



Lehrstuhl Empirische
Bildungsforschung

Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule (MAUS)

Abschlussbericht über die
zweite Projektphase 2010-2012

Vanessa Worresch | Heinz Reinders

Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung - Band 25



Auftraggeber

STADT MANNHEIM²

Fachbereich Bildung

Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REINDERS, H., GOGOLIN, I., VAN DETH, J. W., BÖHMER, J., BREMM, N., GRESSER, A. & SCHNURR, S. (2011). Ganztagschule und Integration von Migranten. Abschlussbericht an das BMBF. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 15. Würzburg: Universität Würzburg.

WORRESCH, V. (2011). Interethnische Freundschaften als Ressource. Die Rolle des kulturellen Austauschs in interethnischen Freundschaften. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 16. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H., GRESSER, A. & SCHNURR, S. (2011). Migration und Wissen. Zwischenbericht des Projekts „Sozialkapitaltransfer in interethnischen Beziehungen. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 17. Würzburg: Universität Würzburg.

GRESSER, A., SCHNURR, S. & REINDERS, H. (2011). Ganztagschule und Integration von Migranten. Skalendokumentation. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 18. Würzburg: Universität Würzburg.

CHRISTOPH, G. & REINDERS, H. (2011). Jugend. Engagement. Politische Sozialisation. Deskriptive Befunde der ersten Erhebungswelle 2010. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 19. Würzburg: Universität Würzburg.

CHRISTOPH, G. & REINDERS, H. (2011). Jugend. Engagement. Politische Sozialisation. Skalendokumentation der ersten Erhebungswelle 2010. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 20. Würzburg: Universität Würzburg.

FRÖHLICH, V., GNIEWOSZ, B., HOFF, S. & REINDERS, H. (2011). Verhinderung von Brüchen in der Zeit des Übergangs Schule-Beruf. Abschlussbericht an die Stadt Stuttgart. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 21. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. & CHRISTOPH, G. (2011). Jugend. Engagement. Politische Sozialisation. Abschlussbericht an die DFG über die erste Projektphase 2010-2011. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 22. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. & CHRISTOPH, G. (2012). Jugend. Engagement. Politische Sozialisation. Skalendokumentation des Längsschnitts 2010-2011. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 23. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. & SEEMANN, F. (2012). Das DLRG-Programm „Cool & Sicher“ bei Vorschulkindern. Abschlussbericht über die wissenschaftliche Begleitung des Eisregel-Trainings. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 24. Würzburg: Universität Würzburg.

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

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

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

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

Universitätsbibliothek Würzburg
Am Hubland
97074 Würzburg

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

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

ISSN 1867-9994
ISBN 978-3-923959-86-0

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	10
1.1	Das Mannheimer Unterstützungssystem Schule	10
1.2	Evaluationsdesign	10
2.	Methodisches Vorgehen	12
2.1	Die qualitative Interviewstudie	12
2.2	Quantitative Kennzahlen	15
3.	Ergebnisse der Prozessevaluation aus der qualitativen Studie	16
3.1	Ergebnisse des ersten Messzeitpunkts	16
3.1.1	Zielsetzungen	17
3.1.2	Umsetzung des Programms	20
3.1.3	Probleme bei der Programmumsetzung	26
3.1.4	Kooperationsstrukturen	29
3.1.5	Veränderungen im Vergleich zur Förderphase 2008-2010 (MAUS I)	38
3.1.6	Erfolgsdimensionen des Programms	39
3.1.7	Wünsche und Optimierungsvorschläge der Schulen	42
3.1.8	Besonderheiten der MAUS II-Schulen	44
3.2	Ergebnisse des zweiten Messzeitpunkts	46
3.2.1	Zielsetzungen	46
3.2.2	Umsetzung des Programms	49
3.2.3	Probleme bei der Programmumsetzung	54
3.2.4	Kooperations- und Kommunikationsstrukturen	55
3.2.5	Veränderungen im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt	63
3.2.6	Erfolgsdimensionen des Programms	65
3.2.7	Wünsche und Optimierungsvorschläge der Schulen	68
3.3	Fazit: Vergleich der Ergebnisse des ersten und zweiten Messzeitpunkts	72
3.3.1	Erster Messzeitpunkt	72
3.3.2	Zweiter Messzeitpunkt	75
4.	Entwicklung ausgewählter Mannheimer Bildungsindikatoren	79
4.1	Rückstellungen und Spät-Einschulungen	79
4.2	Klassenwiederholungen an MAUS-Schulen	81
4.3	Schulübertritte von der Primar- zur Sekundarstufe	83
4.4	Fazit	86
5.	Empfehlungen zur Weiterentwicklung von MAUS	87

Aufistung der Kooperationspartner

Programminitiator

- Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim

Förderanbieter

Seit der ersten Programmphase 2008-2010:

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

Seit der zweiten Programmphase 2010-2012:

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

Teilnehmende Schulen

Seit der ersten Programmphase 2008-2010:

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

Seit der zweiten Programmphase 2010-2012:

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

Leserhinweise

Die Bezeichnung der im Forschungsbericht angeführten Einrichtungen bezieht sich auf die genannten Institutionen.

Im Interesse einer besseren Lesbarkeit wird im Folgenden überwiegend die männliche Form (z.B. Schüler) verwendet, wobei das weibliche Geschlecht eingeschlossen ist.

Zusammenfassung der zentralen Befunde

Der vorliegende Bericht dokumentiert die Evaluationsergebnisse der zweiten Programmphase des Mannheimer Unterstützungssystems Schule von 2010 bis 2012 (MAUS II). Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung lassen sich mit der Schlagzeile „Konsolidierung einer kommunalen Maßnahme“ zutreffend charakterisieren. Diese Maßnahme einer verbesserten Bildungschance vor allem für bildungsferne Schüler ist als Leitidee in MAUS II fortgeführt worden und verfestigt sich in verschiedenen Bereichen.

Konsolidierung einer kommunalen Bildungsvision

- MAUS II hat sich in den Strukturen konsolidiert. Dies zeigt die Implementation einer zentralen Koordinationsstelle und die vergleichsweise rasche Integration neuer Schulen in der zweiten Phase von MAUS.
- MAUS II hat sich als Angebot in der öffentlichen Wahrnehmung und der Akzeptanz bei Schulen und Schüler verfestigt und wird als dem Schulleben zugehörig empfunden.
- MAUS II hat in verschiedenen Schulen als angemessen erlebte Kursformen entwickelt, die von wöchentlichen bis hin zu Ferienangeboten reichen.
- MAUS II verfügt über ein stabiles Kommunikationsnetzwerk zwischen der Stadt Mannheim, den Bildungspartnern sowie den beteiligten Schulen.

Entwicklungsperspektive von MAUS II

- Grundsätzlich ist die Schülerresonanz und -zufriedenheit ebenso wie die Zufriedenheit der übrigen Schulakteure aus Befragtenperspektive insgesamt als hoch einzustufen.
- Während im Primarbereich v.a. kontinuierliche Kursangebote geeignet scheinen, haben sich an den Sekundarschulen teilweise eher Kursblöcke bewährt.
- Die überwiegend freiwillige Schülereinwahl in die Kurse erreicht die offizielle Zielgruppe förderbedürftiger Schüler teilweise immer noch nicht. Dem kann auch das Instrument der Lehrerberatung bei einer spezifischen Schülerschaft mitunter nicht entgegenwirken.
- Hinsichtlich der neu integrierten Eltern- und Lehrerangebote zeigt sich eine geringe bis mittelmäßige Nachfrage. Dies hängt zum einen mit einer ohnehin herausfordernden Elternarbeit an den Schulen und zum anderen mit einem umfassenden Fortbildungsangebot bzw. einer umfassenden Fortbildungspflicht von anderer Seite zusammen.

Kommunikations- und Kooperationsstrukturen

- Während die schulinterne Kooperation und Koordination, die Kooperation zwischen den Schulen und dem Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim sowie den städtischen Bildungspartnern überwiegend erfolgreich verläuft, wird bei der Elternkooperation und der Kooperation zwischen Fach- und Förderlehrern deutlicher Optimierungsbedarf ersichtlich.

Erfolgsdimensionen und Optimierungsvorschläge

- Es werden ferner die aus Schulsicht wahrgenommenen Erfolgsdimensionen berücksichtigt, wobei sich Übereinstimmungen zu den formulierten Zielsetzungen zeigen. Während über den Programmverlauf gleichbleibend von einer Stärkung der Schülerpersönlichkeit berichtet wird, fällt die Resonanz bezüglich einer Lern- und Leistungsverbesserung der Schülerschaft zum 2. Messzeitpunkt deutlich zurückhaltender aus.
- Optimierungsvorschläge äußern die Interviewpartner insbesondere den organisatorischen Bereich betreffend. Neben einem generell ausreichenden Stundenkontingent pro Förderanbieter und längerfristig tätigen Dozenten geht es dabei v.a. um eine flexiblere Umverteilung des feststehenden Stundenkontingents je Bildungspartner und Zielgruppe (Schüler, Eltern und Lehrer).

In MAUS II neu hinzugekommene Schulen

- Die gesonderte Betrachtung der Ergebnisse für die MAUS I-Schulen und die neu partizipierenden Schulen verdeutlicht, dass ein nachträglicher Programmeinstieg mit schulseitigem Engagement und entsprechender Hilfestellung angemessen zu bewerkstelligen ist.
- Als zweckdienlich erweisen sich hierfür insbesondere die von Stadtseite organisierten Netzwerktreffen. Lediglich die relativ kurzfristige Programmzusage hat einer raschen und umfassenden Kursimplementierung teilweise entgegengewirkt.

In MAUS II neu hinzugekommene Förderanbieter

- Die Integration neuer externer Bildungspartner scheint angesichts der verzögerten bzw. mangelnden Aufnahme in das Kursangebot mit einer gewissen Vorlaufzeit verbunden zu sein.

MAUS und Mannheimer Bildungsentwicklung als Symbiose

Ein Vergleich schulstatistischer Daten der MAUS-Schulen und nicht partizipierender Schulen sowie die Betrachtung quantitativer Kennzahlen der MAUS-Schulen zeigen tendenziell, dass

- sich die Mannheimer Bildungslandschaft parallel zur Implementierung von MAUS im Jahr 2008 positiv entwickelt.
- sich insbesondere an den MAUS-Schulen die Klassenwiederholungsraten dem allgemeinen Durchschnitt angleichen und unter die Zwei-Prozent-Marke fallen.

- an MAUS-Grundschulen seit 2008 eine Tendenz von Übertritten weg von der Hauptschule und dem Gymnasium hin zur Realschule zu beobachten ist.

Es handelt sich hierbei jedoch um gleichzeitige Prozesse, die nicht ursächlich auf MAUS als pädagogische Maßnahme zurückgeführt werden können. Gleichwohl sind die insgesamt positiven Entwicklungen im Mannheimer Bildungssystem ein guter Katalysator für die langfristige Wirksamkeit von MAUS. Aus diesem Grund sprechen fehlende „harte“ Erfolgsindikatoren nicht für eine Beendigung der Maßnahme, sondern vielmehr für die intensivere Verzahnung mit anderen pädagogischen Maßnahmen auf kommunaler Ebene.

Handlungsempfehlungen

Vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse lassen sich folgende Handlungsempfehlungen für die konzeptionelle Weiterentwicklung von MAUS ableiten, um eine Steigerung des Wirkpotentials von MAUS erzielen und die besondere Qualität der Maßnahme sichern zu können:

1. Intensivierung der Kursumsetzung nach dem Ansatz der äußeren Differenzierung, um die Erreichung der vordergründigen Zielgruppe von MAUS sicherzustellen.
2. Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Leitbilds aller an MAUS beteiligten Akteure.
3. Intensivierung der Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zwischen Fach- und Förderlehrern insbesondere auf formeller Ebene, um eine enge Verzahnung der Lerninhalte und den Austausch über individuelle Schülerbedarfe zu gewährleisten.
4. Veränderung des festgeschriebenen Stundenkontingents je Förderanbieter und Zielgruppe.
5. Sicherstellung der Angebotsqualität im Rahmen von Dozentenschulungen zu ihrem didaktischen und methodischen Vorgehen.

Insgesamt weisen die Aussagen der beteiligten Schulen selbst darauf hin, dass für eine Weiterführung von MAUS eine bessere Passung zwischen schulindividuellen Nachfragen einerseits und Kursangeboten andererseits ermöglicht werden muss. Hierzu ist auch die Entwicklung einer gemeinsam geteilten pädagogischen Perspektive zu zählen, die als gemeinsame inhaltliche Klammer Passungs Herausforderungen lösbar macht. Entsprechende Empfehlungen für eine Umstrukturierung zur Realisierung dieses Ziels werden ab November 2012 gemeinsam mit Schulen, den Bildungspartnern und der Stadt Mannheim zu erarbeiten sein.

1 Einleitung

Der vorliegende Bericht umfasst die Evaluationsergebnisse zur wissenschaftlichen Begleitung des „Mannheimer Unterstützungssystems Schule (MAUS)“ in der Förderphase von 2010 bis 2012. Der Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung wurde mit der Begleitung beauftragt und die Evaluation folgt dem Ziel, die Qualität der Umsetzungsprozesse zu betrachten, hierüber Rückmeldungen an den Auftraggeber zu geben und Hinweise auf mögliche mittel- bis langfristige Wirksamkeiten des Programms zu ergründen.

Da der Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung bereits die erste Phase von MAUS wissenschaftlich begleitet hat, verfügt die vorgenommene Begleitung über ein besonderes Voraussetzungswissen zur ertragreichen Evaluation der zweiten Förderphase von MAUS. Zudem kann an die Ergebnisse der ersten Förderphase, wie sie in Reinders und de Moll (2011) dokumentiert sind, angeknüpft werden.

Die breite öffentliche Resonanz zu MAUS und dessen erster wissenschaftlicher Begleitung, sowie die vorgenommenen Veränderungen bei MAUS als Ergebnis der Rückkopplung zwischen Evaluation und Praxis verdeutlichen den Wert, den eine wissenschaftliche Begleitung für diese kommunale Maßnahme besitzt. Der vorliegende Bericht verfolgt daher insbesondere das Ziel, die Akteure der Praxis mit wesentlichen Informationen bei der weiteren Optimierung des Programms zu unterstützen.

1.1 Das Mannheimer Unterstützungssystem Schule

Das „Mannheimer Unterstützungssystem Schule“ wird seit dem Schuljahr 2008/2009 an ausgewählten Schulen Mannheims durchgeführt. Ziel ist es, förderbedürftige Schüler mit zusätzlichen Bildungsangeboten zu stärken. Neben diesem Globalziel werden bessere Grundschulübergänge, eine reduzierte Klassenwiederholerquote, eine geringere Schulabbrecherquote sowie erfolgreiche Schulabschlüsse intendiert. Zielgruppe von MAUS sind Schüler mit Lern- und Leistungsschwächen sowie diejenigen Kinder und Jugendlichen, deren Begabungspotential nicht vollständig ausgeschöpft wird. Finanziell getragen wird das Unterstützungssystem von der Stadt Mannheim.

Mit Beginn der zweiten Projektphase im Schuljahr 2010/2011 sind neben der Abendakademie, der Stadtbibliothek und der Musikschule zwei weitere kommunale Bildungspartner hinzugekommen: Die Jugendförderung und das Stadtmedienzentrum. Außerdem konnte das Förderprogramm auf drei weitere Schulen ausgedehnt werden. Damit erhalten insgesamt elf Schulen von fünf externen Förderanbietern zusätzlich 20 Wochenstunden zur Unterstützung ihrer Schüler.

1.2 Evaluationsdesign

Zum Zweck der Qualitätskontrolle und der Feststellung von Wirkungen des Unterstützungssystems wird durch den Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung der Universität Würzburg seit der ersten Programmphase eine wissenschaftliche

Zielsetzungen

Änderungen in der
zweiten Programmphase

Begleitstudie durchgeführt. Die Erkenntnisse können unmittelbar in die Praxis eingebracht werden und tragen so zur konzeptionellen Weiterentwicklung und Optimierung der Programmumsetzung bei. Der vorliegende Abschlussbericht bezieht sich auf die Ergebnisse der von 2010 bis 2012 erfolgten Evaluation (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Prozess- und Produktevaluation bei MAUS II im Überblick

Ziel	1. Qualität und Wirksamkeit der Kooperations- und Umsetzungsstrukturen	2. Auswirkungen auf Schul- und Schülerseite
Methode	➤ Qualitative Interviews mit Koordinierungskräften	➤ Qualitative Interviews mit Koordinierungskräften ➤ Längsschnittliche Betrachtung schulstatistischer Kennzahlen

Entsprechend dem Evaluationsdesign der Pilotphase findet auch bei der zweiten Evaluation eine Orientierung an dem CIPP-Evaluationsmodell nach Stufflebeam (2001) und dem Modell von Ditton (2000) statt (vgl. Reinders & de Moll, 2010). Dabei stehen die Prozess- und Produktevaluation im Vordergrund.

Ziel der Prozessevaluation ist es, Konsolidierungsprozesse der Programmumsetzung aus Perspektive der partizipierenden Schulen zu bestimmen. Es gilt, Stärken und Schwächen der Durchführung offenzulegen, um erfolgreiche Strukturen ausbauen und Schwachstellen optimieren zu können. Die Qualität und Wirksamkeit der Kooperationsstrukturen innerhalb von MAUS sowie der Durchführung der Bildungsangebote vor Ort sind dabei vordergründig. Hierfür werden qualitative Interviews mit den schulischen Verantwortlichen zu zwei Messzeitpunkten durchgeführt.

Die Produktevaluation nimmt die Adressaten der Förderung in den Blick. Es wird festgestellt, ob und inwiefern sich bei den geförderten Schülern Auswirkungen vollzogen haben. Zum Einsatz kommt ein kombiniertes Verfahren qualitativer und quantitativer Methoden. Neben einem Fragenkomplex zu wahrgenommenen Erfolgsdimensionen von MAUS im Rahmen der qualitativen Interviews wird die amtliche Schulstatistik im Längsschnitt betrachtet. Schulstatistische Daten der MAUS-Schulen zu den Übergangs- und Rückstellungsquoten 2004 bis 2010 werden mit der Entwicklung der nicht-partizipierenden Schulen Mannheims verglichen. Zusätzlich erfolgt eine längsschnittliche Betrachtung der Klassenwiederholungs- und Schulabbruchquoten der MAUS-Schulen für den Zeitraum des Schuljahres 2006/2007 bis zum Schuljahr 2010/2011.

Die Evaluation verfolgt demnach zweierlei: Zunächst soll Aufschluss über die Programmeffizienz gegeben werden, d.h. inwiefern wird das Ziel der Förderung lern- und leistungsschwacher Schüler erreicht. Zweitens ist die Evaluation darauf ausgerichtet, die Bedingungen dieser Effizienz zu identifizieren, d.h. Umsetzungsstrukturen, die insbesondere zur Zielerreichung beitragen. Die Ergebnisse indizieren konkrete Handlungsempfehlungen für die Praxis zur Programmoptimierung.

Prozessevaluation

Produktevaluation

Ziele der Evaluation

2 Methodisches Vorgehen

Stichprobe

Insgesamt sind elf Schulen an der zweiten Programmphase von MAUS beteiligt, darunter zwei Gymnasien, zwei Realschulen, drei Werkrealschulen, drei Grundschulen und eine Förderschule. Acht dieser Schulen sind bereits seit der ersten Förderphase beteiligt (sog. MAUS I-Schulen), drei weitere Schulen sind in der zweiten Förderphase neu hinzugekommen (sog. MAUS II-Schulen) (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Zahl teilnehmender Schulen nach Förderphase

	MAUS I - Schulen	MAUS II - Schulen	Schulen gesamt
Anzahl	8	3	11

In den folgenden Abschnitten wird das methodische Vorgehen bezüglich der durchgeführten qualitativen Interviews sowie der Erhebung der statistischen Merkmale erläutert.

2.1 Die qualitative Interviewstudie

Erhebungsmethode

Die qualitative Interviewstudie umfasst zwei Messzeitpunkte. Befragt wurden jeweils die Koordinierungskräfte der Schulen entweder im Einzelgespräch oder im Tandem. Die erste Datenerhebung wurde im Frühjahr 2011 durchgeführt. Es wurden elf Interviews mit insgesamt $n=13$ Interviewpartnern durchgeführt. Die zweite Befragung fand etwa ein Jahr später, im März 2012, statt. Es liegen ebenfalls elf Interviews vor, wobei sich die Zahl der Interviewpartner auf $n=15$ erhöht hat. Außerdem liegt krankheitsbedingt die schriftliche Rückmeldung eines Konrektors vor.

Die Datengewinnung erfolgte jeweils an den Schulen im Dienstzimmer der Befragten oder in einem Besprechungsraum. Zum 1. Messzeitpunkt dauerten die Interviews im Durchschnitt circa 50 Minuten, wobei das kürzeste bei einer Länge von knapp 26 Minuten und das längste bei einer Dauer von etwa einer Stunde und 15 Minuten lag. Die durchschnittliche Interviewdauer war zum 2. Messzeitpunkt mit knapp 56 Minuten ähnlich, wobei die Interviewdauer zwischen etwa 40 Minuten und eineinhalb Stunden variierte. Mit Einwilligung der Befragten konnten alle Interviews auf Tonband aufgenommen werden und liegen in digitaler Form vor.

Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützter, offener Interviews. Der zugrunde liegende Leitfaden strukturiert die Interviews, wobei keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind und die Reihenfolge der Fragen offen ist. Ziel der Interviews ist es, Auskunft über die Entwicklungsverläufe der Programmimplementation und -konsolidierung zu erlangen. Dabei wurden sowohl die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen innerhalb von MAUS als auch die wahrgenommene Qualität und Auswirkungen des Kursprogramms erhoben.

Durchführung längsschnittlich angelegter leitfadengestützter Interviews

Auswertungsmethode

Die Interviews wurden nach der Standardorthographie mithilfe der Transkriptionssoftware „f4“ verschriftlicht. Die schriftliche Aufbereitung dient als Grundlage für die Auswertung. Ziel der Auswertung ist es, Aussagen darüber treffen zu können, wie die Umsetzung des Unterstützungsprogramms an den Schulen vorstangeht. Dabei sollen Schwachstellen offengelegt werden, um daran anknüpfend im weiteren Projektverlauf Modifikationen vornehmen zu können.

Ausgewertet wurde das Interviewmaterial gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Zur Analyse des Datenmaterials war ein Kategoriensystem erforderlich. Nach Sichtung des Materials wurde in dem Softwareprogramm „MAXqda“ ein Kategoriensystem angelegt, das sowohl deduktiv anhand des Interviewleitfadens als auch induktiv ausgehend von dem gewonnenen Datenmaterial generiert wurde. Nach Erstellung eines Kodiermanuals, das jeweils eine Definition der Kategorien beinhaltet, wurde das Interviewmaterial kodiert. Hierfür werden einzelne Sinneinheiten des Materials den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Ergebnis dieses Verfahrens ist die systematische Strukturierung des Interviewmaterials. Anschließend können die Aussagen der Interviewpartner miteinander verglichen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede in den Äußerungen identifiziert werden. Die Ergebnispräsentation wird durch Beispielaussagen gestützt.

Aufgrund eines unterschiedlich ausgerichteten Interviewleitfadens divergieren die Kategoriensysteme für die MAUS I- und die MAUS II-Schulen zum 1. Messzeitpunkt. Das Kategoriensystem der MAUS II-Schulen umfasst neun Oberkategorien mit insgesamt 30 Unterkategorien auf erster Ebene und fünf Unterkategorien auf zweiter Ebene, die den Oberkategorien in unterschiedlichem Verhältnis zugeordnet sind. Die Anzahl der einer Kategorie zugeordneten Sinneinheiten (Codings) ergibt die Kategorienbesetzung. Anhand der unterschiedlich starken Besetzung der Kategorien lassen sich die Themenschwerpunkte der Interviews identifizieren: Die Bereiche „Implementation der Maßnahme“ und „Koordinations- und Kooperationsstrukturen“ stehen im Mittelpunkt der Befragung, während die Inhaltsbereiche „Erfolgsdimensionen des Programms“ und „Wünsche der Schulen“ nur in geringem Ausmaß kommuniziert werden. Die Kategorien „Voraussetzungen auf Schulebene“ und „Schülvoraussetzungen“ ergeben zusammen mit den „Zielsetzungen“ den schulspezifischen Input des Unterstützungssystems und nehmen eine mittelmäßige Gewichtung innerhalb der Interviews ein. Das Kategoriensystem der MAUS I-Schulen zum 1. Messzeitpunkt umfasst sieben Oberkategorien, mit 24 Unterkategorien erster Ebene und 21 Unterkategorien zweiter Ebene. Im Vergleich zum Kategoriensystem der MAUS II-Schulen findet eine stärkere Ausdifferenzierung der Inhaltsbereiche statt. Unter Berücksichtigung der Kategorienbesetzung zeigt sich, dass der Fokus ebenso wie bei den MAUS II-Schulen deutlich auf den Inhaltsbereichen „Kooperationsstrukturen“ und „Umsetzung des Programms“ liegt. Diese Bereiche sind der Prozessevaluation zuzuordnen. Im Vergleich zu den MAUS II-Schulen nimmt die Kategorie „Erfolgsdimensionen des Programms“ einen weitaus größeren Raum in den Interviews ein, welche in die Produktevaluation einzuordnen ist. Dies lässt sich mit der längeren Programmbeteiligung erklären. Während die MAUS II-Schulen erst relativ kurz vor dem Befragungszeitpunkt in das Programm eingestiegen sind, sind die MAUS I-Schulen seit dem Schuljahr 2008/2009 beteiligt, sodass sich Programmauswirkungen hier in größerem Umfang bemerkbar machen dürften.

Qualitative Inhaltsanalyse

Beschreibung der generierten Kategoriensysteme

Zum 2. Messzeitpunkt werden die Interviews der MAUS I- und MAUS II-Schulen in einem Kategoriensystem kodiert. Die Kategoriensysteme des 1. (MAUS I-Schulen) und des 2. Messzeitpunkts gleichen sich in großen Teilen. Zurückgeführt werden kann das auf große Übereinstimmungen der den Befragungen zugrunde liegenden Leitfäden. Das bedeutet, es wurden ähnliche bzw. identische Inhalte abgefragt, um deren Entwicklungsverlauf betrachten zu können. Das Kategoriensystem des 2. Messzeitpunkts setzt sich ebenfalls aus sieben Oberkategorien zusammen, denen 25 Unterkategorien erster Ebene und 27 Unterkategorien zweiter Ebene zugeordnet sind. Erneut liegt der Schwerpunkt der besprochenen Inhalte auf den Themenbereichen „Umsetzung des Programms“ und „Kooperations- und Kommunikationsstrukturen“, gefolgt von den Bereichen „Erfolgsdimensionen des Programms“ und „Zielsetzungen“.

Ein Vergleich der Kategoriensysteme des 1. (MAUS I-Schulen) und des 2. Messzeitpunkts zeigt, dass sich die Anzahl der Kodierungen pro Kategorie überwiegend nur unwesentlich verändert hat. Geringfügige Unterschiede hängen u.a. mit der größeren Stichprobe zusammen. Deutliche Verschiebungen erfolgen i.d.R. in Form einer Zunahme und sind weitgehend auf ausdifferenziertere Fragen zurückzuführen. Das betrifft die Kategorien „Umsetzung des Programms – Deskription“, „Akzeptanz der Schulakteure“, „Schulinterne Kooperation und Koordination“ und „Kooperation mit dem Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim“. Zurückgegangen ist die Anzahl der Kodierungen bei „Veränderungen – Kooperation und Koordination“, sodass davon ausgegangen werden kann, an den Schulen haben sich feste Strukturen der Programmumsetzung etabliert. Gleichwohl geht diese Entwicklung mit einer stärkeren Besetzung der Kategorie „Probleme bei der Umsetzung des Programms“ einher. Dies könnte möglicherweise mit einer höheren Salienz auf Schulebene erklärt werden oder darauf zurückzuführen sein, dass sich etwaige Probleme erst im Programmverlauf herauskristallisiert haben. Im Bereich der „Erfolgsdimensionen auf Schülerebene“ ist ein Anstieg der Codinganzahl bei der „Persönlichkeitsentwicklung“ augenscheinlich. Offenbar spielt dieser Bereich für die Interviewpartner bei der zweiten Befragung eine größere Rolle. Zuletzt fällt die deutliche Zunahme der Codinganzahl innerhalb der Kategorie „Optimierung der Organisationsstruktur“ auf. Es scheint den Befragten ein besonderes Anliegen zu sein, Optimierungen im Bereich der Organisationsstruktur vornehmen zu können. Dies hängt u.a. unmittelbar mit Veränderungen der Programmstruktur zusammen (z.B. festgesetztes Stundenkontingent für Schüler-, Eltern- und Lehrangebote).

Die Kategorien „Zielvereinbarungen mit der Stadt Mannheim“ innerhalb der „Zielsetzungen“ und die Unterkategorien auf zweiter Ebene bei der „Kooperation zwischen Schulen und Förderlehrern“ sind zum 2. Messzeitpunkt hinzugekommen. Die Begleitstudie der Pilotphase hat einen deutlichen Optimierungsbedarf innerhalb der Kooperation mit den Förderlehrern gezeigt, sodass von besonderem Interesse war, inwiefern die Schulen Änderungen vorgenommen haben. Vereinzelt sind Kategorien entfallen bzw. es hat eine geringfügige Umstrukturierung der Unterkategorien innerhalb der Themenbereiche „Pädagogische Zielsetzungen“, „Umsetzung des Programms – Deskription“, „Probleme bei der Umsetzung des Programms“ und „Erfolgsdimensionen des Programms“ stattgefunden.

2.2 Quantitative Kennzahlen

Erhebungsmethoden

MAUS verfolgt das Ziel, lern- und leistungsschwache Schüler zu fördern und sie in ihrer Bildungsbiografie zu stärken. Um die Leistungsentwicklung der geförderten Schüler zu prüfen, werden schulstatistische Daten der MAUS-Schulen herangezogen und bei ausgewählten Indikatoren mit nicht-teilnehmenden Schulen im Längsschnitt verglichen. Die Daten bezüglich der Übergangs- und Rückstellungsquoten werden bereitgestellt durch den Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim. Mittels einer Online-Befragung wurden die Schulen außerdem zu den Klassenwiederholungsquoten für die Schuljahre 2006/2007 bis einschließlich 2010/2011 befragt. Die Befragung erfolgte über die Online-Befragungs-Applikation „LimeSurvey“ und wurde im Frühjahr 2012 durchgeführt. Da nicht für alle interessierenden Bereiche Informationen von Schulen vorliegen, die nicht an MAUS teilnehmen, muss sich der Vergleich auf ausgewählte Indikatoren begrenzen.

Betrachtung schulstatistischer Daten im Längsschnitt

Auswertungsmethode

Es wird bei der Auswertung der schulstatistischen Daten rein beschreibend vorgegangen. Diese deskriptiven Befunde erlauben einen Einblick in Entwicklungsverläufe der betrachteten Schulen. Sie können jedoch keine Hinweise auf Ursachen für diese Entwicklungsverläufe liefern. Der Grund hierfür ist, dass manigfaltige Faktoren den Bildungsverlauf und -erfolg von Schülern beeinflussen. Bereits auf der Individualebene ist es daher schwierig, einzelne Erfolgsfaktoren nur dem Schulbesuch zuzuschreiben. Wenn im Kern Aggregatdaten über Schulen mit heterogener Schülerschaft erhoben werden, erhöht sich der Schwierigkeitsgrad kausaler Schlussfolgerungen ein weiteres Mal. So ist beispielsweise nicht letztgültig zu klären, ob Klassenwiederholungen an Schulen primär Schülern gelten, die an MAUS-Angeboten teilgenommen haben oder nicht, ob die versetzungsgefährdeten Schüler auf Grund familiärer und temporärer Probleme Leistungseinbußen zeigen oder inwieweit eine altersspezifisch abnehmende Lernmotivation bei einzelnen Schülern zum Tragen kommt. Deshalb wird Wert auf die Feststellung gelegt, dass die deskriptive Auswertung schulstatistischer Daten einen Einblick in Veränderungen über die Zeit gibt, ohne kausale Rückschlüsse zu ermöglichen.

Deskriptive Auswertung ohne Kausalitätsrückschlüsse

3 Ergebnisse der Prozessevaluation aus der qualitativen Studie

Die Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie werden für den 1. und 2. Messzeitpunkt gesondert betrachtet. Anschließend erfolgt ein Vergleich der beiden Messzeitpunkte, um Entwicklungsverläufe innerhalb der zweiten Programmphase von MAUS abbilden zu können. Die Ergebnisse werden auf der Grundlage des jeweils generierten Kategoriensystems präsentiert.

3.1 Ergebnisse des ersten Messzeitpunkts

Mit Beginn der zweiten Projektphase erhalten drei weitere Schulen Förderung durch das „Mannheimer Unterstützungssystem Schule“. Um nachzuzeichnen, wie den MAUS II-Schulen der Programmeinstieg gelungen ist, erfolgt eine getrennte Betrachtung der Ergebnisse für die MAUS I- und MAUS II-Schulen. Dadurch ist es möglich, deren Besonderheiten und Herausforderungen bei der Implementation von MAUS aufzuzeigen und aufgrund der Erfahrungswerte künftigen Schulen die Einstiegsphase zu erleichtern. Entlang des Kategoriensystems werden zunächst die Ergebnisse der MAUS I-Schulen dargelegt, um die Ergebnisse der MAUS II-Schulen an inhaltlich passender Stelle im Anschluss einzufügen.

Die Ergebnisdarstellung gliedert sich in sieben übergeordnete Themenbereiche. Zunächst werden die mit MAUS verfolgten „Zielsetzungen“ (3.1.1) der Schulen dargelegt. Die Schulen haben überwiegend spezifische Schülergruppen hinsichtlich einer Förderung im Blick. Die Förderung solle in besonderem Maß zu einer Lern- und Leistungsverbesserung beitragen. In diesem Zusammenhang wird das Ansetzen an deren Persönlichkeit von den Schulen als wichtig erachtet, um u.a. eine Steigerung ihres schulischen Selbstkonzepts zu erwirken. Neben einer Grundförderung legen die Schulen Wert auf eine Sprachförderung. Außerdem wird das Bestreben eines erweiterten Erlebnis- und Erfahrungsspektrums ihrer Schülerschaft genannt. Der nächste Themenkomplex befasst sich mit der „Programmumsetzung“ (3.1.2) an den Schulen. Es werden allgemeine Trends und Unterschiede hinsichtlich der Organisation, der Deskription und der Akzeptanz von MAUS eruiert. Die Schulen stellen ein jeweils individuelles Kursspektrum zusammen, aus dem die Schüler auf freiwilliger Basis interessenspezifisch wählen können. Die Elternangebote würden eher gering frequentiert und im Hinblick auf die Lehrerangebote stellen einige Schulen die Frage des grundsätzlichen Bedarfs. Das Programm werde sowohl von Schüler- als auch von Lehrerseite zumeist gut angenommen, wobei insbesondere auf Schülerebene etwaige Probleme zutage treten würden (3.1.3). Schwerpunktmäßig werden die „Kooperationsstrukturen“ (3.1.4) der Programmbeteiligten sowie die Qualität der Kooperation betrachtet. Dabei wird die Zusammenarbeit zwischen Schulen und den Stakeholdern Förderanbieter und Förderlehrer in den Vordergrund gehoben und deren Strukturen und Schwierigkeiten abgebildet. Die Kooperation mit den Förderanbietern wird größtenteils positiv wahrgenommen. Ein Austausch mit den Förderlehrern erfolge überwiegend auf informeller Ebene. Von Seiten des Fachbereichs Bildung der Stadt Mannheim erleben die Schulen ein großes Engagement bei der übergeordneten und schulspezifischen Umsetzung von MAUS. Bei der schulinternen Kooperation hätten sich im Vergleich zur Pilotphase kaum Veränderungen ergeben und auch die Elternarbeit

stelle eine bleibende Herausforderung dar. Strukturelle Veränderungen im Vergleich zu MAUS I die Bereiche „Kursangebot“ und „Kooperationsstrukturen“ betreffend, werden in Kapitel 3.1.5 abgehandelt. Schulseitig wahrgenommene Auswirkungen von MAUS beziehen sich auf die Schul-, die Lehrer- und die Schülerebene (3.1.6). Schulformübergreifend bemerken die Befragten Lern- und Leistungszuwächse bei den Schülern. Im Hinblick auf die Schülerpersönlichkeit wird v.a. die Steigerung des Selbstvertrauens und -bewusstseins hervorgehoben. Erwartungen der Schulen beziehen sich zunächst auf eine grundsätzliche Verlängerung des Programms verbunden mit konkreten Vorstellungen über strukturelle und konzeptionelle Verbesserungen des Programms (3.1.9). Die Intensivierung der Kooperation mit unterschiedlichen Akteuren wird dabei ebenso angestrebt wie ein seltener Dozentenwechsel. Gefragt sind außerdem eine flexible Umverteilung der Stundenanteile und ein ausreichendes Stundenkontingent aller Bildungspartner. Zuletzt werden schul- und schülerseitige Eingangsvoraussetzungen der MAUS II-Schulen behandelt (3.1.8), um besondere Herausforderungen extrahieren zu können.

3.1.1 Zielsetzungen

Zielgruppe

Die Mehrheit der Befragten benennt spezifische Zielgruppen als Adressaten der MAUS-Kurse. Dabei liegt der Fokus auf benachteiligten oder gefährdeten Schülern, die entsprechend großen Bedarf an einer Förderung zeigen. Diese Schüler weisen beispielsweise Schwierigkeiten im Lern- oder Verhaltensbereich auf, haben einen Migrationshintergrund oder stammen aus einem bildungsfernen Elternhaus. Gerade letztere Zielgruppe wird nach Aussage einer Lehrkraft der Werkrealschulen allerdings nicht erreicht, da diese Schüler schon am regulären Schulunterricht wenig interessiert seien. Die Kinder aus einer wenig anregenden familiären Lernumwelt sollten Förderung und Input im Rahmen von MAUS erhalten.

Nicht nur benachteiligte oder gefährdete Schüler werden als spezifische Zielgruppe von MAUS genannt, vereinzelt wird auch die Schülergruppe, die im Klassenkontext nicht negativ auffalle, als explizite Zielgruppe von MAUS hervorgehoben. Diese gehe neben den „Störenfrieden“ im Schulunterricht häufig unter und müsse aufgrund zusätzlicher Wiederholung für schwächere Schüler oftmals zurückstecken. Durch MAUS würden diese Schüler wieder mehr Aufmerksamkeit erhalten. Zwei Interviewpartner verweisen ferner darauf, dass einzelne MAUS-Kurse spezifischen Klassenstufen vorbehalten seien.

Daneben betont etwa ein Drittel der Befragten, dass die MAUS-Kurse allen Schülern offen stünden und die gesamte Schülerschaft mit MAUS erreicht werden solle. Es werde versucht, die älteren und jüngeren Schüler gleichermaßen anzusprechen und die Kurse über die Klassenstufen hinweg gleichmäßig zu verteilen. Eine Sekundarschullehrerin hebt hervor, dass nicht nur Klassenwiederholer, sondern „jeder, der was lernen will“ und Nachhilfebedarf äußert, an MAUS-Kursen teilnehmen dürfe.

