



Pädagogische  
Hochschule Weingarten

Prof. Dr. Diemut Kucharz  
Prof. Dr. Thorsten Bohl  
Kristina Eisnach, M.A.  
Christina Fink  
Caroline Müller, Dipl. Päd.

## **Evaluation der Bildungsoffensive Ulm**

**– Abschlussbericht –**

ein gemeinsames Projekt  
des Zentrums für Elementar- und Primarbildung  
und  
des Zentrums für Schulentwicklung und Professionalisierung

-----  
Weingarten, den 31. Januar 2009

Pädagogische Hochschule Weingarten  
Kirchplatz 2  
D - 88250 Weingarten



## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	5
1.1 Globalisierung – Bildungsreformen – regionale Bildungslandschaften .....	5
1.2 Die Bildungsoffensive der Stadt Ulm .....	6
1.3 Evaluation der Bildungsoffensive Ulm: Reichweite und Grenzen des Designs .....	6
1.4 Vielfalt der regionalen Bildungskonzeptionen .....	7
1.5 Gliederung des Abschlussberichts .....	7
2. Bildungslandschaften .....	9
2.1 Veränderte Steuerungskonzepte im Bildungsbereich .....	9
2.2 Regionales und kommunales Engagement im Bildungsbereich .....	10
2.3 Entstehungen regionaler Bildungslandschaften .....	11
2.4 Chancen und Grenzen regionaler Bildungslandschaften .....	15
3. Ulm .....	17
3.1 Die Stadt in ihrer Region .....	17
3.2 Die wirtschaftliche Bedeutung der Stadt .....	17
3.3 Der demografische Wandel .....	18
3.4 Bildungsangebote in Ulm .....	18
4. Fragestellungen .....	21
5. Forschungsmethodisches Vorgehen .....	23
5.1 Forschungsdesign .....	23
5.2 Dokumentenanalyse .....	23
5.3 Experteninterviews .....	24
5.4 Quantitative Fragebogenstudie .....	25
5.5 Qualitative Interviews .....	27
6. Ergebnisse zur Bildungsoffensive .....	29
6.1 Ergebnisse der Dokumentenanalyse .....	29
6.2 Bildungsoffensive Ulm: Beschreibung der Rahmenstrukturen .....	36
7. Schwerpunkt: Zugang zu Bildung ermöglichen .....	43
7.1 Ausgangssituation .....	43
7.2 Entwicklungsstände der Kindertageseinrichtungen .....	47
8. Schwerpunkt: Verlässliche Grundschulen und Ganztagschulen .....	69
8.1 Ausgangssituationen .....	69
8.2 Fragestellung im Untersuchungsteil „Verlässliche Grundschulen/Ganztagschulen“ .....	72
8.3 Ausbau und Entwicklungsstand .....	73
8.4 Kooperationsbeziehungen innerhalb und außerhalb der Schule .....	79
8.5 Verlässliche Grundschulen und Ganztagschulen aus Sicht der Eltern .....	84
8.6 Zusammenfassung und Entwicklungsperspektiven .....	89
9. Schwerpunkt: Übergang Schule – berufliche Ausbildung .....	97
9.1 Theoretischer Rahmen .....	97
9.2 Fragestellung .....	99
9.3 Ergebnisse der Dokumentenanalyse und des Experteninterviews .....	100
9.4 Ergebnisse der schriftlichen Befragung .....	103
9.5 Ergebnisse der Interviews .....	113
9.6 Zentrale Ergebnisse und Empfehlungen .....	118
10. Zusammenfassung, Gesamtdiskussion und Empfehlungen .....	123
10.1 Die Bildungsoffensive Ulm – Teilbereichsübergreifende Ergebnisse .....	123
10.2 Teilbereich: Zugang zu Bildung ermöglichen – vorschulischer Bereich .....	125
10.3 Teilbereich: Bildungspotentiale ausschöpfen – Schulpflichtige in Verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen .....	127
10.4 Teilbereich: Übergang Schule-Beruf – Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss .....	128
10.5 Fazit .....	129
Literatur .....	131
Anhang .....	139
Erläuterung statistischer Maße .....	139
Abbildungen A1-A6 (zu Kapitel 7) .....	140
Abbildungen B1-B6 (zu Kapitel 8) .....	142



## 1. Einleitung

### 1.1 Globalisierung – Bildungsreformen – regionale Bildungslandschaften

Globalisierung und Internationalisierung erreichen seit einigen Jahren den Bereich der Bildung. Spätestens mit Veröffentlichung der PISA 2000-Studie gilt der standardisierte internationale Vergleich als Maßstab für Qualität im Bildungswesen. Die Ausrichtung von Reformen an international anschluss- und testfähigen Curricula und Bildungsstandards ist eine der Folgen.

Befunde nationaler und internationaler Schulleistungsvergleichsstudien haben in Deutschland den Stellenwert von Bildung eklatant erhöht, wie beispielsweise bei Schülereltern und deren strukturell einschneidender Abwahl der Hauptschule kontinuierlich messbar wird. Auf allen Ebenen und Altersstufen scheint die Bedeutung der Bildung zuzunehmen: Vorschulische Erziehung, Sprachförderung und lebenslanges Lernen sind nur einige Stichworte.

Dies war nicht immer so. In einzelnen Wellen sind seit der Nachkriegszeit in Deutschland immer wieder einzelne Reformthemen erkennbar, die mit großen Hoffnungen auf eine Verbesserung der Bildungsqualität verbunden waren: In den 1950er und 1960er Jahren galt die *Lehrerpersönlichkeit* als Garant schulischen Lernens (Eduard Spranger: Der geborene Erzieher, 1958). In den 1970er Jahren sollten Reformen über Makropolitik und gesellschaftstheoretische Diskussionen vorangebracht werden: Bezogen auf die Schule stand die *Schulsystemfrage* im Vordergrund. In den 1980er Jahren wurde die *Einzelsschule* als pädagogische Handlungseinheit entdeckt (Fend 1986) und mit großer Reformhoffnung belegt. In den 1990er Jahren startete eine betriebswirtschaftliche Semantik: Schulqualität, Evaluation, Outsourcing, Personalentwicklung etc. Mit der Veröffentlichung der ersten PISA Studie 2001 stehen Leistungsfähigkeit und Bildungsgerechtigkeit im Vordergrund der Diskussion. Reformen werden in der Bildungsforschung unablässig nach ihrer empirisch ermittelten Wirksamkeit hinterfragt.

Der Gang durch die Jahrzehnte macht deutlich, was Fend 1996 als Erkenntnis mehrerer Jahrzehnte Bildungsforschung eindrücklich herausstellte: Die Verantwortung für die Qualität im Bildungswesen lässt sich niemals nur auf eine Ebene zurückführen, denn Qualität im Bildungswesen wird von allen Ebenen beeinflusst: Gesellschaft, Schulsystem, Einzelsschule, Schulleitung, Lehrerteams, Schulklassen, Unterricht und die Voraussetzungen und Möglichkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Trotz dieser mehrebenenanalytischen Betrachtung ist mit Blick auf Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen hinzuzufügen: Entscheidend ist, dass Bildungsangebote und Reformen als alltägliche Lernmöglichkeiten im Klassenzimmer, im Unterricht oder in anderen Lern- und Interaktionssituationen ankommen und nicht im System ‚steckenbleiben‘.

Seit wenigen Jahren schiebt sich eine weitere Ebene in diese Betrachtung: Regionale Bildungslandschaften bzw. Bildungsregionen übernehmen Verantwortung für Bildungsprozesse und gestalten diese in weit größerem Umfang als es ihrem traditionellen Verständnis als kommunaler Schulträger entspricht. Bisweilen wird die Bildungsregion zu einer neuen Steuereinheit.

Regionale Bildungslandschaften setzen auf die Nutzung der Potentiale einer Region. Durch die Kooperation von Bildungseinrichtungen verschiedenster Art, von Kindertageseinrichtungen über Schulen bis hin zu Institutionen, die das lebenslange Lernen fördern, sollen Netzwerke entstehen, die sich den aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich auf regionaler Ebene stellen und sich gezielt für optimale Bildungschancen aller einsetzen. Auch weit über den Bildungsbereich hinaus sind Regionalisierung und das Arbeiten in Netzwerken eine Reaktion auf zunehmend komplexe Handlungssituationen und können als Antwort auf voranschreitende Globalisierungsprozesse verstanden werden.

## 1.2 Die Bildungsoffensive der Stadt Ulm

Die eingangs beschriebene Internationalisierungstendenz zeigt sich in der „Wissenschaftsstadt Ulm in der Innovationsregion“ (Website der Stadt Ulm) eindrücklich: Im Bildungsbereich verbindet Ulm regionale Erfordernisse mit einer internationalen Ausrichtung. Eine Stadt wie Ulm kann sich nicht einseitig der Regionalisierung oder der Internationalisierung zuwenden.

Die Stadt Ulm initiierte im Jahr 2000 ihre „Bildungsoffensive“. Im Rahmen dieser Bildungsoffensive wurde mit erheblichem finanziellen Aufwand und mit Engagement versucht, die Bildungsangebote in Ulm zu verbessern, zu vernetzen, einzelne Projekte zu initiieren und ungleichen Bildungschancen zu begegnen. Im ersten Gemeinderatsdokument zur Bildungsoffensive wird die zentrale Bedeutung von Bildung wie folgt verdeutlicht:

*„Bildung ist Voraussetzung für eine humane Zukunft. Unsere Stadt muss zu einer ‚lernenden Stadt‘ mit einer neuen Lernkultur werden. Wir wollen die Schulen in ihr gesellschaftliches Umfeld einbinden und ein tragfähiges Fundament für ihre Gemeinwesenarbeit schaffen. Die Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt, Bildung und Weiterbildung, sind entscheidende Entwicklungsfaktoren für den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel.“ (GD 289/00, S. 5)*

Die Stadt Ulm hat sich damit auf den Weg gemacht, Bildung einen besonderen Stellenwert zukommen zu lassen. Die Bildungsoffensive wurde in den Folgejahren bis heute weiter voran gebracht und in den Sitzungen des Gemeinderats und der gemeindrätlichen Gremien sowie den Schwörreden bezüglich der Leitlinien und Maßnahmen bis heute weiterentwickelt (vgl. dazu die jährlichen Berichte für den Gemeinderat, die Papiere der gemeinderätlichen Gremien und die Schwörreden des Oberbürgermeisters).

## 1.3 Evaluation der Bildungsoffensive Ulm: Reichweite und Grenzen des Designs

Insofern war es konsequent, im Jahr 2006 eine Evaluation der bis dahin vollzogenen Initiativen und Maßnahmen zu planen. Die Pädagogische Hochschule Weingarten wurde mit der Evaluation beauftragt. Eine aus fünf Personen<sup>1</sup> bestehende Forschergruppe untersucht seitdem die Bildungsoffensive Ulm.

Das Forschungsdesign lässt sich wie folgt skizzieren:

- Unterschiedliche forschungsmethodische Verfahren: Dokumentenanalyse, quantitative (standardisierte schriftliche Befragung) und qualitative (Leitfadeninterviews) Verfahren werden kombiniert. Insgesamt wurden über 3000 Fragebögen ausgewertet und ca. 20 Interviews durchgeführt<sup>2</sup>.
- Mehrperspektivität: Untersucht wird die Sichtweise der Protagonisten und der Beteiligten: Schulleitungen, Lehrkräfte, Leitungen von Kindertageseinrichtungen, Erzieherinnen, Mitglieder der Stadtverwaltung als Experten, Schülerinnen und Schüler, Eltern.
- Schwerpunktbildung: Inhaltlich wird die gesamte Bildungsoffensive berücksichtigt, gleichzeitig wurden drei Schwerpunkte vereinbart, die vertieft untersucht werden: 1. Vorschulische Bildung, 2. verlässliche Grundschule/Ganztagesesschule, 3. Übergang von der Schule in den Beruf.

Trotz des komplexen Zugangs zu einem breiten Forschungsgegenstand müssen Möglichkeiten und Reichweite dieser Evaluation realistisch eingeschätzt werden:

---

<sup>1</sup> Leitung: Prof. Dr. Diemut Kucharz und Prof. Dr. Thorsten Bohl; Mitarbeiterinnen: Kristina Eisnach (Verlässliche Grundschule/Ganztagesesschule), Christina Fink (Schwerpunkt: Übergang von der Schule in den Beruf) und Caroline Müller (Schwerpunkt: Vorschulische Bildung). Das Forschungsprojekt ist in zwei Forschungszentren der Pädagogischen Hochschule Weingarten verankert: im Zentrum für Elementar- und Primarbildung sowie im Zentrum für Schulentwicklung und Professionalisierung.

<sup>2</sup> Abb. 1 auf Seite 23 verdeutlicht die Zeiträume der Datenerhebung.

- Da es sich um eine querschnittlich und nicht längsschnittlich angelegte Studie handelt, sind Wirkungen im strengen Sinne nicht erfassbar. Wir haben Wirkungen aus der Sicht Betroffener erfasst (z. B. Selbstauskünfte von Schulleitungen) und Wirkungen auf der Grundlage erkennbarer Sachverhalte benannt.
- Die Erforschung regionaler Bildungslandschaften ist bisher nicht standardisiert. Die Vergleichbarkeit auf eine geeichte Einheit hin ist daher nicht möglich. Aus diesem Grund wurden in der schriftlichen Befragung verschiedene Personengruppen aus Ulm verglichen (z. B. Erzieherinnen mit Lehrkräften, Eltern mit pädagogischen Fachkräften), um auf diese Weise eine interne soziale Bezugsnorm zu erhalten.
- Bei diesem Abschlussbericht handelt es sich nicht um einen Bildungsbericht. Bildungsberichte beanspruchen in der Regel eine regelmäßige, überblickshafte, eher auf quantitativ erhobene Daten (z. B. Schulstatistiken) basierende Darstellung sämtlicher relevanter Aspekte einer Untersuchungseinheit (z. B. Bildungsbericht Baden-Württemberg – vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung 2007, Bildungsbericht Deutschland – vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Im Rahmen unserer Studie werden ausgewählte Schwerpunkte vertieft untersucht. Wir haben bewusst auf den systematischen Einbezug bekannter Kennzahlen verzichtet, die beispielsweise durch die Stadtverwaltung Ulm erhoben werden. Dafür bietet der Evaluationsbericht Einblicke, wie die Bildungsoffensive in den verschiedenen Bereichen wahrgenommen wird und warum. Insofern ist dieser Evaluationsbericht ergänzend und vertiefend zu den in Ulm vorhandenen Bildungsdokumenten zu verstehen und kann konkrete Hinweise für weitere Maßnahmen im Bildungsbereich geben.

#### 1.4 Vielfalt der regionalen Bildungskonzeptionen

Seit wenigen Jahren entwickeln sich viele, jedoch keinesfalls alle Regionen in Baden-Württemberg und in Deutschland systematisch zu Bildungslandschaften und verstehen sich als verantwortliche Steuereinheit. Dadurch kommt es zu unterschiedlichen regionalen Bildungskonzepten und Entwicklungsstufen. Polarisierend können zwei Varianten dargestellt werden:

- Immer noch verstehen sich manche Regionen primär in ihrer Funktion als kommunale Schulträger, deren Gestaltung sich weitgehend auf die räumlich-sachliche Ausstattung von Bildungseinrichtungen beschränkt.
- Andererseits ist es manchen Regionen inzwischen gelungen, Bildungsprozesse dergestalt zu systematisieren und zu unterstützen, dass sogar Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung in einer ganzen Region erfolgreich implementiert werden konnten – mit messbarer Auswirkung auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Lohre u. a. 2006).

Der vorliegende Abschlussbericht gibt Auskunft über Charakteristika und Auswirkungen der Bildungsoffensive Ulm und verdeutlicht Perspektiven ihrer weiteren Entwicklung, die sich – unschwer erkennbar – von einer zeitlich begrenzten „Offensive“ zu einer kontinuierlich und systematisch arbeitenden Bildungsregion hin bewegen wird.

#### 1.5 Gliederung des Abschlussberichts

Der Abschlussbericht ist in insgesamt zehn Kapitel gegliedert. Dem eiligen Leser/der eiligen Leserin sei das Kapitel 10 „Gesamtdiskussion und Empfehlungen“ empfohlen. Die Kapitel 2, 3 und 4 führen in die Thematik ein und bereiten den Untersuchungsteil vor. Dieser wird im Kapitel 5 vorgestellt. Kapitel 6 bis 9 beleuchten Ergebnisse, zunächst allgemeiner Art zur Bildungs-

→ Eiligen Leserinnen und Lesern sei Kap. 10 „Gesamtdiskussion und Empfehlungen“ empfohlen

fensive Ulm, dann spezifisch zu den drei ausgewählten Schwerpunkten. Der Abschlussbericht schließt inhaltlich mit einer Gesamtdiskussion und Empfehlungen.



## 2. Bildungslandschaften

Bildung wird zunehmend als Entwicklungsfaktor verstanden, der nicht nur für den einzelnen Menschen, sondern auch für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft von elementarer Bedeutung ist. Internationale Rankings wie PISA schrecken auf. Sie waren und sind Anlass für die Frage nach der Qualität unseres Bildungssystems. Die von der OECD angestoßene Diskussion um das Instrument von Bildungsrankings, die Vergleiche zwischen den Staaten ermöglichen sollen, verweist auf eine Zukunft, in der Bildung ein entscheidender Standortfaktor sein wird und in der Staaten und Regionen untereinander in Wettbewerb um Märkte und qualifizierte Arbeitskräfte treten werden (vgl. Eichert 2007).

Hinzu kommt, dass es sich eine Gesellschaft angesichts des fortschreitenden demografischen Wandels nicht (mehr) leisten kann, die Potenziale der nachkommenden Generationen nicht auszuschöpfen (vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. 2007). Auch für den Einzelnen ist Bildung immer mehr ein zentrales Kriterium für die Zuteilung von Lebenschancen. Kussau und Brüsemeister (2007) bezeichnen Bildungsarmut daher als individuell riskant und als „Wachstumsbremse“, der es vorzubeugen gilt (Kussau/Brüsemeister 2007, S. 17). Unter dem wachsenden Handlungsdruck wurde in den letzten Jahren auf verschiedenen Ebenen reagiert:

- Auf Bundes- und Landesebene wurden Maßnahmen initiiert, um die Qualität unseres Bildungssystems zu steigern und zu sichern. Dabei wurde auch eine Veränderung der Steuerungsmodelle im Bildungswesen angestoßen (vgl. dazu auch 2.1).
- Städte und Regionen zeigten in den vergangenen Jahren wachsendes Interesse an der Qualität der Bildungsinstitutionen und des Bildungsangebotes vor Ort. Unter dem Begriff der Bildungslandschaft wurden Konzepte zur Mitgestaltung von Bildung in der Region bzw. in der Stadt entwickelt, die auf der Kooperation und Vernetzung vieler Akteure beruhen und die Kinder und Jugendlichen mit ihren Bildungsverläufen in den Mittelpunkt stellen (vgl. dazu auch 2.2 und 2.3).

Die hier genannten Handlungsstrategien werden in den folgenden Abschnitten entfaltet und es wird aufgezeigt, inwiefern die Ansätze als erfolgreich bezeichnet werden können bzw. wo derzeit noch Hindernisse auftreten (vgl. 2.4).

### 2.1 Veränderte Steuerungskonzepte im Bildungsbereich

Die Steuerung im Bildungsbereich ging bislang fast ausschließlich vom Staat aus und war von einer Differenz zwischen dem ‚Steuerungssubjekt‘ (Staat) und den ‚Steuerungsobjekten‘ (z. B. Lehrerinnen und Lehrer) gekennzeichnet. Dies führte regelmäßig zu Problemen bei der Implementierung (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007, S. 21).

Angesichts der großen Herausforderungen im Bildungsbereich richtete sich der Blick daher auf die Entwicklung neuer Formen der Steuerung, die verstärkt das Zusammenspiel der verschiedenen Akteure in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit berücksichtigen und neu gestalten. Von der Educational Governanceforschung werden diesbezüglich folgende Entwicklungen beschrieben (Kussau/Brüsemeister 2007, S. 42):

- Die staatliche Detailsteuerung wird zugunsten einer erweiterten Autonomie von Bildungseinrichtungen reduziert.
- Gleichzeitig gibt der Staat substanzielle Außenziele vor (Bildungsstandards).
- Teamorientierte Formen lösen individual-professionelle Strukturen der Profession Lehrkraft zunehmend ab.

- Leitungspositionen werden gestärkt.
- Innerhalb gewisser Grenzen werden Wettbewerbselemente eingeführt.

Während der Staat durch die Vorgabe von Zielen im Sinne von Bildungsstandards seine Aufgaben einerseits erweitert, stärkt er andererseits die Autonomie der Bildungsinstitutionen bei der Umsetzung dieser Ziele. Brüsemeister (2007) sieht hierin eine Entwicklung der schulischen Steuerung hin zu einer Governance-Konzeption, in der „nicht einseitig auf den Staat oder den Markt gesetzt“ wird, „sondern auf die Abstimmung zwischen unterschiedlichen Ebenen und Akteuren: von der Bildungsadministration, über kommunale Behörden, die Lehrerverberung, bis zu privatwirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren.“ (Brüsemeister 2007, S. 141).

Schulische Steuerung im Rahmen von Governance zeigt sich damit als Geflecht von Zuständigkeiten und Akteuren auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichen Handlungslogiken, die in netzwerkartigen Strukturen am gemeinsamen Ziel der Bildung von Kindern und Jugendlichen arbeiten. Aus dieser Perspektive wird auch Schulleistung, als Output des Schulsystems, zu einem multikausal erzeugten Gut, an dem administrative, pädagogische und zivilgesellschaftliche Akteure mitwirken. Bei der Diskussion um Steuerung geht es daher nicht nur um die Umsetzung und Abstimmung einzelner Maßnahmen, sondern vor allem um die Koordination von Akteuren auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems (Brüsemeister 2007, S. 143).

Aus diesem veränderten Bild von Steuerung ergeben sich für die Akteure vor Ort sowohl neue Aufgaben als auch neue Gestaltungsmöglichkeiten, die es produktiv zu nutzen und zu gestalten gilt.

## 2.2 Regionales und kommunales Engagement im Bildungsbereich

Die Dringlichkeit der aktuellen Herausforderungen und die Komplexität der Verflechtungen zeigen sich in besonderer Weise auf lokaler Ebene und führen dazu, dass sich Regionen und Kommunen aktiv gestaltend in das Bildungswesen einbringen. Sie richten ihren Blick auf die Bildungsmöglichkeiten und -chancen der Kinder und Jugendlichen vor Ort und machen die Qualität der Bildungseinrichtungen und deren Vernetzung zum kommunalen bzw. regionalen Aufgabenfeld (vgl. Lohre u. a. 2008, S. 97).

Da Gemeinden, Städte und Kreise als Schulträger bisher aber lediglich für die äußeren Schulangelegenheiten verantwortlich sind und in dieser Funktion nur bedingt Gestaltungsmöglichkeiten haben, wurde in den vergangenen Jahren eine Diskussion um Zuständigkeiten angestoßen, in der im Wesentlichen zwei Positionen unterschieden werden können: Zum einen wird über veränderte Formen der Bildungsverwaltung wie der Kommunalisierung von Schulen nachgedacht (vgl. Celler Thesen zur Bildungspolitik)<sup>3</sup>; zum anderen werden unter dem Begriff der Regionalen Bildungslandschaft Strategien einer regionalen Steuerung thematisiert und praktiziert, die auf einer starken Kooperation und Vernetzung der beteiligten Bildungsakteure basieren. Die so entstandenen neuen (intermediären) Steuerungsformen im Bildungssystem scheinen geeignet, bildungspolitische Aufgaben vor Ort zu bewältigen, die mit Hilfe der bisherigen Strukturen nicht befriedigend gelöst werden konnten.

---

<sup>3</sup> Niedersächsischer Städtetag (2007): Celler Thesen zur kommunalen Bildungspolitik.  
Online: URL: <http://www.dstgb.de>

## 2.3 Entstehung regionaler Bildungslandschaften

Regionale Bildungslandschaften<sup>4</sup> entstehen, wenn die Bildungsakteure einer Region ein Netzwerk im Interesse der Kinder und Jugendlichen bilden. Dazu muss die strikte Trennung von schulischer und außerschulischer Bildung ebenso überwunden werden wie die Einteilung in innere und äußere Schulangelegenheiten. Die Bildungslandschaft ist daher nicht als organisatorischer Rahmen zu verstehen, in dem Kompetenzen und Verantwortlichkeiten festgelegt und begrenzt werden. Sie ist ein Handlungsraum, in dem „perspektivisch alle Schulen und darüber hinaus alle Institutionen des Bildungsbereichs in einer Region zielgerichtet kooperieren, um basierend auf einem gemeinsamen Qualitätsverständnis allen Bürgerinnen und Bürgern optimale Bildungschancen zu eröffnen“ (Lohre u. a. 2008, S. 99).

Die große Aktualität von Bildungslandschaften in Bezug auf die zu bewältigenden Herausforderungen zeigt sich in der Vielzahl der Projekte und Veröffentlichungen, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen bzw. darauf Bezug nehmen.<sup>5</sup> Dabei sind in Deutschland im Wesentlichen zwei Entwicklungsansätze zu beobachten:

- Bildungslandschaften entstehen aus der Entwicklung von Einzelschulen, die sich immer stärker vernetzen und schließlich weitere Bildungsinstitutionen, auch über die Schule hinaus, einbeziehen. Stolz (2007a) bezeichnet diesen Ansatz als „schulzentrierte Entwicklungsvariante“ (vgl. dazu auch 2.3.1).
- Bildungslandschaften entstehen aus der Kooperation von Schule und Jugendhilfe, die insbesondere beim Ausbau von Ganztagschulen in vielen Städten und Gemeinden an Bedeutung gewann. Dieser „kooperationszentrierten Entwicklungsvariante“ (vgl. Stolz 2007a) liegt ein breiter Bildungsbegriff zugrunde, der die Vielfalt von Bildungsorten und Bildungsgelegenheiten betont und damit deutlich über die schulische Bildung hinausgeht (vgl. dazu auch 2.3.2).

Trotz der unterschiedlichen Entwicklungswege verfolgen beide Ansätze perspektivisch sehr ähnliche Ziele. Sowohl in ihrer praktischen Umsetzung als auch in der Konzeption wird deutlich, dass sich die beschriebenen Wege nicht widersprechen, sondern vielmehr ergänzen und produktiv miteinander verknüpfen lassen (vgl. dazu 2.3.3 und 2.3.4). Aus dieser Perspektive ergeben sich auch für die ‚Bildungsoffensive‘ der Stadt Ulm, die bislang eher der kooperationszentrierten Entwicklungsvariante zuzurechnen ist, Möglichkeiten der Weiterentwicklung (vgl. dazu 2.3.5).

### 2.3.1 Von der Einzelschule über die regionale Schullandschaft zur regionalen Bildungslandschaft: das Projekt ‚Selbstständige Schule‘

Im Zentrum des Projekts ‚Selbstständige Schule‘<sup>6</sup> standen die in Entwicklungsprozesse eingebundenen Schulen, die zum Ausgangspunkt einer sich immer stärker ausweitenden Vernetzung wurden. Perspektivisch sollte durch die Integration weiterer Bildungsakteure aus der Schullandschaft nach und nach die regionale Bildungslandschaft entstehen. Die herausragende Stellung der Einzelschule wurde im Projekt durch ihre gesetzliche Verankerung und ihren

---

<sup>4</sup> Im Folgenden wird nur noch der Begriff der regionalen Bildungslandschaft verwendet. Darunter sollen auch Bildungslandschaften verstanden werden, die sich im Wesentlichen auf den Raum einer Kommune beschränken.

<sup>5</sup> Zentrale Veröffentlichungen und Projekte (Auswahl ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

- das Deutsche Jugendinstitut arbeitet an einem Forschungsprojekt zum Thema ([www.dji.de](http://www.dji.de));
- der 12. Kinder- und Jugendbericht beschreibt Bildungslandschaften als aussichtsreiche Entwicklung;
- der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. veröffentlichte ein Diskussionspapier zum Aufbau kommunaler Bildungslandschaften ([www.jena.de/fm/41/bildungslandschaften.pdf](http://www.jena.de/fm/41/bildungslandschaften.pdf));
- das Land Nordrhein-Westfalen führte mit der Bertelsmannstiftung ein Projekt zur Schulentwicklung und zur Entwicklung regionaler Bildungslandschaften durch ([www.selbststaendige-schule.nrw.de](http://www.selbststaendige-schule.nrw.de)).

<sup>6</sup> Das Projekt „Selbstständige Schule“ wurde im August 2002 als Nachfolgeprojekt von „Schule&Co“ (1997-2002) ins Leben gerufen und im Juli 2008 abgeschlossen. Projektträger waren die Landesregierung Nordrhein-Westfalen und die Bertelsmann Stiftung.

verpflichtenden Charakter begründet, die es ermöglichten, alle Kinder und Jugendlichen einer Region zu erreichen (vgl. Lohre 2005; Lohre u. a. 2008, S. 24):

- Die Einzelschule wurde als zentraler Akteur im regionalen Kontext verstanden. Die Entwicklung der Qualität der Einzelschulen war vorrangiges Ziel des Projektes.
- Die Einzelschulen waren aufgefordert, sich als Teil ihrer Region zu einer regionalen Schulandschaft zu vernetzen.
- Durch die vertikale und horizontale Vernetzung von Bildungsinstitutionen, auch über die Schule hinaus, entstand schließlich die regionale Bildungslandschaft.<sup>7</sup>

Dieser Weg wurde wie folgt begründet: „Gelingt es in einer Region nicht, das Schulangebot vor Ort zu einem inhaltlichen-pädagogischen Ganzen auszubauen, d. h. gelingt es nicht, insbesondere die Anschlussfähigkeit zwischen den verschiedenen Schulformen herzustellen und Lernkompetenzzuwächse bei den Kindern und Jugendlichen kontinuierlich und möglichst bruchlos zu erzeugen, wird es auch nicht gelingen, ein kohärentes Bildungswesen unter Einchluss der anderen Akteure vor Ort aufzubauen.“ (Lohre u. a. 2008, S. 24)

Um die Schulen bei ihrer Entwicklungsarbeit zu unterstützen, übernahmen die Regionen im Projekt ‚Selbstständige Schule‘ die Aufgabe, ein Beratungs- und Unterstützungssystem aufzubauen, auf das die Schulen zugreifen konnten. Dazu wurden Regionale Steuerungsgruppen eingerichtet, die sich aus Vertretern der Schulen, der Schulaufsicht und der Schulträger zusammensetzten (Lohre u. a. 2008, S. 25). Auf diese Weise wurden die Zuständigkeiten in Bezug auf innere und äußere Schulangelegenheiten gewahrt, die Kooperation von Land und Kommunen im Sinne einer ‚staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft‘ aber gestärkt. Neben den Steuergruppen gab es weitere Elemente zur Steuerung und Entwicklung der regionalen Bildungslandschaft. Dazu gehörten:

- Projektbüros bzw. Regionale Bildungsbüros, die als einzige hauptamtliche Einrichtung Ansprechpartner und Dienstleistende für die Schulen und andere Bildungseinrichtungen waren.
- Regionale Entwicklungsfonds, die von Schulaufsicht und Schulträger mit je 2.500€ pro Projektschule gespeist und von den Regionalen Steuergruppen verwaltet wurden.
- Regionale Fortbildungskonzepte, die sich an alle beteiligten Gruppen im Schulentwicklungsprozess wandten.
- Regionale Qualitätsentwicklung und -sicherung, beispielsweise durch Selbstevaluation von Schulen und ‚Schulgespräche‘ zur Einschätzung des Entwicklungsstandes und des Unterstützungsbedarfes von Einzelschulen (vgl. Lohre u. a. 2008, S. 100f).

In Baden-Württemberg setzten die Regionen Ravensburg und Freiburg ähnliche Konzepte um. Auch hier wurde der Aufbau regionaler Bildungslandschaften durch Schulentwicklung und Vernetzung von Bildungsinstitutionen angestrebt. Die beteiligten Schulen der Region verpflichteten sich zu einem Schulentwicklungsprozess auf der Basis von SEIS<sup>8</sup>; über konkrete Entwicklungsschwerpunkte entschieden sie selbst. Die Regionalen Steuergruppen und die Bildungsbüros unterstützten die Schulentwicklungsprozesse durch Fortbildungskonzepte, die auf die Bedürfnisse der Schulen abgestimmt waren und stellten Schulentwicklungsberater zur Verfügung. Darüber hinaus boten schulübergreifende Veranstaltungen, Workshops und Regional-

---

<sup>7</sup> Im Folgenden wird unter dem Begriff der vertikalen Vernetzung die Kooperation von aufnehmenden und abgebenden Bildungsinstitutionen verstanden, die der Förderung von Anschlussfähigkeit und der Kontinuität von Bildungsprozessen dient. Horizontale Vernetzung bezieht sich auf die Kooperation verschiedener Bildungspartner (z. B. Schule und Jugendhilfe) zur Ausdifferenzierung und Koordination von Bildungsangeboten (vgl. Stern u. a. 2008).

<sup>8</sup> SEIS ist ein Instrument zur Selbstevaluation von Schulen, entwickelt von der Bertelsmann Stiftung (<http://www.seis-deutschland.de>).

konferenzen<sup>9</sup> die Gelegenheit zur Reflexion des gemeinsamen Qualitätsverständnisses, zum Erfahrungsaustausch und zum Aufbau persönlicher Kontakte (vgl. Stern u. a. 2008).

### 2.3.2 Entwicklung von Bildungslandschaften in Kooperation von Schule und Jugendhilfe: das Projekt „Lokale Bildungslandschaften“

In den Studien des Deutschen Jugendinstituts (DJI) werden unter dem Begriff „Lokale Bildungslandschaften“ Konzepte und Handlungsstrategien kommunaler Jugend- und Bildungspolitik beschrieben, „mit denen versucht wird, Kindern und Jugendlichen im kommunalen Raum bessere Bedingungen und vielfältige Gelegenheiten für ihre Bildung zu bieten und insbesondere Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen und schwierigen Lebensverhältnissen besser und wirksamer zu fördern.“ (Mack u. a. 2006, S. 7). Zentraler Akteur der „lokalen Bildungslandschaft“ ist nach diesem Verständnis die kommunale Verwaltung und Politik. Dem Ansatz liegt ein breiter Bildungsbegriff zugrunde, der im Unterschied zur oben beschriebenen Entwicklungsstrategie von Beginn an über die schulische Bildung hinaus geht und auch informelle Lernorte und -gelegenheiten einbezieht. Dabei kommt der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe eine zentrale Rolle zu. In einer Kommune, die sich als Bildungsraum für Kinder und Jugendliche versteht und sich diesbezüglich weiterentwickeln will, müssen daher sowohl die Angebote der Schulen als auch die der Kinder- und Jugendhilfe so verbessert und abgestimmt werden, dass eine integrierte Infrastruktur für Bildung entstehen kann. Dabei genügt es nicht, dass auf Verwaltungs- und Leitungsebene kooperiert wird, auch die Mitarbeiter der Einrichtungen (Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagogen und -pädagoginnen u. a.) müssen die Zusammenarbeit mittragen und aktiv gestalten (Mack u. a. 2006, S.79).

Insgesamt werden vier Dimensionen einer lokalen Bildungslandschaft beschrieben (vgl. Stolz 2007a; DJI 2008):

- (1) Eine integrierte lokale Fachplanung ermöglicht die Kooperation von Schule und Jugendhilfe (Planungsdimension).
- (2) Durch die Konstitution öffentlich verantworteter, partizipativ orientierter Bildungsnetzwerke können vielfältige einrichtungsübergreifende Angebote gemacht werden (zivilgesellschaftliche Dimension).
- (3) Anregende Lern- und Lebensumgebungen werden als Gelegenheitsstrukturen informellen Lernens betrachtet. Zu diesem Zweck werden Schulgelände, Quartier und der kommunale Raum als Ganzes so gestaltet, dass sie selbstbestimmte und kreative Aneignungsformen durch Kinder und Jugendliche zulassen (Aneignungsdimension).
- (4) Inter-institutionell koordinierte Fortbildung von Leitungs- und Fachkräften ermöglichen flächendeckende Fortbildungen von Praxistandems (Professionsdimension).

Als Auslöser für den Aufbau lokaler Bildungslandschaften wurden in vielen Kommunen der Ausbau der Ganztagschulen und das Konzept der Sozialraumorientierung identifiziert (vgl. Mack u. a. 2006, S. 7f). Für das erfolgreiche kommunale Engagement im Bildungsbereich beschreiben Mack u. a. (2006, S. 78f) folgende Gelingensbedingungen:

- Es gibt einen kommunalen Konsens, dass Bildung als kommunale Aufgabe verstanden wird und dass sich die Kommune mit ihren Möglichkeiten für die Schaffung besserer Bedingungen einsetzt.
- Kommunale Jugend- und Bildungspolitik wird als „Chefsache“ verstanden.
- Partizipative Planungs- und Entscheidungsverfahren gewährleisten passgenaue Angebote, die den zielgruppenspezifischen Bedarfen entsprechen.

---

<sup>9</sup> Aufgrund der Größe des Landkreises wurden in Ravensburg vier Unterregionen gebildet, in denen die Bildungsakteure in Regionalkonferenzen zusammenkamen.

- Die Akteure der verschiedenen Institutionen (v. a. Schule und Jugendhilfe, aber auch Sozialamt, Kulturredirektion u. a.) kooperieren auf unterschiedlichen Ebenen.
- Der Kooperation liegen verbindliche Ziele zugrunde, die von allen Beteiligten mitgetragen werden.
- Verbesserte Rahmenbedingungen auf der Verwaltungsebene erleichtern die Kooperation von Schule und Jugendhilfe (z. B. Zusammenlegung von Schulverwaltungsamt und Jugendamt in einem Fachbereich, Integration von Schul- und Jugendhilfeausschuss, Verbindung von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung).
- Monitoring und Evaluation sichern die Qualität der Angebote.
- Es gibt externe Unterstützung (z. B. Teilnahme an Bundes- und Landesprojekten, Wissenstransfer in (über)regionalen Netzwerken, (gemeinsame) Fortbildungen für die beteiligten Akteure).

### *2.3.3 Gemeinsame Überzeugungen und Zielperspektiven*

Ein Vergleich der oben dargestellten Ansätze zeigt, dass es trotz unterschiedlicher Wege gemeinsame Überzeugungen und Zielperspektiven gibt. Beide Ansätze gehen davon aus, dass Bildungslandschaften im Zusammenwirken von Kommune, Schule und weiteren gesellschaftlichen Akteuren entstehen. Sie werden gestaltet, indem Menschen vor Ort ihr planerisches Handeln abgestimmt einsetzen, um die Bildungsmöglichkeiten und -chancen der Kinder und Jugendlichen innerhalb der Kommune bzw. der Region zu verbessern. Dabei spielt der Aufbau von Vernetzungsstrukturen eine zentrale Rolle. Die Bildungslandschaft kann somit als ein optimiertes Gefüge eines Systems von Bildungsnetzwerken verstanden werden, in das idealtypisch alle Bildungsbereiche einbezogen werden. Sie muss über Kooperations- und Kommunikationsstrukturen verfügen bzw. diese entwickeln, die eine intensive und optimale Abstimmung in allen Bereichen und unter allen Beteiligten ermöglichen. Diese Zusammenarbeit zwischen den relevanten Akteuren muss so gestaltet sein, dass gemeinsam eine zukunftsorientierte Bildungsinfrastruktur geschaffen werden kann (vgl. Brockmeyer 2004). Dies gilt insbesondere für die Hauptakteure Land und Kommune. Die Entwicklung von Bildungslandschaften kann nur gelingen, wenn eine institutionell geregelte ‚staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft‘ geschaffen wird (vgl. z. B. Stolz 2007a; Lohre u. a. 2008).

### *2.3.4 Das Beispiel Arnsberg: Das Eine tun und das Andere nicht lassen*

Am Beispiel der Stadt Arnsberg in Nordrhein-Westfalen (ca. 80.000 Einwohner) wird deutlich, wie sich die oben skizzierten Ansätze ergänzen und langfristige Entwicklungen anregen können. Daraus lassen sich auch für Kommunen wie Ulm, die an der (Weiter-)Entwicklung ihrer Bildungslandschaft arbeiten, Impulse ableiten. Die Verknüpfung von schul- und kooperationszentrierter Entwicklung zeigt sich bereits im Leitbild der Stadt Arnsberg. Dort werden sowohl die Entwicklung der Schullandschaft als auch die Kooperation von Schule und Jugendhilfe als zentrale Elemente einer veränderten kommunalen Bildungspolitik hervorgehoben (vgl. Mack u. a. 2006, S.39). Zum einen wird eine gezielte Schulentwicklungsarbeit betrieben<sup>10</sup>, zum anderen kam es Mitte der 1990er-Jahre zu einer Neuorganisation der Verwaltungsstrukturen auf kommunaler Ebene, mit dem Ziel, die Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu stärken. Dabei wurden Schulverwaltungsamt und Jugendamt in einem Fachbereich zusammengefasst, die zugehörigen Ausschüsse integriert und Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung ver-

---

<sup>10</sup> Die Stadt Arnsberg nahm an den Projekten ‚Lebendige Schule in einer lebendigen Stadt‘ und ‚Selbstständige Schule‘ der Bertelsmannstiftung teil.

knüpft.<sup>11</sup> Durch die Parallelität der beiden Entwicklungsansätze konnten sich in Arnsberg vielversprechende Strukturen herausbilden, die Hinweise für andere Regionen bzw. Kommunen geben können. Insbesondere das datenbasierte Handeln im Fachbereich ‚Schule und Jugend‘ und der Einbezug der Jugendhilfe in Prozesse der Schulentwicklung können als wichtige Elemente hervorgehoben werden (vgl. Mack u. a. 2006, S. 46f): Die kommunale Datenbank, die im Rahmen des Projekts „Lebendige Schule“ aufgebaut wurde, stellt in Arnsberg heute eine wichtige Grundlage für die Planung im Fachbereich ‚Schule und Jugend‘ dar. In der Schulentwicklung wird das Ziel eines anderen Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern verfolgt. Dabei wird die Jugendhilfe als wichtiger Partner gesehen, der eigene Kompetenzen einbringt, dabei aber unabhängig bleibt. Auf diese Weise sollen Schule und Jugendhilfe als Partner ihre jeweils spezifischen Kompetenzen im Blick auf die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen in Arnsberg einbringen (vgl. Mack u. a. 2006, S. 47).

### *2.3.5 Die Bildungsoffensive Ulm: Auf dem Weg zur regionalen Bildungslandschaft*

Mit der Bildungsoffensive machte Ulm das Thema Bildung zur Chefsache. Die Kommune richtete den Blick auf die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen vor Ort und setzte auf Vernetzung und Kooperation entlang von Bildungsbiographien. Ein wichtiges Element dabei ist die verstärkte Kooperation von Schule und Jugendhilfe, die insbesondere im Bereich der Hauptschulen intensiviert und durch die Einrichtung des Fachbereichs Bildung und Soziales unterstützt wurde. Auch die Teilnahme an Bundes- und Landesprojekten (z. B. BQN<sup>12</sup>) und die verstärkte Kooperation auf Sozialraumebene weisen darauf hin, dass die Entwicklungen in Ulm in erster Linie der kooperationszentrierten Variante (vgl. 2.3.2) zugeordnet werden können. Elemente eines schulzentrierten Entwicklungsansatzes (vgl. 2.3.1) sind in Ulm dagegen weniger realisiert. Die Schulen stehen als Bildungseinrichtungen der Stadt zwar im Zentrum der Bildungsoffensive, Ansätze einer gezielten, auch qualitativ orientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung können bisher aber kaum ausgemacht werden. Aus der Verbindung beider Ansätze (vgl. Arnsberg) können sich auch für die Weiterentwicklung der Ulmer Bildungsoffensive interessante Impulse ergeben.

Die Bildungsoffensive orientierte sich bisher in erster Linie am ordnungspolitischen Raum des Stadtkreises, in dem die Stadt als Schulträger verantwortlich ist. Angesichts der Verflechtungen der Stadt mit ihrer Region (vgl. Kapitel 3) und der Schülerströme über die Stadtgrenzen hinweg (vgl. Expl. IV, Z. 672f) ist in einzelnen Bildungsbereichen, insbesondere in der beruflichen Bildung, eine verstärkte Kooperation auch über die Grenzen des Stadtkreises hinaus anzustreben.

## **2.4 Chancen und Grenzen regionaler Bildungslandschaften**

Im Terminus der ‚staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft‘ wird deutlich, dass mit der Trennung von äußeren und inneren Schulangelegenheiten eine Grundstruktur unseres Bildungssystems dem Engagement von Kommunen und Regionen Grenzen setzt. Während langfristige und übergreifende Lösungen bislang nicht in Sicht sind, werden in den Regionen und Kommunen bereits vielfältige und erfolgreiche Formen der Zusammenarbeit erprobt. Gleichzeitig werden in der Diskussion um eine Neuordnung der Zuständigkeiten verschiedene Positionen vertreten, die von der Wahrung der Zuständigkeiten (vgl. Lohre 2008, S. 121) bis hin zur Forderung nach einer Kommunalisierung von Schulen (vgl. Niedersächsischer Städte- tag 2007) reichen.

---

<sup>11</sup> Der neue Fachbereich ‚Schule und Jugend‘ umfasst vier Ämter bzw. Fachdienste: den Fachdienst Schule, die Kindertagesbetreuung, die Kinder- und Jugendförderung und den Jugendhilfedienst.

<sup>12</sup> Berufliches Qualifizierungsnetzwerk (BQN)

Erste Erfahrungen beim gezielten Aufbau regionaler Bildungslandschaften zeigen, dass auf Projektebene bereits erfolgreiche Strukturen der Zusammenarbeit von Kommune und Land etabliert wurden. So hat sich die Bildung Regionaler Steuergruppen im Projekt ‚Selbstständige Schule‘ als tragfähig herausgestellt und eine „Kooperation auf Augenhöhe“ ermöglicht (Lohre u. a. 2008, S. 121). Als Voraussetzung für die gelingende Zusammenarbeit wurden der Wille auf höchster Ebene und eine vertragliche Absicherung genannt (Lohre u. a. 2008, S. 11). Im Projekt ‚Selbstständige Schule‘ wie auch in anderen regionalen und kommunalen Initiativen konnten sich auf diese Weise neue Steuerungsformen im Bildungswesen entwickeln, die Ähnlichkeiten zum Governance-Konzept aufweisen (vgl. Fürst 2004a; Fürst 2004b).<sup>13</sup>

Dass sich die Anstrengungen von Kommunen bzw. Regionen lohnen, zeigen auch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung im Projekt ‚Selbstständige Schule‘. Hier wurden im Zwischenbericht Auswirkungen auf eine veränderte Unterrichtskultur festgehalten. Erste Befunde zeigen ein verbessertes Innovationsklima und eine erhöhte Innovationsbereitschaft der Lehrpersonen und Schulleitungen. Darüber hinaus gibt es Hinweise, dass die Anstrengungen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler ankommen. Anhand der Ergebnisse des Zwischenberichts waren zwar noch keine Trendaussagen möglich, es konnte aber festgestellt werden, dass es in den teilnehmenden Grundschulen zu einer „merklichen Steigerung im Bereich der Leistungsentwicklung“ kam (Lohre u. a. 2006, S. 92).

Im Hinblick auf die Herausforderungen, vor denen die Kommunen und Regionen stehen und angesichts der Bedeutung erfolgreich verlaufender Bildungsprozesse für den Einzelnen, machen die Erfahrungen von Kommunen und Regionen Mut. Das vielfältige Engagement der Akteure und die Investitionen von Ländern und Kommunen scheinen sich zu lohnen. Trotz erfolgreicher Projekte und Lösungsstrategien im Bereich der Steuerung bleibt jedoch die zentrale Forderung nach der Überwindung der Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten erhalten. Um die positiven Entwicklungen auch dauerhaft zu sichern, müssen übergreifende und langfristige Lösungen für die Zusammenarbeit von Land und Kommunen gefunden werden, die den Städten eine „aktiv-gestaltende Rolle“ (Hebborn 2004, S. 214) im Bildungsbereich ermöglichen.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Fürst beschreibt „regional governance“ als „Formen der regionalen Selbststeuerung in Reaktion auf Defizite sowie als Ergänzung der marktlichen und der staatlichen Steuerung. Sie tritt dort auf, wo das Zusammenspiel staatlicher, kommunaler und privatwirtschaftlicher Akteure gefordert ist, um Probleme zu bearbeiten („intermediäre Steuerungsform““ (Fürst 2004, S. 46).

<sup>14</sup> Der baden-württembergische Kultusminister Helmut Rau hat auf der Abschlussveranstaltung des Modellversuchs „Regionale Bildungslandschaft“ am 24.11.2008 in Freiburg den Kommunen bei der Entwicklung einer regionaler Bildungslandschaft Unterstützung durch die Schulaufsicht zugesagt.



### 3.1 Die Stadt in ihrer Region

Die Universitätsstadt Ulm ist mit ihren knapp 121.500 Einwohnern eine von neun Großstädten im Land Baden-Württemberg.<sup>15</sup> Als Universitäts- und Hochschulstadt mit Universitätskrankenhaus, als Messe- und Kulturstadt mit Theater und Museen und als Sitz von Großunternehmen und der IHK ist Ulm ein Zentrum von regionaler und überregionaler Bedeutung. Zusammen mit Neu-Ulm bildet die Stadt Ulm ein Oberzentrum der grenzüberschreitenden Region Donau-Iller.<sup>16</sup> Mit der Gründung des Stadtentwicklungsverbandes im Jahr 2000 machten die beiden Städte deutlich, dass sie ihr Potenzial auch zukünftig gemeinsam nutzen wollen.<sup>17</sup>

Angesichts des demografischen Wandels und der damit zusammenhängenden Diskussion um die Zukunftsfähigkeit der Städte werden Ulm gute Ausgangsbedingungen bescheinigt. Im Zukunftsatlas der Prognos AG (2007) wird Ulm als Region mit „sehr hohen Zukunftschancen“ bewertet. Gleichzeitig zeigt die Stadt im Blick auf die Herausforderungen der Zukunft vielseitige Anstrengungen: Innovationsoffensive, Medienoffensive, Familienoffensive, Zukunftsoffensive und nicht zuletzt die Bildungsoffensive machen deutlich, dass die Stadt den aktuellen und zukünftigen Entwicklungen aktiv begegnen und ihre Attraktivität für Unternehmen sowie Menschen in der Region sichern will.

### 3.2 Die wirtschaftliche Bedeutung der Stadt

Die wirtschaftliche Bedeutung der Stadt Ulm zeigt sich in der Ansiedlung von Großunternehmen wie EADS, der Deutschen Telekom, Deutz AG, Ratiopharm, EvoBus, Gardena, Schwenk Zement KG, Seeberger KG und anderen. Das große Angebot an Arbeitsplätzen macht die Stadt auch für die Menschen in der Region bedeutsam: auf 100 Auspendler kommen in Ulm 368 Einpendler, was im Vergleich der baden-württembergischen Großstädte überdurchschnittlich ist.<sup>18</sup> Mit einer Arbeitsplatzdichte<sup>19</sup> von 836 Beschäftigten pro 1000 Einwohner liegt Ulm im Vergleich mit den anderen Großstädten im Südwesten auf Platz eins. Weitere Indikatoren für die wirtschaftliche Bedeutung der Stadt sind der hohe Anteil der Erwerbstätigen (620 Erwerbstätige je 1000 Einwohner) und der niedrige Anteil der Sozialhilfeempfänger (28 je 1000 Einwohner).<sup>20</sup> Während der Wert des Bruttoinlandsproduktes von vier Zentren in Baden-Württemberg übertroffen wird, liegt Ulm beim Innovationsindex und bei der Zahl der Betriebsgründungen auf dem zweiten bzw. ersten Platz.<sup>21</sup>

<sup>15</sup> Quelle: Statistisches Landesamt: Bevölkerungsstand am 31.12.2007; Online: URL: <http://www.stala.bwl.de> [Datum der Recherche 21.11.08]

<sup>16</sup> Die Region Donau-Iller wurde als besonderes Modell grenzüberschreitender Zusammenarbeit 1973 durch einen Staatsvertrag gegründet. Sie umfasst die Kreise Ulm, Alb-Donau-Kreis und Biberach in Baden-Württemberg und die Kreise Günzburg, Neu-Ulm und Unterallgäu in Bayern (vgl. Regionalverband Donau-Iller 2006).

<sup>17</sup> Quelle: Stadt Ulm. Online: URL: [http://www.stadtentwicklungsverband.ulm.de/content/e30/index\\_ger.html](http://www.stadtentwicklungsverband.ulm.de/content/e30/index_ger.html) [Datum der Recherche: 21.11.08]

<sup>18</sup> Alle Zahlen des Abschnitts aus Brachat-Schwarz 2007. Die Vergleiche beziehen sich auf den Durchschnitt der neun Großstädte in Baden-Württemberg: Stuttgart, Heilbronn, Karlsruhe, Heidelberg, Mannheim, Pforzheim, Freiburg, Ulm und Reutlingen.

<sup>19</sup> Arbeitsplatzdichte bzw. Erwerbstätigenbesatz als Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten je 1000 Einwohner (vgl. Brachat-Schwarz 2007)

<sup>20</sup> Mittelwerte für die neun Großstädte Baden-Württembergs: 517 Erwerbstätige und 39 Sozialhilfeempfänger je 1000 Einwohner.

<sup>21</sup> BIP 2004: 59 000 €; Innovationsindex: Ulm 2006: 51,4 (erster Rang: Stuttgart 2006: 56,0); Betriebsgründungen je 10.000 Einwohner 04/05: Ulm 33 Betriebsgründungen (zweiter Rang: Stuttgart 32 Betriebsgründungen).

### 3.3 Der demografische Wandel

In den letzten Jahren zeichnete sich in der Bevölkerungsentwicklung eine Trendwende zugunsten der großen Städte im Südwesten ab. Während die Bevölkerungsentwicklung in den Großstädten und Ballungsräumen Baden-Württembergs über Jahrzehnte schwächer war als im ländlichen Raum, lässt sich aktuell eine „Renaissance der großen Städte“ (Brachatschwarz 2007, S. 13) beobachten. Davon profitierte auch Ulm: die Stadt wuchs seit 1990 um über 10.000 auf heute 121.434 Einwohner.<sup>22</sup> Dieser positive Trend wird in Ulm laut Prognose des Statistischen Landesamtes mindestens noch bis 2025 anhalten.<sup>23</sup> Im Vergleich zu anderen Großstädten setzt der infolge des demografischen Wandels zu erwartende Bevölkerungsrückgang in Ulm damit später ein.<sup>24</sup> Dagegen wird die Verschiebung der Altersstruktur der Bevölkerung bereits jetzt deutlich. Bis 2025 wird der Anteil der unter 18-jährigen von 17% auf 14% zurückgehen, während der Anteil der über 65-jährigen von 18% auf 22% steigen wird.<sup>25</sup>

Diese Entwicklung verweist auf eine Zukunft, in der es noch stärker als bisher darum gehen wird, die Potenziale der jungen Bevölkerung vor Ort zu entwickeln und die Attraktivität der Stadt im Blick auf einen positiven Wanderungssaldo zu stärken. Gute und vernetzte Bildungseinrichtungen spielen dabei eine zentrale Rolle:

- Sie sind attraktiv für junge Familien und begünstigen die Zuwanderung bzw. mindern die Abwanderung von Arbeitskräften.
- Sie sichern ein vergleichsweise ausgewogenes Generationenverhältnis.
- Sie sind Garant für gute Bildungsbedingungen und -chancen aller Kinder und Jugendlichen, die durch die Entfaltung ihrer Potenziale zu leistungsstarken Fachkräften für die örtliche Wirtschaft werden können.

### 3.4 Bildungsangebote in Ulm

Im vorschulischen Bereich gibt es in Ulm derzeit 87 Kindertageseinrichtungen, davon 23 in städtischer, 45 in kirchlicher und 19 in freier Trägerschaft. 26 Einrichtungen, darunter 18 Ganztageseinrichtungen, bieten Plätze für Kinder zwischen einem und drei Jahren an.<sup>26</sup>

Im Primar- und Sekundarbereich gibt es in Ulm 53 öffentliche und 10 private Schulen: 27 Grundschulen (darunter 3 private Schulen), 10 Hauptschulen, 10 Sonderschulen (darunter 2 private Schulen), 5 Realschulen (darunter eine private Schule), 7 Gymnasien (darunter jeweils eine private Schule) sowie zwei Waldorfschulen. Im Schuljahr 2006/2007 besuchten insgesamt 16.152 Schülerinnen und Schülern eine allgemein bildende Schule.<sup>27</sup>

---

<sup>22</sup> Quelle: Statistisches Landesamt: Bevölkerungsstand am 31.12.2007; Online: URL: <http://www.stala.bwl.de> [Datum der Recherche 21.11.08]

<sup>23</sup> Die folgenden Vorausberechnungen der Bevölkerungsentwicklung bis 2025 beziehen sich auf die Bevölkerungszahlen von 2005. In alle Prognosen wurden vermutete Wanderungsbewegungen einbezogen. Der aktuelle Wanderungsgewinn (Stand 2007) liegt in Ulm bei 464 Einwohnern. Quelle: Statistisches Landesamt; Online: URL: <http://www.stala.bwl.de> [Datum der Recherche 21.11.08]

<sup>24</sup> Prognostizierte Veränderung der Bevölkerungszahl von 2005 bis 2025: Ulm +1,8; Mannheim -5,0, Stuttgart -3,4, Karlsruhe -1,1, Freiburg +0,8 (vgl. Dominé/Schwarck 2007)

<sup>25</sup> Ohne die Bevölkerungsgruppe der Menschen mit Migrationshintergrund (in Ulm 17,2%) würden die Folgen der demografischen Alterung noch gravierender ausfallen (vgl. Hin/Schmidt 2006).

<sup>26</sup> Quelle: Stadt Ulm. Online: URL: [http://www.ulm.de/leben\\_in\\_ulm/kinder\\_jugend\\_familie/staedtische\\_einrichtungen.4313.3076,3665,3885,3527,3728,4313.htm](http://www.ulm.de/leben_in_ulm/kinder_jugend_familie/staedtische_einrichtungen.4313.3076,3665,3885,3527,3728,4313.htm)

<sup>27</sup> Quelle: Statistisches Landesamt; Online: URL: <http://www.stala.bwl.de> [Datum der Recherche 21.11.08]; Ergänzende Daten: Stadt Ulm, Abteilung Bildung und Sport.s

101 Jugendliche verließen die Schule ohne Abschluss<sup>28</sup>, 358 mit Hauptschulabschluss, 514 mit mittlerem Bildungsabschluss und 570 mit Hochschulreife.

An den Beruflichen Schulen wurden im Schuljahr 2007/2008 10.129 Schülerinnen und Schüler an öffentlichen und 945 Jugendliche an privaten Schulen unterrichtet. 89 Schülerinnen und Schüler besuchten ein Berufsvorbereitungsjahr an öffentlichen Beruflichen Schulen.<sup>29</sup>

In den Schwörreden der letzten Jahre, in denen der Oberbürgermeister traditionell Rechenschaft über das vergangene Jahr ablegt und seine politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Pläne für die kommende Zeit vorstellt, wurde der Stellenwert der Bildung für die kommunale Politik deutlich: *„Wir müssen noch mehr unternehmen, um noch früher mit Bildung und Betreuung der Kinder zu beginnen, um das Aussortieren und das Einsortieren in vorgefertigte Schulschubladen zu vermeiden. Das gemeinsame Lernen und die Förderung individueller Talente, das war und ist Leitlinie unserer Bildungsoffensive.“*<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Von den 101 Jugendlichen ohne Schulabschluss gingen nach Angaben der Stadt Ulm 25 Jugendliche aus Hauptschulen und 20 Jugendliche aus Realschulen und Gymnasien in städtischer Trägerschaft ab. Quelle: Stadt Ulm, GD 02/08

<sup>29</sup> Quelle: Statistisches Landesamt; Online: URL: <http://www.stala.bwl.de> [Datum der Recherche 21.11.08].

<sup>30</sup> Aus der Schwörrede des Oberbürgermeisters Ivo Gönner vom 21.07.08.

Online: URL: [http://www.ulm.de/politik\\_verwaltung/rathaus/2008.54078.3076,3571,3744,3521,4105,54078.htm](http://www.ulm.de/politik_verwaltung/rathaus/2008.54078.3076,3571,3744,3521,4105,54078.htm) [Datum der Recherche: 21.11.08]



## 4. Fragestellungen

### **Übergreifende Fragestellung**

Gelingt es der Stadt Ulm durch die Bildungsoffensive die Bildungsbedingungen und -chancen für Kinder und Jugendliche in Ulm zu verbessern und eine kommunale Bildungslandschaft mit gemeinsam wahrgenommener Verantwortung aufzubauen?

### **Zugang zu Bildung ermöglichen – vorschulischer Bereich**

Inwiefern gelingt es der Stadt Ulm, im Rahmen der Bildungsoffensive die Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen so zu gestalten, dass alle und im Besonderen benachteiligte Kinder Zugang zu Bildung haben?

### **Bildungspotentiale ausschöpfen – Verlässliche Grundschule/Ganztagsschule**

Werden durch die Bildungsoffensive Rahmenbedingungen im Bereich der Verlässlichen Grundschulen und Ganztagsschulen geschaffen, die die Bildungschancen verbessern und Bildungsprozesse unterstützen?

### **Übergang Schule – berufliche Ausbildung**

Inwiefern gelingt es der Stadt Ulm im Rahmen der Bildungsoffensive Jugendliche, insbesondere Hauptschülerinnen bzw. Hauptschüler und Jugendliche ohne Schulabschluss, am Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung so zu unterstützen, dass sie die Schule mit einer zukunftsweisenden beruflichen Perspektive verlassen können?



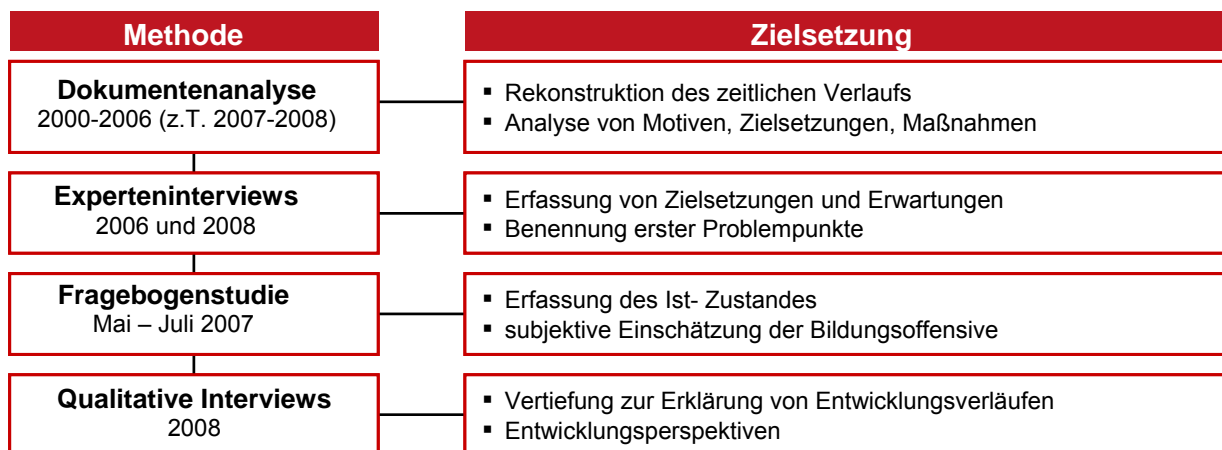
## 5. Forschungsmethodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der zentralen Fragestellungen des Evaluationsprojektes wurde ein Untersuchungskonzept entwickelt, das unterschiedliche Methoden der Sozialforschung miteinander verbindet. Die Frage nach der Entwicklung der kommunalen Bildungslandschaft sowie der Intentionen von Politik und Verwaltung im Bereich der Bildungsoffensive werden in erster Linie durch die Dokumentenanalyse und Expertengespräche beantwortet. Mithilfe der standardisierten Befragung und qualitativen Interviews soll zum einen die Sicht der Betroffenen in den Bildungseinrichtungen wiedergegeben werden. Zum anderen dienen die Daten der Beantwortung der spezifischen Fragestellungen der drei Teilbereiche. Die Evaluationsstudie hat dabei eine bildungsbereichübergreifende Intention. Sie beschreibt den aktuellen Entwicklungsstand von der Kindertageseinrichtung bis hin zum Übergang in die berufliche Ausbildung sowie die Vernetzung und Kooperation aller Bereiche, die die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen in Ulm tangieren. Im Folgenden wird das forschungsmethodische Vorgehen kurz beschrieben.

### 5.1 Forschungsdesign

Die Evaluation, die als Querschnittstudie angelegt ist, umfasst vier grundlegende Untersuchungsphasen. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Methoden und Zielsetzungen der einzelnen Phasen:

Abb. 1: Forschungsmethodisches Vorgehen im Überblick



Die Studie ist multimethodisch und mehrperspektivisch angelegt. So liefert der gemeinsame Einsatz von quantitativen und qualitativen Methoden Ergebnisse, die inhaltlich auf verschiedenen Ebenen verknüpft werden können. Zudem werden Sichtweisen und Erfahrungen der an der Bildungsoffensive beteiligten und davon betroffenen Personen wiedergegeben.

### 5.2 Dokumentenanalyse

#### 5.2.1 Auswahl der Datenbasis

Im Rahmen der Dokumentenanalyse wurden sämtliche von der Stadt Ulm zur Verfügung gestellten Dokumente zur Bildungsoffensive herangezogen. Tab. 1 gibt einen Überblick über die ausgewählte Datenbasis.

