

Fürstenau, Sara

**Schulqualität im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität.
Abschlussbericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft**

Hamburg : Universität Hamburg / Fachbereich Erziehungswissenschaft 2008, 25 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Fürstenau, Sara: Schulqualität im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität. Abschlussbericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Hamburg : Universität Hamburg / Fachbereich Erziehungswissenschaft 2008, 25 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-18651

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Universität Hamburg
Fachbereich Erziehungswissenschaft

**Schulqualität im Kontext
sprachlich-kultureller Heterogenität.
Fallstudien von Grundschulen**

**Abschlussbericht
für die Deutsche Forschungsgemeinschaft**

Sara Fürstenau

Hamburg, Januar 2008

1. Ausgangsfragen und Zielsetzung des Projekts

1.1 Normativ-theoretischer Rahmen

Die in der Fachrichtung der Interkulturellen Pädagogik theoretisch fundierten Normen für den schulischen Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität, die sich auf die Anerkennung von Differenz und den Anspruch des Leistungsausgleichs zwischen Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft beziehen, waren für die Fragestellung des Projekts grundlegend. Das übergreifende Ziel bestand darin, Schulqualität ausgehend von folgenden normativen Prämissen empirisch zu erkunden: a) Eine „gute Schule“ stellt sich inhaltlich und organisatorisch auf die unterschiedlichen sprachlichen und sozio-kulturellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ein. b) In einer „guten Schule“ hängen die Leistungserfolge der Schülerinnen und Schüler nicht von ihrer sprachlichen oder sozio-kulturellen Herkunft ab. Die im Folgenden verwendete Formulierung „konstruktive und Erfolg versprechende schulische Konzepte und Arbeitsweisen im Umgang mit Heterogenität“ bezieht sich auf diese normativen Prämissen.

1.2 Fokus „gute Schulen“

Der Fachdiskurs der Interkulturellen Pädagogik ist eher theoretisch als empirisch fundiert und zeichnet sich durch eine reichhaltige Programmatik aus, in der Ansprüche an einen konstruktiven Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität in der Praxis formuliert werden. Empirische Untersuchungen aus der Perspektive der Interkulturellen Pädagogik verweisen vor allem auf Desiderata der Umsetzung dieser Ansprüche in der Praxis (vgl. Auernheimer 2004, S. 23). Ein zentrales Ergebnis bisheriger Schulstudien ist, dass das Selbstverständnis der Schulen durch eine Orientierung an sprachlich-kultureller Homogenität innerhalb der Schülerschaft geprägt sei, während die tatsächlich vorhandene Heterogenität als belastender Ausnahmezustand angesehen werde, auf den vorwiegend nicht mit in den Schulalltag integrierten Maßnahmen, sondern mit zusätzlichen Fördermaßnahmen reagiert worden sei (vgl. Gogolin 1994; Gomolla/Radtke 2002; Gomolla 2005). Bisherige Studien belegen die Schwierigkeiten von Schulen im institutionellen und pädagogischen Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität. Mit dem hier beschriebenen Forschungsprojekt wurde demgegenüber das Ziel verfolgt, an zwei ausgewählten Grundschulen Konzepte und Arbeitsweisen empirisch zu erkunden, die in heterogenen Kontexten als konstruktiv und Erfolg versprechend angesehen werden können (zur Auswahl der Schulen vgl. 2.1.2).

1.3 Fokus Prozessqualität und ethnographische Feldforschung

Zentraler Gegenstand der Untersuchung war die Prozessqualität in den beiden ausgewählten Grundschulen. Mit dem Ziel, auch unerwartete Aspekte zu erfassen, sollten die schulischen Prozesse im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität ergebnisoffen erkundet werden. Ausgehend von dem normativ-theoretischen Rahmen des Forschungsprojekts (s.o.) bestanden zwar Vorannahmen über konstruktive und Erfolg versprechende Konzepte, aber es wurde kein Hypothesen überprüfendes Vorgehen angestrebt. Mit einem Design ethnographischer Feldforschung ging es vielmehr darum, die Perspektiven der unterschiedlichen schulischen Akteure kennenzulernen, kollektive Handlungs- und Deutungsmuster in den Schulen zu verstehen und Prozesszusammenhänge aufzudecken (vgl. Friebertshäuser 1997). Auf der Grundlage von Erkenntnissen aus der ethnographischen Feldforschung sind Fallstudien konstruktiv-

ver und Erfolg versprechender Konzepte und Arbeitsweisen im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität erarbeitet worden.

1.4 Fokus sprachliche Bildung

Die Gestaltung der sprachlichen Bildung in der Schule wurde als Schwerpunkt der empirischen Erkundung von Schulqualität festgelegt. Gemäß der übergreifenden Zielsetzung lauten die Ausgangsfragen für die Beobachtung und Analyse: a) Welche Ansätze gibt es in den untersuchten Schulen, die unterschiedlichen lebensweltlichen sprachlichen Erfahrungen der Kinder konstruktiv zu berücksichtigen? b) Wie werden Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Vorerfahrungen darin unterstützt, sich die für den Schulerfolg ausschlaggebenden sprachlichen Kompetenzen anzueignen?

1.5 Berücksichtigung von Ergebnisqualität

Die Ergebnisqualität der untersuchten Schulen wurde anhand der Ergebnisse aus einer Leistungsvergleichsstudie an den Hamburger Grundschulen (KESS - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern, vgl. Bos/Pietsch 2005) berücksichtigt. Ein Ziel bestand darin, die in den Schulen vorgefundenen Konzepte und Arbeitsweisen unter Berücksichtigung der Leistungsergebnisse zu reflektieren und zu fragen, inwieweit die gemessenen Leistungsergebnisse geeignet sind, den Erfolg der an den Schulen vorgefundenen Konzepte abzubilden.

2. Ablauf und Entwicklung der empirischen Untersuchung

Übersichten über den zeitlichen Ablauf des Forschungsprojekts und über das gesamte Datenmaterial aus der Feldforschung befinden sich im Anhang.

2.1 Ethnographische Feldforschung

2.1.1 Explorationsstudie

Als Exploration für das Projekt wurde eine Interviewstudie unter Schulleiterinnen und Schulleitern an Hamburger Grundschulen durchgeführt (vgl. Fürstenau 2009a). Ziel war es, erste Anhaltspunkte für innovative Strategien des Umgangs mit sprachlich-kultureller Heterogenität in der Praxis zu gewinnen. Dementsprechend wurden über ein Anschreiben an alle Hamburger Grundschulen Schulleitungen angeworben, die nach eigener Einschätzung über entsprechende Erfahrungen verfügten.

2.1.2 Auswahl und Merkmale der Fallschulen „Birkenstraße“ und „Kastanienstraße“

Die Auswahl der beiden Fallschulen, die wir mit den Pseudonymen „Birkenstraße“ (Schule BS) und „Kastanienstraße“ (Schule KS) bezeichnen, erfolgte theoriegeleitet (vgl. Merrens 1997, S. 100ff). Leitend war das Ziel, Aussagen über „gute Schulen“ mit einer sprachlich-kulturell heterogenen Schülerschaft treffen zu können (vgl. 1.2). Die Auswahl der Schule KS erfolgte im Zuge der Explorationsstudie unter Schulleiterinnen und Schulleitern. In der Darstellung der Schulleiterin zeichnete sich diese Schule – im Vergleich mit den anderen besuchten Schulen – durch Innovationsbereitschaft und langjährige Erfahrung mit der Erprobung und Institutionalisierung unterschiedlicher Konzepte zum Umgang mit sprachlich-kultureller

Heterogenität aus. Die Schule wurde also mit Blick auf die Prozessqualität und unter Berücksichtigung der normativen Prämissen der Interkulturellen Pädagogik ausgewählt. Die Leistungsergebnisse aus der KESS-Studie lagen zum Zeitpunkt der Auswahl noch nicht vor. Die Schule BS wurde hingegen zu einem späteren Zeitpunkt auf der Grundlage der KESS-Ergebnisse ausgewählt. Hier erreichten die getesteten Schülerinnen und Schüler bei Berücksichtigung der sozialen und sprachlichen Hintergründe in der Schülerschaft überdurchschnittliche Leistungsergebnisse. Ausschlaggebend für die Auswahl der Schule BS war also die Ergebnisqualität.

Bei der Auswahl der Fallschulen wurde darauf geachtet, dass die Schülerschaften unter Berücksichtigung der sozio-ökonomischen Hintergründe und der Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund ähnlich zusammengesetzt sind. Die Schulen BS und KS arbeiten in dieser Hinsicht unter vergleichbaren Kontextbedingungen. Sie befinden sich in Hamburger Stadtteilen mit einer ähnlichen Sozialstruktur: Die Arbeitslosenquote und die Quote der Arbeitslosengeld II-Empfänger sind etwa doppelt so hoch wie in der Hamburger Gesamtbevölkerung.¹ Im Stadtteil der Schule BS beträgt der Anteil der Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit etwa 20% aller dort Ansässigen, im Stadtteil der Schule KS etwa ein Drittel; im Hamburger Durchschnitt sind es 15,3%. Menschen mit Migrationshintergrund, die die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, sind in dieser Statistik nicht erfasst.

Für die Fragestellung des Forschungsprojekts ist ein Unterschied zwischen den Fallschulen relevant: An der Schule KS wird Herkunftssprachenunterricht für romanies- und türkischsprachige Kinder angeboten. Zum Zeitpunkt der Untersuchung waren ein Romanes- und zwei Türkischlehrer an der Schule beschäftigt. An der Schule BS gibt es keinen Herkunftssprachenunterricht und keine Lehrkräfte aus sprachlichen Minderheiten.

2.1.3 Teilnehmende Beobachtung

An beiden Schulen gab es über mehrere Monate Phasen der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Flick 1999, S. 157ff) im Unterricht, im Lehrerzimmer, in den Schulpausen, bei Elternabenden, Konferenzen, Arbeitsgruppen des Kollegiums und anderen Schulveranstaltungen. Die Dokumentation aller Beobachtungen erfolgte in Form von Beobachtungs- und Gesprächsprotokollen, die auf der Grundlage von Mitschriften unmittelbar im Anschluss an die Schulbesuche erstellt wurden. Zusätzlich zu den Protokollen wurden subjektive Eindrücke und Erfahrungen in Feldforschungstagebüchern festgehalten.

2.1.4 Leitfaden-Interviews

An den Schulen wurden Leitfaden-Interviews mit der Schulleitung, mit Lehrkräften, weiterem Personal der Schule und Eltern sowie Gruppengespräche mit Kindern durchgeführt. Durch die Befragungsform der Leitfaden-Interviews wurde sichergestellt, dass die für die Fragestellung zentralen Themenkomplexe angesprochen wurden und dass die Informanten außerdem die Möglichkeit hatten, ihre Aussagen inhaltlich und begrifflich selbst zu strukturieren (vgl. Bohnsack u.a. 2006, S. 114; Friebertshäuser 1997, S. 375f). Die Interviewten wurden sowohl zu eigenen Erfahrungen mit der jeweiligen Schule als auch zur institutionellen Verfasstheit der Schule befragt. Es hat sich bewährt, einen Teil der Interviews in Doppelbesetzung, mit jeweils zwei Interviewer/innen und zwei Informant/innen durchzuführen, denn die Gesprächssituation war dadurch häufig ungezwungener. In zwei Interviews mit türkischsprachigen Müttern war eine Dolmetscherin beteiligt.

