und damit eventuell eine anteilige Förderung für den Übergang offen. Schulen ohne Ganztagsbetrieb steht das volle MAUS-Kontingent zur Verfügung. Auch die verbindlichen Beratungsprozesse im Vorfeld zur neuen Programmphase sind ab MAUS IV

Teil der modifizierten Programmstrukturen (Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V069/2014).

Bildungsadministration. Im Interview mit Mitarbeitern der Bildungsadministration wird die Unterstützung von bildungsfernen Kindern und Jugendlichen als Beitrag zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit als Ziel genannt. Vereinzelt geben die Interviewpartner an, ihnen sei die schulartspezifische Zielformulierung und die Berücksichtigung mehrerer Zielgruppen wichtig gewesen. Mehrere Befragte betonen die Bedeutsamkeit quantitativer Evaluationsergebnisse hinsichtlich der Programmwirksamkeit. Anliegen sei stets die gemeinsame Programmentwicklung und -verbesserung mit allen Beteiligten gewesen. Die Hälfte der Befragten nimmt die Evaluation als bedeutsames Instrument zur Programmentwicklung wahr. Der Einbezug eines externen Evaluationsteams helfe, einen objektiveren Blick auf das Programm zu erhalten. Auf dieser Grundlage hätten die Evaluationsempfehlungen Einfluss auf die Programmfortsetzung genommen. Unter anderem sei die Fokussierung auf ausgewählte Klassenstufen als Zielgruppen aufgehoben worden. Hinsichtlich der Freiwilligkeit bzw. der Verpflichtung der Kursteilnahme vertreten die Befragten einen klaren Standpunkt. MAUS als kommunales Programm sei nicht in der rechtlichen Position, Angebote für Schüler verpflichtend durchzuführen. Schulunterricht als Aufgabe des Landes dürfe und solle durch MAUS nicht ersetzt werden, sondern in Form von freiwilligen Zusatzangeboten ergänzend unterstützt werden. Dies beziehe sich auch auf die Empfehlung, MAUS teilweise gemäß der äußeren Differenzierung umzusetzen. Freiwilligkeit als Grundsatz von MAUS wird von den Befragten als hohes Gut wahrgenommen. Der wissenschaftlichen Argumentation, MAUS auf freiwilliger Basis erreicht nicht alle Schüler, wird vereinzelt entgegengesetzt, dass auch die Schule nicht alle Schüler erreiche. Zudem seien informelle Bildungsmaßnahmen häufig mit unzuverlässiger Teilnahme konfrontiert. Ein Befragter wirft die Frage auf, inwiefern die Verantwortlichen an den Schulen die primäre Zielgruppe tatsächlich aktiv angesprochen und zum Kursbesuch motiviert hätten. Von anderer Seite wird ergänzt, dass der Versuch unternommen worden sei, die betroffenen Klassenlehrer stärker einzubinden, um eine gezieltere Schülerakquise durchführen zu können.

Deswegen haben wir extra zum MAUS-Kongress jeweils Schulleiter plus eine Lehrkraft eingeladen. Ganz explizit. Weil wir sagen, es müssen auch die Lehrkräfte eben hier mit, mit dazu, die das letztendlich umsetzen. Ja, für die ist das ja, zum Beispiel Ansprache der Zielgruppe Also MAUS muss, muss ganz tief in die Schule eindringen, damit es wirklich wirkt und sinnvoll eingesetzt wird. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 02, Position 60)

Hierzu gehört auch die stärkere Einbindung der Elternschaft durch ausreichende Informationen zum Programm. Dies gelinge einigen Schulen gut, anderen weniger gut. Entsprechend seien Austauschprozesse zwischen den Schulen angeleitet worden. Ein Befragter fügt kritisch hinzu:

Also das war aber auch eine Handlungsempfehlung aus der Evaluation, die wir versucht haben anzugehen. Also in Form von Schulen-darauf-hinweisen, aber wo wir keinen Königsweg – ich glaube bis heute – gefunden haben, wie wir über eine freiwillige Angebotsstruktur die Zielgruppe erreichen, ja für die es eigentlich gedacht ist. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 04, Position 33)

Es wird vereinzelt kritisch wahrgenommen, dass der Evaluator als einziger Stakeholder das Thema der freiwilligen gegenüber der verpflichtenden Kursteilnahme immer wieder aufgegriffen habe. „Und da, also weiß ich nicht, also da hätte man die Ergebnisse vielleicht auch in einer anderen Form spiegeln können“ (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 03, Position 69). Alle Programmbeteiligten seien sich einig, dass die Freiwilligkeit des Kursbesuchs gewahrt werden müsse. Sinnvoller seien die Formulierung weiterer Möglichkeiten zur besseren Erreichbarkeit der Zielgruppe sowie die Prüfung der Angebote hinsichtlich der Schülerbedürfnisse und -interessen. Ein Interviewpartner verweist darauf, dass MAUS an Ganztagschulen zwar im Rahmen des verpflichtenden Ganztagsangebots integriert sei, aber auch hier die freiwillige Schülerwahl entscheidend sei. Ein anderer Befragter sieht gerade in der Programmdurchführung an Ganztagschulen eine große Chance, das Drehtürmodell stärker einzubinden und MAUS intensiver mit der Schule zu vernetzen.

Und diese Empfehlung wie gesagt, die idealtypisch sinnvoll wäre, die stand immer im Widerspruch zur rechtlichen Situation. Im Rahmen von Ganztageschulen ist es eine andere Situation, da kann man es stärker miteinander verbinden. Aber wir hatten nur eine Ganztageschule ähm und da lief es auch ein bisschen besser in der strukturellen Vernetzung der Angebote zwischen Schule und außerschulischen Angeboten. Aber bei dem Gros der Schulen selber war das nicht möglich, dass man das unmittelbar in den Schulalltag einbindet. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 04, Position 38)

Um die Förderung gemeinsam mit den Schulen stärker zu strukturieren und zu fokussieren, sei das Instrument der Zielvereinbarungen zwischen der Stadt und den Schulen eingeführt worden. Ein Befragter gibt an, Teil der Zielvereinbarungs- und Meilensteingespräche sei die schulindividuelle Planung der Erreichbarkeit und Motivation der Zielgruppe. So könne ein Einblick darüber gewonnen werden, welche Wege die einzelnen Schulen einschlugen. Das von Seiten des Evaluators angefertigte Hospitationsprotokoll der Zielvereinbarungsgespräche zwischen dem Programmträger und den Schulen mündet unter anderem in der Empfehlung, die offiziell festgehaltenen Programmziele geschlossen bei den Schulen zu kommunizieren.

Ergänzend könnten schulindividuelle Ziele in die Vereinbarungen aufgenommen werden, um die Identifikation der Schulen mit dem Programm und den formulierten Zielvereinbarungen zu erhöhen. Weiterhin wird empfohlen, die Verbindlichkeit der schriftlich fixierten Zielvereinbarungen zu erhöhen, um ein beliebiges Unterschreiben und Abheften der Vereinbarungen seitens der Schulen zu vermeiden.

Bildungseinrichtung Förderanbieter. Das Konzeptionstreffen mit den Förderanbietern in MAUS II zeigt, dass sich die Förderanbieter nicht in der Rolle von Dienstleitern, sondern durchweg als Kooperationspartner sehen, deren Ziel die gemeinsame Umsetzung der MAUS-Ziele mit den Schulen ist. Je nach Anbieter steht dabei die Vermittlung unterrichtsbezogener Inhalte, die kulturelle Teilhabe oder die Erweiterung des schulischen Bildungsspektrums im Fokus. Ferner werfen die Anbieter die Frage danach auf, ob dem Prinzip der freiwilligen Schülerteilnahme bei offenkundigem Förderbedarf gefolgt werden solle. Im gemeinsamen Gespräch mit den Schulen wird die Beibehaltung der Freiwilligkeit überwiegend befürwortet, um keine ablehnende Schülerhaltung hervorzurufen. Vielmehr sei an der gemeinsamen Motivierung potenzieller Teilnehmer anzusetzen. Vorgeschlagen wird in diesem Zusammenhang, der gesamten Schülerschaft partizipierender Schulen die Förderangebote zu Schuljahresbeginn durch das Förderpersonal zu präsentieren. Weitere Optionen seien ein intensivierter Informationsfluss bzgl. des Programms an die Eltern und nach Möglichkeit die anwendungsbezogene bzw. kreative Vermittlung von Lerninhalten. Ein Anbieter vertritt die Meinung, die Erreichbarkeit der Schüler gestalte sich unproblematisch, da stets ausreichend Teilnehmer die Kurse besuchen würden. Gleichmaßen können keine Angaben zur erreichten Klientel gemacht werden. Der Erfahrung, dass Schüler insbesondere durch eine hohe Förderlehrerqualifizierung und Kursqualität motiviert werden können, begegnen die Förderanbieter mit einer vagen Bereitschaft zur Förderlehrerqualifizierung im Rahmen eines freiwilligen Fortbildungsangebotes.

Bildungseinrichtung Schulen: MAUS-Koordinationskräfte. Die qualitative Befragung der Koordinationskräfte im Rahmen der Implementationsphase von MAUS an den Schulen zeigt, dass der grundlegende Bewerbungsgrund die zusätzliche Förderung ihrer Schüler ist, die andernfalls nicht geleistet werden könne. Dabei wird am häufigsten die unterrichtsnahe Förderung in den Hauptfächern genannt. „Und zunächst einmal brauchen da unsere Schüler ganz konkret Förderung in Deutsch, Mathe und Englisch, einfach um die Prüfungen zu bestehen“ (MAUSeval I, Koordination, Interview 05, Position 23). Damit zusammenhängende Ziele seien zum einen eine Verbesserung der Leistungen und entsprechend weniger Klassenwiederholungen und zum anderen ein erfolgreicher Schulabschluss sowie die

Stärkung der Ausbildungsfähigkeit. Während manche Schulen angeben, neben den offiziellen Zielsetzungen keine interne Zielformulierung getroffen zu haben, streben andere Schulen neben der fachlichen Förderung auch eine Stärkung der Sozialkompetenz und des Selbstvertrauens und damit insgesamt eine Persönlichkeitsstärkung an. Die qualitative Befragung zu zwei Messzeitpunkten in MAUS II zeigt, dass die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung einen weit wichtigeren Stellenwert einnimmt als bei MAUS I. Nach wie vor gelten die Senkung der Wiederholerquote, die Stärkung der Ausbildungs- und Berufsfähigkeit, eine Leistungsverbesserung und die Erreichung des Klassenziels als Ziele des Unterstützungssystems. Während manche Interviewpartner berichten, ihre Ziele seien gleichbleibend seit der Programmimplementation, hat sich an anderen Schulen ein Wandel vollzogen. Ursprünglich formulierte Ziele werden mitunter kritisch betrachtet.

Im Hinterkopf steht immer ein verbesserter Übergang, wobei davon, ich halte persönlich nicht besonders viel, wir können – jetzt ist sowieso schwierig, wie will man es jetzt noch evaluieren, den Übergang? . . . das war ja der Ursprungsgedanke von MAUS, dass der Übergang verbessert wird. Aber unser Ziel ist schon auch, den Kindern ein sinnvolles Freizeitangebot zu machen, weil das haben unsere Kinder nicht. Das ist eigentlich . . . mehr wert . . . Also das ist uns wichtiger wirklich als der Übergang. (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 10, Position 133-137)

Die Fokussierung auf unterrichtsnahe Förderung sei mitunter der Förderung im Rahmen eines breiteren Angebotsspektrums gewichen. Über MAUS werde die Möglichkeit zu Erfolgserlebnissen geschaffen. Wichtig aus Sicht der Befragten sind insbesondere eine Persönlichkeitsstärkung ihrer Schüler und die Förderung sozialer Kompetenzen. Den Schülern solle die Möglichkeit gegeben werden, Interessen und Talente zu erkennen bzw. zu entwickeln und ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Im Rahmen des Kursprogramms könne eine sinnvolle und strukturierte Freizeitgestaltung angeleitet werden. Auch die Konzeptionstreffen in MAUS III zeigen, dass die offiziell formulierten und in den Zielvereinbarungen verbindlich festgehaltenen Hauptziele einer Lern- und Leistungsverbesserung der teilnehmenden Schüler zwar von den Schulen geteilt, nicht aber primär verfolgt werden. Vielmehr stehen bei den Schulen die Stärkung der Persönlichkeit ihrer Schüler und die Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben im Vordergrund. Betont wird in diesem Zusammenhang von den Koordinationskräften die besondere Bedeutsamkeit der Freizeitkurse. Um das Commitment der Schulen mit MAUS und den offiziellen Zielsetzungen zu stärken, wird resümierend angeraten, die Zielvereinbarungen in Zukunft stärker an individuellen Schulspezifika zu orientieren.

Als Zielgruppe benennen die Koordinationskräfte in MAUS I einerseits leistungsschwache Schüler und andererseits auch leistungsdurchschnittliche bzw. -starke Schüler. Weitere

Zielgruppen seien finanziell benachteiligte Schüler, Schüler mit Sprachschwierigkeiten und spezifische Klassenstufen als Ganzes. Nur mitunter wird darauf verwiesen, dass der Schwerpunkt auf der Förderung leistungsschwacher Schüler liege. Vereinzelt wird berichtet, die Schüler würden gezielt in einem differenzierten Auswahlverfahren ausgewählt. Im Einzelfall seien leistungsstärkere Schüler nur für Freizeitkurse eingeplant. Ein Interviewpartner berichtet, es würden grundsätzlich keine Schüler einbezogen, die generell nicht lernen wollen würden. Ein anderer Interviewpartner wolle so viele Schüler wie möglich erreichen. Der Großteil der Befragten äußert den Wunsch, MAUS bedarfsgerecht an den Schulen einzusetzen. Das heißt, MAUS nicht auf spezifische Klassenstufen zu begrenzen, sondern vor allem die jüngeren Schüler auch einbeziehen zu können. Mit einer früh angesetzten Förderung könnten schlechte Eingangsvoraussetzungen besser aufgefangen und positiv beeinflusst werden.

Es ist ein Notfallmanagement im Prinzip, es wäre natürlich um einiges sinnvoller, wenn die Probleme, die wir haben, gar nicht in 8 und 9 auftreten. Und die Schüler steigen eigentlich schon viel früher aus dem Mathematikunterricht aus. Das ist von dem her wirklich jetzt sinnvoller, wenn man da sagt, Klasse 6 oder wenn es geht zumindest Klasse 7, wo auch die Schüler durch die Pubertät schwierig sind, dass man sagt, MAUS setzt man spätestens in Klasse 7 an. Und dass da gar nicht so ein Schulfrust entsteht. Fünfte, sechste Klasse gehen sie noch ganz gerne in die Schule. Da ist auch da noch die Schere von der Leistungsspanne, von der Leistung noch homogener. Klar sind da noch welche dabei, die noch leicht abfallen, aber das können wir da noch auffangen. (MAUSeval I, Koordination, Interview 05, Position 119)

Die Befragungen in MAUS II bestätigen die Angaben in MAUS I nachdrücklich. Generell ist die gesamte Schülerschaft im Blick der Befragten. Jeder Schüler, der lernen wolle bzw. interessiert sei, könne die Förderung in Anspruch nehmen. Die Förderung ist demnach nicht gefährdeten oder auffälligen Schülern bzw. Schülern, die bereits eine Klassenstufe wiederholen, vorbehalten.

Das ist ja auch unser neuer Anspruch, dass wir nicht nur sagen, die Repetenten sollen in die MAUS-Kurse gehen, sondern jeder, der was lernen will. Dass man die offen gestaltet, dass jeder, der glaubt, irgendetwas verpasst zu haben, der in irgendeiner Form Nachhilfe braucht, soll da reingehen dürfen und, und das dann letztendlich schaffen. (MAUSeval II, MZP I, Koordination, Interview 06, Position 156)

Nur gelegentlich wird berichtet, der Fokus liege auf den Kindern mit den größten Bedarfen. Explizit werden ergänzend Schüler mit Migrationshintergrund und bildungsferne Schüler mit wenig Input von zu Hause genannt. Die Öffnung des Kursprogramms für untere Klassenstufen wird von den Interviewpartnern aufgrund einer höheren Effektivität und Nachhaltigkeit positiv wahrgenommen. Entsprechend haben die Schulen laut Auskunft der Koordinationskräfte Angebote für alle zugelassenen Stufen installiert. Häufig seien die

Angebote für spezifische Klassenstufen zugeschnitten. In diesem Zusammenhang wird auch der Wunsch nach Ausweitung auf die gymnasiale Oberstufe geäußert.

Entsprechend der anvisierten Zielgruppen werden die Kurse in MAUS I laut den Befragten je nach Ausrichtung zum einen besucht von Schülern, die bereits sitzengeblieben sind, Schülern mit Migrationshintergrund sowie finanziell benachteiligten Schülern und zum anderen von spezifischen Jahrgangsstufen. Während einerseits berichtet wird, die Teilnehmerschaft umfasse insbesondere „Problemschüler“ (MAUSeval I, Koordination, Interview 09, Position 52), wird andererseits angegeben, es seien mehr Interesse und eine ausgeprägtere Ambition bei leistungsdurchschnittlichen bzw. -stärkeren Schülern vorhanden.

Es melden sich auch immer gute Schüler in die MAUS-Kurse. Denen tut es oftmals am besten, ja. Da sind dann wirklich Zuwachse zu verzeichnen, ja. Bei den schwächeren Schülern da hat man oft das Gefühl, na ja die gehen dahin und denken, na ja das funktioniert jetzt so automatisch, dass sie jetzt gut werden, ja. Ohne dass sie allzu viel selber dazu beitragen. (MAUSeval II, MZP I, Koordination, Interview 02, Position 114)

Vereinzelt wird darüber hinaus berichtet, die Teilnehmer seien keine Schüler, bei denen man sich gar keinen Erfolg verspreche. „Das sind nicht die Schüler, die jetzt sag ich mal, man sich gar keinen Erfolg verspricht . . . da sollten keine Schüler sein, die grundsätzlich nicht lernen wollen“ (MAUSeval I, Koordination, Interview 01, Position 81-82). Nicht voll belegte Kurse würden mitunter mit leistungstärkeren bzw. jüngeren Schülern aufgefüllt. Auch in MAUS II wird berichtet, die Förderkurse würden nicht nur von gefährdeten Schülern, sondern auch von leistungstärkeren Schülern besucht. Die Teilnehmer seien leistungsheterogen. Vor allem freiwillige Förderkurse fänden eher bei den leistungstärkeren und engagierten Schülern Resonanz. Mitunter wird im Zuge dessen berichtet, die Zielgruppe der leistungsschwachen und förderbedürftigen Schüler werde nicht oder nur partiell erreicht. „Eigentlich die Zielgruppe, wenn man gesellschaftlich etwas verändern wollen, wären ja diejenigen, die Verweigerer, die nicht können. Das wäre die wichtigste Zielgruppe. Aber an die kommen wir nicht ran“ (MAUSeval II, MZP I, Koordination, Interview 02, Position 120). Vereinzelt wird darauf hingewiesen, dass die Förderkurse eher für ältere Schüler zugeschnitten und persönlichkeitsstärkende Kurse eher auf die jüngere Schülerschaft ausgerichtet seien. Mitunter seien die Kurse auch altersheterogen ausgeschrieben. Eine Möglichkeit, lern- und leistungsschwache Schüler zu erreichen, sehen die Koordinationskräfte in MAUS III in den Konzeptionstreffen im Tandem-Unterrichten von Lehrkraft und MAUS-Dozent. Vorliegende Erfahrungswerte bekräftigen diese Idee.

Bzgl. der Akzeptanz und Wertschätzung des Kursprogramms werden unterschiedliche Angaben von den befragten Koordinationskräften in MAUS I gemacht. Positiv wird festgehalten, die Kurse würden gut angenommen und zuverlässig besucht. Die Schüler gäben positive Rückmeldungen und würden merken, dass die Förderung ihnen helfe. Vereinzelt wird angemerkt, die Nachfrage sei größer als das Angebot und es sei nur ein geringer Anteil von Schülern, der das Förderangebot nicht annehme. Auf der anderen Seite wird in den Interviews deutlich, dass die Angebote unterschiedlich gut besucht sind und die Teilnehmerschaft mitunter abbröckelt. Trotz vorheriger Gespräche mit den Schülern und der von den Eltern unterschriebenen Anmeldeformulare, würden Förderkurse mitunter nicht besucht. Darüber hinaus würden Kursanmeldungen trotz vorhergehenden Kurswunschs vereinzelt ausbleiben. Es entstehe mitunter der Eindruck, gebührenfreie Veranstaltungen erführen weniger Wertschätzung und Verbindlichkeit als kostenpflichtige Angebote. Die wahrgenommenen Schwierigkeiten in MAUS I zeigen sich auch in MAUS II. Zwar sei die Nachfrage nach Förderkursen mitunter hoch, dennoch würden Anmeldungen bzw. zuverlässige Kursbesuche ausbleiben. Mitunter seien mehr Freizeitkurse installiert und Förderkurse abgebaut worden. Vereinzelt habe man Förder- in Förderkurse für leistungsstärkere Schüler abgewandelt.

Wo wir so einen Förderaspekt haben reinbringen wollen für schwache Kinder. Und da haben wir gemerkt, das funktioniert nicht so gut und haben das jetzt umgeswitcht auf gute Kinder. Also jetzt ein Förderangebot, kein Förder-, sondern ein Förderangebot. Und das geht weitaus besser. (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 10, Position 9)

Im Einzelfall wird berichtet, generell seien stark nachgefragte Angebote aus- und weniger nachgefragte Angebote abgebaut worden. Mitunter sei die Resonanz ausreichend zur Kursdurchführung, könnte aus Sicht der Befragten jedoch höher sein. Grundsätzlich variere die Akzeptanz und Resonanz der Kurse. Dies hänge nicht nur vom Angebot selbst, sondern auch von der Klasse und dem Alter der Schüler, vom Bekanntheitsgrad des Förderlehrers bzw. des Anbieters und von der Intensität der Kurspropaganda ab. Während die Teilnehmer teilweise voller Lob seien, gebe es teilweise Disziplinprobleme in den Kursen. Mehrere Befragte berichten, ihre Schüler müssten an den Kursbesuch erinnert werden und die Schule müsse dafür Sorge tragen, dass die Schüler regelmäßig und längerfristig teilnahmen. Auch in MAUS III wird im Rahmen der Konzeptionstreffen auf das Problem eines mitunter geringen Schülerinteresses an unterrichtsnahen Kursen hingewiesen. Gefragter und effektiver sind nach Ansicht der Koordinationskräfte Kompaktkurse in den Ferien.

Die Verbindlichkeit zum Kursbesuch in der Implementationsphase gestaltet sich wie folgt. Grundsätzlich sprechen die Interviewpartner sich für eine freiwillige Kursteilnahme aus. Eine

verpflichtende Teilnahme sei weder für die Motivation noch für das Kursklima zuträglich. Insbesondere im Ganztagsbetrieb scheint die Freiwilligkeit unkompliziert zu sein. Vor diesem Hintergrund wird folgende Aussage eines Interviewpartners nachvollziehbar:

Mein Traum wäre eine, Ganztagesangebot generell und durch MAUS ergänzend fast Einzelförderung zu machen, so unterstützend. Wenn für alle verpflichtend wäre, hier sein zu müssen, dann wäre die Akzeptanz auch höher zu sagen: ‚Gut, das ist toll, toll für mich, wenn wir zu zweit, zu dritt unterrichtet werden, nicht im Klassenverband‘. Da könnte man dieses Schülerklientel leichter erreichen. (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 05, Position 23)

Andere Schulen berichten, dass die nach Kursanmeldung regelmäßige Teilnahme entweder einigermaßen oder nicht funktioniere. Vereinzelt wird angemerkt, es würden Schnuppertage als Entscheidungshilfe angeboten. An einer Schule werde einer unregelmäßigen Kursteilnahme mit einem Kursausschluss begegnet. Zwei Schulen berichten von verpflichtenden Kursen. Ein Kurs erfolge mit der ganzen Klasse im regulären Schulunterricht, bei einem anderen Kurs würden förderbedürftige Schüler explizit zugewiesen. Etwa ein Drittel der Schulen äußert den Wunsch, MAUS auch in den Schulvormittag als Tandemunterricht mit der Lehrkraft oder als Drehtürmodell einzubinden.

Es sollen nicht Aufgaben des Landes übernommen werden, dass [Name des Förderanbieters] Lehrerausfall auffängt, das soll es ja nicht sein, sondern es sollen Zusatzangebote sein. Aber wir hätten uns auch vorstellen können: Fünfte, sechste Stunde, der Lehrer hat Deutsch und [Name des Förderanbieters] kommt und wir finden da eine Gruppe von acht Leuten, die von [Name des Förderanbieters] betreut werden. Die sprechen sich mit dem Klassenlehrer ab, was in diesen zwei Stunden läuft und da hat der Klassenlehrer eine kleinere Gruppe und die haben eine kleinere Gruppe, was sicherlich effektiv ist für die Schüler . . . Aber es wurde gesagt ‚nein‘, es würde quasi den Unterricht ersetzen, das muss das Land machen. (MAUSeval I, Koordination, Interview 02, Position 123)

Auch in MAUS II betonen die Koordinationskräfte aus oben genannten Gründen die Notwendigkeit einer freiwilligen Kursteilnahme. Gleichmaßen berichtet etwa die Hälfte der Schulen von Kursen, die entweder für ganze Klassen(stufen) oder spezifische Schülergruppen in den Schulvormittag integriert und damit verpflichtend sind. Ein Befragter betont die Bedeutsamkeit enger Absprachen zwischen schulischem und externem Personal in diesen Fällen. „Also zu den Sprachförderkursen ist vielleicht noch wichtig, dass die auch parallel zum Unterricht stattfinden, also in Kleinstgruppen, aber auch in der Vernetzung Klassenlehrer und Kursleiter“ (MAUSeval II, MZP I, Koordination, Interview 09, Position 49). Überwiegend handelt es sich laut den Interviewpartnern dabei um musikalische Angebote und Kurse zur Förderung von Sprache und Konzentration.

Zum Beispiel die Bausteine [Name des Förderanbieters] und [Name des Förderanbieters] das muss unbedingt in den Unterricht integriert sein. Da waren wir am Anfang, wussten wir nicht so recht, ist es möglich, wie wird es gesehen, aber das ist einfach ein Quantensprung in Qualität, weil diese Angebote im Unterricht vertieft werden, den Unterricht beeinflussen und weil da eine Kontinuität drin ist. (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 08, Position 14)

Etwa die Hälfte der Schulen formuliert erneut die Chancen des Teamteachings und des Drehtürmodells. Vereinzelt bestehen Unsicherheiten bzgl. der städtischen Vorgaben zur Verbindlichkeit des Kursbesuchs. Ein Großteil der Schulen betont, dass die Teilnahme nach Kursanmeldung verbindlich sei. Dies klappe mitunter nur mittelmäßig.

Und das ist das, worauf wir dann Wert legen, dass wir sagen: ‚Leute, wenn ihr euch da anmeldet, dann seid euch bewusst, das sind dann Pflichtveranstaltungen für euch. Das ist ein freiwilliges Angebot, aber wenn ihr dann dabei seid, dann müsst ihr auch immer da sein‘. Und da fällt dann schon mal ein Großteil raus, der das schon gar nicht mehr so annehmen möchte. (MAUSeval II, MZP I, Koordination, Interview 06, Position 161)

Etwa die Hälfte der Schulen bemerkt, dass das System der Freiwilligkeit insbesondere die leistungsschwachen Schüler mitunter nicht erreiche. Manche Schulen berichten, sie böten Schnuppertage an, würden sich die Unterschrift der teilnehmenden Schüler und ihrer Eltern einholen oder Sanktionen bei unregelmäßigem Kursbesuch aufstellen, um auf eine regelmäßige Kursteilnahme hinzuwirken. Die Konzeptionstreffen in MAUS III verdeutlichen den grundsätzlichen Wunsch der Schulen und Förderanbieter, die freiwillige Kursteilnahme beizubehalten. Während die äußere Differenzierung im Sekundarbereich vereinzelt geeignet sei, betont der Großteil der Teilnehmer die mangelnden Ressourcen zum damit verbundenen engen Austausch zwischen Lehr- und Förderlehrkraft. Eine gewinnbringende Alternative wird von den Koordinationskräften im Teamteaching gesehen.

In MAUS I werden nur wenige Angaben zum Informationsfluss bzgl. des Programms an die Schülerschaft gemacht und es kann eine insgesamt zurückhaltende Information der potenziellen Teilnehmer angenommen werden. Die zweite Evaluationsphase zeigt einen deutlich systematischeren und intensiveren Informationsfluss an die Schüler und deren Eltern. Die Schüler würden in Schulvollversammlungen oder in der Klassengemeinschaft über das Programm und die einzelnen Angebote unterrichtet. Außerdem würden Programmhefte ausgegeben und Kursausschreibungen ausgehängt. Die Anmeldung erfolge entweder über Listen oder über die Lehrerschaft. Vereinzelt kämen Förderlehrkräfte zu Elternabenden oder zum Tag der offenen Tür. In MAUS III wird im Rahmen der Konzeptionstreffen der Wunsch geäußert, dass mehr Förderlehrkräfte ihre Kurse den Schülern vorab vorstellen.