Tab. 1: Datenbasis der Dokumentenanalyse

<b>Dokumente der zentralen Steuerungsebene</b>	<b>Dokumente der dezentralen Steuerungsebene</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gemeinderatsdokument der Gründungssitzung (GD 289/00)</li> <li>▪ Gemeinderatsdokumente<sup>31</sup> der jährlichen Sitzungen zur Bildungsoffensive</li> <li>▪ Sitzungsdokumente des Bildungsforums<sup>32</sup></li> <li>▪ Schwörreden der Stadt Ulm 2004-2007</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sitzungsdokumente verschiedener kommunaler Ausschüsse<sup>33</sup></li> <li>▪ Dokumente zu den Regionalen Planungs- und Koordinierungsgruppen</li> <li>▪ Dokumente zu Arbeitskreisen und Gremien in den Sozialräumen<sup>34</sup></li> </ul>
<b>Explizierende Dokumente</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dokumente zu unterschiedlichen kommunalen, bundes- oder landesspezifischen Projekten und Entwicklungen</li> </ul>	

### 5.2.2 Datenanalyse

Die strukturierende und explizierende inhaltsanalytische Auswertung (Mayring 2003) der verschiedenen Dokumente erfolgte unter der übergeordneten Zielsetzung, die Dokumente sowohl auf ihre Inhalte, Ergebnisse sowie auf die daraus folgenden Beschlusslagen zu analysieren. Dabei wurden ausgewählte Aspekte untersucht, die für die Beschreibung von Prozess und Inhalt der Entwicklungsaktivitäten innerhalb der Bildungsoffensive Ulm wichtig erschienen.

## 5.3 Experteninterviews

### 5.3.1 Kriterien zur Auswahl der Experten

Mit dem Ziel, die Sichtweisen von beteiligten Schlüsselpersonen im Rahmen der Bildungsoffensive mit einzubeziehen, wurden zu verschiedenen Zeitpunkten des Projekts<sup>35</sup> systematisierende Experteninterviews auf der Grundlage offener und teilstrukturierter Leitfäden geführt. Dabei wurden insgesamt sechs Experten zu verschiedenen Aspekten der Bildungsoffensive befragt. Als Gesprächspartner wurden leitende Personen aus der kommunalen Verwaltung sowie der Oberbürgermeister der Stadt Ulm ausgewählt. Der Expertenstatus dieser Interviewpartner war somit an die Bekleidung verschiedener Ämter gebunden. Die Experten wurden demgemäß als Teile des kommunalen Handlungsfelds verstanden, die sowohl über einen breiten reflexiven Wissensbestand als auch über einen kontinuierlichen Zugang zu Informationen in Bezug auf die Bildungsoffensive verfügen (z. B. Gläser/Laudel 2006).

### 5.3.2 Datenanalyse

Die mit den Experten geführten Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend wörtlich transkribiert<sup>36</sup>. Da die ersten drei Interviews<sup>37</sup> im vierten Quartal 2006 ausschließlich auf eine Beschreibung textimmanenter Merkmale abzielten, nämlich die Fragebögen bzw. die darin

<sup>31</sup> Überblick über die Beschlüsse der Ausschüsse, und der wichtigen Themen und Projekte eines Jahres: GD 289/00; GD 42/01; GD 34/02; GD 12/03; GD 02/04; GD 02/05; GD 02/06; GD 02/07.

<sup>32</sup> Sitzungsprotokolle 01.12.06 – 16.05.07.

<sup>33</sup> u. a. Fachbereichsausschuss Kultur, Bildung, Sport und Freizeit; Internationaler Ausschuss; Schulbeirat.

<sup>34</sup> u. a. unter:

[http://www.ulm.de/leben\\_in\\_ulm/buengerengagement\\_vereine/beschreibung\\_des\\_dialogmodells.7936.3076,3665,3708,3781,3582.htm](http://www.ulm.de/leben_in_ulm/buengerengagement_vereine/beschreibung_des_dialogmodells.7936.3076,3665,3708,3781,3582.htm); <http://www.soziale-ressourcen-ulm.de>

<sup>35</sup> Die sechs Experteninterviews wurden im Zeitraum von November 2006 bis Juli 2008 durchgeführt.

<sup>36</sup> Non-verbale Elemente, wie z. B. Gestik und Mimik, sowie auffällige Betonungen gingen nicht in das Transkript ein, da die inhaltlichen Aspekte der Interviews im Vordergrund standen.

<sup>37</sup> Die Interviews wurden im November 2006 durchgeführt und anschließend analysiert.



behandelten inhaltlichen Themen zu konzipieren, erfolgte die Auswertung hier gemäß der quantitativen Inhaltsanalyse (u. a. Früh 2007). Die Interviews, die im Anschluss an die Fragebogenuntersuchung durchgeführt wurden, wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) analysiert. Dabei wurden sowohl Elemente der inhaltlich strukturierenden als auch der zusammenfassenden Inhaltsanalyse verwendet.

## 5.4 Quantitative Fragebogenstudie

Im Folgenden wird der quantitative Untersuchungsteil beleuchtet. In dieser Phase ging es vor allem darum in der Breite quantitative Informationen zu erhalten, die sich auf die gegenwärtige Entwicklung in den Bildungseinrichtungen beziehen.

### 5.4.1 Auswahlkriterien

Um einen möglichst detaillierten Überblick über die Entwicklungsstrukturen und -aktivitäten in den Bildungseinrichtungen zu geben, wurden mithilfe eines mehrstufigen Verfahrens unterschiedliche Bildungseinrichtungen und Personengruppen ausgewählt:

- (1) Zufällige Auswahl von 41 Kindertageseinrichtungen und 44 Schulen auf der Grundlage von Unterscheidungskriterien (u. a. Zeitstruktur der Einrichtungen, Schulform und Trägerschaft, divergierende Anteile an Kindern mit Migrationshintergrund);
- (2) Auswahl der Versuchspersonen: In den Kindertageseinrichtungen und Schulen wurde das gesamte pädagogische Personal befragt.<sup>38</sup> In den Kindertageseinrichtungen bildeten zudem Eltern mit Kindern von 0 Jahren bis zum Schuleintritt eine Befragtengruppe. Für die Schülerbefragung in den ausgewählten Schulen wurde jeweils eine Zufallsstichprobe von Schulklassen gezogen.<sup>39</sup> Die Elternbefragung wurde in den Schulen über die befragten Schulklassen realisiert.<sup>40</sup>

### 5.4.2 Fragebogenkonstruktion

Für die Fragebogenkonstruktion wurden Ergebnisse der Dokumentenanalyse, der Expertengespräche und Fragebogenelemente anderer Untersuchungen berücksichtigt.<sup>41</sup> Anschließend wurden die Fragebögen einem Pretest unterzogen und überarbeitet.

Die Fragebögen setzen sich aus einem allgemeinen und spezifischen Teil zusammen. Der allgemeine Teil der Fragebögen ist für die einzelnen Befragtengruppen, unabhängig von der Bildungseinrichtung, gleich. Dadurch werden Vergleiche über alle drei Teilbereiche hinweg ermöglicht. Der spezifische Teil der Fragebögen bezieht sich stärker auf die thematischen Schwerpunkte der drei Untersuchungsgebiete:

- Kindertageseinrichtungen: u. a. Angebotsstruktur, Qualitätskriterien von Kindertageseinrichtungen;
- Verlässliche Grundschule/Ganztagsschule: u. a. Umsetzung, Angebotsstruktur, Zufriedenheit;

---

<sup>38</sup> Die Befragung der Schulleitungen bezog sich nur auf Grundschulen und weiterführende Schulen. Schulleiter beruflicher Schulen wurden nicht befragt.

<sup>39</sup> Für den Teilbereich 2 der Evaluation „Verlässliche Grundschulen/Ganztagsschulen“ wurde eine Zufallsstichprobe der Schulklassen der Jahrgangsstufen 3, 6 und 8 gezogen. Für den Teilbereich 3 „Übergang von der Schule in den Beruf“ wurden für die Schülerbefragung die Jahrgangsstufen 9 und 10 der Hauptschulen, die 10. Klasse der Realschulen, die Schülerinnen und Schüler des Berufsvorbereitungsjahres sowie der zweijährigen Berufsfachschule berücksichtigt.

<sup>40</sup> Eine Befragung der Eltern erfolgte in den Schulen nur für die Klassen 3, 6 und 8.

<sup>41</sup> Bargel/Kuthe 1991; Conrad u. a. 1997; Tietze 1998; Höhmann u. a. 2004; Honig u. a. 2004; Kuhnke 2007

- Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung: u. a. berufsvorbereitende Angebote, persönliche Berufswahl.

#### 5.4.3 Durchführung der Untersuchung

Die ausgewählten Einrichtungen wurden schriftlich über die Untersuchung informiert und zur Teilnahme eingeladen. Die schriftlich-postalische Erhebung fand von Mai bis Juli 2007 statt. Hierfür wurden die Fragebögen an die Kindertageseinrichtungen und Schulen verschickt und dort von den Einrichtungsleitungen an das pädagogische Personal ausgegeben. Das pädagogische Personal verteilte die Schüler- und Elternfragebögen. Der Rücklauf erfolgte in gebündelter Form, anonym im verschlossenen Umschlag über die Erzieherinnen und Erzieher bzw. das Sekretariat der Schule.

#### 5.4.4 Rücklauf und Stichprobenbeschreibung

Von den ursprünglich 41 für die Untersuchung vorgesehenen Kindertageseinrichtungen konnten letztlich 36 einbezogen werden. Bei den Schulen konnten 38 von 44 vorgesehenen Schulen berücksichtigt werden. Insgesamt ergibt sich dabei über alle drei Teilbereiche hinweg eine Rücklaufquote (der Befragtengruppen) von 55%. Tab. 2 gibt einen Überblick über relevante Stichprobenmerkmale in den drei Teilbereichen:

Tab. 2: Stichprobenbeschreibung

<b>Teilbereich I: Kindertageseinrichtungen (Rücklaufquote: 48%)</b>	
Kitastichprobe (n=36)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 15% der Kindertageseinrichtungen sind sog. soziale Brennpunkteinrichtungen</li> <li>▪ 33 Leitungen und 117 Erzieherinnen</li> </ul>
Eltern (n=871)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 90% der Fragebögen wurden von den Müttern bzw. weiblichen Erziehungsberechtigten des Kindes ausgefüllt</li> <li>▪ 9% der befragten Eltern verfügen über einen niedrigen und 52% über einen höheren Bildungsstatus<sup>42</sup></li> <li>▪ 43% der befragten Eltern verfügen über einen Migrationshintergrund<sup>43</sup></li> </ul>
<b>Teilbereich II: Verlässliche Grundschule/Ganztagsschule (Rücklaufquote: 56%)</b>	
Schulstichprobe (n=31)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 17% der Schulen sind sog. soziale Brennpunktschulen</li> <li>▪ 24 Schulleitungen und 262 Lehrkräfte</li> </ul>
Eltern (n=611)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 82% der Fragebögen wurden von den Müttern bzw. weiblichen Erziehungsberechtigten des Kindes ausgefüllt</li> <li>▪ 15% der befragten Eltern verfügen über einen niedrigen und 39% über einen höheren Bildungsstatus</li> <li>▪ 40% der befragten Eltern verfügen über einen Migrationshintergrund</li> </ul>
Schülerinnen und Schüler (n=715)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verteilung über die Klassenstufen: 28% 3. Klasse, 32% 6. Klasse und 40% 8. Klasse</li> </ul>
<b>Teilbereich III: Übergang Schule – berufliche Ausbildung (Rücklaufquote: 68%)</b>	
Schulstichprobe (n=7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 482 Schülerinnen und Schüler</li> </ul>

<sup>42</sup> Der Bildungshintergrund der Eltern wurde entsprechend der „International Standard Classification of Education“ (ISCED) der OECD kodiert. Die Umsetzung folgte dabei der ISCED-Klassifikation des German Data Lab (Schroedter u. a. 2006).

<sup>43</sup> Die Ermittlung des Migrationshintergrundes erfolgte über die Kombination der Variablen ‚Geburtsland der Eltern‘ und ‚Sprache in der Familie‘. Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde und/oder eine der angegebenen Sprachen in der Familie nicht deutsch ist.

- Alter: zwischen 14 und 23 Jahren
- 55% der Schülerinnen und Schüler sind männlich
- Besuchte Schulform: 45% Hauptschule, 20% Realschule, 35% Berufliche Schule
- 63% der befragten Schülerinnen und Schüler verfügen über einen Migrationshintergrund

## 5.5 Qualitative Interviews

Die Durchführung und Analyse der Interviews stellte die vierte Untersuchungsphase innerhalb des Forschungsprozesses dar. Ziel dieser Phase war es, über die qualitativen Interviews zu vertiefenden und erklärenden Aussagen zu kommen. Vor dem Hintergrund, dass innerhalb der Kindertageseinrichtungen und Schulen qualitative Unterschiede bestehen, wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Im dritten Teilbereich dienten diese dazu, einen vertiefenden Einblick in die Bildungsbiographie von Jugendlichen, die am Übergang von der Schule in den Beruf gescheitert sind, zu erhalten.

### 5.5.1 Auswahlkriterien, Datenerhebung und -analyse

Die Auswahl der Leitungen der Kindertageseinrichtungen und Schulen sowie der Schülerinnen und Schüler als Interviewpartner orientierte sich sowohl an den situativen Gegebenheiten als auch am Erfolgsniveau der Einrichtungen. Grundlage für die Ermittlung dieser Faktoren waren die Angaben der Leitungen im Fragebogen. Tab. 3 stellt die Kriterien zur Auswahl der Interviewpartner, sowie die Durchführung und Analyse der Interviews dar. Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte demnach über ein mehrstufiges Verfahren. Auf diese Weise konnten schließlich jeweils vier Interviewpartner in Teilbereich 1 und 2 und fünf Interviewpartner in Teilbereich 3 gewonnen werden, die mittels problemzentrierter (z. B. Witzel 1985) und narrativer Interviews (z. B. Marotzki 2006; Schütze 1977; 1983) befragt wurden. Die Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend wörtlich transkribiert<sup>44</sup>. Die Datenanalyse erfolgte in allen drei Teilbereichen im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003).

Tab. 3: Auswahlkriterien, Datenerhebung und -analyse der qualitativen Teilstudie

Teilbereich 1	Teilbereich 2	Teilbereich 3
<b>Kriterien zur Auswahl der Interviewpartner</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitungen von sozialen Brennpunkteinrichtungen</li> <li>▪ mit hohem, mittlerem bzw. niedrigem Ausbaugrad der Einrichtungen an Kooperationen</li> <li>▪ in unterschiedlicher Trägerschaft</li> <li>▪ in unterschiedlichen Sozialräumen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitungen von Ganztagschulen</li> <li>▪ im sozialen Brennpunkt, mit gemischtem Einzugsgebiet</li> <li>▪ mit hohem, mittlerem bzw. niedrigem Ausbaugrad der Ganztagschulen</li> <li>▪ mit unterschiedlicher Betreuungs- und Gesamtzufriedenheit der Eltern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schülerinnen und Schüler im BVJ</li> <li>▪ mit/ohne Migrationshintergrund</li> <li>▪ unterschiedlichen Geschlechts</li> </ul>
<b>Ausgewählte Interviewpartner</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 4 Leitungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 4 Leitungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 5 Schülerinnen und Schüler</li> </ul>
<b>Datenerhebungsmethode</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Problemzentrierte Inter-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Problemzentrierte Inter-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Narrative Interviews</li> </ul>

<sup>44</sup> Non-verbale Elemente, wie z. B. Gestik und Mimik, sowie auffällige Betonungen gingen nicht in das Transkript ein, da die inhaltlichen Aspekte der Interviews im Vordergrund standen.

views	views	
<b>Befragungszeitraum</b>		
▪ Ende April bis Ende Mai 2008	▪ Ende April bis Mitte Juni 2008	▪ Mitte Juni bis Anfang Juli 2008
<b>Datenanalysemethode</b>		
▪ Qualitative Inhaltsanalyse	▪ Qualitative Inhaltsanalyse	▪ Qualitative Inhaltsanalyse ▪ Segmentierung

## 6. Ergebnisse zur Bildungsoffensive

Im folgenden Kapitel werden sowohl die Ergebnisse der Dokumentenanalyse (Kap. 6.1) als auch die allgemeinen Teile der Fragebogenerhebung (Kap. 6.2) vorgestellt. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse beleuchten dabei im ersten Teil dieses Kapitels die teilbereichsübergreifenden Entwicklungsstrukturen und -verläufe innerhalb der Bildungsoffensive Ulm zwischen 2000 und 2006. Der zweite Teil dieses Kapitels widmet sich den teilbereichsübergreifenden Ergebnissen der Fragebogenerhebung. Hier erfolgt eine Beschreibung der grundlegenden Aspekte der Bildungsoffensive (u. a. Identifikation mit der Bildungsoffensive) aus Sicht der untersuchten Kindertageseinrichtungen und Schulen.

### 6.1 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

Die von der Stadt Ulm zur Verfügung gestellten Dokumente wie Gemeinderatsbeschlüsse etc. (s. Kap. 5.2) und die im Rahmen der Evaluation durchgeführten Experteninterviews zeigen, in welcher Weise die Bildungsoffensive in Ulm entstanden ist und wie sie sich entwickelt hat. Zur Darstellung wurden thematische Schwerpunkte gebildet: das bildungspolitische Verständnis der Stadt Ulm (Kap. 6.1.1), die zentralen Eckpunkte „Bildungsforum“, „bildungspolitische Leitlinien“ und „bildungspolitische Maßnahmen“ der Bildungsoffensive Ulm (Kap. 6.1.2), sowie weitere Entwicklungsansätze im kommunalen Raum (Kap. 6.1.3). Dabei geht es darum aufzuzeigen, inwieweit sich Ulm hin zu einer Bildungslandschaft entwickelt hat.

#### 6.1.1 Das bildungspolitische Selbstverständnis Ulms als Stadt der Bildung<sup>45</sup>

Seit Anfang der 1990er Jahre sieht die Stadt Ulm es zunehmend als ihre Aufgabe an, positive Lebens- und Bildungsbedingungen für ihre Bürger zu schaffen. Von diesem Zeitpunkt an flossen in Ulm immer wieder verstärkt finanzielle Mittel in den Ausbau von Bildungseinrichtungen. Diese Investitionen erfolgten jedoch zunächst unabhängig von einer bildungspolitischen Schwerpunktsetzung. Ein Experte der Stadt Ulm fasst die Ausgangslage wie folgt zusammen:

*„Die Ausgangslage war: Es ist in Ulm sehr viel für Schulen, Bildung ausgegeben worden, immer wieder im Laufe der letzten Jahre. Wir haben uns aber überlegt, wir sollten konzentriert für einen Zeitraum von zehn Jahren die Bildungsaspekte mal ja, wie ich sagte, konzentriert vornehmen, dass es ein kommunalpolitischer Schwerpunkt wird [...].“* (Expl IV; Z. 20-24).

Im Jahr 2000 wurde im Rahmen einer Klausurtagung des Gemeinderats<sup>46</sup> das Thema „Bildung in Ulm“ unter dem Begriff „Bildungsoffensive“ zu einem kommunalpolitischen Schwerpunkt deklariert und damit in den Mittelpunkt der Entwicklungen der nächsten zehn Jahre gestellt. Am Ausgangspunkt dieses Prozesses stand die Einsicht, Bildung vor allem vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen und technologischen Wandels als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu betrachten. Dieser Erkenntnis folgte auch unmittelbar ein neues Grundverständnis der Kommune als „lernende Stadt“ (GD 289/00, S. 3), als „Stadt der Bildung“ (ebd.), wie folgendes Zitat aus dem Zukunftsmanifest der Stadt Ulm verdeutlicht:

*„Bildung ist Voraussetzung für eine humane Zukunft. Unsere Stadt muss zu einer ‚lernenden Stadt‘ mit einer neuen Lernkultur werden. Wir wollen die Schulen in ihr gesellschaftliches Umfeld einbinden und ein tragfähiges Fundament für ihre Gemeinwesenarbeit schaffen. Die Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt, Bildung und Weiterbildung, sind entscheidende Entwicklungsfaktoren für den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel. Die Bildungs-*

<sup>45</sup> GD 289/00: Anlage 1, S. 1

<sup>46</sup> vgl. Gründungsdokument GD289/00

*und Kultureinrichtungen unserer Stadt sollen Kristallisationspunkte eines vielfältigen Beziehungsgeflechts von Bildung, Kultur, Geselligkeit und Erholung sein.“ (GD 289/00, S. 5).*

Die Weiterentwicklung und Sicherstellung einer umfassenden und differenzierten Bildungsinfrastruktur im Sinne einer kommunalen Bildungslandschaft (vgl. GD 289/00, S. 2) wird demzufolge zunehmend als weicher Standortfaktor wahrgenommen, der der Stadt vor dem Hintergrund eines wirtschaftlichen Strukturwandels Standortvorteile gegenüber anderen Städten verschaffen kann. Kommunale Bildungspolitik wird somit in enger Verbindung mit anderen politischen Bereichen konzipiert. Kooperationen zwischen den dafür zuständigen städtischen Ämtern und anderen Institutionen bilden folglich einen wichtigen und notwendigen Bestandteil der Bildungsoffensive. Damit einher geht ein Verständnis, welches die Verantwortung für die Qualität von Bildungseinrichtungen nicht dem Land und nicht den einzelnen Bildungseinrichtungen sowie deren Mitarbeitern allein überlässt, sondern durch neue Formen und Strategien der kommunalen Bildungspolitik *„jeweils vor Ort eine Verantwortungsgemeinschaft für Kinder und Jugendliche“* (GD 289/00, Anlage 1, S. 1) aufbaut.

### *6.1.2 Eckpunkte der Bildungsoffensive Ulm*

Bereits zu Beginn der Bildungsoffensive wurden im Rahmen der „Gründungsklausurtagung“ am 14./15.09.2000 von der Verwaltung drei maßgebliche Eckpunkte der Bildungsoffensive, die die zentralen Bestrebungen der Stadt widerspiegeln, vorgeschlagen und beschlossen: die Gründung eines Gesprächs- und Beratungsverbands („Bildungsforum“), die Vereinbarung fester Zielsetzungen („Bildungspolitische Leitlinien“) und konkrete Maßnahmenplanung („Bildungspolitische Maßnahmen“).

#### *Bildungsforum*

Im Jahr 2000, zu Beginn der Bildungsoffensive, wurde im Hinblick auf das veränderte Aufgabenverständnis im Sinne partizipativer Verantwortung und Aufgabenerledigung ein Bildungsforum eingerichtet, das an das im Rahmen der „Innovationsoffensive“ gegründete „Innovationsforum“ anknüpft. Das Bildungsforum fungiert als Sachverständigengremium, das sich als Bündnis für Bildung versteht und sich aus Vertretern der Stadtverwaltung sowie aus Vertretern aller im Bildungsbereich Betroffenen (z. B. Gesamtelternbeirat, Industrie- und Handelskammer) unter dem Vorsitz des Oberbürgermeisters zusammensetzt. Das Bildungsforum hat die Aufgabe den Gemeinderat in allen bildungspolitischen Fragen und Themenstellungen zu beraten und wichtige Themen zu begutachten sowie Empfehlungen für die Verwaltung und den Gemeinderat auszusprechen. Weiter steht es bei der Entwicklung neuer Initiativen und Angebote im Bildungsbereich, der Initiierung von Projekten sowie der Erarbeitung von Vorschlägen für eine stärkere Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und kommunalen Einrichtungen im Vordergrund.

#### *Bildungspolitische Leitlinien*

Die Vereinbarung fester Zielsetzungen bildet einen weiteren zentralen Eckpunkt der Bildungsoffensive. In den Zielsetzungen werden die bildungspolitischen Prioritäten der Stadt zur Weiterentwicklung und Qualifizierung der Bildungseinrichtungen und der Bildungsinfrastruktur formuliert. Mit ihrer Hilfe sollen Handlungsspielräume, insbesondere im Bereich der Schulträgerschaft, ausgelotet werden, die Kommunen im Sinne einer erweiterten Bildungsverantwortung nutzen können. Eine endgültige Festschreibung der fünf Leitlinien erfolgte erst im Jahr 2003. Ein Experte begründet dies folgendermaßen:

*„Die Bildungsoffensive hat einmal auch gezeigt, dass man sich zunächst auch einmal erst über die Ziele einigen muss. Wo wollen wir hin, bevor wir uns überhaupt erst auf den Weg machen.*

*Und dass man hier nicht einfach in einen reinen Aktionismus verfällt und sagt: Wir machen jetzt einfach einen bunten Strauss gleich eines Bauchladens und das nennen, das verpacken wir alles unter dem Begriff, Oberbegriff Bildungsoffensive, sondern wir haben erreicht, durch die Bildungsoffensive, dass der Gemeinderat sich einmal überhaupt Gedanken macht und darüber debattiert: Wo stehen wir und wo wollen wir überhaupt hin, um daraus dann nachher auch die Maßnahmen zu schneiden, die notwendig sind, um dieses Ziel letztendlich zu erreichen.“ (Expl III; Z. 115-127).*

a) Bildungsinfrastruktur zeitgemäß entwickeln

Dieser durch die klassische Zuständigkeit der Stadt geprägte Aufgabenbereich bildet den Ausgangspunkt der Bildungsoffensive. So wird in der Stadt Ulm die Optimierung insbesondere der schulischen Räumlichkeiten und Ausstattung der Bildungseinrichtungen als bedeutsamer Teil der qualitativen Verbesserung der Bildungsinfrastruktur verstanden, hauptsächlich vor dem Hintergrund des Ausbaus von Betreuungsangeboten an Schulen, die dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler sowie die am Schulleben Beteiligten mehr Zeit in der Schule verbringen.

b) Ungleichen Bildungschancen begegnen

Durch Präventions- und Fördermaßnahmen sollen die Bildungschancen benachteiligter Kinder und Jugendlicher, insbesondere von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Familien und mit Migrationshintergrund, verbessert werden: *„Faire Zukunftschancen muss es für alle Kinder geben, der Start ins Bildungsleben darf nicht abhängig von den Einkünften und dem Vermögen der Eltern sein.“* (Schwörrede 2007).

c) Ausbau von Betreuungs- und Förderangeboten

Diese Leitlinie zielt darauf ab, dass neben der Vereinbarkeit von Familie und Beruf auch eine zeitintensivere Förderung auf der Grundlage der stärkeren Berücksichtigung individualisierter Bildungsvoraussetzungen ermöglicht werden kann. Im Kindertageseinrichtungsbereich umfasst das insbesondere den Ausbau von Plätzen für unter dreijährige Kinder, wohingegen im schulischen Bereich der Ausbau von Ganztagsangeboten sowohl im Primar- wie auch im Sekundarbereich im Vordergrund steht.

d) Unterstützung von Kindern bzw. Jugendlichen beim Übergang in die Schule/ins Berufsleben

Diese Leitlinie wurde vor dem Hintergrund der Erkenntnis formuliert, dass optimale Entwicklungsverläufe in der Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen der Zusammenarbeit an den Schnittpunkten bedürfen und Brüche zu vermeiden sind.

e) Ausbau vernetzter Strukturen

Der Einbezug externer Partner im Umfeld bzw. Stadtteil der einzelnen Bildungseinrichtungen sowie deren Vernetzung im Sozialraum soll eine stärkere Verzahnung der Bildungseinrichtungen mit kommunalen Einrichtungen, eine soziale und gesellschaftliche Vielfalt und mehr Chancengleichheit gewährleisten. Schule wird in Ulm somit als Teil der öffentlichen Infrastruktur für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in der Stadt definiert. Ein Experte beschreibt dieses Vorgehen folgendermaßen:

*„Das andere, was wir nun auch bewiesen haben im Rahmen der Bildungsoffensive, ist, dass wir eben [...] auch die Kooperationen, die Netzwerke, herstellen. Also dass wir weggehen von diesem Ressortdenken: der eine macht nur Schule, der andere nur Sport, der andere macht*

nur Theater, der dritte macht nur Kultur, sondern dass das Gesamte ein Netzwerk [...]“ (Expl III; Z. 61-67).

### *Bildungspolitische Maßnahmen*

Für die Realisierung der in den bildungspolitischen Leitlinien formulierten Zielsetzungen wurde in den letzten Jahren im Rahmen der Bildungsoffensive eine Leistungskette unterschiedlicher Maßnahmen aufgebaut und kontinuierlich fortgeführt. Die Investitionsmaßnahmen sind auf unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln:

- den Ausbau, den Umbau und die Sanierung von Bildungseinrichtungen;
- Projekte zur Bildung, Förderung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen.

Damit wird deutlich, dass die oben beschriebenen bildungspolitischen Leitlinien nicht lose nebeneinander stehen, sondern in einem Netzwerk von sich gegenseitig unterstützenden Faktoren verbunden sind. Die Umsetzungen der verschiedenen Projekte werden aus Bundes- und Landesmitteln, dem kommunalen Budget, durch die Einwerbung von Drittmitteln finanziert und unterstützt. Im Folgenden werden beispielhaft einzelne Maßnahmen, die im Rahmen der Bildungsoffensive umgesetzt wurden, den bildungspolitischen Leitlinien zugeordnet:

Tab. 4: Bildungsoffensive Ulm: Zuordnung von Maßnahmen zu Leitlinien

<b>Maßnahmen zur Umsetzung der bildungspolitischen Leitlinien</b>
<b>a) Bildungsinfrastruktur zeitgemäß entwickeln</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ausbau der Medienausstattung an Schulen</li> <li>▪ Bauliche Maßnahmen an Schulgebäuden</li> </ul>
<b>b) Ungleichen Bildungschancen begegnen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sprachfördermaßnahmen in Kindertageseinrichtungen</li> <li>▪ Schulsozialarbeiter zur Förderung von Jugendlichen in Hauptschulen und im BVJ am Übergang</li> </ul>
<b>c) Ausbau von Betreuungs- und Förderangeboten</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ausbau von Ganztagschulen und Verlässlichen Grundschulen</li> <li>▪ Ausbau von Plätzen für unter dreijährige Kinder</li> <li>▪ Schülerakademie</li> </ul>
<b>d) Unterstützung von Kindern bzw. Jugendlichen beim Übergang in die Schule/ins Berufsleben</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modellprojekte zur Erleichterung und Verzahnung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (z. B. Projekt Bildungshaus 3-10; Modellprojekt Böfingen; Projekt Schulreifes Kind)</li> <li>▪ Unterstützung der Schülerinnen und Schüler beim Übergang in den Beruf (z. B. Projekt Starthilfen)</li> <li>▪ Ausrichtung einer Bildungsmesse im Zweijahresrhythmus</li> <li>▪ Schaffung der Stelle eines Jugendberufshelfers</li> </ul>
<b>e) Ausbau vernetzter Strukturen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aufbau von Netzwerken zur Förderung der Sprachkompetenz (z. B. „Ulmer Lesenetzwerk“)</li> <li>▪ Aufbau von sozialraumspezifischen Arbeitskreisen (z. B. „AK Wiki“)</li> <li>▪ Aufbau von Mentorenprogrammen</li> <li>▪ Intensivierung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe</li> </ul>



### 6.1.3 Weitere Entwicklungsschritte in Richtung Ulmer Bildungslandschaft

Neben den bereits beschriebenen Elementen lassen weitere Entwicklungsansätze im kommunalen Raum auf die Entstehung einer Bildungslandschaft schließen.

#### *Top-down- und bottom-up-Strategien im Bereich kommunaler Bildungspolitik*

In Ulm wird sowohl die kommunale Bildungspolitik als auch der Aufbau einer Bildungslandschaft als Chefsache und Basisarbeit verstanden. So wird kommunale Bildungspolitik in der Stadt Ulm nicht nur durch den Oberbürgermeister, den Gemeinderat und die Verwaltung gestaltet und ausgeführt, sondern auch durch Initiativen und viele Vereinigungen, die sich auf dem bildungspolitischen Gebiet engagieren. Durch zunehmende Partizipationsprozesse setzt sich in den Verwaltungen und in der Politik die Erkenntnis durch, dass diese Kräfte einzubinden sind. Der Mitte der 1990er Jahre einsetzende Prozess der Neuorientierung und Neuorganisation im Bereich der kommunalen Strukturen hat hierzu wesentliche Rahmenbedingungen geschaffen, indem die Beteiligung aller Akteure aus Bürgerschaft, Politik und Verwaltung im Sinne einer „local governance“ (u. a. Schwalb/Walk 2006) in den Vordergrund der Stadtentwicklung gestellt wurde. Aus dieser Entwicklung heraus beschloss der Gemeinderat im Jahr 1997 die Umsetzung eines kommunalen Strukturmodells – das Ulmer Dialogmodell der Gemeinwesenarbeit (DIM)<sup>47</sup>, das darauf abzielt, Bürgerschaftliches Engagement (BE) dezentral zu fördern (Joanni/Lehmann 2006, S. 158). Zur Umsetzung dieser kleinräumigeren Strukturen wurden die fünf Sozialräume (Mitte/Ost; Eselsberg; Weststadt/Söflingen; Wiblingen; Böfingen) geschaffen. Innerhalb dieser Sozialräume wurden zudem Regionale Planungsgruppen (RPGs) gebildet, die Beteiligungsmöglichkeiten für Bürger schaffen und durch hauptamtliche Stadtteilkordinatoren unterstützt werden. Die Beteiligung der im Sozialraum lebenden Bürger findet dabei maßgeblich in den themen- und projektbezogenen Arbeitskreisen der Regionalen Planungsgruppen statt, die sich nicht nur aus der Verwaltung, sondern auch aus Vertretern der beteiligten Gruppen und Institutionen zusammensetzen. Diese Entwicklung einer neuen kommunalen Kommunikationskultur wird von einem Gesprächspartner folgendermaßen formuliert:

*„[...] dass wir nicht nur ein Einzelplayer sind, sondern ein Teamplayer, nur so gemeinsam, also dass auch einfach die Überlegung, immer die Überlegung, welche Partner brauche ich, um dieses Ziel letztendlich zu erreichen.“ (Expl III; Z. 203-207).*

#### *Aufbau neuer Kommunikationsstrukturen im Verwaltungsbereich*

##### *Neustrukturierung der kommunalen Ausschüsse*

Sozusagen als Verbindungselement zwischen den im vorherigen Kapitel aufgeführten, in den Regionalen Planungsgruppen mitwirkenden Bürgerinnen und Bürgern und der kommunalen Verwaltung erfolgte zudem die Bildung von Koordinierungsgruppen. Im Kontext dieser sich verändernden Kommunikationskultur ist auch die Neustrukturierung der kommunalen Ausschüsse einzuordnen. Im Rahmen des Ulmer Dialogmodells der Gemeinwesenarbeit leisten hierbei die regionalen Planungsgruppen (RPGs) einen wesentlichen Beitrag. So werden beispielsweise Sitzungen (z. B. zu Projekten der Stadtentwicklung) im Tandem gastgebender RPG und der Verwaltung (ABI/FAM) vorbereitet, moderiert und protokolliert.

---

<sup>47</sup> Eine detaillierte Beschreibung des Ulmer Dialogmodells der Gemeinwesenarbeit (DIM) befindet sich unter: URL: [http://www.ulm.de/leben\\_in\\_ulm/buergerengagement\\_vereine/beschreibung.3582.3076,3665,3708,3781,3582.htm](http://www.ulm.de/leben_in_ulm/buergerengagement_vereine/beschreibung.3582.3076,3665,3708,3781,3582.htm) [Datum der Recherche: 18.11.08]

### *Neustrukturierung der Fachbereiche der kommunalen Verwaltung*

Parallel hierzu führte die bereits im Jahr 1998 einsetzende Verwaltungsstrukturreform des Landes Baden-Württembergs in verschiedenen Abteilungen der kommunalen Verwaltung, bedingt durch einsetzende Geschäftsoptimierungsprozesse, zu strukturellen und inhaltlichen Veränderungen. Durch die Eröffnung neuer Formen der ämter- und disziplinübergreifenden Kooperation konnten somit auch im Bereich der kommunalen Verwaltung überholte Aufteilungen und Verinselungen einzelner Bereiche überwunden werden. In diesem Zuge wurden in Ulm unter anderem die Zuständigkeiten zwischen der Schulverwaltung und dem Jugendamt neu geordnet. Dadurch entstand ein neuer Fachbereich, der nun alle am Bildungsprozess beteiligten Fachbereiche miteinander verbindet. Weiter wurden die Staatlichen Schulämter den Städten angegliedert. Dieser Standortvorteil ermöglichte es der Stadt Ulm stärker mit dem Staatlichen Schulamt zusammenzuarbeiten<sup>48</sup>.

### *Ausweitung des kommunalen Aufgabenverständnisses*

In Ulm besteht sowohl innerhalb der Politik als auch innerhalb der Verwaltung Konsens über den Anspruch, mit den Möglichkeiten einer Kommune neue Formen und Wege für die Bildung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen in der Stadt zu gehen. So gehen die Bemühungen der Stadt teils weit über die Grenzen der kommunalen Zuständigkeiten im Bereich der „äußeren Schulangelegenheiten“ hinaus. Die Stadt bemüht sich damit nicht nur um Sachaufwandsträgerschaft, sondern zeigt Bestrebungen eine aktiv-gestaltende Rolle in der Schulentwicklung einzunehmen. Die kommunale Schulverwaltung wird folglich als Dienstleister für die zunehmend selbständiger handelnden Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen vor Ort verstanden. Die traditionelle Unterscheidung in innere und äußere Schulangelegenheiten wird bereits in den ersten bildungspolitischen Leitlinien zur Bildungsoffensive im Jahr 2000 als ungeeignet beschrieben, um den sich verändernden Anforderungen an Schulen zu begegnen (GD 289/00, Anlage 1, S. 1f).

### *Kommunale Profilbildung: Das Ulmer Modell*

Die Bildungsoffensive ist als fortdauernder Prozess mit einer kontinuierlichen Reflexion, Anpassung und Abstimmung an aktuelle Entwicklungen zu verstehen. Folgendes Zitat aus der Schwörrede 2007 verdeutlicht die Notwendigkeit einer solchen dynamischen Entwicklung: „*Es gibt keinen Stillstand, immer wieder müssen auch neue Modelle und neue Wege erprobt werden.*“ Solche Bildungsimpulse, die von außen immer wieder „*rübergeschwappt*“ (Expl IV, Z. 239) sind (u. a. durch Studien, Ergebnisse des Städtetags), werden zur Formulierung der Zielsetzungen, zur Überprüfung der eingeschlagenen Richtungen und zur Ableitung von Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Bildungsoffensive genutzt. Aus den eingehenden Bildungsimpulsen wird versucht, eigene Rahmenkonzepte und Maßnahmen zu entwickeln. So wurde beispielsweise das in Ulm entwickelte Modellprojekt „Bildungshaus 3-10“ vom Land Baden-Württemberg aufgegriffen und nun auch auf andere Standorte übertragen. Zum anderen versucht die Stadt Ulm nebeneinander stehende Projekte zu umfassenden, an das lokale Umfeld adaptierte Konzepte zu einem „Ulmer Modell“ zu verbinden:

*„Natürlich sind Ereignisse, Ergebnisse, Auswertungen von anderen mit eingeflossen, aber wir haben immer versucht daraus – das ist eine alte Marotte hier – im Zweifelsfall machen wir immer ein Ulmer Modell.“* (Expl IV; Z. 285-286)

---

<sup>48</sup> Die Angliederung der Staatlichen Schulämter wurde zwischenzeitlich vom Land Baden-Württemberg wieder zurückgenommen. Die Staatlichen Schulämter werden seit 01.01.2009 als eigenständige untere staatliche Schulbehörden geführt, d.h. alle bisherigen Eingliederungs- und Angliederungsvereinbarungen sind aufgekündigt.

Deutlich wird dies z. B. am Modellprojekt „Bildung, Betreuung und Erziehung am Eselsberg“, das drei Modellprojekte bzw. Maßnahmen miteinander vereint. Ziel dieses Projektes ist es, über die Vernetzung der einzelnen Bildungseinrichtungen und außerschulischen Institutionen vor Ort den Lebensraum der Kinder und Jugendlichen über den sozialen Mittelpunkt Schule zu erweitern (GD 332/05).

#### *Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings als Steuerungselement*

Im Jahr 2001 wurde im Gemeinderat erstmals ein durch die Verwaltung erstellter Bildungsbericht vorgestellt. Dieser Bildungsbericht ist Teil eines veränderten Berichtswesens, welches stärker ergebnisorientiert aufgebaut ist. Ab 2006 wurde dieser Bildungsbericht auf der Grundlage von Kennzahlen für die einzelnen Betreuungsangebote, Schulformen und Fördermaßnahmen veröffentlicht. Die Kennzahlen geben für die betrachteten einzelnen Bereiche einen Überblick zur gegenwärtigen Lage, z. B. im Hinblick auf Übergangsquoten von den Grundschulen zu den weiterführenden Schulen. Sie wurden in einer interkommunalen Arbeitsgruppe erarbeitet und dienen der Darstellung der Zielsetzungen, des Sachstandes und der weiteren Maßnahmen in den verschiedenen Bildungsbereichen. Die Zielwerte weisen dabei eine wünschenswerte Entwicklung aus, die kurz- bis mittelfristig durch die Maßnahmen der Bildungsoffensive erreicht werden sollen. Dem Bildungsbericht der Stadt Ulm kommt somit die Aufgabe eines Bildungsmonitorings und Steuerungsinstrumentes zu, mit dem die Betreuungs- und Bildungseinrichtungen der Stadt strategisch und planungsorientiert ausgerichtet werden sollen.

#### *6.1.4 Zusammenfassung der Entwicklungsstrategien von der Bildungsoffensive zur Bildungslandschaft Ulm*

Die in den vorausgegangenen Kapiteln strategisch von einer Bildungsoffensive in Richtung einer Bildungslandschaft weisenden Entwicklungen sind teilweise auch bereits in anderen Städten (z. B. Dortmund, Arnberg, Freiburg) erkennbar (Mack u. a. 2006) und sollen im Folgenden zusammengefasst werden.

#### *Kommunale Profilbildung: bildungspolitischer Konsens, Leitziele und Maßnahmen*

Die Stadt Ulm hat seit Beginn der Bildungsoffensive sukzessive ein neues bildungspolitisches Grundverständnis entwickelt und betrachtet kommunale Bildungspolitik als Teil der Stadtentwicklung. Mit der Formulierung bildungspolitischer Leitziele und daraufhin abgeleiteter bildungspolitischer Maßnahmen wurden zugleich die Grundpfeiler für die Entwicklung hin zu einer „Stadt der Bildung“ (GD 289/00, S. 3) gesetzt.

#### *Verbindung von top-down und bottom-up Strategien im Bereich kommunaler Bildungspolitik*

Kommunale Bildungspolitik und somit auch der Aufbau einer Bildungslandschaft wird in Ulm zum einen durch den Oberbürgermeister, den parteiübergreifenden bildungspolitischen Konsens und die Verwaltung geprägt und gestützt. Jedoch spielen zum anderen auch die Gruppen und Gremien innerhalb der Sozialräume eine wesentliche Rolle.

#### *Aufbau einer neuen Kommunikationskultur und Kooperationskultur*

Im Bereich der kommunalen Verwaltung spielt ein neues Verständnis der Aufgaben und Arbeitsweisen eine bedeutende Rolle. Die Neustrukturierung bzw. Zusammenlegung von Fachbereichen sowie der kommunalen Ausschüsse hat einen wesentlichen Beitrag zu einer neuen Kommunikations- und Kooperationskultur geleistet.

### *Neuverteilung und Ausweitung kommunaler Zuständigkeiten und Kompetenzen*

Mit der Neustrukturierung bzw. Zusammenlegung von Fachbereichen und kommunalen Ausschüssen wurden auch kommunale Zuständigkeiten in der Verwaltung bzw. in der Kommunalpolitik neu verteilt bzw. ausgeweitet. Damit wurden bereits erste Weichen für die Umsetzung eines bildungspolitischen Gesamtkonzepts gestellt.

### *Aufbau neuer Kooperations- und Netzwerkstrukturen*

In Ulm wurden innerhalb der letzten Jahre sowohl neue ämterübergreifende und sozialraumzentrierte Formen erprobt (z. B. Fachbereich ‚Bildung und Soziales‘; Arbeitskreis ‚Wiki‘) als auch im Rahmen von Projektphasen bildungsinstitutionenübergreifende Kooperations- und Netzwerkstrukturen (so beispielsweise im Modellprojekt „Bildungshaus 3-10“) entwickelt.

### *Aufbau neuer Steuerungselemente*

Mit dem 2006 erstmals erstellten Bildungsbericht hat sich die Stadt Ulm an die aktuellen Entwicklungen angepasst und ein verändertes Berichtswesen, welches stärker ergebnis- und kennzahlenorientiert ist, aufgebaut.

## **6.2 Bildungsoffensive Ulm: Beschreibung der Rahmenstrukturen**

Aus den Ergebnissen der Dokumentenanalyse geht hervor, dass den Bildungseinrichtungen im Rahmen der Bildungsoffensive finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt, Kommunikationsstrukturen verändert sowie Leitlinien und Maßnahmen festgelegt wurden. Diese grundlegenden Aspekte bilden den Ausgangspunkt und den Rahmen für zahlreiche Veränderungen und Initiativen, die sich im Bereich der frühkindlichen Bildung und der Schulen herausgebildet haben. In diesem Teilkapitel sollen ebendiese Aspekte aus der Sicht der Bildungseinrichtungen und der betroffenen Personengruppen näher untersucht werden.

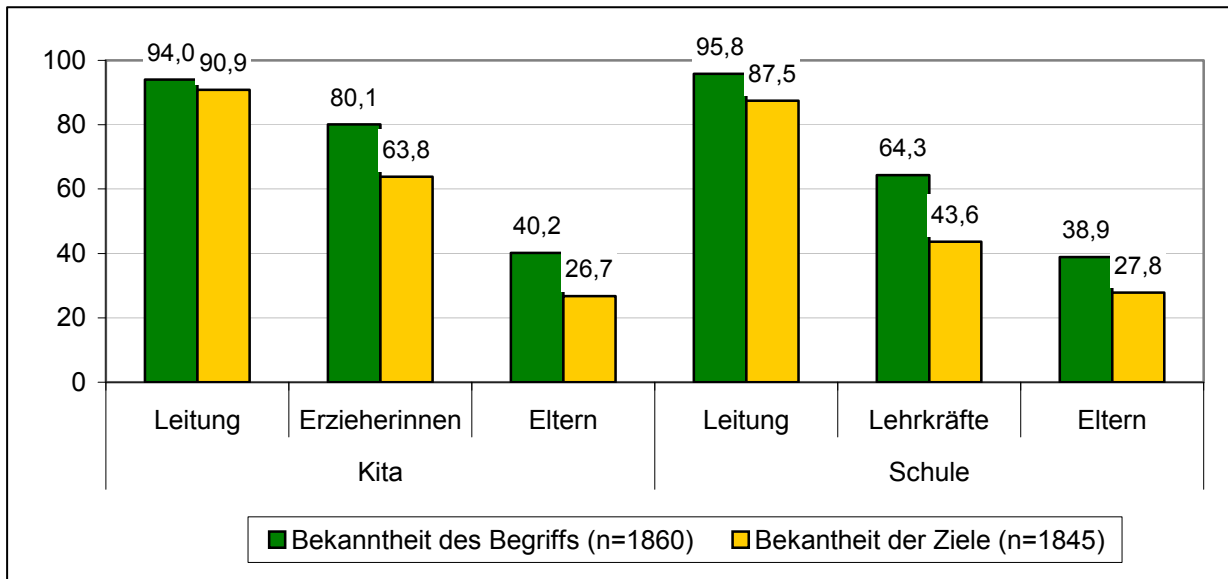
### *6.2.1 Identifikation mit der Bildungsoffensive*

Die Schulentwicklungsforschung hat zahlreiche Ergebnisse zu Schlüsselmerkmalen und Gelingensbedingungen für erfolgreiche Innovationsprojekte zu Tage gefördert. Ein wichtiger Faktor ist dabei die Akzeptanz für das Konzept und die Partizipation der Betroffenen (Holtappels 1997, Behr u. a. 2005). Ebenso wirken sich die Formulierung zentraler Zielsetzungen, Zielklarheit und Zielorientierungen förderlich auf Innovationsprozesse aus (vgl. Hameyer u. a. 1992, Haenisch 1993, Holtappels 2002). Es ist anzunehmen, dass für die Umsetzung der Bildungsoffensive die beschriebenen Faktoren ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. Daher wurden die betroffenen Personengruppen nach der Bekanntheit des Begriffs und der Ziele sowie der Identifikation mit der Bildungsoffensive gefragt. Abb. 2 gibt die Ergebnisse zur Bekanntheit des Begriffs und der Ziele wieder:

- Den Einrichtungsleitungen ist der Begriff bekannter als den Erzieherinnen und Lehrkräften.
- Über 70% der Eltern geben an, den Begriff kaum bzw. gar nicht zu kennen.
- Am bekanntesten sind die Ziele den Einrichtungsleitungen.
- Zugleich gaben beinahe 60% der Lehrkräfte an, die Zielsetzungen kaum bzw. nicht zu kennen.
- Im Vergleich zum pädagogischen Personal an Kindertageseinrichtungen kennen deutlich weniger Lehrkräfte den Begriff und die Ziele.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass in den Kindertageseinrichtungen und Schulen die Bildungsoffensive unterschiedlich stark in die Einrichtungsarbeit einbezogen wird.

Abb. 2: Bekanntheit des Begriffs und der Ziele der Bildungsoffensive nach Personengruppen und Einrichtungsform (in %) <sup>49</sup>



Die Einrichtungsleitungen und das pädagogische Personal wurden danach befragt, inwieweit Elemente der Bildungsoffensive in den Kindertageseinrichtungen und Schulen verankert sind <sup>50</sup>:

- Knapp über 50% der befragten Personen (n=432) erleben die Bildungsoffensive als Bestandteil der Einrichtungsarbeit.
- Signifikante Unterschiede zwischen den Einrichtungsformen ( $F=22,3$ ;  $df=3;428$ ;  $p<0,001$ ): In Kindertageseinrichtungen wird die Bildungsoffensive stärker als Bestandteil der Einrichtungsarbeit wahrgenommen als in den Schulen;
- 71% der Leitungen von Kindertageseinrichtungen, aber nur 36% der Schulleitungen geben an, Maßnahmen und Leitgedanken der Bildungsoffensive im Leitbild bzw. in der Einrichtungskonzeption zumindest teilweise verankert zu haben.

### 6.2.2 Zielerreichung in den Bildungseinrichtungen

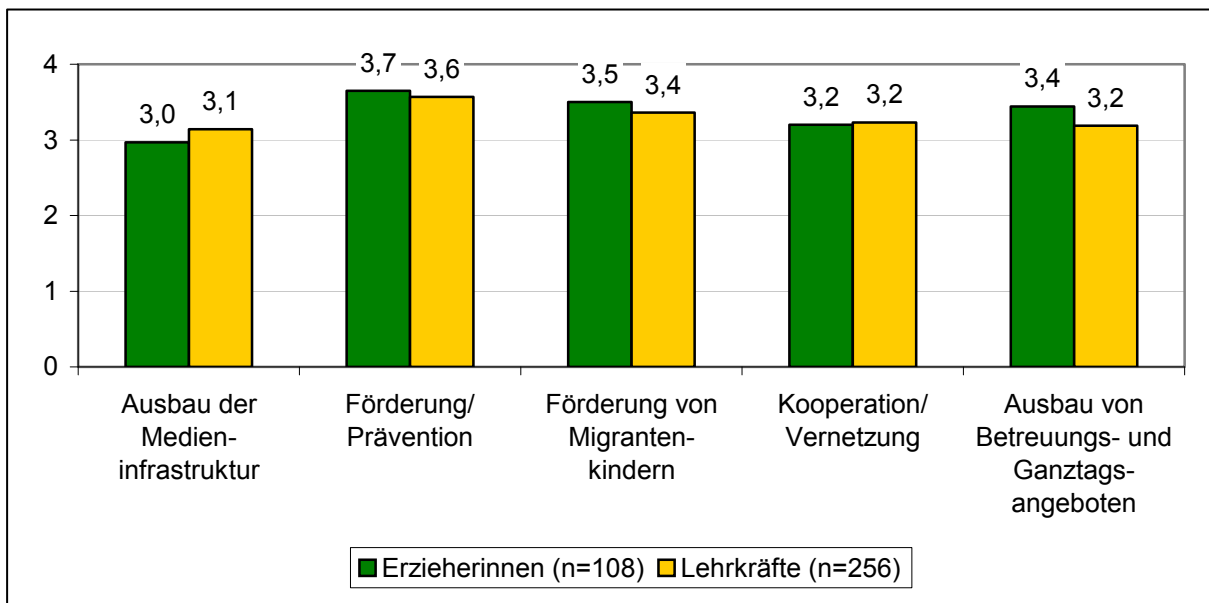
Zielvorstellungen sind elementare Bausteine konzeptionellen Arbeitens. Ohne Zielvorstellungen kann pädagogische Qualität nicht erreicht werden (Beher u. a. 2005). Die Festlegung bildungspolitischer Leitlinien ist eine Aufgabe, die bereits zu Beginn der Bildungsoffensive geleistet wurde. Sie geben Visionen für das zielorientierte Arbeiten der Verwaltung, aber auch der einzelnen Bildungseinrichtungen vor. Aufgrund der querschnittlichen <sup>51</sup> Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes im Rahmen der Evaluation ist eine Beschreibung des Anfangs- im Vergleich zum gegenwärtigen Zielzustand nicht möglich. Auf der Grundlage der Einschätzungen der Betroffenen zur Erreichung der Ziele können jedoch zumindest der gegenwärtige Ist-Zustand beschrieben und Zielbereiche mit weiterem Entwicklungsbedarf aufgezeigt werden. Abb. 3 gibt die Bedeutung der Zielsetzungen nach Einschätzung der Erzieherinnen sowie Lehrerinnen und Lehrer wieder.

<sup>49</sup> Anteil der Personen, denen der Begriff bzw. die Ziele bekannt sind.

<sup>50</sup> Skala „Identifikation mit/Integration der Bildungsoffensive“ (5 Items,  $\alpha = 0,8$ ).

<sup>51</sup> Untersuchungen, die als Querschnittsstudien angelegt sind, bilden Momentaufnahmen ab. Entwicklungsverläufe können nicht nachgezeichnet werden.

Abb. 3: Bedeutung der Zielsetzungen nach Einschätzung des pädagogischen Personals (Mittelwerte)



1=unwichtig; 4=sehr wichtig

Ziel „Ausbau von Ganztags- und Betreuungsangeboten“: T=2,7; df=362; p<0,01

Aus der Abbildung geht hervor, dass

- allen Zielen unabhängig von den Einrichtungsformen eine hohe bis sehr hohe Bedeutung zugeschrieben wird;
- die Umsetzung von Förderung und Prävention sowie die Förderung von Migrantenkindern am wichtigsten erscheinen.

Das pädagogische Personal wurde in einem nächsten Schritt dazu aufgefordert, das Ausmaß des Erreichens der verschiedenen Ziele einzuschätzen. Tab. 5 veranschaulicht die Einschätzungen zur Zielerreichung nach dem arithmetischen Mittel (hoher Wert = hohe Zielerreichung):

Tab. 5: Zielerreichung nach Einschätzung des pädagogischen Personals (Mittelwerte; Standardabweichungen)

		n	M	s
<b>Ausbau der Medieninfrastruktur</b>	ErzieherInnen	114	2,97	,85
	LehrerInnen	261	3,14	,73
<b>Förderung/Prävention</b>	ErzieherInnen	115	3,65	,53
	LehrerInnen	261	3,57	,51
<b>Förderung von Migrantenkindern</b>	ErzieherInnen	116	3,50	,60
	LehrerInnen	261	3,36	,64
<b>Kooperation/Vernetzung</b>	ErzieherInnen	116	3,20	,55
	LehrerInnen	261	3,23	,55
<b>Ausbau von Ganztags-/Betreuungsangeboten</b>	ErzieherInnen	108	3,44	,73
	LehrerInnen	256	3,19	,83

Ziel „Ausbau der Medieninfrastruktur“: T=-6,5; df=368; p<0,001; Ziel „Förderung/Prävention“: T=6,3; df=371; p<0,001; Ziel „Förderung von Migrantenkindern“: T=7,2; df=371; p<0,001; Ziel „Kooperation/Vernetzung“: T=-3,1; df=372; p<0,01; Ziel „Ausbau von Ganztags-/Betreuungsangeboten“: T=4,9; df=341; p<0,001

Insgesamt deuten die Ergebnisse auf ein eher befriedigendes Gesamtergebnis hin:

- bei der Beurteilung der Zielbereiche sticht keines als besonders gut oder schlecht hervor;
- Erzieherinnen bewerten die Realisierung von Betreuungs- und Ganztagsangeboten sowie die Förderung am besten, den Zielbereich „Ausbau einer Medieninfrastruktur“ dagegen eher schlecht;
- Lehrkräfte stufen die Medieninfrastruktur und die Öffnung der Schule zum Umfeld eher positiv und die Förderung von Schülerinnen und Schülern eher schlecht ein.

Der Unterschied im Ausbau der Medieninfrastruktur scheint vor dem Hintergrund der Ergebnisse zur medialen Ausstattung der Arbeitsplätze in Kindertageseinrichtungen wenig verwunderlich. So verfügen lediglich 3% der befragten Kindertageseinrichtungen über eine eigene Homepage. Im Vergleich dazu verfügen 63% der befragten Schulen über eine eigene Homepage. Zudem haben nur 46% der Erzieherinnen Zugang zu einem Computer in den Einrichtungen. In den Schulen geben hingegen 82% der Lehrkräfte an, Zugang zu einem Computer zu haben.

### 6.2.3 Maßnahmenvielfalt und Fortbildungswünsche

Neben den bildungspolitischen Leitlinien bilden konkrete Maßnahmen einen weiteren zentralen Eckpunkt der Bildungsoffensive. Diese Maßnahmen sollen dazu beitragen die pädagogische Qualität der Bildungseinrichtungen in verschiedenen Bereichen zu stärken. Im Laufe der Bildungsoffensive konnte eine Vielzahl von Maßnahmen unterschiedlichen Umfangs realisiert werden. Durch diese Maßnahmenvielfalt war es möglich, zahlreiche Bildungsbereiche abzudecken.

Die Einrichtungsleitungen (n=57) wurden gebeten anzugeben, welche Maßnahmen sie im Rahmen der Bildungsoffensive in ihren Einrichtungen durchführen<sup>52</sup>:

- Im Mittel werden in den Bildungseinrichtungen drei Maßnahmen durchgeführt, wobei sich die Anzahl zwischen den Einrichtungen teils stark unterscheiden. So gibt es Einrichtungen, die keine der genannten Maßnahmen (7%), ebenso jedoch Einrichtungen die bis zu zwölf Maßnahmen (2%) durchführen.
- In den Kindertageseinrichtungen werden im Mittel drei Maßnahmen durchgeführt, wobei die Anzahl der Maßnahmen zwischen null und fünf Maßnahmen variiert.
- In den Schulen werden im Mittel vier Maßnahmen umgesetzt. Die Spannweite der Maßnahmen reicht dabei von null bis zwölf.

Etwas mehr als 60% des befragten pädagogischen Personals (n=368) fühlt sich durch die Vielzahl der Maßnahmen, die im Rahmen der Bildungsoffensive eingeführt und umgesetzt werden, belastet. Die Überprüfung der Gründe für die „Maßnahmenmüdigkeit“ ergibt folgende Ergebnisse:

- 40% der befragten Einrichtungsleitungen und des pädagogischen Personals (n=417) empfinden das bislang bestehende Fortbildungsangebot als nicht ausreichend, um die Maßnahmen, die im Rahmen der Bildungsoffensive eingeführt wurden, qualitativ gut umzusetzen.
- In Kindertageseinrichtungen werden die Probleme der Maßnahmenumsetzung größtenteils auf den zu geringen Personalschlüssel zurückgeführt.
- In den Schulen wurde der Aufbau eines kommunalen Unterstützungssystems unter der Einbindung von Schulsozialarbeitern, Psychologen und weiteren kommunalen Einrichtungen als wichtiger Aspekt der bedarfsgerechten Umsetzung der Maßnahmen angegeben.

---

<sup>52</sup> Den Leitungen wurde eine Liste von Maßnahmen, die aus den Dokumenten zur Bildungsoffensive hervorging, vorgelegt. Anhand der Angaben konnte die Maßnahmenanzahl bestimmt werden.

Um mögliche Kompetenz- und Qualifikationsdefizite im Fortbildungsbereich aufzudecken, wurden die Fortbildungswünsche des pädagogischen Personals ermittelt. Aus den Antworten (n=349) kristallisieren sich drei große Fortbildungsbereiche heraus, die der Ausweitung bedürfen: pädagogisch-psychologische Fortbildungen (24%), Fortbildungen zu Fach- und Bildungsbereichen (15%), Diagnose und Förderung (14%). Ein Abgleich mit dem Fortbildungsangebot des Alb-Donau-Kreises sowie des Regierungspräsidiums Tübingen ergibt, dass in den oben genannten Bereichen zwar Fortbildungen zu unterschiedlichen Themen angeboten werden, jedoch scheinen diese für eine gezielte Qualifizierung des pädagogischen Personals nicht auszureichen bzw. nicht standortspezifisch zu sein.

#### *6.2.4 Finanzieller Input im Rahmen der Bildungsoffensive*

Ein bildungspolitisches Leitziel der Bildungsoffensive stellt die Entwicklung einer zeitgemäßen Bildungsinfrastruktur dar. Sie bildet nach dem Verständnis der Stadt Ulm eine wichtige Rahmenbedingung für die Umsetzung der weiteren Leitlinien. Veränderungen in der Bildungsinfrastruktur sind dabei jedoch von finanziellen Ressourcen abhängig. Die Bildungseinrichtungen haben bislang vom finanziellen Input in unterschiedlichem Umfang profitiert:

- 52% der Leitungen (n=56) geben an, finanzielle Zuwendungen erhalten zu haben.
- 34% der Kindertageseinrichtungen und 75% der Schulen haben von den Investitionen profitiert.

Dieses Ergebnis spiegelt die Schwerpunktsetzung der Bildungsoffensive wieder, die stärker im Bereich der Schulen als im frühkindlichen Bereich liegt. Vor dem Hintergrund der Zielsetzungen, Kindern Zugang zu Bildung bereits ab dem Kindergartenalter zu gewährleisten und die Bildungspotentiale des Einzelnen im gesamten Schulbereich auszuschöpfen, ist die Verteilung der Finanzen jedoch zu prüfen.

#### *6.2.5 Zusammenarbeit mit dem Träger*

Aus den Ergebnissen der Dokumentenanalyse (vgl. Kap. 6.1) wird deutlich, dass neue Kommunikations- und Vernetzungsstrukturen im Rahmen der Bildungsoffensive umgesetzt wurden. Dies betrifft auch die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Bildungseinrichtungen und ihren Trägern. Um Hinweise auf mögliche Veränderungen in der Zusammenarbeit zu erhalten, wurden die Leitungen der Kindertageseinrichtung und Schulen um eine Einschätzung zur Zufriedenheit mit der Trägerzusammenarbeit und möglichen positiven und negativen Veränderungen im Verlauf der Bildungsoffensive in der Zusammenarbeit gebeten.

Sowohl in den Kindertageseinrichtungen als auch Schulen geben mehr als drei Viertel der Leitungen (n=56) an, eher bis voll zufrieden mit der Zusammenarbeit zu sein. Mögliche Veränderungen in bestimmten Bereichen der Trägerzusammenarbeit sind Abb. 4 zu entnehmen.

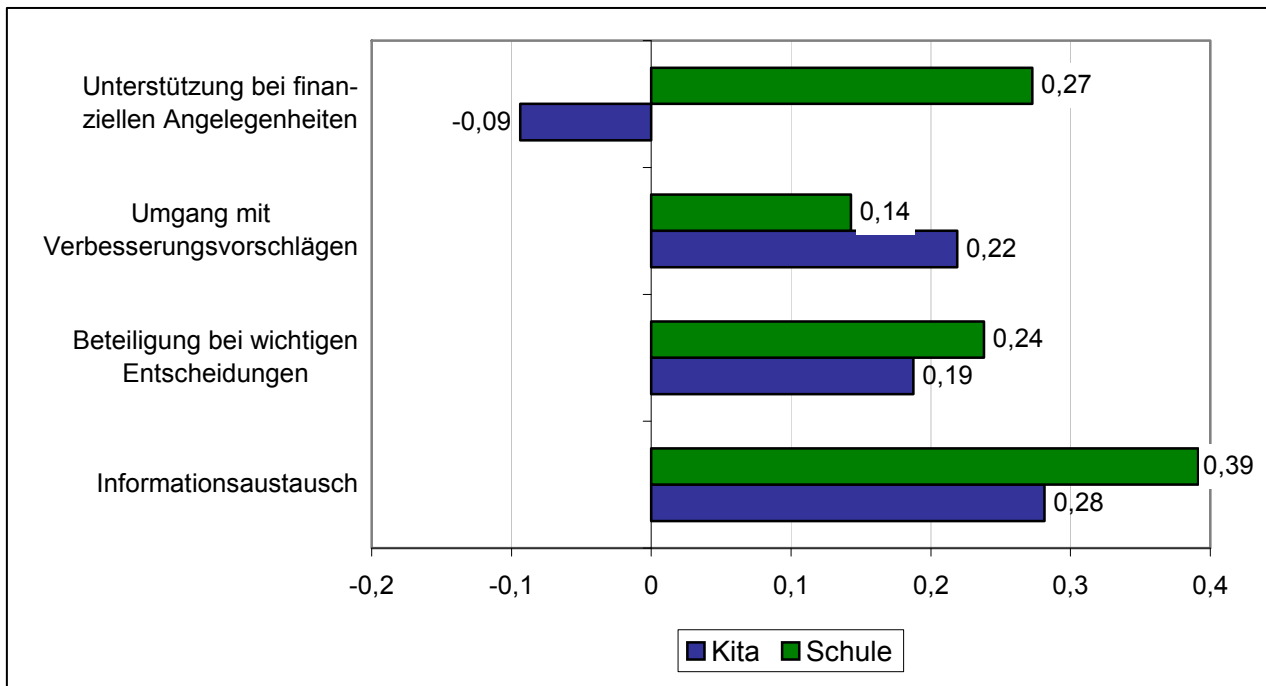
Die Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden:

- Seit Beginn der Bildungsoffensive ist es in beinahe allen abgefragten Bereichen zu Verbesserungen in der Zusammenarbeit gekommen.
- Lediglich im Bereich der Unterstützung finanzieller Angelegenheiten durch den Träger sehen die Leitungen der Kindertageseinrichtungen eine geringe Verschlechterung in der Zusammenarbeit seit Beginn der Bildungsoffensive.

Insgesamt haben die Veränderungen der Kommunikationsstrukturen im Rahmen der Bildungsoffensive offenbar zu Verbesserungen in der Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen und den Trägern geführt.



