

Marie Luise Lichtenberger

**Bedarfsorientierte Ressourcensteuerung  
im Elementarbereich**

Eine Evaluation des Standortfaktors  
der Münchener Förderformel



**Münchener Beiträge zur Bildungsforschung**

herausgegeben von

Prof. Dr. Rudolf Tippelt und  
Prof. Dr. Hartmut Ditton

Institut für Pädagogik  
der Ludwig-Maximilians-Universität München

Band 43

Bei Fragen zur Produktsicherheit wenden Sie sich an utzverlag GmbH, Nymphenburger Straße 91, 80636 München,  
info@utzverlag.de, 089-27779100.

Zugl.: Diss., München, Ludwig-Maximilians-Universität, 2024

Bibliografische Information der Deutschen  
Nationalbibliothek: Die Deutsche  
Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte  
bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt.  
Sämtliche, auch auszugsweise Verwertungen  
bleiben vorbehalten.

Copyright © utzverlag GmbH · 2025

ISBN 978-3-8316-5081-1 (gebundenes Buch)  
ISBN 978-3-8316-7821-1 (E-Book)

Printed in EU  
utzverlag GmbH, München  
089-277791-00 · [www.utzverlag.de](http://www.utzverlag.de)

## **Zusammenfassung**

Nach wie vor besteht in Deutschland ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Ein Ansatz diesen Bildungsdisparitäten entgegenzuwirken, ist die Anwendung einer bedarfsgerechten Verteilung finanzieller Mittel (bedarfsorientierte Ressourcensteuerung). Auch in München findet diese sowohl im Kita- als auch im Schulbereich Anwendung.

Bis dato gibt es in Deutschland kaum Ansätze, die einer bedarfsorientierten Ressourcenverteilung im Kitabereich folgen. Im Rahmen einer theoriebasierten Evaluation betrachtet diese Arbeit deshalb den Standortfaktor der Münchener Förderformel als einen Ansatz der bedarfsorientierten Ressourcensteuerung im Elementarbereich. Mithilfe dieses Faktors erhalten Kitas in München, die viele Kinder aus belasteten Stadtgebieten betreuen, zusätzliche finanzielle Ressourcen, u. a. für weiteres (externes) Personal.

Die Evaluation geht anhand einer Fallstudie und mittels unterschiedlicher Datengrundlagen der Frage nach, auf welchen Ebenen der Standortfaktor einen Beitrag leistet, um Bildungsdisparitäten entgegenzuwirken. Um diese Fragestellung ausführlich beantworten zu können, werden hierfür die Bereiche Input, Output, Outcome, Impact und (Prozess-)Steuerung sehr differenziert betrachtet.

Die Ergebnisse konnten zeigen, dass der Standortfaktor auf unterschiedlichen Ebenen einen Beitrag leistet, um Bildungsdisparitäten entgegenzuwirken. Es kann mithilfe der Standortgelder in allen in der Fallstudie betrachteten Einrichtungen mehr Personal eingestellt und in fast allen Einrichtungen können dadurch auch mehr (Förder-)Maßnahmen umgesetzt werden. Diese positiv veränderten Bedingungen in den Einrichtungen wirken sich auch auf die Kompetenzen der Kinder aus: Durch das zusätzliche Personal, die unterschiedlichen Maßnahmen und einer dadurch intensivierten Förderung, profitieren die Kinder hinsichtlich ihrer Entwicklung. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den Einrichtungen so insgesamt eine lernförderlichere Umgebung für die Kinder geschaffen werden kann.

## Summary

In Germany, there is still a close correlation between social background and educational success. One approach to counteracting these educational disparities is the application of a needs-based allocation of financial resources (needs-oriented resource management). This is also applied in Munich in both, the early childhood and school sectors.

To date, there are hardly any approaches in Germany that follow a demand-oriented distribution of resources in the daycare sector. As part of a theory-based evaluation, this study therefore looks at the *Standortfaktor* (factor for location) of the *Münchner Förderformel* as an approach to needs-oriented resource management in the elementary sector. With the help of this factor, daycare centers in Munich that care for many children from disadvantaged urban areas receive additional financial resources, e.g. for additional (external) staff.

The evaluation uses a case study and various data bases to examine the question of the levels at which the *Standortfaktor* contributes to counteract educational disparities. In order to be able to answer this question in detail, the areas of input, output, outcome, impact and (process) control are examined in a very differentiated manner.

The results show that the *Standortfaktor* contributes to counteract educational disparities at various levels. With the help of funds from the *Standortfaktor*, more staff can be hired in all of the daycare centers examined in the case study and more (support) measures can be implemented in almost all of the nurseries as a result. These positively changed conditions in the child daycare centers also have an impact on the children's skills: The additional staff, the different measures and the resulting intensified support benefit the children in terms of their development. In summary, it can be stated that an environment that is more conducive to learning can be created for the children in the child day care centers.

# Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	X
Tabellenverzeichnis .....	X
Abkürzungsverzeichnis .....	XI
<b>1 Einleitung: Zum Zusammenhang von Herkunft &amp; Bildungserfolg .....</b>	<b>13</b>
1.1 Zur Problemstellung .....	13
1.2 Ausgangslage in München .....	14
1.3 Zielsetzung der Arbeit & Fragestellung .....	15
1.4 Wissenschaftliche Einordnung & Forschungsstand .....	16
1.5 Aufbau der Arbeit .....	19
<b>2 Theoretische Hinführung &amp; Grundannahmen .....</b>	<b>22</b>
2.1 Zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten .....	23
2.2 Sozialer Raum, Habitus & Lebensstil .....	24
2.3 Die Bedeutung des Kapitals für den Bildungsverlauf .....	26
2.3.1 Ökonomisches Kapital .....	27
2.3.2 Kulturelles Kapital .....	28
2.3.3 Soziales Kapital .....	31
2.3.4 Symbolisches Kapital .....	33
2.3.5 Zusammenfassung .....	33
2.4 Bildungsgerechtigkeit – eine Annäherung an den Begriff .....	34
2.5 Frühkindliche Bildung – auf den Anfang kommt es an .....	35
<b>3 Übergang vom Elementar- in den Primarbereich .....</b>	<b>40</b>
3.1 Anschlussfähigkeit von Kita und Grundschule .....	42
3.2 Der Übergang als zu bewältigende Herausforderung .....	43
<b>4 Kooperation Kita-Grundschule .....</b>	<b>45</b>
4.1 Kooperationsaktivitäten .....	46
4.1.1 Weitergabe von Informationen & Austausch .....	46
4.1.2 LuKS-Lernwerkstätten .....	48
4.2 Kooperationsniveaus .....	50
4.3 Zusammenarbeit mit den Familien .....	51
4.4 Zusammenfassung .....	52
<b>5 Bildungssteuerung .....</b>	<b>54</b>
5.1 Educational Governance .....	54
5.2 Enges und weites Begriffsverständnis von Steuerung .....	56
5.2.1 Enges Begriffsverständnis .....	56
5.2.2 Weites Begriffsverständnis .....	57
5.3 Analytische Kategorien von Governance .....	58
5.3.1 Akteurskonstellation .....	58
5.3.2 Handlungskoordination .....	59
5.3.3 Mehrebenensystem .....	60
5.4 Principal-Agent-Problem .....	62