¹ Um die Anonymität der Stadtteile zu gewährleisten, werden hier keine Zahlen wiedergegeben. Die Informationen über die Stadtteile stammen aus der Internetdatenbank des statistischen Landesamts Hamburg (<http://www.statistik-nord.de>) aus der Datenerhebung 2005/06 (Zugriff am 16.4.2006).

Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte während der teilnehmenden Beobachtung in den Schulen. Lehrkräfte, die in den für die Fragestellung relevanten Bereichen wie Sprachförderung oder Herkunftssprachenunterricht tätig sind, wurden gezielt einbezogen. Um eine Perspektivenvielfalt zu erlangen, wurden die Interviews aber nicht auf „Experten“ beschränkt. Auch bei der Auswahl der Eltern wurde versucht, eine möglichst heterogene Elternschaft zu gewinnen, um unterschiedliche Perspektiven nachvollziehen zu können. Dabei wurden sowohl der Grad des elterlichen Engagements am Schulleben als auch die sozio-ökonomischen und Migrationshintergründe berücksichtigt. Da der Kontakt zu den Eltern oft über Lehrkräfte hergestellt wurde, bestand eine Herausforderung darin, auch Eltern als Interviewpartner zu gewinnen, die keine enge Beziehung zur Schule pflegten. Solche Eltern konnten am ehesten durch direkte Ansprache, z.B. beim Abholen der Kinder, erreicht werden.

2.2 Auswertung und Interpretation der Daten

Alle Leitfaden-Interviews wurden vollständig transkribiert und mit Hilfe des Textanalyzesystems MAXqda theoretisch codiert. Der Codierleitfaden wurde in einer deduktiv-induktiven Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial entwickelt und durch die kooperative Bearbeitung von Interviews im Projektteam optimiert (vgl. Schmidt 1997, S. 556 zum konsensuellen Codieren).

Auf der Grundlage des kodierten Interviewmaterials und der Protokolle aus der teilnehmenden Beobachtung wurden Fallstudien über ausgewählte Konzepte des institutionellen und pädagogischen Umgangs mit sprachlich-kultureller Heterogenität erarbeitet. Der Fragestellung entsprechend stand dabei der Themenschwerpunkt ‚Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung‘ im Vordergrund (vgl. Engel 2005, Fritzsche 2005, Fürstenau 2009a und b, Fürstenau/Lange 2009, Galling 2008). Aufgrund der in den Schulen vorgefundenen Prioritäten haben wir darüber hinaus folgende Arbeitsbereiche vertiefend analysiert: ‚Umgang mit Kindern aus Roma-Familien‘ (vgl. von Redecker 2007, Fürstenau/von Redecker 2009) und ‚Zusammenarbeit mit Eltern‘ (vgl. Hohenschild 2006, Lieb 2007, Fürstenau/Hawighorst 2008).

2.3 Veränderungen und Herausforderungen im Forschungsprozess und -design

2.3.1 Themenorientierte Fallstudien statt Schulporträts

Im Antrag des Projekts wurde das Vorhaben angekündigt, die Ergebnisse aus den Schulfallstudien im ersten Schritt in Form zweier Schulporträts darzustellen. Durch die umfassende Anlage der Feldforschung erhielten wir äußerst differenzierte Einblicke in verschiedene Bereiche des Schullebens. Eine Herausforderung bestand in Anbetracht der Themenvielfalt im Datenmaterial darin, den Fokus „Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität“ beizubehalten, ohne die speziellen Bedingungskontexte in den einzelnen Schulen auszublenden. Beim Schreiben über die Ergebnisse stellte sich heraus, dass dieser Anspruch in themenorientierten Fallstudien besser umgesetzt werden konnte, als in umfassenden Institutionenporträts. Zwar sind während der Datenauswertung Schulporträts geschrieben worden (z.B. in Praktikumsberichten und Staatsexamensarbeiten). Bei der eingehenderen Interpretation der Daten haben wir uns aber für themenorientierte Fallstudien entschieden, die ausgewählte Konzepte des institutionellen und pädagogischen Umgangs mit sprachlich-kultureller Heterogenität fokussieren (vgl. 2.2).

2.3.2 Bearbeitung der Beobachtungsprotokolle und der Gruppengespräche mit Kindern

Im Anschluss an die Transkription und die theoretische Kodierung aller Leitfaden-Interviews mit Hilfe der Software MAXqda stellte sich heraus, dass die zeitlichen Ressourcen der studentischen Hilfskräfte nicht ausreichten, um auch die Beobachtungsprotokolle und die Gruppengespräche mit Kindern in dieser aufwändigen Form zu bearbeiten. Das gesamte Material konnte für die themenorientierten Fallstudien trotzdem nutzbar gemacht werden:

- Die aufgezeichneten Gruppengespräche mit Kindern wurden abgehört, und die für die Projektfragestellungen relevanten Passagen paraphrasiert oder transkribiert. So wurden z.B. Aussagen von Kindern über die Teilnahme am Türkischunterricht oder über ihre Schulfreude berücksichtigt.
- Für jede Fallschule wurden zwei Protokoll-Ordner mit detaillierten Inhaltsverzeichnissen angelegt. Die Protokolle wurden nicht elektronisch, sondern auf dem Papier kodiert, und in den themenorientierten Fallstudien wurden die jeweils relevanten Ausschnitte berücksichtigt.

2.3.3 Die Erkundung „guter Schulen“ als Perspektivenwechsel im Fachdiskurs

Im Forschungsprozess war das Einhalten einer Forschungsperspektive, die sich auf die *Stärken* der institutionellen und pädagogischen Strategien im Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität richtet, mit speziellen Herausforderungen verbunden:

- Aufgrund der theoriegeleiteten Auswahl der Fallschulen fanden wir während der Feldforschung eine Vielzahl von Praxisansätzen vor, die wir vor dem normativ-theoretischen Hintergrund der Interkulturellen Pädagogik positiv bewerteten. Dieser Eindruck verstärkte sich im Laufe der teilnehmenden Beobachtung dadurch, dass wir mit dem Feld vertraut wurden und uns die im Feld beobachteten Sichtweisen zunehmend zu eigen machten („going native“, vgl. Flick 1999, S. 161). Während dieser Phase bestand eine Herausforderung darin, trotz unseres Involviert- und Engagiertseins in den Schulen eine kritische Distanz zu wahren.

- Bei der Erarbeitung der Fallstudien stellte es demgegenüber zum Teil eine Herausforderung dar, Konzepte und Arbeitsweisen, die wir positiv bewerteten, anhand des Datenmaterials nachvollziehbar zu belegen. Dafür sehen wir vor allem zwei Gründe:

Der erste Grund ist unseres Erachtens die Wirkungskraft eines wissenschaftlichen Habitus, der die schulische Praxis an theoretischen Idealen misst. Selbstverständlich enthalten auch die in dem Datenmaterial einer „guten Schule“ dokumentierten Deutungsmuster und Handlungsansätze vielfältige Ansatzpunkte für negative Kritik aus theoretischer Perspektive; das hat sich bei der Diskussion des Datenmaterials in Auswertungs-Workshops und bei Vorträgen deutlich bestätigt. Die Herausforderung bestand darin, den Fokus auf konstruktive und Erfolg versprechende Ansätze in den Schulen trotzdem beizubehalten und damit das Ziel des Projekts nicht aus den Augen zu verlieren.

Der zweite Grund ist unseres Erachtens die gesellschaftliche Dominanz defizitorientierter und kulturalisierender Diskurse über Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Aufgrund ihrer gesellschaftlichen Dominanz war es nicht überraschend, dass diese Diskurse auch in den von uns untersuchten Schulen reproduziert wurden, was sich im Datenmaterial nachzeichnen lässt. Die Herausforderung bestand darin, bei der Datenauswertung eine angesichts bisheriger Schulstudien in der Interkulturellen Erziehungswissenschaft eher ungewohnte Perspektive einzuhalten: eine Perspektive auf „gelungene“ Momente des Umgangs mit Heterogenität, in denen die genannten gesellschaftlich dominanten Diskurse durch innerschulische Organisationsformen, Strategien und Deutungsmuster hinterfragt, differenziert oder überwunden werden.

2.3.4 Bewertungsmaßstäbe für Schulqualität

Für die Erkundung der Prozessqualität in den Fallschulen war der normativ-theoretische Rahmen des Forschungsprojekts leitend (vgl. 1.1). In den Schulen vorgefundene Arbeitsweisen und Konzepte wurden also anhand eines normativen Maßstabs als „konstruktiv“ oder „Erfolg versprechend“ bewertet. Darüber hinaus wurde das Ziel verfolgt, die Ergebnisqualität – in Form der Ergebnisse aus der KESS-Studie – als weiteren Maßstab zur Bewertung von Schulqualität zu berücksichtigen (vgl. 1.5). Da sich die Aussagekraft der KESS-Ergebnisse und die der Ergebnisse aus den qualitativen Fallstudien auf unterschiedliche Gegenstandsbe-
reiche – die Ergebnis- und die Prozessqualität der Schulen – beziehen, stehen die Ergebnisse aus beiden Untersuchungen in einem komplementären Verhältnis. Eine Herausforderung war die Interpretation der Ergebnisse im Fall der Schule KS, da die Ergebnisse aus der quantitativen und der qualitativen Studie zu widersprüchlichen Qualitätsurteilen führten (vgl. 4.2.2).

3. Ergebnisse aus den Fallstudien

Die Ergebnisse des Projekts bestehen in einer qualitativen Rekonstruktion schulischer Konzepte und Arbeitsweisen, die im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität a) die unterschiedlichen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler explizit berücksichtigen und b) auf einen Leistungsausgleich zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft abzielen (vgl. 1.1). Die Rekonstruktion umfasst eine genaue Beschreibung der in diesem Sinne *konstruktiven und Erfolg versprechenden Konzepte und Arbeitsweisen* in den Fallschulen, eine Betrachtung ihrer Qualität und Wirkungsweisen aus der Sicht unterschiedlicher schulischer Akteure, eine Analyse ihrer Gelingensbedingungen auf schulorganisatorischer Ebene und auf der strukturellen Ebene des Bildungssystems sowie eine theoretisch fundierte Bewertung der Ergebnisse.

Die folgende zusammenfassende Darstellung beginnt mit grundlegenden Gemeinsamkeiten der pädagogischen und organisatorischen Strategien an beiden Fallschulen (3.1). Anschließend wird für jede Schule ein zentrales Ergebnis dargestellt: die Unterrichtsqualität in einem speziellen Jahrgang der Schule BS (3.2) und die Merkmale einer ‚Schulkultur der Anerkennung‘ in der Schule KS (3.3).

3.1 Gemeinsame Strategien der Fallschulen

3.1.1 ‚Stadtteilschulen‘ mit einem lebenswelt- und ressourcenorientierten Ansatz

Beide Fallschulen zeichnen sich durch ein Selbstverständnis von ‚Stadtteilschulen‘ aus, die bewusst den Anspruch verfolgen, ihre Arbeit an den Bedürfnissen der Familien im Umfeld der Schule auszurichten. Ihr pädagogisches Selbstverständnis entspricht insgesamt einem lebenswelt- und ressourcenorientierten Ansatz (vgl. Lieb 2007, S. 30f, Drilling 2004, Rupp/Smolka 2006).