In der Implementationsphase berichten die Koordinationskräfte von einer gezielten Auswahl förderbedürftiger Schüler für das Förderprogramm. Neben dem Leistungsstand werde vereinzelt die Zuverlässigkeit der potenziellen Teilnehmer in den Entscheidungsprozess einbezogen. Eine Rolle spiele mitunter auch die Erfolgserwartung der Förderung bei den einzelnen Schülern. Etwa die Hälfte der Schulen berichtet von einer Beratung gefährdeter Schüler durch die Lehrer. Nur in Ausnahmefällen würden Kurse trotz Empfehlung nicht besucht. Andere Schulen berichten, Empfehlungen seien nicht notwendig gewesen oder hätten sich als kontraproduktiv für das Kursklima erwiesen. Die zweite Evaluationsphase legt mehr Schwierigkeiten offen. Nach wie vor finde bei Bedarf eine Beratung der Schüler, gelegentlich unter Einbezug der Eltern, statt. Während die Empfehlungen laut den Befragten an manchen Schulen greifen, ist dies an anderen Schulen nur teilweise bzw. begrenzt der Fall. Auch sei eine regelmäßige Teilnahme trotz Einsicht der Schüler vereinzelt nicht gesichert. Eine Koordinationskraft wisse nichts über die Zuteilung zu einzelnen Kursen. An einer anderen Schule wird berichtet, die Lehrerschaft stehe nicht geschlossen hinter dem Programm und vermittele das Kursangebot der Schülerschaft nicht engagiert genug.

Hinsichtlich der Kurszeiten wird sowohl in der ersten als auch in der zweiten Programmphase von Vormittags- und Nachmittagskursen berichtet. Außerdem seien Ferienkurse in das Programm integriert. Die Mehrheit der Schulen merkt an, Förderkurse am Nachmittag seien eine große Belastung für die Schüler nach dem regulären Schulvormittag. Daher werde auf Ferienkurse umgeschwenkt. Diese würden zumeist gut angenommen.

Allgemein wird mit Ferienkursen gute Erfahrung gemacht . . . Und wir haben dann gesagt, dann sind die Schüler nicht so belastet, jede Woche noch mal so und so viel Stunde also Zusatzunterricht fast zu haben, dann ist es vielleicht doch besser, dass, also so in so Kompaktwochen wie Ferienwochen. Also wir machen es im Herbst und machen es in den Faschingsferien, das sind die zwei Ferienwochen, in denen wir das anbieten. (MAUSeval II, MZP I, Koordination, Interview 11, Position 138)

Nur vereinzelt wird berichtet, die Schüler zögen kontinuierliche Nachmittagskurse einer Förderung in den Ferien vor, da keine Bereitschaft bestünde, in den Ferien Kurse zu besuchen. Als mögliche Alternative zu Förderkursen in den Ferien werden teilweise Wochenendkursen genannt. Hingegen seien Freizeitkurse am Nachmittag kein Problem. Manche Schulen berichten, die Kurse fänden überwiegend nachmittags statt, andere Schulen erläutern, die Kurse mancher Anbieter seien in den Schulvormittag integriert, um eine regelmäßige Schülerteilnahme sicherzustellen. In MAUS II habe teilweise ein Wechsel zu kürzeren Kursblöcken stattgefunden.

Die Schulen berichten geschlossen, MAUS sei innerhalb des Lehrerkollegiums vorgestellt und besprochen worden. Der Beschluss zur Bewerbung sei anschließend gemeinschaftlich erfolgt. Die Schulleitung habe häufig in Zusammenarbeit mit einzelnen Lehrkräften die Bewerbung und Erstellung des schulindividuellen Kursprogramms übernommen. MAUS müsse vom gesamten Kollegium getragen werden und dürfe nicht isoliert stattfinden, um die adäquate Förderung der Schülerschaft sicherzustellen. Außerdem müsse die Lehrerschaft geschlossen hinter dem Programm stehen, um den unvergüteten Mehraufwand zu tragen. Vereinzelt wird angegeben, weder der kurzfristige zeitliche Rahmen bis Programmbeginn noch die finanziellen Ressourcen hätten eine intensivere Einbindung des Kollegiums erlaubt. Die Kooperation innerhalb des Systems Schule gestaltet sich in der zweiten Programmphase laut Angaben der Befragten folgendermaßen: Die Hauptkoordination und Organisation an den Schulen werde durch Einzelpersonen getragen. Häufig wird die (stellvertretende) Schulleitung als Koordination genannt. An manchen Schulen wird berichtet, einzelne Lehrkräfte würden als Ansprechpartner für die verschiedenen Förderanbieter fungieren. Das Kollegium habe die Möglichkeit, Kurswünsche bzw. -bedarfe zu äußern oder werde explizit hierzu befragt. An manchen Schulen wird angegeben, MAUS werde in Gesamtlehrerkonferenzen zum Thema gemacht. Der Einbezug des Kollegiums sei zur Umsetzung des Programms im Schulalltag bedeutsam. Die Schülerschaft müsse über MAUS informiert und an die einzelnen Kurse erinnert werden. Während teils berichtet wird, die innerschulische Kommunikation laufe gut, stellen andere Schulen Optimierungsbedarf fest. Ein Interviewpartner merkt an: „Jeder muss im Grunde dahinterstehen, sonst würde das nicht funktionieren“ (MAUSeval II, MZP I, Koordination, Interview 03, Position 28). Dies verdeutlicht folgendes Zitat:

Also wir müssten hier halt eigentlich in der Schule einfach noch mehr optimieren. Wir haben halt auch so ein bisschen das Problem, dass das von vielen Kollegen halt auch ein bisschen belächelt wird und viele Kollegen da halt auch nicht so mit dem, mit dem letzten Ehrgeiz diese Sachen ihren Schülern auch näher bringen und . . . es ist natürlich auch alles zusätzliche Arbeit. Das darf man auch nicht vergessen. (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 07, Position 265-268)

Zur Sicherstellung der Zielumsetzung und der Erreichbarkeit der anvisierten Schülerschaft gibt die Hälfte der Schulen in der Implementationsphase an, bereits förderspezifische Kurse installiert zu haben. Ein Befragter plane Förderunterricht in den Hauptfächern im kommenden Schuljahr. Nur eine Schule gibt an, dass eine spezifische Förderung größtenteils schulintern erfolge. Daneben wird auch von persönlichkeitsstärkenden Kursen berichtet. An einer Schule seien relativ zu Beginn der zweiten Förderphase gar keine Förderkurse mehr im Programm enthalten, weshalb die Zielsetzung nicht umgesetzt werden könne. Ein Befragter setze nach

wie vor nahezu ausschließlich auf Freizeitkurse. Die anderen Schulen berichten von einer schulindividuellen Angebotspalette mit Förder- und Freizeitkursen in je unterschiedlicher Gewichtung, wobei die unterrichtsnahe Förderung bei der Mehrheit vordergründig ist. Gegen Ende der zweiten Programmphase wird das Verhältnis von Förder- und Freizeitkursen an drei Schulen als relativ ausgeglichen beschrieben. Drei andere Schulen berichten, sie würden ihren Schwerpunkt auf Freizeitkurse legen. Darüber solle entweder die Motivation angeregt oder das schulinterne Programm erweitert werden.

Ich muss sagen, für uns hat sich das [die unterrichtsnahe Förderung] eigentlich erledigt . . . Die werden aber durch unser Programm aufgefangen, das auch wirklich passgenau ist. Und das braucht eine klare Analyse und das kann ich nicht einfach mal mit: ‚Dich schicken wir zur Nachhilfe hin‘ . . . In der Mittelstufe haben die Schüler zwischen 35 und 38 Wochenstunden . . . Diese Schüler dazu zu bringen, noch erfolgreich Nachhilfe zu machen, ist utopisch. Die sind übervoll. Da geht nichts mehr rein, die sind am Rande ihrer Kapazität. Wenn sie eigenmotiviert wären, wären sie nicht so oder sie gehen dann noch zu einer anderen Förder-, gezielten Nachhilfe. (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 02, Position 121)

Nur eine Schule gibt an, mehr Förder- als Freizeitkurse über MAUS zu beziehen. Mitunter wird berichtet, mehr freizeitausgerichtete Kurse integriert bzw. geplant zu haben, um die Schülermotivation und Schulfreude zu steigern. Um die Schülermotivation aufrechtzuerhalten oder zu steigern, gebe es an manchen Schulen mitunter Zertifikate bzw. einen Zeugnisvermerk für Kursbesuche. Während dies teilweise ein guter Ansporn sei, beeindrucke dies Schüler teilweise wenig.

Die Konzeptionstreffen mit den Koordinationskräften der Schulen in MAUSeval III offenbaren, dass persönlichkeitsstärkende Kurse und nicht reine Förderkurse im Fokus der Schulen stehen. Förderspezifische Kurse würden mitunter kein Schülerinteresse wecken, über Freizeitkurse könne die Schülermotivation und die Schulfreude gesteigert werden. Eine Lern- und Leistungssteigerung solle auf der Basis von Schule als besonderem Sozialraum erfolgen. Bedeutsam für die Motivation der Schüler zur regelmäßigen Kursteilnahme seien eine hohe Förderlehrerqualifikation und eine entsprechend hohe Kursqualität. Auch die kontinuierliche Teilnahme des Förderpersonals spiele eine gewichtige Rolle. Zur besseren Erreichbarkeit der Zielgruppe wird von den Koordinationskräften mitunter vorgeschlagen, die Kursangebote durch die Dozenten selbst vorstellen zu lassen, den Informationsfluss zu den Eltern zu intensivieren und Lerninhalte nach Möglichkeit spielerisch bzw. anwendungsbezogen zu vermitteln. Bzgl. der Kursdurchführung nach dem Prinzip der äußeren Differenzierung sind die Koordinationskräfte geteilter Meinung. Insgesamt fällt in den Konzeptionstreffen auf, dass die Beteiligten an bestehenden Strukturen festhalten und nur

wenige konstruktive Verbesserungsansätze formuliert werden. Entsprechend schwierig gestaltet sich der Prozess einer gemeinsamen Modellgenerierung. Von wissenschaftlicher Seite wird anempfohlen, dem Bedarf der Schulen nach einer Ausweitung der freizeit- ausgerichteten Kurse zur Stimulation des Schülerinteresses nachzukommen. Gleichmaßen sollen verbindliche Kriterien für eine Kooperation des schulischen mit dem externen Personal in die Zielvereinbarungen mit den Schulen aufgenommen werden und eine Intensivierung des Austauschs sicherstellen.

Hinsichtlich einer guten Erreichbarkeit der Zielgruppe von MAUS werden auch der Einbezug der Eltern und die Schülerbeteiligung an der Programmausgestaltung in den Blick genommen. Insbesondere in der Implementationsphase seien die Eltern über das Programm informiert worden. Einzelne Schulen geben in der ersten und zweiten Förderphase an, MAUS werde zum Thema im Elternbeirat gemacht. Auch auf Elternabenden oder individuellen Eltern- gesprächen wird MAUS laut mancher Schulen besprochen. Über die Programmphasen hinweg äußern die Schulen teilweise das Vorhaben bzw. die Überlegung, die Elternschaft stärker einzubeziehen, um eine zuverlässige Schülerteilnahme zu unterstützen. Im Einzelfall würden die Eltern bewusst außen vor gelassen, um eine selektive Einwahl durch engagierte Eltern zu verhindern und bedarfsorientiert durch die Schule zu steuern. Während vereinzelte Koordinationskräfte auf die Zustimmung der Eltern zur schulischen Programmteilnahme hinweisen, wird von manchen anderen die fehlende elterliche Unterstützung und die schwierige Elternarbeit thematisiert. Teilweise wird berichtet, die Eltern müssten für die verbindliche und regelmäßige Teilnahme ihrer Kinder unterschreiben. Wenige Schulen geben an, die Eltern nach Kurswünschen befragt zu haben. Deutlich häufiger würden die Schüler zu ihren Interessen befragt. Während Kurswünsche der Schüler in der Implementationsphase selten abgefragt worden seien, gibt ein Großteil der Koordinationskräfte im zweiten Programmdurchgang an, Schülerkurswünsche zu erfragen und nach Möglichkeit zu berücksichtigen. Laut Interviewpartner erfolgt die Abfrage teils systematisch, teils wird sie informell vorgenommen. An manchen Schulen wird berichtet, die Schüler würden von sich aus Wünsche formulieren. Gegen Ende der zweiten Programmphase wird vereinzelt festgestellt, es kämen viele Rückmeldungen und das Interesse zur Beteiligung sei gestiegen. Andere Schulen geben hingegen kritisch an, es kämen nur wenige Vorschläge seitens der Schüler. Vereinzelt wird berichtet, die Schüler müssten für eine zuverlässige Teilnahme unterschreiben. Nur in wenigen Fällen wird geplant, die Schüler noch stärker einzubeziehen.

Bildungseinrichtung Schulen: Lehrkräfte. Als persönliches Programmziel nennen die befragten Lehrkräfte größtenteils sowohl eine Stärkung schulischer als auch außerschulischer

Kompetenzen. Hierzu würden eine Lern- und Leistungssteigerung einerseits und die Persönlichkeitsentwicklung sowie ein Ausgleich im Sinne sinnvoller Freizeitgestaltung andererseits gehören. Auch die Stärkung der Gemeinschaft sei mitunter wichtig. Während die außerschulischen Ziele aus Sicht der Lehrer umgesetzt werden, bestehen bei der unterrichtsnahen Förderung mitunter Zweifel.

Ich finde es darf darüber nicht verloren gehen eine wirkliche Leistungsförderung, also ich finde das schon wichtig, dass die Kinder dann auch wirklich ein Unterstützungssystem bekommen, und das nicht nur erlebnispädagogisch ist, wo ich nicht genau dann weiß, hat es wirklich so einen Einfluss dann auch auf die Lernleistung Klar, man lernt, man kann überall was lernen, aber so dieses schulische Leistungsding, was ja eigentlich auch in dem MAUS-Konzept steht, das finde ich schon auch wichtig, dass das nicht verloren geht. (MAUSEval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 14, Position 51)

Vereinzelt können die Befragten zur Zielumsetzung keine Aussage treffen. Darüber hinaus fällt auf, dass insbesondere an einer Schule die offiziellen Zielsetzungen von MAUS nicht bekannt sind.

Es besteht größtenteils Einigkeit darüber, dass keine spezifische Zielgruppe der Schulen, sondern die gesamte Schülerschaft anvisiert werde. So sollen laut einigen Befragten neben leistungsschwachen Schülern auch leistungsstarke Schüler angesprochen werden. Alle Schüler könnten aufgrund des breiten Angebotsspektrums MAUS gemäß ihrer Interessen und Bedürfnisse nutzen. Im Einzelfall sei das schulindividuelle Programm so ausgerichtet, dass die Freizeitangebote eher die jüngeren und die unterrichtsnahen Angebote eher die älteren Schüler ansprächen. Vereinzelt wird bedauert, dass die gymnasiale Oberstufe als potenzielle Teilnehmerschaft ausgeschlossen sei, da hier mit einer größeren Nachfrage und Wertschätzung der Förderung gerechnet werde. Manchen Lehrern berichten, ihnen sei vor allem die Unterstützung von Schülern aus Brennpunktgebieten, die wenig familiäre Unterstützung erhalten würden, wichtig. Dies sei allein durch die Auswahl der MAUS-Schulen gegeben. Vereinzelt bestehen jedoch Zweifel, ob diese Zielgruppe schulintern erreicht werde.

Glaube ich nicht, ich glaube . . . der Brief wird nur bei den Eltern ankommen ähm, die das dann auch lesen und die dann auch sagen: ‚Äh, guck mal, da gibt’s Fußball, gehen wir da hin und beweg dich ein bisschen‘. Ich denke, die Eltern, die sich eh nicht kümmern können, die werden das gar nicht mitbekommen, ja. (MAUSEval III, Lehrkraft, Freizeitkurs, Interview 19, Position 177)

In diesem Zusammenhang wird erwogen, die Lehrerschaft müsse eine gezieltere Schülerauswahl treffen und steuern.

Die Angaben zur Zielgruppe und zur teilnehmenden Schülerklientel sind größtenteils übereinstimmend. Es wird dennoch ersichtlich, dass leistungsschwache Schüler mitunter nicht erreicht werden. „Ja ursprünglich war es ja gedacht, um die Schwächeren zu fördern und das ist irgendwie, das ein bisschen eklatant, dass gerade viele schwächere Schüler das Angebot nicht annehmen“ (MAUSeval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 30, Position 158). Anhand der Angaben der Lehrkräfte zeigt sich, dass die Freizeitkurse von Kindern unterschiedlichen Leistungsniveaus besucht werden. Die Kurse würden in der Regel interessengeleitet ausgewählt. Da es sich um zusätzliche Kurse handle, sei bei den Kindern jedoch ein gewisses Engagement vorhanden. Über Erfolgserlebnisse bei mitunter leistungsschwächeren Schülern könne eine positive Wirkung erzielt werden. Auch die Förderkurse seien mehrheitlich leistungsmäßig durchmischte. An einer Schule richte sich die unterrichtsnahe Förderung hingegen an die leistungsstärkeren Schüler. Die Lehrkraft einer anderen Schule verweist darauf, dass sich die leistungsschwachen Schüler Förderangeboten häufig entzögen. Daher sei der Kurs auch für leistungsstärkere Schüler geöffnet worden. Vereinzelt wird betont, eine regelmäßige Teilnahme sei entscheidend für eine positive Wirkkraft von MAUS. An einer Schule seien Förderkurse eingestellt worden, auch aufgrund unregelmäßiger Teilnahme der Schülerschaft. Gleichermaßen wird auf die sorgfältige Auswahl förderbedürftiger Schüler durch die Lehrkräfte verwiesen. Zum Teil berichten die Interviewpartner, eine regelmäßige Teilnahme werde durch die Verpflichtung des Kursbesuchs sichergestellt. Dies gewährleiste auch die Erreichbarkeit der Zielgruppe. Vereinzelt fehlt den Befragten der Einblick in die Kurse, um Aussagen über die Teilnehmer treffen zu können.

Ein Austausch zum Programm gestaltet sich an den good practice-Schulen unterschiedlich. Darüber hinaus zeigen sich schulintern mitunter Widersprüche in den Aussagen der verschiedenen befragten Lehrkräfte hinsichtlich eines Austauschs über MAUS im Kollegium. Die Lehrkräfte zweier Schulen berichten von einer Abstimmung in der Gesamtlehrerkonferenz zur Bewerbung bei MAUS. Während das Programm nach Aussage der Befragten anschließend teilweise in der GLK vorgestellt worden ist, hat es an einer Schule keinen Anfangsstarter gegeben. An drei Schulen sind sich die Lehrkräfte einig, Kurswünsche äußern zu können. Während eine Lehrkraft einer Schule das Gefühl hat, viel Mitspracherecht zu haben, berichtet die Lehrkraft einer anderen Schule, dass das schulindividuelle Kursprogramm allein durch die Koordinationskraft generiert werde. An einer anderen Schule besteht Unklarheit darüber, wer das Kursprogramm überhaupt zusammenstelle. Die Lehrkräfte seien über das Wegbrechen einiger Förderkurse entweder gar nicht oder nur am Rande informiert worden. Die Programmkoordination sei schulintern entweder auf

verschiedene Ansprechpartner aufgeteilt oder werde von einer Hauptkoordinationskraft übernommen. In diesem Zusammenhang wird an zwei Schulen als Optimierungsansatz die gemeinsame Gestaltung der schulindividuellen Programmausrichtung im Kollegium genannt. Schülerbedarfe sollten laut Interviewpartner aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven zusammen eruiert werden.

Ja, dass man halt zusammen entscheidet, was ist gut für unsere Kinder, dass man sich wirklich zusammen an Tisch setzt . . . von mehreren Perspektiven sieht. Nicht nur von der Schulleiterseite und eben ihre Fächer betreffend, sondern eben die unterschiedlichen Fachgruppen wenigstens zusammenkämen und sich das zusammen überlegen würden. Das wäre halt hilfreich. (MAUSeval III, Lehrkraft, Freizeitkurs, Interview 19, Position 80)

An einer Schule wird folgende Problematik deutlich: „Also momentan klafft das so ein bisschen – Bedürfnisse, Interessen und Realität klaffen da so ein bisschen auseinander“ (MAUSeval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 21, Position 229).

Während manche Befragte unterschiedlicher Schulen berichten, innerhalb des Kollegiums würden Gespräche zum Kursprogramm erfolgen, zeigen sich diesbezüglich deutliche Unstimmigkeiten an einer Schule. So wird von einer Lehrkraft angegeben, es erfolge kein direkter Austausch über MAUS im Kollegium. Eine andere Lehrkraft berichtet hingegen, es gebe selbstverständlich einen Austausch innerhalb des Kollegiums.

Die Befragten nehmen MAUS als etabliertes Unterstützungssystem an den Schulen wahr. Dies spiegle sich vor allem in der anhaltenden Teilnehmerzahl langjähriger Kurse wider. Während auf der einen Seite eine regelmäßige Teilnahme und konstante Teilnehmerzahlen beschrieben werden, berichten alle good practice-Schulen auf der anderen Seite Erfahrungen mit fehlenden Kursanmeldungen oder sinkenden Teilnehmerzahlen. Ein Lehrer fange dies durch Kurshospitationen ab, andere Lehrer berichten, sie würden tatenlos bleiben oder hätten keinen Einblick in die Regelmäßigkeit der Schülerteilnahme. Mitunter wird darauf hingewiesen, dass der Kursandrang und der konstante Kursbesuch abhängig seien von der Kurszeit, der Schülerpersönlichkeit, dem Klassensystem und der Motivation durch die Lehrkräfte.

Deshalb unterstützen die Lehrkräfte an drei der good practice-Schulen laut Interviewdaten ihre Schüler bei der Kurswahl. Bei Förderkursen erfolge je nach Kurs eine Empfehlung an spezifische förderbedürftige Kinder oder an die gesamte Klasse bzw. Jahrgangsstufe. Vereinzelt wird betont, dass auch im Falle geringer Anmeldezahlen eine erneute Werbung bei den Schülern erfolge. Während die Empfehlungen aus Sicht der meisten Lehrer greifen, stellt ein Lehrer fest, dass besonders die schwächeren Schüler mitunter Ausreden fänden.

Insbesondere im Primarbereich scheint eine Einflussnahme durch die Lehrerschaft zu funktionieren. Bei laufenden Kursen müssten die Lehrer phasenweise Überzeugungsarbeit zum weiteren Kursbesuch bei den Schülern leisten. An einer Schule fällt auf, dass eine Lehrkraft zwar glaubt, es würden bedarfsgerechte Beratungsgespräche mit Schülern erfolgen, es aber nicht wisse. Die andere befragte Lehrkraft berichtet, es gebe keine zusätzliche Beratung, da sich die Anmeldung über Listen etabliert habe. Eine nachdrückliche Empfehlung bei Förderkursen sei erfolglos geblieben.

Vereinzelt wird betont, es sei schwierig zu beurteilen, ob ein stärkerer Einbezug der Eltern die Schülerteilnahme positiv beeinflussen würde. Generell sei das Interesse der Eltern an der Schule wenig ausgeprägt, sodass sich die Elternarbeit an den Schulen prinzipiell schwierig gestalte. Grundsätzlich werde die Elternschaft an Elternabenden und in Elternbriefen über MAUS und das Kursangebot informiert. Ein Interviewpartner gibt an, der Klassenlehrer nehme außerdem im Falle unregelmäßiger Kursteilnahme Kontakt zu den Eltern auf. Nur vereinzelt wird berichtet, einzelne Kurse seien von Elternseite aus angeregt worden. Während an einer Schule eine Lehrkraft den Informationsfluss an die Eltern trotz geringen Einbezugs als ausreichend empfindet und eine andere Lehrkraft nichts über die Informationsstrukturen weiß, besteht an anderen Schulen der Wunsch nach einem stärkeren elterlichen Engagement bzw. einem stärkeren Informationsfluss vorab.

Um die Schüler zur Teilnahme an MAUS zu motivieren und ihre Interessen aufzugreifen, werden sie laut Interviewpartner vorab an zwei Schulen dazu befragt. Es werde versucht, die geäußerten Schülerwünsche umzusetzen. Trotzdem wird an manchen Schulen angegeben, eine regelmäßige Teilnahme bzw. entsprechende Anmeldezahlen seien nicht gesichert. Die Lehrkräfte einer Schule zeigen sich unsicher bzgl. eines Schülereinbezugs bei der Erstellung des Kursprogramms. Es wird angenommen, die Schüler seien kaum einbezogen und das Kursprogramm relativ stark von Schulseite aus festgelegt. Daher wird von Befragtenseite die Frage aufgeworfen, ob die Schülerschaft allgemein stärker über MAUS informiert werden sollte. Weitere Strategien, den Anreiz zum Kursbesuch zu steigern, sei die Begrenzung auf eine bestimmte Teilnehmerzahl pro Klasse gewesen. Es wird außerdem die Überlegung angestellt, den Besuch von Förderkursen durch diverse Belohnungsstrategien attraktiver zu machen.

Das Kursprogramm erfahren die Schüler nach Angaben der Lehrer entweder über Aushänge mit Listen zum Eintragen oder mittels Informations- und Anmeldezettel. Mitunter werde das Kursangebot im Unterricht durch die Klassenlehrer vorgestellt. Auffällig ist, dass diese

Struktur einem befragten Klassenlehrer nicht geläufig ist. Dies deckt innerschulische Unstimmigkeiten bzw. Unklarheiten auf. Während an manchen Schulen die Ansicht besteht, die Schülerschaft wisse um das Angebot, wird dies an betreffender Schule in Frage gestellt. An einer anderen Schule erfolge der Informationsprozess zentral durch die Koordinationskraft, weshalb die Lehrer nicht eingebunden seien.

Die Mehrheit der good practice-Schulen berichtet, einzelne verpflichtende unterrichtsnahe Kurse für bestimmte Klassen(stufen) bzw. Schüler zu haben, die fest in den Stundenplan verankert seien. Konzipiert seien sie entweder als Blockveranstaltungen oder als wöchentlich stattfindende Angebote. Für die entsprechenden Kurse ist dies nach Angaben der Befragten das richtige Durchführungsmodell. An einer Schule besteht der Wunsch nach weiteren obligatorischen Förderkursen, da die Durchführung auf freiwilliger Basis bisher nicht funktioniert habe. Denkbar sei, die Förderung in den Stundenplan zu integrieren. Auch im Drehtürmodell wird an der Hälfte der Schulen eine Chance gesehen, da dies keine zusätzliche Belastung für die Schüler darstelle. Vereinzelt wird darauf hingewiesen, die Verpflichtung von Förderkursen sei bei entsprechend qualifizierter Arbeit durch ausgebildetes Personal denkbar. Grundsätzlich sei jedes zusätzliche außerschulische Angebot jedoch schwer zu verpflichten. Vereinzelt wird betont, die Kursdurchführung von Förderangeboten auf freiwilliger Basis biete aber keine Möglichkeit, die Schülerteilnahme zu lenken. Die deutliche Mehrheit der Kurse beruhe auf freiwilliger Teilnahme, werde den Schülern jedoch häufig von der Lehrerschaft nahegelegt. Es besteht Einigkeit darüber, freizeitorientierte Angebote ausschließlich auf freiwilliger Basis durchzuführen. Die regelmäßige Teilnahme der Schüler müsse generell mittels Anwesenheitslisten kontrolliert werden. Nach einer Anmeldung sei die Teilnahme verbindlich. Dieser Standpunkt habe im Einzelfall zu Unstimmigkeiten mit der Elternschaft geführt.

Generell seien Blocktermine und die Einbindung von Angeboten in den Unterrichtsalltag für die teilnehmenden Schüler unproblematisch. Im Hinblick auf Ferienkurse bestehen unterschiedliche Ansichten. Während ein Befragter diese machbarer für die Schüler einschätzt als Nachmittagskurse, gibt ein anderer Befragter zu bedenken, dass dies organisatorische Probleme mit sich bringe. Schwierig seien Förderkurse am Nachmittag aufgrund nachlassender Konzentration sowie generell Kurse am späteren Nachmittag bei Schulen, die sich nicht im Ganztagsbetrieb befinden.

Bildungseinrichtung Schulen: Eltern. Die Befragung einzelner Eltern ausgewählter MAUS-Schulen in MAUS III ergibt, dass die Teilnehmer der Förderkurse auf einem

unterschiedlichen Leistungsstand sind. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den Teilnehmern der Freizeitkurse. Darüber hinaus würden die Schüler der Freizeitkurse eine hohe Schulfreude zeigen und seien allgemein interessiert. Während die Eltern der Kinder eines Förderkurses das Programm als Instrument zur Leistungsverbesserung und Unterstützung im Bildungsbereich ansehen, geben die Eltern der Schüler eines Freizeitkurses überwiegend an, es gehe darum, den Kindern zusätzliche Angebote zur Verfügung zu stellen. Dadurch könnten die Kinder neue Erfahrungen machen und ihren Interessen folgen. Zudem könne die Schulfreude gesteigert werden.

