



MAUS
eval

Lehrstuhl Empirische
Bildungsforschung



Frederick de Moll
Heinz Reinders

Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule

Befunde der qualitativen Interview-
studie mit Schulleitungen und
Lehrkräften

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.

Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Am Hubland
Philosophie-Gebäude, Bauteil 7
Zi. 7/U/11
D-97074 Würzburg

Fon +49 (931) 318 5563
Fax +49 (931) 888 4624

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

Zitation dieser Publikation

de Moll, F. & Reinders, H. (2010). Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule. Befunde der qualitativen Interviewstudie mit Schulleitungen und Lehrkräften. MAUSeval - Evaluationsbericht Nr. 1. Würzburg: Universität Würzburg.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	4
Einleitung	5
1. Institutionelle Voraussetzungen an den Schulen	7
2. Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen	10
3. Implementation des Programms	13
4. Koordination der Maßnahme	18
5. Kooperation in MAUS	21
6. Lerngelegenheiten der Schüler	27
7. Schulkultur & Schulentwicklung	29
8. Erfolg und Auswirkungen von MAUS	30
9. Ausblick und Wünsche der Schulen	32
10. Fazit	34
Anhang A - Interviewleitfaden	36
Die Autoren der Studie	38

Zusammenfassung

Im MAUS-Projekt sehen die Interviewten die Chance, mangelnde Ressourcen zur intensiven Förderung an den Schulen auszugleichen. Die zusätzlichen Fördermaßnahmen sollen genutzt werden, um Schulleistungen zu verbessern, aber auch um Selbstvertrauen und soziale Kompetenzen der Schüler zu stärken sowie um Talente zu fördern, die im Regelunterricht nicht berücksichtigt werden können. Die Schüler qualifizieren sich nach Ansicht der befragten Schulleiter und Lehrkräfte für die Förderung, weil sie zum großen Teil aus sozio-ökonomisch benachteiligten, bildungsfernen Milieus kommen, geringe elterliche Unterstützung erhalten und dementsprechend schulische Lern- und Leistungsschwierigkeiten zeigen. In der Auswahl zu fördernder Schüler spiegeln sich die Intentionen der Schulen zum Teil wider. Bei gleichzeitig starker Betonung der Freiwilligkeit der Teilnahme, empfehlen die Lehrkräfte Schülern mit Leistungsdefiziten den Besuch der Kurse oder suchen gezielt versetzungsgefährdete Schüler aus. Die Interviewten zeigen sich begeistert von der Möglichkeit, sich aus dem umfangreichen Kursangebot der Förderanbieter die passenden Kurse für ihre Schüler aussuchen zu können.

Die Zusammenarbeit mit den Anbietern, insbesondere mit der Abendakademie, hat aus Sicht der Schulen mit Projektbeginn überwiegend reibungslos funktioniert, ist partnerschaftlich und konstruktiv abgelaufen. Zugleich stellen die Interviewten fest, dass die schulinterne Koordination des Projekts einen erheblichen Mehraufwand für die damit beauftragten Koordinierungslehrer bedeutet. Dass diese zusätzliche Arbeitszeit nicht vergütet wird, stellt einen ihrer Kritikpunkte dar. Dazu zählen weiter die anfangs als optimierbar erlebte Kooperation mit der Stadt sowie die Vorgabe, Förderkurse nur in bestimmten Klassen einsetzen zu dürfen. Insgesamt profitiert das Projekt zu Beginn von den positiven Einstellungen der Verantwortlichen an den Schulen gegenüber Projektidee und neuen Fördermöglichkeiten. Mit ihrer Zufriedenheit geht der Wunsch einher, MAUS an der eigenen Schule erfolgreich zu gestalten.

1 Einleitung

Das „Mannheimer Unterstützungssystem Schule (MAUS)“ stellt eine kommunale Maßnahme zur Verbesserung schulischer Förderung von Schülerinnen und Schüler dar. Der Kerngedanke ist, durch externe Förderanbieter Mannheimer Schulen bei der Förderung von Schülern zu unterstützen. Ziel dabei soll u.a. sein, die Lernbedingungen im Sinne der Differenzierung von Lerngelegenheiten zu optimieren.

Diese Maßnahme wird durch den Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung der Julius-Maximilians-Universität Würzburg wissenschaftlich begleitet und beraten. Die Begleitstudie umfasst die Betrachtung von Bedingungen, Umsetzungen und Erträgen der Maßnahme und nutzt hierbei mittels qualitativer und quantitativer Vorgehensweisen Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler und Eltern als Informationsquellen.

		Input	Prozess	Output
Qualitative Interviews	Schulleitungen, Lehrkräfte	Institutionelle und Schüler-voraussetzungen in der Anfangsphase Schulkultur	Implementierung Koordination und Kooperation Schulentwicklung	Erträge der Maßnahme aus Schulsicht
Fragebogen	Eltern	Sozio-ökonomische Voraussetzungen Akzeptanz	Zufriedenheit mit dem Angebot Kooperation mit der Schule	Wahrnehmung kognitive, motivationaler und sozialer Zugewinne
	Schüler	Kognitive, motivationale und soziale Voraussetzungen	Zufriedenheit mit dem Angebot Didaktische Qualitätsmerkmale	Kognitive, motivationale und soziale Zugewinne
	Förderlehrer	Personale und fachlich-didaktische Vorbereitung	Zufriedenheit mit dem Angebot Didaktische Qualitätsmerkmale	

Schaubild 1: Konzeption der Begleitstudie MAUSEval

Der konzeptio- nelle Rahmen der Begleitstudie und wissenschaftlichen Beratung sieht vor, die Voraussetzungen des Programms (Input), die Umsetzungsformen (Prozess) sowie die Erträge der Fördermaßnahme (Output) in den Blick zu nehmen und alle drei Aspekte aufeinander zu beziehen. Innerhalb dieser drei Teilbereiche

werden thematische Fokussierungen entsprechend der Erfordernisse der Akteure und wissenschaftlicher Kriterien vorgenommen. Schaubild 1 zeichnet einen knappen Überblick der Vorgehensweise der Begleitstudie.

Der vorliegende, erste Evaluationsbericht stützt sich auf die durch qualitative Interviews gewonnenen Aussagen seitens der Schulleitungen und mit der Gesamtkoordination in der Schule betrauten Lehrkräfte. Diese Interviews wurden im Januar/Februar 2009 mit allen an MAUS beteiligten Schulen durchgeführt. Die im Mittelpunkt stehenden Fragestellungen der Interviews beziehen sich auf die in Schaubild 1 dargestellten Inhalte und sind im Detail im Anhang A dokumentiert.

Wesentlich für die Einordnung der nachfolgend berichteten Einschätzungen ist, dass es sich hierbei um Wahrnehmungen der beteiligten Schulleitungen und Koordinationslehrkräfte handelt und somit eine Innenperspektive zu Voraussetzungen, Prozessen und perzipierten Erträgen ermöglicht wird.

Die ersten beiden Abschnitte befassen sich anhand der Bereiche Voraussetzungen der Schulen sowie der Schüler mit Eingangsbedingungen für den Start von MAUS an diesen Schulen. Ferner lassen sich Hinweise der Voraussetzungen dem Kapitel 7 zur Schulkultur entnehmen. Eindrücke der Umsetzungsprozesse insbesondere aus der Startphase von MAUS werden in den Kapiteln 3 bis 5 dargelegt und in Kapitel 7 im Abschnitt Schulentwicklung weiter ausgeführt. Die bereits zum frühen Zeitpunkt teilweise wahrgenommenen, teilweise erwarteten Erträge seitens der Schulen sind summarisch in den Abschnitten 6 und 8 erläutert.

Wesentlich für die Weiterentwicklung und zukünftige Umsetzung von MAUS sind die in Abschnitt 9 formulierten Ausblicke und Wünsche der Schulen. Diese werden durch die in dieser Analyse identifizierten Stärken und Optimierungsbereiche von MAUS ergänzt und dienen als Diskussionsgrundlage mit den beteiligten Akteuren zur zukünftigen Gestaltung der Maßnahme.

