



Lehrstuhl Empirische
Bildungsforschung

Ganztagsschule und Integration von Migranten

Abschlussbericht

Heinz Reinders | Ingrid Gogolin | Jan W. van Deth
Jule Böhmer | Nina Bremm | Anne Gresser | Simone Schnurr

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung

In der Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung werden Forschungsergebnisse aus laufenden Projekten des Lehrstuhls Empirische Bildungsforschung veröffentlicht. Bisher erschienen sind die folgenden Bände:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Universitätsbibliothek Würzburg
Am Hubland
97074 Würzburg

Tel.: +49 (0) 931 - 318 - 59 17
Fax: +49 (0) 931 - 318 - 59 70

opus@bibliothek.uni-wuerzburg.de
<http://www.opus-bayern.de/uni-wuerzburg/>

ISBN 978-3-923959-70-9

Inhaltsverzeichnis

I. Kurze Darstellungen	5
I.1. Aufgabenstellung des Projekts.....	5
I.2. Durchführungsvoraussetzungen des Projekts.....	5
I.3. Ablauf des Projekts	6
I.4. Anknüpfung an bisherige Forschung.....	6
I.4.1 Bisherige Forschung zur Wirkung von Ganztagschulen.....	7
I.4.2 Bisherige Forschung zu interethnischen Beziehungen	8
I.4.3 Bisherige Forschung zur Rolle der sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen und in der Herkunftssprache im deutschen Bildungssystem	12
I.4.4 Aktueller Forschungsstand im Bereich der Sprachdiagnostik und Sprachförderung, sowie vorliegende Sprachstandserhebungsinstrumente	13
I.5 Zusammenarbeit mit anderen Stellen.....	16
II. Eingehende Darstellungen	17
II.1. Erzielte Ergebnisse des Projekts.....	17
II.1.1 Beschreibung der Stichproben der qualitativen Interviewstudie	17
II.1.2 Beschreibung der Methoden der qualitativen Interviewstudie	18
II.1.2.1 Durchführung der Erhebung	18
II.1.2.2 Erhebungsinstrumente	19
II.1.2.3 Auswertungsmethoden und Kategoriensystem	24
II.1.2.1 Beschreibung des Kategoriensystems.....	25
II.1.3 Beschreibung der Stichproben der quantitativen Längsschnittstudie	34
II.1.4 Beschreibung der Erhebungsmethoden der quantitativen Längsschnittstudie.....	38
II.1.5 Beschreibung der Methoden zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen	41
II.1.6 Erzielte Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie.....	44
II.1.7 Erzielte Ergebnisse im Bereich interkulturell-gesellschaftlicher Kompetenzen	61
II.1.8 Erzielte Ergebnisse im Bereich sprachlicher Kompetenzen.....	78

III. Erfolgskontrollbericht	97
III.1. Beitrag des Projekts zu förderpolitischen Zielen des Förderprogramms	97
III.2. Erreichte Ergebnisse, Nebenergebnisse und gesammelten Erfahrungen	97
III.3. Fortschreibung des Verwertungsplans.....	98
III.4. Arbeiten, die zu keiner Lösung geführt haben	98
III.5. Präsentation der Befunde mit Anwenderorientierung	98
III.6. Einhaltung der Ausgaben- und Zeitplanung	100
Datum und Unterschrift	100
Literaturverzeichnis.....	101
Verzeichnis der aus dem Projekt entstandenen Publikationen	111

I. Kurze Darstellungen

I.1. Aufgabenstellung des Projekts

Das Projekt hat die Aufgabe zu klären, ob Heranwachsende mit Migrationshintergrund durch den Besuch einer Ganztagschule im Vergleich zu Migrantenkindern an Halbtagschulen hinsichtlich ihres Integrationsprozesses besonders unterstützt werden. Diese Leitfrage gliedert sich in spezifische Fragestellungen, die im Rahmen des Projekts empirisch zu beantworten sind. Als Vergleichsmaßstab für die Effekte des Ganztagschulbesuchs wird der Besuch von Halbtagschulen herangezogen. Dabei lautet die Hauptfragestellung des beantragten Projekts:

1. Welchen Beitrag leisten Ganztagschulen zur Förderung des Integrationsprozesses von Migranten im Vergleich zu Halbtagschulen...
 - a. ... im Primarbereich?
 - b. ... im Sekundarbereich?

Primar- und Sekundarstufe werden berücksichtigt, um altersabhängige Möglichkeiten und Bedingungen der Integrationsförderung durch den Ganztagschulbesuch untersuchen zu können. Die Leitfrage gliedert sich gemäß der Dimensionierung des Integrationsprozesses in drei Unterfragen:

2. Welchen Beitrag leisten Ganztagschulen zur *Förderung interkultureller Beziehungen und gesellschaftlicher Kompetenzen* zwischen Migranten und Nicht-Migranten...
 - a. ... im Primarbereich?
 - b. ... im Sekundarbereich?
3. Welchen Beitrag leisten Ganztagschulen zur *Förderung des Spracherwerbs im Deutschen*...
 - a. ... im Primarbereich?
 - b. ... im Sekundarbereich?

Das spezifische, curriculare und institutionelle Profil der Einzel-Schule wird sodann anhand der folgenden, untersuchungsleitenden Fragestellungen betrachtet:

4. Inwieweit gelingt es Ganztagschulen besser als Halbtagschulen, *curriculare Ziele* der Förderung des Integrationsprozesses von Migranten in konkrete pädagogische Maßnahmen umzusetzen...
 - a. ... im Primarbereich?
 - b. ... im Sekundarbereich?

Das übergeordnete Ziel der Untersuchung ist die Identifikation von Bedingungen, unter denen Ganztagschulen im Primar- und Sekundarbereich den Integrationsprozess von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in besonderem Maße fördern können.

I.2. Durchführungsvoraussetzungen des Projekts

Die Voraussetzungen zur Durchführung des Projekts lassen sich getrennt nach den projektinternen und projektexternen Konstellationen darstellen.

Projektintern wurde die Studie als Kooperation der Universitäten Würzburg, Hamburg und Mannheim durchgeführt. Die am Forschungsvorhaben beteiligten Projektleiter haben hierzu die für die Kooperation notwendigen Infrastrukturen zur Verfügung gestellt und für einen regelmäßigen wissenschaftlichen Austausch Sorge getragen. Das Projekt wurde ferner von den vier Wiss.

Mitarbeiterinnen sowie den studentischen Hilfskräften bearbeitet, die im Rahmen des Förderantrags von Seiten des BMBF bewilligt wurden.

Projektexterne Bedingungen sind im Wesentlichen hinsichtlich des Zugangs zu Schulen für die Durchführung der Studie relevant. Hier zeigten sich sowohl für Bayern als auch für Hamburg zum Teil Herausforderungen bei der Komposition der Stichproben.

1.3. Ablauf des Projekts

Das Projekt wurde im Zeitraum vom 01.07.2008 bis 30.06.2010 realisiert. In diesem Zeitraum fand die Durchführung der qualitativen Interviewstudie mit Schulleitungen und Lehrkräften, die Studie an der Primarstufe (1. und 2. Jahrgangsstufe) sowie die Studie an der Sekundarstufe (5. und 6. Jahrgangsstufe) statt. Zur Auswahl der Ganztags- und Halbtagschulen wurde vorab ein Screening an Schulen beider Schultypen durchgeführt. Die einzelnen Arbeitsschritte des Projekts sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1 – Ablauf der Arbeitsschritte im Projekt

Zeit	Arbeitsschritte
Juli 2008 – Oktober 2008	Vorbereitung und Durchführung des Screenings an Halbtags- und Ganztagschulen, Vorbereitung der Experten-Interviews, Erstellen von Leitfäden, Schulung der Interviewer.
November 2008	Auswertung der Screenings und Auswahl der Zielschulen für die Interview- und Fragebogenstudie.
Dezember 2008 – Januar 2009	Durchführung der Experten-Interviews, Erstellung der Fragebögen, Schulung der Interviewer für die FB-Studie.
Februar 2009 – April 2009	Durchführung der ersten Erhebungswelle an den Schulen.
April 2009 – Juli 2009	Dateneingabe und -bereinigung. Transkription der Interviews, erste Auswertung der Interviews.
August 2009 – Januar 2010	Auswertung der Interviews, Klassifizierung von Schulen, Auswertung des ersten Messzeitpunkts Fragebogenstudie im Querschnitt. Vorbereitung der zweiten Erhebungswelle, Verfassen von Schulberichten als Rückmeldungen an die Schulen.
Februar 2010 – April 2010	Durchführung der zweiten Erhebungswelle.
April 2010 – Juni 2010	Dateneingabe und -bereinigung, Erstellung des Längsschnittdatensatzes. Auswertung des Längsschnittdatensatzes und Verfassen von Publikationen.

Mit leichten zeitlichen Verschiebungen auf Grund des verzögerten Zugangs zu Schulen in Bayern und Hamburg wurde insgesamt der anvisierte Arbeitsplan umgesetzt.

1.4. Anknüpfung an bisherige Forschung

Die Anknüpfungspunkte an bisherige Forschung gliedern sich entsprechend der beiden Leitfragen des Projekts nach Forschung zum Zusammenhang von interkulturellen und gesellschaftlichen Kompetenzen einerseits sowie dem Erwerb des Deutschen als Zweitsprache andererseits. Dabei ist insgesamt festzuhalten, dass es sich hier um das erste Forschungsprojekt handelt, welches systematisch Ganztags- und Halbtagschulen gegenüber stellt und entsprechend auf einen nur wenig umfangreichen Forschungsstand zurückgreifen kann, der sich explizit diesem Vergleich widmet.

I.4.1 Bisherige Forschung zur Wirkung von Ganztagschulen

Der deutliche Ausbau von Ganztagschulen als Konsequenz aus den Befunden internationaler Schulleistungsstudien wie PISA (Kuhlmann/Tillmann 2009) ist mit dem Anspruch verbunden, einen besseren Kompetenzerwerb bei Schülerinnen und Schülern in Deutschland zu erreichen. Ein weiteres Ziel ist, Chancenungleichheiten, die durch das deutsche Bildungssystem (re-)produziert werden, durch die Einrichtung von Ganztagschulen zu reduzieren (Rollett/Holtappels/Bergmann 2008). Indem im vorliegenden Projekt sprachliche und soziale Integration von Kindern mit Migrationshintergrund untersucht werden, wird an der curricularen sowie der interaktiven Ebene der Reduktion von Chancenungleichheit angeknüpft (Palentien 2007). Die curriculare Ebene beinhaltet die gezielte leistungsmäßige Förderung und wird hier als spezifische Sprachförderung für Migrantenkinder konkretisiert. Die interaktive Ebene zielt auf die Stärkung sozialer Kompetenzen bei Heranwachsenden ab. Im Mittelpunkt stehen hier Aspekte der Stärkung interkultureller Fähigkeiten bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.

Dabei steht die Notwendigkeit einer Förderung beider Bereiche durch die Schule außer Frage. Bereits in der Grundschule sind Kinder mit Migrationshintergrund systematisch im Hinblick auf ihre *akademische Leistungsentwicklung* benachteiligt (zusf. Ramirez-Rodriguez/Dohmen 2010; van Deth et al. 2007). Gerade im Bereich der schulischen Leistungsentwicklung zeigt sich, dass neben dem Bildungsstand der Eltern die Muttersprache von Grundschulern der wichtigste Prädiktor für eine zunehmende Leistungsschere am Ende der Primarstufe darstellt (Krüsken 2007, S. 45) und hier auch den Schriftspracherwerb betrifft (Zöllner/Rees 2009). Die ungleiche Beteiligung von Migrantenkindern an höheren Bildungswegen ist durch diverse Studien hinlänglich belegt (Stanat 2011), wenngleich einfache Ursachenzuschreibungen über die Dichotomisierung von Herkunft nicht hinlänglich sind. Sowohl die Herkunftsgruppe als auch das in der Herkunftsfamilie vorhandene bildungsrelevante Kapital sind zusätzliche Quellen der Varianzaufklärung (Stanat 2011).

Für die *soziale Integration* von Migrantenkindern wird regelmäßig die strukturelle Diskriminierung ins Feld geführt, wonach diese Gruppe durch Lehrerzuschreibungen und dem Selektionsmechanismus von Schule systematisch benachteiligt werden (zuletzt Gomolla 2010). Im akademischen Bereich sind allerdings Lehrervorurteile hinsichtlich ihrer Wirkung auf soziale Selektion und Übertrittsempfehlungen kritisch zu betrachten (Lehmann/Peek 2007; Kristen 2006). Im sozialen Bereich zeigen diverse Studien wiederholt auf, dass das Erleben von Diskriminierung und Ausgrenzung aufgrund von Herkunft psycho-soziale Belastungen mit sich bringen, die zum einen den Rückzug auf die Herkunftskultur begünstigen und zum anderen akademische Performanz einschränken (Plummer/Graziano 1987; Rowley et al. 2008). Auf der anderen Seite legen die Studien von Rosenfield et al. (1981), Hamm/Brown/Heck (2005), sowie Feddes (2007) nahe, dass ethnisch heterogene Klassen die Entstehung von interethnischen Freundschaften und in der Folge die Entwicklung interkultureller Kompetenzen begünstigen, also herkunftsbedingte Diskriminierung mindern.

Wie bereits eingangs benannt, wird mit der Ausweitung des Ganztagschul-Angebots die Erwartung verbunden, u.a. Leistungsdifferenzen zu beheben und interkulturelle Fähigkeiten zu vermitteln (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2006). Inwieweit dies durch Ganztags- im Vergleich zu Halbtagschulen besser gelingt, ist aufgrund bisheriger Forschung in Deutschland nach wie vor ungeklärt. Gemessen an den ersten Forschungsübersichten (Radisch/Klieme 2003) hat sich bislang an diesem Kenntnisstand nur wenig geändert (Radisch/Stecher et al. 2008). Es wird zwar empirisch begründet die Vermutung aufgestellt, dass Ganztagschulen vor allem leistungsschwächeren

Schülern nützlich sind, Ganztagsangebote im Zusammenhang mit dem Leseverständnis stehen und einen subjektiven Lernnutzen für Schüler aufweisen (Holtappels et al. 2007; Radisch et al. 2008). Auch scheinen ausgewählte Dimensionen der pädagogischen Qualität unterrichtsnaher Angebote im Zusammenhang mit dem sozialen und Lernnutzen zu stehen (Stecher et al. 2007; Radisch/Fischer et al. 2008). Allerdings fehlt diesen Befunden der direkte Vergleich mit Halbtagschulen ebenso wie die längsschnittliche Perspektive (vgl. Merkens 2010). Die von Schüpbach (2010) in der Schweiz durchgeführte Längsschnittstudie zum Vergleich von Tagesschulkindern mit einer halbtags besuchten Kontrollgruppe bietet keine Hinweise, dass im Verlauf der ersten beiden Grundschuljahre ein stärkerer Zuwachs der sprachlichen und mathematischen Kompetenzen der Tagesschulkinder zu verzeichnen sei. Ähnlich fallen auch die Befunde des Projekts „Ganztagsorganisation im Grundschulbereich“ aus, in dem Kinder aus Halbtags- und Ganztagsgrundschulen hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen verglichen werden. Auch hier schneiden ganztägig besuchte Kinder nicht besser ab als solche an Halbtagschulen (Merkens/Schründer-Lenzen 2010).

Eine globale Wirkung von Ganztagschulen ist angesichts der Bandbreite an sozialen Einzugsgebieten, Organisationsformen, Nutzungsintensität und Qualität sowie Ausrichtung pädagogischer Profile nicht erwartbar (Holtappels 2006; Holtappels et al. 2007). Falls die identifizierten Dimensionen zur Qualität der außerunterrichtlichen erklärungssträftig sind – und die Befunde von Stecher et al. (2007) legen dies v.a. für den Lernnutzen sowie nachgeordnet für das akademische Selbstkonzept nahe – werden Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagschulen vor allem dann erwartbar sein, wenn Ganztagschulen nicht nur einfach mehr Zeit zur Verfügung stellen, sondern das Zusatzangebot einen qualitativ höheren pädagogischen Nutzen mit sich bringt (Radisch/Stecher et al. 2008).

I.4.2 Bisherige Forschung zu interethnischen Beziehungen

Häufigkeit interethnischer Beziehungen

Bislang existieren zur Häufigkeit interethnischer Beziehungen keine zuverlässigen Daten, weil es sich bei den meisten Forschungen nicht um repräsentative Stichproben handelt. Zudem sind die Verteilungen interethnischer Beziehungen bei Kindern mit denen Jugendlicher und Erwachsener kaum vergleichbar.

Junge Erwachsene. Die von Haug (2003) berichteten Daten sind noch am ehesten generalisierbar. Basierend auf den Zahlen der 18- bis 30-Jährigen des Integrationssurveys des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung ergibt sich, dass etwa ein Fünftel der Befragten deutscher Abstammung, eine interethnische Freundschaft haben. So berichten beispielsweise junge Erwachsene italienischer Herkunft, welche die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, dass ein Drittel ihrer Freunde italienischer Herkunft sind. Bei Nicht-Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit erhöht sich der Anteil intraethnischer Freundschaften auf deutlich über die Hälfte. Ein ähnliches Muster zeichnet sich auch bei türkischen jungen Erwachsenen ab. Beim Besitz des deutschen Passes werden etwas weniger türkische Freunde genannt (75%) als von türkischen Migranten ohne deutsche Staatsbürgerschaft (84%). Allerdings geben beide Gruppen zu etwa zwei Dritteln an, auch deutsche Freunde zu haben.

Jugendliche. Bei Jugendlichen zwischen 12 und 17 Jahren finden sich bezogen auf die Frage nach dem besten Freund oder der besten Freundin je nach Schulform Differenzen. Etwa die Hälfte der

Jugendlichen deutscher Herkunft, die die Hauptschule besuchen, berichten einen anderethnischen besten Freund (44%) zu haben. An der Realschule sinkt der Anteil interethnischer Freundschaften auf etwa ein Drittel (29%), vergleichbar des Anteils an Gymnasien (31%) (vgl. Reinders 2005). In einer Nachfolgestudie von Reinders/Varadi (2009) bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern mit den Hauptherkunftsländern Italien und Türkei zeigt sich, dass italienische Jugendliche mehr als doppelt so häufig interethnische Freundschaften zu deutschen Jugendlichen berichten (55%) als Jugendliche türkischer Herkunft (25%). Dies lässt vermuten, dass der Anteil interethnischer Freundschaften bei Jugendlichen je nach Herkunft und besuchter Schulform zwischen einem Viertel und der Hälfte der Gleichaltrigenbeziehungen schwankt.

Kinder. Bereits Ende der 1970er Jahre haben Schrader, Nikles und Griese (1979) erste Zahlen zu interethnischen Kontakten bei Grundschulern vorgelegt. Diese zeigten für die damalige Generation von Migrantenkindern, dass etwa ein Drittel interethnische Beziehungen hatten. Aktuelle Zahlen der gegenwärtigen Generation der Migrantenkinder finden sich in der Studie von Feddes (2007), die allerdings auf drei Grundschulen im Nürnberger Raum begrenzt ist. Bei den Dritt- und Viertklässlern gaben deutlich über die Hälfte der Kinder sowohl deutscher (57%) als auch türkischer Herkunft (60%) an, eine interethnische Freundschaft zu haben. Gegen Ende des erfassten Schuljahres sank dieser Wert allerdings auf jeweils knapp unter 50 Prozent.

Wenngleich die Datenquellen hinsichtlich der Stichproben kaum vergleichbar sind, liegt die Annahme eines über die Lebensphasen hinweg sinkenden Anteils interethnischer Freundschaften nahe. Gründe hierfür könnten Übergänge im Lebensverlauf sein, die abnehmende Gelegenheiten des Kontakts mit sich bringen. Zum einen wäre der Übergang von der Primar- zur Sekundarschule zu nennen, bei dem Migrantenschülerinnen und -schüler überproportional häufig unteren Bildungsgängen zugewiesen werden. Für diese These spricht, dass an Hauptschulen, an denen der Migrationsanteil höher ist als an den übrigen Schulformen auch häufiger interethnische Freundschaften zu finden sind. Zum anderen ist der Übergang von der Schule in die Ausbildung und in den Beruf anzuführen, wenn Freizeit zur Pflege sozialer Kontakte tendenziell abnimmt und aufgrund der ausdifferenzierten Bildungswege verstärkt sozial sowie ethnisch homogene Arbeitszusammenhänge vorliegen.

Der in der Einleitung aufgezeigte häufigere Kontakt zwischen Gleichaltrigen durch die Schule stellt eine wichtige Entstehungsbedingung für interethnische Beziehungen dar, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Entstehungsbedingungen interethnischer Beziehungen

Als Bedingungen, die das Zustandekommen interethnischer Freundschaften beeinflussen, lassen sich vor allem strukturelle Aspekte sowie die Entwicklung von Einstellungen durch das soziale Umfeld nennen. Dahinter steht die Annahme, dass einerseits die Gelegenheiten des Kontakts gegeben sein müssen, so dass andererseits die individuelle Motivation sowie positive Sanktionen der Umwelt wirken können, um die Entstehung interethnischer Beziehungen zu begünstigen.

Strukturmerkmale. Gelegenheiten des Einander-Treffens sind das zentrale Strukturmerkmal, welches die Entstehung interethnischer Freundschaften fördert. Für Kinder und Jugendliche gilt besonders die Schule als wichtiger Ort zur Entstehung von Freundschaften (Krappmann/Oswald, 1995). Sie stellt somit auch für interethnische Freundschaften einen wichtigen Kontaktort dar. So kann im Rahmen

zweier Studien gezeigt werden, dass die Verteilung von Migranten und Nicht-Migranten in Sekundarschulklassen das Auftreten interethnischer Freundschaften vorhersagt (vgl. Hamm et al. 2005; Greb 2005). Ähnliche Zusammenhänge lassen sich in der US-amerikanischen Studie von Rosenfield et al. (1981) finden. Sie stellten bei Viertklässlern in den USA fest, dass in Klassen mit steigendem Anteil von Kindern aus ethnischen Minderheiten die Majoritätskinder auch mehr interethnische Freundschaften berichteten. Die Forschungsergebnisse von Serow/Solomon (1979) weisen auf einen weiteren, möglicherweise förderlichen Aspekt für die Entwicklung interethnischer Freundschaften hin. Sie fanden in ihrer Studie, dass die Unterstützung sozialer Beziehungen durch Grundschullehrkräfte in der Klasse zu einem weiteren Anstieg interethnischer Beziehungen führte.

Personenmerkmale/sozialer Kontext. Strukturmerkmale schaffen zwar zunehmende Möglichkeiten des Einander-Treffens. Dies bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass hierdurch immer interethnische Freundschaften entstehen müssen. Einen weiteren wichtigen Aspekt bilden die Einstellungen zu andersethnischen Gruppen, die vor allem schon durch das familiäre Umfeld der Kinder vorgelebt und von diesen teilweise übernommen werden. Die Forschungslage bei Jugendlichen deutet an, dass ein gewisses Maß an kultureller Offenheit seitens der Eltern gegeben sein muss, damit auch deren Kinder mehr interethnische Kontakte eingehen (Reinders 2004b). Grundsätzlich fördert kulturelle Offenheit bei Jugendlichen interethnische Freundschaften und ist gleichzeitig als Resultat interethnischer Beziehungen zu werten. Ein weiteres wichtiges Ergebnis für die Forschung zu interethnischen Freundschaften bezieht sich auf die Ausprägung der ethnischen Identität bei Kindern. So stellten Corenblum/Annis (1993) in ihrer Studie fest, dass eine ausgeprägte ethnische Identität bei Kindern für die Entstehung interethnischer Beziehungen hinderlich ist. Es zeigt sich in dieser Studie zudem, dass die Präferenz für die eigene ethnische Gruppe mit zunehmender kognitiver Entwicklung ansteigt. Dieser Befund liefert eine mögliche Erklärung für die empirischen Beobachtungen, dass interethnischen Freundschaften über die Lebensphasen hinweg sinken.

Auswirkungen interethnischer Beziehungen

Im Zuge der Forschung zur Kontakthypothese (Allport 1971) wurden insbesondere in den USA zahlreiche Studien zu den Auswirkungen interethnischer Beziehungen durchgeführt. Diese Forschungen beziehen sich vor allem auf Erwachsene und Jugendliche und werden teilweise um Studien bei Kindern ergänzt. Den wissenschaftlichen Arbeiten liegt die Annahme zugrunde, dass soziale Kontakte zu veränderten Vorstellungen der jeweils anderen Gruppe führen, wenn diese auf Freiwilligkeit, gemeinsamen Interessen sowie Statusgleichheit basieren. Da vor allem Freundschaften die drei genannten Merkmale aufweisen, lassen sich gerade bei dieser intensiven Beziehungsform Auswirkungen auf soziale Einstellungen aufzeigen.

Erwachsene. Eine Vielzahl empirischer Studien kommt zu dem Ergebnis, dass interethnische Beziehungen, insbesondere Freundschaften, Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit vor allem bei Angehörigen der Majorität reduzieren (vgl. Pettigrew/Tropp 2000; Reinders 2004c).

Jugendliche. In deutschen Forschungen zu interethnischen Freundschaften bei Jugendlichen, lassen sich ähnliche Muster finden. Die Ergebnisse zeigen, dass fremdenfeindliche Ansichten in stabilen interethnischen Freundschaften sinken (vgl. Reinders/Greb/Grimm 2006). Zudem ist eine weitere Folge interethnischer Freundschaften, dass die kulturelle Offenheit zunimmt, während die ethnische Identität an Bedeutung verliert. Beide Aspekte sind jedoch nicht nur Auswirkungen, sondern auch

Ausgangsvoraussetzungen für die Entstehung interethnischer Freundschaften (vgl. Reinders/Greb/Grimm 2006).