Pädagogische Zielsetzungen

Die pädagogischen Zielsetzungen, die von den Schulen mit MAUS verfolgt werden, lassen sich in fünf übergeordnete Bereiche untergliedern: Lern- und Leistungsverbesserung, Persönlichkeitsstärkung, Förderung, Erweiterung

der Lebenswelt und Betonung des Alltagsbezugs sowie Vorbereitung auf das Berufsleben.

Lern- und Leistungsverbesserung

Eine schülerseitige Lern- und Leistungsverbesserung wird von den Sekundarschulen als eines der bedeutsamsten Ziele eingestuft. Zunächst werde die Versetzung der Schüler angestrebt. Ein möglichst geringer Prozentsatz der Schüler solle eine Schulklasse wiederholen müssen oder durch die Abschlussprüfung fallen. Die angebotenen Förderkurse dienen der Zielerreichung. Eine Befragte fordert daher, für den Förderunterricht den „Löwenanteil der MAUS-Stunden“ aufzuwenden. Daneben solle eine Optimierung der Jahresabschlüsse erzielt werden. Dabei werde insbesondere auf eine Lernleistungssteigerung durch die Förderung verschiedener Kompetenzen sowie auf die Schaffung einer guten Basis für die Aneignung schulischer Inhalte gesetzt.

Auch im Primarschulbereich spielen die Förderkurse eine tragende Rolle. Vereinzelt sei dies der Auslöser für das Programminteresse gewesen, verbunden mit der Hoffnung auf Unterstützung beispielsweise im Bereich Lese- und Rechtschreibschwäche. In den MAUS-Kursen seien vertiefende Übungsphasen möglich. Hierbei gehe es weniger darum, dass alle Kinder einen höheren Bildungsweg einschlagen. Eine Grundschullektorin formuliert dies sehr deutlich: „Weil das ist genau wie die Gymnasialempfehlung, die will ich nicht auf Teufel komm raus“. Es gehe vielmehr darum, zum einen das Potential der Kinder zu erkennen und entsprechend gezielter die passende Schullaufbahn für die einzelnen Schüler ermitteln zu können und zum anderen um eine Steigerung der Lern- und Leistungsmotivation der Kinder.

Persönlichkeitsstärkung

Schulformübergreifend wird das Bestreben formuliert, die Persönlichkeit der Schüler durch MAUS-Kurse zu stärken. Die sozialen Kompetenzen sollten gesteigert und gute Umgangsformen vermittelt werden, wobei den Schülern u.a. Alternativen zu Aggression und Gewalt aufgezeigt werden sollten. Gleichzeitig werde die Stärkung des Selbstvertrauens und Selbstbewusstseins der Schüler angestrebt. Indem ihnen vor Augen geführt wird, dass sie in der Lage sind etwas zu erreichen, solle ihr Selbstwirksamkeitskonzept im schulischen Bereich positiv beeinflusst werden. Ein weiteres Anliegen einiger Befragter ist die Förderung der Selbstständigkeit und Zielstrebigkeit der Kinder und Jugendlichen.

Förderung

Der Bereich der Förderung wird unterteilt in das Ziel der allgemeinen Förderung der Schüler und dem Bestreben einer Sprachförderung.

Damit die Kinder und Jugendlichen ihre Talente entdecken und zeigen sowie ihren individuellen Weg finden können, sollten Angebote entsprechend ihrer Bedürfnisse und Potentiale gemacht werden. Die Grundförderung als Aufgabe der Schule diene dazu, die Stärken der Schüler zu stärken und ihre Schwächen zu schwächen. Bei der allgemeinen Förderung gehe es auch um die Vermittlung von Begeisterung und Motivation. Für gefährdete Schüler sei es vor allen Dingen wichtig, psychomentele Belastungen und Leistungsdruck zu reduzieren und ihnen Anerkennung entgegen

zu bringen, betont eine Werkrealschulbefragte. Dadurch werde ihr Selbstvertrauen gestärkt, was sich wiederum positiv auf den Schulerfolg auswirken könne.

Etwa ein Drittel der Befragten führt die Sprachförderung als Zielsetzung im Rahmen von MAUS an. Die Primarstufe bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Verbesserung der deutschen Sprache bei Kindern mit Migrationshintergrund, die Sekundarstufe auf die Erweiterung der Fremdsprachenkenntnisse in Englisch. Statt computerbasierte Sprachtrainings durchzuführen, sei es zielführender, die Kinder im Umgang miteinander zur Kommunikation anzuregen. Die Schüler lernen so in alltäglichen Situationen die Sprache spielerisch und vergrößern ihren Wortschatz laut einer Grundschulrektorin innerhalb kürzester Zeit. Dabei erweise sich das Arbeiten in Kleingruppen als besonders hilfreich. In einer Sekundarschule, die aufgrund des hohen Migrantenanteils keine Fremdsprache anbietet, hätten die MAUS-Schüler die Möglichkeit, Englisch im Rahmen der Englisch-Theater-AG zu erlernen und durch regelmäßige Sprachpraxis intensiv zu üben.

Sprachförderung

Erweiterung der Lebenswelt und Betonung des Alltagsbezugs

Gerade in der Primarstufe stelle die Erweiterung der Lebenswelt der Schüler eine bedeutsame Zielsetzung dar, die mitunter auch Bestandteil des Schulprofils ist. Die Vielfalt an Lernorten solle erweitert und ein Zugang zu verschiedensten Aktivitäten (z.B. musischer Bereich) ermöglicht werden. Dem komme die Vielschichtigkeit des Unterstützungssystems zugute. Die Lebens- und Lernwelt der Kinder und Jugendlichen solle auf verschiedenen Wegen erschlossen werden. Daher wird neben dem regulären Schulunterricht Wert auf außerschulische Lernorte (z.B. Wald) und Zugang zu schulischen Inhalten durch alltägliche Aktivitäten (z.B. kochen) gelegt. Alltagsbezogene Handlungen würden zu einem spielerischen Lernen beitragen, wie eine Werkrealschullehrerin ausführt: „Ganz beliebt bei den Mathelehrern, weil die Kinder dann Dreisatz beim Kochen, also sie kriegen ein Rezept für zwei Personen, sind aber zu fünft. Wie muss ich dann die Mengen umgestalten? Das ist natürlich im Matheunterricht tödlich langweilig, aber beim Kochen wirklich von Interesse und wirklich, da wollen das die Kinder dann auch wissen, wie das, wie das geht“. So gelinge es den Kindern zunehmend ihr Verständnis und Wissen zu erweitern. Dabei gehe es auch darum, die Schüler in ihrem Alltagshandeln zu unterstützen, nicht ausschließlich im Hinblick auf schulische Inhalte. Die Aussage einer Grundschulrektorin verdeutlicht dies: „Ja, also was eigentlich normal ist, dass man Stück für Stück die Welt kennenlernt, dass man, dass man weiß, wie fahre ich Straßenbahn, also all diese Dinge, oder wie sieht ein Wurm, ‚Habe ich schon mal einen Wurm in der Hand gehabt?‘, ‚Darf ich überhaupt in den Sand greifen?‘“. Die schulischen Inhalte seien teilweise zu theoretisch und es sei hilfreich, Schüler selbst Dinge ausprobieren zu lassen, wobei an der schülerseitigen Experimentier- und Explorationsfreude angesetzt werden könne. Dadurch könne ihre Lernfreude und -motivation geweckt bzw. erweitert werden.

Schüler Dinge selbst ausprobieren lassen

Vorbereitung auf das Berufsleben

Eine Zielsetzung, die erwartungsgemäß nur von Sekundarschulen genannt wird, ist die Vorbereitung auf das Berufsleben. Gerade an den Werkrealschulen scheint dies eine wichtige Intention zu sein. Den Schülern solle einerseits der Erwerb berufsübergreifender Kompetenzen und andererseits der Zutritt zu verschiedenen

Bereichen ermöglicht werden. Letzteres solle ihnen dazu verhelfen, sich über ihre beruflichen Vorstellungen und Ziele bewusst zu werden.

Vergleich der
MAUS II- mit den
MAUS I-Schulen

Vordergründig bei den MAUS II-Schulen scheinen eine Steigerung der Lern- und Leistungsmerkmale ihrer Schülerschaft sowie eine Förderung der sprachlichen Kompetenzen zu sein. Eine Förderung leistungsschwacher Schüler, die versetzungsgefährdet sind oder die Chance auf eine Nachprüfung erhalten, wird ebenso genannt wie eine unterstützende Förderung von Schülern, bei denen eine Rückschulung von der Förderschule auf eine andere Schulform möglich scheint. Vereinzelt werde in diesem Zusammenhang eine verbesserte Lernmotivation und Schulfreude intendiert. Das Ziel der Sprachförderung verfolgen ebenfalls alle MAUS II-Schulen. Die Sprachkompetenzen sollten insbesondere bei Schülern mit Migrationshintergrund gestärkt werden.

Vereinzelt werde auf eine Steigerung des Selbstvertrauens und der sozialen Kompetenzen abgezielt. Die Teilnahme an MAUS-Kursen ermögliche den Schülern eine sinnvolle Gestaltung ihrer Freizeit, die ansonsten häufig unstrukturiert verlaufe. Sie würden ferner die Chance bekommen, unterschiedliche Angebote kennenzulernen und interessenspezifisch zu wählen.

3.1.2 Umsetzung des Programms

Die Programmumsetzung betrifft zunächst den organisatorischen und deskriptiven Bereich. Es erfolgt eine Betrachtung des Ablaufs organisatorischer Prozesse sowie eine allgemeine Beschreibung des Kursprogramms und seiner Durchführung. Anschließend wird die schüler- und lehrerseitige Zufriedenheit mit dem Unterstützungsprogramm erläutert.

Vergleich der
MAUS II- mit den
MAUS I-Schulen

Die knapp bemessene Vorlaufzeit sei das Hauptproblem bei der Programmimplementation an den MAUS II-Schulen gewesen. Positiv ist, dass hinsichtlich der Programmkoordination und -organisation teilweise auf Erfahrungswerte der MAUS I-Schulen zurückgegriffen werden könne. Vereinzelt wird berichtet, es hätte noch kein umfangreiches Kursangebot in das Schulprogramm eingeführt werden können. Dies hänge damit zusammen, dass die Zusage einer Programmteilnahme an den Schulen relativ spät erfolgte, sodass MAUS in den Stundenplan nachträglich integriert werden musste. Die Kursauswahl und Programmkoordination habe vorab vielerlei Vorüberlegungen erfordert und es sei nur wenig Zeit bis zu Programmbeginn vorhanden gewesen. Die Schulen gehen davon aus, dass sich diese Abläufe im nächsten Schuljahr einfacher gestalten würden, da MAUS frühzeitig eingeplant werden könne und bereits Erfahrungswerte vorlägen.

Organisation

Der Kursdurchführung ist der organisatorische Prozess der Schülerzuweisung zu den Kursangeboten vorgeschaltet.

Zuweisung der Schüler

Die Zuweisung der Schüler zu den MAUS-Kursen beruhe fast durchweg auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Schüler zu einer Teilnahme zu verpflichten wird von den Schulen als wenig förderlich für Kursdurchführung und -klima erachtet. Eine Grundschullektorin betont ferner, dass Zwang ohnehin nicht nötig sei, da die Schüler interessensspezifisch Kurse wählen könnten. Die Schüler würden anhand von Programmheften oder Aushängen diejenigen Kurse auswählen, von denen sie sich angesprochen fühlen bzw. bei denen sie die Notwendigkeit einer Teilnahme sehen. Die Anmeldung erfolge beispielsweise über ein Teilnahmeformular. Teilweise müssten die Eltern neben den Schülern auf dem Teilnahmeblatt unterschreiben. Eine Grundschullektorin betont ausdrücklich, die Eltern außen vorzulassen, um zu vermeiden, dass gerade engagierte Eltern ihr Kind in MAUS-Kurse schicken und Kinder mit weniger engagierten Eltern erneut benachteiligt würden. Über die Schulformen hinweg finde eine zusätzliche Beratung und Empfehlung durch die Lehrkräfte statt. Dabei würden förderbedürftige Schüler motiviert teilzunehmen. Ein paar Befragte betonen, dass nach freiwilliger Kursanmeldung Wert auf Kontinuität gelegt werde. Die Kinder sollten nach bewusster Entscheidung für eine Kursteilnahme regelmäßig teilnehmen, um einen ständigen Kurswechsel zu vermeiden. In der Primarstufe sei ein Wechsel innerhalb der Kurse bzw. der Ausstieg aus einem Kurs hingegen größtenteils möglich, sofern ein Kind dies ausdrücklich wünscht. Nur in Ausnahmefällen wird geäußert, dass Kurse vereinzelt verpflichtend seien und der freiwillige Charakter entfalle.

Teilweise werde für die Kurse geworben. Dies würden entweder die Klassenlehrer im Unterricht oder die Förderanbieter bzw. -lehrer selbst übernehmen. Eine Sekundarschullektorin begründet dies folgendermaßen: „Bevor jetzt zum Beispiel Musikschule und Stadtbibliothek angefangen haben, habe ich die Kursleiter gebeten in die Klassen zu gehen und das vorzustellen, damit die Schüler auch das von denen hören: ‚Was mache ich eigentlich, wie mache ich das, wer bin ich, der das macht?‘, um dann einfach kriegt man dadurch mehr Begeisterung, als wenn es nur theoretisch vorgestellt wird“. Als Entscheidungshilfe für eine Kursanmeldung werde im Primarbereich teilweise eine Schnupperzeit angeboten, die es den Schülern ermögliche, einen Einblick in Kursinhalt und -durchführung zu erhalten.

Übersteigt die Anzahl der Schüleranmeldungen für teilnahmebeschränkte Kurse die Zahl der verfügbaren Plätze, würden in der Sekundarstufe teils Wartelisten eingesetzt. Dadurch werde sichergestellt, dass alle Schüler früher oder später die Möglichkeit bekommen, ihre präferierten Kurse zu besuchen.

Die Auswahlphase gestaltet sich konform zu den MAUS I-Schulen: Es würden Werbeblöcke stattfinden, förderbedürftige Schüler würden durch Lehrkräfte gezielt beraten, eine Kursanmeldung erfolge beispielsweise durch Listeneintragung und es werde Wert auf kontinuierliche Kursteilnahme gelegt.

Entsprechend den MAUS I-Schulen sei auch bei den MAUS II-Schulen die freiwillige, interessensspezifische Wahl der Schüler ausschlaggebend für die Kursteilnahme. Dabei kristallisiert sich folgende Problematik heraus: „Ich weiß, dass wir mit dem Prinzip der Freiwilligkeit zu großen Teilen nur die erreichen, die sowieso schon interessiert sind“. Ein anderer Befragter verweist jedoch auf folgendes: „Also wir beraten, wir beraten die Schüler dahingehend, aber ob sie es dann machen, ist letzten Endes deren Sache. Weil es nützt auch nichts, wenn ich den versetzungsgefähr-

deten Schüler da reinsetze und der hat keinen Bock, der sprengt die ganze Gruppe, ja? Und der hindert am Ende dann noch die, die eigentlich was lernen wollten am, am richtigen Mitmachen“. Das Prinzip der Freiwilligkeit bringe somit die grundlegende Schwierigkeit mit sich, die primäre Zielgruppe unter Umständen nicht zu erreichen. Deshalb werde ein spezifischer Lernförderkurs an einer Schule parallel zum Unterricht verpflichtend durchgeführt: „Weil da haben, da hätten wir natürlich niemanden gefunden, der da freiwillig (lacht) am Nachmittag kommt, ja“.

Wahrnehmung des Kursangebots

Nachfolgend wird das Kursprogramm für die Akteursgruppen Schüler, Eltern und Lehrer aus der Perspektive der beteiligten Schulaktuelle dargestellt.

Kursangebot für Schüler

Es zeigt sich, dass die Schulen die gesamte Bandbreite des Kursangebots der Bildungspartner nutzen, wobei bei den einzelnen Schulen keine Schwerpunktsetzung ersichtlich wird. Den Kindern wird ein attraktives und breit gefächertes Angebot zur Verfügung gestellt. Sie hätten sowohl Zugang zu Angeboten aus dem musischen, künstlerischen, sportlichen und hauswirtschaftlichen Bereich als auch zu Angeboten, die im Hinblick auf die schulische (u.a. Nachhilfekurse) und die berufliche (bspw. Präsentationstraining) Laufbahn nützlich sein können. Mitunter wird betont, dass die Lerninhalte teilweise versteckt platziert würden.

Vereinzelt haben die Schulen die Schulwoche im Hinblick auf das Kursangebot systematisch eingeteilt. So habe eine Grundschule einen reinen Fördertag eingeführt, an dem keine konkurrierenden Angebote stattfänden. Die Kurse würden entweder in den Vormittag integriert oder nachmittags stattfinden. Neben Kursen, die das ganze Schuljahr hinweg durchgeführt werden, gebe es Kurse, die auf einen bestimmten Zeitraum begrenzt seien. Förderkurse bzw. prüfungsvorbereitende Kurse würden überwiegend als Kompaktkurse in den Ferien stattfinden. Hinsichtlich anstehender Prüfungen solle der Lernstoff noch einmal unmittelbar davor aufgefrischt werden. Ein Befragter zieht in Erwägung, mehrere Kurse in die Ferien zu verlagern, da die Kurse unter der Woche zusätzlich zum Schulunterricht möglicherweise eine zu große Belastung für die Schüler seien. Lediglich im Falle einer Grundschule werde das Angebot der fächerorientierten Förderung, außer im LRS-Bereich, bewusst nicht in Anspruch genommen.

Die Schulen berichten, dass die Kurse in der Regel einer Teilnahmebeschränkung unterliegen würden. Je nach Kurs würden etwa fünf bis zehn Schüler zugelassen. Während manche Kurse jahrgangsspezifisch angeboten würden, würden sich andere Angebote an alle Klassenstufen richten. Die altersheterogenen Gruppen funktionieren nach Aussage einer Befragten trotz anfänglicher Zweifel gut.

Übereinstimmend mit den MAUS I-Schulen bieten die neu partizipierenden Schulen ihren Schülern ein vielfältiges Kursprogramm, das spezifische Lernförderung ebenso beinhaltet wie Kreativangebote. Die Kurse seien an Teilnahmebeschränkungen gebunden, um eine übersichtliche Kursdurchführung und somit eine adäquate Förderung zu gewährleisten. Prüfungsvorbereitungskurse würden i.d.R. als Kompaktkurse in den Ferien durchgeführt. Es wird berichtet, dass hier auf Erfahrungswerte der MAUS I-Schulen zurückgegriffen werde, die gezeigt hätten, dass sich diese

Vielfältiges Kursangebot
ohne Schwerpunktsetzung

Vergleich der
MAUS II- mit den
MAUS I-Schulen

Form der Wiederholung eher als kontinuierliche Prüfungsvorbereitungskurse bewährt habe. Eine Schulleitung verweist auf ein Angebot, das nach dem Prinzip der Differenzierung durchgeführt wird. Die Sprachförderung finde am Vormittag parallel zum Regelunterricht statt, wobei Fach- und Förderlehrer in enger Absprache stehen würden.

Zusammenhang zwischen Förderprogramm und Schulcurriculum

MAUS wird im Zusammenhang mit dem Schulcurriculum von Seiten der Interviewpartner überwiegend als bereicherndes zusätzliches Angebot beschrieben. Bedingt durch beschränkte zeitliche Ressourcen und die Klassengröße könnten im Regelunterricht bestimmte Aspekte nicht berücksichtigt werden. MAUS schaffe hier Abhilfe. Das zusätzliche Zeitfenster ermögliche beispielsweise wöchentliche Besuche in der Stadtbibliothek und erweitere dadurch das Curriculum. Durch eine reduzierte Gruppengröße im Rahmen des Unterstützungssystems seien nachhaltigere Kommunikationsabläufe möglich und die Bearbeitung curricularer (z.B. Englisch) und nicht-curricularer (z.B. kochen) Inhalte werde erleichtert. Bei zusätzlichen Einheiten schulischer Inhalte werde am Schulcurriculum angesetzt und eine Vertiefung v.a. in den Förderkursen vorgenommen. Ein paar Befragte betonen, dass manche Kurse sowohl am Curriculum anknüpfen als auch zusätzlich nicht-curriculare Bestandteile beinhalten würden. So werde im Englisch-Theater-Kurs einerseits die Sprachkompetenz der Schüler verbessert (curricularer Inhalt) und andererseits das Theaterspielen geübt (nicht-curricularer Inhalt).

MAUS als additive Bereicherung zum bestehenden Schulcurriculum

Projektresultate

An einigen Schulen wird großer Wert darauf gelegt, dass die Kurse ein bestimmtes Endprodukt anvisieren und nicht ohne ein vorzeigbares Resultat abgeschlossen werden. Dabei handle es sich entweder um die Darbietung eines Projektresultats oder um den Erhalt einer Auszeichnung nach Kursende. Bei der Darbietung ist im Einzelnen u.a. von Theater- oder Zirkusaufführungen und Konzerten die Rede. Auf der anderen Seite würden die Schüler mit Beendigung eines Kurses teilweise eine Auszeichnung erhalten, etwa in Form einer Teilnahmebescheinigung. Mitunter wird betont, es sei wichtig, dass „die Kinder da was in der Hand haben, was vorzeigen können“.

„Die Kinder haben etwas in der Hand“

Elternangebote

Bereits die Hälfte der partizipierenden Schulen ist im Bereich Elternarbeit innerhalb von MAUS aktiv. Dabei lassen sich drei Modelle der Elternangebote unterscheiden: Angebote für Eltern ohne ihre Kinder, Eltern-Kind-Angebote sowie Eltern als Kursleiter.

Drei Modelle der Elternangebote

Die Angebote nur für Eltern betreffen Vorträge durch externe Referenten, die entweder als separate Veranstaltung durchgeführt oder regulären Elternabenden vorgeschaltet würden. Die zweite Variante wird von einer Werkrealschullehrerin folgendermaßen begründet: „Extra kommen die Eltern nicht, unsere Eltern nicht, also es ist schon schwer, dass sie zum Elternabend kommen“. Die Teilnahmeresonanz sei bisher eher mittelmäßig ausgefallen, obwohl die Elternwünsche bei der Themenwahl

berücksichtigt worden seien. Im Sekundarschulbereich seien die Eltern besonders interessiert an Themen zu Erziehungsfragen.

Die Eltern-Kind-Angebote ermöglichen es den Eltern, mit ihren Kindern zusammen an MAUS-Kursen teilzunehmen. Bei einer Werkrealschule sei den Eltern seit geraumer Zeit das gesamte Kursangebot zugänglich. Großes Interesse würden die Eltern v.a. an Kursen aus dem sportlichen und hauswirtschaftlichen Bereich zeigen. Erste Erfolge der Eltern-Kind-Angebote berichtet eine Sekundarschulbefragte: „Wir haben das ein bisschen jetzt eingeflochten mit Yoga, was unheimlich gut ankommt, auch für Eltern, also da kriegen wir, wir kriegen ja Eltern schlecht hier in die Schule, aber zum Yoga sind einige gekommen“.

Vereinzelt würden Eltern als Kursleiter eingesetzt, was bei den Schülern großen Anklang finden würde. Eine Grundschullektorin führt aus: „Am Montag ist Kochen und Backen, das sind zwei ausländische Mütter, da ist - drei machen es in der Zwischenzeit, da habe ich jetzt drei Mütter reingegeben - da ist eine Begeisterung drin, aber die machen das auch so toll. Das ist klasse“.

Vergleich der
MAUS II- mit den
MAUS I-Schulen

Während ein Interviewpartner der MAUS II-Schulen berichtet, noch keine Elternangebote integriert zu haben, hätte an einer anderen Schule bereits ein Angebot für Eltern zusammen mit ihren Kindern realisiert werden können und ein weiteres befinde sich in Planung. Die Schule habe sich dabei bewusst für Angebote aus den Bereichen Hauswirtschaft und Sport entschieden: „Aber wir haben uns halt bewusst bei den Angeboten halt dann für Sachen entschlossen, nicht, dass die Eltern sich hier einen Vortrag anhören oder so, sondern dass wir was bewusst, dass sie was bewusst machen mit ihren Kindern und das ist auf jeden Fall, finde ich, relativ gut angekommen“.

Inanspruchnahme
insbesondere durch
Sekundarschulen

Angebote für Lehrer

Die zweite Projektphase von MAUS sieht einige Stunden für Lehrerfortbildungszwecke vor. Die Hälfte der Schulen habe dieses Angebot bereits genutzt und bei den anderen Schulen seien Lehrerfortbildungen in Planung. Auffällig ist, dass das Angebot bisher insbesondere von den Sekundarschulen und weniger von den Primarschulen in Anspruch genommen wurde. Die MAUS-Lehrerfortbildungsstunden würden von den Schulen als klassische Fortbildung in Form eines Seminars bzw. Vortrags, als Vorstellung der Schüler-MAUS-Kurse in Kurzseminaren für Lehrer oder als gemeinsamer Besuch der MAUS-Kurse mit Schülern abgerufen bzw. geplant. Interessant bei klassischen Fortbildungen seien für die Schulen v.a. die Problembereiche „Mobbing in der Schule“ und „Aggressivität bei Schülern“ sowie die Prävention von und der Umgang mit Konflikten und Gewalt.

Heterogene Aussagen
bezüglich des Bedarfs und
der Akzeptanz

Im Hinblick auf die Nützlichkeit und Notwendigkeit von Lehrerfortbildungsstunden ergibt sich bei den Schulen ein heterogenes Bild: Ein Teil der Schulen steht den Lehrerfortbildungsstunden positiv gegenüber. Folgende Äußerung bringt dies zum Ausdruck: „Wir haben zum Beispiel viele fachfremde Chemieleute und wir haben hier jetzt schon die ganze Zeit einen PH-Student, der Chemie unterrichtet und der jetzt eine Lehrerfortbildung macht: Experimente für die Fachfremden. Also wo, wo wir dann gedacht haben: „Also super, so was kriegt man nirgendwo angeboten“. Als vorteilhaft wird hier der Umstand bewertet, dass ein solches Angebot von anderer Stelle nicht abrufbar gewesen sei. Außerdem könnten Themenbereiche individuell

gewählt und an den Zeitplan der Schule angepasst werden. Dem Schulklima zuträglich ist laut einigen Interviewpartnern der gemeinsame Besuch von MAUS-Kursen durch Schüler und Lehrer. Ferner würden die Lehrer für ihre Teilnahme an Fortbildungen Bescheinigungen für ihr Ausbildungsportfolio erhalten. Der andere Teil der Schulen merkt an, dass bereits auf ein umfangreiches Lehrerfortbildungsangebot zugegriffen werden könne. Die Angebote, die über MAUS zugänglich sind, würden sich nicht oder kaum von dem, was ohnehin abgerufen werden könne, unterscheiden und seien somit für die Lehrkräfte weniger interessant. Es wird daher die Meinung vertreten, dass die Lehrerfortbildungsstunden lediglich einen geringen Anteil innerhalb von MAUS einnehmen sollten. Ein Befragter betont, dass derzeit zu viele Stunden zur Lehrerfortbildung verfügbar seien. Eine Supervision für das Kollegium ist aus der Sicht dieses Befragten interessant – dafür wiederum stünden zu wenige Stunden zur Verfügung. Im Falle einer Grundschule wird es als schwierig erachtet, den Lehrkräften zusätzliche Angebote vorzuschreiben, da ohnehin einige Angebote besucht werden müssten oder aus eigener Motivation aufgesucht würden.

Akzeptanz

Grundsätzlich zeigt sich sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerebene eine große Begeisterung an dem Programm. Die Kurse würden gut von den Schülern angenommen und die Lehrkräfte äußern eine hohe Zufriedenheit mit dem Unterstützungsprogramm.

Resonanz der Schüler

Abgesehen von einigen Aussagen, welche der Kategorie „Probleme auf Schüler-ebene“ (3.1.3) zuzuordnen sind, bestätigen alle Interviewpartner unabhängig von ihrer Schulform, die MAUS-Kurse würden gut von den Kindern angenommen. Die Aussage einer Befragten spiegelt dies sehr deutlich wider: „Die wenigsten Schüler machen nur einen MAUS-Kurs. Wer mal einen gemacht hat, der macht noch einen“. Viele Kurse könnten bei den Schülern große Begeisterung hervorrufen und stoßen auf rege Schülerbeteiligung. Dazu würden insbesondere Angebote aus dem künstlerischen, musischen, handwerklichen und bewegungsorientierten Bereich zählen.

Im Hinblick auf reine Nachhilfe-Kurse ergibt sich folgendes Bild: Im Primarbereich finden sich heterogene Befunde. Zwei Schulen berichten, dass die Schüler mit dem Förderangebot sehr zufrieden seien und sich dies teilweise ausdrücklich wünschen würden. Die Befragte einer anderen Grundschule stellt fest, dass Förderunterricht bei den Schülern beschwerlicher angenommen werde als andere Kurse. In der Sekundarstufe liegen Ergebnisse für ein Gymnasium und eine Werkrealschule vor. Im Gymnasium sei die Nachfrage nach Förderunterricht groß. Favorisiert werde von den Schülern das Modell des kontinuierlichen Förderunterrichts. Sie seien nicht bereit, an Kompaktförderkursen in den Ferien teilzunehmen. An der Werkrealschule steige die Teilnahmebereitschaft insbesondere im Zeitraum der Prüfungsvorbereitung. Dass die Zufriedenheit und das Interesse der Schüler stark mit der Person des Förderlehrers zusammenhänge, wird von Seiten der Primarschulbefragten betont.

Trotz des allgemein großen schülerseitigen Interesses an MAUS, würden sich sowohl für den Grund- als auch für den Sekundarschulbereich teilweise jahgangsspezifische Variationen zeigen.

Prinzipiell hohes schülerseitiges Interesse

Heterogene Befunde bezüglich der Akzeptanz förderspezifischer Kurse

Vergleich der
MAUS II- mit den
MAUS I-Schulen

Je nach Kursangebot variiere das schülerseitige Interesse bei den MAUS II-Schulen. Dabei lasse sich kein eindeutiger Interessentrend zu spezifischen Förderkursen oder kulturell orientierten Kursen ausmachen. An einer Schule könnte die Akzeptanz der Schüler nach Aussage des Befragten durchaus größer sein, weshalb erwogen wird, das Programm eventuell stärker mit den Schülerwünschen abzugleichen. An einer anderen Schule wird die schülerseitige Akzeptanz des Unterstützungssystems sehr hoch eingestuft. Die Schüler würden die Kurse gerne besuchen, was sich auch in einer kontinuierlichen Kursteilnahme niederschläge.

Zwei Schulen verweisen darauf, dass sich Nachmittagsangebote aufgrund der ohnehin starken zeitlichen Auslastung der Schüler häufig schwierig gestalten würden. Zum einen weil das schülerseitige Interesse nach einem mehrstündigen Schulvormittag gering sei, zum anderen weil die Schüler je nach Jahrgangsstufe an einigen Tagen das reguläre Schulnachmittagsprogramm besuchen würden. Einen weiteren Nachmittag mit spezifischer Lernförderung zu füllen hält ein Befragter daher für kontraproduktiv.

Hohe Zufriedenheit des
Lehrerkollegiums

Zufriedenheit der Lehrkräfte

Im Vergleich zu dem Interesse an MAUS auf Schülerebene stellt die Zufriedenheit der Schulleitungen und Lehrkräfte der partizipierenden Schulen ein Randthema dar. Die Interviewpartner, die zu diesem Themenbereich Aussagen getroffen haben, berichten durchweg von einer großen Zufriedenheit mit dem Programm und der Angebotspalette der externen Bildungspartner. Vereinzelt wird in diesem Zusammenhang explizit eine große Erleichterung über die Verlängerung des Programms angesprochen.

Vergleich der
MAUS II- mit den
MAUS I-Schulen

Über das lehrerseitige Engagement gibt nur eine Schule Auskunft. Das Kollegium sei unmittelbar in die Programmorganisation eingebunden und aktiv an der erfolgreichen Koordination von MAUS beteiligt. Den Übergang vom Schulvormittag in den Fördernachmittag sicherzustellen, bedürfe der Mithilfe von Lehrkräften. Die Klassenlehrer hätten einen Überblick über das individuelle Kursprogramm der Schüler und würden sie jeweils vor Kursbeginn daran erinnern. MAUS werde vom Kollegium wertschätzend angenommen, trotz des resultierenden Mehraufwands. Für eine adäquate Programmumsetzung sei dies notwendig: „Und die Klassenlehrer müssen es einfach unterstützen. Muss jeder muss im Grunde dahinterstehen, sonst würde das nicht funktionieren“.

3.1.3 Probleme bei der Programmumsetzung

Bei der Durchführung des Unterstützungssystems werden auf verschiedenen Ebenen Probleme sichtbar, die eine erfolgreiche Umsetzung erschweren.

Probleme auf Ebene der Förderanbieter

Allgemeine Probleme mit den Bildungspartnern, unabhängig von einem spezifischen Anbieter, werden von den Interviewpartnern nur spärlich kundgetan. Eine Befragte bemängelt den häufigen Wechsel der Ansprechpartner der verschiedenen Förderanbieter. Die Vielfalt der Kooperationspartner wird gemeinhin zwar als po-

sitiv erachtet, vereinzelt wird jedoch eine Vereinfachung durch die Reduzierung auf wenige Partner angenommen. Weiterhin wird angemerkt, es fehle einigen Anbietern an einem entsprechenden Fundus an Förderlehrern zur Bereitstellung von gewünschten Kursen. MAUS laufe parallel zum alltäglichen Schulbetrieb als Nebengeschäft. Den Förderanbietern zur Verwirklichung einzelner Angebote „hinterherrennen“ zu müssen, stelle daher eine beschwerliche Aufgabe dar.

Probleme auf Ebene der Förderlehrer

Probleme mit Förderlehrern, die von Seiten der Interviewpartner nicht einem spezifischen Förderanbieter zugeordnet werden, betreffen zunächst eine mangelnde Durchsetzungsfähigkeit der Förderlehrer. Dies könne ein entsprechendes Schülerverhalten nach sich ziehen. Ein Interviewpartner äußert sich hierzu wie folgt: „... wenn die Schüler merken: ‚Hoppla, mit dem kann ich einen Hampelmann machen‘, dann machen sie mit dem auch einen Hampelmann, ja“?

Unpünktlichkeit und häufige Krankmeldungen seitens der Förderlehrer würden einerseits einen erhöhten organisatorischen Aufwand für die Schulen bedeuten, andererseits würden unregelmäßig stattfindende Angebote teilweise zu Kursabmeldungen führen. Vereinzelt wird außerdem ein häufiger Wechsel der Förderlehrer sowie nicht funktionierende Absprachen hinsichtlich des zu vermittelnden Lernstoffes mit der Lehrkraft beklagt. Eine Befragte ergänzt, dass die Förderlehrer mitunter zu hohe Forderungen an die Schule stellen würden: „Gut, es hat auch Leute gegeben, die dann gekommen sind, haben gesagt, ja also sie brauchen im Klassenzimmer einen Kühlschrank mit Gefrierfach und dies und jenes, also die mit großen Anforderungen gekommen sind, die sind aber auch nicht lang geblieben“.

Probleme auf Schülerebene

Schwierigkeiten bei der bisherigen Programmumsetzung auf Schülerebene werden ausschließlich an einigen Sekundarschulen berichtet. Vordergründig seien drei Problembereiche: Disziplinprobleme, das Fernbleiben der Schüler bei kontinuierlichen Kursen und wenig frequentierte Ferienkurse.

Bei Disziplinproblemen während der Kursdurchführung werde i.d.R. ein Ansprechpartner der Schule von den Förderlehrern zu Rate gezogen. Ein Befragter betont, dass Disziplinprobleme der Schüler auch mit dem Auftreten der Förderlehrer zusammenhängen würden. Diese Rückmeldung hätten Schüler gegeben: „Aja, der ist ja nicht wie ein Lehrer und, und, und, und, nicht? Der macht das nicht so streng, ja? Und der ist doch selber schuld, wenn wir so einen Käse machen, ja“?

Eine weitere Problematik liege in dem Fernbleiben einzelner Schüler bei kontinuierlichen Angeboten. Selbst nach eindringlichen Gesprächen mit den entsprechenden Schülern könne bei einer unregelmäßigen Kursteilnahme vereinzelt nur eine kurzzeitige Besserung erzielt werden. Infolgedessen sei an einer Schule die verpflichtende Teilnahme nach Kursanmeldung eingeführt worden. Die Interviewpartnerin rechnet damit, dass daher langfristig nur diejenigen teilnehmen würden, die ernsthafte Lernbereitschaft und Zuverlässigkeit zeigen. Ein Interviewpartner stellt fest, dass die vordergründige Zielgruppe von MAUS nicht erreicht werde. Schüler aus einem bildungsfernen Elternhaus, die wenig Interesse am Schulunterricht zeigen, seien auch an MAUS-Kursen kaum interessiert. An einer Schule seien außerdem sinkende

Drei schülerseitige
Problembereiche

Teilnehmerzahlen in den MAUS-Kursen zu verzeichnen. Begründet wird dies mit einer mangelnden Anstrengungsbereitschaft und Willensstärke der Schüler.

Problematisch bei den Kompaktförderkursen in den Ferien sei zunächst, dass diese vereinzelt ohnehin wenig frequentiert seien. Dies wird auf eine geringe Interessenlage der Schüler zurückgeführt. Ferner erscheine von den angemeldeten Schülern letztlich nur ein Bruchteil tatsächlich in den Kursen. Die Kursanmeldung gerate bei einigen Schülern in Vergessenheit, weshalb sie fernbleiben würden. Teilweise sei dies mit einer telefonischen Erinnerung einfach zu handhaben. Eine Interviewpartnerin hebt hervor, eine Befragung der Schüler habe ergeben, dass diese nicht bereit seien auch in den Ferien noch an die Schule zu kommen und stattdessen das Modell des kontinuierlichen Förderunterrichts bevorzugen würden.

Innerschulische Belastungen

Innerschulische Belastungen durch MAUS werden lediglich von einer Befragten angesprochen. Das MAUS-Programm bedeute für die Schule einen größeren Zeitaufwand ohne zugleich über mehr Ressourcen zu verfügen. MAUS mit anderen Förderangeboten innerhalb des Nachmittagsangebots miteinander abzustimmen, stelle eine große koordinative Herausforderung dar, die auf Seiten der Kooperationspartner gute Kommunikationsstrukturen sowie Verständnis erfordere. Außerdem bringe die stärkere Abnutzung und Verschmutzung des Schulhauses durch MAUS nach Aussage der Befragten eine größere Belastung des Hausmeisters sowie des Reinigungspersonals mit sich.

Erhöhter Zeitaufwand
bei gleichbleibenden
Ressourcen

Vergleich der
MAUS II- mit den
MAUS I-Schulen

Eine erhöhte Arbeitsbelastung wird auch von Seiten der MAUS II-Schulen wahrgenommen. Eine gewissenhafte Koordination und Organisation zugunsten der Qualitätssicherung von MAUS gehe einher mit einem gesteigerten Arbeitspensum. Ein Befragter berichtet, zu Beginn der Programmimplementation aufgrund mangelnder Erfahrung ineffektive und ungeeignete Organisationsschritte vorgenommen zu haben. Vereinzelt werde eine bessere Strukturierung der Programmkoordination angestrebt, um die erhöhte Arbeitsbelastung zu reduzieren.