<b>5.5</b>	<b>Datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement .....</b>	<b>65</b>
<b>5.6</b>	<b>Bildungsmonitoring als Steuerungsinstrument.....</b>	<b>67</b>
	5.6.1 <i>Betrachtung des Sozialraums: Der Münchener Sozialindex .....</i>	68
	5.6.2 <i>Potenziale und Herausforderungen .....</i>	70
<b>6</b>	<b>Bedarfsgerechte Finanzierung .....</b>	<b>72</b>
6.1	Theorie- und Praxisaspekte.....	73
6.2	Steuerungskonzept einer bedarfsoorientierten Finanzierung.....	75
<b>7</b>	<b>Bedarfsoorientierte Finanzierung in München: Primar- und Sekundarbereich .....</b>	<b>77</b>
7.1	Bedarfsoorientierte Budgetierung an Schulen (BoB).....	78
7.2	Erweiterter Sachaufwand .....	80
<b>8</b>	<b>Bedarfsoorientierte Ressourcensteuerung im Elementarbereich: Die Münchener Förderformel.....</b>	<b>82</b>
8.1	Exkurs: Finanzierung von Kindertageseinrichtungen in Bayern.....	83
8.2	Formelbasierte Förderung in München .....	85
8.3	Die Förderfaktoren der Münchener Förderformel.....	88
	8.3.1 <i>Einrichtungsbezogene Faktoren .....</i>	88
	8.3.2 <i>Kindbezogene Faktoren .....</i>	90
	8.3.3 <i>Weitere Faktoren .....</i>	91
8.4	Exkurs: Neugestaltung der freiwilligen Förderung.....	92
<b>9</b>	<b>Der Standortfaktor der Münchener Förderformel .....</b>	<b>95</b>
9.1	Höhe der finanziellen Förderung.....	97
9.2	Thematische Schwerpunktsetzung .....	97
9.3	Wirkstudie zum Standortfaktor der Münchener Förderformel .....	100
	9.3.1 <i>Die wichtigsten Ergebnisse .....</i>	101
	9.3.2 <i>Kritische Auseinandersetzung .....</i>	102
<b>10</b>	<b>Evaluation des Standortfaktors der Münchener Förderformel .....</b>	<b>104</b>
10.1	Forschungsfragestellungen .....	104
10.2	Forschungsdesign.....	108
	10.2.1 <i>Evaluationsgegenstand &amp; Programmtheorie .....</i>	109
	10.2.2 <i>Formative &amp; summative Bestandteile der Evaluation .....</i>	111
<b>11</b>	<b>Gütekriterien .....</b>	<b>114</b>
11.1	Gütekriterien der qualitativen Forschung.....	114
11.2	Beachtung der Evaluationsstandards .....	116
<b>12</b>	<b>Darstellung des methodischen Vorgehens .....</b>	<b>118</b>
12.1	Die verschiedenen Datengrundlagen.....	118
	12.1.1 <i>Datengrundlage A: Excel-Datensatz .....</i>	118
	12.1.2 <i>Datengrundlage B: Kurzberichte .....</i>	119
	12.1.3 <i>Datengrundlage C: Interviews .....</i>	120
12.2	Datenerhebung – leitfadengestützte Expert*inneninterviews.....	120
	12.2.1 <i>Konzeption des Leitfadens .....</i>	122
	12.2.2 <i>Transkription .....</i>	123
	12.2.3 <i>Analyse der Entstehungssituation .....</i>	125
	12.2.4 <i>Reflexion der Expertenauswahl .....</i>	127

<b>12.3 Datenauswertung .....</b>	<b>129</b>
12.3.1 <i>Bestimmung der Analysetechnik und Darstellung des Ablaufmodells .....</i>	130
12.3.2 <i>Definition der Analyseeinheiten und Vorstellung des Kategoriensystems ..</i>	132
<b>13 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>134</b>
<b>13.1 Ressourcen (Input) .....</b>	<b>134</b>
13.1.1 Ausschöpfungsquote der Standortgelder - Ergebnisse .....	134
13.1.2 Diskussion .....	137
<b>13.2 Leistungen (Output).....</b>	<b>138</b>
13.2.1 Ergebnisse zur Verwendung des Standortfaktors.....	138
13.2.2 Diskussion .....	143
<b>13.3 Wirksamkeit Zielgruppe (Outcome) - Einrichtungsebene .....</b>	<b>146</b>
13.3.1 Strukturelle Ebene – Personal .....	148
13.3.2 Strukturelle Ebene – Maßnahmen.....	149
13.3.3 Diskussion .....	150
<b>13.4 Wirksamkeit Zielgruppe (Outcome) - Ebene der Akteur*innen .....</b>	<b>151</b>
13.4.1 Kooperationsebene – Familien.....	152
13.4.2 Kooperationsebene – Grundschule.....	154
13.4.3 Kompetenzebene – Kinder.....	158
13.4.4 Diskussion .....	160
<b>13.5 Wirksamkeit Gesellschaft (Impact).....</b>	<b>163</b>
13.5.1 Ergebnisse des Impacts.....	163
13.5.2 Diskussion .....	165
<b>13.6 (Prozess-)Steuerung.....</b>	<b>165</b>
13.6.1 Ergebnisse – Veränderungs-/Weiterentwicklungsbedarf.....	165
13.6.2 Diskussion .....	171
<b>14 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse &amp; Ausblick.....</b>	<b>174</b>
<b>14.1 Die wichtigsten Ergebnisse .....</b>	<b>174</b>
<b>14.2 Implikationen für die Praxis .....</b>	<b>176</b>
<b>14.3 Limitationen .....</b>	<b>180</b>
<b>14.4 (Forschungs-)Ausblick.....</b>	<b>181</b>
<b>15 Fazit .....</b>	<b>182</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>185</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>203</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Principal-Agent Modell einer bedarfsoorientierten Ressourcensteuerung.....	64
Abbildung 2. Grundschulsprengel in München nach Sozialindex .....	69
Abbildung 3. Wirklogik einer bedarfsoorientierten Finanzierung .....	73
Abbildung 4. Steuerungskonzept einer bedarfsoorientierten Finanzierung .....	75
Abbildung 5. Anteil der Kinder (bis 15 Jahre) in SGB II-Bedarfsgemeinschaften...	83
Abbildung 6. Im Rahmen des Standortfaktors umzusetzende Schwerpunkte .....	98
Abbildung 7. Systematik der Evaluation – Forschungsfragestellungen .....	105
Abbildung 8. Programmtheorie des Standortfaktors .....	110
Abbildung 9. Systematik der Evaluation – Datengrundlagen .....	118
Abbildung 10. Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse.....	130
Abbildung 11. Informationsweitergabe von der Kita an die Grundschule .....	142
Abbildung 12. Zusätzliches Personal in der Einrichtung .....	149
Abbildung 13. Mehr (Förder-)Maßnahmen/Angebote .....	150
Abbildung 14. Intensivierte Familienarbeit.....	152
Abbildung 15. Veränderung der Kooperation .....	156
Abbildung 16. Kooperationsvereinbarung.....	158
Abbildung 17. Strukturelle Bedingungen & Kompetenzebene .....	159
Abbildung 18. Format der Kurzberichte.....	168