Würzburg, Februar 2010

1 Institutionelle Voraussetzungen des MAUS-Projekts an den Schulen

Die Voraussetzungen an den Schulen werden hier zergliedert in institutionelle und schülerseitige. Es wird davon ausgegangen, dass die subjektiven Einschätzungen der Interviewten bezüglich des MAUS-Projekts und der Situation an den Schulen die institutionellen Abläufe mitbestimmen und zum Gelingen des Projekts beitragen. Die Interviewten bringen dem Förderprogramm sehr positive Einstellungen entgegen. Zu den vorhandenen Ressourcen an den Schulen finden sich nur wenige Äußerungen, vor allem im Ganztagesbetrieb stehen schon vor Beginn von MAUS gute Fördermöglichkeiten zur Verfügung. MAUS wird aber als wichtige und notwendige Ergänzung der vorhandenen Infrastruktur betrachtet. Damit erfüllt das Programm auch eine Ausgleichsfunktion für mangelnde Mittel zur intensiven Förderung an den Einzelschulen. Den wichtigsten Voraussetzungsaspekt bilden die Intentionen, welche die Interviewten mit dem Projekt verbinden. Diese gehen deutlich über offiziell ausgegebene Ziele (Verringerung der Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss, Steigerung der Versetzungsquote) hinaus. Die Interviewten kommen zu einer differenzierten Betrachtung der Zielsetzungen, in welche auch eine schulspezifische und schulformabhängige Bedarfsdiagnose einfließt. Intentionen und Situationsbeschreibungen sind aus der schulischen Praxis erwachsen und finden Berücksichtigung im Fortgang der Evaluation sowie mit Blick auf eine abschließende Bewertung des Erreichten.

Kurz gefasst erstrecken sich die Intentionen von einer generellen Ausweitung des schulischen Bildungsangebots über die Stärkung von Selbstkompetenzen bis hin zur konkreten Leistungssteigerung bei Schülern mit Lernschwierigkeiten. Gerade im Bereich der Intentionen treten Unterschiede zwischen den beteiligten Schulen zutage.

1.1 Intentionen der Verantwortlichen bezüglich des MAUS-Projekts

Das Hauptziel der Förderung durch MAUS sehen die Interviewten unabhängig von Schulform und Jahrgangsstufe in dem von der Stadt vorgegebenen Ziel, die Versetzungsquote zu steigern und die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss zu senken bzw. in den Grundschulen bessere Übergangsempfehlungen geben zu können. Damit steht die Orientierung an Leistungsdefiziten augenscheinlich im Vordergrund. Gleichwohl finden sich in den Schwerpunktsetzungen der Schulen Unterschiede, die sich nach Schulform differenzieren lassen.

In den Grundschulen wird intendiert, durch die Schaffung von Erlebnis- und Bildungsmöglichkeiten eine Erweiterung der kindlichen Lebenswelt zu erwirken. Damit soll eine Kompensation der mangelnden Unterstützung bildungsferner Familien erreicht werden. Dem Ausbau der schulischen

Lerngelegenheiten durch außerunterrichtliche Angebote wird in den Grundschulen eine hohe Bedeutung beigemessen, um den pädagogischen Anforderungen besser gerecht werden zu können. Von möglichen Leistungsverbesserungen der Grundschüler wird auch ein Anstieg der qualifizierten Grundschulempfehlungen erhofft, wobei eher indirekte Auswirkungen der Förderung auf die Leistungen erwartet werden.

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

Tabella 1: Intentionen nach Schulform im Überblick

Die Hauptschulen legen ihre Priorität auf drei Bereiche, die als zusammenhängend gesehen werden: zunächst die Verbesserung der schulischen Leistungen durch intensive Prüfungsvorbereitung, ferner die Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf (Erhöhung der Ausbildungsfähigkeit und -chancen, Berufsorientierung) sowie die Stärkung der Schülerpersönlichkeit (Selbstvertrauen, soziale Kompetenzen). Insbesondere der

letzten genannte Punkt findet an den Hauptschulen häufige Erwähnung. Das Vertrauen der Schüler in die eigenen Fähigkeiten wird vielfach als gering erachtet. Hierzu die Aussage eines Hauptschulrektors: „Uns ist wichtig, dass wir in dem Bereich arbeiten. Das ist ein Kreislauf, schlechte Noten, wenig Selbstbewusstsein. Diesen Kreislauf zu durchbrechen und den Schülern durch diese Verbesserung der Grundkenntnisse und die gezielte Vorbereitung auf die Prüfung wieder mehr Sicherheit zu geben.“

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

Im Gymnasium liegt der Schwerpunkt der Förderung auf der Nachhilfe für versetzungsgefährdete Schüler, also jener mit starken Leistungsdefiziten. Dadurch soll das Ziel einer höheren Versetzungsquote sowie langfristig einer höheren Abiturientenzahl erreicht werden. Ergänzt wird die regelmäßige Förderung durch Prüfungsvorbereitungsangebote für alle Schüler. Musisch begabten Schülern, deren Eltern keinen Musikunterricht bezahlen können, soll das Erlernen eines Instruments ermöglicht werden.

Es fällt auf, dass am Gymnasium vor allem die Noten als Leistungsindikator herangezogen werden, während an den Hauptschulen auch Persönlichkeitsaspekte Eingang in die Förderdiagnose finden. Zusammengefasst soll an den Grundschulen durch MAUS eine Ausweitung der Bildungsgelegenheiten für Kinder erreicht werden. An den Hauptschulen stehen Prüfungsvorbereitung und Erhöhung der Ausbildungsfähigkeit im Vordergrund, wobei der Weg dorthin insbesondere in der Stärkung der Schülerpersönlichkeit gesehen wird. An der Realschule wird unter den Zielsetzungen vor allem die Leistungsverbesserung der Schüler betont. Damit ist auch das Hauptziel des Gymnasiums angesprochen. Hier wird der Aspekt der Aufarbeitung von Leistungsdefiziten stark akzentuiert und als wichtigstes Mittel zur Zielerreichung erachtet.

1.2 Einstellungen der Verantwortlichen an den Schulen

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

1.3 Schulische Ressourcen

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

2 Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler

Die Eingangsvoraussetzungen lassen sich in vier Bereiche untergliedern, die verschiedene Aspekte der Schülerpersönlichkeit betreffen. Die emotionalen Voraussetzungen spielen speziell für die Interviewten an Hauptschulen eine Rolle, die einen Zusammenhang zwischen geringem Selbstvertrauen und schlechten Schulleistungen bemerken. Die Motivation der Schüler wird in den Gesprächen sehr unterschiedlich eingeschätzt. Bei den meisten Schülern wird eine hohe Teilnahmebereitschaft an MAUS-Kursen festgestellt, während das sonstige Lernverhalten der Schüler als förderbedürftig eingestuft wird. In der Freizeit lernen die Schüler nach Ansicht der Lehrer wenig und zeigen geringes Engagement bei den Hausaufgaben. Hier erscheint auch eine Parallele zu den sozialen Voraussetzungen, insofern dort insbesondere die mangelnde Unterstützung der Eltern in schulischen Belangen angesprochen wird. Da viele Schüler aus Familien mit Migrationshintergrund kämen, würden sie häufig nicht über die Sprachkenntnisse verfügen, die gute Schulleistungen begünstigen. Insgesamt betrachtet, nehmen die Schulleistungen neben den sozialen Voraussetzungen einen großen Stellenwert für die befragten Schulleiter und Lehrkräfte ein, wenn es um die Eingangsvoraussetzungen der Schüler geht. Die als problematisch gekennzeichneten Voraussetzungen werden häufig in Beziehung zu schulischen Defiziten gesetzt und als Erklärung für die Schulleistungen angeführt. Das komplexe Geflecht aus sozialer Herkunft, Motivation, Selbstvertrauen und Schulleistungen findet damit Eingang in die Überlegungen der Interviewten zur Notwendigkeit über den Unterricht hinausgehender Hilfestellungen und Förderangebote. Die Voraussetzungen stehen in direkter Beziehung zu den Intentionen, die sich mit dem MAUS-Projekt verbinden.

2.1 Emotionale Voraussetzungen der Schüler

Emotionale Voraussetzungen der Schüler werden vorwiegend von Schulleitern der Hauptschulen angesprochen. Die Leistungsdefizite der Hauptschüler werden neben der Zuweisung zu dieser Schulform als Ursache für deren Frustration und mangelndes Selbstvertrauen gesehen. Verunsicherung und Verhaltensauffälligkeiten der Schüler soll durch MAUS daher ebenso begegnet werden wie problematischen Schulleistungen. So lässt sich eine Parallele zu den Intentionen an den Hauptschulen ziehen, die eine integrierte Förderung von Persönlichkeit und Leistungsverhalten anstreben.