Kinder. Internationale Studien verdeutlichen, dass Kinder mit interethnischen Freundschaften bessere soziale Anpassungen vollbringen und von Lehrkräften als integrativer im Verhalten angesehen werden (vgl. Kawabata/Crick 2008). Stephan/Rosenfield (1978) fanden in ihrer vergleichsweise frühen Studie bei Fünft- und Sechstklässlern Zusammenhänge von interethnischen Freundschaften zu Einstellungen gegenüber Minderheiten. Da beide Studien jedoch querschnittlich angelegt sind, kann nicht abschließend die Richtung dieser Zusammenhänge geklärt werden. Die von Feddes (2007) durchgeführte Längsschnittstudie bei Dritt- und Viertklässlern legt jedoch nahe, dass interethnische Freundschaften zu einer positiveren Bewertung der andersethnischen Gruppe führen. Dies gilt insbesondere für Kinder ohne Migrationshintergrund mit interethnischen Freundschaften.

Die bisherige Forschung liefert wenig systematische Befunde, die ein verlässliches Bild interethnischer Beziehungen bei Kindern und Jugendlichen aufzeigt. Somit sind Generalisierungen als Substrat bisheriger Forschung immer mit Bedacht vorzunehmen und bedürfen der empirischen Bewährung. Vorbehaltlich dieser Einschränkungen lassen sich folgende drei Tendenzen ableiten:

- Die Häufigkeit interethnischer Freundschaften von der Kindheit bis ins frühe Erwachsenenalter scheint abzunehmen.
- Hierfür sind zunehmende soziale Kategorisierungen einerseits und abnehmende Kontaktgelegenheiten andererseits mit verantwortlich.
- Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen interethnischen Freundschaften und kultureller Offenheit im weitesten Sinne.

I.4.3 Bisherige Forschung zur Rolle der sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen und in der Herkunftssprache im deutschen Bildungssystem

Die Ergebnisse internationaler und nationaler Schulleistungsstudien (PISA, TIMSS und IGLU, LAU, KESS) haben gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund¹ schlechtere Leistungen erzielen als ihre Mitschüler(innen) ohne Migrationshintergrund. Darin äußert sich eine tatsächliche Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern im deutschen Bildungssystem (Bos et al. 2007; Freie und Hansestadt Hamburg 2009; PISA-Konsortium Deutschland 2007). Die Ergebnisse der PISA Studie von 2009 zeigen eine substantielle und signifikante Verbesserung der Leseleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund zwischen den Jahren 2000 und 2009. Da Jugendlichen ohne Migrationshintergrund eine solche Verbesserung nicht gelingt, verringern sich die Disparitäten zwischen diesen beiden Gruppen, sie bleiben jedoch auch im Jahr 2009 noch substantiell. Für die Gruppe der Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund ist hingegen zwischen 2000 und 2009 keine signifikante Verbesserung der Leseleistungen beobachtbar (Klieme et al. 2010). Als wichtiger und entscheidender Einflussfaktor auf die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern

¹ Seit der TIMSS/III Studie (1997) wird der Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern in großen Vergleichsstudien nicht mehr über das Kriterium „Staatsangehörigkeit“ erhoben, sondern über das Geburtsland der Eltern. Jugendliche werden zu der Gruppe „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ gezählt, wenn beide Elternteile nicht in Deutschland geboren wurden (Freie und

in Deutschland, jedoch nicht für monokausale Erklärungen geeignet, ist in den verschiedenen Studien der sozioökonomische Hintergrund der Familie identifiziert worden. Die Daten der IGLU-Studien und der PISA-Studien zeigen, dass die soziale Herkunft und die Verfügbarkeit kulturellen Kapitals² einen großen Teil der Varianz in den Leistungsunterschieden erklären kann (Bos et al. 2007, S. 264; PISA-Konsortium Deutschland 2007, S. 357).

In Deutschland, wie in fast allen europäischen Staaten und den USA, stammen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die in PISA 2006 untersucht wurden, aus Familien, die einen signifikant schlechteren sozioökonomischen Hintergrund haben als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (Christensen/Segeiritz 2008, S. 8, 15). Auch die Daten der PISA-Studie 2009 zeigen, dass bezüglich der mehrheitlich ungünstigen sozialen Lage der Familien mit Migrationshintergrund bis 2009 keine Verbesserung zu beobachten ist (Klieme et al. 2010). Internationale und nationale Schulleistungsstudien zeigen, dass in Deutschland die sozioökonomische Ausstattung der Familie und der Migrationsstatus von Schülerinnen und Schülern über den Schulerfolg entscheiden.

An die Einführung von Ganztagschulen werden hohe Erwartungen im Bereich der Leistungsverbesserung geknüpft. Der verlängerte Zeitraum und die Verknüpfung von Unterricht mit außerunterrichtlichen Angeboten in einem pädagogischen Gesamtrahmen sollen sich positiv auf die Leistungen und die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler auswirken. Durch die Einführung von Ganztagschulen soll die Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Familien abgefedert werden. Jedoch wurden bisher in nur wenigen Studien die Leistungen von Schülerinnen und Schülern an Ganztagschulen untersucht.

Die Analyse der IGLU-Daten in Bezug auf Ganztagschulen zeigt, dass sich das durchschnittliche Niveau des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern an Ganztagschulen nicht von dem der Halbtagschüler(innen) unterscheidet. Außerdem zeigt die Analyse, dass der Zusammenhang zwischen sozialem Status, Migrationshintergrund und dem Leseverständnis an Ganz- und Halbtagschulen gleich stark ist (Radisch et al. 2008, S. 283). Holtappels/Radisch/Rollett zeigen in ihren Analysen, die ebenfalls auf den Daten der IGLU-Studie basieren, dass das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern, die regelmäßig an Ganztagsangeboten teilnehmen, schwächer ist als das von Schülerinnen und Schülern, die nicht an Ganztagsangeboten teilnehmen. Allerdings weisen die Autoren darauf hin, dass hier kein Kausalzusammenhang besteht, sondern dass hier Kompositionseffekte vorliegen; diese können jedoch auf der Basis der IGLU-Daten nicht weiter untersucht werden. Zudem weisen die Autoren darauf hin, dass sich in diesem Ergebnis auch die Schwierigkeit zeigt, die gegenwärtige deutsche Bildungslandschaft trennscharf in Ganztags- und Halbtagschulen zu unterteilen. Ihr Vorschlag ist, nicht anhand des formalen Merkmals ‚Ganz-/Halbtags‘ zu differenzieren, sondern die individuelle Beteiligung an Angeboten in den Mittelpunkt von Analysen zu stellen. Ihren Beobachtungen nach sind ganztägige Angebote in unterschiedlichen organisatorischen Formen zu finden, die nach der IZBB-Definition sowohl Halbtags- als auch Ganztagschulen zuzurechnen wären (Holtappels et al. 2010).

² In der IGLU-Studie wurde die soziale Herkunft durch den Beruf der Eltern und das zur Verfügung stehende kulturelle Kapital durch den höchsten Bildungsabschluss der Eltern bestimmt (Bos et al. 2007, S. 255ff.). In den PISA Studien wurde die soziale Herkunft über drei Indikatoren ermittelt: der höchste internationale sozioökonomische Index der Familie, die Verfügbarkeit von Kulturgütern und das Bildungsniveau der Eltern (in Ausbildungsjahren) (PISA-Konsortium Deutschland 2007, S. 347).

Das Projekt „Ganztagsorganisation im Grundschulbereich“ (GO) untersuchte die Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die in unterschiedlicher Weise am Ganzttag partizipieren, in verschiedenen Leistungsbereichen, unter anderem in sprachlicher Hinsicht. Hier wurden Lesefähigkeiten mit der Würzburger Leiseleseprobe (WLLP) und mit dem Test ELFE 1-6 getestet (Merkens et al. 2010). Die Daten des GO-Projekts zeigen dieselbe Tendenz wie die Ergebnisse aus den IGLU-Analysen: Schülerinnen und Schüler, die Ganztagschulen besuchen, verfügen nicht über bessere Lesefähigkeiten als Schülerinnen und Schüler von Halbtagschulen. Die Ergebnisse der Ganztagschülerinnen und -schüler der GO- Studie im Lesen liegen deutlich unter den Normwerten. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund liegen bereits zum Ende der 2. Klasse deutlich hinter ihren Mitschüler(inne)n ohne Migrationshintergrund zurück (Merkens et al. 2010, S. 37). Die Frage nach Kompositionseffekten wurde in dieser Untersuchung nicht verfolgt.

I.4.4 Aktueller Forschungsstand im Bereich der Sprachdiagnostik und Sprachförderung, sowie vorliegende Sprachstandserhebungsinstrumente

Der Bereich der Sprachdiagnostik und der Sprachförderung bildet eine Schnittstelle von Forschung und Praxis. Auf Grundlage von Erkenntnissen aus Sprach- und Erziehungswissenschaft wurden unter anderem im Rahmen des Modellprogramms ‚Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ Verfahren entwickelt, die Auskunft über die sprachlichen Fähigkeiten und Förderbedarfe von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund geben. Auf der Grundlage der Diagnoseergebnisse werden Interventionsmaßnahmen durchgeführt.

Die Basis für die Diagnostik bildet Grundlagenforschung zum Spracherwerb. Spracherwerb und Sprachentwicklung in mehrsprachigen Konstellationen wurden bis dato vor allem aus einer Perspektive der Zweisprachigkeit untersucht. Linguistische Forschungen drehen sich überwiegend um das frühe Kindesalter oder erwachsene Lernende. Die aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive besonders relevante Erwerbs- und Lernphase im Schulkind- und Jugendalter ist bislang hingegen wenig untersucht worden (de Bot et al. 2009).

Mit Blick auf die Entwicklung von Zweisprachigkeit in der frühen Kindheit liegt ein hoch differenzierter Forschungsstand vor, der hier nicht im Detail berichtet werden kann. Festgehalten werden können einige *konsensuelle* Ergebnisse, die für institutionelle Erziehungs- und Bildungsangebote bedeutsam sind. Demnach verläuft eine zweisprachige Entwicklung, die bis zum Alter von ca. drei bis vier Jahren stattfindet, mit Blick auf die Aneignung der strukturellen Grundgerüste, also der syntaktischen Grundstruktur beider Sprachen, ähnlich wie die einsprachige (Tracy 2007). Nur im Falle physiologischer Störungen sind Abweichungen vom strukturbezogenen Verlauf der Sprachentwicklung Zweisprachiger zu erwarten; diese treten dann in beiden Sprachen auf (Rothweiler et al. 2010). Bei später einsetzendem Kontakt mit der zweiten Sprache ergeben sich Unterschiede der Aneignung, die auf einer Oberflächenebene durch anhaltende Abweichung von zielsprachlichen grammatischen Formen bemerkbar werden. Auch ist bei späterem Sprachkontakt die Geschwindigkeit der Aneignung zielsprachlicher Strukturen bedeutend herabgesetzt (Meisel 2004).

Anders als in Bezug auf das grammatische Grundgerüst verhält es sich bei bilingualem Spracherwerb mit dem Wortschatz. Auch bei frühem Sprachkontakt erwerben bilinguale Kinder in der Regel in jeder ihrer Sprachen einen Wortschatz von geringerem Umfang als einsprachige Kinder. Dies erklärt sich dadurch, dass die Wortschatzaneignung stärker als der Erwerb grammatischer Grundstrukturen vom

konkreten Input abhängt, den ein Kind erfährt. Es wirkt sich aus, dass die sprachlichen Welten, in denen es lebt, nicht deckungsgleich sind: So unterscheiden sich die Domänen, die im familialen Sprachgebrauch eine Rolle spielen, in weiten Bereichen von jenen, die in Bildungseinrichtungen relevant sind (Desmet/Duyck 2007). Funktional betrachtet, ist dieser Aspekt zweisprachiger Entwicklung kein Nachteil. Obzwar in jeder der beiden Sprachen geringer, steht Zweisprachigen doch insgesamt gesehen ein größeres Repertoire an lexikalischen Mitteln als Einsprachigen zur Verfügung. Als Nachteil kann sich dieses Phänomen zweisprachiger Entwicklung jedoch in der Schulkarriere auswirken, insbesondere, wenn die Schule nur ein einsprachiges Bildungsangebot hat und wenn es versäumt wird, gezielt am Ausbau des bildungsrelevanten Lexikons der schulischen Mehrheitssprache zu arbeiten.

Von Vorteilen der Zweisprachigkeit sprechen viele Ergebnisse der einschlägigen Forschung mit Blick die kognitive Entwicklung im Kindesalter, ebenso wie für den Erhalt kognitiver Fähigkeiten im hohen Alter. Besonders untersucht wurde die Fähigkeit zu kognitiver Kontrolle, also beispielsweise dazu, sich von der Vorstellung freizumachen, dass Wort und Ding, Zeichen und Bezeichnetes in eins fallen. Mit Blick darauf besitzen Zweisprachige gegenüber Monolingualen Vorteile. Sie erkennen zum Beispiel eher und leichter als Monolinguale, dass die grammatische Form einer Äußerung korrekt sein kann, auch wenn sie es inhaltlich nicht ist. Ellen Bialystok (2009, S. 56) fasst die Ergebnisse der entsprechenden Forschung zusammen: „In contrast to the negative effects on vocabulary size and lexical retrieval, studies comparing monolinguals and bilinguals on aspects of executive processing consistently report advantages for bilinguals“.

Bilanzierend betrachtet ergeben sich aus der Forschung über Zweisprachigkeit in der frühen Kindheit eher Hinweise auf Vorteile als auf Nachteile für den Sprachbesitz. Die vorliegenden Ergebnisse lassen sich auch dahingehend interpretieren, dass es ratsam, wenn nicht erforderlich ist, allgemeine Aussagen über Sprachstand und Sprachentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die Untersuchung beider Sprachen – der Sprache der Familie und der Sprache der Bildungseinrichtungen – zu stützen. Soweit dies beim gegenwärtigen Stand der Forschung möglich ist, sind aus diesem Grunde im GIM-Projekt Sprachstandserhebungen in Deutsch und den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch durchgeführt worden; das Projekt hat zur Weiterentwicklung entsprechender Instrumente beigetragen.

Ein Blick über die zurzeit existierenden Erhebungsverfahren in Deutschland zeigt, dass diese überwiegend den Anforderungen bilingualer Diagnostik nicht genügen (Redder et al. 2010, S. 47). Viele Erhebungsinstrumente seien so konzipiert, dass sie von den Bedingungen eines monolingualen frühkindlichen Spracherwerbs ausgehen. Zu den Ausnahmen von dieser Situation gehören die im Rahmen des Programms FörMig entwickelten oder weiterentwickelten Instrumente. Hierzu gehört für die Primarstufe das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes (HAVAS-5). Das Instrument liegt in Deutsch und zehn häufigen Migrantensprachen vor und nimmt so die Sprachfähigkeiten von bilingualen Schülerinnen und Schülern in beiden beteiligten Sprachen in den Blick. Außerdem können aus der Auswertung direkte Schlüsse für Fördermaßnahmen gezogen werden. Während für die Primarstufe immerhin zahlreiche Erhebungsverfahren vorliegen, die sich auf das Deutsche richten, ist die Zahl für Sprachstandserhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I sehr überschaubar. Dies ist sicher nicht zuletzt auf die (irrtümliche) Annahme zurückzuführen, dass die Sprachentwicklung von Schülerinnen und Schüler, die unter monolingualen Bedingungen abläuft, mit dem Ende der Primarstufe in etwa abgeschlossen ist. Einige

Instrumente, deren Qualität allerdings nach Ehlich und anderen eher zu wünschen übrig lässt, liegen für Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache für die Untersuchung schriftsprachlicher Fähigkeiten vor; sie sind allerdings angelehnt an curriculare Annahmen des Deutsch-als-Zweitspracheunterrichts oder des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache (Ehlich 2005). Hier geht es also nur um die Abprüfung gesteuerten Spracherwerbs; in Zusammenhang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stellt sich jedoch das Problem, dass gesteuerter und ungesteuerter Erwerb der Zweitsprache zusammenspielen.

Aufgrund des Mangels an adäquaten Instrumenten wurde für das Modellprogramm FÖRMIG das Instrument „Der Sturz ins Tulpenbeet“ für die Sekundarstufe I entwickelt. Es liegt neben der deutschen Version auch für Türkisch und auf Russisch vor (Gantefort/Roth 2008). Mit diesem Instrument können die Sprachfähigkeiten in beiden Sprachen analysiert werden, die Übertragbarkeit sprachlicher Strukturen überprüft werden und untersucht werden, inwieweit Korrelationen sprachlicher Fähigkeiten in Deutsch und der Herkunftssprache bestehen. Das Instrument wurde im FÖRMIG-Kontext empirisch geprüft (Schwippert et al. 2008) und hat sich da auch bewährt. Im Rahmen der Studie GIM wurde es nun erstmals für den Einsatz bei mono- *und* bilingualen Schülerinnen und Schülern verwendet. Dabei zeigte sich, dass die Ausrichtung des Instruments auf narrative Fähigkeiten zu geringe Informationen über den Bestand an bildungssprachlichen Fähigkeiten ergibt. Aus diesem Grund wird im Rahmen des GIM-Projekts ein erster Ansatz zur Weiterentwicklung unternommen, der geeignet ist, die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu elizitieren (s. II.4). Zudem zeigte sich, dass für mono- *und* bilinguale Stichproben eine Weiterentwicklung des Instruments erforderlich ist, um Deckeneffekte zu vermeiden.

1.5 Zusammenarbeit mit anderen Stellen

Im Rahmen der Durchführung des Projekts wurden diverse Kooperationen durchgeführt, die sich auf je spezifische Fragestellungen und Themenbereiche des Projekts bezogen:

Erfassung sprachlicher Kompetenzen. Hier erfolgte eine Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Wolfgang Schneider der Universität Würzburg hinsichtlich der Verwendung der „Würzburger Leise-Lese-Probe (WLLP)“ sowie mit dem Projektverbund „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (förmig)“ bei der Verwendung der Sprachstandserhebungsmethoden für den Primar- (HAVAS-5) sowie den Sekundarbereich (Tulpenbeet).

Vergleich von Ganztags- mit Halbtagschulen. In Kooperation mit Prof. em. Dr. Hans Merckens von der Freien Universität Berlin wurden Fragen und Herausforderungen des Vergleichs beider Schultypen bearbeitet, ferner fand ein gemeinsamer Workshop zur Auswertung von Sprachkompetenzdaten aus den Projekten des Kollegen Merckens und dem eigenen Projekt statt.

Kooperation im Schwerpunktprogramm. Im Rahmen eines Symposiums mit dem Thema „Ganztagsschule. Integration. Sozialisation.“ wurden gemeinsam mit den Projekten von Prof. Dr. Maria von Salisch (Universität Lüneburg), dem Projekt SteG sowie zwei Projekten des DJI Fragen und Probleme der Ganztagsschulforschung diskutiert.

II. Eingehende Darstellungen

II.1 Erzielte Ergebnisse des Projektes

Die Studie hat im Verlauf der Erhebungen eine erhebliche Menge an Informationen erbracht, die bislang in einem ersten Schritt ausgewertet wurden. Es handelt sich bei der nachfolgenden Darstellung um die ersten zentralen Schritte der Ergebnispräsentation, die durch eine für 2011 vorgesehene ausführliche Buchpublikation aus dem Projekt weiter intensiviert wird. Die in dem Projekt bislang erzielten Ergebnisse werden im Folgenden separat dargestellt für

- die qualitative Interviewstudie bei Schulleitungen und Lehrkräften,
- die Befunde zu Unterschieden im Bereich interkultureller und gesellschaftlicher Kompetenzen zwischen Schülern an Ganztags- und Halbtagschulen sowie
- die Ergebnisse zu Differenzen im Bereich sprachlicher Fertigkeiten zwischen Schülern an Ganztags- und Halbtagschulen.

Den Ergebnisdarstellungen voran gestellt werden zunächst die realisierten Stichproben und die jeweiligen Erhebungsmethoden.

II.1.1 Beschreibung der Stichproben der qualitativen Interviewstudie

Die Schulen wurden wie weiter oben schon beschrieben durch eine Screening Vorstudie rekrutiert, so fern der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund zwischen 20 und 80% lag. Für die Schulprofile wurde angedacht, dass jeweils die Schulleitung, eine Lehrkraft, die die zu testende Klasse unterrichtet und eine Person, sofern es sich um eine Ganztagschule handelt, die intensiv in den Ganztags involviert ist bzw. stark in die Arbeit des Ganztages mit eingebunden ist, interviewt werden. Insgesamt war das Ziel pro Schule drei Personen zu befragen. Leider konnten aus organisatorischen Gründen seitens der Schulen nicht in allen Schulen alle gewünschten Interviews durchgeführt werden.

Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung der qualitativen Interviewstudie

Primarstufe					
Ganztagschule					
Bayern			Hamburg		
Schulleitung	Klassenbezug	Ganztagsbezug	Schulleitung	Klassenbezug	Ganztagsbezug
10	9	10	7	6	11
					n = 53
Halbtagschule					
9	12		9	12	
					n = 42
Sekundarstufe					
Ganztagschule					
Bayern			Hamburg		
Schulleitung	Klassenbezug	Ganztagsbezug	Schulleitung	Klassenbezug	Ganztagsbezug
11	10	10	9	6	14
					n = 60
Halbtagschule					
7	9		8	10	
					n = 34

Das Interview mit der Schulleitung und den Lehrkräften war auf ca. 30 Minuten konzipiert und sollte die Dauer von 45 Minuten nicht übersteigen. Aus Tabelle 2 kann die Zusammensetzung der qualitativen Stichprobe entnommen werden. Insgesamt wurden 189 Interviews an Primar- und Sekundarschulen in Bayern und Hamburg durchgeführt. In der Grundschule waren es insgesamt 95 und in Sekundarschulen 94 qualitative Interviews. Wird die Stichprobe auf Ganztags- und Halbtagschule aufgeteilt, so sind 113 Interviews in Ganztagschulen und 76 Interviews in Halbtagschulen geführt worden.

Es kann gesagt werden, dass die Verteilung der Interviews zwischen Primar- und Sekundarstufe ausgeglichen ist, während in den Ganztagschulen mehr Interviews geführt wurden, als an Halbtagschulen. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass der Ganztagsbezug in Halbtagschulen nicht gegeben war und es organisatorisch nicht immer möglich war, zwei Lehrkräfte in einer Halbtagschule zu zwei unterschiedlichen Klassen zu befragen.

II.1.2 Beschreibung der Methoden der qualitativen Interviewstudie

Im Folgenden wird eine ausführliche Beschreibung der Erhebungsdurchführung sowie der eingesetzten Erhebungsinstrumente vorgenommen. Dabei steht zunächst die Erhebungsdurchführung im Fokus der Betrachtung und in einem folgenden Schritt werden die Interviewleitfäden näher beschrieben und dargestellt.

II.1.2.1 Durchführung der Erhebung

Bei der Durchführung der qualitativen Teilstichprobe musste zunächst Kontakt zu den jeweiligen Schulen hergestellt werden. Die Kontaktaufnahme erfolgte telefonisch. Es wurde die Vorgehensweise der Studie im Allgemeinen und der qualitativen Interviews im Spezifischen erläutert und dargestellt. Nachdem alle Fragen geklärt waren, wurde ein Termin für die Interviews in der Schule vereinbart. Für die Teilnahme an den Interviews gab es keinerlei Incentives.

Bevor die endgültige Feldphase der Interviews begann, wurde ein Pretest durchgeführt. Im Pretest bestand die Möglichkeit sowohl den Leitfaden als auch die Abläufe in der Schule zu testen. Nach der Durchführung des Pretestes waren nur noch minimale Änderungen am Leitfaden notwendig. Die Durchführung der Interviews konnte planmäßig beginnen.

Alle Interviews fanden in der Schule statt. Bereits während des Telefonats wurde um einen ruhigen Raum in der Schule gebeten, damit das Interview so wenig wie möglich gestört wird. Nach der Ankunft in der Schule wurden die einzelnen Befragten mit den Richtlinien des Interviews vertraut gemacht. Dabei wurde wiederholt darauf verwiesen, dass alle Informationen anonym bleiben, vertraulich behandelt werden und keine Aussagen mit dem Namen der Schule und des Befragten in Verbindung gebracht werden. Ferner wurde um Erlaubnis gebeten, das Interview aufzunehmen, welches dann nach der Einverständniserklärung in Betrieb genommen wurde. Zusätzlich hatten die Befragten die Möglichkeit, Fragen zu stellen, sofern noch etwas unklar geblieben war. Fragen zur Methode und Thematik durfte der Befragte erst nach Ende des Interviews stellen, damit die Auskünfte seitens der Interviewerin nicht zu Verfälschungen führen konnten.

Nach diesen Erläuterungen waren alle Befragten – bis auf zwei Personen – bereit, das Interview aufzeichnen zu lassen. Zwei Personen wollten dieser Vorgehensweise nicht zustimmen. Aus diesem Grund wurde während des Interviews ein Gedächtnisprotokoll angefertigt. Dies hatte zur Folge, dass diese beiden Interviews länger als die restlichen dauerten.