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Fokussierte Ebenen des Outcomes .....	106
Tabelle 2. Interne & externe Studiengüte der Evaluation des Standortfaktors.....	115
Tabelle 3. Darstellung der Fallauswahl anhand der festgelegten Kriterien.....	128
Tabelle 4. Übersicht Kategoriensystem – Kurzform .....	133
Tabelle 5. Ausschöpfungsquote des Standortfaktors.....	135
Tabelle 6. Ausschöpfungsquote des Standortfaktors – 50%-Standorteinrichtungen .....	136
Tabelle 7. Ausschöpfungsquote des Standortfaktors – 70%-Standorteinrichtungen .....	137
Tabelle 8. Professionen des zusätzlichen Standortpersonals .....	139
Tabelle 9. Ausschnitt aus dem Kategorienschema zum Outcome.....	147
Tabelle 10. Intensität der Kooperation Kita-Grundschule (Kooperationsniveaus) .....	154
Tabelle 11. Kooperationsniveaus – nach Einrichtungsart .....	155
Tabelle 12. Wunsch nach engerer Zusammenarbeit & Kooperationsniveaus .....	157
Tabelle 13. Ausschnitt aus dem Kategorienschema zum Impact .....	163
Tabelle 14. Ausschnitt aus dem Kategorienschema zur (Prozess-)Steuerung .....	166
Tabelle 15. Auswertung der Kurzberichte nach Art der Berichterstattung .....	167
Tabelle 16. Ergebniszusammenfassung des Outcomes & Impacts .....	175

## Abkürzungsverzeichnis

AVBayKiBiG	Verordnung zur Ausführung des BayKiBiG
BayKiBiG	Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz
BiLok	BildungsLokal
BiKS	Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (Studie)
BoB	Bedarfsorientierte Budgetierung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DeGEval	Gesellschaft für Evaluation e. V.
DKBM	Datenbasiertes/datengestütztes kommunales Bildungsmanagement
EPPE	Effective Provision of Pre-School (Studie)
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IFP	Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz
ISB	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
ISKA	Institut für Soziale und Kulturelle Arbeit Nürnberg
Kita	Kindertageseinrichtung <sup>1</sup>
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
LHM	Landeshauptstadt München
LIfBi	Leibniz-Institut für Bildungsverläufe
LuKS	Lernumgebungen für Kindergarten und Schule
MFF	Münchner Förderformel
NPM	New-Public-Management
NSM	Neues Steuerungs-Modell
NUBBEK	Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
Perik	Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag
PISA	Programme for International Student Assessment
PIZKB	Pädagogisches Institut – Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement der Landeshauptstadt München
RBS	Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München
SGB VIII	Achtes Sozialgesetzbuch
Seldak	Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern
Sismik	Sprachverhalten und Interessen an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen

<sup>1</sup> Im Rahmen dieser Arbeit werden hierunter Kindergärten, Häuser für Kinder und KinderTagesZentren subsumiert.

## 1 Einleitung: Zum Zusammenhang von Herkunft & Bildungserfolg

Es ist umstritten, dass in Deutschland nach wie vor ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg besteht (u. a. OECD, 2023; Wößmann et al., 2023; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Zusätzlich hat die zurückliegende COVID-19 Pandemie die bestehenden Bildungsungleichheiten noch weiter verschärft. Die bildungspolitischen Debatten darüber, wie dieser Zusammenhang aufgebrochen bzw. ihm zumindest entgegengewirkt werden kann, sind demnach groß.

Seit dem PISA-Schock, den die Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie der OECD im Jahr 2001 ausgelöst haben, steht diese Thematik wieder stark im Fokus. Damals wurde festgestellt, dass der Bildungserfolg bzw. die schulischen Leistungen der Schüler\*innen in Deutschland stärker von der sozialen Herkunft abhängen als in allen anderen, an der Studie teilnehmenden Ländern (Hopf, 2010).

Das Thema Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg erhält seitdem immer dann prominente Aufmerksamkeit, wenn eine erneute Erhebung des *Programme for International Student Assessment* (PISA) erscheint, so zuletzt 2022. Auch in dieser Erhebung wurde der Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg wieder bestätigt (OECD, 2023). Neben der PISA-Studie konnten auch die IGLU-Untersuchungen (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) diesen Zusammenhang bestätigen (Hopf, 2010).

### 1.1 Zur Problemstellung

Dieses Thema sowie die bildungspolitischen Diskussionen dazu sind nicht neu. Bereits während der Bildungsreformdiskussion in den 1960er und 1970er Jahren entbrannte eine erste Debatte zur Thematik Herkunft und Bildungserfolg. Damals wurde festgestellt, dass nur ein geringer Anteil an Kindern aus „Arbeiterfamilien“ studiert, obwohl gut 50 Prozent der erwachsenen Beschäftigten damals der „Arbeiter-Schicht“ angehörten. Gesprochen wurde deshalb auch von *proportionaler Chancengleichheit*, da trotz dieser Verteilung 95 Prozent der Studierenden aus Akademikerfamilien und nur fünf Prozent aus „Arbeiter-Familien“ kamen (Hopf, 2010).