Die meisten Eltern berichten, sowohl die Förder- als auch die Freizeitkurse seien freiwillig. Die Eltern unterstützen dieses Teilnahmeprinzip. Die Kinder würden den Kurs ansonsten ggf. stören oder schwänzen. Nur ein Befragter berichtet von Kursen, die in den Unterricht eingebunden seien. Dies werde als Vorteil gesehen, da die Schüler in diesem Fall kein zusätzliches Programm am Nachmittag hätten.

Sowohl den Teilnehmern der Förder- als auch der Freizeitkurse sind die Kurse laut Eltern von den Lehrern vorgestellt und ggf. empfohlen worden. Die Eltern nehmen die Lehrer als unterstützend wahr. Dennoch sind ein paar Befragte der Ansicht, das Kursprogramm sollte noch bekannter gemacht werden und es sollte stärkerer Einfluss – insbesondere hinsichtlich der Förderkurse – durch die Lehrer genommen werden. Die Eltern berichten, sie würden ihre Kinder auch bei der Kurswahl unterstützen. Die Kurswahl werde grundsätzlich den Kindern überlassen und von den Eltern befürwortet. Bei den Förderkursen würden mitunter Empfehlungen seitens der Eltern getätigt, wobei die letztgültige Entscheidung den Kindern überlassen werde. „Wenn man Kinder überlassen, die suchen sich schon etwas, äh Spaß macht zum Beispiel so wie Musik, Gitarre, Sport oder mal basteln . . . aber Mathe und Deutsch äh musste ich schon raten . . . weil freiwillig macht kein Kind“ (MAUSEval III, Eltern, Förderkurs, Interview 13, Position 25). Die Hälfte der Eltern, deren Kind einen Förderkurs besucht, gibt an, diesbezüglich Kontakt mit der Lehrkraft gehabt zu haben. Auch hinsichtlich der Freizeitkurse wird vereinzelt von Absprachen zwischen Lehrkraft und Eltern berichtet.

Zu Programmbeginn seien zum Teil Elternbriefe ausgegeben worden. Grundsätzlich würden die Eltern an Elternabenden über MAUS auf dem Laufenden gehalten. Trotz einer vorrangigen Grundzufriedenheit mit dem Informationsfluss, wünscht sich die Hälfte der Eltern detailliertere und regelmäßige Informationen. Diese Haltung wird bereits bei der Fragebogenstudie mit den Eltern in der ersten Programmphase deutlich. Es zeigt sich eine

grundsätzliche Zufriedenheit der Eltern mit der schulischen Informationspolitik. Gleichmaßen besteht der Wunsch nach einem intensiveren Input seitens der Schulen und einem stärkeren Einbezug der Eltern. Dies wird nachvollziehbar, bei knapp 45 Prozent der Eltern, deren Kind an einem MAUS-Angebot teilnimmt und die nicht den Eindruck haben, gut über das Programm informiert worden zu sein (Reinders & de Moll, 2010, S. 33f.).

Ein Großteil der Eltern kennt in MAUS III das Programm in seinen Grundzügen und Hauptzielen. Dabei nennen die Eltern der Kinder eines Förderkurses vordergründig eine Leistungsverbesserung und die Eltern der Kinder eines Freizeitkurses vorrangig eine Erweiterung des Bildungsspektrums. Je nach Kurswahl des Kindes, ist den Eltern eher bzw. vereinzelt ausschließlich die entsprechende Säule der Förderung bekannt. Die Eltern geben geschlossen an, keine Wünsche bzgl. des Kursprogramms äußern zu können. Während zwei Befragte sich keinen stärkeren Einbezug wünschen, teilen mehrere Eltern explizit mit, sie würden mehr Mitspracherecht befürworten. Einige Eltern äußern konkrete Wünsche hinsichtlich der Programmausgestaltung. Sowohl eine unterrichtsnahe Förderung in den Hauptfächern als auch freizeitorientierte Kurse wie beispielsweise sportliche Aktivitäten und musikalische Förderung werden genannt. Vereinzelt wird der Wunsch geäußert, die Unterstützung bis in die gymnasiale Oberstufe fortzusetzen, da insbesondere hier der Bedarf gegeben sei.

Förderlehrkräfte. Die Förderlehrer eines Förderkurses beschreiben die Teilnehmer überwiegend als leistungsmäßig heterogen. So hätten manche Teilnehmer große Schwierigkeiten im entsprechenden Fachgebiet, andere hingegen würden ihre guten Leistungen weiter verbessern wollen. Vereinzelt wird angegeben, dass einige der teilnehmenden Schüler einen Migrationshintergrund hätten oder wenig familiäre Unterstützung hinsichtlich der Schule bekämen. Die Dozenten der Freizeitkurse nehmen bei den Teilnehmern einen hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund wahr. Während manche Förderkurse für eine spezifische Zielgruppe ausgeschrieben seien, stünden andere der kompletten Schülerschaft offen. Die Freizeitkurse seien allen Schülern, auch unterschiedlicher Jahrgänge, zugänglich. Vereinzelt werde der Kurs mangels alternativer Freizeitgestaltung besucht.

Ein Förderlehrer konstatiert weniger Anmeldungen in seinem Förderkurs als die vorigen Jahre, ein anderer gibt an, er habe ausschließlich in der Primarstufe hohe Anmeldezahlen zu verzeichnen. Die anderen Förderlehrer nehmen entweder keine Abbrüche oder vereinzelt Aussteiger mit fehlendem Förderbedarf wahr. Die Dozenten der Freizeitkurse berichten durchweg von gelegentlichen Kursabbrüchen. Die Hälfte der Dozenten bemerkt dies vor

allem bei älteren Schülern. Die Mitarbeit und Motivation in den Freizeitkursen seien größtenteils gut. Auch die Mehrheit der Dozenten unterrichtsnaher Förderung berichtet von gut funktionierenden Kursen und motivierten, lernwilligen Schülern. Die Teilnehmer würden die Angebote regelmäßig besuchen und im Kurs mitarbeiten. Vereinzelt wird dies mit der freiwilligen Teilnahme in Verbindung gebracht. „Ich glaube, alle die überhaupt kommen, kann man sagen sind zuverlässig. Weil die nicht, weil die freiwillig kommen eigentlich“ (MAUSeval III, Förderlehrer, Förderkurs, Interview 31, Position 262). Der Dozent eines verpflichtenden Förderkurses für die gesamte Klasse beschreibt die Kursmitarbeit abhängig vom Engagement und Interesse der jeweiligen Klasse. Störungen gebe es im Einzelfall hin und wieder. Vereinzelt wird dies darauf zurückgeführt, dass im Förderkurs keine Noten vergeben würden und der Dozent nicht die gleiche Autorität wie eine Lehrkraft genieße. Diese Erfahrung sei vereinzelt auch bei Freizeitkursen gemacht worden.

Die quantitativen Befunde der Förderlehrerbefragung in MAUS III bestätigen die qualitativen Ergebnisse. Die Kursteilnehmer werden von den Befragten als leistungsmäßig heterogen sowie gleichzeitig als interessiert und aufmerksam beschrieben. Ebenso nehmen die Dozenten ein gutes Maß an Disziplin und Selbstständigkeit wahr. Ausdauer und Leistungsstärke der Schülerschaft erhalten die geringste Zustimmung von den Dozierenden. Insgesamt schätzen die Dozenten die Schülereigenschaften eher positiv ein (Worresch & Reinders, 2014, 91f.).

Zielsetzung der Dozenten unterrichtsnaher Kurse ist es vordergründig, die Teilnehmer individuell in ihren Schwächen und bei der Erreichung des Klassenziels zu unterstützen. Hierzu würden teilweise offenere Formen des Unterrichtens wie Gruppen- oder Partnerarbeit eingebaut. Vereinzelt werde über den Umgang miteinander auch die Sozialkompetenz der Teilnehmer bewusst gefördert. Dieses Ziel steht bei den Freizeitkursen unter anderem im Fokus. Die Angebote würden den Teamgeist stärken und persönliches Engagement fördern. Sportangebote hätten darüber hinaus die körperliche Aktivität im Blick. MAUS sei eine Möglichkeit, an Brennpunktschulen Unterstützung zu geben und das Aktivitäts- und Bildungsspektrum zu erweitern. Eine Lern- und Leistungsverbesserung werde vereinzelt beispielsweise über eine Verbesserung der Aufmerksamkeitsspanne anvisiert.

Anders als bei den qualitativen Ergebnissen, zeigen sich bei der quantitativen Befragung der Dozenten in MAUSeval I nur geringe Zusammenhänge zwischen der Ausrichtung des Kursangebots und der Zielstellung eines Förderlehrers. Die höchste Priorität haben die Förderung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Familien (96,5 %) und die Stärkung der sozialen Kompetenzen (93 %). Während die Verbesserung schulischer Leistungen mit 73,7

Prozent weniger priorisiert wird, streben die Dozenten eher eine Verbesserung des Lernverhaltens an (84,2 %). 82,5 Prozent der Förderlehrer ist es außerdem wichtig, den Schülern eine sinnvolle Freizeitgestaltung zu ermöglichen (Reinders & de Moll, 2010, S. 21). Auch in der dritten Evaluationsphase benennen die Dozenten in der Fragebogenstudie die Förderung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen als Hauptbeweggrund für ihre Teilnahme an MAUS (Worresch & Reinders, 2014, 84). Sowohl in MAUSeval I als auch in MAUSeval III werden rudimentäre Austauschprozesse hinsichtlich individueller Förderbedarfe der Schüler offengelegt (Reinders & de Moll, 2010, S. 38f.; Worresch & Reinders, 2014, 86ff.).

Die Förderlehrer berichten von Förderkursen, die während der Schulzeit, am Wochenende oder nachmittags nach der Schule stattfinden. Vereinzelt wird ein Kurstermin am Nachmittag nicht als Hinderungsgrund zur Teilnahme gesehen. „Weil ähm also, wenn man wirklich lernen will und Probleme hat, dann kommt man. Auch nach einer Stunde, auch nach zwei Stunden, dann kommt man einfach“ (MAUSeval III, Förderlehrer, Förderkurs, Interview 31, Position 311). Es werden unterschiedliche Zuweisungsmechanismen zu den unterrichtsnahen Angeboten erläutert. Der Kursbesuch erfolge entweder auf freiwilliger Basis mit regelmäßiger Teilnahme nach Kursanmeldung, verpflichtend als Teil des Unterrichtstages oder in Absprache mit Eltern und Lehrern. Vereinzelt sei die Kurseinwahl nicht bekannt. Grundsätzlich sind die Dozenten froh, wenn ihre Teilnehmer freiwillig am Kurs teilnahmen. Gleichmaßen wird die verpflichtende Teilnahme bei einzelnen Kursen von Befragten aus als sinnvoll erachtet. „[Name des Förderkurses] glaube ich hat keinen Wert das, also als Nachmittagsveranstaltung oder als freiwillige Veranstaltung zu machen, das macht die Schule wirklich um, zur Unterrichtsergänzung, und das ist auch denke ich sehr sinnvoll da würde überhaupt keiner kommen [sonst]“ (MAUSeval III, Förderlehrer, Förderkurs, Interview 25, Position 120-126). Dies zeige die Erfahrung.

Grundsätzlich sind die Dozenten der Ansicht, die Zielgruppe von MAUS werde in den Förderkursen erreicht. Keiner der Befragten sagt aus, den eigenen Kurs zu bewerben. Die Vorstellung des Kursangebots erfolge durch die Klassenlehrer bzw. die Schulleitung. Vereinzelt wird angegeben, es sei nicht bekannt, ob eine gezielte Akquise und Motivation förderbedürftiger Schüler erfolgen würden. Dies werde gewünscht, um eine breitere Maße an Schülern zu erreichen. Darüber hinaus sei es sinnvoll, die Kurse im Rahmen von Elternabenden vorzustellen, um die Eltern aller Schüler erreichen zu können.

Die Freizeitkurse werden nach Aussage der Befragten nachmittags im Anschluss an die Schule oder am Wochenende durchgeführt. Die Teilnahme an Freizeitkursen sei durchweg

freiwillig. Die Anmeldung erfolge über Kurslisten. Das Prinzip der Freiwilligkeit wird von den Dozenten der Freizeitkurse unterstützt. „Weil ich denke, dass muss alles freiwillig passieren, da muss eine Bereitschaft da sein, sonst ist das Geld verplempert“ (MAUSeval III, Förderlehrer, Freizeitkurs, Interview 09, Position 161). Das ehrliche Interesse am Kursthema erleichtere auch den Dozenten die Kursdurchführung.

Also ich glaub, das ist relativ wichtig ähm, hab ich zumindest so die Erfahrung gemacht, ähm den Schülern so die Option zu lassen: ‚Ihr könnt kommen, wir freuen uns, wenn ihr kommt. Ihr müsst aber nicht und niemand ist euch böse, wenn ihr nicht mehr kommt‘. (MAUSeval III, Förderlehrer, Freizeitkurs, Interview 29, Position 94)

Ebenso wie bei den Förderkursen, berichten auch die Dozenten der Freizeitkurse, ihre Kurse nicht zu bewerben. Dies sei mindestens bei der Hälfte der Befragten aufgrund der hohen Teilnehmerzahlen auch nicht notwendig. Wie genau die Vorstellung der Kurse und die Auswahl der Schüler erfolge, ist den Befragten nicht bekannt. „Aber im Grunde läuft die Kommunikation dann über die Klassenlehrer und die gesamte Schülerschaft sollte Bescheid wissen“ (MAUSeval III, Förderlehrer, Freizeitkurs, Interview 24, Position 138).

Schüler. Den qualitativen Untersuchungsergebnissen werden ergänzend die quantitativen Befunde vorweggenommen. Die Fragebogenerhebung in MAUS I mit den Schülern zeigt vor allem in der Sekundarstufe einen hohen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund in den MAUS-Kursen (71,2 % Eltern nicht aus Deutschland, 13,3 % ein Elternteil deutscher Herkunft, 15,5 % Eltern deutsch). Auch in der Primarstufe bilden Kinder mit Migrationshintergrund die Mehrheit in den MAUS-Kursen (59,0 % Eltern nicht aus Deutschland, 13,7 % ein Elternteil deutscher Herkunft, 27,3 % Eltern deutsch) (Reinders & de Moll, 2010, S. 24f.).

Ein Vergleich der Angaben zu schul-, lern- und leistungsbezogenen Variablen von MAUS-Schülern und nicht-teilnehmenden Primarschülern zeigt minimale Unterschiede. Schüler mit einer leicht überdurchschnittlichen Neigung zur Arbeitsvermeidung und leicht unterdurchschnittlichen Noten waren in der Implementierungsphase im Gegensatz zu ihren etwas leistungsbereiteren Mitschülern seltener in den Kursen vertreten (Reinders & de Moll, 2010, S. 30f.). Auch bei den Sekundarschülern zeigen sich unerhebliche Unterschiede zwischen teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Schülern. Schüler mit einer leicht überdurchschnittlichen Schulfreude besuchten zu Beginn eher einen MAUS-Kurs als ihre Klassenkameraden mit einer leicht unterdurchschnittlichen Schulfreude. Darüber hinaus besuchten in der Einführungsphase Schüler mit unterdurchschnittlichen Leistungen eher ein Kursangebot als ihre tendenziell leistungsstärkeren Mitschüler (Reinders & de Moll, 2010, S. 31f.).

In den Gruppeninterviews berichten manche Schüler der Förderkurse, es nähmen nur Schüler teil, die Schwierigkeiten bzw. schlechte Noten im jeweiligen Fach hätten. Die andere Hälfte der befragten Schülergruppen gibt an, es nähmen sowohl gute als auch weniger gute Schüler teil. Auch hinsichtlich der Mitarbeit im Kurs zeigt sich ein ambivalentes Bild. Während in manchen Kursen gut mitgearbeitet werde, würden in anderen Kursen manche Schüler stören. Dass manche Schüler die Kurse nicht besuchen würden, begründen die Befragten wie folgt: Manche Schüler würden andere Nachhilfekurse besuchen oder könnten aufgrund der Teilnehmerbegrenzung der Kurse nicht teilnehmen. Während bei manchen Schülern aufgrund ihrer guten Leistungen kein Bedarf bestehe, seien andere nicht bereit, Zeit für einen Kurs aufzubringen und hätten entsprechend kein Interesse am Kurs. Die Teilnehmer sind vereinzelt der Ansicht, diese Schüler würden sich selbst schaden. Ein Kurs werde von manchen Schülern nur kurz vor Klassenarbeiten besucht. Andere Schüler berichten, teilweise würden Schüler nach einer Kursanmeldung den Kurs nicht besuchen.

Bei den Freizeitkursen erfolge die Entscheidung zur Teilnahme größtenteils aufgrund eigenen Interesses am jeweiligen Kursthema. Vereinzelt wird angegeben, die Kursteilnahme erfolge, um einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung nachzugehen. Es wird berichtet, einzelne Kurse hätten zu viele Anmeldungen, sodass nur ein Teil der Schüler teilnehmen könne. Eine andere Schülergruppe berichtet, manche angemeldete Schüler sprängen nach Kursbeginn wieder ab.

Die Schüler der Förderkurse geben an, sie bekämen – größtenteils nach vorheriger Kursinformation – einen Anmeldezettel zu den Kursen ausgehändigt, den die Eltern unterschreiben müssten, und gäben diesen wieder zurück. Die Teilnehmer berichten, der Kurs sei ihnen bzw. vereinzelt der ganzen Klasse empfohlen worden. Während manche Schüler aussagen, sich gut von ihren Lehrern bei der Kursauswahl unterstützt zu fühlen, formulieren andere Schüler den Wunsch nach mehr Unterstützung seitens ihrer Lehrer. Die Teilnahme an den Kursen sei größtenteils freiwillig. Die Schüler zweier Schulen berichten, einzelne Förderkurse seien für bestimmte Schüler bzw. Jahrgangsstufen verpflichtend. Außerdem sei eine regelmäßige Teilnahme nach Anmeldung vorgegeben. Die Förderkurse fänden nachmittags, am Wochenende oder in den Ferien statt. Die Hälfte der befragten Schülergruppen gibt an, nicht zu wissen, ob bzw. dass es Freizeitkurse gebe. Dies wird vereinzelt bedauert und ein intensiverer und detailreicherer Informationsfluss seitens der Schulleitung oder der Lehrer gewünscht. „Dann würden auch viel mehr sich dafür engagieren, also viel mehr würden dann teilnehmen. Auch so für zum Beispiel Hobbies oder so irgendwie Sport oder musikalische Sachen“ (MAUSeval III, Schüler, Förderkurs, Interview 18, Position 151). Entsprechend vertreten die Schüler der Förderkurse die Ansicht, MAUS sei ein

Unterstützungsprogramm für Schulen zur Nachhilfe in den Schulfächern. Die Schüler der Freizeitkurse nehmen hingegen an, MAUS umfasse Kurse, die den Schülern Spaß und Erfahrungen vermitteln würden, um die Schulfreude zu steigern und etwas zu lernen. Die Schüler der Freizeitkurse geben an, Informationen zum Kursprogramm über die Schulleitung bzw. die Lehrer zu erhalten. Im Anschluss würden Anmeldezettel ausgeteilt, die bei Interesse nach Absprache und Unterschrift mit den Eltern, zurückgegeben werden müssten. Während die Hälfte der befragten Schülergruppen aussagt, Empfehlungen von den Lehrern zu erhalten und sich nicht mehr Unterstützung zu wünschen, geben die Schüler einer Schule an, sich nach Erhalt der Informationszettel selbst um alles kümmern zu müssen und keine Empfehlungen seitens der Lehrer zu erhalten. Diese Schüler würden einen stärkeren Austausch mit den Lehrkräften befürworten. Die Schüler geben geschlossen an, die Freizeitkurse fänden auf freiwilliger Basis statt. Vereinzelt wird von einem einmaligen Probetag zum Kursschnuppern berichtet. Während eine Schülergruppe informiert, nach Kursanmeldung, sei die Teilnahme verpflichtend, gibt eine andere Schülergruppe an, jederzeit aussteigen zu können. Eine erneute Teilnahme sei dann allerdings nicht mehr möglich. Eine Schülergruppe berichtet darüber hinaus von obligatorischen Förderkursen an ihrer Schule. Die Schüler einer anderen Schule sagen, sie hätten keine Informationen zu förderspezifischen Angeboten.

Die Schüler der Förderkurse geben geschlossen an, von Seiten der Schulen nicht nach Kurswünschen gefragt zu werden. Die Hälfte der Schüler äußert in diesem Zusammenhang den Wunsch nach einem stärkeren Einbezug. Alle Schüler nennen Kurswünsche im Freizeitbereich (zum Beispiel im Bereich Sport oder Musik). Darüber hinaus wünscht sich der Großteil der Schülergruppen weitere Förderkurse, vor allem in weiteren Disziplinen. Die Befragten der Freizeitkurse sind sich uneinig. Während manche Schüler keinerlei Mitspracherecht hätten, berichten andere von Absprachen mit den Lehrern. Konträre Aussagen zeigen sich vereinzelt innerhalb der gleichen Schule. Die Schüler einer Schule berichten, die ganze Schülerschaft entscheide mithilfe von Abstimmungslisten mit. Ein Teil der Schüler sieht seine Wünsche bereits umgesetzt. Entsprechend der unterschiedlichen Angaben zeigen manche Schüler sich mit ihrem Mitspracherecht zufrieden. Andere äußern weitere Wünsche im Freizeitbereich, wie beispielsweise Tischtennis. Der Wunsch nach fächerspezifischer Unterstützung wird überwiegend nicht geäußert.

Die Schüler der Förderkurse geben größtenteils an, ihre Eltern wüssten über das Förderprogramm und die entsprechenden Kurse Bescheid. Innerhalb einer Schule erklären sowohl Schüler eines Freizeit- sowie eines Förderkurses, sie seien von den Eltern angeregt

worden, den jeweiligen Kurs zu besuchen. Das Nichtzustandekommen von Elternkursen erklärt sich eine Schülergruppe wie folgt:

Ich glaube, ja, der Kontakt fehlt irgendwie eher, also ich denke, so Projekte, also so MAUS-Projekte oder so können ruhig so auch den Eltern irgendwie so vorgestellt werden. Also auch wenn es für Kinder, wenn es für ihre Kinder sind, kann man es ja trotzdem so vorstellen und so. Weil irgendwie, der Kontakt fehlt schon ein bisschen und ja. Also, so Aufklärung und so, wenn so etwas häufiger wäre, dann ähm ja, könnte vielleicht so ein Projekt existieren für die Eltern. (MAUSeval III, Schüler, Förderkurs, Interview 18, Position 206)

Resümierend kann festgehalten werden: Von bildungspolitischer Seite ist das Globalziel der Unterstützung von Schülern in ihrer Bildungsbiografie vorgegeben. Deutlich wird eine Verlagerung der Zielsetzung von MAUS I zu MAUS II bzw. III an den Schulen. Die Persönlichkeitsförderung nimmt im Programmverlauf an den Schulen einen immer bedeutsameren Stellenwert ein, sodass das Ziel einer Lern- und Leistungssteigerung nicht mehr im Fokus steht. Dies spiegelt sich auch in dem Verhältnis von Förder- und Freizeitkursen an den Schulen wider. Von Schulseite wird keine spezifische Zielgruppe benannt. Dies stimmt mit der Aussage der Förderlehrkräfte überein, dass die Teilnehmer der Förderkurse leistungsmäßig heterogen seien. Die Schulkollegen führen aus, dass die leistungstärkeren Schüler meist engagierter und interessierter seien und leistungsschwächere Schüler mitunter nicht erreicht würden. Die Programmkollegen sind sich dennoch überwiegend einig bzgl. der freiwilligen Schülerteilnahme an den Kursen. Gleichzeitig wird neben einer größtenteils freiwilligen Kurseinwahl auch von verpflichtenden Kursen berichtet. Die Bildungspolitik weist im Zusammenhang mit der freiwilligen Teilnahme auf die besondere Bedeutsamkeit des zuverlässigen Informationsflusses an die potenziellen Teilnehmer hin. Zwar zeigen sowohl die Schüler als auch die Eltern eine generelle Zufriedenheit mit den Informationsstrukturen, gleichwohl besteht der Wunsch nach mehr Unterstützung durch die Schulen. Auch das Förderpersonal äußert den Wunsch nach einer gezielteren Akquise von förderbedürftigen Schülern. Die Lehrer nehmen MAUS als etabliertes Unterstützungsprogramm an den Schulen wahr. Unterstützungsmechanismen werden an drei der good practice-Schulen berichtet, an einer Schule werden innerschulische Unklarheiten bzgl. der Informationsstrukturen deutlich. Darüber hinaus fällt auf, dass die Schüler der good practice-Schulen je nach Art des besuchten Kurses MAUS entweder als Unterstützungssystem zur Nachhilfe (Förderkurse) oder als freizeitorientiertes Schulangebot (Freizeitkurse) verstehen. Entsprechend haben laut Aussage der befragten Schüler Teilnehmer der Freizeitkurse teilweise keine Informationen zu förderspezifischen Kursen und umgekehrt.

Insbesondere im Rahmen des Ganztagschulbetriebs scheint die freiwillige Programmteilnahme unkompliziert zu sein. Auch Ferienkompaktkurse zur Förderung würden ein geeignetes Modell darstellen. Auf Schulseite wird mehrfach der Wunsch geäußert, die Förderung in den Schulvormittag zu integrieren. Manche Schulen würden diesen Ansatz bereits verwirklichen. Sowohl Tandemunterricht als auch die Umsetzung nach dem Drehtürmodell werden von den Befragten vorgeschlagen. Gleichzeitig wird auf die mangelnden Ressourcen zum damit verbundenen erforderlichen engen Austausch zwischen Fach- und Förderpersonal verwiesen.

Um die Förderung mehr zu strukturieren, wird von der Bildungsadministration das Instrument der Zielvereinbarungsgespräche mit den Schulen eingesetzt. Im Interview mit den Schulakteuren fällt auf, dass die Zielvereinbarungen den Schulakteuren jedoch häufig nicht bekannt sind. Auch wird berichtet, dass das Kollegium mitunter nicht geschlossen hinter MAUS stehe. Dies steht im Widerspruch zur bildungspolitischen Vorgabe, dass das Kollegium die Entscheidung der Programmteilnahme mitträgt.

11.6 Handlungsempfehlung 5: Veränderung des festgelegten Stundenkontingents pro Förderanbieter und Zielgruppe

Entgegen der zweiten, dritten und vierten Handlungsempfehlung liegt der Fokus bei der Veränderung des festgelegten Stundenkontingents pro Förderanbieter und Zielgruppe wie bei Handlungsempfehlung 1 nicht auf der dritten, sondern auf der zweiten Evaluationsphase (s. Tabelle 13). Dies hängt damit zusammen, dass die Koordinationskräfte unmittelbar in organisatorische Strukturen eingebunden sind und das Hauptaugenmerk der Befragung dieser Akteursgruppe auf der ersten und zweiten Evaluationsphase lag.

Tabelle 13: Codinganzahl für Handlungsempfehlung 5 pro Stakeholder und Evaluationsphase

Stakeholder	MAUSeval I	MAUSeval II	MAUSeval III	MAUSeval IV
Bildungspolitik	13	15	16	17
Bildungsadministration	-	-	16	-
Förderanbieter	-	-	5	-
Schulen: Koordinationskräfte	19	191	5	-
Schulen: Lehrkräfte	-	-	27	-
Schulen: Eltern	-	-	19	-
Förderlehrkräfte	-	-	1	-
Schüler	-	-	30	-
Gesamt	32	206	119	17

Bildungspolitik. Die Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim legen offen, dass der Mannheimer Abendakademie (Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 401/2008) bzw. einem vergaberechtlich zu bestimmenden externen Dienstleister, einem Träger in Aus-, Fort- und Weiterbildung, der zeitnah passgenaue Angebote zur Verfügung stellen kann, mehr als die Hälfte der Mittel zukommt (Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. 301/2010, Nr. V033/2012 und Nr. V069/2014). Ergänzt wird das Angebotsspektrum anteilig in unterschiedlicher Gewichtung durch Förderstunden der Stadtbibliothek Mannheim und der Musikschule Mannheim (ab MAUS I), der Mannheimer Jugendförderung und des Mannheimer Stadtmedienzentrums (ab MAUS II), des Kinder- und Jugendtheaters Schnawwl (ab MAUS III) sowie des Stadtparks – Grüne Schule, der Mannheimer Kunsthalle und der Reiss-Engelhorn-Museen (ab MAUS IV). Das anteilige Budget bewegt sich dabei je nach Förderanbieter und Programmphase zwischen 70 Prozent und knapp 1,5 Prozent der insgesamt zur Verfügung stehenden Mittel. Die insgesamt verfügbaren Projektmittel pro Programmphase haben sich von der ersten bis zur dritten Phase stetig erhöht.