Abb. 4: Veränderungen in der Zusammenarbeit mit dem Träger nach bestimmten Bereichen (Mittelwerte)



Signifikanter Unterschied lediglich im Bereich „Unterstützung bei finanziellen Angelegenheiten“:  $T=-2,46$ ;  $df=52$ ;  $p<0,05$

### 6.2.6 Zusammenfassung und Bewertung

Folgende Empfehlungen lassen sich aus den Ergebnissen ableiten:

1. *Die Öffentlichkeitsarbeit im Bereich der Bildungsoffensive weiter ausbauen und systematisches Miteinbeziehen des pädagogischen Personals in die Schulentwicklungsarbeit.* Im Hinblick auf die Umsetzung des Konzepts, der Ziele und der Maßnahmen der Bildungsoffensive erscheint es wichtig, die Bildungsoffensive durch Öffentlichkeitsarbeit und durch verstärkte Partizipation sowohl nach innen wie auch nach außen wirken zu lassen. Dazu reicht es nicht aus, den Begriff und das Konzept verstärkt nur auf Leitungsebene bekannt zu machen. Vielmehr könnte eine systematische Miteinbeziehung des pädagogischen Personals dazu beitragen, das Konzept als Teil der eigenen Entwicklungsarbeit in Kindertageseinrichtungen bzw. der Schulentwicklungsarbeit in den Köpfen der Beteiligten zu verankern im Sinne gemeinsamer Anstrengungen zur Verbesserung der Bildungsbedingungen in Ulm.
2. *Formulierung von Handlungszielen als richtungweisende Unterstützung des pädagogischen Arbeitens in den Bildungseinrichtungen.* Als Orientierung für die Entwicklungsarbeit dienen die bildungspolitischen Leitlinien, die zu Beginn der Bildungsoffensive schriftlich fixiert wurden. Sie geben an, welche Ziele handlungsleitend sein sollen und werden vom Personal in den Ulmer Bildungseinrichtungen als bedeutsam wahrgenommen. Die Formulierung von Zielen auf Leitzielebene hat dabei den Vorteil, dass der Prozess der Einführung und Umsetzung dieser Zielsetzungen mithilfe von Maßnahmen sehr offen geschieht, was insbesondere an der Vielzahl der Maßnahmen deutlich wird, die den unterschiedlichen Leitlinien zugeordnet werden können und in den Einrichtungen umgesetzt werden. Die Bewertung der Zielerreichung durch das pädagogische Personal in den Bildungseinrichtungen macht jedoch deutlich, dass bislang keines der Ziele besonders herausragt. Es besteht vielmehr die Gefahr der „Maßnahmenmüdigkeit“. Für die Umsetzung der Leitlinien ist es daher wichtig, dass diese konkreter formuliert werden. Unter der Beteiligung aller relevanten Personen sollten für alle Handlungsfelder (z. B. Förderung und Betreuung) Zielvorstellungen im Sinne

von Handlungszielen beschrieben werden. Ein Handlungsziel gibt dabei an, welcher konkret beschreibbare, veränderte oder stabilisierende Zustand innerhalb eines festgelegten Zeitraums erreicht werden soll. Handlungsziele machen dabei überprüfbar, was die Qualität der Bildungsinfrastruktur und der einzelnen Einrichtungen in den jeweiligen Handlungsfeldern ausmacht (vgl. Behr u. a. 2005, S. 165).

3. *Ausbau von Unterstützungsstrukturen in unterschiedlichen Bereichen.* Eine ‚bloße‘ Einführung der Maßnahmen scheint nicht auszureichen, um die vorgegeben Zielsetzungen zu erreichen. Vielmehr bedarf es nach Angaben der Einrichtungsleitungen und des pädagogischen Personals einer Verbesserung und Ausweitung des Fortbildungsangebots, einer Personalerhöhung sowie der vermehrten Unterstützung durch Fachkräfte und kommunale Einrichtungen zur qualitativen Umsetzung des Konzepts, um eine Verbesserung der pädagogischen Qualität in den Bildungseinrichtungen zu erreichen.

## 7. Schwerpunkt: Zugang zu Bildung ermöglichen

### 7.1 Ausgangssituation

#### 7.1.1 Entwicklungen im frühkindlichen Bereich

Gerechte Bildungschancen legen den Grundstein für eine erfolgreiche Bildungsbiographie und eröffnen somit Lebenschancen. Befunde der empirischen Bildungsforschung (z. B. Baumert u. a. 2002; Bos u. a. 2004; OECD 2004) zeigen jedoch, dass Bildungschancen, insbesondere in Deutschland, in einem engen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft stehen. Das deutsche Bildungswesen schafft es demnach nicht, diese Ungleichheiten auszugleichen – herkunftsbedingte Unterschiede werden vielfach noch verschärft (Gomolla/Radtke 2007). Diese alarmierenden Ergebnisse haben dazu geführt, dass die Ermöglichung eines Zugangs zu frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung für benachteiligte Kinder auf der politischen Agenda wieder stärker in den Vordergrund gerückt worden ist. Kindertageseinrichtungen werden zunehmend als Bildungsorte, als Orte der Integration und Prävention insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund und/oder niedrigem sozioökonomischen Status (Neumann 2005, S. 177) wahrgenommen.

#### *Wirkungen von Angeboten frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*

Erkenntnisse der Hirnforschung, Entwicklungspsychologie und Bildungsforschung belegen, dass der Mensch in keiner anderen Phase seiner Entwicklung so entdeckungsfreudig und aufnahmefähig ist wie in der frühen Kindheit (z. B. Singer 2003; Spitzer 2003). Im Rahmen zahlreicher internationaler Studien konnte zudem innerhalb der letzten Jahre eine breite Datenbasis zu den Effekten des Besuchs einer vorschulischen Einrichtung geschaffen werden. Die Studien nahmen dabei kurz-, mittel- und langfristige Wirkungen institutioneller Betreuung beispielsweise auf den Schulerfolg oder das Sozialverhalten in den Blick. Dabei konnten in der Gesamtschau mehrheitlich positive Effekte des Besuchs einer vorschulischen Einrichtung auf die Entwicklung der Kinder nachgewiesen werden, die jedoch in einer engen Verbindung zur Qualität der Einrichtungen stehen (z. B. Barnett 1992; Barnett/Young/Schweinhart 1998; NICHD 2003a; NICHD 2003b; Sylva u. a. 2004). Bezogen auf den deutschen Raum findet sich, trotz erheblicher Forschungsanstrengungen, eine vergleichsweise geringe Datenlage zu den Wirkungen des Besuchs einer vorschulischen Einrichtung. So konnten beispielsweise bei Untersuchungen zu Wirkungen des Besuchs von Kindertageseinrichtungen der Drei- bis Sechsjährigen positive Effekte auf kognitive Leistungen und den späteren Schulerfolg festgestellt werden (Lanfranchi 2002, S. 100; Schütz/Wößmann 2005, S. 20; Roßbach 2005, S. 151), die bei sozial unterprivilegierten Kindern teilweise noch stärker hervortraten (z. B. Lanfranchi 2002, S.100).

Vor dem Hintergrund der oben dargestellten Bedeutung des Besuchs einer Kindertageseinrichtung gilt es, folgende Zugangsvoraussetzungen für alle Kinder zu schaffen (Rauschenbach/Zürchner 2007, S. 123):

### *Zugänge zu und Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen*

Seit 1996 besteht für Kinder zwischen drei und sechs Jahren ein Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung.<sup>53</sup> Die Versorgungslage an Ganztagsplätzen, insbesondere in den alten Bundesländern, ist nach wie vor unbefriedigend (Fendrich/Pothmann 2006). Kinder bis zum dritten Lebensjahr haben bislang noch keinen Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung, das ändert sich erst im Jahr 2013. Daher bestehen in diesem Bereich beträchtliche lokal-regionale Unterschiede. Zudem spiegeln sich in der Inanspruchnahme und Versorgungslage von Kindertageseinrichtungsplätzen neben lokal-regionalen Unterschieden auch folgende teils herkunftsbedingte Unterschiede wider (u. a. Fuchs 2005; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Fuchs/Peucker 2006; Berg-Lupper 2006):

- Ältere Kinder besuchen deutlich häufiger eine Kindertageseinrichtung als jüngere Kinder;
- Kinder mit Migrationshintergrund und/oder Kinder aus bildungsfernen Familien besuchen seltener bzw. zeitlich kürzer eine Kindertageseinrichtung;
- Eltern mit Migrationshintergrund und geringem Bildungsstatus nehmen demnach auch seltener das Betreuungsangebot für Kinder unter drei Jahren in Anspruch.

### *Zugänge zu qualitativ hochwertigen Angeboten in Kindertageseinrichtungen*

Ergebnisse nationaler und internationaler Studien zur Kindertageseinrichtungsqualität zeigen, dass Einrichtungen erhebliche qualitative Unterschiede aufweisen (z. B. Tietze 1998; Tietze/Roßbach/Grenner 2005). Zudem zeigen sich herkunftsbedingte Unterschiede bei der Wahl einer Kindertageseinrichtung: Eltern mit Migrationshintergrund entscheiden sich häufiger für eine Einrichtung in Wohnortnähe (Berg-Lupper 2006, S. 101). Vor diesem Hintergrund ist dementsprechend aus verteilungstheoretischen Gründen entscheidend, welche Qualität Einrichtungen im so genannten sozialen Brennpunkt mit einem hohen Anteil an Kindern aus benachteiligten Familien haben. Zusätzlich kann davon ausgegangen werden, dass benachteiligte Eltern nicht immer über die gleichen Kompetenzen und Mittel wie Eltern mit höherem Bildungsstatus und Einkommen verfügen, um ihrem Kind eine angemessene Förderung zukommen zu lassen. So fehlen vielen Familien mit Migrationshintergrund und niedriger Bildungsherkunft häufig materielle, soziale wie auch kulturelle Ressourcen, „um mit angemessenen Strategien ihre Bildungserwartungen in Bildungserfolge umsetzen zu können“ (Neumann 2005, S. 185).

#### *7.1.2 Frühkindliche Bildung in einer entstehenden Bildungslandschaft*

Kommunen sind Lebens- und Bildungsorte von Kindern und Jugendlichen. Ein bedarfsgerechter und qualitätsorientierter Ausbau der Kindertagesbetreuung darf seit den gesetzlichen Bestimmungen des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (BMFSFJ 2004) nicht länger im Ermessen der einzelnen politischen Entscheidungsträger liegen. Insbesondere im Anschluss an den Zwölften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005) werden die vielfältigen Potentiale, die der kommunale Raum für Kinder und Jugendliche birgt, stärker in den Blick genommen. Eine ganzheitliche Sichtweise von Bildungsprozessen, die vielfältige Bildungsorte und Alterstufen mit einbezieht, wird zunehmend berücksichtigt. Vielerorts wurden und werden derzeit im Kontext so genannter Bildungslandschaften kommunale Strategien entlang der individuellen Bildungsbiographie der Kinder konzipiert und erprobt (z. B. Bertelsmann Stiftung 2008). Konsens herrscht dahingehend, dass eine erfolgreiche Umsetzung nur in einem kooperativen Netz aller Beteiligten „rund ums Kind“ (Bertelsmann Stiftung 2008, S. 8) gelingen kann. Dies erfordert zunächst einen Prozess des Umdenkens und der Verantwortungsübernahme aller an frühkindlicher Bildung beteiligten Akteure. Erst dann können am Kind orientierte Umsetzungsschritte

---

<sup>53</sup> Mit dem Rechtsanspruch ist nur ein Platz in einer Halbtageeinrichtung sichergestellt.

auf allen Ebenen des frühkindlichen Bereichs dazu beitragen, allen Kindern Zugang zu Bildung zu ermöglichen.

### 7.1.3 Fragestellung

Vor dem Hintergrund der im vorherigen Kapitel aufgeführten Überlegungen stellt sich die Frage, inwiefern es der Stadt Ulm im Rahmen ihrer Bildungsoffensive gelingt, die frühkindlichen Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass allen Kindern Zugang zu Bildung ermöglicht wird. Hierfür werden folgende Bereiche untersucht:

- Schwerpunkte der Stadt Ulm im quantitativen und qualitativen Ausbau (Kap. 7.1.4);
- gegenwärtiger Entwicklungsstand der Einrichtungen (Kap. 7.2);
- Kooperations- und Netzwerkstrukturen im frühkindlichen Bereich (Kap. 7.2.9).

### 7.1.4 Entwicklungen im frühkindlichen Bereich der Stadt Ulm

Vor dem Hintergrund veränderter Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Kindern in Ulm wurden auch im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung im Rahmen der Bildungsoffensive Schwerpunktsetzungen vorgenommen. Diese erfolgten dabei im trägerübergreifenden Konsens unter der übergeordneten Zielsetzung, allen Kindern Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Dabei wurde erkannt, dass ein solcher Zugang nur durch eine Weiterentwicklung der quantitativen und qualitativen Angebotsstrukturen im Kindertageseinrichtungsbereich erfolgen kann. Folgende Entwicklungsschwerpunkte werden in Ulm deutlich:

#### *Qualitative Entwicklungen im frühkindlichen Bereich der Stadt Ulm*

In den 87 Kindertageseinrichtungen der Stadt Ulm liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund derzeit bei knapp 30%, in einzelnen Kindertageseinrichtungen sogar bei 100%. Aufgrund einer Bestandsaufnahme der Kinder mit Migrationshintergrund in Ulmer Kindertageseinrichtungen (GD 189/00, Anlage 4e, f) sowie in Anlehnung an die demographische Entwicklung konnte bereits im Jahr 2000 davon ausgegangen werden, dass sich die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den nächsten zehn Jahren noch erhöhen wird. Dies erfordert von Kindertageseinrichtungen, dass sie sich stärker als bislang auf die Kulturvielfalt in den Einrichtungen einstellen. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen wurde bereits im Jahr 2000 die *Integration von Kindern mit Migrationshintergrund* zu einem der Schwerpunktthemen im frühkindlichen Bereich deklariert. Bereits zu Beginn der Bildungsoffensive wurde dabei folgendes Handlungsziel fokussiert: die Förderung, insbesondere Sprachförderung, von Kindern mit Migrationshintergrund und der Aufbau vernetzter Strukturen.

Als weiteres Schwerpunktthema wurde im Jahr 2000 das Thema *Bildung* in Ulmer Kindertageseinrichtungen aufgegriffen und das konkrete Handlungsziel, den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in Anlehnung an § 22 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes näher zu definieren, abgeleitet (GD 404/00). Um dieses Handlungsziel verfolgen zu können, wurde hier eine *Öffnung* der Kindertageseinrichtungen zur Kommune, der Ausbau von Kooperations- und Netzwerkstrukturen sowie eine begleitende trägerübergreifende Qualifizierung des pädagogischen Personals zur Implementierung des Orientierungsplans umgesetzt (Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder Ulm 2005, Abteilung Städtische Kindertageseinrichtungen Ulm 2007).

Das letzte Schwerpunktthema zur qualitativen Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen, das besonders intensiv im Anschluss an die im Jahr 2002 formulierte Verwaltungsvorschrift zur Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen diskutiert wurde, ist an der *Schnittstelle von Kindertageseinrichtung zur Grundschule* anzusiedeln. Dabei wird der Blick insbesondere auf die individuelle Bildungsbiographie des Kindes gerichtet. Die *Förderung* und Unterstützung von Kindern mit unterschiedlichsten Begabungen sowie die Ver-

*netzung bzw. Verschmelzung* beider Bildungsinstitutionen werden daher als notwendige Handlungsschritte für eine gelingende Bildungsbiographie eines Kindes gesehen. Zur Umsetzung der Förderung im Einrichtungsalltag wurden u. a. folgende Handlungsziele abgeleitet (GD 192/05, S. 6):

- Entwicklung und Einsatz einer pädagogischen Konzeption;
- Kooperation mit einrichtungsunterstützenden Diensten (z. B. Beratungsstellen);
- Kooperation mit Grundschulen und Schulen.

#### *Quantitative Entwicklungen im frühkindlichen Bereich der Stadt Ulm*

Ein weiteres zentrales Handlungsfeld im frühkindlichen Bereich der Stadt Ulm stellt der Ausbau der Betreuungsangebotsstruktur dar. Neben einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf bzw. Ausbildung soll hier insbesondere benachteiligten Kindern Zugang zu Bildungs- und Förderangeboten ermöglicht werden. Eine Weiterentwicklung der quantitativen Angebotsstruktur im Sinne eines Ausbaus und einer Neustrukturierung von Betreuungsangeboten für Kinder von 0 bis zum Schuleintritt wurde daher im Jahr 2001 zum thematischen Schwerpunkt frühkindlicher Betreuung erklärt. Dabei stand die Vorlage eines Gesamtkonzepts für die Betreuung der Kinder in Ulm (GD 472/01, S. 16) als Steuerungsinstrument im Vordergrund. Als konkrete Handlungsziele wurden daraufhin in Anlehnung an das Betreuungskonzept des Landes Baden-Württemberg<sup>54</sup> (GD 34/02, Anlage 5) eine Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse bis zum Jahr 2005 formuliert.

#### *Vernetzung quantitativer und qualitativer Entwicklungsstrategien*

Nicht selten wird mit der Priorisierung der Kosten für den erforderlichen Platzausbau, insbesondere in Zeiten allgemeiner Finanzknappheit, eine Absenkung qualitativer Standards befürchtet. Mit der Konzeption einer sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgerichteten Kindertagesstättenbedarfsplanung 2006-2010 (GD 192/05) zeigt Ulm, dass es Verantwortung für den Gesamtzusammenhang der Trias Bildung, Erziehung und Betreuung übernimmt und Planungsstrategien dementsprechend quantitativ und qualitativ ausrichtet. Die einzelnen sozialraumbezogenen Bedarfsplanungen beleuchten einerseits die Rahmenbedingungen und Entwicklungen innerhalb der jeweiligen Sozialräume und stellen das Platzangebot in Relation zum jeweiligen Bedarf dar. Andererseits erfolgt aber auch eine Darstellung geplanter bzw. sich bereits in Umsetzung befindender Maßnahmen zur Weiterentwicklung der qualitativen Angebotsstruktur. Jeder sozialraumbezogenen Bedarfsplanung folgt die Darstellung der zur Umsetzung der geplanten Schritte notwendigen Kooperations- und Netzwerkstrukturen.

#### *Zusammenfassung der Entwicklungen im frühkindlichen Bereich*

Die im frühkindlichen Bereich formulierten Zielsetzungen wurden größtenteils im trägerübergreifenden Konsens formuliert. Im Rahmen einer frühkindlichen Bildungsplanung, die sowohl den quantitativen als auch den qualitativen Ausbau in Blick nimmt, wurden innerhalb der jeweiligen Schwerpunkte Handlungsfelder, bildungspolitische Maßnahmen und Erwartungen (z. B. Bereitschaft zur Weiterqualifizierung und zur Kooperation und Vernetzung) an die handelnden Akteure abgeleitet. Damit wurden einerseits hohe Anforderungen an die umsetzenden Personen gestellt, andererseits wurden diese durch ein umfassendes Unterstützungssystem (u. a. umfassende Qualifizierungsmaßnahmen, Kooperationspartner) bei der Umsetzung der Zielsetzungen unterstützt.

---

<sup>54</sup> Stichwort „Kinderfreundliches Baden-Württemberg“.

## 7.2 Entwicklungsstände der Kindertageseinrichtungen

Nach der Darstellung der im frühkindlichen Bereich der Stadt Ulm verfolgten Zielsetzungen und Maßnahmen werden in diesem Kapitel der aktuelle Entwicklungsstand der Kindertageseinrichtungen sowie die Zufriedenheit der Eltern, des pädagogischen Personals und der Leitungen mit den Bildungs-, Förderungs- und Betreuungsbedingungen beschrieben.<sup>55</sup>

### 7.2.1 Datengrundlage: Sozialstrukturelle Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit einer Kindertageseinrichtung stehen in enger Verbindung zu ihrer geographischen Lage und den dadurch bedingten sozialstrukturellen Voraussetzungen ihrer Klientel. Der Begriff „Kindertageseinrichtung im sozialen Brennpunkt bzw. im lokalen Exklusionsbereich“<sup>56</sup> ist in wissenschaftlichen sowie in verschiedenen Praxisfeldern ein allgemein anerkannter Terminus. Er wird für die Beschreibung einer örtlichen Lage verwendet, in der eine überdurchschnittliche Anzahl an Bewohnern mit problematischen Lebenssituationen konfrontiert sind (u. a. Hohm 2002; Deutscher Städtetag 1979). Solche problematischen Lebenssituationen sind gekennzeichnet durch ein gehäuftes Auftreten von Faktoren wie Einkommensarmut, Integrationsschwächen, Arbeitslosigkeit, hoher Grad der Abhängigkeit von Transferleistungen sowie einem hohen Anteil an Bewohnern mit Migrationshintergrund, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen. Diese Lebensumstände haben auch einen erheblichen Einfluss auf die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Um nun jene Kindertageseinrichtungen zu identifizieren, die unter besonders erschwerten Rahmenbedingungen hinsichtlich des Standortes und der betreuten Kinder arbeiten, wurden die Leitungen (n=33) gebeten eine Einschätzung der sozialstrukturellen Rahmenbedingungen vorzunehmen:

- 15% charakterisieren ihre Einrichtung als so genannte soziale Brennpunkteinrichtung;
- 58% ordnen ihre Einrichtungen einem gemischten Einzugsgebiet zu;
- 27% beschreiben ein Einzugsgebiet mit überwiegend mittlerer und gehobener sozialer Herkunft.

### 7.2.2 Nutzungs- und Wahlmotive von Eltern

Einleitend (Kap. 7.1.1) wurde bereits thematisiert, dass sowohl die familiäre Lebenssituation als auch die soziale Herkunft darüber entscheiden, ob und wie lange ein Kind eine Kindertageseinrichtung besucht. Ferner ist auch aus anderen Studien (Berg-Lupper 2006, S. 101) bekannt, dass Eltern mit Migrationshintergrund bei der Wahl einer Kindertageseinrichtung stärker an die Wohnumgebung gebunden sind. Nicht selten wird daher insbesondere benachteiligten Eltern unterstellt, dass sie der institutionellen Betreuung und deren Qualität eine geringe Bedeutung beimessen und einer solchen eher skeptisch gegenüberstehen. Vor diesem Hintergrund wurden die Eltern deshalb in der vorliegenden Studie zu ihren Nutzungs- und Wahlmotiven im Hinblick auf eine institutionelle Fremdbetreuung befragt.

#### *Gründe für die Betreuung in einer Kindertageseinrichtung*

Die Eltern wurden danach befragt, welche Gründe ihnen für die Fremdbetreuung ihres Kindes in einer Kindertageseinrichtung wichtig sind. Aus den Einzelgründen wurden auf der Grundla-

---

<sup>55</sup> Die Ergebnisse beziehen sich auf eine Datengrundlage von 36 Kindertageseinrichtungen und 1021 ausgefüllten Fragebögen. Eine ausführliche Beschreibung der Stichprobe findet sich in Kapitel 5.

<sup>56</sup> Der Begriff „lokaler Exklusionsbereich“ ersetzt derzeit immer häufiger in der sozialwissenschaftlichen Literatur den Begriff „sozialer Brennpunkt“, um Stigmatisierungen entgegenzuwirken.

ge einer Faktorenanalyse Skalen gebildet.<sup>57</sup> Die Skalen spiegeln somit zu einem gewissen Grad die Bedeutung der Wahlgründe für die Betreuung in einer Kindertageseinrichtung wider. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass (insbesondere benachteiligte) Eltern große Hoffnungen mit der Betreuung ihres Kindes in einer Kindertageseinrichtung verbinden:

- im Durchschnitt sehen Eltern (n=685) Bildung als wichtigsten Wahlgrund;
- Eltern mit niedrigem Bildungsstatus (n=50) ist die Förderung als Wahlgrund wichtiger als Eltern mit mittlerem (n=263) bzw. höherem Bildungsstatus (n=339;  $F=23,19$ ;  $df=2;649$ ;  $p<0,001$ );
- Eltern mit Migrationshintergrund (n≥283) ist die Förderung ( $T=-8,3$ ;  $df=630$ ;  $p<0,001$ ) und Bildung ( $T=-2,7$ ;  $df=743,23$ ;  $p<0,01$ ) als Wahlgrund wichtiger als Eltern ohne Migrationshintergrund (n≥402).

### *Entfernungen zur Kindertageseinrichtung*

Aus empirischen Studien ist bekannt, dass Eltern nicht immer die nächstgelegene Kindertageseinrichtung wählen (u. a. Berg-Lupper 2006, S. 101). Dabei entscheiden sich Migrantenfamilien bei der Wahl einer Kindertageseinrichtung häufiger für die nächstgelegene (u. a. Berg-Lupper 2006, S. 101). Die Eltern wurden demzufolge danach gefragt, ob ihr Kind die dem Wohnhaus nächstgelegene Kindertageseinrichtung besucht. Die Ergebnisse zeigen hierbei auf, dass sich auch in Ulm die oben aufgeführten Tendenzen bezüglich des Wahlverhaltens zeigen:

- 40% aller befragten Eltern (n=858) wählen nicht die nächstgelegene Kindertageseinrichtung für ihr Kind;
- Eltern mit Migrationshintergrund (n=366) entscheiden sich eher für die nächstgelegene Einrichtung ( $\chi^2=2,283$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ );
- Eltern mit niedrigem (n=68) bzw. mittlerem Bildungsstatus (n=324) ( $\chi^2=44,68$ ;  $df=2$ ;  $p<0,001$ ) wählen häufiger die nächstgelegene Einrichtung als Eltern mit höherem Bildungsstatus (n=418);
- Eltern, die eine dem Wohnort entfernte Einrichtung wählen (n=342), geben ihr Kind zudem häufiger in eine Ganztageseinrichtung ( $\chi^2=28,65$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ).

### *Zusammenfassung und Entwicklungsperspektiven*

Benachteiligte Eltern, d. h. Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund scheinen sich der Risikolagen ihrer Kinder bewusst zu sein und verbinden große Hoffnungen mit der Betreuung ihres Kindes in einer Kindertageseinrichtung und den damit verbundenen Bildungs- und Förderangeboten. Sie sind jedoch bei der Wahl der Kindertageseinrichtung stärker an ihre Wohnumgebung gebunden. Aus diesen Gründen ist es notwendig, dass gerade Einrichtungen im so genannten sozialen Brennpunkt qualitativ hochwertig sind und gezielte Förderangebote für Kinder anbieten.

### *7.2.3 Betreuungssituation in Ulmer Kindertageseinrichtungen*

Im Folgenden soll zunächst die allgemeine Versorgungslage in Ulm beschrieben werden. Neben der Betrachtung der reinen Auslastung der Angebote werden der Stellenwert des Betreuungsaufbaus sowie die Betreuungsangebotsstruktur in den Stichprobeneinrichtungen beschrieben. Eine Gegenüberstellung der täglichen Betreuungsangebote und des Elternbedarfs soll Aufschluss über weitere Betreuungswünsche der Eltern geben.

---

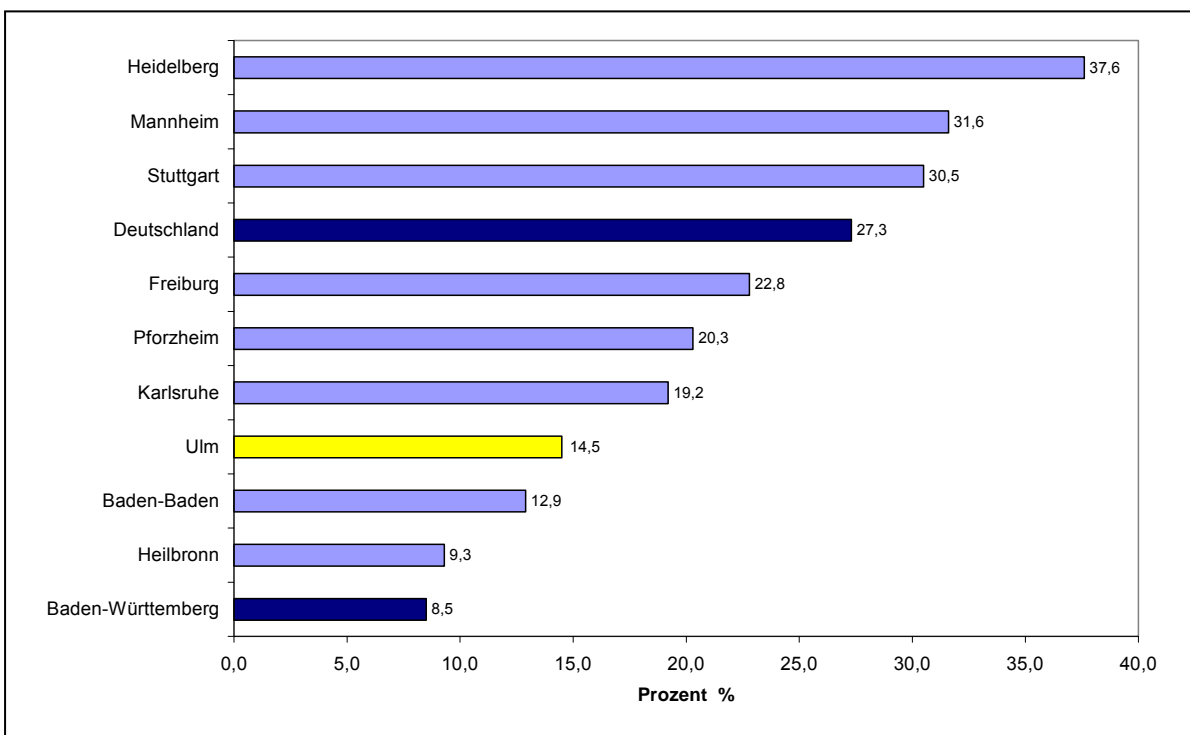
<sup>57</sup> Dreizehn Items wurden zu drei Skalen zusammengefasst: „Betreuungsgründe“ ( $\alpha=0,7$ ), „Bildungsgründe“ ( $\alpha=0,7$ ) und „Förderungsgründe“ ( $\alpha=0,8$ ).



### Versorgungslage: Inanspruchnahme und Ganztagsangebot in Ulm

Eine Betrachtung der Betreuungsquote der Kinder zwischen 3 und unter 6 Jahren zeigt, dass Ulm zwar im nationalen Vergleich bereits einer Vielzahl an Kindern zwischen drei und sechs Jahren Zugang zu Kindertageseinrichtungen ermöglicht, jedoch im Landesvergleich eher unter dem Durchschnitt liegt. So lag die Betreuungsquote der Kinder zwischen 3 und unter 6 Jahren in Kindertageseinrichtungen<sup>58</sup> im Kindergartenjahr 2006/07 bei 91,2% in Ulm, im nationalen Durchschnitt bei 88,7%, im baden-württembergischen Durchschnitt jedoch bei 93,1% (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2008, S. 7; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2007a). Auch hinsichtlich der Ganztagsbetreuungsquoten<sup>59</sup> bei Kindern von 3 Jahren bis unter sechs Jahren, zeigt sich, dass sich diese in Ulm zwischen dem Kindergartenjahr 2005/2006 und 2006/2007 lediglich um 0,6 Prozentpunkte erhöht hat (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2006; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2007a). Ulm ist daher im Bereich der Ganztagsbetreuungsquoten zwar über dem Landesdurchschnitt, jedoch weit unter dem Bundesdurchschnitt anzusiedeln. Im Stadtkreisvergleich liegt Ulm deutlich hinter Städten wie zum Beispiel Heidelberg, Mannheim oder Stuttgart (vgl. Abb. 5).

Abb. 5: Ganztagsbetreuungsquoten (in %) <sup>60</sup> der Kinder zwischen 3 und unter 6 Jahren in Kindertageseinrichtungen in den Stadtkreisen Baden Württembergs, Abfrage vom 15.03.2007.



Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2007a, Statistisches Bundesamt Deutschland 2007

Im Bereich der Betreuungsquoten der unter 3-Jährigen zeichnen sich eher Entwicklungstendenzen ab (vgl. Abb. A-1 im Anhang). Während im Kindergartenjahr 2005/06 die Betreuungsquote<sup>61</sup> der unter 3-jährigen Kinder noch bei 10,8% lag, lag sie im Kindergartenjahr 2006/07

<sup>58</sup> Das Statistische Landes- und Bundesamt berücksichtigt keine Daten betreuter Kinder in Kindertageseinrichtungen ohne Betriebserlaubnis und in sonderpädagogischen Betreuungseinrichtungen (z. B. Förderkindergärten). Auch Kinder in Grundschulförderklassen (früher: Schulkindergärten) werden nicht berücksichtigt, da diese bereits zu den schulpflichtigen Kindern zählen.

<sup>59</sup> Anteil der ganztags betreuten Kinder an allen in Kindertageseinrichtungen betreuten Kindern zwischen drei und unter sechs Jahren.

<sup>61</sup> In Kindertageseinrichtungen und Tagespflege betreute Kinder.

bereits bei 12,1% und ist demnach um 1,3 Prozentpunkte gestiegen. Somit ist Ulm zwar über dem baden-württembergischen Durchschnitt von 11,6% anzusiedeln, verglichen mit der Betreuungsquote anderer Stadtkreise wie beispielsweise Heidelberg, Freiburg oder Stuttgart (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2008, S. 7; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2008; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2007b) liegt Ulm aber darunter.

### *Betreuungsangebotsstruktur in den Kindertageseinrichtungen: Betreuungsformen<sup>62</sup>*

Vor dem Hintergrund der im vorherigen Kapitel beschriebenen Versorgungslage in Ulm soll nun der Betreuungszeitrahmen der Kindertageseinrichtungen, die im Rahmen der schriftlichen Befragung untersucht wurden, näher betrachtet werden. Um eine Vergleichbarkeit mit anderen Studien (z. B. Tietze 1998; Bien/Rauschenbach/Riedel 2006) zu gewährleisten, wurden die von den befragten Kindertageseinrichtungen (n=32) angebotenen maximalen Betreuungsstufen<sup>63</sup>, die für jede Einrichtung auf der Website der Stadt Ulm<sup>64</sup> aufgeführt werden, zu Teilzeit- und Ganztagsplätzen zusammengefasst. Betreuungsstufe 1 und 2 entspricht daher dem Teilzeitbetrieb<sup>65</sup> (44%), während die übrigen Betreuungsstufen zum Ganztagsbetrieb (56%) zusammengefasst wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass hochsignifikante trägerspezifische Unterschiede mit Blick auf die Betriebsform der Einrichtungen bestehen ( $\chi^2=79,3$ ;  $df=3$ ;  $p<0,001$ ):

- 83% der Einrichtungen in katholischer (n=12) und 50% der Einrichtungen in evangelischer Trägerschaft (n=4) bieten ausschließlich Teilzeitplätze an;
- während dies nur bei 13% (n=12) der städtischen und keiner der Einrichtungen in freier Trägerschaft (n=5) der Fall ist.

### *Betreuungsformen und familiärer Hintergrund*

Das Angebot an Ganztageseinrichtungen trägt wesentlich zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei. Dabei löst sich die „klassische Teilzeitarbeit“, bei der nur am Vormittag gearbeitet wird, zunehmend auf (Stöbe-Blossey 2004). Ein Vergleich des Anteils an erwerbstätigen Müttern (n=521) von Kindern in Ganz- und Teilzeiteinrichtungen, führt zu statistisch hoch bedeutsamen Unterschieden:

- 66% der erwerbstätigen Mütter geben ihr Kind in eine Ganztageseinrichtung;
- Eltern ohne Migrationshintergrund und mittlerem bzw. höherem Bildungsstatus schicken ihr Kind eher in eine Ganztageseinrichtung als Eltern mit Migrationshintergrund und niedrigem Bildungsstatus ( $\chi^2=4,40$ ;  $df=1$ ;  $p<0,05$ ).

### *Zeitlücken und Zeitbrücken in der institutionellen Betreuungssituation*

Die Arbeitswelt erwartet von erwerbstätigen Eltern zunehmend auch atypische Arbeitszeiten, die neuen Betreuungsbedarf generieren und sich oftmals nicht mit den Betreuungszeiten der jeweiligen Kindertageseinrichtungen decken lassen. So entstehen Betreuungslücken, die Eltern in Eigenregie überbrücken müssen. Besonders problematisch erscheinen Einrichtungen

<sup>62</sup> Unter Betreuungsformen wird die Betriebsform der Einrichtungen (Ganz-/Teilzeitbetrieb) verstanden.

<sup>63</sup> Die sechs Betreuungsstufen wurden im Jahr 2003 im Zuge eines neuen Gebührenmodells vom Gemeinderat beschlossen und entsprechen dabei folgendem wöchentlichem Betreuungsumfang: Stufe 1: bis 28 Stunden; Stufe 2: über 28 bis 33 Stunden; Stufe 3: über 33 bis 38 Stunden; Stufe 4: über 38 bis 43 Stunden; Stufe 5: über 43 bis 48 Stunden; Stufe 6: über 48 Stunden.

<sup>64</sup> [http://www.ulm.de/leben\\_in\\_ulm/kinder\\_jugend\\_familie/tageseinrichtungen\\_fuer\\_kinder\\_nach\\_stadtteilen.3578.3076,3665,3885,3527,3578.htm](http://www.ulm.de/leben_in_ulm/kinder_jugend_familie/tageseinrichtungen_fuer_kinder_nach_stadtteilen.3578.3076,3665,3885,3527,3578.htm) [Datum der Recherche: 11.11.08].

<sup>65</sup> Betreuungsstufe 2 umfasst sowohl Plätze in Regelgruppen (RG) als auch Gruppen mit verlängerten Öffnungszeiten (VÖ).

im Teilzeitbetrieb bzw. Ganztageseinrichtungen ohne Mittagessen (=“Mittagslücke“), Einrichtungen mit sehr späten Öffnungszeiten, sowie Einrichtungen, die nicht am späten Nachmittag und Abend geöffnet haben (=“Randzeitenlücke“). Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Eltern für ein breiteres Betreuungszeitfenster aussprechen und solche Randzeitenlücken auch im Bereich der frühkindlichen Betreuung in Ulm bestehen:

- keine der Einrichtungen öffnet vor 06:30 Uhr; 6%, d.h. 63 Eltern würden aber bereits vor 06:30 Uhr eine Betreuung in Anspruch nehmen (vgl. Abb. A-2 im Anhang);
- keine der Einrichtungen hat länger als 18:00 Uhr geöffnet, jedoch benötigen 3%, d.h. 66 Eltern Betreuungszeiten, die über 18:00 Uhr hinaus gehen (vgl. Abb. A-3 im Anhang);
- eine Passung zwischen Bedarf und Angebot am Freitagnachmittag insbesondere in den Sozialräumen 2-5<sup>66</sup> scheint nicht gegeben zu sein (vgl. Abb. A-4 im Anhang).

#### *Verpflegungsangebote in den Kindertageseinrichtungen*

Neben bedarfsgerechten täglichen Betreuungszeiten spielt auch die tägliche Verpflegungsangebotsstruktur in Form eines Mittagessens für Kinder eine wesentliche Rolle. Den Aussagen der befragten Leitungen (n=31) zufolge bieten

- nur 13% der Teilzeiteinrichtungen und 89% der Ganztageseinrichtungen täglich ein Mittagessen an;
- 8% der Teilzeiteinrichtungen mindestens einmal wöchentlich ein Mittagessen an;
- 69% der Teilzeiteinrichtungen und 11% der Ganztageseinrichtungen<sup>67</sup> nie ein Mittagessen an.

#### *Zielerreichung Ausbau von Betreuungsangeboten<sup>68</sup>*

Die Ergebnisse zur Passung zwischen Elternwunsch und Betreuungsangebot deuten darauf hin, dass die Betreuungszufriedenheit mit der Betriebsform der Einrichtung zusammenhängt:

- knapp die Hälfte der Eltern, deren Kind eine kirchliche (katholisch: n=207; evangelisch: n=77) Einrichtung besucht, sehen den Ausbau an Betreuungsangeboten als nicht erreicht an (katholisch: 45%; evangelisch: 48%);
- im Vergleich dazu sehen deutlich weniger Eltern, deren Kind eine Einrichtung in städtischer (n=201; 18%) bzw. freier Trägerschaft (n=169; 6%) besucht, den Ausbau an Betreuungsangeboten als nicht erreicht an;
- Eltern, deren Kind eine Ganztageseinrichtung (n=502) (insbesondere mit Mittagessensangebot) besucht, sind zufriedener mit dem Betreuungsausbau ( $\chi^2=27,25$ ;  $df=3$ ;  $p<0,001$ ).

#### *Zusammenfassung und Entwicklungsperspektiven*

Insgesamt weisen die Ergebnisse zur Passung der von den Kindertageseinrichtungen angebotenen Betreuungszeiten und den angegebenen Betreuungswünschen der Eltern darauf hin, dass Eltern offensichtlich nicht eine einheitliche Betreuungszeit für alle, sondern zeitlich flexib-

<sup>66</sup> vgl. Joanni/Lehmann 2006, S. 159: Sozialraum 1: Stadtmittel/ Oststadt; Sozialraum 2: Böfingen/ Jungingen/ Mähr/ Lehr; Sozialraum 3: Weststadt/ Söflingen/ Grimmelfingen/ Eggingen/ Ermingen/ Donautal/ Einsingen; Sozialraum 4: Eselsberg; Sozialraum 5: Wiblingen/ Unterweiler/ Donaustetten/ Gögglingen.

<sup>67</sup> Gemäß den Aussagen der Kindertageseinrichtungs-Steuerungsgruppe bieten in Ulm alle Kindertageseinrichtungen im Ganztagsbetrieb ein Mittagessen an. In der Fragebogenerhebung gaben jedoch zwei der befragten Kindertageseinrichtungsleitungen an, nie ein Mittagessen anzubieten.

<sup>68</sup> Die Erhebung spiegelt nur Urteile, Meinungen und Wünsche derjenigen Eltern in Ulm wider, deren Kind bereits eine Kindertageseinrichtung besucht. Die Wünsche derjenigen Eltern, deren Kind aus vermutlich sehr unterschiedlichen Gründen derzeit noch nicht bzw. überhaupt keine Kindertageseinrichtung besucht, konnten in dieser Erhebung keine Berücksichtigung finden.

le und längere Betreuungsangebote benötigen und wünschen. Dabei sind aus Sicht der Eltern insbesondere die Randzeiten (z. B. Schließzeiten am Freitagnachmittag) problematisch. Eltern, die sich nicht für die nächstgelegene Kindertageseinrichtung entschieden haben, wählen zudem häufiger eine Ganztageseinrichtung (insbesondere mit Mittagsverpflegungsangebot). Sie sind bedeutend zufriedener mit dem Ausbau der Betreuungsangebote in Ulm als Eltern, deren Kind eine Teilzeiteinrichtung (insbesondere ohne Mittagsangebot) besucht. Besonders Eltern mit Migrationshintergrund und Eltern aus bildungsfernen Schichten schicken ihre Kinder eher in Teilzeiteinrichtungen. Dadurch werden diesen Kindern zusätzliche Bildungsangebote vorenthalten. Einrichtungen mit Teilzeitbetreuung finden sich vor allem in katholischer bzw. evangelischer Trägerschaft. Um weiterhin bedarfsgerechte Plätze anbieten zu können, ist eine Umstellung auch der Einrichtungen in konfessioneller Trägerschaft anzustreben. Nach Angaben der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder sowie des Statistischen Landesamts Baden-Württemberg besuchten in Ulm im Kindergartenjahr 2006/2007 knapp 9% der 3-6jährigen Kinder keine Kindertageseinrichtung. Nach Angabe der Steuergruppe des Kindertageseinrichtungsbereichs werden dagegen nahezu 100% der 3-6jährigen Kinder in Kindertageseinrichtungen betreut. Hier ist zu klären, welche Art Einrichtung diese knapp 9% der Kinder besuchen und ob ihnen damit ausreichend Zugang zu Bildung ermöglicht wird. Auch der Ausbau der Betreuung für unter Dreijährige bedarf noch einer erheblichen Anstrengung, ohne dass dabei die Qualität der Betreuung sinkt.

#### *7.2.4 Konzeptionelle und curriculare Verankerung von Bildung in Ulmer Kindertageseinrichtungen*

Kindertageseinrichtungen haben neben den Aufgaben Erziehung und Betreuung auch einen Bildungsauftrag zu erfüllen. Das Kindergartengesetz von Baden-Württemberg greift den Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen in § 2, Absatz 2 ausdrücklich auf und unterstreicht dessen Bedeutung für die Förderung der Gesamtentwicklung des Kindes. Eine konzeptionelle und curriculare Verankerung von Bildung in den jeweiligen Kindertageseinrichtungen bietet sowohl pädagogischen Fachkräften als auch den Eltern Orientierung für eine individuelle Begleitung aller Kinder.

- 31% der befragten Leitungen (n=32) haben noch keine Konzeption vorliegen;
- die Hälfte derjenigen, die noch über keine Konzeption verfügen, haben Schwierigkeiten bei der Erstellung einer solchen;
- explizite inhaltliche Bestandteile der Konzeption sind bei 91% der Leitungen Inhalte und Formen der Zusammenarbeit im Team, die Elternpartizipation (91%), Maßnahmen und Leitgedanken der Bildungsoffensive (70%) sowie bei 42% der Ganztageseinrichtungen die Ganztagsausrichtung.

#### *Curriculare Verankerung von Bildung in Ulmer Kindertageseinrichtungen – der Orientierungsplan*

In Baden-Württemberg liegt der Orientierungsplan zur Erprobung vor und soll bis zum Kindergartenjahr 2009/2010 flächendeckend umgesetzt werden. Das Land Baden-Württemberg stärkt somit die Kindertageseinrichtungen als Ort der frühkindlichen Bildung und nimmt sie zugleich in die Pflicht. Die Stadt Ulm hat sich bereits auf den Weg zur Umsetzung des Orientierungsplans in ihren Kindertageseinrichtungen gemacht. Die folgenden Ergebnisse geben den Stand der Umsetzung im Kindergartenjahr 2006/07 wieder. Zu diesem Zeitpunkt befanden sich die Qualifizierungsmaßnahmen des pädagogischen Personals und der Leitungen zum Orientierungsplan noch im Anfangsstadium. Die Umsetzungspraxis sieht innerhalb der einzelnen Kindertageseinrichtungen folgendermaßen aus:

- zwei Drittel der Leitungen, die den Orientierungsplan umsetzen (n=29), beurteilen ihn als gute bzw. sehr gute Maßnahme;
- 40% der Leitungen (n=30) setzen den Orientierungsplan auf der Basis des Infans-Konzepts um;
- bei nahezu der Hälfte der Leitungen und des pädagogischen Personals (n=133) zeichnen sich Unsicherheiten in Bezug auf den Orientierungsplan ab.

Aus den Aussagen der Kindertageseinrichtungsleitungen in den qualitativen Interviews wird deutlich, dass die Leitungen durch den Orientierungsplan die Kindertageseinrichtung als Bildungsort gestärkt und nach außen (z. B. gegenüber der Grundschule) legitimiert sehen. Damit einhergehen auch ein neues Selbstverständnis sowie eine Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit.

### *Zusammenfassung und Entwicklungsperspektiven*

Die Erstellung einer Konzeption sowie die Umsetzung des Orientierungsplans ist bei vielen pädagogischen Fachkräften und Leitungen noch mit Schwierigkeiten und Unsicherheiten verbunden. Angebote der Fachberatungen, Qualifizierungsmaßnahmen sowie die Nutzung der Expertise von Einrichtungen, die bereits eine Konzeption erstellt haben, können hier unterstützend wirken.

#### *7.2.5 Qualifizierung des pädagogischen Personals*

Einer der wichtigsten Faktoren, der die Bildungs-, Betreuungs- und Förderqualität beeinflusst, ist die Qualifikation des pädagogischen Personals (z. B. Sylva u. a. 2004). Mit zunehmend hohen Anforderungen (z. B. diagnostische Kompetenzen), die an die pädagogischen Fachkräfte gerichtet werden, werden auch Forderungen nach höherer Ausbildungsqualität und einer generellen Anhebung des Ausbildungsniveaus deutlich. Die Umsetzung solcher Forderungen kann jedoch nur langfristig umgesetzt werden. Die „Nach“-Qualifizierung des bestehenden Personals in allen Kindertageseinrichtungen erfolgt in Ulm seit Jahren durch Weiterbildungsangebote im Sinne eines kontinuierlich stattfindenden und umfassenden Qualifizierungsprogramms.

### *Weiterbildungspraxis der pädagogischen Fachkräfte und der Leitungen*

#### *Anzahl und Finanzierung der Fortbildungstage*

Betrachtet man nun die Weiterbildungspraxis des pädagogischen Personals und der Leitungen in den befragten Ulmer Kindertageseinrichtungen, so zeigt sich, dass

- im Kindergartenjahr 2006/07 im Mittel 5 Tage (n=128; s=2,7) in externe Fortbildungen investiert wurden;
- trägerspezifische Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der Fortbildungstage des pädagogischen Personals und der Leitungen (n=128) bestehen: das pädagogische Personal und die Leitungen der städtischen Kindertageseinrichtungen haben demnach im Kindergartenjahr 2006/07 deutlich mehr Fortbildungstage, möglicherweise auch bedingt durch die begleitenden Qualifizierungsmaßnahmen zur Umsetzung des Infans-Konzepts, wahrgenommen als die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen der freien und katholischen Kindertageseinrichtungen ( $F=4,4$ ;  $df=3;112$ ;  $p=0,01$ ).

Bei näherer Betrachtung der Fortbildungsfinanzierung ergeben sich Unterschiede zwischen den Trägergruppen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass

- 83% der Leitungen in städtischer Trägerschaft (n=12) angeben, dass der Arbeitgeber diese finanziere;
- während 83% (n=12) der Leitungen in katholischer Trägerschaft angeben, die Fortbildungen in der Kombination Eigen-/Arbeitgeberanteil zu finanzieren.

#### *Passung – Anforderungen und Qualifizierungsangebot*

Betrachtet man nun abschließend die Zielerreichung im Bereich der Qualifizierung des pädagogischen Personals aus Sicht der verschiedenen Personengruppen, so ergibt sich ein positives Bild:

- 73% (n=144) der Leitungen und des pädagogischen Personals sind der Meinung, es seien genügend Qualifizierungsmaßnahmen vorhanden, um die eingeführten Maßnahmen in Ulm umsetzen zu können.
- 81% der befragten Personen in freien (n=31) und 76% der befragten Personen in städtischen Einrichtungen (n=62) sind der Meinung, dass die Maßnahmen in Ulm durch die Qualifizierungsangebote umgesetzt werden können, während nur 61% der befragten Personen in Einrichtungen in katholischer Trägerschaft (n=38) und 62% der befragten Personen in evangelischer Trägerschaft (n=13) dieser Aussage zustimmen.

#### *Zusammenfassung und Entwicklungsperspektiven:*

Hinsichtlich der Anzahl der im Kindergartenjahr 2006/07 wahrgenommenen Fortbildungstage und deren Finanzierung gibt es Unterschiede zwischen den Trägergruppen. So nahmen die Leitungen und das pädagogische Personal der katholischen Einrichtungen, die angaben, die Finanzierung in Kombination Eigen-/Arbeitgeberanteil zu bewerkstelligen, im Schnitt bedeutend weniger Fortbildungstage wahr als die der städtischen und freien Einrichtungen, deren Fortbildungen größtenteils vom Arbeitgeber ganz übernommen werden. Die Unterstützung aller Leitungen und pädagogischen Fachkräfte bei der Wahrnehmung und Finanzierung von Qualifizierungsmaßnahmen ist angesichts der gestiegenen Anforderungen notwendig.

#### *7.2.6 Allgemeine Förderung*

Kinder beginnen ihre Bildungslaufbahn mit unterschiedlichen Voraussetzungen, wobei die Fähigkeiten und der Wissensstand der Kinder zu diesem Zeitpunkt insbesondere von in den Familien vorhandenen bildungsrelevanten Ressourcen und Rahmenbedingungen abhängen. Angesichts einer zunehmend multikulturellen Zusammensetzung der Gesellschaft in Deutschland verfügen immer mehr Kinder in Kindertageseinrichtungen über keine ausreichenden Kenntnisse der deutschen Sprache. Sprache als Werkzeug, um sich zu verständigen und zu verstehen, ist jedoch ein entscheidender Faktor in der Entwicklung eines Kindes. Daher profitieren besonders Kinder aus sozial schwachen Familien und Kinder mit Migrationshintergrund von einer frühen (Sprach-) Förderung. Qualitativ gute Kindertageseinrichtungen können diesen unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht werden. Da bei Entwicklungsgefährdungen häufig nicht früh genug eingegriffen wird, ist der Ausbau präventiver Maßnahmen, der Diagnosekompetenzen sowie der Förderangebotsstruktur besonders wichtig. Dabei muss die Notwendigkeit der individuellen Förderung zunächst einmal im Bewusstsein der beteiligten Akteure (z. B. Eltern, Träger, pädagogische Fachkräfte) sein, um geeignete Maßnahmen einleiten zu können. Dies kann meist jedoch nur durch ein gut ausgebautes ex- und internes Unterstützungssystem bewältigt werden. Im ersten Teil sollen nun zunächst die Ergebnisse zur allgemeinen Förderung dargestellt werden. Im zweiten Teil erfolgt eine Ergebnisdarstellung zur Sprachförderung.

### *Förderpraxis im Einrichtungsalltag*

Die Kindertageseinrichtungen in Ulm weisen nicht nur hinsichtlich des Migrationsanteils je Einrichtung, sondern auch hinsichtlich des Anteils an Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und Behinderung eine äußerst heterogene Struktur auf. Durchschnittlich befinden sich 2 Kinder mit erhöhtem Förderbedarf und 0,6 Kinder mit Behinderung in den befragten Kindertageseinrichtungen. Die Anzahl an Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und Behinderung variiert zwischen den Einrichtungen innerhalb einer Spannweite von keinem bis zu 11 Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und 3 Kindern mit Behinderung ( $s=2,77$ ). Zur Ermittlung der Förderpraxis im Einrichtungsalltag wurden die Kindertageseinrichtungsleitungen auf der Grundlage von drei Aussagen zur Förderpraxis in ihrer Einrichtung befragt. Im Einzelnen sollten die Leitungen Angaben zur konzeptionellen Verankerung von Förderung, zum Einsatz von Instrumenten zur Entwicklungsstandsdiagnose und zur individuellen Förderplanung in ihrer Einrichtung machen. Die Ergebnisse zeigen, dass

- bislang nur etwa die Hälfte der Einrichtungen (52%;  $n=29$ ) die individuelle Förderung systematisch und konzeptionell in ihrer Einrichtung verankert hat;
- knapp drei Viertel der Kindertageseinrichtungen (71%;  $n=29$ ) keine Instrumente zur individuellen Entwicklungsstandsdiagnose und Förderplanung einsetzen;
- trägerspezifische Unterschiede mit Blick auf die Förderpraxis bestehen: Einrichtungen in städtischer Trägerschaft verfügten zum Zeitpunkt der Befragung in geringerem Umfang über ein schriftlich ausgewiesenes Förderkonzept in der Einrichtung als Einrichtungen in kirchlicher oder freier Trägerschaft ( $F=5,61$ ;  $df=3;126$ ;  $p=0,001$ );
- in Einrichtungen im sozialen Brennpunkt eher Instrumente zur Entwicklungsstandsdiagnose und Förderplanung eingesetzt werden ( $F=6,4$ ;  $df=2; 119$ ;  $p<0,01$ ) und eher eine individuelle Förderplanung praktiziert wird als in Einrichtungen mit gemischtem und gehobenem Einzugsgebiet ( $F=3,6$ ;  $df=2; 122$   $p<0,05$ ).

### *Zusammenfassung und Entwicklungsperspektiven:*

Instrumente zur Entwicklungsstandsdiagnose und Förderplanung scheinen noch nicht in allen Einrichtungen gleichermaßen verankert zu sein. So wird Förderung bislang eher in konfessionellen und Einrichtungen in freier Trägerschaft konzeptionell verankert. Einrichtungen im sozialen Brennpunkt schneiden im Bereich der Förderung durchweg besser ab. Der Aufbau eines Unterstützungssystems, z. B. durch einen verstärkten Einbezug einrichtungsunterstützender Dienste in Verbindung mit einem Qualifizierungsprogramm, das systematisch Kenntnisse über Früherkennung von Entwicklungsgefährdungen vermittelt, kann hilfreich zur Weiterentwicklung der Förderpraxis in Kindertageseinrichtungen sein.

### *Sprachförderung*

Vertiefend zur bereits beschriebenen allgemeinen Förderung wird nun die Sprachförderung in Ulmer Kindertageseinrichtungen beleuchtet. Der durchschnittliche Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund innerhalb der befragten Einrichtungen beträgt 42% ( $n=32$ ;  $s=27,2$ ). Die hohe Standardabweichung zeigt, dass der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund innerhalb der Einrichtungen stark variiert. Bei Einrichtungen im sozialen Brennpunkt liegt der durchschnittliche prozentuale Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund bei 64% ( $n=5$ ;  $s=35,5$ ). Auch hier verweist die hohe Standardabweichung darauf, dass die Anteile an Kindern mit Migrationshintergrund innerhalb der sozialen Brennpunkteinrichtungen stark variieren und mancherorts bei bis zu 100% liegen.

### *Sprachförderpraxis im Einrichtungsalltag*

Im Folgenden soll nun beschrieben werden, wie Sprachförderung im Einrichtungsalltag umgesetzt wird. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass

- ein Großteil der befragten Leitungen (82%; n=28) die Sprachstandsfeststellung bereits zwei Jahre vor der Einschulung durchführt;
- mehr als die Hälfte der befragten Leitungen Sprachförderung täglich bzw. mehrmals wöchentlich auf der Basis eines Konzepts anbietet, während 15% der Einrichtungen angeben, nur monatlich Sprachförderung durchzuführen.

Vor dem Hintergrund der im vorherigen Kapitel aufgeführten Ergebnisse soll nun gezeigt werden, wie die Eltern und das pädagogische Personal die Zielerreichung im Bereich der Sprachförderung beurteilen:

- 85% (n=345) der Eltern mit Migrationshintergrund und 93,7% (n=63) der Eltern mit niedrigem Bildungshintergrund nehmen Fortschritte im sprachlichen Bereich ihres Kindes wahr;
- 56% der befragten Leitungen und des pädagogischen Personals fordern (n=135) einen quantitativen Ausbau der Sprachfördermaßnahmen;
- dabei sind sozialstrukturelle Unterschiede festzustellen ( $\chi^2=9,2$ ;  $df=2$ ;  $p=0,01$ ): 78% (n=23) des pädagogischen Personals und der Leitungen im sozialen Brennpunkt sehen die Notwendigkeit eines Ausbaus der Sprachfördermaßnahmen;
- etwas besser (auf einer Notenskala von 1=sehr gut bis 4=unzureichend) als die Sprachfördermaßnahmen der Landesstiftung (n=20;  $M=2,0$ ;  $s=0,8$ ) werden dabei von den befragten Leitungen die Sprachfördermaßnahmen der Stadt Ulm (n=11;  $M=1,5$ ;  $s=0,5$ ) beurteilt.

### *Zusammenfassung und Entwicklungsperspektiven*

Insgesamt sieht bereits ein Großteil der Eltern mit Migrationshintergrund die kulturelle Herkunft ihres Kindes in der Kindertageseinrichtung berücksichtigt und fühlt sich in die Sprachförderung eingebunden. Nahezu alle Eltern mit niedrigem Bildungshintergrund und Migrationshintergrund nehmen Fortschritte im sprachlichen Bereich ihres Kindes wahr. Aus Sicht der Leitungen, insbesondere in sozialen Brennpunkten, wird jedoch ein weiterer Ausbau der Sprachfördermaßnahmen gefordert.

#### *7.2.7 Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule stellt eines der Schwerpunktthemen im frühkindlichen Bereich der Bildungsoffensive dar. Die Art und Weise der Bewältigung von Übergängen wird dabei als zentrale Erfahrung innerhalb der gesamten (Bildungs-) Biographie von Kindern gesehen. Übergänge, die scheitern, sind dabei besonders problematisch. Diskriminierungen wie Zurückstellungen und Überweisung in Grundschulförderklassen haben sich in der Vergangenheit als nicht wirksam erwiesen (z. B. Schümer u. a. 2001; S. 473f). Innerhalb der letzten Jahre wurden daher im Rahmen der Bildungsoffensive Maßnahmen (z. B. Modellprojekt Böfingen) zur Vermeidung von Problemen bei der Einschulung und der Entgegenwirkung von Zurückstellungen durch klar definierte Formen der Zusammenarbeit und durch den gezielten Einsatz weiterer Fachpersonen entwickelt. Das Land hat durch Reformen am Schulanfang mit jahrgangsgemischten Klassen und enger Verzahnung von Grundschulförderklasse und 1. Klasse ebenfalls darauf reagiert (Modellprojekt „Schulanfang auf neuen Wegen“). Zur Absenkung des Einschulungsalters erfolgte seit dem Schuljahr 2005/2006 in Baden-Württemberg eine schrittweise Verschiebung des Einschulungstichtags vom 30.06. bis zum 30.09. sowie eine Erweiterung der Stichtagsflexibilisierung

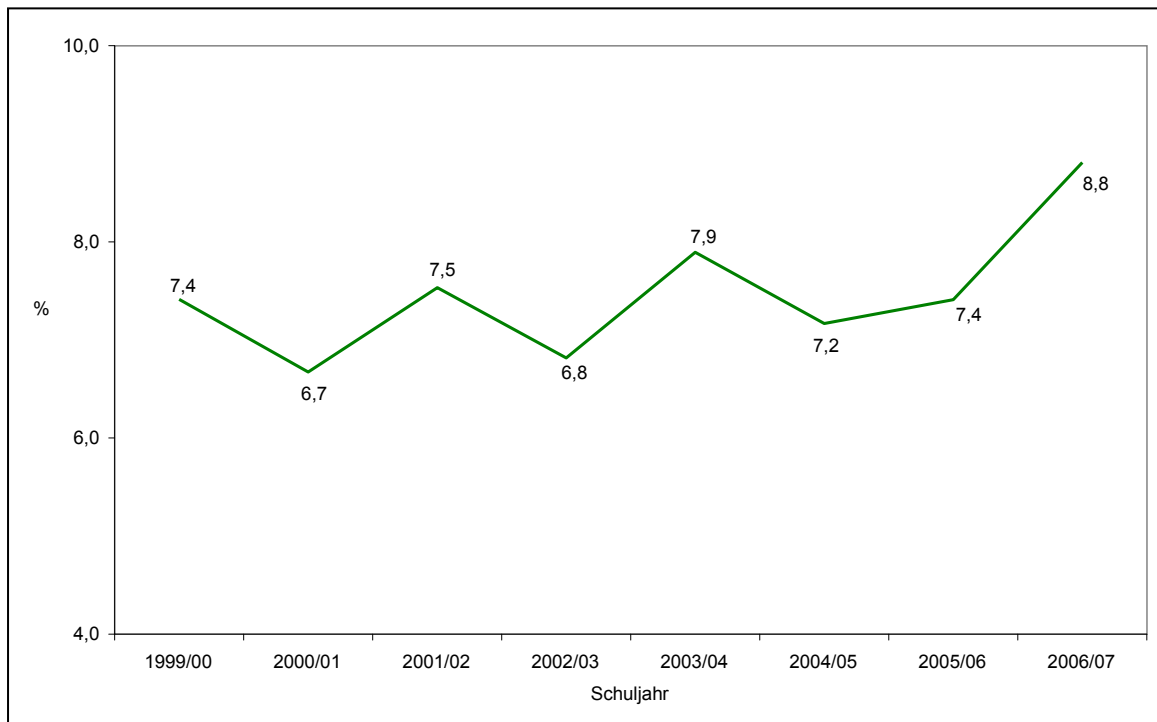


auf das gesamte sechste Lebensjahr (vom 1. Oktober bis 30. Juni). Somit sind inzwischen Kinder, die bis zum 30. September sechs Jahre alt werden, schulpflichtig und Kinder, die erst zwischen dem 1. Oktober und dem 30. Juni des Folgejahres sechs Jahre alt werden, können ohne weitere Formalitäten von den Eltern zur Schule angemeldet werden<sup>69</sup>. Diese Reformen haben Auswirkungen auf die Entwicklung der Zurückstellungsquoten der letzten Jahre.

### *Entwicklung der Zurückstellungsquoten in Ulm*

Die in Abb. 6 aufgeführten Zurückstellungsquoten zeigen auf, dass sich die Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, trotz aller Reformbemühungen im Rahmen der letzten Jahre, als problematisch darstellt. Ein Sinken der Anteile zurückgestellter Kinder ist zwar in den Schuljahren 2000/01, 2002/03 sowie 2004/05 zu verzeichnen. Ab diesem Zeitpunkt lässt sich jedoch ein kontinuierlich ansteigender Anteil an zurückgestellten Kindern ablesen. Dieser Anstieg hängt mit der Vorverlegung des Einschulungsalters zusammen und ist ähnlich im Land Baden-Württemberg festzustellen. So liegt Ulm mit einer Zurückstellungsquote von 8,8% im Schuljahr 2006/07 im Landesdurchschnitt. Dennoch wird das Ausmaß des Problems für einzelne Kinder dann besonders deutlich, wenn man sich die absoluten Zahlen vergegenwärtigt: hinter den 8,8% im Jahr 2006/07 stehen 83 Kinder aus Ulm, die bereits den Übergang in die Grundschule als Scheitern erleben mussten. Das entspricht einer Größenordnung von drei bis vier Schulklassen.

Abb. 6: Entwicklung der Zurückstellungsquoten in Ulm (Schuljahr 1999/00-2006/07)



<sup>69</sup> vgl. Schulgesetz für Baden-Württemberg, §§73 und 74.

### *Zurückstellungspraxis im Einrichtungsalltag*

Vor dem Hintergrund der oben aufgeführten Entwicklungen der Zurückstellungsquoten soll nun die Zurückstellungspraxis der befragten Einrichtungen näher beleuchtet werden. Demnach gaben

- nur 31% der befragten Leitungen (n=29) an, die Zurückstellungspraxis in der Einrichtung innerhalb der letzten Jahren verändert zu haben;
- nur 11% derjenigen Leitungen, die die Zurückstellungspraxis in den letzten Jahren verändert haben, an, in diesem Zusammenhang ein Konzept erarbeitet zu haben, das die veränderte Zurückstellungspraxis zur Erleichterung des Übergangs wiedergibt.