Der Umstand, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler aus sozio-ökonomisch schlecht gestellten Familien mit einem geringen Grad formaler Bildung kommt, wird an den Fallschulen nicht als außerhalb der Schule zu verortendes Problem, sondern als Herausforderung für die innerschulischen Prozesse und Organisationsformen gesehen. Beide Schulen verfolgen das Ziel, den Kindern Möglichkeiten der schulischen und gesellschaftlichen Partizipation zu eröffnen und dabei die Stärken der Kinder wahrzunehmen und zu unterstützen. Ein innovatives Moment dabei ist eine Infragestellung von in deutschen Schulen traditionell und bis heute dominanten Normalitätserwartungen, denen zufolge die Schülerinnen und Schüler idealer-

und normalerweise einsprachig mit der deutschen Sprache aufwachsen und in bildungsbürgerlichen Familien westlich-christlich sozialisiert werden (vgl. z.B. Gogolin 1994; Weber 2003, S. 250; Leiprecht/Kerber 2006, S. 7). In den Schulen BS und KS werden die tatsächlichen lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder *nicht* primär als Abweichung von solchen Normen und deshalb nicht einseitig aus einer Defizitperspektive wahrgenommen. Die traditionellen Normalitätserwartungen werden vielmehr durch die Grundannahme der ‚Heterogenität als Normalität‘ ersetzt, die Unterschiede in den lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder selbstverständlich voraussetzt. Aus dieser Perspektive wird es als Aufgabe der Schule gesehen, Kindern mit unterschiedlichen Lernausgangslagen die für den Schulerfolg ausschlaggebenden Fähigkeiten zu vermitteln. Beide Schulen arbeiten eng mit anderen Institutionen im Stadtteil zusammen. Besondere Erfolge sehen alle Beteiligten in der Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten bei der vorschulischen Sprachförderung Deutsch. In diesem Bereich sind einzelne Lehrerinnen der Schulen innerhalb der Kindertagesstätten tätig.

3.1.2 Schulischer Wandel durch Schulleitung

Die Schulleitungen beider Fallschulen zeichnen sich durch eine hohe Bereitschaft aus, schulische Organisationsformen und pädagogische Konzepte ausgehend von der Grundannahme der ‚Heterogenität als Normalität‘ zu entwickeln und zu verändern. Sie entsprechen damit einem Konzept von ‚radical transformative leadership‘, das auch für Schulen in England, die im Kontext ethnischer Heterogenität erfolgreich arbeiten, festgestellt worden ist (vgl. Blair 2002, S. 183) und das für die Leitung von Schulen in Einwanderungsgesellschaften normativ gefordert wird (vgl. Shields 2004, Riehl 2000). Dafür haben sich an den Fallschulen zwei Momente als grundlegend herausgestellt:

1. Die Schulleitungen schaffen organisatorische Bedingungen, die schulischen Wandel unterstützen (vgl. Biermann 2007, S. 312f; Bosen u.a. 2002); sie

- institutionalisieren Kommunikation und Kooperation im Kollegium,
- beteiligen das Kollegium an Entscheidungen,
- sorgen für die Verbindlichkeit gemeinsam verabschiedeter pädagogischer Grundsätze und Konzepte,
- überlassen den Lehrkräften gleichzeitig eigene Verantwortungsbereiche.

2. Die Berücksichtigung von Heterogenität und die Überwindung von Benachteiligung in der Schule sind ein besonderes Anliegen der Schulleitungen. Die Schulleitungen verankern dieses Anliegen im Ethos der Schulen. Nicht nur in der Arbeit mit den Kindern, sondern auch unter den Lehrkräften nehmen die Schulleiterin und der Schulleiter der Schulen BS und KS unterschiedliche Sichtweisen und Kompetenzen differenziert wahr und nutzen sie für die Entwicklung der Schulen.

Insgesamt ergänzen sich Leitung und Unterstützung im Führungsstil an den Fallstudien solchermaßen, dass die Schulleitungen die von ihnen anvisierten inhaltlichen Schwerpunkte in enger Zusammenarbeit mit dem gesamten Kollegium ausarbeiten, konkretisieren und institutionalisieren.

In beiden Fallschulen schilderten die Schulleiterin und der Schulleiter die Erfahrung, bei der Entwicklung konstruktiver und Erfolg versprechender Arbeitsweisen im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität häufig an die Grenzen struktureller Vorgaben zu gelangen. Beispiele für strukturelle Vorgaben, die die Möglichkeiten innovativer Konzepte aus der Sicht der Schulleitungen einschränken, sind die kurze Grundschulzeit von vier Jahren, die arbeitsrechtliche Benachteiligung von Herkunftssprachenlehrern und nicht zuletzt das Hamburger Lehrerarbeitszeitmodell, nach dem z.B. Unterricht in ‚Deutsch als Zweitsprache‘ schlechter bezahlt wird als anderer Fachunterricht und das die Organisation von Teamteaching erschwere. Tendenziell beschreiben die Schulleitungen ihr Engagement für schulischen Wandel im

denziell beschreiben die Schulleitungen ihr Engagement für schulischen Wandel im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität als Opposition zu den Vorgaben der Schulbehörde.

3.1.3 Konzeptentwicklung auf Schulebene

Ausgehend von der Grundannahme der ‚Heterogenität als Normalität‘ begegnen die Schulen Kastanienstraße und Birkenstraße den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder nicht primär mit zusätzlichen Förderangeboten, sondern verfolgen mit einem ganzheitlichen, integrierten Ansatz den Anspruch, unterschiedliche Bedürfnisse in der gesamten Gestaltung der Lehr-Lernprozesse zu berücksichtigen. Eine Voraussetzung dafür sind schulübergreifende Konzepte und Strukturen, die von weiten Teilen des Kollegiums unterstützt werden. Aus der Perspektive der Schulleitungen, der Lehrkräfte und in unserer Beobachtung wird die Entwicklung und Institutionalisierung schulübergreifender Konzepte durch folgende Merkmale der Organisationskulturen unterstützt (vgl. Fürstenau 2009b):

- **Gemeinsame Ziele:** Alle Lehrkräfte erkennen die Relevanz der Inhalte (z.B. Umgang mit sprachlicher Heterogenität) für die eigene Arbeit.
- **Kooperation und Kommunikation:** Verbindliche Formen der Kooperation unterstützen Prozesse der Konzeptentwicklung und -umsetzung.
- **Gemeinsame Fortbildung:** Als besonders erfolgreich wurde die Entwicklung eines Konzepts im Rahmen einer mehrjährigen Fortbildung, in die ein Drittel des Kollegiums der Schule KS eingebunden war, beschrieben.
- **Kurzfristige Erfolge:** Die Konzepte sind anwendungsbezogen und unterstützen den täglichen Unterricht.
- **Verbindlichkeit *und* individuelle Gestaltungsmöglichkeiten:** Eine verbindliche Umsetzung ist abgesichert (z.B. durch Konferenzbeschluss), und die einzelnen Lehrkräfte sind gleichzeitig durch eigene Gestaltungsmöglichkeiten und Verantwortungsbereiche motiviert.

3.1.4 Nicht-diskriminierende Organisation von Lerngruppen

Die umfassende Förderung der Kinder mit unterschiedlichen Lernausgangslagen erfolgt weitgehend innerhalb der Regelklassen. In dem Bewusstsein, dass eine Förderung einzelner Kinder oder bestimmter Schülergruppen außerhalb des Regelunterrichts ausgrenzend und benachteiligend oder auch bevorzugend wirken kann, werden zusätzliche oder gruppenspezifische Förderangebote gründlich durchdacht und ihre Vor- und Nachteile abgewogen. Das zeigen folgende Beispiele:

- Die Zuteilung zusätzlicher Förderstunden erfolgt an beiden Schulen vor allem nach Schulstufen, mit einer Konzentration der Förderung in den ersten Schuljahren (Vorschule bis Klasse 2). So kommt die Förderung potenziell allen Kindern zugute, und es werden nicht von vornherein bestimmte Kinder oder Schülergruppen als ‚förderungsbedürftig‘ identifiziert. Die Sprachförderung Deutsch richtet sich z.B. nicht ausschließlich an mehrsprachige Kinder (s.u.).
- Im Wahlpflichtbereich der Schule BS wird Schach unterrichtet. In der Schach-Gruppe versammeln sich aber nicht (nur) die von Haus aus an Schach interessierten Schülerinnen und Schüler, sondern durch gezielte Unterstützung und Motivierung werden insbesondere Kinder gewonnen, die das Schachspielen nicht von Haus aus kennen. Diese Kinder schneiden bei den Schachturnieren Hamburger Schulen regelmäßig hervorragend ab.
- Spezielle Schulklassen für Kinder aus Roma-Familien sind an der Schule KS aufgrund ihrer stigmatisierenden Wirkung seit langem abgeschafft. Stattdessen werden Kinder aus Roma-Familien seit einiger Zeit parallel zum Regelunterricht auf Romanes alphabetisiert. Obwohl es sich auch hierbei um eine Form der Sonderbehandlung handelt, möchten die

Lehrkräfte an dem Konzept festhalten, weil es den Kindern Schulerfolgchancen eröffne (vgl. Fürstenau/von Redecker 2009).

- An der Schule KS werden neu zugewanderte Kinder im Alter von Dritt- und Viertklässlern nach Vorgabe der Hamburger Schulbehörde in einer speziellen ‚Vorbereitungsklasse‘ unterrichtet, in der sie Deutsch als Zweitsprache lernen sollen. Da die Kinder bis zu einem Jahr außerhalb von Regelklassen unterrichtet werden, hat diese Maßnahme nicht nur eine unterstützende, sondern auch eine diskriminierende Wirkung. Theoretisch wäre es eine sinnvolle Alternative, die Kinder von Anfang an in Regelklassen zu integrieren und sie gleichzeitig beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache zu unterstützen (vgl. z.B. Bourne 2003). In der Praxis stieß die Schule KS mit diesem Ansatz jedoch an ein strukturelles Problem, denn die Zuteilung des Lehrstundenkontingents ‚Deutsch als Zweitsprache‘ für neu zugewanderte Kinder ist an die Organisationsform der ‚Vorbereitungsklasse‘ gebunden.

3.1.5 Konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern

Der bisherige Forschungsstand beschreibt das Verhältnis zwischen Schule und Eltern in sozial benachteiligten Stadtteilen und im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität als spannungsreich (vgl. Burk 2005, Hawighorst 2009). Charakteristisch seien schulzentrierte Ansätze und Defizitzuschreibungen gegenüber zugewanderten Eltern. Die Ergebnisse aus den Fallstudien geben demgegenüber Aufschluss über Momente einer Zusammenarbeit, die darauf abzielt, Distanzen zwischen den Lebenswelten von Schule bzw. Lehrkräften und Eltern zu überwinden. Sie zeigen, dass ein Lebenswelt- und Ressourcenansatz auch in der Zusammenarbeit mit Eltern weiterführend ist (vgl. Lieb 2007, Fürstenau/Hawighorst 2008):

- Die Lehrkräfte machen sich ein äußerst differenziertes Bild von den sozio-kulturellen, sprachlichen und ökonomischen Ausgangslagen in den Familien. Als Teil interkultureller Kompetenz beweisen sie eine hohe Reflexivität (vgl. Mecheril 2002, Kalpaka 2006), indem sie nach der Bedeutung der unterschiedlichen sozialen Positionen – auch der eigenen – für die Begegnungen mit Eltern fragen. Die Interviews und Beobachtungen enthalten Beispiele dafür, dass es so gelingt, Kulturalisierungen und Defizitzuschreibungen zu vermeiden.
- Aus den Eltern- und Lehrerinterviews geht hervor, dass die Mehrheit der Eltern in den Fallschulen einer Mitarbeit in den institutionalisierten Gremien der Elternvertretung zurückhaltend gegenübersteht und dass auch in den Fallschulen zugewanderte Eltern in diesen Gremien unterrepräsentiert sind. Dies wird von den Lehrkräften jedoch nicht als Desinteresse der Eltern an den Belangen der Schule gedeutet. Viele Lehrkräfte äußern sich vielmehr wertschätzend über andere Formen der Unterstützung und beschreiben die Eltern z.B. als „spontan hilfsbereit“, „undogmatisch“, „emotional beteiligt“, „aner kennend“.
- Sowohl die Lehrkräfte als auch die Eltern bringen ihre Unzufriedenheit mit institutionalisierten Formen des Austauschs zwischen Schule und Eltern zum Ausdruck. Solche Formen, z.B. der ‚Elternabend‘, würden das asymmetrische Machtverhältnis zwischen Schule und Eltern, das in sozial benachteiligten Stadtteilen besonderes Gewicht habe, tendenziell noch verstärken. Vor diesem Hintergrund werden informelle Möglichkeiten des Kontakts und des Informationsaustauschs sowohl von Lehrkräften als auch von Eltern aufgewertet und regelmäßig genutzt.
- Neben den informellen Kontakten mit Lehrkräften trägt aus Elternsicht soziales Kapital in Form von Kontakten der Eltern untereinander dazu bei, eine Distanz zur Institution Schule zu überwinden. Eine Beteiligung von Eltern, die sich in der Schule unsicher oder unterlegen fühlen, die die Anforderungen in formalen Bereichen der Elternvertretung überschät-

zen oder die sich den schulischen Sprachgebrauch nicht zutrauen, wird demnach wahrscheinlicher, wenn diese Eltern innerhalb der Schule viele Gelegenheiten haben, sich mit anderen Eltern aus der Nachbarschaft auszutauschen.