Die maximal 750 Förderstunden pro Schule können bei Nicht-Beanspruchung nicht ins Folgejahr übertragen werden. Die Intensität der Kooperation können die Schulen individuell bedarfsgerecht bestimmen. Der Programmträger entscheidet laut Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 301/2010 zu MAUS II über die Verschiebung des festgesetzten Stundenkontingents zwischen den Förderanbietern und der Einzelschule in Ausnahmefällen. Eine höhere Flexibilität hinsichtlich des Stundenkontingents pro Förderanbieter soll über die Stichtagsregelung ab MAUS III erreicht werden. Der anbieterspezifische Stundenanteil ändert sich dabei nicht, sondern je nach Freigabe von Stunden durch eine Schule, kann die Stundenanzahl anderer Schulen bei dem entsprechenden Anbieter erhöht werden (Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V033/2012). In der vierten Programmphase soll die Bewerbung der Schulen mit ihrem individuellen Profil und dem geplanten Einsatz des MAUS-Budgets neben einem bestmöglichen Matching eine weitere Flexibilisierung des Stundenkontingents mit sich bringen. In der Bewerbung müssen die Schulen hierfür angeben, wie ihr Budget über die drei Programmsäulen anteilig auf mindestens vier Anbieter verteilt sein soll. Die Kooperation mit mindestens vier Partnern soll die außerschulische Öffnung und die Vielfältigkeit des schulindividuellen Angebots sicherstellen. Eine vorgeschaltete Beratungsphase mit dem Fachbereich Bildung dient den Schulen als Unterstützung bei der Passung zwischen Schulprofil und MAUS-Förderung. Die Bildungspolitik bezieht sich bei den formulierten Änderungen auf die Evaluationsbefunde und die Abstimmung mit den Beteiligten (Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V069/2014).

Als Zielgruppen des Unterstützungssystems werden in den Beschlussvorlagen die Schüler und – im Sinne einer ganzheitlichen Unterstützung – deren Eltern sowie die Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen genannt. Während das Angebot der ersten Programmphase sich an die Jahrgangsstufen 3 und 4 im Primarbereich sowie an die Klassenstufen 8, 9 und 10 im Sekundarbereich richtet, sind ab MAUS II laut Beschlussvorlagen Schüler der ersten bis zehnten Jahrgangsstufe Zielgruppe des Förderprogramms. Ab Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 301/2010 wird ein intensiverer Einbezug der Elternschaft anvisiert. Als mögliche Angebote für Eltern werden beispielsweise Informationsveranstaltungen zu Leseförderung oder zu allgemeinen Erziehungsfragen genannt. Außerdem bieten sich mitunter Kurse gemeinsam mit den Kindern an. Der Einbezug der Lehrerschaft soll über Fort- und Weiterbildungen erfolgen. Die Beteiligung der Eltern- und Lehrerschaft wird in MAUS IV erstmals systematisch der dritten Fördersäule zugeordnet. Ab MAUS II wird in den Beschlussvorlagen der Stadt Mannheim Nr. V033/2012 und Nr. V069/2014 darauf hingewiesen, dass alle Zielgruppen über ein Programmheft oder eine Übersichtsliste zum Angebot informiert werden sollen.

Eine tiefgreifende Modifikation des Unterstützungssystems erfolgt in MAUS IV (Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V069/2014). So ist die Programmteilnahme Schulen, die sich nicht im Ganztagsbetrieb befinden, vollumfänglich und Schulen, die sich in der Umgestaltung zum gebundenen Ganztage befinden, anteilig, vorbehalten. Ganztagschulen bleibt die Teilnahme am Programm verwehrt.

Bildungsadministration. Anliegen des Programmträgers sei es, MAUS nicht auf Nachhilfe zu reduzieren, sondern verschiedene Akteure, die Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder nehmen, einzubeziehen. „Also diese Dreiecksbeziehung Lehrer unterstützen, Schüler unterstützen, Eltern unterstützen, das war so der Kerngedanke von MAUS“ (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 04, Position 8). Vereinzelt wird darauf hingewiesen, dass die Schulen einerseits die Elternangebote mitunter zu voreilig ausgeklammert hätten und dass andererseits Nachholbedarf bzgl. des Programmbausteins der Lehrerfort- und -weiterbildung bestehe. „Es war schon ernüchternd festzustellen, dass diese Einstellung ist, wir wollen nicht noch mehr Arbeit, also man hat Fortbildung als Aufwand betrachtet, nicht als Nutzen und hat dann auch mit dieser möglichen Förderung, nicht alle Varianten ausgeschöpft, die gingen“ (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 04, Position 35). Das Fortbildungsangebot werde von den Schulen teilweise nicht als Nutzen, sondern als zusätzlicher Aufwand wahrgenommen. Als Anreiz werde daher das Teamteaching mitunter als Lehrerfortbildung ermöglicht.

Der schulseitige Wunsch nach Flexibilisierung des Stundenkontingents pro Förderpartner sei relativ einfach umsetzbar, da diese strukturelle Änderung einleuchtend und direkt steuerbar über den Programmträger sei. Der Forderung könne bereits insofern entsprochen werden, als Schulen nicht bei jedem Anbieter Stunden abrufen müssten und ein Stundentausch zwischen den Schulen zum Halbjahr möglich sei. Die anhaltende Forderung nach Flexibilität seitens der Schulen erfordere weitere Überlegungen des Fachbereichs Bildung und könne daher erst in der folgenden Programmphase einbezogen werden. Weitere Flexibilisierungsschritte würden ausgehend von der entsprechenden wissenschaftlichen Handlungsempfehlung bereits intern besprochen und in die Wege geleitet. In diesem Zusammenhang wird im Sinne einer unmittelbaren Programmweiterentwicklung von den Befragten eine bessere Kommunikation mit dem Evaluationsteam gefordert. Um das Ausscheiden einzelner Förderanbieter zu verhindern und um weiterhin Mitgestaltungsmöglichkeiten zu haben, sei eine komplette Flexibilisierung des Unterstützungsprogramms nicht möglich. Im vierten Konzeptionstreffen verweist der Fachbereich Bildung darauf, dass der schulseitige Flexibilisierungswunsch eine stärkere Schulprofilbildung erfordere. Dem Nachkommen einer erhöhten Flexibilisierung solle außerdem mit einer größeren Bereitschaft, Kooperationsstrukturen in den Zielvereinbarungen festzuhalten und umzusetzen, begegnet werden.

Die von der Administration bereitgestellte Dokumentation des MAUS-Kongresses enthält unterschiedliche Impulse zum Stundenkontingent und zu den anvisierten Zielgruppen. Die einzelnen Vertreter der Expertenrunde fordern, Elternkurse in anderen Formaten anzubieten bzw. die Eltern über etwaige Methoden aus der Sozialpädagogik anzusprechen und die Erweiterung der Eltern-Kind-Kurse um weitere Bezugspersonen der Kinder. Es wird außerdem darauf hingewiesen, dass die Flexibilisierung laut Evaluation anhaltender Wunsch der Schulen sei und bisher informelle Möglichkeiten der Regelung gefunden habe.

Bildungseinrichtung Förderanbieter. Auch die städtischen Bildungspartner äußern im Rahmen der Konzeptionstreffen den Wunsch nach Flexibilisierung des festgelegten Stundenkontingents. Es solle eine nachfrageorientierte Verschiebung des schulindividuellen Kontingents einerseits und vereinzelt eine Aufstockung des anbieterspezifischen Kontingents andererseits ermöglicht werden. Der im Zusammenhang mit der Flexibilisierung von Administrationsseite geforderten Schulprofilbildung und den idealerweise damit einhergehenden Gesprächen zwischen Schulen und Bildungspartnern wird das Argument der begrenzten zeitlichen Ressourcen entgegengehalten. Die Frage danach, unterschiedliche Kooperationsmodelle systematisch auszuprobieren, bleibt dabei größtenteils unbeantwortet.

Bildungseinrichtung Schulen: MAUS-Koordinationskräfte. Während in der Pilotphase von MAUS vereinzelt der hohe Organisationsaufwand durch den Einbezug mehrerer Förderpartner von den Schulen bemängelt wird und infolgedessen die Kooperation mit nur einem Anbieter vorgeschlagen wird, besteht im Einzelfall der Wunsch danach, weitere Bildungseinrichtungen (jeweils in Schulnähe) einzubeziehen. Bzgl. des Stundenumfangs der neu integrierten Bildungspartner im zweiten Programmdurchgang zeigen sich anfangs im Einzelfall Unklarheiten an den beteiligten Schulen. Zudem würden die Angebote mitunter kein Schülerinteresse hervorrufen. Das Angebot erweist sich für manche Schulen nach Aussage der Befragten als nicht passend. Deshalb seien die Stunden noch nicht in Anspruch genommen oder an andere Schulen abgegeben worden. Es wird zuweilen erneut der Wunsch geäußert, die Stunden auf ein bis zwei Anbieter zu verteilen. Es bedürfe insbesondere zuverlässiger und bedarfsentsprechender Bildungspartner. Die kleineren Förderanbieter könnten das Angebot mitunter nicht stemmen bzw. hätten zu wenige Stunden für den gewünschten Kursumfang. In diesem Zusammenhang äußern gegen Ende der zweiten Programmphase ein paar Schulen den Wunsch, mehr Stunden bei den neuen Förderanbietern abrufen zu können, um ein sinnvolles Angebot zu integrieren. „Also wenn ich von Zielen ausgehe, brauche ich auch einen gewissen Pool“ (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 02, Position 157). Für manche Schulen seien vor allem kontinuierliche Kurse und weniger Kurzzeitprojekte geeignet. Es würden nicht gezwungenermaßen die Stunden aller Anbieter einbezogen. Stattdessen werde versucht, ein möglichst nachhaltiges Programm aufzubauen.

Sondern ich möchte das anbieten, was die Schule, also insbesondere den Kindern was nutzt und wenn es ihnen nichts nutzt, jetzt noch einmal was dazu zu machen, dann werde ich das auch nicht tun. Es muss auch organisiert sein und es muss für die Kinder auch etwas sein, wo sie selbst erkennen können, ja, das ist durchdacht und das ist gut. (MAUSeval II, MZP I, Koordination, Interview 04, Position 104)

Mitunter würden die Schulen ein kombiniertes Finanzierungsmodell durchführen, um die MAUS-Stunden zu ergänzen und ihren Schülern so ausreichend Kursstunden zur Verfügung zu stellen. Im Hinblick auf die dritte Förderphase und den Ausblick auf einen weiteren Bildungspartner, äußern die Schulen am Ende von MAUS II Bedenken bzgl. eines erneut geringen Stundenbudgets. Bei den Befragten besteht der Wunsch, den Rahmen für neue Förderanbieter sinnvoll abzustecken und damit kontinuierliche Kurse zu ermöglichen. Resümierend erweise sich die starre Stundenverteilung als schwierig, weshalb bisweilen eine höhere Flexibilisierung diesbezüglich gefordert wird.

Dass wir halt bisher eher davon, also von dem umgekehrten Weg ausgegangen sind. Wir haben uns halt überlegt, was wir gerne anbieten würden und dann halt geguckt, wer kann das verwirklichen, aber halt nicht umgekehrt. Also ich gehe halt nicht her und sage so: „Ja, also wie kann ich denn möglichst alle Kooperationspartner gleichermaßen ins Boot holen“? Das ist ja auch nicht, ist ja auch nicht Sinn der Sache. (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 07, Position 224)

Dies könne beispielsweise in Form einer Tauschbörse zu Beginn des Schuljahres erfolgen. Auch hinsichtlich der Stundenverteilung für die unterschiedlichen Zielgruppen sei mehr Flexibilität wünschenswert. Schulindividuelle Bedarfe seien in den Vordergrund zu stellen. „Man bräuchte vor allen Dingen mehr Möglichkeit zu steuern und zu sagen, ‚Ich brauche von diesem Partner mehr Stunden, von jenem Partner weniger‘, weil die Schulen unterschiedlich sind“ (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 02, Position 163).

Elternangebote seien zum Zeitpunkt der Befragung zu MAUS I mitunter – trotz zum Teil organisatorischer Unklarheiten – bereits in das Programm integriert. Andere Schulen sind bestrebt, Elternkurse anzubieten, obgleich von den Befragten Schwierigkeiten bzgl. der Resonanz erwartet werden. Aufgrund der optionalen Teilnahme erreiche man häufig nicht die anvisierte Elternklientel. Die von einer Schule erhoffte Weiterbildung von Lehrkräften durch Tandem-Unterricht erfolge kaum, da die Schülergruppe in diesem Fall entweder hälftig geteilt werde oder Dozenten vereinzelt das Beisein von Lehrkräften nicht wünschen würden.

Die Interviewstudie relativ zu Beginn von MAUS II zeigt, dass die Elternstunden überwiegend für Eltern-Kind-Kurse im Freizeitbereich eingeplant bzw. eingesetzt werden. Das Feedback der Schulen, die solche Kurse bereits angeboten hätten, fällt positiv aus. Vereinzelt wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass über die Programmstruktur – ähnlich wie bei der Schülerschaft – vordergründig die engagierte Elternschaft erreicht werde. „Aber wir leben damit, dass wir nie alle kriegen, sowohl von Schüler- als auch von Elternseite. Das ist so“ (MAUSeval II, MZP I, Koordination, Interview 05, Position 129). Die Planung von Eltern-Kind-Angeboten geht bei den Koordinationskräften einerseits mit der Hoffnung einher, Eltern vermehrt für das Schulleben zu gewinnen, und andererseits besteht die Befürchtung, über das Kursangebot kaum Resonanz zu erzielen. Negative Erfahrungen im Hinblick auf die Teilnahme habe eine Schule mit Eltern-Themenabenden gemacht, obgleich die Wünsche der Eltern Berücksichtigung gefunden hätten. Andere Schulen berichten, sie würden Vorträge für Eltern entweder bewusst nicht einsetzen oder künftig Elternabenden vorschalten. Die zweite Befragung in MAUS II legt offen, dass Elternangebote häufig eine nur geringe Resonanz erfahren. Einige Interviewpartner weisen im Zuge dessen auf eine generell schwierige Elternarbeit an den

Schulen hin. Freizeitkurse würden mitunter angenommen, doch auch hier wird zuweilen von einer geringen Teilnahmebereitschaft berichtet. Zwei Interviewpartner weisen erneut darauf hin, die erreichte sei nicht die anvisierte Elternschaft. Nur vereinzelt wird die Meinung vertreten, MAUS habe dabei geholfen, Eltern mehr in die Schule einzubinden. Dies müsse jedoch langfristig beobachtet und bewertet werden. Ein Interviewpartner stellt den unverhältnismäßig großen Aufwand der Elternakquise heraus.

Die Umsetzung von Lehrerstunden gestaltet sich an den Schulen zu Beginn von MAUS II unterschiedlich. Ein Teil der Koordinationskräfte gibt an, die Schule habe die Stunden noch nicht eingesetzt, vereinzelt aufgrund der Alltagsauslastung der Lehrerschaft. An anderen Schulen seien die Schülerkurse auch für Lehrer geöffnet worden, was zuträglich für das Schulklima sei. Überwiegend wird von geplanten oder durchgeführten Kursen in Form von Fortbildungen berichtet. Vereinzelt wird die freie Themenwahl bei den Kursen und damit der schulindividuelle Zuschnitt der Lehrerstunden positiv bewertet. Die Lehrerstunden sollten den geringsten Umfang im Programm einnehmen, da genügend Angebote von anderer Seite bezogen werden könnten. Eine Schule stuft den Stundenumfang für das abrufbare Angebot als zu hoch und für gewünschte Angebote wie Supervision zu niedrig ein. Die zweite Interviewstudie im Rahmen von MAUS II verweist im Hinblick auf die Lehrerstunden vorwiegend auf die Dopplung von Angeboten und die zeitlich geringen Ressourcen. Aufgrund dessen bestehe mitunter kaum ein lehrerseitiges Interesse an MAUS-Kursen. Nur in wenigen Fällen werden die Lehrerstunden unkritisch angenommen. Erfolgsversprechend sei vor allem das Modell des Teamteaching, da ein unmittelbarer Kompetenztransfer stattfinden könne. Resümierend stelle sich die Frage, wie sinnvoll die Vorgabe sei, das MAUS-Budget auf unterschiedliche Zielgruppen zu verteilen bzw. ob die Stundenverteilung auf die drei Zielgruppen von den Schulen individuell vorgenommen werden könne.

Die Konzeptionstreffen im Rahmen von MAUS III ergeben folgendes Bild: Der Programmträger und -initiator stellt klar, dass eine Flexibilisierung des Stundenkontingents eine verstärkte Schulprofilbildung erfordere. Dies schließe Vorabgespräche der Schulen mit den Förderanbietern und frühzeitige Zielvereinbarungsgespräche zwischen dem Fachbereich Bildung und den Schulen ein. Im Anschluss an die Konzeptionstreffen wird vom Evaluator geschlussfolgert bzw. empfohlen, die Identifikation der Schulen durch eine verstärkte Einbindung ihrer Bedarfe zu erhöhen. Etwaigen Änderungen soll durch eine flexible Programmkoordination begegnet werden.

Bildungseinrichtung Schulen: Lehrkräfte. An den good practice-Schulen wird aus Sicht der befragten Lehrkräfte überwiegend kein Lehrerangebot durchgeführt bzw. es wird angenommen, dass ein solches Angebot nicht existiere. Vereinzelt angebotene Kurse würden spärlich wahrgenommen. Teilweise ist bekannt, dass der Abruf von Lehrerangeboten möglich sei. Die Lehrkräfte sind sich jedoch größtenteils einig, dass aufgrund der zeitlich begrenzten Kapazitäten, der alltäglichen Belastungen und der ohnehin stattfindenden Fortbildungen ein Lehrerangebot weder notwendig noch realisierbar sei. Dementsprechend werden wenige Vorschläge hinsichtlich eines möglichen Lehrerangebots hervorgebracht. Vorwiegend eine Schule äußert Wünsche. Als gewinnbringend wird von den Befragten einerseits Tandemunterricht zur Lehrerweiterbildung und zur Erweiterung des schulischen Curriculums und andererseits Supervision erachtet.

Ja, da könnte ich mir durchaus was vorstellen. Irgendwelche Kunstprojekte, dass man als Lehrer dann auch so was weiterführt, dass das dann nicht nur so explizit, außerhalb vom Unterricht einzelne Stunden sind, sondern irgendwie was ist, was über das Schuljahr in den Unterricht mit einbezogen wird. Oder auch im textilen Bereich, da trauen sich wenige ran, wenn sie nicht irgendwie speziell da eine Ausbildung haben und die Kinder machen es aber total gern. Also das könnte ich mir gut vorstellen, dass man da mit jemandem, der da mehr Fachkompetenz hat als jetzt so ein allgemein ausgebildeter Lehrer, dass man da gut zusammenarbeiten könnte. (MAUSeval III, Lehrkraft, Freizeitkurs, Interview 05, Position 104)

Darüber hinaus wird vereinzelt vorgeschlagen, eine Fortbildung zur Kooperation zwischen Lehrkräften und Förderlehrkräften einzuführen.

Während manche Lehrkräfte von stattfindenden Eltern(-Kind)-Kursen berichten, wird an anderen Schulen ein Zustandekommen aufgrund mangelnden Interesses der Elternschaft negiert.

Vereinzelt formulieren auch Lehrer den Wunsch nach Flexibilisierung des Stundenkontingents einzelner Förderanbieter. Die Möglichkeit, Stunden zwischen den Schulen bedarfsgerecht umzuverteilen, wird aufgrund zeitlicher Planungsengpässe von den Interviewpartnern als wenig praktikabel erfahren.

Bildungseinrichtung Schulen: Eltern. Ein Großteil der Eltern gibt an, nicht über ein für sie verfügbares Kursangebot in Kenntnis gesetzt worden zu sein. Vereinzelt sei ein Angebot angekündigt, jedoch nicht durchgeführt worden. Mitunter besteht ein innerschulisch unterschiedlicher Kenntnisstand der Eltern. So berichten manche Eltern von Kursangeboten, andere hingegen wissen nicht Bescheid. Die Resonanz der besuchten Kurse fällt durchweg positiv aus. Mehr als die Hälfte der nicht informierten Eltern äußert Wünsche bzgl. möglicher Kurse. Vorgeschlagen werden zum einen Kurse zur Unterstützung bei Erziehungsfragen und

zum Austausch mit anderen Eltern und zum anderen Freizeit- oder Bildungsangebote zusammen mit dem Kind. Im Einzelfall wird betont, dass MAUS vordergründig den Schülern zugutekommen sollte und daher nur wenige Elternangebote stattfinden sollten.

Förderlehrkräfte. Eine Förderlehrkraft meldet die positive Resonanz der beteiligten Eltern beim durchgeführten Familienfreizeitangebot zurück. Dabei handle es sich nicht um eine Informationsveranstaltung, der Kurs biete vielmehr die Möglichkeit zum Austausch der Eltern untereinander und zur positiven Freizeitgestaltung.

Schüler. Die Schülerangaben vermitteln ein Bild der Unterschiedlichkeit bzgl. des verfügbaren Kursangebots und des Informationsflusses an den Schulen. Ein Teil der Schüler berichtet, es gebe keine Elternkurse, ein anderer Teil erzählt von durchgeführten Angeboten und ein weiterer Teil der befragten Schüler weiß nicht, ob ein Elternprogramm verfügbar sei. Dabei stimmen die interviewten Schülergruppen innerhalb einer Schule größtenteils überein. Die Schüler einer Schule nehmen an, über ein (potenziell) verfügbares Elternprogramm informiert zu werden und bemängeln gleichzeitig den fehlenden Kontakt der Schule zu den Eltern. Die Schüler würden einen intensiveren Informationsfluss befürworten und ein zustande kommendes Elternangebot infolgedessen für möglich halten.

Ich glaube, ja, der Kontakt fehlt irgendwie eher, also ich denke, so Projekte, also so MAUS-Projekte oder so können ruhig so auch den Eltern irgendwie so vorgestellt werden. Also auch wenn es für Kinder, wenn es für ihre Kinder sind, kann man es ja trotzdem so vorstellen und so. Weil irgendwie, der Kontakt fehlt schon ein bisschen und ja. Also, so Aufklärung und so, wenn so etwas häufiger wäre, dann ähm ja, könnte vielleicht so ein Projekt existieren für die Eltern. (MAUSeval III, Schüler, Förderkurs, Interview 18, Position 206)

Die Schülergruppe einer anderen Schule erläutert konkrete Informationswege mittels Anmeldezettel an die Eltern. Einige Schüler geben an, ihre Eltern nähmen wegen mangelnden Interesses bzw. fehlender Zeit kein (potenzielles) Kursangebot wahr. Während ein Teil der Schüler dementsprechend keine Kurswünsche formuliert, äußern andere Schüler konkrete Vorschläge (Deutschkurs) und sind der Meinung, ihre Eltern würden sich über Kurse freuen.

Abschließend wird über die Daten unterschiedlicher Stakeholder innerhalb einer Schule im Rahmen von MAUS III ermittelt, dass die Akteure einer Schule sich jeweils zumeist einig sind. So sind sich beispielsweise die Koordinationskräfte (in den Befragungen in MAUS I und II) mit den Lehrkräften überwiegend einig, dass außerhalb von MAUS bereits ein vielfältiges Fort- und Weiterbildungsangebot bestehe und die zeitliche Auslastung für Zusatzkurse in der Regel zu hoch sei. Hinsichtlich der Elternkurse besteht eine größere Inkongruenz zwischen

den Aussagen im intraschulischen Vergleich der Akteure. Die Koordinationskräfte, Lehrer, Eltern und Schüler sind sich an zwei Schulen größtenteils einig, dass es Elternkurse gebe, die angenommen würden, und an einer anderen Schule besteht Einigkeit darüber, dass es keine Elternkurse gebe und gleichzeitig wenig Interesse diesbezüglich bestehe. An einer anderen Schule hingegen sind sich zwar die Koordinations- und die Lehrkräfte einig, dass Elternarbeit an der Schule generell schwierig sei und Angebote kaum zu vermitteln seien, da kein Interesse bestehe. Die befragten Eltern und Schüler derselben Schule geben jedoch an, nichts von Elternkursen zu wissen. Von Elternseite werden etwaige Wünsche geäußert und die Kinder halten ein Schulprojekt mit den Eltern für möglich, wenn seitens der Schule Kontakt zu den Eltern hergestellt werden würde und ein Informationsfluss gegeben wäre.

12 Theoretische Einordnung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen

Im vorangegangenen Kapitel wurde die Datenbasis ausdifferenziert anhand der fünf verschiedenen Handlungsempfehlungen ausgewertet. Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmenmodells eingeordnet und die Forschungsfragen beantwortet. Der theoretische Unterbau – die Theorie sozialer Systeme Luhmanns (s. Kap. 6) und das deskriptive Modell zu Evaluation im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Forschung und Praxis aus systemtheoretischer Perspektive (s. Abschn. 9.1) – stellen die Interpretationsfolie für die Ergebnisse dar. Ziel dabei ist es, zu eruieren, ob sich die grundlegenden Aspekte der Systemtheorie in den empirischen Daten nachweisen lassen. Die in Kapitel 8 formulierten Forschungsfragen dienen der Gliederung des Kapitels und als Raster für die Interpretation der Befunde.

12.1 Lassen stakeholderspezifische Erwartungsstile sich klassifizieren und wenn ja, inwiefern lassen sie sich klassifizieren?

Die Auswertung intendierte, die fokussierten Themenbereiche aus der Sicht unterschiedlicher Stakeholder im Zeitverlauf zu beleuchten, mit dem übergeordneten Ziel, normative bzw. kognitive Modalisierungsstile nach Luhmann (1984, S. 436ff.) empirisch zu zeigen.

Die Handlungsempfehlungen leiten sich aus unzureichenden Praxisstrukturen ab. Das bedeutet Stellschrauben, an denen das evaluierte System nicht optimal vor dem Hintergrund der eigens gesetzten Ziele funktioniert. Wie Blank (2008, 92f.) ausführt, können Evaluationen zu Störungen der systeminternen Erwartungsstruktur führen und damit ein Infragestellen gewohnter Strukturen auslösen. In der Folge von Evaluationsoperationen entstandene perturbierende Kommunikationen führen eher zu Irritationen, die Lernen in Gang setzen, und weniger zu Bestätigungen. Im Folgenden wird geprüft, inwiefern sich für die an MAUS beteiligten Stakeholder Erwartungsstile empirisch klassifizieren lassen und ob sich die systemtheoretische Unterscheidung zwischen normativer und kognitiver Modalisierung empirisch zeigt. Die verschiedenen MAUS-Stakeholder (Bildungspolitik, Bildungsadministration, Koordination, Lehrkräfte, Eltern, Anbieter, Dozierende, Schülerschaft) stellen dabei ausdifferenzierte Systeme innerhalb des evaluierten Systems dar.

Handlungsempfehlung 1. Der Anstoß für die Handlungsempfehlung 1 Einrichtung der zentralen Koordinationsstelle wird durch die an den Schulen verantwortlichen MAUS-Koordinationskräfte gegeben. Das evaluierende System gibt die berichteten

Schwierigkeiten und die daraus abgeleitete Empfehlung zur verbesserten Programmfortführung über die strukturelle Kopplung als evaluative Systemoperation zurück in das evaluierte System. Über die konsequente Umsetzung der Handlungsempfehlung wird die spezifische Erwartungsstruktur der Bildungspolitik und der Bildungsadministration deutlich. Die kognitive Modalisierung äußert sich in der Lernbereitschaft eines Systems. Im Rahmen der Beschlussvorlage für MAUS III wird die Einrichtung einer Stelle zur Sicherung und steten Verbesserung der Programmqualität durch kontinuierliche und intensive Betreuung der Programmausführenden offiziell dokumentiert (MAUSeval III, Bildungspolitik, Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V033/2012, S. 2). Auch die Interviews mit Verantwortlichen der Bildungsadministration belegen, der Handlungsempfehlung 1 zeitnah nachgekommen zu sein. Auf Seiten der schulischen Koordinationskräfte zeigt sich eine allgemeine Zufriedenheit mit den reproduktiven Systemoperationen und den neu implementierten Strukturen. Gleichmaßen wird ein Verharren auf organisationalen Strukturen deutlich. Zielvereinbarungen zwischen den Stakeholdern Bildungsadministration und Koordinationskräften werden mitunter unterschrieben ohne deren Verinnerlichung und zum Teil ohne Übereinstimmung damit. Schwierigkeiten bei der Verwirklichung der vereinbarten Ziele sind somit vorhersehbar. Eine inhaltliche Weiterentwicklung des Programms geht mit der Umsetzung der Handlungsempfehlung 1 auch deshalb kaum einher, weil angebotene Impulsvorträge zur gemeinsamen inhaltlichen Weiterentwicklung von MAUS von Schulseite aus selten als solche wahrgenommen werden.

Handlungsempfehlung 2. Zur Verzahnung der schulischen Inhalte und der außerschulischen Förderung wird das evaluierte System über die Programmphasen hinweg vom evaluierenden System zunehmend nachdrücklich dazu angehalten, die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zwischen Fach- und Förderpersonal zu intensivieren (Handlungsempfehlung 2). Die evaluative Systemoperation ruft während des Prozessierens Störungen im beobachteten System hervor. Systemische Strukturveränderungen infolge von Lernen finden jedoch nicht statt, wie nachfolgend dargestellt wird.