Probleme bei der Umsetzung einzelner Angebote

Probleme bei der Umsetzung einzelner Kursangebote ergeben sich überwiegend auf organisatorischer Ebene. Teilweise sei das Stundenkontingent der Angebote zu gering. Solche Kurzangebote seien deshalb problematisch, weil die Kinder nach Kursabschluss nachmittags weiterhin beschäftigt werden müssten, sofern sie für den Ganztagsbetrieb angemeldet sind. Auch das Auf- und Abschließen des Schulgebäudes zu Kompaktförderkursen in den Ferien stelle ein Problem dar. Eine Grundschulleiterin benennt ein weiteres Problem: „Es gibt immer wieder Angebote, die nicht anlaufen“. Im Falle einer anderen Grundschule scheiterte die Umsetzung von handwerklichen Angeboten aus finanziellen Gründen, da die Materialkosten selbst übernommen hätten werden müssen.

Auf inhaltlicher Ebene wird bemängelt, dass die Kursziele nicht immer erreicht würden. Begründet werden kann das aus Sicht einer Interviewpartnerin folgendermaßen: „... aber so ist es ja auch im Unterricht, da muss man immer damit rechnen, dass die Schüler nicht alles mitbekommen oder umsetzen können“.

Organisatorische Probleme
bei der Kursumsetzung

3.1.4 Kooperationsstrukturen

Die erfolgreiche Umsetzung von MAUS erfordert adäquate Kooperationsstrukturen zwischen verschiedenen Akteuren an unterschiedlichen Schnittstellen.

Schulinterne Kooperation und Koordination

Von Seiten der Schulen würden ein bis zwei Hauptkoordinatoren gestellt. Dabei handle es sich überwiegend um die Schulleitung, die alleine oder im Tandem mit der stellvertretenden Schulleitung bzw. einem MAUS-Verantwortlichen, die schulinterne Organisation von MAUS übernehme. Das Aufgabengebiet umfasse die Kontaktaufnahme und Rücksprache mit den Kooperationsanbietern, die Auswahl des Kursangebots in Absprache mit dem Lehrerkollegium sowie teilweise das Delegieren einzelner organisatorischer Aufgaben an Lehrkräfte des Kollegiums. Das Sekretariat werde zum Teil mit Verwaltungsaufgaben betraut.

Die schulinterne Kooperation betrifft vier Ebenen: die Schulleitung, das Lehrerkollegium, die Schüler und die Förderlehrer. Die mit MAUS beauftragten Personen würden in der Regel in engem Austausch mit dem Kollegium über MAUS stehen. Die Schüler würden über die Schulformen hinweg in die schulinterne Kooperation eingebunden. So würden an den Schulen Umfragen bezüglich der schülerseitigen Kurswünsche durchgeführt. Diese würden mehr auf informeller (z.B. bei der Pausenaufsicht) als auf formeller Basis (z.B. Ausfüllen eines Wunschzettels, der dem Programmheft beiliegt) beruhen. Den Kurswünschen entsprechend werde versucht, eine Erweiterung des bestehenden Programms vorzunehmen.

Besetzung und
Aufgabenbereich der
schulinternen Koordination

Vier Stellglieder der
schulinternen Kooperation

Die Bewerbung für eine Programmteilnahme sei an den MAUS II-Schulen jeweils von der Schulleitung initiiert worden. Das Lehrerkollegium sei je nach Schule unterschiedlich stark in diesen Prozess eingebunden worden. An einer Schule haben vorab Gespräche mit der Koordinierungskraft stattgefunden, an einer anderen Schule sei die Entscheidung einer Bewerbung im Rahmen einer Gesamtlehrerkonferenz beschlossen worden. Anschließend habe sich eine Steuerungsgruppe gebildet, die den weiteren Bewerbungsprozess gemeinsam organisiert habe. Es werden mehrere Gründe für die Bewerbung angeführt: Zunächst sei mit der Programmteilnahme das Bestreben einer verbesserten Bildungsbiografie der Schüler verbunden. Mit zusätzlich verfügbaren Ressourcen zur Förderung von Sitzenbleibern, Schülern mit Migrationshintergrund und Schülern, deren Eltern schulexterne Nachhilfe nicht finanzieren können, solle eine optimierte Schullaufbahn eingeleitet werden. Neben Bildungsangeboten der spezifischen Lernförderung werde Wert auf kulturelle Angebote gelegt. Im Rahmen eines erweiterten Bildungsangebots solle den Schülern die Möglichkeit zur sinnvollen Freizeitgestaltung gegeben und der Zugang zu einem abwechslungsreichen Angebot eröffnet werden.

Vergleich der
MAUS II- mit den
MAUS I-Schulen

Elternkooperation

Die Mehrheit der Schulen gibt an, die Eltern bei Elternabenden über MAUS und die entsprechenden Kursangebote zu informieren. Darüber hinaus werde versucht, die Eltern aktiv in die Programmgestaltung einzubeziehen, indem sie selbst Wünsche für Schüler- sowie Elternkurse äußern können. Diese Option werde partiell in Anspruch genommen. Während ein Teil der Eltern Interesse und Engagement zei-

Elternkooperation vor dem
Hintergrund einer allge-
mein herausfordernden
Elternarbeit

ge, gestalte sich die Elternarbeit an einigen Schulen im Allgemeinen schwierig, d.h. die Eltern seien nicht bzw. nur schwer zu erreichen. Vor diesem Hintergrund sind die Schulen bestrebt, den Eltern zu vermitteln, dass Schule mehr als Unterricht sei und Freude bringen könne. Dadurch solle die Distanz zur Institution Schule abgebaut und eine intensivere Elternkooperation eingeleitet werden. Hierzu die Aussage einer Befragten: „... da hat man auch immer ganz gerne die ausländischen Eltern oder die mit Migrationshintergrund. Einfach, weil die sonst schwer in die Schule zu kriegen sind und wenn die aber so praktische Dinge erledigen können miteinander und vor allen Dingen auch merken: ‚Holla, das geht ja ganz nett hier zu‘ (lacht). Ja, es ist ja nicht so, die böse Schule, brauchen die ja auch nicht so groß Sprache dafür im ersten Moment. Also von dem her, also dass man da einfach einen Zugang schafft“. Vereinzelt würden sich bereits Erfolge zeigen: „Ich denke, MAUS hat schon dazu beigetragen, Eltern mehr in die Schule zu holen und mehr zu zeigen, dass Schule etwas ist, wo ganz viel läuft, dass Schule etwas ist, was Spaß macht“. Die Problematik „ein ganz bestimmtes Klientel anzusprechen“ bleibe jedoch nach wie vor bestehen.

Vergleich der
MAUS II- mit den
MAUS I-Schulen

Vereinzelt wird berichtet, dass vor Programmeinführung eine postalische Elterninformation stattfindet. Im Zuge einer allgemeinen Projektbeschreibung würden die Eltern u.a. über das Kursprogramm unterrichtet. Die Elternschaft wird an den MAUS II-Schulen unterschiedlich stark in die Programmorganisation einbezogen. Während die Eltern an einer Schule in der ersten Phase außenvorgelassen werden und erst in der zweiten Phase unmittelbar integriert werden sollen, habe eine andere Schule vorab eine Elternbefragung bezüglich etwaiger Kurswünsche durchgeführt. Vereinzelt wird von einer allgemein problematischen Elternarbeit berichtet. Vielen schuldistanzierten Eltern stünden wenige engagierte Eltern gegenüber. Diese würden MAUS als wichtigen Beitrag zur Bildung ihrer Kinder ansehen.

Ausgeprägtes städtisches
Engagement

Kooperation zwischen Schulen und dem Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim

Die Kooperation mit dem Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim stellt in den Interviews ein Randthema dar, weshalb hierzu nur von zwei Befragten Aussagen vorliegen. Es wird ein großes Engagement von Seiten des Fachbereichs bei der Realisierung von Kurswünschen, der Beseitigung von Problemen, der Vermittlung geeigneter Ansprechpartner sowie der Beantwortung allgemeiner Fragen wahrgenommen. Der Fachbereich Bildung zeige sich dabei kooperativ und präsent.

Vergleich der
MAUS II- mit den
MAUS I-Schulen

Als gewinnbringend für die MAUS II-Schulen erweisen sich die vom Fachbereich Bildung organisierten Netzwerktreffen. Die Schulen nutzen die Gelegenheit, um Kontakt zu den Bildungspartnern herzustellen und Absprachen zu treffen. Andererseits treten sie in Erfahrungsaustausch mit den MAUS I-Schulen. Es werde kommuniziert, welche Strukturen sich als wirksam erwiesen hätten und worauf geachtet werden sollte. Die Ansprechpartner des Fachbereichs Bildung werden auch von Seiten der neu eingestiegenen Schulen als engagiert wahrgenommen. Die Kooperation funktioniere gut und es bestehe das Bestreben, Änderungsvorschläge der Schulen anzunehmen und umzusetzen. Gemeinsam formulierte Zielsetzungen werden in Zielvereinbarungen festgehalten.

Kooperation zwischen Schulen und Förderlehrern

Eine Grundschulrektorin hebt Folgendes hervor: „Das steht und fällt mit den Leuten, die das machen“. Entscheidend ist zudem die Kooperation zwischen Förderlehrern und Fachkräften der Schule. Diese laufe größtenteils auf informeller Ebene ab. Insbesondere bei den fächergebundenen Förderkursen wird laut den Befragten Wert auf einen Austausch zwischen Förder- und Fachkräften gelegt, um einen fließenden Übergang zwischen schulischer und additiver Förderung zu gewährleisten. Der Austausch wird an den Schulen in unterschiedlichem Ausmaß praktiziert. Teilweise würden Gespräche vor Kursbeginn stattfinden, bei denen den Förderlehrern eine Richtung vorgegeben werde. Während des Kursverlaufs sind weniger Absprachen nötig, so eine Sekundarschulleiterin.

Andere Schulen hingegen berichten von einem wöchentlichen Austausch. Die Absprachen würden entweder per E-Mail, über einen Rückmeldebogen, telefonisch oder persönlich zu festgesetzten Terminen oder vor bzw. nach der Fördereinheit erfolgen. Für die Ferienkompaktkurse werde an manchen Schulen ein Fach zum schriftlichen Austausch eingerichtet. Im Falle einer Grundschule würden gelegentliche Kursbesuche durch die Schulleitung stattfinden, um sich nach dem Kursverlauf zu erkundigen. Lediglich eine Befragte aus dem Sekundarschulbereich gibt an, es erfolge keinerlei Austausch zwischen schulinternen und -externen Lehrkräften. Hier würden die Förderlehrer von Schülerseite über den aktuellen Lernstoff informiert. Der Austausch erfolge größtenteils auf inhaltlicher und organisatorischer sowie teilweise auf pädagogischer Ebene.

Die Dozenten würden über das Lernniveau und die Schwächen der Schüler sowie inhaltliche Anknüpfungspunkte informiert. Die Dozenten würden zurückmelden, was bei der Kursdurchführung gut und was weniger gut läuft. Es werde Auskunft über An- bzw. Abwesenheit der Schüler gegeben. Selten wird von einem Austausch bezüglich des Schülerverhaltens, insbesondere Störungen einzelner Schüler, und etwaiger Entwicklungsschritte der Schüler berichtet. Nur vereinzelt werde Lehrmaterial zwischen den schulinternen und -externen Lehrkräften ausgetauscht, um eine enge Verzahnung der Lehreinheiten zu erreichen. Die Bedeutung eines Austauschs gerade bei den Förderkursen wird durch die Aussage eines Sekundarschulrektors verdeutlicht: „Und wenn man das halt abspricht, okay, so und so, sagen wir mal: ‚So sieht bei mir der Dreisatz aus‘ 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. Und die Schüler kommen dann: ‚Der macht das ganz anders, ich hab überhaupt nichts verstanden‘.“

Der Austausch zwischen MAUS-Dozenten und Lehrern hinsichtlich nicht-fächergebundener Kurse verläuft aus Perspektive der Befragten komplikationsfrei. Die Kooperation erfolge überwiegend per E-Mail oder in persönlichen Gesprächen. An einer Schule habe sich während des Kursverlaufs der Austausch mittels einer MAUS-Mappe etabliert. Die Förderlehrer würden in der Mappe nach jeder Kurseinheit wichtige Informationen festhalten und diese anschließend an ihren fest zugeschriebenen Platz zurückbringen, sodass jeder Lehrer Einsicht nehmen könne. Eine andere Schule habe zusätzlich zum kontinuierlichen Austausch während des Kursverlaufs einen festen Termin pro Jahr eingerichtet, bei dem ein Austausch zwischen allen Klassenlehrern und MAUS-Dozenten ermöglicht werde. Besprochen würden insbesondere aufgetretene Probleme und Optimierungsmöglichkeiten. An ein paar Schulen würden die Lehrer teilweise in Kurse eingeladen werden,

Überwiegend informelle
Kooperation zwischen
Fach- und Förderlehrern

Inhalte des Austauschs

Unkomplizierte
Kooperation bei nicht-
förderspezifischen
Kursen

teilweise würden sie selbst stichprobenmäßig in den Kursen vorbeischaun, um sich einen Eindruck über Kursinhalt und -durchführung zu verschaffen. Ein paar Interviewpartner merken an, der Austausch bei nicht-fächergebundenen Kursen sei nicht notwendig, sofern diese problemlos verlaufen.

Auskunft über einen Austausch auf außerfachlicher organisatorischer Ebene geben nur wenige Befragte. Die MAUS-Dozenten würden durch den MAUS-Verantwortlichen der Schule in Empfang genommen und organisatorische Belange würden geklärt. Dies betreffe u.a. das Verhalten bei Brandgefahr und Materialbedarf der Dozenten. Gegebenenfalls würde eine Schlüsselübergabe an den Dozenten stattfinden. Zu Beginn werde den Förderlehrern Auskunft über die Schülerschaft gegeben und wie diese am besten zu handhaben sei. Manche Befragte verweisen ferner auf die organisatorische Zuverlässigkeit der Dozenten. So werde im Krankheitsfall in der Regel rechtzeitig Bescheid gegeben, sodass die Schüler frühzeitig informiert werden können.

Personenabhängige
Kooperationsintensität

Die Intensität der Kooperation wird als stark personenabhängig beschrieben, wobei sowohl die Persönlichkeit der Dozenten als auch die der Lehrer bedeutsam sei. Je nach Engagement und Offenheit finde ein intensiver bzw. weniger intensiver Austausch statt. Vereinzelt werde versucht, den Austausch durch Projektwochen, bei denen eine Zusammenarbeit von Dozent und Lehrkraft vorgesehen sei, zu intensivieren. Die Dozenten werden von den Befragten größtenteils als interessiert und engagiert wahrgenommen. Vereinzelt wird betont, dass die meisten Dozenten bemüht seien, sich in das Schulleben einzubringen.

Angemessene pädagogische
Kompetenz der
Dozenten

Ein paar Interviewpartner geben Auskunft über die Qualifikation der Förderlehrer. Besonders deren pädagogische Eignung wird positiv hervorgehoben. Die meisten Förderlehrer haben ein Gespür für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen und bringen ihnen angemessenen Respekt entgegen, so eine Rektorin. Die Förderlehrer werden ferner als kreative und engagierte Personen beschrieben, die den schülerseitigen Bedarf erkennen würden und Freude an ihrer Arbeit hätten. Über die fachliche Qualifikation werden nur vereinzelt Aussagen getroffen, wobei die gewissenhafte Kursvorbereitung betont wird.

Konsequenzen bei
schülerseitigen
Problemen

Die Schulleitung sei insbesondere Anlaufstelle, wenn schülerverursachte Störungen bei der Kursdurchführung auftreten. Nach Weitergabe an die zuständigen Lehrkräfte würden Folgemaßnahmen eingeleitet. Es würden Gespräche mit den entsprechenden Schülern geführt und Schüler nach mehrmaligem Fehlen mitunter des Kurses verwiesen, sodass andere Schüler nachrücken können. Vereinzelt werde die Schulleitung bei Problemen auch direkt in den Kurs gerufen. Eine Interviewpartnerin betont, es müsse den Schülern bereits zu Beginn verdeutlicht werden, dass es sich zwar nicht um regulären Unterricht handle, aber dennoch Regeln einzuhalten seien.

Kaum Kooperations-
schwierigkeiten

Schwierigkeiten bei der Kooperation mit den Förderlehrern werden von Schulseite nur selten berichtet. Diese würden aus den unterschiedlichen Arbeitszeiten der schulinternen und -externen Lehrkräfte resultieren. Lehrer, die nur vormittags arbeiten, würden nicht mit den Förderlehrern in Kontakt kommen, die am Nachmittag in der Schule tätig sind. Infolgedessen gestalte sich der Austausch schwierig und finde mitunter in geringem Ausmaß statt. Unkompliziert gestalte sich der Austausch insbesondere dann, wenn die Förderlehrer über einen längeren Zeitraum als MAUS-Dozenten tätig sind. Über die kontinuierliche Arbeit würden sich Förderlehrer, das Lehrerkollegium und auch Schüler kennenlernen, wodurch der Austausch erleichtert werde.

An einigen Schulen wird die Kooperation mit den Förderlehrern als „sehr gutes Miteinander und Nebeneinander“ eingestuft, vereinzelt besteht nach Aussage der Befragten dagegen Optimierungsbedarf. Der Austausch könnte noch intensiver von statten gehen, so eine Primarschulbefragte. Infolgedessen werde an Ansätzen zur Verbesserung der Kooperation zwischen MAUS-Dozenten und dem Schulkollegium gearbeitet, beispielsweise einer regelmäßigen Konferenz mit dem Lehrerkollegium und allen MAUS-Dozenten.

Vergleich der
MAUS II- mit den
MAUS I-Schulen

Zwei der neu eingestiegenen Schulen berichten von bisher wenig ausgebauten Kommunikations- und Kooperationsstrukturen. Rücksprachen würden im Hinblick auf Modalitäten der Kursdurchführung erfolgen. Vereinzelt wird von schülerseitigen Rückmeldungen bezüglich der Kursdurchführung berichtet. Der Austausch gestalte sich bei beiden Schulen auf informeller Ebene entweder per E-Mail oder im Rahmen von Tür- und Angelgesprächen. Nur eine der MAUS II-Schulen habe bereits intensive Kooperationsstrukturen mit den Förderlehrern eingeführt. Ein Austausch finde sowohl auf informeller als auch auf formeller Ebene statt. Ein formeller Austausch ereigne sich über Kursmappen mit Anwesenheitslisten und durch Angaben zu Besonderheiten bei der Kursdurchführung. Ein reger Austausch erfolge auf informeller Ebene sowohl im persönlichen Gespräch im Lehrerzimmer als auch per E-Mail. Initiiert werde der Austausch von den externen Dozenten und dem Schulpersonal gleichermaßen. Wert werde auf regelmäßige Absprachen zwischen Fach- und Förderlehrern gelegt. Einerseits würden organisatorische Belange wie Schüleranwesenheit und andererseits inhaltliche Aspekte der Kursdurchführung besprochen. Die Koordinierungskräfte nehmen als primäre Ansprechpartner eine besondere Stellung im Kooperationsgefüge ein. Durch gelegentliche Hospitation in den Kursen würden sie zudem einen Einblick in die konkrete Kursdurchführung erhalten.

Eine Schulleitung äußert sich zur Qualifikation der Förderlehrer: diese sei bei den Dozenten größtenteils hoch einzustufen. Sie zeigen sich nach Einschätzung der Schulleitung motiviert und bemüht in ihrer Arbeit und finden einen Zugang zu der Schülerklientel. Nur vereinzelt wird von Schulseite in Erwägung gezogen zu intervenieren.

Kooperation zwischen Schulen und Förderanbietern

Die Kooperation mit den fünf Bildungspartnern wird sowohl von den MAUS I- als auch von den MAUS II-Schulen größtenteils positiv und komplikationsfrei wahrgenommen. Terminabsprachen werden zuverlässig eingehalten, der Informationsfluss ist gegeben und seitens der Förderanbieter herrscht eine große Flexibilität, so der Gesamteindruck der Schulen. Vereinzelt wird berichtet, dass eine erste Kontaktaufnahme zwischen Förderanbietern und Schulen bei dem durch den Fachbereich Bildung organisierten Netzwerktreffen stattgefunden habe. Teilweise laufe die Kooperation über die Schulleitung bzw. den MAUS-Verantwortlichen, teilweise erfolge nach der ersten Kontaktaufnahme durch die Koordinierungskraft eine Weitergabe an einzelne Lehrer aus dem Kollegium. Der Austausch erfolge unter anderem per E-Mail.

Überwiegend
kompliationsfreie
Kooperation

Zufriedenstellende Kooperation basierend auf der Berücksichtigung von Schulwünschen, raschen Absprachen und einer breiten Angebotspalette

Kooperation mit der Abendakademie

Mit Ausnahme einer Schule wird die Kooperation mit der Abendakademie wie bereits im ersten Projektdurchlauf durchweg positiv und problemlos bewertet. Gelobt werden insbesondere das Eingehen auf individuelle Schulwünsche, schnelle Absprachen zwischen dem Bildungspartner und den Schulen, die Fülle verfügbarer Dozenten sowie das vielfältige Kursspektrum.

Die Schulen hätten die Möglichkeit, Kurswünsche an die Abendakademie heranzutragen, die i.d.R. realisiert werden könnten. Auch auf gewünschte Veränderungen im Kursprogramm reagiert die Abendakademie flexibel, so eine Realschulrektorin. Lediglich eine Sekundarschule berichtet von Problemen bei der Umsetzung von Förderkursen. Statt Ferienkompaktkursen habe von Schulseite aus der Wunsch nach kontinuierlichem Förderunterricht bestanden. Gemeinsame Gespräche seien bisher ergebnislos geblieben. Trotz dieser Unstimmigkeiten beschreibt die Befragte die Abendakademie als koordinativ gut aufgestellten Bildungspartner, dessen andere Angebote gut in das Schulprogramm integriert werden konnten.

Die Kommunikationsstrukturen mit der Abendakademie werden von Schulseite durchweg als zufriedenstellend erlebt. Die Ansprechpartner seien gut erreichbar, sodass Absprachen schnell und zuverlässig erfolgen und Kursangebote zeitnah umgesetzt würden. Die Abendakademie kann aus Sicht der Schulen auf einen großen Dozentenpool zurückgreifen, wodurch ein vielfältiges Kursprogramm gewährleistet werden könne. Um es mit den Worten einer Befragten auszudrücken: „... und alles, was die anderen mir bieten können, kann die Abendakademie mir auch bieten“. Einige Interviewpartner heben hervor, dass die Abendakademie den verlässlichsten Bildungspartner darstelle. Vereinzelt wird außerdem die von Seiten der Abendakademie an den Tag gelegte Präsenz gelobt. So sei eine Ansprechpartnerin des Bildungspartners bereits persönlich vor Ort gewesen, um sich bei dem Elternbeirat über Wünsche und Vorstellungen zu informieren. Die Kontaktaufnahme und -pflege mit der Abendakademie verlaufe reibungslos. Absprachen würden oftmals telefonisch erfolgen. Vereinzelt wird erwähnt, dass Treffen zum Austausch zwischen Bildungspartnern, Schulen und Dozenten von der Abendakademie organisiert würden.

Zum Teil werden Aussagen über die zur Verfügung gestellten Förderlehrkräfte getroffen. Dabei herrscht Einigkeit über die gute Qualifikation der Dozenten. Einziger Kritikpunkt ist die vereinzelt wahrgenommene mangelhafte Beständigkeit im Hinblick auf die Dozenten.

Vergleich der MAUS II- mit den MAUS I-Schulen

Die Kooperation mit dem stundenmäßig größten Bildungspartner gestalte sich auch bei den MAUS II-Schulen positiv und reibungslos. Die Kommunikation mit dem Anbieter beruhe auf zuverlässigen und raschen Absprachen, häufig per E-Mail. Seitens der Ansprechpartner wird ein großes Engagement, Schulwünsche zu realisieren, wahrgenommen. Sowohl Angebote zur Lernförderung als auch Kurse im freizeitorientierten Bereich würden sich verwirklichen lassen. In gemeinsamen Gesprächen würden Überlegungen zur adäquaten Kursumsetzung angestellt. In diesem Prozess würden sich die Ansprechpartner äußerst interessiert an den einzelnen Schulen zeigen. Im Falle einer Schule fällt auf, dass sich die Akquise geeigneter Dozenten aufgrund der speziellen Bedarfe der Schülerklientel mitunter als schwierig erweise.

Kooperation mit der Stadtbibliothek

Die Kooperation mit der Stadtbibliothek wird von den Schulen durchgängig als erfolgreich beschrieben. Absprachen mit dem Bildungspartner würden komplikationsfrei funktionieren, wobei auf die Wünsche der Schulen eingegangen werde. Vereinzelt wird darauf hingewiesen, dass die Schulen über Kursausfälle rechtzeitig in Kenntnis gesetzt würden.

Mehrere Befragte sprechen einen personellen Wechsel des Ansprechpartners der Stadtbibliothek an. Dieser wird als reibungslos und die neue Ansprechpartnerin als kompetent und präsent wahrgenommen. Teilweise habe bereits ein persönliches Treffen mit der Koordinatorin stattgefunden, bei anderen Schulen stehe ein persönliches Kennenlernen zeitnah an. Die Interviewpartner berichten von E-Mail-Kontakten sowie gemeinsamen Treffen ein bis zwei Mal jährlich, bei denen Kurswünsche, -inhalte sowie -termine besprochen würden.

Aufgrund des begrenzten Stundenkontingents seien die Kurse teilweise projektartig angelegt. Das Kursangebot umfasse ein breites Spektrum: Neben Auftrittskompetenztrainings für höhere Klassenstufen werden u.a. theaterpädagogische Projekte, Schülerzeitung-AGs sowie Lesekurse angeboten. Vereinzelt wird berichtet, dass die Kursziele bisher erfolgreich umgesetzt werden konnten. Lediglich eine Interviewpartnerin führt aus, die Kurse der Stadtbibliothek würden aufgrund mangelnden Interesses die wenigsten Schüleranmeldungen erhalten.

Auch von den MAUS II-Schulen wird die Kooperation mit der Stadtbibliothek positiv und unterstützend eingestuft. Die Schulen stünden in Verhandlungen über Projektangebote bzw. hätten das Angebot der Stadtbibliothek bereits integrieren können. Diese sind ähnlich angelegt wie bei den MAUS I-Schulen. Es wird ebenfalls die starke Berücksichtigung von Schulwünschen hervorgehoben. Insbesondere die über die Stadtbibliothek zustande gekommene Kooperation mit dem Jugendtheater Schnawwl wird vereinzelt gelobt.

Kooperation mit der Musikschule

Alle Schulen äußern einen großen Bedarf an musikalischer Förderung. Die Kooperation mit der Musikschule nehmen die Schulen größtenteils als positiv und flexibel wahr. Der Bildungspartner sei bemüht, die individuellen Wünsche der Schulen zu realisieren. Das Kursspektrum reiche von Kursen zum Erlernen eines Instruments bis hin zu Kursen der rhythmisch-musikalischen Sprachförderung. Von Schulseite besteht eine große Wertschätzung gegenüber der musikalischen Unterstützung. Die Kooperation mit der Musikschule eröffne den Kindern musikalische Förderung weit über die schulischen Möglichkeiten hinaus. Eine Befragte äußert sich wie folgt: „Unsere Schüler spielen von Haus aus kein Instrument. Also das ist ein ganz wichtiges Angebot und da wäre es schön, wenn man eigentlich mehr Stunden hätte. Das sind sehr wenige“. Der Wunsch, das Stundenkontingent zu erhöhen, wird von mehreren Schulen geäußert, da der Bedarf und die Nachfrage nach Musikkursen auf Schülerseite gegeben seien.

Lediglich zwei Interviewpartner berichten von Schwierigkeiten auf organisatorischer Ebene bei der Kooperation mit der Musikschule. Im Falle einer Schule müsste eine Verlagerung des Angebots von der Institution Musikschule in die Institution Schule stattfinden, da der Weg zur Musikschule nach Aussage des Befragten für die Schüler

Erfolgreiche Kooperation basierend auf der Berücksichtigung von Kurswünschen, Zuverlässigkeit und Präsenz

Vergleich der MAUS II- mit den MAUS I-Schulen

Unkomplizierte Kooperation vor dem Hintergrund hoher Fachkompetenz und eines großen schulseitigen Bedarfs

zu beschwerlich sei. Bemängelt wird ferner, dass sich die Kommunikationsabläufe mit der Musikschule schwierig gestalten würden. Rückmeldungen würden lange auf sich warten lassen oder gar nicht erfolgen. Eine weitere Problematik wird mit dem begrenzten Dozentenpool der Musikschule angesprochen, wodurch das Zustandekommen von Kursen teilweise scheiterte.

Die von der Musikschule bereitgestellten Dozenten werden von den Schulen fast ausnahmslos gelobt. Es wird eine große fachliche Kompetenz und pädagogische Qualifikation wahrgenommen. Auch die Absprachen funktionieren aus Sicht der Schulen reibungslos. Vereinzelt wird das Engagement, sich aktiv bei schulischen Veranstaltungen einzubringen, hervorgehoben. Den Kindern könne eine große Begeisterung und Freude an der Musik vermittelt werden. Entsprechend positiv falle die Resonanz der Schüler hinsichtlich der Musikkurse aus. Einzelne Kritikpunkte sind eine geringe zeitliche Flexibilität der Förderlehrer, deren hohe Ansprüche hinsichtlich der musikalischen Vorbildung der Schüler und personelle Wechsel.

Vergleich der MAUS II- mit den MAUS I-Schulen

Ähnliche Resonanz geben zwei der neu eingestiegenen Schulen: Der Bildungspartner zeichne sich durch Flexibilität und Berücksichtigung der Schulwünsche aus. Die Kooperation mit dem Bildungspartner und den bereit gestellten Dozenten wird als partnerschaftlich wahrgenommen. Auch diese Befragten würden eine Erweiterung des Stundenkontingents begrüßen, da der Bedarf an musikalischer Förderung vorhanden sei. Lediglich eine MAUS II-Schulen greife bisher nicht auf das Angebot der Musikschule zurück, was auf den Umstand zurückzuführen sei, dass eine schuleigene Musikgruppe bestehe. Ein zusätzliches Angebot über die Musikschule zu beziehen, ohne eine Konkurrenzsituation zu schaffen, sei schwierig. Zudem werden die Angebote – ausgenommen solcher zum Erlernen eines Instruments – als nicht passgenau für die Schülerklientel eingeordnet. Dennoch seien weitere Gespräche mit dem Bildungspartner geplant.

Heterogene Befundlage zur Kooperation vor dem Hintergrund eines geringen Stundenkontingents

Kooperation mit der Jugendförderung

Die Jugendförderung ist in der zweiten Projektphase als neuer Bildungspartner hinzugekommen. Von Schulseite wird darauf hingewiesen, dass hier nur ein geringes Stundenkontingent in Anspruch genommen werden könne. Neben positiven Stimmen bezüglich des Einstiegs der Jugendförderung, werden Kurzzeitprojekte vereinzelt negativ beurteilt, da jede Veränderung mit Unruhen im Schulalltag einhergehe. Die Kooperation mit der Jugendförderung wird von den Schulen unterschiedlich bewertet. Die meisten Interviewpartner nehmen die Jugendförderung als flexibel und kooperativ wahr, vereinzelt wird die Kommunikation als schwierig bezeichnet.

Im Hinblick auf das verfügbare Kursangebot bestehe von Schulseite insbesondere Interesse an der Zirkus-AG. Diese solle an einigen Schulen mit einer eigenen Aufführung einen Beitrag zum kommenden Schulfest leisten. Vereinzelt wird angemerkt, dass das Angebotsspektrum der Jugendförderung von anderer Seite abrufbar und auf diesem Wege einfacher zu koordinieren sei. An den wenigsten Schulen habe das Kursangebot der Jugendförderung bisher umgesetzt werden können. Daher haben die Schulen kaum Erfahrungswerte hinsichtlich der tatsächlichen Kursdurchführung. In einigen Schulen sei jedoch ein zeitnahe Projektbeginn in Planung.

Zur Kooperation mit der Jugendförderung liegen nur wenige Aussagen der MAUS II-Schulen vor. Die bisherigen Gespräche werden von Schulseite positiv und die Ansprechpartner als engagiert wahrgenommen. Zustande gekommen seien diese teilweise auf dem von Stadtseite organisierten Netzwerktreffen, teilweise durch telefonische Kontaktaufnahme. Nur eine Schule berichtet, das Angebot der Jugendförderung bereits in Anspruch zu nehmen. Einzelne Kritikpunkte seien das geringe Stundenkontingent des Bildungspartners und die geringe Vorlaufzeit vor Kursbeginn. Dies dürfte im kommenden Schuljahr leichter zu bewerkstelligen sein.

Kooperation mit dem Stadtmedienzentrum

Mit Beginn der zweiten Projektphase konnte neben der Jugendförderung das Stadtmedienzentrum als weiterer Bildungspartner für MAUS gewonnen werden. Die überwiegende Mehrheit der Schulen habe bisher keine Kursangebote des Stadtmedienzentrums in ihr individuelles Kursprogramm aufgenommen. Hierfür werden unterschiedliche Gründe angeführt. Es wird vereinzelt erläutert, dass keine Schüleranmeldungen eingegangen seien, was vermutlich auf die zusätzlich anfallenden Kosten für den Kurs „europäischer Computerführerschein“ zurückzuführen sei. In einem anderen Fall wurde fälschlicherweise angenommen, man müsse sich für das Kursangebot von einem der beiden neuen Kooperationspartner entscheiden.

Der Austausch mit dem Stadtmedienzentrum wird von den Schulen unterschiedlich wahrgenommen. Teilweise habe eine schriftliche Information per E-Mail über das Kursangebot von Seiten des Stadtmedienzentrums stattgefunden. Teilweise sei lediglich der entsprechende Ansprechpartner per E-Mail mitgeteilt worden, ohne Informationen bezüglich des Kursprogramms bereitzustellen. Bei einer anderen Schule sei trotz ausgeprägtem Interesse von Schulseite an dem Angebot des Stadtmedienzentrums bisher keine Zusammenarbeit zustande gekommen, da eine Rückmeldung des Bildungspartners ausgeblieben sei.

Die wenigen Schulen, bei denen Kurse des Stadtmedienzentrums angelaufen sind, berichten von zwei Angeboten: „Trickfilmkoffer“ und „Europäischer Computerführerschein“. Diese könnten aufgrund des überschaubaren Stundenkontingents nur für einen kurzen Zeitraum angeboten werden.

Über die Qualifikation der bereitgestellten Förderlehrer liegen nur vereinzelt Aussagen vor. Es wird von einer zufriedenstellenden Kursdurchführung durch eine kompetente Förderlehrkraft mit gutem pädagogischem Gespür berichtet.

Zwei MAUS II-Schulen geben Auskunft über die Kooperation mit dem Stadtmedienzentrum. Diese wird durchweg zufriedenstellend erlebt. Ein erster Kontakt hätte auf dem Netzwerktreffen hergestellt werden können und weitere telefonische bzw. e-postalische Absprachen seien erfolgt. Das Kursangebot sei zwar beschränkt, aber passgenau zur Schülerklientel und sei bereits in das Programm integriert worden bzw. werde demnächst beginnen. Die Angebote seien als Kurzzeitprojekte angelegt bzw. in Module unterteilt. Positiv hervorgehoben wird vereinzelt die eigenständige Kontaktaufnahme des Bildungspartners zur Schule.

3.1.5 Veränderungen im Vergleich zur Förderphase 2008-2010 (MAUS I)

Die Interviewpartner berichten von Veränderungen der Kooperationsstrukturen und des Kursangebots in der zweiten Projektphase. Nur vereinzelt seien im Vergleich zu MAUS I keinerlei Veränderungen vorgenommen worden.

Kooperationsstrukturen

Mit der Verlängerung von MAUS sind zwei neue Kooperationspartner, das Stadtmedienzentrum und die Jugendförderung, hinzugekommen, wodurch sich die Anzahl der Kooperationspartner erweitert hat.

Von Seiten der Schulen wird teilweise berichtet, dass sie unter Berücksichtigung des ersten Evaluationsberichts von MAUS eine Intensivierung der Kooperation mit den MAUS-Dozenten vorgenommen hätten. Statt informeller Tür- und Angelgespräche seien etwa formelle Rückmeldebögen entwickelt worden, die zu einer inhaltlichen Passung der Förderkurse und damit einer gezielteren Förderung beitragen würden. Außerdem würden im Falle einer Primarschule nicht mehr ausschließlich Abwesenheit und Störung von Schülern, sondern auch deren Lernfortschritte dokumentiert. Eine Werkrealschule habe die Kooperation dahingehend ausgebaut, dass alle MAUS-Dozenten vor Kursbeginn mindestens einmal die Schule und gegebenenfalls den Unterricht besuchen, um Hektik und Orientierungslosigkeit zu Kursbeginn zu vermeiden. Vereinzelt wird von einem Wechsel der zuständigen schulinternen Koordinierungskraft berichtet. Organisatorische Probleme der ersten Projektphase seien in Kooperation mit dem Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim behoben worden. Die regelmäßig stattfindenden Netzwerktreffen tragen nach Aussage einer Befragten zu einer Intensivierung des Austauschs mit den Kooperationspartnern sowie der Schulen untereinander bei.

Kursangebot

Die meisten Schulen haben keine grundlegenden inhaltlichen Veränderungen des Kursangebots von MAUS vorgenommen. Lediglich die Hinzunahme einzelner Kurse hat zu einer Ausweitung des Angebots geführt. Hierzu hat nicht zuletzt die Teilnahme der zwei neuen Bildungspartner beigetragen. Die Ausnahme bilden zwei Sekundarschulen, deren MAUS-Koordinatoren von einer Modifikation der inhaltlichen Schwerpunktsetzung berichten: Während in der ersten Projektphase fast ausnahmslos fachspezifische Förderkurse angeboten worden seien, seien in der zweiten Projektphase zunehmend Freizeitkurse angegliedert worden. Als Grund wird die nachlassende Aufnahmefähigkeit der Schüler nach dem Schulvormittag angeführt.

Die Organisation der fachspezifischen Förderkurse und der prüfungsvorbereitenden Kurse unterlagen über die Schulformen hinweg einigen Veränderungen. Dies betrifft einerseits den Kurszeitpunkt und andererseits die Ausdehnung bzw. den Abbau von Förderkursen sowie die Zielgruppe. Während in der Sekundarstufe zu Beginn von MAUS häufig auf kontinuierlichen Förderunterricht gesetzt worden war, berichten einige der Befragten, dass sich kürzere Fördereinheiten eher bewährt hätten (Ferienkompakt- oder Wochenendkurse). Nach Aussage der Interviewten kann dadurch die Schülerbelastung reduziert und die Zuverlässigkeit der Schüler hinsichtlich einer regelmäßigen Teilnahme gesteigert werden. Während im Primarbereich vereinzelt von einer Ausdehnung der MAUS-Förderkurse berichtet wird, seien diese im Sekundarbereich vereinzelt durch andere Unterstützungsprogramme ersetzt

Intensivierung der Kooperationsstrukturen

Geringfügige Änderungen des Kursangebots

Strukturelle Änderungen förderspezifischer Kurse

worden. Im Hinblick auf die Zielgruppe der Förderkurse finde in der Sekundarstufe vereinzelt eine Öffnung von ursprünglich den stark versetzungsgefährdeten Schülern vorbehaltenen Kursen für alle Schüler statt.