### *Übergangsgestaltung im Einrichtungsalltag*

- Entwicklungsgespräche mit allen Eltern sind für 93% der befragten Leitungen und pädagogischen Fachkräfte (n=143) die Regel;
- 88% der Leitungen (n=32) bieten eine Infoveranstaltung für Eltern zur Schulfähigkeit und zum Übergang an;
- 76% der Eltern (n=166), deren Kind eingeschult wird, beurteilen diese Informationsveranstaltung als gut;
- Im Mittel arbeiten die Einrichtungen dabei mit 1,4 Grundschulen (s=0,72) zusammen;
- 30% der Kooperationen mit Grundschulen bestehen auf der Basis eines Kooperationsvertrags;
- 44% (n=84) des pädagogischen Personals gibt an, nie bzw. selten Kontakt mit der Grundschule zu haben;
- Besonders selten sind gemeinsame Fortbildungen von Erzieherinnen und Lehrerinnen (16% (n=31));
- Kooperationsformen sind dabei überwiegend Informations- und Erfahrungsaustausch unter den pädagogischen Fachkräften und gemeinsame Aktivitäten.

Aus den Interviewaussagen der Kindertageseinrichtungsleitungen werden die Barrieren zwischen Grundschulen und Kindertageseinrichtungen deutlich. So scheinen nach wie vor unterschiedliche Intentionen und Lernkulturen, bedingt durch die unterschiedlichen Traditionen der beiden Systeme, Kommunikationshindernisse zwischen den beiden Institutionen aufzubauen: Angst vor „Verschulung“ auf Seiten der Kindertageseinrichtungen, mangelnde Akzeptanz und Wertschätzung der pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtungen von Seiten der Grundschule bei gleichzeitig hohem Erwartungsdruck in Bezug auf die Schulvorbereitung.

### *Zusammenfassung und Entwicklungsperspektiven:*

In Ulm sind steigende Zurückstellungsquoten zu verzeichnen. Nur ein Drittel der Leitungen gibt an, die Zurückstellungspraxis innerhalb der letzten Jahre verändert und die Übergangsgestaltung konzeptionell verankert zu haben. Zurückstellungen haben sich in der Vergangenheit empirisch als nicht wirksam erwiesen. Diese gilt es zu senken. Die Zusammenarbeit mit der Grundschule beschränkt sich häufig auf „Pflichtaufgaben“ (KLA; Z. 547). Von einer breiten inhaltlichen Kooperation (z. B. gemeinsame Fortbildungen) kann nicht gesprochen werden. Eine gezieltere Abstimmung und Verständigung der beiden Institutionen ist hier notwendig, um die Förderung von Kindern auch in der Grundschule angemessen weiterführen zu können.

### *7.2.8 Kooperations- und Vernetzungspraxis der Kindertageseinrichtungen*

Kindertageseinrichtungen öffnen sich schon aufgrund ihrer sozialpädagogischen Ausrichtung seit jeher zum sozialen Nahraum. Im Rahmen der Bildungsoffensive wurde erkannt, dass insbesondere für Einrichtungen mit problematischen Rahmenbedingungen die Einbettung in ein kommunales Netzwerk, bestehend aus den Eltern sowie verschiedenen Partnern, eine Unterstützung im pädagogischen Alltag sein kann. Daher wurde die Kooperation und Vernetzung mit verschiedenen Partnern und Institutionen aus der Kommune als wesentlicher Bestandteil der Maßnahmenumsetzung betrachtet.

#### *Elternpartizipation im Einrichtungsalltag*

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen legen zwar Möglichkeiten und Grenzen für die Gestaltung der Elternarbeit fest (KJHG §§ 9, 22 (2) und 22 (3); GG, Art. 6 (2)), lassen jedoch auch soviel Interpretationsspielraum, um einrichtungsspezifische Schwerpunktsetzungen im Bereich der Elternarbeit zu ermöglichen. Eine erfolgreiche, am Wohl des Kindes orientierte Elternarbeit basiert dabei „auf der notwendigen Abstimmung mit den Eltern und ihrer wünschenswerten Mitwirkung“ (Bernitzke/Schlegel 2004, S. 11).

#### *Teilnahme der Eltern an Veranstaltungen der Kindertageseinrichtung*

Befragt man die Eltern nach der Häufigkeit ihrer Mitarbeit, so zeigt sich, dass

- Eltern mit Migrationshintergrund und niedrigem Bildungsstatus seltener an den „klassischen“ Veranstaltungen der Kindertageseinrichtung (z. B. Elternabend) teilnehmen;
- Eltern mit niedrigem (n=70) und mittlerem Bildungsstatus (n=327;  $\chi^2=8,0$ ;  $df=2$ ;  $p<0,05$ ) sowie Eltern mit Migrationshintergrund (n=375) bedeutend weniger im Elternbeirat vertreten sind als Eltern mit höherem Bildungsstatus (n=423) und Eltern ohne Migrationshintergrund (n=494;  $\chi^2=14,6$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ).

#### *Elterninformation und Partizipationsmöglichkeiten in der Kindertageseinrichtung aus Sicht der Eltern*

Vor dem Hintergrund der oben aufgeführten Ergebnisse, dass insbesondere benachteiligte Eltern in der Einrichtung einerseits deutlich weniger mitwirken, andererseits jedoch eine Verstärkung der Elternarbeit wünschen, soll nun im Folgenden eruiert werden, ob hier Informationsdefizite in Bezug auf Möglichkeiten zur Mitarbeit vorliegen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Eltern im Mittel gut informiert fühlen über ihre Kindertageseinrichtung und zufrieden mit der Erreichbarkeit der Leitungen und des pädagogischen Personals sind:

- 80% (n=860) der Eltern wurden demnach über ihre Mitwirkungsmöglichkeiten in der Kindertageseinrichtung ihres Kindes aufgeklärt;
- 47% (n=850) der Eltern (unabhängig von den sozialstrukturellen Voraussetzungen der Kindertageseinrichtungen) wurden sogar zur aktiven Mitarbeit (z. B. in Gremien, Arbeitskreisen) aufgefordert;
- mehr als ein Drittel (35%) aller Eltern (n=439), die angeben nicht zur Mitarbeit in der Kindertageseinrichtung (z. B. in Arbeitskreisen, Gremien) aufgefordert worden zu sein, würden dies jedoch wünschen.

Betrachtet man nun ausschließlich die Informiertheit benachteiligter Eltern über Partizipationsmöglichkeiten, so deuten sich hier Informationsdefizite an, die möglicherweise auf Sprachbarrieren zurückgeführt werden können. Die Ergebnisse zeigen, dass

- sich Eltern mit Migrationshintergrund (n=369) schlechter über Mitwirkungsmöglichkeiten in der Kindertageseinrichtung informiert fühlen (n=461; Chi2=6,9; df=1; p<0,01) als Eltern ohne Migrationshintergrund;
- sich Eltern mit niedrigem (n=66) und mittlerem Bildungsstatus (n=323) und Migrationshintergrund (n=367) im Mittel auch deutlich weniger aufgefordert fühlen als Eltern mit höherem Bildungsstatus (n=415; Chi2=11,9; df=2; p<0,01) und ohne Migrationshintergrund (n=483; Chi2=19,5; df=1; p<0,001);
- der Wunsch nach Aufforderung zur Mitarbeit bei Eltern mit mittlerem Bildungsstatus (n=181) und Migrationshintergrund (n=219) stärker vorhanden ist als bei Eltern ohne Migrationshintergrund (n=220; Chi2=8,6; df=1; p<0,01) und niedrigem (n=40) bzw. höherem Bildungsstatus (n=191; Chi2=6,9; df=2; p<0,05).

### *Formen des Elterneinbezugs im Kindertageseinrichtungs-Alltag aus Sicht der Leitungen*

Neben der Elterninformation über Partizipationsmöglichkeiten spielt jedoch auch eine zentrale Rolle, auf welche Art und Weise die Einrichtungen die Eltern einbeziehen. So zeigt sich, dass Eltern bislang vornehmlich durch „klassische“ Formen der Elternpartizipation einbezogen werden: Elternabend, Gestaltung von Festen, Gestaltung von Angeboten für Kinder, Gestaltung der Räumlichkeiten. Nur 3% der befragten Eltern geben an, bei der Erarbeitung der pädagogischen Konzeption beteiligt zu sein. Neben den „klassischen“ Formen des Elterneinbezugs, gibt es jedoch auch andere Formen, um insbesondere benachteiligte Eltern einzubeziehen, die wie folgt von zwei Leitungen im sozialen Brennpunkt beschrieben werden:

„[...] wir haben auch so regelmäßige Elterncafés nachmittags, wo sich dann die Eltern treffen können, einfach mal zum Austausch oder wir bieten ein Bastelangebot an, je nachdem was die Eltern auch wünschen, mal zu einem bestimmten Thema. Weil Elternabende bei uns relativ schwer sind, weil unsere Eltern abends einfach – die Männer arbeiten und die Frauen dann zu Hause bei den Kindern sind, darum haben wir das auf nachmittags verlegt.“ (KLB; Z. 123-129)

„Die Eltern, die nicht gut deutsch können, kommen auch nicht gerne zu Elternabenden, egal wie gut er ist. Die möchten persönlich angesprochen werden und die erreichen wir in einem persönlichen Gespräch am Besten [...], wenn wir mit Kindern Projekte machen, [...] laden wir meist die Eltern ein [...] und dann gibt es einen Kaffee oder es wird ein Kuchen für die Eltern gebakken. Da kommen sie auch. Ja und sind dann manchmal überrascht, was die Kinder schon können und machen und es ist eigentlich immer etwas Positives [...] und das kommt bei den Eltern gut an. Und es ist besser, wie diese Großveranstaltungen, die dann an alle Eltern gerichtet sind.“ (KLC; Z. 272-283)

### *Zusammenfassung und Entwicklungsperspektiven*

Die Einrichtungen beziehen die Eltern weitestgehend durch „klassische“ Formen, wie z. B. Elternabend, Mithilfe bei der Gestaltung von Festen ein, erreichen damit aber benachteiligte Eltern nur wenig. Der Wunsch nach einer Verstärkung der Elternarbeit ist dagegen auf Seiten der Eltern mit Migrationshintergrund stärker ausgeprägt. Durch Informations- und Angebotsformen im pädagogischen Alltag (z. B. Elterncafés, mehrsprachige Informationsmaterialien über Mitwirkungsmöglichkeiten), die sich an den Lebenssituationen der Eltern orientieren, können benachteiligte Elterngruppen zielgerechter einbezogen werden.

### *Kooperation und Vernetzung auf kommunaler Ebene*

#### *Meinungsbild zur Kooperation mit Partnern aus Sicht verschiedener Personengruppen*

Im Folgenden soll daher das Meinungsbild der beteiligten Akteure zur Zusammenarbeit mit Personen bzw. Institutionen im sozialen Nahraum der Einrichtungen beschrieben werden. Ins-

gesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass der Kooperations- und Vernetzungsgedanke bereits von einem Großteil der befragten Personen getragen wird und eine Ausweitung der Kooperationen erwünscht wird:

- 73% (n=923) aller Befragten sehen die Öffnung der Kindertageseinrichtung zum Stadtteil als zentrale Zielsetzung einer Kindertageseinrichtung.
- Etwas mehr als die Hälfte (55%; n=943) aller Befragten sind der Ansicht, dass die Einrichtung mehr Kontakte zu anderen Einrichtungen der Region haben sollte;
- Dabei ist der Wunsch nach mehr Kontakten zu anderen Einrichtungen im regionalen Umfeld auf Seiten des pädagogischen Personals in sozialen Brennpunkteinrichtungen (n=17; 88,2%) ausgeprägter als auf Seiten des Personals in Einrichtungen mit gemischtem (n=56; 53,6%) und gehobenem Einzugsgebiet (n=24; 33%) (Chi<sup>2</sup>=17,45; df=6; p<0,01).

### *Kooperations- und Vernetzungspraxis im Kindertageseinrichtungsalltag*

#### *Ausbaugrad an Kooperationen*

Im Folgenden soll daher der Ausbaugrad an Kooperationen der Kindertageseinrichtungen auf kommunaler Ebene näher betrachtet werden. Um Unterschiede zwischen den Kindertageseinrichtungen hinsichtlich des Ausbaugrads an Kooperationen zu identifizieren, wurden Variablen<sup>70</sup>, die den Ausbau an Kooperationen der jeweiligen Kindertageseinrichtungen widerspiegeln, zunächst zusammengefasst, klassifiziert und mit Wertelabels versehen<sup>71</sup>.

- Über zwei Drittel (71%) der befragten Leitungen (n=32) arbeiten mit mehr als 10 Partnern und durchschnittlich mit 12,9 Partnern (s=4,23) zusammen;
- Insgesamt weisen mehr als ein Drittel der Einrichtungen einen sehr hohen bis hohen Ausbaugrad an Kooperationen und knapp die Hälfte der Einrichtungen einen mittleren Ausbaugrad an Kooperationen auf.

Tab. 6: Ausbaugrad an Kooperationen nach der Sozialstruktur der Kindertageseinrichtungen (absolute Zahlen)

	<b>Ausbaugrad an Kooperationen</b>			
	sehr hoch	hoch	mittel	niedrig
<b>Soziale Brennpunkteinrichtung</b>	1	1	3	0
<b>Einrichtung mit gemischtem Einzugsgebiet</b>	2	5	8	4
<b>Einzugsgebiet mit überwiegend mittlerer und gehobener sozialer Herkunft</b>	0	3	4	1
<b>n</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>15</b>	<b>5</b>

<sup>70</sup> Anzahl an schulischen Kooperationspartnern; Anzahl an Kindertageseinrichtungen, mit denen kooperiert wird; Anzahl an städtischen Kooperationspartnern (z. B. kulturelle Einrichtungen); Anzahl an einrichtungsunterstützenden Kooperationspartnern (z. B. Frühförderstelle).

<sup>71</sup> Niedriger Kooperationsausbau: 0-5 Partner; Mittlerer Kooperationsausbau: 6-11 Partner; Hoher Kooperationsausbau: 12-17 Partner; Sehr hoher Kooperationsausbau: 18 bis 23 Partner.

### *Einbezug einrichtungsunterstützender Partner*

Der Einbezug einrichtungsunterstützender Partner ist vor allem mit Blick auf die Förderung benachteiligter Kinder von zentraler Bedeutung. Die Ergebnisse zeigen dabei, dass folgende einrichtungsunterstützende Partner (nach der Rangfolge der Angaben) als wichtig empfunden werden:

- Frühförderstellen;
- soziale Dienste der Sozialraumteams;
- Jugendamt;
- Schulkindergärten bzw. Grundschulförderklassen;
- Erziehungsberatungsstellen u. a.

Einrichtungen im sozialen Brennpunkt (n=4) beziehen dabei im Mittel 4,5 (s=1,9) mehr einrichtungsunterstützende Partner ein als Einrichtungen mit gemischtem Einzugsgebiet (n=18; M=2,8; s=1,4) und Einrichtungen mit gehobenem Einzugsgebiet (n=6; M=2,7; s=1,6). Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind jedoch nicht signifikant.

### *7.2.9 Kooperationsbeziehungen der Kindertageseinrichtungen*

Um genaueren Aufschluss über die Gestaltung von Kooperationsbeziehungen und deren Beitrag zur Unterstützung benachteiligter Kinder zu bekommen, wurden mit Leitungen ausgewählter Kindertageseinrichtungen im sozialen Brennpunkt Interviews durchgeführt. Hierbei sollten die Leitungen die Kooperationsbeziehungen ihrer Einrichtung mit den jeweiligen Partnern nach Intensität und Bedeutung für die Kindertageseinrichtung mit Hilfe von vorbereiteten Kooperationskarten legen. Die Interviewpartner versinnbildlichten die Zusammenarbeit in konzentrischen Kreisen: je näher die jeweilige Karte an der Einrichtung liegt, desto intensiver und bedeutsamer ist die Kooperationsbeziehung. Exemplarisch werden im Folgenden zwei Kindertageseinrichtungen vorgestellt, die in ganz unterschiedlicher Weise Kooperationen aufgebaut haben und nutzen. Dabei werden jeweils die Rahmen- und Kooperationsbedingungen sowie Art und Inhalt der Unterstützungsleistung durch die Kooperationspartner näher betrachtet. Die in den konzentrischen Kreisen aufgeführten Partner wurden zu Gruppen<sup>72</sup> zusammengefasst.

#### *Kindertageseinrichtung A*

Bei Kindertageseinrichtung A handelt es sich um eine Ganztageseinrichtung in freier Trägerschaft im sozialen Brennpunkt. Die Einrichtung befindet sich in einem einstöckigen Gebäude mit großer Außenfläche. Kindertageseinrichtungsleitung A (KLA) beschreibt die Rahmenbedingungen, wie folgt: „Grundsätzlich ist es ja so, dass wir hier eine Einrichtung im sozialen Brennpunkt sind [...] und wir eigentlich so in einem Spannungsfeld zwischen Familien, die sehr reich sind, leben und teilweise haben wir dann auch sehr, sehr arme Leute in der Einrichtung – Hartz IV-Empfänger oder noch weniger Habende. In diesem Spannungsfeld bewegen sich dann auch die Probleme der Kinder und auch die Probleme in den Familien, mit denen wir dann umgehen müssen.“ (KLA; Z. 9-20).

Die Einrichtung versteht sich bereits seit ihrer Gründung als Bildungseinrichtung mit dem Ziel, dass „eben die Kinder, egal welchen Alters eine altersgemäße Förderung, Anforderungen brauchen, an denen sie arbeiten können, um dann gewisse Schlüsselqualifikationen zu entwickeln, die sie für ihr späteres Leben brauchen“ (KLA; Z. 36-39). Im Rahmen der letzten Jahre wurden in der Kindertageseinrichtung bereits zahlreiche Projekte (teilweise auch im Rahmen

---

<sup>72</sup> Soziale bzw. medizinische Einrichtungen und Dienste; Vereine, Verbände und Betriebe; Gruppen und Gremien im Sozialraum bzw. in der Kommune; Bildungseinrichtungen; Träger; Eltern; Sonstige kommunale Partner.

der Bildungsoffensive) umgesetzt. Dabei wird versucht, diese Projekte nach ihrer Bewährung nachhaltig im Alltag zu verankern. 2008 wurde die Einrichtung erstmals über ein trägerspezifisches Qualitätsmanagementsystem zertifiziert. Der Zusammenarbeit im Team und mit den Eltern sowie der Kooperation und Vernetzung auf kommunaler Ebene wird dabei ein zentraler Stellenwert zugeschrieben. KLA bezeichnet sich selbst als „Vernetzungsspezialist“ und vertritt dieses kooperative Verständnis auch in den sozialraumspezifischen Gremien und Arbeitskreisen. Kooperation, so KLA, sei ein wichtiger und notwendiger Bestandteil des pädagogischen Alltags mit dem Ziel, insbesondere auch benachteiligten Kindern Zugang zu Bildung zu ermöglichen: „Wir können gar nicht alles abdecken, wir sind darauf angewiesen zu kooperieren. Ich sage immer, wir sind ein Teil in einem großen Netz und man muss diesen Vernetzungsgedanken immer im Kopf haben. (KLA; Z. 582-585).

*Gestaltung des Beziehungsnetzes der Kooperation: Bereiche und Inhalte*

In das Strukturnetz dieser Kindertageseinrichtung (vgl. Abb. 7) hat KLA insgesamt 19 Kooperationspartner gelegt. Ganz nahe der Kindertageseinrichtung wurden die Eltern, der Soziale Dienst der Sozialraumteams, eine andere Kindertageseinrichtung in gleicher Trägerschaft, eine Hauptschule sowie ein Betrieb positioniert. All diese Partner sind ebenfalls Teil des Sozialraums. Im weiter entfernten Umfeld finden sich weitere Partner, die zwar auch wichtig für die Einrichtung sind, mit denen jedoch eine weniger enge Beziehung besteht: das Gesundheitsamt, der Kinderschutzbund, die Frühförderstelle, das Jugendamt, der Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder, der Sportverein, die Feuerwehr sowie die beiden Grundschulen im Einzugsgebiet. Im äußersten Kreis finden sich schließlich kulturelle Einrichtungen sowie die Erziehungsberatungsstelle, die Mobile Jugendarbeit und das Gericht.

Abb. 7: Beziehungsnetz der Kooperation von Kindertageseinrichtung A aus Leitungssicht



*Soziale bzw. medizinische Einrichtungen und Dienste*

In diesem Bereich arbeitet KLA mit dem Gesundheitsamt, Logo- und Ergotherapeuten, Frühförderstellen sowie dem Jugendamt bzw. dem Sozialen Dienst der Sozialraumteams zusam-

men. Die Zusammenarbeit mit dem Gesundheitsamt sei in vielen Bereichen besonders wichtig und werde seit jeher als zentrale Informationsstelle im Bereich der Übergangsgestaltung, Förderung und Elternbildung wahrgenommen. Das Team der Kindertageseinrichtung setzt sich zudem aus Fachkräften aus dem heil- und ergotherapeutischen sowie sozialpädagogischen Bereich zusammen. In einer solch interdisziplinären Konstellation (ergotherapeutische, heil- und sozialpädagogische Fachkräfte) vor Ort sowie im Rahmen kollegialer Praxisberatung könne man *„eben sehr schnell auf Kinder reagieren, die einen besonderen Förderbedarf haben [...] und wir umgehen damit eben ganz viel Bürokratie, man muss nicht mehr einzeln über eine Eingliederungshilfe beantragen, dass dort extra jemand kommt [...].“* (KLA; Z. 208-217).

### *Bildungseinrichtungen*

KLA arbeitet mit einer Hauptschule und zwei Grundschulen im Einzugsgebiet der Kindertageseinrichtung zusammen. In Kooperation mit Schülerinnen aus der Hauptschule seien beispielsweise Montessori-Fördermaterialien für die Kindertageseinrichtung am PC entwickelt und gebaut worden. Eine solche Zusammenarbeit biete für beide Partner eine *„[...] Win-win-Situation, das heißt, die Schülerinnen haben davon natürlich etwas gehabt, die haben dies bestätigt bekommen im Zeugnis, dass sie hier an einer AG teilgenommen haben.“* (KLA; Z. 69-71). Bei der Zusammenarbeit mit der Grundschule scheint eine solche jedoch nicht gegeben zu sein. So sei diese *„eine rein institutionelle Zusammenarbeit, also in dem Fall jetzt nicht inhaltlich, sondern es handelt sich einfach um die „Wann ist ein Kind einschulungsfähig? - Geschichte“.* (KLA; Z. 538-540). Dabei gäbe es hier im Verlauf der letzten Jahre keinerlei positive Entwicklungen oder Veränderungen.

### *Vereine, Verbände, Betriebe*

KLA arbeitet sowohl mit Sportvereinen als auch mit dem Kinderschutzbund und einem Betrieb im Sozialraum zusammen. In Bezug auf die Zusammenarbeit mit dem Betrieb spricht KLA wieder von einer „Win-win-Kooperation“: So habe der Betrieb zunächst nur Plätze in der Kindertageseinrichtung finanziert. Dann habe sich die *„Zweckkooperation“* (KLA; Z. 399) zu einer *„Bildungspartnerschaft“* (KLA; Z. 114) mit den Auszubildenden des Betriebs entwickelt, die zum Beispiel zusammen mit den Kindern naturwissenschaftliche Projekte durchführen. Eine weitere zentrale Kooperationsbeziehung bestehe mit dem Kinderschutzbund, entstanden aufgrund eines Verdachts auf Missbrauch eines Kindes in der Familie. So beschreibt KLA: *„[...] das war für unsere Mitarbeiterinnen ein äußerst großes Problem. [...] das steht bei mir nicht in der Ausbildung, das haben wir einfach nicht drauf. Aber da gibt es Spezialisten beim Kinderschutzbund. Da haben wir uns dann an das Landesjugendamt gewandt, an die zuständige Mitarbeiterin. Und sie hat dann eben in Kooperation mit dem Kinderschutzbund solche Inhouse-Seminare gemacht.“* (KLA; Z. 491-502). Diese Zusammenarbeit wurde auf weitere Bereiche ausgedehnt: z. B. Hilfeplanerstellung für einzelne Kinder, Hilfen beim Umgangs- und Besuchsrecht von Elternteilen im Falle einer Trennung.

### *Zugang zu Bildung ermöglichen – Weiterentwicklungshinweise aus Sicht von KLA*

Der Zugang zu Bildung sei, so KLA, nach wie vor *„auch ein Schichtproblem“* und weise dabei oftmals für jene Kinder Barrieren auf, *„die es ganz nötig hätten“* (KLA; Z. 706). Weiterentwicklungsbedarf sieht KLA, wie folgt: *„[...] so eine Ganztageseinrichtung wäre eine ganz wichtige Geschichte, um an die Bildung wirklich heranzugehen, weil große Einrichtungen, vorschulische Einrichtungen wie diese hier, können mit dem Personal schon einmal viel mehr jonglieren als so ganz kleine Kindergärten, die nur vormittags geöffnet haben. Die können einfach nicht*



so viel anbieten. Also wenn man einmal strukturell darüber nachdenkt, dann müsste man einige oder viel mehr große Einrichtungen schaffen mit vielen Förderräumen. Also auch schon von den Räumen her so gestalten, dass sehr, sehr viel möglich ist und dann muss man sicher hergehen und Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen sehr regelmäßige Fortbildungsmöglichkeiten geben.“ (KLA; Z. 689-701).

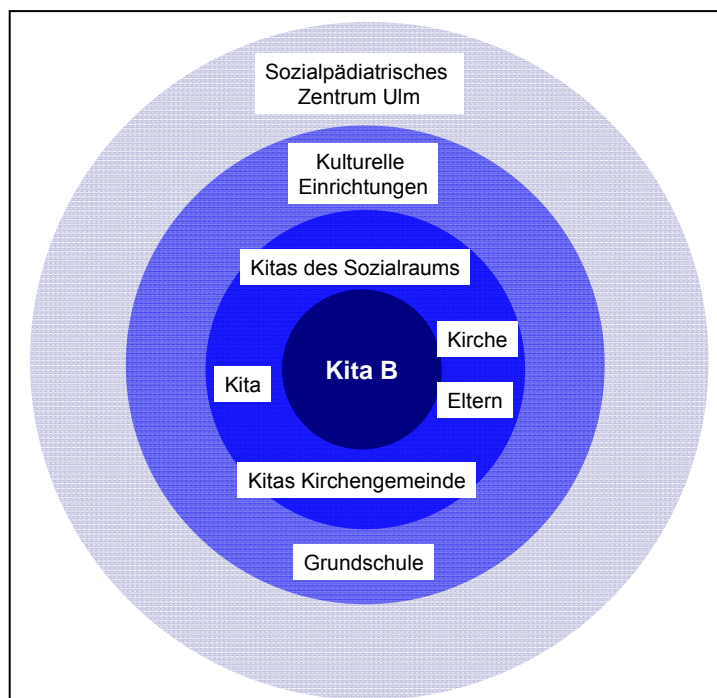
### Kindertageseinrichtung B

Bei Kindertageseinrichtung B handelt es sich um eine Teilzeiteinrichtung für Kinder zwischen drei und sechs Jahren in katholischer Trägerschaft. Die bereits vor mehreren Jahrzehnten gegründete Einrichtung befindet sich in einem schlechten baulichen Zustand im sozialen Brennpunktgebiet. In der Einrichtung befanden sich im Kindergartenjahr 2006/07 nahezu ausschließlich Kinder mit Migrationshintergrund. Zudem wiesen mehr als ein Drittel der Eltern, die an der schriftlichen Befragung teilgenommen hatten, einen niedrigen Bildungsstatus auf. Der Einrichtungsalltag ist einerseits geprägt durch die religiöse Orientierung, andererseits finden sich aber sehr viele Kinder mit anderen Glaubensorientierungen in der Einrichtung wieder, was die Integration, so die Kindertageseinrichtungsleitung B (KLB), oftmals etwas erschwere: „Wir sind ein katholischer Kindergarten und versuchen eben die Integration soweit zu machen, dass es in dieser Konstellation auch klappt.“ (KLB; Z. 7-8).

### Gestaltung des Beziehungsnetzes der Kooperation: Bereiche und Inhalte

Im Mittelpunkt der Abbildung steht Kindertageseinrichtung B. Innerhalb der konzentrischen Kreise reihen sich 8 Partner, die je nach Konstellation auf eine enge bzw. weniger enge Kooperationsbeziehung hinweisen. Ganz nahe der Kindertageseinrichtung befinden sich die Eltern, die Kindertageseinrichtungen des Sozialraums, die katholische Kirchengemeinde sowie eine weitere Kindertageseinrichtung in gleicher Trägerschaft. Im weiter entfernten Umfeld der Kindertageseinrichtung finden sich weitere Partner, die zwar wichtig für die Einrichtung sind, mit denen jedoch eine weniger enge Beziehung besteht. Hier positioniert Leitung B die benachbarte Grundschule sowie kulturelle Einrichtungen. Im letzten Kreis, der die Kindertageseinrichtung umgibt, befindet sich schließlich das Sozialpädiatrische Zentrum.

Abb. 8: Beziehungsnetz der Kooperation von Kindertageseinrichtung B aus Leitungssicht



### *Soziale bzw. medizinische Einrichtungen und Dienste*

In diesem Bereich arbeitet KLB mit dem Sozialpädiatrischen Zentrum in Ulm zusammen. Bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf in der Einrichtung und genehmigter Integrationshilfe versucht KLB, den Therapeuten in die Kindertageseinrichtung zu holen und begründet dies folgendermaßen: „[...] weil unsere Eltern nicht groß mobil sind, so dass sie die Kinder eben überall hinfahren können [...] und dann eben auch der Austausch mit der Erzieherin, die das Kind in der Gruppe hat oder dann auch eben mit mir, dass da dann ein persönlicher Austausch stattfindet: Inwieweit kann man dem Kind weiterhelfen, inwieweit oder wie weit ist es schon, was hat sie in der Zwischenzeit gemacht, wie können wir und in der täglichen Kindergartenarbeit auf das Kind noch gezielter eingehen [...].“ (KLB; Z. 300-302). Aus Sicht von KLB gestaltet sich die Zusammenarbeit aufgrund der langen Wartezeiten bis zu einem Jahr und des hohen bürokratischen Aufwands als „sehr schleppend“ (KLB; Z. 295).

### *Bildungseinrichtungen*

KLB arbeitet mit einer Grundschule im Einzugsgebiet der Kindertageseinrichtung zusammen. Die Zusammenarbeit, anfangs auf „freiwilliger Basis“ (KLB; Z. 245), entwickelte sich auf Wunsch von KLB zu einer etwas intensiveren Zusammenarbeit: „[...] dann haben wir Gespräche gehabt mit dem Rektor und von seiner Seite war es dann auch klar, dass er dann mal gerne kommt und Elternnachmittage oder Infos gibt für die Eltern der Schuleingänger und dann hat sich das einfach so ein bisschen aufgebaut, ohne dass man eigentlich schon den Druck, sag ich jetzt mal, gehabt hätten vom Orientierungsplan her.“ (KLB; Z. 249-255). Problematisch scheint, so KLB, bei dieser Zusammenarbeit seit jeher die mangelnde Akzeptanz von Seiten der Grundschule gewesen zu sein: „Wir hatten uns eigentlich erhofft, dass die Schule einfach unsere Aussagen, die wir als Betreuer der Kinder machen, auch ernst nehmen [...].“ (KLB; Z. 261-262). Mittlerweile, so KLB, habe sich die Grundschule der Kindertageseinrichtung angenähert und nehme auch die Beobachtungen der Leitung eher ernst.

### *Gruppen und Gremien im Sozialraum*

KLB ist einerseits durch den Runden Tisch der konfessionellen Einrichtungen, andererseits durch den trägerübergreifenden Runden Tisch der Leitungen in den Sozialraum eingebunden. Dieser trägerübergreifende Tisch treffe sich „[...] regelmäßig ein- bis zweimal im Jahr, um eben die Aufnahmen und Abmeldungen abzugleichen.“ (KLB; Z. 186-191).

### *Bedeutung des Beziehungsnetzes der Kooperation für beide Leitungen*

Die folgenden Zitate zur Bedeutung der Kooperationsbeziehungen machen deutlich, dass beide Leitungen dem Beziehungsnetz, bestehend aus vielfältigen Partnern, eine große Bedeutung zuschreiben. KLA bezeichnet sich selbst als „Vernetzungsspezialist“ (KLA; Z. 590) und begründet diese Sichtweise dadurch, dass man „das Rad nicht immer neu erfinden“ (KLA; Z. 593) müsse. So könne man, um Kindern Zugang zu Bildung zu ermöglichen, verschiedenste Ressourcen nutzen: „[...] ich kann Räume nutzen, ich kann stoffliche Sachen nutzen, ich kann Kompetenzen nutzen [...] man muss es nur nutzen.“ (KLA; Z. 598-608). Auf die Frage nach den Konsequenzen eines Abbruchs aller Kooperationsbeziehungen antwortet KLB, dass „über kurz oder lang doch sehr viel fehlen würde. Also man würde sich wie ein Fisch fühlen, der plötzlich auf dem Trockenen liegt.“ (KLB; Z. 617-619). KLB beschreibt eine Kindertageseinrichtung ohne Kooperationsbeziehungen auch wie eine „Insel – niemand kommt rein und wir gehen nicht raus und das wäre eigentlich dann so ein sehr großer Rückschritt.“ (KLB; Z. 476-479).

### *Förderliche und hemmende Einflussfaktoren auf den Ausbaugrad und die Ausgestaltung der Kooperationsbeziehungen*

Die beiden Fallbeispiele verdeutlichen, dass für beide Einrichtungen die Kooperationsbeziehungen eine große Bedeutung haben. Gleichzeitig werden jedoch große Unterschiede zwischen den Kindertageseinrichtungen deutlich, die sich hinsichtlich des Ausbaugrades an Kooperationen und der inhaltlichen Ausgestaltung der Kooperationsbeziehungen äußern. Folgende förderliche bzw. hemmende Faktoren von Kooperationsbeziehungen können daher abschließend aus Sicht aller vier interviewten Leitungen formuliert werden:

- *Integration der Leitung in den kommunalen Raum/Sozialraum*

Den erfolgreich gestalteten Kooperationsbeziehungen von Fallbeispiel A ist zu entnehmen, dass es der Integration der Leitung in den kommunalen Raum bzw. Sozialraum bedarf. Dadurch entstehen vielfältige Kontakte zu und Informationen über Personen, Institutionen, Gremien/Arbeitskreise sowie bestehenden Netzwerken im Umfeld der Kindertageseinrichtungen, die für eine Öffnung der Einrichtung förderlich sein können.

- *Räumliche, personelle und mediale Ausstattung (PC; Internet- bzw. E-Mail-Zugang)*

Anhand von Fallbeispiel B wurde deutlich, dass Defizite in der Strukturqualität der Einrichtung Kooperationsbeziehungen erschweren können. So scheinen räumliche Engpässe den Aufbau und die Aufrechterhaltung kooperativer Beziehungen eher zu hemmen. Auch personelle und zeitliche Engpässe scheinen die Qualität der Kooperationsbeziehungen negativ zu beeinflussen. Weiter scheint auch die mediale Vernetzung der Einrichtungen personelle bzw. institutionelle Vernetzungsaktivitäten zu begünstigen.

- *Win-win-Strategien*

Den erfolgreich ausgestalteten Kooperationsbeziehungen von Leitung A ist zu entnehmen, dass Win-win-Strategien förderlich für den Aufbau, die Entwicklung sowie eine längerfristige Aufrechterhaltung der Kooperationsbeziehungen zu sein scheinen.

- *Akzeptanz und Wertschätzung*

Aus den Fallbeispielen wird insbesondere bei den Kooperationsbeziehungen mit der Grundschule deutlich, dass unterschiedliche pädagogische Traditionen, Vorstellungen, Erwartungen und mangelnde Wertschätzung der Kooperationspartner hemmend sein können.

### *Zusammenfassung und Entwicklungsperspektiven:*

Der Wunsch nach einer Öffnung der Kindertageseinrichtung zum regional-sozialen Umfeld ist insbesondere in Einrichtungen im sozialen Brennpunkt stark ausgeprägt. Alle sozialen Brennpunkteinrichtungen weisen bereits einen mittleren bis (sehr) hohen Ausbaugrad an Kooperationen auf und beziehen dabei im Mittel mehr einrichtungsunterstützende Partner ein als andere. Der Einbezug einrichtungsunterstützender Partner (z. B. Frühförderstellen) ist insbesondere im sozialen Brennpunkt im Zusammenhang mit der Sprachförderung und der Übergangsgestaltung von großer Bedeutung. Damit sind diese Einrichtungen auf dem Weg, den Zugang zu Bildung für ihre Kinder zu verbessern. Leitungen sind jedoch oftmals überfordert, Kooperationsbeziehungen mit Partnern im Umfeld der Kindertageseinrichtung alleine aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Dabei scheint aus Sicht der Leitungen die mediale Vernetzung einen positiven Einfluss auf die Ausgestaltung der Kooperationspraxis zu haben und schneidet zugleich jene Einrichtungen, die über keinen PC, keinen Internet- bzw. E-Mail-Zugang verfügen, vom gängigen Informationsfluss ab. Die Einbindung der Leitungen in themenbezogene Arbeitskreise (z. B. AK Wiki) und Gremien des Sozialraums kann neue Perspektiven und Kontakte in der Kommune eröffnen. Die Verstärkung des Kooperations- und Netzwerkgedankens könnte sowohl durch begleitende Qualifizierungsmaßnahmen als auch durch Multiplikatoren, die Einrich-

tungen bei der Suche, beim Aufbau sowie der Pflege der Kooperationsbeziehungen unterstützen, erzielt werden. Einrichtungen mit PC- und Internetausstattung könnten zudem über eine Internetplattform die möglichen Kooperationspartner, Kontaktadressen, aber auch Beispiele bestehender Netzwerke in Ulm einsehen.

## 8. Schwerpunkt: Verlässliche Grundschulen und Ganztagschulen

Schulische Bildung und Ausbildung beeinflussen die Chancen des Einzelnen auf dem Arbeitsmarkt und sind zudem wesentlich für die Orientierung in einer sich wandelnden und komplexer werdenden Gesellschaft (Schwarz-Jung 2005). Ziel sollte es sein, alle Kinder und Jugendlichen in ihren Kompetenzen und Fähigkeiten zu fördern und damit den Bildungserfolg des Einzelnen zu sichern. Der zweite Teilbereich der Evaluation ‚Bildungspotentiale ausschöpfen – Schulpflichtige‘ setzt hier an. Im Mittelpunkt stehen die Anstrengungen der Stadt Ulm, mithilfe verlässlicher Grundschulen und Ganztagschulen Kindern und Jugendlichen optimale Bildungschancen zukommen zu lassen.

### 8.1 Ausgangssituation

Das deutsche Bildungssystem befindet sich derzeit in einem radikalen Umbau. So haben in den letzten Jahren neue Bildungsmodelle wie die verlässliche Grundschule und Ganztagschule an Bedeutung gewonnen. Deutlich wird dies vor allem in der Initiative der Bundesregierung zum bundesweiten Ausbau der Ganztagsangebote (Radisch/Klieme 2003). Diese Schulmodelle streben eine neue Bewertung der Trias Erziehung, Bildung und Betreuung an. Sie werden als Möglichkeiten angesehen, den Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels zu begegnen und eine optimale Bildungsentwicklung der Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen. Oerter (2003) spricht in diesem Zusammenhang von den Schulen der Zukunft.

Ausgelöst wurden diese Entwicklungen u. a. durch die Ergebnisse Deutschlands in den internationalen Vergleichsstudien (z. B. PISA-Studie), die das gesamtgesellschaftliche Vertrauen in das deutsche Bildungswesen tief erschüttert haben. Dies führte zu Diskussionen um Bildungsstandards, die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Ganztagschulen (vgl. Kahl 2007, S. 5).

#### 8.1.1 Verlässliche Grundschulen und Ganztagschulen: gesamtgesellschaftliche Entwicklung

Die veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern haben dazu geführt, dass von der Grundschule ein Beitrag zur Betreuung der Schülerinnen und Schüler vor und nach dem Unterricht sowie am Nachmittag erwartet wird. Der Ausbau der verlässlichen Grundschulen gehört dabei zu den quantitativ bedeutendsten Entwicklungen im Primarbereich (KMK 2006). Durch feste Schulöffnungszeiten bemühen sich die Grundschulen, den Eltern auch außerhalb des Pflichtunterrichts mehr Sicherheit hinsichtlich der Betreuung ihrer Kinder in den Schulen zu geben (Rauschenbach 2007). Dies geschieht in der Regel durch die Entwicklung eines veränderten Schul- und Unterrichtskonzepts bzw. durch unterrichtsergänzende Angebote. Träger der Angebote sind in der Regel die Gemeinden, Städte und freien Träger.<sup>73</sup> Die Betreuung erfolgt insbesondere über Erzieherinnen und Personen mit Erfahrung in der Kindererziehung. Schulversuche, die auf eine Entwicklung von Grundschulen mit erweiterten Zeitrahmen abzielen, sind bereits seit Anfang der 1990er Jahre zu verzeichnen (Holtappels 1994, 1997, 2002; Ramseger u. a. 2004). In den letzten Jahren ist zudem ein zunehmender Auf- und Ausbau von Ganztagschulen zu registrieren (KMK 2006).

Ganztagschulen streben eine stärkere Betonung des Bildungsaspekts gegenüber der reinen Betreuung an. Von Bedeutung sind vor allem Aspekte, die eine Veränderung von Schule und

<sup>73</sup> Verlässliche Grundschulen in Baden-Württemberg:  
<http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/2zjep599ovh71oe4o6c1ouv82n53o3ps/show/1099477/Vg.pdf> [Datum der Recherche: 10.12.2008]

ein verändertes Bildungsverständnis bewirken sollen (Rauschenbach 2007).<sup>74</sup> Unterstützt durch das Investitionsprogramm des Bundes „Zukunft Bildung und Betreuung“ ist seit 2003 eine deutliche Zunahme der Zahl der Ganztagschulen in allen Bundesländern zu verzeichnen (Kaul 2006; Holtappels u. a. 2007). Die konkrete Umsetzung der Ganztagschule liegt dabei in den Zuständigkeiten der Länder. Das Ergebnis ist eine sehr heterogene Ganztagschullandschaft, die sich über die Länder, Organisationsformen und Schularten äußerst vielfältig gestaltet. Daher sind eindeutige Abgrenzungen und definitorische Zuordnungen zum Teil kompliziert und kaum trennscharf (vgl. Wahler u. a. 2005, S. 7; Holtappels u. a. 2007, S. 36). Laut der Minimaldefinition der KMK (2005) sind Ganztagschulen dadurch gekennzeichnet, dass über den Unterricht am Vormittag hinaus an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst. Die Angebote am Nachmittag sollen dabei in konzeptionellem Zusammenhang mit dem Unterricht am Vormittag stehen (KMK 2006).

In Baden-Württemberg<sup>75</sup> richtete sich der Ganztagschulausbau zwischen 2001 und 2006 vor allem auf Hauptschulen bzw. Schulen mit entsprechenden pädagogischen Erfordernissen. Diese Zielsetzung ist mittlerweile auf einen flächendeckenden, bedarfsorientierten Ausbau und eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Ganztagschulen erweitert worden. Im Vordergrund stehen Ganztagschulen in offener Angebotsform, Ganztagschulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung und das Jugendbegleiterprogramm (seit 2006). Über das Jugendbegleiterprogramm werden dabei Ehrenamtliche auf der Grundlage einer „Minimalfinanzierung“ zur Gestaltung des Ganztagsangebots eingesetzt. Eine Ausstattung mit zusätzlichen Deputatsstunden für Lehrerinnen und Lehrer findet je nach Organisationsform nur begrenzt statt.

### *8.1.2 Beitrag der kommunalen Bildungslandschaft zur Entwicklung der Schulmodelle*

Bei der Entwicklung ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote gewinnen Kooperationen mit außerschulischen Akteuren zunehmend an Bedeutung. Stolz (2007b) und Kaul (2006) sind der Ansicht, dass das Gelingen und die Erreichung der Ziele der verlässlichen Grundschule und Ganztagschule von den Kooperationen mit außerschulischen Partnern und einer Einbindung der Schulen in das kommunale Umfeld abhängig sind. Auf diese Weise könnte eine Bildungslandschaft in Form einer anregenden Umgebung für Lernen und Entwicklung entstehen (Stolz 2007a). Aufgabe der Kommune wäre es, das lokale Bildungsnetz zu moderieren und koordinieren sowie Unterstützungssysteme einzurichten, die ausgehend vom Bedarf des kommunalen Bezugsrahmens helfen, ein Bildungskonzept zu entwickeln, welches die bestehenden Angebote auf den Bedarf hin überprüft, ergänzende neue Maßnahmen schafft und den Aufbau von Bildungsnetzwerken vorantreibt (Pauli 2006). Verlässliche Grundschulen und Ganztagschulen sollen sich dabei zu Orten entwickeln, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, über den Unterricht hinaus Erfahrungen zu sammeln und Kontakte mit anderen Kindern und Jugendlichen zu knüpfen, um auf diese Weise die geschrumpften Erfahrungsräume und sozialen Kontaktchancen kompensieren zu können (Radisch/Klieme 2003; Appel 2005).

---

<sup>74</sup> Der Ganztagschulausbau begleitet die Bildungsdebatte bereits seit Ende der 1960er Jahre. Jedoch kam es zu keinem starken Ausbau.

<sup>75</sup> Ganztagschulausbau in Baden-Württemberg:  
<http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/149dl8p16x3aot1uvvd0i63sajf4cku6q/menu/1103168/index.html> [Datum der Recherche: 10.12.2008]

### 8.1.3 Verlässliche Grundschulen und Ganztagschulen in Ulm – Situationsbeschreibung

Das Ulmer Schulsystem steht in den nächsten Jahren vor gesellschaftlichen Herausforderungen, die insbesondere die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Verbesserung von Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten sowie die Förderung besonders begabter Kinder betreffen. Die Stadt Ulm hat hierfür ein breit gefächertes Angebot an Bildung und Qualifikation entwickelt, das unter anderem Ganztagsangebote für unterschiedliche Schularten, die Einführung verlässlicher Grundschulen, schulergänzende Angebote und Kooperationen im kommunalen Umfeld beinhaltet. Verlässliche Grundschulen und Ganztagschulen und die damit verbundenen Zielsetzungen sind in den bildungspolitischen Leitlinien festgeschrieben (vgl. Kap. 6.1.2).

Neben den bereits bestehenden Angeboten der Kernzeitbetreuung wurde im Jahr 2000 die verlässliche Grundschule an allen Grundschulen der Stadt Ulm eingeführt. Um das zeitliche Betreuungsangebot dem Bedarf der Eltern anzupassen, ist seit dem Schuljahr 2002/03 als Bindeglied zwischen der verlässlichen Grundschule und dem Hort an bislang drei Grundschulen die flexible Nachmittagsbetreuung hinzugekommen. Dies kann als Ausweitung der offenen Ganztagschule auf den Grundschulbereich verstanden werden. Drei weitere Grundschulen, die an Ganztags Hauptschulen gekoppelt sind, laufen bereits als Ganztagsgrundschulen. Somit gibt es an sechs Grundschulen ein zumeist freiwilliges Betreuungsangebot, das über die Kernzeitbetreuung hinaus auch am Nachmittag von den Kindern genutzt werden kann.

Tab. 7: Ziele der Stadt Ulm im Bereich ‚Verlässliche Grundschulen/Ganztagschulen‘

Verlässliche Grundschulen	Ganztagschulen
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vereinbarkeit von Familie und Beruf</li> <li>▪ Bedarfsgerechter Ausbau</li> <li>▪ Verstärkte individuelle Förderung leistungsschwacher und benachteiligter Schülerinnen und Schüler</li> <li>▪ Ausbau der Kooperationen zum kommunalen Umfeld</li> <li>▪ Einbezug außerschulischer Einrichtungen und Personen zur Angebotsgestaltung</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verlässlicher Stundenplan</li> <li>▪ Pädagogische Qualitätsverbesserung</li> <li>▪ Durchführung der Betreuung an Grundschulen durch Lehrkräfte</li> <li>▪ Ausbau der Kooperationen zwischen Betreuungspersonal und Lehrkräften</li> <li>▪ Bessere Abstimmung der Betreuungsangebote für den Schulbereich mit den bisher bestehenden Angeboten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pro Schulart und Sozialraum eine Ganztagschule</li> <li>▪ Förderung leistungsschwacher und benachteiligter Schülerinnen und Schüler</li> <li>▪ Jugendbegleiterprogramm</li> <li>▪ Stärkerer Einbezug von Schulsozialarbeitern und Jugendberufshelfern, um Schülerinnen und Schüler mit Schulschwierigkeiten und erzieherischem Bedarf zu erreichen</li> </ul>

Im Rahmen der Bildungsoffensive konzentrierte sich der Ganztagschulausbau bis 2006 in erster Linie auf Hauptschulen bzw. so genannte Brennpunktschulen. Grund hierfür war die Vorgabe des Landes Baden-Württemberg lediglich soziale Brennpunktschulen in Ganztagschulen umzuwandeln. Daraufhin wurden in Ulm alle Hauptschulen zu Brennpunktschulen erklärt. Dieser einseitige Ausbau spiegelt sich auch in den Zahlen wieder: Zu den vier Ganztagschulen im Sekundarbereich (zwei Hauptschulen, eine Realschule, ein Gymnasium), die bereits vor 2002 bestanden, sind bis zum Schuljahr 2007/08 fünf weitere Ganztags Hauptschulen hinzugekommen. Bislang sind somit 45% der Sekundarschulen in Ganztagschulen umgewandelt worden. Im Sekundarbereich ist die Teilnahme am Ganztage in allen Schulen (bis

auf eine) für alle Schülerinnen und Schüler bzw. für Schülerinnen und Schüler bestimmter Jahrgangsstufen verpflichtend. Seit 2006 ist der Ausbau der Ganztagschulen in Ulm auf Grundschulen, Realschulen sowie Gymnasien ausgeweitet worden.

Im Bereich der verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen verfolgt die Stadt Ulm die in Tab. 7 dargestellten Zielsetzungen. Die Gegenüberstellung der Entwicklung und Ziele der verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen in Ulm macht deutlich:

- Seit Beginn der Bildungsoffensive wurde der quantitative Ausbau stark vorangetrieben.
- Im Bereich der Grundschulen sind vor allem offene Betreuungsangebote, im Sekundarbereich fast ausschließlich teilgebundene und gebundene Ganztagschulen entstanden.
- Die Unterschiede der Organisationsformen machen sich in den Teilnahmequoten bemerkbar: Im Hauptschulbereich liegt die Teilnahmequote (SJ 2007/08: fast 60%)<sup>76</sup> durchweg höher als an den Grundschulen (SJ 2007/08: 16%). Dies lässt hinterfragen, ob die Zielgruppen auch wirklich erreicht werden.
- In verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen stehen drei Zielsetzungen im Vordergrund: Schaffung eines Betreuungsangebots für berufstätige Eltern, Verstärkung der individuellen Förderung und Ausbau eines Kooperationsnetzwerkes.
- Gleichzeitig hat der Ausbau der Ganztagschulen jedoch sehr viel stärker die Zielgruppe der leistungsschwachen und bildungsbenachteiligten Schülerinnen und Schüler im Blick.
- In Verlässlichen Grundschulen wird der Betreuungsaspekt sehr viel stärker betont als in den Ganztagschulen.
- Für die Betreuung und Gestaltung der Angebote wird in beiden Schulmodellen verstärkt auch auf nicht-pädagogisches Personal zurückgegriffen.

## **8.2 Fragestellung im Untersuchungsteil „Verlässliche Grundschulen/Ganztagschulen“**

Der Ausbau von verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen geschieht mit der Intention, Bildungsbenachteiligungen abzubauen, bessere Bildungschancen zu eröffnen, eine bessere Verzahnung von schulischen Unterrichtsangeboten mit außerschulischen Bildungs- und Freizeitangeboten auszubilden sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sicherzustellen (Holtappels 1997, 2002; Ramseger u. a. 2004; KMK 2006). Auch die Stadt Ulm verfolgt mit dem Ausbau der verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen diese Zielsetzungen. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn ausreichend personelle, sachliche und räumliche Gegebenheiten vorhanden sind, die eine Veränderung von Schule und Unterricht sowie einen Ausbau der Angebotsstruktur ermöglichen (Appel 2005). Zudem zeigen die Ergebnisse von Studien, dass es zum Erreichen der Zielsetzungen der Schulöffnung zum sozialräumlichen Umfeld sowie dem Aufbau von Kooperationen bedarf (Beutel 2005). Die vorliegende Evaluation orientiert sich daher an folgender Fragestellung:

- Werden durch die Bildungsoffensive Rahmenbedingungen im Bereich der verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen geschaffen, die die Bildungschancen verbessern und Bildungsprozesse unterstützen?

Im Einzelnen wird hierfür untersucht,

- wie der Ausbau der verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen bisher verlaufen ist.
- ob Veränderungen in der Schul- und Unterrichtsgestaltung, der Angebotsstruktur und der konzeptionellen Verankerung der verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen deutlich werden.

---

<sup>76</sup> Datenquelle: Gemeinderatsdokument der Stadt Ulm (GD 2/08). Sowie: GD 02/06; GD 02/07



- ob mögliche Unterschiede und Veränderungen einen Einfluss auf die Einschätzung und Bewertung der Ganztagschulen und verlässlichen Grundschulen durch Lehrkräfte und Eltern haben.

In den weiteren Kapiteln werden die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungsphasen wiedergegeben.

### 8.3 Ausbau und Entwicklungsstand

Ziel dieses Untersuchungsteils ist eine Beschreibung der strukturellen, organisatorischen und personellen Rahmenbedingungen, auf deren Grundlage die pädagogisch-konzeptionelle Arbeit in den verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen<sup>77</sup> der Stadt Ulm stattfindet.<sup>78</sup>

#### 8.3.1 Finanzierungsquellen

Verlässliche Grundschulen und Ganztagschulen weisen unterschiedliche Finanzierungsschwerpunkte auf. So erfolgt die Finanzierung der Verlässlichen Grundschule ausschließlich über den Schulträger und Elternbeiträge. In Ganztagschulen erfolgt die Finanzierung hingegen über drei Säulen: Landesmittel, Zuwendungen des Schulträgers, IZBB-Mittel. Die Unterschiede in der Finanzierung eröffnen den Ganztagschulen größere Gestaltungsräume als den Verlässlichen Grundschulen und bleiben daher nicht ohne Folgen für die innere Ausgestaltung des Betreuungsangebots (z. B. Personal, Räume, Angebotsbreite).

#### 8.3.2 Betreuungspersonals in verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen.

Aufgrund des erweiterten Zeitrahmens benötigen verlässliche Grundschulen und Ganztagschulen mehr Personal als Halbtagschulen. Die Deckung des Mehrbedarfs hängt unter anderem von den Landesbestimmungen und von den vom Schulträger zur Verfügung gestellten Mitteln ab. In den meisten Schulen findet man ein Zusammentreffen unterschiedlichster Professionen und Qualifikationen, die das Betreuungs- und Ganztagsbild bestimmen (vgl. Kamski/Schnitzer 2005, S. 84; Holtappels u. a. 2007, S. 77). In Ulm trifft man auf die in Tabelle 8 beschriebenen personellen Qualifikationsstrukturen in Verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen.

Insgesamt ist in den verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen der Stadt Ulm von einer sehr heterogenen personellen Situation auszugehen. Die von Ulm angegebene Zielsetzung, die Betreuung an verlässlichen Grundschulen verstärkt durch Lehrkräfte durchführen zu lassen, wird noch nicht erreicht. Der verstärkte Einbezug von Lehrkräften und qualifizierten Kräften in den Ganztags deutet zudem auf das Bemühen der Schulen hin, kein „reines“ Betreuungsprogramm zu veranstalten und die Qualität der Arbeit im Ganztags bis zu einem bestimmten Grad sicherzustellen. Der beträchtliche Beschäftigungsumfang von nicht einschlägig pädagogisch qualifizierten Mitarbeitern wie Eltern, Honorarkräften, Praktikanten und sonstigem Personal<sup>79</sup> in verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen kennzeichnet aber auch eine gegenläufige Entwicklungsrichtung. Vor dem Hintergrund der Aussagen der Schulleitungen in

<sup>77</sup> Verlässliche Grundschulen mit flexibler Nachmittagsbetreuung (=offene Ganztagsgrundschulen) bilden eine Vergleichsbasis, um die Entwicklung der Ganztagschulen in Ulm sowohl im Primar- wie auch im Sekundarbereich zu untersuchen.

<sup>78</sup> Die im Folgenden wiedergegebenen Ergebnisse beziehen sich auf eine Datengrundlage von 26 Schulen und den darin befragten Personengruppen. Die Daten dienen der Situationsbeschreibung verlässlicher Grundschulen und Ganztagschulen der Stadt Ulm. Für eine ausführliche Beschreibung der Stichprobe siehe Kapitel 5.3.

<sup>79</sup> Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch bei diesen Personengruppen Expertenkenntnisse oder besondere Qualifikationen vorliegen.

den qualitativen Interviews<sup>80</sup> ist diese Entwicklung jedoch eher problematisch zu werten. Sie geben an, dass für eine gelingende Umsetzung der Gestaltungslinien in den Ganztagschulen die Einbindung von Lehrkräften und sozialpädagogisch qualifiziertem Personal notwendig ist.

Tab. 8: Personalausstattung an Verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen  
(Anzahl der Schulen)

	Verlässliche Grundschule (n=12)	Ganztagschule (n=9)
Lehrerinnen und Lehrer	1	6
Erzieherinnen und Erzieher	3	3
Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter	-	2
Eltern	1	3
Praktikantinnen und Praktikanten		3
Honorarkräfte	3	4
Sonstiges Personal ohne pädagogische Qualifikation	8	4

### 8.3.3 Gebäude- und Raumsituation

Im Rahmen der Bildungsoffensive wurden für den Ausbau der räumlichen Bildungsinfrastruktur der Schulen (n=26) zusätzliche finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt:

- 75% der Leitungen geben an, dass sie finanzielle Mittel im Rahmen der Bildungsoffensive erhalten und bereits Baumaßnahmen stattgefunden haben oder in Planung sind.
- Insgesamt fällt die Ausstattung mit spezifischen Gruppen- und Fachräumen sowie Rückzugsmöglichkeiten in den Ulmer Grundschulen jedoch sehr viel geringer aus als in den Sekundarschulen<sup>81</sup>. Dies liegt u. a. daran, dass das Land weitere, über die Schulbauförderungsrichtlinien hinausgehende Fach- und Gruppenräume an Grundschulen nicht fördert.
- Daher ist es nicht verwunderlich, dass in Ganztagsgrundschulen die räumliche Situation im Vergleich zu Ganztagssekundarschulen sehr viel schlechter eingeschätzt wird ( $T=5,6$ ;  $df=7$ ;  $p<0,01$ )<sup>82</sup>.
- Ausbaubedarf besteht nach Angaben der Schulleitungen und des pädagogischen Personals insbesondere in den Bereichen Arbeitsplätze und Rückzugsräume für Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagschulen.

Die Unterschiede in der Gebäude- und Raumsituation der Grundschulen und Sekundarschulen liegen in den Schulgrößen und dem Konzept der verlässlichen Grundschule, die aufgrund ihres geringen zeitlichen Betreuungsrahmens einer weniger ausgebauten Bildungsinfrastruktur bedarf. Der Unterschied zwischen den Ganztagsgrundschulen und -sekundarschulen ist hingegen auf den Schwerpunkt des Ausbaus im Rahmen der Bildungsoffensive zurückzuführen. So beschränkte sich dieser zunächst primär auf die Sekundarschulen, insbesondere Hauptschulen (vgl. auch Kap. 8.1.3), so dass in diesem Bereich nahezu alle räumlichen Erweiterungen zum Zeitpunkt der Befragung bereits fertig gestellt waren. Anders an den Ganztagsgrundschulen: Der Ausbau wird erst seit den letzten ein bis zwei Jahren verstärkt vorangetrieben,

<sup>80</sup> Insgesamt wurden vier Schulleitungen von Ganztagschulen interviewt, die dazu beitragen die Unterschiede in der Entwicklung der Einzelschulen zu erklären. Zum qualitativen Vorgehen siehe Kap. 5.4.

<sup>81</sup> Vgl. Appel (2005) und Holtappels (2007).

<sup>82</sup> Die Ergebnisse beruhen auf einer Skala (13 Items,  $\alpha=0,8$ ).

wodurch viele bauliche Maßnahmen zum Befragungszeitpunkt noch nicht abgeschlossen oder erst in Planung waren.<sup>83</sup> Hier werden die nächsten Jahre zeigen, ob eine Angleichung an die räumlichen Gegebenheiten der Sekundarschulen und damit eine Verbesserung der räumlichen Bildungsinfrastruktur gelingt.

#### 8.3.4 Konzeptionen, Zielvorstellungen, Ansätze für Veränderungen

*Schriftlich fixierte Konzepte* sind Ausdruck einer gewissen Verbindlichkeit sowie des gemeinsamen Willens der Schulgemeinschaft, die Schulen in der dargelegten Form pädagogisch und organisatorisch zu gestalten. In der Stadt Ulm

- bemühen sich alle befragten Schulen (n=26) um die Erstellung eines schriftlichen Leitbildes oder haben es bereits erstellt.
- liegt in sechs Ganztagschulen ein gesondertes Ganztagskonzept vor bzw. ist in Arbeit.
- haben sieben Ganztagschulen die Ganztagskonzeption in das Leitbild integriert.
- verfügen zwei der verlässlichen Grundschulen über eine gesonderte Konzeption für ihre Arbeit.

Neben den Konzeptionen bilden *Zielvorstellungen* elementare Bausteine qualitätsgesteuerten Handelns. Die Entwicklung von Zielvorstellungen ist eine Aufgabe, die bereits zu Beginn der Konzeptentwicklung geleistet werden sollte (Behr u. a. 2005). Die Verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen der Stadt Ulm versuchen insbesondere folgende pädagogische Gestaltungslinien<sup>84</sup> im Rahmen ihrer Arbeit umzusetzen:

- *Veränderung der Unterrichts- und Lernkultur*: bewusster Einsatz von Spannungs- und Entspannungsphasen im Schulalltag; verstärkter Einsatz variabler Lehr- und Lernformen;
- *Erweiterung der Angebote im Bereich Förderung/Prävention*: Stärkung des Angebotsbereichs für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler;
- *Ausweitung von Kooperationen und Netzwerken* im schulischen Umfeld;
- In den verlässlichen Grundschulen spielt zudem die *Erweiterung der Angebotsstruktur* für Schülerinnen und Schüler (z. B. musische und künstlerische AGs, Sportangebote) eine große Rolle.

In den wiedergegebenen pädagogischen Gestaltungslinien lassen sich deutlich die Zielsetzungen der Stadt Ulm (vgl. Tab. 8) wieder finden. Eine Einschätzung zur Erreichung der pädagogischen Ziele durch die Lehrkräfte der Schulen kommt damit der Beurteilung der Ziele, die die Stadt mit dem Ausbau der verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen verfolgt, gleich (Abb. 9):

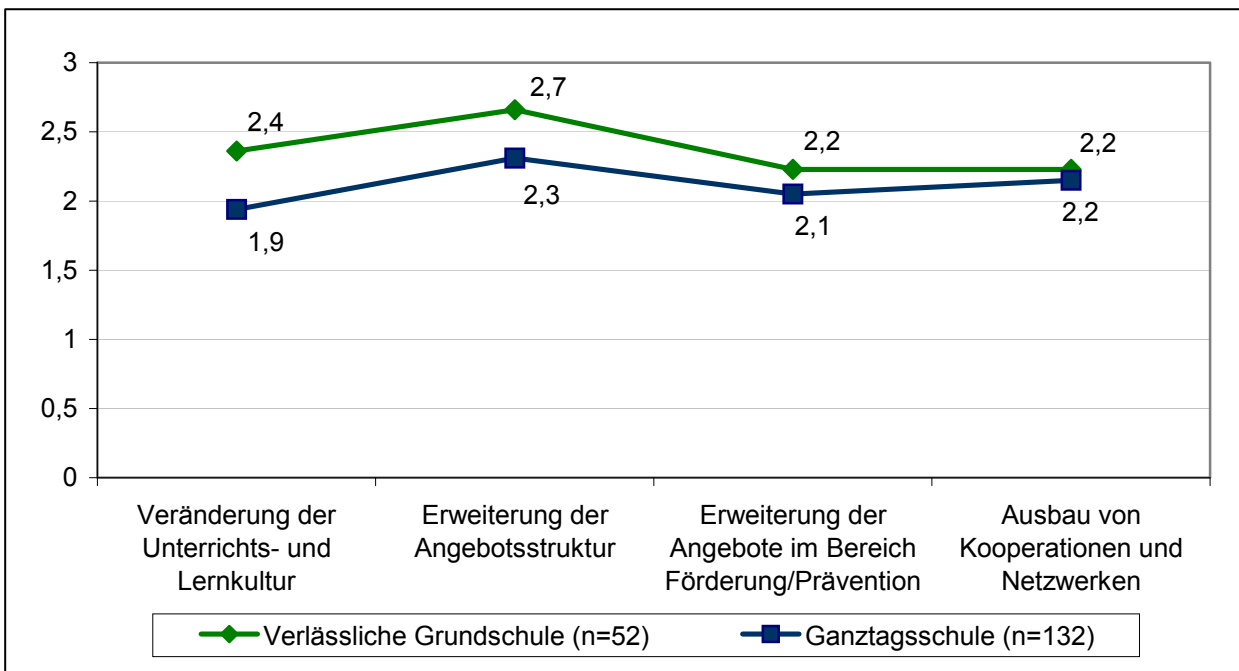
- Die Umsetzung der Zieldimensionen wird von den Lehrkräften an verlässlichen Grundschulen durchweg besser eingeschätzt als von Lehrerinnen und Lehrern an Ganztagschulen.
- Insgesamt liegen die Werte bei beiden Schulmodellen jedoch eher im mittleren bis unteren Bereich.
- In den verlässlichen Grundschulen werden insbesondere der Erweiterung der Angebotsstruktur sowie den Veränderungen der Unterrichts- und Lernkultur die ‚höchsten‘ Erfolge zugeschrieben.
- Lehrkräfte an Ganztagschulen bewerten die Erweiterung der Angebotsstruktur sowie den Ausbau von Kooperationen und Netzwerken positiver als die anderen Zieldimensionen.