2.2 Kognitive Voraussetzungen und Schulleistungen

Kognitive und leistungsbezogene Voraussetzungen sind in den Interviews kaum voneinander zu trennen. Dies lässt sich auch an der Aussage einer Grundschulrektorin erkennen: „Oft blockiert die Sprache die Schüler. Das Denken wäre da, aber die Sprache fehlt.“ Die mangelnden sprachlichen Fähigkeiten der Schüler werden besonders häufig und unabhängig von der Schulform angesprochen. Da die ausreichende Kenntnis und der gewandte Umgang mit der deutschen Sprache als grundlegend für das Erlernen der Unterrichtsinhalte gesehen werden, erklären die Interviewten Leistungsdefizite und Lernschwierigkeiten in allen Fächern unter anderem mit dem niedrigen Sprachniveau vieler Schüler. Daraus wird die Notwendigkeit verstärkter Sprachförderung abgeleitet. Die schulischen Leistungen der MAUS-Schüler in den Hauptfächern sind ein weiterer häufig genannter Punkt. Auf Grund ihrer Leistungsdefizite stehen diese Schüler in der Gefahr, die Versetzung in die nächste Klassenstufe bzw. den Schulabschluss nicht zu schaffen. Als Ursachen für die schlechten Leistungen bezeichnen die Interviewten neben sprachlichen Barrieren beispielsweise mangelnde Grundlagenkenntnisse und fehlende Sicherheit im Umgang mit komplexen Aufgabenstellungen. Vor allem die Hauptschullehrer berichten von den allgemein widrigen Eingangsvoraussetzungen ihrer Schülerklientel. Der überwiegende Teil der Schüler, die an die Hauptschule kämen, sei bereits durch schlechte Noten frustriert und zeige besonders gravierende Defizite; in den Worten eines Rektors: „Um die hat sich keiner gekümmert. Die haben mehr Schuljahre als alle anderen und im Schnitt mehrere Vieren in den Hauptfächern. In Englisch sind sie auch meistens ganz schlecht.“ An den Grundschulen bilden auch die geringen Erfahrungen der Schüler außerhalb der häuslichen Umgebung ein Problemfeld, das mit den Lernschwierigkeiten dieser Kinder in Zusammenhang gebracht wird. Insgesamt stehen die starken Defizite im sprachlichen Bereich sowie die Schulleistungen im Fokus der Interviewten. Sie verweisen insofern sowohl auf Fördernotwendigkeiten als auch auf die Zielsetzungen von MAUS.

2.3 Motivationale Voraussetzungen

Zur motivationalen Lage der Schüler äußern sich die Interviewten sehr heterogen. Ein allgemeiner Trend lässt sich daher nur schwer ausmachen. Die Schüler nehmen aus Sicht der Interviewten gerne an MAUS-Kursen teil, auch in den Ferien. Am Willen, an Kursen teilzunehmen, mangelt es demnach nicht. Wenigen im Regelunterricht engagierten Schülern stehen an einigen Schulen viele Schüler gegenüber, deren Schulfreude gerade in den oberen Klassen (an Grund- und weiterführender Schule) als gering eingeschätzt wird. Diese würden in ihrer Freizeit nicht für die Schule lernen oder Hausaufgaben machen. Auch dem Unterricht würden sie nicht folgen. Solchen Schülern könne MAUS, so die Einschätzung eines Konrektors, eine zusätzliche Möglichkeit geben, in einem festen Rahmen zu lernen. Der Rektor einer Hauptschule sieht kein Problem darin, die Schüler für MAUS zu motivieren,

während an einer anderen Hauptschule offenbar eine gewisse Diskrepanz zwischen anfänglicher Teilnahmebereitschaft und tatsächlicher regelmäßiger Teilnahme besteht. In den verschiedenen Aussagen wird eine uneinheitliche Motivationslage der Schüler skizziert, die vor allem auf Einschätzungen der Teilnahme- und Lernbereitschaft der Schüler, Unterrichtsstörungen sowie dem Erledigen von Hausaufgaben basiert.

2.4 Soziale Voraussetzungen

Unter den Äußerungen über die Eingangsvoraussetzungen der Schüler nehmen soziale Aspekte den größten Raum ein. Nahezu alle Interviewten sprechen von einem großen Anteil von Schülern aus bildungsfernen Familien, viele davon mit Migrationshintergrund und geringen Deutschkenntnissen. Mangelnde Unterstützung der Eltern bei Hausaufgaben und anderen schulischen Angelegenheiten wird vielfach als Problem angesehen. Die Schulen müssten somit Erziehungs- und Unterstützungsaufgaben übernehmen, die sie bei den Eltern nicht berücksichtigt fänden. An den Grundschulen herrscht der Eindruck, dass die Eltern mit ihren Kindern wenig unternehmen und es den Kindern daher an Bildungsanreizen und Lebenserfahrungen mangelt, die das schulische Lernen einfacher machen würden. Hinzu käme, dass viele Eltern weder Nachhilfe noch sonstige Freizeitangebote mit Bildungswert für ihre Kinder finanzieren könnten, die Schulen aber gleichzeitig nicht über die Mittel verfügten, hier kompensatorisch zu agieren. MAUS wird angesichts dieses Dilemmas als wichtige Hilfe erlebt. Bei den Interviewten findet sich eine Sensibilität für den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen. Um sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen, wird eine zusätzliche Begleitung über den Unterricht hinaus gefordert. Wie auch die Intentionen zeigen, soll MAUS hier ansetzen. Es gibt vereinzelte Aussagen über begabte Schüler, deren Familien sich um das schulische Fortkommen ihrer Kinder bemühen. Insgesamt richten die Interviewten den Blick aber auf die sozialen Hintergründe der Schüler mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Diese Schüler bilden in ihren Augen die Mehrheit an den beteiligten Schulen, welche vielfach als Brennpunktschulen bezeichnet werden.

3 Implementation des Programms

Die Implementation des Förderprogramms, welches den Schulen durch das Unterstützungssystem zur Verfügung gestellt wird, betrifft sowohl pädagogische als auch organisatorische Fragen. Zunächst mussten Schüler zur Förderung ausgewählt und Kursräume gefunden werden. Für den Erfolg der Umsetzung sind auch die Belastung der teilnehmenden Schüler sowie deren Akzeptanz des Projekts relevant. Auf Lehrerseite spielt das persönliche Engagement eine komplementär zur Schülerbeteiligung anzusehende Rolle. Wie die Interviewten die pädagogische und strukturelle Angemessenheit des Programms beurteilen, lässt erste Erfahrungen aus der Implementation erkennen. In den Urteilen werden anfängliche Probleme mit der Umsetzung ebenso deutlich wie Anstöße zur Weiterentwicklung des Programms vor Ort.

Die Auswahl der Schüler für MAUS-Kurse findet an den Schulen in unterschiedlicher Weise statt, wobei sich drei Vorgehensweisen abstrahieren lassen. Zum Einen die gänzlich freiwillige und allen Schülern ermöglichte Teilnahme an MAUS-Kursen, wobei die Lehrer punktuell beratend tätig werden. Zum Anderen besteht eine Kombination aus freiwilliger Teilnahme und Selektion zu fördernder Schüler durch Klassen- und Fachlehrer. An zwei Schulen wählen Klassen- und Fachlehrer gemeinsam förderbedürftige Schüler zur Kursteilnahme aus und überlassen die letzte Entscheidung über die tatsächliche Teilnahme dem jeweiligen Schüler. Nach Ansicht der Interviewten nehmen die Schüler das neue Kursangebot überwiegend positiv auf, gehen gerne in MAUS-Kurse und sehen einen Bezug zum eigenen Lernprozess. Nur wenige Probleme bei Einzelfällen werden berichtet. Obgleich die schülerseitige Akzeptanz des Projekts sich in den Einschätzungen der befragten Lehrkräfte als groß herausstellt, wird auch die zeitliche Belastung durch die Nachmittagskurse speziell in der Sekundarstufe als erheblich bezeichnet. In der Grundschule wird die Belastung der Schüler als gering eingeschätzt. Der Stundenplan lässt hier offenbar genügend Raum für das Förderangebot.

In struktureller Hinsicht kommen die meisten Schulen mit ihren verfügbaren Räumlichkeiten gut aus und können problemlos Kursräume auch für spezielle Anforderungen bereitstellen. An drei Schulen stellt sich die Raumsituation offensichtlich schwierig dar und erfordert hohen Organisationsaufwand.