Es ist bekannt, dass das familiäre Umfeld, in dem ein Kind aufwächst, es maßgeblich prägt und sozialisiert. Dieser Einfluss besteht nicht nur in den ersten Lebensjahren, sondern auch noch nachdem das Kind in den Elementarbereich und damit in eine institutionelle Betreuung eintritt (Hopf, 2010). Somit besteht bereits im Vorschulalter eine enge Verbindung zwischen den Kompetenzen der Kinder und der sozialen Herkunft. Werden diese Disparitäten nicht bereits im Elementar-

bereich durch zusätzliche Förderung abgemildert, wirken sich diese auch stark auf den weiteren Bildungsverlauf nach dem Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule aus (Hogrebe, 2014).

Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg kann sich unter anderem auch in einem erschweren Zugang zu Bildung äußern, was zu einer ungleichen Bildungsteilhabe führt. Etikettiert wird diese Tatsache häufig mit dem Begriff „Bildungsferne“ (Brake & Büchner, 2012). Demnach haben Kinder aus bildungsfernen, benachteiligten Familien häufig schlechtere Chancen, da sie nur schwer Zugang zu Bildung haben. Ein solcher Zugang ist jedoch nicht nur für den individuellen Bildungsverlauf und -erfolg ein entscheidender Schlüssel, sondern auch für eine gesellschaftliche Teilhabe von großer Bedeutung (Büchner, 2019). Um Chancengleichheit zu schaffen, sollte laut Möller und Bellenberg (2017) deshalb jede Person einen Zugang zu einem Mindestmaß an Bildung haben, sodass eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben möglich ist.

Gefordert sind deshalb bildungspolitische Ansätze und Handlungsstrategien, die die ungleichen Ausgangsbedingungen, mit denen Kinder in das Bildungssystem eintreten, bereits im Bereich der frökhkindlichen Bildung und Betreuung berücksichtigen und versuchen, diese kompensierend auszugleichen (Brake & Büchner, 2012).

Ein Ansatz stellt hierbei die bedarfsorientierte Ressourcensteuerung dar, den die Landeshauptstadt München (LHM) im Elementar- sowie im Primar- und Sekundarbereich anwendet. Bei diesem Handlungsansatz geht es darum, finanzielle Mittel dort einzusetzen, wo der Bedarf am höchsten ist – weg von einer gleichmäßigen Verteilung mit der Gießkanne über ein gesamtes Stadtgebiet. Gerade für Kinder aus benachteiligten Verhältnissen sind nach Wößmann et al. (2023) (Förder-)Maßnahmen im Elementarbereich besonders wirksam. Kinder aus sozial benachteiligten Familien müssen deshalb so früh wie möglich gezielt gefördert werden, was in München durch eine bedarfsorientierte Ressourcensteuerung, die bereits im Elementarbereich ansetzt, unterstützt und ermöglicht wird.

## 1.2 Ausgangslage in München

Maßnahmen der bedarfsorientierten Ressourcensteuerung finden in München Anwendung, da auch hier nach wie vor große Bildungsdisparitäten bestehen. Der individuelle Bildungsverlauf hängt auch in der LHM stark davon ab, wo bzw. in welcher Umgebung ein Kind aufwächst.

Dies zeigt auch der aktuelle Münchener Bildungsbericht von 2022 auf. Für die Übergänge von der Grundschule auf ein Gymnasium in den Jahren 2019 und 2020 konnte ein linearer Zusammenhang zwischen den beiden Merkmalen *Übertritt von*

*der Grundschule auf ein Gymnasium und soziale Lage der Grundschule* festgestellt werden. Je schlechter demnach die soziale Lage einer Grundschule in München ist, desto seltener besucht ein Kind im Anschluss an die Grundschulzeit ein Gymnasium (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport [LHM RBS], 2022).

Dieses Ergebnis zeigt, dass der Bildungsverlauf eines Kindes stark von der sozialen Herkunft bzw. dem Wohnort abhängig ist, an dem es aufwächst und sozialisiert wird. Hradil (2005) zufolge ist dies insofern tragisch, da „ein hoher Bildungsabschluß heute zweifellos ‚wertvoll‘ [...] [ist] und [...] zu den wichtigen Ausprägungen sozialer Ungleichheit [zählt]“ (S. 28).

Vorschulischer Bildung kommt somit eine große Bedeutung zu, da durch eine frühkindliche Bildung und Betreuung Bildungsdisparitäten entgegengewirkt werden kann. Insgesamt gibt es in München im Jahr 2021 1.310 Einrichtungen zur Kindertagesbetreuung. Davon sind 349 Einrichtungen dem öffentlichen, städtischen Träger bzw. der Ministerien zuzuordnen und 961 Kitas den freien und sonstigen Trägern. Unter freien Trägern werden sowohl konfessionelle Träger als auch nichtkonfessionelle Wohlfahrtsverbände verstanden. Außerdem werden sonstige gemeinnützige und private, nichtgemeinnützige Träger zu den Freien/Sonstigen gezählt (LHM RBS, 2022).

Die Betreuungsquote liegt dabei bei den Fünfjährigen bei 93,5%, für die drei- bis sechsjährigen Kinder liegt sie insgesamt bei 89,2% im Jahr 2021. Die Mehrheit der Kinder besucht unmittelbar vor dem Eintritt in die Grundschule eine Kindertageseinrichtung (LHM RBS, 2022). Dies ist insofern wertvoll, da durch frühkindliche Förderung in Kitas somit ein Großteil der Kinder in München erreicht wird.

### **1.3 Zielsetzung der Arbeit & Fragestellung**

Vor dem Hintergrund der bestehenden Disparitäten in München ist es besonders wichtig, dass finanzielle Ressourcen gezielt in Stadtgebieten eingesetzt werden, wo ein hoher Bedarf besteht. Langfristig soll anhand des Ansatzes *Ungleiche ungleich zu behandeln* mithilfe des Instruments der sozialindizierten Ressourcenausstattung Ungleichheiten begegnet und mehr Bildungsgerechtigkeit hergestellt werden (Möller & Bellenberg, 2017).

Dieses übergeordnete Ziel, der Herstellung von mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit, wurde auch in der Leitlinie Bildung 2010 für die Landeshauptstadt München festgehalten (Müller et al., 2017). Diese strategische Leitlinie stellt einen verbindlichen Rahmen für das kommunale Handlungsfeld Bildung in München dar. Anhand strategischer Zielsetzungen und handlungsleitender Maßnahmen werden Vorschläge dargelegt, wie in der Bildungslandschaft München das Ziel

von mehr Chancengleichheit, gemeinsam von allen Bildungsakteur\*innen erreicht werden kann. Als Maßnahmen wurden unter anderem visionäre Leitprojekte erarbeitet, die zur Zielerreichung beitragen sollen. Als ein zentrales Leitprojekt wurde deshalb im Rahmen der Leitlinie Bildung 2010 die Münchener Förderformel definiert, die eine Finanzierungs- und Bildungsgerechtigkeit im frühkindlichen Bereich unterstützen soll (Referat für Bildung und Sport [RBS], 2011).