Im Anschluss an das Interview wurden die Befragten gebeten, einen kurzen Fragebogen zu den Schulstrukturen auszufüllen. Dabei waren bei allen Lehrkräften Daten zu Zielsetzungen, Ressourcen, Kooperation innerhalb des Kollegiums und zu zusätzlichen schulischen Angeboten erfragt worden. Die Schulleitung wurde ebenfalls zu Zielsetzungen, zur personellen Ausstattung, zu materiellen Ressourcen und zu außerunterrichtlichen Angeboten befragt. Insgesamt umfassten beide Fragebögen drei Seiten.

Der Leitfaden für die problemzentrierten Interviews wurde eng an die quantitativen Konstrukte angelegt, damit sowohl ergänzende als auch vertiefende Aussagen zu den Ergebnissen möglich waren. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, um eine Methodentriangulation der quantitativen Daten und der qualitativen Interviews zu erreichen (vgl. Franke/Wald 2006; Kelle 2008; Flick 2008). Somit besteht für die Anlage der qualitativen Studie auch die Möglichkeit, Strukturen aus den Interviews herauszuarbeiten und die quantitativen Daten zu ergänzen bzw. zu vertiefen.

II.1.2.2 Erhebungsinstrumente

Ziel der Erhebung war es, „aus den Erfahrungen abgeleitete(s) Wissen, d.h. Generalisierung, Abstraktionen und die Setzung bestimmter Zusammenhänge durch das Subjekt“ zu erarbeiten (Lamnek 2005, S. 362).

Der Leitfaden enthält zunächst einen Erzählimpuls, in Form einer Fragestellung. Der Befragte hatte somit die Möglichkeit auf die Frage zu antworten. In einem weiteren Schritt wurden dann tiefergehende Fragen gestellt, sofern Bereiche, die von Forschungsinteresse waren, nicht beantwortet wurden. Folgende Abbildung zeigt ein Beispiel des Aufbaus des genutzten Fragebogens.

3. Ressourcen

3.1. Personelle Ressourcen

Ich habe nun einige Fragen zum Bereich Ressourcen. Wenn Sie an die personellen Ressourcen denken, wie würden Sie diese einschätzen?

- Zu wenig/zu viel Personal?
- Würden Sie sich mehr Personal wünschen?
- Welche Art von Personal würden Sie sich wünschen?
- Was würden Sie sich von diesem zusätzlichen Personal erhoffen?
- Wenn Sie freie Entscheidungshoheit hätten, in welchem Bereich würden Sie umgehend zusätzliches Personal einstellen?

3.2 Materielle Ressourcen

Wenn Sie nun an die materiellen Ressourcen dieser Schule denken, wie gut sind Sie hiermit ausgestattet?

- Was fehlt Ihnen?
- Was würden Sie sich noch wünschen?
- In welchen Bereichen, würden Sie sagen, sind Sie besonders gut bzw. besonders schlecht ausgestattet?
- Wie wirken sich diese aus?

3.3 Assoziative Frage zur Ressourcennutzung

Wenn Sie genug finanzielle Mittel für diese Schule hätten, in was würden Sie als erstes investieren?

- Aus welchen Gründen würden Sie gerade diese Investition zuerst vornehmen?
- Was würden Sie sich von dieser Investition erhoffen?
- Unternehmen Sie im Moment irgendwelche Anstrengungen, um diese Ziele zu erfüllen?
 - Wie sehen diese aus?

Abbildung 1: Beispiel Frage des Interviewleitfadens

Wie bereits erwähnt, stellen alle Unterfragen lediglich eine Hilfe für die Interviewerin dar, sofern für die Forschungsfrage notwendige Antworten noch nicht gegeben waren. Dadurch hatte die Interviewerin immer auch die Möglichkeit, je nach Bedarf das Interview zu lenken. Prinzipiell musste sich die Interviewerin nicht an die Struktur des Leitfadens halten, wichtig war, dass alle Themenbereiche, sofern es der zeitliche Rahmen seitens der Befragten zuließ, erfragt wurden. Im Kommenden wird zunächst der Leitfaden für die Schulleitung und in einem weiteren Schritt der Leitfaden für die Lehrkräfte näher dargestellt.

Fragebogen der Schulleitung

Insgesamt waren aus Zeitgründen die folgenden vier Themenbereich bei der Schulleitung zu erfragen, die in folgender Abbildung zu sehen sind.

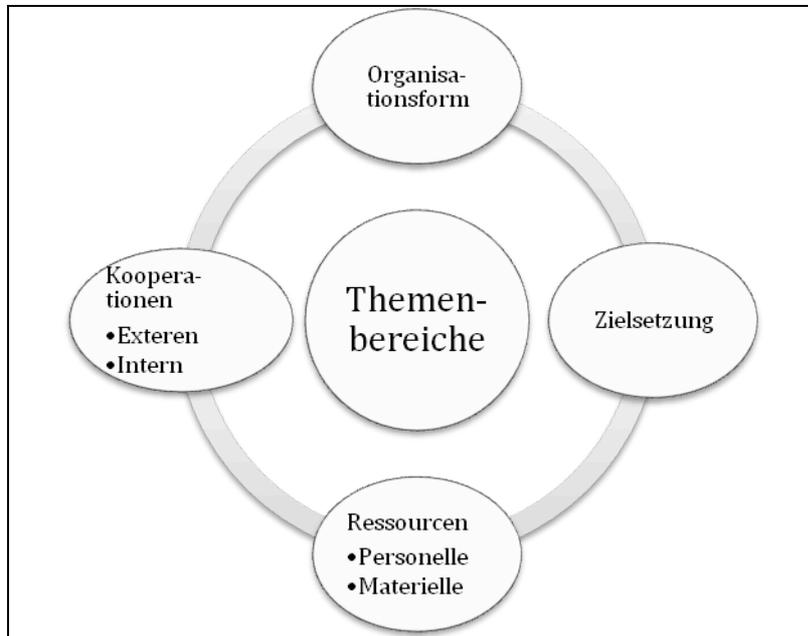


Abbildung 2: Fragekomplexe an die Schulleitung

Der Schulleitung wurden nächst Fragen zur Organisationsform der Schule gestellt, dabei war es im Bereich der Ganztagschule wichtig zu erfragen, welche Ganztagsschulform vorliegt, bei den Halbtagschulen war von Interesse ob eine Mittagsbetreuung angeboten wird und wie diese organisiert wird.

In einem zweiten Schritt hatte sich die betreffende Person meist schon an die Interviewform gewöhnt und wurde gebeten, die Zielsetzungen der Schule näher zu erläutern. Dabei waren zunächst die Assoziationen der Befragten von großem Interesse. Erst im Weiteren wurden dann die drei Bereiche „interkulturelle Kompetenzen“, „Sprachförderung“ und „Politik“ erfragt, sofern diese noch nicht angesprochen wurden. Sobald die Ziele dargestellt waren, wurde nach der Umsetzung der ausgeführten Ziele gefragt.

Um Ziele gut umsetzen zu können, bedarf es Ressourcen. So war die Schulleitung gebeten worden die Ressourcen personeller und materieller Art einzuschätzen Dabei wurde zunächst eine allgemeine Einschätzung getrennt nach personellen und materiellen Ressourcen erbeten. Nach diesen Schilderungen, konnten die Befragten Wünsche äußern, welche Ressourcen personeller und materieller Art für einen reibungslosen Ablauf in der Schule von Nöten seien. Ferner wurde eine assoziative Frage zur Ressourcennutzung gestellt: „Stellen Sie sich vor, Sie hätten soviel Geld zur Verfügung wie sie bräuchten, in was würden Sie als erstens investieren?“ Mit Hilfe dieser Frage wurde versucht noch einmal die Problemlage materieller und/oder personeller Engpässe zu eruieren, da davon ausgegangen wird, dass die Ressourcen, die am ehesten benötigt werden auch als erstens genannt werden.

Der letzte Fragekomplex umfasste die Kooperation, damit sind externe und interne Kooperationen gemeint. Die jeweilige Schulleitung wurde gebeten, die externen Kooperationen zu nennen. Dabei wurde auch erfragt, ob diese Kooperationen die Ziele der Schule unterstützen. Ferner war von Interesse, ob weitere externe Kooperationen gewünscht seien und wie die externe Kooperation prinzipiell eingeschätzt wird. Nach den externen Kooperationen rückten die internen Kooperationen, die Kooperationen im Kollegium in den Fokus der Betrachtung. Es wurde um eine Einschätzung der internen Kooperation gebeten und welche Themenbereiche diese betreffen. Des Weiteren interessierte, über welche Themenkomplexe sich die Lehrkräfte untereinander austauschen.

Die Leitfäden der leitfadengestützten Interviews der Schulleitung können im Anhang (S. 1 und 10) eingesehen werden.

Fragebogen der Lehrkräfte

Prinzipielle waren die Fragen für die Lehrkräfte ähnlich wobei auf Fragen zu Kooperationen und zur Organisationsform der Schule verzichtet wurden, dafür wurden Themenbereiche wie Integration, Fragen zur Klasse und der Unterrichtsqualität gestellt, wie folgende Abbildung verdeutlicht.

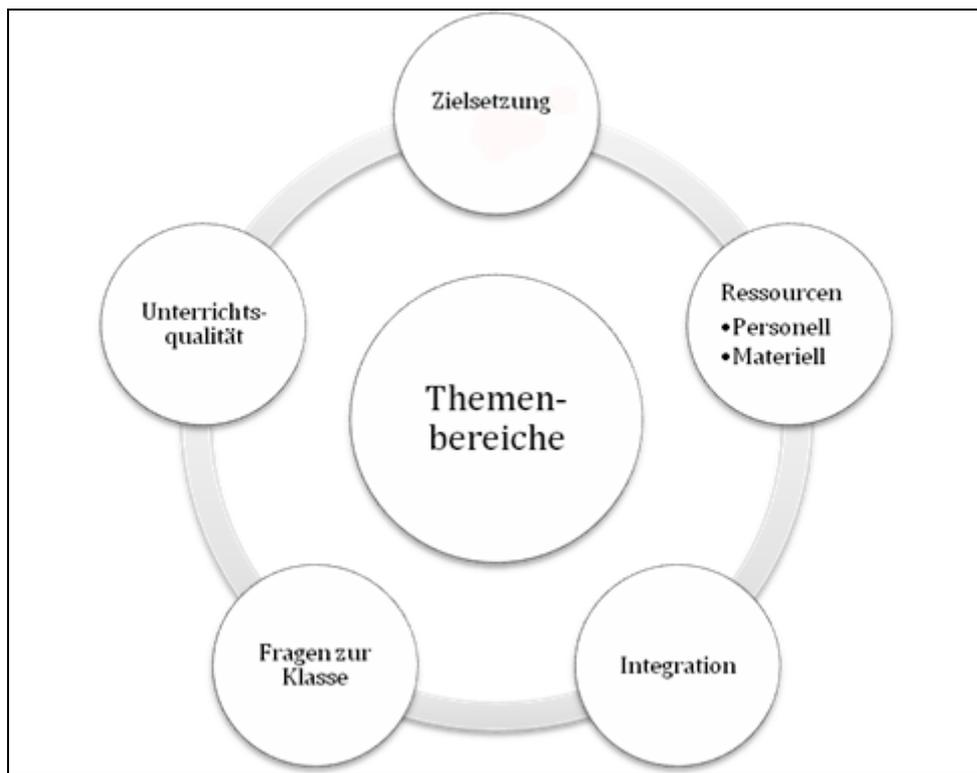


Abbildung 3: Fragekomplex an die Lehrkräfte

Die Fragen zur Zielsetzung waren im Wortlaut gleich der Schulleitung, zusätzlich wurden noch persönliche Zielsetzungen im Unterricht erhoben. Ebenso verhielt es sich mit den Ressourcen materieller und personeller Art. Ergänzend waren die Lehrkräfte angehalten worden mitzuteilen was für sie gelungener, bzw. nicht gelungener Unterricht bedeutet. Die Lehrkräfte sollten jeweils Merkmale dieser beiden Arten von Unterricht darstellen.

Ferner fand der Themenblock Integration eingehend Beachtung. Zu Beginn stand die Frage, was unter „erfolgreicher Integration“ verstanden wurde. Hier wurde zunächst auf Assoziationen des Befragten gewartet. Im Umkehrschluss sollte auch erläutert werden, was deren Meinung nach „erfolgreiche Integration“ verhindere. Im Folgenden war von Interesse, wie Schule erfolgreiche Integration mit unterstützen kann, was Schule leisten kann und welche Aufgaben die Schule hinsichtlich erfolgreicher Integration hat. Ferner interessierte, ob an der Schule spezifische Angebote für erfolgreiche Integration angeboten werden.

Zum Ausklang des Interviews wurden noch Fragen zur Klasse erhoben. Die Klasse sollte mit ihren Charaktereigenschaften beschrieben werden, dabei wurde auch erfragt, ob interethnische Freundschaften vorliegen und wie diese eingeschätzt werden.

Bei Interesse können die Leitfäden der leitfadengestützten Interviews der Lehrkräfte im Anhang (S. 5 und 16) eingesehen werden.

II.1.2.3 Auswertungsmethoden und Kategoriensystem

Nach der Durchführung der Interviews wurden diese zur Transkription gegeben. Dabei wurde Wert auf eine wortwörtliche Transkription gelegt. Es ist keine linguistische Transkription notwendig, da lediglich gesagte Inhalte im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.

Zunächst soll nun die Auswertungsmethode genauer erläutert werden. Um einen besseren Einblick in die Auswertungsmethode zu erhalten, wird in einem weiteren Schritt das Kategoriensystem ausführlich dargestellt.

Auswertungsmethoden

Die Auswertung der geführten Interviews erfolgte unter Zuhilfenahme der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007). Diese sieht - wie gerade ausgeführt - eine wortwörtliche Transkription aller Interviews vor. Sobald die Transkriptionen fertig gestellt waren, wurden diese in die Auswertungssoftware MAXqda eingelesen und weiter bearbeitet.

Die qualitative Inhaltsanalyse sieht zunächst eine Codierung des Interviewmaterials in Kategorien vor. Hierfür muss zunächst ein Kategoriensystem entwickelt werden (vgl. Kuckartz 2007; Kuckartz 1996). Jede einzelne Kategorie muss zunächst definiert werden und dann mit einem Ankerbeispiel versehen werden. Die Erstellung eines Kategoriensystems erfolgt zum einen deduktiv, aus der Literatur und Theorie, sowie zum anderen induktiv, aus dem Material heraus. So sind für die Erstellung eines Kategoriensystems immer auch theoretische Vorüberlegungen mit ausschlaggebend, was wiederum für die Operationalisierung der Kategorien von großer Notwendigkeit ist. Bei der induktiven Vorgehensweise werden Codes aus dem Interviewmaterial heraus in einem Verallgemeinerungsprozess erarbeitet (vgl. Mayring 2007). Somit ist die Codierung ein Prozess, welcher nicht von alleine, sondern immer als Ergebnis einer Interpretationsleistung, die aus dem Material heraus entstanden ist, gesehen werden kann (vgl. Kuckartz 2007).

Das System von Kategorien wird nach der Erarbeitung auf Reliabilität getestet, in dem eine weitere unabhängige Person einige beliebige Interviews codiert und dadurch die Interkoderreliabilität ermittelt wird. Diese lag bei .82, was als gute Reliabilität akzeptiert werden kann.

Nach der Phase der Codierung aller Interviews schloss sich die Interpretationsphase jedes einzelnen Themenbereiches über alle 189 Interviews an. So durchlief jedes Interview folgende Interpretationsphasen: Paraphrase, Generalisierung und Reduktion.

- *Paraphrase*: Die Inhalte der einzelnen Codes werden in knappen eigenen Worten wiedergegeben, dabei werden „nicht inhaltstragende Textbestandteile“ (Mayring 2007, S. 61) weggelassen. Wichtig in diesem Schritt ist das Loslösen von der Sprache des Interviewten (vgl. Mayring 2007).
- *Generalisierung*: In dieser Phase muss ein einheitliches Abstraktionsniveau erreicht werden. „Alle Paraphrasen, die unter dem Niveau liegen, müssen nun verallgemeinert werden. (...) Paraphrasen, die über dem Abstraktionsniveau liegen, werden zunächst belassen.“ (Mayring 2007, S. 61) Zusätzlich können in dieser Phase inhaltlich unwichtige Textpassagen gestrichen werden.
- *Reduktion*: Nun kommt es zu einer starken Kondensierung des Materials, es wird also eine starke Reduktion des Materials vorgenommen. Es werden alle inhaltlich aufeinander folgenden Aussagen untereinander gefasst. Nun muss noch einmal überprüft werden ob das bisher vorhandene Kategoriensystem das Ausgangsmaterial noch repräsentiert (vgl. Mayring 2007).

Nun schließt sich die Phase des Vergleiches unterschiedlicher Gruppen an. An dieser Stelle können nun Schultypen erarbeitet und unterschiedliche Gruppen herausgestellt sowie genauer beschrieben und verglichen werden. Zusätzlich besteht somit die Möglichkeit auch Gemeinsamkeiten genauer darzustellen.

II.1.2.1 Beschreibung des Kategoriensystems

Nun wird das Kategoriensystem zu beschreiben sein. Dabei wird kurz dargestellt, was unter jeder Kategorie verstanden wird und welche Definitionen ihr zugrunde gelegt wurden. Zusätzlich muss auch wieder in diesem Schritt eine Differenzierung zwischen Schulleitung und Lehrkräften, sofern diese im Leitfaden vorhanden war, vorgenommen werden. Das Kategoriensystem mit den passenden Ankerbeispielen kann im Anhang eingesehen werden.

Das Kategoriensystem für die Schulleitung

Organisationsform der Schule: Hier interessiert zunächst wie die Schule organisiert ist, dabei muss zwischen Ganztagschule und Halbtagschule unterschieden werden. Im Allgemeinen gibt es drei Möglichkeiten wie eine Ganztagschule organisiert ist. Dabei werden Ganztagschulen in offen, teilgebunden und voll gebunden klassifiziert.

Ganztagschulen:

- *Gebunden*: Es liegt eine Rhythmisierung des Unterrichts vor. Alle Schüler einer Klasse oder der gesamten Schule sind mindestens drei Nachmittage in der Schule. Es findet am Nachmittag Unterricht abwechselnd mit Freizeitgestaltung statt.
- *Teilgebunden*: Nicht alle Klassen oder Jahrgänge nehmen am Ganztag teil.
- *Offen*: Es liegt keine Rhythmisierung vor, das heißt vormittags findet Unterricht, mittags Betreuung statt. Nicht alle Schüler einer Klasse gehen am Nachmittag nach dem Unterricht in die Mittagsbetreuung und/oder Hausaufgabenbetreuung.

Halbtagschulen:

- Mittagsbetreuung vorhanden: Wird eine Mittagsbetreuung angeboten, eventuell gibt es Mittagessen oder eine Hausaufgabenbetreuung.
- Keine Mittagsbetreuung: Es wird keine Mittagsbetreuung angeboten.

Zielsetzungen der Schule: Dieser Bereich umfasst alle Aussagen, die zur Thematik „Zielsetzungen der Schule“ genannt wurden. Dabei muss darauf geachtet werden, dass nicht nur nach Zielsetzungen der Schule, sondern auch nach der Umsetzung der Zielsetzungen, der Verbesserung der Zielsetzungen und der persönlichen Zielsetzungen im Unterricht gefragt wurde. Die Zielsetzungen werden in folgende Unterkategorien unterteilt:

- Schaffung erweiterter Lernkultur: Hier geht es um externe Kooperationen, Personen welche in die Schule geholt werden und keine Lehrkräfte sind, z.B. aus der Wirtschaft. Achtung Kooperationen haben fast alle Schulen, wobei dies häufig nicht in den Zielsetzungen mit verankert sind, weil Kooperationen zur reibungsloseren Durchführung des Schulalltags notwendig ist. Aussagen nur zuordnen, wenn sie wirklich auf eine Öffnung der Schule hinweisen.
- Kompetenzorientierung und Begabungsförderung: An dieser Stelle kommt es vor allem auf die Förderung von Kompetenzen an. Darunter fällt vor allem eine individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes/Schülers.
- Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung: In diesem Code wird vor allem viel Wert auf die Gemeinschaft, das soziale Lernen sowie die Persönlichkeitsentwicklung gelegt, es wird das Miteinander in der Schule und Klasse betont.
- Interkulturelle Kompetenzen: Hier liegt der Fokus auf interkulturelle Kompetenzen, das vermitteln von interkulturellen Kompetenzen, meistens ist damit auch der Umgang mit anderen Kulturen und Nationalitäten gemeint. Häufig wird diese Kategorie im Zusammenhang mit Klassen genannt, die viele Kinder mit Migrationshintergrund haben.
- Demokratisches Lernen: An dieser Stelle rückt das demokratische Lernen in den Vordergrund.
- Sprachentwicklung: In dieser Kategorie finden sich alle Aussagen, die auf sprachliche Entwicklung bzw. Förderung hinweisen, z.B. ein Hinweis kann das Einrichten von Sprachlernklassen sein, oder es wird dargestellt, dass das Erlernen der deutschen Sprache im Vordergrund steht.
- Übertritt in den Beruf erleichtern: In dieser Kategorie finden sich alle Aussagen wieder, die eine Erleichterung in den Beruf ausdrücken, beispielsweise der Hinweis auf das Erreichen eines Schulabschlusses.

Umsetzung der genannten Zielsetzungen: Im Bereich Umsetzung der Zielsetzung wird nun das Augenmerk auf die praktische Ausführung der Zielsetzungen gelegt.

- Während des gesamten Schulalltags: An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass versucht wird, die Zielsetzungen während des gesamten Schulalltags umzusetzen.
- Im Unterricht: Die Zielsetzungen werden vor allem im Unterricht umgesetzt, beispielsweise mit speziellen Methoden.
- Durch Projekte: Die Schule führt immer wieder Projekte durch, in denen versucht wird, die Zielsetzung der Schule umzusetzen, z.B. Projekttag, -wochen oder Projekteinheiten zum Thema andere Kulturen oder ähnliches, beispielsweise auch Schulfeste (Internationales Frühstück o.ä.)

- Elternarbeit: In diesem Bereich wird versucht die Zielsetzung auch durch gezielte Elternarbeit umzusetzen.
- Zusatzpersonal: Es wird erwähnt, dass versucht wird zusätzliches Personal zu engagieren, um die gesteckten Ziele zu erreichen, z.B. türkisch sprachige Personen, die dann auch Elternarbeit oder Kinder-/Jugendarbeit leisten.

Verbesserungsvorschläge bei Umsetzung/Stärken beibehalten: Unter dieser Kategorie wird alles kodiert, was mit Verbesserungsvorschläge und Stärken bezüglich der Zielsetzungen aber auch der Umsetzung der Zielsetzungen genannt wurden.

Lehrerweiterbildung: Unter diese Kategorie fallen alle Aussagen, die bezüglich Lehrerweiterbildung, insbesondere Weiterbildung im Bereich „interkulturelle Kompetenzen“ geäußert wurden.

- Fortbildungen im Bereich „interkulturelle Kompetenzen“: Hier werden alle Aussagen festgehalten, ob Weiterbildungsmöglichkeiten bestehen, bzw. nicht bestehen und ob diese auch besucht wurden/besucht werden.
- Pädagogischer Nutzen: In dieser Unterkategorie finden sich alle Aussagen, die sich mit dem Nutzen einer Weiterbildung im Bereich „interkulturelle Kompetenzen“ auseinandersetzen. Beispielsweise auch die Beschreibung einer solchen Weiterbildungsveranstaltung.
- Häufigkeit: Hier werden lediglich Häufigkeiten kodiert.
- Wunsch nach Fortbildung: Alles Aussagen, die sich mit einem Wunsch nach mehr Weiterbildung, bzw. mit spezifischen thematischen Wünschen befassen, finden sich in dieser Kategorie wieder.

Ressourcen: Dieser Bereich befasst sich mit dem Thema Ressourcenausstattung der Schule, dabei wird zwischen materiellen und personellen Ressourcen unterschieden.

- Personelle Ressourcen: In dieser Kategorie finden sich alle Aussagen zum Bereich personelle Ressourcen.
- Materielle Ressourcen: Unter diesem Punkt befinden sich alle Aussagen zum Bereich materielle Ressourcen.

Assoziation Ressourcennutzung: Um noch einmal ein Bild über die Wichtigkeit der Ressourcen zu erhalten, wurde noch einmal nachgefragt, in welche Bereiche als erstes investiert werden würde, wenn genügend Geld zur Verfügung stehen würde, dabei wird bei der Assoziation und Zuteilung erneut zwischen personellen und materiellen Ressourcen unterschieden.

- Personal: An dieser Stelle nur Aussagen zuordnen die bei der assoziativen Frage Ressourcennutzen mit personellen Ressourcen beantwortet wurde.
- Material: An dieser Stelle nur Aussagen zuordnen die bei der assoziativen Frage Ressourcennutzen mit materiellen Ressourcen beantwortet wurde.

Kooperationen: In diesem Bereich rücken Kooperationen der Schulen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Dabei wird zum einen nach externen Kooperationen und zum anderen nach internen Kooperationen unterschieden. Es wird im weiteren Verlauf zwischen externen und internen Kooperationen unterschieden. Im Bereich externe Kooperationen wird zwischen Ganztagschule und Halbtagschule differenziert, da Halbtagschulen nicht zwingend externe Kooperationen haben müssen.

Ganztagschulen (Halbtagschulen nur, sofern externe Kooperationen angegeben wurden).

Externe Kooperationen:

- Öffentliche Anbieter: Hat die Schule eine oder mehrere Kooperationen mit öffentlichen Anbietern, so müssen diese an dieser Stelle einsortiert werden.
- Frei-gemeinnützige Anbieter: Sind frei- oder gemeinnützige Anbieter als Kooperationspartner mit in der Schule erfolgt hier die Eingliederung.