Die Äußerungen zur Angemessenheit des Programms weisen zunächst Überschneidungen zur Problematik der zeitlichen Belastung der Schüler auf. Hier wird auf die eingeschränkte Möglichkeit verwiesen, MAUS-Kurse in unteren Klassen der Sekundarstufe anzubieten, in denen der Stundenplan mehr Freiräume lassen würde. MAUS wird nicht nur zur reinen Prüfungsvorbereitung in den Abschlussjahrgängen gesehen. Damit spielen die Befragten auf einen präventiven Aspekt der Förderung an, dem das Programm in der implementierten Form ihrer Ansicht nach nicht völlig gerecht wird. Ein früheres Einsetzen der Förderung, also ab der 1. respektive der 5. Klasse, wird als pädagogisch angemessener eingeschätzt. Zum Zeitpunkt der Interviews ist die Ausarbeitung eines pädagogischen Gesamtkonzepts, in das die MAUS-Angebote eingebettet sind bzw. aus

dem sich diese ergeben, noch nicht an allen Schulen abgeschlossen. Dieser Umstand ist auch im Zusammenhang mit der als kurzfristig bemängelten Umsetzung von MAUS zu sehen. Wenngleich die Interviewten die Chance, die sie im MAUS-Angebot erkennen, klar artikulieren, tritt der Bedarf nach einer konzeptuellen und strukturellen Orientierung des Projekts an den unterschiedlichen Bedürfnissen der teilnehmenden Schulen ebenso deutlich hervor. Zusammenfassend lässt sich für die Implementation festhalten, dass an den Schulen recht unterschiedlich agiert wird, was die verschiedenen Vorgehensweisen zur Schülersauswahl besonders deutlich werden lassen.

3.1 Geschwindigkeit der Implementation des MAUS-Projekts

Die Geschwindigkeit, mit der das MAUS-Projekt an den Schulen implementiert werden sollte, wurde von den Interviewten als „sehr schnell“ empfunden. Die Zeit zwischen der Teilnahmebestätigung an die Schulen und dem vorgegebenen Beginn der Kurse betrug teilweise nur zwei Wochen, was in den Augen einer Rektorin nicht ausgereicht hätte, ein sinnvolles Konzept zu entwickeln. In den Augen mehrerer Interviewter gestaltete sich der Projektbeginn ob der kurzen verfügbaren Zeit als problematisch mit Blick auf ausreichende Information der Eltern und Angebotsaufbau. Auch die Koordination bereitete Schwierigkeiten, da die Stundenpläne für das laufende Schuljahr zum Zeitpunkt des Projektbeginns schon erstellt waren. Insgesamt wurde der kurzfristige Projektbeginn von den Interviewten als unbefriedigend erlebt und man hätte sich eine längere Vorlaufzeit für die Planung sowie für den Einbezug der Schüler und deren Eltern gewünscht.

3.2 Auswahl der MAUS-Schüler

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

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

In der Sekundarstufe zeigt sich die Freiwilligkeit der Teilnahme eher in der prinzipiellen Möglichkeit, nicht teilzunehmen. Die Empfehlungen und Vorgaben der Lehrer erscheinen hier aber nachdrücklicher. In den Hauptschulen ergibt sich ein ambivalentes Bild. Zum einen wird die

Freiwilligkeit der Teilnahme stark betont, zum anderen nehmen die Lehrer eine ergänzende Auswahl vor, indem sie etwa von den Freiwilligen die förderbedürftigen und zuverlässigen Schüler zu den Förderkursen zulassen. Gleichzeitig werden gezielt Schüler mit Leistungsschwächen zur Förderung ausgewählt. An einer Schule wird pauschal allen Schülern der teilnehmenden Jahrgangsstufen die Teilnahme sehr nahegelegt.

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

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

3.3 Belastung der Schüler durch das MAUS-Projekt

Während in der Grundschule von einer Belastung der Schüler durch das MAUS-Projekt keine Rede ist, kommt es in der Sekundarstufe mitunter vor, dass die Schüler durch Nachmittagsunterricht oder parallel zu MAUS stattfindende weitere Förderprogramme zeitlich stark ausgelastet sind. Eine MAUS-Förderung am späten Nachmittag wird von den Interviewten als unmöglich angesehen, während vormittags durch den Regelunterricht ebenfalls keine Zeit bleibe. Somit erfordert die Durchführung von MAUS in der Sekundarstufe eine besondere Berücksichtigung der Belastbarkeit der Schüler sowie eine zeitlich auf den umfangreichen Wochenplan abgestimmte Organisation.

3.4 Akzeptanz des MAUS-Projekts seitens der Schüler und Schülerinnen

Nachdem die ersten Kurse angelaufen sind, berichten die Interviewten von der schülerseitigen Akzeptanz des MAUS-Projekts. Die Schüler nahmen das Kursangebot sehr gut an. Eine Lehrerin konnte feststellen, dass sich die Schüler auch gegenseitig Kurse weiterempfehlen. Die Ferienkurse seien überwiegend gut besucht worden. Von problematischen Zwischenfällen ist in den Interviews nur vereinzelt die Rede. Vielmehr hätten Schüler, die in den Ferien an Kompaktkursen teilgenommen haben, nach einer Wiederholung des Angebots in kommenden Ferien gefragt.

3.5 Räumlichkeiten für MAUS-Kurse

An den meisten Schulen stehen genügend Räume für MAUS-Kurse zur Verfügung. Diese sind sowohl Klassenzimmer als auch Fachräume, etwa für Musik oder Hauswirtschaft. Die Rahmenbedingungen an der eigenen

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

3.6 Persönliches Engagement der Lehrkräfte im MAUS-Projekt

In wenigen Äußerungen lassen Interviewte eine emotionale Involviertheit in das MAUS-Projekt erkennen. MAUS wird als Chance gesehen, für die es sich an der eigenen Schule einzusetzen lohnt. Zugleich zeigten zwei der Befragten großen Ärger über Schüler, die nicht zu MAUS-Kursen erschienen sind. Dies wird als ein Verkennen der Chance sowie der persönlichen Lage angesehen. Es bleibt festzuhalten, dass über das persönliche Engagement wenig gesprochen wird. Nähere Informationen darüber, wie das MAUS-Projekt von den Lehrkräften angenommen wird, finden sich aber unter dem Punkt zu „Einstellungen der Verantwortlichen zu MAUS“ (1.2).

3.7 Angemessenheit des Programms

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

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

gesichts des Zusammenkommens von Prüfungsvorbereitung, Praktika und Berufsorientierung sowie eines vielstündigen Stundenplans als beachtlich eingeschätzt.

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

Es bleibt festzuhalten, dass vor allem die Beschränkung der MAUS-Förderung auf bestimmte Jahrgangsstufen zu Beginn als strukturell (Kollision mit dem Stundenplan) und pädagogisch (Vorteil bei früher Förderung) unangemessen beurteilt werden, während über die tiefergehende pädagogische Angemessenheit und Passung des Förderprogramms zu Beginn noch wenig gesagt wird.

4 Koordination der Maßnahme

Die Bewerbung zur Teilnahme am MAUS-Projekt wurde an den teilnehmenden Schulen von der Schulleitung eingeleitet und mit dem Kollegium abgestimmt. Im Anschluss an den Projektstart wurde in der Regel eine Lehrkraft mit der innerschulischen Koordination und Implementation des Programms beauftragt. Diese ist wesentlich für die Umsetzung der Zielsetzungen an ihrer Schule verantwortlich und steht dabei in Kontakt mit Kollegen, Förderanbietern und städtischer Bildungsplanung. Durch die Konzentration der anfallenden Arbeit bei einer Person entsteht eine als hoch eingeschätzte Arbeitsbelastung, die durch die zugeteilten Deputatsstunden kaum abgefangen wird. Die Koordinierungstätigkeiten umfassen eine Vielzahl von Aufgaben vom Kontaktaufbau mit den Förderanbietern bis hin zum Aufschließen der Räume für die Förderstunden. Insofern ist es fraglich, ob sich eine Verteilung der Koordination auf mehrere Personen nicht auf Kosten einer effizienten Projektdurchführung auswirken würde. Zudem findet sich in den Interviews nicht nur eine Betonung des Arbeitsaufwandes, sondern dieser wird auch im Verhältnis zu dem erwarteten hohen Nutzen von MAUS gesehen wie die Aussage einer Koordinierungslehrerin zeigt: „Die Vorbereitung und Organisation ist ein riesiger Verwaltungsaufwand. Es ist enorm zeitaufwändig, aber es ist den Einsatz absolut wert, weil es ein Gewinn ist.“