Aus diesem Grund verfolgt diese Arbeit das Ziel, die Münchener Förderformel und im speziellen den Standortfaktor als einen Ansatz der bedarfsorientierten Ressourcensteuerung im Elementarbereich anhand einer Evaluation genauer zu betrachten. Es soll genau herausgestellt werden, inwiefern eine bedarfsorientierte Ressourcensteuerung als bildungspolitische (Steuerungs-)Maßnahme dazu beitragen kann, Bildungsungleichheiten auszugleichen.

In der Evaluation des Standortfaktors der Münchener Förderformel, wird deshalb der übergeordneten Fragestellung nachgegangen, *auf welchen Ebenen der Standortfaktor einen Beitrag leistet, um Bildungsdisparitäten entgegenzuwirken*.

## **1.4 Wissenschaftliche Einordnung & Forschungsstand**

Diese Arbeit beleuchtet den Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg und greift dadurch Bildungsrealitäten einer Gesellschaft auf (Gräsel, 2011). Die vorliegende Arbeit kann deshalb der empirischen Bildungsforschung zugeordnet werden, welche im Kern den Fragen nachgeht, „wie Bildungsprozesse verlaufen, wer welche Qualifikationen und Kompetenzen im Bildungssystem erwirbt, wovon dieser Qualifikations- und Kompetenzerwerb abhängig ist und welche Auswirkungen er hat“ (Gräsel, 2011, S. 13).

Außerdem ist diese Arbeit dem Bereich der Educational-Governance-Forschung zuzuordnen, da sie die bedarfsorientierte Ressourcensteuerung im Elementarbereich als eine bildungspolitische Maßnahme, die dem Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg kompensierend entgegentreten soll, in den Blick nimmt und dabei unterschiedliche Akteur\*innen berücksichtigt (Gröschner, 2021). Fokussiert wird dabei die Perspektive der Kindertageseinrichtungen und die der Kommune/Verwaltung.

Hinsichtlich des Forschungsstandes zum Thema bedarfsorientierte Ressourcensteuerung im Bereich der frühkindlichen Bildung wird ersichtlich, dass es bisher nur wenige Studien und Daten hierzu gibt. Dies liegt daran, dass es bis dato kaum Ansätze in Deutschland gibt, die einer bedarfsorientierten Verteilung der Ressourcen im Elementarbereich folgen. Diese Arbeit soll deshalb einen wichtigen Beitrag zum Erkenntnisgewinn dieses noch wenig umrissenen Bereichs liefern.

Obwohl in der Literatur zunehmend die Bedeutsamkeit der frühkindlichen Bildung und Förderung im vorschulischen Bereich gefordert wird (u. a. Spieß, 2010; Funcke, 2010; R. Becker, 2016), gibt es bis dato wenig konkrete Ansätze, die die jeweils individuelle Bedarfslage einer Einrichtung berücksichtigen. Neben vereinzelten Arbeiten, die sich mit einer bedarfsorientierten Finanzierung des Elementarbereichs befassen (u. a. Hogreve et al., 2011; Hogreve, 2014), können an dieser Stelle nur zwei Projekte aufgeführt werden, die sich explizit dieser Thematik widmen: „Finanzierung der Elementarbildung“ und „KiTa ZOOM – Ressourcen wirksam einsetzen“.

„Finanzierung der Elementarbildung“ ist ein Projekt, das „die Entwicklung und Erprobung eines Finanzierungskonzeptes für Kitas, das sich durch eine indikatoren gestützte Zuweisung finanzieller Ressourcen für Einrichtungen auszeichnet“ (Hogreve et al., 2011, S. 182) zum Ziel hatte. Entwickelt wurde eine Formel, die sowohl kindbezogene Gewichtungsfaktoren zur Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedarfslagen der Kinder als auch einrichtungsbezogene Faktoren (z. B. Lage der Einrichtung) beinhaltet (Hogreve et al., 2011).

Ein weiteres Projekt ist „KiTa ZOOM – Ressourcen wirksam einsetzen“ der Bertelsmann Stiftung. Im Rahmen dessen sollten Konzepte zur Finanzierung von Kitas entwickelt werden. Im Fokus stand dabei die Kita-Qualität. Zusätzlich mit entwickelt wurde ein EDV-Instrument, anhand dessen unterschiedliche Finanzierungsszenarien und ihre Effekte simuliert werden können. Bestandteile des Finanzierungskonzeptes sind sowohl auslastungsunabhängige (z. B. Grundausstattung) als auch auslastungsabhängige Komponenten (u. a. tatsächliche Inanspruchnahme der Leistungen, z. B. Betreuungszeiten) (Bock-Famulla & Stobbe, 2014). Ein weiterer zentraler Aspekt des Projektes war zudem das Sicherstellen einer gelebten Verantwortungsgemeinschaft aller beteiligten Akteur\*innen. Die Finanzierungssystematik wurde gemeinsam mit Vertreter\*innen aus der Praxis, der Elternschaft und der Politik entwickelt, sodass den regionalen Anforderungen und Erwartungen am Ende entsprochen werden kann (Bock-Famulla & Stobbe, 2014).

Als Fazit der Projekte und Erkenntnisse zur bedarfsorientierten Ressourcensteuerung im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung kann nach Hogrbc et al. (2011) festgehalten werden, dass diese Art der Zuweisung finanzieller Mittel einen Beitrag leisten kann, Ungleichheiten entgegenzuwirken. Die größte Herausforderung bei der Zuteilung der Mittel war allerdings den (erhöhten) Bedarf zu bestimmen und geeignete Indikatoren hierfür auszuwählen (Hogreve et al., 2011). Somit besteht weiterhin ein Forschungsbedarf, um perspektivisch handlungsleitende Vorschläge hierfür liefern zu können. Hogreve et al. (2011) gehen in diesem Kontext jedoch auch darauf ein, dass eine (formelbasierte) bedarfsorientierte Ressourcensteuerung allein nicht ausreicht, um zu mehr Bildungsge-

rechtheit beizutragen. Es bedarf zusätzlicher Steuerungselemente, z. B. hinsichtlich der Qualitätsentwicklung in den Kindertageseinrichtungen.