Die zweite Projektphase ermöglicht es den Schulen offiziell, die unteren Klassenstufen in das Förderprogramm einzubeziehen. Diese Änderung wird von Schulseite durchweg begrüßt. In jüngeren Jahren ist noch mehr schülerseitiges Engagement vorhanden sowie ein effektiveres und nachhaltigeres Arbeiten möglich, so eine Befragte. Das Arbeiten in altersheterogenen Gruppen ermögliche es den Schülern außerdem, nicht nur von Gleichaltrigen, sondern auch von jüngeren bzw. älteren Kindern zu lernen. Dementsprechend hätten die Schulen Angebote für die unteren Jahrgangsstufen in das Programm aufgenommen oder das Kursangebot für alle Stufen geöffnet. Ferner würden seit Beginn der zweiten Projektphase auch Eltern und Lehrer Zugang zu dem Kursprogramm haben.

Für den Primar- und den Sekundarschulbereich ergibt sich ein heterogenes Bild hinsichtlich der idealen Kursdauer. Während für den Grundschulbereich größtenteils Kurse, die für das ganze Schuljahr angesetzt sind, am sinnvollsten scheinen, habe sich in den Werkrealschulen die Form des blockweisen Kursangebots bewährt. Da kurze Kurseinheiten in der Primarstufe zu Unruhen in der Programmdurchführung geführt hätten, werde nun Wert auf ein kontinuierlich angelegtes Kursangebot gelegt. Die Prämisse der Dauerhaftigkeit erleichtere sowohl die Programmorganisation als auch die schülerseitige Akzeptanz. Im Gegensatz hierzu wird von Seiten der Werkrealschulen überwiegend berichtet, Kursblöcke von sechs bis sieben Wochen würden sich für die Schüler am geeignetsten erweisen. Eine Kursanmeldung von wenigen Wochen wirke überschaubarer als eine Anmeldung für das komplette Schuljahr.

3.1.6 Erfolgsdimensionen des Programms

Bei den Erfolgsdimensionen geht es um den Output des Programms, wobei zwischen Erfolgsdimensionen auf Schul-, Lehrer- sowie Schülerebene unterschieden wird. Während die MAUS I-Schulen mehrerlei positive Auswirkungen von MAUS feststellen, stellt dieses Themengebiet bei den MAUS II-Schulen ein Randthema dar. Es werden lediglich vereinzelt Aussagen zu möglichen Auswirkungen auf Schul- und Schülerebene gegeben.

Erfolgsdimensionen auf Lehrerebene

Der Bereich „Erfolgsdimensionen auf Lehrerebene“ stellt in den Interviews ein Randthema dar, weshalb hierzu lediglich Aussagen von zwei Sekundarschulbefragten vorliegen. Die Lehrer würden insbesondere von Fortbildungen in fachfremden Fächern profitieren. Im Rahmen der MAUS-Fortbildungen könnten fachspezifische Kompetenzen der Lehrer auf- und ausgebaut werden, was letztlich den Schülern zugutekäme. Weitere Bereiche, die angesprochen werden, sind einerseits der Erwerb von Zertifikaten für das eigene Fortbildungsportfolio und andererseits die Übergabe von schulischen Inhalten in MAUS-Ferienkurse, da diese in Kleingruppen besser bewältigt und intensiver bearbeitet werden könnten. Gemeinsame Kursbesuche von Lehrern und Schülern werden als gewinnbringend empfunden, da die Lehrperson sich hier in die Position der Schüler hineinversetzen könne. Situationen und Anforderungen, die von Schülern täglich bewältigt werden müssen bzw. an sie gestellt werden, würden von der Lehrkraft selbst erlebt.

Positive Schuleresonanz auf Einbeziehung der unteren Klassenstufen

Divergierende präferierte Kursstruktur für den Primar- und Sekundarbereich

Beispielhaft wird Folgendes angebracht: „Wenn der Zauberlehrer zu mir sagt: ‚Jetzt habe ich das doch schon drei Mal erklärt‘, so was. Ja, das ist ganz, ganz wichtig, immer wieder auf den Boden, oder, oder der totale Totschläger ist: ‚Jetzt kommen Sie mal vor und machen das vor vor allen‘. Furchtbar, furchtbar. Was ich tausendmal am Tag sage zu meinen Schülern“.

Erfolgsdimensionen auf Schulebene

MAUS wird durchweg als ergänzende Bereicherung zum bestehenden Schulbetrieb wahrgenommen. Einerseits werde im Rahmen von MAUS ermöglicht, den Kindern ein breiteres Bildungsangebot zu bieten und andererseits könnten mangelnde zeitliche Ressourcen der Lehrer durch MAUS-Kurse kompensiert werden. Eine Interviewpartnerin hebt ferner die Verbesserung des Schulklimas hervor. Gründe hierfür seien zum einen eine Steigerung der Schulfreude und zum anderen das positiv beeinflusste Schüler-Lehrer-Verhältnis durch gemeinsame Teilnahme an MAUS-Kursen. Besonders positiv bewertet wird von den Schulen, dass eine Abstimmung des Programms an die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schulen vorgenommen werden könne. Die Förderung der Schüler in einer ungezwungeneren Atmosphäre von schulexternen Lehrkräften, die keine Noten erteilen, wird als bereichernd eingestuft, da die Dozenten den Schülern teilweise eine andere Herangehensweise an schulische Inhalte eröffnen, so einige Befragte.

Am häufigsten wird jedoch auf das Arbeiten in Kleingruppen im Rahmen von MAUS verwiesen, wodurch intensivere Lerneinheiten möglich seien. Hierzu die Aussage einer Befragten: „Das ist eine hervorragende Ergänzung für uns, weil wir durch die MAUS-Angebote einfach auch kleinere Gruppen auch machen können. Wenn wir nur unsere Angebote hätten, ja, dann wären die Gruppen größer und je kleiner eine Gruppe ist, umso intensiver kann man mit den Kindern arbeiten auch“.

Gewinn insbesondere durch Kleingruppenarbeit

Auch die MAUS II-Schulen stellen vereinzelt bereits eine Qualitätssteigerung des bestehenden Schulbetriebs fest. Das vielfältige Angebotsspektrum von MAUS ergänze und erweitere das schulische Bildungsangebot und trage dadurch zu dessen Optimierung bei.

Vergleich der MAUS II- mit den MAUS I-Schulen

Erfolgsdimensionen auf Schülerebene

Die Interviewpartner berichten durchweg, das MAUS-Programm sei als Bereicherung auf Schülerebene einzustufen und wirke sich in unterschiedlichen Bereichen gewinnbringend auf die teilnehmenden Schüler aus. Die positiven Einflüsse würden sich dabei vor allem in der Lern- und Leistungsentwicklung sowie im Persönlichkeitsbereich der Kinder und Jugendlichen bemerkbar machen.

Allgemein

Zu den geförderten Kompetenzbereichen gehört laut der Befragten einerseits der motorische und Koordinationsbereich, wodurch positive Auswirkungen auf den Leistungsbereich möglich seien, andererseits werden der künstlerische sowie der musische Bereich angesprochen. Kinder, denen das Erlernen eines Instruments zuhause nicht ermöglicht werde, würden diese Chance durch MAUS erhalten.

Eine Interviewpartnerin betont, dass im Rahmen von MAUS bisher unentdeckte Begabungen der Schüler, die im alltäglichen Schulbetrieb untergehen, erkannt werden könnten.

Es wird auf das Potential von MAUS-Kursen als Orientierungshilfe zur Berufswahl und als positiv bewertete Aktivität in Bewerbungsgesprächen hingewiesen. Die Kursteilnahme werde von Betrieben als Zeichen für Engagement und Interesse seitens der Schüler gewertet.

Welche Schüler im Allgemeinen am meisten von den MAUS-Kursen profitieren, wurde nicht explizit erfragt, weshalb hierzu nur Informationen zweier Befragter vorliegen. Während im Primarbereich insbesondere die Schüler mit großem Förderbedarf Nutzen aus dem Programm zu ziehen scheinen, betont ein Sekundarschulleiter, dass es vor allem für die guten und zielstrebigen Schüler gewinnbringend sei: „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“?

Lern- und Leistungsentwicklung

Durch die MAUS-Kurse seien bei den partizipierenden Schülern Kompetenzzuwächse im Lern- und Leistungsbereich zu verzeichnen. So zeige sich, dass sich über alle Schulformen hinweg die Schülerleistungen verbessert hätten. Dies äußere sich zum Teil in besseren Schulnoten, weniger Klassenwiederholern sowie an zwei Grundschulen in mehr Übergangsempfehlungen für Realschule und Gymnasium. Eine Grundschulrektorin verweist darauf, „dass man auch den mittleren Bereich, die Realschulempfehlungen, die konnte man schon stärken“. Auf der anderen Seite betonen einige Befragte, dass bei den Schülern ein vertieftes Lernen angeregt werde. Die Problemlösefähigkeiten sowie die Lesekompetenz und – insbesondere bei Schülern mit Migrationshintergrund – die sprachlichen Kompetenzen hätten gestärkt werden können. Ebenso sei eine Steigerung der Lernfreude und -motivation erfolgt. Erzielt würden diese Erfolge vor allem durch gezielten Förderunterricht, wie Prüfungsvorbereitungs- oder Rechtschreibtrainingskurse.

Vereinzelt wird angemerkt, dass über eine mögliche Leistungsverbesserung noch keine Aussage getroffen werden könne bzw. dass dies schwer messbar sei. Von Seiten einer weiteren Schule wird betont, MAUS sei nicht isoliert, sondern als Bestandteil des Ganztagsbetriebs zu betrachten, von dem ein förderlicher Einfluss auf die Schüler angenommen werde.

Nur vereinzelt wird von den MAUS II-Schulen Rückmeldung zu einer möglichen Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler gegeben. MAUS ergänze die schulischen Bemühungen, den Schülern einen positiven Zugang zu Büchern zu vermitteln und trage dadurch zu einer Kompensation mangelnden familiären Inputs sowie zu einer Förderung der Lesefreude bei.

Persönlichkeitsentwicklung

Im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung berichten die Befragten sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich von positiven Effekten durch den Besuch von MAUS-Kursen. Größtenteils wird auf eine Steigerung des Selbstbewusstseins und des Selbstvertrauens Bezug genommen. Eine Befragte führt aus, die Kinder

Lern- und Leistungsverbesserung durch förderspezifische Kurse

Vergleich der MAUS II- mit den MAUS I-Schulen

Schulformübergreifende Persönlichkeitsstärkung

würden durch die Kursteilnahme zur Reflexion über ihre Stärken und Interessen angeregt. Werden MAUS-Kurse konsequent und erfolgreich besucht, kann dies nach Aussage der Befragten zur Korrektur eines negativen Selbstbildes, beispielsweise bedingt durch schlechte Schulleistungen, führen. Der Kreislauf von schlechten Schulleistungen und Selbstzweifeln könne durchbrochen und ein gestärktes Selbstvertrauen erlangt werden. Zur Begründung führt eine Interviewpartnerin an: „Und da ist es eigentlich fast so ein bisschen ein Vorteil, dass sie wissen: ‚Ich gehe da samstags hin, ich tue aktiv was. Es wird mir in Deutsch und in Mathematik zugutekommen‘. Aber es ist jetzt nicht so, dass schon die Lehrerin genau weiß, das kann sie nicht oder da hat er versagt. Sondern: ‚Da gehe ich jetzt nochmal als ganz neuer Schüler hin, der aktiv was Positives für die Schule tun will‘.“

An einigen Grund- und Werkrealschulen werden auch auf der Verhaltensebene der Schüler Veränderungen bemerkt. So sei die Schulfreude im Falle einer Werkrealschule gestiegen. Verbesserungen der sozialen Kompetenzen seien an beiden Schulformen zu verzeichnen.

Vergleich der
MAUS II- mit den
MAUS I-Schulen

Auch eine MAUS II-Schule stellt Veränderungen im Selbstbild der Schüler fest. Die Schüler hätten Freude daran, ihr erworbenes Können beispielsweise an Schulfesten unter Beweis zu stellen. Es hätte eine Steigerung der Selbstwirksamkeit und des Selbstvertrauens erzielt werden können, was sich nach Aussage einer Befragten längerfristig im Selbstbewusstsein der Schüler verankern werde.

3.1.7 Wünsche und Optimierungsvorschläge der Schulen

Die Wünsche und Erwartungen der Interviewpartner im Hinblick auf den Projektfortlauf lassen sich vier Bereichen zuordnen: Ausdehnung des Programms, Langfristigkeit und Kontinuität, Optimierung der Kooperationsstrukturen sowie eine größere Flexibilität bezüglich der Organisationsstruktur.

Ausdehnung des Programms

Nahezu alle Schulen wünschen sich eine Ausdehnung des Unterstützungssystems. In erster Linie besteht der Wunsch nach einer Erweiterung des Kursangebots für Schüler im sportlichen, handwerklichen und musikalischen Bereich. Ein Rektor äußert Interesse an einer Supervision für Lehrkräfte, wofür jedoch zu wenige Stunden verfügbar seien. Eine Aufstockung der Lehrerfortbildungsstunden könne hier Abhilfe schaffen. Im Gegensatz zu diesem allgemeinen Trend plädiert eine Grundschullektorin dafür, das bestehende Angebot zu stärken, statt stetig neue Kurse anzugliedern. Auch einen Kooperationsaufbau zu weiteren Partnern würden einige Interviewpartner begrüßen. Weitere Wünsche, die vereinzelt geäußert werden, sind zum einen die Bereitstellung eines Sozialpädagogen als zusätzlichen Ansprechpartner an den Schulen. Es bestehen allerdings Zweifel darüber, ob dies im Rahmen von MAUS zu realisieren sei. Zum anderen beabsichtigt eine Grundschullektorin die Einrichtung einer Datenbank zur Verwaltung von Schülerprofilen, welche Auskunft über den Notenspiegel, die Problembereiche und die besuchten Kurse eines Schülers geben. Auf diese Weise könne kontrolliert werden, ob die besuchten Kurse den Bedarfen eines Schülers entsprechen. Gewünscht wird außerdem eine begleitende Befragung der Schüler, um deren Veränderungen

Erweiterung des Kurs-
spektrums vordergründig

zuverlässig erfassen zu können. Im Sinne der Allgemeinheit wünscht sich eine Befragte die Projektausweitung auf weitere regionale Schulen unabhängig von der Schulform. Auch die Idee, ortsansässige Unternehmen als Sponsoren zu akquirieren, wird hervorgebracht.

Langfristigkeit und Kontinuität

Der Wunsch nach Langfristigkeit und Kontinuität ist bei den Befragten zunächst mit dem Wunsch nach einer dritten Projektphase, d.h. mit der Verlängerung des Unterstützungssystems, verbunden. Neben dem prinzipiellen Wunsch der Projektverlängerung gibt es weitere, spezifischere Erwartungen. Ein Anliegen sei es, die neuen Kooperationspartner (Jugendförderung und Stadtmedienzentrum) langfristig zu integrieren. Auch im Hinblick auf die Förderlehrer besteht der Wunsch nach Kontinuität. Es wird ein möglichst seltener Wechsel der Förderlehrer angestrebt. Ferner wird ein ausreichend großes Stundenkontingent gefordert, um Kurse das gesamte Schuljahr über anbieten zu können.

Wunsch der
Programmfortführung

Der Wunsch nach Langfristigkeit und Kontinuität ist bei den MAUS II-Schulen vordergründig. Entsprechend den MAUS I-Schulen wird zum einen angestrebt, MAUS als festen Bestandteil des Schullebens installieren zu können, zum anderen wird beabsichtigt, Dozenten über einen längeren Zeitraum zu beteiligen. Mit fortschreitender Dozententätigkeit würde die Zugehörigkeit zur Schule, die Bindung zu den Schülern und die Verantwortungsübernahme zunehmen.

Vergleich der
MAUS II- mit den
MAUS I-Schulen

Optimierung der Kooperationsstrukturen

Von der zweiten Projektphase wird ferner eine Optimierung der Kooperationsstrukturen erhofft. Dabei heben die Interviewpartner unterschiedliche Bereiche hervor. Zum einen geht es darum, die Begeisterung der Eltern für eine Mitarbeit zu intensivieren und sie zunehmend in den Schulalltag integrieren zu können. Eine Befragte formuliert folgendes Ziel: „Nicht bloß Mitarbeit irgendwie bei einem Fest, sondern Mitarbeit am Kind selber, an ihrem eigenen“. Den Eltern solle ebenso wie den Schülern die Einmaligkeit des Unterstützungssystems verdeutlicht und damit ihre Wertschätzung verstärkt werden. Eine größere schülerseitige Akzeptanz und Anerkennung von MAUS sowie Durchhaltevermögen bei der Kursteilnahme wünscht sich ein Sekundarschulbefragter, v.a. hinsichtlich der Förderkurse. Die Schüler sollten die Chance erkennen und annehmen. In der Primarstufe wird eine stärkere Integration der Förderlehrer in das Kollegium angestrebt. Dem Gefühl, als Gemeinschaft etwas bewirken zu können, komme besondere Bedeutung zu. Eine Intensivierung der Kooperation und eine Stärkung des Wir-Gefühls kann in den Augen einer Grundschulrektorin insbesondere durch eine geringe Wechselquote bei den Förderlehrern realisiert werden.

Intensivierung der
Kooperationsstrukturen
auf verschiedenen Ebenen

Der Wunsch nach einem besseren Austausch zwischen Kooperationspartnern und Schulen besteht sowohl bei der Primar- als auch der Sekundarstufe. Die Schulen erwarten teilweise eine stärkere Berücksichtigung von Kurswünschen. Außerdem fordert eine Grundschulrektorin eine eingehende Prüfung der Eignung der Förderlehrer durch die Anbieter. Grundsätzlich werde angestrebt, die Kooperationspartner als feste Partner in den Schulalltag zu integrieren.

Vereinzelt wird bei den neu partizipierenden Schulen eine stärkere Schülereinbindung bei der Programmorganisation angestrebt. Durch Schülerbefragungen zu präferierten Kursangeboten solle die Kooperation mit den Schülern eine Steigerung erfahren.

Größere Flexibilität bezüglich der Organisationsstruktur

Die Forderung nach einer größeren Flexibilität bezüglich der Organisationsstruktur wird lediglich von zwei Interviewpartnern formuliert, wobei der Fokus auf der starren Stundenverteilung liegt. Bemängelt wird einerseits, dass das Gesamtkontingent an Stunden zu gewissen Anteilen in Angebote für Schüler, Lehrerangebote sowie Elternangebote fließen müsse. Ein Schulleiter hebt hervor, dass gerade für die Schülerangebote zum Teil noch mehr Stunden benötigt würden und deshalb eine flexiblere Umverteilung der Stunden wünschenswert sei. Ferner wird der Wunsch geäußert, auf die Stunden je nach Bedarf zugreifen und mit anderen Schulen Absprachen treffen zu können. Dabei gesteht der Befragte selbst ein, dass dies „unheimlich schwierig“ zu bewerkstelligen sei. Eine Befragte verweist auf den Umstand, dass allen Schulen trotz unterschiedlicher Schüleranzahl die gleiche Stundenanzahl zur Verfügung stehe. Um mehr Gerechtigkeit zu erzeugen, müsse die Anzahl der verfügbaren Stunden demnach den Schülerzahlen angepasst werden.

3.1.8 Besonderheiten der MAUS II-Schulen

Die Programmimplementation wird vor dem Hintergrund der besonderen Eingangsvoraussetzungen der MAUS II-Schulen betrachtet. Es findet eine Unterteilung in schul- und schülerseitige Voraussetzungen statt.

Voraussetzungen auf Schulebene

Institutionelle Voraussetzungen

Während sich an einer Schule in den letzten Jahren die Umstellung zur offenen Ganztagschule vollzogen habe, finde an einer anderen Schule nach wie vor Halbtagsunterricht statt. Weitere Aussagen zur Schulsituation betreffen die auffälligen institutionellen Gegebenheiten und unstrukturierten Voraussetzungen aufgrund derzeitiger Baumaßnahmen an einer Schule.

Lerngelegenheiten der Schüler

Zwei der Schulen geben Auskunft über die Ausgangslage außerunterrichtlicher Lerngelegenheiten für Schüler. Die Schülerschaft beider Schulen könne auf ein ausgebaut AG-Angebot zurückgreifen. Die Schulen sind bemüht, ihren Schülern unterschiedliche Lernangebote zur Verfügung zu stellen. Durchgeführt würden die Angebote zum Teil auf ehrenamtlicher Basis durch (ehemalige) Lehrkräfte, Eltern, Studenten und andere Schüler. Die Angebote würden von klassischer Lernförderung bis hin zu kulturellen Angeboten reichen. Die spürbaren positiven Effekte auf die Schüler sollten durch das MAUS-Angebot verstärkt werden.

Einstellungen der Verantwortlichen an den Schulen

Die Implementation von MAUS gehe zwar mit einem erhöhten Arbeitspensum

einher, dieses zahle sich für die Schulen jedoch aus. Die Programmteilnahme stößt bei den Befragten auf Begeisterung. Die Schulen würden durch MAUS ihr Angebot erweitern und den Schülern dadurch zusätzliche Lerngelegenheiten bieten können. Insgesamt werde die gelegentliche Unterrichtung durch schulexternes Personal als bereichernd für die Schülerschaft angesehen. Folgendes Zitat stützt diese Aussage: „...aber es sind ja auch die verschiedenen Zugänge, die einen Wert an sich sind“.

Voraussetzungen auf Schülerebene

Die Schülervoraussetzungen werden viergeteilt in kognitive, soziale, motivationale und emotionale Voraussetzungen. Die Teilbereiche stehen in komplexen Beziehungen zueinander und bedingen sich häufig wechselseitig. Allgemein beschreiben die Interviewpartner ihre Schüler als sehr heterogen in ihren Voraussetzungen.

Kognitive Voraussetzungen und Schulleistungen

Die Interviewpartner berichten von mehrerlei Problemen im Leistungsbereich. Einige Schüler würden große Schwierigkeiten im Schriftsprachbereich sowie in den Grundlagen mathematischer Kompetenzen zeigen. Vereinzelt wird berichtet, dass sich diese Problematik im Laufe der letzten Jahre verschlechtert habe. Zum Teil würden die Schüler erhebliche Teilleistungsschwächen, eingeschränkte kognitive Fähigkeiten und eine geringe Konzentrationsspanne aufweisen. Auch die Problematik des Sitzenbleibens sei an zwei der Schulen vorhanden. Im Rahmen von MAUS erhoffen sich die Schulen eine Stärkung der Schüler im Lern- und Leistungsbereich.

Förderbedarf im Lern- und Leistungsbereich auf unterschiedlichen Ebenen

Soziale Voraussetzungen

Neben den kognitiven Voraussetzungen nimmt die soziale Herkunft der Schüler den größten Raum in diesem Interviewabschnitt ein. Viele Schüler würden in sozial schwachen Familien, oftmals mit Migrationshintergrund und damit verbundenen Sprachproblemen, aufwachsen. Mangelnde finanzielle Ressourcen der Elternhäuser würden häufig eine strukturierte und sinnvolle Freizeitgestaltung verhindern. Die soziale Herkunft der Schüler und damit verbundene Probleme könnten in Zusammenhang mit Schwierigkeiten im Leistungsbereich gebracht werden. Nur ein Befragter berichtet, dass sozial schwachen Schülern Schüler aus gut situierten Elternhäusern gegenüberstehen würden. An dieser Schule zeigt sich eine unterschiedliche Ausgangslage hinsichtlich der sozialen Herkunft.

Schülerschaft aus sozial schwachen Familien

Motivationale Voraussetzungen

Die Interviewpartner berichten von einem wenig engagierten und motivierten Teil der Schülerschaft. Schulische Nachhilfeangebote würden von förderbedürftigen Schülern aufgrund fehlender Motivation und mangelnden Durchhaltevermögens nur partiell in Anspruch genommen. Im Gegensatz hierzu verweist ein anderer Befragter auf Schüler, die ihre Schulleistungen durch den Besuch von MAUS-Kursen verbessern wollen würden. Allerdings wird in diesem Zusammenhang auf die Diskrepanz zwischen der grundsätzlichen Teilnahmebereitschaft und der Kursteilnahme verwiesen, sodass die motivationale Ausgangslage auch hier beswerlich zu sein scheint.

Motivationsdefizite

Emotionale Voraussetzungen

Äußerungen zu den emotionalen Voraussetzungen der Schülerschaft liegen nur von einer Schulleitung vor. Häufig kämen die Schüler aufgrund negativer Vorerfahrungen in ihrer bisherigen Bildungsbiografie bereits frustriert an die Schule. In Zusammenhang damit würden ein oftmals geringes Selbstbewusstsein und eine niedrige Frustrationstoleranz stehen.

3.2 Ergebnisse des zweiten Messzeitpunkts

Die Ergebnisse des 2. Messzeitpunkts werden für die MAUS I- und MAUS II-Schulen zusammen betrachtet. Hinsichtlich der abgefragten Themenbereiche zeigen die zu Beginn der zweiten Programmphase neu eingestiegenen Schulen eine große Kongruenz zu den MAUS I-Schulen, sodass eine gemeinsame Ergebnisdarstellung angemessen ist. Augenscheinlich zutage tretende Besonderheiten und Unterschiede zwischen den Schulen werden hervorgehoben.

Die erfragten Inhaltsbereiche decken sich mit denen des 1. Messzeitpunkts, sodass eine Erläuterung der einzelnen Bereiche an dieser Stelle ausgespart werden kann. Im Mittelpunkt der zweiten Befragung stehen insbesondere die Kooperation zwischen Schulen und Förderlehrern, Herausforderungen bei der alltäglichen Umsetzung des Konzepts sowie konkrete Vorstellungen der Schulen hinsichtlich eines optimierten Programmfortlaufs.

3.2.1 Zielsetzungen

Die Förderung mit MAUS zielt auf mehrerlei Aspekte ab, die zum Teil in Zielvereinbarungen zwischen Schulen und dem Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim abgeschlossen werden und sich darüber hinaus in schulindividuellen Zielen niederschlagen.

Zielgruppe

Während MAUS anfangs ausschließlich für die oberen Klassenstufen konzipiert war, ist seit Beginn der zweiten Projektphase eine Ausweitung auf alle Klassenstufen, ausgenommen der gymnasialen Oberstufe, möglich. Diese Option werde von den Schulen genutzt, wodurch die besondere Nachhaltigkeit des Programms gewährleistet werden könne. Gemäß dem Prinzip der Freiwilligkeit bei Kurseinwahl geben die Interviewpartner übereinstimmend an, ihre gesamte Schülerschaft mit MAUS ansprechen zu wollen. Diejenigen Schüler, die Hilfe beanspruchen, sollten sie laut den Befragten erhalten. Eine Grundschullektorin betont ferner, es wäre „schade“, sich auf eine bestimmte Zielgruppe festzulegen. Neben dem generellen Wunsch, alle Schüler erreichen zu wollen, finde eine Ausdifferenzierung innerhalb des Kursangebots statt. So würden sich einzelne Kurse explizit an spezifische Jahrgangsstufen bzw. Schülergruppen richten. Hierbei werden drei Schülergruppen von Schulseite genannt: lern- und leistungsschwache Kinder, Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus einem bildungsfernen Elternhaus. Ein Befragter verdeutlicht, dass es sich schwierig gestalten dürfte, tatsächlich alle Schüler zu erreichen: „Aber ich bin schon so realistisch, wenn jemand gar nicht will, dann wird es schwierig“. Vereinzelt wird betont, dass die Förderung einer bestimmten Stufe schwerpunktmäßig bei der

Umsetzung von MAUS berücksichtigt werde. Die Aussagen der Interviewpartner sind dabei heterogen: einerseits werde die Unter- und andererseits die Oberstufe in den Vordergrund gerückt.

Zielvereinbarungen mit der Stadt Mannheim

Die teilnehmenden Schulen haben in Zielvereinbarungsgesprächen mit dem Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim individuelle Zielsetzungen für ihre jeweilige Schule festgelegt. Die Interviewpartner sehen die Zielvereinbarungen weitgehend realisiert.

Leistungsbezogene Zielsetzungen

Gemäß den offiziellen Zielsetzungen von MAUS sind in den Zielvereinbarungen der einzelnen Schulen leistungsbezogene Ziele formuliert. Es lässt sich eine Unterteilung der Zielsetzungen in Primar- und Sekundarschulbereich vornehmen. Im Sekundarbereich sei die Verringerung der Schüleranzahl, welche eine Klasse wiederholen müssen, durch die Abschlussprüfung fallen oder in eine niedrigere Schulform abgestuft werden, vordergründig. Zur Zielerreichung werde eine Auswahl von Kursen im Förderbereich getroffen (u.a. Sprachförderung, Kurse zu Konzentrationstechniken). Im Primarbereich sei die Stärkung der Übergangsempfehlungen in höhere Schulformen festgehalten. Diese Zielsetzung wird von den Befragten kritisch gesehen, da dies einerseits durch die Umstellung auf nicht-bindende Grundschulempfehlungen schlecht messbar und andererseits der Übergang auf eine höhere Schulform nicht für jeden Schüler der beste Weg sei. Entscheidend sei, die Kinder durch gezielte Unterstützung in ihren Stärken zu bekräftigen und in ihren Schwächen zu fördern. Auch im Falle der teilnehmenden Förderschule wird das Ziel, die Bildungschancen bis hin zum Gymnasium zu erhalten, als kritisch erachtet. Dies sei zwar möglich, jedoch nur in Ausnahmefällen realistisch. Entsprechend der Zielsetzung, die Schüler zu einem guten Schulabschluss zu führen, wird auf Vorbereitungskurse für die Schulfremdenprüfung zurückgegriffen.

Ausdifferenzierte leistungsbezogene Zielsetzungen für den Primar- und Sekundarbereich

Stärkung allgemeiner Schülerinteressen und Optimierung der Schülersauswahl

Neben diesen vorwiegend leistungsorientierten Zielsetzungen wird nur vereinzelt betont, die Förderung allgemeiner Schülerinteressen und -fähigkeiten als explizite Zielsetzung festgehalten zu haben. Ebenfalls nur in Ausnahmefällen sei die Schülersauswahl für die MAUS-Kurse formell aufgenommen. Dabei sei die Stärkung der Schülermotivation vordergründig, um möglichst viele Kinder für die Teilnahme an MAUS gewinnen zu können.

Kooperationsstrukturen mit den Förderlehrern

Nur knapp ein Viertel der Befragten gibt an, die Optimierung der Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zwischen Schulen und MAUS-Dozenten bzw. die Beibehaltung der erfolgreich etablierten Strukturen als Ziel formuliert zu haben. Eine enge Vernetzung zwischen Schulen und Förderlehrkräften ist grundlegend für eine optimale Schülerförderung und damit die Umsetzung der Programmziele.

Pädagogische Zielsetzungen

Die Schulen verfolgen über die offiziell festgehaltenen Zielvereinbarungen hinaus zusätzliche Zielstellungen. Diese lassen sich fünf übergeordneten Kategorien zuordnen: Förderung lernrelevanter Merkmale, Persönlichkeitsstärkung, Förderung sozialer Kompetenzen, Erweiterung des Schulcurriculums und sinnvolle Freizeitbeschäftigung sowie Vorbereitung auf das Berufsleben.

Förderung lernrelevanter Merkmale

Den offiziellen Zielsetzungen des Förderprogramms und den festgelegten Zielvereinbarungen entsprechend, verfolgen die Schulen die Förderung lernrelevanter Merkmale. Diese stelle die Basis für eine Lern- und Leistungssteigerung auf Schülerseite dar. Musikalische und sportliche Angebote würden insbesondere der Verbesserung von Konzentrations- und Koordinationsfähigkeiten und dem Durchhaltevermögen dienen. Angesetzt werde außerdem an der Lernfreude und -motivation der Schüler, beispielsweise durch Experimentier- und Technikkurse im Primarbereich. Zurückgeführt werde eine gesteigerte Lernmotivation auf eine Verlaufs-kette bestehend aus verbesserter Kompetenzwahrnehmung, besserem Selbstbewusstsein und gesteigerter Lernmotivation. Auf der Steigerung lernrelevanter Merkmale aufbauend sollten bessere Übergangsempfehlungen, eine Reduktion der Klassenwiederholungsquote, ein Abbau schulischer Probleme sowie allgemein ein guter Schulabschluss erzielt werden.

Persönlichkeitsstärkung

Das Ziel, die Schülerpersönlichkeit zu stärken, wird in einigen weiterführenden Schulen verfolgt. Im Speziellen werde intendiert, die Schüler in ihrer Selbstständigkeit zu fördern, ihr Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein zu stärken sowie sie hinsichtlich ihrer Kompetenzwahrnehmung und -weiterentwicklung zu schulen. Eine gefestigte Schülerpersönlichkeit werde als Basis für eine mögliche erfolgreichere Schullaufbahn gesehen.

Förderung sozialer Kompetenzen

Eine weitere Zielstellung der Schulen ist die Stärkung der sozialen Kompetenz ihrer Schülerschaft. Zusätzliche Angebote durch Fachleute sollten die Bemühungen im Schulalltag stützen. Insbesondere die soziale Kommunikationsfähigkeit und angemessene Verhaltensweisen auch außerhalb der Schule werden von den Befragten hervorgehoben. Umgesetzt werde dies durch die gemeinsame Interaktion der Schüler untereinander sowie mit den Förderlehrkräften in Angeboten wie Bewerbungs- und Benimmkursen.

Erweiterung des Schulcurriculums und sinnvolle Freizeitbeschäftigung

Ein Ziel, welches im Primar- und Sekundarbereich gleichermaßen verfolgt werde, ist die Erweiterung des Schulcurriculums und in diesem Zusammenhang die sinnvolle Gestaltung der Schülerfreizeit. Die Befragten sehen in MAUS die Chance, den Kindern ein erweitertes Angebot verfügbar zu machen. Die Schüler sollten an Aktivitäten herangeführt werden, die einerseits im regulären Schulunterricht

nicht realisierbar sind und andererseits im Elternhaus häufig mangelnde Beachtung finden. Neben Ausflügen in die Natur oder kulturelle Einrichtungen, musikalischen Angeboten und Kochkursen wird vornehmlich der Bewegungsbereich thematisiert. Dieser komme bei vielen Kindern zu kurz. Begründet wird dies durch eine Kombination aus fehlender Anregung seitens der Eltern und übermäßigem Konsum neuzeitlicher Medien. Im Rahmen von MAUS werde eine Kompensation dieses Mangels gewünscht.

Vorbereitung auf das Berufsleben

Mit Ausnahme des Gymnasialzweigs spielt die Berufsvorbereitung innerhalb von MAUS in allen weiterführenden Schulformen eine bedeutsame Rolle. Insbesondere im Werkrealschulsektor werde angestrebt, die Schüler für den Berufsalltag zu befähigen. Den Schülern sollten Kompetenzen vermittelt werden, die im Berufsleben von hoher Relevanz sind, wodurch ihre Ausbildungschancen gesteigert werden könnten und zu einem gelungenen Berufseinstieg verholfen werden könne. Um dies zu realisieren, würden einerseits fächerorientierte Angebote (Förderkurse der Kernfächer, Sprachförderung) und andererseits Kurse zu (beruflichen) Schlüsselqualifikationen, beispielweise Angebote zu lebenslangem Lernen und zu Präsentationstechniken, eingesetzt.

3.2.2 Umsetzung des Programms

Entsprechend dem 1. Messzeitpunkt erfolgt die Präsentation der Ergebnisse zur Programmumsetzung entlang der Dreiteilung „Organisation“, „Deskription“ und „Akzeptanz“.

Organisation

Zuweisung der Schüler

Die Schulen orientieren sich bei der Schülerauswahl überwiegend an dem Prinzip der Freiwilligkeit. Die Schüler würden sich gemäß ihrer Interessen auf freiwilliger Basis für die angebotenen Kurse anmelden. Begründet wird dies teilweise damit, dass verpflichtende Veranstaltungen wenig sinnvoll seien. Weder der einzelne Schüler noch die Kursgruppe als Ganzes würden unter diesen Umständen profitieren. Bei verpflichteten Schülern sei die Gefahr zu groß, sie könnten mit Störungen Unruhe in den gesamten Kurs bringen. Obligatorische Kurse würden außerdem kaum zu einer Steigerung der Schülermotivation beitragen. Leistungsschwachen Schülern würden Prüfungsvorbereitungs- und fächerorientierte Kurse von Lehrerseite gezielt empfohlen. Ein paar Befragte betonen, das Kollegium immer wieder anzuhalten, die Schüler zur Kursteilnahme zu motivieren. An wenigen Schulen würden die Eltern in diese Beratungsgespräche eingebunden. Während die Empfehlungen an einigen Schulen bei einem Großteil der Schülerschaft zu greifen scheinen, werde der Rat der Lehrer an anderen Schulen nur teilweise angenommen.

Hat sich ein Schüler freiwillig in einen Kurs eingeschrieben, wird eine kontinuierliche Teilnahme von Schulseite aus angestrebt. Zwar würden über die freiwillige Kurseinwahl viele Schüler erreicht, ein paar Befragte weisen allerdings darauf hin, dass es sich hierbei überwiegend um gute Schüler handle. Die primäre Zielgruppe von MAUS werde auf diesem Weg mitunter nicht erfasst. Ein Interviewpartner formuliert dies recht deutlich: „Ich meine, die Gruppe der Schüler, die schwach sind

Freiwillige Schülerwahl
ergänzt durch
Schülerberatung

Problematik des Prinzips
der Freiwilligkeit

und nicht wollen, das wäre ja eigentlich das Klientel, das am wichtigsten wäre zu erreichen, bekommen wir über das System der Freiwilligkeit MAUS nicht“. Damit ist ein erheblicher Nachteil der Freiwilligkeit des Angebots angesprochen. Als Lösungsansatz wird folgendes vorgeschlagen: „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“. Dies wird mitunter bereits umgesetzt: Etwa die Hälfte der Schulen berichtet, dass neben dem vorwiegend freiwilligen Kursangebot vereinzelt obligatorische Kurse installiert worden seien. Größtenteils werde dabei eine Kleingruppe von Schülern aus dem Unterricht herausgenommen und parallel zum Regelunterricht gefördert. In anderen Fällen seien spezifische Kursangebote in den Unterricht integriert und entsprechend verpflichtend. In einem Ausnahmefall würden bestimmte Kurse nicht im Kursprogramm ausgeschrieben, sondern die Zuteilung erfolge durch Lehrerempfehlung und sei damit bestimmten Schülern vorbehalten.