4.1 Bewerbung

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

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

Trotz Unklarheiten haben sich die Schulen für die Bewerbung entschieden, weil sie sich von MAUS eine stimmige Ergänzung ihrer pädagogischen Arbeit gewünscht haben. Diese Ergänzung kann konkret auch eine Kompensation für die als zu gering empfundene Unterstützung von Landesseite sein. Ein Rektor formulierte dies recht deutlich: „Die zugeteilten Mittel und

Lehrerstunden von Landesseite reichen nicht. MAUS stellt uns zusätzliche Lehrerstunden zur Verfügung. Es war mir wichtig, da dran zu kommen. Deshalb haben wir uns beworben.“

4.2 Innerschulische Koordination

An den beteiligten Schulen ist entweder die Schulleitung oder eine Lehrkraft mit der Koordinierung und Umsetzung des MAUS-Projekts betraut. Damit wird diese Aufgabe in der Regel von einer Person übernommen. Zu ihren

Koordinierungstätigkeiten im Überblick

Betreuung der Förderlehrer

Abstimmung der Kurse mit Stundenplan

Kontaktaufbau zwischen Förderlehrern und Lehrerkollegen

Kooperation mit Förderanbietern

Kursauswahl

Raumplanung

Kursvorbereitung

Zuteilung der Schüler

Absprachen mit Kollegium/Schulleitung

Abstimmung der MAUS-Kurse mit bestehenden

Nachmittagsangeboten

Anpassung des Kursangebots

Zuständigkeiten festlegen

Sicherstellung der korrekten Kursdurchführung

wesentlichen Aufgaben gehören die Betreuung der Förderlehrer, die Auswahl und Vorbereitung der Kurse, die Zuteilung der Schüler zu Kursen sowie Zeitplanung und Raumbelegung. Die Koordinatoren treffen Absprachen mit Schulleitung und/oder Kollegium und sind letztlich für die planmäßige Durchführung des Förderprogramms an ihrer Schule verantwortlich. Damit nehmen sie eine Schlüsselstellung bei

der Umsetzung und Erreichung der übergeordneten wie schulspezifischen Zielsetzungen von MAUS ein. In den Interviews berichten die Koordinatoren auch Erfahrungen, die sie in der Anfangsphase des Projekts gemacht haben. So wurden recht schnell Programmanpassungen vorgenommen, um die Durchführung von MAUS effizienter und aus Sicht der Beteiligten sinnvoller zu gestalten. Die Klärung von Zuständigkeiten bereite anfangs Probleme, welche in den strukturellen und organisatorischen Bereich fallen. Hierzu gehört vor allem das Aufschließen der Räume an Wochenenden und in den Ferien. Der Einbezug aller Beteiligten in die Planung erweist sich für die Koordinatoren als äußerst zeitaufwändig und arbeitsintensiv, was vor allem zu Projektbeginn deutlich wurde.

4.3 Arbeitsbelastung

Durch das MAUS-Projekt fällt an den Schulen viel zusätzliche Arbeit an. Die neuen Aufgaben in Organisation, Koordination, Kooperation, Betreuung und Verwaltung kosten Lehrkräfte und Schulleiter Arbeitszeit, die teilweise zu Lasten der Freizeit geht und nicht vergütet wird: „Die Schule stellt dem MAUS-Koordinierungslehrer eine Stunde pro Tag zur Verfügung. Benötigt

werden aber zwei oder mehr Stunden.“ Dass dies für die Koordinatoren keine befriedigende Situation darstellt, spiegelt die Aussage einer Rektorin wider: „Die Koordination wurde von mir (Rektorin) selbst übernommen, weil sie für die Kollegen unzumutbar ist. Gemessen am Zeitaufwand ist es eigentlich ein Job.“ Die Arbeitsbelastung wird als nachteilig angesehen, allerdings auch als lohnenswert empfunden. Beim Thema Arbeitsbelastung finden sich überwiegend Aussagen, die das Ausmaß des Arbeitsaufwands neutral benennen oder als problematisch bezeichnen.

5 Kooperation in MAUS

5.1 Kooperation zwischen Schulen und Förderanbietern

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

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

5.1.1 Kooperation mit der Abendakademie

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

Interviewten betreffen zum Großteil die strukturelle Unterstützung und organisatorische Zusammenarbeit mit der Abendakademie. Hier herrscht eine deutliche Zufriedenheit zu Beginn des MAUS-Projekts. Über die Qualität des Förderangebots finden sich wenige, eher personenbezogene Äußerungen und so bleibt dieser Aspekt weiter zu untersuchen.

5.1.2 *Kooperation mit der Musikschule*

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

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

5.1.3 *Kooperation mit der Stadtbibliothek*

Als Gemeinsamkeit hinsichtlich des Kooperationsaufbaus zwischen Schulen und Stadtbibliothek zeigt sich der im Vergleich mit Abendakademie und Musikschule späte Beginn der Kurse. Zum Zeitpunkt der Interviews sind die Vorbereitungen für das Kursangebot an den meisten Schulen gerade angelaufen. Zwar haben einige Schulen bereits seit längerem Kooperationen mit der Stadtbibliothek gepflegt, doch auch hier kam es teilweise zu Verzögerungen.

Diese werden von den Interviewten nicht auf die mangelnde Bereitschaft der Verantwortlichen bei der Bibliothek zurückgeführt. Die Kommunikation wird vielmehr als unkompliziert, die Partner als einsatzbereit erlebt. Die Schwierigkeiten im Kursaufbau lagen im Wesentlichen an der für die Stadtbibliothek neuartigen Situation, Honorarkräfte akquirieren zu müssen. Es gab Unklarheiten mit Blick auf Zuständigkeiten und Vertragsmodalitäten. Dafür zeigen die Schulen Verständnis. Einigen Schulleitern kam die längere Vorlaufzeit durchaus entgegen, um eigene Vorbereitungen zu treffen. Allerdings hat die Stadtbibliothek manche Schulen anscheinend sehr in ihre internen Schwierigkeiten bezüglich der Personalfindung einbezogen. Bei einigen Interviewten entstand der Eindruck, dass die Bibliothek von der neuen Aufgabe, ein kontinuierliches Kursangebot bereitzustellen zu müssen, unvorbereitet getroffen wurde.

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

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

5.1.4 Kooperation mit den Förderlehrern

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

entsteht der Eindruck, dass äußerst positive Einschätzungen der Förderlehrer mit einer starken Forcierung und Koordinierung des Kontaktes einhergehen.

5.2 Kooperation zwischen Schulen und Stadt

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

Ein anderer Kritikpunkt betrifft die Vorbereitung des MAUS-Projekts, in welche die Schulen nicht einbezogen wurden. Hier fühlte man sich einerseits zu spät informiert, andererseits hätte man sich gewünscht, in der Planungsphase mit schulspezifischen Bedürfnissen stärker berücksichtigt zu werden. Die Interviewten zeigen sich auch mit einigen formalen Vorgaben des Programms unzufrieden, was sich in ihren Wünschen (in Abschnitt 10) deutlich niederschlägt. In den Äußerungen der Interviewten wird klar, dass es zu diesem Zeitpunkt noch Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Kommunikation mit der Stadt bedurfte. Für die Verantwortlichen an den Schulen war oft nicht ersichtlich, welche Ansprechpartner bei der Stadt für ihre Belange tatsächlich zuständig sind.

5.3 Elternkooperation

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

In der Regel werden die Eltern angehalten, der Teilnahme ihrer Kinder an MAUS-Kursen schriftlich zuzustimmen. Dies funktioniert nicht immer rei-

bungslos und verursacht daher größeren Aufwand an den Schulen. An einer Grundschule haben die Eltern hingegen selbst Wünsche nach bestimmten Kursen geäußert. An dieser Schule gehörten auch Eltern-Kind-Kurse zu den ersten Angeboten.