- Der Umstand, dass in vielen Familien andere Sprachen als Deutsch gebraucht werden, wird von Seiten der Schulen in mehreren Hinsichten berücksichtigt:

In der Kommunikation mit den Eltern: Nach Möglichkeit wird den Eltern Informationsmaterial in den Herkunftssprachen zur Verfügung gestellt. Vielfältige Erfahrungen der mehrsprachigen Kommunikation gibt es in der Schule KS, in der Herkunftssprachenlehrer tätig sind. Hier wird z.B. auf den Elternabenden der ‚Vorbereitungsklasse‘ selbstverständlich organisiert, dass Eltern für Eltern dolmetschen, und der Romaneslehrer gestaltet romanesprachige Elternabende in einem informellen Rahmen bei sich zu Hause (vgl. Fürstenau/von Redecker 2009).

Bei der Einbindung von Eltern in das Schulleben: Ein Beispiel ist, dass Eltern während einer ‚Lesewoche‘ (Schule KS) oder einer ‚Lesenacht‘ (Schule BS) in verschiedenen Sprachen vorlesen.

Bei der Kooperation in der sprachlichen Erziehung und Bildung der Kinder: Im Sinne eines Empowerment werden Eltern darin bestärkt, mit ihren Kindern die Herkunftssprachen zu gebrauchen und über die Vorteile zweisprachiger Erziehung informiert. An der Schule KS werden gleichzeitig Deutschkurse für Mütter angeboten, deren Auswirkungen von Lehrkräften und Eltern positiv bewertet werden.

Insgesamt unterstützen die verschiedenen Strategien unterschiedliche Ziele der Zusammenarbeit mit Eltern: die Elternbildung und -stärkung, die Elternbeteiligung in der Schule und die gemeinsame Übernahme von Verantwortung für den Schulerfolg der Kinder.

3.1.6 Sprachliche Bildung

Beide Fallschulen haben einen programmatischen Schwerpunkt auf der sprachlichen Bildung und verfolgen dabei das Ziel, allen Kindern die für den Schulerfolg ausschlaggebenden sprachlichen Fähigkeiten zu vermitteln. Die Strategien der Schulen zeichnen sich im Bereich der Sprachförderung Deutsch durch gemeinsame konstruktive und Erfolg versprechende Momente aus (vgl. Fritzsche 2005, Fürstenau 2009a, b; Fürstenau/Lange 2009, Galling 2008):

- An beiden Schulen gab es bereits schulübergreifende Konzepte der Sprachförderung Deutsch, bevor die Behörde für Bildung und Sport im Schuljahr 2005/06 alle Grundschulen in Hamburg dazu verpflichtete, Sprachförderkonzepte zu entwickeln.
- Kinder mit Deutsch als Zweitsprache werden additiv oder integrativ, einzeln oder in kleinen Gruppen von qualifizierten Fachkräften unterstützt.
- Aufgrund der Erfahrung, dass auch Kinder aus einsprachig deutschen Familien häufig nicht über die sprachlichen Fähigkeiten verfügen, die für Schulerfolg ausschlaggebend sind, ist die Sprachförderung für alle Kinder, nicht nur für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache konzipiert. In diesem Ansatz wird die Bildungssprache der Schule als sprachliches Register betrachtet, das sich von den außerschulisch gebrauchten Soziolekten vieler Kinder unterscheidet (vgl. Gogolin 2007; Fürstenau/Lange 2009). Die Schulen begegnen mit ihren Konzepten der Herausforderung, den Kindern einen Zugang zur deutschen Sprache *und* einen Zugang zum bildungssprachlichen Register zu eröffnen.
- Die Konzepte sprachlicher Bildung entsprechen in folgenden Punkten einem Ansatz „durchgängiger Sprachförderung“ (vgl. BLK-Programm FörMig 2006):
 - Sprachförderung findet im Regelunterricht mit ein- und mehrsprachigen Kindern statt.

- Sprachförderung findet in allen Schulfächern statt und entspricht dem Ansatz „language across the curriculum“, nach dem jeder Unterricht auch Sprachunterricht ist (vgl. ACT Dept for education and training 1997).
- Sprachförderung ist eine Aufgabe aller Lehrkräfte und wird nicht ausschließlich an Fachkräfte delegiert.
- In der Sprachförderung werden sozial relevante Unterschiede in den sprachlichen Ausdrucksformen berücksichtigt. An den Schulen BS und KS haben wir unter den Lehrkräften ein hohes Bewusstsein für die Bedeutung unterschiedlicher sprachlicher Register vorgefunden, das wir u.a. darauf zurückführen, dass die Kollegien mehrheitlich in die programmatische Entwicklung der sprachlichen Bildung einbezogen sind. Im Unterricht konnten wir Momente beobachten, in denen auch den Kindern ein solches Bewusstsein vermittelt wurde.

Bei einer Analyse der Unterrichtsprotokolle haben wir aus diskurstheoretischer Perspektive gefragt, wie den Kindern im Unterricht ein Zugang zum bildungssprachlichen Register eröffnet wird (vgl. Fürstenau/Lange 2009). An der beispielhaften Analyse eines Klassenrat-Diskurses („Konflikte verbal lösen“) wurde deutlich, dass sich nicht nur fachspezifische und akademische Diskurse, sondern auch gesellschaftlich hoch bewertete Alltagsdiskurse, zu denen nicht alle Kinder außerhalb der Schule einen Zugang haben, durch ein bildungssprachliches Register auszeichnen. Die Analyse enthält Hinweise darauf, wie Kinder im Unterrichtsgespräch durch sozial-konstruktivistisch begründete didaktische Ansätze (vgl. z.B. Pauli 2006) darin unterstützt werden können, bildungssprachliche Elemente in ihre mündliche Ausdrucksweise zu integrieren. So leiten wir aus der Analyse ab, dass die Kontrolle und Lenkung des Unterrichtsdiskurses durch die Lehrkraft für den Erwerb des bildungssprachlichen Registers förderlich ist, solange die Kinder gleichzeitig hohe Redeanteile haben und an Problemlösungen beteiligt sind. Ein solcher didaktischer Grundsatz entspricht den Ergebnissen aus Studien zum mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, die zeigen, wie Schülerinnen und Schüler durch narrative Unterrichtsdiskurse in fachspezifische Diskurse eingeführt werden (vgl. z.B. Gibbons 2006, Möller u.a. 2006).

3.2 Schule Birkenstraße: Leistungsausgleich im Unterricht

Die Ergebnisse der KESS-Studie weisen darauf hin, dass der Leistungsausgleich im Unterricht des getesteten Jahrgangs in der Schule BS überdurchschnittlich gut gelungen ist (vgl. 4.1.1). Der KESS-Jahrgang wurde von zwei Lehrerinnen geführt, die als Jahrgangsteam regelmäßig eng kooperieren und die zum Zeitpunkt unserer Untersuchung im Schuljahr 2005/06 zwei 3. Klassen führten. Während der Feldforschung an der Schule BS erhielten wir Einblicke in die Arbeit der beiden Lehrerinnen, die in Unterrichtsprotokollen, Transkripten von Leitfadeninterviews und Notizen über informelle Gespräche dokumentiert sind. Bei der Interpretation des Materials haben wir die Erfolg versprechenden Merkmale der Unterrichtsgestaltung durch die Lehrerinnen des Jahrgangsteams herausgearbeitet. Wir führen die in der KESS-Studie nachgewiesenen Leistungserfolge von Kindern aus sozial benachteiligten Familien und sprachlichen Minderheiten vor allem auf die Ergänzung zweier Momente zurück: Der Unterricht des Jahrgangsteams zeichnet sich durch die wiederholt belegten Merkmale eines förderlichen Unterrichts für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler aus (3.2.1) *und* die sprachliche Bildung im Sinne einer Hinführung zur Bildungs- und Schriftsprache ist ein Schwerpunkt in diesem Unterricht (3.2.2).

3.2.1 Unterrichtsqualität und Klassenführung

Die Unterrichtsforschung belegt einen engen Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität und Klassenführung in der Wirkung auf die Schülerleistungen. Folgende Beobachtungen illustrieren eine effiziente Klassenführung im KESS-Jahrgangsteam (vgl. Helmke 2007a):

- *Regeln und Rituale*: Nach kurzen Ansagen der Lehrerin wissen die Kinder genau, was zu tun ist. Die Gestaltung des Klassenraums unterstützt reguläre Abläufe (z.B. ‚Vorlesepunkt‘ neben dem Lehrerpult, strikte Ordnung bei den vielfältigen Materialien für die freie Arbeit).
- *Zeitnutzung*: Beim Klingeln der Schulglocke arbeiten die Kinder ruhig weiter. Die Lehrerin benutzt einen Wecker für zeitlich begrenzte Aufgaben und achtet darauf, dass die Schulstunde für das Lernen genutzt wird.
- *Umgang mit Störungen*: Ein ruhiges, konzentriertes Arbeitsklima belegt einen präventiven Umgang mit Störungen; wird es laut, greift die Lehrerin sehr schnell ein.

Folgende Beobachtungen belegen förderliche Bedingungen im Unterricht für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler (vgl. Helmke/Weinert 1997, Einsiedler 1997, Ditton 2006, Helmke 2007b):

- *Klarheit*: Die Lehrerin sagt eindeutig, was zu tun ist, und erwartet, dass die Kinder die Aufgaben selbst angemessen formulieren können.
- *Strukturiertheit*: Die Lehrerin klärt grundlegende Begriffe einer Aufgabe im Gespräch mit den Kindern und erklärt, wozu eine Übung gut ist. Beim Arbeiten wird auf Ordnung (Beispiel Heftführung) und Verbindlichkeit (Beispiel Hausaufgaben) geachtet.
- *Unterstützende Lernbegleitung und hohe Leistungserwartung*: In offenen Unterrichtsphasen achtet die Lehrerin darauf, dass jedes Kind aktiv arbeitet und gibt einzelnen Kindern Hilfestellungen; im Unterrichtsgespräch fordert sie Beteiligung von allen ein und erwartet, dass jedes Kind das, was bereits besprochen wurde, wiedergeben kann.