- Gewerbliche Anbieter: Bestehen Kooperationen mit gewerblichen Anbietern, so müssen sich diese hier an dieser Stelle wieder finden.

Bewertung der externen Kooperationen: Im Folgenden werden die Kooperationen bewertet.

- Positiv: Liegt eine positive Bewertung vor, so werden diese hier eingruppiert.
- Negativ: Liegen hingegen negative Bewertungen vor, so müssen die Aussagen hier kodiert werden.

Wunsch nach mehr/ändern Kooperationen: Besteht ein Wunsch nach mehr oder ändern Kooperationen so finden sich alle Aussagen hier wieder bzw. es besteht kein Wunsch nach weiteren externen Kooperationen, weil genug vorhanden sind, oder externe Kooperationen zu viel Arbeitsaufwand sind.

Kooperationsvertrag: Hier werden alle Aussagen zu Kooperationsverträgen einsortiert, auch die Aussagen, die sagen, es liegt kein Kooperationsvertrag vor.

Die kommenden Kategorien beschäftigen sich mit dem Themenbereich Mittagsbetreuung und treffen somit lediglich auf Halbtagschulen zu.

Halbtagschule; Organisation der Mittagsbetreuung: In Halbtagschulen wurden nach zusätzlicher Mittagsbetreuung befragt. Liegt eine Mittagsbetreuung vor, so werden hier alle Aussagen zur Organisation der Mittagsbetreuung eingruppiert.

Interne Kooperation innerhalb des Kollegiums: Eine weitere Kooperation, welche erfragt wurden, stellte die Kooperation/Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums dar.

- Positive Bewertung: wird die Kooperation positiv bewertet, dann muss sie hier kodiert werden.
- Negative Bewertung: Wird hingegen die Kooperation eher negativ bewertet so müssen sich die Aussagen hier wieder finden.
- Bereiche des Austausches: An dieser Stelle werden die Bereiche des Austausches angesprochen und kodiert.

Anmerkungen am Schluss: Zum Schluss hatten die Lehrkräfte die Möglichkeit noch einmal Anmerkungen zu allem möglichen zu machen, was ihnen noch in den Sinn bezüglich des Interviews kam. Können die Aussagen nicht einer weiter oben vorhandenen Kategorie zugeordnet werden dann sollten diese hier einsortiert werden, wenn sie folgende Kategorien beinhaltet.

Besonderheiten der Schule:

- Gewalt: Wird Gewalt angesprochen, so sollte dies hier genannt werden.
- Ausländeranteil: Wird der Ausländeranteil angesprochen, so werden die Aussagen hier einsortieren.
- Bauliche Umstände: Werden bauliche Umstände genannt, so sollten sich diese hier wieder finden.

Anmerkungen zum Ganztage: Manchmal wurden bei den Anmerkungen zum Ganztage gemacht, dies kann sich hier wieder finden.

Anregungen durch die Schulleitung: Sonstige Anregungen durch die Schulleitung

Sonstiges: Können bestimmte Aussagen nicht zugeordnet werden haben dennoch einen Relevanz zum Thema, so müssen diese hier einsortiert werden, damit wir sie noch einmal gemeinsam besprechen können.

Das Kategoriensystem für die Lehrkräfte

Zielsetzungen: Dieser Bereich umfasst alle Aussagen, die zur Thematik Zielsetzungen der Schule genannt wurden. Dabei muss darauf geachtet werden, dass nicht nur nach Zielsetzungen der Schule,

sondern auch nach der Umsetzung der Zielsetzungen, der Verbesserung der Zielsetzungen und der persönlichen Zielsetzungen im Unterricht gefragt wurde.

Zielsetzung der Schule: Zunächst geht es vor allem um die Zielsetzung der Schule. Achtung: Meistens haben die Schule Zielsetzungen schriftlich festgehalten. An dieser Stelle keine Umsetzungen kodieren oder persönliche Zielsetzungen einsortieren.

- Schaffung erweiterter Lernkultur: Hier geht es um die Öffnung der Schule nach außen, sprich das Einrichten von Kooperationen, Personen die in die Schule geholt werden, die keine Lehrkräfte sind, z.B. aus der Wirtschaft. Achtung Kooperationen haben fast alle Schulen, wobei dies häufig nicht in den Zielsetzungen mit formuliert wurde, weil diese Kooperationen zur reibungsloseren Durchführung des Schulalltags vorhanden sind. Aussagen nur zuordnen, wenn sie wirklich auf Schulöffnung hinweisen.
- Kompetenzorientierung und Begabungsförderung: Diese Kategorie enthält alle Aussagen zu Kompetenzorientierung und Begabtenförderung. Darunter fällt vor allem eine individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes.
- Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung: In dieser Kategorie wird vor allem viel Wert auf die Gemeinschaft, das soziale Lernen sowie die Persönlichkeitsentwicklung gelegt.
- Interkulturelle Kompetenzen: Hier liegt der Fokus auf interkulturelle Kompetenzen, das Vermitteln von interkulturellen Kompetenzen, meistens ist damit auch der Umgang mit anderen Kulturen und Nationalitäten gemeint. Hinweis: Häufig wird diese Kategorie im Zusammenhang mit Klassen genannt, die viele Kinder mit Migrationshintergrund haben.
- Demokratisches Lernen: An dieser Stelle rückt das demokratische Lernen in den Vordergrund.
- Sprachentwicklung: In dieser Kategorie finden sich alle Aussagen, die auf sprachliche Entwicklung bzw. Förderung hinweisen, z.B. ein Hinweis kann das Einrichten von Sprachlernklassen sein, oder es wird dargestellt, dass das Erlernen der deutschen Sprache im Vordergrund steht.
- Übertritt in den Beruf erleichtern: In dieser Kategorie finden sich alle Aussagen wieder, die eine Erleichterung in den Beruf ausdrücken.

Umsetzung der genannten Zielsetzungen: Im Bereich Umsetzung der Zielsetzung wird nun das Augenmerk auf die praktische Ausführung der Zielsetzungen gelegt.

- Während des gesamten Schulalltags und im Unterricht: An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass die Zielsetzungen versucht werden während des gesamten Schulalltags und im Unterricht umzusetzen.
- Durch Projekte: Die Schule führt immer wieder Projekte durch, in denen versucht wird, die Zielsetzung der Schule auch in Projekten versucht umzusetzen.
- Elternarbeit: In diesem Bereich wird versucht, die Zielsetzung auch durch gezielte Elternarbeit umzusetzen.
- Zusatzpersonal: Durch zusätzliches Personal wird versucht die gesteckten Ziele zu erreichen, z.B. türkisch-sprachige Personen, die dann auch Elternarbeit oder Kinder-/Jugendarbeit leisten, sozialpädagogische, ehrenamtliche Mitarbeiter o.ä.

Verbesserungsvorschläge bei Umsetzung/Stärken beibehalten: Unter dieser Kategorie wird einsortiert, was mit Verbesserungsvorschläge und Stärken bezüglich der Zielsetzungen aber auch der Umsetzung der Zielsetzungen genannt wurden.

Persönliche Zielsetzung: In diesem Bereich werden nun alle persönlichen Zielsetzungen der Lehrkräfte geäußert und kodiert, diese können durchaus etwas anders gelagert sein, als die Zielsetzungen die in der Schule formuliert wurden.

- Schaffung erweiterter Lernkultur: Hier geht es um eine Öffnung der Schule nach außen, sprich das Einrichten von Kooperationen, Personen die in die Schule geholt werden, die keine Lehrkräfte sind, z.B. aus der Wirtschaft.
- Kompetenzorientierung/Begabtenförderung: An dieser Stelle kommt es vor allem auf die Förderung von Kompetenzen an. Darunter fällt vor allem eine individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes.
- Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung: In dieser Kategorie wird vor allem viel Wert auf die Gemeinschaft, das soziale Lernen sowie die Persönlichkeitsentwicklung gelegt, das Miteinander in der Klasse und Schule wird besonders betont.
- Betreuung und Schulöffnung: Es wird viel Wert auf die Betreuung der Schüler gelegt.
- Interkulturelle Kompetenzen: Der Fokus liegt auf dem Bereich der interkulturellen Kompetenzen, das Vermitteln von interkulturellen Kompetenzen, meistens ist damit auch der Umgang mit andern Kulturen und Nationalitäten gemeint. Häufig wird diese Kategorie im Zusammenhang mit Klassen genannt, die viele Kinder mit Migrationshintergrund haben.
- Demokratisches Lernen: An dieser Stelle rückt das demokratische Lernen in den Vordergrund.
- Sprachentwicklung: In dieser Kategorie finden sich alle Aussagen, die auf sprachliche Entwicklung bzw. Förderung hinweisen, z.B. ein Hinweis kann das Einrichten von Sprachlernklassen sein, oder es wird dargestellt, dass das Erlernen der deutschen Sprache im Vordergrund steht.

Lehrerweiterbildung: Unter diese Kategorie fallen alle Aussagen die bezüglich Lehrerweiterbildung, insbesondere Weiterbildung im Bereich interkulturelle Kompetenzen getroffen wurden.

Fortbildungen im Bereich interkulturelle Kompetenzen: Hier werden alle Aussagen festgehalten, die sich mit Weiterbildungsmöglichkeiten befassen. Dabei wird untersucht ob Weiterbildungen im Bereich interkulturellen Kompetenzen besucht werden.

- Pädagogischer Nutzen: In dieser Unterkategorie finden sich alle Aussagen die sich mit dem Nutzen einer Weiterbildung im Bereich interkulturelle Kompetenzen auseinandersetzen.
- Häufigkeit: An dieser Stelle werden lediglich Häufigkeiten kodiert, beispielsweise hat in den letzten Jahren nicht teilgenommen, hat im letzten Jahr eine Veranstaltung besucht oder ähnliches.
- Wunsch nach Fortbildung: Alles Aussagen, die sich mit einem Wunsch nach mehr Weiterbildung, bzw. mit spezifischen thematischen Wünschen befassen, finden sich in dieser Kategorie wieder.

Ressourcen: Dieser Bereich befasst sich mit dem Thema Ressourcenausstattung der einzelnen Schulen, dabei wird zwischen materiellen und personellen Ressourcen unterschieden.

Personelle Ressourcen: In dieser Kategorie finden sich alle Aussagen zum Bereich personelle Ressourcen.

Materielle Ressourcen: Unter diesem Punkt befinden sich alle Aussagen zum Bereich materielle Ressourcen

Assoziation Ressourcennutzung: Um noch einmal ein Bild über die Wichtigkeit der fehlenden Ressourcen zu erhalten, wurde noch einmal nachgefragt, was bei genügend Geld als erstens

angeschafft oder realisiert werden müsste, dabei wird bei der Assoziation und Zuteilung erneut zwischen personellen und materiellen Ressourcen unterschieden.

- Personal: In dieser Stelle nur Aussagen zuordnen die bei der assoziativen Frage Ressourcennutzen mit personellen Ressourcen beantwortet wurde.
- Material: In dieser Stelle nur Aussagen zuordnen die bei der assoziativen Frage Ressourcennutzen mit materiellen Ressourcen beantwortet wurde.

Unterrichtsqualität: Hier werden Aussagen zum Bereich gelungener Unterricht gesammelt. Es wird dabei zwischen gelungen und nicht gelungenem Unterricht unterschieden.

- Nicht gelungener Unterricht: In diesem Bereich finden sich alle Aussagen die zum Bereich nicht gelungener Unterricht gesagt wurden.
- Gelungener Unterricht: In diesem Bereich finden sich dann alle Aussagen die zum Themenbereich gelungener Unterricht geäußert wurden, beispielsweise verstandene Inhalte o.ä.

Integration: Durch diesen Fragekomplex wurden Fragen zum Thema Integration befragt.

Erfolgreiche Integration: Zunächst wurde die Frage nach erfolgreicher Integration gestellt. An dieser Stelle alle Aussagen zum Themenbereich was bedeutet für Sie erfolgreiche Integration einsortieren.

- Assimilation: Hier wird erfolgreiche Integration mit Anpassung und Angleichung definiert.
- Beibehalten beider Kulturen: An dieser Stelle wird ein beibehalten beider Kulturen favorisiert, das Zurechtkommen in beiden Kulturen.
- Erlernen der deutschen Sprache: Integration wird in diesen Code durch das Erlernen der deutschen Sprache definiert.
- Sozialkontakte: Integration bedeutet in dieser Kategorie, sozial integriert zu sein, es sollten Kontakte bestehen, diese werden dann noch einmal nach schulischen und außerschulischen Kontakten differenziert.
- Elternarbeit: Erfolgreiche Integration wird vor allem durch gute Elternarbeit definiert.
- Berufschancen fördern: In diesem Bereich bedeutet erfolgreiche Integration eine berufliche Chance haben, auf dem deutschen Arbeitsmarkt Fuß fassen können.

Hindernisse einer erfolgreichen Integration: In diesem Bereich werden alle Hindernisse einsortiert, die erfolgreiche Integration verhindern können.

- Eltern und Erziehungsvorstellungen: Werden Eltern als Hindernis für eine erfolgreiche Integration genannt, so müssen diese hier einsortiert werden. Erziehungsvorstellungen können ein Hindernis erfolgreiche Integration sein.
- Interesse am Schulerfolg: Interesse am Schulerfolg muss hier einsortiert werden.
- Toleranz: Alle Aussagen, die mit Toleranz begründet sind, müssen hier einsortiert werden.

Schulische Umsetzung einer erfolgreichen Integration: Werden Aussagen bezüglich der schulischen Umsetzung von erfolgreicher Integration genannt, so werden diese differenziert nach folgenden Kategorien hier einkategorisiert.

- Schulische Angebote: Werden in Schule spezielle Angebote, beispielsweise internationales Frühstück oder Deutschlernklassen der ähnliches, so müssen diese hier einsortiert werden.
- Elternarbeit: Hat die Schule ein Programm für Elternarbeit, was die Integration unterstützen soll, so muss dies hier ein kategorisiert werden.
- Soziales Lernen: Unterstützt soziales Lernen die Integration, so muss dies hier einsortiert werden.
- Sonstiges: Alle Aussagen, die nicht in die eben genannten Kategorien einsortiert werden kann, muss in dieser Kategorie gesammelt werden.

Aufgaben der Schule hinsichtlich des Migrationskontextes: In diesem Bereich werden nun noch Aussagen zugeordnet, die sich um die Aufgaben der Schule im Bereich Migration beziehen.

- Spezielle Förderangebote: Bietet die Schule spezielle Förderangebote für Schüler mit Migrationshintergrund an, so müssen sich diese in dieser Kategorie wieder finden.
- Sprachförderung: Bietet die Schule spezielle Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund ein, so müssen diese hier einkategorisiert werden.
- Elternkurse: Hat die Schule vielleicht spezielle Elternkurse.
- Interethnische Freundschaften: Werden interethnische Freundschaften speziell gefördert, dann müssen die Aussagen hier einsortiert werden.
- Informationsangebote: Bietet die Schule eventuell Informationsangebote an, beispielsweise auch türkisch-sprachige Beratungslehrer, oder ähnliches, so müssen sich diese Aussagen hier wieder finden.

Charakterisierung der Schulkasse: Diese Fragestellung hatte zur Zielsetzung, einen Eindruck der Schulklasse des Lehrers zu erhalten. Dabei sollte die Klasse charakterisiert werden.

- Sozial: Fällt die Charakterisierung eher im sozialen Bereich aus, dann müssen die Aussagen hier zugeordnet werden. Beispielsweise: die Klasse ist lieb, die Klasse ist anstrengend, die Klasse ist lebendig oder ähnliches.
- Sprachlich: Werden sprachliche Kompetenzen der Schüler genannt, oder die Schüler sprachlich eingeschätzt, dann muss die Kategorisierung hier erfolgen.
- Sprachförderung: Hier werden Aussagen codiert, die genau beschreiben, dass Kinder der Klasse die Sprachförderung nutzen.

Charakterisierung von Migrantenkinder: Es wurde nicht explizit danach gefragt, dennoch wurden häufig Kinder mit Migrationshintergrund charakterisiert. Ist dies der Fall, soll sollten die Aussagen hier einsortiert werden.

- Sozial: Wird eine Aussage in die soziale Richtung getroffen, so müssen die Aussagen hier eingruppiert werden.
- Sprachlich: Werden Aussagen im Bereich der sprachlichen Entwicklung getroffen, so müssen die Aussagen hier zu finden sein.
- Unterrichtsverhalten: Wird das Unterrichtsverhalten angesprochen, so kommen die Aussagen an diese Stelle.

Interkulturelle Beziehungen/Freundschaften: Alle Aussagen zum Bereich interethnische Freundschaften und Beziehungen innerhalb der Klasse werden hier kategorisiert.

Fördern der interkulturellen Beziehungen: Wird dargestellt, wie interkulturelle Beziehungen gefördert werden, so finden sich diese Aussagen an dieser Stelle, beispielsweise regelmäßiges Umsetzen in der Klasse, Patenschaften oder ähnliches.

Einschätzung der Integration der Kinder mit Migrationshintergrund: Zusätzlich wurden die Lehrkräfte gebeten die Integration der Kinder mit Migrationshintergrund einzuschätzen. Alle Aussagen bezüglich dieser Frage werden unter dieser Kategorie codiert.

Elternarbeit: Werden Aussagen zum Bereich Elternarbeit oder Eltern bezüglich der Integration/Migration geäußert besteht hier die Möglichkeit diese einzugruppiieren.

Anmerkungen am Schluss: Zum Schluss hatten die Lehrkräfte die Möglichkeit noch einmal Anmerkungen zu allem möglichen erfragten Themenbereiche machen. Können die Aussagen nicht einer weiter oben vorhandenen Kategorie zugeordnet werden dann sollten diese hier einkategorisiert werden, wenn sie folgende Kategorien beinhaltet.

- Gewalt: Wird Gewalt angesprochen, so sollte dies hier genannt werden.

- Ausländeranteil: Wird der Ausländeranteil angesprochen, so werden die Aussagen hier codiert.
- Bauliche Umstände: Werden bauliche Umstände genannt, so sollten sich diese hier wieder finden.

Anmerkungen zum Ganzttag: Manchmal wurden bei den Anmerkungen zum Ganzttag gemacht, dies kann sich hier wieder finden.

Anregungen durch den Lehrer: Sonstige Anregungen durch den Lehrer. Bitte alle Anregungen hier kodieren, egal um welches Thema es sich handelt.

Sonstiges: Können bestimmte Aussagen nicht zugeordnet werden, so müssen diese hier einsortiert werden, damit wir sie noch einmal gemeinsam besprechen können.

II.1.3 Beschreibung der Stichprobe der quantitativen Längsschnittstudie

Die Stichprobe setzt sich aus Schulen des Bundeslandes Bayern und des Stadtstaates Hamburg zusammen. Hierbei wurde aufgrund der Fragestellung der Studie darauf geachtet, dass der Stichprobe von Ganzttagsschulen in den beiden Erhebungsgebieten eine ähnlich große Anzahl von Halbtagschulen als Vergleichsgruppe gegenübersteht. Die Studie ist auf zwei Altersgruppen fokussiert, weshalb sich die Schulen in eine Primar- und eine Sekundarstichprobe unterteilen. In der Primarstichprobe nahmen Schüler aus ersten Klassen teil, die aufgrund des Längsschnittdesigns der Studie, ein Jahr später ein weiteres Mal befragt wurden. Ebenso verhielt es sich bei der Sekundarstichprobe, die aus Fünftklässlern bestand.

Die Schulauswahl in der Primar- und Sekundarstufe in Bayern und Hamburg erfolgte mittels eines Screenings, bei dem den Schulleitungen ein Kurzfragebogen zur Organisationsform ihrer Schule und der Zusammensetzung der Schülerschaft zugesandt wurde. Weiterhin wurde die Schulleitung über die Inhalte der Studie informiert und die Teilnahmebereitschaft erfragt.

Auf Basis der Rückläufe des Fragebogens, der Teilnahmebereitschaft sowie der Migrationsanteile und Organisationsformen der Schulen wurde eine Stichprobe ausgewählt. Da die Studie zum Ziel hat, die Immigrantintegration von Kindern und Jugendlichen im Bereich der interkulturellen Kontakte und der Sprachentwicklung zu untersuchen, wurden Schulen präferiert, deren Migrantenanteile zwischen 20 – 80 Prozent lagen. Die anfallende Zufallsstichprobe in der Primarstufe umfasst 35 Schulen, in denen zu beiden Messzeitpunkten in insgesamt 59 Klassen Schüler befragt wurden. Die Sekundarstichprobe besteht zum ersten Messzeitpunkt aus 35 Schulen mit 68 Klassen und zum zweiten Messzeitpunkt aus 34 Schulen mit 67 Klassen. Es wurde pro Schule eine bis vier Klassen befragt.

Da der Studie ein quasi-experimentelles Design zugrunde liegt, in dem als Kontrollgruppe Halbtagschulen mitefasst werden, sind in der Primarstichprobe 17 Ganztagschulen und 18 Halbtagschulen enthalten. In der Sekundarstichprobe befinden sich 20 Schulen zum ersten und 19 Schulen zum zweiten Messzeitpunkt in ganztägiger Organisationsform und 16 Schulen fungieren als Halbtagschulkontrollgruppe. Den unterschiedlichen Schul- und Klassenzahlen zwischen den beiden Messzeitpunkten in der Sekundarstufe liegen das Phänomen der Panelmortalität sowie schulische Umstrukturierungsmaßnahmen zugrunde.

Das Kontrollgruppendesign wurde auch im Hinblick auf die beiden Bundesländer verwirklicht. So wurde ein möglichst ausgeglichenes Anteilsverhältnis von Halbtags- und Ganztagschulen für die

beiden Erhebungsgebiete Hamburg und Bayern angestrebt. Die genauen Kennwerte lassen sich Tabelle 3 entnehmen.

Tabelle 3: Schul- und Klassenstichprobengröße zum ersten und zweiten Messzeitpunkt nach Bundesland und Schulform

Primarstufe	Halbtagschulen		Ganztagschulen		Gesamt	
	Schulen	Klassen	Schulen	Klassen	Schulen	Klassen
Bayern	9	18	10	11	19	29
Hamburg	8	17	7	13	16	30
Gesamt	18	35	17	24	35	59
Sekundarstufe	Halbtagschulen		Ganztagschulen		Gesamt	
	Schulen	Klassen	Schulen	Klassen	Schulen	Klassen
Bayern	8	20/21	11/10	20/18	18/17 *	40/39 *
Hamburg	8	12	9	16	17	28
Gesamt	16	32/33	20/19	36/34	35/34	68/67

* In Bayern bricht eine zweizügige Schule die Teilnahme nach dem 1. Messzeitpunkt ab. Eine Klassenzusammenlegung reduziert die Stichprobe um eine Klasse, während in zwei weiteren Schulen, Schüler in jeweils einer zusätzlichen Klassen mit erhoben werden, da es sich um Klassenwechsler handelt, die zum ersten Messzeitpunkt bereits Teil der Stichprobe waren.

Tabelle 4: Stichprobenverteilung zu beiden Messzeitpunkten nach Bundesland und Schulform

Primarstufe	MZP I			MZP II		
	Halbtagschulen	Ganztagschulen	Gesamt	Halbtagschulen	Ganztagschulen	Gesamt
Bayern	291	151	442 (45%)	273	161	434 (44%)
Hamburg	299	238	537 (55%)	314	237	551 (56%)
Gesamt	590 (60%)	389 (40%)	979 (100%)	587 (60%)	398 (40%)	985 (100%)
Sekundarstufe	Halbtagschulen	Ganztagschulen	Gesamt	Halbtagschulen	Ganztagschulen	Gesamt
	Bayern	323	372	695 (53%)	320	343
Hamburg	240	386	626 (47%)	247	354	601 (48%)
Gesamt	563 (43%)	758 (57%)	1321 (100%)	567 (45%)	697 (55%)	1264 (100%)
Gesamt	Halbtagschulen	Ganztagschulen	Gesamt	Halbtagschulen	Ganztagschulen	Gesamt
	Bayern	614	523	1137 (49%)	593	504
Hamburg	539	624	1163 (51%)	561	591	1152 (51%)
Gesamt	1153 (50%)	1147 (50%)	2300 (100%)	1154 (51%)	1095 (49%)	2249 (100%)

Die erste Schülererhebung fand zur Mitte des Schuljahres 2008/2009 in den ersten und fünften Klassen statt. Ein Jahr später im Schuljahr 2009/2010 wurden die Schüler als Zweit- oder Sechstklässler ein weiteres Mal befragt. Die Stichprobenzahlen nach Bundesland und Schulform für beide Messzeitpunkte werden in Tabelle 4 dargestellt.

Zum ersten Messzeitpunkt nahmen 979 Erstklässler und 1321 Fünftklässler an der Studie teil. Im darauffolgenden Jahr wurden, bei der zweiten Befragung, Daten von 985 Zweit- und 1264 Sechstklässlern erhoben. Insgesamt 1831 Schüler der Primar- und Sekundarstufe, die zum ersten

Messzeitpunkt befragt wurden, nahmen auch an der zweiten Erhebung teil. Es liegen somit Längsschnittdaten für 80 Prozent der Schülerstichprobe der ersten Befragungswelle vor.

In der Primarstufe liegt das Durchschnittsalter der Befragten zum ersten Messzeitpunkt bei 7.4 (SD = .53, N = 594) und zum zweiten Messzeitpunkt bei 8.4 Jahren (SD = .54, N = 560). Allerdings handelt es sich in der Primarstufe eher um eine Schätzung, da nur Informationen zu 60,7% der Stichprobe beim ersten und 56,9% der Stichprobe beim zweiten Beobachtungszeitpunkt vorliegen.