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

5.4 Schulinterne Kooperation

Die innerschulische Kooperation betrifft Absprachen und Kooperationsstrukturen zwischen den schulischen Akteuren. Nach Auskunft der Befragten hat es an den meisten Schulen bereits im Vorfeld der Bewerbung für das MAUS-Projekt Rücksprachen zwischen Kollegium und Schulleitung gegeben. Im Zuge der Umsetzung hat der Austausch zwischen den Beteiligten an der Schule zusätzlich an Bedeutung gewonnen. Es kommt zu regelmäßigen Zusammenkünften des Lehrerkollegiums, etwa im Rahmen von Konferenzen, um über Kursangebot und Bedürfnisse der Schüler zu beraten. In der Regel werden hier die Vorstellungen der Lehrer gesammelt und in die weitere Planung durch Schulleitung und Koordinatoren einbezogen. Die Letztgenannten tragen dann die Verantwortung für die Umsetzung der beschlossenen Ziele und Angebote. Die Interviewten betrachten die regelmäßige Informierung und Zustimmung der Kollegen als Voraussetzung für eine breite Akzeptanz des Projekts, das für alle Beteiligten zusätzliche Aufgaben bedeuten kann.

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

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

aber nicht nur. Jetzt haben wir eine große Schnittmenge aus Schüler- und Lehrerwünschen und fordern daraus die Kurse an.“

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

6 Lerngelegenheiten für die Schüler

Die Förderanbieter (Abendakademie, Musikschule und Stadtbibliothek) stellen den Schulen ein breites Spektrum an Kursangeboten zur Verfügung. In den Äußerungen der Interviewten zeigen sich bereits Schwerpunkte in den Angeboten der einzelnen Anbieter. Die Abendakademie ist vor allem für Förderkurse in den Hauptfächern zuständig, welche sowohl wöchentlich nachmittags als auch kompakt in den Ferien stattfinden. Die Ferienkurse werden häufig zur kurzfristigen Prüfungsvorbereitung genutzt. Neben der fachlichen Förderung bietet die Abendakademie aber auch Kurse, die in Inhalt und pädagogischer Ausrichtung klar über die schulische Wissens- und Kompetenzvermittlung hinausgehen. Dazu gehören etwa Kurse in Selbstbehauptung oder Hip-Hop. Das Angebot der Musikschule wird vielfach dazu genutzt, Schülern das Erlernen eines Instruments zu ermöglichen, aber auch zur musikalischen Sprachförderung oder in Form der Einbindung der Musikschul-Dozenten in den Musikunterricht. Kurse, die von der Stadtbibliothek durchgeführt werden, betreffen die Prüfungsvorbereitung durch Trainings in Präsentationstechniken oder Bibliotheksrecherche in der Sekundarstufe ebenso wie Leseförderung in der Grundschule. Die Schulen nutzen das MAUS-Angebot vor allem, um ihren Schülern Lerngelegenheiten zu bieten, die im regulären Unterrichtsgeschehen nicht realisiert werden können und um das bestehende Nachmittagsangebot deutlich auszuweiten bzw. ein solches überhaupt erst aufzubauen.

6.1 Ausgangssituation an den Schulen

Die Schulen verfügen zum Teil bereits über Nachmittagsangebote außerhalb des MAUS-Projekts. Vor allem an den Ganztagschulen bestehen AG-Angebote zur Nachhilfe, aber auch im sportlichen und musischen Bereich. Die Interviewten an diesen Schulen sehen das MAUS-Angebot vor allem als Ausweitung der außerunterrichtlichen Förderung. Sie verfügen nicht über die nötigen Ressourcen, um die als sinnvoll erachteten Kurse selbstständig anbieten zu können. Hier wird MAUS als Unterstützung erlebt. An Schulen wiederum, die kaum außerunterrichtliche Angebote machen, wird MAUS als Chance gesehen, ein Nachmittagsprogramm zu offerieren und damit die Umstellung auf einen Ganztagsbetrieb zu proben. An diesen Schulen stellt MAUS bislang die einzige Möglichkeit dar, den Schülern nachmittags zusätzliche Lerngelegenheiten bieten zu können. Diese betrachten die Interviewten gerade auch im Kontrast zum regulären Vormittagsunterricht.

6.2 Kursangebot der Abendakademie

Die Abendakademie bietet an allen teilnehmenden Schulen Förderkurse in den Hauptfächern an. Diese Kurse werden allgemein zur Verbesserung der Leistung und zur Prüfungsvorbereitung genutzt, in den Grundschulen wird speziell die Förderung in Deutsch als Sprachförderung oder LRS-Training

Schulen	Abendakademie	Musikschule	Stadtbibliothek
bestehende Förderangebote, z. B. Sprachförderung, Persönlichkeitsstärkung, Theaterprojekt, Musik	Sprachförderung Bewegung: Judo, Spielen Mädchen- und Jungenclub	Teilnahme von Musikschul-Dozenten am Unterricht	Leseförderung
Arbeitsgemeinschaften an Ganztagschulen	Kochen & Backen Hip-Hop	Gitarrenkurs	Literaturkurs
Endspurt-Projekt zur Prüfungsvorbereitung für 9.-Klässler	Theater-AG Tastenschreiben	Trommelbaukurs und Trommelunterricht	Ferienprojekt zum Kennenlernen der Stadtbücherei
Offener Ganztagsbetrieb mit Jugendbegleitern	Benimmkurs Babysitting	Geigenunterricht	Lesedetektive in der Kinderbücherei
Probeläufe für Projektprüfungen	Selbstbehauptung Ich-Stärkung	Gitarrenkurs	Präsentationstechniken & Bibliotheksrecherche
Förderung durch Jugendbegleiter-Programm	Hip-Hop	Chor	Schülerzeitung
Vielfach stehen zu wenige Lehrerstunden für Nachmittagsangebote zur Verfügung	Förderung in Hauptfächern Deutsch, Mathematik, Englisch wöchentlich und in Crash-Kursen	musikalische Sprachförderung	Lese-AG zur Vorbereitung auf Vorlesewettbewerbe

Tabelle 2: Übersicht der Förderkurse von Schulen und Förderanbietern

eingesetzt. Teilweise werden die Kurse auch als Ferien-Kompaktkurse ausgelegt. Ohne direkten Bezug zur fachspezifischen Förderung werden Kurse wie Hip Hop, Selbstbehauptung oder in der Grundschule Eltern-Kind-Ausflüge angeboten bzw. geplant. Von diesen Kursen werden indirekte Effekte auf die Schulleistungen erwartet sowie eine Stärkung des Selbstwertgefühls und der sozialen Fähigkeiten der Schüler. Die Angebote der

Abendakademie sollen Gelegenheiten schulischen Lernens (Fächer und Lernstrategien) sowie in Bereichen sozialen Lernens schaffen.

6.3 Kursangebot der Musikschule

In Kursen der Musikschule können einzelne Schüler oder kleine Gruppen ein Instrument erlernen. Gitarrenunterricht wird hier häufig angeboten. Ebenfalls im Angebot sind musikalische Sprachförderung und Trommelbau oder ein Chor. Dozenten der Musikschule nehmen teilweise auch am Unterricht teil und arbeiten mit den Musiklehrern im Team.

6.4 Kursangebot der Stadtbibliothek

Die Angebote der Stadtbibliothek konzentrieren sich auf Leseförderung und Methoden der Wissensbeschaffung und -präsentation. Insbesondere das Erlernen von Präsentationstechniken wird als Prüfungsvorbereitung gesehen. Die Förderung des Lesens findet vornehmlich in der Grundschule statt. Die verschiedenen Kurse dienen auch dazu, Schülern mit wenigen Erfahrungen im Umgang mit Büchern einen Zugang zum Lesen zu eröffnen.

7 Schulkultur & Schulentwicklung

7.1 Schulkultur

Über Aspekte der Schulkultur berichten nur drei der interviewten Schulleiter. Die Äußerungen sind als positive Selbsteinschätzungen zu sehen. Ein Rektor schätzt das Gewaltpotenzial an seiner Schule als eher mittelmäßig ein und betont die schnelle Intervention der Lehrkräfte bei aggressiven Auseinandersetzungen unter Schülern. Eine Rektorin erzählt, dass es an ihrer Schule fünf pädagogische Leitziele gebe, die den Schülern durch Klassenaushang bekannt seien. Darin zeigt sich die Intention, die pädagogische Ausrichtung der Schule für die Schüler transparent zu machen. Eine Grundschulrektorin betont den hohen Stellenwert, den die Schülerpartizipation an ihrer Schule genieße. Die direkten Äußerungen der Interviewten zu den Stichpunkten Schulkultur und Schulklima lassen sich nicht in Beziehung zum MAUS-Projekt bringen. Auf diese kann eher indirekt aus Äußerungen etwa zur innerschulischen Kooperation (siehe 5.4) geschlossen werden. Auch die erwarteten Auswirkungen des MAUS-Projekts auf die Schulkultur (siehe 9.2) geben nähere Hinweise auf diese schwer zu fassende Dimension des Schullebens.