Insgesamt entspricht das Bild, das wir uns von dem Unterricht des KESS-Jahrgangsteam gemacht haben, Ergebnissen über leistungsförderlichen Unterricht aus dem DFG-Schwerpunkt ‚Bildungsqualität von Schule‘ (vgl. Prenzel/Allolio-Näcke 2006).

3.2.2 Sprachliche Bildung

Im Unterricht des KESS-Jahrgangsteams werden die Kinder in besonderer Weise darin unterstützt, einen Zugang zum bildungssprachlichen Register und zur Schriftsprache zu finden. Die Lehrerinnen selbst beschreiben es als Schwerpunkt ihrer Arbeit, die sprachlichen Kompetenzen der Kinder in allen Fächern zu erweitern. Sie gehen nach eigener Aussage bei jeder Aufgabenstellung selbstverständlich davon aus, zunächst die sprachlichen Strukturen und Anforderungen mit den Kindern zu klären. Diesen Anspruch verfolgten sie in der Arbeit mit allen – ein- und mehrsprachigen – Kindern. Ein bedeutsamer Erklärungsfaktor für leistungsförderlichen Unterricht ist die Kompetenz der Lehrkraft (vgl. Lipowsky 2007). Im KESS-Jahrgangsteam besitzen beide Lehrerinnen spezielle Qualifikationen für die sprachliche Bildung, und zwar im Bereich des Schriftspracherwerbs und für Deutsch als Zweitsprache. Andere Lehrkräfte in der Schule BS schreiben dem KESS-Jahrgangsteam besondere Kompetenzen bei der sprachlichen Förderung leistungsschwacher Kinder zu.

In unseren Beobachtungen zeichnet sich die sprachliche Bildung im Unterricht des KESS-Jahrgangsteams dadurch aus, dass sowohl eine Orientierung an den Alltagskulturen der Kinder als auch eine starke Orientierung an bildungs- und schriftsprachlichen Normen stattfindet. Die Lehrerinnen sind sensibel für den Übergang vom Mündlichen zum Schriftlichen und von den alltagssprachlichen Ausdrucksweisen zum bildungssprachlichen Register. In den Klassen wird eine „elementare Schriftkultur“ gepflegt, in der die Kinder die Schriftsprache als eine

„Erweiterung ihrer Ausdrucksmöglichkeiten“ erfahren (vgl. Dehn 1996, S. 11ff). Dazu gehören freies Schreiben und viel Vorlesen mit Anschlusskommunikation. Wir konnten außerdem beobachten, dass die Kinder sich in Phasen der freien Arbeit mit Sprachlernspielen beschäftigen, die ihrem individuellen Sprachstand angepasst sind. Die Lehrerinnen korrigieren die Kinder beim Sprechen und unterstützen sie durch Nachfragen darin, sich differenziert auszudrücken. Die Interessen der Kinder und die starke Orientierung an Normen werden nicht als Widerspruch vermittelt (Beispiel: Rechtschreibung lernen mit eigenen „Lieblingswörtern“).

3.3 Schule Kastanienstraße: Eine Schulkultur der Anerkennung

Um den konstruktiven Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität in der Schule KS als besonderes Moment der Schulkultur zu erfassen, haben wir ein theoretisches Konzept von ‚Anerkennung‘ zugrunde gelegt. In der Erziehungswissenschaft wird ‚Anerkennung‘ meistens als ein in pädagogischen Kontexten grundsätzlich positiv zu bewertender Handlungsansatz begriffen, denn anerkennendes pädagogisches Handeln gilt als ein Akt der Wertschätzung. Eine Deutung in diesem Sinne wird jedoch in der Diskussion über die ‚Anerkennung der Anderen‘ als Leitmotiv der Interkulturellen Pädagogik hinterfragt (vgl. Auernheimer 2006). Wir sind von theoretischen Ansätzen ausgegangen, die sich mit den unauflösbaren Ambivalenzen von Anerkennung in pädagogischen Prozessen im Allgemeinen (vgl. Balzer/Künkler 2007) und im Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Besonderen (vgl. Mecheril 2005) befassen. Sowohl Balzer und Künkler als auch Mecheril postulieren die Reproduktion gesellschaftlicher Normen und Machtverhältnisse in pädagogischen Anerkennungsprozessen. Unter dieser Voraussetzung bedeutet der Anspruch, allen Kindern dennoch gleichermaßen als Handlungssubjekte begegnen zu wollen, ein Dilemma. Im Umgang mit diesem Dilemma kann ‚Anerkennung‘ als eine aufmerksame (Balzer/Künkler), bedächtige und reflexive (Mecheril) Haltung im pädagogischen Handeln gefasst werden.

3.3.1 Professionalität und Kooperation in einer Schulkultur der Anerkennung

Zum professionellen Handeln gehört in der Schule KS eine reflexive Grundhaltung, die die Lehrkräfte dazu befähigt, die Bedeutung kultureller Differenz im sozialen Kontext zu reflektieren (vgl. Mecheril 2002, Kalpaka 2006). Durch den reflexiven Umgang mit der Bedeutung kultureller Unterschiede gelingt es insbesondere, Kulturalisierungen zu vermeiden. Die Fallstudie hat zu dem Ergebnis geführt, dass die Entwicklung einer reflexiven Haltung der Anerkennung eine gemeinsame Leistung des Kollegiums der Schule KS darstellt (vgl. Fürstenau 2007b):

Kooperation ist ein programmatischer Schwerpunkt der Schule, und die Fallstudie zeigt, dass die Art und Weise, in der das Kollegium zusammenarbeitet, gemeinsame Reflexion unterstützt. Theoretische Klassifizierungen unterschiedlicher Kooperationsformen gehen davon aus, dass gemeinsame Reflexion nur durch die intensivsten und zeitaufwändigsten Formen der Kooperation zustande kommt, so z.B. durch „joint work“ (Little 1990) oder durch „Kokonstruktion“ (Gräsel u.a. 2006). Die Schule KS hat besondere Bedingungen für intensive Kooperationsformen geschaffen. Der Wunsch, wichtige Themen nicht in ‚Tür-und-Angel-Gesprächen‘ zu erörtern, war so stark, dass sich das Kollegium auf eine verbindliche Präsenzzeit an einem Nachmittag in der Woche geeinigt hat. Außerdem sind Teamteaching und offene Klassentüren in der Schule KS selbstverständlich. Die reflexive Grundhaltung wird unseren Ergebnissen zufolge insbesondere durch zwei Momente der Zusammenarbeit unterstützt: (a) Konflikte werden ausgetragen. Das ist nach dem Forschungsstand zum Thema Kooperation eine Bedingung für professionelle Entwicklung und Innovation überhaupt (vgl. Kelchter-

mans 2006, S. 229). Für eine ‚Schulkultur der Anerkennung‘ ist es außerdem konstitutiv, dass unterschiedliche Sichtweisen zur Kenntnis genommen werden. (b) Das Verhältnis von Autonomie und Zusammenarbeit ist ausgewogen. Professionelle Entwicklung wird dadurch unterstützt, dass autonomes und kooperatives Handeln sich nicht gegenseitig behindern (vgl. ebd., S. 226). Die Entwicklung einer reflexiven Grundhaltung im Umgang mit Heterogenität wird in der Schule KS dadurch unterstützt, dass zwar viel gemeinsam über Prozesse nachgedacht wird, es aber trotzdem kaum vorgefertigte Lösungsmuster gibt. Jede Lehrkraft trägt Verantwortung für ihre Entscheidung und ist immer wieder erneut vor die Aufgabe gestellt, kulturelle Praxis im sozialen Kontext zu reflektieren.

Insgesamt prägt die Grundhaltung einer reflexiven Anerkennung von Differenz nicht nur den Umgang mit Schülerinnen und Schülern, sondern auch den Umgang des Kollegiums miteinander und ermöglicht Autonomie bei gleichzeitiger enger Zusammenarbeit.

3.3.2 Reflexive Anerkennung sprachlicher, sozio-kultureller und ethnischer Differenz

Es gehört zum Ethos der Schule KS, dass sprachliche, sozio-kulturelle und ethnische Differenzen in der Schülerschaft berücksichtigt werden und in der Schule repräsentiert sind. Entsprechende Konzepte und Arbeitsweisen sind z.B. der Herkunftssprachenunterricht in Türkisch und Romanes, interkultureller Religionsunterricht und die Zusammenarbeit mit Roma-Familien (vgl. Fürstenau 2009b, Fürstenau/von Redecker 2009). Die Lehrkräfte aus ethnischen Minderheiten tragen in der Schule KS dazu bei, die gegenseitige Anerkennung zwischen Schule und ethnischen Minderheiten zu verbessern (vgl. ebd.). Bei einer Analyse der reflexiven Anerkennung von Differenz in der Schule KS haben wir drei Perspektiven der Reflexion unterschieden (Fürstenau 2007b):

Die Reflexion der sozialen Wertigkeit kultureller Praxis: Die Lehrkräfte stellen Selbstverständlichkeiten und Normalitätserwartungen der Schule aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft in Frage, verlieren dabei aber die Schulerfolgsaussichten der Kinder nicht aus den Augen. Deutlich wird diese Haltung z.B. in der Arbeit mit Kindern aus Roma-Familien; aufgrund des ‚schriftfernen‘ Hintergrunds dieser Kinder unternimmt die Schule besondere Anstrengungen bei der Alphabetisierung, die bilingual auf Romanes und Deutsch verläuft (vgl. Fürstenau/von Redecker 2009).

Die Reflexion über die (Ir-)Relevanz ethnisch-kultureller Herkunft: In der Schule KS wird selten auf stereotype Vorstellungen zurückgegriffen. Deutlich wird das z.B. in der Zusammenarbeit mit Eltern (vgl. Lieb 2007). Während die Bedeutung ethnisch-kultureller Herkunft für die Haltungen und das Engagement der Eltern im Allgemeinen überschätzt wird (vgl. Burk 2005), machen sich die Lehrkräfte in der Schule KS ein differenzierteres Bild von den Lebensbedingungen der Eltern.

Die Reflexion kultureller Praxis im Kontext aktueller Handlungssituationen: Ein Beispiel dafür, dass kulturelle Praktiken von den Lehrkräften im Kontext aktueller Handlungssituationen verstanden und bewertet werden, war eine Debatte zum Thema ‚Kopftuch‘, in der es vor allem um Konflikte unter den Kindern ging. Anstelle pauschaler Aussagen zu dem Thema wurden die Situationen einzelner Mädchen nachvollzogen. Das Leitmotiv der Anerkennung von Differenz war in dem Ziel wiederzuerkennen, dass jedes Mädchen sich mit der eigenen Entscheidung für oder gegen das Kopftuch in der Schule wohlfühlen soll.