Zu beiden Messzeitpunkten unterscheidet sich das Durchschnittsalter in den Ganztagschulen nicht signifikant von dem in Halbtagschulen (MZP1: $t = .80$, $df = 592$, n.s.; MZP 2: $t = .82$, $df = 558$, n.s.). Zudem wurden mittels zwei weiterer T-Tests für unabhängige Stichproben keine überzufälligen Unterschiede des Alters in Abhängigkeit vom Bundesland festgestellt (MZP1: $t = .24$, $df = 592$, n.s.; MZP2: $t = .70$, $df = 558$, n.s.). Anders verhält es sich beim Durchschnittsalter zwischen den Geschlechtern (MZP1: $t = -.24$, $df = 592$, $p < .05$; MZP2: $t = -2.15$, $df = 552$, $p < .05$). Zu beiden Messzeitpunkten sind die Jungen ($M_1 = 7.4$, $SD_1 = .56$, $N_1 = 296$; $M_2 = 8.4$, $SD_2 = .56$, $N_2 = 282$) im Durchschnitt älter als die Mädchen ($M_1 = 7.3$, $SD_1 = .49$, $N_1 = 298$; $M_2 = 8.3$, $SD_2 = .50$, $N_2 = 277$).

In der Sekundarstufe sind die Jugendlichen zum ersten Messzeitpunkt durchschnittlich 11.7 (SD = .69) und zum zweiten Messzeitpunkt 12.8 Jahre (SD = .72). Es gibt zu beiden Messzeitpunkten keine signifikanten Altersunterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagschülern (MZP1: $t = 1.27$, $df = 1317$, n.s.; MZP2: $t = 0.53$, $df = 1254$, n.s.). Allerdings unterscheiden sich die Jugendlichen im Alter überzufällig zwischen den Bundesländern. Die Sekundarschüler in Hamburg ($M = 11.7$, $SD = .66$, $N = 626$) sind demnach geringfügig jünger als die bayerischen Jugendlichen ($M = 11.8$, $SD = .71$, $N = 693$) (MZP1: $t = -3.77$, $df = 1317$, $p < .001$; MZP2: $t = -5.57$, $df = 1254$, $p < .001$). Auch in Bezug auf das Alter zwischen den Geschlechtern ergibt sich zum zweiten Messzeitpunkt ein signifikant höheres Durchschnittsalter von 12.8 Jahren für Jungen (SD = .74, N = 667) als für Mädchen ($M = 12.7$, $SD = .70$, $N = 603$) ($t = -2.13$, $df = 1241$, $p < .05$). Die relative geringe Altersdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Probanden zeigt sich jedoch zum ersten Messzeitpunkt nicht ($t = -.40$, $df = 1317$, n.s.).

In Tabelle 5 sind die Kennwerte für die Geschlechterverteilung nach Schulform zum ersten wie zum zweiten Messzeitpunkt dargestellt. In der Primarstufe sind zum ersten Messzeitpunkt 49.2 Prozent der Befragten weiblich und 49.6 Prozent männlich. Die Prozentanteile verändern sich zum zweiten Messzeitpunkt nur minimal (weiblich: 48.2, männlich: 49.3). Bei beiden Schulformen ($\chi^2_1 = 3.18$, $df = 1$, n.s.; $\chi^2_2 = 1.18$, $df = 1$, n.s.) und Erhebungsregionen ($\chi^2_1 = 2.05$, $df = 1$, n.s.; $\chi^2_2 = .78$, $df = 1$, n.s.) gibt es zu beiden Zeitpunkten keine signifikanten Verteilungsunterschiede für das Geschlecht.

In der Sekundarstufe sind die Geschlechterverhältnisse ebenfalls ausgeglichen. Zum ersten Messzeitpunkt werden Daten zu 49.4% weiblichen und 50.6% männlichen Jugendlichen erhoben, bei der zweiten Befragung sind 48.1% der Probanden Mädchen und 50.9% Jungen. Sowohl in Bezug auf die Schulform ($\chi^2_1 = .43$, $df = 1$, n.s.; $\chi^2_2 = .78$, $df = 1$, n.s.), als auch in Bezug auf die Erhebungsregion ($\chi^2_1 = .19$, $df = 1$, n.s.; $\chi^2_2 = .001$, $df = 1$, n.s.) ergeben sich zu beiden Messzeitpunkten keine überzufälligen Verteilungsunterschiede.

Tabelle 5: Stichprobenverteilung des Geschlechts zu beiden Messzeitpunkten nach Schulform

Primarstufe	MZP I						MZP II					
	Halbtags-schulen		Ganztags-schulen		Gesamt		Halbtags-schulen		Ganztags-schulen		Gesamt	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Weiblich	285	48.3	197	50.6	482	49.2	278	47.4	197	49.5	475	48.2
Männlich	296	50.2	190	48.8	486	49.6	291	49.6	195	49.0	486	49.3
Gesamt	581	98.5	387	99.5	968	98.9	569	96.9	392	98.5	961	97.6
Fehlend	9	1.5	2	0.5	11	1.1	18	3.1	6	1.5	24	2.4
Gesamt	590	100	389	100	979	100	587	100	398	100	985	100
Sekundarstufe	Halbtags-schulen		Ganztags-schulen		Gesamt		Halbtags-schulen		Ganztags-schulen		Gesamt	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Weiblich	272	48.3	380	50.1	652	49.4	262	46.2	346	49.6	608
Männlich	291	51.7	378	49.9	669	50.6	293	51.7	350	50.2	643	50.9
Gesamt	563	100	758	100	1321	100	555	97.9	696	99.9	1251	99.0
Fehlend	0	0	0	0	0	0	12	2.1	1	0.1	13	1.0
Gesamt	563	100	758	100	1321	100	567	100	697	100	1264	100
Gesamt	Halbtags-schulen		Ganztags-schulen		Gesamt		Halbtags-schulen		Ganztags-schulen		Gesamt	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Weiblich	557	48.3	577	50.3	1134	49.3	540	46.8	543	49.6	1083
Männlich	587	50.9	568	49.5	1155	50.2	584	50.6	545	49.8	1129	50.2
Gesamt	1144	99.2	1145	99.8	2289	99.5	1124	97.4	1088	99.4	2212	98.4
Fehlend	9	0.8	2	0.2	11	0.5	30	2.6	7	0.6	37	1.6
Gesamt	1153	100	1147	100	2300	100	1154	100	1095	100	2249	100

Da die Fragestellung des Projekts auf Prozesse der Immigrant*innenintegration abzielt, ist auch die Verteilung der Schüler mit Migrationshintergrund in der Stichprobe von Relevanz. Die Kennwerte lassen sich Tabelle 6 entnehmen. Es wird unterschieden nach Schülern, bei denen beide Eltern aus Deutschland stammen, Schülern, bei denen ein Elternteil ein anderes Herkunftsland als Deutschland besitzt und Schülern, mit zwei Elternteilen aus einem nichtdeutschen Herkunftsland.

Die Primar- und die Sekundarstichprobe unterliegen sehr ähnlichen Verteilungsverhältnissen für die Gesamtstichprobe. Jeweils ein Drittel der Schüler kommen aus Familien ohne Migrationshintergrund, rund ein Fünftel hat ein Elternteil mit Migrationshintergrund und fast die Hälfte der Kinder haben zwei Elternteile mit Migrationserfahrung. In beiden Schulstufen ist das Verteilungsverhältnis nach Herkunftsgruppen für beide Messzeitpunkte sowohl für die Schulform ($\chi^2_{\text{Primar1}} = 1.87, df = 2, n.s.; \chi^2_{\text{Primar2}} = 1.14, df = 2, n.s.; \chi^2_{\text{Sekundar1}} = 0.64, df = 2, n.s.)$ ($\chi^2_{\text{Sekundar2}} = 0.34, df = 2, n.s.)$ als auch für das Geschlecht gleich ($\chi^2_{\text{Primar1}} = 1.20, df = 2, n.s.; \chi^2_{\text{Primar2}} = 0.61, df = 2, n.s.; \chi^2_{\text{Sekundar1}} = 0.30, df = 2, n.s.; \chi^2_{\text{Sekundar2}} = 0.83, df = 2, n.s.)$.

Tabelle 6: Stichprobenverteilung des Migrationshintergrundes der Elternteile zu beiden Messzeitpunkten nach Schulform

Primarstufe	MZP I						MZP II					
	Halbtags-schulen		Ganztags-schulen		Gesamt		Halbtags-schulen		Ganztags-schulen		Gesamt	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Keiner MIGH	206	34.9	126	32.4	332	33.9	202	34.4	124	31.2	326	33.1
Einer MIGH	120	20.3	93	23.9	213	21.8	126	21.5	88	22.1	214	21.7
Beide MIGH	264	44.7	170	43.7	434	44.3	258	44.0	185	46.5	443	45.0
Gesamt	590	100	389	100	979	100	586	99.8	397	99.7	983	99.8
Fehlend	0	0	0	0	0	0	1	0.2	1	0.3	2	0.2
Gesamt	590	100	389	100	979	100	587	100	398	100	985	100
Sekundarstufe	Halbtags-schulen		Ganztags-schulen		Gesamt		Halbtags-schulen		Ganztags-schulen		Gesamt	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Keiner MIGH	193	34.3	275	36.3	468	35.4	191	33.7	243	34.9	434
Einer MIGH	95	16.9	128	16.9	223	16.9	98	17.3	113	16.2	211	16.7
Beide MIGH	275	48.8	355	46.8	630	47.7	276	48.7	340	48.8	616	48.7
Gesamt	563	100	758	100	1321	100	565	99.6	696	99.9	1261	99.8
Fehlend	0	0	0	0	0	0	2	0.4	1	0.1	3	0.2
Gesamt	563	100	758	100	1321	100	567	100	697	100	1264	100
Gesamt	Halbtags-schulen		Ganztags-schulen		Gesamt		Halbtags-schulen		Ganztags-schulen		Gesamt	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Keiner MIGH	399	34.6	401	35.0	800	34.8	393	34.1	367	33.5	760
Einer MIGH	215	18.7	221	19.2	436	19.0	223	19.3	201	18.4	425	18.9
Beide MIGH	539	46.7	525	45.8	1064	46.2	534	46.3	525	47.9	1059	47.1
Gesamt	1153	100	1147	100	2300	100	1154	99.7	1093	99.8	2244	99.8
Fehlend	0	0	0	0	0	0	3	0.3	2	0.2	5	0.2
Gesamt	1153	100	1147	100	2300	100	1157	100	1095	100	2249	100

Weiterhin gibt es in der Primarstufe keine signifikanten Verteilungsunterschiede zwischen den Bundesländern ($\chi^2_1 = 2.30$, $df = 2$, n.s.; $\chi^2_2 = 0.04$, $df = 2$, n.s.). Anders verhält es sich in der Sekundarstufe, dort sind zu beiden Messzeitpunkten, die Herkunftsgruppen in Bayern und Hamburg signifikant ungleich verteilt ($\chi^2_1 = 10.95$, $df = 2$, $p < .01$; $\chi^2_1 = 9.27$, $df = 2$, $p < .01$). Die Ungleichverteilung ergibt sich durch die Gruppe der Eltern ohne Migrationshintergrund, die in der bayerischen Stichprobe stärker vertreten sind (BY = 58%, HH = 42%).

II.1.4 Beschreibung der Erhebungsmethoden der quantitativen Längsschnittstudie

Primarstufe

In der ersten Jahrgangsstufe in Messzeitpunkt 1 sowie in der zweiten Jahrgangsstufe zu Messzeitpunkt 2 konnte nicht davon ausgegangen werden, dass alle Kinder bereits lesen können, aus diesem Grund wurde auf eine andere Form der Fragepräsentation zurückgegriffen. Aus diesem Grund wurde eine Erhebungsmethode gewählt, die dem Alter der Schüler angemessen war.

Den Kindern in der Primarstufe wurden die Items in mündlicher Form dargeboten, dabei wurde die Frage durch grafische Symbole unterstützt. Alle gestellten Fragen wurden mittels eines Overheadprojektors und Folien der gesamten Klasse präsentiert (vgl. van Deth et al. 2007). Die Schüler hatten einen Fragebogen ohne Text vorliegen. Die jeweils gleichen graphischen Elemente wurden mittels mehrmaligen Vorlesens per Overheadprojektor visualisiert.

Die bildlichen Anker wurden eingesetzt für die Itemreihenfolge (1: Schwimmer-Frage), für den Iteminhalt (2: „Isst Du gerne Eis?“) sowie das Antwortformat (3). Es gab verschiedene Antwortformate. Abbildung 5 (3) zeigt ein vierstufiges Antwortformat „sehr häufig, häufig, selten, nie“.

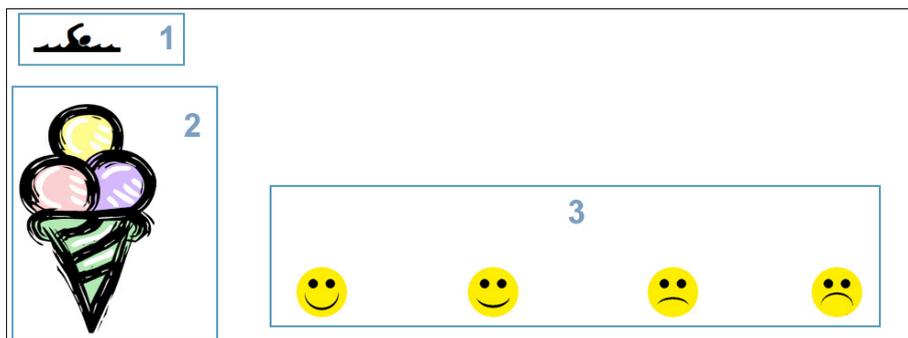


Abbildung 5: Beispiel für die Präsentation von Fragebogen-Items in der Primarstufe mit vierstufigem Antwortformat

Bei den jeweiligen Ankern wurde darauf geachtet, dass diese neutral sind und sich keinesfalls auf die Iteminhalte beziehen. Die Bilder der Fragestellung hingegen sollten den Inhalt repräsentieren, ohne dabei eine Antworttendenz hervorzurufen. Während der Datenerhebung waren zusätzlich zwei Datenerheber in der Klasse anwesend, die bei Verständnisproblemen unterstützend mitwirkten und ein gegenseitiges Abschreiben in der Klasse bereiteten.

Sekundarstufe

In der Sekundarstufe, in der 5. Klasse zu Messzeitpunkt 1 und der 6. Klasse in Messzeitpunkt 2, wurde die paper / pencil-Methode angewandt. So lagen den Schülern die Fragen und Antworten in Textform vor. Zwei geschulte Datenerheber teilten die Fragebögen aus und unterstützten die Probanden bei Verständnisproblemen.

Konstrukte zum interkulturellen Bereich

Die empirische Prüfung der Skalen wird in der beigefügten Skalendokumentation des Projektes genauer dargestellt. Dort lassen sich die Mittelwerte, Standardabweichungen, Trennschärfen, das Antwortformat und der Wortlaut jedes Items finden. Ferner können die Reliabilitäten, Mittelwerte und Standardabweichungen für jedes neu gebildete Konstrukt entnommen werden, die mittels explorativer Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation und nachfolgender Reliabilitätsanalyse erstellt wurden.

Um auf Faktorinvarianz zwischen den unterschiedlichen Gruppen der Stichprobe zu prüfen, wurden die explorativen Faktorenanalysen und Reliabilitätstest zudem jeweils getrennt für die Schüler der

zwei Erhebungsregionen sowie für Schüler mit und ohne Migrationshintergrund durchgeführt. Es bildeten sich in allen Analysen eindeutige Faktoren mit zufriedenstellenden Itemtrennschärfen und Reliabilitäten. Nachfolgend sollen drei Konstrukte des interkulturellen Themenbereichs genauer dargestellt werden. Es handelt sich um die drei Variablen „kulturelle Offenheit“, „interkulturelle Kontakthäufigkeit“ und „kulturelle Kontaktfähigkeit“.

Das Konstrukt kulturelle Offenheit (vgl. Tabelle 7) besteht aus sechs Items mit einem vierstufigen Antwortformat (1 = nie, 2 = selten, 3 = meistens, 4 = immer). Es ergaben sich zufriedenstellende Reliabilitäten für beide Messzeitpunkte in beiden Schulstufen. Ein Beispielitem ist „Ist es für dich okay, mit Schülern aus anderen Ländern für die Schule zu lernen?“. Das Konstrukt erfasst, wie aufgeschlossen die Kinder und Jugendlichen gegenüber Leuten aus anderen Ländern sind. Die Einstellungsebene wird als wichtige Voraussetzung für das Zustandekommen interethnischer Kontakte angesehen.

Tabelle 7: Kennwerte der Skala zur Erfassung Kultureller Offenheit

Primarstufe - MZP I				Sekundarstufe – MZP I			
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Cronbachs a</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Cronbachs a</i>	<i>N</i>
2.98	.89	.83	794	3.33	.54	.79	1280
Primarstufe - MZP II				Sekundarstufe – MZP II			
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Cronbachs a</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Cronbachs a</i>	<i>N</i>
3.13	.78	.82	784	3.40	.55	.85	1245

Interkulturelle Kontakthäufigkeit wird über vier Items erfasst (vgl. Tabelle 8). Ein Beispielitem ist „Wie häufig redest du mit Leuten, die aus einem anderen Land kommen?“. Das Antwortformat ist vierstufig (1 = nie, 2 = selten, 3 = häufig, 4 = sehr häufig) und die Reliabilitäten in beiden Stichproben und Messzeitpunkten sind zufriedenstellend. Das Konstrukt fokussiert auf der Handlungsebene, wie häufig Interaktionen mit Personen aus anderen Herkunftsländern stattfinden.

Tabelle 8: Kennwerte der Skala zur Erfassung Interkultureller Kontakthäufigkeit

Primarstufe - MZP I				Sekundarstufe – MZP I			
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Cronbachs a</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Cronbachs a</i>	<i>N</i>
2.86	.85	.72	818	3.04	.60	.69	1285
Primarstufe - MZP II				Sekundarstufe – MZP II			
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Cronbachs a</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Cronbachs a</i>	<i>N</i>
2.84	.76	.68	775	3.11	.63	.75	1243

Die kulturelle Kontaktfähigkeit wird durch drei Items gemessen (vgl. Tabelle 9). Als Beispielitem lässt sich nennen: „Ist es für dich einfach, mit Leuten aus anderen Ländern zu reden?“. Alle drei Items haben ein vierstufiges Antwortformat (1 = nie, 2 = selten, 3 = meistens, 4 = immer). Die ermittelte Zuverlässigkeit des Messinstruments ist auch bei diesem Konstrukt in beiden Schulstufen und zu beiden Zeitpunkten noch zufriedenstellend. Durch das Konstrukt wird abgefragt, wie hoch die Schüler ihre eigenen Fähigkeiten im Umgang mit anderen Menschen wahrnehmen. Diese sollten sich mit der Häufigkeit interkultureller Kontakte erhöhen.

Tabelle 9: Kennwerte der Skala zur Erfassung Interkultureller Kontaktfähigkeit

Primarstufe - MZP I				Sekundarstufe – MZP I			
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Cronbachs a</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Cronbachs a</i>	<i>N</i>
3.04	.90	.68	793	3.27	.53	.58	1294
Primarstufe - MZP I				Sekundarstufe – MZP II			
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Cronbachs a</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Cronbachs a</i>	<i>N</i>
3.15	.77	.62	772	3.37	.51	.60	1235

II.1.5 Beschreibung der Methoden zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen

Für die Erfassung der sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler wurden in der Primarstufe folgende zwei Verfahren angewendet:

a) Die „Würzburger Leiseleseprobe“

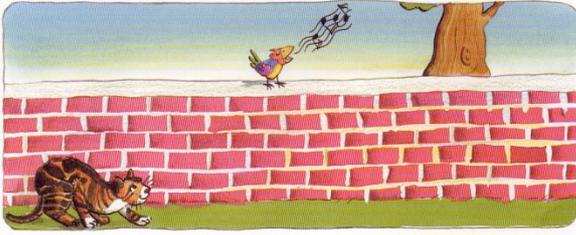
Mit dem Instrument „Würzburger Leiseleseprobe“ (im Folgenden "WLLP") (Küspert, Schneider 1998) wurde in Hamburg und Bayern die Dekodiergeschwindigkeit (=Lesegeschwindigkeit) der Schülerinnen und Schüler in der ersten und zweiten Klasse getestet. Das Instrument bietet laut Selbstbeschreibung ein zuverlässiges Maß für die Erfassung der Leseleistung in der deutschen Sprache für Schülerinnen und Schüler der ersten bis vierten Klasse. Alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler der Primarstichprobe wurden mit der WLLP getestet.

b) Das „Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes“ (HAVAS-5)³

HAVAS-5 ist ein Sprachstandserhebungsverfahren, das auf mündliche produktive Sprachfähigkeiten von Kindern ab fünf Jahren gerichtet ist (Reich/Roth 2004). Das Instrument liegt für bilinguale Erhebungen in sechs Sprachen vor. Im Projekt GIM wurden die Versionen eingesetzt, die neben den Sprachfähigkeiten in Deutsch über sprachliche Fähigkeiten in den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch Auskunft geben. Mit HAVAS-5 wird jedes Kind einzeln getestet. Für die Erhebung wird den Probanden eine Bilderabfolge (Abbildung 6 & 7) gezeigt. Mit einer standardisierten Eingangsfrage wird aufgefordert zu erzählen, was passiert. Zum letzten Bild werden zwei standardisierte Abschlussfragen gestellt, die begründende Äußerungen elizitieren sollen. Pro Sprache und Proband dauert die Aufnahme ca. 5 Minuten. Aus personellen und finanziellen Gründen wurden nicht alle Schülerinnen und Schüler der Primarstichprobe mit HAVAS-5 getestet. Aus jeder Klasse wurden einige mono- und bilinguale Schülerinnen und Schüler getestet.

³ Es handelt sich bei HAVAS-5 um ein Verfahren, das im Rahmen der Gesamtevaluation des Modellprogramms FöRMIG entwickelt wurde. Für Informationen zu Urheberschaft, Entstehungsgeschichte, empirischer Prüfung und dem theoretischen Hintergrund des Verfahrens siehe <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/havas/index.html> und dort angegebene Literatur.

KATZE UND VOGEL



© Rebecca Abe

Abbildung 6: HAVAS-5



Abbildung 7: HAVAS-5 Bildimpuls

Für die Erhebung der schriftlichen Fähigkeiten in der Sekundarstufe wurde das Instrument „Der Sturz ins Tulpenbeet“⁴ verwendet. Das Instrument testet die produktiven schriftlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern. Diese haben die Aufgabe, unter der Fragestellung „Was ist hier passiert“ eine gegebene Bildabfolge zu beschreiben (**Abbildung 8**). Das mittlere Bild fehlt in dieser Abfolge. Das, was auf dem Bild mit dem Fragezeichen geschehen sein kann, sollen die Schülerinnen und Schüler in ihre Erzählung einflechten. Für das Anfertigen des Textes bekommen die Schülerinnen und Schüler 20 Minuten Zeit. Die Besonderheit des Instruments ist – analog zum Test HAVAS-5 –, dass es nicht nur für das Deutsche vorliegt, sondern auch in den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch angewendet werden kann. Für alle drei Sprachen liegen empirisch geprüfte standardisierte Auswertungsverfahren vor.



Abbildung 8: Bildimpuls des Instruments „Der Sturz ins Tulpenbeet“

II.1.6 Erzielte Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie

Um einen Überblick über die Verteilung aller Kategorien zu erhalten, erfolgt zunächst eine Darstellung aller Kategorien und die Häufigkeit ihrer Nennungen. In einem weiteren Schritt findet eine deskriptive Beschreibung einzelner Themenbereiche der qualitativen Interviews statt, in den vorbereiteten Tabellen und Abbildungen befinden sich immer ganze Zahlen. Dabei werden zunächst die Primar- und Sekundarschulen getrennt betrachtet. Es soll innerhalb der einzelnen Jahrgangsstufen ein Vergleich zwischen Ganztags- und Halbtagschulen vorgenommen werden. Im letzten Schritt rücken dann die Bundesländer Hamburg und Bayern näher in den Fokus. An dieser Stelle muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es sich nicht um repräsentative Aussagen handelt. Es handelt sich lediglich um eine Auszählung der vorhandenen Interviewdaten, welche erste Hinweise zu den dargestellten Themenbereichen liefern können. Eine ausdifferenzierte Auswertung, würde den Rahmen dieses Abschlussberichtes sprengen, diese erfolgt jedoch im bereits angekündigten Buch, welches derzeit in Arbeit ist.

Häufigkeiten der Nennungen im ganzen Kategoriensystem

Um den Überblick über die Verteilung der einzelnen Kategorien zu bewahren erfolgt zunächst die Darstellung der Kategorien aller Lehrkräfte und in einem zweiten Schritt die Darstellung aller Häufigkeiten der Schulleiter. Insgesamt wurden im Kodierverfahren 6360 Codes vergeben. Diese Vielzahl der vergebenen Codes macht es unmöglich an dieser Stelle für jede Kategorie eine differenzierte Auswertung vorzunehmen. Eine ausführlichere und mit differenzierten

⁴ Es handelt sich bei diesem Sprachstandserhebungsinstrument um ein Verfahren, das im Rahmen der Gesamtevaluation des Modellprogramms FörMig entwickelt wurde. Für Informationen zur Urheberschaft, Entstehungsgeschichte, empirischer Prüfung und dem theoretischen Hintergrund des Verfahrens siehe <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/index.html> und dort angegebene Literatur.