7.2 Schulentwicklung

Äußerungen bezüglich des Beitrags von MAUS zur Schulentwicklung finden sich in den Interviews eher beiläufig und sind sehr allgemein gehalten. Eine Interviewte sieht MAUS als Möglichkeit, die Forderungen des Bildungsplans zu erfüllen, das schulische Angebot über den Unterricht hinaus zu erweitern und die Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen zu suchen. MAUS erleichtere dies, da die mühsame Suche nach passenden Partnern weg falle. In der Ganztagschule wird MAUS als Fortentwicklung und Ergänzung der bestehenden Fördermöglichkeiten am Nachmittag betrachtet, während es in der Halbtagschule die Chance eröffnet, die Praktikabilität von Nachmittagsangeboten auszuprobieren oder einen Kompromiss zur Umstellung auf Ganztagsbetrieb zu suchen.

8 Erfolg und Auswirkungen von MAUS

Erfolge und Auswirkungen des Unterstützungssystems differenziert zu beurteilen ist aus Lehrer- und Schulleiterperspektive zu diesem frühen Zeitpunkt noch nicht möglich. So mischen sich in den hierzu getätigten Äußerungen frühe Beobachtungen mit Erwartungen und Hoffnungen. Bei einigen Schülern werden schon erste Verbesserungen der Schulleistungen erkannt, die sich auch in Noten niederschlagen. Auch positive Auswirkungen auf das Selbstvertrauen der Schüler werden wahrgenommen. Sie äußern sich in einer regen Unterrichtsbeteiligung und in verbesserten kommunikativen Fähigkeiten. Von einem steigenden Selbstvertrauen der Schüler und einer positiven Veränderung im Bereich des sozialen Miteinanders wird häufig auch eine Verbesserung des Schulklimas erwartet. Konkret zeige sich diese schon allein durch die mit MAUS einhergehende Belebung des Schullebens, so eine Koordinatorin. Die Nachmittagskurse werden als Chance gesehen, die Qualität des schulischen Miteinanders außerhalb des Unterrichts zu steigern und den Schülern eine stärkere Möglichkeit zur Identifikation mit ihrer Schule zu bieten. Zusammengefasst erwarten die Befragten durchweg positive Auswirkungen von MAUS sowohl auf Schülerebene als auch hinsichtlich der Schulkultur.

8.1 Auswirkungen von MAUS auf der Schülerebene

Schon nach wenigen Wochen mit MAUS-Kursen sowie in Folge der Kompaktkurse in den Schulferien spüren die Interviewten Veränderungen bei den Schülern. Diese werden im Bereich der Schulleistungen sowie hinsichtlich des Selbstvertrauens der Schüler gesehen. Hier mischen sich Erwartungen mit gefühlten Verbesserungen. In einigen Fällen werden kurzfristige Notenverbesserungen beobachtet. Eine antizipierte Wirkung von MAUS sticht in den Äußerungen besonders hervor: es wird als Möglichkeit gewertet, den Kreislauf von Schulleistungen und Selbstvertrauen positiv zu beeinflussen. Durch die Förderung sollen die teilnehmenden Schüler einerseits mehr Selbstwertgefühl erlangen und dadurch selbstsicherer innerhalb (Beteiligung) und außerhalb (Bewerbungsgespräche, sozialer Umgang) des Unterrichts auftreten können. Andererseits soll die Förderung eine Verbesserung der Schulleistungen bewirken, welche das Selbstvertrauen positiv beeinflusst. Es wird deutlich, dass die Äußerungen zu den Auswirkungen von MAUS nicht klar zwischen tatsächlich beobachteten und erwarteten unterscheiden und damit nicht getrennt von den Intentionen (1.1) betrachtet werden können.

8.2 Auswirkungen von MAUS auf die Schulkultur

Die Befragten erwarten überwiegend positive Auswirkungen des MAUS-Projekts auf die Schulkultur bzw. das Schulklima. Verbesserungen werden durch eine stärkere Beteiligung der Schüler am Schulleben gesehen. Ein besserer sozialer Umgang speziell durch den Besuch von Kursen, die die

Förderung sozialer Kompetenzen zum Thema haben, steht für die interviewten Lehrkräfte im Zusammenhang mit einer positiven Schulkultur. Allgemein wird auch von der nachmittäglichen Belebung des Schulhauses eine stärkere Identifikation der Schüler mit ihrer Schule erwartet. Die erhofften Auswirkungen auf das schulische Miteinander werden teilweise bereits beobachtet. MAUS, so eine Konrektorin, sei ganz sicher eine Bereicherung für das Schulklima. Die Schüler würden nachmittags gerne in die Schule kommen und sich dort wohl fühlen. Die Äußerungen zu den Auswirkungen von MAUS auf die Schulkultur zeigen, dass die Interviewten Schulkultur eher von der Art und Weise her betrachten, in der sich Schüler in das Schulleben einbringen und wie sie miteinander umgehen. Sicher wird eine so verstandene Schulkultur durch MAUS über die verstärkte Bindung der Schüler an die Schule eher indirekt berührt.

9 Ausblick und Wünsche der Schulen

In den Interviews geben Schulleiter und Koordinierungslehrer Einblicke in ihre Wünsche und Vorstellungen bezüglich der Zukunft des MAUS-Projekts. Dabei stechen vier übergeordnete Themen hervor: Die Langfristigkeit des Projekts, dessen Erweiterung auf untere Jahrgänge, die Flexibilität und Ausdehnung des Programms sowie die Optimierung der Koordination.

Hinsichtlich der Langfristigkeit des Unterstützungssystems besteht der Wunsch nach einer Verlängerung der Programmdauer sowie nach einer kontinuierlichen Zusammenarbeit mit den Förderanbietern bzw. Förderlehrern, um die Ausrichtung der Förderung auf den einzelnen Schüler gewährleisten zu können. Die Erwartung eines höheren pädagogischen Nutzens durch die kontinuierliche Zusammenarbeit mit denselben Partnern zeigt sich beispielhaft in der Aussage einer Rektorin: „Es wäre wünschenswert, einen festen Bestand an Leuten zu haben, die nicht jedes Halbjahr wechseln, mit denen man über Jahre zusammenarbeiten kann. Das ist ein großer Wunsch, weil man Erfahrungen sammeln kann und die Leute mit unseren Kindern besser zurecht kommen.“ Zugleich wird von einer langfristigen Förderung nicht nur die Verbesserung der Prüfungsleistungen, sondern auch ein sozialpolitischer Nutzen erwartet. Dieser könne sich aber nur dann zeigen, wenn MAUS über Jahre hinweg die Förderung von Schülern aus bildungsfernen Milieus bzw. von Schülern, die auf Grund ihres Migrationshintergrunds mit mangelnden deutschen Sprachfertigkeiten zur Schule kämen, im Blick hätte wie ein Schulleiter betont.

Die Orientierung an den Förderbedürfnissen der Schüler zeigt sich auch in dem Wunsch, MAUS-Kurse früher, das heißt in unteren Jahrgangsstufen anbieten zu können. Dieser Wunsch findet sich an den Grundschulen ebenso wie an den weiterführenden Schulen. In einem früheren Ansetzen der Fördermaßnahmen wird ein präventives Mittel mit Blick auf die weitere Bildungskarriere gesehen, während die Förderung in den oberen Klassen mehr als Nachbesserung bzw. Nachjustieren betrachtet wird. MAUS sei ein Notfallmanagement, so eine Interviewte, es sei natürlich wünschenswert, wenn die Probleme in den Klassen 8 und 9 gar nicht auftreten würden.

Hinsichtlich einer stärkeren Integration der Maßnahme in den Schulalltag wird die Möglichkeit größerer Flexibilität bei der Umsetzung gefordert, etwa die Option, Förderlehrer in den Regelunterricht einbinden oder parallel zum Unterricht Förderkurse anbieten zu können. Ähnlich gelagert ist der mehrfache Wunsch nach einer Ausdehnung der Programmatik von MAUS. Die Wünsche reichen hier von einer Ergänzung der Leistungsförderung um sportliche Angebote über die Einführung einer sozialpädagogischen Komponente bis hin zur stärkeren Einbindung der Schule in ihren jeweiligen Stadtteil. Um Letzteres zu erreichen wird auch die Möglichkeit in Erwägung gezogen, weitere kleinere Institutionen neben den Förderanbietern in das Programm einzubinden, die stadtteilbezogen agieren.