<sup>83</sup> Quelle: Stadt Ulm (2007): Bauliche Maßnahmen zur Sicherstellung der Schulraum- und Sportstättenversorgung. Stand: März 2007

<sup>84</sup> Die folgenden konzeptionellen Merkmale und pädagogischen Gestaltungselemente sind Appel (1998) und Holtappels (1994, S. 113f.) entnommen.

Insgesamt wird deutlich, dass sowohl die verlässlichen Grundschulen als auch die Ganztagschulen durchaus ambitioniert den veränderten Schulalltag gestalten möchten und sich von verschiedenen Zielsetzungen leiten lassen. Die konsequente und eindeutige Umsetzung der Ziele bleibt jedoch je nach Bereich eher unsicher. Vor allem der Ausbau der gezielten Förderung und Prävention bleibt deutlich hinter den Zielvorstellungen zurück. Die weiteren Ergebnisse können mögliche Erklärungen hierzu liefern.

Abb. 9: Einschätzung der Zielerreichung durch die Lehrkräfte (Mittelwerte)



Werte können zwischen 0 und 4 variieren: 4=gelungene Umsetzung  
 Signifikante Gruppenunterschiede in folgenden Bereichen: Veränderung der Unterrichts- und Lernkultur ( $T=5,0$ ;  $df=183$ ;  $p<0,001$ ) und Erweiterung der Angebotsstruktur ( $T=2,8$ ;  $df=182$ ;  $p<0,01$ )

Aus den Aussagen der Schulleitungen in den qualitativen Interviews lassen sich Ansatzpunkte für *Veränderungen in der Unterrichts- und Lernkultur* sowie für *Veränderungen der Förderkultur*, die in einigen Schulen konsequent miteinander verbunden werden, beispielhaft ableiten. Sie bilden damit ein Feld von Unterstützungsstrukturen für Schülerinnen und Schüler in verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen. Im Vordergrund stehen gezielte Übungsstunden unter Aufsicht und Betreuung von Lehrkräften und eine Förderung, die an den Fachunterricht gekoppelt ist. Neben diesen Unterrichtsformen werden in einzelnen Schulen aber auch differenzierte Arrangements für Lernen und Erfahrung durch die Ausweitung von Bildungs- und Lernangeboten vorgenommen. Alle beschriebenen Ansätze sind schülerzentriert und akzeptieren den Lernenden als individuelle Persönlichkeit mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und persönlichen Lernerfahrungen. Die Schule wird dabei als Raum für Begegnung und für soziales und interkulturelles Lernen verstanden, der aktive Mitbestimmung, Gruppenerfahrungen und soziale Kontakte ermöglicht. U. a. werden folgende Ansatzpunkte für eine Veränderung in der Unterrichts- und Lernkultur in den interviewten Schulen sichtbar:

- *Unterrichtsstunden in halben Klassen*: Eine Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in Gruppen dient der individuellen Förderung und ermöglicht neben dem ‚normalen‘ Unterricht eine stärkere Konzentration der Lehrkräfte auf einzelne Schülerinnen und Schüler.
- *Trainingsstunden*: Zusätzlich zum ‚normalen‘ Unterricht kommen in einzelnen Schulen noch separat ausgewiesene Übungsstunden für alle Klassen hinzu. Die Teilnahme an diesen Übungsstunden ist für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend. So kann sichergestellt

werden, dass die Unterstützungsmaßnahme auch diejenigen Schülerinnen und Schüler erreicht, die diese benötigen.

- *Teamstrukturen in der Klassenleitung*: Die Betreuung der Klassen und deren Entwicklung erfolgt über zwei Lehrkräfte auf der Grundlage eines „Vier-Augen-Prinzips“.
- *Pädagogische Assistenten*: Im Unterricht kommen teils pädagogische Assistenten zum Einsatz, die die individuelle Betreuung einer Schülerin bzw. eines Schülers oder die Betreuung der gesamten Klasse übernehmen, während sich der Lehrer/die Lehrerin um eine einzelne Schülerin bzw. einen einzelnen Schüler kümmert.
- *Wahlangebote und Projektarbeit*<sup>85</sup>: Sie dienen der Vertiefung einzelner Themen und der Berücksichtigung der Interessen und Vorlieben der Schülerinnen und Schüler.

### 8.3.5 Angebotsstruktur, -organisation und Schülerteilnahme

In verlässlichen Grundschulen (n=12) und insbesondere in Ganztagschulen (n=9) bilden erweiterte pädagogische und außerunterrichtliche Angebote ein wesentliches Gestaltungselement. Die in den vorherigen Abschnitten beschriebene Finanzierungs- und Personalstruktur sowie die konzeptionellen Schwerpunkte bzw. Gestaltungslinien können dabei die Auswahl und Zusammenstellung der außerunterrichtlichen Angebote beeinflussen (vgl. Beher u. a. 2005, S. 16).

Die wichtigsten Ergebnisse zur Angebotsstruktur und -organisation werden im Folgenden zusammengefasst:

- Förderkurse und Freizeitangebote findet man sehr häufig (>80%), Hausaufgabenbetreuung hingegen (25%) selten an verlässlichen Grundschulen<sup>86</sup>.
- Hausaufgabenbetreuung, Förderangebote, Freizeitangebote sowie fachbezogene und fächerübergreifende Angebote findet man an nahezu allen Ganztagschulen (>90%).
- Im Bereich der Förderung wird sowohl in verlässlichen Grundschulen als auch in Ganztagschulen zumeist mit Instrumenten zur individuellen Lernstandsdiagnose und Förderplanung gearbeitet (>75%).
- Schriftlich ausgewiesene Förderkonzepte liegen eher selten vor (<35%).
- Insgesamt weist keine Halbtagssekundarschule, ein Viertel der Verlässlichen Grundschulen und ein Drittel der Ganztagschulen ein gut ausgebautes Förderkonzept auf.<sup>87</sup>
- Die Anzahl und Breite der Freizeitangebote (AGs) ist in Ganztagschulen größer als in Ganztagsgrundschulen und verlässlichen Grundschulen.
- Sowohl in Verlässlichen Grundschulen als auch in Ganztagschulen wird für die Betreuung der Angebote neben Lehrkräften, verstärkt auf gering bzw. wenig pädagogisch qualifiziertes Personal sowie Kooperationspartner zurückgegriffen.

---

<sup>85</sup> In der Studie von Haenisch (2001) berichten Schülerinnen und Schüler, dass Projektarbeit zu besseren Ergebnissen führt, eine Überforderung senkt, das Verständnis für den Lernstoff erhöht und das Lerninteresse der einzelnen Schülerinnen und Schüler stärkt. Insgesamt werden sogenannten Öffnungsprojekten (Haenisch 1998, 2001) eine höhere Schülerorientierung, eine Verstärkung der Lernmotivation und eine aktivere Beteiligung der Schülerinnen und Schüler zugesprochen.

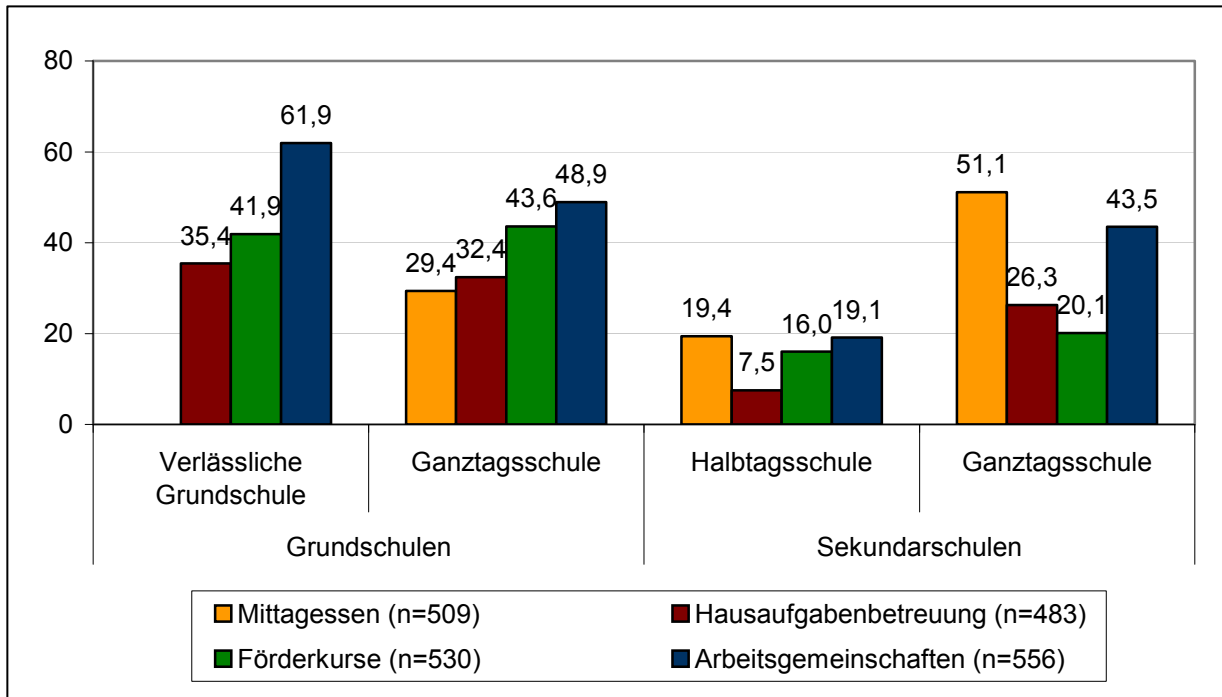
<sup>86</sup> Gemäß der Richtlinien der Stadt Ulm soll Hausaufgabenbetreuung nur von pädagogisch geschultem Personal durchgeführt werden. Da an den verlässlichen Grundschulen hierfür derzeit weder das Personal noch die Haushaltsmittel zur Verfügung stehen, gibt es – gemäß den Aussagen der Abteilung Bildung und Sport der Stadt Ulm – keine Hausaufgabenbetreuung an den verlässlichen Grundschulen. In der Fragebogenerhebung gaben jedoch drei Schulleitungen verlässlicher Grundschulen an, dass sie eine Hausaufgabenbetreuung anbieten. Bei der Überprüfung des eingesetzten Personals zeigte sich, dass eine Schule die Hausaufgabenbetreuung über Lehrkräfte und Eltern gestaltet und in zwei verlässlichen Grundschulen auf sonstiges Personal zurückgegriffen wird.

<sup>87</sup> Die Ergebnisse beruhen auf einer Skala zum Ausbau der Förderstruktur (6 Items,  $\alpha=0,9$ ).

## Angebotsnutzung

Abb. 10 gibt die Ergebnisse zur Angebotsteilnahme in verlässlichen Grundschulen, Ganztags- und Halbtagschulen wieder. Insgesamt handelt es sich um Angebote, die von Kindern und Jugendlichen besucht werden können, die am Betreuungsangebot der verlässlichen Grundschulen bzw. am Ganztags teilnehmen oder auch nicht.<sup>88</sup>

Abb. 10: Schülerteilnahme an Angeboten nach Schulmodell und Schulform (in %)



Die Ergebnisse zeigen, dass

- die Teilnahmequoten an den Angeboten der Grundschulen fast durchweg höher liegen als in den Sekundarschulen.
- in den Grundschulen die AGs und Förderkurse die höchsten Teilnahmequoten aufweisen.
- in den Sekundarschulen die meisten Schülerinnen und Schüler am Mittagessen oder den AGs teilnehmen.
- die verlässliche Grundschulen, Ganztagsgrund- und -sekundarschulen der Stadt Ulm über alle Angebotsbereiche hinweg höhere Teilnahmequoten aufweisen als die Halbtagssekundarschulen.

Resümiert man die Ergebnisse zur Angebotsorganisation und -teilnahme so fällt auf, dass die Angebote, ebenso wie der Ausbau der Förderstruktur zwischen den einzelnen Schulen sowie den Schulmodellen variiert. Diese Aspekte scheinen jedoch keinen Einfluss auf die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an den Förderangeboten zu haben. Die Ergebnisse weisen vielmehr darauf hin, dass durch die Veränderung des zeitlichen Rahmens und eine Veränderung der konzeptionellen Gestaltungselemente mehr Schülerinnen und Schüler erreicht werden als in Halbtagschulen.

<sup>88</sup> Im Folgenden werden bei der Angebotsteilnahme alle Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, unabhängig von der Teilnahme am Betreuungsangebot der Verlässlichen Grundschule oder am Ganztags.

### 8.3.6 Ausbauniveau der verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen

Um eine zusammenfassende Einschätzung zum Ausbaustand der verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen (n=24) vornehmen zu können, wurde ein Index konstruiert. Hierfür wurden verschiedene relevante Komponenten einbezogen: der zeitliche Umfang, die pädagogisch-organisatorische Konzeption, die Ausbausituation nach Ressourcen sowie die Angebotsstruktur.<sup>89</sup> Tab. 9 gibt die Ergebnisse zum Ausbauniveau wieder.

Tab. 9: Bewertung des Ausbauniveaus insgesamt, nach Bereichen und Schulmodellen

Ausbauniveau der...	Verlässliche Grundschulen	Ganztagsgrundschulen	Ganztagssekundarschulen
konzeptionellen Richtlinien	-	+	++
pädagogischen Gestaltungsansätze	+	--	+
räumlichen Ressourcen	+/-	--	+++
Angebotsqualität	-	+/-	+
<b>Ausbauniveau insgesamt</b>	<b>+/-</b>	<b>-</b>	<b>++</b>

Je mehr Minus-/Pluszeichen, desto geringer/stärker ist der Ausbau in diesem Bereich fortgeschritten.

Die Ergebnisse weisen auf deutliche Unterschiede hin:

- Ganztagssekundarschulen sind insgesamt signifikant besser ausgebaut als Ganztagsgrundschulen und verlässliche Grundschulen ( $F=4,3$ ;  $df=3$ ;  $20$ ;  $p<0,05$ ).
- Zudem sind teil- und vollgebundene Ganztagschulen etwas besser ausgebaut als offene.
- Ganztagssekundarschulen schneiden in allen Bereichen besser ab als verlässliche Grundschulen und Ganztagsgrundschulen.
- Auffällig sind zudem die Unterschiede im Ausbauniveau zwischen den Schulen eines Schulmodells: Obgleich die Ganztagssekundarschulen das höchste Ausbauniveau aufweisen, gibt es unter ihnen einzelne Schulen, die das Ausbauniveau von Ganztagsgrundschulen zeigen.

Die Unterschiede zwischen den Schulmodellen können teils auf die Organisationsform sowie darauf zurückgeführt werden, dass es sich bei den Ganztagsgrundschulen fast ausschließlich um Ganztagschulen jüngerer Datums handelt. Diese befinden sich zum Teil erst im Umbau, der Ausbau ist somit noch nicht abgeschlossen. Dabei besteht in Ganztagsgrundschulen insbesondere noch Verbesserungsbedarf in der Umsetzung der pädagogischen Gestaltungslinien und der räumlichen Infrastruktur (vgl. Kap. 8.3.3 bis 8.3.4). Die bisher dargestellten Ergebnisse erklären jedoch nicht die teils großen Unterschiede zwischen den Schulen eines Schulmodells.

## 8.4 Kooperationsbeziehungen innerhalb und außerhalb der Schule

Die Befunde der PISA-Studie und weitere Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass sich die Unterschiede im Kompetenzerwerb der Kinder und Jugendlichen nur unter Berücksichtigung der Summe der Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen an verschiedenen Lernorten erklären lassen (BMFSFJ 2002). Kooperationen bilden daher einen wichtigen Bestandteil der Schulentwicklungsarbeit. Eine enge Zusammenarbeit zwischen allen Instanzen der Bildung in verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen kann dazu beitragen, die Bildungschancen

<sup>89</sup> Zur Bildung des Ausbauindex wurden die einzelnen Variablenwerte der Indikatoren zur Standardisierung z-transformiert und der Indexwert in Form des Mittelwerts gebildet. Als Orientierung diente der Ausbauindex von Holtappels u. a. (2007).

der Kinder und Jugendlichen zu stärken und ihre Kompetenzentwicklung zu fördern. Nachfolgend wird die Vielfältigkeit der Kooperationslandschaft in Ulm, die bereits erste Ansatzpunkte für Vernetzungsstrukturen und Erklärungen für ‚erfolgreiche‘ Schulentwicklungsarbeit liefern, aufgezeigt.<sup>90</sup>

#### 8.4.1 Kooperationsbeziehungen zwischen den Lehrkräften

Die Ergebnisse zu den Kooperationen zwischen Lehrkräften können wie folgt zusammengefasst werden:

- Teambesprechungen, Lehrertandems und gegenseitige Hospitationen im Unterricht findet man in verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen signifikant häufiger als in Halbtagschulen<sup>91</sup>.
- In den Schulmodellen mit erweitertem Zeitrahmen werden das Klima und die Zusammenarbeit im Kollegium<sup>92</sup> von den Lehrkräften signifikant besser eingeschätzt als in Halbtagschulen ( $F=21,0$ ;  $df=2$ ;  $259$ ;  $p<0,001$ ).
- Der Einbezug der Lehrkräfte in die Schulentwicklung (z. B. über Teambesprechungen) wirkt sich positiv auf die Bewertung des Klimas im Kollegium aus ( $r=0,352$ ;  $p<0,001$ ).
- In Schulen mit ‚gutem‘ Klima und einer hohen Zufriedenheit mit der internen Organisation und Information der Beteiligten wird die Schulentwicklungsarbeit in Form von konzeptionellen Festlegungen verstärkt ( $r=0,283$ ;  $p<0,001$ ).
- Die Aussagen der Schulleitungen in den qualitativen Interviews bekräftigen dieses Ergebnis: Eine aktive Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer an der Schulentwicklung bzw. im Ganztag fördert die Akzeptanz des Modells und erhöht die Bereitschaft zur Mitarbeit.

#### 8.4.2 Mitarbeit der Eltern

Neben der Schule stellt die Familie die wichtigste stützende und förderliche Bedingung für den Entwicklungsverlauf der Kinder und Jugendlichen dar (BMFSFJ 2005). Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen (BMFSFJ 2005) hat daher im 12. Kinder- und Jugendbericht auf die Bedeutung der gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsverantwortung von Schule und Familie hingewiesen. Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus gewinnt folglich an Bedeutung. Verlässliche Grundschulen und insbesondere Ganztagschulen ermöglichen dabei teils neue und intensivere Formen der Elternpartizipation.

- In Ulm überwiegen klassische Teilnahmeformen wie die Mitwirkung in Schulgremien, Elternabende sowie die Teilnahme an Schulveranstaltungen an allen Schulen und Schulmodellen.
- Eine Elternmitwirkung, die darüber hinaus geht und Eltern als Teil ‚erfolgreicher‘ Schulentwicklungsarbeit versteht, ist eher selten anzutreffen.
- In weniger als der Hälfte der befragten Schulen werden Eltern aktiv in die Schulgestaltung (z. B. in die Erarbeitung des Leitbildes oder einer Konzeption) einbezogen.
- Die Aussagen der Schulleitungen in den qualitativen Interviews weisen jedoch darauf hin, dass der Einbezug der Eltern in den Umwandlungsprozess und die Gestaltung des Ganztags die Akzeptanz der Eltern erhöht und es den Schulen ermöglicht, ihre Schulentwicklungsarbeit effektiver und gezielter voranzutreiben.

<sup>90</sup> Die nachfolgenden Ergebnisse beruhen auf den Aussagen der Schulleiterbefragung ( $n\geq 24$ ), Befragung der Lehrkräfte ( $n\geq 239$ ) und Eltern ( $n\geq 570$ ).

<sup>91</sup> Teambesprechungen:  $\chi^2=27,7$ ;  $df=6$ ;  $p<0,001$ /Hospitationen:  $\chi^2=29,6$ ;  $df=6$ ;  $p<0,001$ /Lehrertandems:  $\chi^2=16,4$ ;  $df=6$ ;  $p<0,05$

<sup>92</sup> Skala „Klima und Zusammenarbeit im Kollegium“ (8 Items,  $\alpha=0,9$ )



### 8.4.3 Kooperationen auf kommunaler Ebene

Tab. 10 gibt über die häufigsten Kooperationspartner der verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen in Ulm Aufschluss.

Tab. 10: Kooperationspartner in den Bereichen schulunterstützender Dienste und kommunaler Institutionen nach Schulmodellen

Verlässliche Grundschulen (n=12)	Ganztagsgrundschulen (n=3)	Ganztagssekundarschulen (n=6)
A. Schulunterstützender Dienst		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulpsych.Dienst/ Psychologen (11)</li> <li>▪ Erziehungsberatungs- stellen (6)</li> <li>▪ Jugendamt (6)</li> <li>▪ Hort (5)</li> <li>▪ Frühförderstellen/SPZ/ Logopäden (5)</li> <li>▪ Gesundheitsamt (5)</li> <li>▪ Sozialer Dienst des Sozial- raumteams (4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulpsych.Dienst/ Psychologen (3)</li> <li>▪ Jugendamt (3)</li> <li>▪ Sozialer Dienst des Sozial- raumteams (2)</li> <li>▪ Frühförderstellen/SPZ/ Logopäden (2)</li> <li>▪ Förderschulen (2)</li> <li>▪ Erziehungsberatungs- stellen (2)</li> <li>▪ Hort (2)</li> <li>▪ Gesundheitsamt (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulpsych.Dienst/ Psychologen (4)</li> <li>▪ Sozialer Dienst des Sozial- raumteams (4)</li> <li>▪ Jugendamt (4)</li> <li>▪ Schulsozialarbeit (4)</li> <li>▪ Erziehungsberatungs- stellen (3)</li> <li>▪ Mobile Jugendarbeit (3)</li> </ul>
B. Kommunale Einrichtungen		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kirchengemeinden 11)</li> <li>▪ Museen/Bibliotheken/ Theater (11)</li> <li>▪ Sportvereine (10)</li> <li>▪ Gericht/Polizei/Feuerwehr (6)</li> <li>▪ Gemeindeverwaltung/ Ämter (5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kirchengemeinden (2)</li> <li>▪ Museen/Bibliotheken/ Theater (2)</li> <li>▪ Gericht/Polizei/Feuerwehr (2)</li> <li>▪ Fachbereiche der Stadt (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sportvereine (5)</li> <li>▪ Arbeitsagentur/ Berufs- beratung (5)</li> <li>▪ Gericht/Polizei/Feuerwehr (4)</li> <li>▪ Gemeindeverwaltung/ Ämter (4)</li> <li>▪ Fachbereiche der Stadt (4)</li> <li>▪ Betriebe/IHK (4)</li> </ul>

In Klammern ist die Anzahl der Schulen angegeben, die mit der jeweiligen Einrichtung kooperieren.

- Insgesamt weisen Ganztagschulen mehr Kooperationspartner auf als verlässliche Grundschulen.
- Wie bereits beim Ausbauniveau zeigt sich auch hier eine große Spannweite zwischen den einzelnen Schulen eines Schulmodells, die wohl nicht ohne Effekt auf das qualitative Ausbauniveau der Schulen bleibt.
- Lediglich 26% der Kooperationen<sup>93</sup> beruhen auf der Grundlage eines Kooperationsvertrages<sup>94</sup>, der die Projektinhalte und -zielsetzungen, Verantwortlichkeiten, fachlichen Standards sowie die zeitlichen und örtlichen Gegebenheiten schriftlich fixiert.

<sup>93</sup> Kooperationsverträge finden sich häufiger in Ganztagschulen (38%) als in verlässlichen Grundschulen (11%).

<sup>94</sup> Kooperationsverträge können die Kontinuität der Kooperation sichern und die Verbindlichkeit der Kooperationsbeziehung unterstreichen (vgl. Nörber 2004; Thimm 2005). Fehlende Kooperationsverträge können auf beiden Seiten zu Unsicherheiten führen und die Kontinuität der Kooperationsbeziehung negativ beeinflussen (vgl. Holtappels u. a. 2007, S. 124 ff.).

- 35% der aufgelisteten Kooperationsbeziehungen sind nach Beginn der Bildungsoffensive im Jahr 2000 entstanden: In verlässlichen Grundschulen und Ganztagsgrundschulen sind dies 24% bzw. 25%, im Bereich der Ganztagssekundarschulen 44% der Kooperationsbeziehungen.
- Mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte in Ganztagschulen (52%) sind der Ansicht, dass die Kooperationspartner nicht die notwendigen Voraussetzungen mitbringen, um mit den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten. Dies könnte auf ein Qualifikationsdefizit auf Seiten der Kooperationspartner hindeuten.
- Das Ausbauniveau der Kooperationsbeziehungen unterscheidet sich zwischen den Schulmodellen kaum. Bedeutender sind vielmehr die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen eines Schulmodells, die die Entwicklungsdifferenzen zwischen den Schulmodellen teils aufheben.<sup>95</sup>
- Vor dem Hintergrund des starken Zusammenhangs zwischen dem Ausbauniveau der außerschulischen Kooperationsbeziehungen und dem Ausbauniveau der Schulmodelle verstärkt sich die Bedeutung des obigen Ergebnisses noch ( $r=0,438$ ;  $p<0,05$ ).<sup>96</sup>
- Eine Überprüfung der Zusammenhänge auf der Ebene der einzelnen Ausbauparameter weist schwache bis sehr starke Zusammenhänge mit dem Ausbauniveau der außerschulischen Kooperationsbeziehungen aus. Besonders stark ist der Zusammenhang zwischen dem Umfang und der inhaltlichen Breite der Angebote in verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen und dem Ausbauniveau der außerschulischen Kooperationen (Tab. 11).

Tab. 11: Korrelation zwischen den einzelnen Ausbauparametern und dem Ausbauniveau der außerschulischen Kooperationen (n=24)

Ausbauniveau der...	Ausbauniveau der außerschulischen Kooperationen
konzeptionellen Richtlinien	0,079**
pädagogischen Gestaltungsansätze	0,392**
räumlichen Ressourcen	0,211**
Angebotsqualität	0,692**

\*\* :  $p<0,01$

#### 8.4.4 Kooperationen als sozialräumliche und kommunale Unterstützungsstrukturen verstehen

Die Ergebnisse zu den Kooperationen machen deutlich, dass eine stärkere Öffnung zum sozialen Nahraum und kommunalen Umfeld für alle Schulen eine große Bedeutung hat. Gleichzeitig werden jedoch Unterschiede zwischen den Schulen deutlich, die sich im Umfang und im Ausbauniveau der Kooperationsbeziehungen äußern. Um mögliche Erklärungsansätze für die Unterschiede zu bekommen, wurden die Schulleitungen in den qualitativen Interviews gebeten, die Bedeutung verschiedener kommunaler Kooperationspartner näher zu erläutern:

- *Gruppen und Gremien im Sozialraum*: Sie dienen als Kontakt-, Informations- und Austauschforum, als Plattform für mögliche Planungshilfen und Beratungen hinsichtlich der Schulentwicklung. Zudem stellt die Teilnahme in den „Sozialraum-AGs“ die Eingliederung der Schule in den sozialen Nahraum sicher (u. a. durch die Teilnahme der Schule an Festen und Projekten im Sozialraum). Dabei zeigt sich jedoch, dass die einzelnen Schulen unter-

<sup>95</sup> Zur Bestimmung des Ausbauniveaus der Kooperationsbeziehungen wurde eine Skala auf der Grundlage folgender Indikatoren konstruiert: Umfang der Kooperationspartner, Gestaltungselement ‚Kooperationsvertrag‘, Einschätzung der Kooperationsbeziehungen.

<sup>96</sup> Aufgrund der Fallzahlen (n=24) müssen die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden.

schiedlich stark in den Gremien vertreten sind. Diejenigen, die an den Sitzungen regelmäßig teilnehmen, stufen den Nutzen der „Sozialraum-AGs“ als sehr hoch ein.

- *Soziale Einrichtungen und Dienste:* Vor dem Hintergrund der teils unzureichenden Erziehungskompetenz der Eltern und der Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen stoßen Lehrerinnen und Lehrer, trotz ihrer pädagogischen, sozialen und psychologischen Qualifikationen, immer wieder an ihre Grenzen. Die Einbindung außerschulischer Fachkräfte, z. B. von Sozialarbeitern, wird von Lehrerinnen und Lehrern als Unterstützung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen erlebt. So können sich diese Fachkräfte stärker an den individuellen Bedürfnissen des Kindes oder des Jugendlichen ausrichten und entsprechende Angebote bereitstellen. Bislang sind aber z. B. Schulsozialarbeiter sehr unterschiedlich in den einzelnen Schulen der Stadt Ulm eingebunden.
- *Bildungspartnerschaften mit Vereinen, Verbänden und Betrieben in der Kommune:* Die Kooperation mit Vereinen, Verbänden oder Betrieben der Kommune ermöglicht es den Schulen, u. a. deren spezifische Räumlichkeiten zu nutzen. Auch werden über diese Kooperationen die Angebote für Schülerinnen und Schüler z. B. um spezifische Sport- und Bewegungsangebote, Angebote der Berufsvorbereitung und Berufsorientierung erweitert, indem Personal für diese Angebote zur Verfügung gestellt wird. Verbände und Betriebe der Kommunen stellen den Schulen zudem teils sachliche und finanzielle Ressourcen zur Verfügung, die es ihnen z. B. ermöglichen am Jugendbegleiterprogramm teilzunehmen. Schwierigkeiten treten in diesem Bereich zum einen auf, wenn nicht genügend finanzielle Mittel zur Verfügung stehen um beispielsweise die Kooperationen mit den Vereinen aufrechtzuerhalten bzw. das entsprechende Personal zu bezahlen. Zum anderen scheitern einige Kooperationen auch am Zeitfaktor: Übungsleiter von Vereinen stehen für Angebote meist erst am späten Nachmittag bereit.
- *Jugendbegleiter:* Im Zusammenhang mit den Bildungspartnerschaften sind auch Jugendbegleiter (ehrenamtlich Tätige aus Vereinen, Verbänden, Kirchen, Eltern) zu nennen. Diese werden dazu genutzt, das ganztägige Betreuungsangebot zu erweitern und den Kindern und Jugendlichen einen Zugang zu außerschulischen Lernorten zu ermöglichen. Die geringen finanziellen Mittel im Rahmen des Programms werden von einigen Schulleitungen jedoch bemängelt.
- *Kommunale Projektgruppen:* Das Arbeitsfeld kommunaler Projektgruppen konzentriert sich auf spezielle Themengebiete, wie z. B. die Berufsfindung und Berufsvorbereitung der Jugendlichen. Ihr Blick richtet sich stark auf die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler und die Möglichkeiten ihnen Hilfestellungen zu geben. So beschreibt z. B. eine Schulleitung, dass die Projektgruppe die Jugendlichen bei der Praktikumssuche unterstützt. Die Schulleitungen geben an, dass sich die Sitzungen der Sozialraum-AGs sehr gut dafür eignen, verschiedene Projektgruppen kennen zu lernen und Kooperationen aufzubauen. Aus den Angaben der Schulleitungen wurde jedoch nicht ersichtlich, ob Schulen, die nicht aktiv im Sozialraum vertreten sind, einen ebensolchen Zugang zu kommunalen Projektgruppen haben.
- *Kommunale Verwaltung:* Seitens der Schulleitungen wird die kommunale Verwaltung in Bereichen der Personalzuweisung für den Ganztag, der Bereitstellung von Sach- und Finanzmitteln sowie als Mittler für Kooperationen als Unterstützung wahrgenommen. Diese Unterstützungsstrukturen seitens der Verwaltung reichen für einige Schulen nicht aus.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass es nicht nur darum geht möglichst viele Kooperationsbeziehungen, sondern auch ein sinnvolles Netz an Unterstützungsmechanismen aufzubauen. Die einzelnen Schulen unterscheiden sich dabei in der Wahrnehmung und Nutzung der einzelnen Unterstützungssysteme. Die von den Schulleitungen beschriebenen Unterstützungsstrukturen machen zudem deutlich, dass die Einbindung außerschulischer Einrichtungen, Gremien, Gruppen und Personen gleichermaßen der Entlastung der Lehrkräfte und

der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler dient. Die Nutzung der vielfältigen Potentiale der Unterstützungssysteme ermöglicht es den Schulen somit die eigene Schulentwicklungsarbeit stärker voranzutreiben und die Bildungschancen des einzelnen Schülers durch gezielte Projekte und Angebote besser zu fördern. ‚Erfolgreiche‘ Schulentwicklungsbeispiele weisen dabei von Beginn des Umsetzungsprozesses an ein Feld von umfassenden Unterstützungsmechanismen auf, die sie bei der Bewältigung der Zielsetzungen verlässlicher Grundschulen und Ganztagschulen unterstützen. In den Interviews wird zudem deutlich, dass dies eines verstärkten Engagements der Schulleitungen bedarf.

## **8.5 Verlässliche Grundschulen und Ganztagschulen aus Sicht der Eltern**

Abschließend wird das Zusammenspiel von Familie und verlässlichen Grundschulen sowie Ganztagschulen aus der Perspektive der Eltern betrachtet. Es wird untersucht, in welcher Weise die Ganztagschule die Interessen der Eltern unterstützt oder ihnen zuwiderläuft<sup>97</sup>.

### *8.5.1 Bewertung des (zeitlichen) Betreuungsangebots*

Die meisten befragten Eltern (n=164) nutzen das Betreuungsangebot an verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen im Durchschnitt an drei bis vier Tagen in der Woche (63%). Dies ist abhängig von der Organisationsform der Ganztagschule. So müssen Schülerinnen und Schüler gebundener Ganztagschulen an allen Tagen der Woche am Ganztagsangebot teilnehmen. In offenen Modellen der Ganztagschule oder in den verlässlichen Grundschulen ist die Teilnahme hingegen freiwillig. Hinsichtlich der Bewertung des zeitlichen Betreuungsrahmens zeigt sich:

- Über 80% der Eltern sind mit den derzeitigen Öffnungszeiten/Betreuungszeiten der Schulen eher bis voll zufrieden.
- In Ganztagschulen weisen die Eltern eine leicht höhere Zufriedenheit auf als in verlässlichen Grundschulen und Halbtagssekundarschulen.
- Die Frage nach dem Wunsch nach Ganztagsbetreuung an Halbtagschulen deutet auf das Interesse der Eltern an einem Ganztagsangebot hin: So geben 39% der Eltern, deren Kind keine Ganztagschule besucht (Halbtagssekundarschule oder verlässliche Grundschule), an, sie würden sich für eine Ganztagschule entscheiden, wenn sie die Wahl hätten. In verlässlichen Grundschulen liegt der Anteil bei 47% und an Sekundarschulen bei 32%.

### *8.5.2 Teilnahmequoten nach Angaben der Eltern*

Im Folgenden geht es um die Frage der Teilnahme am Betreuungsangebot der verlässlichen Grundschulen und dem Ganztag: Es soll in Abhängigkeit bestimmter Variablen untersucht werden, welche Familien das Betreuungsangebot bzw. Ganztagsangebot in Anspruch nehmen. Insgesamt zeigt sich (Abb. B-1 bis B-6 im Anhang), dass

- über alle Eltern hinweg, die sich an der Fragebogenerhebung beteiligt haben, fast 30% angeben, dass ihr Kind am Betreuungsangebot der verlässlichen Grundschule oder am Ganztag teilnimmt. Betrachtet man nur die Angaben von Eltern, deren Kind eine verlässliche Grundschule oder Ganztagschule besucht, so ergibt sich eine Teilnahmequote von 44%.
- Signifikante Unterschiede in der Teilnahmequote zeigen sich unter Berücksichtigung des *Schulmodells*: In Ganztagschulen liegt die Teilnahmequote deutlich höher als in den Verlässlichen Grundschulen ( $\chi^2=23,9$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ).

---

<sup>97</sup> Die Ergebnisse beruhen auf 611 ausgefüllten Elternfragebögen.

- Im Bereich der Teilnahme am Ganztagsangebots erweist sich die *Organisationsform* als bedeutsam: Mit zunehmender Verbindlichkeit der Teilnahme steigt die Teilnahmequote an ( $\chi^2=31,9$ ;  $df=2$ ;  $p<0,001$ ).
- *Familienform*: Über alle Schulmodelle hinweg nehmen vor allem Kinder und Jugendliche, die mit einem Elternteil und einem neuen Partner dieses Elternteils zusammenleben, das Betreuungsangebot bzw. den Ganzttag in Anspruch. In Ganzttagsschulen trifft dies auch auf die Alleinerziehenden zu. In den Verlässlichen Grundschulen weisen Kinder Alleinerziehender hingegen sehr geringe Teilnahmequoten auf. Dies deutet auf eine schlechte Passung zwischen dem zeitlichen Betreuungsangebot und den Bedürfnissen der Elternteile hin.
- *Migrationshintergrund*: In Ganztagsgrundschulen und Ganztagssekundarschulen weisen Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit Migrationshintergrund keine bzw. kaum Unterschiede in den Teilnahmequoten auf. Lediglich in verlässlichen Grundschulen liegt die Teilnahmequote der Kinder mit Migrationshintergrund etwas höher als bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Der Unterschied ist jedoch nicht statistisch bedeutsam.
- *Bildungshintergrund der Eltern*: Die Teilnahmequote von Kinder und Jugendlichen in Familien mit niedrigem Bildungshintergrund liegt in allen betrachteten Schulmodellen deutlich höher als in Familien mit höherem Bildungshintergrund. Dieser Unterschied erreicht jedoch nur bei den Ganztagssekundarschulen statistische Signifikanz, so dass man in diesem Schulmodell von einer vom Bildungsniveau abhängigen Inanspruchnahme der Ganztagsangebote sprechen kann.
- *Erwerbstätigkeitsstatus der Mutter*<sup>98</sup>: Über alle Schulmodelle hinweg weisen Kinder und Jugendliche, deren Mütter in Vollzeit bzw. in Teilzeit erwerbstätig sind, höhere Teilnahmequoten auf. Die Erwerbstätigkeit des Vaters beeinflusst eine Teilnahme hingegen nicht.

Auf der Kontextebene scheint die Teilnahme am Betreuungsangebot der Ulmer verlässlichen Grundschule bzw. am Ganztagsangebot vorrangig vom jeweiligen Schulmodell und der Organisationsform der Ganzttagsschule abhängig zu sein. Auf der Ebene der individuellen Einflussfaktoren spielen vor allem der Erwerbstätigkeitsstatus der Mutter, der Bildungsstatus der Eltern sowie die Familienkonstellation eine Rolle. Der Migrationshintergrund wirkt sich hingegen nicht förderlich oder nachteilig auf die Teilnahmequote aus. In den Grundschulen spielen zudem teils andere Faktoren eine Rolle als in den Sekundarschulen. So ist in der Primarstufe die Teilnahme besonders abhängig von der Familienkonstellation und dem Erwerbstätigkeitsstatus der Mutter. Der Bildungshintergrund der Eltern ist hingegen nicht entscheidend. In den Verlässlichen Grundschulen ist dabei insbesondere die niedrige Teilnahmequote von Kindern Alleinerziehender zu beachten. Diese Gruppe wird mit dem Betreuungsangebot nur unzureichend erreicht. In der Sekundarstufe gewinnt hingegen der Bildungsstatus der Eltern an Bedeutung. Dies liegt jedoch vor allem daran, dass in Ulm Ganzttagsschulen vor allem im Bereich der Hauptschulen und in sozialen Brennpunktgebieten ausgebaut wurden. Insgesamt fallen die Unterschiede in den Teilnahmequoten innerhalb der Schulen bedingt durch die individuellen Einflussfaktoren eher gering aus. Entscheidender für die Teilnahme ist vielmehr die Organisationsform der Angebote. Daher ist für eine Erhöhung der Teilnahmequoten an verlässlichen Grundschulen und Ganztagsgrundschulen mit freiwilliger Angebotsform das Festhalten an dieser Freiwilligkeit zu prüfen.

---

<sup>98</sup> Auf der Grundlage einer binär logistischen Regressionsanalyse (Methode: Einschluss) wurde die Einflussnahme der einzelnen Variablen auf die Teilnahme untersucht. Berücksichtigt wurden folgende Variablen: Schulmodell, Organisationsform, Familienform, Migrationshintergrund, Bildungshintergrund der Eltern und Erwerbstätigkeitsstatus der Mutter. Mit diesem Modellfit können 21% (Nagelkerke  $R^2$ ) der Varianz der Teilnahme erklärt werden. Jedoch übt lediglich die Organisationsform einen signifikanten Einfluss auf die Teilnahme aus.

### 8.5.3 Erwartungen der Eltern an verlässliche Grundschulen und Ganztagsgrundschulen

Die Eltern wurden danach gefragt, welche Gründe sie für die Anmeldung ihres Kindes am Betreuungsangebot der verlässlichen Grundschule bzw. am Ganztagsangebot haben. Tab. 12 gibt die fünf wichtigsten Anmeldegründe für verlässliche Grundschulen und Ganztagsgrundschulen wieder:

- Sowohl in verlässlichen Grundschulen als auch in Ganztagsgrundschulen stehen für die Eltern der Kontakt des Kindes zu Gleichaltrigen sowie der Wunsch des Kindes an erster Stelle. Aber auch die Förderung des Kindes taucht unter den wichtigsten Gründen auf.
- In Ganztagssekundarschulen spielt hingegen die Förderung des Kindes sowie die Betreuung am Nachmittag die größte Rolle.

Tab. 12: Begründungsmuster<sup>99</sup> für die Teilnahme am Betreuungsangebot der verlässlichen Grundschule bzw. am Ganztagsangebot

<b>Verlässliche Grundschule (n=35)</b>	<b>%</b>	<b>Ganztagsgrundschule (n=29)</b>	<b>%</b>	<b>Ganztags- sekundarschule (n=119)</b>	<b>%</b>
Kind hat mehr Kontakte und Spielmöglichkeiten	51,4	Kind hat mehr Kontakte und Spielmöglichkeiten	55,2	Dem Kind möglichst umfassende Förderung bieten	67,2
Wunsch des Kindes	45,7	Wunsch des Kindes	48,3	Kind ist dort auch nachmittags gut betreut	61,3
Mehr kulturelle Anregungen	42,9	Dem Kind möglichst umfassende Förderung bieten	48,3	Lehrer können den einzelnen Kindern besser helfen	42,9
Beide Eltern sind berufstätig	28,6	Kind ist dort auch nachmittags gut betreut	44,8	Kind hat mehr Kontakte und Spielmöglichkeiten	40,3
Dem Kind möglichst umfassende Förderung bieten	28,6	Beide Eltern sind berufstätig	44,8	Beide Eltern sind berufstätig	37,0

Die Tabelle gibt die fünf Gründe wieder, die von den Eltern am häufigsten genannt wurden.

Eltern erwarten von verlässlichen Grundschulen und Ganztagsgrundschulen eine Betreuung, die am Wohl des Kindes orientiert ist, die Förderung und den Kontakt zu Gleichaltrigen in den Mittelpunkt stellt und es den Eltern ermöglicht, berufstätig zu sein. Die angegebenen Elterngründe spiegeln die Zielsetzungen wieder, die mit diesen Schulmodellen insgesamt und von der Stadt Ulm verfolgt werden. Man kann also annehmen, dass eine Beurteilung der verlässlichen Grundschulen und Ganztagsgrundschule durch die Eltern als Einschätzung der Zielerreichung von verlässlichen Grundschulen und Ganztagsgrundschulen gewertet werden kann.

### 8.5.4 Betreuungszufriedenheit der Eltern

Im Weiteren soll nun die Elternzufriedenheit mit dem Betreuungsrahmen<sup>100</sup> der verlässlichen Grundschulen und Ganztagsgrundschulen sowie weiterführender Angebote an den Schulen auf der Grundlage von Elterneinschätzungen ermittelt werden. Betrachtet man auf der Ebene der Einzelitems die Zufriedenheit der Eltern mit dem Angebot an Grundschulen, die als verlässliche Grundschulen geführt werden,

<sup>99</sup> Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich. n gibt daher die Anzahl der gegebenen Antworten wieder.

<sup>100</sup> Weitergehend werden nur Eltern berücksichtigt, deren Kind am Betreuungsangebot der Verlässlichen Grundschule bzw. am Ganztagsangebot teilnehmen.

- so sind diese sehr bis eher unzufrieden mit der Hausaufgabenbetreuung und der Anzahl der Arbeitsgemeinschaften (Tab. 13).
- Eine eher positive Resonanz erzielen hingegen u. a. die Förderangebote in den verlässlichen Grundschulen.
- Insgesamt fällt auf, dass Eltern das Betreuungsangebot in verlässlichen Grundschulen in vielen Bereichen schlechter beurteilen als in Ganztagschulen.

Tab. 13: Bewertung der verlässlichen Grundschule bzw. der Ganztagschule durch die Eltern (Anteil der zustimmenden Antworten in %; n≥156)

Items	Verlässliche Grundschule	Ganztagsgrundschule	Ganztagssekundarschule	Signifikanz
Mein Kind besucht gern die Betreuung der verlässlichen Grundschule bzw. das Ganztagsangebot.	54,4	67,5	58,1	chi2=17,9 df=6 p<0,05
Die Angebote der verlässlichen Grundschule bzw. im Ganztagsangebot entsprechen den Interessen meines Kindes.	63,0	60,4	61,4	n.s.
Durch die Teilnahme an der Hausaufgabenbetreuung haben sich die Leistungen meines Kindes verbessert.	20,0	53,1	57,2	chi2=13,2 df=6 p<0,05
Mit der Hausaufgabenbetreuung bin ich zufrieden.	38,9	53,4	66,6	chi2=14,2 df=6 p<0,05
Durch die Teilnahme an Förderkursen und Förderunterricht haben sich die Leistungen meines Kindes verbessert.	57,1	53,9	63,7	n.s.
Ich bin mit der Förderung meines Kindes in den Förderkursen zufrieden.	54,8	55,5	67,6	n.s.
An der Schule gibt es genügend außerunterrichtliche Angebote (AGs, Hausaufgabenbetreuung usw.).	33,4	42,9	67,4	chi2=32,7 df=6 p<0,001
Die AGs sind abwechslungsreich.	51,8	42,5	71,5	chi2=24,1 df=6 p<0,01

n.s.: nicht signifikant

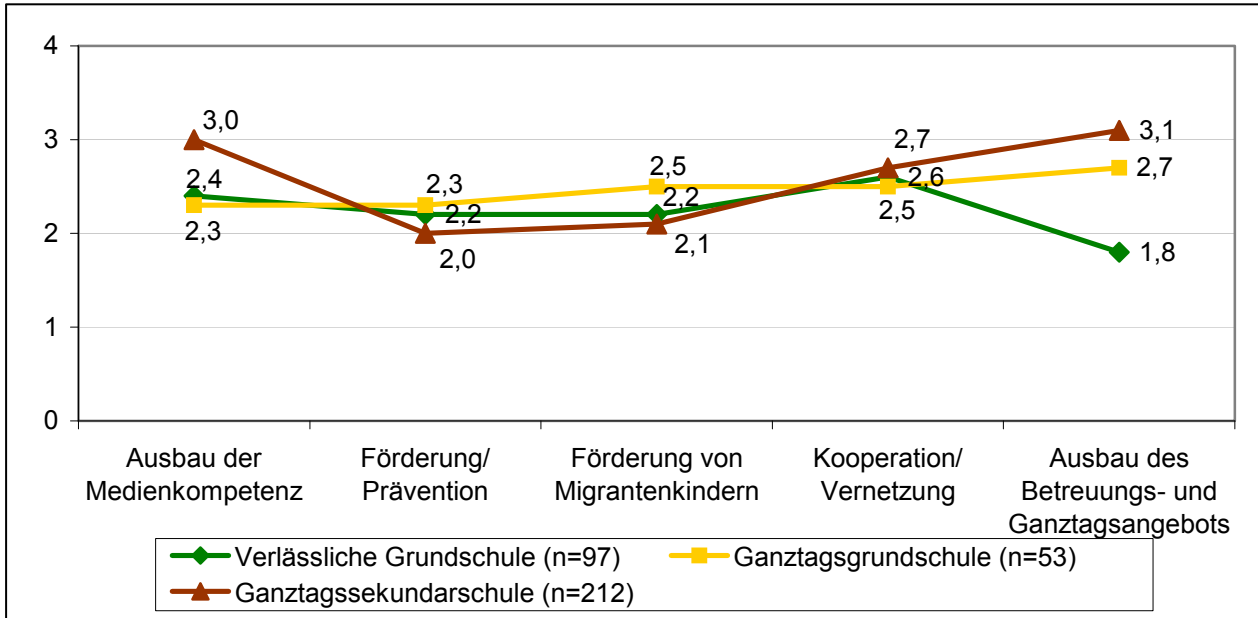
Für die weiteren Analysen wurden die Aussagen zu einer Skala „Betreuungszufriedenheit“ ( $\alpha=0,9$ ) zusammengefasst. Dabei zeigen sich bedeutsame Unterschiede zwischen den Schulmodellen:

- Generell liegen die Bewertungen der Eltern in allen Schulmodellen lediglich im mittleren Bereich.
- Die Eltern sind am zufriedensten mit dem Ganztagsangebot an Ganztagschulen und am wenigsten zufrieden mit dem Betreuungsangebot der verlässlichen Grundschule ( $F=21,0$ ;  $df=2;259$ ;  $p<0,001$ ).
- Bei den Eltern geht eine ausgeprägte Betreuungszufriedenheit zudem mit einem ‚guten‘ Ausbauniveau der verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen einher ( $r=0,137$ ;  $p<0,05$ ).

### 8.5.5 Zielerreichung aus Sicht der Eltern

Um Aussagen zur Zielerreichung vornehmen zu können, wurden die Eltern gebeten, eine Bewertung verschiedener Zielbereiche, die die Stadt Ulm im Rahmen der Bildungsoffensive verfolgt, vorzunehmen. Es handelt sich dabei um Einschätzungen der Eltern. Hohe Werte weisen dabei auf eine nach Ansicht der Eltern gelungene Umsetzung der Zielbereiche hin.

Abb. 11: Einschätzung der Zielerreichung durch die Eltern nach Schulmodellen (Mittelwerte)



Werte zwischen 1 und 4.

Medieninfrastruktur:  $F=22,3$ ;  $df=2;363$ ;  $p<0,001$ ; Förderung von Migrantenkindern:  $F=5,1$ ;  $df=2;379$ ;  $p<0,01$ ; Ausbau von Betreuungs- und Ganztagsangeboten:  $F=52,0$ ;  $df=2;359$ ;  $p<0,001$

Die Resultate (Abb. 11) zeigen:

- Der Ausbau der Betreuungsangebote an verlässlichen Grundschulen wird von den Eltern besonders schlecht beurteilt. Hier besteht nach Ansicht der Eltern noch enormer Ausbaubedarf.
- Die Zielerreichung der Förderung/Prävention sowie der Förderung der Migrantenkinder liegt in allen drei Schulmodellen im mittleren bis unterem Bereich.
- Über alle Mittelwerte hinweg zeigen sich teils größere Standardabweichungen (zwischen 0,9 und 1,2). Diese weisen daraufhin, dass nicht nur Unterschiede zwischen den Schulmodellen hinsichtlich der Zielerreichung bestehen, sondern ebenso zwischen den einzelnen Schulen eines Schulmodells.
- Vergleicht man die Einschätzungen zur Zielerreichung mit denen der Halbtagssekundarschulen, so schneiden diese im Bereich der Förderung/Prävention und der Förderung von Migrantenkindern signifikant schlechter ab.

#### *Einflussfaktoren der Zielbewertungen*

Es wird nun untersucht, welche Faktoren die Einschätzung der Zielerreichung beeinflussen. Eltern mit Migrationshintergrund und Eltern mit niedrigem Bildungsniveau weisen in allen Bereichen schlechtere Bewertungen aus als ihre Vergleichsgruppen. Jedoch ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen Eltern ohne und mit Migrationshintergrund nur in den Bereichen Förderung der Migrantenkinder, Kooperation/Vernetzung und Ausbau der Betreuungs- und



Ganztagsangebote. Unter Berücksichtigung des Bildungshintergrundes der Eltern ergeben sich lediglich im Bereich der Kooperation/Vernetzung signifikante Unterschiede.

Prüft man, ob ein Zusammenhang zwischen dem Ausbauniveau der verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen, der Betreuungszufriedenheit der Eltern und der Bewertung der Erreichung der Zielaspekt besteht, so zeigen sich die in Tab. 14 dargestellten Ergebnisse:

Tab. 14: Korrelation zwischen der Bewertung der Zielerreichung durch die Eltern, der Betreuungszufriedenheit und dem Ausbauniveau der verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen (n≥296)

Ausbauniveau der	Ausbau der Medieninfrastruktur	Förderung/Prävention	Förderung von Migrantenkindern	Kooperation/ Vernetzung	Ausbau des Betreuungs- und Ganztagsangebots
konzeptionellen Richtlinien	0,288***	n.s.	n.s.	0,186**	0,277***
päd. Gestaltungsansätze	0,185**	0,166**	n.s.	0,105*	n.s.
räumlichen Ressourcen	0,247**	n.s.	-0,103*	n.s.	0,149**
Ausbauniveau insgesamt	0,133**	n.s.	n.s.	n.s.	0,152**
Betreuungszufriedenheit der Eltern	0,296***	0,307***	0,213**	0,253***	0,315***

\*: p<0,05; \*\*:p<0,01; \*\*\*: p<0,001

Die Betreuungszufriedenheit der Eltern korreliert signifikant schwach bis stark positiv mit allen Zielaspekten. Eltern, die mit dem Betreuungs- bzw. Ganztagsangebot der Schule ihres Kindes zufriedener sind, bewerten demnach die Zielaspekte besser. Im Bereich des Ausbauniveaus der verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen sind schwach positive Zusammenhänge lediglich mit dem Ausbau der Medieninfrastruktur und dem Ausbau der Betreuungs- und Ganztagsangebote erkennbar. Dabei zeigt sich auf der Ebene der Einzelindikatoren des Ausbaus von verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen:

- Je verbindlicher und konsenshafter die konzeptionellen Festlegungen im Leitbild und Konzept der Schulmodelle, desto besser bewerten die Eltern den Ausbau der Medieninfrastruktur und der Betreuungs- und Ganztagsangebote sowie die Kooperation und Vernetzung der Schule.
- Je besser die Gestaltung und Umsetzung der pädagogischen Gestaltungsansätze, desto besser wird der Ausbau der Medieninfrastruktur, die Förderung und Prävention für Schülerinnen und Schüler sowie die Kooperation und Vernetzung der Schule beurteilt.
- Je besser die Ausstattung der verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen mit Räumen, desto besser wird der Ausbau der Medieninfrastruktur und der Betreuungs- und Ganztagsangebote bewertet. Gleichzeitig korreliert diese Variable jedoch schwach negativ mit der Förderung der Migrantenkinder.

## 8.6 Zusammenfassung und Entwicklungsperspektiven

Die in den vorherigen Kapiteln präsentierten Ergebnisse zeichnen ein vielfältiges Bild der Entwicklung verlässlicher Grundschulen und Ganztagschulen in der Stadt Ulm. In diesem Kapitel

werden die wichtigsten Ergebnisse nochmals kurz zusammengefasst. Abschließend werden mögliche Handlungsoptionen für die Zukunft formuliert. Die Untersuchung stellt von der Anlage her nur eine Momentaufnahme dar, die den gegenwärtigen Entwicklungsstand der verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen wiedergeben. Es liegen keine Längsschnittdaten vor, da Veränderungen in der Qualität der Schulmodelle nicht über zwei Zeitpunkte gemessen werden konnten. Dort, wo es um die Beurteilung der Zielerreichung und die Zufriedenheit der Betroffenen geht, werden die Einschätzungen immer retrospektiv vorgenommen.

### 8.6.1 Förderliche Bedingungen der Schul- bzw. Ganztagschulentwicklung – eine Zusammenfassung

Insgesamt lassen sich als Gelingensbedingungen ‚erfolgreicher‘ Schulentwicklung<sup>101</sup> mehrere Bedingungen identifizieren. Es scheint sich demnach um ein ganzes Netzwerk von Bedingungen zu handeln, die jedoch je nach Standort der Schule teils unterschiedliche Ausprägungen annehmen<sup>102</sup>:

- *Engagierte und motivierte Schulleitung:* Den erfolgreichen Beispielen ist zu entnehmen, dass es insbesondere der Initiative und Aktivitäten der jeweiligen Schulleiterinnen und Schulleiter bedarf, die mit Engagement und mit entsprechendem zeitlichem Aufwand die Schule nach außen vertreten und die Vernetzung zum Stadtteil institutionalisieren sowie für eine verbindliche und koordinierte Bereitstellung des Angebots Sorge tragen. Als initiiierende und steuernde Schulleitung schaffen sie nach innen Transparenz und treiben die Schulentwicklung durch Innovation beständig weiter.
- *Akzeptanz, Engagement und Innovationsbereitschaft im Kollegium:* Erfolgreiche Ganztagschulen zeichnen sich durch eine hohe Akzeptanz des Modells im Kollegium aus, die zudem eine aktive Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer an der Entwicklung des Ganztags beinhaltet. Die Lehrkräfte dieser Schulen sind offen für Veränderungen und weisen ein hohes Maß an Innovationsbereitschaft und Reformwillen auf.
- *Ausreichende Qualifikation und fachliche Voraussetzungen des Personals:* Fachlich qualifiziertes Personal scheint eine wichtige Bedingung für die Umsetzung der Gestaltungslinien der Ganztagschulen zu sein. Dies umfasst ein professionelles Qualifikationsprofil der Lehrerinnen und Lehrer, die neben den fachdidaktischen Fertigkeiten auch über sozialpädagogische Kompetenzen verfügen und sich an den jeweiligen Konzepten der Ganztagschulen orientieren. Zudem ist eine ausreichende Versorgung der Ganztagschulen mit Lehrkräften notwendig, um die Arbeit im und am Ganzttag sicherstellen zu können. Darüber hinaus bedarf es zusätzlicher Fachkräfte, wie z. B. Soziopädagogen, die spezifische Problemstellungen mit Schülerinnen und Schülern bearbeiten.
- *Ausreichende räumliche und materielle Ausstattung der Schule:* Für die Befragten sind die Räumlichkeiten eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung der Ganztagskonzepte. Zum einen dienen sie dazu, Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Aktivitäten zuzuführen, zum anderen müssen entsprechende Räumlichkeiten geschaffen werden, die den Lehrerinnen und Lehrern Möglichkeiten des Arbeitens und Entspannens bieten. Daher erfordert ein ganztägiger Aufenthalt von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern in der Schule, dass für die unterschiedlichen Bedürfnisse entsprechende Räume zur Verfügung stehen und speziell ausgestaltet sind.

---

<sup>101</sup> Für die Studie erfolgte die Unterscheidung zwischen ‚erfolgreichen‘ und ‚weniger erfolgreichen‘ Schulen anhand von vier Variablen. So weisen ‚erfolgreiche‘ Schulen ein hohes Ausbauniveau der Schule auf, eine starke Vernetzung zum kommunalen Umfeld, eine hohe Betreuungszufriedenheit der Eltern und eine ‚gute‘ Bewertung der Erreichung der Zielsetzungen.

<sup>102</sup> Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Holtappels (1997), Beher u. a. (2005).

- *Vorliegen einer inhaltlichen Konzeption als Richtschnur:* Die Entwicklung des Ganztags erfordert eine Konzeption, die transparent macht, wo es hingehen soll. Dies gewährleistet eine Orientierung für Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schülern. Dabei ist es wichtig, dass neben der Schulleitung auch die Lehrerinnen und Lehrer teils an der Erarbeitung des Konzeptes beteiligt sind und diese als Teil des eigenen Arbeitens verstehen.
- *Kontinuierliche Schulentwicklungsarbeit:* ‚Erfolgreiche‘ Ganztagschulen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie an einer ständigen Weiterentwicklung interessiert sind. Dies kann zum einen die regelmäßige Überprüfung und gegebenenfalls Neuformulierung der Zielsetzungen und Anpassung der Angebotsstruktur beinhalten. Zum anderen ist hier auch die Bereitschaft zur Überprüfung des eigenen Arbeitens gemeint, z. B. im Sinne der Befragung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern zur Zufriedenheit oder auch Bereitschaft zur Fremdevaluation. Schulentwicklungsarbeit findet dabei gemeinsam mit dem gesamten Kollegium in Form einer offenen und intensiven Kommunikation statt. Sie kann aber auch die Einrichtung einer Steuergruppe beinhalten, die für die kontinuierliche Weiterentwicklung des Ganztags verantwortlich ist.
- *Akzeptanz und Zustimmung der Eltern:* Einzelne Schulleitungen nennen die Akzeptanz und Zustimmung der Eltern als wichtige Bedingung im Umwandlungsprozess zur Ganztagschule. Dabei sollte der Einbezug der Eltern möglichst früh erfolgen. Dies bedarf vieler Gespräche mit dem Elternbeirat, mit den Eltern in speziellen Aufklärungsgesprächen und an Elternabenden. Ein Einbezug der Eltern in den Umwandlungsprozess und die Gestaltung des Ganztags ermöglicht es den Schulen, ihre Schulentwicklungsarbeit effektiver und gezielter voranzutreiben, da alle beteiligten Personen „zusammen an einem Strang ziehen“.
- *Gut entwickelte Kooperationsstrukturen:* Damit der Ganzttag gelingt, bedarf es zudem gut entwickelter Kooperationsstrukturen, die die Ganztagschulen in ihrer Arbeit und ihren Bestrebungen unterstützen. So geht eine Öffnung der Schule einher mit der Beobachtung und Nutzung umfeldbedingter Möglichkeiten. Ganztagschulen benötigen vor allem Jugend- und Kulturarbeiter als Partner, die sich durch spezifische sozialpädagogische Kompetenzen und spezifische Zugangsweisen und Arrangements von Lern- und Erfahrungsorten auszeichnen. Hilfreich für die Anbahnung und Intensivierung von Kooperationsbeziehungen mit dem Ziel der Vernetzung sind bestehende unterstützende Organisationsstrukturen wie z. B. die Sozialraumgremien, die den Schulen und möglichen Kooperationspartnern auch Impulse von außen geben.

#### 8.6.2 Resümee: Verbesserung der Rahmenbedingungen und Bildungschancen an verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen?

Insgesamt lassen sich die Ergebnisse aus der quantitativen und qualitativen Befragung wie folgt zusammenfassen:

- (1) Die Schulmodelle haben mittlerweile ein recht unterschiedliches Ausbauniveau erreicht. Am besten erscheint es in Ganztagssekundarschulen. Bedeutsam sind die Unterschiede im Ausbauniveau der Ganztagsgrundschulen und Ganztagssekundarschulen, die nicht ohne Effekte auf die Qualität und Zufriedenheit der Arbeit in Ganztagschulen bleiben. Insgesamt besteht in folgenden Bereichen Verbesserungsbedarf: Schulraumgestaltung in Ganztagsgrundschulen, Arbeitsplatzsituation der Lehrkräfte an Ganztagschulen, Umsetzung der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern, Einbezug qualifizierter Fachkräfte sowie Veränderungen der Unterrichts- und Lernkultur.
- (2) Obgleich ein Teil der Schulen über gut ausgebaut Förderkonzepte verfügt und in den Schulen Veränderungen in der Lern- und Unterrichtskultur sichtbar werden, schneidet der Bereich der Förderung/Prävention und Förderung von Migrantenkindern durchweg am

schlechtesten in der Bewertung der Zielerreichung und Umsetzung der pädagogischen Gestaltungslinien ab. Hier scheint es weniger zu Problemen bei der Einführung verschiedener Angebote zu kommen, als vielmehr bei deren Umsetzung. Die Ergebnisse aus den Interviews weisen aber auf mögliche Ansatzpunkte hin, die auf der Verbindung von Unterricht und Förderung beruhen.

- (3) Das Betreuungsangebot der verlässlichen Grundschule und der Ganztags werden von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe stärker wahrgenommen als in der Primarstufe. Dies liegt an der Organisationsform der Schulmodelle. Der Bildungshintergrund und der Migrationsstatus spielen hingegen eine unbedeutende Rolle. Demnach werden alle Kinder gleichermaßen mit dem Angebot erreicht. Eine Ausnahme bilden die gebundenen Ganztagssekundarschulen, die vor allem in den sozialen Brennpunktgebieten und an Hauptschulen entstanden sind, und dadurch Jugendliche aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau vermehrt erreichen.

Die Schulen greifen in der Umwandlung, im Ausbau und der Fortführung der Modelle auf verschiedene und im unterschiedlichen Umfang auf externe Unterstützungssysteme zurück. Was die Vernetzung der Schulen mit außerschulischen Kooperationspartnern anbelangt, so wurden diese im Rahmen der Bildungsoffensive beträchtlich vorangetrieben. Ein Zusammenhang zwischen dem Ausbauniveau der Kooperationsbeziehungen und dem Ausbauniveau der Schulmodelle scheint unabweisbar, insbesondere vor dem Hintergrund, dass in ‚erfolgreichen‘ Schulen ebendieses Kriterium eine entscheidende Rolle spielt. Gleichzeitig zeigen sich in einzelnen Schulen jedoch Probleme, Aktivitäten der Öffnung von Schule eigenständig zu koordinieren und Kooperationen zum kommunalen Umfeld hin auszubauen. Als hilfreich wird hierbei die Einrichtung lokaler Steuerungsgruppen und Arbeitskreise erlebt, wie sie bereits in den Sozialräumen bestehen.

- (4) Der Einbezug der Eltern stellt nach Angaben der Schulleitungen einen wichtigen Aspekt in der Umsetzung des Ganztagskonzepts dar. Dies wird in den Ulmer Schulen bislang fast ausschließlich in den traditionellen Bereichen wie z. B. Elternabenden und bei der Gestaltung von Festen berücksichtigt. Eine Mitarbeit in anderen Bereichen kommt dagegen eher selten vor.
- (5) Die Ganztagsbetreuung an Ganztagsgrundschulen und Ganztagssekundarschulen wird von den Eltern (recht) positiv beurteilt, wobei die Eltern insgesamt mit dem Angebot an Ganztagssekundarschulen am zufriedensten sind. Dies kann teils auf die Unterschiede im Ausbauniveau der Schulen zurückgeführt werden, die einen signifikanten Einfluss auf die Elternbeurteilungen haben. Unzufrieden bis mäßig zufrieden sind die Eltern hingegen mit dem Betreuungsangebot an verlässlichen Grundschulen. Hier stehen insbesondere berufstätige Alleinerziehende heraus, denen der zeitliche Rahmen des Angebots nicht auszureichen scheint.
- (6) Eltern stellen bei ihren Kindern teils mit überaus deutlicher Mehrheit förderliche pädagogische Wirkungen fest: Bei den meisten Kindern trägt der Besuch einer verlässlichen Grundschule bzw. einer Ganztagschule zu Lernfortschritten bei. Ein hohes Maß an Unzufriedenheit zeigt sich lediglich im Bereich der Hausaufgabenbetreuung an verlässlichen Grundschulen.
- (7) Auffallend sind die in fast allen Ergebnisbereichen vorzufindenden Unterschiede zwischen den Schulen eines Schulmodells. So schneiden die Ganztagssekundarschulen zwar insgesamt am besten ab. Gleichzeitig zeigen sich innerhalb der Schulmodelle jedoch teils große Spannbreiten in der Qualität der Umsetzung und Arbeit sowie der Beurteilung der Zielerreichung. Die Ergebnisse der qualitativen Interviews weisen darauf hin, dass in ‚erfolgreichen‘ Ganztagschulen eindeutig eine höhere Akzeptanz und Partizipation, eine höhere Innova-

tionsbereitschaft, eine größerer Grad an Vernetzung und ein stärkeres Engagement für die Entwicklung des Ganztags sichtbar wird.