Das Kursangebot werde in den Schulen entweder in Programmheften bzw. -listen oder an Aushangtafeln bekannt gegeben. Die Schüler könnten sich teilweise mittels Anmeldeformularen in die Kurse einwählen, teilweise an den Aushangtafeln direkt eintragen. An anderen Schulen finde eine Einwahl über den MAUS-Koordinator bzw. den Klassenlehrer statt. Manche Befragte berichten, dass die Anmeldeformulare zusätzlich von den Eltern unterschrieben werden müssten bzw. eine schriftliche Einverständniserklärung der Eltern erforderlich sei. Darüber hinaus finde an den Schulen teilweise eine Kursvorstellung durch die Dozenten statt. Ausschließlich an Grundschulen wird von einer ‚Schnupperzeit‘ berichtet. Innerhalb dieses begrenzten Zeitraums würden die Schüler einen Einblick in Kursinhalt und -durchführung gewinnen und könnten anschließend über eine tatsächliche Kursteilnahme entscheiden. Außerdem sei in manchen Schulen ein Kurswechsel zu Kursbeginn oder zum Schulhalbjahr möglich. Vereinzelt wird berichtet, dass in einem solchen Fall Schüler einer Warteliste nachrücken würden. Kommt es zu erheblichen Kursstörungen oder häufigen Fehlzeiten, würden die Schüler ermahnt und im äußersten Fall aus dem Kurs ausgeschlossen.

Deskription der Kursangebote

Kursangebote für Schüler

Wie bereits zum 1. Messzeitpunkt berichten die Schulen von einem vielfältigen Kursangebot, das sowohl den Leistungs- als auch den Kreativbereich abdecke. Ein Großteil der Schulen greife dabei auf das Angebot aller bzw. der meisten Bildungspartner zurück. Teilweise seien die Kurse für bestimmte Jahrgangsstufen oder geschlechtsspezifisch ausgerichtet. Vereinzelt wird betont, dass spezifische Angebote nicht von anderer Seite beziehbar und daher für das Schulangebot eine wichtige Ergänzung seien. Seit der Öffnung von MAUS für alle Klassenstufen, mit Ausnahme der gymnasialen Oberstufe, beziehen die Schulen größtenteils alle Jahrgangsstufen ein. Teilweise wird die Bedeutung einer möglichst früh beginnenden Förderung betont. Eine Befragte verweist außerdem auf den besonderen Lerngewinn von Angeboten für heterogene Altersgruppen. Hinsichtlich der Schwerpunktsetzung ergibt sich ein ambivalentes Bild: Während sich an manchen Schulen Förder- und Freizeitkurse die Waage halten, stellen andere Schulen entweder mehr auf den Kreativ- oder den Förderbereich ab. Dabei wird darauf verwiesen, dass eine eindeutige Zuordnung zum Förder- bzw. Freizeitbereich mitunter

schwer falle, da einige Kurse eine implizite Förderung beinhalten würden. Hierzu die Aussage einer Sekundarschulbefragten: „... weil Sprachförderung zum Beispiel ist ja im Grunde jeder Kurs, also deshalb kann man das schlecht sagen“.

Einen eingehenden Einblick in die Kursdurchführung und damit die Qualität der Kurse haben die wenigsten Befragten. Abgesehen von einer Schule, bei der alle Kurse jeweils von einer Lehrkraft begleitet würden, stelle die Anwesenheit einer Lehrkraft in den MAUS-Kursen die Ausnahme dar. Während einige Befragte hin und wieder kurze Kursbesuche abstatten, haben andere Befragte keinerlei Einblick in die Kursdurchführung und verweisen auf das Feedback der Schüler.

Die Kurse würden überwiegend nachmittags oder als Kompaktkurse bzw. Projekte am Wochenende oder in den Ferien stattfinden. Die Interviewpartner präferieren unterschiedliche Kurszeiten. Während die schülerseitige Akzeptanz an manchen Schulen nachmittags höher sei, sei diese an anderen Schulen v.a. im Hinblick auf Prüfungsvorbereitungs- und Nachhilfekurse eher in den Ferien gegeben. Einige Schulen haben Einzelkurse im Schulvormittag entweder parallel zum Regelunterricht oder integriert in den Schulunterricht installiert. Im erstgenannten Fall werde der Unterricht im Teamteaching durch die Fach- und die Förderlehrkraft durchgeführt. Eine weitere Variante ist das Modell der äußeren Differenzierung, bei dem ein Teil der Schüler aus dem Unterricht herausgenommen und in einer Kleingruppe gefördert wird. In erster Linie handle es sich dabei um Angebote in den Bereichen Musik und Deutsch.

Projektresultate

Schulformübergreifend findet bei geeigneten Kursangeboten eine Ergebnisdarstellung in Form von Aufführungen oder Ausstellungen statt. Kreativkurse im Bereich Theater, Zirkus, Kunst, Musik und Tanz würden im Rahmen von Schulfesten präsentiert. Die Schüler würden dadurch die Möglichkeit erhalten, ihre erworbenen Kompetenzen zu zeigen und selbst zu erleben. Abhängig von Kurs und Förderanbieter würden die Schüler nach Kursteilnahme eine Bescheinigung bzw. ein Zertifikat erhalten. Diese würden in einem Schülerportfolio gesammelt, welches einerseits den Lehrern einen Überblick über die Stärken ihrer Schüler gebe und andererseits die Bewerbungsunterlagen der Schüler aufwerten könne.

Elternangebote

Alle Interviewpartner berichten, Elternangebote in das individuelle Schulprogramm integriert zu haben. Es würden entweder explizit vereinzelte Kurse für Kinder und ihre Eltern ausgeschrieben oder alle Kurse für die Eltern zugänglich gemacht. Die Kursangebote seien überwiegend im Freizeitbereich (z.B. Kochen, Basteln, Spielen) angesiedelt. Im Sekundarbereich würden vereinzelt berufsbezogene bzw. Sprachkurse durchgeführt. Angebote in Form von Vorträgen würden i.d.R. nicht stattfinden.

Während die elternseitige Resonanz nach Aussage der Befragten im Primarbereich größtenteils zufriedenstellend ist, zeige sich im Sekundarbereich lediglich mäßiges Teilnahmeinteresse und mäßige Teilnahmebereitschaft. Das Kursangebot im Primarbereich sei auf die Elternschaft zugeschnitten und werde entsprechend angenommen. Nur vereinzelt wird darauf verwiesen, die Elternbeteiligung sei ausbaufähig. Anders gestaltet sich die Lage im Sekundarbereich: Die Elternresonanz sei ge-

Mangelnde Einsicht in Kursdurchführung und -qualität

Zeiträumen

Zwei Varianten der Elternangebote mit Schwerpunktsetzung auf dem Freizeitbereich

Ausgeprägtere Elternbeteiligung im Primarbereich

Heterogene Befundlage
bezüglich der
Notwendigkeit

ring, d.h. es werde nur ein kleiner Prozentsatz der Elternschaft durch die Angebote erreicht. Begründet wird dies einerseits mit einem generell geringen Interesse an Schulbelangen und andererseits mit mangelnden zeitlichen Ressourcen. Vereinzelt wird berichtet, es würden vornehmlich ohnehin engagierte Eltern erreicht. Eine weitere Befragte verweist darauf, dass gerade niederschwellige Angebote wie Kochkurse dazu geeignet seien, bisher wenig integrierte Eltern zu erreichen.

In seltenen Fällen wird Auskunft über Auswirkungen der Elternbeteiligung gegeben. Dabei wird vordergründig die stärkere Einbindung in das Schulleben thematisiert. Ferner hätten MAUS-Teilnahmebescheinigungen vereinzelt zu einer Aufwertung der Bewerbungsunterlagen der Eltern geführt.

Angebote für Lehrer

An einem Großteil der Schulen seien Kursangebote für das Lehrerkollegium integriert worden, wobei die Kursanzahl beschränkt sei. Hinsichtlich der Notwendigkeit von Lehrerangeboten liegen heterogene Aussagen vor. Ein Teil der Befragten rufe im Rahmen von MAUS Lehrerfortbildungsstunden in einem Format ab, das andernfalls nicht zugänglich sei. Die anderen Befragten verweisen darauf, dass einerseits bereits von Landesseite ein Fortbildungsangebot und eine Fortbildungspflicht vorhanden und andererseits die zeitliche Auslastung durch die alltägliche Arbeit sehr hoch sei. Hierzu die Aussage einer Rektorin: „Es ist nett, so was wahrzunehmen, mal abzurufen, aber auch hier sind Dinge, jetzt nehmen wir gerade im Wesentlichen die Abendakademie, die wir in der Palette anderer Anbieter ständig auch auf den Tisch hauen. Das ist eine Dopplung von Angeboten“. Mit dem mäßigen Bedarf und den zeitlich knapp bemessenen Ressourcen werden Komplikationen bei der Durchführung von Lehrerangeboten offengelegt. Dies spiegelt sich auch in den Teilnahmezahlen wider: Während an manchen Schulen rege Annahme und Beteiligung herrsche, sei die Beteiligung an anderen Schulen auf einem niedrigen Niveau angesiedelt.

Vier Varianten der
Lehrerangebote

Das Fortbildungskontingent wird an den Schulen in viererlei Variationen genutzt. Zunächst gebe es unterrichtsnahe oder Freizeitkurse explizit für Lehrkräfte. Nur in Ausnahmefällen würden Kurse für Lehrer und Schüler gemeinsam durchgeführt. Eine dritte Form der Kursdurchführung ist das Teamteaching. Dieses Setting hebt eine Befragte als besonders bedeutsam für intensiven Kompetenztransfer hervor, wodurch nicht nur die Lehrer sondern auch die Schüler unmittelbar profitieren würden. Zuletzt würden die Fortbildungsstunden in Form von Vorträgen oder Workshops in Anspruch genommen.

Akzeptanz

Resonanz der Schüler

Positive Schülerresonanz
insbesondere im
Primarbereich

Die Zufriedenheit der Schüler werde vornehmlich auf informellem Weg ermittelt, nur an wenigen Schulen würden interne systematische Umfragen stattfinden. Vor allem im Primarbereich sei die Resonanz und Akzeptanz der Kinder positiv. Vereinzelt wird dies auf die Freiwilligkeit der Kursteilnahme zurückgeführt. Die Schüler seien zufrieden mit den Kursen und würden sie dementsprechend gerne besuchen. Dies spiegle sich auch in den Teilnahmezahlen wider. Selbst die fächerorientierten Förderkurse würden von den Schülern gut angenommen. Diesbezüglich ergibt sich im Sekundarbereich eine heterogene Befundlage. Während diese an manchen Schulen auf geringe Schülerbeteiligung stoßen würden, würden die Schüler anderer

Schulen insbesondere bei Prüfungsvorbereitungskursen eine hohe Zufriedenheit zeigen. Einige Sekundarschulbefragte betonen, dass ihre Schüler durchweg positive Rückmeldungen geben würden. Die Schüler würden das Programm schätzen, bestimmte Kurse seien schnell ausgebucht und die Teilnehmezahlen würden sich im Kursverlauf in der Regel nicht reduzieren. Andere Befragte geben Folgendes zu bedenken: Setze man die gesamte Schülerzahl in Beziehung zu den Teilnehmezahlen, werde deutlich, dass eine größere Beteiligung wünschenswert sei. Vereinzelt wird darauf hingewiesen, dass sich eine spezifische Schülergruppe herauskristalliere, welche das Angebot gerne in Anspruch nehme. Dies seien eher gute Schüler, welche eine Verbesserung ihrer Leistungen anstreben würden. Eine weitere Schülergruppe zeige zwar reges Interesse, die tatsächliche Teilnahmebereitschaft bleibe jedoch oftmals aus. Eine Befragte gibt zu bedenken: „Genau das ist ja unser Klientel, deshalb haben wir ja unsere Probleme. Das sind die Schüler, die auch keine Hausaufgaben machen, das sind die Schüler, die auch nicht zum Regelnachmittagsunterricht kommen, die auch morgens zu spät kommen“. Zwei Befragte bemerken ein jahrgangsspezifisch unterschiedliches Interesse: Während die jüngeren Schüler mit den Kursen zufrieden und engagiert seien, nehme die Teilnahmebereitschaft mit zunehmendem Alter ab. Zurückgeführt wird dies vereinzelt auf die ohnehin starke zeitliche Auslastung der Schüler höherer Klassenstufen.

In Einzelfällen wird darauf hingewiesen, dass die Schülerresonanz je nach Angebot unterschiedlich ausfalle. Die Chance, bei den Schülern eine größere Akzeptanz hervorzurufen, sieht ein Befragter in schulortsnahen Einrichtungen, bei denen das Personal den Schülern bereits bekannt ist.

Im Widerspruch zu diesen größtenteils positiven Aussagen bezogen auf die Schülerresonanz finden sich gegensätzliche Aussagen, welche der Kategorie „Probleme auf Schülerebene“ zugeordnet werden.

Akzeptanz der Schulakteure

Die Akzeptanz und das Interesse weiterer Schulakteure an MAUS stellt in den Interviews ein Randthema dar, weshalb hierzu nur wenige Aussagen vorliegen. Die Interviewpartner nehmen MAUS als große Bereicherung wahr. Die Programmteilnahme werde wertgeschätzt und eine künftige Teilnahme angestrebt. Die Befragten heben insbesondere die Flexibilität durch eine individuelle Anpassung an Schulbedarfe sowie die Unterstützung des Regelunterrichts und des Kollegiums positiv hervor. Von Seiten des Lehrerkollegiums sei MAUS anfangs vereinzelt kritisch betrachtet worden. Es habe Ungewissheit darüber bestanden, ob zwischen MAUS-Dozenten und Fachlehrern eine Konkurrenzsituation entstehen könnte. Diese Befürchtung hätte zerstreut werden können. Auch im Lehrerkollegium sei die Programmbeteiligung oftmals mit Anforderungen und Aufwand verbunden. Während dies teilweise aufgrund der einmaligen Möglichkeit für die Schüler akzeptiert werde, fällt die Reaktion an anderen Schulen weniger verständnisvoll aus: „Manche LehrerInnen sind genervt, da sie ständig bei den Schülern nachhaken müssen, warum sie nicht da sind oder wo die Anmeldezettel bleiben“. In einem Ausnahmefall besteht auf Befragtenseite der Eindruck, das Kollegium stehe dem Programm äußerst skeptisch gegenüber und vermittele die Angebote mit wenig Enthusiasmus. Die Akzeptanz des Lehrerkollegiums scheint dort besonders hoch zu sein, wo eine intensive Einbindung der Dozenten in das Kollegium erfolge.

Hohe Akzeptanz bei intensiver Einbindung der Förderlehrer

3.2.3 Probleme bei der Programmumsetzung

Die alltägliche Programmumsetzung an den Schulen geht mit Problemen auf verschiedenen Ebenen einher. Vordergründig sind dabei Herausforderungen im Bereich der Organisation und Koordination.

Probleme auf Organisations- und Koordinationsebene

Hauptproblem bei der schulischen Koordination und Organisation sei der damit verbundene enorme Zeitaufwand. MAUS wird i.d.R. von der Schulleitung und/oder einem MAUS-Verantwortlichen koordiniert. Das weitere Kollegium stärker in die Organisation einzubeziehen wird häufig als wenig realistisch und erstrebenswert erachtet, da dieses aufgrund anderer schulischer Belange ausgelastet sei. Die personell gering besetzte Koordinationstätigkeit führe zu gelegentlichen Versäumnissen von Fristen und Absprachen. Deutlicher Kritik wird die geringe Unterstützung von Landesseite unterzogen. MAUS laufe neben dem regulären Schulbetrieb, wodurch zusätzlich ein großer Arbeitsaufwand anfalle. Dieser werde nicht durch Anrechnungsstunden ausgeglichen. Es wird betont, MAUS sei den Mehraufwand wert, ein entsprechender Ausgleich oder personelle Unterstützung sei jedoch wünschenswert und angemessen. Bemängelt wird weiterhin von manchen Befragten das geringe Stundenkontingent einiger Bildungspartner. Einerseits würden sich die Angebote so nur schwer in das Schuljahr einfügen lassen und andererseits sei eine gewisse Stundenanzahl erforderlich, um gesteckte Ziele erreichen zu können. Vereinzelt werden organisatorische Probleme durch die Anzahl der Kooperationspartner genannt. Eine Kooperation mit allen Partnern scheitert aus Zeitgründen, weshalb eine Fokussierung auf ausgewählte Partner stattfindet, so der Interviewpartner. Die Überbrückung der Zeitspanne vom Schulvormittag zum Nachmittagsangebot stellt bei Schulen, die keine Mensaverpflegung bieten, eine Herausforderung dar. Ferner gestalte sich die Terminfindung für bestimmte Kursangebote sowie die fristgerechte Meldung individueller Schulbedarfe in Ausnahmefällen schwierig. Im Falle eines partizipierenden Gymnasiums wird bemängelt, dass das Angebot sich nur bis zur zehnten Klasse erstrecke. Insbesondere in der gymnasialen Oberstufe sei eine fächerorientierte Förderung angezeigt.

Probleme auf Schülerebene

Neben der grundlegenden Schwierigkeit, die gewünschte Schülerklientel überhaupt zu erreichen, stelle die unbeständige Schülerbeteiligung das Hauptproblem im Sekundarschulbereich dar. Beklagt werden schwankende und im Kursverlauf sinkende Teilnehmerzahlen. Die abnehmende Teilnahmebereitschaft wird von den Befragten auf mehrerlei mögliche Gründe zurückgeführt. Zum einen sei zusätzlicher Aufwand neben der ohnehin starken zeitlichen Auslastung gerade in den oberen Klassenstufen kaum möglich bzw. bei spezifischen Schülern wenig motivierend. Daran gekoppelt seien oftmals bildungsferne und im Hinblick auf die schulische Bildung wenig unterstützende Elternhäuser. Zum anderen seien die Schüler teilweise stark personenorientiert. Dies führe einerseits dazu, dass es manchen Schülern schwer falle, ihr Verhalten bei externen Lehrkräften anzupassen und andererseits zum Kursabbruch, wenn es den Dozenten nicht gelingt, eine vertrauensvolle Beziehung herzustellen. Vereinzelt wird eine sinkende Teilnahmebereitschaft mit schnell einsetzender Frustration durch nicht unmittelbar sichtbare Lernerfolge in

Erheblicher Arbeitsaufwand vordergründig

Divergierende vordergründige Problembereiche im Primar- und Sekundarbereich

Verbindung gebracht. Außerdem wird auf die fehlende Mensaverpflegung und die damit verbundene ungünstige Ausgangslage für Nachmittagsangebote verwiesen. Teilweise wird auf die Folgen der Kursabwesenheit eingegangen: Von Schulseite werde das Gespräch mit den entsprechenden Schülern gesucht und gegebenenfalls als Konsequenz eine Teilnahme an anderen Kursen ausgeschlossen.

Im Sekundarbereich werden neben den abnehmenden Teilnahmezahlen Disziplin- und vereinzelt Konzentrationsschwierigkeiten auf Schülerseite beklagt. Einzelne Schüler würden unangemessenes Verhalten gegenüber den Dozenten zeigen oder den Unterricht stören und damit Unruhe in den gesamten Kurs bringen. Dies könne einerseits damit zusammenhängen, dass es den Dozenten durch die fehlende Lehrerrolle teilweise nicht gelinge, die nötige Autorität zu erlangen. Andererseits könnten Konflikte innerhalb der Schülerschaft durch das Zusammentreffen von Schülern aus Parallelklassen für Unruhe sorgen. Die Befragten weisen größtenteils darauf hin, dass Disziplinprobleme eher selten rückgemeldet würden. Begründet wird dies vereinzelt damit, dass die schwierige Schülerklientel sich ohnehin nicht für das freiwillige Angebot melde. Im Fall von Disziplinproblemen werde von Schulseite neben klärenden Lehrer-Schüler-Gesprächen im äußersten Fall auf das Instrument des Kursausschlusses zurückgegriffen.

Im Primarbereich ist weniger mit rückläufigen Teilnahmezahlen, als vielmehr mit Disziplin- und Konzentrationsproblemen der Schüler zu kämpfen. Dies hängt laut den Befragten damit zusammen, dass nicht gezielt brave Schüler für das Angebot nominiert würden und entsprechend auch die problematischere Schülerklientel anwesend sei. Eine weitere Erklärung seien Unstimmigkeiten der Kinder untereinander. Vereinzelt wird betont, die Disziplinprobleme hätten im Programmverlauf abgenommen. In einem Ausnahmefall wird der Umgang mit Disziplinproblemen thematisiert, der sich konform zum Sekundarbereich gestaltet.

Probleme auf Schulebene

Etwa die Hälfte der Interviewpartner verzeichnet bei der Programmumsetzung Probleme auf Schulebene. Vordergründig wird die räumliche Situation an den Schulen angeführt. Vereinzelt seien nicht genügend Räumlichkeiten zur Durchführung des Kursangebots vorhanden. An anderen Schulen stünden für bestimmte Kursangebote keine geeigneten Räume zur Verfügung, weshalb auf minder geeignete Räume ausgewichen werden müsse oder vereinzelt Kurse scheitern würden. Ein paar Befragte verweisen zudem auf eine fehlende oder wenig ausgebaute Mensa, wodurch eine ungünstige Ausgangslage für das Nachmittagsprogramm geschaffen sei. Hätten die Schüler die Möglichkeit, in der Schule Mittag zu essen, sei der Übergang vom Schulvormittag leichter zu bewerkstelligen. Auch die Kursdurchführung im Schulgebäude am Wochenende scheitere in Ausnahmefällen. Einen Hausmeister am Wochenende zum Auf- und Abschließen des Gebäudes zu stellen, könne von Schulseite aus nicht geleistet werden.

Daneben spielen in wenigen Fällen beschränkte finanzielle Ressourcen eine Rolle. So sei die Materialbeschaffung für die Umsetzung bestimmter Kurse nur schwer oder gar nicht realisierbar.

3.2.4 Kooperations- und Kommunikationsstrukturen

Intensive und verlässliche Kooperations- und Kommunikationsstrukturen bilden die Grundlage für eine erfolgreiche Umsetzung von MAUS. Nachfolgend wird auf die

Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren an unterschiedlichen Schnittstellen eingegangen.

Schulinterne Kooperation und Koordination

Die schulinterne Koordination werde von ein bis zwei Personen übernommen. Dabei handle es sich entweder um die Schulleitung, die stellvertretende Schulleitung oder eine Lehrkraft aus dem Kollegium. Vereinzelt wird darauf verwiesen, dass auch das Sekretariat unterstützend in die Koordination einbezogen sei. Die schulinterne Koordination umfasse zunächst den Austausch und die Kooperation mit den externen Bildungspartnern sowie die Betreuung der Förderlehrkräfte. Ein weiterer Aufgabenbereich betreffe die Kontrolle der Schüleranwesenheit und die Prüfung von Fehlzeiten. Es werde ein Austausch über die Fördermaßnahme im Lehrerkollegium angeregt, Informationen weitergegeben und Absprachen getroffen. Dabei gehe es unter anderem um die Planung des Kursprogramms. Häufig fungiere die Koordinierungskraft als Bindeglied zwischen Fach- und Förderlehrern und stelle den Kontakt zwischen diesen Akteuren her. Mitunter seien weitere Lehrkräfte in die Koordination einbezogen, weshalb einzelne Aufgaben von dem MAUS-Verantwortlichen systematisch weitergegeben würden. Schwierigkeit bei der schulinternen Koordination sei der damit verbundene erhebliche Zeitaufwand.

Die schulinterne Kooperation umfasst die Kooperation der an der Programmdurchführung vor Ort Beteiligten: die Koordinierungskraft, das Lehrerkollegium, die Schüler sowie die Förderlehrkräfte. Die Kooperation zwischen Schulen und Förderlehrkräften wird als besondere Gelingensvoraussetzung von MAUS in einem gesonderten Abschnitt behandelt.

An den wenigsten Schulen seien weitere Lehrkräfte direkt in die Koordination und Organisation von MAUS eingebunden. Größtenteils finde jedoch ein Austausch mit dem bzw. innerhalb des Kollegiums statt. MAUS werde regelmäßig in Konferenzen thematisiert. Einerseits würden die Lehrer Informationen bezüglich des aktuellen Projektstands erhalten und es bestehe die Möglichkeit zu Rückfragen, andererseits werde das Kursprogramm hinsichtlich seiner inhaltlichen und strukturellen Aspekte besprochen. Dabei würden Bedarfe der Schüler erörtert, um ein möglichst passgenaues Kursprogramm erstellen zu können. Außerdem würden Schülerwünsche aufgegriffen und diskutiert. Auch das Lehrerkollegium werde von den Koordinatoren angehalten, eigene Wünsche und Ideen zu formulieren. Fach- bzw. Klassenlehrer würden v.a. bei fächerorientierten oder in den Unterricht integrierten Kursen im Austausch mit den Dozenten stehen. Ferner hätten die Klassenlehrer meist einen Überblick darüber, welche Schüler an welchem Kurs teilnehmen bzw. künftig teilnehmen sollten. Allgemein würden die Lehrer aufgefordert, für das Kursprogramm zu werben. In Lehrer-Schüler-Gesprächen würden außerdem ausgewählten Schülern Kurse nahe gelegt und deren Sinn verdeutlicht. Die Schulen weisen Unterschiede im Engagement der aktiven Lehrerbeteiligung auf.

An einem Großteil der Schulen werden die Schüler insofern einbezogen, als sie die Möglichkeit hätten, Kurswünsche zu äußern. Teilweise würden systematische Umfragen zu Kurswünschen durchgeführt. Ein paar Befragte weisen darauf hin, dass MAUS auch im Rahmen der SMV ein Thema sei. Von Schulseite aus werde versucht, die Wunschkurse umzusetzen. Die Schülerresonanz fällt zwischen den Schulen unterschiedlich aus. Während an manchen Schulen die Schüler mittlerweile unaufgefordert mit konstruktiven Kursanfragen an die Koordinierungs-

oder Lehrkräfte herantreten würden, gestalte sich die Schülerbeteiligung an anderen Schulen mühsam. Kurswünsche seien teilweise utopisch oder die Schüler würden nur geringes Interesse an einer Beteiligung zeigen. Eine Befragte betont, Schülerbeteiligung sei zwar wichtig, man müsse jedoch darauf achten, nicht ständig neue Kurswünsche einzubeziehen und stattdessen auf Kontinuität setzen, da gerade feste Bezugspersonen für die Schüler bedeutsam seien. Auf informeller Ebene geben die Schüler häufig ein Kursfeedback.

Elternkooperation

Die Elternkooperation innerhalb von MAUS wird an einigen Sekundarschulen als äußerst zurückhaltend wahrgenommen. Dies deckt sich mit der Problematik der allgemein schwierigen Elternarbeit an der Mehrheit der Sekundarschulen. Es zeige sich ein mangelndes Interesse an dem Bildungsweg der Kinder und an der Teilnahme schulischer Veranstaltungen. Häufig würden die Familien aus bildungsfernen Schichten kommen. Die Migrantenquote sei mitunter hoch, wodurch eine Mitarbeit durch die Sprachbarriere erschwert werde. Die problematische Elternarbeit spiegelt sich auch in den geringen Teilnahmezahlen der Elternangebote wider.

Die bestehenden Kooperationsstrukturen zwischen Eltern und Schulen würden vordergründig die Bereiche „Schülerteilnahme an MAUS“ und „Kurswünsche der Eltern“ betreffen. Den Eltern werde eine Programmübersicht ausgehändigt und es werde deren Einverständniserklärung für eine Kursteilnahme ihrer Kinder benötigt. Die Anmeldebögen würden teilweise von Schülern und deren Eltern unterschrieben. Auch im Elternbeirat und in Lehrer-Eltern-Gesprächen werde MAUS thematisiert. Teilweise würden Kurswünsche der Eltern von Schulseite aus erfragt und es werde versucht, diese zu integrieren.

Kooperation zwischen Schulen und dem Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim

Die Kooperation mit dem Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim wird von Schulseite aus durchweg als äußerst positiv eingestuft. Der Informationsfluss gestalte sich aus Befragtenperspektive unkompliziert. Die Ansprechpartner des Fachbereichs Bildung seien für die Schulen gut erreichbar und würden sich interessiert an den Bedürfnissen und Fragen der Schulen zeigen. Bei der Unterstützung der Schulen wird eine hohe Kompetenz und großes Engagement wahrgenommen. Es werde versucht, die individuellen schulischen Belange zu berücksichtigen und die Wünsche und Anregungen der Schulen zu realisieren. Dabei würden sich die Mitarbeiter gesprächsbereit und flexibel zeigen. Damit verbunden sei das Bestreben, eine qualitativ hochwertige Verzahnung der individuellen schulischen Voraussetzungen und der Programmumsetzung zu erzielen. Dementsprechend zeigt sich bei den Befragten eine große Zufriedenheit bezüglich der Kooperation mit dem Fachbereich Bildung, die weitgehend keine Optimierung erfordere. Kritik bezüglich der Kooperation wird lediglich dahingehend geübt, dass eine passgenauere Abstimmung anstehender Termine mit den Schulen stattfinden solle. Dadurch ließen sich Überschneidungen mit anderen Schulsitzungen vermeiden. Mitunter wird erwähnt, dass der Kontakt zum Fachbereich Bildung wenig ausgeprägt sei, da von Schulseite aus kein großer Bedarf bestehe.

Der Fachbereich Bildung organisiert in regelmäßigen Abständen Netzwerktreffen zum Austausch der am Unterstützungssystem beteiligten Schulen und externen

Zurückhaltende Elternbeteiligung bei prinzipiell herausfordernder Elternarbeit

Erfolgreiche Kommunikations- und Kooperationsstrukturen

Städtische Netzwerktreffen

Bildungspartner. Vertreter der jeweiligen Institutionen kommen zu diesen Treffen zusammen und werden über Neuigkeiten oder Veränderungen innerhalb des Programms informiert. Dem Austausch zwischen den Beteiligten wird i.d.R. ein pädagogischer Vortrag vorangestellt. Ein paar Befragte äußern sich zur Auswahl der pädagogischen Themen bzw. Referenten kritisch. Diese seien teilweise nicht passgenau für Beschäftigte mit mehrjähriger Erfahrung im Schuldienst. Vereinzelt kommt der Vorschlag, die Netzwerktreffen auf den Austausch innerhalb der Schulen sowie zwischen Schulen und Bildungspartnern zu begrenzen. Die Befragten würden die Netzwerktreffen einerseits nutzen, um Kontakte zu den Ansprechpartnern der externen Bildungspartner zu knüpfen und Absprachen zu treffen, andererseits finde ein Erfahrungsaustausch zwischen den Vertretern der Schulen statt. Es wird erörtert, wie die Programmumsetzung in den einzelnen Schulen erfolgt. Teilweise wird darauf verwiesen, dass Anregungen bezüglich des Kursprogramms durch andere Schulen gewonnen würden. Der resultierende Erkenntnisgewinn wird mitunter hoch eingestuft: „Oder ich profitier davon, dass ich sehe, was machen andere Schulen. Also da haben, ich denke mir, alle haben da gegenseitig viel voneinander mitgenommen, wie wir Probleme lösen können, jetzt so in denen ja schon drei Jahre. Also das muss man schon sagen. (...) Also wie man die Organisationsstruktur verbessern, wie man die Angebote gestalten müssen, wie man den zeitlichen Rahmen setzen müssen, da lernt man, also da lernt man viel auf diesen Netzwerktreffen einfach durch- durch den Austausch“. Vereinzelt wird darauf verwiesen, dass der Austausch mit anderen Schulen selbst initiiert und auch der Kontakt zu den externen Bildungspartnern eigenständig aufrechterhalten werde. Wünschenswert sei nach Ansicht dieser Befragten, vordergründig auf etablierte Strukturen und eingeleitete Veränderungen einzugehen, um ständige Wiederholungen zu vermeiden.

Neben den regelmäßig stattfindenden Netzwerktreffen, würden sich die Schulen je nach Bedarf bezüglich Anfragen und Absprachen e-postalisch oder telefonisch an den Fachbereich Bildung wenden. Dieser wiederum informiere die Schulen regelmäßig über anstehende Treffen sowie Tagungsangebote, führe Abfragen durch und gebe den Schulen Feedback.

Kooperation zwischen Schulen und Förderlehrern

Der Austausch zwischen Schulpersonal und MAUS-Dozenten ist eine wesentliche Gelingensbedingung für die Umsetzung der Programmziele. Etwa die Hälfte der Interviewpartner berichtet, es würden Vorgespräche mit den Dozenten geführt, um sie mit hausinternen Regeln, organisatorischen Aspekten und der Schülerklientel vertraut zu machen. Es werde außerdem auf Ansprechpartner im Kollegium verwiesen. Nur selten wird berichtet, dass die Dozenten einen eigenen Gebäudeschlüssel und ein ihnen zugewiesenes Fach im Lehrerzimmer bekämen. Vereinzelt würden neue Dozenten wünschen, vor Beginn Einblick in den Unterricht zu bekommen, um sich einen Überblick über die Schülerschaft und die Unterrichtsstruktur verschaffen zu können. In manchen Fällen stünden die schulinternen Koordinatoren oder Lehrerkollegen den Dozenten auch am Nachmittag als Ansprechpartner zur Verfügung. Manche Befragte würden sporadische Kursbesuche durchführen und Anregungen geben bzw. Rückmeldungen erfragen. Einige Schulen hätten zum Austausch mit den Förderlehrern jeweils Kursmappen angelegt. Die Dozenten würden angehalten, Teilnehmer- und Anwesenheitslisten zu führen sowie stichpunktartige Zusammenfassungen des Kursinhalts und Bemerkungen zu besonderen Vorkommnissen zu verfassen. Die Kursbücher seien einem speziellen Platz

zugewiesen und könnten sowohl von den schulinternen Koordinatoren als auch dem Lehrerkollegium eingesehen werden, sodass auf schülerseitige Probleme und Abwesenheit von Schulseite aus zeitnah reagiert werden könne. Der Austausch mit den Förderlehrern erfolge größtenteils über ein solches Kursbuch sowie auf informeller Ebene über E-Mails, Tür- und Angelgespräche und Telefonate. Während in den Kursbüchern nach jeder Sitzung Auskunft gegeben werden solle, finde ein sonstiger Austausch je nach Bedarf statt. Es fällt auf, dass im Austausch mit den Förderlehrkräften besonderes Augenmerk auf die Schüleranwesenheit bzw. -abwesenheit und Probleme auf Schülerebene gelegt wird. Erste Anlaufstelle bei Problemen seien die MAUS-Koordinatoren, welche die Information gegebenenfalls an die Klassenlehrer weitergeben würden. Den Schwierigkeiten werde von Schulseite aus konsequent nachgegangen.

Im Hinblick auf fächerbezogene und Prüfungsvorbereitungskurse finde im Sekundarbereich meist ein fachlicher Austausch zwischen Förder- und Fachlehrer statt, um eine enge Verzahnung von Unterricht und Fördereinheit zu gewährleisten. Besprochen würden Bedarfe der Schüler und Lerninhalte.

Die Intensität des Austauschs sowie die Einbindung in die Schulgemeinschaft variere je nach Dozent und Schule. Während die Rückmeldung teilweise recht knapp ausfalle, sei es wenigen Dozenten wichtig, Kursinhalte ausführlich zu besprechen. Manche Dozenten hätten vor bzw. im Anschluss an ihren Kurs kaum Zeit zum persönlichen Austausch oder die Kurse würden außerhalb der Schule stattfinden, sodass ein persönlicher Kontakt erschwert sei. Andere Dozenten hingegen seien gut in das Lehrerkollegium eingebunden, würden in regem persönlichem Kontakt stehen und sich vereinzelt auch außerhalb ihrer Kurse in das Schulleben einbringen. Eine Interviewpartnerin betont, dass vor allem die langjährig tätigen Dozenten sich gut in die Kooperations- und Schulgemeinschaftsstrukturen einfinden würden. Während sich bei einigen Schulen bereits feste Kooperationsstrukturen im Austausch mit den Förderlehrkräften auf überwiegend informeller Ebene verankert haben, berichtet eine MAUS II-Schule, die Kooperation verlaufe derzeit noch wenig strukturiert und vornehmlich auf informeller Basis. Mitteilungen z.B. hinsichtlich auftretender Schwierigkeiten würden von den Dozenten über das Sekretariat an den Koordinator übermittelt. Der Austausch wird hier aus Befragtenperspektive insgesamt als eher schwierig eingestuft. Vereinzelt angestrebt bzw. durchgeführt werde ein Treffen aller Dozenten und Kollegen, um die Anbindung an das Kollegium zu intensivieren.

Resonanz der Förderlehrkräfte

Hinsichtlich der Resonanz der Förderlehrkräfte berichten sowohl die Befragten der Primar- als auch diejenigen der Sekundarstufe von einer positiven Grundtendenz. Das Feedback der Dozenten über die Kursdurchführung falle überwiegend positiv aus und sie würden sich zufrieden mit der Arbeit an den Schulen zeigen. Eine Befragte führt das auf die freiwillige Schülerteilnahme zurück. Positive Rückmeldungen würden hinsichtlich eines angenehmen Umgangs mit den Schülern und deren Teilnahmeengagement erfolgen. Auch die Tatsache, dass manche Förderlehrkräfte seit mehreren Jahren als MAUS-Dozenten tätig sind, könne als positive Resonanz gewertet werden. Teilweise würden die Förderlehrkräfte die erfreuliche Zusammenarbeit mit der Schule und die Wertschätzung ihrer Arbeit positiv zurückmelden. Ein Interviewpartner berichtet, positive Anmerkungen würden eher kurz ausfallen und sich auf die vollständige Schüleranwesenheit beschränken.

Inhaltlicher Austausch bei
förderspezifischen Kursen

Personenabhängige
Kooperationsintensität

Positive Dozenten-
rückmeldungen

Die Resonanz der Förderlehrkräfte variere je nach partizipierender Schülerklientel. Negative Rückmeldungen würden sich v.a. bezüglich rückläufiger Teilnehmerzahlen und Disziplinproblemen ergeben. Diese Bereiche werden gesondert in dem Unterkapitel „Probleme auf Schülerebene“ (3.2.3) abgehandelt. Bedacht werden muss, dass von den Förderlehrkräften selbst keine Daten vorliegen und lediglich die Sicht von Schulseite berichtet wird.

Beurteilung der Eignung der Förderlehrkräfte

Eine adäquate Förderung der Schüler ist gekoppelt an die fachliche und pädagogische Eignung des Förderpersonals. Teilweise fällt den Befragten eine Einschätzung der Eignung schwer, da sie keinen unmittelbaren Einblick in den Förderunterricht hätten. Vereinzelt wird darauf hingewiesen, dass auf die kompetente Auswahl der Dozenten seitens der Bildungspartner vertraut werde. Ferner darauf, dass alles seine Richtigkeit haben werde, so lange keine größeren Beschwerden gemeldet würden. Es zeigt sich, dass die Interviewpartner mit der Befähigung des Förderpersonals größtenteils zufrieden sind. Teilweise sei die Zufriedenheit im Verlauf des Programms gestiegen. Andererseits hätten alle Befragten bereits schlechte Erfahrungen gesammelt bzw. würden in manchen Fällen Unterstützungsbedarf der Förderlehrkräfte sehen.

Im Hinblick auf die fachliche Eignung besteht Einigkeit darüber, dass diese vornehmlich gegeben ist: „... fachlich durchgehend sehr gut, habe ich also überhaupt keine Bedenken äh überqualifiziertes Personal eigentlich im Wesentlichen“. Nur vereinzelt wird angemerkt, die Fachkompetenz variere je nach fachlichem Hintergrund des Dozenten. Den Dozenten werden hohe Qualifikationen bescheinigt, wobei hinsichtlich der dahinterstehenden Kooperationspartner ambivalente Aussagen vorliegen. Während die Dozenten fast ausnahmslos die nötige fachliche Kompetenz aufweisen würden, scheint sich die pädagogische Qualifizierung deutlich zu unterscheiden.