4. Berücksichtigung der Ergebnisqualität

Die Leistungsvergleichsstudie KESS (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern, vgl. Bos/Pietsch 2005) wurde im Sommer 2003 an allen Hamburger Grundschulen in den 4. Klassen durchgeführt. In Zusammenarbeit mit dem für die Studie verantwortlichen Forschungsteam, insbesondere mit Wilfried Bos, Markus Pietsch und Nike Pläßmeier, haben wir folgende Teilergebnisse für jede der beiden Fallschulen ausgewertet:

- die Leistungsergebnisse mit Schwerpunkt auf dem Testbereich Lesen,
- Angaben aus dem Schülerfragebogen zur Schulzufriedenheit,
- einen innerhalb der KESS-Studie definierten und gemessenen „Sozialindex“ pro Schule, der maßgeblich auf Angaben der Eltern und Kinder zum sozio-ökonomischen Hintergrund, zum sozialen und kulturellen Kapital der Familie sowie zum Migrationshintergrund basiert und der von der Behörde für Bildung und Sport in Hamburg verwendet wird, um den „Grad der sozio-ökonomischen Belastung oder Privilegierung der Schülerschaft einer Schule“ einzuschätzen (Behörde für Bildung und Sport 2005). *Der Sozialindex reicht von -2,1 bis +2,5, der Mittelwert ist 0, die Standardabweichung ist 1.*
- Den „Migrationsindex“, der Teil des KESS-Sozialindexes ist, haben wir eigens berücksichtigt. Er basiert auf folgenden Angaben aus dem Schülerfragebogen (vgl. Schwippert 2005, S. 244f): Wurden Vater, Mutter und Kind in Deutschland geboren oder woanders? Wird die deutsche Sprache zu Hause immer, meistens, manchmal oder nie gebraucht? *Der Migrationsindex reicht von -3,5 bis +1,8, der Mittelwert ist 0, die Standardabweichung ist 1. In der Gesamtstichprobe aller Hamburger Grundschulen geben 65,2% der Kinder an, mit ihren Eltern „nur Deutsch“ zu sprechen.*

Ein Ergebnis der KESS-Studie ist, „dass in allen Kompetenzbereichen diejenigen Schülerinnen und Schüler die höchsten Testergebnisse erreichen, die zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen“ (ebd., S. 251). Die KESS-Ergebnisse des Lesetests wurden nach häuslichem Sprachgebrauch differenziert berechnet; in ganz Hamburg erreichten die unterschiedenen Gruppen im Durchschnitt folgende Skalenpunktzahl: „nur Deutsch“: 107,3 Punkte, „meist Deutsch“: 95,66 Punkte, „manchmal Deutsch“: 90,46 Punkte, „nur Andere“: 83,80 Punkte (Mittelwert = 100 Skalenpunkte, Konfidenzintervall = 95%, vgl. ebd., S. 252).

Jede Schule hat für jede getestete Schulklasse eine Rückmeldung über die eigenen KESS-Ergebnisse erhalten, in der die Leistungsergebnisse mit denen (nach Sozialindex) „ähnlich zusammengesetzter Klassen“ und mit denen aller getesteten Hamburger Klassen verglichen werden.

4.1 Darstellung der KESS-Ergebnisse der Fallschulen

4.1.1 Schule Birkenstraße (Ergebnisse aus zwei Schulklassen)

Der *Sozialindex* der Schule ist -1,69, der *Migrationsindex* -1,95. Beide Indizes liegen weit über der Standardabweichung. An der Schule BS haben nur 27,7% der Kinder angegeben, mit ihren Eltern „nur Deutsch“ zu sprechen. Die Mehrheit der Kinder gebraucht zu Hause Deutsch und mindestens eine weitere Sprache. Der Anteil der Kinder, in deren Elternhaus andere Sprachen statt oder neben Deutsch gebraucht werden, ist in den Klassen der Schule BS um etwa 20 Prozentpunkte höher als in den für die KESS-Rückmeldung konstruierten „ähnlich zusammengesetzten Klassen“.

Die *Leseleistung* der beiden Klassen an der Schule BS unterscheidet sich mit Mittelwerten von 96 und 86 Skalenpunkten nicht bedeutsam vom mittleren Lernstand „ähnlich zusammengesetzter Klassen“. Kinder, die zu Hause nur manchmal oder nie die deutsche Sprache

gebrauchen, erreichen an der Schule BS im Schnitt etwa sieben Skalenpunkte mehr als im Hamburger Durchschnitt.

In weiteren sprachbezogenen Testbereichen („Rechtschreiben“ und „Verfassen von Texten“) und in Mathematik zeichnen sich die Klassen der Schule BS durch erwartungswidrig gute Ergebnisse aus. Die Ergebnisse im Rechtschreiben liegen 17 Skalenpunkte über denen der „ähnlich zusammengesetzten Klassen“; der Anteil der Kinder in der höchsten Leistungsgruppe ist hier ebenso hoch wie im Hamburger Durchschnitt insgesamt. Die Leistungen im Verfassen von Texten ebenso wie in Mathematik entsprechen in der einen Klasse den „ähnlich zusammengesetzten Klassen“, in der zweiten Klasse liegen sie 20 Skalenpunkte (Textschreiben) und 12 Skalenpunkte (Mathematik) höher.

Die *Schulzufriedenheit* der Kinder ist in den Klassen der Schule BS um etwa fünf Prozentpunkte höher als in „ähnlich zusammengesetzten Klassen“.

4.1.2 Schule Kastanienstraße (Ergebnisse aus drei Schulklassen)

Der *Sozialindex* der Schule ist -1,82, der *Migrationsindex* -2,02. Beide Indizes liegen weit über der Standardabweichung, und in der Definition der KESS-Studie gehört die Schule zu den drei bis fünf von 263 einbezogenen Grundschulen mit der größten „sozialen Belastung“. An der Schule KS haben nur 16,7% der Kinder angegeben, mit ihren Eltern „nur Deutsch“ zu sprechen. Die Mehrheit der Kinder gebraucht zu Hause Deutsch und mindestens eine weitere Sprache. Der Anteil der Kinder, in deren Elternhaus andere Sprachen statt oder neben Deutsch gebraucht werden, ist in den Klassen der Schule KS um mehr als 30 Prozentpunkte höher als in den konstruierten „ähnlich zusammengesetzten Klassen“.

Die *Leseleistung* unterscheidet sich in den drei Klassen der Schule KS deutlich. Die Leistungsergebnisse der einen Klasse entsprechen mit 75 Skalenpunkten den Ergebnissen „ähnlich zusammengesetzter Klassen“. Die beiden weiteren Klassen liegen mit 60 und 64 Skalenpunkten unter den Ergebnissen „ähnlich zusammengesetzter Klassen“ mit 86 und 77 Skalenpunkten. Anders als im Hamburger Durchschnitt zeichnen sich die Kinder, die zu Hause „nur Deutsch“ sprechen, in der Schule KS nicht durch bessere Leseleistungen aus. Diese Kinder, die in der Schule KS in der Minderheit sind, erreichen hier insgesamt etwa zwei Skalenpunkte weniger als die mehrsprachigen Kinder.

In weiteren sprachbezogenen Testbereichen („Rechtschreiben“ und „Verfassen von Texten“) entsprechen die Leistungen zweier Klassen der Schule KS denen der „ähnlich zusammengesetzten Klassen“, während die Leistungen der dritten getesteten Klasse darunter liegen. Im Mathematiktest liegen die Ergebnisse zweier von drei Klassen unter denen der „ähnlich zusammengesetzten Klassen“.

Die *Schulzufriedenheit* der Kinder ist in den Klassen der Schule KS um mehr als 20 Prozentpunkte höher als in „ähnlich zusammengesetzten Klassen“.

4.2 Diskussion der KESS-Ergebnisse

Konditionierte Mehrebenenmodelle erlauben einen sozialnormorientierten Vergleich von Leistungsergebnissen (vgl. Helmke 2001), der in der KESS-Studie auf der Grundlage der Konstruktion „ähnlich zusammengesetzter Klassen“ vorgenommen wurde. Die Ähnlichkeit der zu vergleichenden Schulklassen wurde anhand eines Sozialindexes definiert, in den sowohl Angaben zu sozio-ökonomischen als auch zu Migrationshintergründen einfließen (s.o.). Für die Gesamtstichprobe zeigen mehrfaktorielle Varianzanalysen, dass die Merkmale „Sprachgebrauch“ (Deutsch oder andere Sprachen mit den Eltern) und „soziale Lage“ (EGP-

Klassen) sowohl eigene signifikante Effekte als auch signifikante Interaktionseffekte auf die Leistungen haben (vgl. Schwippert 2005, S. 252f).

Im Fall der getesteten Klassen an den Schulen BS und KS ist die Aussagekraft des Vergleichs der Leistungsergebnisse mit denen „ähnlich zusammengesetzter Klassen“ aufgrund der eigenen signifikanten Effekte des Merkmals „Sprachgebrauch“ eingeschränkt. Der Anteil der Kinder, in deren Elternhaus andere Sprachen statt oder neben Deutsch gebraucht werden, ist in den Klassen der Schule BS um etwa 20 und in denen der Schule KS sogar um mehr als 30 Prozentpunkte höher als in den konstruierten „ähnlich zusammengesetzten Klassen“. Vor diesem Hintergrund gewinnen die erwartungswidrig guten Leistungsergebnisse der Schule BS noch an Wert. Die nur erwartungsgemäßen bis unterdurchschnittlichen Ergebnisse der Schule KS können demgegenüber u.a. darauf zurückgeführt werden, dass der Anteil von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erst während der Grundschulzeit erwerben, überdurchschnittlich hoch und nur mit dem weniger Hamburger Grundschulen vergleichbar ist; diese Interpretation wird durch das qualitative Material aus der Fallstudie unterstützt.

Die qualitativen Fallstudien waren nicht so angelegt, dass die Ergebnisse die in der KESS-Studie gemessenen Leistungen erklären können; sie basieren weder auf Unterrichtsforschung, noch war der KESS-Jahrgang Fokus der Untersuchung. Dennoch haben die Fallstudien zu Erkenntnissen geführt, auf deren Grundlage wir die KESS-Ergebnisse der Schulen BS und KS im Folgenden einzeln – mit der gebotenen Vorsicht – beleuchten können.

4.2.1 Schule Birkenstraße

In den gestesteten 4. Klassen der Schule Birkenstraße haben Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen und insbesondere Kinder aus sprachlichen Minderheiten erwartungswidrig gute Leistungsergebnisse erreicht. Das Material aus der Fallstudie enthält, wie oben dargestellt (vgl. 3.2), starke Hinweise darauf, dass dieses Ergebnis als Lehrerinnen- und Jahrgangseffekt interpretiert werden kann (vgl. Arnold 2002, S. 752; Scheerens/Bosker 1997, S. 96). Unterricht ist ein wichtiger Bedingungsfaktor für Lernerfolg (vgl. Schrader/Helmke 2006, S. 663f), und wir führen die überdurchschnittlichen Leistungsergebnisse des KESS-Jahrgangs an der Schule BS maßgeblich auf Qualitätsmerkmale des Unterrichts und der Klassenführung der Lehrerinnen aus dem Jahrgangsteam zurück.

4.2.2 Schule Kastanienstraße

Den KESS-Ergebnissen über Schulzufriedenheit zufolge war der Anteil von Kindern, die „gerne“ oder „sehr gerne“ zur Schule gehen, im befragten Jahrgang der Schule KS mit über 90% um fast ein Drittel höher als in „ähnlich zusammengesetzten Klassen“ und als in allen befragten Hamburger Schulklassen. Dieses Ergebnis verweist darauf, dass sich Kinder aus zugewanderten und sprachlich-kulturellen Minderheiten, die weit über 80% der Schülerschaft ausmachen, in hohem Maße mit der Schule KS identifizieren. Wir führen das auf eine starke Berücksichtigung und Repräsentation von sprachlich-kulturell- und migrationsbedingten Unterschieden in der Schule KS zurück (vgl. 3.3).