Insgesamt wird deutlich, dass sowohl die verlässlichen Grundschulen als auch die Ganztagschulen durchaus ambitioniert den veränderten Schulalltag gestalten möchten und sich von verschiedenen Zielsetzungen leiten lassen. So wird in allen betrachteten Schulmodellen neben dem quantitativen, auch ein qualitativer Ausbau sichtbar, der sich neben allgemeinen Rahmenbedingungen an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientiert. Die Ganztagssekundarschulen liegen hierbei in vielen Bereichen vorn. Die Bedingungen für das erfolgreiche Umsetzen der mit den Schulmodellen verbundenen Ziele wurden hier bereits gelegt. Vor allem an den Ganztagsgrundschulen ist der qualitative Ausbau hingegen noch nicht genügend fortgeschritten. Hier bedarf es noch vermehrter Anstrengungen in fast allen Bereichen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Verbesserung der Rahmenbedingungen in allen Schulmodellen deutlich wird. Die konsequente und eindeutige Umsetzung der Ziele in allen Schulen, bleibt jedoch je nach Schule und je nach Bereich eher unsicher. Nach ersten Einschätzungen scheinen die Veränderungen jedoch zu einer Verbesserung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen beizutragen. Zukünftig wird zu beobachten sein, ob dieser Effekt sich auch in den Übergangs- und Abschlussquoten bemerkbar macht.

### 8.6.3 Entwicklungsperspektiven und Empfehlungen

Im Folgenden werden Konsequenzen aus den Erkenntnissen der Evaluation in Form von möglichen Entwicklungsperspektiven zur Weiterentwicklung der verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen in Ulm thematisiert. Es zeichnen sich drei Entwicklungsrichtungen ab:

#### (1) Aufbau eines umfassenden Unterstützungssystems

Damit einzelne Schulen bei ihren Entwicklungs- und Umsetzungsprozessen nicht auf sich alleine gestellt sind, erscheint es sinnvoll, lokale Unterstützungssysteme in Form von Netzwerken und Personal zu unterhalten. Diese könnten u. a. folgende Aspekte beinhalten:

- *Aufbau eines Informationsnetzwerkes/Datenpools für Schulen.* Einzelne Schulen schaffen es nicht im ausreichenden Maß, Aktivitäten der Öffnung von Schule eigenständig zu koordinieren und Kooperationen im schulischen Umfeld aufzubauen. Die Verstärkung des Kooperations- und Netzwerkgedankens könnte auch über eine Internetplattform, die mögliche Kooperationspartner, Kontaktadressen, aber auch Beispiele bestehender Netzwerke umfasst, geschehen. Auf dieser Plattform könnten sich die Schulen informieren, Gleichgesinnte suchen und untereinander austauschen.
- *Aufbau eines Schulberatungssystems.* Für die Schulen sollten stärker als bisher individuelle Schulbegleitungen und -beratungen zur Verfügung stehen, um die Umsetzung, die Stabilisierung und Weiterentwicklung der Schulen zu ermöglichen. Diese könnten die Schulen z. B. bei der Einführung des Ganztags, bei der Informations- und Überzeugungsarbeit unterstützen.
- *Aufbau lokaler Schulverbände.* Mehrere Schulen eines Sozialraums oder einer Kommune könnten Schulnetze bilden, innerhalb derer sie in pädagogischen wie auch organisatorischen Bereichen miteinander kooperieren. Folgende Aspekte erscheinen dabei von Bedeutung: Erfahrungsaustausch bzw. von den Erfahrungen anderer lernen, gemeinsame Aktivitäten und Konzepte für die Kooperation nach außen entwickeln. Als sinnvoll und hilfreich erweist sich hier die Teilnahme bzw. Beteiligung der Schulen an den Arbeitsgruppen im Sozialraum, da die Ergebnisse aus den Interviews zeigen, dass viele bestehende Kooperationen in diesen Arbeitskreisen ihren Anfang nehmen.

- *Einführung von Gesprächsrunden mit Schulleitungen.* Um eine regelmäßige Prüfung der Bedingungen und notwendiger Veränderungen (nicht nur räumlicher) zu ermöglichen, erweisen sich regelmäßige Gesprächsrunden mit Schulleitungen als sinnvoll. Auf diesen könnte einerseits umfassend und regelmäßig über die Aktivitäten der Bildungsoffensive informiert werden. Zudem sollten in diesen Gesprächsrunden Abstimmungen von Zielsetzungen, Maßnahmen und Vorgehen sowie notwendige Veränderungen und Bedingungen thematisiert werden.
- *Stärkere Einbindung sozialpädagogischer Fachkräfte.* Die Ergebnisse weisen daraufhin, dass sich der Einbezug von sozialpädagogischen Fachkräften in den Ganztagsunterricht als sinnvoll und hilfreich erweist. Zu fragen ist, ob eine Begrenzung auf Sekundarschulen bzw. Hauptschulen ausreicht. Schulleitungen und Lehrer aller Schulformen berichten über eine Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten bei Kinder und Jugendlichen, die Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr allein bewältigen können. Eine Einbindung sozialer Fachkräfte könnte die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Arbeit unterstützen.
- *Aufbau eines Fortbildungssystems.* Die Ergebnisse deuten daraufhin, dass Schulentwicklungsprozesse einhergehen müssen mit gezielten Fortbildungsmaßnahmen. Wichtig wäre es, dass Fortbildungsangebot den Wünschen und Bedürfnissen der Beteiligten stärker anzupassen (z. B. durch regelmäßige Bedarfserhebungen). Zudem wäre eine begleitende Unterstützung des pädagogischen Personals (Coaching) über einen längeren Zeitraum, die eine Erprobung und Umsetzung des Gelernten im Unterricht sowie eine stärkere Erweiterung der Handlungskompetenz ermöglicht, sinnvoller. Das Fortbildungssystem könnte u. a. Fortbildungen in folgenden Bereichen umfassen:
  - Fortbildungen zu Schulleitungshandeln in den Handlungsfeldern Personalentwicklung und -führung, Schulentwicklung im Kontext von Unterrichtsentwicklung und Qualitätsmanagement;
  - Fortbildungen im Bereich Unterrichtsentwicklung zur Erweiterung der professionellen Lehrerkompetenzen, insbesondere im Rahmen der pädagogisch-psychologischen Kompetenzen, der didaktischen und diagnostischen Kompetenzen;
  - Fortbildungen zur Team- und Kollegiumsentwicklung hinsichtlich Kommunikations- und Kooperationsformen.
  - Fortbildungen für nicht-pädagogisches Personal in verlässlichen Grundschulen und Ganztagsgrundschulen, um sie je nach Tätigkeitsbereich für ihre Aufgaben zu qualifizieren.

## (2) Verbesserungen der räumlichen Ressourcen in verschiedenen Bereichen

Dem Schulträger kommt im Sinne seiner Zuständigkeit für äußere Schulangelegenheiten die Verbesserung der infrastrukturellen Angebote im Schulbereich zu. Räume und ihre Gestaltung sind ein wichtiger Faktor pädagogischer Qualität in der Ganztagsgrundschule. Die räumliche Ausstattung an Ganztagsgrundschulen ist bereits fortgeschritten. Jedoch zeigt sich vor allem in zwei Bereichen noch Verbesserungsbedarf:

- *Verbesserung der Gebäude- und Raumsituation in Ganztagsgrundschulen.* Das Vorhandensein spezifischer Räumlichkeiten für den Ganztagsunterricht ist gerade an Ganztagsgrundschulen noch ausbaufähig und sollte in den nächsten Jahren verbessert werden.
- *Verbesserung der Arbeitsplatzsituation der Lehrerinnen und Lehrer im Ganztagsunterricht.* Aufgrund des erweiterten Zeitrahmens verbringen nicht nur die Schülerinnen und Schüler mehr Zeit in der Schule, sondern auch die Lehrerinnen und Lehrer. Damit ändert sich auch die Arbeitssituation der Lehrkräfte, die vermehrt auf Arbeitsplätze und Rückzugsräume in den Ganztagsgrundschulen angewiesen sind.

### (3) Veränderungen innerhalb der Schul- und Unterrichtskultur

Die Ergebnisse machen deutlich, dass es neben strukturellen Anpassungen auch zu Veränderungen innerhalb der Schulen kommen muss. Für diese Veränderungen können die oben beschriebenen Unterstützungssysteme hilfreich sein.

- *Verbindung von Förderung und Unterricht:* Die gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler sollte stärker als bisher einhergehen mit Verbindungen zu alltäglichen Formen des Unterrichts. Beispiele hierzu sind Kapitel 8.3.4 zu entnehmen. Teils wird diesen Unterrichtsformen eine positive Wirkung auf Schülerleistungen und -verhalten zugesprochen (vgl. Haenisch 1998, 2001).
- *Stärkerer Einbezug der Eltern*<sup>103</sup>: Schulen müssen Eltern als Partner verstehen und diese „ins Boot holen“ (Behr u. a. 2005, S. 109). So ist die Elternarbeit eine wichtige Nahtstelle zwischen Familie und Schule. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern erfordert ausgeprägte soziale Kompetenzen der Lehrkräfte (Bernitzke 2006). Aber gerade für die Akzeptanz des Konzepts in Schulen ist es wichtig, dass Eltern von Anfang an umfassend informiert und einbezogen werden.
- *Aktive Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer an der Schulentwicklung:* Eine Intensivierung der Partizipation der Lehrerinnen und Lehrer kann sich positiv auf die Schulentwicklungsarbeit auswirken. Sie kann ein Motor für Schulentwicklung sein (Kamski 2006).
- *Stärkere Berücksichtigung des Sozialraums:* Gruppen und Gremien im Sozialraum können die Schulentwicklungsarbeit im besonderen Maße unterstützen. So weisen die Ergebnisse daraufhin, dass die aktive Teilnahme an Sitzung der Gruppen und Gremien die Vernetzung im lokalen Umfeld fördert, zum Ausbau des Netzwerkes beiträgt und somit auch die Schulentwicklungsarbeit weiter vorantreibt.
- *Erstellung eines Konzeptes als Grundlage für die Arbeit in verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen:* Die Fixierung schriftlicher Zielsetzungen in Form eines Konzeptes ist wichtig für die Schulentwicklungsarbeit. Das Konzept gibt damit die Entwicklungsrichtung für das weitere Arbeiten vor (vgl. Behr 2005; Haenisch 1993; Hameyer 1992; Holtappels 2002). Dabei sollten alle Betroffenen (u. a. Schulleitung, Lehrkräfte und Eltern) an der Erstellung des Konzeptes beteiligt sein. Insbesondere im Bereich der verlässlichen Grundschulen und Ganztagsgrundschulen sind die Defizite aufzuarbeiten.

---

<sup>103</sup> vgl. auch Ergebnis in Kapitel 8.





## 9. Schwerpunkt: Übergang Schule – berufliche Ausbildung

### 9.1 Theoretischer Rahmen

Die Lebensläufe junger Menschen sind durch zahlreiche Übergänge gekennzeichnet. Dazu gehören neben entwicklungsbiologischen und -psychologischen Übergängen auch solche im Kontext des Bildungssystems. Sie stellen vor Entscheidungssituationen und haben einen weitreichenden Einfluss auf die Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen (Maaz u. a. 2006). Insbesondere am Ende der vom Staat verantworteten Bildungslaufbahn, am Übergang in Ausbildung und Erwerbstätigkeit, zeigen sich für bestimmte Gruppen Schwierigkeiten mit gravierenden Folgen für den weiteren Lebenslauf und für eine vollständige Integration in die Gesellschaft. Betroffen sind vor allem Jugendliche mit geringer schulischer Bildung, junge Frauen, Jugendliche mit Migrationshintergrund, Jugendliche aus Familien mit geringen Unterstützungsmöglichkeiten, Jugendliche mit schwierigen Bildungsbiografien und Jugendliche ohne klare berufliche Perspektive (vgl. Lex u. a. 2006; Schumann 2007; Gaupp/Reißig 2006). Insgesamt bleiben ca. 15% der Jugendlichen eines Altersjahrganges ohne berufliche Ausbildung (Lex u. a. 2006). Eine fehlende qualifizierte Ausbildung hat dabei nicht nur Folgen für den weiteren Lebenslauf und die gesellschaftliche Integration der Betroffenen, sie gefährdet auch die Sicherung eines qualifizierten Fachkräftenachwuchses und bringt hohe Folgekosten mit sich, falls den Jugendlichen auch längerfristig kein Einstieg in Ausbildung und Erwerbstätigkeit gelingt (vgl. Werner u. a. 2008). Das Konsortium Bildungsberichterstattung (2006, S. 83) hält es in diesem Zusammenhang für möglich, dass die Probleme am unteren Rand des Ausbildungssystems zu einer der zentralen Herausforderungen für die Gesellschaft im nächsten Jahrzehnt werden können.

#### *Selektivität von Übergängen und Entwicklung von Ungleichheit*

Betrachtet man Bildung aus einer biografischen Perspektive, so zeigt sich, dass sich frühe Lernerfahrungen in Schule und Familie stark auf das spätere Lernen auswirken. Übergänge können Anstoß zur Weiterentwicklung im positiven Sinne sein, sie können aber auch soziale Ungleichheiten hervorrufen bzw. verstärken (Eckert 2007, S.7). Diese Entwicklung von Ungleichheit zeigt sich nicht nur für schulische Übergänge, sondern lässt sich auch darüber hinaus nachweisen. Hillmert (2006, S.16) spricht von „kumulative[n] Entwicklungen der Ungleichheit entlang des Lebensverlaufs“. Anhand der Ergebnisse des Forschungsprojektes ‚Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland‘<sup>104</sup> zeigt er den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Ausbildungsabschluss von jungen Erwachsenen und belegt, dass Kinder, deren Eltern einen hohen Bildungsabschluss haben, häufiger selbst einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss erreichen (Hillmert 2006, S. 13).

#### *Der Übergang in den Beruf als Abfolge von Teilübergängen*

Während die gesellschaftliche Norm noch immer von einer unmittelbaren Folge von Schule, Berufsausbildung, Berufstätigkeit ausgeht (Schäfer 1998, S. 10), zeigen Untersuchungen wie

<sup>104</sup> Das Forschungsprojekt ‚Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland‘ ist eine Teilstudie der Westdeutschen Lebenslaufstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (vgl. Hillmert 2006).

das Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts<sup>105</sup>, dass die Wege in eine berufliche Ausbildung heute kompliziert und vielfältig geworden sind. Insbesondere Jugendlichen mit Hauptschulbildung gelingt der direkte Wechsel von der Schule in eine berufliche Ausbildung selten (Lex u. a. 2006, S.9). Sowohl mit als auch ohne Schulabschluss haben sie wachsende Schwierigkeiten beim Übergang in Ausbildung und Erwerbstätigkeit und müssen häufig Umwege über andere schulische Bildungsmaßnahmen gehen, um einen Ausbildungsplatz zu finden (vgl. Lex u. a. 2006, S. 9f und S. 137; Schäfer 1998, S. 15).

Tab. 15: Unsichere Übergänge von der Schule in den Beruf

<b>Abschluss der Sekundarschule bzw. Ende der Schulpflicht (ohne Abschluss)</b> oder Wechsel in einen kooperativen Bildungsgang (z.B. Kooperationklasse Hauptschule-BVJ)	
Überbrücken eines Jahres durch FSJ/Praktikum/Wehr- bzw. Zivildienst oder/und Eintritt ins Übergangssystem der beruflichen Schulen (z. B. BVJ, EQJ, BEJ)	
<b>Aufnahme der Erstausbildung</b> (betriebliche oder schulische Ausbildung)	<b>Aufnahme einer außerbetrieblichen oder geförderten Ausbildung</b>
Gefahr von Ausbildungsabbrüchen (Probezeit bzw. Scheitern bei der Zwischenprüfung an der Berufsschule) evtl. Neuanfang nach Ausbildungsabbruch	
<b>Übergang in Beschäftigung</b>	<b>Arbeitslosigkeit oder Aufnahme einer ausbildungsfremden Tätigkeit</b>

Dadurch kommt es einerseits zur zeitlichen Ausdehnung der Übergangsphasen, andererseits besteht die Gefahr, dass Jugendliche in der durch Unsicherheit geprägten Übergangszeit an Ausbildungsmotivation verlieren und vorübergehend oder dauerhaft aus dem (Aus-) Bildungssystem aussteigen (vgl. Hillmert 2006; Braun u. a. 2007).

Die Verlängerung der Übergangsphasen brachte in den vergangenen Jahren auch eine Ausweitung des Übergangssystems<sup>106</sup> mit sich. Die erhoffte ‚Sprungbrett-Funktion‘ dieser Bildungsgänge (z. B. Berufsvorbereitungsjahr) konnte jedoch nicht nachgewiesen werden. Auch wenn sich für einige Jugendliche Erfolge einstellen, eröffnet sich für andere kein Weg in Ausbildung und qualifizierte Beschäftigung. Das Übergangspanel des DJI zeigte, dass sich für rund 70% der Teilnehmer berufsvorbereitender Lernangebote Wege in weitere Bildung und Qualifizierung öffneten, dass aber 30% in ungelernete Arbeit oder wiederkehrende Phasen der Arbeitslosigkeit mündeten (Gaupp u. a. 2008). Schumann (2007) zeigte in einer Untersuchung von Jugendlichen in Berlin, dass nur 18% der Jugendlichen ohne Schulabschluss nach der Berufsvorbereitung eine Ausbildung beginnen konnten, während es bei den Jugendlichen mit Abschluss über 50% waren.

#### *Der Übergang in die berufliche Ausbildung als Thema kommunaler Bildungsplanung*

Auf lokaler Ebene ist das Problemfeld des Übergangs in Ausbildung und Erwerbstätigkeit längst bewusst. Nicht nur aus Gründen der Bildungsgerechtigkeit, sondern auch angesichts des Wettbewerbs um qualifizierte Fachkräfte und aufgrund der Folgekosten nicht gelingender beruflicher Integration, wurden vielfältige Unterstützungsmaßnahmen für Jugendliche

<sup>105</sup> Das Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts (DJI) ist eine bundesweite Längsschnittuntersuchung, in der dieselben Personen über einen längeren Zeitraum hinweg in regelmäßigen Abständen befragt wurden. An der Basiserhebung im März 2004 nahmen ca. 3.900 Schülerinnen und Schüler im letzten Schulbesuchsjahr von Hauptschulen bzw. Hauptschulzügen teil. Bisher liegen die Daten der Befragungen bis November 2007 vor.

<sup>106</sup> Bildungsgänge innerhalb des Berufsbildungssystems, die nicht zu einem qualifizierenden Berufsabschluss führen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 84).

initiiert. Während sich aber zeigt, dass es „keineswegs an Angeboten für die Jugendlichen mangelt“, wird andererseits deutlich, „dass diese inhaltlich-konzeptionell in der Regel nicht aufeinander abgestimmt sind“ (Braun u. a. 2007, S. 101). In dieser mangelnden Abstimmung kann auch eine zentrale Ursache für Negativeffekte bei der Teilnahme an Fördermaßnahmen vermutet werden. Insbesondere die Aufteilung von Zuständigkeiten zwischen Bund, Ländern und Gemeinden hat zur Folge, „dass die längsten und kompliziertesten Abfolgen von Förderschritten von den Jugendlichen bewältigt werden müssen, die dafür über die schlechtesten Voraussetzungen verfügen“ (Braun u. a. 2007, S. 102f). Braun u. a. (2007) gehen davon aus, dass die lokale Ebene der Ort ist, an dem die Angebote und Unterstützungsmaßnahmen koordiniert werden müssen. Unter dem Begriff des ‚lokalen Übergangsmagements‘ schlagen sie Methoden und Strategien vor, die insbesondere drei Aspekte umfassen: (1) Schaffung einer Datenbasis, die den lokalen Handlungsbedarf erkennen lässt, (2) Klärung der Handlungspotenziale der verschiedenen Akteure vor Ort und (3) Lösung des Problems von Zuständigkeiten und Weisungsbefugnis auf lokaler Ebene (vgl. Braun u. a. 2007, S. 106ff). Wie auch andere Kommunen und Regionen (z. B. Stuttgart, Kreis Herford (NRW), Zürich; vgl. Schaub 2007) machte die Stadt Ulm den Übergang in den Beruf in den vergangenen Jahren zum Thema kommunaler Politik. Die Evaluation nahm die vielfältigen Maßnahmen der Ulmer Bildungsoffensive in den Blick, untersuchte darüber hinaus aber auch die Situation der Jugendlichen vor Ort.

## 9.2 Fragestellung

Gefragt wurde, inwiefern es der Stadt Ulm im Rahmen der Bildungsoffensive gelingt, Jugendliche, insbesondere Hauptschülerinnen und Hauptschüler mit und ohne Schulabschluss, am Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung so zu unterstützen, dass sie die Schule mit einer zukunftsweisenden beruflichen Perspektive verlassen können. Im Einzelnen interessierten:

- die Bedeutung des Übergangs im Rahmen der Bildungsoffensive, sowie Ziele, Maßnahmen und die Entwicklung von Kooperations- und Vernetzungsstrukturen (vgl. Abschnitt 9.3: Ergebnisse der Dokumentenanalyse und des Experteninterviews);
- die Ziele, Wünsche und Perspektiven der Jugendlichen am Übergang, sowie deren Teilnahme an Unterstützungsangeboten (vgl. Abschnitt 9.4: Ergebnisse der schriftlichen Befragung);
- die Problemlagen von Jugendlichen im Berufsvorbereitungsjahr (vgl. Abschnitt 9.5: Ergebnisse der Einzelinterviews).

Gemäß den Zielen der Bildungsoffensive legte die Untersuchung den Schwerpunkt auf Jugendliche in Abschlussklassen der Hauptschule und Jugendliche im Berufsvorbereitungsjahr. Darüber hinaus wurde die Gruppe der Jugendlichen ohne Schulabschluss bei der Auswertung der Daten immer wieder gesondert betrachtet.

### 9.3 Ergebnisse der Dokumentenanalyse und des Experteninterviews

#### *Bedeutung des Übergangs im Rahmen der Bildungsoffensive*

Der Übergang Schule-Beruf zeigt sich in den Dokumenten als Schwerpunkt der Bildungsoffensive. Die im Jahr 2000 formulierten ‚Bildungspolitischen Leitlinien‘ zählen dieses Aufgabenfeld zu den entscheidenden „*Entwicklungsfaktoren für den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel*“ (GD 289/00, Anlage 1, S.1). Diese Bedeutung wurde auch von einem der befragten Experten betont, der einen Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Entwicklung der Stadt und mit der Wahrung des sozialen Friedens herstellte (vgl. Expl IV, S. 11f). Auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen wird formuliert: „*Bildung, Ausbildung und Chancen im Beruf sind wesentliche Voraussetzungen für gesellschaftliche Integration.*“ (GD 289/00, Anlage 1, S.4). Die Formulierung als eigenständige Leitlinie (vgl. GD 12/03, S.18) zeigt ab dem Jahr 2003 eine noch stärkere Fokussierung auf den Übergang in den Beruf, die sich auch in der Definition und Dokumentation von Kennzahlen für den Übergang ab dem Jahr 2006 bestätigt.

#### *Ziele der Bildungsoffensive im Bereich Übergang Schule-Beruf*

Die übergeordneten Ziele der Bildungsoffensive wie die Förderung von Chancengleichheit und die Stärkung der Jugendlichen im Hinblick auf Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und Selbstvertrauen (vgl. GD 289/00, Anlage 1) werden im Bereich des Übergangs auf zwei Ebenen konkretisiert: Zum einen werden Ziele auf der Akteursebene formuliert (z. B. Ausbau der Kooperationen von Schule und Jugendhilfe bzw. von Schulen und Betrieben, Unterstützung der Schulen bei der Durchführung von Maßnahmen zur Berufsfindung)<sup>107</sup>, zum anderen werden Ziele mit Blick auf die Jugendlichen genannt (z. B. Verringerung der Schülerzahlen ohne Abschluss und Verbesserung der Schulabschlüsse vor allem im Hauptschulbereich, Förderung direkter Übergänge von der Schule in eine Berufsausbildung)<sup>108</sup>.

#### *Maßnahmen im Bereich des Übergangs*

In den Dokumenten des Gemeinderats werden zahlreiche Aktivitäten im Bereich des Übergangs beschrieben, die in ihrer Reichweite und ihrem Charakter sehr unterschiedlich sind. Neben Einzelprojekten wie der Bildungsmesse (vgl. GD 42/01, Anlage 21) oder dem Projekt ‚Sibille international‘ (vgl. GD 198/02) werden auch sehr weitreichende und umfassende Aufgabenbereiche wie die Schulsozialarbeit, Informationsforen wie die ‚Ulmer Ausbildungskonferenz‘ (vgl. GD 12/03), Mentorenschaften wie ‚JAZz‘ (vgl. GD 34/02) oder Schulversuche des Landes wie das Modellprojekt ‚Kooperationsklasse Hauptschule-BVJ‘ beschrieben.

Zu den Aktivitäten, die bereits vor der Gründung der Bildungsoffensive existierten, kamen ab dem Jahr 2000 zahlreiche neue Maßnahmen hinzu. Sie zeugen von einer gestiegenen Sensibilität und einem vermehrten Engagement der Kommune und ihrer Partner durch die Schwerpunktsetzung im Rahmen der Bildungsoffensive. Die inhaltliche Klassifizierung der Maßnahmen zeigt, dass es Projekte gibt, die sich direkt an die Jugendlichen am Übergang wenden und solche, die (auch) die Kooperation und Koordination von Maßnahmen und Akteuren in den Blick nehmen (z. B. Ulmer Ausbildungskonferenz, Arbeitskreis Schule/Wirtschaft, Berufliches Qualifizierungsnetzwerk).

<sup>107</sup> vgl. Leitlinien zur Bildungsoffensive (GD 289/00, Anlage 1)

<sup>108</sup> vgl. Bildungsberichte der Jahre 2006 bis 2008 (GD 02/06; GD 02/07, GD 02/08)

Tab. 16: Klassifizierung der Aktivitäten (Quelle: Dokumente der Stadt Ulm<sup>109</sup>)

Projekte	Information	Beratung/ Begleitung	Vermittlung	Lernförde- rung/Schulabs- chluss	Zielgruppen
<b>Aktivitäten vor 2000</b>					
Schulsozialarbeit		X			Hauptschülerinnen und Hauptschüler
Mentorenschaften		X		X	Hauptschülerinnen und Hauptschüler
Hausaufgaben, Sprach- und Lernhilfen				X	Kinder mit Migrationshintergrund
Sibille		X	X		Türkische Mädchen
<b>Aktivitäten von 2000 bis 2006</b>					
Sibille International		X	X		Mädchen mit Migrationshintergrund
Bildungsmesse	X				alle Jugendliche am Übergang (u. a.)
Jugendberufshelfer		X	X		Hauptschülerinnen und Hauptschüler und Jugendliche im BVJ
Starthilfen		X	X		Hauptschülerinnen und Hauptschüler
BQN			X		Jugendliche mit Migrationshintergrund
Kooperationsklasse HS/BVJ				X	Hauptschülerinnen und Hauptschüler
BEJ			X		Hauptschülerinnen und Hauptschüler
Individuelle Lernbegleitung				X	Hauptschülerinnen und Hauptschüler

Betrachtet man die Projekte, die sich an die Jugendlichen wenden, genauer (vgl. Tab. 16), so wird deutlich, dass insbesondere im Bereich der Vermittlung, aber auch bei der Beratung und Begleitung der Jugendlichen vermehrt Anstrengungen unternommen wurden. Als Hauptzielgruppen der Unterstützungsmaßnahmen können Hauptschülerinnen und Hauptschüler und Jugendliche mit Migrationshintergrund identifiziert werden.

Neben den Dokumenten des Gemeinderates wurde auch eine Auflistung der Aktivitäten zur Berufsorientierung an Ulmer Hauptschulen ausgewertet.<sup>110</sup> Auch hier zeigte sich eine breite Angebotspalette. Insbesondere die Beratung und die Vermittlung von Praktika, aber auch Elternabende, Information über Berufe und Ausbildungswege und Bewerbungstraining konnten als Schwerpunkte identifiziert werden. Weniger durchgängig waren Angebote zur Lernförderung und Kooperationen mit Betrieben und Beruflichen Schulen. Der Vergleich der Zusammenstellungen zeigte, dass nur eine Hauptschule die Bildungsmesse nannte, während alle beteiligten Schulen das Projekt ‚Starthilfen‘ als schulisches Angebot im Rahmen der Berufsorientierung angaben.

<sup>109</sup> Kein Anspruch auf Vollständigkeit. Insbesondere Aktivitäten, die nach 2006 hinzukamen (z. B. Kompetenzagentur ab Juli 2007) konnten im Rahmen der Evaluation nicht mehr systematisch berücksichtigt werden. Teilweise werden Anmerkungen zur weiteren Entwicklung gemacht. Die Klassifizierung orientiert sich an den Schwerpunkten, die aus den Beschreibungen in den Dokumenten hervorgehen. Dies bedeutet nicht, dass ein Projekt nicht auch andere Aspekte aufweisen kann. Zum Projekt ‚Individuelle Lernbegleitung‘ lag keine genaue Beschreibung vor.

<sup>110</sup> Quelle: Abteilung Bildung und Sport der Stadt Ulm 2007. Die Liste wurde auf der Basis der Selbstauskunft der Hauptschulen erstellt.

## *Kooperations- und Vernetzungsstrukturen*

Die Kooperation und Vernetzung von Akteuren konnte als zentrales Ziel der Bildungsoffensive identifiziert werden. Für die Gestaltung des Übergangs in Ausbildung bedeutete dies vor allem eine verstärkte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe (z. B. im Projekt „Starthilfen“ der Schulsozialarbeit). Die Schulsozialarbeit wird von den Verantwortlichen als „*intensivste Form der Zusammenarbeit*“ von Schule und Jugendhilfe bezeichnet (Expl VI, Z. 15f). Darüber hinaus wird die Kooperation auch auf anderen Ebenen praktiziert: im Sozialraum, wo man sich regelmäßig trifft und „*voneinander weiß*“ (vgl. Expl VI, Z. 390ff) und in der Verwaltung, wo die Kooperation durch die Zusammenlegung der Ämter im Fachbereich Bildung und Soziales erleichtert wurde. Dies führte darüber hinaus zu einer stärkeren Identifikation der Jugendhilfe mit der Bildungsoffensive (vgl. Expl VI, Z.250ff).

Mit dem Projekt ‚Berufliches Qualifizierungsnetzwerk‘ (BQN) des BMBF<sup>111</sup> zeigten sich ab dem Jahr 2004 gezielte Bestrebungen, den Aufbau von Netzwerkstrukturen voran zu bringen. Nach zweijähriger Projektlaufzeit konnte die Projektgruppe auf einen erfolgreichen Aufbau von Netzwerken an den Kooperationsschulen zurückblicken. Sie verwies aber auch auf die Notwendigkeit der „*Gestaltung eines integrierten kommunalen Übergangs- oder BerufsinTEGRATIONS-Systems in Verantwortung und Kooperation lokaler AkteurInnen*“ (GD 222/06, Anlage a). Während aus den Dokumenten keine Anschlussaktivitäten ersichtlich wurden, kann anhand des Experteninterviews eine Verbindung mit der Gründung der „Arbeitsgruppe Übergang Schule-Beruf“<sup>112</sup> vermutet werden. Diese wird vom Experten als „*sehr fruchtbares Gremium*“ auf der „*operativen Ebene*“ bezeichnet (Expl VI, Z. 681f bzw. 562).

Im Experteninterview wurde auch deutlich, dass Kooperation und Vernetzung nicht nur mit dem Aufbau von Strukturen zu tun hat. „*Das geht nicht alles per Rezept und Konzept [...]. Sondern es hat schon auch was mit der Kooperationsfähigkeit der einzelnen Personen selber zu tun.*“ (Expl VI, Z. 1142ff). Darüber hinaus zeigte sich, dass es am Übergang, insbesondere im Bereich der Jugendberufshilfen „*unzählig viele Einzelangebote*“ (Expl VI, Z. 915) gibt, die nicht oder nur schwer in den Rahmen der kommunalen Aktivitäten einbezogen werden können. Dies gilt vor allem für Angebote der Agentur für Arbeit, die zum Teil jedes Jahr neu ausgeschrieben und immer wieder „*nach den Gesetzen des Marktes*“ an andere Träger vergeben werden (Expl VI, Z.968f).

## *Zusammenfassung und Interpretation*

Die Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse der Dokumentenanalyse orientiert sich an der Frage, inwiefern die Aktivitäten den Zielen der Bildungsoffensive entsprechen.

- *Eine breite Angebotspalette, aber wenig Förderangebote:* Die Ziele, die mit Blick auf die Jugendlichen formuliert wurden, stellen die Förderung der Ausbildungs- und Vermittlungsfähigkeit in den Vordergrund. Konkret benannt wurden beispielsweise die Verringerung der Abgänger ohne Schulabschluss und die Verbesserung der Schulabschlüsse im Hauptschulbereich. Die breite Angebotspalette, mit der die Jugendlichen am Übergang unterstützt werden, zeigt zwar intensive Vermittlungs-, Beratungs-, Informations- und Trainingsanstrengungen, gezielte Angebote und Strategien zur Förderung der individuellen Leistungen werden aber kaum sichtbar. Inwiefern die Schulen die individuelle Förderung bereits im Unterricht praktizieren, ohne dass dies in den Dokumenten in einen direkten

<sup>111</sup> Insgesamt gab es 10 BQN-Projekte im Bundesgebiet. Im Mittelpunkt stand die Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (GD 222/06).

<sup>112</sup> Die Arbeitsgruppe ‚Übergang Schule-Beruf‘ wird erstmals 2008 erwähnt (GD 02/08). Im Experteninterview wurde hierfür auch die Bezeichnung ‚Netzwerk Übergang Schule-Beruf‘ gewählt.

Zusammenhang mit der Vorbereitung auf die Berufsausbildung bzw. die Arbeitswelt gebracht wird, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Insgesamt deutet sich aber eine Diskrepanz zwischen den formulierten Zielen, die auf Förderung fokussieren, und den konkreten Aktivitäten, die stark auf Information und Vermittlung ausgerichtet sind, an.

- *Aufbau von Kooperationsstrukturen zwischen Schule und Jugendhilfe:* Auf der Akteurs-ebene wurden vor allem Kooperation und Vernetzung als Ziele im Bereich des Übergangs genannt. Hier konnten durch die verstärkte Kooperation von Schule und Jugendhilfe und die Gründung der Arbeitsgruppe ‚Übergang Schule-Beruf‘ deutliche Fortschritte erzielt werden. Auch die Identifikation mit der Bildungsoffensive konnte verbessert werden. Allerdings wurden bislang nicht alle wichtigen Akteure (z. B. Agentur für Arbeit) gleichermaßen in das Netzwerk eingebunden.

## 9.4 Ergebnisse der schriftlichen Befragung

### Beschreibung der Stichprobe

Im Rahmen der Fragebogenuntersuchung wurden insgesamt 708 Schülerinnen und Schüler befragt. 482 Jugendliche waren bereit, an der Untersuchung teilzunehmen (vgl. Tab. 17, mittlere Spalte). Dies entspricht einer Rücklaufquote von 68%. 40 Jugendliche in berufsvorbereitenden Bildungsgängen hatten zum Zeitpunkt der Befragung (Juni 2007) keinen Schulabschluss (vgl. Tab. 17, rechte Spalte).

Tab. 17: Beschreibung der Stichprobe

		<b>Gesamtstichprobe (N=482)</b>	<b>darunter 40 Jugendliche ohne Schulabschluss<sup>113</sup></b>
<b>Geschlecht</b>		davon 54% männlich	davon 56% männlich
<b>Alter</b>		14-23 Jahre (M= 16,4)	15-19 Jahre (M= 17,0)
<b>Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund</b>		<b>63% der Jugendlichen</b> 22% Türkei, 14% ehem. UdSSR, 12% Italien/Spanien/Port. 13% andere	<b>84% der Jugendlichen (32)</b> 29% ehem. UdSSR (11) 26% Türkei (10) 20% Italien/Spanien/Port. (8) 9% andere (3)
<b>Bildungsniveau der Eltern</b>	niedrig	37%	64% (21)
	mittel	35%	21% (7)
	hoch	28%	15% (5)
<b>Besuchte Schulart</b>		<b>aktuell:</b> 46% Haupt- und Werkrealschule 20% Realschule 34% Berufliche Schule (25% BV; 9% 2j.BFS)	<b>aktuell:</b> alle im BVJ <b>voriges Schuljahr:</b> 67% Hauptschule (26), 15% Förderschule (6) 8% Realschule (3), je 5% BV oder keine Schule (je 2)

*Damit zeigt sich für die Gruppe der Jugendlichen ohne Schulabschluss ein erhöhter Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Jugendlichen, deren Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss besitzen. Darüber hinaus machen die Angaben der Jugendlichen zur vorher besuchten Klassenstufe deutlich, dass fast zwei Drittel (64%) die allgemeinbildende Schule bereits in Klasse 7 oder 8 verließen, um in einen berufsvorbereitenden Bildungsgang zu wechseln.*

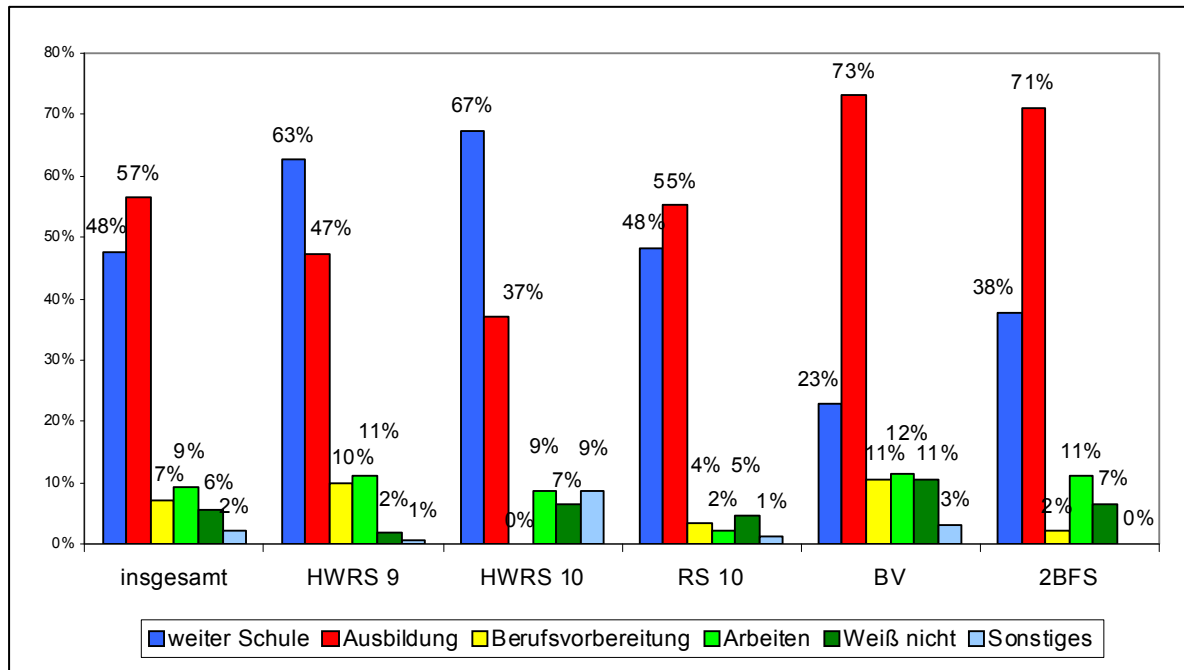
<sup>113</sup> Aufgrund der kleinen Gruppengröße wurden bei den Jugendlichen ohne Schulabschluss zusätzlich absolute Zahlen angegeben (in Klammern).

Abkürzungen in der Tabelle: 2j.BFS: 2jährige Berufsfachschule / BV: Berufsvorbereitende Bildungsgänge (BVJ, EQJ, BEJ, Kooperationsklasse Hauptschule-BVJ)

## Wünsche der Jugendlichen

Im Rahmen der Fragebogenuntersuchung wurden die Jugendlichen nach ihren Wünschen für die Zeit nach dem zu Ende gehenden Schuljahr gefragt.

Abb. 12: Wünsche der Jugendlichen im Juni<sup>114</sup>



Der Überblick zeigt, dass sich die Wünsche der Jugendlichen nach dem besuchten Bildungsgang unterscheiden. Während die Jugendlichen der Haupt- und Werkrealschulen am häufigsten den Besuch einer weiterführenden Schule wünschen (63% bzw. 67%), liegt bei den Jugendlichen der Realschulen und der Beruflichen Schulen der Wunsch nach einer Ausbildung zum Teil deutlich vorne (55% bzw. 73% und 71%).<sup>115</sup> Bei den Jugendlichen ohne Schulabschluss (nicht in der Grafik; n=39) fällt auf, dass 31% ausschließlich Wünsche mit unklarer Perspektive wie „Arbeiten“, „weiß nicht“ oder „Berufsvorbereitung“ nennen.

### Stand der Berufsentscheidung

Die Jugendlichen der Abschlussklassen wurden gefragt, ob sie bereits eine Berufsentscheidung getroffen haben. Die Ergebnisse zeigen, dass nur knapp zwei Drittel der ausbildungswilligen Jugendlichen angeben, eine ziemlich sichere Berufsentscheidung getroffen zu haben. Bei den Jugendlichen mit anderem Wunsch hat sich erst ca. ein Viertel der Befragten entschieden.

*Damit hat mehr als ein Drittel der Jugendlichen, die eine Ausbildung machen möchten, im Juni noch keine sichere Berufsentscheidung getroffen. Besonders hoch ist die Zahl der Un-*

<sup>114</sup> Die Frage wurde von 467 Jugendlichen beantwortet. Mehrfachantworten waren möglich. In der Grafik wurden die Antworten an der Zahl der Jugendlichen, die geantwortet haben, relativiert. Aus diesem Grund können sich in der Summe über 100% ergeben.

Abkürzungen: HWRS 9 bzw. 10: Haupt- und Werkrealschule Klasse 9 bzw. 10; RS 10: Realschule Klasse 10; BV: Berufsvorbereitende Bildungsgänge (BVJ, EQJ, BEJ, Kooperationsklasse HS-BVJ); 2BFS: Zweijährige Berufsfachschule.

<sup>115</sup> Die teilweise hohen Werte bei der Antwortmöglichkeit „Arbeiten“ lassen sich insofern relativieren, als von den 44 Jugendlichen, die hier mit „ja“ antworteten nur 15 keine Alternative (bzw. „weiß nicht“) angaben. Damit bleiben für das Item „Arbeiten“: HS 9: 2%; HWRS 10: 7%; RS 10: 1%; BV: 4%; 2BFS: 4%.

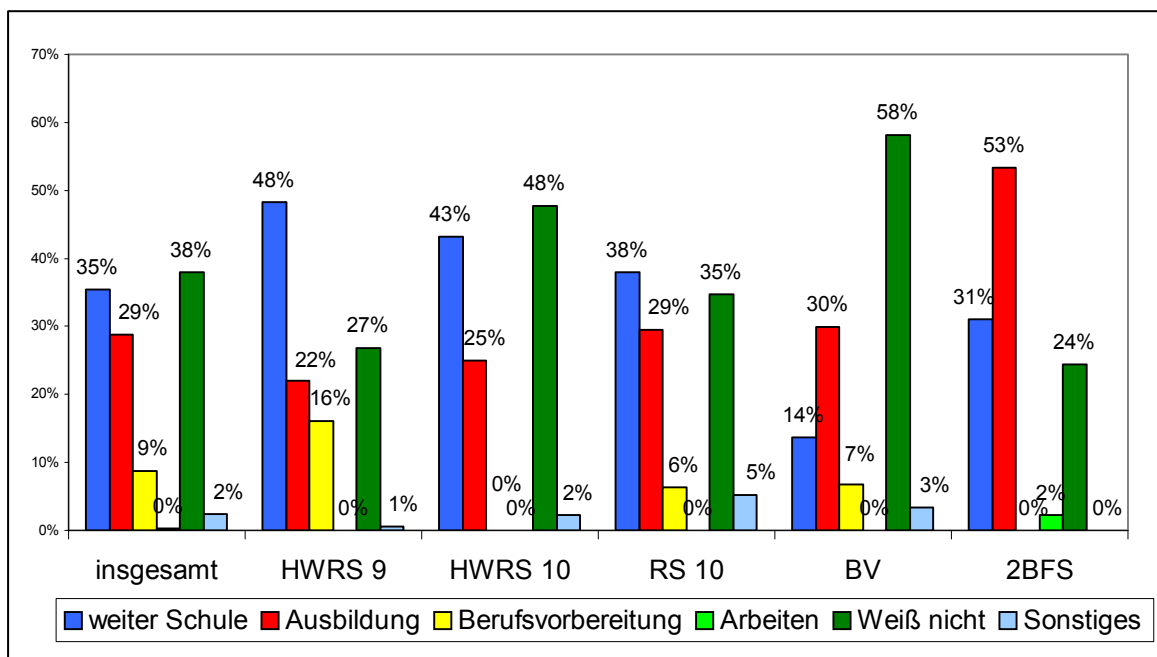


entschlossenen bei den Abgängern der Hauptschule Klasse 9 (44%) und den Jugendlichen der berufsvorbereitenden Bildungsgänge (42%).

### Perspektiven der Jugendlichen

Die Jugendlichen wurden auch nach ihrer aktuellen Situation im Hinblick auf das kommende Schul- bzw. Ausbildungsjahr gefragt.<sup>116</sup> Auch hier zeigen sich große Unterschiede zwischen den Bildungsgängen. Während die Abgängerinnen und Abgänger der allgemeinbildenden Schulen häufiger die Zusage einer weiterführenden Schule haben, können die Jugendlichen der Beruflichen Schulen häufiger eine Ausbildungsplatzzusage vorweisen (vgl. Abb. 13).

Abb. 13: Perspektiven der Jugendlichen im Juni



Die Grafik zeigt, dass 38% der befragten Jugendlichen im Juni noch keine Angabe zu ihrem weiteren Bildungs- bzw. Ausbildungsweg machen konnten.<sup>117</sup> In den berufsvorbereitenden Bildungsgängen befand sich sogar mehr als die Hälfte der Jugendlichen in dieser unsicheren Situation, bei den Jugendlichen ohne Schulabschluss waren es 74%. Auffällig ist auch der hohe Anteil dieser Jugendlichen in der Werkrealschule.

### Konnten die Jugendlichen ihre Wünsche realisieren?

Aus den Fragen nach dem Wunsch und der Situation der Jugendlichen wurde eine Variable gebildet, die Auskunft darüber gibt, ob die Jugendlichen ihren Ausbildungswunsch realisieren konnten.<sup>118</sup> Die Berechnungen zeigen, dass insgesamt weniger als die Hälfte der ausbil-

<sup>116</sup> Die Frage wurde von 469 Jugendlichen beantwortet. Mehrfachantworten waren möglich. In der Grafik wurden die Antworten an der Zahl der Jugendlichen, die geantwortet haben, relativiert. Aus diesem Grund können sich in der Summe über 100% ergeben.

<sup>117</sup> Auch die Antworten „Ich habe mich um eine Ausbildungsstelle beworben und warte noch auf Antwort“ bzw. „Ich hoffe, später noch eine Zusage für einen Schulplatz zu bekommen“ wurden ebenfalls zur Kategorie „weiß nicht“ gezählt.

<sup>118</sup> In die Berechnungen wurden nur die Jugendlichen einbezogen, die sowohl eine Angabe zu ihrem Wunsch als auch zu ihrer Situation machten. Die Jugendlichen, die nach eigener Auskunft eine Ausbildungsstelle gefunden

derungswilligen Jugendlichen (47%) im Juni eine Zusage hatte. Insgesamt konnten junge Frauen (40%; n=114) ihren Ausbildungswunsch seltener realisieren als junge Männer (53%; n=141;  $\chi^2=4,76$ ;  $df=1$ ;  $p<0,05$ ) und Jugendliche mit Migrationshintergrund (37%; n=150;) seltener als Jugendliche deutscher Herkunft (62%; n=103;  $\chi^2=15,90$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ). Große Unterschiede zeigen sich auch hinsichtlich der Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik und hinsichtlich der untersuchten Bildungsgänge (vgl. Tab. 18 und 19).

Tab. 18: Deutsch- und Mathematiknoten

		<b>N</b>	<b>Notendurchschnitt</b>	<b>s</b>
Deutschnote	Wunsch Ausbildung nicht erfüllt	125	3,3	0,7
	Wunsch Ausbildung erfüllt	117	3,0	0,7
Mathenote	Wunsch Ausbildung nicht erfüllt	125	3,3	1,0
	Wunsch Ausbildung erfüllt	117	2,8	1,1

Deutschnote:  $T=2,94$ ;  $df=239,9$ ;  $p<0,01$ ; Mathenote:  $T=3,32$ ;  $df=240$ ;  $p<0,01$

Tab. 18 zeigt, dass Jugendliche mit besseren Noten in Deutsch und Mathematik eher einen Ausbildungsplatz bekommen. Tab. 19 gibt einen Überblick über die Unterschiede zwischen den Bildungsgängen.

Tab. 19: Realisierung des Ausbildungswunsches nach Bildungsgängen

	<b>HWRS 9</b>	<b>HWRS 10</b>	<b>RS 10</b>	<b>BV</b>	<b>2j.BFS</b>
Wunsch Ausbildung nicht erfüllt	60%	53%	47%	61%	23%
Wunsch Ausbildung erfüllt	40%	47%	53%	39%	77%
<b>Gesamt</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>n</b>	<b>77</b>	<b>17</b>	<b>45</b>	<b>85</b>	<b>31</b>

$\chi^2=15,92$ ;  $df=4$ ;  $p<0,01$

Während mehr als drei Viertel der Jugendlichen an Zweijährigen Berufsfachschulen und immerhin noch mehr als die Hälfte der Realschulabsolventen angeben, einen Ausbildungsplatz gefunden zu haben, sind es bei den Jugendlichen an Hauptschulen und in berufsvorbereitenden Bildungsgängen deutlich weniger. *Jugendliche, die eine 9. Klasse Hauptschule oder eine Berufsvorbereitung besuchten, konnten ihren Ausbildungswunsch bis Juni nur zu maximal 40% realisieren. Bei den Jugendlichen ohne Schulabschluss waren es mit 28% (n=25) noch weniger.*

Die Ergebnisse verweisen auch auf einen Zusammenhang zwischen dem Treffen einer sicheren Berufsentscheidung und der Realisierung des Ausbildungswunsches. Immerhin hatten ca. zwei Drittel der Jugendlichen mit sicherer Berufsentscheidung im Juni eine Ausbildungsplatzzusage ( $\chi^2=55,61$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ).

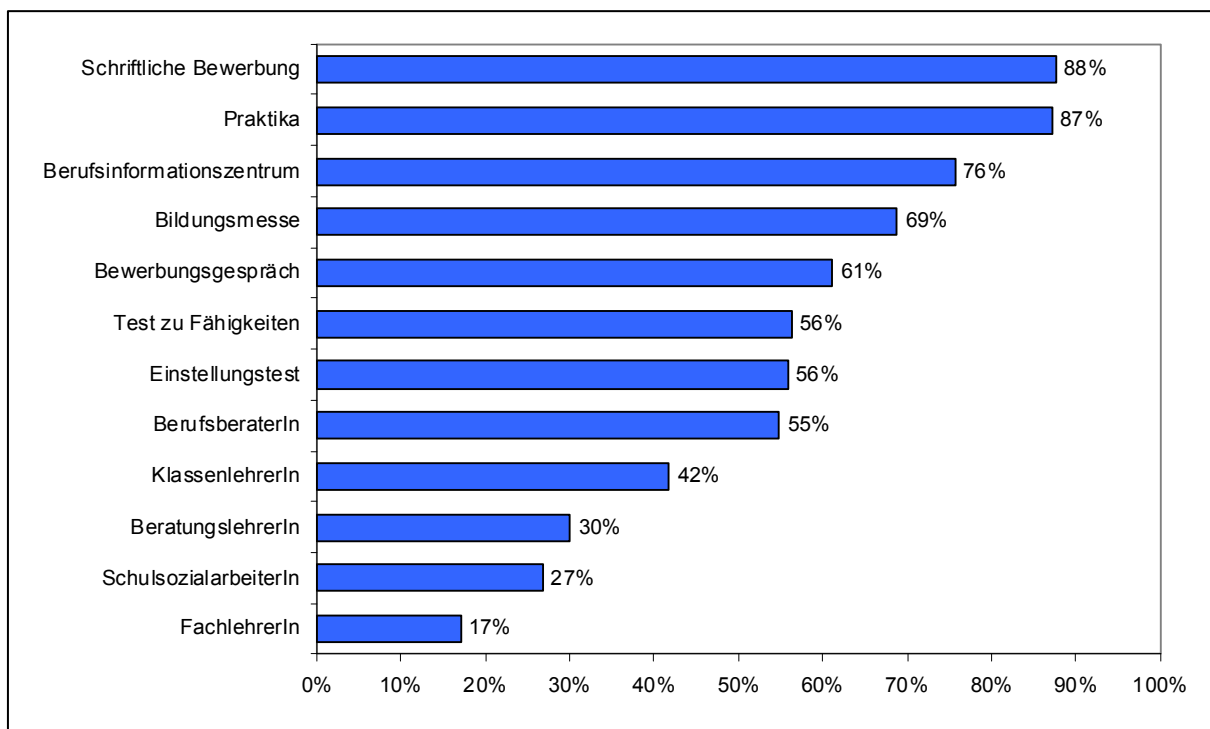
#### *Teilnahme der Jugendlichen an Unterstützungsmaßnahmen*

Angesichts der Unsicherheit vieler Jugendlichen bezüglich einer Berufsentscheidung wird nun dargestellt, an welchen berufsorientierenden Maßnahmen die Jugendlichen teilgenommen haben (vgl. Abb. 14).

---

hatten, jedoch einen anderen Wunsch nannten, wurden nicht berücksichtigt. Es wurden damit insgesamt 255 Fälle in die Berechnungen einbezogen.

Abb. 14: Im Rahmen der Schule wahrgenommene Angebote zur Berufsorientierung<sup>119</sup>

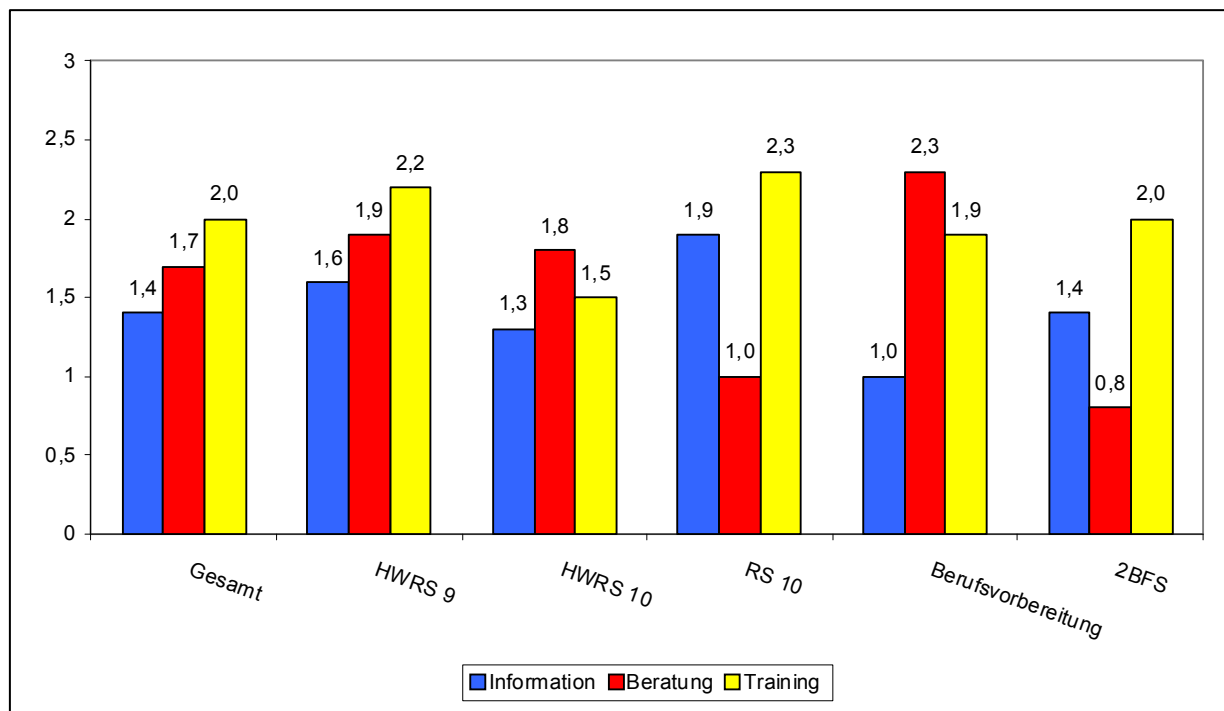


Die Grafik macht deutlich, dass Angebote wie das Training von Bewerbungsschreiben, Praktika und der Besuch des Berufsinformationszentrums (BIZ) von mehr als drei Vierteln der Jugendlichen genannt wurden. Angebote wie die Beratung durch einen Fachlehrer/eine Fachlehrerin, einen Schulsozialarbeiter/eine Schulsozialarbeiterin oder einen Beratungslehrer/eine Beratungslehrerin wurden dagegen von weniger als einem Drittel der Jugendlichen angegeben.

Die Klassifizierung der Angebote nach Schwerpunkten (Abb. 15) zeigt eine insgesamt hohe Teilnahme an Trainingsangeboten. Sie macht aber auch deutlich, dass es Unterschiede zwischen den Bildungsgängen gibt. Während die Jugendlichen der berufsvorbereitenden Bildungsgänge häufiger Beratungsangebote nutzten, nahmen die Schülerinnen und Schüler der Realschulen und der zweijährigen Berufsfachschule mehr Informationsangebote wahr. Ein Vergleich der Klassen 9 und 10 der Haupt- und Werkrealschule zeigt, dass in Klasse 10 insgesamt weniger Angebote wahrgenommen wurden. Dies gilt insbesondere für Informations- und Trainingsangebote.

<sup>119</sup> Die Jugendlichen wurden gefragt, welche Angebote zur Berufsvorbereitung und -orientierung sie im Rahmen der Schule wahrgenommen haben. 469 Jugendliche haben auf die Frage geantwortet. Mehrfachantworten waren möglich.

Abb. 15: Struktur der wahrgenommenen Angebote<sup>120</sup>



Die Jugendlichen nahmen auch an Unterstützungsangeboten teil, die nicht über die Schule organisiert waren. 82% waren außerhalb der Schule (nochmals) im BIZ, 59% absolvierten ein selbst organisiertes Praktikum, 55% suchten (nochmals) den Berufsberater auf und 54% machten einen (weiteren) Test zu ihren Fähigkeiten. Acht Jugendliche nahmen an weiteren Veranstaltungen bzw. Beratungsangeboten teil, darunter (weitere) Besuche der Bildungsmesse, ein Infoabend einer Schule und Gespräche mit einem Streetworker bzw. einem Sozialpädagogen.

*Insgesamt konnte aber weder für die schulischen Angebote noch für die selbst organisierten Unterstützungsmaßnahmen ein Zusammenhang mit einer Ausbildungsplatzzusage nachgewiesen werden. Das Gleiche gilt für den Zusammenhang mit einer Berufsentscheidung. Im Gegenteil – es wurde sogar deutlich, dass die Jugendlichen, die ohne den gewünschten Ausbildungsplatz blieben, mehr schulische Angebote wahrgenommen hatten. Damit zeigt sich, dass die Jugendlichen mit Schwierigkeiten stärker auf Angebote zur Berufsorientierung zurückgreifen. Dies ist zunächst positiv zu bewerten. Das Ergebnis gibt aber auch Anlass zur Vermutung, dass die Teilnahme an Angeboten entweder keine entscheidende Rolle bei der Berufsentscheidung bzw. der Stellensuche spielt oder dass die Angebote nicht den Bedürfnissen der Jugendlichen entsprechen. Im nächsten Abschnitt wird daher untersucht, inwiefern die Jugendlichen die Unterstützungsmaßnahmen als hilfreich bewerten.*

#### *Bewertung der Unterstützungsmaßnahmen durch die Jugendlichen*

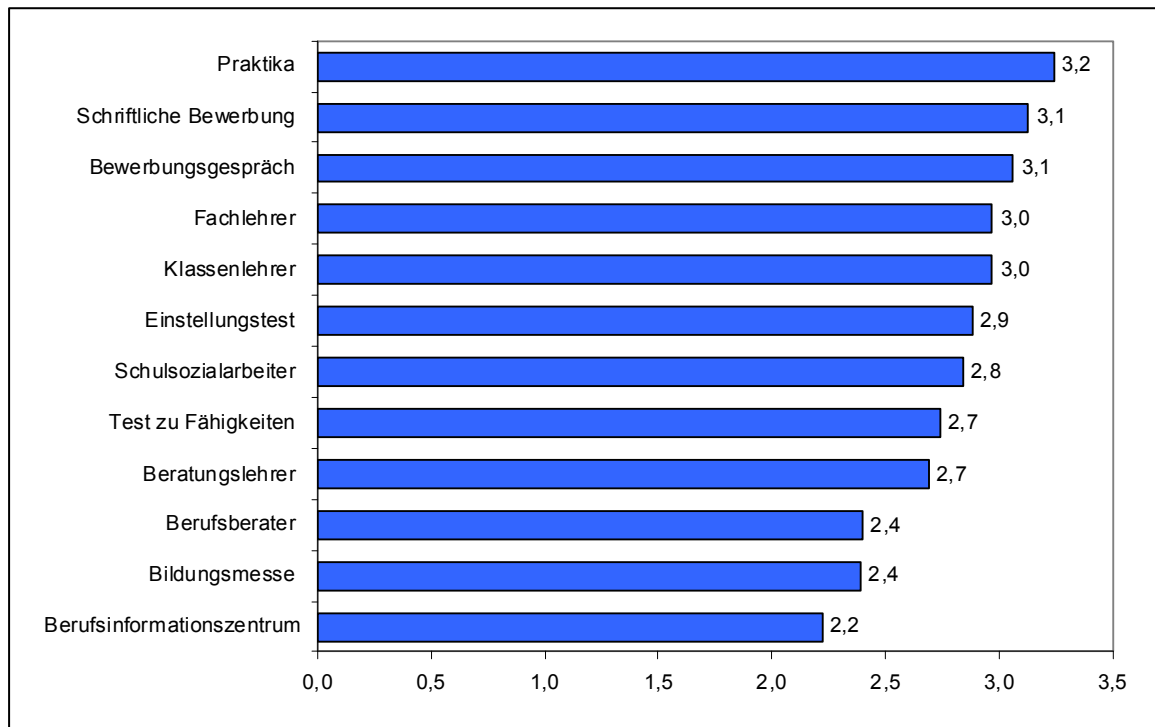
Die Jugendlichen wurden gebeten, die Angebote, an denen sie teilgenommen hatten, zu bewerten.<sup>121</sup> Die Ergebnisse (vgl. Abb. 16) zeigen, dass Trainings- und Beratungsangebote mit einer durchschnittlichen Bewertung von 3,0 bzw. 2,8 als hilfreicher empfunden wurden als Informationsangebote (M=2,3). Darüber hinaus machen die Bewertungen der Jugendli-

<sup>120</sup> Im Fragebogen wurden 2 Informationsangebote, 5 Beratungsangebote und 3 Trainingsangebote als Auswahlalternativen angegeben. Die Werte benennen jeweils die Anzahl der durchschnittlich wahrgenommenen Angebote: z. B. hat ein Hauptschüler in Klasse 9 durchschnittlich 1,6 Informationsangebote wahrgenommen.

<sup>121</sup> 1: überhaupt nicht geholfen; 2: eher nicht geholfen; 3: eher geholfen; 4: sehr geholfen

chen deutlich, dass es keinen Zusammenhang zwischen der Teilnahmehäufigkeit und einer positiven Bewertung gibt. Häufig genannte Angebote wie der Besuch des BIZ oder der Bildungsmesse wurden von den Jugendlichen eher kritisch bewertet, während die seltener genutzten individuellen Beratungen durch Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulsozialarbeiter als hilfreicher empfunden wurden.

Abb.16: Bewertung der wahrgenommenen Angebote durch die Jugendlichen<sup>122</sup>



#### *Vertiefung: Bildungsmesse und Schulsozialarbeit*

Im Folgenden werden zwei zentrale Gestaltungselemente der Bildungsoffensive, die Bildungsmesse und die Schulsozialarbeit, herausgegriffen und genauer beleuchtet.

**Bildungsmesse.** Für den Besuch der Bildungsmesse im Rahmen der schulischen Berufsorientierung lässt sich ein Zusammenhang mit dem Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler nachweisen: am häufigsten wurde die Bildungsmesse von Jugendlichen der Realschulen (95%; n=96) besucht, am wenigsten häufig von den Jugendlichen der berufsvorbereitenden Bildungsgänge (40%; n=115;  $\chi^2=93,523$ ;  $df=4$ ;  $p<0,001$ ). Von den Jugendlichen ohne Schulabschluss gaben nur 27% an, die Bildungsmesse besucht zu haben (n=34).

Die beste Bewertung erfuhr die Bildungsmesse von den Realschülerinnen und Realschülern mit  $M=2,5$  ( $s=0,9$ ), die Jugendlichen der berufsvorbereitenden Bildungsgänge bewerteten die Bildungsmesse mit  $M=2,1$  ( $s=0,9$ ) am schlechtesten.