In Anbetracht dessen, dass eine bedarfsorientierte Steuerung der (zusätzlichen freiwilligen) finanziellen Mittel im Elementarbereich in Deutschland bislang kaum verbreitet ist, kann die Landeshauptstadt München deshalb mit dem Standortfaktor nach wie vor als beispielgebend in diesem Bereich gesehen werden.

Im Vergleich zum Elementarbereich ist die bedarfsorientierte Ressourcensteuerung im Schulbereich deutlich weiter verbreitet. Neben zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema Bildungsfinanzierung und Bildungsgerechtigkeit im Primar- und Sekundarbereich (u. a. Dietrich et al., 2011; Tillmann & Weishaupt, 2015), gibt es auch einige Landesprogramme, die sich dieser Thematik widmen. Exemplarisch genannt werden können an dieser Stelle folgende Projekte: „Perspektivschulen“ (Schleswig-Holstein), „Talentschulen“ (Nordrhein-Westfalen), „Bonus-Programm“ (Berlin), die sich dem Zusammenhang von Schulentwicklung und Bildungsungleichheit widmen (Sendzik et al., 2023). Aber auch hier fehlt es in Deutschland an empirischen Daten zur Frage, welche Beiträge eine indikatoren-gestützte Verteilung der Mittel hinsichtlich einer Kompensation von Ungleichheiten leisten kann (Sendzik, 2018). Dies könnte Kürzinger et al. (2023) folgend auch daran liegen, dass es in Deutschland keine einheitliche Vergabepraxis für die finanziellen Mittel im Bildungsbereich gibt.

Einigkeit besteht allerdings darin, dass das reine Geldgeben und zusätzliches Personal allein nicht ausreichen. Damit die Kinder von den zusätzlichen finanziellen Mitteln bzw. den zusätzlichen Fachkräften profitieren, reicht der Kitabesuch alleine ebenso wenig aus, wie ein verbesserter Betreuungsschlüssel in der Einrichtung. Wichtig ist die Aus- und Weiterbildung des Personals sowie die Qualität des pädagogischen Angebots (Roland Berger Stiftung, 2018). Demnach sollten laut Sendzik (2018) die Einrichtungen nicht autonom über die Verwendung der zusätzlichen finanziellen Mittel entscheiden dürfen. Die Vergabe der Mittel sollte sich an pädagogischen Konzepten orientieren und hinsichtlich Wirkungen regelmäßig anhand von Evaluationen überprüft werden (Kürzinger et al., 2023).

Ein derzeit noch laufendes Projekt, dessen Ergebnisse mit Spannung erwartet werden können, ist „ABBAUBAR – Abbau von Bildungsbarrieren durch bedarfsorientierte Ressourcensteuerung“. Das vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LiBi) und der Ruhr Universität Bochum durchgeführte Projekt geht der übergeordneten Frage nach, inwiefern Ansätze einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung einen Beitrag zur Kompensation von Bildungsungleichheiten leisten.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Weitere Informationen zum Projekt „ABBAUBAR“ sind abrufbar unter:  
<https://www.liibi.de/de-de/Start/Forschung/Projekte/ABBAUBAR#Projekt-Steckbrief>  
[letzter Zugriff: 21.06.2025].

Neben Deutschland wird auch in weiteren Ländern der Ansatz einer bedarfsgerechten Ressourcenverteilung im Schulbereich verfolgt (siehe für USA: Malen et al., 2015; für England: Agyemang, 2010). In Frankreich werden in sozial benachteiligten Gebieten (zones d'éducation prioritaire, ZEP) zusätzliches Personal und Sachmittel an die Schulen verteilt. Die finanziellen Mittel sind zweckgebunden und müssen für Fortbildung des Bestandpersonals, für Vernetzung, zur individuellen Förderung der Schüler\*innen, für Elternarbeit und zur Professionalisierung des Schulpersonals (u. a. durch gemeinsame Fortbildungen von Lehrer\*innen und weiterem an der Schule tätigem pädagogischen Personal) eingesetzt werden (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR], 2016, S. 20). Somit greift Frankreich den Punkt auf, zusätzliche finanzielle Mittel, gekoppelt an Vorgaben zur Verwendung, zu verteilen. Damit soll die pädagogische Qualität in den Schulen verbessert und der Bildungsungleichheit dadurch nachhaltig entgegengewirkt werden.

Dieser Überblick konnte aufzeigen, dass eine bedarfsoorientierte Ressourcensteuerung im Elementarbereich noch nicht weit verbreitet ist. Vor dem Hintergrund, dass jedoch bereits während dieser frühen Phase, Kinder notwendige und für die Schule voraussetzende Kompetenzen erwerben, ist es umso wichtiger, dass eine finanzielle Förderung von Kindertageseinrichtungen ungleich und dementsprechend bedarfsgerecht erfolgt. Die Roland Berger Stiftung (2018) beschreibt die fröhlkindliche Förderung als den Kern der Chancengleichheit. Im Elementarbereich werden die Grundsteine für die weitere Bildungslaufbahn gelegt, weshalb eine Förderung in diesem Bereich unbedingt intensiviert und ausgebaut werden sollte. Kitas müssen ebenfalls, wie Schulen auf regionale, sozioökonomische und kulturelle Gegebenheiten reagieren, in die sie eingebettet sind. Eine Zuteilung der zusätzlichen finanziellen Mittel sollte diese Faktoren deshalb unbedingt berücksichtigen (Roland Berger Stiftung, 2018).

## 1.5 Aufbau der Arbeit

Damit die im Rahmen der Evaluation gestellten Forschungsfragen beantwortet werden können, wird ein stringenter Aufbau der folgenden Kapitel verfolgt.

In den Abschnitten zwei bis fünf erfolgt zunächst die *theoretische Hinführung* und eine *Darlegung der Annahmen*, die dieser Arbeit zugrunde gelegt werden. Kapitel zwei widmet sich der Reproduktion sozialer Ungleichheiten und erläutert anhand der Theorie des Habitus und der verschiedenen Kapitalarten nach Bourdieu wie Unterschiede in der Sozialisation und deren Auswirkungen auf den Bildungsverlauf erklärt werden können. Bevor genauer auf die Bedeutsamkeit der fröhlkindlichen Bildung eingegangen wird, wird der Begriff der Bildungsgerechtigkeit kurz ausgeführt und im Kontext dieser Arbeit definiert.