Interpretationen versehene Auswertung der qualitativen Interviews findet sich in der Buchveröffentlichung, welche in der Zukunft angedacht ist.

Häufigkeiten der Kategorien der Lehrkräfte

Pro Befragten konnten unter jede Kategorie mehrere Codes vergeben werden, bzw. konnte auch ein Code, sofern es der Inhalt zuließ auch doppelt vergeben werden, aus diesem Grund übersteigt die Zahl der Codings hin und wieder die Häufigkeit von 189. Bei manchen Kategorien machte es keinen Sinn eine inhaltliche Differenzierung bereits beim Kodieren vorzunehmen, da die Anzahl der Codes sonst zu gering gewesen wäre. Deshalb können keine inhaltlichen Aussagen über Häufigkeiten gemacht werden, weil diese Codes noch keinen Interpretationsprozesse - wie weiter oben beschrieben - durchlaufen haben. Folgende Tabelle führt nun die Häufigkeiten der vergebenen Lehrer-codes auf.

Tabelle 10: Häufigkeiten der vergebenen Codes bei Lehrkräften

Kategorien	Häufigkeit der Codes
Zielsetzungen der Schule	12
Übergang in den Beruf erleichtern	22
Gesundheitliche Bildung	16
Schaffung erweiterter Lernkulturen	1
Kompetenzorientierung und Begabungsförderung	57
Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung	78
Betreuung und Schulöffnung	22
Interkulturelle Kompetenzen	101
Demokratische Kompetenzen	67
Sprachentwicklung	110
Umsetzung der genannten Zielsetzungen	44
Während des gesamten Schulalltags und im Unterricht	164
Durch Projekte	164
Elternarbeit	38
Zusatzpersonal	64
Verbesserungsvorschläge/Stärken beibehalten	61
Persönliche Zielsetzungen	2
Gesundheitliche Bildung	1
Kompetenzorientierung und Begabungsförderung	48
Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung	61
Betreuung	1
Interkulturelle Kompetenzen	2
Demokratisches Lernen	1
Sprachentwicklung	12
Weiterbildung im Bereich interkulturelle Kompetenzen	2
Beschreibung besuchter Weiterbildungsveranstaltungen	2
Allgemeine Weiterbildung	45
Keine Weiterbildung im Bereich interkultureller Kompetenzen	88
Pädagogischer Nutzen	45
Häufigkeit von Weiterbildung im Bereich interkulturelle Kompetenzen	49
Wunsch nach mehr Weiterbildung im Bereich interkulturelle Kompetenzen	114
Ressourcen	
Personelle Ressourcen	
Gut ausgestattet	5
Nicht gut ausgestattet	105
Wünsche bezüglich des Personals	164
Materieller Ressourcen	

Gut ausgestattet	84
Nicht gut ausgestattet	75
Wünsche bezüglich des Materials	129
Assoziation Ressourcennutzung	104
Unterrichtsqualität	
Nicht gelungener Unterricht	39
Gelungener Unterricht	106
Erfolgreiche Integration	11
Integrationswille	5
Assimilation	21
Beibehalten beider Kulturen	31
Berufschancen fördern	10
Elternarbeit	19
Erlernen der deutschen Sprache	42
Sozialkontakte	48
Toleranz	49
Hindernisse erfolgreicher Integration	4
Mangelnder Integrationswille	12
Gegenseitige Unwissenheit	6
Mangelnde Sprachkenntnisse	19
Eltern und Erziehungsvorstellungen	56
Sonstiges	19
Schulische Umsetzung erfolgreicher Integration	5
Projekte	23
Sprachförderung	29
Schulische Angebote im Unterricht	45
Elternarbeit	53
Soziales Lernen	48
Sonstiges	13
Aufgaben der Schule hinsichtlich des Migrationskontextes	3
Soziale Entwicklung	18
Spezielle Projekte und Angebote	34
Spezifische Förderangebote	56
Sprachförderung	41
Elternkurse bzw. über die Eltern	55
Förderung sozialer Kontaktaufnahme	5
Informationsangebote	30
Charakterisierung der Schulklasse	1
Unterrichtsverhalten	47
Sozial	95
Sprachlich	8
Zusammensetzung der Klasse	5
Charakterisierung der Kinder mit Migrationshintergrund	4
Sozial	28
Sprachlich	12
Unterrichtsverhalten	7
Interkulturelle Beziehungen/Freundschaften	85
Freundschaften allgemein	23
Förderung interkultureller Beziehungen	53
Thematisierung kultureller Differenzen	22
Einschätzung der Integration der Kinder mit Migrationshintergrund	58
Elternarbeit	67
Anmerkungen zum Ganzttag	21
Anregungen durch den Lehrer	40
Sonstiges	4

Zielsetzungen der Schule: Am häufigsten wurden die Kategorien „interkulturelle Kompetenzen“, „politisches Lernen“ und „Sprachentwicklung“ codiert, wobei hier erwähnt sein muss, dass bei der Durchführung des Interviews, sofern diese Zielsetzungen nicht genannt wurden, noch einmal explizit nachgefragt wurden. So zeigen sich vor allem „Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung“, sowie „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“ als die am meisten frei assoziierten Zielsetzungen bei Lehrkräften. Die Zielsetzung „Schaffung erweiterter Lernkulturen“ wurde mit Abstand am seltensten genannt. Kategorien wie „Übergang in den Beruf erleichtern“, „gesundheitliche Bildung“ und „Betreuung und Schulöffnung“ befinden sich im Mittelfeld der Häufigkeiten bezüglich der vergebenen Codes.

Umsetzung der Ziele: Rückt die Umsetzung der Ziele in den Fokus der Betrachtung, so fällt auf, dass die Umsetzung der Ziele „während des gesamten Schulalltags und im Unterricht“ sowie „durch Projekte“ am häufigsten vergeben wurden. Eine Umsetzung erfolgt durch „Zusatzpersonal“ – mit 68 Codes im Mittelfeld der Codehäufigkeiten – und/oder durch die „Eltern“ - mit 38 Codes die am wenigsten codierte Aussage. Ferner wurden 110 Codes in der Kategorie „Verbesserungsvorschläge bei der Umsetzung/Stärken beibehalten“ codiert.

Persönliche Zielsetzungen: In der Vergabe der Kategorien im Bereich „persönliche Zielsetzungen“ zeigt sich in der Codierung ein eindeutiges Bild. Mit Abstand die meisten Codes finden sich in den Kategorien „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“ sowie „Gemeinschaft, soziale Lernen und Persönlichkeitsentwicklung“. Vergleichsweise seltener wurde noch die „Sprachentwicklung“ codiert. Alle anderen Zielsetzungen wurden kaum codiert und sind somit im Bereich der persönlichen Zielsetzungen kaum existent.

Weiterbildung im Bereich interkulturelle Kompetenzen: die Vergabe der Codes im Bereich „allgemeine Weiterbildung“ (49 Codes) und „Weiterbildung im Bereich interkultureller Kompetenzen“ (48 Codes) ist gleich. Sobald der Fokus auf die Kategorie „Keinen Besuch von Weiterbildungen im Bereich interkulturellen Kompetenzen“ rückt, fällt auf, dass deutlich mehr Codes (88) in dieser Kategorie gesetzt sind. Auf die Fragen ob „Wunsch nach einer Weiterbildung im Bereich interkulturellen Kompetenzen“ bestehe konnten 114 Codes gesetzt werden, dabei muss beachtet werden, dass an dieser Stelle auch Aussagen codiert wurden, die keinen Wunsch beinhalteten, diese aber kundtaten.

Ressourcennutzung: Ein eindeutiges Ergebnisse in der Vergabe der Codes zeigt sich im Bereich „personeller Ressourcen“, so wurden 105 Codes in der Kategorie „nicht gut ausgestattet“ vergeben, während „gut ausgestattet“ lediglich 5 mal vergeben wurde. „Wünsche bezüglich des Personals“ wurden mit 164 Codes am häufigsten vergeben. Rückt das Material in den Mittelpunkt der Betrachtung, so zeigt sich ein deutlich differenzierteres Bild: So ließen sich 84 Codes in der Kategorie „gut ausgestattet“ und 75 Codes in der Kategorie „nicht gut ausgestattet“ setzen. Im Bereich „Wünsche“ bezüglich des Materials konnten 129 Codes gesetzt werden. Im Bereich „Assoziation Ressourcennutzung“ wurden 104 Codes lokalisiert, wobei innerhalb dieser Kategorie noch einmal eine Differenzierung zwischen Personal und Material getroffen werden kann.

Unterrichtsqualität: In der Kategorie „gelungener Unterricht“ lassen sich 106 Codes verorten, während sich in der Kategorie „nicht gelungener Unterricht“ 34 Codes zuordnen lassen, wobei an dieser Stelle gesagt werden muss, dass nicht in jedem Interview nach nicht gelungenem Unterricht gefragt wurde.

Erfolgreiche Integration: Die Unterkategorien „Erlernen der deutschen Sprache“, „Sozialkontakte“ und „Toleranz“ sind die am häufigsten codierten Kategorien in diesem Themenbereich. Die

Kategorien „Assimilation“, „Beibehalten beider Kulturen“ sowie „Elternarbeit“ befinden sich im Mittelfeld der Vergabe. Alle anderen Kategorien wurden im Codierprozess eher selten vergeben.

Hindernisse erfolgreicher Integration: Werden die Hindernisse erfolgreicher Integration genauer betrachtet so fällt vor allem eine Kategorie, „Eltern und Erziehungsvorstellungen“ in den Fokus der Betrachtung, dieses Code wurde mit Abstand am häufigsten vergeben. Alle anderen Kategorien wurden eher selten vergeben.

Schulische Umsetzung erfolgreicher Integration: In den Kategorien „Schulische Angebote“, „Elternarbeit“ und „soziales Lernen“ wurden die meisten Codes vergeben, dicht gefolgt von den Kategorien „Projekte“ und „Sprachförderung“.

Aufgaben der Schule hinsichtlich des Migrationskontextes: In der Verteilung der Codes in den Kategorien spiegelt sich eine relative Ausgeglichenheit, außer in den Kategorien „soziale Entwicklung“ und „Förderung sozialer Kontaktaufnahme“, wieder. Die beiden letztgenannten Kategorien wurden selten codiert.

Charakterisierung der Schulklasse: Bei der Charakterisierung der Schulklasse wird vor allem die Kategorie „Sozial“ vergeben, gefolgt von der Kategorie „Unterrichtsverhalten“. In den Kategorien „Sprachlich“ und „Zusammensetzung der Klasse“ wurden wenige Codes gesetzt.

Charakterisierung der Kinder mit Migrationshintergrund: Bei der Charakterisierung der Schüler mit Migrationshintergrund fällt auf, dass vor allem die Kategorien „Sozial“ und „Sprachlich“ vergeben wurden, während das „Unterrichtsverhalten“ eher seltener codiert wurde.

Häufigkeiten der Codes in der Schulleitung

Bei der Kodierung der Schulleitung war es ebenfalls möglich Textstellen doppelt zu vergeben bzw. pro Interview mehrere Textstellen in einen Code zu kodieren, aus diesem Grund kann die Häufigkeit der einzelnen Codes die Anzahl der durchgeführten 189 Interviews überschreiten. Die nachstehende Tabelle verdeutlicht die Häufigkeiten der einzelnen Codings.

Tabelle 11: Häufigkeiten der vergebenen Codes bei Schulleitung

Kategorien	Häufigkeit der Codes
Organisationsform in der Ganztagschule	
Gebunden	53
Teilgebunden	7
Offen	17
Organisationsform der Halbtagschule	
Mittagsbetreuung vorhanden	15
Beschreibung/Organisation der Betreuung	54
Keine Mittagsbetreuung	18
Zielsetzungen der Schule	12
Übergang in den Beruf erleichtern	18
Gesundheitliche Bildung	31
Schaffung erweiterter Lernkulturen	4
Kompetenzorientierung und Begabungsförderung	67
Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung	54
Betreuung und Schulöffnung	15
Interkulturelle Kompetenzen	67
Demokratische Kompetenzen	20
Sprachentwicklung	95
Umsetzung der genannten Zielsetzungen	21
Während des gesamten Schulalltags und im Unterricht	112

Durch Projekte	91
Elternarbeit	38
Zusatzpersonal	71
Verbesserungsvorschläge/Stärken beibehalten	34
Formulierung der Zielsetzungen	31
Weiterbildung im Bereich interkulturelle Kompetenzen	7
Keine Weiterbildung im Bereich interkulturelle Kompetenzen	20
Allgemeine Weiterbildung	24
Pädagogischer Nutzen	29
Häufigkeit von Weiterbildung im Bereich interkulturelle Kompetenzen	57
Wunsch nach mehr Weiterbildung im Bereich interkulturelle Kompetenzen	37
Ressourcen	
Personelle Ressourcen	
Differenzierung schulisch/außerschulisch	4
Gut ausgestattet	34
Nicht gut ausgestattet	71
Wünsche bezüglich des Personals	56
Materielle Ressourcen	
Differenzierung der Ausstattung	15
Gut ausgestattet	42
Nicht gut ausgestattet	46
Wünsche bezüglich des Materials	28
Assoziation Ressourcennutzung	72
Externe Kooperationen	38
Ehrenamtliche Mitarbeiter	39
Öffentliche Anbieter	80
Frei-Gemeinnützige Anbieter	106
Gewerbliche Anbieter	22
Bewertung der Kooperation	
Differenzierung der Bewertung	7
Positiv	17
Negativ	5
Wunsch nach mehr/anderen Kooperationen	37
Kooperationen unterstützen die Zielsetzungen	15
Kooperationsvertrag	33
Kooperation innerhalb des Kollegiums	14
Kurse und Bereich HH	3
Positive Bewertung	57
Negative Bewertung	15
Bereiche des Austausches	65
Gemeinsame Projekte	61
Erfolgreiche Integration	18
Hindernisse erfolgreicher Integration	12
Schulische Umsetzung einer erfolgreiche Integration	5
Aufgaben der Schule hinsichtlich des Migrationskontextes	1
Elternarbeit	79
Besonderheiten der Schule	34
Anmerkungen zum Ganzttag	19
Anregungen durch die Schulleitung	35
Sonstiges	7

Organisation der Ganztagschulen: Die meisten Codes sind im Bereich „gebunden“ vergeben. Die Kategorie „offen“ ist etwas häufiger als die Kategorie „teilgebunden“ vergeben. Dies verwundert nicht weiter, da viele Schulen eine gebundene Form der Ganztagschule institutionalisiert haben.

Organisation der Halbtagschulen: Rückt die Organisation der Halbtagschulen näher in den Fokus der Betrachtung, so wurde die Kategorie „Mittagsbetreuung vorhanden“ 15 mal codiert, während die Kategorie „keine Mittagsbetreuung“ 18 mal vergeben wurde. In der Kategorie „Beschreibung/Organisation der Betreuung“ wurden 54 Codes gesetzt.

Zielsetzungen der Schule: Werden die Zielsetzungen näher betrachtet, so fallen vor allem die Kategorien „Sprachentwicklung“, „interkulturelle Kompetenzen“, „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“ sowie „Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung“ mit den am häufigsten vergeben Codes ins Blickfeld. Die Kategorien „Übergang in den Beruf erleichtern“, „gesundheitliche Bildung“, „Betreuung und Schulöffnung“ sowie „demokratisches Lernen“ sind nicht ganz so häufig vergeben worden. In der Kategorie „Schaffung erweiterter Lernkulturen“ befinden sich lediglich vier Codes.

Umsetzung der Ziele: „Während dem gesamten Schulalltag und im Unterricht“ und „durch Projekte“ sind die Kategorien die mit Abstand am häufigsten vergeben wurden, gefolgt von „Zusatzpersonal“. Die „Elternarbeit“ ist mit 31 Codes am seltensten vergeben wurden. In der Kategorie „Verbesserungsvorschläge/Stärken beibehalten“ sind 34 Codes gesetzt, während in der Kategorie „Formulierung der Zielsetzungen“ 31 Codes vergeben wurden, dabei befinden sich unter dieser Kategorie sowohl Aussagen zu „Formulierungen vorhanden“ und „Formulierungen nicht vorhanden“.

Ressourcen: Hier findet wieder eine Differenzierung zwischen personellen und materiellen Ressourcen statt. Insgesamt sind bei den personellen Ressourcen „gut ausgestattet“ 34 Codes gesetzt worden, während 71 Codes in der Kategorie „nicht gut ausgestattet“ vergeben wurden. Rücken die „Wünsche bezüglich des Personals“ in den Mittelpunkt der Betrachtung, so können 56 Codes verortet werden. Im Bereich der materiellen Ressourcen zeigt sich ein ausbalancierteres Bild. Die Kategorien „gut ausgestattet“ beinhalten 42 Codes und „nicht gut ausgestattet“ 46 Codes. In der Kategorisierung „Wünsche bezüglich des Materials“ lassen sich 28 Codes finden. Bei der „Assoziation Ressourcennutzung“ sind 72 Codes vergeben worden, wobei hier innerhalb der Kategorie eine Differenzierung zwischen Personal und Material in der Interpretation vorgenommen werden muss.

Externe Kooperationen: Bei den externen Kooperationspartnern fallen zunächst die „Freien- und gemeinnützigen Anbieter“ auf. In dieser Kategorie sind mit Abstand die meisten Codes vergeben, gefolgt von den „öffentlichen Anbietern“. Sowohl die „ehrenamtlichen“, als auch die „gewerblichen Anbieter“ sind nicht so häufig, aber dennoch hin und wieder codiert worden. Des Weiteren wurde eine Einschätzung der Kooperationen erbeten, dabei wurden tendenziell mehr Codes in der Kategorie „positiv“ vergeben.

Bewertung der Kooperation innerhalb des Kollegiums: Rückt die Kooperation innerhalb des Kollegiums in den Fokus der Betrachtung, so sind deutlich mehr (57) „positive Bewertungen“ als „negative Bewertungen“ (15) codiert worden. Werden die Kategorie „Bereiche des Austausch“ und „gemeinsame Projekte“ betrachtet, so können in der Vergabe der Codes kaum Unterschiede festgestellt werden.

Primarstufe

In diesem Bereich folgt zunächst die Ausdifferenzierung nach den Bundesländer Bayern und Hamburg, dabei stehen sowohl die Zielsetzungen, als auch die Ressourcen der Schule im Mittelpunkt der Betrachtung. Zunächst rückt die Zielsetzung an bayerischen Grundschulen in den Fokus der Betrachtung. Es muss darauf hingewiesen werden, dass durch ein Erzählimpuls gebeten wurde, die Zielsetzungen der Schule darzustellen, aus diesem Grund sind Mehrfachnennungen im Bereich der Zielsetzungen möglich.

Tabelle 12: Zielsetzungen Bayern Primarstufe

	Ganztagsschule	Halbtagsschule
Betreuung und Schulöffnung	2	
Schaffung erweiterter Lernkulturen		
Kompetenzorientierung und Begabungsförderung	7	5
Gemeinschaft, soziales Lernen, Persönlichkeitsentwicklung	7	3
Interkulturelle Kompetenzen	5	7
Demokratisches Lernen	1	3
Sprachförderung	8	8
Gesundheitsbildung	6	2

Am wichtigsten erschien in der Ganztagsschule die „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“, „Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung“, sowie „Sprachförderung“. In Halbtagsschulen hingegen wurden vor allem die Zielsetzungen „interkulturelle Kompetenzen“ und „Sprachförderung“ am häufigsten angeführt. Ebenso erschien „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“ eine wichtige Zielsetzung zu sein. „Schaffung erweiterter Lernkulturen“ stellte in keiner der beiden Schulformen eine wichtige Zielsetzung dar. Auch Betreuung und Schulöffnung sind in den Halbtagsschulen nicht als Zielsetzung genannt worden, wobei dies zwei Ganztagsschulen als Zielsetzung mit angeführt haben. Die Zielsetzung „demokratisches Lernen“ ist in der Grundschule noch nicht so ausgeprägt vorhanden, was an der Komplexität der Thematik liegt. Im Allgemeinen werden auch in Grundschulen gemeinsame Entscheidungsfindungen, das Aufstellen von Regeln oder Ähnliches gefördert. Diese Maßnahmen werden jedoch häufig noch nicht explizit als demokratisches Lernen verstanden. Herauszuheben ist die Sprachförderung. Die allermeisten Schulen verfolgen ein spezifisches Programm zur Sprachförderung, dieses wurde jedoch häufig erst auf tiefere Nachfrage seitens der Interviewerinnen angeführt. Sprachförderung findet somit an jeder Schule statt wird aber häufig nicht explizit als Zielsetzung formuliert, weil dies zum „Lehrer-Alltag“ mit dazugehört. Die kommende Tabelle stellt die Zielsetzungen der Grundschulen in Hamburg dar, auch hier waren Mehrfachnennungen seitens der Befragten möglich.

Tabelle 13: Zielsetzungen Hamburg Primarstufe

	Ganztagsschule	Halbtagsschule
Betreuung und Schulöffnung	1	
Schaffung erweiterter Lernkulturen	2	
Kompetenzorientierung und Begabungsförderung	6	5
Gemeinschaft, soziales Lernen, Persönlichkeitsentwicklung	4	3
Interkulturelle Kompetenzen	5	7
Demokratisches Lernen	1	3
Sprachförderung	6	8
Gesundheitsbildung	4	2

Rücken nun die Primarschulen in Hamburg in den Fokus der Betrachtung, so werden an Ganztagschule am häufigsten die Ziele „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“ und „Sprachförderung“ formuliert, gefolgt von „interkulturellen Kompetenzen“. An Halbtagsschulen wurden die Zielsetzungen „interkulturelle Kompetenzen“ und „Sprachförderung“ am häufigsten genannt. Gar keine Rolle spielen in Halbtagsschulen die Zielsetzungen „Betreuung und Schulöffnung“, sowie „Schaffung erweiterter Lernkulturen“. Diese Zielsetzungen werden auch von Ganztagschulen nicht all zu häufig genannt, ebenso wie die Zielsetzung des „demokratischen Lernens“. Zur Sprachförderung sind die gleichen Argumente wie in Bayern zu machen. In Hamburg ist die Sprachförderung sehr ausgeprägt und stellt in jeder Schule einen ausnehmend wichtigen Aspekt der Schülerförderung dar.

Im Vergleich der bayerischen und Hamburger Grundschulen fällt auf, dass in beiden Bundesländern, die Sprachförderung eine ausnehmend wichtige Rolle in der Schülerförderung spielt. Zu vermuten ist, dass die rekrutierten Schulen, durch ihre Schülerschaft, welche häufig einen hohen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund aufweisen, eine intensive Sprachförderung notwendig machen. Dies könnte sich unter Umständen in Schulen mit einer anderen Schülerklientel deutlich ändern. Eine wichtige Zielsetzung in beiden Bundesländern stellt auch die „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“ dar, dabei wird vor allem auf den vorhandenen Lehrplan verwiesen, welcher bindend ist und in irgendeiner Art und Weise auch eingehalten werden muss. Die „Betreuung und Schulöffnung“, sowie die „Schaffung erweiterter Lernkulturen“ sind in beiden Bundesländern keine Zielsetzungen die von großem Belang scheinen.

Im Weiteren werden die Ressourcen der Primarschulen näher betrachtet, auch hier findet zunächst eine getrennte Betrachtung zwischen Bayern und Hamburg statt. In einem weiteren Schritt findet ein kurzer Vergleich in der Einschätzung personeller und materieller Ressourcen in beiden Bundesländern statt. Folgende Abbildung verdeutlicht die personellen Ressourcen an bayerischen Grundschulen.

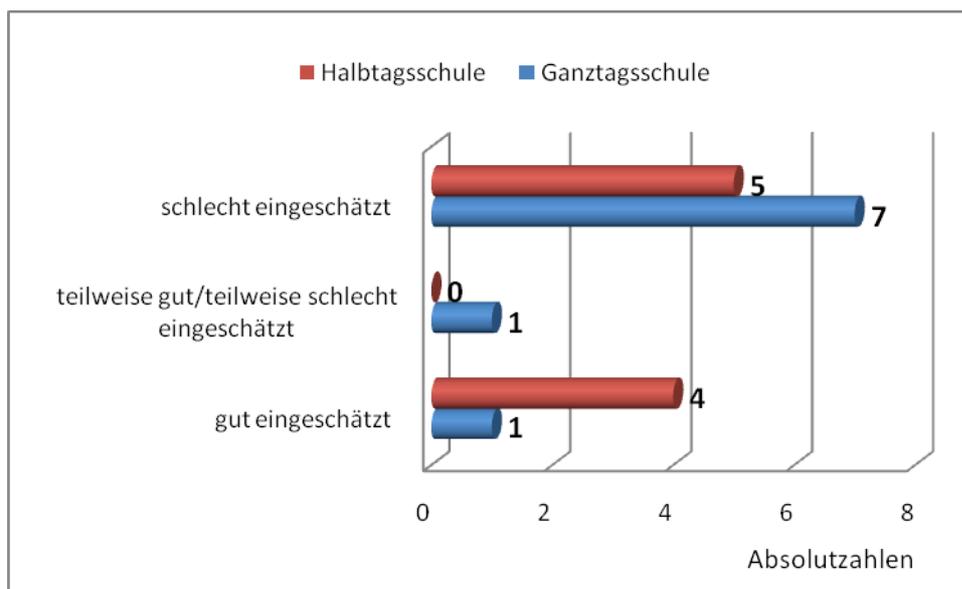


Abbildung 9: Einschätzung der personellen Ressourcen an bayerischen Grundschulen

An bayerischen Ganztagschulen wurden lediglich einmal die personellen Ressourcen als „gut“ eingeschätzt. Als „teilweise gut/teilweise schlecht“ schätzte ebenfalls lediglich eine Schule ihre personellen Ressourcen ein. Am häufigsten wurden Antworten gegeben, die auf eine schlechte Einschätzung der personellen Ressourcen schließen lassen.