Einige Dozenten scheinen einen guten Zugang zu den Schülern zu finden und im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen geübt zu sein. Es gelingt ihnen aus Sicht der Befragten, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Schülern aufzubauen und die notwendige Motivation der Schüler aufrechtzuerhalten. Andere Dozenten würden für den Umgang mit der Schülerklientel wenig geeignet wirken, obwohl die fachliche Kompetenz gegeben sein mag. Dies belegt folgende Aussage: „Sagen wir so äh ich hatte mal in Technik jemanden, der gesagt hat: ‚Wissen Sie, ich bin Ingenieur und 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 Kr-Kindern nicht klar gekommen, ja“?

Als problematisch würden sich v.a. Dozenten herauskristalisieren, die vornehmlich mit Erwachsenen zusammen arbeiten würden, aber für die Arbeit mit Kindern nicht ausgebildet seien. Teilweise seien die Förderlehrkräfte überfordert und wenig durchsetzungsfähig. Schwierigkeiten könnten sich auch bei der didaktischen Aufbereitung des Förderinhalts ergeben, weshalb die Schulen ihren Schwerpunkt vereinzelt auf den Kreativbereich legen.

Nach Aussage mancher Befragter gewinnen langfristig beschäftigte Dozenten an Erfahrung und es gelingt ihnen so, sich auf die jeweilige Schülerklientel einzustellen.

Zufriedenheit mit der Dozentenkompetenz bei gleichzeitig geringfügiger Kurseinsicht

Hohe wahrgenommene Fachkompetenz

Mitunter defizitäre pädagogische Eignung

len. Im Falle einer wenig geeigneten Lehrbefähigung würden die Befragten oder die Dozenten selbst Konsequenzen ziehen. Im Gespräch mit dem Dozenten bzw. dem entsprechenden Kooperationspartner werde eine Beendigung der Zusammenarbeit formuliert.

Probleme auf Ebene der Förderlehrer

Probleme auf Förderlehreerebene betreffen insbesondere die Unzuverlässigkeit mancher Dozenten. Teilweise sagen Dozenten kurzfristig ihren Kurs ab. Das ist auf Schulseite mit organisatorischem Aufwand verbunden, da Schüler informiert und entfallene Kurse zum Teil von Lehrerseite aufgefangen werden müssten. In Ausnahmefällen werde es versäumt, Kurse abzusagen oder Dozenten würden sich verspäten und im Gegenzug erwarten, dass die Schüler warten würden.

Bemängelt werden von manchen Schulen die immer wieder stattfindenden Wechsel der Förderlehrkräfte. Dies sei nachvollziehbar, gehe jedoch mit Unruhen einher und den Schülern falle es häufig schwer sich umzustellen, wie folgendes Zitat belegt: „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“. Gelegentlich wünschen sich die Schulen mehr Verantwortungsübernahme der Dozenten für ihre Kurse. Daran gekoppelt seien sowohl zuverlässige Absprachen innerhalb des Kurses mit den Schülern als auch mit der Koordinierungskraft. Dies wird durch folgendes Zitat gestützt: „Die Information an mich ist gut, aber dieses Verhalten ‚Ich bin jetzt hier die Honorarkraft, jetzt machen Sie mal, richten Sie mal den Raum, bestellen Sie mir die Kinder, sagen Sie mal ab, wenn es mal nicht geht‘. Das können wir nicht leisten, das muss schon auch Hand in Hand gehen, dass auch der AG-Leiter oder der die Honorarkraft dann weiß: ‚Das ist jetzt meine Gruppe, dafür trage ich Verantwortung, ich kann jederzeit nachfragen, ich kann mir Unterstützung, Hilfe, egal was sie braucht, holen. Aber so auch die Verantwortung muss bei mir, muss klar sein, sie liegt jetzt bei mir‘.“. Im Programmverlauf hätte sich diesbezüglich allerdings eine Besserung gezeigt und mittlerweile würden diese Strukturen i.d.R. gut funktionieren. In seltenen Fällen wird von Terminfindungsproblemen zwischen Schulen und Förderlehrkräften berichtet. Dabei gehe es um die Abstimmung von präferierten Kursterminen seitens der Schulen mit möglichen Terminen der Dozenten. Während die Schulen an die Stundenpläne gebunden seien, würden sich die Förderlehrkräfte häufig in weiteren Beschäftigungsverhältnissen befinden, wodurch ihre zeitliche Flexibilität eingeschränkt sei. Daher gelinge es gelegentlich nicht, eine Übereinstimmung zu finden.

Schwierigkeiten, die sich auf die fachliche oder pädagogische Eignung der Dozenten beziehen, werden hier ausgeklammert und der eigens dafür vorgesehenen Kategorie „Beurteilung der Eignung der Förderlehrer“ zugeordnet.

Kooperation zwischen Schulen und Förderanbietern

Die Kooperation zwischen Schulen und Förderanbietern wird von Schulseite aus größtenteils als positiv und komplikationsfrei eingestuft. I.d.R. würden den Schulen pro Bildungspartner feste Ansprechpartner zur Verfügung stehen. Im Programmverlauf habe sich die Zusammenarbeit gut aufeinander eingespielt

Unzuverlässigkeit
vordergründig

Häufiger Dozentenwechsel

Etablierte
Kooperationsstrukturen

und es hätten sich Kooperationsstrukturen etabliert. Das Kursprogramm werde in formellen Treffen geplant und je nach Bedarf würden zwischenzeitlich informelle Rückfragen und Absprachen per E-Mail und Telefon stattfinden. Die Schulen sehen ihre Wünsche bei den Bildungspartnern im Allgemeinen berücksichtigt. Können Kurswünsche nicht realisiert werden, würden in gemeinsamen Aushandlungsprozessen Kompromisse gefunden. Der Austausch mit den Kooperationspartnern ist nach Aussage der Interviewten charakterisiert durch ein freundliches Entgegenkommen und Flexibilität. Schwierigkeiten bei der Kooperation mit den einzelnen Förderanbietern werden bei den jeweiligen Unterkapiteln im Folgenden genannt.

Kooperation mit der Abendakademie

Die Abendakademie verfügt über das größte Stundenkontingent und stelle daher für die meisten Schulen den Hauptkooperationspartner dar. Mehrmals jährlich würden formelle Treffen mit der Abendakademie stattfinden. Diese Treffen würden die gemeinsame Planung des künftigen Kursprogramms umfassen, wobei schulseitige Wünsche Berücksichtigung finden würden. Es werde die Programmumsetzung besprochen, d.h. welche Angebote funktionieren zufriedenstellend und an welcher Stelle sind Änderungen erforderlich. Zwischen diesen Treffen würden regelmäßig Absprachen per E-Mail oder Telefon erfolgen. Die Kooperation wird von Schulseite aus als konstruktiv und partnerschaftlich wahrgenommen. Neben dem großen Stundenkontingent mache die Abendakademie den Schulen ein vielfältiges Angebotsspektrum verfügbar. Vereinzelt werden ein häufiger Dozentenwechsel und unterschiedliche Vorstellungen der Schulen und des Bildungspartners bezüglich der Programmdurchführung bemängelt.

Kooperation mit der Stadtbibliothek

Die Kooperation mit der Stadtbibliothek wird von Schulseite durchgehend positiv wahrgenommen. Der Kooperationspartner zeichne sich durch unkomplizierte und zuverlässige Kommunikationsstrukturen und Flexibilität aus. Größtenteils würden mehrmals jährlich formelle Treffen zur Planung des Kursprogramms stattfinden. Insbesondere ein Treffen am Ende eines Schuljahres werde zur Planung des Kursprogramms für das kommende Schuljahr genutzt. Es werde besprochen, welche Kurse beibehalten und welche Änderungen vollzogen werden sollen. Dabei würden sowohl Schüler- als auch Eltern- und Lehrerwünsche Eingang in die Planungsphase finden. Außerdem würden weitere Termin- und Detailabsprachen erfolgen. Zwischen den Treffen würden je nach Bedarf Absprachen größtenteils per E-Mail oder telefonisch stattfinden.

Sowohl die Kursangebote als auch die durchführenden Fachkräfte werden von den Befragten gelobt. Das Kursprogramm erstrecke sich vornehmlich auf theaterpädagogische und Leseangebote.

Kooperation mit der Musikschule

Die Absprachen mit der Musikschule würden größtenteils auf telefonischer Ebene oder per E-Mail erfolgen. Nur vereinzelt wird von regelmäßigen Zusammenkünften zur Kursplanung auf formeller Ebene berichtet. Die Musikschule wird als bemüht

und unkompliziert beschrieben. Positiv hervorgehoben wird die Qualifikation der Förderlehrer. Problematisch hingegen erweise sich der überschaubare Dozentenpool sowie das geringe Stundenkontingent des Kooperationspartners. Für bestimmte Angebote gelinge es nicht, Förderlehrer zu akquirieren oder es würden mehr Stunden benötigt. Die Musikangebote reichen vom Erlernen eines Instruments über die Leitung einer Schulband bis hin zu Sprachtrainings.

Kooperation mit der Jugendförderung

Das Angebot der Jugendförderung konnte bisher nicht an allen Schulen in das Programm integriert werden. Zurückzuführen ist das vornehmlich auf die begrenzte Anzahl verfügbarer Förderlehrer sowie vereinzelt auf fehlende Räumlichkeiten an den Schulen. Bemängelt wird außerdem das geringe Stundenkontingent der Jugendförderung.

Bei bestehender Kooperation würden sich die Kommunikationsstrukturen als reibungslos erweisen, wobei telefonische Absprachen und E-Mail-Verkehr bei Bedarf dominieren würden. Ist bisher kein Angebot zustande gekommen, hätten dennoch Vorgespräche stattgefunden. Überwiegend werde an den Schulen das Zirkusprojekt der Jugendförderung realisiert.

Kooperation mit dem Stadtmedienzentrum

Das Angebot des Stadtmedienzentrums wird derzeit von einigen Schulen nicht genutzt. Die Interviewpartner begründen dies vornehmlich mit dem geringen Stundenkontingent des Bildungspartners sowie vereinzelt mit mangelnder schulinterner Ausstattung. Aufgrund der geringen verfügbaren Stundenanzahl würden sich kaum Angebote über das ganze Schuljahr hinweg realisieren lassen, was teilweise als schwierig erachtet wird. Mögliche künftige Kursangebote seien jedoch in Planung. Bisher umgesetzte Angebote umfassen die Kurse „Europäischer Computerführerschein“ und „Trickfilmkoffer“ sowie Kurse zu Präsentationstechniken. Äußerungen bezüglich der Kommunikationsstrukturen mit dem Stadtmedienzentrum werden nur selten getroffen. Dabei wird auf einen Informationsaustausch per E-Mail verwiesen.

3.2.5 Veränderungen im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt

Veränderungen des Unterstützungssystems haben sich in zweierlei Bereichen vollzogen: der schulinternen Koordination und der Kooperation innerhalb von MAUS sowie dem Kursspektrum und -ablauf.

Allgemein streben die Schulen an, diejenigen Strukturen beizubehalten, welche sich als wirksam erwiesen haben. Wenig erfolgversprechende Abläufe wurden einem Änderungsprozess unterzogen, um das Programm zu optimieren.

Koordination und Kooperationsstrukturen

Veränderungen im Bereich der Koordination werden ausschließlich von Seiten der MAUS II-Schulen berichtet. Im Falle einer Schule sei eine grundlegende Umgestaltung der schulinternen Koordination mittels der Übernahme durch einen Koordinierungslehrer erfolgt. Dadurch hätte eine deutliche Verbesserung der Struktur der Programmkoordination erzielt werden können. Im Falle einer anderen

Reibungslose
Kommunikationsabläufe
auf informeller Ebene

Informelle Kooperation vor
dem Hintergrund eines ge-
ringen Stundenkontingents

Beibehaltung wirksamer
Strukturen

Änderungen der
Programmkoordination an
MAUS II-Schulen

Schule sei die Organisation von MAUS durch die vorhandene Planungssicherheit deutlich erleichtert worden.

Diejenigen Schulen, welche bereits seit der Pilotphase an MAUS beteiligt sind, hätten keine Änderungen im Bereich der Koordination vorgenommen. Vereinzelt wird betont, dass notwendige Änderungen an der Programmdurchführung insbesondere bezüglich organisatorischer Probleme bereits nach Abschluss der ersten Programmphase erfolgt seien. Lediglich bei der Kooperation hätten sich Änderungen ergeben. So wurden mit der Jugendförderung und dem Stadtmedienzentrum zwei weitere Kooperationspartner in das Programm aufgenommen.

Kursspektrum und -ablauf

Die Schulen berichten größtenteils, sie hätten keine grundlegenden Veränderungen innerhalb des Kursprogramms vorgenommen. Vielmehr werde an den meisten Schulen versucht, gut funktionierende Angebote auszuloten und beizubehalten. Einige Kurse würden erneut stattfinden, andere seien abgeschafft worden oder neu hinzugekommen. Kurse, die von Schülerseite gut frequentiert worden seien und mit einem augenscheinlichen Erfahrungs- und Erkenntnisgewinn für die Schüler verbunden seien, seien wieder in das Angebot aufgenommen worden. Dadurch werde entsprechender Schülerzulauf gewährleistet. Auffällig ist jedoch, dass an einigen Schulen ein Ausbau der freizeitorientierten Kursangebote stattgefunden hat. Die Erfahrungswerte würden zeigen, dass der Lerngewinn für die Schüler hier groß sei. Außerdem werde auf diesem Weg versucht, die Lernmotivation der Schüler zu fördern. In wenigen Fällen habe in diesem Zusammenhang ein Abbau der Förderkurse bzw. eine Abkehr der Förder- hin zu Forderkursen für gute Schüler stattgefunden. Begründet wird dies einerseits damit, dass bereits von anderer Seite genügend Nachhilfeangebote zur Verfügung stehen würden und andererseits damit, dass basierend auf dem Prinzip der freiwilligen Kurseinwahl das Förderangebot nicht funktioniert hätte. Im Falle einer MAUS II- Schule konnte eine stärkere Ausdifferenzierung des Programms und eine Anpassung von MAUS an schulische Bedarfe vorgenommen werden. Abschließend fügen ein paar Befragte hinzu, das Lehrer- und Elternangebot aufgebaut bzw. erweitert zu haben.

Hinsichtlich des zeitlichen Kursablaufs berichtet etwa die Hälfte der Schulen von einer Umstrukturierung. Dabei lässt sich bei den Primarschulen ein eindeutiger Trend ausmachen: Kursangebote, die nur über einen kürzeren Zeitabschnitt angeboten werden können, würden sich als wenig geeignet erweisen. Kontinuierlich stattfindende Angebote würden das adäquate Modell darstellen, um Ruhe und Beständigkeit in das Programm zu bringen. Im Sekundarbereich wird hingegen vereinzelt von einem Wechsel zu kürzeren Zeitabschnitten berichtet, da es den Schülern schwer falle, Angebote über einen längeren Zeitraum wahrzunehmen.

Im Sekundarbereich habe teilweise eine Intensivierung der Prüfungsvorbereitungs- und fächerorientierten Kurse als Kompaktangebot in den Ferien stattgefunden. Begründet wird dies folgendermaßen: Diese Angebote dem Schulvormittag anzuschließen sei wenig sinnvoll, da die Schüler von dem Unterrichtpensum erschöpft und weniger aufnahmefähig am Nachmittag seien. Ferienkurse würden sich eher eignen und würden von Schülerseite entsprechend angenommen. Eine weitere Schule habe stattdessen eine Verlegung der Ferienkurse auf die Wochenenden vorgenommen, um die zuverlässige Teilnahme der Schüler sicherzustellen. In beiden Fällen besteht Einigkeit darüber, die Kurse nicht im Anschluss an den Schulvormittag zu

installieren. Ferner seien vereinzelt Kurse vom Vor- auf den Nachmittag verlegt worden.

3.2.6 Erfolgsdimensionen des Programms

Die Interviewpartner berichten von verschiedenen Auswirkungen des Unterstützungssystems auf mehreren Ebenen.

Erfolgsdimensionen auf Eltern-, Lehrer- und Förderlehrebene

Es finden sich nur einzelne Aussagen zu Auswirkungen des Förderprogramms im Hinblick auf die Akteursgruppen Eltern, Lehrer und Förderlehrer.

Zunächst werden positive Auswirkungen auf Lehrerseite bemerkt. Dabei wird zum einen auf die Lehrerfortbildungskurse verwiesen, welche die Lehrer v.a. hinsichtlich ihrer fachwissenschaftlichen Expertise voranbringen würden. Zum anderen würde die Unterrichtung der Schüler von Lehrer und Förderlehrkraft im Tandem nicht nur den Kindern zugutekommen, sondern besitze auch für die Lehrer stetigen Weiterbildungscharakter. In diesem Zusammenhang hebt eine Grundschulleiterin hervor, das gemeinsame Arbeiten münde in einen wechselseitigen Erfahrungsaustausch. So käme auch von Seiten der Förderlehrkräfte gelegentlich die Rückmeldung gerade im Hinblick auf das pädagogische Geschick von den Lehrern Knowhow zu erwerben. Folgende Aussage untermauert dies: „Man erweitert den Horizont, also ganz schnell. Auf beiden Seiten“.

Auch das Familienleben profitiert nach Aussage zweier Befragter von dem Unterstützungsprogramm. Den Eltern würden u.a. im Rahmen von Ausstellungen einerseits die Kompetenzen ihrer Kinder vor Augen geführt und andererseits würden sie Anregungen für kindgerechte Aktivitäten erhalten.

Erfolgsdimensionen auf Schulebene

Das Förderprogramm wirke sich auch auf der Schulebene positiv aus, wobei an oberster Stelle die Bereicherung des Angebotsspektrums steht. MAUS mache den Schulen eine Vielfalt an Angeboten zugänglich. Diese reiche von reinen Förderkursen über fächerorientierte Kurse bis hin zu Kreativkursen, beispielsweise im musischen Bereich. MAUS ergänze das vorhandene Schulangebot um weitere Dimensionen oder erweitere vorhandene Ressourcen. Vordergründig sind dabei die zeitlichen und personellen Ressourcen. MAUS ermögliche ein Arbeiten in Kleingruppen, was insbesondere bei Sprachunterricht aufgrund des höheren Sprachanteils von großer Bedeutung sei. Das Unterstützungssystem biete den Schulen außerdem eine gewisse Planungssicherheit bei der Umsetzung zusätzlicher Angebote. Vereinzelt wird darauf hingewiesen, dass MAUS seinen Teil zu einem möglichen Schritt in Richtung Ganztagschule beitrage.

Im Rahmen von MAUS ist es an einigen Schulen offenbar gelungen, die Schulgemeinschaft zusammenzuführen und dadurch eine Verbesserung des Schulklimas zu bewirken. Zum einen würden die Schüler in den Kursen mit Kindern aus Parallelklassen bzw. anderen Jahrgangsstufen zusammenkommen und zum anderen wird vereinzelt berichtet, dass sich auch die Schüler-Lehrer-Beziehung durch gemeinsame Kurse verbessert habe. Die Aufdeckung bisher verkannter Fähigkeiten führt im Lehrerkollegium dazu, Schüler teilweise anders wahrzunehmen, so eine

Erweitertes
Angebotsspektrum vorder-
gründig

Zusammenführung der
Schulgemeinschaft

Befragte. Innerhalb der Schulgemeinde entstehe eine Begeisterung für eine gemeinsame Sache und führe so zu einer Stärkung der Schulgemeinschaft. MAUS sei Teil der Entwicklung, welche die Institution Schule weg vom reinen schulischen Lernen führt. Die Aussage eines MAUS-Koordinators verdeutlicht dies: „Das ist einfach ein Teil dessen, was wir hier als Nachmittagsprogramm anbieten, damit diese Schule eben nicht nur ein Ort ist, an dem man zwischen zwei Klingelzeichen auf seinem Stuhl sitzt und auf seine Tafel starrt, sondern wo sich noch andere Aktivitäten abspielen“. Es würden Anreize für die Schüler geschaffen, wieder mit Freude in die Schule zu kommen. Hierzu trägt nach Aussage einer Befragten auch die Ausstellung von Projektresultaten im Schulhaus bei, wodurch sich die Schüler im Schulhaus wiederfinden und stärker mit ihrer Schule identifizieren würden.

Neben diesen innerschulischen Erfolgsdimensionen verweisen mehrere Interviewpartner auf die nicht zu unterschätzende Außenwirkung der Programmteilnahme. Im Rahmen von MAUS-Aktionen könnten Medien kontaktiert und eingeladen werden. Die Schulen seien in der Öffentlichkeit positiv präsentiert, was auch für die Eltern eine Rolle spielen dürfte.

Erfolgsdimensionen auf Schülerebene

Als primäre Zielgruppe des Unterstützungsprogramms sind bei den Schülern die ausdifferenziertesten Wirkungen spürbar. MAUS wird als wertvoller Beitrag für die Bildung der Schüler eingestuft. Eine Befragte betont, es sei bedeutsam, den Schülern die Gelegenheit zu geben, zeitweise von externen Akteuren gelehrt zu werden und sich in ein anderes Umfeld zu begeben. Den positiven Stimmen bezüglich Erfolgen auf Schülerseite stehen Aussagen gegenüber, dass diese Erfolge teilweise nur zeitlich begrenzt oder generell schwer messbar bzw. direkt und ausschließlich auf MAUS zurückzuführen seien. Eine Grundschullektorin führt aus: „... aber das ist halt eben Vormittag und Nachmittag und alles zieht an einem Strang und von daher: Weiterentwicklung, ja, nur bezogen auf MAUS kann man es nicht so im Raum stehen lassen“. Ein Befragter verweist auf gesellschaftliche Veränderungen, wodurch die Programmdurchführung überlagert werde. So sei die Anzahl der problemauffälligen Schüler deutlich gestiegen. Folglich solle man sich eventuell damit begnügen, dass keine Verschlechterungen eingetreten seien.

Die Aussagen der Befragten werden folgendermaßen systematisiert: Erfolgsdimensionen im Hinblick auf die Lern- und Leistungsentwicklung, die Persönlichkeitsentwicklung, die Stärkung der sozialen Kompetenz und die Stärkung weiterer Kompetenzen.

Lern- und Leistungsentwicklung

Im Hinblick auf eine Lern- und Leistungsverbesserung sehen die Befragten sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe durchaus Fortschritte auf Schülerseite.

Im Primarbereich wird vordergründig die Steigerung lernrelevanter Merkmale betont. Die Neugier, die Motivation sowie die Lernfreude der Kinder hätte gesteigert werden können, welche ihrerseits als Voraussetzung für lebenslanges Lernen gesehen würden. Vereinzelt wird auf die Unterstützung in den Kernfächern Deutsch und Mathematik sowie auf eine positive Resonanz der weiterführenden Schulen bezüglich der Englischkenntnisse verwiesen. Durch die Englischförderung seien

diese auf einem wesentlich höheren Niveau angesiedelt und dadurch bessere Ausgangsbedingungen geschaffen. Auch hinsichtlich der Grundschulempfehlung an die Realschule wird von Seiten einer Interviewpartnerin eine positive Entwicklung wahrgenommen: „Also das empfinde ich so und das belegen auch die Zahlen, dass Schüler bei uns, die so im, immer so kurz vor dem Realschul- jetzt sag ich mal der Realschulempfehlung standen, dass da Stabilität gekommen ist, dass wir sagen können: ‚Gut es könnte noch ein bisschen schwächeln, aber sie können es jetzt mal probieren‘. Sie sind da stabiler geworden“.

Im Sekundarbereich werden die Prüfungsvorbereitungs- und Förderkurse insbesondere mit besseren Leistungen (z.B. in Präsentationstechniken, Rhetorik und Englisch), einem tieferen Verständnis der Lerninhalte und besseren Lernstrukturen in Zusammenhang gebracht. Begründet wird dies u.a. mit einem höheren Sprachanteil, anderen Erklärungsansätzen der Förderlehrkräfte sowie der Beschäftigung von Lerninhalten außerhalb des Regelunterrichts. Sowohl von Lehrer- als auch von Schülerseite werden Aussagen bezüglich der Wirksamkeit von MAUS getroffen. Das Unterstützungssystem verhilft den Schülern zu einem guten Schulabschluss, so eine Befragte. In Ausnahmefällen wird angemerkt, dass die Sitzenbleiber-, Durchfaller- und/oder Abbrecherquote im Vergleich zu den Vorjahren gesunken sei. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass zusätzliche Veränderungen der internen Schulstruktur vorgenommen worden waren bzw. MAUS nur als ein Bestandteil dieser Optimierungen gesehen werden könne.

Die positiven Rückmeldungen der Interviewpartner sind mit weiteren Einschränkungen versehen. Ein nachweisbarer Effekt von MAUS sei nur schwer zu ermitteln, da sich veränderte Lerneinstellungen und -verhaltensmuster nicht unmittelbar in besseren Notenleistungen niederschlagen würden. Hierzu die Aussage einer Sekundarschulleiterin: „Das ist nicht ganz legitim, jetzt direkt nach einem Ergebnis zu fragen, weil sich das nicht in der nächsten Note direkt, sage ich jetzt mal, niederschlägt. Also, die lern- man muss dann anders herum, wenn sie das alles nicht hätten, dann würde ihnen ja viel Förderung fehlen und das ist also da, auf dieses, das ist so ein bisschen Glatteis, da möchte ich mich so eigentlich nicht begeben“. Vereinzelt wird außerdem zu bedenken gegeben, es handle sich hierbei um einen langwierigen Prozess, der nicht innerhalb kurzer Zeit nachweisbare Effekte im Lern- und Leistungsbereich mit sich bringen könne. Aus Lehrersicht bisher nur teilweise gelungen und damit optimierungsfähig ist in Ausnahmefällen eine Steigerung des Durchhaltevermögens und der Schulfreude.

Persönlichkeitsentwicklung

Im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung stellen einige Interviewpartner der Sekundarschulen Fortschritte bei ihren Schülern fest. Von besonderer Bedeutung seien in diesem Zusammenhang Kurse, die in eine Ergebnispräsentation münden. Die Schüler würden Anerkennung für ihre erbrachte Leistung bekommen und sich selbst als kompetent wahrnehmen. Erfolgreich absolvierte Präsentationen würden auf Schülerseite mit Stolz und Selbstvertrauen einhergehen. Diese Erfolgserlebnisse scheinen gerade in unteren Bildungsgängen bedeutsam zu sein, da die gesellschaftliche Anerkennung hier eher niedrig angesiedelt sei. Ein Rektor betont zudem, dass das Signal, man wolle die Schüler unterstützen, von großer Bedeutung für die Kinder und Jugendlichen sei.

Einschränkungen der
Wirksamkeit von MAUS
auf den Lern- und
Leistungsbereich

Persönlichkeitsstärkung
insbesondere durch
Kreativkurse mit
Ergebnispräsentation

Insbesondere im Kreativbereich gelinge es, bisher unentdeckte Fähigkeiten der Schüler zu identifizieren und Potentiale auszuschöpfen, was sich wiederum positiv im Selbstwertgefühl der Schüler niederschlägt. Den Kindern und Jugendlichen werde die Möglichkeit gegeben, Interessen und Bedürfnisse zu entdecken und ihnen nachzugehen. MAUS trage nach Aussage einiger Befragter außerdem zu einer Steigerung der Selbstständigkeit bei. Gerade bei jüngeren Schülern sei diese Entwicklung spürbar. Vereinzelt wird auf die Bedeutsamkeit einer Förderung der Persönlichkeitsentwicklung im Hinblick auf die beruflichen Chancen hingewiesen: „Unsere Schüler sind, in der Regel haben die kein besonders gutes Zeugnis und dann müssen sie halt überzeugen mit ihrer Persönlichkeit, mit ihrem Auftreten. Und das ist etwas, was unsere Kurse auch ganz stark fördern“. Im Falle einer Schule wird der Besuch von MAUS-Kursen bei Bewerbungsgesprächen positiv gewertet.

Stärkung der sozialen Kompetenzen

Etwa die Hälfte der Befragten berichtet von gestärkten sozialen Kompetenzen ihrer Schüler. Zunächst nehmen ein paar Befragte es als Erfolg wahr, dass ihre Schüler das Kursangebot gerne und kontinuierlich nutzen. Vereinzelt wird berichtet, die Fehlzeiten seien zurückgegangen und würden sich auf krankheitsbedingte Fälle beschränken. Dies kann als Zeichen von Zuverlässigkeit und Durchhaltevermögen gewertet werden. Zurückgeführt wird das vereinzelt auf die fast durchgängig beschriebene freiwillige Basis der Kursteilnahme. Unterschiedliche Kursangebote würden veränderte Umgangs- und Verhaltensformen mit sich bringen. Die Schüler seien umgänglicher, angepasster und in ihrem Kommunikationsverhalten versierter.

Die Wirkungen von MAUS auf die sozialen Kompetenzen der Schüler sind jedoch mit Einschränkungen versehen. Vereinzelt wird darauf verwiesen, dass sich hinsichtlich einer erhofften gesteigerten Kompetenz zur Teamfähigkeit bisher keine Besserungen eingestellt hätten. Auch veränderte Verhaltensformen der Schüler seien nur von kurzfristiger Dauer gewesen. MAUS sei außerdem als Bestandteil des individuell ausgearbeiteten Schulprogramms, welches auf verschiedene Zielsetzungen hinwirkt, und damit nicht als alleinige Ursache für Veränderungen der Schüler zu sehen.

Stärkung weiterer Kompetenzen

Neben der Stärkung sozialer Kompetenzen verweisen wenige Befragte auf weitere Schülerkompetenzen, die im Rahmen von Kreativkursen gestärkt werden konnten. Vordergründig geht es dabei um koordinative und motorische Fähigkeiten, welche ihrerseits von zwei Befragten in Zusammenhang mit den kognitiven Fähigkeiten gebracht werden.

3.2.7 Wünsche und Optimierungsvorschläge der Schulen

Im Hinblick auf die angestrebte bestmögliche Umsetzung von MAUS und den damit verbundenen Zielsetzungen, äußern die Interviewpartner unterschiedliche Wünsche und Optimierungsvorschläge. Diese sind vier Überkategorien zuordenbar: Ausdehnung des Programms, Kontinuität, Intensivierung der Kooperationsstrukturen und Optimierung der Organisationsstruktur.

Einschränkungen der
Wirksamkeit und der
Wirkmechanismen

Stärkung der Koordination
und Motorik durch
Kreativkurse

Ausdehnung des Programms

Ein Großteil der Schulen wünscht sich eine Programmausdehnung in verschiedene Richtungen. Einige Befragte bemängeln die geringe Stundenverteilung auf einzelne Bildungspartner. Damit eine erfolgreiche Förderung der Schüler und eine Ausdehnung auf alle Klassenstufen stattfinden könne, sei eine Erweiterung des Stundenkontingents wünschenswert. Eine Sekundarschulbefragte formuliert dies mit Nachdruck: „Also für unsere Schülerschaft ist einfach mehr Musikstunde das Entscheidende. Wenn nicht der Förderverein mehr Geld reinbuttern würde, würden wir MAUS in den Sand setzen, weil es zu wenig ist, das wäre so eine halbe Sache. Wir hätten etwas, was wir aber nicht komplett durchziehen können, wir brauchen den Förderverein. Der, der kann das auf Dauer nicht stemmen, also wir brauchen da mehr Stunden im Bereich Musik“.

Hinsichtlich einer Ausweitung des Unterstützungsprogramms auf weitere Förderanbieter liegen heterogene Aussagen der Befragten vor, wobei sich zwei Positionen gegenüberstehen. Ein paar Befragte sprechen sich für den Einbezug weiterer Förderanbieter aus, um den individuellen Voraussetzungen ihrer Schule gerecht zu werden. Vordergründig sind dabei einerseits die lokale Anbindung der Schule zu möglichen Förderanbietern und andererseits die Voraussetzungen und Bedarfe der Schüler. Auf der anderen Seite wird nachteilig angemerkt, dass der ohnehin hohe zeitliche Aufwand durch den Einbezug weiterer Anbieter zunehmend steigen würde. Dies verkompliziere den organisatorischen Prozess, da zusätzliche Kommunikations- und Kooperationsstrukturen geschaffen werden müssten.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei dem Wunsch die Angebotspalette zu erweitern: Manche Interviewpartner erachten es als bedeutsam, bestimmte Angebotsbereiche stärker zu besetzen. Neben dem musikalischen Bereich solle insbesondere der Bewegungsbereich aufgrund schülerseitiger Defizite stärkere Berücksichtigung finden. Vereinzelt wird dem entgegengesetzt, dass man in einem Rahmen bleiben müsse, „wo man sagt, das kommt auch positiv und sinnvoll an und lenkt nicht die Köpfe nur in tausend Richtungen und zum Schluss schwirrt der Kopf, weil er gar nicht mehr richtig hinschauen kann. Das möchten wir auch vermeiden, da muss man ein bisschen aufpassen, weil es ist alles gut, was man so wahrnimmt und hört an Angeboten, aber man darf es auch nicht überspannen den Bogen“.

Im Falle einer Sekundarschule wird die Ausdehnung von MAUS auf die gymnasiale Oberstufe thematisiert. Diese sei idealerweise einzubeziehen, um fachbezogene Förderangebote sinnvoll auf die Schülerklientel abstimmen zu können. Den Schülern werde auf diese Weise ermöglicht, den Bezug zu ihrer Abschlussprüfung herstellen und eine Zielgerichtetheit des Angebots wahrnehmen zu können.

Vereinzelt wird angeregt, das Unterstützungssystem weiteren Schulen, insbesondere weiteren Förderschulen oder beruflichen Schulen, zugutekommen zu lassen.

Kontinuität

Die Schulen bauen auf eine Verlängerung des Förderprogramms und eine fortbestehende Partizipation ihrerseits. Diese wurde ihnen bei erneuter Bewerbung für die dritte Projektphase zugesichert. Vereinzelt wird sogar der Wunsch geäußert, MAUS fest zu installieren. MAUS wird von den Befragten als sinnvoll und gewinnbringend erachtet. Ihnen werde mühelos Förderpersonal zur Verfügung gestellt, welches pädagogisch befähigt sein sollte, und vereinzelt wird darauf verwiesen, dass

Ausdehnung des
Stundenkontingents

Heterogene Aussagen zur
Einbeziehung weiterer
Förderanbieter

Heterogene Aussagen
zur Erweiterung des
Kurspektrums

Einbezug der gymnasialen
Oberstufe

Programmfortführung
und künftige
Programmteilnahme

die Schule auf das Unterstützungssystem gerade im Kreativbereich und hinsichtlich des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen angewiesen sei.

Ein weiterer Aspekt, bei dem sich einige Schulen Kontinuität wünschen, sind die ausübenden Förderlehrkräfte. Insbesondere die Grundschulen erachten langfristig tätige Förderlehrkräfte als entscheidende Gelingensbedingung von MAUS. Der Alltag der Schüler sei ohnehin durch wenig Kontinuität charakterisiert, führt eine Grundschulrektorin aus, weshalb diese gerade im schulischen Rahmen durch feste Bezugspersonen gegeben sein sollte. Längerfristig beschäftigte Förderlehrkräfte würden außerdem einerseits die Planung des Kursangebots und andererseits die Integration in das Lehrerkollegium und dadurch einen intensiveren Austausch erleichtern.

Intensivierung der Kooperationsstrukturen

Als bedeutsam bei Fortführung des Programms sieht etwa die Hälfte der Schulen die Intensivierung der Kooperationsstrukturen an. Dabei werden von den Befragten Kooperationsformen zwischen unterschiedlichen Akteuren angesprochen. Teilweise wird von Schulseite aus angestrebt, die Schüler stärker in die Kursplanung einzubeziehen und ihre Wünsche zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang wird zudem eine intensivere Elternkooperation angestrebt. Ein Teil der MAUS II-Schulen wünscht sich ausgeprägtere Kooperationsstrukturen zwischen den Schulen. Realisieren ließe sich dies im Rahmen der Netzwerktreffen. Der Austausch von Erfahrungswerten und der Rückgriff auf etablierte Koordinations- und Organisationsstrukturen würden v.a. neu hinzukommenden Schulen den Einstieg in das Programm erleichtern.

Auch eine intensivere Einbindung von Schulpraktikern in die Programmplanung, die mit den schulischen Rahmenbedingungen vertraut sind, wird vereinzelt angeregt. Um eine adäquate Förderung der Schüler gewährleisten zu können, ist vor allem eine enge Vernetzung zwischen Förderlehrkräften und Schulangestellten erforderlich. Diesem Umstand trägt eine Grundschulrektorin Rechnung, indem sie eine intensivere Zusammenarbeit zwischen besagten Akteuren anstrebt. Diese sieht sie durch langfristig tätige Dozenten bedingt.

Optimierung der Organisationsstruktur

Im Vordergrund bei den geäußerten Wünschen der Befragten steht die Optimierung der Organisationsstruktur des Unterstützungssystems. Hier ist zunächst auf eine gewünschte flexiblere Stundenverteilung hinzuweisen. Aufgrund der unterschiedlichen Bedarfe der Schulen wird ein unterschiedliches Stundenkontingent bei den verschiedenen Förderanbietern benötigt. Um dem gerecht zu werden, äußern die Schulen den Wunsch, nicht benötigte Stunden eines Förderanbieters bei einem anderen Anbieter nutzen zu können. Ein weiterer Vorschlag zielt auf einen Tausch von Stunden der Schulen untereinander ab. Vereinzelt wird ferner auf eine gerechtere Stundenverteilung aufmerksam gemacht. Das Stundenkontingent sei für die Schulen nicht einheitlich zu gestalten, sondern individuell an den Schülerzahlen auszurichten.

Manche Befragte weisen darauf hin, dass eine Aufgliederung des Stundenkontingents in Schülerförderstunden, Stunden zur Elternarbeit und Lehrerfortbildungsstunden unangemessen sei. Es handle sich dabei zwar um ein attraktives Angebot, zielfüh-

render sei jedoch, die Schulen individuell über die Gewichtung der Stunden entscheiden zu lassen. Begründet wird dies damit, dass einerseits das Interesse der Eltern teilweise eingeschränkt und andererseits ein Lehrerfortbildungsangebot und eine Lehrerfortbildungspflicht bereits von anderer Seite bestehe.

Neben ausreichend verfügbarem Personal der Förderanbieter sehen die Befragten eine ausreichende Stundenanzahl jedes Anbieters als grundlegend für die adäquate Umsetzung von MAUS an. Eine gering bemessene Stundenanzahl führt nach Meinung mancher Befragter dazu, dass nur Kurzzeitprojekte und keine kontinuierlichen Angebote realisierbar sind. Eine Grundschulleiterin betont: „MAUS war immer mehr, es war mehr als nur so eine Punktaufnahme und das war das Hervorragende auch daran, dass sich da was entwickelt hat, was weit über das hinaus gegangen ist, was man sonst in der Schule selbst als AG, wenn man sie ausgelagert hat, anbieten konnte“. In diesem Zusammenhang äußert ein Rektor die Idee, schulübergreifende Projekte mit Teilnahmewettbewerb anzubieten. Dies sei mit zwei Vorteilen verbunden: Zum einen könne daraus ein größeres Projekt entstehen als dies eine individuelle Stundenzuteilung zu den einzelnen Schulen ermöglicht und zum anderen werde den Schülern dadurch die Besonderheit der Teilnahme an MAUS ersichtlich. Ziel sei es, so möglichst viele Schüler für MAUS zu begeistern. Ein weiterer Ansatz besteht darin, MAUS-Angebote in Anlehnung an das Drehtürmodell von Renzulli (2005) parallel zum Unterricht zu installieren. Ein Teil der Schülerschaft werde aus dem Regelunterricht herausgenommen und in MAUS-Kursen gezielt gefördert. Dies ermögliche den Förderlehrkräften einerseits ein Arbeiten in Kleingruppen und andererseits sei die Anwesenheit der Schüler sichergestellt. Der Klassenlehrer wiederum arbeite ebenfalls mit einem geringeren Schüleranteil, wodurch auch hier gewinnbringenderes Lernen möglich sei. Der Problematik, eine bestimmte Schülerklientel nicht zu erreichen, könne auf diesem Weg begegnet werden. Als gewinnbringend wird teilweise außerdem das Unterrichten im Tandem bestehend aus Fach- und Förderlehrer erachtet.