*Es zeigen sich auch Unterschiede zwischen den Einzelschulen. An den Hauptschulen schwankte die Teilnahmequote zwischen 7% und 91% pro Schule ( $\chi^2=48,41$ ;  $df=7$ ;  $p<0,001$ ), an den Beruflichen Schulen zwischen 35% und 79% ( $\chi^2=48,41$ ;  $df=7$ ;  $p<0,001$ ). Die Bedeutung der Einzelschule zeigt sich auch in der Bewertung durch die Jugendlichen. Die schlechteste Bewertung erzielte die Bildungsmesse in einer Beruflichen Schule ( $M=1,8$ ),*

<sup>122</sup> 1: überhaupt nicht geholfen; 2: eher nicht geholfen; 3: eher geholfen; 4: sehr geholfen

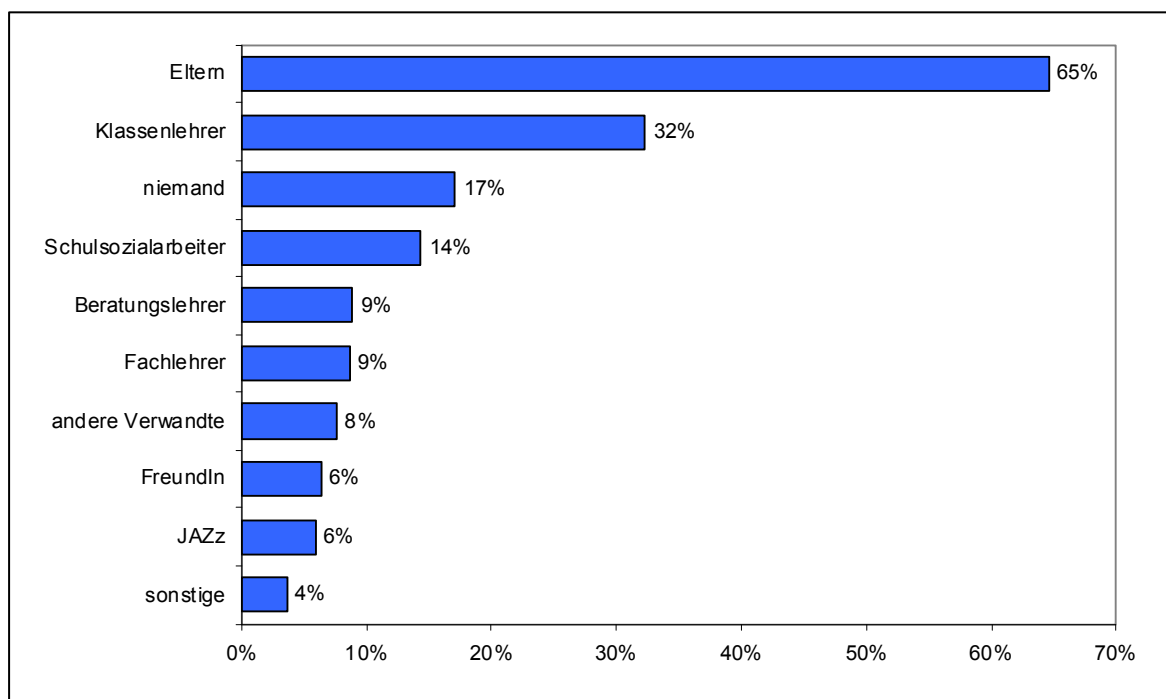
die beste in einer Realschule ( $M=2,9$ ).<sup>123</sup> Gründe für die Unterschiede zwischen den Einzelschulen könnten in der Verankerung des Besuchs der Bildungsmesse im Konzept der Schulen zur Berufsorientierung und in der Vorbereitung der Jugendlichen auf den Besuch der Bildungsmesse liegen.

*Schulsozialarbeit.* Die Schulsozialarbeit begleitet vor allem den Übergang von Hauptschülerinnen und Hauptschülern der Klasse 9 (Projekt „Starhilfen“) und Jugendlichen in der Berufsvorbereitung. An den Schulen, an denen die Schulsozialarbeit tätig ist, wurden ca. 60% der Jugendlichen beraten.<sup>124</sup> Die Teilnahme an der Beratung wurde von den Jugendlichen als hilfreich bewertet (Hauptschule Klasse 9;  $M=2,8$ ; Berufsvorbereitung:  $M=3,1$ ). Unterschiede zeigen sich auch hier zwischen den Einzelschulen: Während einzelne Hauptschulen eine Beratungsquote von 83% erreichten, kamen andere Schulen nur auf 38% ( $\chi^2=11,71$ ;  $df=3$ ;  $p<0,01$ ). In den Beruflichen Schulen lag der Beratungsanteil in der Berufsvorbereitung bei 54% bis 100%.<sup>125</sup> Für die Hauptschülerinnen und Hauptschüler in Klasse 9 und die Jugendlichen ohne Schulabschluss im BVJ gibt es Anzeichen für eine positive Wirkung der Beratung im Blick auf eine Ausbildungsplatzzusage.

Die individuellen Beratungsangebote scheinen also gerade für die Jugendlichen mit Schwierigkeiten am Übergang von Bedeutung zu sein.

#### Wichtige Personen im Prozess der Berufsorientierung

Abb.17: Wichtige Personen im Prozess der Berufsorientierung und bei Bewerbungen<sup>126</sup>



<sup>123</sup> Der Zusammenhang ist statistisch nicht signifikant. Der p-Wert liegt aber nur wenig über dem Signifikanzniveau von 0,05 ( $F=1,62$ ;  $df=14$ ;  $288$ ;  $p=0,07$ ).

<sup>124</sup> Da die Schulsozialarbeit nicht an allen Schulen tätig ist, wurden in die folgenden Berechnungen nur Schulen einbezogen, an denen mindestens 30% der Jugendlichenangaben, von einem Schulsozialarbeiter/einer Schulsozialarbeiterin beraten worden zu sein. Insgesamt wurden damit 5 Haupt- und Werkrealschulen und zwei Berufliche Schulen in die Berechnungen einbezogen.

<sup>125</sup> Der Chi2-Test ist aufgrund zu kleiner Zellgrößen nicht interpretierbar.

<sup>126</sup> Die Frage wurde von 474 Jugendlichen beantwortet. Mehrfachantworten waren möglich.

Die Jugendlichen wurden gefragt, welche Personen bei der Berufsorientierung und bei Bewerbungen wichtig für sie waren. *Ihre Antworten zeigen, dass sie die Beratung durch die Eltern erheblich wichtiger einschätzen als die durch Lehrer und Schulsozialarbeiter (vgl. Abb. 17).*

*Eltern.* Besonders häufig wurden die Eltern von den Jugendlichen der Realschulen als wichtige Berater genannt, am wenigsten häufig von den Jugendlichen in der Berufsvorbereitung (vgl. Tab. 20). Hier gaben lediglich 31% der Jugendlichen ohne Schulabschluss an, dass die Eltern wichtige Berater waren, bei den Jugendlichen mit Schulabschluss waren es 62% ( $\chi^2=10,33$ ;  $df=1$ ;  $p<0,01$ ).

Tab. 20: Bedeutung der Eltern nach Bildungsgängen

	<b>HWRS 9</b>	<b>HWRS 10</b>	<b>RS 10</b>	<b>BV</b>	<b>2j.BFS</b>
Eltern nicht wichtig	33 %	42%	20%	50%	31%
Eltern wichtig	68%	58%	80%	50%	69%
<b>Gesamt</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>n</b>	<b>166</b>	<b>45</b>	<b>94</b>	<b>124</b>	<b>45</b>

$\chi^2=22,902$ ;  $df=4$ ;  $p<0,001$

Die Daten zeigen auch einen Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund: die Eltern waren für 79% der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund wichtig, aber nur für 56% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ( $\chi^2=26,27$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ).

Tab. 21: Bedeutung der Eltern bei der Ausbildungsplatzsuche

	<b>Eltern nicht wichtig</b>	<b>Eltern wichtig</b>
Wunsch Ausbildung nicht erfüllt	66%	48%
Wunsch Ausbildung erfüllt	34%	52%
<b>Gesamt</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>n</b>	<b>77</b>	<b>173</b>

$\chi^2=7,14$ ;  $df=1$ ;  $p<0,01$

*Tab. 21 verweist auf einen Zusammenhang zwischen der Bedeutung der Eltern und einer erfolgreichen Ausbildungsplatzsuche. In welcher Weise die Unterstützung der Eltern wirkt, kann hier nur vermutet werden. Möglicherweise sind direkte Kontakte der Eltern zu Ausbildungsbetrieben für viele Jugendliche hilfreich.*

*Lehrer.* Fasst man die Beratung durch Klassenlehrer, Fach- und Beratungslehrer zusammen, so gaben insgesamt 39% der Befragten an, dass die Beratung durch mindestens einen Lehrer für sie wichtig war. Insbesondere die Jugendlichen der Hauptschule (Klasse 9) und der berufsvorbereitenden Bildungsgänge nennen die Lehrer häufig als wichtige Personen (vgl. Tab. 22).

Tab. 22: Bedeutung der Lehrer

	HWRS 9	HWRS 10	RS 10	BV	2j.BFS
Lehrer nicht wichtig	54%	61%	77%	52%	76%
Lehrer wichtig	46%	31%	23%	48%	24%
<b>Gesamt</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>n</b>	<b>166</b>	<b>45</b>	<b>94</b>	<b>124</b>	<b>45</b>

Chi2=22,65; df=4; p<0,001

Während 45% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund angaben, dass die Lehrer für sie von Bedeutung waren, sagten dies nur 29% der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Chi2=11,05; df=1; p<0,001).

*Auch hier zeigt sich ein Zusammenhang mit der besuchten Einzelschule. Es gibt Hauptschulen, an denen lediglich für 19% der Schülerinnen und Schüler die Beratung durch einen Lehrer wichtig war, während dies an anderen Hauptschulen für bis zu 81% der Schülerinnen und Schüler der Fall war (Chi2=43,08; df=7; p<0,001). In der Berufsvorbereitung der einzelnen Beruflichen Schulen waren die Lehrerinnen bzw. Lehrer für 30% bis 74% der Jugendlichen wichtig (Chi2= 17,84; df=4; p<0,01). Die großen Unterschiede deuten darauf hin, dass es bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler die Beratung durch einen Lehrer/eine Lehrerin als hilfreich empfinden, nicht nur auf das Engagement des einzelnen Lehrers/der einzelnen Lehrerin ankommt. Auch ein größerer Beratungsbedarf oder Unterschiede in der konzeptionellen Verankerung von Beratung im Schulleben könnten die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen erklären.*

#### *Zusammenfassung und Interpretation*

- *Bei den Hauptschülerinnen und Hauptschülern überwiegt der Wunsch nach dem Besuch einer weiterführenden Schule:* Dies zeigt sich sowohl in Klasse 9 als auch in Klasse 10 (Werkrealschule). Die Antworten der Schülerinnen und Schüler stehen damit in Übereinstimmung mit den Aussagen der Hauptschuleltern: drei Viertel wünschen für ihre Kinder einen mittleren oder höheren Bildungsabschluss.<sup>127</sup> Insbesondere für die Klasse 9 liegt daher die Vermutung nahe, dass den Jugendlichen und ihren Eltern der geringe „Marktwert“ des Hauptschulabschlusses bewusst ist und sie deshalb direkt nach höheren Abschlüssen streben.
- *Jugendliche mit Schwierigkeiten am Übergang:* Die Frage, ob die Jugendlichen ihren Ausbildungswunsch realisieren konnten, führte zur Identifikation von Gruppen mit besonderen Schwierigkeiten beim Finden eines Ausbildungsplatzes:
  - Jugendliche in Klasse 9 der Hauptschulen,
  - Jugendliche in berufsvorbereitenden Bildungsgängen, insbesondere Jugendliche ohne Schulabschluss,
  - Jugendliche mit Migrationshintergrund,
  - Mädchen,
  - Jugendliche, die noch keine sichere Berufsentscheidung getroffen haben,
  - Jugendliche mit schlechteren Noten in Deutsch und Mathematik.

Der Schulerfolg (hier: Fächer Deutsch und Mathematik) ist damit in zweifacher Weise von Bedeutung: Zum einen konnte für die Deutsch- und Mathematiknoten ein direkter Zusammenhang mit der erfolgreichen Realisierung des Ausbildungswunsches belegt werden. Zum

<sup>127</sup> Ergebnis der schriftlichen Befragung der Eltern im Teilbereich 2



anderen wirken sich Schulleistungen auch über die Bildungsbiographie der betroffenen Jugendlichen, beispielsweise dem Weg über die Hauptschule und das Berufsvorbereitungsjahr, aus.

- *Individuelle Beratung ist wichtig:* Anhand der Bewertung der Einzelangebote durch die Jugendlichen konnte gezeigt werden, dass Trainings- und Beratungsangebote als hilfreicher empfunden wurden als Informationsveranstaltungen. Exemplarisch wurde dies an zwei zentralen Angeboten der Bildungsoffensive deutlich: Die Bildungsmesse als typisches Informationsangebot erreichte bei der Bewertung durch die Jugendlichen nur den vorletzten Platz. Die Beratung durch die Schulsozialarbeit wurde dagegen sowohl insgesamt als auch von den Jugendlichen mit Schwierigkeiten am Übergang sehr positiv bewertet. Für die Hauptschülerinnen und Hauptschüler (Kl. 9) und für die Jugendlichen ohne Schulabschluss konnte eine positive Tendenz im Hinblick auf die Realisierung des Ausbildungswunsches festgestellt werden. Insgesamt kann also gerade für die Jugendlichen mit Schwierigkeiten am Übergang eine positive Wirkung der individuellen Beratung, speziell der Beratung durch die Schulsozialarbeit, angenommen werden.
- *Eltern sind wichtige Begleiter im Prozess der Berufsorientierung:* Die Untersuchung zeigte einen Zusammenhang zwischen der Beratung und Begleitung durch die Eltern und einer erfolgreichen Ausbildungsplatzzusage. Es wurde aber auch deutlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund und Jugendliche in berufsvorbereitenden Bildungsgängen, insbesondere Jugendliche ohne Schulabschluss, ihre Eltern weniger häufig als wichtige Personen bei der Berufsorientierung nennen. Damit erfahren gerade die Jugendlichen, die besonders auf Unterstützung angewiesen sind, weniger häufig eine hilfreiche Begleitung durch ihre Eltern.
- *Lehrer sind wichtige Berater für Jugendliche mit Schwierigkeiten am Übergang:* Die Jugendlichen mit Schwierigkeiten am Übergang (Hauptschülerinnen und Hauptschüler in Klasse 9, Jugendliche in der Berufsvorbereitung, Jugendliche mit Migrationshintergrund) gaben die Lehrer häufiger als wichtige Berater an als andere Jugendliche. Es kann daher vermutet werden, dass sich insbesondere diejenigen Jugendlichen an ihre Lehrer wenden, deren Eltern keine hilfreiche Unterstützung leisten können.

## 9.5 Ergebnisse der Interviews

Anhand der Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung konnte für die organisierte Unterstützung im Rahmen der Schule kein Zusammenhang mit einer erfolgreichen Ausbildungsplatzsuche belegt werden. Gleichzeitig rückten die Berufsentscheidung, die Schulleistungen und die Begleitung durch die Eltern in den Vordergrund. Wie sich diese Faktoren in der individuellen Bildungsbiographie von Jugendlichen widerspiegeln, wurde anhand von fünf Interviews mit Jugendlichen im Berufsvorbereitungsjahr, davon zwei ohne Schulabschluss, untersucht.<sup>128</sup>

---

<sup>128</sup> Die Namen der Jugendlichen und von ihnen genannte Namen wurden geändert.

## Berufsentscheidung der Jugendlichen

Auf die Frage nach dem gewünschten Beruf konnten die Jugendlichen teilweise keine Berufsbezeichnungen angeben. Ali will „so Kasse arbeiten und so“ (Ali, Absatz 112), Murat und Denis bewerben sich für einen „Metallberuf“ (Murat, Absatz 108). Bei der Entscheidung für einen Beruf haben sich die Jugendlichen an den Berufen von Verwandten, den Vorstellungen der Eltern oder an „Mundpropaganda – spricht sich halt rum und so“ (Murat, Absatz 63) orientiert. Dabei haben sie ihre Entscheidungen oft mehrfach revidiert und begründen sie selten mit ihren Interessen oder Fähigkeiten. Sie sind sich des geringen „Marktwertes“ ihres Abschlusses bewusst und fragen sich „Was schaffe ich mit dem Hauptschulabschluss, was schaffe ich da?“ (Denis, Absatz 43).

Auf Unterstützungsangebote bei der Berufsorientierung gingen die Jugendlichen von sich aus nicht ein. Nur auf Nachfrage erwähnten einige die Bildungsmesse oder das Gespräch mit einem Berufsberater der Agentur für Arbeit. Während Murat bei der Bildungsmesse einen Kontakt knüpfen konnte – ohne weiteren Erfolg – ist Ali „da einfach nur herumgelaufen“ und fand das ziemlich „eintönig“ (Ali, Absatz 52). Auch die Hauptschullehrerinnen und -lehrer wurden nicht als unterstützend erlebt „da die kaum Bescheid wussten“ (Denis, Absatz 49). Positiv wurden dagegen Praktika beschrieben, die teilweise den Berufswunsch bestätigen konnten, für manche aber auch Anlass zur Neuorientierung waren.

### Übergänge in die Hauptschule und ins BVJ

Alle fünf Jugendlichen besuchten nach der Grundschule zunächst eine Hauptschule, dann ein BVJ. Manche Jugendliche problematisierten die Übergänge nicht: „Dann kam ich halt auf die Hauptschule. [...] Und ja, jetzt bin ich halt BVJ.“ (Murat, Absatz 7). Häufiger prägten aber Gefühle des Scheiterns und der Angst die Berichte der Jugendlichen: „Das war so: man wollte sich bessern, man hat es versucht; dass man auch mindestens auf die Realschule kommt. Aber man gibt sein Bestes und im Endeffekt war es halt doch nichts.“ (Denis, Absatz 25). Ein Mädchen erzählte: „Da hatte ich schon Angst. [...] Ja, dann haben die halt immer gesagt oh, du kommst in die Hauptschule. Das wird voll gefährlich für dich sein dort.“

### Ali, 17 Jahre

Ali kam vor dreieinhalb Jahren mit seiner Mutter und zwei Geschwistern nach Deutschland, wo sein Vater bereits seit über 10 Jahren arbeitete. Trotz eines zweimonatigen Sprachkurses hatte er große Verständigungsprobleme in der Schule. „Also, ich habe damals nur Mathe gecheckt, weil ich schon die Zahlen wusste.“ (Ali, Ab. 30). Das Sprachproblem wirkte sich auch auf die Beziehungen zu seinen Mitschülern aus. „Kein Plan, wo ich gekommen bin war ich voll schlecht behandelt, eigentlich [...] Weißt, wir wussten auch damals nicht, um was es geht. Wir haben ja gar nichts verstanden.“ (Ali, Ab. 9).

Ali konnte seine Deutschkenntnisse im Verlauf der zwei Jahre an der Hauptschule zwar verbessern, die Abschlussprüfung bestand er aber nicht. Aufgrund einer nicht vorliegenden Anmeldung wurde er zu Beginn des BVJ zwischen zwei beruflichen Schulen hin- und hergeschoben und meldete sich daraufhin auf eigene Faust am BVJ einer anderen Schule an, die schon sein Bruder besucht hatte. Die Zeit im BVJ beschreibt er im Vergleich zur Hauptschulzeit positiv: viele türkische Mitschüler, weniger Schwierigkeiten und mehr Unterstützung im Unterricht und ein besserer Kontakt zu den Lehrern, von denen er sich nicht aufgrund seiner Herkunft abgelehnt fühlte.

Beim Thema Berufsorientierung erinnert sich Ali nur auf Nachfrage an den Besuch der Bildungsmesse. „Haben wir nur Spaziergänge gemacht und sind dann wieder zurück.“ (Ali, Ab. 54). Über die Praktika in einem Malerbetrieb und in einer KFZ-Werkstatt berichtet er positiv und mit Selbstvertrauen. „Auto reparieren und so, das kann ich bestimmt [...]“ (Ali, Ab. 114) „Ja, ich arbeite hier und so, das ist ein voll geiles Gefühl und so, weißt.“ (Ali, Ab. 101). Beworben hat er sich bisher vor allem in größeren Supermärkten und Kaufhäusern, wo er gerne „so Kasse arbeiten und so.“ (Ali, Ab. 112) möchte. „Also ich schreibe keine Bewerbungen. Ich gehe selber hin, weißt“ (Ali, Ab. 106). Der Misserfolg frustriert ihn: „Ist halt schwer als Kanacke Ausbildung zu finden.“ (Ali, Ab. 104). Sein Ziel ist es, den Schulabschluss zu schaffen und eine Ausbildung zu beginnen. Falls er selbst nichts findet, hofft er auf eine Ausbildung bei seinem Cousin. Rückblickend hätte sich Ali bei der Ankunft in Deutschland mehr Orientierungshilfen und mehr Unterstützung beim Deutschlernen gewünscht – und dass die anderen „nicht gleich sagen: ah das sind eh Kanacken. Die lügen bestimmt.“ (Ali, Ab. 163).

*Da wird dich jeder schlagen [...]“ (Alexandra Absätze 3 und 5). Ähnliche Erfahrungen prägen auch den Wechsel ins BVJ: „Und ich habe viele Geschichten gehört, ja wenn du BVJ kommst, dein Leben hat keinen Sinn mehr, du bist irgendwo voll tief gesunken. [...] Ja, hatte ich halt Angst“ (Alexandra, Absätze 29,31). Auch die Lehrer „haben uns halt Angst gemacht, aber die haben sich trotzdem nicht dafür interessiert, für uns einen Ausbildungsplatz zu suchen oder uns zu helfen.“ (Amara, Absatz 76).*

Als Ursachen für den Wechsel in die Hauptschule bzw. ins BVJ wurden schlechte Noten und fehlende Abschlüsse genannt. Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund beschrieben häufig große Sprachdefizite, die sie daran hinderten, dem Unterricht zu folgen: *„Die Lehrer sind einfach reingekommen, als ob ich auch hier geboren bin. Alle fragen so, erzählen und schreiben das und das und dann tschüss [...]. Ja toll, und was habe ich jetzt verstanden? Gar nichts! Alle anderen wissen ja, um was es geht.“ (Ali, Absatz 130). Teilweise reichten diese Erfahrungen bis in den Kindergarten zurück. „Die Erzieherinnen konnten selber nicht so gut Englisch. Dann haben die immer so eine Handsprache gemacht.“ (Alexandra, Absatz 63). Auch Jugendliche deutscher Herkunft berichteten von Schwierigkeiten in der Schule: „In der Grundschule ging es halt los mit schlechten Noten. Und dann kam die Hauptschule, [...] wenn man die Grundschule nicht gut abgeschlossen hat. [...] Da wurde es von Zeit zu Zeit noch schlechter.“ (Denis, Absatz 7). Zwei Jugendliche begründeten ihre schlechten Schulleistungen mit ihrer geringen Anstrengungsbereitschaft. „Ich habe mich auch nicht angestrengt in der Schule. In der 8. und 9. Klasse war es so bei mir. Wir hatten keinen Bock mehr auf Schule, [...] haben Schule geschwänzt.“ (Alexandra, Absatz 13).*

#### *Beziehungen zu Lehrern und Mitschülern*

Alle Jugendlichen beschrieben schwierige Beziehungen zu ihren Grund- und Hauptschullehrern. Im Vordergrund standen Erfahrungen des Nicht-wahrgenommen-Werdens, des Zurückgewiesen-Werdens und des Abgeschrieben-Seins.

#### **Amara, 18 Jahre**

Amara floh als kleines Mädchen mit ihren Eltern nach Deutschland, da ihre Familie in der Heimat bedroht war. In Deutschland ging sie in die dritte Klasse. Deutsch konnte sie nicht. *„Du denkst, du bist taub. Naja, du bist dann unter fremden Leuten, du kannst gar kein Wort und wenn du Hilfe willst, können die dir nicht helfen [...]“ (Amara, Ab. 13). Nach einem ersten Aufenthalt in Deutschland verbrachte Amara mit ihrer Familie einige Zeit in der Schweiz und in Frankreich, bevor sie im Alter von 15 Jahren wieder nach Deutschland zurückkehrte und an einer Hauptschule die 7. bis 9. Klasse besuchte. Konflikte mit Mitschülern hatten zur Folge, dass sie sich vor allem auf ihre Schulleistungen konzentrierte und immer bessere Noten hatte. „[...] dann haben die angefangen Streberin zu sagen. Dann habe ich einfach aufgegeben.“ (Amara, Ab. 46)*

Eine Zeit lang verfolgte Amara das Ziel, Friseurin zu werden. Dies wurde ihr auch empfohlen, *„weil das nicht so schwierig ist“ (Amara, Ab.60). Ein Praktikum machte ihr aber klar, dass dies kein Beruf für sie ist. Da man ihr, auch aufgrund ihres Status als „Geduldete“, keinen Ausbildungsplatz vermitteln konnte, musste sie ins BVJ wechseln. Wer ins BVJ kommt, so die Klassenlehrerin, „kommt nie wieder raus, kriegt keinen Ausbildungsplatz.“ (Amara, Ab. 76). Ihr Wunsch, Arzthelferin oder sogar Ärztin zu werden, erscheint ihr am Ende der Hauptschule unerreichbar zu sein.*

Der Übergang ins BVJ ist für Amara mit Angst verbunden: *„[...] am Anfang wollte ich gar nicht herkommen, weil ich Angst hatte.“ (Amara, Ab.76). Rückblickend beschreibt sie das Berufsvorbereitungsjahr jedoch als Chance: „BVJ ist wirklich super. Also im BVJ kriegt man das alles, was man in der normalen Schule nicht bekommt. [...] Ich konnte richtig aufpassen, ich konnte was lernen. [...] Bei der normalen Schule hat man jeden Tag nur Einträge bekommen, jeden Tag nur Stress mit den Schülern, jeden Tag fast gar kein Unterricht.“ (Amara, Ab. 78).*

Zum Zeitpunkt des Interviews hatte Amara die Ausbildungsplatzzusage einer Arztpraxis. An ihrem Ziel, Ärztin zu werden, hält sie fest.

Rückblickend wünscht sich Amara, dass in der Schule auf die Stärken und Schwächen der Kinder geachtet wird und dass auch ausländische Kinder in der Schule lernen können. Für sich selbst sagt sie: *„Ich mag es einfach zu lernen. Das ist irgendwie zu meinem Hobby geworden.“ (Amara, Ab. 24).*

Häufig zeigten sich bereits in der Grund- und Hauptschule Lernschwächen oder Sprachschwierigkeiten, die von den Lehrerinnen und Lehrern der Jugendlichen nicht wahrgenommen wurden bzw. auf die nicht reagiert wurde. Für die Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund standen meist Sprachprobleme im Vordergrund. *„Die Lehrer haben sich nicht für mich interessiert, weil ich halt nicht Deutsch konnte. [...] Die haben aus, am Anfang halt fast mich gar nicht bemerkt, weil ich ja fast nie gesprochen habe. Und ich musste ja auch in der hinteren Reihe sitzen.“* (Amara, Absätze 5 und 14).

Aufmerksamkeit erregten die Kinder bzw. Jugendlichen häufig erst, wenn sie in Schlägereien verwickelt waren. *„Und ja, da hat man mich halt nicht bemerkt. Außer wenn ich irgendwie mit den Kindern, also mit den Schülern nicht zurechtgekommen bin. Habe ich da halt mich geschlägert. Weil ich die nicht verstanden habe und dann sind die einfach auf mich gekommen.“* (Amara, Absatz 14). Die von den Lehrern und der Schulleitung erwartete Hilfe bei Konflikten mit Mitschülern blieb aus Sicht der Jugendlichen aus. *„Wir sind auch immer zu Lehrer gegangen, zu Rektor haben wir immer gesagt, aber die haben gar nichts gemacht, weißt.“* (Ali, Absatz 15). Bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund führte dies zur Überzeugung, dass *„voll viele Lehrer [...] was gegen Ausländer [haben].“* (Amara, Absatz 120).

Auch die Jugendlichen mit deutscher Herkunft erfuhren ihre Lehrer als wenig unterstützend: *„weil die Lehrer halt [...] nicht ermutigen, also selbst wenn man irgendeine Frage hat oder nicht mitkam, dann kam gleich, so, ja wie, warum sagst du dann nicht gleich was. Und man traut sich halt nicht aggressive Lehrer zu fragen, traut sich halt nicht so zu fragen [...].“* (Denis, Absatz 7). Teilweise hatten die Jugendlichen den Eindruck, von den Lehrern aufgegeben worden zu sein. Auch diejenigen, die eine eigene Mitschuld eingestanden, traf dies sehr: *„Das haben die Lehrer aber auch zu uns gesagt, dass wir ein Nichts werden. [...] Ihr werdet auch Ding, BVJ landen und keine Ahnung, Hartz-IV-Empfänger. Solche Sprüche mussten wir uns immer anhören [...] Natürlich tut das weh, einem Menschen tut das weh. Es ist härter, als man ihm eine Schelle geben würde.“* (Alexandra, Absätze 47,49, 84).

### *Erfahrung von Unterstützung*

Unterstützung erfuhren die Jugendlichen von Verwandten und Bekannten. Ein Nachbar vermittelte Amara eine türkische Lehrerin. *„[...] dann haben wir uns halt jeden Tag bei ihm getroffen und dann habe ich angefangen Deutsch zu lernen“* (Amara, Absatz 18). Alexandra lernte mit Hilfe ihrer Schwestern, ihrer Großeltern und ihrer Freunde Deutsch: *„...und bei meinem Opa und Oma musste ich auch immer Buch lesen. Die haben mir ein Buch gegeben und gesagt, du liest uns jetzt eine Stunde vor.“* (Alexandra, Absatz 71).

Über förderndes und ermutigendes Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern berichteten die Jugendlichen, wenn sie über die Zeit im Berufsvorbereitungsjahr sprachen. Die Jugendlichen nahmen wahr, dass sie den Lehrerinnen und Lehrern nicht gleichgültig waren. Sie beschrieben es als wichtige Erfahrung, dass die Lehrerinnen und Lehrer an sie glaubten, ihnen etwas zutrauten und sogar stolz auf sie waren. Die Lehrer *„haben mir so getraut, dass ich gar nicht wusste, dass ich das bin“* (Amara, Absatz 72). *„[Unsere Lehrerin; CF] hat uns immer Mut gegeben. Sie hat immer gesagt, ihr packt das und so alles. Und das ist schon etwas.“* (Alexandra, Absatz 92). Die Jugendlichen schätzten darüber hinaus, dass sie sich bei Lernschwierigkeiten an die Lehrer wenden konnten und dort Verständnis und Hilfe fanden: *„Wenn man nicht versteht, dann kann man halt die Lehrer fragen. Die sind halt nicht so schlimm“* (Amara, Absatz 92). *„Die haben auch wirklich geholfen, also da konnte man auch wirklich fragen, wenn man auch was nicht gewusst hatte.“* (Denis, Absatz 7). Darüber hinaus gab es Nachhilfe und individuelle Rückmeldung bei Lernschwierigkeiten (vgl. Alexandra, Absatz 88 und Amara, Absatz 90). Auch das Interesse der Lehrerinnen und Lehrer für Probleme außerhalb der Schule (z. B. mit der Familie) wurde insbesondere von den Mädchen als wichtig

hervorgehoben. *„Weil sie sagt immer, ja, ich bin immer für dich da, wenn was ist, sagt mir einfach Bescheid. Und das finde ich halt cool.“* (Alexandra, Absatz 88).

Diese Erfahrungen setzten bei den Jugendlichen Energie und Kraft frei, Ziele anzustreben und zu erreichen. *„Da habe ich mich verbessert, weil auch die Lehrer netter waren. Die haben auch wirklich geholfen, also da konnte man auch wirklich fragen, wenn man auch was nicht gewusst hatte“* (Denis, Absatz 7). *„[...] und wenn wir sehen, dass die Person [...] an uns glaubt, natürlich machen wir es dann. Wir wollen die Person ja nicht enttäuschen.“* (Alexandra, Absatz 88).

### *Wünsche und Ziele der Jugendlichen*

Im Verlauf des Gesprächs äußerten die Jugendlichen auch Wünsche, sowohl rückblickend in Form einer Bilanz als auch für die kommende Zeit. Für Ali wäre es wichtig, dass die Lehrerinnen und Lehrer auch ausländische Schülerinnen und Schüler vorurteilslos annehmen, *„denen auch glauben und so“* und *„nicht gleich sagen, ah das sind eh Kanacken, die lügen bestimmt und so [...]“* (Ali, Absatz 161 und 163). Amara wünscht sich, dass in der Schule auf die Stärken und Schwächen der Kinder geachtet wird (vgl. Amara, Absatz 120) und dass auch ausländische Kinder in der Schule lernen können – auch wenn die Lehrerinnen bzw. Lehrer häufiger Schwierigkeiten mit ihnen haben, denn *„Kinder sind halt Kinder. Ist egal, ob die Ausländer sind oder von Nebenan sind. [...] und die haben ein Recht trotzdem in die Schule zu kommen und von den Lehrern was zu beizubringen.“* (Amara, Absatz 124). Für Alexandra wäre ein ermutigendes Verhalten ihrer Hauptschullehrer hilfreich gewesen. *„Würde er mir Mut geben und so alles, wäre es gar nicht so gewesen. [...] Und ich glaube schon schlimm, aber würde mich trotzdem anstrengen. [...] Würde der Lehrer sagen, höre auf damit, du, [...], wir helfen dir hier, du wirst es packen und so alles, dann würde ich schon mitmachen.“* (Alexandra, Absatz 84).

Trotz ihrer Situation blicken die Jugendlichen zuversichtlich in die Zukunft. Im Vordergrund steht das Ziel, einen Ausbildungsplatz zu bekommen und diese Ausbildung abzuschließen. Lediglich Denis äußert sich diesbezüglich skeptisch (vgl. Denis, Absatz 87). Ali möchte, falls sich nichts anderes mehr ergibt, die Ausbildung zum KFZ-Mechaniker bei seinem Cousin machen (vgl. Ali, Absatz 124). Murat strebt darüber hinaus einen Meisterbrief an, *„also immer weiter hoch“* (Murat, Absatz 136). Alexandra hat einen Traum, den sie verwirklichen will: zuerst die von der Arbeitsagentur geförderte Ausbildung im Einzelhandel, dann eine Ausbildung im Hotelfach und schließlich vielleicht Stewardess. Amara hat einen Ausbildungsplatz als Arzthelferin. Ihr Ziel ist es, über die Ausbildung einen mittleren Bildungsabschluss zu erlangen, dann das Abitur zu machen und schließlich Ärztin oder wenigstens Krankenschwester zu werden (vgl. Amara, Absatz 106).

### *Zusammenfassung und Interpretation*

- *Den typischen BVJ-Schüler bzw. die typische BVJ-Schülerin gibt es nicht:* Die Erzählungen machten deutlich, dass die Jugendlichen im BVJ durch sehr unterschiedliche Lebensgeschichten und Bildungsbiografien geprägt sind. Auch die von ihnen geschilderten Problemlagen sind sehr individuell und verschieden. Dennoch zeigten sich Gemeinsamkeiten im Hinblick auf die oft brüchig und unsicher wirkenden Berufsentscheidungen und die Schulerfahrungen von der Grund- über die Hauptschule bis ins Berufsvorbereitungsjahr.
- *Erfahrung von Diskriminierung:* Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund erlebten ihre Herkunft in mehrfacher Hinsicht als diskriminierend: Zum einen konnten sie aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht ausreichend dem Unterricht folgen, zum anderen

wurden sie wegen ihrer Herkunft immer wieder in Konflikte mit Lehrern und Mitschülern verwickelt. Unterstützung durch die besuchte Grund- bzw. Hauptschule erfuhren sie kaum.

- *Wenig ermutigendes und förderndes Verhalten der Grund- und Hauptschullehrer:* Sowohl die Jugendlichen mit als auch die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund berichteten von schlechten Schulleistungen, von Lernschwierigkeiten und vom wenig ermutigenden Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer. Dass die Förderung von Kindern und Jugendlichen noch kein konstitutiver Teil der schulischen Arbeit ist, zeigte auch die Befragung der Lehrerinnen und Lehrer, die die Integration der Förderung in die pädagogische Konzeption der Schule als eher nicht erreicht bewerteten (vgl. Kapitel 8). Denjenigen Jugendlichen, die die schlechten Schulleistungen ihrem eigenen Verhalten (Schwänzen, Faulheit) zuschrieben, gelang der Wiedereinstieg nicht mehr rechtzeitig, um die Hauptschule mit guten Noten bzw. einem ordentlichen Schulabschluss zu verlassen.
- *Trotzdem Zuversicht und Tatendrang:* Trotz der beschriebenen Schwierigkeiten zeigen sich in den Interviews Zuversicht und Tatendrang von jungen Menschen, die ihr Leben in die Hand nehmen, eine Ausbildung machen und selbstständig werden möchten. Insbesondere das fördernde und zugewandte Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer im Berufsvorbereitungsjahr wurde von den Jugendlichen vielfach als wichtige Unterstützung auf dem Weg in den Beruf und ins Erwachsensein hervorgehoben.

## 9.6 Zentrale Ergebnisse und Empfehlungen

Abschließend wird anhand der zentralen Ergebnisse der drei Untersuchungsteile (Dokumentenanalyse, schriftliche Befragung und Einzelinterviews) überlegt, inwiefern es im Rahmen der Bildungsoffensive bereits gelingt, Jugendliche am Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung zu unterstützen bzw. wo sich Entwicklungsmöglichkeiten zeigen.

### *Unterstützungsangebote für Jugendliche am Übergang*

- Hohe Unsicherheit bei der Berufsentscheidung trotz vielfältiger Unterstützungsangebote: Anhand der Dokumente konnte gezeigt werden, dass es im Bereich der Berufsorientierung zahlreiche Vermittlungs-, Beratungs-, Informations- und Trainingsangebote gibt. Diese werden von Jugendlichen auch wahrgenommen, wie die schriftliche Befragung der Jugendlichen belegte. Die Fragebogendaten zeigten aber gleichzeitig die Unsicherheit der Jugendlichen in Bezug auf eine Berufsentscheidung – trotz der Teilnahme an zahlreichen berufsorientierenden Maßnahmen.
- Individuelle Beratungsangebote sind hilfreich: Die Bewertung der Angebote durch die Jugendlichen machte deutlich, dass Beratungs- und Trainingsangebote als hilfreicher beurteilt werden als Informationsangebote. Exemplarisch konnte dies auch für zwei zentrale Angebote der Bildungsoffensive gezeigt werden: Während die Bildungsmesse als typisches Informationsangebot bei der Bewertung durch die Jugendlichen den vorletzten Platz erreichte, schnitt die Beratung durch die Schulsozialarbeit deutlich besser ab.
- Angebote für die Gruppen mit besonderem Förderbedarf: Anhand der Ergebnisse der schriftlichen Befragung konnten Gruppen identifiziert werden, die besonders häufig Schwierigkeiten beim Übergang in eine berufliche Ausbildung haben. Der Blick auf die Zielgruppen der Unterstützungsmaßnahmen machte deutlich, dass viele Angebote genau diese Jugendlichen ansprechen. Insbesondere Hauptschülerinnen und Hauptschüler und Jugendliche in berufsvorbereitenden Bildungsgängen profitieren von den individuellen Beratungsangeboten durch die Schulsozialarbeit. Für andere Gruppen, z. B. Mädchen und

Jugendliche mit Migrationshintergrund, konnten ebenfalls spezielle Angebote identifiziert werden.

- Eltern sind wichtige Partner: Ein Zusammenhang mit einer erfolgreichen Ausbildungsplatzsuche konnte für die Beratung und Begleitung durch die Eltern gezeigt werden. Es wurde aber auch deutlich, dass gerade die Jugendlichen, die besonders große Schwierigkeiten am Übergang haben, weniger Unterstützung durch die Eltern erfahren und deshalb stärker auf Beratungen durch Lehrer und Schulsozialarbeiter angewiesen sind.

### *Empfehlungen*

- *Fortsetzung bzw. Ausbau der individuellen Beratung:* Insbesondere für die Jugendlichen mit Schwierigkeiten am Übergang sind individuelle Beratungsangebote, wie sie im Projekt „Starthilfen“ bereits verwirklicht werden, wichtiger als Großveranstaltungen. Sie sollten auch in Zukunft weiter gefördert und bei Bedarf noch ausgebaut werden, um möglichst vielen Jugendlichen eine intensive, umfassende und langfristige Beratung und Begleitung bei der Berufsorientierung zukommen zu lassen.
- *Verstärkter Einbezug der Eltern:* Die hohe Bedeutung der Unterstützung durch die Eltern verweist auf ein Potenzial, das eventuell noch stärker als bisher genutzt werden kann. Die Schulen nennen bei den berufsorientierenden Maßnahmen zwar Elternabende, allerdings ist fraglich, ob damit auch diejenigen Eltern erreicht werden, deren Kinder besonders auf eine umfassende Unterstützung angewiesen sind. Hier wäre eine verstärkte individuelle Elternarbeit, beispielsweise in Form von Hausbesuchen durch die Jugendhilfe, denkbar. Insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund müssen neue Wege bei der Elternarbeit gegangen werden.

### *Individuelle Förderung von Jugendlichen*

- *Bedeutung der Schulleistungen:* Die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung zeigten die Bedeutung der Schulleistungen, die sich nicht nur in den Abschlusszeugnissen der Jugendlichen, sondern auch in ihrer Bildungsbiografie niederschlagen.
- *Individuelle Problemlagen und wenig Unterstützung:* Die Interviews konnten verdeutlichen, dass die Jugendlichen häufig mit Lern- und Sprachproblemen kämpften. In den besuchten Grund- und Hauptschulen – so ihre Wahrnehmung – fanden sie aber kaum Unterstützung. Dass die Förderung von Kindern und Jugendlichen noch kein konstitutiver Teil der schulischen Arbeit ist, bestätigte auch die Befragung der Lehrerinnen und Lehrer.

### *Empfehlungen*

- *Fokus auf individuelle Förderung:* Die Bildungsoffensive sollte die individuelle, frühe und kontinuierliche Förderung von Kindern- und Jugendlichen noch deutlicher in den Mittelpunkt stellen. Dies ist sowohl im Blick auf das Ziel der Chancengleichheit und Integration als auch im Hinblick auf gelingende Übergänge in den Beruf (vgl. Leitlinien in GD 289/00) von zentraler Bedeutung. Wenn als Ziele der Bildungsoffensive die Förderung der Ausbildungs- und Vermittlungsfähigkeit und die Verbesserung von Abschlüssen im Hauptschulbereich genannt werden, geht es dabei in erster Linie um individuelle Förderung. Damit diese stärker als bisher in die pädagogischen Konzepte der Schulen integriert werden kann, bedarf es einer gezielten Schul- und Unterrichtsentwicklung. Hier stößt die Stadt mit ihrer Verantwortung für äußere Schulangelegenheiten an Grenzen.

- *Orientierung an Konzepten der Schul- und Unterrichtsentwicklung:* Beispiele aus anderen Städten und Regionen zeigen, dass die Überwindung von Zuständigkeiten zugunsten der Kinder und Jugendlichen jedoch möglich ist, wenn Konzepte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung in Kooperation mit der Schulaufsicht geplant und durchgeführt werden (vgl. Kapitel 2). Konkret könnte das für die Stadt Ulm bedeuten, in Kooperation mit dem staatlichen Schulamt Fortbildungsprogramme für die örtlichen Schulen zu entwerfen, die sich sowohl an den Empfehlungen der Evaluation als auch an den Bedürfnissen der Lehrerinnen und Lehrer vor Ort orientieren.
- *Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung:* Ein Schwerpunkt der Schul- und Unterrichtsentwicklung könnte zunächst die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern und der Umgang mit Heterogenität im Unterricht sein. Fortbildungen zu diesem Thema müssten so gestaltet sein, dass sich möglichst viele Lehrerinnen und Lehrer einer Schule an einem Programm beteiligen, um dadurch Entwicklungsprozesse in Gang zu bringen, die die Schule und den Unterricht nachhaltig verändern können. Ziel muss sein, die Förderung von Kindern und Jugendlichen zu einem wesentlichen Bestandteil aller Schulen in Ulm zu machen.
- *Sprachförderung:* Jugendliche mit Migrationshintergrund finden sich häufig aufgrund von Sprachschwierigkeiten in der Hauptschule wieder. Die Berichte der Jugendlichen verweisen darauf, dass der Förderbedarf nicht an eine bestimmte Altersgruppe gebunden ist. Es müssen daher Modelle gefunden werden, die allen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in allen Schulformen eine langfristige und in die Schule integrierte Sprachförderung ermöglichen. Auch dies könnte ein Schwerpunkt der Schul- und Unterrichtsentwicklung in Ulm sein.
- *Angebote für Lehrkräfte:* Die Interviews mit den Jugendlichen geben Hinweise, dass viele Lehrerinnen und Lehrer ihre tägliche Arbeit unter konfliktreichen und belastenden Bedingungen ausüben. Dies gilt insbesondere für Lehrerinnen und Lehrer an Hauptschulen und in Berufsvorbereitungsjahren. Damit Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern nicht resignieren und – aus der Perspektive der Jugendlichen betrachtet - unverständlich oder unfair reagieren, können Angebote zur Supervision oder zur kollegialen Beratung zu einer wichtigen und nachhaltigen Unterstützung für die einzelnen Lehrkräfte werden.

#### *Aufbau eines lokalen Übergangsmanagements*

- *Erste Vernetzungen werden sichtbar:* Die Untersuchung zeigte, dass die berufliche Integration von Jugendlichen ein wichtiger Aspekt kommunalen Handelns ist. Angesichts der komplexen Verflechtung von Akteuren, Zuständigkeiten und Rechtskreisen am Übergang in Ausbildung und Erwerbstätigkeit wurden im Rahmen der Bildungsoffensive wichtige Schritte in Richtung eines lokalen Übergangsmanagements sichtbar. Dazu zählen in erster Linie der Aufbau von Kooperations- und Vernetzungsstrukturen, beispielsweise durch die Gründung der Arbeitsgruppe ‚Übergang Schule-Beruf‘, und die Aufbereitung von Daten durch den Bildungsbericht.



## Empfehlungen

- *Schaffung einer Datenbasis, die den lokalen Handlungsbedarf erkennen lässt:* Die Komplexität der Übergangssituation zeigt sich auch in der Schwierigkeit, Übergangsdaten systematisch zu erheben. Mit dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule endet auch die weitgehend vollständige Erfassung der Jugendlichen durch das Statistische Landesamt. An den Beruflichen Schulen werden zwar weiterhin Schülerzahlen nach Bildungsgängen erhoben, aber gerade schwierige Übergänge verlaufen nicht geradlinig, sondern über Umwege und Warteschleifen und sind anhand dieser Datenbasis nicht nachvollziehbar. Auch die im Bildungsbericht der Stadt Ulm seit 2006

### **Beispiel Detmold: „Schüleronline“**

„Schüleronline“ ist eine systematische Online-Erfassung aller Schülerinnen und Schüler in Abgangsklassen. Sie ermöglicht u. a. die Optimierung des Übergangs in die Beruflichen Schulen und die zielgenaue Unterstützung der Jugendlichen im Übergang Schule-Beruf. Die Benutzung des Systems ist freiwillig. Bei der Anmeldung entscheiden sich die Jugendlichen für einen Bildungsgang. Jugendliche, die nicht aufgenommen werden können, bekommen nach Abschluss des Anmeldezeitraums ein Alternativangebot. Die Datenbank enthält damit Informationen über den aktuellen Status und den Verbleib der Jugendlichen, die von den allgemeinbildenden Schulen in eine berufliche Schule wechseln (vgl. Bertelsmann Stiftung 2007, S. 36).

dargestellten Daten zum Übergang verweisen auf diese Lücke. Damit Wege von Schülerinnen und Schülern durch das Schulsystem und in die berufliche Ausbildung nachgezeichnet und Aussagen über ihren Verbleib nach Abschluss des BVJ gemacht werden können, müssen Daten zu den Bildungsverläufen einzelner Schüler erhoben werden (vgl. Beispiel Detmold).

- *Aufbau einer integrierten und transparenten Förderstruktur:* Damit sich die Akteure möglichst optimal einbringen können, müssen die unterschiedlichen Handlungspotenziale geklärt und zu einer klaren Konzeption von aufeinander aufbauenden Angeboten zusammengefügt werden. Mit der inzwischen gegründeten Arbeitsgruppe ‚Übergang Schule-Beruf‘ wurde diesbezüglich ein Anfang gemacht. Eine Kooperationsvereinbarung zwischen den unterschiedlichen Fördersystemen (vgl. Beispiel Stuttgart) und eine stärkere Verknüpfung mit den Angeboten der Agentur für Arbeit könnten nächste Schritte auf dem Weg zu einer integrierten Förderstruktur sein. Auch eine Informationsplattform im Internet könnte zur Transparenz beitragen.

### **Beispiel Stuttgart: Das Fördersystem u25**

Mit dem *Fördersystem u25* ist in Stuttgart die Grundlage für die Entwicklung eines gesamtstädtischen Fördersystems für junge Menschen am Übergang Schule – Beruf geschaffen worden. Die Zusammenarbeit ist durch eine Kooperationsvereinbarung geregelt. Darüber hinaus war die gemeinsame Planung und Ausrichtung der Jugendkonferenz ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer verstärkten Kooperation. Zentrale Ziele des Fördersystems sind die systemübergreifende Kooperation und Festlegung von Entwicklungsschwerpunkten sowie die Optimierung des fallbezogenen Informationsflusses zwischen den beteiligten Institutionen. Dazu gibt es detaillierte Vorgaben.

Das langfristige Ziel der in Stuttgart begonnenen Kooperation besteht in der Bündelung aller Maßnahmen am Übergang, unabhängig vom Rechtskreis der Jugendlichen, an einem zentralen Ort. Die Finanzierung wird von den Akteuren im Hintergrund geregelt (vgl. Schaub 2007; Bertelsmann Stiftung 2007).

- *Stärkerer Einbezug der Schulen:* Die Schulen sind zentrale Partner im Hinblick auf die Gestaltung von Übergängen. Während viele Lehrer in unterschiedlicher Funktion Schülerinnen und Schüler am Übergang unterstützen, sind in der Arbeitsgruppe nur die geschäftsführenden Schulleiter vertreten. Um die Schulen bei der Entwicklung von Konzepten zur Gestaltung des Übergangs zu unterstützen bzw. den Transfer von guten Beispielen zu erleichtern, können Fortbildungsprogramme ebenso wichtig sein wie Foren, die zum Austausch und zum Knüpfen von Kontakten einladen. Solche Foren und Fortbildungen könnten auch ein geeigneter Rahmen sein,

um die Kooperation von Schule und Jugendhilfe, die gerade in diesem Arbeitsfeld eng zusammenarbeiten, auf der Ebene der Mitarbeiter zu stärken.

## 10. Zusammenfassung, Gesamtdiskussion und Empfehlungen

Gemäß der Auftragsstellung wurden zur Evaluation der Bildungsoffensive Ulm in den Jahren 2006 bis 2008 Querschnittsdaten erhoben, um die Wirkung der Bildungsoffensive zu erfassen. Der Schwerpunkt der Analysen liegt dabei auf der Entwicklung der Bildungsregion Ulm sowie auf den drei Teilbereichen „Zugang zu Bildung ermöglichen – vorschulischer Bereich“, „Bildungspotentiale ausschöpfen – Schulpflichtige in Verlässlichen Grund- und in Ganztagschulen“ und „Übergang Schule – Beruf, insbesondere Schulabgänger mit und ohne Hauptschulabschluss“.

Die Ergebnisse wurden gewonnen durch Analyse und Interpretation folgender Daten:

- Unterlagen der Stadtverwaltung und des Gemeinderats, Schwörreden etc. (200-2006, teilweise von 2007 und 2008),
- Experteninterviews (2006 und 2008),
- Fragebögen für Leitungen von Schulen und Kindertageseinrichtungen, Lehrerinnen, Lehrer und Erzieherinnen, Eltern, Schülerinnen und Schüler (2007),
- Interviews mit Leitungen und mit Jugendlichen (2008).

Zusammenfassend werden im Folgenden die Hauptergebnisse für die einzelnen Teile dargestellt und diskutiert. Dabei beziehen sich die Ergebnisse auf den zum jeweiligen Zeitpunkt vorliegenden Datenbestand (s. Kap. 5). Entwicklungen in der Stadt Ulm, die sich danach vollzogen haben, können folglich hier nicht berücksichtigt werden.

### 10.1 Die Bildungsoffensive Ulm – Teilbereichsübergreifende Ergebnisse

In diesem Teil der Evaluation der Bildungsoffensive ging es vor allem darum herauszufinden, ob und inwiefern

- a) die Bildungsoffensive auf eine breite Resonanz bei allen Betroffenen stößt und
- b) die Bildungsoffensive dazu beiträgt, dass sich die Stadt Ulm zu einer Bildungslandschaft entwickelt.

#### *Ergebnisse*

##### a) Bekanntheitsgrad der Bildungsoffensive

Die Bildungsoffensive ist sowohl den Leitungen der Schulen und Kindertageseinrichtungen als auch dem jeweiligen pädagogischen Personal geläufig; zugleich sind die mit der Bildungsoffensive verbundenen Leitlinien und Ziele eingeführt. Den Eltern dagegen ist die Bildungsoffensive weniger ein Begriff. Vor allem in den Schulen wissen zwar die Elternvertreter Bescheid, andere Eltern aber kaum. In den Kindertageseinrichtungen sind hingegen die verschiedenen Maßnahmen der Bildungsoffensive auch einem breiteren Kreis von Eltern bekannt.

Die pädagogischen Ziele der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Schulen und Kindertageseinrichtungen stimmen im Wesentlichen mit den Zielen der Bildungsoffensive überein, zum Beispiel die Förderung benachteiligter Kinder und Jugendliche. Dies stellt eine wichtige Voraussetzung dafür dar, dass die Ziele der Bildungsoffensive auch erreicht werden können.

Bei der Frage, inwieweit die Ziele der Bildungsoffensive erreicht wurden, werden unterschiedliche Einschätzungen abgegeben: In den Kindertageseinrichtungen wird das Gelingen

der Förderung von Kindern, insbesondere der benachteiligten Kinder, als deutlich besser eingeschätzt als in den Schulen. Dagegen wird in den Kindertageseinrichtungen die Medienausstattung schlechter beurteilt.

Tatsächlich gibt es in Ulm zahlreiche Kindertageseinrichtungen, die noch keinen Computer und keinen Internetanschluss haben. Sie können deshalb nur mühevoll mit anderen kooperieren und erhalten viele Informationen nicht oder verzögert.

Andererseits sind die Lehrer und Lehrerinnen weniger gut in die Bildungsoffensive eingeführt als die Erzieherinnen der Kitas. Hier ist es eher üblich, sich in den regelmäßigen Teambesprechungen über Ziele und Maßnahmen der Bildungsoffensive auszutauschen. In den Schulen ist dagegen die Bildungsoffensive noch nicht überall als Impuls von Schulentwicklung aufgegriffen worden. Für die gezielte Förderung aller Kinder und Jugendlichen, vor allem aber der benachteiligten, gibt es an den Schulen noch zu wenig schulische Konzepte und verbindliche Maßnahmen, weder für den Ganztagsbereich noch für den Unterricht. Hier wären themenspezifische schulinterne Fortbildungen erforderlich.

Die Projekte und Maßnahmen der Bildungsoffensive werden in den verschiedenen Einrichtungen ganz unterschiedlich umgesetzt und genutzt. Die Unterschiede beziehen sich nicht nur auf die Anzahl, sondern auch auf die Qualität und Intensität. Dies hängt u. a. vom Engagement der jeweiligen Leitung ab. Damit bleiben die Wirkungen von Maßnahmen der Bildungsoffensive unklar und erscheinen zum Teil zufällig, weil der Fortgang der Projekte und Maßnahmen nicht evaluiert wird. Hier brauchen vor allem die noch wenig entwickelten Einrichtungen Unterstützung, indem alle in die regionalen Arbeitskreise miteinbezogen und in das Netz an Kooperationspartnern eingebunden werden, und damit aus den eher dialogischen Beziehungen ein Netzwerk wird.

#### b) Die Bildungsoffensive Ulm auf dem Weg zur Bildungslandschaft?

Bildungslandschaften zeichnen sich durch eine systematische, kontinuierliche und zielgerichtete Vernetzung aller an Bildung Beteiligten aus. Sie überlassen die Verantwortung für die Qualität von Bildungseinrichtungen nicht dem Land oder den einzelnen Bildungseinrichtungen und deren Mitarbeitern allein. Vielmehr wird durch neue Formen, Strategien und Steuerungsmöglichkeiten der kommunalen Bildungspolitik versucht, jeweils vor Ort eine Verantwortungsgemeinschaft für Kinder und Jugendliche aufzubauen. Dieses Verständnis ist bei den Verantwortlichen in Politik und Verwaltung der Stadt deutlich zu erkennen.

Dafür wurden vor allem die Kommunikationsstrukturen innerhalb der Verwaltung, zwischen der Verwaltung und den politischen Ebenen als auch zu den Bürgerinnen und Bürgern deutlich verbessert. Vor allem die Zusammenlegung der Ämter für Schule und Jugend zum Fachbereich Bildung und Soziales, die Erstellung eines Bildungsberichtes anhand gemeinsam entwickelter Kennzahlen, die Einrichtung eines Bildungsforums und regionaler Arbeitskreise sind Beispiele dafür. Weitere Entwicklungen sind geplant. Erklärtes Ziel der Stadt ist es dabei, die Zuständigkeit der Kommune über die äußeren Schulangelegenheiten hinaus auszuweiten.

#### *Empfehlungen*

Damit entwickeln sich in Ulm wesentliche Bestandteile einer Bildungslandschaft. Um die noch bestehenden Defizite auszugleichen und die entstehenden Strukturen zu verstetigen, empfehlen wir Folgendes:

- Computerausstattung und Internetanschluss für jede Kindertageseinrichtung und ggfs. entsprechende Fortbildung zum gezielten Einsatz für organisatorische, didaktische und pädagogische Zwecke.

- Themenbezogene schulinterne Fortbildungen zur Förderung insbesondere benachteiligter Kinder und Jugendlicher und die Verankerung der Förderung im regulären Unterricht und im Ganztagsangebot (z. B. Umgang mit Heterogenität).
- Deutlichere Vernetzung der Themen und Ziele der Bildungsoffensive mit Schulentwicklungsprozessen an allen Ulmer Schulen.
- Integration und Partizipation aller pädagogischen Institutionen in die regionalen Arbeitskreise.
- Unterstützung beim Aufbau von Kooperationen für manche Schulen und Kindertageseinrichtungen.
- Größere Transparenz bei der Vergabe von Projektmitteln.
- Breitere Informationen über Ziele und Maßnahmen der Bildungsoffensive.
- Einrichtung einer zentralen, unabhängigen Koordinierungsstelle.

## **10.2 Teilbereich: Zugang zu Bildung ermöglichen – vorschulischer Bereich**

Um die Chancengleichheit für Bildung zu verbessern ist es unter anderem von Bedeutung, dass Kinder aus sogenannten bildungsfernen Familien und Kinder mit Migrationshintergrund möglichst früh und möglichst umfassend in Bildungseinrichtungen betreut und gefördert werden. Dazu bedarf es gezielter Förderung im Kindergarten, die in der Schule darauf abgestimmt weiter geführt wird. Diskriminierungen wie Zurückstellungen und Überweisung in Grundschulförderklassen haben sich in der Vergangenheit als nicht wirksam erwiesen (z. B. Schümer u. a. 2001).

### *Ergebnisse*

In Ulm zeigt sich eine hohe Kompetenz und Sensibilität für diesen Teilbereich, verkörpert durch die in der Verwaltung für den Bereich Kindertageseinrichtungen zuständigen Personen. Aus den Leitzielen der Bildungsoffensive werden regelmäßig Handlungsziele abgeleitet und auf die spezifische Situation in Ulm bezogen umgesetzt. Dabei zählt sich die Konzentration auf zentrale Themenbereiche aus, die kompetent bearbeitet, von entsprechenden Fortbildungen begleitet und nachhaltig umgesetzt werden (z. B. das Infans-Konzept, Sprachförderung, Bildungshaus 3-10). Die Verknüpfung der Kindergartenbedarfsplanung mit qualitativen Inhaltsbereichen scheint sinnvoll.

Die Einschätzung von pädagogischem Personal und von Eltern, inwieweit die gesetzten Ziele erreicht wurden, variieren dabei erheblich zwischen den verschiedenen Einrichtungen.

Einrichtungen im sog. sozialen Brennpunkt erfüllen nach Einschätzung von Eltern und Erzieherinnen die Aufgabe der Sprachförderung gut, in Einrichtungen mit gemischtem Einzugsgebiet gelingt dies weniger gut. Bei der Qualität der Förderangebote insgesamt, der Miteinbeziehung von verschiedenen Kooperationspartnern gerade auch zur Unterstützung bei der frühen Förderung von Kindern zeigen große Unterschiede. Besonders Einrichtungen in sog. Sozialen Brennpunkten tendieren eher dazu, zusätzliche unterstützende Partner einzubeziehen und Instrumente zur Förderdiagnostik und -planung einzusetzen.

Fortbildungen werden von den Trägern ganz unterschiedlich angeboten und finanziell unterstützt. Mit dem Angebot der städtischen und freien Träger zeigen sich die Erzieherinnen sehr zufrieden.

Daneben gibt es einzelne Einrichtungen, an denen die Investitionen der vergangenen Jahre offenbar völlig vorbeigegangen sind und deren räumliches, materielles und pädagogisches

Angebot bei weitem nicht ausreicht, um den Anforderungen, die die heutige Bildungs- Erziehung- und Betreuungsaufgabe stellt, gerecht zu werden.

Die Eltern wurden zum Betreuungsumfang befragt. Hier zeigt sich ein deutlicher Trend zu mehr Ganztagsbetrieben mit Mittagessensversorgung. Unbeliebt sind Teilzeiteinrichtungen oder solche mit Mittagspause. Gerade berufstätige Eltern und Alleinerziehende sind auf solche Ganztageseinrichtungen angewiesen und müssen unter Umständen eine vom Wohnort weiter entfernte Kita wählen. Auf diesen Bedarf haben noch nicht alle Träger reagiert. Auch Randzeiten, insbesondere der Freitagnachmittag, führen in einigen Fällen für Eltern zu Betreuungsengpässen.

Migranteneltern und Eltern mit niedrigem Bildungsstatus dagegen wählen für ihre Kinder meist die wohnortnahe Einrichtung, auch wenn dies keine Ganztageseinrichtung ist. Gerade aber für Kinder, die einer intensiven Sprachförderung bedürfen, ist ein längerer Besuch einer Kindertageseinrichtung zum Deutschlernen wichtig. Insgesamt zeigte die Befragung, dass den Migranteneltern und Eltern mit niedrigem Bildungsstatus die Bildung ihrer Kinder besonders wichtig ist und sie große Hoffnungen in die Förderung ihrer Kinder durch den Besuch einer Kindertageseinrichtung stecken.

Andererseits erreicht die Betreuungsquote in Ulm insgesamt noch keinen zufriedenstellenden Wert: Über 8 Prozent der 3-6Jährigen besuchen keine Kindertageseinrichtung<sup>129</sup>, ihnen bleibt also der Zugang zu Bildung versperrt. Auch der Ausbau der Betreuung für unter Dreijährige bedarf noch einer erheblichen Anstrengung, ohne dass dabei die Qualität der Betreuung sinkt. Ähnliches gilt für die Zahl der Zurückstellungen beim Übergang vom Kindergarten in die Schule. Diese gilt es deutlich zu senken.

### *Empfehlungen*

- Ausweitung der qualitativ hochwertigen Fortbildungen<sup>130</sup> auf alle Träger und Einrichtungen, auch zur pädagogischen Konzeptentwicklung.
- Systematisches Miteinbeziehen *aller* Kitas in den Ausbau, unabhängig vom Engagement der einzelnen Leitungen oder Träger.
- Weiterer Ausbau der Ganztagsbetreuung (mit Mittagessen) und der Betreuung für unter Dreijährige sowie eine Flexibilisierung der Betreuungszeiten.
- Beibehaltung der intensiven Förderung in Sozialräumen mit einem hohen Anteil an benachteiligten Kindern.
- Stärkeres Miteinbeziehen der Migranteneltern durch andere Formen der Elternarbeit – Elternabende und schriftliche Informationen sind weniger wirksam.
- Zur Vernetzung der Kitas mit den Schulen und unterstützenden Einrichtungen innerhalb des Sozialraums brauchen einige Einrichtungen zusätzliche Unterstützung in Form von Beratung.

---

<sup>129</sup> Die Daten beruhen auf Angaben des Statistischen Landesamtes (15.03.2007; Tabelle 60), das keine Daten zu betreuten Kindern in Kindertageseinrichtungen ohne Betriebsurlaubnis, in Schulkindergärten und anderen Sonderbetreuungseinrichtungen (z. B. Förderkindergärten) berücksichtigt.

<sup>130</sup> Hiermit sind differenzierte und aufeinander aufbauende Fortbildungen für Leitungen und für das Erzieherinnenteam gemeint, Verbindung von theoretischen Inputs und praktischen Umsetzungen, Exkursionen, Vorträge von hochkarätigen Wissenschaftlern, Zertifizierung von Fortbildungen u. a. m.

### **10.3 Teilbereich: Bildungspotentiale ausschöpfen – Schulpflichtige in Verlässlichen Grundschulen und Ganztagschulen**

Ulm hat in den letzten Jahren das Angebot an Verlässlichen Grundschulen und an Ganztagschulen deutlich erweitert. Insbesondere Hauptschulen wurden bereits vor mehreren Jahren zu Ganztagschulen ausgebaut, alle Grundschulen bieten mindestens eine verlässliche Betreuungszeit an. Zudem sind in den letzten Jahren auch vermehrt Grundschulen dabei sich zu Ganztagschulen zu entwickeln. Ziel ist neben der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf die gezielte Förderung von Kindern und Jugendlichen.