An Halbtagschulen zeichnet sich kein so drastisches Bild ab. Ungefähr die Hälfte der Schulen ist mit ihren personellen Ressourcen zufrieden, während die andere Hälfte eine tendenziell schlechtere Einschätzung der personellen Ressourcen abgibt. Für dieses Ergebnis lässt sich anführen, dass Ganztagschulen deutlich mehr Personal für die Aufrechterhaltung ihres Schulbetriebs benötigen als Halbtagschulen. An Ganztagschulen muss in ausreichendem Maße Personal für die Mittagsbetreuung und für zusätzliche Arbeitsgemeinschaften und/oder Freizeitbeschäftigungen bereitgestellt werden. In der folgenden Abbildung richtet sich nun der Blick auf die materiellen Ressourcen an bayerischen Grundschulen.

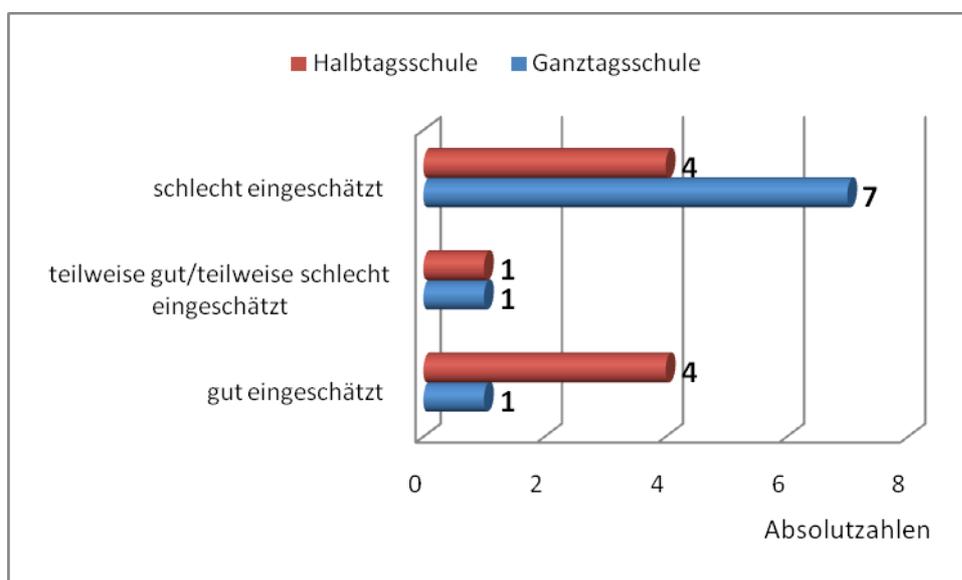


Abbildung 10: Einschätzung der materiellen Ressourcen an bayerischen Grundschulen

An Ganztagschulen zeigt sich das gleiche Bild bei den materiellen Ressourcen, wie sich dies bereits im Bereich personeller Ressourcen darbot. Die Mehrzahl der Schulen ist der Meinung, dass sie schlecht materiell ausgestattet sind. Auch bei näherem Betrachten der Halbtagschulen zeichnet sich das gleiche Bild wie bei den personellen Ressourcen ab. Wird über Gründe nachgedacht, so muss wieder angeführt werden, dass Ganztagschulen, um eine gute Betreuung bieten zu können, mehr materielle Ressourcen benötigen als Halbtagschulen. So stehen vor allem fehlende Räumlichkeiten im Vordergrund der Diskussion. Um nun noch mal eruieren zu können, welche der erfragten Ressourcen, personeller oder materieller Art, am notwendigsten für die Schulen sind, wurden alle Befragten gebeten sich vorzustellen, sie hätten genügend Geld zur Verfügung, sie sollten sagen, was sie am wichtigsten in der Anschaffung benötigten. Hierzu gibt nun folgende Abbildung Aufschluss, an dieser Stelle konnte gleichzeitig in personelle und materielle Ressourcen investiert werden.

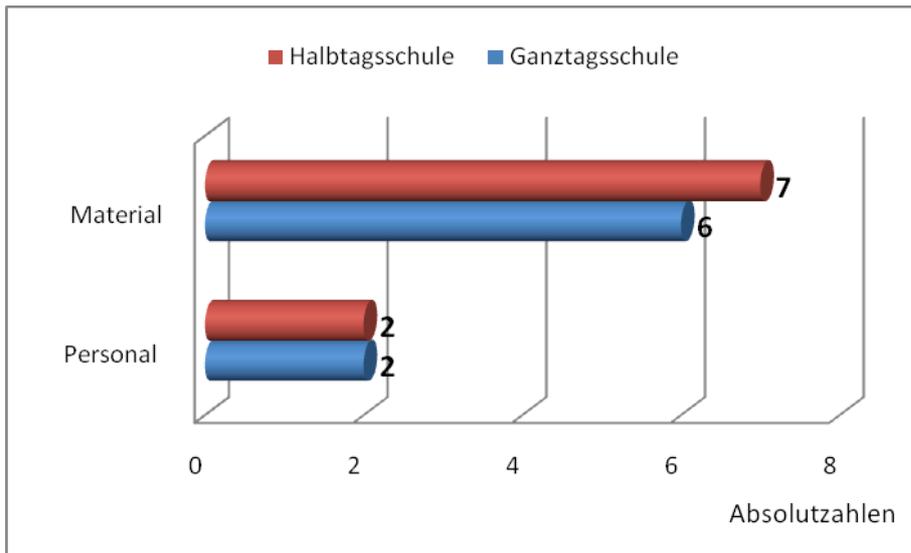


Abbildung 11: Assoziation der Ressourcennutzung an bayerischen Grundschulen

Auch in dieser Frage hatten die Befragten die Möglichkeit sowohl personelle als auch materielle Ressourcen zu „Wünschen“. Das Ergebnis ist dennoch eindeutig. Sowohl die Ganztagschulen, als auch die Halbtagschulen würden zunächst in materielle Ressourcen investieren.

Rückt nun die Ressourceneinschätzung in Hamburg in den Fokus der Betrachtung, so zeigt folgende Abbildung die Einschätzung der personellen Ressourcen an Hamburger Grundschulen.

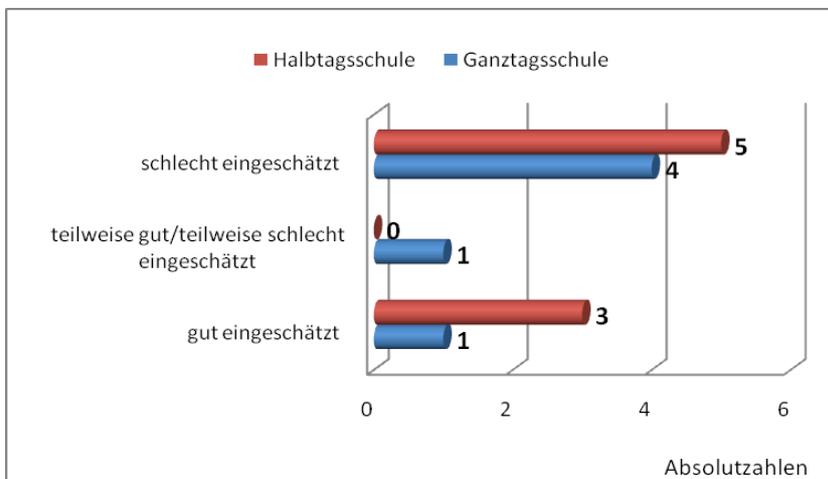


Abbildung 12: Einschätzung der personellen Ressourcen an Grundschulen in Hamburg

Sowohl an Ganztagschulen als auch an Halbtagschulen werden die personellen Ressourcen eher schlecht eingeschätzt. Während die Einschätzung vor allem in den Halbtagschulen teilweise noch gut eingeschätzt werden.

Werden die materiellen Ressourcen näher betrachtet – wie in der kommenden Abbildung beschrieben – fällt ein etwas anderes Bild auf.

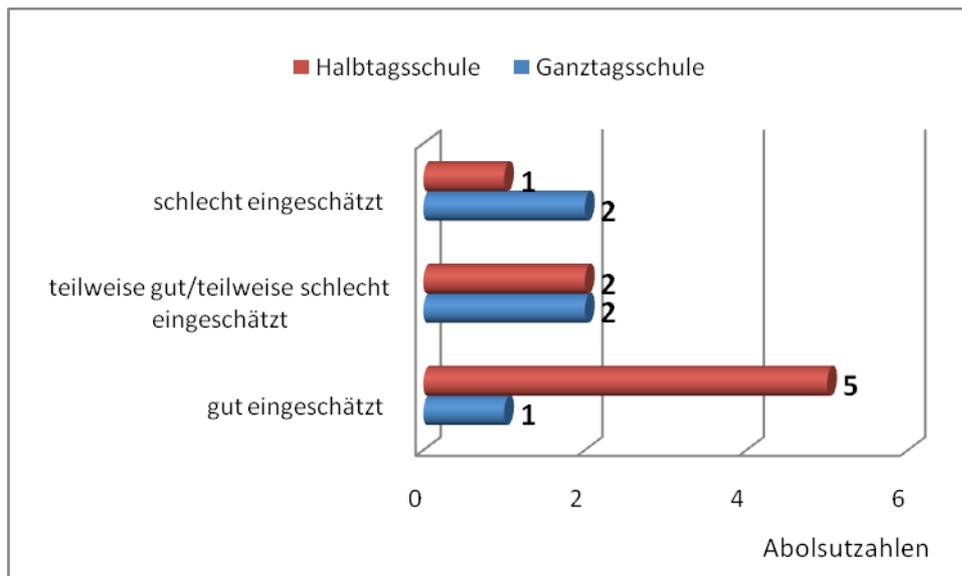


Abbildung 13: Einschätzung der materiellen Ressourcen an Grundschulen in Hamburg

An Ganztagsschulen werden die materiellen Ressourcen als eher schlecht oder teilweise gut/teilweise schlecht eingeschätzt, während an Halbtagschulen die materiellen Ressourcen tendenziell positiv, also mit gut bewertet werden. Lediglich eine Halbtagschule schätzt ihre materiellen Ressourcen als schlecht ein. Auch hier steht zu vermuten, dass Ganztagsschulen mehr materielle Ressourcen benötigen, die die Organisation des Ganztages erheblich erleichtern.

Rückt die Assoziationsfrage zu der Ressourcennutzung in den Fokus der Betrachtung, so kann – wie in folgender Abbildung ersichtlich wird – kaum eine Differenz zwischen den „Wünschen“ von personellen und materiellen Ressourcen in beiden Schulformen unterschieden werden.

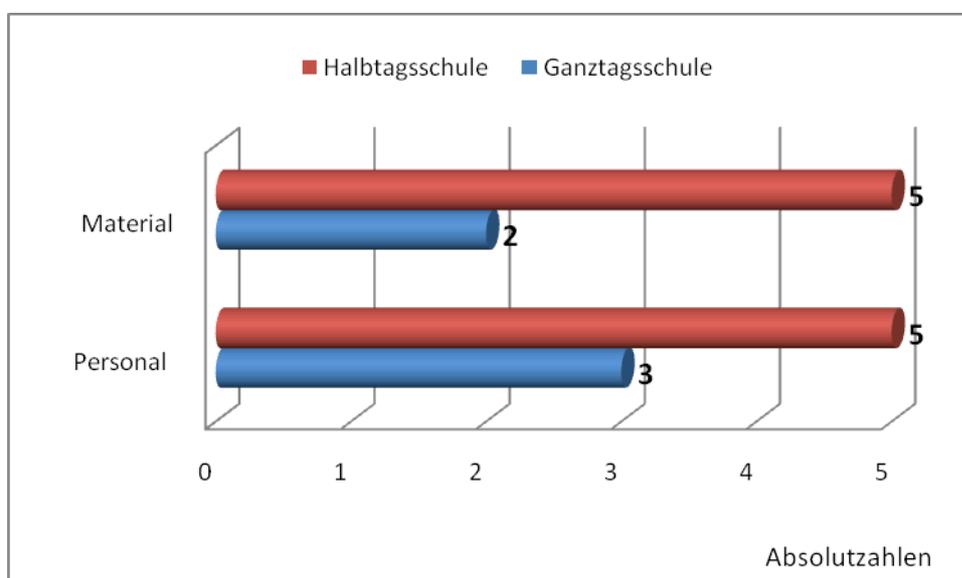


Abbildung 14: Assoziation der Ressourcennutzung an Grundschulen in Hamburg

Es soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass Mehrfachnennungen in dieser Fragestellung möglich waren. Prinzipiell kann gesagt werden, dass Ganztagsschulen ihre Ressourcen, sowohl personeller, als auch materieller Art schlechter einschätzen als dies Halbtagschulen tun, dabei zeigen sich zwischen den beiden Bundesländern wenig Unterschiede. An Halbtagschulen beider

Bundesländer wurden die personellen und materiellen Ressourcen nicht ganz so negativ eingeschätzt wie an Ganztagschulen.

Sekundarstufe

Im folgenden Kapitel werden nun die Sekundarstufen bezüglich ihrer Zielsetzungen und Ressourcen näher beleuchtet. Dabei finden zunächst eine genauere Betrachtung der Ganztags- und Halbtagsschulen in Bayern, sowie ein Vergleich dieser beiden Schulformen statt. In einem weiteren Schritt werden dann die Ganztagschulen und Halbtagsschulen aus Hamburg miteinander in Vergleich gesetzt. Zum Schluss werden dann die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern genauer verglichen. An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es sich keineswegs um repräsentative Aussagen handelt, lediglich um eine deskriptive Erläuterung der untersuchten Schulen wobei absolute Zahlen in den Beschreibungen vorliegen. Ferner ist noch zu bemerken, dass auf Grund organisatorischer Gründe seitens der Schulen nicht immer alle Fragen gestellt werden konnten, bzw. Interviews auf Grund plötzlicher Vorkommnisse in der Schule abgebrochen werden mussten. Auch an dieser Stelle sei noch einmal kurz angemerkt, dass Mehrfachnennungen im Bereich der Zielsetzungen möglich waren, da die Befragten mit einem Erzählimpuls gebeten wurden, die Zielsetzungen der Schule darzustellen. Es werden nun – wie die nachstehende Tabelle deutlich macht – die Zielsetzungen an bayerischen Schulen in den Fokus der Betrachtung gerückt.

Tabelle 14: Zielsetzungen an bayerischen Sekundarschulen

	Ganztagschulen	Halbtagsschulen
Übertritt in den Beruf erleichtern	2	5
Betreuung und Schulöffnung	4	
Schaffung erweiterter Lernkultur		
Kompetenzorientierung und Begabungsförderung	4	1
Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung	6	2
Interkulturelle Kompetenzen	7	7
Demokratische Kompetenzen	2	5
Sprachförderung	8	7
Gesundheitsbildung		1

In Ganztagschulen wurden am häufigsten die Zielsetzungen „Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung“, „interkulturelle Kompetenzen“ und „Sprachförderung“ genannt. In Halbtagsschulen zeigt sich ein etwas differenziertes Bild, dort stehen ebenfalls „interkulturelle Kompetenzen“ und „Sprachförderung“ an erster Stelle, jedoch werden auch - obwohl etwas weniger häufig - die Ziele „demokratisches Lernen“ und „Übertritt in den Beruf erleichtern“ mit angeführt. Interessanterweise spielen „Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung“ keine so bedeutende Rolle wie an der Ganztagschule. Es kann vermutet werden, dass Schüler in Ganztagschulen mehr Zeit in der Schule und somit auch miteinander verbringen und aus diesem Grund „Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung“ ebenfalls eine zentrale Rolle

in der Zielsetzung vieler Schulen spielt. Ferner stellt die Sprachförderung sowohl in der Ganztags-, als auch in der Halbtagsschule eine wichtige Zielsetzung dar.

„Gesundheitsbildung“ und „Schaffung erweiterter Lernkulturen“ sind in den untersuchten Ganztagschulen nicht als Zielsetzungen existent, in Halbtagsschulen sind es hingegen die Ziele „Betreuung und Schulöffnung“, sowie „Schaffung erweiterter Lernkulturen“. Es stellt sich nun die Frage, wie die Befragten die personellen Ressourcen ihrer Schule einschätzen. Folgende Abbildung differenziert die personellen Ressourcen in Ganz- und Halbtagsschulen aus.

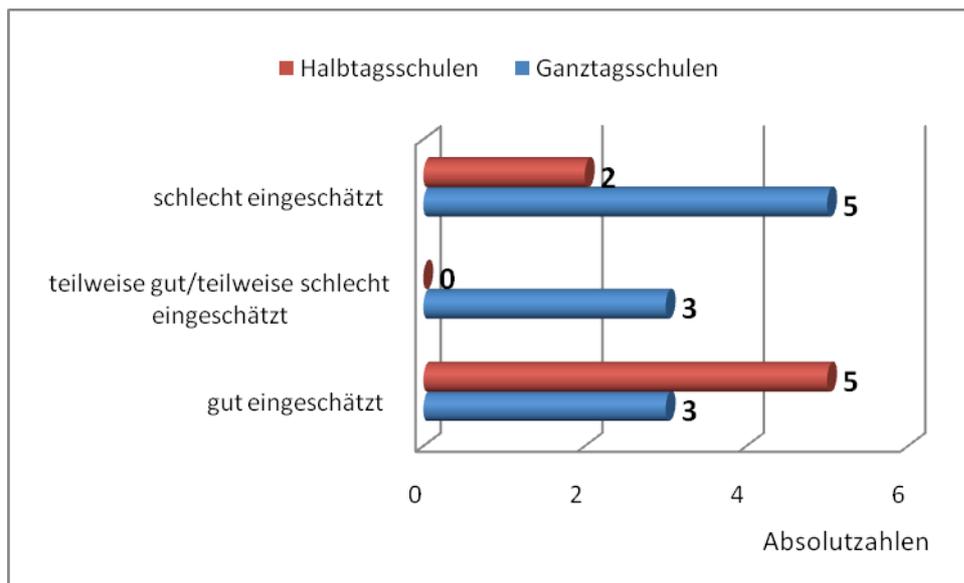


Abbildung 15: Einschätzung personeller Ressourcen an bayerischen Sekundarschulen

Im Bereich der personellen Ressourcen zeichnet sich ein klares Bild ab. In Ganztagschulen werden die personellen Ressourcen schlecht bzw. teilweise gut/teilweise schlecht eingeschätzt. Insgesamt gaben lediglich drei Schulen an, personell gut ausgestattet zu sein. Rücken die Halbtagsschulen in den Mittelpunkt der Betrachtung, so zeigt sich, dass die meisten Halbtagsschulen ihre personellen Ressourcen als gut einschätzen. Hier zeigt sich ein ähnliches Bild, wie sich dies bereits zuvor in den Primarschulen in Bayern abzeichnete. Es steht zu vermuten, dass die Organisation eines Ganztags deutlich mehr Personal zur Realisierung benötigt, und somit auch die personellen Ressourcen schlechter eingeschätzt werden. Werden die materiellen Ressourcen in Betracht gezogen, so zeigt sich, wie die nächste Abbildung deutlich macht, ein ähnliches Bild.

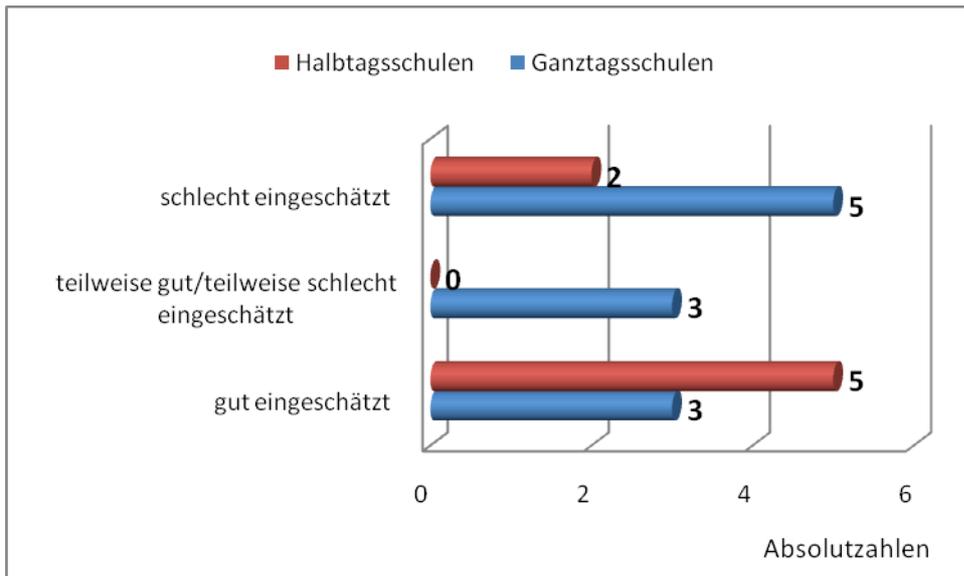


Abbildung 16: Einschätzung materieller Ressourcen an bayerischen Sekundarschulen

Auch in diesem Bereich zeigt sich in Ganztagschulen bezüglich der materiellen Ressourcen eine deutliche Unzufriedenheit. Der überwiegende Teil der Befragten in Ganztagschulen schätzt die materiellen Ressourcen als schlecht oder doch zumindest teilweise gut/teilweise schlecht ein. In Halbtagschulen zeigt sich ein geradezu umgekehrtes Bild. Die materiellen Ressourcen werden von den meisten Befragten als gut eingeschätzt, lediglich zwei Befragte sind mit den materiellen Ressourcen nicht zufrieden. In Ganztagschulen wird vor allem immer wieder die schlechte räumliche Situation beklagt.

Anschließend wurde die Frage gestellt, in welchen Bereichen die Befragten zuerst investieren würden, wenn sie sehr viel Geld zur Verfügung gestellt bekämen. Auch hier hatten die Befragten die Möglichkeit sowohl personelle als auch materielle Ressourcen gleichzeitig zu nennen. Folgende Abbildung zeigt die Ausdifferenzierung der „Wünsche“.

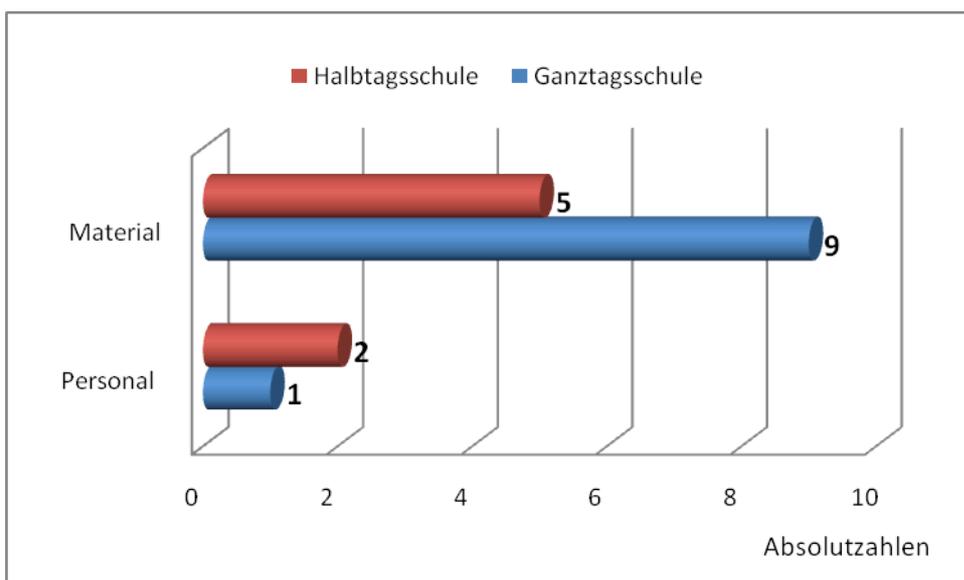


Abbildung 17: Assoziation der Ressourcennutzung an bayerischen Sekundarschulen

Ganztagsschulen würden zunächst in materielle Ressourcen investieren. Dabei werden immer wieder Räumlichkeiten, Mensa, Schulküche oder Ähnliches mit in Betracht gezogen. Während in Halbtagsschulen ebenfalls vermehrt zunächst in materielle Ressourcen investiert werden würde, aber es fehlt eher an Lehr-/Lernmaterialien. Prinzipiell sind offensichtlich materielle Ressourcen sowohl in Ganztagsschulen, als auch in Halbtagsschulen stärker gewünscht, als personelle Ressourcen.

In einem weiteren Schritt interessiert nun die Ausdifferenzierung der Zielsetzungen an Sekundarschulen in Hamburg. Hierfür gibt uns kommende Tabelle Aufschluss.

Tabelle 15: Zielsetzungen an Hamburger Sekundarschulen

	Ganztagsschulen	Halbtagsschulen
Übertritt in den Beruf erleichtern	2	4
Betreuung und Schulöffnung	1	
Schaffung erweiterter Lernkultur		
Kompetenzorientierung und Begabungsförderung	7	5
Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung	6	4
Interkulturelle Kompetenzen	8	4
Demokratische Kompetenzen	4	1
Sprachförderung	9	7
Gesundheitsbildung	3	2

An Ganztagsschulen in Hamburg stehen die Zielsetzungen „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“, „Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung“, „interkulturelle Kompetenzen“ sowie „Sprachförderung“ im Mittelpunkt. Während in Halbtagsschulen ebenfalls die „Sprachförderung“ eine wichtige Stellung einnimmt, gefolgt von „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“. Die Sprachförderung ist an Hamburger Primarschulen integriert und an den meisten Schulen in Bayern Bestandteil des Curriculums.