Zwar wird von der Bildungspolitik vorgegeben, das Kollegium der teilnehmenden Schulen muss geschlossen hinter der Bewerbung und der Schulteilnahme stehen (MAUSeval I, Bildungspolitik, Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 401/2008, S. 11) und die Schulen müssen mit der Zielstellung von MAUS übereinstimmen (MAUSeval I, Bildungspolitik, Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 401/2008, S. 11; MAUSeval II, Bildungspolitik, Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 301/2010, S. 5; MAUSeval III, Bildungspolitik, Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V033/2012, S. 8; MAUSeval IV, Bildungspolitik,

Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V069/2014, S. 14), dass dies allerdings mitunter nicht der Fall ist, zeigen Aussagen der Schulakteure.

Also ich kann mich nur erinnern, als das eben damals, als das losging und als das das erste Mal vorgestellt wurde in der GLK, da hieß es dann auch so ‚Hm, naja‘. Also ich glaube halt, dass, dass es teilweise nicht so ernst genommen wird, weil in der Regel alles, was mit Geld zu tun hat und von der Stadt kommt halt erst mal nicht kommt und wenn dann plötzlich so viel Geld für so ein, für so ein Programm zur Verfügung steht, dann sind halt viele Leute glaube ich auch einfach skeptisch, ja, ob das irgendwie was, ob das koscher ist. Aber ich kann es Ihnen nicht sagen, also ich habe jetzt auch, also ich nehme es halt so wahr, dass viele halt so ‚Hm, MAUS, ach so, ja, okay‘ und da nicht wirklich sagen ‚Ja‘. (MAUSeval II, MZP II, Koordination, Interview 07, Position 268)

Darüber hinaus weist die Unwissenheit um vorhandene Strukturen bei diversen Schulakteuren auf mitunter mangelnde innerschulische Austauschstrukturen im Programmverlauf hin. Als Grundlage für erfolgreiche Kooperations- und Kommunikationsprozesse zwischen Fach- und Förderpersonal sind diese Strukturen nicht geeignet.

Die Bildungspolitik gibt über die Beschlussvorlagen zwar vor, dass die Förderkurse in enger Abstimmung mit dem schulischen Fachpersonal und den Eltern erfolgen müssen (MAUSeval I, Bildungspolitik, Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 401/2008, S. 12; MAUSeval II, Bildungspolitik, Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 301/2010, S. 7; MAUSeval III, Bildungspolitik, Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V033/2012, S. 13; MAUSeval IV, Bildungspolitik, Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V069/2014, S. 8), die Formulierung einer konkreten Modellvorgabe bleibt jedoch aus. Dass die Praxis mitunter anders aussieht, offenbaren die Evaluationsbefunde. Die Probleme bei fehlenden Austauschprozessen zwischen Fach- und Förderpersonal liegen angesichts des nahezu gänzlichen Abschaffens von Förderkursen an einzelnen Schulen auf der Hand.

Also da wir jetzt in diesem Schuljahr den Förderunterricht noch nicht hatten, kann ich nur das erzählen, was ich vom letzten Schuljahr mitbekommen habe. Da war es in der Regel nicht so, dass die Förderlehrer sich mit den Fachkollegen verständigt haben oder abgesprochen haben. Das lief alles mehr oder weniger über Schülerebene statt, dass die Schüler dann eben gesagt haben ‚Okay, das und das haben wir gerade gemacht oder da sind wir dabei‘ und dass die dann eben da ansetzen mussten. Kommunikation von den Förderlehrern lief in der Regel dann über die Schulleitung und das waren . . . in der Regel dann auch eher Beschwerden. (MAUSeval II, MZP I, Koordination, Interview 06, Position 107)

Die Beschlussvorlage der Bildungspolitik zu MAUS II legt weiterhin eine hohe Entscheidungsfreiheit bei den Programmdurchführenden offen, indem festgehalten wird: „Die Schule entscheidet nach Bedarfslage über die Intensität der Zusammenarbeit mit den jeweiligen Partnern“ (MAUSeval II, Bildungspolitik, Beschlussvorlage der Stadt Mannheim

Nr. 301/2010, S. 9). Der Programmträger verpasst es damit, eine klare Vorgabe zu den Rahmenbedingungen und der inhaltlichen Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen den Anbietern und den Schulen zu treffen. Die Bildungsadministration versucht dies in Teilen über die Zielvereinbarungen und das vierte Konzeptionstreffen abzufangen. Die im Rahmen von Gesprächen zwischen Bildungsadministration und Schulen bisher getroffenen Zielvereinbarungen ab MAUS III vermögen die Kooperations- und Kommunikationsstrukturen zwischen schulischem und externem Personal kaum zu steuern, da sie für die Schulen wenig verbindlichen Charakter zu haben scheinen. Die Schulen werden von der Bildungsadministration im vierten Konzeptionstreffen im Gegenzug zu einer weiteren Flexibilisierung des Stundenkontingents zu einer höheren Bereitschaft angehalten, Kooperationsstrukturen zwischen Fach- und Förderpersonal in den Zielvereinbarungen zu dokumentieren und vor allem entsprechend umzusetzen. Eine offizielle Vorgabe wird allerdings auch in diesem Rahmen nicht formuliert. Etwaige Konsequenzen bei Nicht-Umsetzung bleiben aus. Teilnehmenden Schulen wird bei erneuter Bewerbung für die zweite und dritte Programmphase die weitere Teilnahme garantiert. Dies wird erst für MAUS IV abgeschafft.

Deutliche Schwankungen der Kontaktintensität und -tiefe zwischen den Schulen und zwischen den Fördertandems verdeutlichen die Personengebundenheit gelingender Kommunikations- und Kooperationsstrukturen. Dies hebt die Bedeutsamkeit einer systematischen Modellvorgabe zu formellen Austauschwegen bei förderspezifischen Kursen hervor, um Kooperationsprozesse von Fach- und Förderpersonal unabhängig von Einzelpersonen erfolgreich zu etablieren. Dem mitunter vorhandenen Wunsch der Lehr- und Förderlehrkräfte nach Orientierung durch klare Vorgaben, wird mehrheitlich weder von Seiten der Bildungspolitik und Bildungsadministration noch von Seiten der Förderanbieter und schulischen Koordinationsebene nachgegangen. Stattdessen wird der mit einer potenziellen Kooperation einhergehende Mehraufwand betont und von Seiten mancher Förderanbieter eine zusätzliche Vergütung im Falle intensivierter Kooperation zwischen Förder- und Fachpersonal gefordert. Das Gewicht des prozentual größten Förderanbieters und das Wissen um seine Stellung als tragender Bestandteil zum (Fort-)Bestand von MAUS verdeutlichen einen weiteren Konstruktionsfehler des Unterstützungssystems. Die Bildungsadministration beruft sich darauf, den Schulen eine intensive Kooperation nahezu legen, jedoch keine rechtliche Handhabe für eine entsprechende Umsetzung zu haben. Die Verantwortung wird an die Programmdurchführenden abgegeben.

Vor dem Hintergrund der Befunde der Konzeptionstreffen in MAUS III scheint der Ausschluss von Ganztagschulen als Vorgabe der Bildungspolitik für MAUS IV kontraindiziert. Nach Aussage der Programmdurchführenden lassen sich insbesondere an Ganztagschulen Vernetzungen des Förderpersonals mit dem schulinternen Kollegium einerseits und enge Kooperationsstrukturen zwischen Fach- und Förderpersonal andererseits verwirklichen. Hier zeigt sich deutlich, dass das evaluierende und das evaluierte System über die Kommunikationsweise der Evaluation zwar strukturell miteinander gekoppelt sind und in einem Verhältnis der Interdependenz stehen, jedoch wie im theoretischen Modell beschrieben, gesonderte Kategorien darstellen, die sich selbstreferentiell schließen und über den Umgang mit Irritationen eigenständig entscheiden.

Zusammenfassend zeigt sich hinsichtlich der zweiten Handlungsempfehlung sowohl bei der Bildungspolitik und -administration als auch bei den schulischen Koordinationskräften und Förderanbietern die normative Modalisierung von Erwartungen. Die subjektiv erlebte Zufriedenheit und wahrgenommene etablierte Strukturen hinsichtlich der Austauschprozesse werden vornehmlich an Organisationsstrukturen festgemacht. Die Stabilität der Erwartungsstrukturen im Enttäuschungsfall lässt sich möglicherweise auf diese inneren Überzeugungen und die fehlende Aussicht auf eine schnelle und eindeutige Erwartungsänderung zurückführen.

Handlungsempfehlung 3. Die dritte Handlungsempfehlung Sicherstellung der Eignung der Förderlehrkräfte wird als evaluative Systemoperation vom Wissenschaftssystem über die strukturelle Kopplung zwischen Bildungstheorie und -praxis in die sich selbstreferentiell schließenden Kategorien als Information gegeben. Die Formulierung der Handlungsempfehlung basiert zunächst insbesondere auf den Befragungen mit den schulischen MAUS-Koordinationskräften und den Schülern. Auch die Untersuchungen in den weiteren Evaluationsphasen legen fest implementierte Dozentenschulungen nahe. Obgleich eine Grundzufriedenheit der Schulakteure mit der Förderlehrerkompetenz und der Kursqualität ersichtlich wird, untermauern die Befragungen die Bedeutsamkeit einer adäquaten Eignung für den Erfolg der MAUS-Förderung. Sowohl die Koordinationskräfte als auch die Lehrkräfte berichten von negativen Erfahrungen mit den Förderlehrern. Da dies mitunter zum Einstellen förderspezifischer Kurse geführt habe und damit die primäre Zielstellung des Förderprogramms verfehlt wird, wird die Dringlichkeit, die Handlungsempfehlung umzusetzen, deutlich. Zunächst zeigt sich, dass keine verbindliche Regelung zum Einblick in die Kursdurchführung von Seiten des Programminitiators und -trägers geschaffen wird. Es wird zudem eine besondere Verantwortungsdiffusion offengelegt: Die schulischen Akteure

Koordinations- und Lehrkräfte vertrauen teilweise blind in die Kompetenzen der Förderlehrkräfte und haben keinen Einblick in die Kursdurchführung. Ebenso wird laut den Interviewpartnern auf die Auswahl der Förderanbieter vertraut, obgleich die Auswahlprozesse der Bildungspartner gänzlich undurchsichtig für die Schulakteure sind. Die Bildungspolitik und -administration formulieren keine verbindliche Vorgabe zur Auswahl des Förderpersonals einerseits und zur Dozentenschulung andererseits. Auch hier wird die Verantwortung bei den Förderanbietern gesehen. Konsequenz der Argumentation, das breit gefächerte Angebotspektrum bringe divergente Fortbildungsbedürfnisse mit sich, kann aus wissenschaftlicher Sicht nicht sein, keine internen Schulungsangebote durchzuführen, sondern verdeutlicht einmal mehr den Fortbildungsbedarf. Es wird zwar ein großes Bemühen seitens der Bildungsadministration deutlich (beispielsweise über die Implementation eines freiwilligen Fortbildungsangebots ab MAUS IV), gleichwohl wird nicht eingegriffen, als insbesondere der Förderanbieter mit dem prozentual größten Anteil an Förderstunden keine Bereitschaft zu zusätzlicher Weiterbildung des Förderpersonals zeigt bzw. diese an nicht-realisierte Bedingungen wie zusätzliche finanzielle Mittel knüpft. Auf Seiten der Förderanbieter zeigt sich ein normatives Erwarten. Ein eher normativ geprägter Erwartungsstil zeigt sich ebenso bei der Bildungspolitik und -administration, da die Formulierung einer klaren strukturellen und inhaltlichen Vorgabe ausbleibt. Es wird angenommen, dass ein kognitives Erwarten bildungspolitisch und -administrativ möglicherweise deshalb ausbleibt, weil eine Erwartungsänderung sich nicht schnell und eindeutig ausmachen lässt. Dies wird durch folgende Aussage gestützt.

Als Projektsteuerer hat man sozusagen . . . keine Handhabe. Wenn es nicht so ist, dann kann man penetrieren und im schlechtesten oder im Fall, wenn man Sanktionen gibt ,Und beim nächsten Mal seid ihr nicht mehr dabei‘. Naja super. Da ist es ein bisschen schwierig, diese Empfehlung als Projektverantwortlicher auch ähm nachzuhalten vor Ort, weil es einfach eine Person an der Stelle dann nicht leisten kann in einem, wie so eine Art von Monitoring aufzuziehen. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 04, Position 39).

Handlungsempfehlung 4. Die offizielle Zielgruppe über die Förderung zu erreichen ist entscheidend, um der Intention des Förderprogramms gerecht zu werden. Von wissenschaftlicher Seite werden im Programmverlauf daher im Rahmen der vierten Handlungsempfehlung unterschiedliche Maßnahmen über die evaluative Systemoperation vorgeschlagen. Über die strukturelle Kopplung des evaluierenden und des evaluierten Systems werden Irritationen durch die Unstimmigkeiten vor dem systeminternen Erwartungshorizont des evaluierten Systems ausgelöst.

Als offizielle Zielgruppe werden zu Beginn von bildungspolitischer Seite insbesondere leistungsschwächere und potenziell gefährdete Schüler benannt. Diese spezifische Zielgruppe gerät im Programmverlauf auf Schulseite aus dem Blick, was sich auch in der heterogenen Teilnehmerschaft von MAUS widerspiegelt. Zudem verdeutlicht die Verschiebung der offiziellen Zielsetzung von einer Lern- und Leistungsverbesserung hin zur Persönlichkeitsstärkung der Schüler eine Eigendynamik an den Schulen und die Abweichung vom bildungspolitisch ursprünglich gesteckten Rahmen. Argumentiert wird von bildungspolitischer Seite aus, dass die gezielte Auswahl von Schulen in sozial belasteten Stadtteilen sicherstellt, die anvisierte Schülerklientel zu erreichen. Es wird deutlich, dass vor allem die Schulpraktiker an den bestehenden Strukturen festhalten. Ein gemeinsamer Entwicklungsprozess mit den Schulakteuren bzgl. einer künftigen Programmkonzeption, die vorliegende Programmängel aufhebt, bleibt daher ergebnislos. Dies steht dem bildungspolitischen Selbstverständnis von MAUS entgegen: „MAUS versteht sich als lernendes System, in dem alle Beteiligten gemeinsam an einer Weiterentwicklung und Programmoptimierung arbeiten“ (MAUSeval IV, Bildungspolitik, Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V069/2014, S. 13).

Auf Seiten der Bildungsadministration gibt es Bemühungen beispielsweise über Zielvereinbarungsgespräche die Erreichbarkeit und Motivation der Programmzielgruppe zu verbessern, eine verbindliche Einhaltung der Zielvereinbarungen bleibt jedoch aus. Auch die Förderanbieter und -lehrer zeigen lediglich eine vage Bereitschaft, Wege der Schülermotivierung zu bestreiten. Die Bildungsadministration und -politik kommen einerseits dem Wunsch der Schulen nach, MAUS auf nahezu alle Jahrgangsstufen auszuweiten und zeigen insofern einen kognitiven Erwartungsstil. Andererseits versäumen sie es, klare Angaben zur Schülerauswahl, zur prozentualen Aufteilung des Stundenkontingents auf Förder- und Freizeitkurse, zum zuverlässigen Informationsfluss an die Zielgruppen und zum innerschulischen Informationsaustausch zu formulieren. Vorgaben, welche diese Gesichtspunkte betreffen, sind vage, bieten viel Interpretationsspielraum und wenig Handlungsanweisungen zur Orientierung. Zum Beispiel: „Entsprechend dem Bedarf der Schule kann ein aufeinander abgestimmtes Fördersystem zusammengestellt werden“ (MAUSeval I, Bildungspolitik, Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 401/2008, S. 11; MAUSeval II, Bildungspolitik, Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 301/2010, S. 7; MAUSeval III, Bildungspolitik, Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V033/2012, S. 13).

Kritisch wird zudem der Ausschluss von Ganztagschulen ab MAUS IV beurteilt, da nicht nur aus schulpraktischer Sicht die Integration von MAUS in den Ganztagsbetrieb besonders

reibungslos gelingt. Auch die Bildungsadministration hält eine Vernetzung von MAUS und Schulalltag in diesem Setting vereinzelt für besonders erfolgsversprechend.

Im Rahmen von Ganztageseschulen ist es eine andere Situation, da kann man es stärker miteinander verbinden. Aber wir hatten nur eine Ganztageseschule ähm und da lief es auch ein bisschen besser in der strukturellen Vernetzung der Angebote zwischen Schule und außerschulischen Angeboten. Aber bei dem Gros der Schulen selber war das nicht möglich, dass man das unmittelbar in den Schulalltag einbindet. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 04, Position 38)

Die vorhergehenden Ausführungen verdeutlichen, dass eine Umsetzung verschiedener Handlungsempfehlungen zur besseren Erreichbarkeit der MAUS-Zielgruppe sowohl bei der Bildungspolitik und -administration als auch bei den Schulakteuren und den Förderanbietern in letzter Konsequenz ausbleibt. Die Stakeholder zeigen damit normatives Erwarten. Zugleich stellt sich die Frage, ob das evaluierende System im Programm- und Evaluationsverlauf ebenfalls normativ reagiert im Hinblick auf die Verbindlichkeit der Kursteilnahme. Während der Grundtenor des evaluierenden Systems die freiwillige Kursteilnahme ist, spricht sich der Evaluator aufgrund der Evaluationsergebnisse fortwährend für eine mitunter verpflichtende Teilnahme beispielsweise im Rahmen der äußeren Differenzierung aus.

Als das Thema Freiwilligkeit aufgerufen wurde und ähm da gab's relativ ähm dezidiert und schnell eine Rückmeldung ‚Nee, das ist eine wichtige Konstante. Können wir gar nicht anders machen‘ . . . nichtsdestotrotz war sozusagen der ähm also da war sozusagen der einzige ähm, der das Thema gepuscht hat, die Evaluation. Und da, also weiß ich nicht, also da hätte man die Ergebnisse vielleicht auch in einer anderen Form spiegeln können. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 03, Position 69)

Es stellt sich die Frage, ob das evaluierende System diesbzgl. nicht ausreichend lernwillig ist und die innersystemischen Erwartungsstrukturen enttäuschungsstabil sind.

Handlungsempfehlung 5. Die fünfte Handlungsempfehlung Veränderung des festgelegten Stundenkontingents pro Förderanbieter und Zielgruppe wird auf Grundlage der Aussagen von schulischen Akteuren einerseits und von den Förderanbietern andererseits formuliert. Bildungspolitisch und -administrativ zeigt sich ein deutliches Bestreben, dem Wunsch der Programmdurchführenden und der wissenschaftlichen Handlungsempfehlung nach einer Veränderung des festgelegten Stundenkontingents pro Förderanbieter nachzukommen. Während die Verschiebung des festgelegten Stundenkontingents zu Beginn eine Entscheidung des Programmträgers in Ausnahmefällen darstelle, werde mit der Stichtagsregelung ab MAUS III der Versuch unternommen, mehr Flexibilität in das schulindividuelle Stundenkontingent pro Förderanbieter zu bringen. Die individuelle Schulprofilbildung und die damit anvisierte optimale Passung zwischen Nachfrage und Angebot ab MAUS IV zeigt die stetige Aus-

einandersetzung und Feinjustierung der Ausgestaltung und Umsetzung dieser wissenschaftlichen Handlungsempfehlung. Dies wird auch im Interview mit Verantwortlichen der Bildungsadministration deutlich. „Von daher ist da schon ein Prozess in Gang gekommen und wir gehen da auch drauf ein und gucken, wie eine Optimierung zustande kommt. Auch für MAUS IV . . . gibt es Ideen, wie man dem noch mal weiter nachkommen kann“ (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 01, Position 56). Es zeigt sich, dass der evaluativen Systemoperation deshalb leicht nachgekommen werden kann, weil „das . . . ist aber auch methodisch, das ist relativ einfach zu verarbeiten, weil das können wir direkt steuern im Fachbereich und ähm da spricht ja auch nichts gegen . . .“ (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 03, Position 94). Dies ist kongruent mit Luhmanns (1984, 2009) Argumentation, Lernen erfordert strukturierte Enttäuschungssituationen, welche die Sinnrichtung der Erwartungsänderung einerseits und eindeutige sowie sichere Lernmöglichkeiten andererseits beinhalten.

Trotz etwaiger Modifizierungen seitens der Bildungsadministration und -politik bleiben auf Seiten der Förderanbieter und der Schulakteure im Programmverlauf Unzufriedenheiten bestehen.

Was man optimieren könnte, das haben wir auch schon mehrmals bei der Stadtkundgetan ist, dass es einfach sehr festgefahren ist, wie viele Stunden dem jeweiligen Anbieter zugewiesen sind und das hätten wir gerne ein bisschen flexibler verteilt. Da gibt es zwar die Möglichkeit, wenn bei der einen oder anderen Schule noch was über ist, dass das dann eben rumjongliert wird, aber das sind eben Dinge mit denen kann man ja dann nicht anfangs planen, sondern das ergibt sich dann eher gegen Ende einer MAUS-Phase oder eines Schuljahres und dann ist meistens die Zeit nicht mehr da, dass man das Abrufen und Umverteilen kann. (MAUSeval III, Lehrkraft, Förderkurs, Interview 22, Position 203).

Gleichermaßen besteht eine geringe Kooperationsbereitschaft, im Rahmen der Schulprofilbildung erforderliche Gespräche zwischen Schulen und Förderanbietern zu führen. Es bleibt bei stakeholderspezifischen Wünschen auf Verwaltungsebene.

Ein vergleichbares Muster zeigt sich in Bezug auf die Umsetzung und Verwirklichung des Wunsches bzw. der Handlungsempfehlung, eine Flexibilisierung der Stundenverteilung für die unterschiedlichen Zielgruppen vorzunehmen. Bildungsadministrativ und -politisch werden mit der Erweiterung des Programms auf alle Klassenstufen bis zur Klassenstufe 10 strukturelle Änderungen vorgenommen und es wird somit eine kognitive Modalisierung sichtbar. In Folge der evaluativen Systemoperation des Wissenschaftssystems kommt es zu Irritationen im System der Bildungspolitik und -administration. Die Systeme stoßen Informationsverarbeitungsprozesse an und ergreifen Folgemaßnahmen, die eine Veränderung

der Systemstrukturen bedingen. Die fortwährende Programmvorgabe, neben der Schülerschaft, die Eltern- und Lehrerschaft in MAUS einzubinden, erfolgt vor dem Hintergrund, möglichst viele am Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen Beteiligte teilhaben zu lassen und so ein Bildungsnetzwerk zu schaffen. Die Stakeholder Koordinationskräfte und Lehrer halten am Wunsch der weiteren Flexibilisierung des Stundenkontingents pro Zielgruppe fest. Dies betrifft vor allem einen geringeren Stundenumfang für Lehrerangebote. Auch das Stundenkontingent für die Elternschaft wird kritisch hinterfragt. Gleichzeitig zeigen sich entgegen der bildungspolitischen Vorgabe eines strukturierten Informationsflusses Unstimmigkeiten darüber, ob die betreffenden Zielgruppen ausreichend über ein bestehendes bzw. potenzielles Kursangebot informiert werden.

Die Umsetzung der Handlungsempfehlung 5 ist ein weiteres Beispiel für die kognitive Modalisierung der Bildungspolitik und der Bildungsadministration. Die Systeme zeigen eine stete Lernbereitschaft und erwirken damit eine Veränderung der Systemstrukturen. Die Programmdurchführenden (Förderanbieter, Koordinationskräfte) lassen sich eher geringfügig auf Voraussetzungen der weiteren Flexibilisierung ein, die ihre Mitarbeit erfordern würden und reagieren somit auf geschaffene Änderungen infolge der Handlungsempfehlung eher normierend.

Resümierend zeigen sich über die Ergebnisdarstellung und die Interpretation der Befunde vor dem theoretischen Hintergrund die normative und kognitive Modalisierung von Erwartungen. Dabei wird deutlich, dass pro Stakeholder kein einheitlicher Erwartungsstil ermittelt werden kann, sondern die Modalisierung der Erwartung abhängig vom jeweils fokussierten Themenbereich ist. Das bedeutet, der Erwartungsstil eines Stakeholders variiert und kann nicht allgemeingültig pro Stakeholder benannt werden. Innerhalb des evaluierten Systems können unterschiedliche Modalisierungen je nach Stakeholder vorliegen. Überwiegend zeigt sich innerhalb des evaluierten Systems jedoch ein einheitlicher Erwartungsstil für die fokussierten Themenbereiche. Auch innerhalb einzelner Stakeholder zeigt sich zum Teil Varianz in der Lernbereitschaft (d. h. Einzelpersonen, spezifische Schulen oder Förderanbieter). Es gelingt jedoch, für die Stakeholder einen vorherrschenden Erwartungsstil zu ermitteln. Im vorliegenden Kontext lassen sich vorwiegend für die Bildungspolitik und -administration sowie nachrangig für die Förderanbieter und die schulischen Koordinationskräfte und zuletzt für die Förderlehrer und das Wissenschaftssystem Erwartungsstile eruieren. Hinsichtlich der fokussierten Themenbereiche zeigt sich, dass auf

organisationsstrukturelle Handlungsempfehlungen seitens der Bildungspolitik und -administration kognitiv und dass auf Handlungsempfehlungen, die eine inhaltliche Weiterentwicklung betreffen, von den Stakeholdern normierend reagiert wird. Festgehalten werden kann, dass strukturelle Stellschrauben geändert werden, inhaltstragende hingegen kaum. Eine pädagogisch-inhaltliche Weiterentwicklung des Unterstützungssystems ist damit weitgehend gescheitert. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Systemirritationen, die auf Änderungen der Organisationsstruktur abzielen, eindeutige und sichere Lernmöglichkeiten bieten und die Sinnrichtung der Erwartungsänderung klar ist. Systemirritationen, die inhaltstragende Änderungen beabsichtigen, scheinen dies eher nicht zu bieten.

12.2 Ändern stakeholderspezifische Erwartungsstile sich über die Zeit und wenn ja, inwiefern ändern sie sich?

Während die erste Forschungsfrage darauf abzielt, zu prüfen, ob sich bei MAUS stakeholderspezifische Erwartungsstile im Sinne der systemtheoretischen Differenzierung zwischen kognitiver und normativer Modalisierung ermitteln lassen, fokussiert die zweite Forschungsfrage auf eine mögliche Änderung und ggf. die Änderungsrichtung der Erwartungsstile im Zeitverlauf. Die Befunde zur ersten Forschungsfrage belegen das Vorliegen von kognitiven bzw. normativen Reaktionen, wobei kein allgemeingültiger, sondern ein vom fokussierten Inhaltsbereich abhängiger Erwartungsstil pro Stakeholder angenommen wird. Vor dem Hintergrund der sechsjährigen Laufzeit der Programmevaluation liegt es nahe, die stakeholderspezifischen Erwartungsstile über die Zeit zu betrachten. Dabei zeigt sich über die Umsetzung einzelner Handlungsempfehlungen bzw. über das Verharren in bestehenden Strukturen im Zeitverlauf eine hohe Konstanz in den Erwartungsstilen bei allen Stakeholdern. Die je nach Themenbereich ermittelten Erwartungsstile stellen sich nicht nur als äußerst stabil heraus, sondern sie verfestigen sich, wie im vorangegangenen Kapitel der Ergebnisdarstellung dargelegt, im Evaluationsverlauf über die einzelnen Programmphasen vielmehr. Bezugnehmend auf das deskriptive theoretische Rahmenmodell (s. Abbildung 2) kristallisiert sich im Verlauf der Evaluation eine zunehmende Abnahme der strukturellen Kopplung und damit des wechselseitigen Einflusses heraus. Während sich zu Beginn der Programmevaluation eine starke strukturelle Kopplung zwischen Evaluierendem und Evaluierendem zeigt, verliert die strukturelle Kopplung im Verlauf ihr Gleichgewicht. Nach der ersten Evaluationsphase zeigt sich seitens des evaluierten Systems ein großes Bemühen, Handlungsempfehlungen umzusetzen bzw. abgeänderte Strukturen einzuführen. Nach der zweiten Evaluationsphase zeigt sich die Auseinanderentwicklung des beobachteten und des

beobachtenden Systems deutlich, da Handlungsempfehlungen kaum Umsetzung finden und ein vehementes Verharren in bestehenden Strukturen erkennbar wird. Das evaluierende und das evaluierte System entwickeln sich im Zeitverlauf über die folgenden Evaluationsphasen immer weiter auseinander. Besonders deutlich wird dies, als der Prozess der gemeinsamen konzeptionellen Weiterentwicklung von MAUS scheitert. Es entsteht der Eindruck, der gemeinsame Weiterentwicklungsprozess wird von den Programmdurchführenden nicht als Chance, sondern als externer Eingriff in ein subjektiv funktionierendes System verstanden. Insgesamt zeigen sich alle Stakeholder wenig zufrieden mit dem Prozess bzw. dem Ergebnis der konzeptionellen Weiterentwicklung.