Abschnitt drei widmet sich dem *Übergang vom Elementar- in den Primarbereich*, da dieser Bereich im Rahmen der später folgenden Evaluation auch mitbetrachtet wird. Genauer beleuchtet wird an dieser Stelle die Anschlussfähigkeit von Kita und Grundschule, die sichergestellt werden muss sowie der Übergang als eine zu bewältigende Herausforderung für alle beteiligten Akteur\*innen.

Da die *Kooperation* zwischen den beiden Institutionen *Kita und Grundschule* einen wichtigen Beitrag zu einem gelingenden Übergang leistet, werden im Kapitel vier die Kooperationsaktivitäten, Weitergabe von Informationen und Austausch sowie die LuKS-Lernwerkstätten, genauer dargestellt. Im Kapitel zu den Kooperationsniveaus wird erklärt, auf welchen unterschiedlichen Ebenen die Zusammenarbeit stattfinden kann. Abschließend wird in diesem Abschnitt noch auf die Zusammenarbeit mit den Eltern eingegangen und wie diese in den Übergang miteinbezogen bzw. dabei unterstützt werden können.

Kapitel fünf widmet sich der *Bildungssteuerung* und geht dabei zunächst konkreter auf die Educational-Governance-Perspektive ein. Daran anknüpfend erfolgt eine Darstellung des engen und weiten Begriffsverständnisses von Steuerung und eine Erklärung der analytischen Kategorien von Governance: Akteurskonstellation, Handlungskoordination und Mehrebenensystem. Die Erläuterung dieser drei Kategorien ist insofern relevant, da aus Sicht der Educational Governance stets sämtliche Akteurskonstellationen und die unterschiedlichen Handlungskoordinationen eines Mehrebenensystems mitberücksichtigt und einbezogen werden sollen. Dass Kommunen Grenzen im Sinne der bildungspolitischen Handlungs- und der direkten Eingriffsmöglichkeiten gesetzt sind, zeigt der Abschnitt zum Principal-Agent-Problem auf. Ebenso wird in diesem Abschnitt die Bedeutsamkeit des datenbasierten kommunalen Bildungsmanagement (DKBM) und des Bildungsmonitorings als Steuerungsinstrument mit beleuchtet.

Im Kapitel sechs, sieben, acht und neun wird dann die *bedarfsorientierte Ressourcensteuerung* als eine bildungspolitische Maßnahme, die einen Beitrag zur Kompenstation von Bildungsungleichheiten leisten kann, näher betrachtet. Nachdem das Konzept zunächst allgemein beschrieben wird, erfolgt im Anschluss die Erklärung der Vorgehensweisen der Landeshauptstadt München. Zunächst werden die Maßnahmen im schulischen (Primar- und Sekundar-) Bereich erläutert, bevor im Anschluss auf die Münchner Förderformel und explizit auf den Standortfaktor eingegangen wird, der im Mittelpunkt der Evaluation steht.

Ab dem Kapitel zehn erfolgt die Darstellung der (theoriebasierten) *Evaluation des Standortfaktors*, die in Form einer qualitativen Fallstudie umgesetzt wurde. Nach der Darlegung der Forschungsfragestellungen wird das konkrete Forschungsdesign erklärt. Abschnitt elf widmet sich der Gütekriterien der qualitativen Forschung sowie den Evaluationsstandards. Die *Darstellung des methodischen Vor-*

*gehens* in Kapitel zwölf beinhaltet eine Erklärung der unterschiedlichen, verwendeten Datengrundlagen und eine Beschreibung der Vorgehensweise der Datenerhebung und -auswertung. Kapitel dreizehn widmet sich schließlich der *Darstellung und der Diskussion der Ergebnisse* entlang der für diese Arbeit erstellten Systematik.

Abschließend erfolgt eine *Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse* und die Nennung konkreter Implikationen für die Praxis, gefolgt von Limitationen dieser Arbeit, die bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden müssen. Der (Forschungs-)Ausblick greift anschließend Ansätze auf, die perspektivisch noch stärker in den Blick genommen und bei zukünftigen Erhebungen weitergeführt werden könnten.

Das Fazit fasst noch einmal resümierend die wesentlichen Aspekte und Erkenntnisse der theoretischen Grundannahmen und die Ergebnisse der Evaluation zusammen und rundet somit die Arbeit insgesamt ab.

# **Münchener Beiträge zur Bildungsforschung**

herausgegeben von

Prof. Dr. Rudolf Tippelt und

Prof. Dr. Hartmut Ditton

Institut für Pädagogik

der Ludwig-Maximilians-Universität München

Band 42: Carola Frank: **Organisation und Praxis von Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege** · Eine ethnographische Studie

2021 · 204 Seiten · ISBN 978-3-8316-4922-8

Band 41: Katharina Michel: **Bildungsberichterstattung als kommunales Steuerungsinstrument?**  
2018 · 200 Seiten · ISBN 978-3-8316-4649-4

Band 40: Karolina Engenhorst: **Was nicht-traditionelle Studierende für ein erfolgreiches Studium wirklich benötigen: Faktoren subjektiv definierter Lernerfolgs im berufsbegleitenden Studium** · Eine empirische Fallstudie  
2018 · 428 Seiten · ISBN 978-3-8316-4228-1

Band 39: Jana Stiglbauer: **Berufsrelevante Handlungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte im Krippenbereich – Selbsteinschätzung und Handlungsperspektiven** · Eine empirische Untersuchung im Bereich der Kinderkrippen in Bayern  
2017 · 268 Seiten · ISBN 978-3-8316-4675-3

Band 38: Njomza Llullaku: **Measuring Creative Potential of Primary School Students and the Perspectives of Students and Teachers from Kosovo: A Mixed Method Study**  
2017 · 194 Seiten · ISBN 978-3-8316-4673-9

Band 37: Kristina Geiger: **Lernverhalten und Lernkompetenz älterer Beschäftigter**  
2018 · 350 Seiten · ISBN 978-3-8316-4629-6

Band 36: Friederike Gräfin Grote: **Gründungsprozess von allgemeinbildenden Privatschulen** · Eine Rekonstruktion aus Gründersicht  
2017 · 396 Seiten · ISBN 978-3-8316-4606-7

Band 35: Hanna Sophie Simmons: **The Relationship between Expatriation and Career Success** · An exploratory study of beliefs and experiences  
2017 · 280 Seiten · ISBN 978-3-8316-4592-3

Band 34: Barbara Miller: **Zeitmanagement im Unternehmenssetup Südafrika** · Eine empirische Weiterbildungsbedarfsanalyse im Rahmen der internationalen Bildungsforschung  
2016 · 358 Seiten · ISBN 978-3-8316-4576-3