In der qualitativen Fallstudie haben wir für die Schule KS verschiedene konstruktive und Erfolg versprechende Arbeitsweisen und Konzepte herausgearbeitet; in der KESS-Studie erreichten die Schülerinnen und Schüler demgegenüber nur durchschnittliche bis unterdurchschnittliche Leistungsergebnisse. Für die Schule KS lassen sich also aus den beiden Studien unterschiedliche Qualitätsurteile ableiten. Diese Divergenz ist u.a. darauf zurückzuführen, dass die Daten aus quantitativen Untersuchungen zu Schuleffizienz auf Einzelschulebene zwangsläufig „ein deutlich eingeschränktes Bild der Gesamtwirksamkeit der Institution“ vermitteln (Arnold 2002, S. 744). Im Fall der Schule KS ist z.B. die Wirkung der ‚Schulkultur

der Anerkennung' (vgl. 3.3) auf die Ausbildung von Einstellungen nicht in gleicher Weise messbar wie die in der KESS-Studie gemessenen Fachleistungen. Allerdings gehören zur ‚Schulkultur der Anerkennung‘ an der Schule KS auch Strategien, die darauf abzielen, die Schulerfolgchancen – und damit die Leistungsergebnisse – bestimmter Schülergruppen zu verbessern, so z.B. ein Konzept der zweisprachigen Alphabetisierung für Kinder aus Roma-Familien (vgl. Fürstenau/von Redecker 2009). Der Erfolg einer solchen schulspezifischen Strategie könnte durch ein differenziertes ethnisches Monitoring, wie es z.B. in England üblich ist, womöglich besser erfasst werden (vgl. Fürstenau 2007a, Gomolla 2005).

Zusammenfassung

Das Ziel des Projekts bestand darin, Schulqualität ausgehend von zwei normativen Prämissen zu untersuchen: a) Eine „gute Schule“ berücksichtigt die unterschiedlichen sprachlichen und sozio-kulturellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. b) In einer „guten Schule“ hängen Leistungserfolge nicht von sprachlicher oder sozio-kultureller Herkunft ab. Mit einem Design ethnographischer Feldforschung wurde die Prozessqualität an zwei „guten“ Grundschulen empirisch erkundet. Die Ergebnisqualität wurde anhand von Ergebnissen aus einer Leistungsvergleichsstudie berücksichtigt. Die Untersuchung gibt Aufschluss über *konstruktive* und *Erfolg versprechende* Konzepte und Arbeitsweisen im Umgang mit Heterogenität.

Folgende pädagogische und organisatorische Strategien haben wir an beiden Fallschulen vorgefunden: Das pädagogische Selbstverständnis entspricht einem *lebenswelt- und ressourcenorientierten Ansatz*. Ausgehend von der Grundannahme der ‚Heterogenität als Normalität‘ sind die *Schulleitungen* bereit, schulische Organisationsformen und pädagogische Konzepte zu verändern. In ihrem Führungsstil ergänzen sich Leitung und Unterstützung solchermaßen, dass die inhaltlichen Ziele in enger Zusammenarbeit mit dem gesamten Kollegium ausgearbeitet, konkretisiert und verbindlich institutionalisiert werden. Dabei gelangen die Schulen häufig an die *Grenzen struktureller Vorgaben*. Bei der *Konzeptentwicklung auf Schulebene* ist der Anspruch leitend, *ganzheitliche, integrierte Ansätze*, und nicht primär zusätzliche Förderangebote zu entwickeln. In dem Bewusstsein, dass eine Förderung einzelner Kinder oder bestimmter Schülergruppen außerhalb des Regelunterrichts ausgrenzend und benachteiligend oder auch bevorzugend wirken kann, wird auf eine *nicht-diskriminierende Organisation von Lerngruppen* geachtet. Beide Fallschulen haben einen programmatischen Schwerpunkt auf der *sprachlichen Bildung* und begegnen der Herausforderung, allen Kindern einen Zugang zur deutschen Sprache *und* einen Zugang zum bildungssprachlichen Register zu eröffnen. Sprachförderung findet immer auch im Regelunterricht mit ein- *und* mehrsprachigen Kindern statt und wird als Aufgabe aller Lehrkräfte anerkannt. Die Analyse von Unterrichtsprotokollen enthält Hinweise darauf, dass eine Kontrolle und Lenkung des Unterrichtsdiskurses durch die Lehrkraft für den Erwerb des bildungssprachlichen Registers förderlich ist, solange die Kinder gleichzeitig hohe Redeanteile haben und an Problemlösungen beteiligt sind. Zur *konstruktiven Zusammenarbeit mit Eltern* gehören Strategien, Eltern zu bilden und zu stärken (z.B. Deutschkurse für Mütter), die Beteiligung unterschiedlicher Eltern zu unterstützen und gemeinsam Verantwortung für den Schulerfolg der Kinder zu übernehmen, indem z.B. informelle Kontakte zwischen Lehrkräften und Eltern aufgewertet werden, um das asymmetrische Machtverhältnis zwischen Schule und Eltern abzuschwächen. Andere Familiensprachen als Deutsch werden in der Kommunikation mit den Eltern berücksichtigt.

Folgende Ergebnisse sind zentral für die einzelnen Fallschulen: An der einen Schule haben Kinder aus Familien mit geringer formaler Bildung und Kinder aus sprachlichen Minderheiten in der Leistungsvergleichsstudie erwartungswidrig gute Leistungsergebnisse erreicht. Wir interpretieren den gelungenen *Leistungsausgleich* als Lehrerinnen- und Jahrgangseffekt und führen ihn auf zwei Qualitätsmerkmale zurück: auf bekannte Merkmale eines förderlichen Unterrichts für leistungsschwache Schülerin-

nen und Schüler *und* auf die sprachliche Bildung im Sinne einer dezidierten und expliziten Hinführung zur Bildungs- und Schriftsprache. Die andere Schule zeichnet sich durch eine *Schulkultur der Anerkennung* aus, zu der Lehrkräfte aus ethnischen Minderheiten und ein Angebot herkunftssprachlichen Unterrichts einen wichtigen Beitrag leisten. Das professionelle Handeln in der Schule basiert auf einer reflexiven Grundhaltung, die der Reproduktion gesellschaftlicher Normen und Machtverhältnisse in pädagogischen Anerkennungsprozessen Rechnung trägt und die im Kollegium durch intensive Kooperation und Kommunikation unterstützt wird. Reflexionsprozesse beziehen sich z.B. auf die soziale Wertigkeit kultureller Praxis, die (Ir-)Relevanz ethnisch-kultureller Herkunft und die Bedeutung kultureller Praxis im Kontext aktueller Handlungssituationen.

Literaturverzeichnis

- Arnold, K.-H. (2002): Schulentwicklung durch Rückmeldung der Lernwirksamkeit an die Einzelschule: Möglichkeiten und Grenzen der Schuleffizienzforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 741-764.
- Auernheimer, G. (2004): Drei Jahrzehnte Interkulturelle Pädagogik - eine Bilanz. In: Karakasoglu, Y./Lüddecke, J. (Hrsg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster u.a.: Waxmann, S. 17-28.
- Auernheimer, G. (2006): Das Postulat der Anerkennung am Beispiel der Minderheitensprachen. In: Mecheril, P./Quehl, T. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster u.a.: Waxmann Verlag, S. 262-266.
- Australian Capital Territory Department for Education and Training (1997): Languages for understanding across the curriculum. Strategies Handbook. Verfügbar unter: <http://www.det.act.gov.au/schools/pdf/LUACHandbook.pdf>. Stand: 12.12.2007.
- Balzer, N./Künkler, T. (2007): Von 'Kuschelpädagogen' und 'Leistungsapologeten'. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung und Lernen. In: Ricken, N. (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen - Materialien - Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79-111.
- Behörde für Bildung und Sport (2005): Pressemeldung: Gute Grundschararbeit wird in sozial höchst unterschiedlich strukturierten Hamburger Stadtteilen geleistet. Verfügbar unter: <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/pressemeldungen/2005/oktober/26/2995-10-26-bbs>. Stand: 28.10.2005
- Biermann, C. (2007): Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht. Weinheim u.a.: Juventa Verlag.
- Blair, M. (2002): Effective School Leadership: the multi-ethnic context. In: British Journal of Sociology of Education 23, H. 2, S. 179-191.
- BLK-Programm Förmig (2006): Was ist "Durchgängige Sprachförderung"? Eine Handreichung des Programmträgers BLK Programm FörMig. Verfügbar unter: www.blk-foermig.uni-hamburg.de. Stand: 6.7.2006
- Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (2006²): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Bonsen, M./Gathen, J. v./Pfeiffer, H. (2002): Wie wirkt Schulleitung? Schulleitungshandeln als Faktor für Schulqualität. In: Rolff, H.-G./Holtappels, H. G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 12. Weinheim u.a.S. 287-322.
- Bos, W./Pietsch, M. (Hrsg.) (2005): KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport.
- Bourne, J. (2003): Remedial or radical? Second language support for curriculum learning. In: Bourne, J./Reid, E. (Hrsg.): Language Education. World Yearbook of Education 2003. London/Sterling: Kogan Page, S. 21 - 34.
- Burk, K. (2005): Zusammenarbeit mit Eltern. In: Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt/M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 259-271.
- Dehn, M. (1996): Einleitung: Elementare Schriftkultur. In: Dehn, M./Hüttis-Graff, P./Kruse, N. (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim u.a.: Beltz Verlag, S. 9-14.
- Ditton, H. (2006): Unterrichtsqualität. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 235-243.
- Drilling, M. (2004): Schulsozialarbeit. Antwort auf veränderte Lebenswelten. Bern.
- Einsiedler, W. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Literaturüberblick. In: Weinert, F. E./Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 225-240.
- Engel, U. (2004): Grundschulen im Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität. Eine Schulleiterstudie. Hausarbeit für die Magisterzwischenprüfung. Hamburg: Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft.
- Flick, U. (1999): Qualitative Forschung. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Friebertshäuser, B. (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Juventa, S. 503-534.
- Fritzsche, L. (2005): Sprachlich-kulturelle Heterogenität in der Schule: Ergebnisse einer Elternbefragung zum Thema Mehrsprachigkeit an einer Hamburger Grundschule. Diplomarbeit. Hamburg: Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Fürstenau, S. (2007a): Bildungsstandards im Kontext ethnischer Heterogenität. Erfahrungen aus England und Perspektiven in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, H. 1, S. 16-33.
- Fürstenau, S. (2007b): Kooperation und Professionalisierung: Fallstudie einer ‚Schulkultur der Anerkennung‘ im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität. Vortrag auf der Tagung "Schulentwicklung und Professionalisierung" der DGfE-Kommission "Professionsforschung und Lehrerbildung, Universität Erfurt, im Juni 2007.
- Fürstenau, S. (2009a): "Ich wäre die Letzte, die sagt, 'Hier muss Deutsch gesprochen werden,'" . Eine Exploration unter Schulleiterinnen und Schulleitern über Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in der Grundschule. In: Dirim, I./Mecheril, P. (Hrsg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster u.a.: Waxmann Verlag, S. 57-77.
- Fürstenau, S. (2009b): Schulqualität im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität: Das Beispiel durchgängiger Sprachförderung an einer Grundschule. In: Gogolin, I./Lange, I. (Hrsg.): Durchgängige Sprachförderung - das Konzept des Modellprogramms FörMig. Münster u.a.: Waxmann Verlag (erscheint demnächst).
- Fürstenau, S./Lange, I. (2009): Bildungssprache und schulischer Diskurs. Eine Spurensuche zu Sprache und Sprechen in der Grundschule. In: Gogolin, I./Lange, I. (Hrsg.): Durchgängige Sprachförderung - das Konzept des Modellprogramms FörMig. Münster u.a.: Waxmann Verlag (erscheint demnächst).
- Fürstenau, S./von Redecker, M. (2009): „Hier sind die Leute schon gewöhnt an Roma.“ Verhältnisse der Anerkennung zwischen Schule und Roma-Familien. In: Dirim, I./Gomolla, M./Hornberg, S./Mecheril, P./Krassimir, S. (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Interkulturell-pädagogische Forschung, Neo-Assimilationismus und migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit. Münster u.a.: Waxmann Verlag (erscheint demnächst).
- Fürstenau, S./Hawighorst, B. (2008): Gute Schulen durch Zusammenarbeit mit Eltern? Empirische Befunde zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. In: Lohfeld, Wiebke (Hrsg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 170-185.
- Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.) (2009): Migration und schulischer Wandel: Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.) (2009): Migration und schulischer Wandel: Zusammenarbeit mit Eltern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Galling, I. (2008): Schulkultur der Anerkennung und sprachliche Bildung. Zwei Schulfallstudien. Staatsexamensarbeit. Hamburg: Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft.
- Gibbons, P. (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, P./Quehl, T. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster u.a.: Waxmann Verlag, S. 269-290.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, I. (2007): Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit. In: Lemmermöhle, D./Hasselhorn, M. (Hrsg.): Bildung - Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse: Wallstein Verlag, S. 167-181.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Gomolla, M. (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster u.a.: Waxmann.
- Gräsel, C./Fussangel, K./Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 205-219.
- Hawighorst, B. (2009): Perspektiven von Einwandererfamilien. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Zusammenarbeit mit Eltern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-67.
- Helmke, A./Weinert, F. E. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F. E./Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 241-251.
- Helmke, A. (2001): Internationale Schulleistungsvergleichsforschung. Schlüsselprobleme und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, S. 155-160.
- Helmke, A. (2006): Unterrichtsforschung. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 56-65.
- Helmke, A. (2007): Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über effiziente Klassenführung? In: Pädagogik 59, H. 5, S. 44-49.
- Helmke, A. (2007): Lernprozesse anregen und steuern. Was wissen wir über Klarheit und Strukturiertheit? In: Pädagogik 59, H. 6, S. 44-47.