Und das hat nicht wirklich zu griffigen Ergebnissen geführt . . . es waren nur immer wieder die Evaluationsergebnisse Thema. Kann auch, und das sehe ich schon auch so ein Stück weit, an dem liegen, was ich vorhin in Bezug auf die Lehrkräfte und Lehrer gesagt hab: die Kommunikation. Kann auch ein Stück weit daran liegen, dass alle nicht so ganz bereit waren, sich an die eigene Nase zu fassen und einen Schritt nach vorne zu gehen . . . Und das hätte man vielleicht ein Stück weit mehr moderieren und forcieren müssen. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 01, Position 96-100)

Die Bildungsadministration übt darüber hinaus Kritik an der Art und Weise der Befunddarlegung.

Da haben die Perspektiven ähm nicht zueinander ähm nicht zueinander gepasst, also es war für uns nicht produktiv und unterstützend . . . Da bitte ich mich aber auch nicht falsch zu verstehen. Also ähm eine Evaluation kann durchaus kritische Ergebnisse haben, das ist nicht der Punkt. Die zentrale Frage ist aber tatsächlich, wie man damit umgeht . . . Die Themenfelder waren gut und richtig, also muss ich eindeutig sagen. Ähm auch alles diskussionswürdig, nur ähm im Grunde ähm, die ähm Botschaften und die Sprache, die war schwierig. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 03, Position 63-68).

Über die noch bestehende strukturelle Kopplung kommt es zwar zu systeminternen Irritationen, Lernen im Sinne einer systeminternen Strukturveränderung erfolgt jedoch nicht mehr. Dies kommt auch in folgendem Zitat zum Ausdruck.

[Evaluator] wird kein System ändern können. Also auch wenn man jetzt sagt: ‚Eigentlich wär’s richtig, wenn sich das ganze Bildungssystem und die Komponenten ändern würde‘. Das ist schön, dann kann man einen Punkt machen und dann kann man sagen, unter praktischen Aspekten und ähm ja. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 03, Position 70)

Dieser Bruch wird bei der Beantwortung der dritten Forschungsfrage erneut aufgegriffen.

12.3 Haben stakeholderspezifische Systemlogiken Einfluss auf den Evaluationsprozess und auf die Nutzung von Evaluationsbefunden und wenn ja, welchen?

Die dritte Forschungsfrage nimmt die sozialen Systeme bzw. die Stakeholder bei MAUS und deren unterschiedliche Systemlogiken in den Blick. Dabei geht es zunächst um den Einfluss der je spezifischen Systemlogik pro Stakeholder auf den Evaluationsprozess und anschließend um den Einfluss der je spezifischen Systemlogik pro Stakeholder auf die Verwertung der Evaluationsbefunde. In diesem Zusammenhang wird Bezug zu den unterschiedlichen Verwertungslogiken nach Stamm (2008) genommen. Da die Rückmeldung von Evaluationsergebnissen abhängig vom jeweiligen Erwartungsstil eines Systems nicht zwingend Lernprozesse und damit systemische Strukturveränderungen nach sich zieht, wird abschließend geprüft, ob im Rahmen von Evaluationen eine besondere Form des Technologiedefizits im Sinne von Luhmann und Schorr (1982) zum Tragen kommen kann. Bei der Beantwortung der dritten Forschungsfrage ist zu bedenken, dass das Ursache-Wirkungsgeflecht nicht empirisch abgebildet werden kann. So wird überwiegend auf einer theoretischen Ebene argumentiert, die Argumentation wird jedoch empirisch durch das vorhandene Datenmaterial gestützt.

Bezugnehmend auf die in Abschnitt 9.2 beschriebenen allgemeingültigen Systemlogiken für die im vorliegenden Kontext relevanten Funktionssysteme und die abgeleiteten evaluationspezifischen Funktionen bzw. Leistungen, wird nachfolgend zunächst der Einfluss stakeholderspezifischer Systemlogiken auf den Evaluationsprozess betrachtet. Über das empirische Datenmaterial lassen sich aus dem Evaluationsprozess folgende relevante Themenbereiche extrahieren: Erwartungshaltungen, Darlegung der Evaluationsbefunde, Kommunikation zwischen Auftraggeber und -nehmer der Evaluation, Rollendefinition und Bereitschaft zur Mitarbeit einer gemeinsamen Programmkonzeption.

Die in Abschnitt 9.2 angenommenen unterschiedlichen Erwartungshaltungen der Stakeholder zeigen sich in Teilen im Datenmaterial. Die Unterschiedlichkeit der Erwartungen sieht sich in der Andersartigkeit der (evaluationsspezifischen) Systemlogiken begründet.

Von Seiten der Bildungsadministration wird im Evaluationsprozess die besondere Bedeutsamkeit des Wirksamkeitsnachweises von MAUS für die Politik formuliert: „Ein sehr zentraler Punkt ähm, das kann ich eins zu eins sagen, ist tatsächlich, dass man auf Wirkungen schaut“ (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 03, Position 30). Dies lässt sich mit der politischen Funktion bzw. Leistung, Steuerungsentscheiden zu ermöglichen bzw. umzusetzen, in Verbindung bringen. Im Zusammenhang mit der Wirksamkeit von MAUS werden bildungspolitisch überhöhte Vorstellungen von MAUS angegeben.

Also da ähm da wird uns manchmal dann ganz angst und bange, weil ähm das sozusagen das Allheilmittel für alles, das ist es natürlich nicht. Und ähm dann unter dies- unter diesem Stichwort gibt's dann auch viele Vorstellungen, die sind eigentlich in der Realität gar nicht da, also seitens der Politik, also so das ist tatsächlich so die ähm die eierlegende Wollmilchsau dann manchmal in der Vorstellung. Also mit MAUS klappt das schon. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 03, Position 11)

Auch die Bildungsadministration benennt den Nachweis der Wirksamkeit des Unterstützungssystems als zentral für die Durchführung einer Evaluation. „Also zum einen ähm hat man, wenn man eine Evaluation in Auftrag gibt, natürlich die Hoffnung, dass man seine These sozusagen von außen belegt bekommt. ‚MAUS wirkt‘, das war sozusagen unsere Hoffnung“ (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 04, Position 10). Dies spricht für die bildungsadministrative Funktion bzw. Leistung, Entscheidungen zu finden bzw. zu treffen. Darüber hinaus wird der Legitimationsgedanke durch die Evaluation deutlich. Vor diesem Hintergrund äußert sich die Schwierigkeit, mit der Bildungspolitik und -administration sich angesichts des fehlenden Herstellens von Kausalzusammenhängen zwischen dem Programm und Veränderungen im Zeitverlauf durch die Evaluation konfrontiert sehen. Von Seiten der Bildungsadministration werden daher zuweilen die Grundlage und der Nutzen der Evaluation in Frage gestellt. „Wenn nicht klar ist, dass man irgendeine Wirksamkeit nachweisen kann, dann ist der Charakter einer Evaluation auch schwierig Also wir wollen uns ja an Wirkung orientieren Und das Ergebnis muss eine Evaluation ähm bringen, sonst macht sie keinen Sinn“ (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 03, Position 140-142). Darüber hinaus wird von Seiten der Bildungsadministration nachdrücklich der Themenbereich Befunddarlegung durch das Wissenschaftssystem hervorgehoben. Hierbei fallen nur wenige Stimmen positiv aus. „Dass ähm die Berichte nicht geschönt sind und für mich eigentlich ein Musterbeispiel sind für ähm, für eine kritische Betrachtung von außen“ (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 04, Position 59). Überwiegend betont die Bildungsadministration die Problematik, die veröffentlichten Befunde gegenüber der Politik und der Öffentlichkeit zu rechtfertigen. Als zentraler Aspekt erweise sich die sprachliche Darstellung der Evaluationsergebnisse.

Und jetzt zum Beispiel an dem Punkt, wo man vermittelt zur Politik, zur Öffentlichkeit und so weiter, da muss zumindest, also das wär jetzt auch so mein zentraler Punkt, da muss zumindest ähm eine, ein gemeinsamer Abgleich möglich sein, dass man sich ähm in einer Sprache, die sozusagen in beiden Sphären tauglich ist, ähm ähm muss man sich verständigen können. Also da ist uns, ich sag's jetzt mal so, da ist uns nicht damit geholfen, wissenschaftlich alles ähm ähm super und wir haben hier Riesenprobleme, also das muss man dann anders lösen. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 03, Position 65)

In diesem Kontext wird von den Befragten eine intensivere Absprache mit dem Wissenschaftssystem im Vorfeld gewünscht.

Also so kenn ich das auch zum Beispiel aus anderen Zusammenhängen, dass man da einen Entwurf bekommt und sagt: ‚Wär das so in Ordnung? . . . das sind so die wichtigsten Ergebnisse, die wir . . . in der und der Weise darstellen würden‘. Dass man so ein bisschen in den Prozess mit eingebunden wird. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 02, Position 75)

Dabei hätten die Ergebnisse nicht verändert werden sollen, sondern es hätte die Möglichkeit zur vorherigen Einsichtnahme und zur schriftlichen Anpassung der Befunde gegeben sein sollen.

Wir wollten da auf keinen Fall jemanden angreifen und in seiner Unabhängigkeit einschränken. Sondern uns, uns ging's einfach darum, dass wir, dass wir einen Einblick bekommen, was, was geht da raus oder wie kann man's formulieren oder mit welchen, wie kann man's so transparent machen oder so verständlich auch machen, dass es die, die Politik, die Öffentlichkeit gut versteht und gut nachvollziehen kann. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 02, Position 72)

Auch für die Bildungspolitik habe sich diese Schwierigkeit ergeben.

Also der Punkt ist, auf einmal kommt man in die Situation, dass man ein Programm . . . legitimieren muss oder verteidigen muss und das ist enorm schwierig . . . also das kann man nicht wissen, ähm kann auch keiner verlangen sozusagen, dass man ähm, dass man das vom Fachlichen in die Ebene der Politik bringt . . . und das ist ähm eine Sphäre ähm, die gehört explizit nicht zu der Expert- Expertise und das ist eigentlich eine Grundsatzgeschichte . . . und Politik hat eine andere Sensorik auch, sozusagen in der, sprachlich oder wo Schwächen sind oder wo man rein- ähm haken kann oder so, ähm das ist, dann entsteht eine neue Schwierigkeit, also das ist eigentlich das Grundsatzproblem gewesen. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 03, Position 129)

Die benannte unterschiedliche Sprache der sozialen Systeme bzw. Stakeholder Bildungspolitik, Bildungsadministration und Wissenschaft weist auf eine besondere Schwierigkeit der andersartigen Systemlogiken im Rahmen von Evaluation hin. Während die Wissenschaft auf systemeigene Theorien und Methoden zurückgreift und Wissen im Kommunikationsmedium Wahrheit generiert und bereitstellt, müssen Bildungspolitik und -administration Entscheidungen auf der Grundlage gewonnener Erkenntnisse treffen und gleichermaßen die Verwendung öffentlicher Gelder legitimieren. Gleichwohl betont wird, es gehe nicht um eine Veränderung der Evaluationsergebnisse, stellt sich aus wissenschaftlicher Perspektive die Frage nach der Instrumentalisierung von Evaluation. Auch vor dem Hintergrund, dass die Evaluationsergebnisse in der Presse auf einzelne Schlagzeilen reduziert werden („MAUS wirkt“, 2013, <https://www.mannheim.de/en/presse/maus-wirkt>). Die Interessen der Stakeholder stehen sich gegenüber und es ergibt sich die Frage nach deren Vereinbarkeit.

Evaluation bewegt sich hier im Spannungsfeld zwischen Bildungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungsadministration.

Damit in Zusammenhang steht die grundsätzliche Kommunikation zwischen der Bildungsadministration als Auftraggeber der Evaluation und der Bildungsforschung als Auftragnehmer der Evaluation. Auf Seiten der Bildungsadministration besteht der Wunsch nach einer intensiveren und regelmäßigeren Kommunikation, um die Evaluationsbefunde zeitnah in die Programmkonzeption einbeziehen zu können und eine Planungsgrundlage für die kommende Programmphase zu haben. „Also, um eben auch äh direkt auf das laufende Projekt eingreifen zu können, weil wir jetzt in den Planungen für die vierte Phase sind. Wir stellen jetzt die Weichen“ (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 02, Position 83). Dies erfordere mehr Zwischenberichte und stärkere Rückkopplungsschleifen zwischen den Stakeholdern. Darüber hinaus wird deutlich, dass sich die Bildungsadministration als Steuerungsinstanz einen stärkeren Einbezug in den Evaluationsprozess gewünscht hat.

Wir haben einfach festgestellt, dass wir gar nicht befragt wurden. Also als Auftrag-, ja einerseits als Auftraggeber der Evaluation, aber andererseits auch Umsetzer des Programms . . . Wir haben dann Handlungsempfehlungen gelesen, die sagen, die teilweise gesagt haben, [Bildungsadministration] sollte, aber das haben alle anderen gesagt. Und wir wurden gar nicht befragt. Was soll, wir hätten vielleicht auch sagen können, was sollten Schulen, oder was sollten die Partner eigentlich ähm wär das noch mal interessant gewesen, auch vielleicht für die Evaluatoren, zu wissen, was, wie wir das Programm wahrnehmen letztendlich. Ja, weil wir da ja auch steuern. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 02, Position 63)

Der Auftragnehmer auf der anderen Seite vertritt die Position, alle im Angebot zugesicherten Leistungen erfüllt und ausreichend Informationen gegeben zu haben. Gleichermaßen besteht hier ebenfalls der Eindruck, relevante Informationen von der Bildungsadministration nicht immer zu einem geeigneten Zeitpunkt erhalten zu haben. Daher wird auch auf Seiten der Bildungsforschung ein Bedarf nach einem frühzeitigeren und intensiveren Austausch zwischen den Systemen gesehen, um sich besser miteinander abstimmen zu können. So machen sich in der dritten Evaluationsphase Unzufriedenheiten in mehreren Systemen bemerkbar. Dies führt letztlich zu einem Bruch zwischen den Systemen und, wie bereits bei der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage erläutert, zu einer reduzierten strukturellen Kopplung.

Auch hinsichtlich der unterschiedlichen Rollen verschiedener Stakeholder im Evaluationsprozess gibt es aus Sicht der Bildungsadministration Verbesserungsbedarf. So solle sich die Bildungsforschung auf die fachliche Expertise und den Blick von außen fokussieren, während

der Diskussionsprozess in den Verantwortungsbereich des Auftraggebers falle und entsprechend durch diesen gestaltet werden solle.

Wär jetzt für uns eine Erkenntnis, dass man einfach, damit jeder seinen Auftrag gut erfüllen kann, dass man dann zum Beispiel in der Rollendefinition vorher nochmal zu einer besseren Absprache kommt der eine ist Experte und beobachtet und ähm stellt vielleicht ähm zentrale Fragen und ähm holt sich dazu ein Bild ähm ein und wirft das vielleicht auch zurück, was ist die fachliche Sicht, aber der gestaltet zum Beispiel nicht ähm zwingend den Diskussionsprozess. Also weil das ist sozusagen derjenige, der verantwortlich ist äh fürs Programm im Guten wie im Schlechten, der muss das machen. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 03, Position 115)

Dies lässt sich in Einklang mit den stakeholder-spezifischen Systemlogiken bringen. Während es Aufgabe der Wissenschaft ist, neue Erkenntnisse zu erzeugen bzw. bereitzustellen, obliegt der Administration und Politik als Entscheidungsbefugte die Verantwortung, Steuerungsentscheidungen zu treffen bzw. umzusetzen. Es ist daher kritisch zu reflektieren, ob die Wissenschaft in diesem Punkt ihren Aufgabenbereich überschritten hat. Während laut zugeordnetem Code die Politik nicht über wahr oder falsch entscheiden kann, steht es der Wissenschaft nicht zu, politische Macht auszuüben.

Die gemeinsame konzeptionelle Weiterentwicklung des Programms im Laufe der Evaluation ist größtenteils gescheitert. Dies hängt aus Sicht des Wissenschaftssystems mit einer fehlenden konstruktiven Beteiligung der Programmdurchführenden am Entwicklungsprozess zusammen. Der Prozess wird offenbar nicht als Chance wahrgenommen, sondern als externer Eingriff in ein von den Programmdurchführenden funktionierend erlebtes System und damit auch in ihre pädagogische Handlungsautonomie. Ein möglicher Erklärungsansatz bietet die Unterschiedlichkeit der evaluationsspezifischen Systemlogiken von Wissenschaft und Erziehungssystem. Die Bildungspraxis ist vor allem auf die Praxisrelevanz der Befunde und damit einhergehend auf die Praktikabilität der Handlungsempfehlungen im Einrichtungsalltag bedacht. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob das Wissenschaftssystem zu stark auf der Theorieebene geblieben ist und damit Spannungen zwischen den Systemen begünstigt hat.

Resümierend lassen sich aufgrund der unterschiedlichen (evaluationsspezifischen) Systemlogiken der beteiligten Funktionssysteme mehrerlei Zusammenhänge zum Verlauf des Evaluationsprozesses herstellen. Dabei fällt auf, dass dies insbesondere bei Schwierigkeiten im Evaluationsprozess zu Tage tritt.

Neben dem Einfluss stakeholder-spezifischer Systemlogiken auf den Evaluationsprozess ist der Einfluss stakeholder-spezifischer Systemlogiken auf die Verwertung von Evaluationsergebnissen von Interesse. Die unterschiedlichen Funktionssysteme sind eigenständige Systeme, die weder die Funktion und Leistung eines anderen Systems übernehmen noch im Code eines anderen Systems operieren können. Es stellt sich die Frage, ob sich für die stakeholdereigenen (evaluationsspezifischen) Systemlogiken ein Muster in der Verwertung von Evaluationsergebnissen nachweisen lässt. In diesem Zusammenhang werden die vier Typen der Evaluationsnutzung nach Stamm (2008) (s. Abschn. 5.2.4) erneut herangezogen.

Evaluationsergebnisse, die in der pädagogischen Praxis Berücksichtigung finden, gehören entweder dem Nutzungstyp Reaktion oder dem Nutzungstyp Innovation an. Der Unterschied liegt vor allem darin, dass bei der Innovation eine zielgerichtete, umfassende und langfristige Umsetzung von Maßnahmen erfolgt, wohingegen eine Umsetzung bei der Reaktion eher kurzfristig gedacht ist und auf die Schnelle vorstößt (Stamm, 2008, S. 150). Im vorliegenden Kontext scheint die Reaktion keine Rolle zu spielen. Werden evaluationsbasierte Handlungsempfehlungen bei MAUS umgesetzt, sind diese von Seiten der Bildungspolitik und -administration wohl durchdacht und zielen auf eine langfristige Integration in das Unterstützungssystem ab. Mit der Einführung einer Koordinationsstelle in der Bildungsadministration und den unterschiedlichen Neuerungen zur Flexibilisierung der Förderstunden, zeigen die Bildungspolitik und -administration eine innovative Nutzung der Evaluationsergebnisse. Es werden neue Organisationsstrukturen geschaffen und umfassende Veränderungsprozesse in Gang gebracht. Dies entspricht den systemimmanenten Funktionen bzw. Leistungen, handlungsleitende Entscheidungen zu ermöglichen bzw. umzusetzen. Dabei fänden die Evaluationsergebnisse eher langfristig gesehen Eingang in MAUS und könnten kaum projektbegleitend unmittelbar eingeführt werden. Auch eine intensive Auseinandersetzung mit den Evaluationsergebnissen wird zuweilen hervorgehoben. „Und ich finde, dass [Bildungsadministration] ähm da sehr, sehr reflektiert auf die Evaluation eingeht und das merkt man ja auch, es werden immer wieder Dinge umgesetzt und ernst genommen“ (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 01, Position 103).

Den Evaluationstypen Blockade und Alibi ist gemein, dass Evaluationsergebnisse keinen oder kaum Eingang in die pädagogische Praxis finden. Beide Nutzungstypen haben legitimatorischen Charakter. Während der Typus Alibi kein Erkenntnisinteresse hat, zielt die Blockade zunächst auf Umsetzung ab, findet in der Praxis jedoch ebenfalls keine direkte Verwendung (Stamm, 2008, S. 149f.). Bei MAUS zeigt sich in der Abgrenzung der

blockierende Nutzungstypus. Die Bildungsadministration sieht sich unter anderem mit folgenden Umsetzungsschwierigkeiten konfrontiert:

Diese Empfehlungen stellen die Verwaltung vor ein Problem ähm, weil sie richten sich in wesentlichen Teilen an die Akteure selber. Also gerade dieses Thema Fortbildung der Förderkräfte oder bessere Kommunikation zwischen Schule und Partner. Ähm und als Projektsteuerer hat man sozusagen, klar kann man sagen ‚Und ihr müsst jetzt‘, aber man hat jetzt keine Handhabe. Wenn es nicht so ist, dann kann man penetrieren und im schlechtesten oder im Fall, wenn man Sanktionen gibt ‚Und beim nächsten Mal seid ihr nicht mehr dabei‘. Naja super. Da ist es ein bisschen schwierig, . . . weil es einfach eine Person an der Stelle dann nicht leisten kann in einem, wie so eine Art von Monitoring aufzuziehen. ‚Machen die es, reden die jetzt mehr, wie häufig, wie gut ist die Zusammenarbeit‘. Dafür ist das Projekt . . . zu groß. Müsste man eher stärker auf die Einsicht der Akteure setzen . . . Also da haben wir noch keinen Hebel gefunden gehabt, ähm weil da dann ein bisschen jeder diese Freiheitsgrade dann doch immer wieder fordert, also im Gespräch ja, in der Praxis vielleicht. Also das war dann nie so schlüssig miteinander. Also dort, wo die Stadt was machen konnte, da haben wir es schon, also da haben wir es ernst genommen. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 04, Position 39)

Die Bildungsadministration habe keine zielführende Handhabe inhaltliche Handlungsempfehlungen dieser Art umzusetzen bei einem Programm dieser Größenordnung. Die Ausführung etwaiger evaluationsbasierter Handlungsempfehlungen liege daher in der Verantwortung der Programmdurchführenden und nicht bei der Bildungspolitik und -administration. Es erfolgt somit keine Umsetzung der entsprechenden Handlungsempfehlungen in bildungspolitische Entscheidungen und infolgedessen in der pädagogischen Praxis bei gleichermaßen legitimatorischer Absicht der Evaluation. Dies lässt sich nicht mit der evaluationsspezifischen bildungspolitischen und -administrativen Funktion, Steuerungsentscheidungen zu treffen, vereinbaren. Auch der bildungspolitische Code Machtüberlegenheit/Machtunterlegenheit widerspricht dieser mangelnden Handlungs- und Durchsetzungsfähigkeit.

Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass Handlungsempfehlungen teilweise bewusst nicht umgesetzt werden würden, da sie dem Leitgedanken des Unterstützungssystems widersprächen.

Bewusst nicht gemacht, weil wir sagen, wir haben Partner im Programm ähm, die von sich aus eine Expertise mitbringen, wo wir sagen, diese Expertise ähm, die muss so gut sein, dass sie die Schulen unterstützt . . . Wir wollen nicht Honorarkräfte zu Lehrern ausbilden, damit die dann in die Schulen gehen. Das ist nicht Ziel des Programms, sondern MAUS soll auf 'ne andere Weise die Schulen unterstützen. Es steht kein Lehrer vor der Klasse. Absichtlich nicht. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 02, Position 34)

Auch die Förderanbieter äußern sich kritisch zur Dozentenfortbildung. Dies ist aus Sicht der pädagogischen Praxis aufgrund ihrer Logik, Wissen und Können zu vermitteln unter der Prämisse von Praktikabilität im Einrichtungsalltag nachvollziehbar. Es rechtfertigt jedoch nicht die mitunter mangelnde Mitarbeit und blockierende Haltung im Prozess der gemeinsamen Konzeptionsentwicklung und folglich der Umsetzung etwaiger Evaluationsbefunde. Pädagogische Anliegen dürfen nicht aus dem Blick geraten.

Eine Handlungsempfehlung, die nicht nur einem Grundsatz von MAUS widerspreche, sondern auch rechtlich nicht umsetzbar sei, wird im Drehtürmodell gesehen.

Diese Empfehlung, die ist aus erziehungswissenschaftlicher, bildungswissenschaftlicher Sicht total sinnvoll, aus politischer Sicht eigentlich nicht möglich, weil sie eben an diesem Grundsatz rüttelt, dass das Land für den Unterricht verantwortlich ist und die Kommune eben für in dem Fall Zusatzangebote. Und eine Vermengung dieser Sache, die birgt immer die Gefahr, dass sie ausgenutzt wird . . . und dass dann MAUS zu so einer Form von Ersatzsystem wird. Und a) wollten wir das nicht und b) ist das schulrechtlich auch eigentlich nicht, nicht hinnehmbar, weil Schüler haben einen Anspruch auf Schulunterricht und der kann nicht ersetzt werden durch ein kommunales Förderangebot in der gleichen Zeit. Und diese Empfehlung, wie gesagt, die idealtypisch sinnvoll wäre, die stand immer im Widerspruch zur rechtlichen Situation. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 04, Position 38)

So sei die Empfehlung zwar schlüssig und aus bildungswissenschaftlicher Perspektive nachvollziehbar, kollidiere allerdings mit der Trennung von Schulunterricht als Angelegenheit des Landes und zusätzlichem Förderangebot als kommunale Maßnahme. Die freiwillige Teilnahme am Unterstützungssystem sei daher Maßgabe der Bildungspolitik und unabänderlich. „Das ist ähm eine Grundkonstante vom Programm. Es ist ein expliziter ähm, eine explizite Setzung der Politik. Ähm also die das Programm ermöglichen, also die sagen, das ist eine wichtige Voraussetzung . . . Insofern ähm war das jetzt keine arbeitsfähige These“ (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 03, Position 71). Dies verdeutlicht die unterschiedlichen Logiken des Wissenschaftssystems und der Politik. Während die Wissenschaft auf wahres Wissen und in diesem Fall ein idealtypisches Vorgehen fokussiert, ist die Politik durch Wahlen dazu befugt, Steuerungsentscheidungen zu treffen und in diesem Fall klare Vorgaben und Programmleitlinien zu formulieren.

Problembehaftet für die Bildungspolitik und -administration ist der Umstand gewesen, die Evaluation aufgrund der Befunddarlegung in Teilen nicht in Legitimationsabsicht verwenden zu können.

Da waren die Interessen so ein bisschen divergent . . . Aus Sicht der Stadt war eigentlich der Punkt ähm, dass die Signale jetzt aus der Evaluation . . . diese

Einengung und Bewertung ähm und die, die Vorzeichen, die waren zumindest jetzt für den kommunikativen und ähm politischen Prozess schwierig. (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 03, Position 58)

Auch die Programmdurchführenden, sprich Schulakteure und Bildungspartner, zeigen zuweilen eine blockierende Evaluationsnutzung. So ist der Prozess der gemeinsamen konzeptionellen Weiterentwicklung und in diesem Rahmen auch die Umsetzung behandelte Handlungsempfehlungen aus bildungswissenschaftlicher Perspektive weitgehend gescheitert. Gründe werden in der nicht hinreichend konstruktiven Beteiligung der teilnehmenden Akteure einerseits und in der teilweisen Zurückweisung eindeutiger Evaluationsbefunde ohne stichhaltige Argumentation andererseits gesehen. Evaluationsbasierte Ergebnisse werden zwar zur Kenntnis genommen, jedoch in Frage gestellt und für die Fortsetzung von MAUS nicht herangezogen. Dass MAUS funktioniere, wird an Koordinationsstrukturen festgemacht, ein Sprung auf die pädagogisch-inhaltliche Ebene gelingt kaum. Die subjektive Wahrnehmung steht den Evaluationsbefunden hier gegenüber. Aus wissenschaftlicher Sicht wird die Evaluation als externer Eingriff interpretiert und die pädagogische Handlungsautonomie in Gefahr gesehen. Es wird an systemeigenen Prioritäten festgehalten, wodurch MAUS in der Wahrnehmung der Bildungsforschung als Gesamtmaßnahme zurücktritt.

Resümierend kann den unterschiedlichen Funktionssystemen und der entsprechenden (evaluationsspezifischen) Systemlogik keine allgemeingültige Nutzungstypik von Evaluationsbefunden zugeordnet werden. Vielmehr unterscheidet sich die Evaluationsnutzung je nach fokussiertem Themenbereich. Dies erinnert an die Ergebnisse der ersten Forschungsfrage, die für die einzelnen Stakeholder keinen spezifischen Erwartungsstil ermitteln konnten, sondern sich eine Abhängigkeit der Modalisierung vom jeweiligen Inhaltsbereich zeigte. Auch können die vorliegenden Nutzungstypen zwar mehrheitlich, vereinzelt jedoch nicht in Einklang mit der systemischen Funktion bzw. Leistung und dem systemischen Code in Einklang gebracht werden. Dennoch wird deutlich, dass unterschiedliche Systemlogiken zu je eigenen Ansichten über evaluationsbasierte Handlungsempfehlungen und infolgedessen zu einer je eigenen Handhabung bzw. Nutzung von Evaluationsergebnissen führen.