Die erfolgreiche Umsetzung von MAUS ist gekoppelt an einen problemlosen Übergang vom Schulvormittag in den Fördernachmittag. Dieser bereite bei Halbtagschulen zum Teil Probleme, da weder die Räumlichkeiten noch die Mittel hierfür gegeben seien. Entsprechend sehen die Schulen Optimierungsbedarf.

Vereinzelt werde eine stärkere Unterstützung bei der zeitintensiven schulinternen Koordination und Organisation von MAUS als hilfreich erachtet.

Um neue Kooperationspartner zeitnah und problemlos in das Programm integrieren zu können, wünschen sich die Schulen von Seiten der Anbieter überblicksartige Vorstellungen. Diese sollten Auskunft über mögliche Kursangebote, deren Zeitrahmen und Zielgruppe, benötigte Räumlichkeiten sowie die Ansprechpartner des Anbieters beinhalten. Hilfreich sei, wenn neue Bildungspartner mit den Schulstrukturen vertraut wären und ein gewisses Maß an Flexibilität bieten könnten. Als wichtig erachtet wird aus Befragtenperspektive ferner ein ausreichendes Stundenkontingent neuer Bildungspartner. Ein Befragter gibt zu bedenken, dass mit steigender Anzahl externer Bildungspartner auch die zeitliche Belastung durch die Koordination und Kooperation zunehme, da diese Gespräche, Planungen und Rückmeldungen mit jedem der Bildungspartner erfordern würden.

Angemessenes
Stundenkontingent
und ausreichender
Dozentenpool

Sicherstellung des
Übergangs vom
Schulvormittag in den
Fördernachmittag

Bedingungen für erfolg-
reichen Einbezug neuer
Förderanbieter

3.3 Fazit: Vergleich der Ergebnisse des ersten und zweiten Messzeitpunkts

Basierend auf einer Befragung zu Beginn und gegen Ende der zweiten Programmphase kann eine Entwicklungsperspektive eingenommen werden. Es erfolgt ein Vergleich der Ergebnisse des 1. und des 2. Messzeitpunkts, um Fortschritte bei der Programmumsetzung an den Schulen im Zeitverlauf nachzuzeichnen. Es wird aufgezeigt, an welchen Stellen sich stabile Strukturen verankert haben und wo Veränderungen vollzogen wurden. Zunächst wird ein Fazit des 1. Messzeitpunkts gezogen, um anschließend in einem Fazit des 2. Messzeitpunkts insbesondere auf strukturelle und konzeptionelle Veränderungen der Schulen einzugehen.

3.3.1 Erster Messzeitpunkt

Programmkonsolidierung bei den MAUS I-Schulen

Entsprechend dem Leitbild von MAUS intendieren die Schulen vordergründig größtenteils, die Gruppe der förderbedürftigen Schüler mit dem Unterstützungssystem zu erreichen. Diese Zielsetzung divergiert jedoch mit der Schülerauswahl für die MAUS-Kurse. Unter Berücksichtigung des Prinzips der freiwilligen Kurseinwahl ist davon auszugehen, dass ein Teil dieser spezifischen Zielgruppe trotz Lehrerberatung herausfällt. Eine verpflichtende Teilnahme sei dem Kursklima hingegen wenig zuträglich. Dieser Problematik könnte mit dem Ansatz der äußeren Differenzierung entgegengewirkt werden.

Konform zu den offiziellen Zielsetzungen von MAUS wird von Schulseite eine Lern- und Leistungsverbesserung ebenso beabsichtigt wie eine Stärkung der Schülerpersönlichkeit. Diese Übereinstimmung ist entscheidend für eine adäquate Mitarbeit der Schulen. Es werde angenommen, dass eine Stärkung der Persönlichkeit in besonderem Maß zu einer Lern- und Leistungsverbesserung beitragen könne. Angesichts des breiten Angebotsspektrums können die Schulen gemäß ihrer individuellen Bedarfe eine Auswahl vornehmen. Positiv hervorzuheben ist dabei die Auswahl der Förderanbieter mit jeweils unterschiedlichen Angebotsprofilen. Insofern die Schulen ausdifferenzierte Zielsetzungen formulieren, ist es verwunderlich, dass hinsichtlich der Kursauswahl keine Schwerpunktsetzung erkennbar wird. Eine systematische Passung von Zielsetzungen und Kursprogramm ist daher anzuraten. Positiv hervorzuheben ist, dass den Schulen durch das zusätzliche Zeitfenster der MAUS-Förderung sowohl eine Vertiefung curricularer Inhalte als auch eine Erweiterung um nicht-schulische Bereiche ermöglicht wird.

Die Resonanz auf die neu eingeführten Elternangebote falle mittelmäßig aus. Erfolgsversprechend scheinen niederschwellige Angebote im sportlichen und hauswirtschaftlichen Bereich zu sein. Es bietet sich daher an, diesen Bereich auszubauen. Die Nachfrage und der Bedarf nach Lehrerangeboten seien an mehreren Schulen aus verschiedenen Gründen nicht unbedingt gegeben. In Erwägung zu ziehen ist daher eine flexiblere Umverteilung des Stundenkontingents für Schüler, Eltern und Lehrer.

Positiv hervorzuheben ist die generelle Zufriedenheit der Koordinierungs- und Lehrkräfte mit dem Programm, sodass mit deren Engagement bei der Umsetzung zu rechnen ist. Etwaige Probleme bei der alltäglichen Umsetzung von MAUS werden überwiegend auf organisatorischer Ebene angesprochen. Ein häufiger Dozentenwechsel und ein niedriges Stundenkontingent diverser Bildungspartner

Divergenz zwischen
freiwilliger Schülereinwahl
und primärer Zielgruppe
von MAUS

Konformität zwischen
schulseitigen und offizi-
ellen Zielsetzungen

Wahrnehmung der Eltern-
und Lehrerangebote

fallen am meisten ins Gewicht und spiegeln sich erwartungsgemäß in den Wünschen und Optimierungsvorschlägen der Befragten wider.

Die schulinternen Kooperationsstrukturen scheinen gut ausgebaut zu sein. Koordinierungskräfte, das Lehrerkollegium und die Schülerschaft stehen in Austausch miteinander. Eine Intensivierung und Ausweitung der bisher überwiegend informellen Kooperation mit der Schülerschaft auf eine formelle Ebene könnte deren Akzeptanz und Identifikation mit dem Programm steigern. Positiv hervorzuheben sind die Bemühungen der Schulen hinsichtlich der Elternarbeit. An einigen Schulen sind Kursangebote für Eltern zugänglich, es erfolgen Abfragen der Kurswünsche und Einladungen zur Präsentation von Kursergebnissen. Angesichts der grundsätzlich herausfordernden Elternarbeit an den meisten Schulen verwundert es nicht, dass die Resonanz der Eltern auf einem lediglich mittelmäßigen Niveau angesiedelt ist. Möglichkeiten einer stärkeren Einbindung sind in einer verstärkten Abfrage der Vorstellungen und Wünsche bezüglich des Kursprogramms zu sehen, um ihre Annahme zu erhöhen.

Die Einrichtung einer übergeordneten städtischen Koordinationsstelle war sehr erfolgreich. Die Schulen nehmen ein großes Engagement und eine hohe Kompetenz des Fachbereichs Bildung der Stadt Mannheim wahr. Auch die Kooperation mit den Bildungspartnern wird größtenteils als problemlos und zufriedenstellend erlebt. Ein Austausch mit den Förderlehrern findet zumeist auf informeller Ebene statt. Die grundsätzliche Überzeugung der Schulen, dass ein Austausch zwischen Förder- und Fachlehrern von großer Bedeutung sei, ist positiv einzustufen. Der Austausch wird an den Schulen jedoch in unterschiedlichem Ausmaß betrieben. Um eine möglichst enge Verzahnung der schulischen und außerschulischen Angebote zu erreichen, sind noch stärkere Absprachen ratsam. Einblick in die Kursdurchführung und deren Qualität wird von Schulseite nicht berichtet. Eine intensive Prüfung der Angebotsqualität und damit der besonderen Eignung der Dozenten für ihre Aufgabe scheint angebracht, um der Zielumsetzung ausreichend Rechnung zu tragen.

Auffällig ist, dass das Kursangebot der beiden neuen Förderanbieter an den meisten Schulen noch nicht integriert werden konnte. Es ist in Erwägung zu ziehen, neu einsteigenden Bildungspartnern konkrete Hilfestellungen bei ihrem Programmeinstieg zu geben, um einen zeitnahen Kursbeginn realisieren zu können. Die Zusammenarbeit mit den Schulen erfordert verlässliche Kooperations- und Kommunikationsstrukturen. Zudem wird von Schulseite ein ausreichend hohes Stundenkontingent gefordert, da Kurzzeitprojekte insbesondere an Primarschulen wenig geeignet scheinen.

Mit dem Beschluss, MAUS den unteren Klassenstufen zugänglich zu machen, zieht die Stadt Mannheim einen stringenten Schluss im Sinne einer besonderen Nachhaltigkeit. Die Schulen nehmen das Angebot mit großer Zustimmung an. In den Sekundarschulen findet häufig eine Abkehr des kontinuierlichen Förderunterrichts hin zu kürzeren Fördereinheiten statt. Ansonsten zeigen sich inhaltlich und strukturell keine allgemeinen Veränderungstrends im Vergleich zur Pilotphase des Konzepts.

Aus Schulperspektive wahrgenommene Erfolge von MAUS sind v.a. auf Schul- und Schülerebene zu verzeichnen. Insbesondere das Arbeiten in Kleingruppen scheint ein Erfolgsfaktor von MAUS zu sein. Die anvisierten Ziele werden aus Sicht der Schulen erreicht. So wird schulformunabhängig einerseits von einer Persönlichkeitsstärkung und andererseits von einem Lern- und Leistungszuwachs

Ausgeprägte schulinterne
Kooperationskultur

Überwiegend informelle
Kooperation zwischen
Fach- und Förderlehrern

Verzögerter
Programmeinstieg neuer
Förderanbieter

Strukturelle Änderungen
im Vergleich zur Pilotphase

Programmwirksamkeit auf
Schul- und Schülerebene

Schulseitige
Optimierungsvorschläge

berichtet. Die Kompetenzzuwächse im Lern- und Leistungsbereich führen die Schulen insbesondere auf förderspezifisch ausgelegte Kurse zurück.

Mit Rückblick auf die Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Programmumsetzung lassen sich die vordergründigen Wünsche und Optimierungsvorschläge der Befragten einordnen. Eine Erweiterung des bestehenden Kursangebots scheint in Anbetracht zwei zusätzlicher Bildungspartner problemlos zu bewerkstelligen sein. Zu erwägen ist eine flexiblere Stundenverteilung der Bildungspartner, sodass die Schulen gemäß ihres Förderprofils von den einzelnen Anbietern bedarfsgerecht Stunden beziehen können. Verbesserungen in der Kooperation zwischen Schulen und unterschiedlichen Partnern werden ebenso angestrebt wie vereinzelt Optimierungen auf Organisationsebene. Längerfristig tätige Förderlehrer würden von Schulseite begrüßt. Dadurch könne eine intensive Beziehungsebene zu den Schülern hergestellt werden sowie eine zunehmende Integration in das Lehrerkollegium erfolgen.

Passgenaue
Zielformulierung

Programmimplementation an den MAUS II-Schulen

Für die MAUS II-Schulen ergibt sich folgendes Bild: Mit Blick auf die kognitiven und sozialen Schülervoraussetzungen erfolgt eine passgenaue Zielformulierung der Schulen. Hilfreich scheint in diesem Zusammenhang eine stärkere Berücksichtigung und Stärkung der Schülermotivation. V.a. über kulturelle Angebote könnte das Interesse der Schüler geweckt werden, wodurch eine Steigerung des Selbstvertrauens und langfristig auch ihres schulischen Selbstwirksamkeitskonzepts erwirkt werden könne.

Schulseitiges Engagement

Das bereits breit gefächerte AG-Angebot an den Schulen und die Einstellungen zu MAUS und der einhergehenden Arbeitsbelastung zeigen das besondere Engagement der Schulen, ihrer Schülerschaft ein erweitertes Bildungsangebot verfügbar zu machen. Dies kann als bedeutsame Grundlage für die konsequente Umsetzung von MAUS gewertet werden.

Erschwerte
Einstiegsbedingungen
durch kurzfristige
ProgramMZusage

Die geringe Vorlaufzeit zwischen der Bewerbungszusage und Schuljahresbeginn führte zu zeitlichen Engpässen bei der Koordinationsplanung und der Kursimplementation. Anzuraten ist daher, neu einsteigenden Schulen eine frühzeitige Rückmeldung bezüglich ihrer Programmteilnahme zu erteilen, um den Programmeinstieg zu erleichtern und eine zeitnahe, umfassende Implementierung des Kursangebots zu ermöglichen. Positiv hervorzuheben ist, dass auf Erfahrungswerte der MAUS I-Schulen hinsichtlich struktureller Merkmale zurückgegriffen werden kann. Als zweckdienlich zum Austausch zwischen den Schulen erweisen sich insbesondere die durch den Fachbereich Bildung organisierten Netzwerktreffen. Um fehlende Erfahrungswerte der Schulen zu kompensieren und unzweckmäßigen Organisationswegen entgegenzusteuern, bieten sich zudem vorformulierte Leitlinien der Koordination und Organisation zur Orientierung für neu einsteigende Schulen an.

Prinzip der äußeren
Differenzierung

Da sich förderspezifische Nachmittagsangebote mitunter schwierig gestalten, ist zu überlegen, Förderangebote am Vormittag nach dem Konzept der äußeren Differenzierung einzuführen. Dadurch würde einerseits die Zielgruppe erreicht und andererseits deren Akzeptanz sichergestellt.

Kooperation mit den
Förderanbietern und
Dozenten

Während die Kooperation mit den Förderanbietern weitgehend problemlos angelaufen ist, sind insbesondere intensivere Kooperationsstrukturen zwischen Förder- und Fachlehrern angezeigt, um eine enge Verknüpfung zwischen schu-

lischer und externer Förderung herzustellen. Vor dem Hintergrund besonderer Schülervoraussetzungen an der teilnehmenden Förderschule ist auf die spezifische Eignung der MAUS-Dozenten zu achten.

Hinsichtlich wahrgenommener Auswirkungen durch MAUS zeigen sich die Interviewpartner zurückhaltend. Dies hängt sicherlich mit der noch relativ kurzen Programmlaufzeit zusammen.

Tabelle 3: Gelingensfaktoren und Probleme der MAUS II-Schulen bei Programmeinstieg

Gelingensfaktoren	Probleme
<ol style="list-style-type: none"> 1. Schulseitiges Engagement 2. Erfahrungsaustausch mit MAUS I-Schulen im Rahmen der Netzwerktreffen 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Geringe Vorlaufzeit 4. Zeitlicher Arbeitsaufwand

Insgesamt zeigen sich nur marginale Unterschiede bei der Programmumsetzung zwischen den MAUS I- und MAUS II-Schulen. Die weitgehenden Überschneidungen der Umsetzungsstrukturen und Herausforderungen der Schulen kann als Zeichen dafür gewertet werden, dass den MAUS II-Schulen der Einstieg in das bestehende Programm gut gelungen ist. Es scheint demnach wenig diffizil, nachträglich Schulen in das Programm zu integrieren (vgl. Tabelle 4).

3.3.2 Zweiter Messzeitpunkt

Zum 2. Messzeitpunkt sind sich die Schulen einig, ihre gesamte Schülerklientel mit dem Unterstützungssystem ansprechen zu wollen, wobei einzelne Kurse insbesondere für lern- und leistungsschwache Kinder sowie Kinder mit Migrationshintergrund oder aus einem schwierigen sozialen Setting ausgerichtet seien. Im Vergleich zum 1. Messzeitpunkt findet demnach eine Verlagerung des Fokus‘ von einer spezifischen Zielgruppe auf die gesamte Schülerschaft statt. Die Zielsetzungen entsprechen im Wesentlichen denen, die zu Beginn der zweiten Programmphase von den Befragten formuliert wurden. Die Interviewpartner benennen zusätzlich spezifisch gewählte Kursangebote mit denen die einzelnen Intentionen verwirklicht werden sollen.

Das verfügbare Angebotsspektrum wird von den Schulen genutzt, um ihrer Schülerschaft ein breites Angebot bereitzustellen. Hinsichtlich der Schwerpunktsetzung bei der Kursauswahl ist kein allgemeiner Trend erkennbar: Ob spezifische Förderkurse oder Kreativkurse im Vordergrund stehen, unterscheidet sich von Schule zu Schule. Teilweise wird auf die Schwierigkeit einer eindeutigen Zuordnung verwiesen. Die Schwerpunktsetzung an den Schulen lässt eine stärkere schulindividuelle Profilbildung von MAUS im Vergleich zum 1. Messzeitpunkt erkennen. Vom 1. zum 2. Messzeitpunkt hat an einigen Schulen ein Ausbau der freizeitorientierten Kurse stattgefunden, da diese von den Befragten in besonderen Zusammenhang mit schülerseitigem Lerngewinn gebracht werden. Im Vergleich hierzu wurde zum 1. Messzeitpunkt ein Kompetenzaufschwung im Lern- und Leistungsbereich von Schulseite insbesondere auf förderspezifische Kurse zurückgeführt.

Während sich an den Primarschulen kontinuierliche Kurse bewährt hätten und kurze Kurseinheiten wenig geeignet seien, würden Kursblöcke in den Sekundarschulen teilweise besser von der Schülerschaft angenommen. Generell finden die Kurse überwiegend am Nachmittag, in den Ferien oder am Wochenende statt. Die

Gelungener Programmeinstieg der MAUS II-Schulen

Fokusverschiebung bezüglich der primären Zielgruppe

Schulindividuelle Schwerpunktsetzung

Zeitlicher Rahmen

Konzept der äußeren
Differenzierung

Schulen sind angehalten, die Förderkurse je nach Akzeptanz der Schüler entweder als Kompaktkurse in den Ferien bzw. am Wochenende oder nachmittags durchzuführen. Eine weitere Möglichkeit, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Schülersauswahl steht, ist es, ausgewählte Kurse nach dem Prinzip der äußeren Differenzierung durchzuführen. Dies wirkt der Problematik entgegen, eine bestimmte Schülerklientel nicht zu erreichen. Die Schülerzuweisung zu den Kursen findet nach wie vor überwiegend basierend auf dem Prinzip der Freiwilligkeit statt. Zunehmend erkennen die Befragten, dass dadurch mitunter nicht alle Schüler erreicht werden. Während Lehrerberatungen an einem Teil der Schulen gut angenommen zu werden scheinen, nehmen bestimmte Schüler anderer Schulen die Angebote dennoch nicht wahr. Angebote in den Schulvormittag parallel zum Regelunterricht in Kleingruppen bzw. in den Unterricht zu integrieren, stellt einen zielführenden Lösungsansatz dar, der im Hinblick auf einzelne Kurse an einigen Schulen bereits umgesetzt und teilweise angestrebt wird. Es ist zu überlegen, diese Durchführungsart zu intensivieren, um sicherzustellen, dass die primäre Zielgruppe von MAUS erreicht wird.

Stärkung der
Schülermotivation

Neben der generellen Schwierigkeit, besonders die lern- und leistungsschwachen Schüler zu integrieren, werden auf die unbeständige Teilnahme mancher Schüler sowie sinkende Teilnehmerzahlen während des Kursverlaufs hingewiesen. Anzusetzen ist an der Schülermotivation, um ihre Akzeptanz langfristig aufrecht zu erhalten.

Wahrnehmung der Eltern-
und Lehrerangebote

Elternangebote konnten im Verlauf der zweiten Programmphase an allen Schulen integriert werden, wobei eine deutliche Schwerpunktsetzung erkennbar ist. Verglichen mit dem 1. Messzeitpunkt finden kaum Elternangebote in Form von Vorträgen statt. Stattdessen werden Kurse mit Freizeitcharakter im sportlichen und hauswirtschaftlichen Bereich angeboten. Während im Sekundarbereich von einem geringen bis mittelmäßigen Interesse und Beteiligung berichtet wird, scheinen die Angebote im Primarbereich gut angenommen zu werden. Hilfreich könnte sein, die Wünsche und Vorstellungen der Eltern hinsichtlich des Kursprogramms stärker einzubeziehen, um sie zunehmend für das Schulleben gewinnen zu können. Insgesamt bleibt zu bedenken, dass es sich dabei um einen längerfristigen Prozess handelt. Hinsichtlich des Lehrerangebots bleiben die Aussagen vom 1. zum 2. Messzeitpunkt stabil. Grundsätzlich stellt sich die Frage nach einer flexibleren Umverteilung der Gewichtung für Schüler-, Eltern- und Lehrerangebote.

Förderbeginn in
unteren Klassenstufen

Vor dem Hintergrund, dass gerade im Primarbereich die schülerseitige Akzeptanz des Unterstützungssystems groß zu sein scheint, erweist sich die Öffnung von MAUS für die unteren Klassenstufen als folgerichtig und findet an den Schulen großen Anklang. Ein frühestmöglicher Förderbeginn lässt einen hohen Lerngewinn und bei mehrjähriger Partizipation eine besondere Nachhaltigkeit der Förderung erwarten. Verglichen mit dem 1. Messzeitpunkt bleibt die generelle Zufriedenheit mit MAUS auf Seiten der Koordinierungskräfte bestehen. Vor dem Hintergrund, dass die Akzeptanz des Lehrerkollegiums gerade an den Schulen hoch ist, die eine enge Vernetzung mit den Förderlehrern herstellen, wird die Bedeutung einer intensiven Kooperation zwischen Förderlehrern und schulischen Lehrkräften erneut hervorgehoben. Der Austausch mit den MAUS-Dozenten findet nach wie vor vornehmlich auf informeller Ebene über E-Mails, Telefonate oder in Tür- und Angelgesprächen mit dem Fokus auf Schüleranwesenheit sowie Problemen auf Schülerschule statt. Ein formeller Austausch hat sich an einigen Schulen über Kursbücher etabliert, welche i.d.R. über die Schüleranwesenheit, besondere Vorkommnisse und Kursinhalte informieren. Die Befragten konstatieren einen Austausch zwischen

Vornehmlich informeller
Austausch zwischen Fach-
und Förderlehrern

Fach- und Förderlehrern, der personen- und schulspezifisch variere. Während zum 1. Messzeitpunkt v.a. die gute pädagogische Eignung der Förderlehrer betont wird, ist es zum 2. Messzeitpunkt die fachliche Kompetenz. Aus Befragtenperspektive zeigen die Förderlehrer eine hohe fachliche Eignung für ihre Aufgabe, weisen jedoch in ihrer pädagogischen Eignung große Unterschiede und zum Teil Defizite auf. Abgesehen von sporadischen Kursbesuchen haben die Schulen kaum tiefergehende Einblicke in die tatsächliche Kursdurchführung. Da eine erfolgreiche Umsetzung der Programmziele unweigerlich mit der Kursqualität und somit der Förderlehrerkompetenz zusammenhängt, wird im Sinne der Qualitätssicherung angeraten, die Förderlehrer in ihrem didaktischen und methodischen Vorgehen zu schulen.

Ein Großteil der Schulen nutzt das Angebot aller Bildungspartner, wobei auffällt, dass sowohl das Angebot der Jugendförderung als auch das des Stadtmedienzentrums an einigen Schulen nicht in das Kursprogramm integriert ist. Die zweite Befragung legt das Augenmerk auf die Strukturen des Austauschs. Während die seit Beginn partizipierenden städtischen Bildungspartner neben informellen Absprachen formelle Treffen eingeführt haben, ist dies bei den neuen Bildungspartnern bisher kaum der Fall. Die vollständige Integration neuer Bildungspartner scheint daher mit einer gewissen Vorlaufzeit verbunden zu sein. Grundsätzlich wird die Kooperation mit den externen Bildungspartnern als partnerschaftlich und erfolgreich beschrieben.

Die schulinterne Koordination und Kooperation zeigt mit Ausnahme einer MAUS II-Schule keine Veränderungen zum 1. Messzeitpunkt auf, wodurch deutlich wird, dass sich an den Schulen im Programmverlauf feste Strukturen etabliert haben. Auch die Elternkooperation gestaltet sich ähnlich wie bei der ersten Befragung und stellt damit eine gleichbleibende Herausforderung dar. Die Kooperation mit dem Fachbereich Bildung wird durchweg als zufriedenstellend und konstruktiv wahrgenommen. Die Netzwerktreffen werden zur Kontaktaufnahme und zum Erfahrungsaustausch genutzt. Hinsichtlich vorangeschalteter Vorträge ist eine stärkere Einbindung der Vorstellungen der Koordinierungskräfte in Erwägung zu ziehen.

Verglichen mit dem 1. Messzeitpunkt ist ein deutlicher Zuwachs von organisatorischen Problemen und Schwierigkeiten auf Schulebene zu verzeichnen. Eine Herausforderung stelle u.a. die räumliche Situation an einigen Schulen dar. Es wird sowohl auf fehlende bzw. ungeeignete Räumlichkeiten als auch auf eine fehlende Mensaeinrichtung verwiesen. Der enorme Zeitaufwand der mit der Koordination verbunden ist, wird sehr viel häufiger beklagt als zum 1. Messzeitpunkt. Im Zuge dessen wird die fehlende Unterstützung von Landesseite in Form von Anrechnungsstunden für die Koordination bemängelt.

Entsprechend dem Anstieg von Herausforderungen auf Koordinations- und Organisationsebene, wird von den Befragten zum 2. Messzeitpunkt stärker eine Optimierung der Organisationsstruktur gewünscht. Erneut wird eine größere Flexibilität bei der Stundenverteilung genannt, sowohl im Hinblick auf das Stundenkontingent der externen Bildungspartner als auch hinsichtlich des vorgesehenen Kontingents für Schüler-, Eltern- und Lehrekurse. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Schulbedarfe ist dies zu überdenken. Möglichkeiten eines verbesserten Übergangs zum Fördernachmittag an Halbtagschulen sind zu prüfen. Nicht nur im Hinblick auf die Einführung weiterer externer Partner sollte ein ausreichendes Stundenkontingent beachtet werden. Eine überblicksartige Vorstellung neuer Bildungspartner und ihrer Angebote ließe sich im Rahmen der Netzwerktreffen

Verzögerter Einstieg
neuer Förderanbieter

Gleichbleibende
Kooperationsstrukturen
auf unterschiedlichen
Ebenen

Anstieg organisatorischer
Herausforderungen

Wunsch nach
Veränderungen der
Organisationsstruktur

realisieren. Diese können ebenso zur intensiveren Vernetzung der verschiedenen Stakeholder genutzt werden, was von Schulseite teilweise angestrebt wird. Zudem ist mit dem Wunsch der Verlängerung von MAUS aus Befragtenperspektive auch der Wunsch nach längerfristig tätigen Dozenten verbunden.

Erfolge von MAUS lassen sich aus Schulperspektive auf mehrerlei Ebenen nachzeichnen. Neben einzelnen Auswirkungen auf Eltern-, Lehrer- und Dozentenebene, wirke sich das Unterstützungssystem primär bei den geförderten Schülern aus. Es würden sich Fortschritte in der Persönlichkeitsentwicklung und eine Steigerung der sozialen Kompetenzen zeigen. Auch im Lern- und Leistungsbereich würden sich wie beim 1. Messzeitpunkt Erfolge zeigen. Hier fällt jedoch auf, dass die Aussagen der Befragten zurückhaltender und mit mehr Einschränkungen versehen sind. Es würden sich durchaus Fortschritte zeigen, darunter eine wahrgenommene Steigerung der Lernfreude und -motivation, bessere Lernstrukturen und ein tieferes Lernverständnis. Jedoch wird darauf hingewiesen, dass einzelne Erfolge zeitlich begrenzt oder nur beschränkt gelungen seien und teilweise nicht unmittelbar auf MAUS zurückgeführt werden könnten. Zu berücksichtigen bleibt, dass eine Förderung durch MAUS langfristig betrachtet werden muss. Auf Schulebene wird zusätzlich zu den beim 1. Messzeitpunkt ebenfalls berichteten Auswirkungen u.a. auf die Bedeutung von MAUS bei der Entwicklung hin zur Ganztagschule verwiesen.

4 Entwicklung ausgewählter Mannheimer Bildungsindikatoren

Mit dem Mannheimer Unterstützungssystem Schule als kommunaler Bildungsmaßnahme ist neben der Verbesserung der individuellen Lernbedingungen auch die Erwartung verbunden, die Schullandschaft Mannheims insgesamt in ausgewählten Bereichen zu optimieren. Namentlich zählen hierzu die Verringerung von Klassenwiederholungsquoten in allen Schulformen sowie die Erhöhung von Übertritten an höhere Schulformen am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe. Für die Primarstufe wurde zusätzlich in den Blick genommen, wie sich die Zahl der Zurückstellungen von Schülern bei der Einschulung entwickelt hat.

Bereits in der Einleitung wurde auf die Grenzen solcher Indikatoren als Anzeichen von Wirkungseffekten von MAUS hingewiesen, die an dieser Stelle noch einmal bekräftigt werden. Die Entwicklung der hier dargestellten Bildungsindikatoren ist als Beschreibung dieses Verlaufs nutzbar, nicht aber in dem Sinne, dass MAUS alleinig oder in Kombination mit anderen Faktoren ursächlich für die aufzuzeigenden Verläufe sei.

Hierfür sind im Wesentlichen zwei methodische Gründe anzuführen. Zum einen können aggregierte Schuldaten keine Aussagen darüber erlauben, welche Wirkungen MAUS auf der Individualebene des einzelnen Schülers erzielt (vgl. hierzu Reinders & de Moll, 2010). Zum anderen können neben MAUS andere Wirkfaktoren zum Tragen kommen, etwa eine allgemein gestiegene Sensibilität gegenüber Bildungsfragen oder andere Veränderungen im Bildungssystem. Der demographische Wandel etwa kann Schulen in bestimmten Sprengeln dazu veranlassen, weniger Zurückstellungen bei der Einschulung vorzunehmen, um notwendige Klassenteiler-Zahlen zu erreichen.

Vor allem aber weist MAUS, mit einer Laufzeit von nunmehr vier Jahren, einen nach wie vor geringen Wirkzeitraum auf, der zudem von den bei Innovationen erwartbaren Implementationsanforderungen dominiert wurde (vgl. Reinders & de Moll, 2010). Die von den Schulen in diesem Bericht skizzierten strukturellen Fortschritte lassen erwarten, dass MAUS auch in seiner dritten Phase noch strukturellen Konsolidierungs-, vor allem aber inhaltlich-pädagogischen Formungsbedarf haben wird. Insofern ist – wie generell von Bildungsmaßnahmen – nicht erwartbar, dass ein radikaler Umbruch in der Mannheimer Bildungslandschaft zu verzeichnen wäre.

4.1 Rückstellungen und Spät-Einschulungen im Vergleich von MAUS- und Nicht-MAUS-Schulen 2004/05 bis 2009/10

Die nachfolgend berichteten Daten wurden der amtlichen Mannheimer Bildungsstatistik entnommen und beziehen sich auf Mannheimer Grundschulen mit und ohne Teilnahme an MAUS. Betrachtet wird der Zeitraum des Schuljahres 2004/05 bis 2009/10. Bei Zurückstellungen handelt es sich um Schüler, die zum Zeitpunkt der Einschulung das hierfür erforderliche Alter aufweisen, aber auf Grund von erwarteten oder festgestellten Kriterien nicht schulreif sind oder bei denen die Eltern sich bei sog. „Kann“-Kindern für eine Einschulung ein Jahr später entschieden haben.

Ziele von MAUS

Grenzen der dargestellten Bildungsindikatoren als Wirkungen von MAUS

Rückstellungen

Abbildung 1 zeigt den Verlauf der Zurückstellungen als relativen Wert zur Gesamtzahl aller Einschulungen im betreffenden Schuljahr.

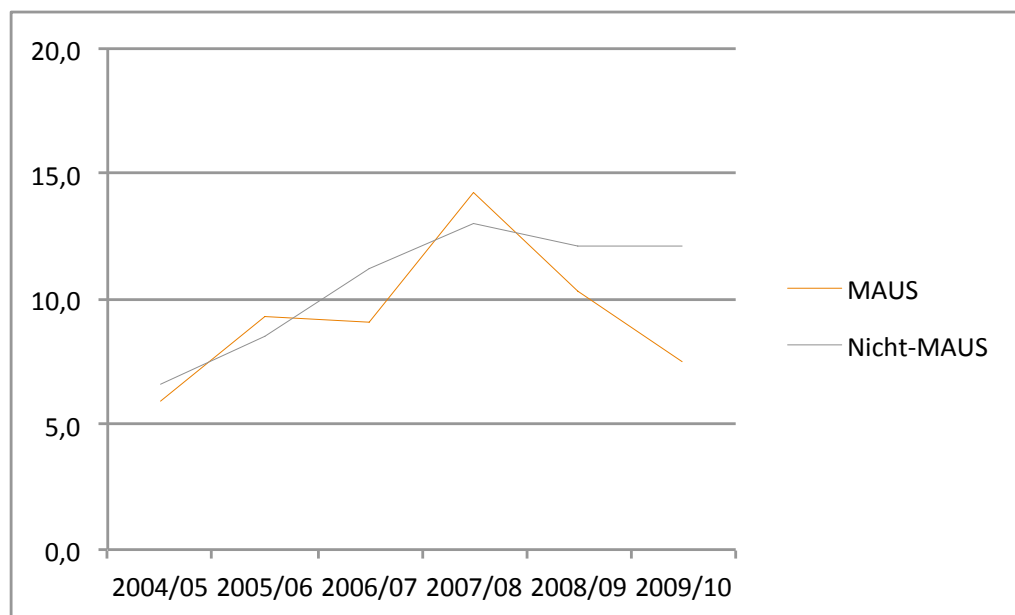


Abbildung 1: Anzahl der Zurückstellungen im Zeitraum 2004/05 bis 2009/10 im Vergleich zu den Gesamteinschulungszahlen an MAUS- und Nicht-MAUS-Schulen (Angaben in Prozent)

Der Verlauf weist sowohl für MAUS- als auch für Nicht-MAUS-Schulen darauf hin, dass bis zum Schuljahr 2007/08 ein Anstieg an Zurückstellungen zu verzeichnen ist, der erst ab dem Schuljahr 2008/09 für die MAUS-Grundschulen rückläufig ist. Insgesamt 7,5 Prozent der Schüler wurden an MAUS-Schulen im Schuljahr 2009/10 zurückgestellt. An den Vergleichschulen lag dieser Wert im gleichen Schuljahr bei 12,1 Prozent und ist damit an Nicht-MAUS-Grundschulen seit 2006/07 vergleichsweise stabil.

Rückläufige
Zurückstellungsquoten für
MAUS-Schulen

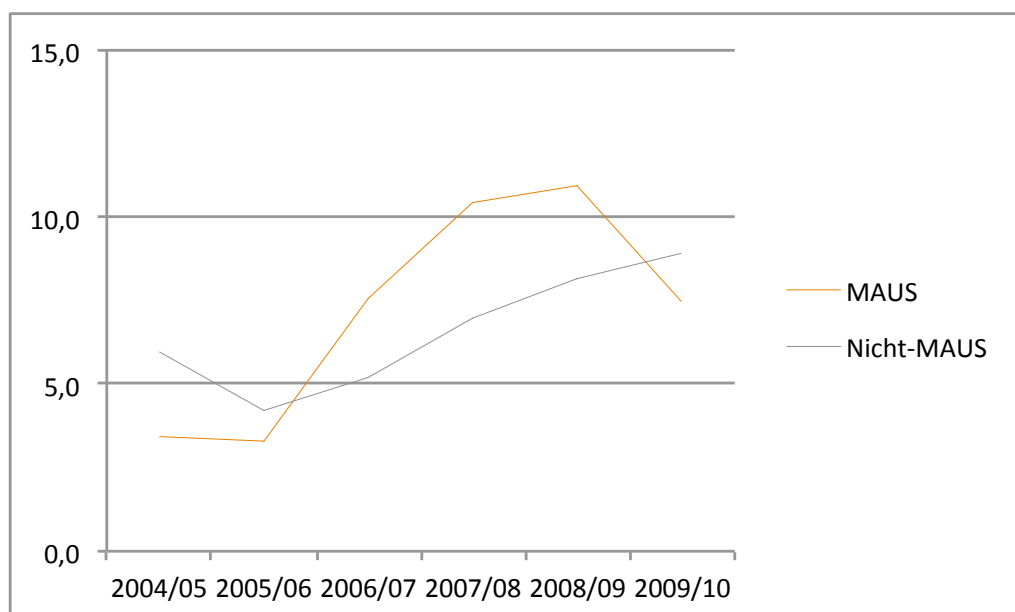


Abbildung 2: Anzahl der Späteinschulungen im Zeitraum 2004/05 bis 2009/10 im Vergleich zu den Gesamteinschulungszahlen an MAUS- und Nicht-MAUS-Schulen (Angaben in Prozent)

Entsprechend der rückläufigen Zurückstellungen hat auch die relative Zahl der Späteinschulungen an den MAUS-Schulen mit einjähriger Verzögerung abgenommen (vgl. Abbildung 2). Markant ist die Verdreifachung der Späteinschulungen an den MAUS-Schulen zwischen den Schuljahren 2005/06 (3,3 Prozent) und 2008/09 (11 Prozent). Im Schuljahr 2009/10 wurde mit einem Anteil von 7,5 Prozent an diesen Schulen das Niveau der Späteinschulungen des Schuljahres 2006/07 wieder erreicht.

Insgesamt verweisen die Zahlen zu den Rückstellungen und Späteinschulungen auf unterschiedliche Entwicklungsmuster bei MAUS- und Nicht-MAUS-Schulen. Da zumindest im Durchschnitt über alle Schüler betrachtet Späteinschulungen eher nachteilig für die akademische Entwicklung von Schülern sind (vgl. Schneider & Stefanek, 2007), ist die Entwicklung des Einschulungsverhaltens an den MAUS-Schulen eine pädagogisch wünschenswerte Entwicklung. Gleichwohl ist festzuhalten, dass für eine pädagogisch günstige Prognose der Schulentwicklung von Kindern der Einzelfall und dessen Besonderheiten ausschlaggebend sind. Insofern kann nur von einem statistisch gesehen günstigen Trend an MAUS-Schulen gesprochen werden.