- Hohenschild, S. (2006): Die Sicht von Eltern auf Berichtszeugnisse, dargestellt am Beispiel einer Hamburger Schule. Diplomarbeit. Hamburg: Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Kalpaka, A. (2006): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle - Über den Umgang mit 'Kultur' in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 387-405.
- Kelchtermans, G. (2006): Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 2, S. 220-237.
- Leiprecht, R./Kerber, A. (2006): Einleitung. Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 7-23.
- Lieb, S. (2007): "Elternarbeit, was ist das jetzt?" Sichtweisen von LehrerInnen und Eltern auf ihre Zusammenarbeit am Fallbeispiel zweier Grundschulen mit hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund. Staatsexamensarbeit. Hamburg: Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Lipowsky, F. (2007): Unterrichtsqualität in der Grundschule - Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung. In: Möller, K./Hanke, P./Beinbrech, C./Hein, A. K./Kleickmann, T./Schages, R. (Hrsg.): Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-49.
- Lipowsky, F./Pauli, C. (2007): Umgang mit Heterogenität im Spiegel der Unterrichtsforschung. In: Unterrichtswissenschaft 35, H. 2, S. 98-100.
- Little, J. W. (1990): The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. In: Teachers College Record, H. 91, S. 509-536.
- Mecheril, P. (2002): "Kompetenzlosigkeitskompetenz". Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-34.
- Mecheril, P. (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311-328.
- Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Frieberthäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Juventa, S. 97-106.
- Möller, K./Hardy, I./Jonen, A./Kleickmann, T./Blumberg, E. (2006): Naturwissenschaften in der Primarstufe. Zur Förderung konzeptuellen Verständnisses durch Unterricht und zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster u.a.: Waxmann Verlag, S. 161-193.
- Pauli, C. (2006): "Fragend-entwickelnder Unterricht" aus der Sicht der sozio-kulturalistisch orientierten Unterrichtsgesprächsforschung. In: Baer, M./Fuchs, M./Füglister, P./Reusser, K./Wyss, H. (Hrsg.): Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung. Bern: h.e.p. verlag, S. 192-206.
- Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.) (2006): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Riehl, C. J. (2000): The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical and critical literature on the practice of educational administration. In: Review of Educational Research 70, H. 1, S. 55-81.
- Rupp, M./Smolka, A. (2006): Empowerment statt Pädagogisierung - Die Bedeutung niedrigschwelliger Konzepte für die Familienbildung. In: Bauer, P./Brunner, E. J. (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg i.B.: Lambertus-Verlag, S. 193-214.
- Scheerens, J./Bosker, R. (1997): The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford u.a.: Elsevier Science.
- Schmidt, C. (1997): "Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In: Frieberthäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Juventa, S. 544-568.
- Schrader, F.-W./Helmke, A. (2006): Erklärungsansätze für Schulleistung. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 661-666.
- Schwippert, K. (2005): Migrationsbedingte Heterogenität von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Klasse in Hamburg. In: Bos, W./Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, S. 243-254.
- Shields, C. M. (2004): Dialogic leadership for social justice: overcoming pathologies of silence. In: Educational Administration Quarterly 40, H. 1, S. 109-132.
- von Redecker, M. (2007): "Hier sind die Leute schon gewöhnt an Roma." Zwei Fallstudien über Kinder aus Roma-Familien in einer Hamburger Schule. Staatsexamensarbeit. Hamburg: Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Weber, M. (2003): Ethnisierungsprozesse im Schulalltag: AkteurInnen zwischen Struktur und Eigensinn. In: Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M. (Hrsg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt a. M.: IKO, S. 242-253.

Anhänge

1. Übersicht über den zeitlichen Ablauf des Forschungsprojekts
2. Übersicht über das Datenmaterial aus dem Forschungsprojekt

1. Übersicht über den zeitlichen Ablauf des Forschungsprojekts

2004

Jan. – Feb.	Explorationsstudie: Kontaktaufnahme mit allen Hamburger Grundschulen 11 Leitfaden-Interviews mit Schulleiterinnen und -leitern
Februar	Erstes Interview mit der Schulleiterin der Schule Kastanienstraße im Rahmen der Explorationsstudie
März – Juli	Auswertung der Interviews aus der Explorationsstudie, Bericht für die beteiligten Schulen Auswahl der Schule Kastanienstraße als Fallschule
Aug. – Okt.	Feldforschung an der Schule Kastanienstraße: Teilnehmende Beobachtung Gruppengespräche mit Kindern
Oktober ab November	Zweites Interview mit der Schulleiterin der Schule Kastanienstraße Vorbereitung der Leitfaden-Interviews an der Schule Kastanienstraße

2005

Jan. – Juni Februar	Durchführung der Leitfaden-Interviews an der Schule Kastanienstraße Betreuung von Schulpraktika an der Schule Kastanienstraße durch die Projektleitern
<i>April</i>	<i>Beginn der Förderung durch die DFG</i>
Sommersemester April – Aug. April – Juli	Erarbeitung eines Schulporträts der Schule Kastanienstraße durch Studierende im Nachbereitungsseminar zum „Integrierten Schulpraktikum“ Transkription der Leitfaden-Interviews aus der Schule Kastanienstraße weitere Teilnehmende Beobachtung in der Schule Kastanienstraße (Studentin im Anschluss an das Praktikum)
April	Auswahl der Schule Birkenstraße als Fallschule auf der Grundlage der KESS-Ergebnisse Leitfaden-Interview mit dem Schulleiter
Sept. – Dez.	Feldforschung an der Schule Birkenstraße: Teilnehmende Beobachtung Gruppengespräche mit Kindern Vorbereitung und Durchführung der Leitfaden-Interviews
Wintersemester	Erarbeitung einer Fallstudie zur sprachlichen Bildung an der Schule Birkenstraße durch Studierende des Hauptseminars „Schulqualität im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität“
Dezember	Interpretation der bisher vorliegenden Daten zu den Themen „Deutsch als Zweitsprache“, „Herkunftssprachenunterricht“ „Kooperation im Kollegium“ (Grundlage für den Vortrag „Schulqualität im Kontext sprachlich-kultureller

Heterogenität. Ein Forschungsprojekt an Grundschulen“ in der Ringvorlesung ‘Interkulturelle Bildung’ am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg im Januar 2006)

2006

Jan. – April Transkription der Leitfaden-Interviews aus der Schule Birkenstraße
April Einführung der Projektmitarbeiter/innen in die Datenauswertung mit der Software MAXqda
Erarbeitung theoretischer Auswertungskategorien

Mai – Dez. Mutterschutz und Elternzeit der Projektleiterin

ab August Bearbeitung aller Interviewtranskripte mit MAXqda:
Entwicklung der Auswertungskategorien
Codierung der Interviews

2007

Jan. – Feb. Elternzeit der Projektleiterin

Jan. – Juni Interpretation der Daten zu den Themen „Umgang mit Kindern aus Roma-Familien“ und „Zusammenarbeit mit Eltern“ (Grundlage für die Examensarbeiten von Max von Redecker und Sarah Lieb)

März – April Abschluss der Interview-Codierung

April – Juni Themenzentrierte Bearbeitung der Beobachtungsprotokolle und der Gruppengespräche mit Kindern

Mai Interpretation der Daten zu den Themen „Kooperation“ und „Schulkultur der Anerkennung“ (Grundlage für den Vortrag „Kooperation und Professionalisierung: Fallstudie einer ‚Schulkultur der Anerkennung‘ im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität“ auf der Tagung „Schulentwicklung und Professionalisierung“ der DGfE-Kommission „Professionsforschung und Lehrerbildung“ in Erfurt im Juni 2007)

August Interpretation der Daten zum Thema „Bildungssprache in der Grundschule“ (Grundlage für den Vortrag auf der 16. Jahrestagung der DGfE-Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik in der Primarstufe“ in Berlin im September 2007)

Sept. – Dez. Weitere Ausarbeitung der themenorientierten Fallstudien

2008

Januar Fertigstellung des Abschlussberichts für die DFG

2. Übersicht über das Datenmaterial aus dem Forschungsprojekt

3.1 Übersicht über die Leitfaden-Interviews

Insgesamt sind 36 Leitfaden-Interviews mit 44 Personen durchgeführt worden. Alle Interviews liegen als Transkripte vor.

	Schule Kastanienstraße	Schule Birkenstraße
A Interviews mit Eltern		
Anzahl der Interviews	13	7
Anzahl der interviewten Personen	13	10
B Interviews mit Lehrkräften		
Anzahl der Interviews	7	5
Anzahl der interviewten Personen	9	8
C Weitere Interviews		
Sozialpädagoge	1	
Hausmeister	1	
Sekretärin	1	
Stadtteilpolizist		1

3.2 Übersicht über das Material aus der Teilnehmenden Beobachtung

	Schule Kastanienstraße	Schule Birkenstraße
A Feldtagebücher (Din A-5-Hefte)	8	10
B Gruppengespräche mit Kindern (Minidiscs, teiltranskribiert)	6	5
C Getippte Protokolle		
Unterrichtsprotokolle	35	47
Protokolle von anderen Schulveranstaltungen, Konferenzen, Gesprächen, Elternabenden etc.	31	18
D Weitere Dokumente	<ul style="list-style-type: none"> • Schulprogramm • Publikation einer Lehrerin • Schrift zum Schuljubiläum • Konzept und Material für die Sprachförderung • Schulinterne Evaluation der Sprachförderung • Diverse Zeitungsartikel 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulprogramm • Publikation des Schulleiters • Konzept für die Sprachförderung • Diverse Zeitungsartikel