Im Zusammenhang mit der Frage nach dem Einfluss stakeholderspezifischer Systemlogiken auf die Nutzung von Evaluationsbefunden ergibt sich die Frage, ob Evaluation im Sinne eines Technologiedefizits die Gefahr birgt, dass von der Wissenschaft generiertes Wissen durch die Logik der Praxis aufgehoben wird und daher ungenutzt bleibt. Die Ausführungen zu den einzelnen Forschungsfragen zeigen deutlich, dass die Rückmeldung von Evaluationsbefunden nicht zwingend zu Lernprozessen und infolgedessen zu systemischen Strukturveränderungen

beim evaluierten System führt. Daraus lässt sich auf theoretischer Ebene schlussfolgern, dass sich auch im Rahmen von Evaluationsprozessen und im Rahmen der Nutzung von Evaluationsbefunden ein Technologiedefizit zeigt. Das evaluierte System als soziales System kann sich empfohlenen Maßnahmen, die vom evaluierenden System aufgestellt werden, widersetzen. Das evaluierte System ist keine Trivialmaschine, die auferlegte Veränderungen mechanisch umsetzt. Auch wenn die Wissenschaft gemäß ihrer Systemlogik wahres Wissen erzeugt und bereitstellt und die pädagogische Praxis dazu anhält, diese Erkenntnisse in praktisches Handeln umzusetzen, sind die Bildungspraxis, die Bildungspolitik und -administration soziale Systeme, die sich selbstreferentiell schließen und selbstbestimmt gemäß ihrer eigenen Systemlogik in ihrem Kommunikationsmedium operieren. Soziale Systeme halten an systemeigenen Prioritäten fest und fokussieren auf ihre systemspezifischen Logiken. Erkenntnisse eines Systems können somit auch über eine strukturelle Kopplung nicht in ein anderes System einfach transferiert werden. Besonders deutlich wird das strukturelle Defizit in einem Zitat, welches bereits bei der zweiten Forschungsfrage zur Verdeutlichung der Abnahme der strukturellen Kopplung und des Bruchs zwischen evaluierendem und evaluiertem System herangezogen wurde. „[Evaluators] wird kein System ändern können“ (MAUSeval III, Bildungsadministration, Interview 03, Position 70).

Der Anspruch von bzw. an Evaluation, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln, ist beim vorliegenden Evaluationsprojekt in Teilen gescheitert. Die Wissenschaft hat Handlungsempfehlungen formuliert, die teilweise konsequent vom evaluierten System abgelehnt wurden. Als Erklärung kann hier das Vorliegen eines Technologiedefizits herangezogen werden. Die idealtypische Vorstellung, der Evaluationsprozess und die Umsetzung von Evaluationsbefunden ist vollständig steuerbar, muss daher verworfen werden.

13 Diskussion

Im abschließenden Kapitel werden zunächst die untersuchungsleitenden Forschungsziele zusammengefasst. Anschließend werden die Ergebnisse der durchgeführten Studie in den bisherigen Forschungsstand eingebettet. Sodann wird diskutiert, inwiefern es gelungen ist, die Empirie und die herangezogene Theorie zusammenzuführen. Dabei werden Grenzen der vorliegenden Studie offengelegt. Darüber hinaus werden die zentralen Erkenntnisse der Studie für die Evaluationsforschung dargestellt und Anknüpfungspunkte für künftige Forschungsvorhaben formuliert.

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Evaluationspraxis ausgehend von einem umfangreichen Evaluationskomplex kritisch zu reflektieren. Dabei wurde Evaluation als Bindeglied zwischen pädagogischer Theorie und Praxis und als potenzieller Lernanlass strukturell gekoppelter Systeme verstanden. Ausgehend von einer Metaebene wurden der Transfer und die Implementation von Evaluationsergebnissen in den Blick genommen. Es wurde untersucht, wie Ergebnisrückmeldungen in Form von wissenschaftlichen Handlungsempfehlungen auf Systemebene genutzt werden und welche dahinterliegenden Prinzipien und Strukturen sich identifizieren lassen. Den theoretischen Hintergrund hierfür bildete die Theorie sozialer Systeme nach Luhmann (1984), auf deren Grundlage – unter Einbezug von Kuper (2005) und Blank (2008) – ein deskriptives Metamodell generiert wurde. Autopoiesis als grundlegende Annahme der Theorie besagt, dass Systeme ihre Strukturen und Bestandteile selbst schaffen und eine System-Umwelt-Differenz ausbilden. Autopoietische Systeme sind stets operativ geschlossen, wodurch die Herstellung einer hohen Eigenkomplexität möglich und gleichermaßen eine hohe Selbstorganisation erforderlich ist (Luhmann, 1997b, S. 65ff.). Es sind keine Eingriffe der Umwelt in autopoietische Prozesse ohne Mitwirkung des Systems möglich (Luhmann, 1984, S. 478). Über strukturelle Kopplungen eines Systems mit Umweltgegebenheiten können Irritationen ausgelöst werden (Luhmann, 1990, S. 165f.), die als systemeigene Zustände zu verstehen sind (Luhmann, 1997c, S. 792). Ob Systemirritationen zu Lernprozessen und infolgedessen zu Änderungen der Systemstruktur führen, ist abhängig von der jeweiligen Erwartungsstruktur eines Systems. Hierbei differenziert Luhmann (1984, S. 436ff.) zwischen kognitiver (lernbereit) und normativer (lernunwillig) Modalisierung von Erwartungen.

Luhmanns allgemeine Theorie sozialer Systeme wurde in der vorliegenden Arbeit nicht nur zur Analyse und Diskussion auf theoretischer Ebene, sondern unter Heranziehung und Untersuchung von umfangreichen empirischen Daten, auf das Phänomen Evaluation

angewendet. Im Speziellen wurden drei Forschungsfragen fokussiert. Zunächst wurde untersucht, ob sich die von Luhmann (1984, S. 436ff.) getroffene Unterscheidung zwischen kognitiver und normativer Modalisierung von Erwartungen im empirischen Datenmaterial nachweisen lässt. Zweitens wurden die Erwartungsstile im Zeitverlauf bzgl. etwaiger Änderungen betrachtet. Zuletzt wurden systemspezifische Logiken in den Blick genommen und deren Einfluss auf den Evaluationsprozess und die Nutzung von Evaluationsbefunden geprüft. In diesem Zusammenhang wurde auch untersucht, ob sich eine besondere Theorie-Praxis-Diskrepanz im Sinne eines Technologiedefizits (Luhmann & Schorr, 1982) bei Evaluation ermitteln lässt.

Auf der Grundlage einer Auswahl an wissenschaftlichen Handlungsempfehlungen, die im Laufe der sechsjährigen Evaluationszeit formuliert wurden, wurden 87 Dokumente, die im Rahmen der ersten drei Programmperioden entstanden sind, anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Ergänzend wurden thematisch passende quantitative Befunde der Evaluation einbezogen. Darüber war es möglich, ausgehend von einer Metaebene zu untersuchen, welche Perspektive unterschiedliche Stakeholder zu änderungsbedürftigen Umsetzungsstrukturen einnehmen und welche reproduktiven Systemoperationen des evaluierten Systems die evaluativen Systemoperationen des Wissenschaftssystems nach sich ziehen. Die Ergebnisse der Auswertung können wie folgt zusammengefasst werden:

Handlungsempfehlung 1: Einrichtung einer zentralen Koordinationsstelle. Ausgehend von Schwierigkeiten bei der Programmimplementation an den Schulen, erfolgt die Einrichtung einer städtischen zentralen Koordinationsstelle zur nachhaltigen Sicherung der Programmqualität. Während positive Rückmeldungen aus der Praxis zunächst für eine gelungene Umsetzung der Handlungsempfehlung sprechen, werden im Verlauf Schwierigkeiten bzgl. getroffener Vereinbarungen zwischen der Stadt und den Schulen deutlich.

Handlungsempfehlung 2: Intensivierung der Fach- und Förderlehrerkooperation. Gleichwohl sich eine Grundzufriedenheit bzgl. der Kooperation bei den Programmdurchführenden ermitteln lässt, zeigen sich keine zuverlässigen Austauschstrukturen zwischen Fach- und Förderpersonal. Ebenso werden schul- und stakeholderinterne Diskrepanzen sowie abweichende Haltungen zwischen Akteursgruppen deutlich. Während Förderanbieter und Koordinationskräfte eine intensivierte Kooperation zwischen Fach- und Förderkräften aufgrund des hohen Zeitaufwands überwiegend als nicht realisierbar einstufen, besteht auf

Seiten der Lehr- und Förderkräfte mitunter der Wunsch nach klaren Vorgaben und damit einhergehend mehr Orientierung. Das Engagement zu angemessenen Kooperationsstrukturen bzgl. organisatorischer und inhaltlicher Belange scheint oftmals personenabhängig zu sein. Allgemein werden große Unterschiede des Austauschs bzgl. Intensität und Tiefe sichtbar. Es zeigt sich, dass potenzielle Fördertandems mitunter keine Kenntnis über die Bereitschaft und Einstellung bzgl. eines Austauschs ihres Förderpartners haben. Schulintern ist das Kollegium an manchen Schulen nicht einheitlich über MAUS informiert. Ebenso werden Diskrepanzen hinsichtlich der Eigen- und Fremdwahrnehmung der schulinternen Kooperationsnetzwerke sichtbar. Resümierend weisen die aus mangelndem Austausch resultierenden Schwierigkeiten nachdrücklich auf die Bedeutung zuverlässiger Kooperationsstrukturen hin.

Handlungsempfehlung 3: Sicherstellung der Eignung der Förderlehrkräfte. Da die schülerseitige Kurszufriedenheit wesentlich von den Förderlehrerkompetenzen abhängt und die positive Entwicklung von Schülermerkmalen an einen subjektiv wahrgenommenen Lernnutzen gekoppelt ist, kommt der pädagogischen und fachlichen Eignung des Förderpersonals eine tragende Rolle im Unterstützungssystem zu. Zwar berichten die Schüler eine grundlegende Zufriedenheit mit Kursqualität und Dozentenqualifizierung, die Koordinations- und Lehrkräfte sehen jedoch zuweilen Verbesserungsbedarf. Ebenso geben Dozenten mitunter an, keine Erfahrung in der Arbeit mit Schülern zu haben. Ein Einblick von Schulseite in die Kursdurchführung ist größtenteils nicht vorhanden. Die Verantwortung, geeignete Dozenten auszuwählen, wird bei den Förderanbietern gesehen. Ergänzend besteht von Seiten des Programmträgers das Angebot freiwilliger Fortbildungsmöglichkeiten. Aufgrund fehlender Entlohnung bei zusätzlicher Weiterbildung, wird dies mitunter kritisch von den Förderanbietern eingestuft. Die Dozenten sind geteilter Meinung. In diesem Zusammenhang fällt die uneinheitliche Informiertheit des Förderpersonals bzgl. der Förderlehrerschulungen und -treffen beim prozentual größten Bildungspartner auf.

Handlungsempfehlung 4: Sicherstellung der Erreichbarkeit der primären Zielgruppe von MAUS. Es fällt auf, dass im Programmverlauf auf Schulseite keine spezifische Zielgruppe vorherrscht. Dies kommt auch in einer leistungsmäßig heterogenen Teilnehmerschaft zum Ausdruck, wobei leistungsstärkere Schüler oftmals engagierter und interessierter seien. Zudem verschiebt sich der Fokus von einer Lern- und Leistungssteigerung hin zu einer Persönlichkeitsförderung der Schüler. Es herrscht größtenteils Einigkeit bzgl. der freiwilligen Teilnahme am Kursprogramm, gleichwohl es mitunter auch verpflichtende Kurse gebe. Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang aus bildungspolitischer Sicht zuverlässige Informationsstrukturen bzgl. des Kursprogramms. Hier zeigt sich an den Schulen

Verbesserungsbedarf. Die freiwillige Kursteilnahme lasse sich insbesondere an Ganztagschulen gut umsetzen. Auch die Integration der Förderung in den Schulvormittag im Tandemunterricht oder nach dem Prinzip des Drehtürmodells wird von Schulseite aus vorgeschlagen. Zugleich werden in diesem Zusammenhang die fehlenden Kapazitäten zum Austausch mit dem Förderpersonal betont.

Handlungsempfehlung 5: Veränderung des festgelegten Stundenkontingents pro Förderanbieter und Zielgruppe. Die Bildungspolitik und -administration reagieren mit etwaigen Modifizierungen im Programmverlauf auf den schulseitigen Wunsch nach Flexibilisierung des Stundenkontingents je Bildungspartner und Zielgruppe. Nichtsdestotrotz stellt sich keine vollumfängliche Zufriedenheit bei den Programmdurchführenden ein. Darüber hinaus besteht bei Koordinations- und Lehrkräften Einigkeit über ein programmabhängiges Lehrer-Fortbildungsangebot und mangelnde zeitliche Ressourcen für ein zusätzliches Angebot. Im Hinblick auf Elternkurse besteht ein uneinheitliches Bild an den Schulen. Während diese an manchen Schulen Anklang finden, werden sie an anderen Schulen weder angeboten noch nachgefragt. Zudem werden mitunter nicht funktionierende Informationsstrukturen zur anvisierten Zielgruppe deutlich.

Die Einordnung der Befunde vor dem theoretischen Hintergrund und die Beantwortung der untersuchungsleitenden Forschungsfragen werden nachfolgend zusammenfassend dargestellt und in den bisherigen Forschungsstand eingebettet.

Das Forschungsziel, zunächst die normative bzw. kognitive Modalisierung von Erwartungen nach Luhmann (1984, S. 436ff.) in dem empirischen Datenmaterial zu ermitteln, ist gelungen. Blank (2004, S. 233) leitet bereits auf einer metatheoretischen, analytischen Ebene ab, dass autopoietische Systeme sich von geplanten Interventionen distanzieren und für andere Optionen entscheiden können. Auch Kohler (2009) kommt zu der Schlussfolgerung, dass negative Evaluationsergebnisse nicht zwangsläufig Lernprozesse bei den Evaluierten nach sich ziehen. Ferner zeigt sich, dass innerhalb des evaluierten Systems unterschiedliche Modalisierungen je Stakeholder bestehen können. Entscheidend für die Erwartungsstruktur scheint der fokussierte Themenbereich zu sein, sodass sich pro Stakeholder kein allgemeingültiger Erwartungsstil ermitteln lässt. Dieser kann pro Stakeholder vielmehr variieren. Folglich kann aus dem vorliegenden Datenmaterial nicht abgeleitet werden, dass – wie Luhmann (2009c, S. 68ff.) annimmt – beispielsweise das System der Wissenschaft zu den kognitiven und unter anderem das System der Politik zu den normativen Systemen gehört.

Darüber hinaus kann die Lernwilligkeit auch innerhalb einer Akteursgruppe unterschiedlich sein. In Übereinstimmung mit Berkemeyer (2008, S. 51) wird jedoch angenommen, dass Organisationen als Ganzes, nicht nur Einzelpersonen, evaluationsbasierte Informationen reflektieren müssen, um zweckmäßige Verarbeitungsprozesse in Gang zu bringen. Je Stakeholder und auch für das evaluierte System lässt sich allerdings ein vorherrschender Erwartungsstil bestimmen. Abhängig von der Ausrichtung des fokussierten Themenbereichs dominiert ein Erwartungsstil. Während auf organisationsstrukturelle Handlungsempfehlungen von Seiten der Bildungspolitik und -administration überwiegend kognitiv reagiert wird, zeigt sich bei pädagogisch-inhaltlichen Handlungsempfehlungen vorwiegend die normative Modalisierung von Erwartungen bei den Stakeholdern. Als Erklärungsansatz kann Luhmanns (1984, S. 448f.) Argumentation, Lernbereitschaft setzt Kenntnis über die Änderungsbedingungen einerseits und über die Sinnrichtung der Änderung andererseits voraus, herangezogen werden. Bei Erwartungsenttäuschungen muss dies rasch abrufbar sein. Das scheint bei handlungsleitenden Empfehlungen, welche die Organisationsstruktur betreffen eher der Fall zu sein als bei Handlungsempfehlungen, die auf pädagogisch-inhaltstragende Modifikationen abzielen. Im vorliegenden Fall scheinen letztere eher Situationen zu sein, die keine schnelle, eindeutige und sichere Lernmöglichkeit bieten (Luhmann, 2009c, S. 69). Auch die von Wottawa und Thierau (2003, S. 23ff.) erarbeiteten Bedingungen für die Akzeptanz von Evaluationsmaßnahmen stellen mögliche Ursachen für Lernbereitschaft bzw. Lernunwilligkeit dar. Hierzu gehört es, die Notwendigkeit der Veränderung, das potenzielle Scheitern und Fakten zu akzeptieren. Eine mögliche Erklärung für die ermittelte normative Modalisierung ist außerdem in der Argumentation von Weiss (1988, S. 7ff.) zu sehen. Demnach wird Systemänderungen oftmals deshalb kritisch begegnet, weil die Betroffenen mit dem Ist-Zustand vertraut sind.

Für die Erwartungsstrukturen lässt sich über die Zeit eine hohe Stabilität feststellen. Die pro Stakeholder ermittelte Modalisierung von Erwartungen je Themenbereich scheint sich im Verlauf der drei Evaluationsphasen sogar zunehmend zu verfestigen. Unter Rückbezug auf das deskriptive theoretische Rahmenmodell zeigt sich im vorliegenden Fall außerdem eine stete Abnahme der strukturellen Kopplung des evaluierenden und des evaluierten Systems. Über das Verharren in bestehenden Strukturen wird eine zunehmende Auseinanderentwicklung der beiden Systeme sichtbar. Es wird geschlussfolgert, dass die geminderte strukturelle Kopplung die Möglichkeit der Systemirritation und der darauf potenziell folgenden systemischen Strukturanpassung bzw. -transformation nach Luhmann (2009a, S. 124f.) hemmt. Die Auseinanderentwicklung des evaluierenden und des evaluierten Systems

zeigt sich insbesondere im gemeinsamen Prozess der Programmweiterentwicklung. Dieser wird aus Sicht des Evaluators von den Programmdurchführenden nicht als Chance, sondern als externer Eingriff in subjektiv funktionierend erlebte Systemstrukturen wahrgenommen. Zur Deutung dieser Entwicklung kann auf unterschiedliche Forschungsbefunde und theoretische Schlussfolgerungen zurückgegriffen werden. Wottawa und Thierau (2003, S. 29) verweisen auf mögliche offene oder verdeckte Widerstände der Evaluierten abhängig von der Zielsetzung einer Evaluation. Rhyne (2001, S. 189f.) weist auf die unterschiedlichen Erwartungshaltungen und Interessen von Stakeholdern bei Evaluationen und die potenziell damit einhergehenden Widerstände und Abwehrhaltungen bei Erwartungsenttäuschung hin. Brandt (2007, S. 167) gibt zu bedenken, dass dies auch bei qualitativ hochwertigen Evaluationen der Fall sein kann. Grundsätzlich ist die Qualität einer Evaluation nach Widmer (2008, S. 94) nicht nur vom Evaluator, sondern auch von den weiteren Stakeholdern abhängig. Entscheidend ist nach Lorenzen (2008, S. 81) insbesondere die Kooperation zwischen Austraggeber und -nehmer der Evaluation. Ebenso schlussfolgern Blank und Löwenbein (2009), dass eine vertrauensvolle Kooperation zwischen Projektleitung und Evaluator den Erfolg einer Evaluation maßgeblich beeinflusst. Schrader und Helmke (2003) kommen zu dem Befund, dass unter anderem hauptsächlich die Einstellung zu externer Evaluation entscheidend für evaluationsbasierte Veränderungsmaßnahmen in der pädagogischen Praxis ist.

Hinsichtlich der dritten Forschungsfrage zeigt sich, dass sich die in Abhängigkeit vom Funktionssystem evaluationspezifischen Systemlogiken im Evaluationsprozess insbesondere bei Schwierigkeiten bemerkbar machen. In Übereinstimmung mit Stockmann, Meyer und Schenke (2011) wird in der vorliegenden Evaluation das Phänomen des positiveren Wordings berichtet. So wird dies als expliziter Wunsch des Auftraggebers der Evaluation formuliert. Außerdem zeigt sich mit der Schlagzeile „MAUS wirkt“ (2013, <https://www.mannheim.de/en/presse/maus-wirkt>) die von Wottawa und Thierau (2003, S. 159f.) dargelegte Diskrepanz zwischen tatsächlichen Befunden und in der Presse widergegebenen Befunden. Die Schlagzeile verdeutlicht darüber hinaus die von Rhyne (2001, S. 190) beschriebene unzulässige Zuschreibung von Kausalzusammenhängen durch Rezipienten der Evaluationsergebnisse.

Bzgl. des Einflusses auf die Verwertung von Evaluationsbefunden kann herausgestellt werden, dass die unterschiedlichen systemischen Logiken zu je eigenen Ansichten bzgl. wissenschaftlich fundierter Handlungsempfehlungen führen, die eine entsprechende Nutzung von Evaluationsergebnissen nach sich ziehen. Dies hängt mit dem von Wottawa und Thierau

(2003, S. 36ff.) beschriebenen wissenschaftsextern beschaffenen Normensystem zusammen, mit dem sich der auftragsabhängige Evaluator konfrontiert sieht. Criblez (2008, S. 159) verdeutlicht in seinem Resümee zum Forschungsstand, dass die Bildungspolitik Forschungsbefunde gemäß ihren eigenen Regeln und nicht nach den Regeln der Wissenschaft aufnimmt. Die Bildungspolitik und -administration verfolgen in der vorliegenden Studie zwar auch legitimatorische Absichten mit der Evaluation, eine selektive Nutzung der Evaluationsbefunde wie Ackermann (2001, S. 92) dies ausführt, kann jedoch nicht nachgewiesen werden. Der blockierende Nutzungstyp und damit die Nicht-Umsetzung mancher wissenschaftlicher Handlungsempfehlungen ist möglicherweise eine Folge darauf, dass die entsprechenden externen wissenschaftlichen Interventionsversuche nicht anschlussfähig an die Logik der Systeme waren. Die Bedeutsamkeit von anschlussfähigem Wissen (Blank, 2008, S. 90; Fend, 2008, S. 134f.; Zinn, 1997) und der Abstimmung von Ergebnismeldung und Handlungslogik der Rezipienten (Bähr, 2006; Schneewind, 2006, S. 109) wurde vielfach diskutiert und hervorgehoben. Andererseits darf darüber nicht die von Rasche und Behnam (2009) betonte Verantwortung der Praktiker vergessen werden, das von der Wissenschaft bereit gestellte Wissen in ihre systemeigene Logik zu integrieren.

Es stellt sich die Frage, ob die innovative Nutzung etwaiger Evaluationsbefunde ebenso wie bei der Analyse von Fritzsche und Reh (2008) zwar eine Aneignung des wissenschaftlichen Wissens darstellt, jedoch nicht im Sinne einer Irritation, sondern als Einordnung in ohnehin geplante Entwicklungsmaßnahmen.

Grundsätzlich kann kein allgemeingültiger Nutzungstypus im Sinne Stamms (2008) für die einzelnen Stakeholder abhängig von der spezifischen Systemlogik ermittelt werden. Vielmehr zeigt sich abermals der Zusammenhang zum jeweils fokussierten Themenbereich. Dabei können die je Themenbereich ermittelten Verwertungstypen größtenteils in Einklang gebracht werden mit der systemspezifischen Funktion bzw. Leistung und dem dazugehörigen Code.

Die vorangegangenen Erläuterungen zeigen, dass die Rückmeldung von Evaluationsbefunden nicht zwangsläufig systemische Lernprozesse und Strukturveränderungen auslöst. Infolgedessen wird der Schluss gezogen, dass Evaluation mit einem Technologiedefizit (Luhmann & Schorr, 1982) behaftet ist. Soziale Systeme können sich bei Fokussierung auf ihre systemspezifischen Prioritäten und Logiken trotz besserem Wissen Empfehlungen widersetzen. Die Wissenschaft erzeugt wahres Wissen und bildet damit als wahrscheinlich wichtigste Ressource des Erziehungssystems die Grundlage für richtiges Erziehen (Luhmann, 2002, S. 132). Die Auswertung der Daten belegt, dass Evaluation zwar Lern- und

Entwicklungsmöglichkeiten bietet, die Entscheidung, ob tatsächlich Lernen stattfindet, wird jedoch vom irritierten System selbst getroffen (Blank & Löwenbein 2009, S. 77f.). Es bestätigt sich, dass Evaluationsergebnisse nur eine mögliche Entscheidungsgrundlage darstellen und nicht zwingend Einfluss auf politische Entscheidungen nehmen (Brandt, 2007, S. 167). Vielmehr können autonome Systeme, wie Blank (2004, S. 233) ausführt, explizit andere Optionen wählen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen die viel diskutierte Theorie-Praxis-Diskrepanz, das heißt die Diskrepanz zwischen wissenschaftlichem Wissen und dessen praktischer Umsetzung (Kuper, 2008, S. 65f.; Stamm, 2003, S. 25).

Die vorliegende Arbeit hat den Versuch unternommen, ein umfassendes Evaluationsprojekt aus Perspektive der Theorie sozialer Systeme (Luhmann, 1984) unter Fokussierung auf drei Fragestellungen zu analysieren. Zielstellung war es, zu prüfen, ob systemtheoretische Ausführungen sich auch über empirisches Datenmaterial zeigen lassen. Nachfolgend wird diskutiert, inwiefern es gelungen ist, Theorie und Empirie zusammenzuführen und welche Möglichkeiten und Grenzen sich bei dieser Vorgehensweise ergeben.

Die Theorie sozialer Systeme als komplexes Theoriekonstrukt ist nicht vollständig empirisch abbildbar. Es ist jedoch gelungen, Teilbereiche der Theorie über das vorliegende Datenmaterial zu ermitteln. So konnte über den Umgang sozialer Systeme mit wissenschaftlichen Handlungsempfehlungen im Rahmen von Evaluation gezeigt werden, dass sich soziale Strukturen je fokussiertem Themenbereich in kognitive bzw. normative Modalisierung von Erwartungen im Sinne Luhmanns (1984, S. 436ff.) differenzieren lassen. Auch potenzielle Änderungen der Erwartungsstrukturen über die Zeit wurden vor dem Hintergrund der Theorie sozialer Systeme betrachtet und insbesondere die Entwicklung der strukturellen Kopplung zwischen evaluierendem und evaluiertem System in den Blick genommen. Weniger gut hat die Zusammenführung von Theorie und Empirie bei den systemspezifischen Logiken funktioniert. So war es nicht möglich, die Systemlogiken aus dem Datenmaterial zu extrahieren und abzubilden. Daher wurden diese als gegeben vorausgesetzt und evaluationspezifische Funktionen und Leistungen theoretisch abgeleitet. Ferner wurde auf theoretischer Ebene argumentiert, dass unterschiedliche Systemlogiken unterschiedliche Erwartungshaltungen der Systeme an Evaluation nahelegen. Die Beantwortung der dritten Forschungsfrage setzt daher theoretische Argumentationslinien voraus. Auf dieser Grundlage ist es gelungen, die Bedeutung systemspezifischer Logiken im Evaluationsprozess und bei der Umsetzung von Evaluationsergebnissen differenziert herauszuarbeiten. Darüber war es auch

möglich, intersystemisches Konfliktpotential zu ermitteln und Herausforderungen im Evaluationsprozess und bei der Verwirklichung von Evaluationsergebnissen darzulegen. Das Ursache-Wirkungsgeflecht bei der dritten Forschungsfrage konnte nicht empirisch abgebildet und damit nur auf theoretischer Ebene beantwortet und durch das vorliegende Datenmaterial gestützt werden.

Allgemein zeigt sich trotz der Arbeit mit empirischem Material ein hoher Abstraktionsgrad. Die Wahl der Theorie sozialer Systeme nach Luhmann (1984) als theoretische Rahmung der Arbeit erfordert ein hohes Maß an theoretischen Schlussfolgerungen und Argumentation auf theoretischer Ebene.

Anschließend werden kritische Anmerkungen zur durchgeführten Studie gemacht. Wie vorab bzgl. der Zusammenführung von Theorie und Empirie diskutiert, können etwaige Aspekte trotz des umfangreichen Datenkorpus' nur theoretisch diskutiert und geschlussfolgert, nicht jedoch empirisch abgebildet werden. Das Modell zu Evaluation im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Forschung und pädagogischer Praxis aus systemtheoretischer Sicht ist als Metamodell rein deskriptiv. Welche Prozesse und Strukturen zum Beispiel hinter der strukturellen Kopplung stehen oder wie genau beispielsweise die Irritations- und infolgedessen die Lernprozesse vonstattengehen, bleibt unklar.

Außerdem muss kritisch angemerkt werden, dass entgegen Luhmanns (1984, S. 346) Logik, dass soziale Systeme nicht aus Menschen bestehen, sondern diese vielmehr zur Umwelt sozialer Systeme gehören, mit Individualdaten gearbeitet wird. Damit soll Luhmanns Annahme nicht widersprochen werden. Dennoch ist dieser Schritt notwendig, um den Sprung zwischen Theorie und Empirie zu bewältigen.