Band 33: Melissa Promes: **Change Management and Organizational Learning in a New Working Environment** · A longitudinal and mixed methods research design  
2016 · 436 Seiten · ISBN 978-3-8316-4563-3

Band 32: Barbara Lindemann: **Die berufliche Situation von Pädagoginnen und Pädagogen** · Ein Vergleich zwischen Magisterabsolvent/innen und Promovierten des Studiengangs Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München  
2015 · 272 Seiten · ISBN 978-3-8316-4446-9

Band 31: Bernhard Schmidt-Hertha, Axel Burkhardt (Hrsg.): **Gesundheitsbildung für Langzeitarbeitslose**  
2015 · 112 Seiten · ISBN 978-3-8316-4436-0

- Band 30: Dongmei Zhang: **The situation of Chinese students in Germany** · an intercultural perspective and study  
2015 · 190 Seiten · ISBN 978-3-8316-4432-2
- Band 29: Elena Gaertner: **Klassenführung als Ressource für die Lehrergesundheit** · Eine salutogene Interventionsstudie mit erfahrenen Lehrkräften  
2016 · 298 Seiten · ISBN 978-3-8316-4457-5
- Band 28: Wendi M. Boxx: **Addressing Educational Opportunities for Rural Kanjars**  
2014 · 212 Seiten · ISBN 978-3-8316-4383-7
- Band 27: Agnes Becker: **Dozenten im Integrationskurs nach dem Zuwanderungsgesetz** · Rollenkonflikte und Bewältigungsstrategien  
2013 · 242 Seiten · ISBN 978-3-8316-4320-2
- Band 26: Nga Giap Binh: **Creativity and Innovation in Education** · The Effects of Problem-Based Learning on the Creative Thinking Abilities of University Students in a General Psychology Course  
2013 · 158 Seiten · ISBN 978-3-8316-4311-0
- Band 25: Regina Müller: **Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen in der Grundschule – (Womit) Kann Schulerfolg prognostiziert werden?** · Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I in Bayern und Sachsen  
2013 · 208 Seiten · ISBN 978-3-8316-4296-0
- Band 24: Susanne Gerleigner: **Familiale Ressourcen als entscheidende Faktoren für Bildungserfolg?** · Über die Zusammenhänge von sozialer Herkunft und Erfolg in der Grundschule  
2013 · 220 Seiten · ISBN 978-3-8316-4302-8
- Band 23: Stepanka Kadera: **FamilienTeam in der Praxis** · Evaluation eines Elternkurses für Familien mit Vorf- und Grundschulkindern  
2013 · 234 Seiten · ISBN 978-3-8316-4289-2
- Band 22: Winnie Cheptoo Kamakil: **Play and Creative Drawing in Preschool** · A Comparative Study of Montessori and Public Preschools in Kenya  
2013 · 158 Seiten · ISBN 978-3-8316-4284-7
- Band 21: Yanhua Zhao: **Emotion regulation at school: Proactive coping, achievement goals, and school context in explaining adolescents' well-being and school success**  
2012 · 148 Seiten · ISBN 978-3-8316-4180-2
- Band 20: Andreas Wildgruber: **Kompetenzen von Erzieherinnen im Prozess der Beobachtung kindlicher Bildung und Entwicklung**  
2011 · 350 Seiten · ISBN 978-3-8316-4085-0
- Band 19: Simon Hahnzog: **Persönlichkeitsentwicklung beim Übergang vom Studium in den Beruf**  
2011 · 264 Seiten · ISBN 978-3-8316-4077-5
- Band 18: Hannes Heise: **Chancengleichheit durch »neue Steuerung«?** · Konzepte, Wirkungsprozesse und Erfahrungen am Beispiel des englischen Schulsystems  
2010 · 244 Seiten · ISBN 978-3-8316-4024-9
- Band 17: Andreas Schulz: **Ergebnisorientierung als Chance für den Mathematikunterricht?** · Innovationsprozesse qualitativ und quantitativ erfassen  
2010 · 482 Seiten · ISBN 978-3-8316-4001-0
- Band 16: Sieglinde Frank: **Elternbildung – ein kompetenzstärkendes Angebot für Familien** · Effektivität der Intervention: »Starke Eltern – Starke Jugend«  
2010 · 522 Seiten · ISBN 978-3-8316-0971-0
- Band 15: Ee Kuan Boey: **Teacher Empowerment in Secondary Schools: A Case Study in Malaysia**  
2010 · 186 Seiten · ISBN 978-3-8316-0970-3

- Band 14: Sayime Erben: **Zwischen Diskriminierung und Straffälligkeit** · Diskriminierungserfahrungen straffällig gewordener türkischer Migrantenjugendlicher der dritten Generation in Deutschland  
2009 · 252 Seiten · ISBN 978-3-8316-0926-0
- Band 13: Claudia Strobel, Rudolf Tippelt, Julia Eberle (Mitwirkung): **Trägerübergreifende Bildungs- und Weiterbildungsberatung** · Erfahrungen beim Aufbau einer Beratungseinrichtung in München  
2009 · 76 Seiten · ISBN 978-3-8316-0909-3
- Band 12: Rudolf Tippelt (Hrsg.): »**Wie das Leben gelingt oder wie es so spielt**« · **Helmut Fend** · Verleihung der Ehrendoktorwürde an Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut Fend  
2008 · 88 Seiten · ISBN 978-3-8316-0786-0
- Band 11: Magdalena Schauenberg: **Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule** · Empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und Rational-Choice  
2007 · 363 Seiten · ISBN 978-3-8316-0700-6
- Band 9: Saskia Sabine Frommelt: **Erfolgsfaktor Kommunikation** · Untersuchungen zum informellen Lernen in Produktionsnetzwerken  
2006 · 258 Seiten · ISBN 978-3-8316-0595-8
- Band 8: Florian Karl Kainz: **Die Bedeutung überfachlicher und tätigkeitsspezifischer Kompetenzen** · Eine empirische Untersuchung zum Bildungsbedarf von Arbeitnehmern am Flughafen München  
2005 · 324 Seiten · ISBN 978-3-8316-0526-2
- Band 7: Chong Kalis: **Förderung interkultureller Kompetenz in der chinesischen Hochschulbildung**  
2005 · 164 Seiten · ISBN 978-3-8316-0500-2

Erhältlich im Buchhandel oder direkt beim Verlag:  
utzverlag GmbH, München  
089-277791-00 · [info@utzverlag.de](mailto:info@utzverlag.de)

Gesamtverzeichnis mit mehr als 3000 lieferbaren Titeln: [www.utzverlag.de](http://www.utzverlag.de)