#### *Ergebnisse*

Insgesamt haben zahlreiche Schulen innerhalb kurzer Zeit ein breites Kooperationsnetz aufgebaut. Dabei zeigen sich hier Unterschiede zwischen Schulen, die schon längere Zeit Ganztagschule sind und solchen, die erst damit begonnen haben. Gleichzeitig finden sich – unabhängig vom Zeitfaktor – deutliche Unterschiede zwischen den Einzelschulen hinsichtlich des Ausbaus von Kooperationen, der Vernetzung mit dem Sozialraum, der konzeptionell durchdachten Gestaltung der pädagogischen Arbeit u. a., unabhängig von der Dauer des erweiterten Betreuungsrahmens. Die Unterschiede zwischen den Einzelschulen sind in allen Untersuchungsbereichen größer als die Unterschiede zwischen den Schulmodellen.

In den Ganztagschulen finden zudem deutlich mehr Kooperationen zwischen den Lehrkräften wie Teambesprechungen u. ä. statt, die gleichzeitig für ein gutes Klima in der Schule sorgen. Insgesamt schätzen Lehrkräfte die Kooperation mit außerschulischen Partnern als wichtig ein. Eine stärkere Vernetzung der Schule mit verschiedenen Kooperationspartnern führt zu einer Steigerung der Angebotsqualität im Ganztagsbereich.

Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern sehen das Ziel der Ganztagschule in der besseren Förderung der Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig bleibt die Einschätzung der Zielerreichung durch Lehrer und Eltern weit hinter den Erwartungen zurück, vor allem was die Förderung von Migrantenkinder angeht. Erhebliche Unterschiede bestehen dabei zwischen einzelnen Schulen. Dennoch sehen die Eltern einen positiven Einfluss der Ganztagschule auf die Leistungsentwicklung ihrer Kinder; allerdings schätzen die Eltern den Bereich der Förderung, insbesondere diejenige der Migrantenkinder, als noch wenig entwickelt ein.

Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen erfolgtem Ausbau des Betreuungsangebots samt Kooperationen und dem Vorhandensein von konzeptionellen Richtlinien für die Gestaltung der Ganztagschule. Ein weiterer Zusammenhang konnte zwischen der als erfolgreich wahrgenommenen Förderung, auch von Migrantenkindern, und der Verständigung über pädagogische Gestaltungsansätze festgestellt werden. Offenbar spielt es für die Qualität der Ganztagschule eine Rolle, dass es einen formulierten verbindlichen Rahmen gibt. Gleichzeitig ist das aber genau der Bereich, der vor allem bei den neueren Ganztagschulen noch am wenigsten ausgebildet ist. Im Vordergrund stehen hier bislang die räumlichen Ressourcen und die Medieninfrastruktur, die für die Ganztagsgrundschulen als noch nicht ausreichend eingeschätzt werden.

Die Eltern sind in der Regel mit den Öffnungszeiten der Schulen ihrer Kinder zufrieden. Dennoch wünschen sich fast 40% der Eltern, deren Kinder keine Ganztagschule besuchen, eine Ganztagsbetreuung. Besonders unzufrieden mit dem Betreuungsangebot sind die Eltern, deren Kinder eine Verlässliche Grundschule besuchen. Das gilt vor allem für Alleinerziehende und Erwerbstätige. Bezüglich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf konnte festgestellt werden, dass vor allem Kinder von erwerbstätigen Müttern als auch Kinder, die mit nur einem Elternteil oder in „mixed families“ leben, das Ganztagsangebot nutzen. Insgesamt

zeigt sich: Je besser das Betreuungsangebot der Schule ausgebaut ist, desto zufriedener sind die Eltern mit der Art der Betreuung.

An der zusätzlichen Betreuung nehmen sowohl Kinder mit als auch solche ohne Migrationshintergrund teil, es ist hier keine Verschiebung in Richtung Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erkennbar. Besonders Kinder, deren Eltern über einen niedrigen Bildungsstatus verfügen, besuchen signifikant häufiger die Ganztagschule. Das hängt vor allem auch mit den gebundenen Ganztags-Modellen an Hauptschulen zusammen. Dadurch gelingt es, diejenigen Kinder zu erreichen, die besonderer Unterstützung bedürfen.

### *Empfehlungen*

- Mit dem Ausbau von Ganztagschulen hat Ulm den richtigen Weg eingeschlagen, um einerseits die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu verbessern und andererseits eine bessere Förderung von Kindern und Jugendlichen zu erreichen. Dies wird von den Eltern geschätzt und ein weiterer Ausbau befürwortet.
- Durch die gebundenen Ganztagschulen werden auch eine große Anzahl der Schülerinnen und Schüler erreicht, die eine bessere Förderung brauchen. Die Besuchszahlen in Schulen mit offenen Ganztagsangeboten sind dagegen deutlich geringer. Hier könnte ein größerer Verbindlichkeitsgrad dafür sorgen, dass mehr Kinder zusätzliche Förderung erhalten.
- Die Förderangebote für Schülerinnen und Schüler sollten noch weiter entwickelt werden. Dabei sollte Qualität und Wirksamkeit im Mittelpunkt stehen und die Förderung zunehmend in den Unterricht integriert werden. Größerer Erfolg ist dann zu erwarten, wenn die Förderung Bestandteil von Schulentwicklung wird. Die Weiterentwicklung des Förderangebots zielt in zwei Richtungen: auf die Bereitstellung organisatorischer Rahmenbedingungen (z. B. ausreichende Stundenzahl, qualifizierte Lehrkräfte, angemessene Gruppengröße) und auf die Gestaltung der Mikroprozesse des Förderangebots (z. B. Diagnosemaßnahmen, Beratungskonzeption, Qualität des Lernmaterials).
- Damit die Angebotsqualität in Ganztagschulen nicht allein vom Engagement der jeweiligen Schulleitung abhängt, brauchen zahlreiche Schulen Unterstützung beim Aufbau von Kooperationen mit außerschulischen Partnern, bei der Erstellung von pädagogischen Konzepten für die Gestaltung sowie bei der Entwicklung von Teamarbeit innerhalb der Kollegien.
- Eine Vernetzung der Schulen im Sozialraum ist für die Angebotsqualität förderlich. Die Integration aller Schulleitungen in die regionalen Arbeitskreise sowie eine Anlaufstelle zur Koordination und Unterstützung wären dabei hilfreich.

### **10.4 Teilbereich: Übergang Schule-Beruf – Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss**

In Ulm herrschen derzeit gute Bedingungen für Jugendliche, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Dennoch gibt es auch hier Jugendliche, die selbst unter wirtschaftlich günstigen Bedingungen keinen Ausbildungsplatz finden und Gefahr laufen, schon frühzeitig und dauerhaft von staatlichen Unterstützungsleistungen abhängig zu sein. Solche Jugendliche finden sich vermehrt unter den Hauptschulabgängern, vor allem die ohne Abschluss, sowie im Berufsvorbereitungs- oder Berufseinstiegsjahr, sogenannten „Warteschleifen“ des Berufsbildungssystems.



## *Ergebnisse*

In der Bildungsoffensive wurden zahlreiche Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und -orientierung angeregt und durchgeführt. Diese Maßnahmen umfassten Projekte zur Berufsinformation, zur Berufsberatung sowie Berufspraktika. Nicht alle Maßnahmen wurden von den Schülerinnen und Schülern als gleich erfolgreich eingeschätzt:

Die Bildungsmesse spricht beispielsweise vor allem Realschülerinnen und -schüler an, Schülerinnen und Schüler der Hauptschule oder Berufsvorbereitung dagegen kaum. Für diese Jugendlichen sind vor allem Kontakte mit Einzelpersonen wichtig: allen voran die eigenen Eltern, dann aber auch Lehrerinnen und Lehrer. Auch Sozialarbeiter, die beispielsweise im Rahmen des Projekts „Starthilfen“ den Übergang von Hauptschülerinnen und Hauptschülern begleiten, werden häufig als unterstützend erlebt.

Gleichzeitig finden wir bei diesen Jugendlichen vermehrt solche, die nicht wissen, was sie machen sollen oder können. Nahezu 40% der Schülerinnen und Schüler an Haupt- und Werkrealschulen wussten im Juni noch nicht, was sie im September machen werden.

Genau diese Schüler und Schülerinnen gehören zur Risiko-Gruppe, die am Übergang in den Beruf scheitern könnten. In Interviews mit solchen Jugendlichen wurde deutlich, dass sie Brüche in ihrer Bildungsbiographie häufig deutlich früher erlebten: bereits beim Eintritt in die Schule, spätestens dann beim Übergang in die Hauptschule berichten sie von fehlender Unterstützung beim Aufarbeiten von Defiziten (z. B. Sprachkompetenz), von sozialer Ausgrenzung durch Mitschüler und auch durch Lehrer. Diese frühen Versagenserfahrungen rauben ihnen meist den Mut und das Zutrauen ins eigene Können. Dennoch wird in den Interviews ein ausgeprägter Wille deutlich, etwas zu leisten und einen Ausbildungsplatz zu finden.

## *Empfehlungen*

- Miteinbeziehung der Eltern in die Berufsinformation. Dazu sind u. U. Hausbesuche erforderlich, weil die Eltern allein durch Elternabende und schriftliche Informationen nicht erreicht werden. Hierbei können Schulsozialarbeiter unterstützend wirken.
- Berufsorientierung früher beginnen, da positive Vorbilder zuhause, in der Peergroup und in der Klasse und Schule fehlen.
- Berufsorientierung stärker auf die einzelnen Jugendlichen und ihre Stärken und Möglichkeiten abstimmen (assessmentcenter o. ä.).
- Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer im Bereich Unterrichtsentwicklung zur besseren Integration von Förderung in den Unterricht, gezielte Fortbildungen innerhalb der Schule und im Sozialraum im Sinne von Begleitung und Schulentwicklung.
- Verstärkung der frühkindlichen Förderung und Unterstützung, mehr Personal verschiedener Professionen (z. B. Psychosoziale Beratung, sozial- und sonderpädagogische Begleitung) dafür in Kindertageseinrichtungen und Grundschule.

## **10.5 Fazit**

Abschließend ist festzuhalten, dass sich Ulm mit der Bildungsoffensive auf den richtigen Weg gemacht hat, um die drängenden Probleme einer Bildungsregion<sup>131</sup> anzugehen und, soweit es für eine Kommune möglich ist, zu lösen. Dafür ist der Weg der Vernetzung im Sozialraum ein wirksames Mittel, um solche Kooperations- und Unterstützungsstrukturen auf-

---

<sup>131</sup> Dabei ist hier noch ungeklärt, was die Bildungsregion Ulm umfasst: allein den Stadtkreis oder auch den Alb-Donau-Kreis oder auch die bayrischen Nachbarorte. Besonders für den Übergang Schule-Beruf kommt ein erweiterter Regionen-Begriff in Frage.

zubauen, damit die Bemühungen allen Kindern und Jugendlichen, insbesondere denen mit besonderen Schwierigkeiten<sup>132</sup>, zugute kommen. Diese Strukturen gilt es zu verstetigen und so auszubauen, dass alle pädagogischen Einrichtungen daran teilhaben können, unabhängig vom persönlichen Engagement der jeweiligen Leitung.

Die Stadt Ulm hat einerseits über zahlreiche Projekte und Maßnahmen wichtige Impulse setzen können. Andererseits besteht Entwicklungsbedarf in folgenden Bereichen:

- (1) Die Grundausstattung der Kindertageseinrichtungen ist vereinzelt nicht zeitgemäß (z. B. Computer).
- (2) Die Transparenz bei der Vergabe von Förder- und Projektmitteln ist zu erhöhen (z. B. Zugänglichkeit, Kriterien, Evaluation).
- (3) Die Ganztags schulbetreuung sollte quantitativ und qualitativ weiter ausgebaut werden. Dabei ist über gebundene Ganztagsmodelle auch an Grund-, Realschulen und Gymnasien nachzudenken.
- (4) Die Leitgedanken der Bildungsoffensive sind stärker mit den Leitbildern der einzelnen pädagogischen Einrichtungen zu verschränken (z. B. Schulprogrammen).
- (5) Die konzeptionelle Arbeit, Organisation, Vermittlung und Vernetzung der verschiedenen Maßnahmen und Ziele sollte über ein partizipativ besetztes Bildungsbüro mit mindestens teilweise hauptamtlich arbeitendem Personal erfolgen.
- (6) Gezielte Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ist über den Kita-Bereich hinaus auch in den Schulen fortzuführen.
- (7) Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden über Ganztagschulen erfasst, aber noch nicht ausreichend gefördert.
- (8) Die Förderorientierung der Schulen befindet sich auf sehr unterschiedlichem Niveau (z. B. Sprachförderung). Ein Grundniveau an organisatorischen Bedingungen und qualitativ hochwertiger Gestaltung der Mikroprozesse sollte für alle Schulen angestrebt werden.
- (9) Die Stadt Ulm kann noch deutlicher als bisher ihr Engagement im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung und der Fortbildung des pädagogischen Personals einbringen, z. B. in Kooperation mit der Schulverwaltung, mit Stiftungen und Hochschulen.
- (10) In der Berufsorientierung für Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss besteht noch Unterstützungsbedarf, insbesondere mit Blick auf die individuellen Bedürfnisse und die Einbeziehung der Eltern.

---

<sup>132</sup> Wir weisen an dieser Stelle explizit darauf hin, dass Sonderschulen absprachegemäß nicht evaluiert wurden. Gleichzeitig sind ihre Kompetenz, ihre Funktion und ihre Arbeit bei der Förderung und Vermittlung von Kindern und Jugendlichen unerlässlich.

## Literatur

- Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder Ulm (Hrsg.) (2005): Bildung – Orientierung geben. Qualifizierungsprogramm zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder 2006-2007.
- Abteilung Städtische Kindertageseinrichtungen Ulm (Hrsg.) (2007): Bildung – Orientierung geben. Qualifizierungsprogramm zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder 2007-2008.
- Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag.
- Appel, S. (1998): Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Appel, S. (2005): Ganztagschulen in Deutschland. Referat auf der Tagung „Baustelle Ganztagschule“, am 9.12.2005 in der Bremischen Bürgerschaft. Online: URL: [http://www.gew-hb.de/Binaries/Binary3433/Referat\\_Appel.pdf](http://www.gew-hb.de/Binaries/Binary3433/Referat_Appel.pdf) [Datum der Recherche: 14.06.2007].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bargel, T./Kuthe, M. (1991): Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Schriftenreihe Nr. 96. Bonn.
- Barnett, W. S./Young, J. W./Schweinhart, L. J. (1998): How Preschool Education influences Long-Term cognitive Development and School Success: A Causal Model. In: Barnett, S. W./Boocock, S. S. (Hrsg.): Early Care and Education for Children in Poverty. Promises, Programs and Long-Term Results. New York: State University of New York Press, S. 164-184.
- Barnett, W.S. (1992): Benefits of Contemporary Preschool Education. The Journal of Human Resources, 27. Jg./Heft 2, S. 279-312.
- Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Behr, K./Haenisch, H./Hermens, C./Liebig, R./Nordt, G./Schulz, U. (2005): Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zur Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München: Juventa.
- Berg-Lupper, U. (2006): Kinder mit Migrationshintergrund. Bildung und Betreuung von Anfang an? In: Bien, W./Rauschenbach, T./Riedel, B. (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 83-104.
- Bernitzke, F. (2006): Methoden der Elternarbeit. Expertise für das BLK-Verbundprojekt „Lernen für den Ganztag“. Online: URL: [http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/berlin/Bernitzke\\_Elternarbeit.pdf](http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/berlin/Bernitzke_Elternarbeit.pdf) [Datum der Recherche: 04.12.2007].
- Bernitzke, F./Schlegel, P. (2004): Das Handbuch der Elternarbeit. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007): Leitfaden lokales Übergangsmanagement. Von der Problemdiagnose zur praktischen Umsetzung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008): Kommunale Netzwerke für Kinder. Ein Handbuch zur Governance frühkindlicher Bildung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Beutel, S.-I. (2005): Reformschulen als Ganztagschulen. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band 4. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 101-167.
- Bien, W./Rauschenbach, T./Riedel, B. (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, R./Valentin, R./Voss, A./Badel, I./Platzmeier, N. (2003): Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valentin, R./Walther, G. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 49-92.

- Brachat-Schwarz, W. (2007): Die Großstädte Baden-Württembergs. Ein Vergleich anhand ausgewählter Indikatoren. In: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg 1/2007, S. 13 -21 Online: URL: [http://www.stala.bwl.de/Veroeffentl/Monatshefte/PDF/Beitrag07\\_01\\_03.pdf](http://www.stala.bwl.de/Veroeffentl/Monatshefte/PDF/Beitrag07_01_03.pdf) [Datum der Recherche: 20.11.2008].
- Braun, F./Richter, U./Marquardt, E. (2007): Unterstützungsangebote in Deutschland für bildungsbenachteiligte Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf. Expertise im Auftrag der Universität Luxemburg. Reihe: Wissenschaftliche Texte. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Online: URL: [http://www.dji.de/bibs/9\\_8596\\_expertise\\_lux.pdf](http://www.dji.de/bibs/9_8596_expertise_lux.pdf) [Datum der Recherche: 06.03.2008].
- Brockmeyer, R. (2004): Regionalität als Entwicklungsprinzip. In: Projektleitung 'Selbstständige Schule' (Hrsg.): Regionale Bildungslandschaften. Grundlagen einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, S. 56-61.
- Brüsemeister, T. (2007): Schulische Steuerung im Rahmen von Governance. In: Kussau, J./Brüsemeister, T.: Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 140-154.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines Kommunalen Bildungsmonitorings. Online: URL: <http://www.stala.bwl.de/BildungKultur/Analysen/Prognosen/bildungsmonitoring.pdf> [Datum der Recherche: 30.10.2008].
- Bundesministerium für Familie, Senioren und Frauen und Jugend (Hrsg.) (2003): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): 12. Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituationen junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. Stellungnahme des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2004): Das Tagesbetreuungs-  
ausbaugesetz. Online: URL: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Tagesbetreuungsbaugesetz-TAG,property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf> [Datum der Recherche: 06.12.2008]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin: Bundestagsdrucksache 15/6014.
- Busse, S./Helsper, W. (2004): Schule und Familie. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 439-464.
- Conrad, S./Lischer, P./Wolf, B.(1997): Erhebungsmethoden der externen empirischen Evaluation des Modellvorhabens Kindersituationen. Landau: Empirische Pädagogik.
- Deutscher Städtetag (Hrsg.) (1979): Hinweise zur Arbeit in sozialen Brennpunkten. DST-Beiträge zur Sozialpolitik, Reihe D, 10. Köln.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften. Online: URL: <http://www.jena.de/fm/41/bildungslandschaften.pdf> [Datum der Recherche: 27.03.2008].
- Deutsches Jugendinstitut (2008): Projekt: Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Online: URL: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=595> [Datum der Recherche: 04.11.2008].
- Dominé, A./Schwarck, C. (2007): Neue regionalisierte Bevölkerungsvorausrechnung bis 2025 für Baden-Württemberg. In: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg 6/2007, S. 8 – 14 Online: URL: [http://www.stala.bwl.de/Veroeffentl/Monatshefte/PDF/Beitrag07\\_06\\_02.pdf](http://www.stala.bwl.de/Veroeffentl/Monatshefte/PDF/Beitrag07_06_02.pdf) [Datum der Recherche: 21.11.2008].
- Eckert, T. (2007): Einleitung. In: Eckert, T. (Hrsg.) : Übergänge im Bildungswesen. Münster: Waxmann, S. 7-10.
- Eichert, C. (2007): Bildung als Standortfaktor. In: Solzbacher, C./ Minderop, D. (2007). Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. München: LinkLuchterhand, S. 14-22.
- Fend, H. (1986): 'Gute Schulen – schlechte Schulen'. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, 78. Jg./1986/Heft 3, S. 275-293.

- Fend, H. (1996): Schulkultur und Schulqualität. In: Zeitschrift für Pädagogik. 34. Beiheft: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule, 1996/S. 85-97.
- Fendrich, S./Pothmann, J. (2006): Zu wenig und zu unflexibel. Zum Stand öffentlicher Kinderbetreuung bei In-Kraft-Treten des TAG. In: Bien, W./Rauschenbach, T./Riedel, B. (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 25-42.
- Früh, W. (2007): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Fuchs, K. (2005): Wovon der Besuch einer Kindertageseinrichtung abhängt ...! Eine Auswertung des Mikrozensus für Kinder bis zum Schuleintritt. In: Rauschenbach, T./Schilling, M. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport 2. Analysen, Befunde und Perspektiven. Weinheim: Juventa, S. 157-173.
- Fuchs, K./Peucker, C. (2006): „... und raus bist du!“ Welche Kinder besuchen nicht den Kindergarten und warum? In: Bien, W./Rauschenbach, T./Riedel, B. (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 61-81.
- Fürst, D. (2004a): Regional Governance. In: Benz, A. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 45-64.
- Fürst, D. (2004b): Chancen der Regionalisierung im Bildungsbereich. Vortrag für die Fachtagung des Projekts „Selbstständige Schule“: „Auf dem Weg in die regionale Bildungslandschaft“ am 23. Januar 2004. Online: URL: [http://www.selbststaendige-schule.nrw.de/RegionaleBildungslandschaften/News2/ordner\\_template/Vortrag\\_Fuerst\\_24\\_01\\_04.pfd](http://www.selbststaendige-schule.nrw.de/RegionaleBildungslandschaften/News2/ordner_template/Vortrag_Fuerst_24_01_04.pfd) [Datum der Recherche: 09.11.2007].
- Gaupp, N./Lex, T./Reiðig, B. (2008): Berufsvorbereitung im Übergang Schule Berufsausbildung: Wirksamer Zwischenschritt, Warteschleife oder Sackgasse? Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel. Online: URL: [http://www.dji.de/abt\\_fsp1/sechster\\_Newsletter\\_gelingende\\_Uebergaenge\\_in\\_Ausbildung.pdf](http://www.dji.de/abt_fsp1/sechster_Newsletter_gelingende_Uebergaenge_in_Ausbildung.pdf) [Datum der Recherche: 01.12.2008].
- Gaupp, N./Reiðig, B. (2006): Welche Lotsenfunktionen sind wann und für wen notwendig? Bildungswege benachteiligter Jugendlicher. In: Lex, T./Gaupp, N./Reiðig, B./Adamczyk, H. (2006): Übergangmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 15-43.
- Gläser, J./Laudel, G. (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gönner, I. (2005): Schwörrede 2005. URL: Online: [http://www.ulm.de/politik\\_verwaltung/rathaus/2005.3451.3076,3571,3744,3521,4105,3451.htm](http://www.ulm.de/politik_verwaltung/rathaus/2005.3451.3076,3571,3744,3521,4105,3451.htm) [Datum der Recherche: 18.11.2008].
- Gönner, I. (2007): Schwörrede 2007. URL: Online: [http://www.ulm.de/politik\\_verwaltung/rathaus/2007.41729.3076,3571,3744,3521,4105,41729.htm](http://www.ulm.de/politik_verwaltung/rathaus/2007.41729.3076,3571,3744,3521,4105,41729.htm) [Datum der Recherche: 18.11.2008].
- Haenisch, H. (1993): Wie sich Schulen entwickeln. Eine empirische Untersuchung zu Schlüsselfaktoren und Prinzipien der Entwicklung von Grundschulen. Soest: Kettler.
- Haenisch, H. (1998): Was GÖS-Projekte in der Schule bewirken. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung. Soest: Landesinstitut für Schule.
- Haenisch, H. (2001): Wirkungen von Schulöffnung auf Schülerinnen und Schüler. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung. Soest: Landesinstitut für Schule.
- Hameyer, U./Lauterbach, R./Wiechmann, J. (1992): Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hebborn, K. (2004): Die Kommunen und ihre Schulen. Ein Plädoyer für eine aktiv-gestaltende Schulträgerschaft. In: Die Deutsche Schule, 96. Jg./Heft 2, S. 209-217.
- Hillmert, S. (2006): Übergänge zwischen Schulen und Arbeitsmarkt: Ergebnisse der Westdeutsche Lebensverlaufstudie. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 10-20 Online: URL: <http://library.fes.de/pdf-files/asfo/03790.pdf> [Datum der Recherche: 27.03.2008].
- Hin, M./Schmidt, S. (2006): Baden-Württemberg ein Einwanderungsland? Erste Eckdaten zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund. In: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg 11/2006, S. 5-10 Online: URL: [http://www.stala.bwl.de/Veroeffentl/Monatshefte/PDF/Beitrag\\_06\\_11\\_02.pdf](http://www.stala.bwl.de/Veroeffentl/Monatshefte/PDF/Beitrag_06_11_02.pdf) [Datum der Recherche: 20.11.2008].
- Hohm, H.-J. (2003): Urbane soziale Brennpunkte, Exklusion und soziale Hilfe. Opladen: Lesle+Budrich.

- Höhmann, K./Holtappels, H. G./Schnitzer, T. (2004): Ganztagschule – Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: H. G. Holtappels/K. Klemm/H. Pfeiffer/H.-G. Rolff/R. Schulz-Zander (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 13. Weinheim und München: Juventa, S. 253-289.
- Holtappels, H. G. (1997): Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim und München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2002): Die Halbtagsgrundschule. Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. Weinheim und München: Juventa.
- Holtappels, H.G. (1994): Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa.
- Holtappels, H.G. (1997): Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H.G. (2002): Die Halbtagsgrundschule. Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. Weinheim und München: Juventa.
- Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim und München: Juventa.
- Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N. (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim und München: Juventa.
- Joanni, G./Lehmann, D. (2006): Der Beitrag der Jugendhilfeplanung zur sozialräumlichen Neustrukturierung der Jugendhilfe in der Stadt Ulm. In: Maykus, St. (Hrsg.): Herausforderung Jugendhilfeplanung. Standortbestimmung, Entwicklungsoptionen und Gestaltungsperspektiven in der Praxis. Weinheim und München: Juventa, S. 153-167.
- Kahl, H. (2007): Vorwort. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Bildungslandschaften in gemeinschaftlicher Verantwortung gestalten. Grundsatzfragen und Praxisbeispiele. Berlin, S. 5-8.
- Kamski, I. (2006): Team-Arbeit ganztätig gedacht. Team-Arbeit in der Ganztageschule als Motor der Schulentwicklung. In: Lernende Schule, 9. Jg./Heft 35, S. 8-11.
- Kamski, I./Schnitzer, T. (2005): Personalentwicklung in Ganztagschulen. In: Höhmann, K./Holtappels, H.G./Kamski, I./Schnitzer, T.: Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte und Praxisbeispiele. Dortmund: IFS-Verlag, S. 84-89.
- Kaul, S. (2006): Kriterien guter Kooperation von Schule und außerschulischen Mitarbeitern an der Ganztagschule. Expertise im Kontext des BLK-Verbundprojektes „Lernen für den GanzTag“. Saulheim. Online: URL: [http://www.ganztage-bk.de/cms/upload/pdf/rlp/Kaul\\_Kooperation.pdf](http://www.ganztage-bk.de/cms/upload/pdf/rlp/Kaul_Kooperation.pdf) [Datum der Recherche: 04.12.2007].
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Kreyenfeld, M./Spieß, K. (2002): Die Förderung von Kindertageseinrichtungen – eine Analyse ihrer verteilungspolitischen Konsequenzen. In: Neubauer, G./Fromme, J./Engelbrecht, A. (Hrsg.): Ökonomisierung der Kindheit. Sozialpolitische Entwicklungen und ihre Folgen. Opladen: Leske+Budrich, S. 59-76.
- Kuhnke, R. (2007): Pretestung des Baseline-Fragebogens und Entwicklung einer Strategie zur Validitätsprüfung von Einzelfragen. Arbeitsbericht im Rahmen einer Dokumentationsreihe: Methodische Erträge aus dem "DJI-Übergangspanel". DJI Reihe: Wissenschaftliche Texte 1/2007.
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15-54.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2007): Bildung in Baden-Württemberg 2007. Stuttgart.
- Lanfranchi, A. (2002): Schulerfolg von Migrantenkindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen: Leske+Budrich.
- Lex, T./Gaupp, N./Reißig, B./Adamczyk, H. (2006): Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Lohre, W. (2005): Regionale Bildungslandschaften. In: Journal für Schulentwicklung. 9. Jg./Heft 1, S. 29-37.
- Lohre, W./Becker, M./Madelung, P./Schnoor, D./Weisker, K. (2008): Selbstständige Schulen in regionalen Bildungslandschaften. Eine Bilanz. Troisdorf: Bildungsverlag EINS. Online: URL:

- [http://www.selbststaendige-schule.nrw.de/service/News/Projektende/seschu08\\_rz.pdf](http://www.selbststaendige-schule.nrw.de/service/News/Projektende/seschu08_rz.pdf) [Datum der Recherche: 04.11.2008].
- Lohre, W./Kober, U./Madelung, P./Schnoor, D./Weisker, K. (2006): Entwicklung ist messbar. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt "Selbstständige Schule". Troisdorf: Bildungsverlag eins.
- Maaz, K./Hausen, C./McElvany, N./Baumert, J. (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendungen in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 9. Jg./Heft 3/2006. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 299-327.
- Mack, W./Harder, A./Kelö, J./Wach, K. (2006): Lokale Bildungslandschaften. Projektbericht. München: Deutsches Jugendinstitut. Online: URL: [http://www.dji.de/bibs/Projektbericht%20Bildungslandschaften\\_Mack.pdf](http://www.dji.de/bibs/Projektbericht%20Bildungslandschaften_Mack.pdf) [Datum der Recherche: 20.10.2008].
- Mack, W./Schoeder, J. (2006): Schule und lokale Bildungspolitik. In: Kessl, F./Reutlinger, C./Maurer, S./Frey, O. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag, S. 337-353.
- Marotzki, W. (2006): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag. S.111-135, 2. Aufl.
- Mayer-Dölle (2006): Demographischer Wandel in Ulm – Konsequenzen für Bildung, Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie den Generationendialog. Online: URL:[http://ulm.de/sixcms/media.php/29/Demografischer%20Wandel%20in%20Ulm\\_Internet.pdf](http://ulm.de/sixcms/media.php/29/Demografischer%20Wandel%20in%20Ulm_Internet.pdf) [Datum der Recherche: 17.07.2007].
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Neuenschwander, M. P./Balmer, T./Hirt, U./ Ryser, H./Wartenweiler, H./Gasser-Dutoit, A./ Goltz, S. (2005): Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen. Bern: Haupt Verlag.
- Neumann, U. (2005): Kindertagesangebote für unter sechsjährige Kinder mit Migrationshintergrund. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 1. München: DJI, S. 175-226.
- NICHD Early Childcare Research Network (2003a): Does Amount of Time spent in Child Care Predict Socioemotional Adjustment During the Transition to Kindergarten? Child Development Heft 74, S. 976-1005.
- NICHD Early Childcare Research Network/Duncan, G.J (2003b): Modeling Impacts of Child Care Quality on Children's Preschool Cognitive Development. Child Development 74. Jg./Heft 5, S. 1454-1475.
- Niedersächsischer Städtetag (2007): Celler Thesen zur kommunalen Bildungspolitik. Online: URL: [http://www.dstgb.de/homepage/artikel/schwerpunkte/qualifizierte\\_bildung\\_sichert\\_die\\_zukunft\\_unser\\_gesellschaft/thesenpapiere\\_der\\_mitgliedsverbaende/celler\\_thesen\\_niedersaechsischer\\_staedtetag/celler\\_thesen.pdf](http://www.dstgb.de/homepage/artikel/schwerpunkte/qualifizierte_bildung_sichert_die_zukunft_unser_gesellschaft/thesenpapiere_der_mitgliedsverbaende/celler_thesen_niedersaechsischer_staedtetag/celler_thesen.pdf) [Datum der Recherche: 18.11.2008].
- Nörber, M. (2004): Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Ein Ungeklärtes Verhältnis zwischen Dienstleistung und Partnerschaft. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.) (2004): Handbuch der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Verlag Soziale Theorie und Praxis, S. 434-448.
- OECD (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Online: URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/55/58/35125245.pdf> [Datum der Recherche: 06.12.2008].
- Oerter, R. (2002): GTS – Schule der Zukunft? In: Die Ganztagschule, Heft 42, S.3-20.
- Prognos AG (2007): Zukunftsatlas 2007. Deutschlands Regionen im Zukunftswettbewerb. Online:URL:[http://www.prognos.com/fileadmin/pdf/Atlanten/Zukunftsatlas\\_07/Prognos\\_Zukunftsatlas\\_2007\\_Auf\\_einen\\_Blick.pdf](http://www.prognos.com/fileadmin/pdf/Atlanten/Zukunftsatlas_07/Prognos_Zukunftsatlas_2007_Auf_einen_Blick.pdf) [Datum der Recherche: 21.11.2008].
- Radisch, F./Klieme, E. (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Ramsegger, J./Dreier, A./Kucharz, D./Sörensen, B. (2004):Grundschulen entwickeln sich. Ergebnisse des Berliner Schulversuchs Verlässliche Halbtagsgrundschulen. Münster: Waxmann.
- Rauschenbach, T. (2007): Deutschland – auf dem weg zur Ganztagschule. In: DJI Bulletin, 17. Jg./Heft 78, S. 6-8.

- Rauschenbach, T./Zürchner, I. (2007): Ungleichheit im Elementarbereich. In: Fischer, D./Elsenbast, V. (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster: Waxmann, S. 123-129.
- Regionalverband Donau-Iller (2006): Die Region Donau-Iller. Online: URL: [http://www.rvdi.de/fileadmin/Bilder-Dateien/PR/flyer/broschuere\\_region-donau-iller.pdf](http://www.rvdi.de/fileadmin/Bilder-Dateien/PR/flyer/broschuere_region-donau-iller.pdf) [Datum der Recherche: 20.11.2008].
- Roßbach, H.-G. (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 1. München: DJI, S. 55-174.
- Schäfer, H.-P. (1998): Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt – ein zentrales Problem unserer Gesellschaft. In: Schäfer, H.-P./Sroka, W. (Hrsg.) (1998). Übergangsprobleme von der Schule in die Arbeitswelt: zur Situation in den neuen und alten Bundesländern. Berlin: Duncker und Humblot.
- Schaub, G. (2007): Lokales Übergangsmanagement Schule – Beruf Fallstudien zu drei Standorten: der Kreis Herford, die Landeshauptstadt Stuttgart und der Schweizer Kanton Zürich. Reihe: Wissenschaftliche Texte 5/2007. München/Halle: Deutsches Jugendinstitut e.V. Online: URL: [http://www.dji.de/bibs/276\\_8148\\_Fallstudien\\_Endfassung.pdf](http://www.dji.de/bibs/276_8148_Fallstudien_Endfassung.pdf) [Datum der Recherche: 06.03.2008].
- Schroedter, J. H./Lechert, Y./Lüttinger, P. (2006): Die Umsetzung der Bildungsskala ISCED-1997 für die Volkszählung 1970, die Mikrozensus-Zusatzerhebung 1971 und die Mikrozensus 1976-2004 (Version 1). Mannheim: ZUMA-Methodenbericht.
- Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2001): Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens. In: Baumert, J. u. a. (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, S. 203-218.
- Schütz, G./Wößmann, L. (2005): Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? In: ifo Schnelldienst 58, Heft 21, S. 15-25 Online: URL: [http://www.cesifo-group.de/portal/page/portal/ifoContent/N/pr/pr-PDFs/SD2005/ifosd\\_2005\\_21\\_3.pdf](http://www.cesifo-group.de/portal/page/portal/ifoContent/N/pr/pr-PDFs/SD2005/ifosd_2005_21_3.pdf) [Datum der Recherche: 08.12.2008].
- Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien dargestellt an einem Projekt zur Erforschung kommunalen Machtstrukturen (MS), Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1. 13. Jg./1983/Heft 3, S. 283-293.
- Schumann, S. (2007): Wie geht es weiter nach der Berufsvorbereitung? Ergebnisse einer Verlaufsstudie zu Übergangsbioografien Berliner Jugendlicher. In: Eckert, T. (Hrsg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster: Waxmann 2007, S. 124-142.
- Schwalb, L./Walk, H. (2006): Local Governance. Mehr Transparenz und Bürgernähe? Wiesbaden: VS Verlag.
- Schwarz-Jung, S. (2005): Einschulungen an Grundschulen – Immer mehr Kinder werden früh eingeschult und immer weniger spät. In: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg 9/2005, S. 9-13.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – 2002 und 2003. Bonn.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2006): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2005. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn.
- Selbstständige Schule (o.J.): Regionale Bildungslandschaften. Online: URL: <http://www.selbststaendige-schule.nrw.de>
- Singer, W. (2003): Was kann ein Mensch wann lernen? Ein Beitrag aus der Hirnforschung. In: Fthenakis, W.E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 67-75.
- Spieß, K. C./Kreyenfeld, M./Wagner, G. (2003): Distributional analysis of child care subsidies in Germany. European Early Childhood Education Research Journal, Heft 11, S. 159-175.
- Spitzer, M. (2003): Lernen. Gehirnforschung und Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum
- Spranger, E. (1958): Der geborene Erzieher. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Staatliches Schulamt Ulm: Online: URL [http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/-s/nw7ht\\_715ec188i1x3ma137mt6hiuym8f/menu/1212361/index.html](http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/-s/nw7ht_715ec188i1x3ma137mt6hiuym8f/menu/1212361/index.html) [Datum der Recherche: 21.11.2008].



- Statistisches Bundesamt Deutschland (2007): Statistik der Kinder- und Jugendhilfe Teil III.1. Kinder und tätige Personen in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. Besuchs- und Ganztagsquoten in Tageseinrichtungen am 15.03.2007. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2006): Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen am 15.03.2006. Tabelle 60: Tageseinrichtungen, Anzahl der Plätze, tätige Personen und Kinder nach Kreisen. Stuttgart: Statistisches Landesamt
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2007a): Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen am 15.03.2007. Tabelle 60: Tageseinrichtungen, Anzahl der Plätze, tätige Personen und Kinder nach Kreisen. Stuttgart: Statistisches Landesamt
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2007b): Indikatoren zum Thema „Gesundheit, Soziales, Rechtspflege“. Betreuungsquote bis unter 3 Jahre. Online: URL: [http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/GesundhSozRecht/Indikatoren/SZ-KJ\\_betreuungsquote.asp](http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/GesundhSozRecht/Indikatoren/SZ-KJ_betreuungsquote.asp) [Datum der Recherche: 10.12.2008].
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2008): Kinderbetreuung regional 2007. Ein Vergleich aller 439 Kreise in Deutschland. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. Online: URL: <http://www.stala.bwl.de>
- Stern, C./Ebel, C./Schönstein, V. (Hrsg.) (2008): Bildungsregionen gemeinsam gestalten. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Stöbe-Blossey, S. (2004): Arbeitsmarkt und Kinderbetreuung. Differenzierter Bedarf – flexible Lösungen. In: WSI Mitteilungen Heft 10, S. 568-573.
- Stolz, H.-J. (2007a): Das Rad nicht immer neu erfinden müssen. In: DJI-Bulletin, 17. Jg./Heft 78, S. 17-18.
- Stolz, H.-J. (2007a): Forschungskonzept "Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe". ExpertInnen-Workshop "Lokale Bildungslandschaften" München, 22./23.10.2007. Online: URL: <http://www.dji.de/lobi/Stolz.pdf> [Datum der Recherche: 09.06.2008].
- Stolz, H.-J. (2007b): Die Schule ist mehr als Bildung- Bildung ist mehr als Schule. Fachtagung KoB-ra.net "Bildung kommunal gestalten". Online: URL: <http://users.typologen.de/u00071/fileadmin/2007>].
- Stolz, H.-J. (2007b): Schule ist mehr als Bildung – Bildung ist mehr als Schule. In: Serviceagentur Ganztag/kobra.net: GANZGUT. Lokale Bildungslandschaften. Bildung kommunal gestalten. Potsdam, Heft 4, S. 6-8.
- Sylva, K./Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2004): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Effective Pre-School Education. Online: URL: [http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/SSU\\_FR\\_2004\\_01.pdf](http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/SSU_FR_2004_01.pdf) [Datum der Recherche: 06.12.2008].
- Thimm, K. (2005): Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe - Perspektiven der Jugendhilfe. In Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schulkooperationen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 21-37.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied und Kriftel: Luchterhand.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz.
- Ulrich, J.G. (2006a): Übergänge in das duale System der beruflichen Bildung. Ergebnisse der BA/BIBB- Bewerberbefragung 2004. In: Friedrich- Ebert- Stiftung (Hrsg.): Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland. Bonn: S. 21-36 Online: URL: <http://library.fes.de/pdf-files/asfo/03790.pdf> [Datum der Recherche: 27.03.2008].
- Wahler, P./Preiß, C./Schaub, G. (2005): Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen - Probleme - Perspektiven. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Werner, D./Neumann, M./Schmidt, J. (2008): Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten des Übergangsgeschehens sowie Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen. Online: URL: [http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107\\_files/downloads/xcms\\_bst\\_dms\\_26141\\_26188\\_2.pdf](http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/xcms_bst_dms_26141_26188_2.pdf) [Datum der Recherche: 26.11.2008].
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 227-256.



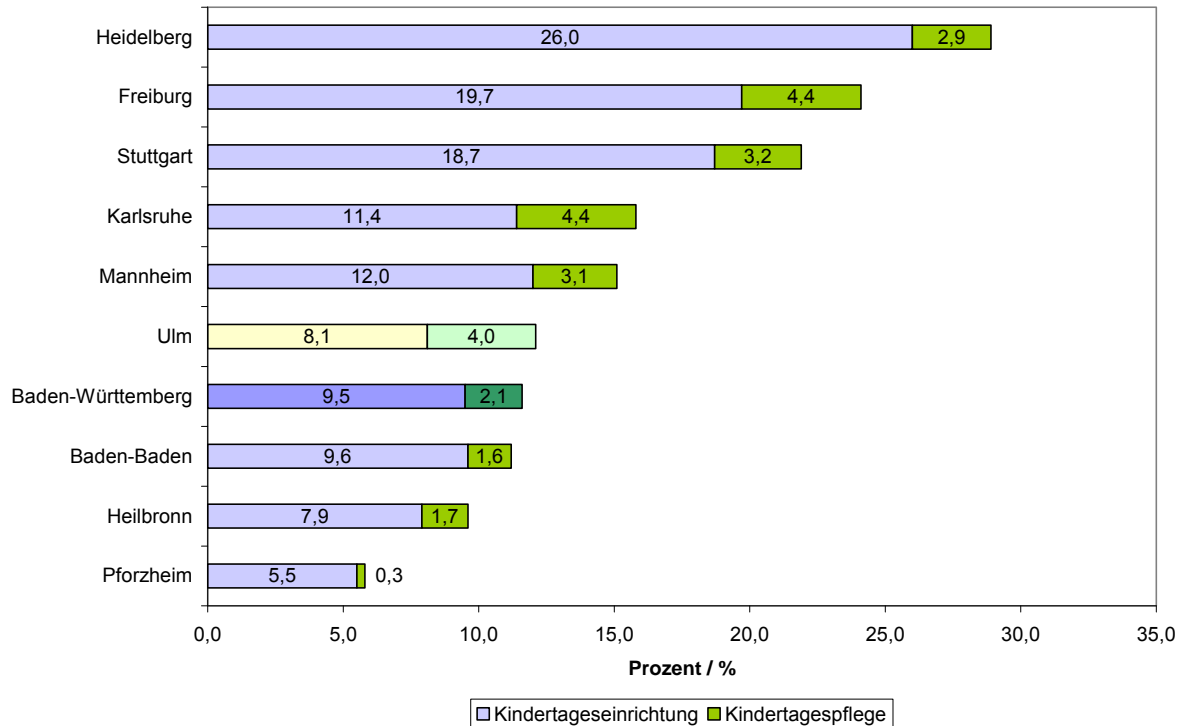
## Anhang

### Erläuterung statistischer Maße

Chi <sup>2</sup>	Wert bei Chi <sup>2</sup> -Test: Überprüfung des Zusammenhang zwischen zwei Merkmalen (z.B. Bildungseinrichtung und Bekanntheit der Bildungsoffensive) auf der Grundlage von beobachteten und erwarteten Werten.
df	Freiheitsgrade: Anzahl an Informationen (z.B. befragte Personen) minus die in die jeweilige Berechnung einfließenden Einflussgrößen (Parameter).
F	F-Wert bei Varianzanalysen: Überprüfung des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen auf der Grundlage von Gruppenmittelwerten (z.B. Bildungsstatus der Eltern und Betreuungszufriedenheit).
M	Arithmetischer Mittelwert: ‚Durchschnitt‘ der erhobenen Werte
n	Stichprobengröße/Zahl der Befragten
n.s.	Nicht signifikant: Der Zusammenhang zwischen zwei Variablen ist nicht bedeutsam.
p	Signifikanzniveau: Gibt die Wahrscheinlichkeit an, dass eine Annahme falsch ist. $p < 0,05$ bedeutet demnach, dass man sich in 5% der beobachteten Fälle irrt, wenn man die Feststellung annimmt. Je geringer der Wert, desto besser.
r	Spearman/Pearsons Korrelationskoeffizient: Ein Korrelationskoeffizient ist ein Maß für die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen (z.B. Ausbauniveau der Schulmodelle und Ausbauniveau der Kooperationsbeziehungen). Korrelationskoeffizienten können Werte von -1 bis +1 annehmen.
R <sup>2</sup>	Erklärte Varianz im Regressionsmodell: Anteil der erklärten Streuung an der Gesamtstreuung einer Variablen (z.B. Teilnahme am Betreuungsangebot der Verlässlichen Grundschule).
s	Standardabweichung: Abweichung der einzelnen Merkmalswerte vom arithmetischen Mittel.
T	Wert bei T-Tests mit unabhängigen Stichproben: Dieses Testverfahren prüft, ob es einen bedeutsamen Unterschied in den Mittelwerten zweier Variablen gibt (z.B. Bildungseinrichtung und Bewertung der Zielerreichung).
α	Cronbachs Alpha (Reliabilitätsanalyse): Ein Maß zur Berechnung der Homogenität von Items in einer Skala. Alpha-Werte über 0,7 können als akzeptabel betrachtet werden.

## Abbildungen A1-A6 (zu Kapitel 7)

Abb. A-1: Betreuungsquoten (in %) in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege am 15.03.2007 in den Stadtkreisen Baden Württembergs.



Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2007b

Abb. A-2: Mittelwerte und Minimal- und Maximalwerte des Betreuungszeitenbeginns und Elternbedarfs nach Sozialräumen (Montag bis Freitag)

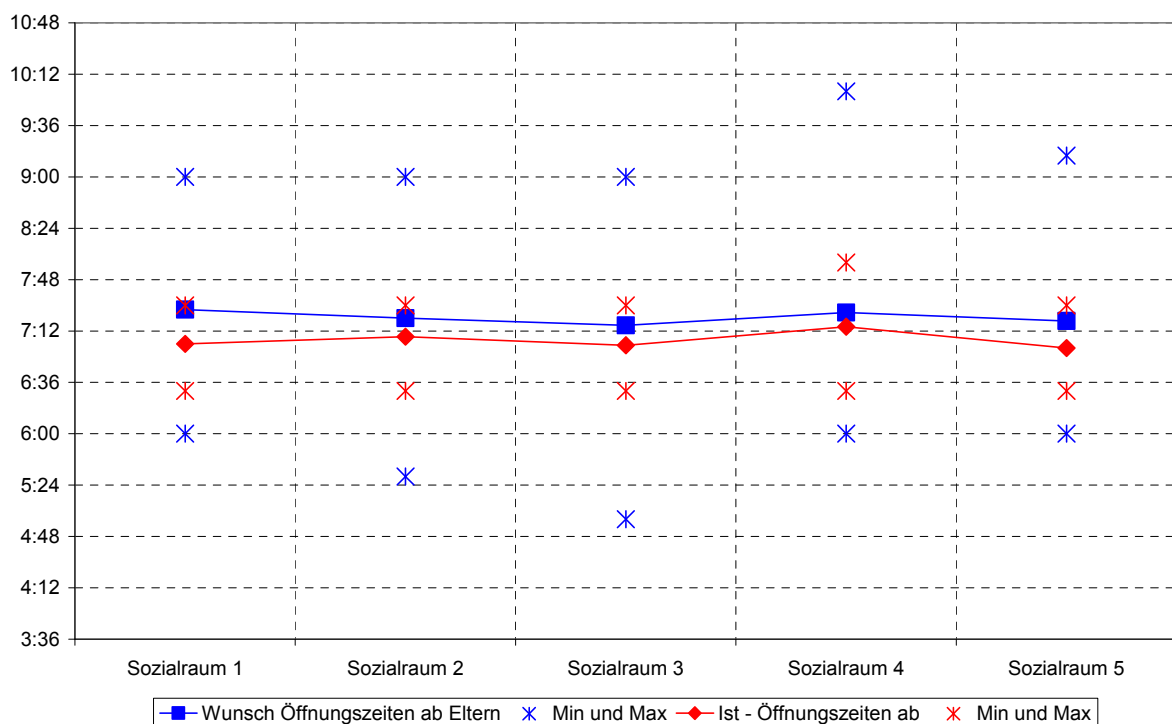


Abb. A-3: Mittelwerte und Minimal- und Maximalwerte des Betreuungszeitendes und Elternbedarfs nach Sozialräumen (Montag bis Donnerstag)

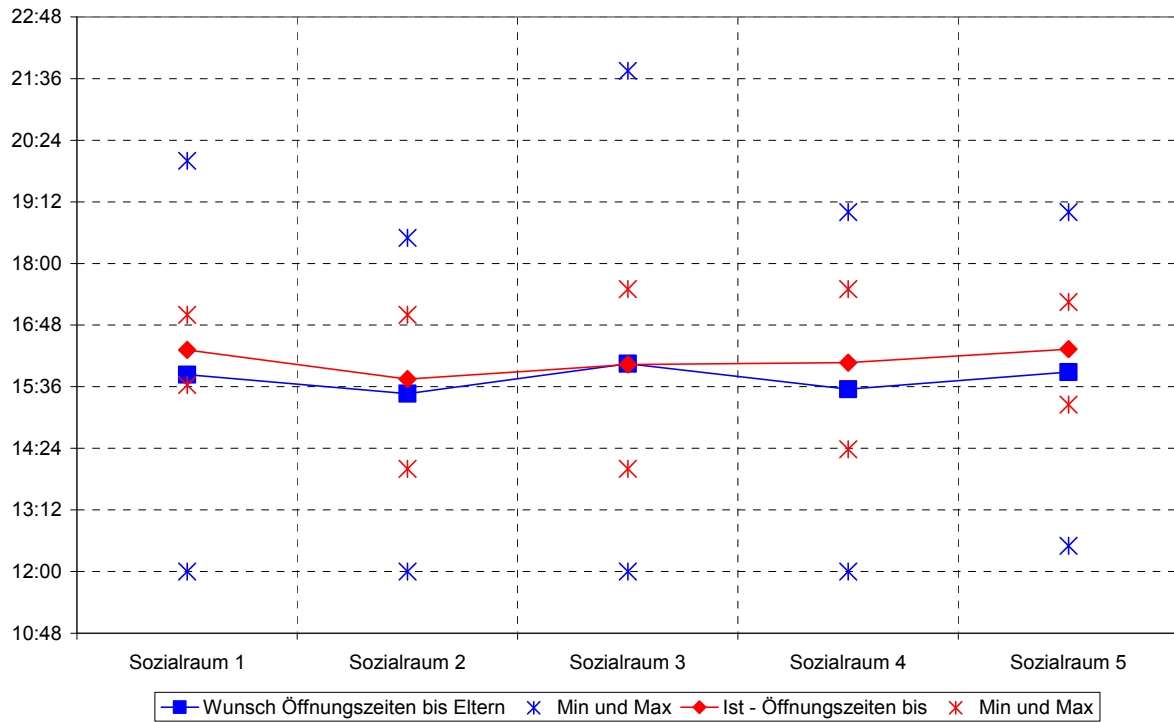
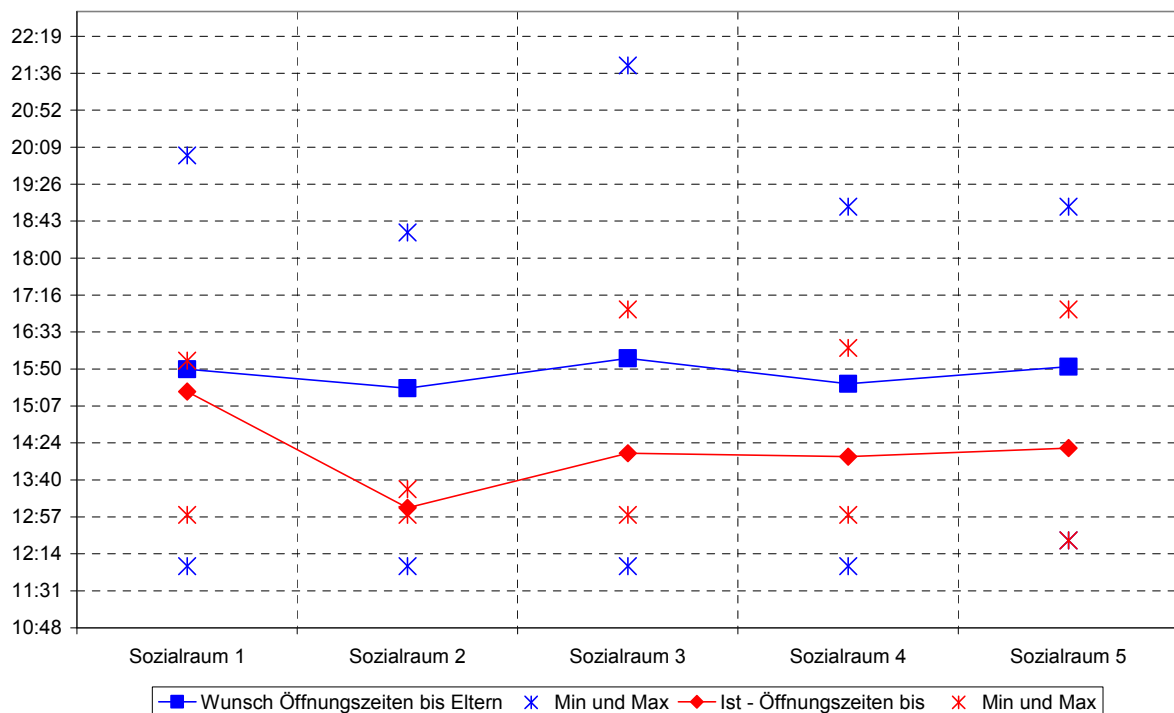
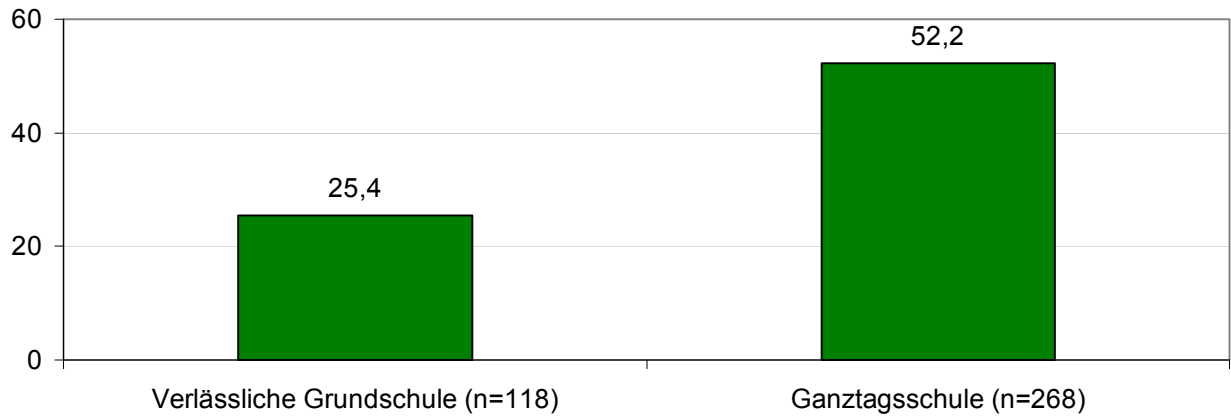


Abb. A-4: Mittelwerte und Minimal- und Maximalwerte des Betreuungszeitendes und Elternbedarfs nach Sozialräumen (Freitag)



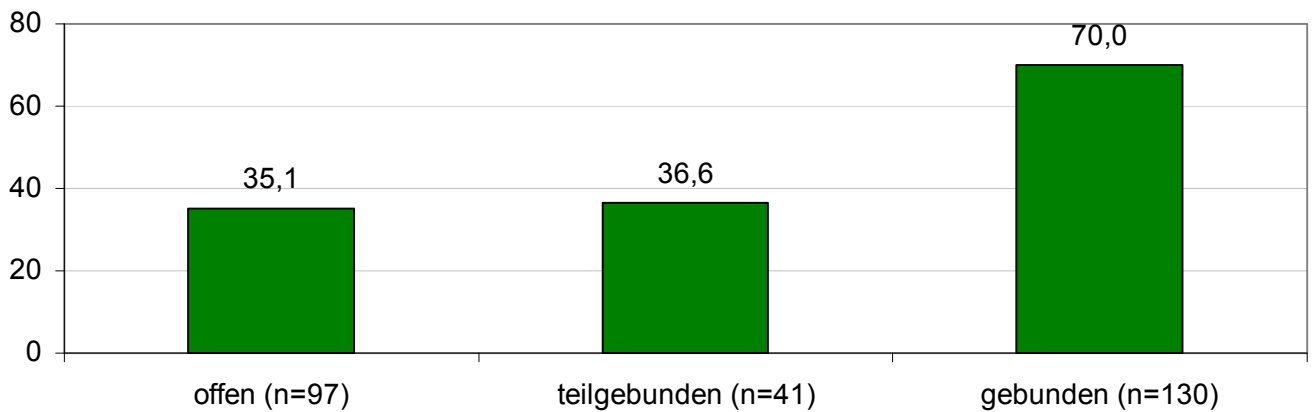
## Abbildungen B1-B6 (zu Kapitel 8)

Abb. B-1: Schülerteilnahme nach Schulmodell (in %)



chi2=23,9; df=1; p<0,001

Abb. B-2: Schülerteilnahme nach Organisationsmodell der Ganztagsschule (in %)



chi2=31,9; df=2; p<0,001

Abb. B-3: Teilnahmequoten nach Familienformen im Primar- und Sekundarbereich (in %)

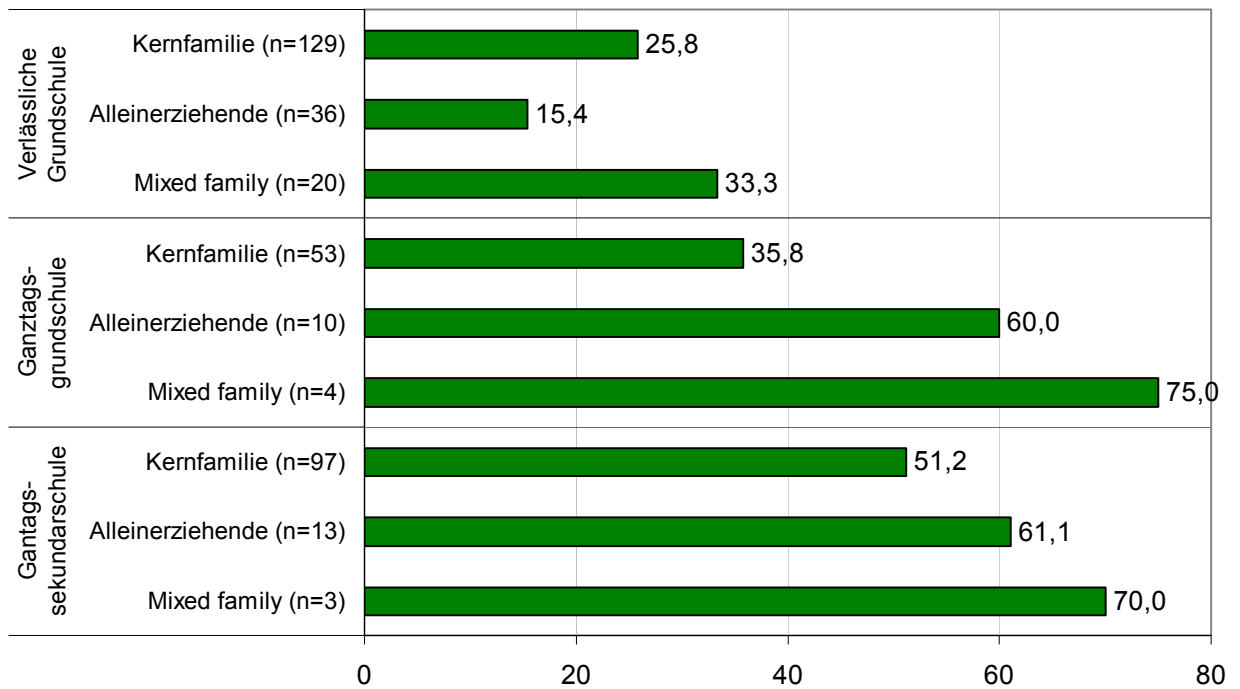


Abb. B-4: Teilnahmequoten nach Migrationsstatus im Primar- und Sekundarbereich (in %)

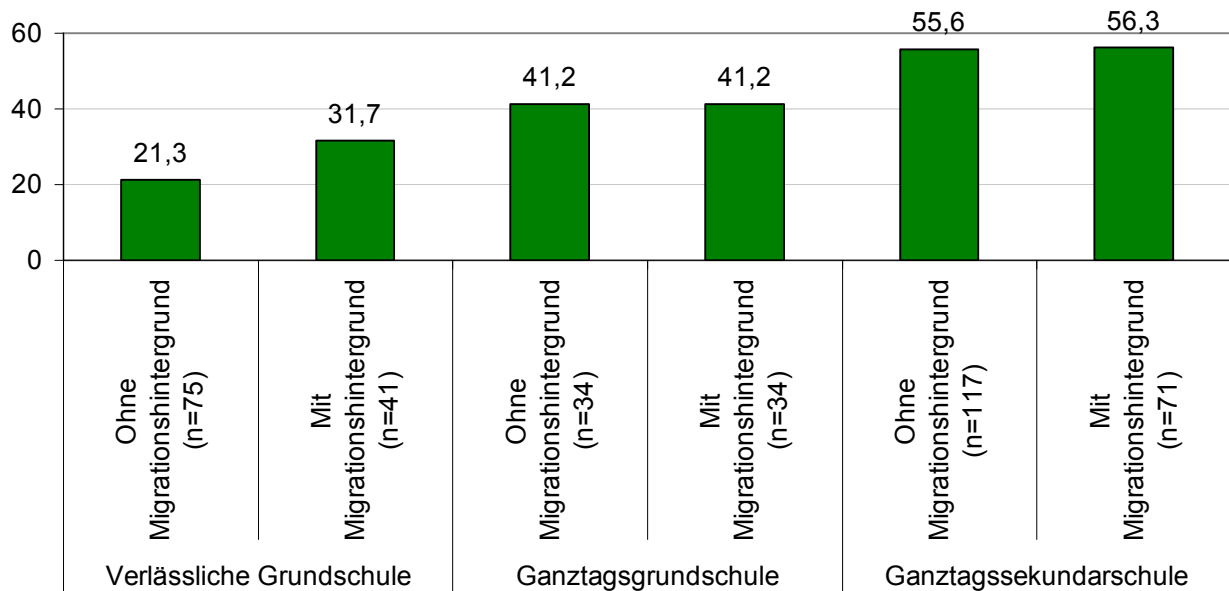
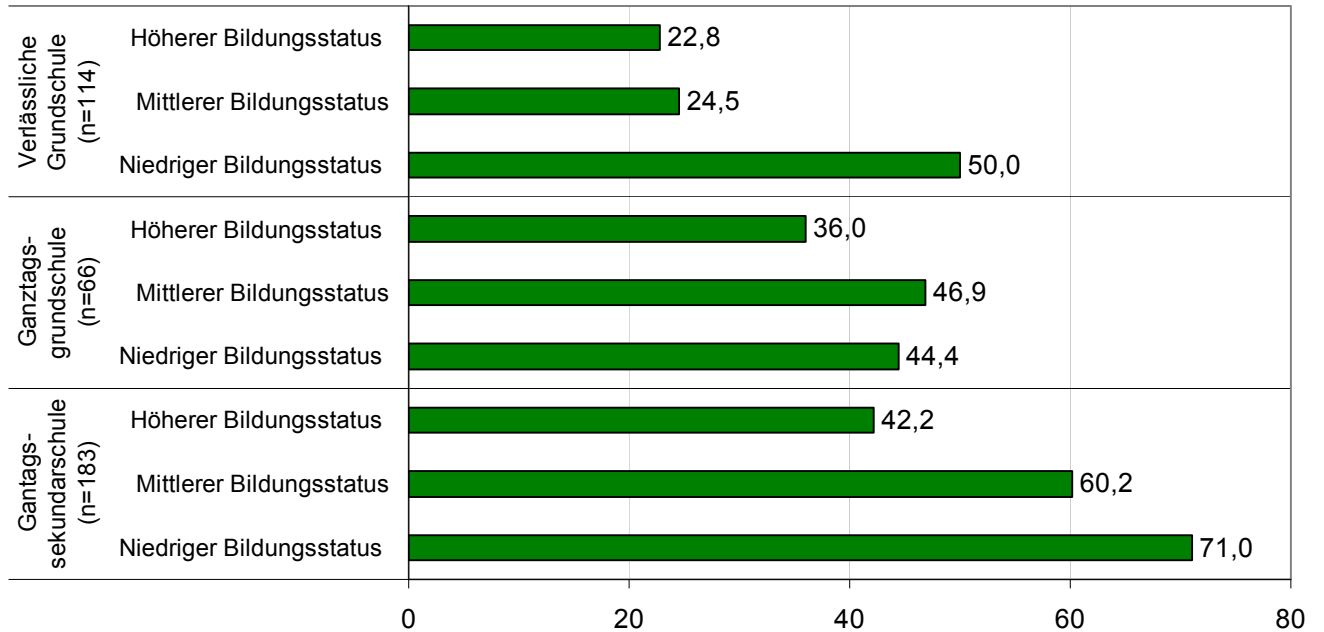


Abb. B-5: Teilnahmequoten nach Bildungshintergrund der Eltern im Primar- und Sekundarbereich  
(in %)



Signifikanter Zusammenhang nur bei Ganztagssekundarschulen:  $\chi^2=8,4$ ;  $df=2$ ;  $p<0,05$

Abb. B-6: Teilnahmequoten nach Erwerbstätigkeitsstatus der Mutter im Primar- und Sekundarbereich  
(in %)