Von eher nachrangiger Bedeutung in den Interviews ist das Bedürfnis nach Veränderungen der Koordinierung des MAUS-Projekts. Hier wird der Wunsch artikuliert, die einzelnen Kooperationen mit den Förderanbietern und der Stadt zu bündeln und damit einen zentralen Ansprechpartner zu haben. Insgesamt wird an den artikulierten Wünschen und Vorstellungen zur weiteren Ausgestaltung und langfristigen Optimierung des MAUS-Projekts deutlich, dass sich die Interviewten schnell auf die gebotenen Möglichkeiten eingestellt haben und ihre Verbesserungsideen von der Überzeugung von Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit des Programms getragen sind. Die Interviewten planen MAUS bereits zu Beginn in die Zukunft ihrer Schule ein und zeigen den Willen, im eigenen Interesse an dessen langfristiger Optimierung zu arbeiten.

10 Fazit

Die aus den Interviews gewonnenen Informationen zeichnen ein facetten- und aufschlussreiches Bild aus der Anfangsphase der Maßnahme. Aus Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte lassen sich bereits aus der Frühphase von MAUS Hinweise entnehmen, die sowohl für die Weiterführung der aktuellen Projektphase als auch für zukünftige Maßnahmenkataloge genutzt werden können. Bei der Bewertung dieser Einschätzungen von Schulseite ist zu berücksichtigen, dass die Implementation von MAUS an den Schulen einem vergleichsweise raschen Fortgang gefolgt ist und entsprechend auch aus Sicht der Befragten erste, besonders prägnante Erfahrungen die Einschätzungen mit bestimmen.

Aus den verschiedenen inhaltlichen Bereichen, die in den Interviews zum Tragen gekommen sind, können gleichwohl Stärken und Optimierungsfelder aus Sicht der Befragten identifiziert und als Diskussionsgrundlage genutzt werden. Im Folgenden werden diese Aspekte summarisch hervorgehoben.

10.1 Stärken

Die Stärken von MAUS beziehen sich insgesamt auf die sich mit den zusätzlichen Ressourcen bietenden Maßnahmen. Von den Befragten wird in der Regel hervorgehoben, dass die inhaltliche Vielfältigkeit eine wesentliche Chance darstellt und die Schulen Freiräume für die Nutzung des Angebots schätzen. Stichpunktartig lassen sich zentrale, weil vielfältig geteilte und häufig angesprochene Stärken identifizieren:

- Es besteht insgesamt eine Zufriedenheit mit der Projektidee, weil die Angebotsvielfalt an den Schulen gesteigert wird und bessere Möglichkeiten zur Förderung lernschwacher Kindern und solcher aus bildungsfernen Familien bietet.
- MAUS wird insbesondere als wichtige und notwendige Ergänzung des Curriculums angesehen und ermöglicht die Kompensation geringer Ressourcen (personell und materiell) zur intensiven Förderung.
- Die Möglichkeit, sich aus dem großen Angebot der Förderinstitutionen das Passende auszusuchen, wird genutzt und geschätzt.
- Die Vorbereitung und Durchführung der Förderung bei externen Anbietern wird hervorgehoben, u.a. weil den Schulen hierdurch organisatorische Aufwendungen abgenommen werden.
- Durch die Maßnahme besteht die Möglichkeit, Nachmittagsförderung auch an Halbtagschulen anzubieten.
- Die Schüler nehmen – mit Variationen – das Kursangebot aus Sicht der Lehrkräfte gut an.

Diese Stärken der gesteigerten Möglichkeit binnendifferenzierter Förderung durch eine hohe Angebotsvielfalt seitens externer Anbieter stellen gemäß der mit MAUS verbundenen Erwartungen demnach den Kern dar. Dies deutet an, dass die Maßnahme hier aus Sicht der Lehrkräfte erfolgsversprechend ist und die Ziele zumindest auf der Ebene der Wahrnehmung auch von den Schulen geteilt werden.

10.2 Optimierungsfelder

Offene Bereiche, bei denen Optimierungen als wesentlich angesehen werden, beziehen sich zumeist auf Fragen der innerschulischen Arbeitsbelastung einerseits und einer verbesserten Organisationsstruktur andererseits. Es wird durchaus die gute Kooperation mit den Förderanbietern herausgestellt und dort, wo Kritik geübt wird, die Rahmenbedingungen der Förderanbieter berücksichtigt. Allerdings nehmen die Koordinationslehrer dennoch eine hohe Arbeitsbelastung wahr, um innerhalb der Schule Bedarfe und Angebote in Einklang zu bringen. Ein weiterer Aspekt ist die strukturelle Konzentration von MAUS auf bestimmte Jahrgangsstufen. Hier wird von den Interviewten angeraten, eine Öffnung über die letzten Jahrgänge der jeweiligen Schulformen hinaus in Betracht zu ziehen. Ebenfalls strukturell moniert wird die zeitliche Fokussierung der Förderangebote auf den Nachmittag. Insbesondere die Schulen der Sekundarstufen erkennen eine Überschneidung der zeitlichen Belastung durch die Stundentafeln, die durch die Nachmittagsförderung zugespitzt werde.

In Richtung des Programmträgers wird artikuliert, dass bei der Bewerbung zur Teilnahme an MAUS sowie der Projektplanung ein stärkerer Einbezug seitens der Schulen und Lehrkräfte wünschenswert sei, u.a. um bereits früh einen transparenten Zugang zur pädagogischen Zielrichtung und organisatorischen Struktur von MAUS zu erhalten. Der enge Zeitrahmen zu Beginn von MAUS wird hier als weiterer Kritikpunkt angeführt.

10.3 Gesamtfazit

Insgesamt kristallisiert sich aus der qualitativen Studie eine Dualität der Stärken und Veränderungsnotwendigkeiten heraus. Aus Sicht der beteiligten Schulen sind Grundkonzeption, pädagogische Zielrichtung und die Kooperation mit den Förderanbietern hervorzuheben. Arbeitsbelastung, Implementationsverzögerungen und anfänglich geringer Einblick in die Maßnahme ergeben sich auf der anderen Seite als strukturelle Aspekte, bei denen im Verlauf zu prüfen sein wird, inwieweit diese Einflüsse auf die Umsetzungsqualität und Erträge der Maßnahme besitzen werden.

Anhang A - Interviewleitfaden

- I. Rückblick auf die Bewerbungsphase
 - Warum haben Sie sich für MAUS beworben?
 - Wer hat an der Bewerbung mitgewirkt?
 - Warum?

- II. Zielsetzungen für das MAUS-Projekt
 - Welche Zielvorstellungen verbinden Sie mit MAUS?
 - o Warum sind Ihnen gerade diese Ziele wichtig?
 - o Wer hat an der Zielformulierung mitgewirkt?
 - o Warum?

- III. Eingangsvoraussetzungen
 - Schüler
 - Lehrer
 - Förderanbieter

- IV. Kooperationsbeginn
 - Mit welchem der Förderanbieter kooperieren Sie?
 - Wie haben Sie den Beginn der Kooperation mit den Förderanbietern erlebt?
 - Wo hat der Kooperationsbeginn gut funktioniert?
 - Warum?
 - Wo hat er nicht gut funktioniert?
 - Warum?
 - Insgesamt betrachtet, unterstützen die Förderanbieter Ihre Zielsetzungen?
 - Inwiefern?

V. Ressourcen

- Erleben Sie MAUS als eine zusätzliche Ressource für Ihre Schule?
- Inwiefern?
- Wo wünschen Sie sich mehr Ressourcen durch MAUS?

VI. Schulkultur

- Welche Erwartungen haben Sie bezüglich der Auswirkungen von MAUS auf das Schulleben/ die Schulkultur?
- Warum?
- Gibt es innerschulische Probleme, die sich durch das MAUS-Projekt ergeben?
- Welche sind das?

VII. Frage zum Schluss

- Welche Aspekte finden Sie im Zusammenhang mit MAUS wichtig?

Die Autoren der Studie



Frederick de Moll, Diplom-Pädagoge, absolvierte das Studium der Pädagogik an der Universität Würzburg mit Prädikatsabschluss und ist Promotionsstipendiat des Elitenetzwerks Bayern.



Prof. Dr. Heinz Reinders, Diplom-Pädagoge, hat an der Universität Würzburg den Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung inne und forscht schwerpunktmäßig zu Sozialisations- und Bildungsprozessen in Kindheit und Jugend.