4.2 Klassenwiederholungen an MAUS-Schulen

Klassenwiederholungen werden nicht nur im Rahmen von MAUS als suboptimales pädagogisches Mittel zur individuellen Förderung angesehen. Auch in der wissenschaftlichen Betrachtung herrscht Einigkeit darüber, dass Klassenwiederholungen in der Regel weder der sozialen noch der akademischen Entwicklung von Schülern förderlich sind (z.B. Ehmke, Drechsel & Carstensen, 2008; Roßbach, Prenzel & Rauschenbach, 2008). Entsprechend wird mit MAUS das Ziel verfolgt, Klassenwiederholungen zu reduzieren und eine bessere Förderung potenziell betroffener Kinder zu gewährleisten. Die Evaluation von MAUS I hat seinerzeit wegen der kurzen Laufzeit der Maßnahme auf die Betrachtung dieses Indikators verzichtet, jedoch mit Nachdruck darauf verwiesen, dass es durch MAUS in der Anfangsphase nicht durchweg gelungen ist, die Zielgruppe versetzungsgefährdeter Schüler in ent-

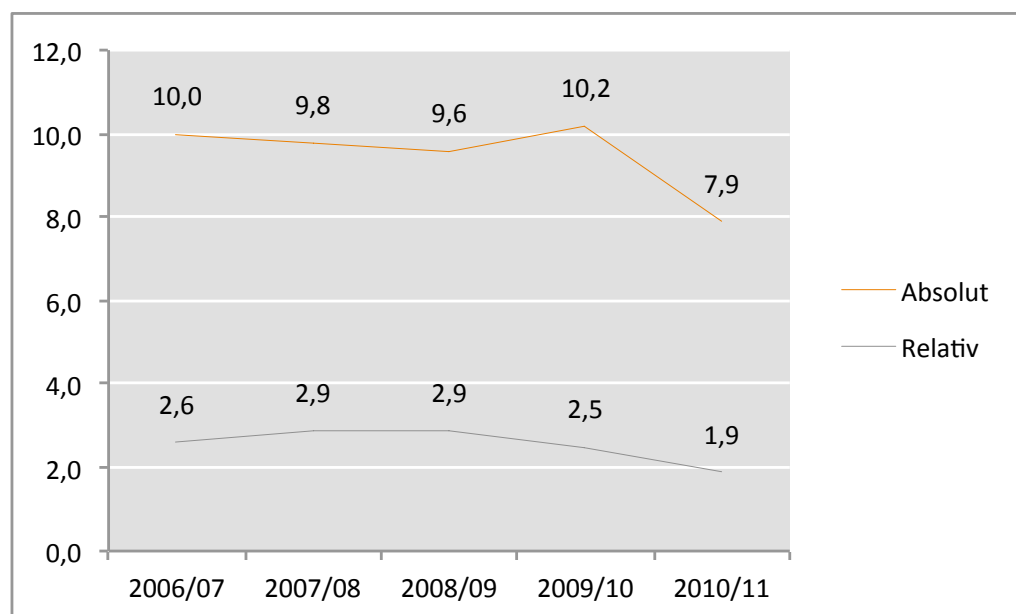


Abbildung 3: Absolute und relative Anzahl der Klassenwiederholungen an den MAUS-Schulen seit dem Schuljahr 2006/07

sprechende MAUS-Angebote zu bringen (vgl. Reinders & de Moll, 2010). Vor diesem Hintergrund ist für eine Evaluation besonders spannend, wie sich die relative Zahl der Klassenwiederholungen an den MAUS-Schulen entwickelt hat.

Die hierfür herangezogenen Daten stammen aus Selbstauskünften der MAUS-Schulen während einer Online-Befragung im Zeitraum von Juni bis Juli 2012. Jeder Schule wurde ein individueller Zugangscode zur Online-Befragung zugeteilt, um missbräuchliche Dateneintragen zu verhindern. Abbildung 3 verdeutlicht den Verlauf der absoluten und relativen Zahl an Klassenwiederholungen an den MAUS-Schulen und lässt in beiden Kennzahlen eine Abnahme seit dem Schuljahr 2006/07 erkennen.

Bis zum Schuljahr 2009/10 lag die Zahl der Sitzbleiber bei im Durchschnitt zehn Schülern pro Schule. Diese Zahl konnte im Schuljahr 2010/11 auf im Mittel knapp acht Schüler pro Schule gesenkt werden. Die relative Zahl an Klassenwiederholungen zeigt auf, dass die Quote insgesamt über die Jahre hinweg einen Maximalwert von knapp drei Prozent nicht überschreitet und im letzten erfassten Schuljahr auf 1,9 Prozent gesunken ist. Dieser Trend an den MAUS-Schulen ist vergleichbar mit jener bundesweiten Entwicklung, wonach der Anteil der Klassenwiederholungen im Schuljahr 2004/05 von 2,8 auf 2,0 Prozent im Schuljahr 2010/11 gesunken ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Wenngleich die Zahl der Schulen pro Schulform in der MAUS-Stichprobe zu klein sind, um spezifische Aussagen zu treffen, so ist in der Tendenz gleichwohl dasselbe Muster wie insgesamt an Schulen in Deutschland erkennbar. Grundschulen weisen den geringsten und Sekundarschulen den höchsten Anteil an Klassenwiederholungen auf.

Von Interesse ist sodann, welche Ursachen die an MAUS beteiligten Schulen für veränderte Klassenwiederholer-Anteile sehen. Hierzu wurden ebenfalls in der Online-Befragung insgesamt neun Aussagen zur Einschätzung (1-Stimme nicht zu bis 4-Stimme voll zu) vorgelegt, die sich auf verschiedene Gründe beziehen. Die Ergebnisse sind als Mittelwerte in Abbildung 4 dargestellt.

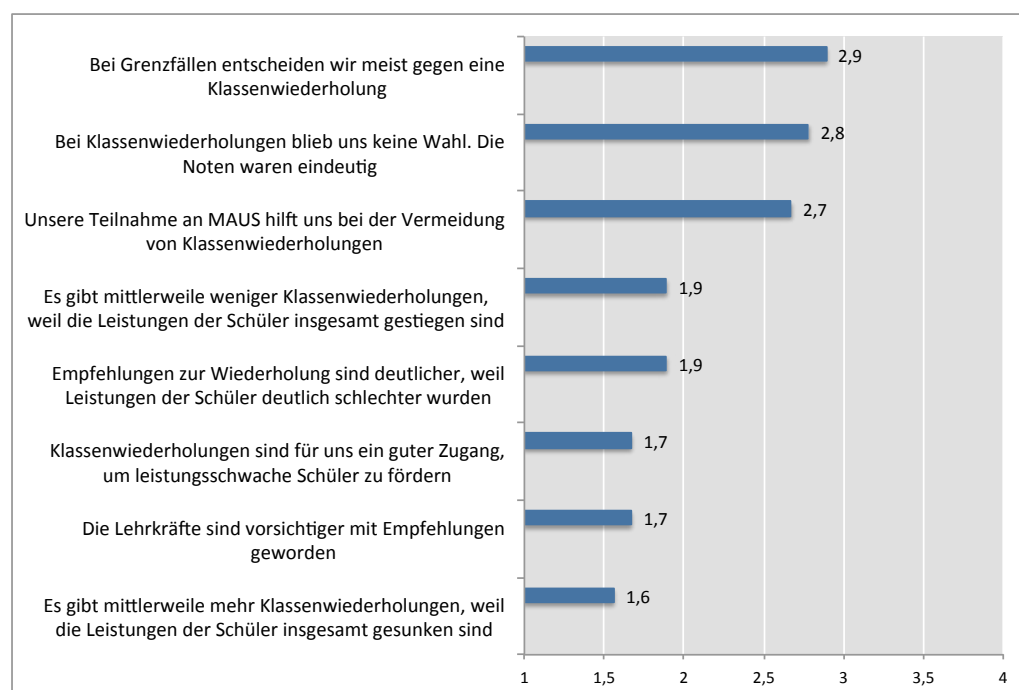


Abbildung 4: Subjektive Gründe für die Veränderung von Klassenwiederholer-Anteilen aus Sicht der Schulleitungen von MAUS-Schulen

Im Durchschnitt über alle MAUS-Schulen wird als Hauptursache für die abnehmende Zahl der Klassenwiederholungen genannt, dass man sich im Zweifel lieber gegen als für eine Wiederholung entscheide (Mittelwert $M = 2,9$). Erst dann, wenn aus Sicht der Lehrkräfte die Noten keine alternative Entscheidung mehr zuließen, fiel nach Einschätzung der Schulen die Entscheidung für eine Klassenwiederholung betreffender Schüler ($M = 2,8$). Ebenfalls in die Gruppe der Hauptgründe für geringere Klassenwiederholungen fällt die Ansicht, das das Programm MAUS den Schulen die Vermeidung von Klassenwiederholungen ermögliche.

Diese drei Gründe liegen oberhalb des theoretischen Mittelwerts von 2,5 und können deshalb als Hauptgründe erachtet werden, welche die Schulen für veränderte Klassenwiederholungen ansehen. Demgegenüber steht eine große Reihe an möglichen Ursachen, die von den Befragten nicht als entscheidend eingestuft wurden. Weder wird den Schülern ein gestiegenes Leistungsniveau attestiert ($M = 1,9$), noch haben Empfehlungen für Klassenwiederholungen an Deutlichkeit gewonnen, weil Leistungen deutlich schlechter geworden seien ($M = 1,9$). Auch werden Klassenwiederholungen insgesamt nicht als geeignetes Förderinstrument gesehen ($M = 1,7$). Die Testfrage, ob mögliche Anstiege von Klassenwiederholungen auf sinkende Leistungen der Schüler zurückzuführen seien, verneinen die Schulen entsprechend deutlich.

Insgesamt findet sich an MAUS-Schulen seit einigen Jahren der erfreuliche Trend geringer bis sinkender Wiederholungsraten. Die MAUS-Schulen stehen im repräsentativen Vergleich in einer guten Position. Auch ist aus pädagogischer Sicht erfreulich, dass die beteiligten Schulen Klassenwiederholungen nicht als probates Förderinstrument sehen und sich im Zweifel eher gegen eine solche Maßnahme entscheiden. Dass MAUS als gute Möglichkeit zur Verhinderung von Klassenwiederholungen gesehen wird, entspricht den subjektiven Interview-Einschätzungen, wie sie im qualitativen Teil dieses Berichts dargelegt werden. Insofern ergibt sich aus Sicht der Schulen ein konsistentes Bild zur Sinnhaftigkeit von MAUS.

4.3 Schulübertritte von der Primar- zur Sekundarstufe an MAUS- und Nicht-MAUS-Grundschulen

Ein weiteres Ziel von MAUS ist die Veränderung von Schulübertrittsquoten hin zu höheren Schulformen, namentlich der Verschiebung weg von Hauptschul- hin zu Realschul- oder Gymnasialübertritten. Gleichwohl sich in Baden-Württemberg mit der Einführung der Werkrealschulen als Schulform eine intendierte Aufwertung der vormaligen Hauptschulen findet, hat das generelle Ziel von MAUS Bestand, Schüler in die ihnen höchstmögliche Bildungskarriere zu verhelfen.

Die hierfür aus der amtlichen Statistik gezogenen Zahlen für die Schuljahre 2006/07 bis 2010/11 geben Aufschluss, inwieweit sich die Übertrittsquoten an MAUS- und Nicht-MAUS-Schulen im Zeitverlauf verändert haben.

Für die Übertrittsquote an Hauptschulen (im Folgenden als Sprachgebrauch für die nunmehr Werkrealschule genannte Schulform) zeigen sich für die MAUS-Grundschulen zwei interessante Befunde (vgl. Abbildung 5). Erstens liegen die Übertritte an Hauptschulen hier deutlich höher als an Nicht-MAUS-Schulen. In manchen Schuljahren fallen die Übertritte an die Hauptschule doppelt so hoch aus wie an Nicht-MAUS-Schulen (2006/07 und 2007/08). Dieser Umstand liegt in der besonderen sozialgeographischen Lage der MAUS-Grundschulen mit eher bildungsferneren Familienmilieus begründet.

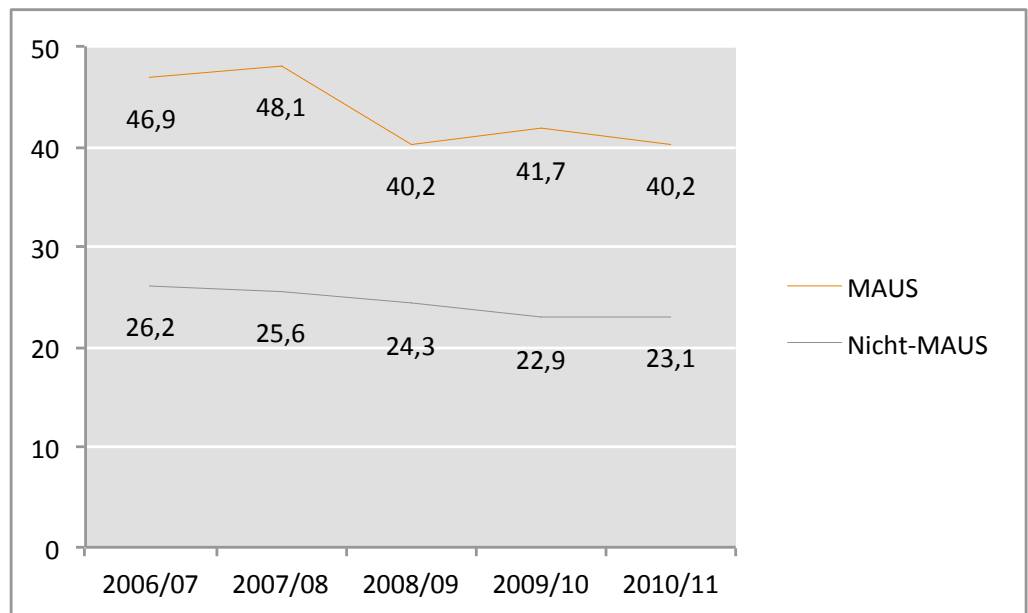


Abbildung 5: Anteil der Übertritte von Grund- zu Haupt-/Werkrealschulen an MAUS- und Nicht-MAUS-Schulen

Zum zweiten ist auffällig, dass seit dem Schuljahr 2007/08, also vor der Einführung von MAUS, bereits rückläufige und ab dem betreffenden Schuljahr stabile Übertrittsquoten von um die 40 Prozent bestehen. Da sich auch an den Nicht-MAUS-Schulen ein leicht sinkender Trend abzeichnet, liegt die Vermutung nahe, dass bildungspolitische und bildungsrechtliche Veränderungen im betrachteten Zeitraum beide Schulgruppen gleichermaßen betreffen.

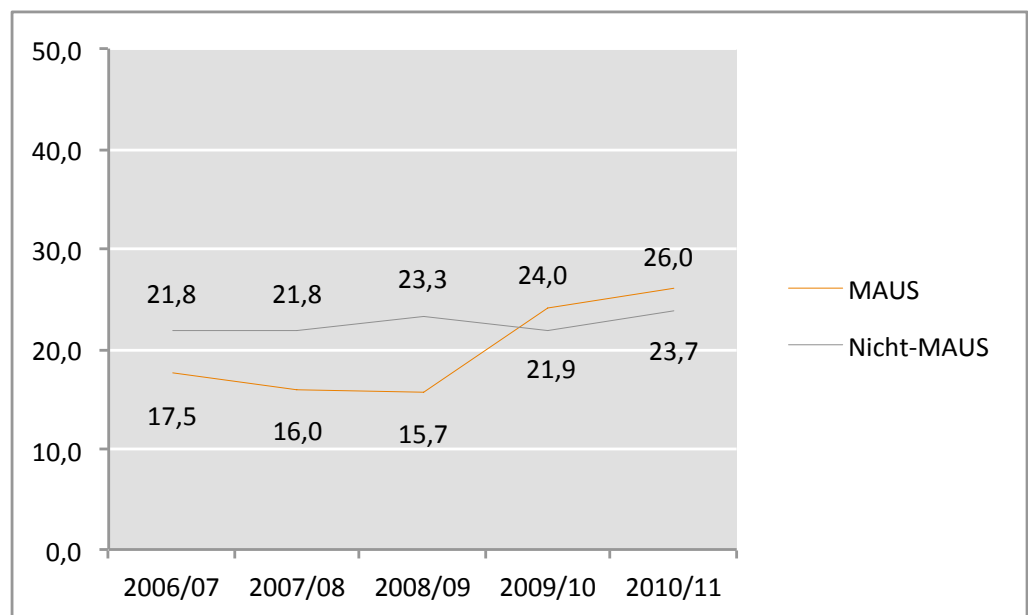


Abbildung 6: Anteil der Übertritte von Grund- zu Realschulen an MAUS- und Nicht-MAUS-Schulen

Bei den Übertritten zu Realschulen, wie sie für beide Schulgruppen in Abbildung 6 dargestellt werden, zeigt sich ebenfalls ab dem Schuljahr 2008/09 ein veränderter Trend. Ab dem Schuljahr 2009/10 liegt die Übertrittsquote an Realschulen bei MAUS-Schulen oberhalb des Wertes der Nicht-MAUS-Schulen und scheint sich auch auf diesem höheren Niveau von rund einem Viertel aller Schüler zu stabili-

sieren. Besonders deutlich fällt der Anstieg an den MAUS-Schulen auf: Von 15,7 Prozent aller Übertritte am Ende des Schuljahres 2008/09 zu 24 Prozent am Ende des Schuljahres 2009/10.

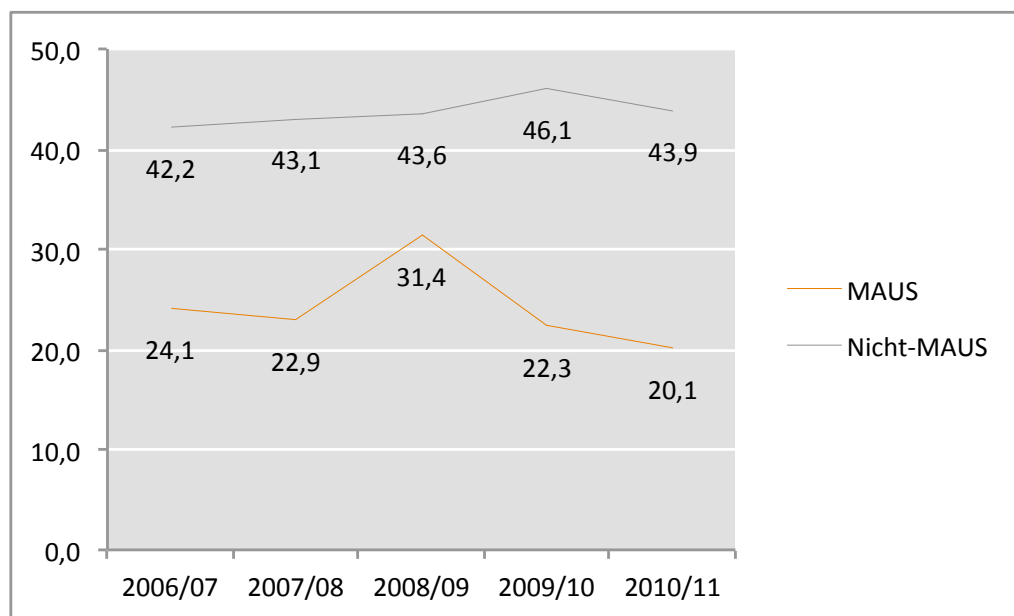


Abbildung 7: Anteil der Übertritte von Grundschulen zu Gymnasien an MAUS- und Nicht-MAUS-Schulen

In etwa dem gleichen Zeitraum verlieren die MAUS-Schulen aber auch deutlich an Boden bei den Übertritten an Gymnasien. Ein kurzzeitiger Spitzenwert von 31,4 Prozent der Übertritte im Schuljahr 2008/09 wird flankiert von Übertrittsquoten zwischen einem Fünftel (2010/11) und knapp einem Viertel (2006/07) aller Schüler (vgl. Abbildung 7).

Übertrittsquote an Gymnasien

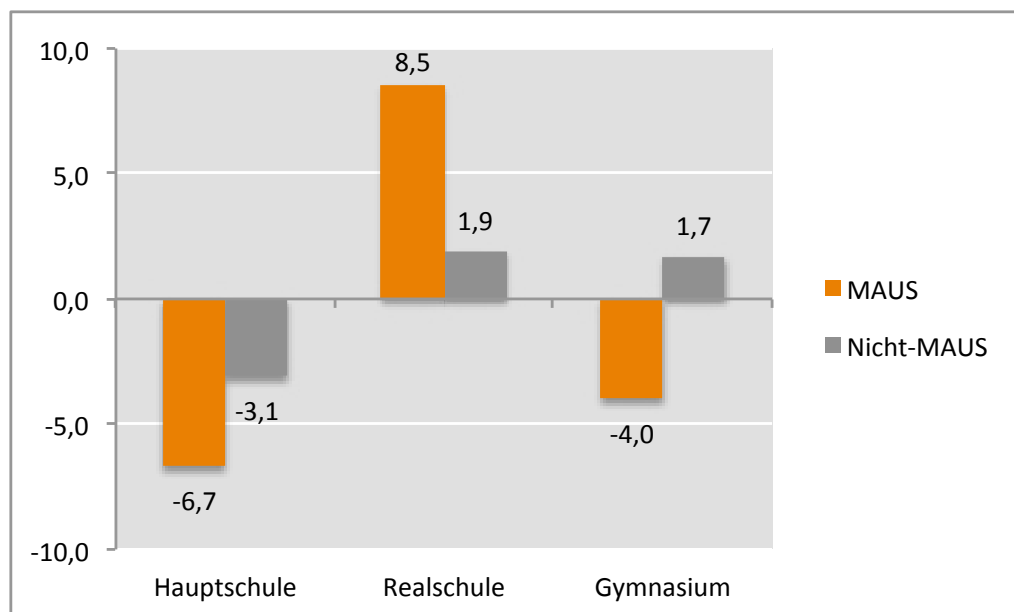


Abbildung 8: Veränderungssaldo der Übertritte von Grund- an weiterführende Schulen zwischen dem Schuljahr 2006/07 und 2010/11 an MAUS- und Nicht-MAUS-Schulen

Tatsächlich wird nach der kurzen Hausse im Schuljahr 2010/11 der Tiefstwert erreicht. Während an Nicht-MAUS-Grundschulen mindestens vier von zehn Schülern

Tendenz der Übertritte zur „Mitte“

den Übertritt in das Gymnasium schaffen, ist dies aktuell an MAUS-Grundschulen nur bei zwei von zehn Schülern der Fall.

Wie das mittelfristige Veränderungssaldo im Vergleich der Schuljahre 2010/11 und 2006/07 zeigt, weisen MAUS-Schulen eine Tendenz der Übertritte zur „Mitte“ auf. (vgl. Abbildung 8). Dies ist im Vergleich zu Nicht-MAUS-Schulen als spezifisches Profil der MAUS-Übertrittsquoten zu kennzeichnen. Die MAUS-Schulen weisen eine Abnahme der Übertritte an Hauptschulen und an Gymnasien auf. Im Gegenzug steigt die Übertrittsquote an Realschulen um insgesamt acht Prozent sehr deutlich an.

Dieser Trend setzt, wie bereits erwähnt, im Schuljahr 2008/09 ein und bedeutet, dass diese Veränderungen vor bzw. zeitgleich mit der Implementierung von MAUS eingesetzt haben. Eine Wirksamkeit von MAUS muss bei diesen Veränderungen daher ausgeschlossen werden. Eine solche Wirksamkeit ist, wie benannt, methodisch zum einen auch schwer nachzuweisen und des Weiteren angesichts der relativ kurzen Laufzeit von MAUS nicht erwartbar. Zumindest bei den hier herangezogenen Indikatoren handelt es sich um „harte“ Kriterien, die eher lang- als mittel- oder kurzfristigen Veränderungen unterliegen. Dies gilt insbesondere auf Grund der Tatsache, dass die beteiligten MAUS-Schulen ein spezifisch förderungswürdiges Profil aufweisen, welches sich auch aus der Komposition der Schülerschaft speist.

4.4 Fazit

Positiver Entwicklungstrend

Gegenstand der Evaluation ist neben der Prozessbetrachtung mittels qualitativer Interviews auch der Fokus auf Indikatoren des Bildungsoutputs, insbesondere der Zahl an Klassenwiederholungen und der Übertrittsquoten an Sekundarstufe I-Schulen. In beiden Bereichen zeigen die Entwicklungsverläufe auf Basis amtlicher Statistiken bzw. Selbstauskünften der Schulen an, dass zum einen Veränderungen über die Zeit zu verzeichnen sind. So nimmt die Wiederholerquote im betrachteten Zeitraum an MAUS-Schulen kontinuierlich ab und erreicht derzeit einen Wert von 1,9 Prozent. Ferner nimmt an MAUS-Schulen die Übertrittsquote hin zu Realschulen zu und zu den übrigen Schulformen über die Zeit ab. Zum anderen ergeben die aggregierten Daten, dass Veränderungen zeitgleich mit dem Start von MAUS I eingetreten sind und daher eher von einer Kolinearität der Ereignisse auszugehen ist. Der Nachweis eines kausalen Effekts von MAUS auf die betrachteten Indikatoren ist nicht nur aus methodischer Sicht kaum möglich, die Daten selbst geben darauf derzeit keinen Hinweis.

Keine Kausalitätsaussagen möglich

Unabhängig hiervon lassen sich für die MAUS-Schulen aber zwei wichtige Aspekte hervorheben. Sie verzeichnen in den als Programmziel genannten Bereichen einen positiven und pädagogisch wünschenswerten Entwicklungstrend. Weniger Klassenwiederholungen und Übertritte an höhere Bildungsgänge sind prinzipiell zu befürworten. Vor allem für Schüler an MAUS-Schulen gilt, dass deren Bildungskarriere eng an ihre soziale Herkunft und nicht etwa primär an ihre akademische Leistungsfähigkeit geknüpft ist. Insofern ist die gestiegene Wahrscheinlichkeit eines Realschulbesuchs wünschenswert. Allerdings ist dezidiert nach den Ursachen zu suchen, die zu einer zum Teil deutlichen Verringerung der Gymnasialübertritte geführt haben.

Insgesamt aber setzt MAUS bei Schulen an, die einen positiven Entwicklungsverlauf aufweisen und kann somit, wie in den Empfehlungen noch zu erarbeiten sein wird, an diesen Prozessen als Katalysator ansetzen.

5 Empfehlungen zur Weiterentwicklung von MAUS

Das Mannheimer Unterstützungssystem Schule ist eine kommunal getragene Bildungsmaßnahme, die sich mit Vorliegen dieses Evaluationsberichts am Beginn der dritten Phase (2012-2014) befindet. Seit dem Start von MAUS im Jahr 2008 wird das Projekt vom Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung wissenschaftlich begleitet und es konnten in diesen vier Jahren zentrale und für die stete Weiterentwicklung wichtige Informationen gesammelt und ausgewertet werden. Durch diese nunmehr vierjährige wissenschaftliche Begleitung ist es möglich, Handlungsempfehlungen für MAUS nicht nur kurzfristig aus den Ergebnissen der letzten beiden Jahre abzuleiten, sondern die wissenschaftlichen Erkenntnisse der gesamten vier Jahre zu berücksichtigen. Damit diese Empfehlungen transparent werden, sollen daher zunächst wichtige Entwicklungslinien in MAUS seit 2008 aus wissenschaftlicher Perspektive nachgezeichnet werden:

1. MAUS wurde im Jahr 2008 vergleichsweise rasch und mit wenig zeitlichen Möglichkeiten der konzeptionellen und strukturellen Verortung implementiert. Abläufe und Strukturen zwischen allen Akteuren mussten sich im Verlauf der Maßnahme entwickeln und etablieren. Die Leitidee einer zusätzlichen Förderung leistungsschwacher Schüler erwies sich schnell als von allen Beteiligten gemeinsam getragenes Ziel.
2. MAUS hat sich trotz der unterschiedlichen Akteure als rasch lernendes „System“ erwiesen, welches entweder in Selbstkorrektur Herausforderungen abgestellt und Stärken identifiziert hat oder aber die von der wissenschaftlichen Begleitung formulierten Empfehlungen nach MAUS I zügig implementiert hat. Die konkrete pädagogisch-konzeptionelle Ausgestaltung der Leitidee konnte im Verlauf der ersten Projektphase auf Grund der organisationalen Herausforderungen nur wenig emergieren und wird seit der zweiten Projektphase als Handlungsfeld wahrgenommen.
3. Die an MAUS beteiligten Schulen haben die zusätzlichen Förderangebote als Teil der Schulprofilbildung bzw. als zusätzliche Ressource durchweg und von Beginn an als positiv interpretiert und stets den Willen und die Bereitschaft bekundet, MAUS auch in Zukunft in ihren Schulen zu integrieren. Noch bis in die zweite Projektphase hinein lassen sich aber parallele Strukturen von Schulleben einerseits und MAUS-Angeboten andererseits erkennen, wobei aus Sicht der Schulen eine deutlich bessere Integration im Verlauf der Zeit festzustellen ist.
4. Mit der Hinzunahme neuer Bildungspartner in der zweiten Phase von MAUS wurde der Idee einer möglichst guten Verzahnung kommunaler Bildungsangebote weiter Rechnung getragen und das inhaltliche Angebot an die Schulen erweitert. Bereits in MAUS I auftretende Passungsherausforderungen zwischen Förderangebot und Fördernachfrage ziehen sich weiterhin als roter Faden durch die Wahrnehmung der Schulakteure.
5. Ebenfalls an das Passungsproblem einerseits und das primäre Ziel der Förderung von Schülern andererseits gekoppelt, ist die in beiden MAUS-Phasen ungeklärte Frage nach der pädagogisch-didaktischen Qualifikation der Förderlehrkräfte. Allgemeine Zufriedenheitsbekundungen der Schulen mit den Förderlehrkräften als

eher distale Wahrnehmungen lösen die Frage nach der Qualitätssicherung in diesem Bereich nicht.

Vor dem Hintergrund dieser hier grob skizzierten Entwicklungslinien werden die Ergebnisse der Evaluation von MAUS II zu einer Reihe von Handlungsempfehlungen verdichtet, von denen eine weitere Optimierung der Maßnahme erwartet wird.

1. Intensivierung der Kursumsetzung nach dem Ansatz der äußeren Differenzierung, um die Erreichung der vordergründigen Zielgruppe von MAUS sicherzustellen.

Bereits in MAUS I hatte sich als Befund ergeben, dass durch MAUS einerseits die Schulfreude der teilnehmenden Schüler erhöht werden konnte, andererseits aber auch eine selektive Stichprobe an Schülern erreicht wurde, die nicht durchgängig zur primär zu fördernden Schülerschaft zu zählen ist. Der Herausforderung einer freiwilligen Teilnahme kann im Sinne einer dringenden Empfehlung zur Teilnahme bei leistungsschwachen Schülern bei Nachmittagsangeboten nicht erfolgreich beigekommen werden. Dies zeigen die Evaluationsergebnisse von MAUS II.

Aus diesen Gründen wird zur verbesserten Erreichbarkeit zu fördernder Schüler nunmehr mit großem Nachdruck eine äußere Differenzierung empfohlen, bei der die Förderlehrkräfte in den Bereichen Sprache und Mathematik zu fördernde Schüler parallel zum regulären Unterricht individuell und spezifisch fördern. Diese Form der individuellen Förderung stellt keine Substitution der vom Bundesland zu deckenden Lehrerdeputatsstunden dar, sondern ist als zusätzliches, individuelles Fördermodell mit qualifizierten Förderlehrkräften zu betrachten.

2. Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Leitbilds aller an MAUS beteiligten Akteure.

Die strukturelle Entwicklung von MAUS hat in beiden Phasen gezeigt, dass sich alle beteiligten Akteure durchaus auf die mit dieser neuen Förderung verbundenen Veränderungen einstellen und zu effektiven Verwaltungsstrukturen in der Lage sind. Anfängliche Implementationsprobleme und Anpassungsleistungen mindern diesen positiven Gesamteindruck nicht. Alle beteiligten Akteure waren von Beginn an motiviert und weisen eine durchweg positive Grundeinstellung auf.

Was bislang weniger erkennbar ist, ist die Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Leitbildes und pädagogischen Konzepts. Man könnte hier auch von einer fehlenden, gemeinsam getragenen MAUS-Identität sprechen. Das gemeinsame Leitziel, Heranwachsende mit Förderbedarf gezielt zu fördern, wird von allen Schulen, Bildungspartnern und dem Träger der Maßnahme geteilt. Weiterführend fehlt es jedoch an einer pädagogisch-konzeptionellen Ausrichtung. Beispielfhaft sei darauf verwiesen, dass die Förderangebote im Primarbereich nicht auf jene im Sekundarbereich im Sinne eines konsekutiven Curriculums abgestimmt sind. Auch fällt auf, dass Bedeutungszuschreibungen zum enger gefassten Förderbereich und dem weiter gefassten allgemein künstlerisch-musischen Bereich nicht erfolgt sind und ein Gesamtkonzept, wie beide inhaltlichen Säulen in MAUS zum Tragen kommen und sich zueinander verhalten, bislang fehlt. Es wird erwartet, dass die von allen Akteuren gemeinsam entwickelte pädagogische Konzeption die Vernetzung der Förderinhalte intensivieren wird.

3. Intensivierung der Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zwischen Fach- und Förderlehrern insbesondere auf formeller Ebene, um eine enge Verzahnung der Lerninhalte und den Austausch über individuelle Schülerbedarfe zu gewährleisten.

Ebenfalls gilt weiterhin die Empfehlung aus der ersten Förderphase, den Austausch zwischen den Lehrkräften einerseits und den Förderlehrkräften andererseits zu intensivieren. Gemäß Aussagen der Schulakteure findet dieser Austausch seit MAUS II in verschiedensten Formen statt, ohne dass Hinweise darauf vorliegen, ob die stärker informell angelegten Austauschprozesse inhaltlich ausreichend sind, damit Angebote der Bildungspartner gut mit dem Schulcurriculum einerseits und den faktischen Förderbedarfen der Kinder und Jugendlichen andererseits verzahnt sind. Nach abwägender Prüfung der Ergebnisse aus der zweiten Evaluationsphase wird daher die Empfehlung einer besseren Verzahnung nicht nur erneuert, sondern mit starkem Nachdruck formuliert. Die Förder-Tandems aus Lehrkraft der Schüler und Förderlehrkraft im Bereich der fachlichen Förderung (z.B. Mathe, Deutsch, Englisch u. dgl.) sollen

- sich zu Beginn der Förder-AG mittels eines strukturierten Leitfadens über die Förderinhalte und -schwerpunkte zu jedem Kind austauschen.
- diese gemeinsame Diagnostik und Förderplanbesprechung nach spätestens acht Wochen wiederholen.
- darüber hinaus mind. ein Mal im Monat persönlich über die schulischen Lerninhalte und -fortschritte jedes einzelnen Kindes austauschen.
- sich bspw. über eine Art Hausaufgabenheft der Kinder miteinander über anstehende Lerninhalte u. dgl. austauschen.

Bei Kindern aus besonders schwierigen familialen Lernumwelten dienen diese gemeinsamen Gespräche über Kinder mit Förderbedarf als Grundlage, damit die Förderlehrkraft Kontakt zu den Eltern aufnimmt und als nicht-schulische und damit eher neutrale Instanz den Versuch unternimmt, die Eltern regelmäßig über den Lernstand ihres Kindes zu informieren.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung lassen derzeit keinen anderen Schluss zu, als dass diese Tandems fest implementiert werden müssen, damit MAUS für Schüler mit besonderen Förderbedarfen nachhaltig wirkungsvoll wird.

4. Veränderung des festgeschriebenen Stundenkontingents je Förderanbieter und Zielgruppe.

Die Befunde der wissenschaftlichen Begleitung aus MAUS II bestärken den Eindruck, dass die Heterogenität der inhaltlichen Nachfragen der Schulen zu einer Flexibilisierung des inhaltlichen Förderangebots führen müssen. Um nicht der Willkür abgefragter Inhalte anheim zu fallen, wird ein modularisiertes Modell vorgeschlagen, bei dem den Schulen ein Grundkontingent an Förderstunden in der Fächerförderung (mit variablen Anteilen zwischen bspw. Deutsch, Mathe u. dgl.) zur Verfügung gestellt wird, welches die Schulen um inhaltliche Angebote passend zu ihrem Schulprofil anreichern können.

Bei der Festlegung dieser inhaltlichen Kontingente sollten die Schulleitungen, Lehrkräfte und externe Berater gemeinsam beraten und entscheiden.

5. Sicherstellung der Angebotsqualität im Rahmen von Dozentenschulungen zu ihrem didaktischen und methodischen Vorgehen.

Die wissenschaftliche Begleitung hat nach wie vor auch in der zweiten Förderphase von MAUS keinen zufriedenstellenden Einblick in Qualifikationsformen der Förderlehrkräfte, wie sie von den Bildungspartnern in die Schulen entsandt werden, erhalten. Es besteht in der Regel eine hohe Zufriedenheit mit der Verlässlichkeit der Förderlehrkräfte und in diversen Fällen auch der von den Schulleitungen wahrgenommenen fachlichen Qualifikationen der Förderlehrkräfte. Eine systematische Betrachtung der fachlichen, pädagogischen sowie didaktischen Fähigkeiten der Förderlehrkräfte ist bislang nicht möglich gewesen. Daher ist die erste Empfehlung, einer zukünftigen wissenschaftlichen Begleitung uneingeschränkt den Blick auf die genannten Qualifikationen und Kompetenzen der Förderlehrkräfte zu ermöglichen.

Die zweite Empfehlung bleibt vor dem Hintergrund des geringen Kenntnisstandes zugegeben spekulativ. Die Vielzahl an Förderlehrkräften und die große Bandbreite an inhaltlichen Angeboten lassen aber erwarten, dass ein systematisches Qualitätsmanagement mit entsprechenden Aus- und Weiterbildungsangeboten für die Förderlehrer zwingend zu empfehlen ist. Sollte der Einwand hier sein, dass dies bei der Vielzahl an Förderlehrkräften nicht zu bewerkstelligen sei, so muss über die Etablierung einer entsprechenden Infrastruktur durch Kooperationen - etwa mit Lehrstühlen für Pädagogische Psychologie der regionalen Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen - beraten werden.

Literaturverzeichnis

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

Ehmke, T., Drechsel, B. & Carstensen, C. H. (2008). Klassenwiederholen in PISA-I-Plus: Was lernen Sitzenbleiber in Mathematik dazu? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 368-387.

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

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

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). Cambridge: University Press.

Roßbach, H.-G., Prenzel, M. & Rauschenbach, T. (2008). Editorial: Schwerpunkt Bildungseffizienz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 345-347.

Schneider, W. & Stefanek, J. (2007). Entwicklung der Rechtschreibleistung vom frühen Schul- bis zum frühen Erwachsenenalter. Längsschnittliche Befunde der Münchner LOGIK-Studie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (1), 77-82.

Stufflebeam, D. L. (2001). The CIPP Model for Evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation in Education and Human Services*, Volume 49, III, 279-317.

Der Lehrstuhl

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

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

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

Deutschland Land der Ideen



Ausgewählter Ort 2012

Die AutorInnen



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



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

Zitation dieser Publikation

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