Darüber hinaus muss erwähnt werden, dass die vorangegangenen Beobachtungen aus Sicht des evaluierenden Systems dargelegt werden. Als Teil des Wissenschaftssystems kann kein Abstand vom eigenen System genommen werden. Zum System der Wissenschaft liegen keine konkreten Daten vor, dennoch werden Erfahrungswerte des Wissenschaftssystems in der Arbeit dargestellt. So wird zum Beispiel die wahrgenommene Entwicklung der strukturellen Kopplung erläutert und die Eigenerfahrung anhand des theoretischen Modells reflektiert.

Nachfolgend werden die zentralen Erkenntnisse der Studie für die Evaluationsforschung dargestellt. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass sich systemtheoretische Annahmen in

gewissem Maß auch empirisch zeigen lassen. Evaluation aus Perspektive der Theorie sozialer Systeme unter Heranziehung von empirischem Datenmaterial zu analysieren, stellt dabei ein Novum dar. Es zeigt sich, dass es möglich ist, Datenmaterial anhand dieses Ansatzes zu interpretieren. Gleichzeitig wird auch deutlich, dass die Zusammenführung von Theorie und Empirie ein hohes Maß an theoretischen Schlussfolgerungen verlangt.

Wesentliche Prozesse und Strukturen der Evaluationspraxis konnten vor dem theoretischen Hintergrund ermittelt und wissenschaftlich-systematisch entflochten werden. Als Beitrag zur Forschung über Evaluation soll auch die Notwendigkeit, die Evaluationspraxis kritisch zu reflektieren, hervorgehoben werden.

Abschließend werden in Bezug auf die Grenzen und Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit Anknüpfungspunkte für künftige Forschungsvorhaben formuliert. Die Studie hat gezeigt, dass Systeme kognitiv oder normierend auf evaluationsbasierte Handlungsempfehlungen reagieren können. Künftige Forschungsarbeiten könnten ihren Blick darauf richten, wie Evaluationsbefunde aufzubereiten sind, um beim evaluierten System die normative Modalisierung von Erwartungen zu verhindern und die kognitive Modalisierung von Erwartungen hervorzurufen. Es stellt sich folglich die Frage danach, wie evaluative Systemoperationen beschaffen sein müssen, um eindeutige und sichere Lernmöglichkeiten zu bieten.

In der vorliegenden Arbeit bleibt ferner offen, welche genauen Mechanismen hinter der strukturellen Kopplung zwischen evaluierendem und evaluiertem System stehen. Dieser Punkt könnte künftig eingehend untersucht werden. Ebenso wäre eine fokussierte Analyse der Irritations- und Lernprozesse im Rahmen von Evaluation von Interesse.

Da die Arbeit aus Perspektive des evaluierten Systems verfasst wurde, wäre es denkbar, eine metatheoretische Untersuchung von Evaluationsprojekten aus der Sicht eines externen Dritten durchzuführen. So könnten etwaige blinde Flecken der vorliegenden Untersuchung eruiert werden.

Die Studie hat die Bedeutung systemspezifischer Logiken auf den Evaluationsprozess und die Verwendung von Evaluationsbefunden untersucht. Dabei konnte die spezifische Logik der Systeme nicht aus dem Material extrahiert werden, sondern musste unter Heranziehung der theoretischen Annahmen als gegeben vorausgesetzt werden. An dieser Stelle könnte angesetzt und systemspezifische Logiken empirisch untersucht werden.

In der vorliegenden Arbeit wurden die Daten eines abgeschlossenen Evaluationsprojekts herangezogen und keine Daten eigens für die Fragestellungen der Arbeit erhoben. Eine konkrete Ausrichtung der qualitativen und quantitativen Daten auf evaluationsspezifische Inhalte würde eine weitere Annäherung an den Themenkomplex erlauben.

Ziel der Arbeit war es, Annahmen der Theorie sozialer Systeme nach Luhmann (1984) und empirische Daten eines Evaluationsprojekts zusammenzuführen. In diesem Kontext ist es gelungen, einen metatheoretischen Rahmen für die Evaluationspraxis zu generieren. Insgesamt wird sichtbar, dass eine kritische Reflexion der Evaluationspraxis angesichts der Bedeutsamkeit, die Evaluation beigemessen wird, lohnt. Es bedarf daher einer intensivierten Forschung über Evaluation, um dem hohen Anforderungscharakter an Evaluation gerecht zu werden.

14 Literaturverzeichnis

- Abs, H. J. (2008). Nutzung von Evaluation in der Schulentwicklung – Eine Rezeptionsstudie zu Evaluationsrückmeldungen im Rahmen des Programms ‚Demokratie lernen und leben‘. *Zeitschrift für Evaluation*, 7, 213-241.
- Ackermann, H. (2001). Möglichkeiten und Grenzen einer Evaluation von Schule und Unterricht. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 5 (1), 87-95.
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2005). *Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen*. Linz: Johannes Kepler Universität Linz. Zugriff am 27.06.2017. Verfügbar unter <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/Internet/ORGANISATIONORD/ALTRICHTERORD/IMPLse2PlusLit.pdf>
- Azzam, T. (2010). Evaluator responsiveness to stakeholders. *American Journal of Evaluation*, 31, 45-65.
- Bähr, K. (2006). Erwartungen von Bildungsadministrationen an Schulleistungstests. In H. Kuper & J. Schneewind (Hrsg.), *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen. Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem* (S. 127-141). Münster: Waxmann.
- Balthasar, A. (2009). Evaluationen in der Schweiz: Verbreitung und Verwendung. In T. Widmer, W. Beywl & C. Fabian (Hrsg.), *Evaluation. Ein systematisches Handbuch* (S. 486-497). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bank, V. (2010). Evaluationswissenschaft in methodischer Rekonstruktion. In V. Bank & M. Lames, *Über Evaluation* (2. durchgesehene Aufl., S. 53-92). Chemnitz. Zugriff am 30.01.2017. Verfügbar unter <http://archiv.tu-chemnitz.de/pub/2010/0059>
- Berkemeyer, N. (2008). Schulleitung zwischen Evaluation und Organisation. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (S. 35-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 301/2010 vom 28.06.2010. Zugriff am 27.01.2017. Verfügbar unter http://buergerinfo.mannheim.de/buergerinfo/vo0050.asp?__kvonr=30770
- Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. 401/2008 vom 01.06.2008. Zugriff am 27.01.2017. Verfügbar unter http://buergerinfo.mannheim.de/buergerinfo/vo0050.asp?__kvonr=28229
- Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V033/2012 vom 10.01.2012. Zugriff am 27.01.2017. Verfügbar unter http://buergerinfo.mannheim.de/buergerinfo/vo0050.asp?__kvonr=205202
- Beschlussvorlage der Stadt Mannheim Nr. V069/2014 vom 30.01.2014. Zugriff am 27.01.2017. Verfügbar unter http://buergerinfo.mannheim.de/buergerinfo/vo0050.asp?__kvonr=208687&search=1
- Beywl, W. (2001). Konfliktfähigkeit der Evaluation und die ‚Standards für Evaluationen‘. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 24, 151-164.
- Blank, S. (2004). *Evaluation im Kontext des organisationalen Lernens. Der Beitrag reflexiver Bewertungsoperationen zur Entwicklung lernender Systeme*. Unveröffentlichte Dissertation, Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Blank, S. (2008). Evaluation und Lernprozesse: Eine systemtheoretische Analyse. *Zeitschrift für Evaluation*, 7, 75-95.

- Blank, S. & Löwenbein, O. (2009). Inwiefern kann Evaluation mittels systemtheoretischem Ansatz und Netzwerkansatz die Steuerung von Projekten durch Lernprozesse befördern? *Zeitschrift für Evaluation*, 8, 75-85.
- Brandt, T. (2007). Sozialer Kontext der Evaluation. In R. Stockmann (Hrsg.), *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung* (S. 164-194). Münster: Waxmann.
- Criblez, L. (2008). Bildungsforschung und Bildungspolitik oder: von überdauernden Problemen der Grenzziehung. Eine Replik auf Walter Herzog. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30, 153-166.
- Cullen, A. E., Coryn, C. L. S. & Rugh, J. (2011). The politics and consequences of including stakeholders in international development evaluation. *American Journal of Evaluation*, 32, 345-361.
- Czerwenka, K., Nölle, K., Pause, G., Schlotthaus, W. & Schmidt, H.-J. (1988). *Was Schüler von der Schule halten*. München: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V.
- Dedering, K. (2010). Entscheidungsfindung in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 63-80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- De Moll, F. & Reinders, H. (2010). *Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule. Befunde der qualitativen Interviewstudie mit Schulleitungen und Lehrkräften. MAUSeval - Evaluationsbericht Nr. 1*. Würzburg: Universität Würzburg.
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (2008). *Standards für Evaluation* (4., unveränderte Aufl.). Mainz. Zugriff am 30.01.2017. Verfügbar unter <http://www.degeval.de/publikationen/standards-fuer-evaluation/>
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*, Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft (S. 73-92). Weinheim: Beltz.
- Ditton, H. (2009). Evaluation und Qualitätssicherung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 607-623). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fleischer, D. N. & Christie, C. A. (2009). Evaluation use. Results from a survey of U.S. American Evaluation Association members. *American Journal of Evaluation*, 30, 158-175.
- Fritzsche, B. & Reh, S. (2008). „Ist schon viel Theorie dabei“ – Zur Kommunikation zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis in der prozessorientierten Schulentwicklungsforschung. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (S. 187-202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, 7-20.
- Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. Expertise

- II zum Transferforschungsprogramm. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung* (S. 445-566). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 196-214.
- Greene, J. C. (1987). Stakeholder participation in evaluation design: Is it worth the effort? *Evaluation and Program Planning*, 10, 379-394.
- Hartung, A. (2011). Mehr Erfolg und Schulfreude mit MAUS. Das Mannheimer Unterstützungssystem Schule ist bundesweit Vorbild für Kommunen. *Schule im Blickpunkt*, 44 (5), 9-11.
- Heid, H. (1989). Über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse. In E. König & P. Zedler (Hg.), *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern* (S. 111-124). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hense, J., Rädiker, S., Widmer, T. & Böttcher, W. (2013). Notwendigkeit und Potenzial einer Forschung über Evaluation. In J. Hense, S. Rädiker, W. Böttcher & T. Widmer (Hrsg.), *Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse, Wirkungen* (S. 7-18). Münster: Waxmann.
- Holling, H. (2009). Grundlagen der Evaluationsforschung. In H. Holling (Hrsg.), *Grundlagen und statistische Methoden der Evaluationsforschung* (S. 1-34). Göttingen: Hogrefe.
- Hornbostel, S. (2012). Evaluation und Evaluationsforschung. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 277-287). Wiesbaden: Springer VS.
- Jaeger, M. & Krawietz (2009). Evaluation – und dann? Die Umsetzung von Evaluationsergebnissen aus Studierendensicht. In G. Rudinger & K. Hörsch (Hrsg.), *Umsetzung von Evaluationsergebnissen: Theorie und Praxis* (Applied Research in Psychology and Evaluation, Band 2, S. 9-22). Göttingen: V&R unipress.
- Jahre, L. & H. H. Werner (2011). Die lernende Stadt – Integration, Talente und Bildungsgerechtigkeit in Mannheim. In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (1. Aufl., S. 273-283). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Johnson, K., Greenesid, L. O., Toal, S. A., King, J. A., Lawrenz, F. & Volkov, B. (2009). Research on evaluation use: A review of the empirical literature from 1986 to 2005. *American Journal of Evaluation*, 30, 377-410.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2006). *Handbuch der Evaluationsstandards* (3., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kade, J. (2006). Lebenslauf – Netzwerk – Selbstpädagogisierung. Medienentwicklung und Strukturbildung im Erziehungssystem. In Y. Ehrenspeck & D. Lenzen (Hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven* (1. Aufl., S. 13-25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keiner, E. (2002). Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In L. Wigger (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 241-249). Opladen: Leske + Budrich.

- Kohler, B. (2009). Umgang von Lehrer/innen, Eltern und Schulaufsicht mit Ergebnissen internationaler Schulleistungsstudien. In T. Bohl & H. Kiper (Hrsg.), *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren* (S. 81-96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köller, O. (2009). Evaluation pädagogisch-psychologischer Maßnahmen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 333-352). Heidelberg: Springer Medizin.
- Krause, D. (2005). *Luhmann - Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann* (4., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kriegesmann, B., Kerka, F., Sieger, C. A., Striewe, F. & Yaldizli, F. (2006). *Perspektiven für den Wissenstransfer in Schulen und Schulsystemen. Lehren aus dem institutionalisierten Wissens- und Technologietransfer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kromrey, H. (2001). Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 24, 105-131.
- Kuper, H. (2004). Wie werden Daten in Informationen transformiert? – Fragen an die erziehungswissenschaftliche Evaluationsforschung. In H. Merckens (Hrsg.), *Evaluation in der Erziehungswissenschaft* (S. 25-46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuper, H. (2005). *Evaluation im Bildungssystem. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuper, H. (2006a). Eröffnen sich aus dem Erziehungssystem Alternativen zur funktionalen Differenzierung pädagogischer Kommunikation? In Y. Ehrenspeck & D. Lenzen (Hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven* (1. Aufl., S. 178-191). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuper, H. (2006b). Rückmeldung und Rezeption – zwei Seiten der Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem. In H. Kuper & J. Schneewind (Hrsg.), *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen. Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem* (S. 7-16). Münster: Waxmann.
- Kuper, H. (2008). Wissen – Evaluation – Evaluationswissen. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (S. 61-73). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lames, M. (2010). Evaluationsforschung in historischer und zeitgenössischer Betrachtung. In V. Bank & M. Lames, *Über Evaluation* (2. durchgesehene Aufl., S. 3-51). Chemnitz. Zugriff am 30.01.2017. Verfügbar unter <http://archiv.tu-chemnitz.de/pub/2010/0059>
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Leeuw, F. L. (2010). Benefits and costs of evaluation – an essay. *Zeitschrift für Evaluation*, 9, 211-227.
- Lorenzen, H.-P. (2008). Evaluationsstandards und ihre Umsetzung. In M. Ant, A. Hammer & O. Löwenbein (Hg.), *Nachhaltiger Mehrwert von Evaluation* (S. 73-82). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Luhmann, N. (1966). *Theorie der Verwaltungswissenschaft. Bestandsaufnahme und Entwurf*. Köln: Grote.
- Luhmann, N. (1978). *Legitimation durch Verfahren* (3. Aufl.). Darmstadt: Luchterhand.

- Luhmann, N. (1982). Die Voraussetzung der Kausalität. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 41-50). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1992). Organisation. In W. Küpper & G. Ortman (Hrsg.), *Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen* (2., durchgesehene Aufl., S. 165-185). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1997a). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (1. Aufl., S. 11-29). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997b). *Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster Teilband Kapitel 1-3* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997c). *Die Gesellschaft der Gesellschaft. Zweiter Teilband Kapitel 4-5* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000). *Die Politik der Gesellschaft* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2005). *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (2006). *Das Kind als Medium der Erziehung* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2009a). *Einführung in die Systemtheorie* (5. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Luhmann, N. (2009b). *Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme* (8. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (2009c). *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (6. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (2009d). *Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (2010). *Politische Soziologie* (1. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2011). *Organisation und Entscheidung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11-40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maier, U. (2008). Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 95-117.
- Maier, U. (2009). Professionelle Nutzung von Vergleichsarbeiten? – Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrkräften in Baden-Württemberg. In T. Bohl & H.

- Kiper (Hrsg.), *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren* (S. 131-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. München: Goldmann.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Merkens, H. (2004). Evaluation in der Erziehungswissenschaft - eine neue Herausforderung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 77-87.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meyer, W. (2010). Evaluationsumfeld. In R. Stockmann & W. Meyer, *Evaluation. Eine Einführung* (S. 235-259). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Miller, B. M. (2003). *Critical hours. Afterschool programs and educational success*. Retrieved January 25, 2017, from <https://www.nmefoundation.org/getmedia/08b6e87b-69ff-4865-b44e-ad42f2596381/Critical-Hours?ext=.pdf>
- Moosbrugger, H. & Schweizer, K. (2002). Evaluationsforschung in der Psychologie. *Zeitschrift für Evaluation*, 2002, 19-37.
- Nickolaus, R., Ziegler, B., Abel, M., Eccard, C. & Aheimer, R. (2006). Transferkonzepte, Transferprozesse und Transfereffekte ausgewählter Modell- und Schulversuchsprogramme. Expertise I zum Transferforschungsprogramm. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung* (S. 5-444). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Patton, M. Q. (1988). The evaluator's responsibility for utilization. *Evaluation Practice*, 9 (2), 5-24.
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65, 122-128.
- Radisch, F. (2009). *Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde*. Weinheim: Juventa.
- Rasche, A. & Behnam, M. (2009). As if it were relevant. A systems theoretical perspective on the relation between science and practice. *Journal of Management Inquiry*, 18, 243-255.
- Reinders, H. & de Moll, F. (2010). *Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule (MAUS). Abschlussbericht über die Projektphase 2008-2010*. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 14. Würzburg: Universität Würzburg.
- Reinders, H. & Worresch, V. (2013). *Konzeptionelle Weiterentwicklung des Programms „Mannheimer Unterstützungssystem Schule“ (MAUS)*. Unveröffentlichtes Dokument, Julius-Maximilians-Universität Würzburg.
- Reinders, H., Gräsel, C. & Ditton, H. (2011). Praxisbezug Empirischer Bildungsforschung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Lehrbuch Empirische*

- Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 221-233). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reineke, R. A. (1991). Stakeholder involvement in evaluation: Suggestions for practice. *American Journal of Evaluation*, 12, 39-44.
- Rhyn, H. (2001). Bildungsevaluation und Bildungspolitik - Pädagogische Ambitionen zwischen Forschung und Politik. In E. Keiner (Hrsg.), *Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft* (S. 179-194). Weinheim: Beltz.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation. A systematic approach* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sandermann, M. (2013). Wie bedeutsam sind soziale Kompetenzen für Evaluationsnutzungen? In J. Hense, S. Rädiker, W. Böttcher & T. Widmer (Hrsg.), *Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse, Wirkungen* (S. 143-164). Münster: Waxmann.
- Schirmacher, G. (2012). Was sich Auftraggebende von Evaluationen und Evaluationspraxis wünschen. In R. Strobl, O. Lobermeier & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur* (S. 179-192). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schmutz, S. (2010). Gemeinsam ans Ziel. Mannheim engagiert sich für Kinder mit Migrationshintergrund. *Blickpunkt Integration*, 2010 (2), 14.
- Schneewind, J. (2006). Rückmeldung als Motivator für die Teilnahme an Schulleistungsstudien? Die Rezeptionsstudie von BeLesen. In H. Kuper & J. Schneewind (Hrsg.), *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen. Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem* (S. 107-126). Münster: Waxmann.
- Schneewind, J. & Kuper, H. (2009). Rückmeldeformate und Verwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse aus zentralen Lernstandserhebungen. In T. Bohl & H. Kiper (Hrsg.), *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren* (S. 113-129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, V. & Meiers, R. (2007). Reporting. In R. Stockmann (Hrsg.), *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung* (S. 314-339). Münster: Waxmann.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2003). Evaluation – und was danach? Ergebnisse der Schulleiterbefragung im Rahmen der Rezeptionsstudie WALZER. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 25, 79-110.
- Scriven, M. (1972). Die Methodologie der Evaluation. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (Erziehung in Wissenschaft und Praxis, Band 18, S. 60-91). München: Piper.
- Shulha, L. M. & Cousins, J. B. (1997). Evaluation use: Theory, research, and practice since 1986. *Evaluation Practice*, 18, 195-208.
- Stadt Mannheim (n.d.). *Leitfaden für das Mannheimer Unterstützungssystem Schule (MAUS). Förderzeitraum 2012/2013 und 2013/2014*. Stadt Mannheim: Mannheim. Zugriff am 27.01.2017
https://www.mannheim.de/sites/default/files/page/2665/leitfaden_maus_iii.pdf
- Stamm, M. (2003). Evaluation und ihre Folgen für die Bildung. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. Münster: Waxmann.

- Stamm, M. (2008). Evaluation: Wirksame Wege zur Nutzung – Wege zur wirksamen Nutzung. In M. Ant, A. Hammer & O. Löwenbein (Hg.), *Nachhaltiger Mehrwert von Evaluation* (S. 145-158). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Stecher, L., Radisch, F., Fischer, N. & Klieme, E. (2007). Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27, 346-366.
- Stockmann, R. (2002). *Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren* (CEval-Arbeitspapiere, 9). Saarbrücken: Centrum für Evaluation.
- Stockmann, R. (2007). Einführung in die Evaluation. In R. Stockmann (Hrsg.), *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung* (S. 24-70). Münster: Waxmann.
- Stockmann, R. (2012). Evaluation und Gesellschaft. In R. Strobl, O. Lobermeier & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur* (S. 195-220). Wiesbaden: Springer VS.
- Stockmann, R., Meyer, W. & Schenke, H. (2011). Unabhängigkeit von Evaluationen. *Zeitschrift für Evaluation*, 10, 39-67.
- Strittmatter, A. (1997). Mythen und Machbares in der Qualitätsevaluation. Erkenntnisse aus Pilotprojekten und Ländern mit längerer Erfahrung. *Journal für Schulentwicklung*, 3, 22-29.
- Stryck, T. (2000). Qualitätssicherung in der Geisterbahn. Was hat Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun? In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*, Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft (S. 111-125). Weinheim: Beltz.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 31-62). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Suchman, E. A. (1967). *Evaluative research: Principles and practice in public service & social action programs*. New York: Russell Sage Foundation.
- Tenorth, H.-E. (2004). Wer hat Angst vor den „Evaluationskommissaren“? Evaluation und Qualitätssteigerung der erziehungswissenschaftlichen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 88-98.
- Tillmann, K.-J., Dederich, K., Kneuper, D., Kuhlmann, C. & Nessel, I. (2008). PISA als bildungspolitisches Ereignis. Oder: Wie weit trägt das Konzept der „evaluationsbasierten Steuerung“? In T. Brüsemeyer & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (S. 117-140). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ulrich, S. & Wenzel, F. M. (2003). *Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Wahl, D. (2009). Wie kommen Lehrer/innen vom Wissen zum Handeln? In T. Bohl & H. Kiper (Hrsg.), *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren* (S. 155-167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weaver, L. & Cousins, J. B. (2004). Unpacking the participatory process. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 1, 19-40.
- Weiss, C. H. (1988). Evaluation for decisions: Is anybody there? Does anybody care? *Evaluation Practice*, 9 (1), 5-19.

- Westermann, R. (2002). Merkmale und Varianten von Evaluationen: Überblick und Klassifikation. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 4-26.
- Widmer, T. (2004). Qualität der Evaluation – Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In R. Stockmann (Hrsg.) *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (2., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Widmer, T. (2008). Qualitätsförderung und Qualitätssicherung mit Evaluationsstandards. In M. Ant, A. Hammer & O. Löwenbein (Hg.), *Nachhaltiger Mehrwert von Evaluation* (S. 83-100). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Widmer, T. (2012). Unabhängigkeit in der Evaluation. *LeGes – Gesetzgebung & Evaluation*, 23, 129-147.
- Worresch, V. & Reinders, H. (2012). *Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule (MAUS). Abschlussbericht über die zweite Projektphase 2010-2012*. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 25. Würzburg: Universität Würzburg.
- Worresch, V. & Reinders, H. (2014). *Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule (MAUS). Abschlussbericht über die dritte Projektphase 2012-2014*. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 31. Würzburg: Universität Würzburg.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation* (3., korrigierte Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Zinn, J. (1997). Theorie und Praxis systemischen Denkens. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 20, 288-298.

Internetquellen

<https://www.mannheim.de/en/presse/maus-wirkt> (Zugriff am 15.12.2019)

15 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Design der Programmevaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule (Reinders & de Moll, 2010, S. 8)	12
Abbildung 2: Evaluation im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Forschung und pädagogischer Praxis aus systemtheoretischer Sicht	95

16 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Schulartenbezogene Beteiligung über den Programmverlauf.....	9
Tabelle 2: Zeitfenster der Programm- und Evaluationsphasen I bis III	10
Tabelle 3: Verkettung von Stakeholdern und sozialen Systemen, Systemtypen sowie Funktionssystemen	85
Tabelle 4: Systemlogik ausgewählter Funktionssysteme (in Anlehnung an Krause, 2005, S. 50f.)	99
Tabelle 5: Einbezogene Datenbasis je Stakeholder differenziert nach Evaluationsphasen ...	103
Tabelle 6: Handlungsempfehlungen der einzelnen Evaluationsphasen	113
Tabelle 7: Angaben zu den Dokumenten je Stakeholder und Evaluationsphase	124
Tabelle 8: Codinganzahl je Stakeholder pro Handlungsempfehlung (HE).....	125
Tabelle 9: Codinganzahl für Handlungsempfehlung 1 pro Stakeholder und Evaluationsphase	128
Tabelle 10: Codinganzahl für Handlungsempfehlung 2 pro Stakeholder und Evaluationsphase	132
Tabelle 11: Codinganzahl für Handlungsempfehlung 3 pro Stakeholder und Evaluationsphase	151
Tabelle 12: Codinganzahl für Handlungsempfehlung 4 pro Stakeholder und Evaluationsphase	169
Tabelle 13: Codinganzahl für Handlungsempfehlung 5 pro Stakeholder und Evaluationsphase	197

Danksagungen

Der Schaffensprozess dieser Arbeit wurde unterstützt und begleitet von einigen Menschen, bei denen ich mich an dieser Stelle von Herzen bedanken möchte.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Heinz Reinders für viele lehrreiche Jahre, hilfreiche Anregungen und Tipps, persönlichen Austausch und wertvolle Erfahrungen in Forschung und Lehre.

Auch bei Herrn Prof. Dr. Roland Stein, der mit Interesse das Zweitgutachten der Arbeit übernommen hat, möchte ich mich herzlich bedanken.

Ebenso danke ich Frau Prof.in Dr. Regina Egetenmeyer und Frau Prof.in Dr. Silke Grafe, die sich als Prüferinnen bereit erklärten, für den freundlichen Austausch.

Bei meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen sowie Hilfskräften bedanke ich mich für den freundschaftlichen und hilfreichen Austausch.

Außerdem möchte ich mich bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von MAUSeval für ihre Zeit und Mühe bedanken.

Danke an all die besonderen Menschen, die mich auf meinem Weg in den letzten Jahren begleitet und geprägt haben und die mein Leben auf vielfältige Art und Weise bereichern. Dank gilt insbesondere meiner Mutter, meinen Großeltern und meiner Schwester, die mir das Wertvollste überhaupt mitgegeben haben: Liebe, Stärke und Lebensvertrauen. Danke an die Liebe meines Lebens, für dich und für uns.

Für meine Tochter.

Über den Band

Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Evaluationspraxis, welche als Bindeglied zwischen pädagogischer Theorie und Praxis verstanden wird. Es wird eine theoretische Betrachtung eines umfangreichen Evaluationsprojekts vorgenommen. Hierfür wird zunächst eine Sekundäranalyse bestehender empirischer Daten einer sechsjährigen Evaluation durchgeführt und anschließend die Evaluationspraxis aus einer Metaperspektive kritisch betrachtet.

Ausgehend von der Theorie sozialer Systeme nach Luhmann (1984) werden drei Fragestellungen fokussiert, welche sich auf den Transfer und die Implementation von Evaluationsbefunden beziehen. Zunächst wird geprüft, ob sich die systemtheoretische Differenzierung von kognitiver und normativer Modalisierung von Erwartungen datengestützt nachweisen lässt. Daraufhin werden Veränderungen der Erwartungsstile über die Zeit betrachtet. Abschließend werden systemspezifische Logiken und deren Einfluss auf den Evaluationsprozess einerseits und die Nutzung von Evaluationsbefunden andererseits fokussiert.

Zur Untersuchung der Forschungsfragen wird das empirische Material der sechsjährigen Evaluation des kommunalen Förderprogramms „Mannheimer Unterstützungssystem Schule“ herangezogen. Die qualitativen Daten der wissenschaftlichen Begleitung werden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet, bestehende quantitative Ergebnisse werden ergänzend einbezogen.

Die zentralen Befunde der Arbeit zeigen, dass über die Zusammenführung der Theorie sozialer Systeme nach Luhmann (1984) und empirischem Datenmaterial wesentliche Prozesse und Strukturen der Evaluationspraxis in gewissem Maß systematisch entflochten werden können. Als zwei entscheidende Faktoren gelingender Evaluation stellen sich dabei zum einen der Erwartungsstil der Systeme und zum anderen die strukturelle Kopplung zwischen evaluierendem und evaluiertem System heraus.

Zitation dieser Publikation

Worresch, V. (2021). Evaluation aus systemtheoretischer Perspektive. Eine empirische Analyse zur Klassifikation stakeholder-spezifischer Erwartungsstile. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 37. Würzburg: Universität Würzburg.