Überhaupt keine Nennung in der Ganztagsschule hatte die Zielsetzung „Schaffung erweiterter Lernkulturen“, in der Halbtagsschule ist es zum einen „Schaffung erweiterter Lernkulturen“ und zum anderen „Betreuung und Schulöffnung“. Als neue Zielsetzung ist auch der Übertritt und Erleichterung in den Beruf zu nennen, dieser war an Primarschulen noch nicht existent. Da weiterführende Schulen einen Schulabschluss anbieten, welcher dann ausschlaggebend für eine weiterführende Ausbildung ist, verwundert diese Erweiterung der Zielsetzungen nicht all zu sehr.

Auch an Sekundarschulen in Hamburg stellt sich die Frage, wie die Befragten die personellen und materiellen Ressourcen an ihrer Schule einschätzen. Zunächst richtet sich der Fokus auf die Einschätzung personeller Ressourcen.

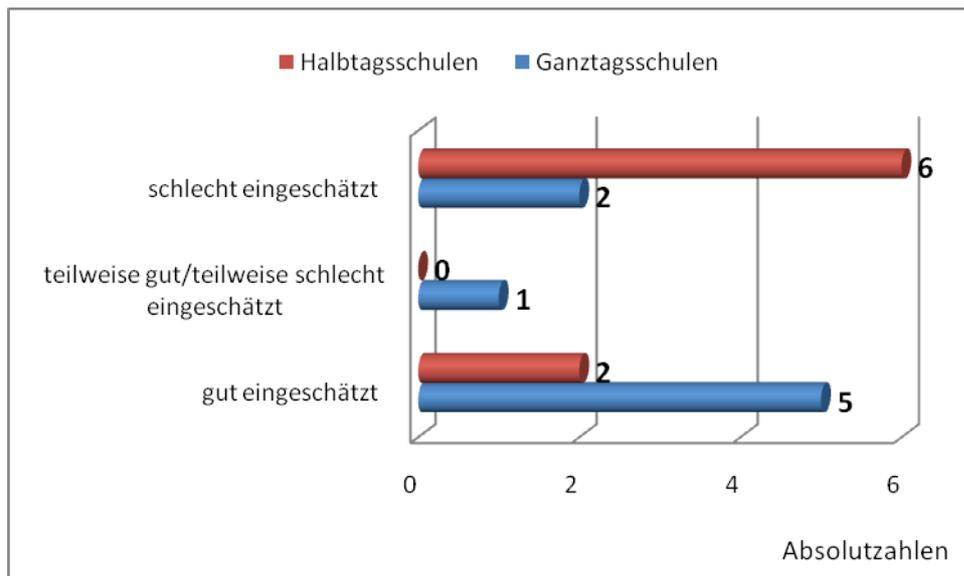


Abbildung 18: Einschätzung personeller Ressourcen an Sekundarschulen in Hamburg

Befragte der Ganztagsschulen schätzen die personellen Ressourcen als gut ein. Hingegen zeigt sich in der Halbtagschule bezüglich der personellen Ressourcen ein negativeres Bild. Hier werden die personellen Ressourcen in den meisten Fällen als schlecht eingeschätzt.

Im Vergleich zu Bayern zeigt sich in Hamburg das umgekehrte Bild. In Bayern wurden die personellen Ressourcen in Ganztagsschulen schlechter eingeschätzt als dies in Halbtagschulen der Fall war.

Richtet sich nun unser Blick auf die materiellen Ressourcen, so zeigt die nächste Abbildung ebenfalls einen interessanten Unterschied auf.

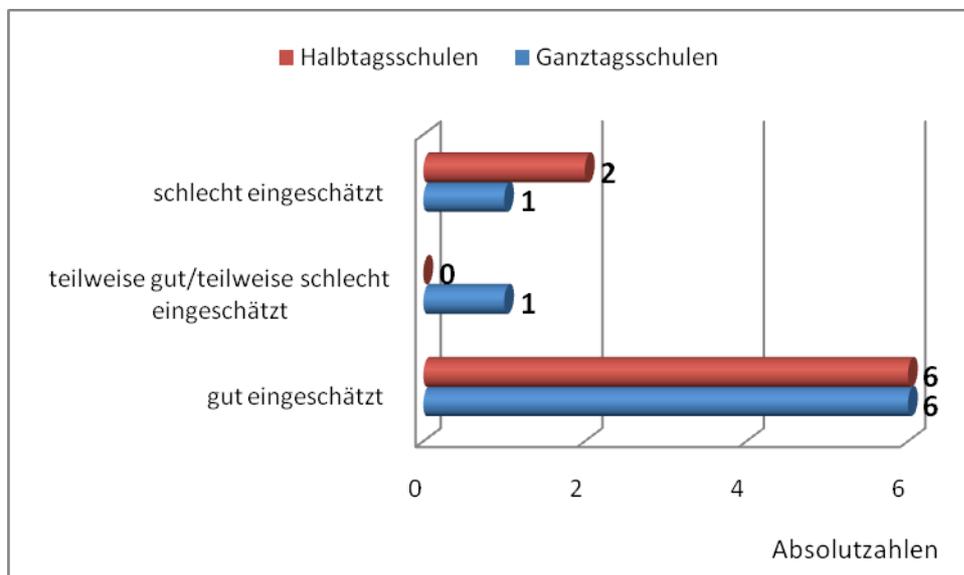


Abbildung 19: Einschätzung materieller Ressourcen Hamburger Sekundarschulen

Sowohl Ganztagsschulen als auch Halbtagschulen sind im Großen und Ganzen mit ihren materiellen Ressourcen zufrieden und schätzen diese als gut ein. Es können zwischen den beiden Schulformen somit keine Unterschiede sichtbar gemacht werden. Im Vergleich zu Bayern zeigt sich ein etwas differenzierteres Bild: Auch Halbtagschulen sind mit ihren materiellen Ressourcen überwiegend zufrieden. Lediglich die Ganztagsschulen bemängeln ihre materielle Situation und schätzen diese als schlecht ein. Wie bereits dargestellt, werden vor allem räumliche Mängel angeführt.

Wird nun in Hamburg nach der Ressourcennutzung in Form der bereits bekannten assoziativen Frage gefragt, so zeigt sich folgendes Bild.

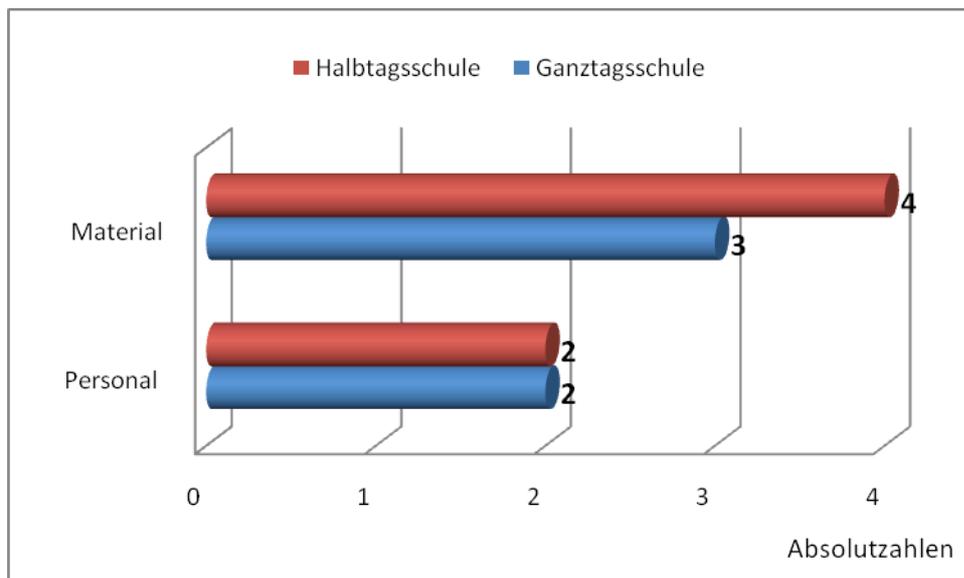


Abbildung 20: Assoziation der Ressourcennutzung an Sekundarschulen in Hamburg

Insgesamt ist die gewünschte Investition entweder in Personal oder Material in Ganztagsschulen recht ausgeglichen, wobei an dieser Stelle angemerkt werden muss, dass nicht in allen Schulen diese Frage gestellt wurde und aus diesem Grund davon ausgegangen werden kann, dass sich bei näherer Betrachtung, diese Einschätzung weiterhin ändern könnte. In Halbtagschulen würde etwas häufiger in materielle Ressourcen investiert werden, aber auch hier muss auf die sehr geringe Fallzahl hingewiesen werden. In Bayern hingegen zeigen sich deutliche Tendenzen hin zu materiellen Ressourcen. Würde genügend Geld zur Verfügung stehen, so würde an bayerischen Schulen der Sekundarstufe vor allem in materielle Ressourcen investiert werden.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Rücken abschließend die Zielsetzungen der Schulen noch einmal in den Fokus der Betrachtung, so fällt zunächst eine Heterogenität zwischen einzelnen Schulen auf. Bei näherem Betrachten werden dann jedoch Unterschiede zwischen der in der Schule erarbeiteten Zielsetzungen und den persönlichen Zielsetzungen sichtbar. Die persönlichen Zielsetzungen sind stärker im Bereich der „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“ sowie „Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung“ gelagert. Dabei sind kaum Unterschiede zwischen der Primar- und Sekundarstufe festzustellen. Prinzipiell wird der Bereich der Sprachförderung in den Zielsetzungen der Schulen als besonders notwendig angesehen.

Primarstufe:

Sowohl in Hamburg als auch in Bayern, sowie in Ganztags- und Halbtagschulen ist die Sprachförderung/-entwicklung eine ausnehmend wichtige Zielsetzung. Alle anderen Zielsetzungen differieren mehr oder weniger stark. An Grundschulen in Hamburg werden auch die Zielsetzungen „interkulturelle Kompetenzen“ und „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“ gleichbedeutend aufgeführt.

Es fällt auf, dass in beiden Bundesländern die Sprachförderung mit die wichtigste Zielsetzung in allen Grundschulen darstellt. Zu Vermuten ist, dass die Rekrutierung der Schulen über den Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund, eine intensive Sprachförderung in den Schulen erforderlich macht.

Zielsetzungen wie „Betreuung und Schulöffnung“, sowie „Schaffung erweiterter Lernkulturen“ finden im Bereich der Zielsetzungen wenige Nennungen.

Die personelle Ausstattung an Ganztagschulen in Bayern wird als schlecht eingestuft. In den Halbtagschulen zeigt sich hingegen ein differenziertes Bild. An Hamburger Grundschulen im Ganztagsbereich findet eine positive Einschätzung der personellen Ressourcen statt, während sich die Halbtagschulen bezüglich ihres Personals eher schlechter aufgestellt fühlen. Zwischen Hamburg und Bayern zeigt sich in den Grundschulen ein umgekehrtes Bild der Einschätzung.

Die materiellen Ressourcen an bayerischen Ganztagschulen werden eher schlecht eingeschätzt, während Halbtagschulen mit ihren Ressourcen zufrieden sind. In Hamburg schätzen sowohl die Befragten der Halbtags- und Ganztagschulen ihre materiellen Ressourcen als überwiegend gut ein.

Sekundarstufe:

Auch die Sprachförderung in der Sekundarstufe stellt sich als die zentrale Zielsetzung sowohl in bayerischen als auch Hamburger Schulen dar. An Sekundarschulen steht ferner auch der Übertritt in eine Berufsausbildung im Vordergrund, deshalb erscheint diese Zielsetzung in der Sekundarstufe.

Bei genauerer Betrachtung der personellen Ressourcen stellt sich heraus, dass diese an Ganztagschulen in Hamburg und Bayern vor allem im Ganztagsbereich schlecht eingeschätzt werden, während Halbtagschulen in beiden Bundesländern ihre personellen Ressourcen eher positiv einschätzen. Um einen Ganztagsbetrieb reibungslos zu organisieren, braucht eine Schule ausreichend Personal.

Sowohl Ganztags- als auch Halbtagschulen schätzen ihre materiellen Ressourcen als zufriedenstellend ein. Lediglich die Ganztagschulen in Bayern bemängeln ihre materielle Situation. Es werden vor allem Raummangel angeführt.

II.1.7 Erzielte Ergebnisse im Bereich interkulturell-gesellschaftlicher Kompetenzen

Im Folgenden soll eine erste deskriptive Beschreibung der Konstrukte erfolgen. Die Ergebnisse für beide Altersgruppen werden getrennt dargestellt. Dies liegt zum einen daran, dass die Erhebungsmethode in der Primarstufe im Vergleich zur Sekundarstufe aufgrund der Kompetenzen im Schriftspracherwerb differierte und zum anderen daran, dass zwischen beiden Altersgruppen ein starker Sprung in der Persönlichkeits- sowie der schulischen Entwicklung zu erwarten ist, der in den Analysen mitberücksichtigt werden muss.

Deskriptive Beschreibung – Primarstufe

In Tabelle 16 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen und die Stichprobengrößen der Primarstufe für die drei Konstrukte zu beiden Messzeitpunkten aufgeführt. Es ist erkennbar, dass die Mittelwerte zum zweiten Messzeitpunkt für kulturelle Offenheit und Kontaktfähigkeit deutlich ansteigen, während die interkulturelle Kontakthäufigkeit in der Stichprobe im Mittel gleich bleibt.

Tabelle 16: Mittelwerte, Standardabweichung und Stichprobengröße nach Messzeitpunkt zu kultureller Offenheit, interkultureller Kontakthäufigkeit und kultureller Kontaktfähigkeit

Primarstufe			
	M	SD	N
Kulturelle Offenheit – MZP I	2.98	.89	939
Kulturelle Offenheit – MZP II	3.13	.78	814
Interkulturelle Kontakthäufigkeit – MZP I	2.86	.85	849
Interkulturelle Kontakthäufigkeit – MZP II	2.84	.76	785
Kulturelle Kontaktfähigkeit – MZP I	3.04	.90	857
Kulturelle Kontaktfähigkeit – MZP II	3.15	.77	785

Wertebereich: 1 = nie, 2 = selten, 3 = meistens, 4 = immer bzw. 1 = nie, 2 = selten, 3 = häufig, 4 = sehr häufig

Betrachtet man die Stichprobe unterteilt in Halbtags- und Ganztagschulen in Tabelle 17, so sind in beiden Schulformen die Mittelwerte für kulturelle Offenheit und Kontaktfähigkeit zum zweiten Messzeitpunkt größer. Allerdings ist die kulturelle Offenheit zu beiden Erhebungszeitpunkten in der Ganztagsstichprobe im Mittel höher als in den Halbtagschulen, während die kulturelle Kontaktfähigkeit durchgängig in beiden Schulformen gleich ausfällt.

Tabelle 17: Mittelwerte, Standardabweichung und Stichprobengröße nach Schulform und Messzeitpunkt zu kultureller Offenheit, interkultureller Kontakthäufigkeit und kultureller Kontaktfähigkeit

Primarstufe unterteilt nach Halbtags- und Ganztagschulen						
	Halbtagschule			Ganztagschule		
	M	SD	N	M	SD	N
Kulturelle Offenheit – MZP I	2.95	.90	588	3.03	.86	351
Kulturelle Offenheit – MZP II	3.11	.78	482	3.16	.77	332
Interkulturelle Kontakthäufigkeit – MZP I	2.85	.86	563	2.86	.83	286
Interkulturelle Kontakthäufigkeit – MZP II	2.80	.77	461	2.89	.74	324
Kulturelle Kontaktfähigkeit – MZP I	3.05	.92	566	3.04	.85	291
Kulturelle Kontaktfähigkeit – MZP II	3.15	.76	461	3.15	.79	324

Wertebereich: 1 = nie, 2 = selten, 3 = meistens, 4 = immer bzw. 1 = nie, 2 = selten, 3 = häufig, 4 = sehr häufig

Für interkulturelle Kontakthäufigkeit sind die Mittelwertveränderungen zum zweiten Messzeitpunkt nur geringfügig und in den Halbtagschulen sogar geringer als zum ersten Messzeitpunkt. Unterschiede zwischen den beiden Schulformen zeigen sich nur beim zweiten Messzeitpunkt, an dem die interkulturellen Kontakte in der Ganztagschulstichprobe im Mittel häufiger sind.

Da die Entwicklung kultureller Offenheit, kultureller Kontaktfähigkeit und interkultureller Kontakthäufigkeit in Zusammenhang damit steht, dass für Kinder Möglichkeiten gegeben sind mit Menschen aus anderen kulturellen Kontexten in Kontakt zu treten, werden nachfolgend die Mittelwerte für die drei Konstrukte zu beiden Messzeitpunkten, unterteilt in Schulen mit unterschiedlichen Migrationsanteilen, dargestellt.

Hierfür wurden die Schulen nach ihren Prozentanteilen an Schülern mit Migrationshintergrund in vier gleich große Gruppen eingeteilt, um einen ‚schulfairen‘ Vergleich zu gewährleisten. Denn unterschiedliche Migrationsanteile an Schulen schaffen auch differente Ausgangsbedingungen, um die Einstellungs- und Verhaltensebene im interkulturellen Bereich zu fördern. Als Kinder mit Migrationshintergrund werden Schüler angesehen, bei denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde.

Aus Tabelle 18 lässt sich entnehmen, dass für kulturelle Offenheit und Kontaktfähigkeit die Mittelwerte zum ersten wie zum zweiten Messzeitpunkt mit steigenden Migrationsanteilen in den Schulen zunehmen. Einzig im vierten Migrationsquartil ist der Mittelwert der kulturellen Kontaktfähigkeit beim ersten Messzeitpunkt etwas höher. Die Mittelwerte der interkulturellen Kontakthäufigkeit sinken zum zweiten Messzeitpunkt bei den Schulen mit den geringsten und den höchsten Migrationsanteilen, während sie bei den Schulen mit mittleren Migrationsanteilen bei der zweiten Beobachtung größer geworden sind.

Tabelle 18: Mittelwerte, Standardabweichung und Stichprobengröße nach Migrationsanteilen und Messzeitpunkt zu kultureller Offenheit, interkultureller Kontakthäufigkeit und kultureller Kontaktfähigkeit

Primarstufe unterteilt nach Migrationsanteilen mittels Quartilsbildung						
	MZP I			MZP II		
Kulturelle Offenheit	M	SD	N	M	SD	N
Migrationsquartil 1 (niedrig)	2.70	.98	237	2.80	.81	225
Migrationsquartil 2 (mittel)	3.00	.89	249	3.20	.73	211
Migrationsquartil 3 (hoch)	3.09	.86	196	3.26	.77	179
Migrationsquartil 4 (sehr hoch)	3.15	.75	257	3.32	.68	199
Interkulturelle Kontakthäufigkeit	M	SD	N	M	SD	N
Migrationsquartil 1 (niedrig)	2.55	.86	228	2.50	.79	204
Migrationsquartil 2 (mittel)	2.80	.86	249	2.90	.75	211
Migrationsquartil 3 (hoch)	2.89	.85	132	2.93	.75	172
Migrationsquartil 4 (sehr hoch)	3.18	.72	240	3.05	.62	198

Kulturelle Kontaktfähigkeit	M	SD	N	M	SD	N
Migrationsquartil 1 (niedrig)	2.88	.92	228	2.96	.81	204
Migrationsquartil 2 (mittel)	2.96	.93	249	3.21	.75	211
Migrationsquartil 3 (hoch)	2.99	.87	136	3.18	.78	172
Migrationsquartil 4 (sehr hoch)	3.31	.81	244	3.26	.72	198

Wertebereich: 1 = unter 55.6%, 2 = von 55.6% bis unter 67.9%, 3 = von 67.9% bis unter 80.6% , 4 = über 80.6%

Deskriptive Beschreibung – Sekundarstufe

In den Tabelle 19 bis 21 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen zu kultureller Offenheit, Kontaktfähigkeit und interkultureller Kontakthäufigkeit unterteilt nach Messzeitpunkt, Schulform und Migrationsanteil für die Sekundarschüler aufgeführt. Aus den Daten von Tabelle 19 lässt sich ablesen, dass sich bei allen drei Variablen der Mittelwert vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt erhöht. Die Mittelwertsunterschiede sind allerdings nur gering.

Tabelle 19: Mittelwerte, Standardabweichung, Stichprobengröße und Reliabilität nach Messzeitpunkt zu kultureller Offenheit, interkultureller Kontakthäufigkeit und kultureller Kontaktfähigkeit

Sekundarstufe			
	M	SD	N
Kulturelle Offenheit – MZP I	3.33	.54	1313
Kulturelle Offenheit – MZP II	3.40	.55	1264
Interkulturelle Kontakthäufigkeit – MZP I	3.04	.60	1306
Interkulturelle Kontakthäufigkeit – MZP II	3.11	.63	1259
Kulturelle Kontaktfähigkeit – MZP I	3.27	.53	1309
Kulturelle Kontaktfähigkeit – MZP II	3.37	.51	1262

Wertebereich: 1 = nie, 2 = selten, 3 = meistens, 4 = immer bzw. 1 = nie, 2 = selten, 3 = häufig, 4 = sehr häufig

Auch bei einer Trennung der Stichprobe in Halbtags- und Ganztagschüler erhöht sich in beiden Gruppen bei allen drei Variablen über die Zeit der Mittelwert. Hierbei sind die Mittelwerte, zwar nur in geringem Maße, aber dennoch in den Ganztagschulen konsistent höher als in den Halbtagschulen (siehe Tabelle 20).

Tabelle 20: Mittelwerte, Standardabweichung und Stichprobengröße nach Schulform und Messzeitpunkt zu kultureller Offenheit, interkultureller Kontakthäufigkeit und kultureller Kontaktfähigkeit

Sekundarstufe unterteilt nach Halbtags- und Ganztagschulen						
	Halbtagschule			Ganztagschule		
	M	SD	N	M	SD	N
Kulturelle Offenheit – MZP I	3.31	.55	563	3.35	.53	750
Kulturelle Offenheit – MZP II	3.38	.57	567	3.43	.53	697
Interkulturelle Kontakthäufigkeit – MZP I	3.02	.61	561	3.06	.60	745
Interkulturelle Kontakthäufigkeit – MZP II	3.09	.64	563	3.13	.63	696
Kulturelle Kontaktfähigkeit – MZP I	3.24	.55	561	3.29	.52	748
Kulturelle Kontaktfähigkeit – MZP II	3.35	.51	565	3.38	.51	697

Wertebereich: 1 = nie, 2 = selten, 3 = meistens, 4 = immer bzw. 1 = nie, 2 = selten, 3 = häufig, 4 = sehr häufig

Um die Schulen nach ihren Migrationsanteilen zu unterscheiden, werden für die Sekundarstichprobe ebenfalls Migrationsquartile gebildet, die die Schulstichprobe in vier gleich große Gruppen nach der Höhe des Migrationshintergrundes der Schüler an den Schulen unterteilen. Durch die Einteilung soll ein ‚schulfairer‘ Vergleich ermöglicht werden.

In allen Migrationsquartilen der drei Variablen sind die Mittelwerte zum zweiten Messzeitpunkt höher, auch wenn der Unterschied zum Teil sehr gering ausfällt. Zudem sind die Mittelwerte im dritten und vierten Migrationsquartil größer als in den beiden niedrigeren Quartilen.

Bei allen drei Variablen sind die Mittelwerte zwischen dem ersten und zweiten Quartil relativ konstant und zum ersten Messzeitpunkt in der zweiten Gruppe sogar etwas rückläufig. Ebenso verhält es sich beim Vergleich der dritten und vierten Gruppe, in der es nur geringe Mittelwertunterschiede gibt, die bei interkultureller Kontakthäufigkeit und Kontaktfähigkeit im vierten Quartil leicht rückläufig sind. Eine deutliche Mittelwertdifferenz wird somit nur zwischen dem zweiten zum dritten Quartil erkennbar, während die ersten beiden und die letzten beiden Quartilsgruppen im Vergleich sehr ähnliche Mittelwerte aufweisen (siehe Tabelle 21).

Tabelle 21: Mittelwerte, Standardabweichung und Stichprobengröße nach Migrationsanteilen und Messzeitpunkt zu kultureller Offenheit, interkultureller Kontakthäufigkeit und kultureller Kontaktfähigkeit

Sekundarstufe unterteilt nach Migrationsanteilen mittels Quartilbildung						
	MZP I			MZP II		
Kulturelle Offenheit	M	SD	N	M	SD	N
Migrationsquartil 1 (niedrig)	3.28	.56	307	3.32	.58	295
Migrationsquartil 2 (mittel)	3.24	.58	358	3.32	.57	344
Migrationsquartil 3 (hoch)	3.39	.50	292	3.46	.53	268
Migrationsquartil 4 (sehr hoch)	3.43	.49	356	3.51	.49	357
Interkulturelle Kontakthäufigkeit						
	M	SD	N	M	SD	N
Migrationsquartil 1 (niedrig)	2.94	.63	306	2.99	.68	295
Migrationsquartil 2 (mittel)	2.92	.59	356	3.03	.66	340
Migrationsquartil 3 (hoch)	3.17	.57	291	3.20	.61	268
Migrationsquartil 4 (sehr hoch)	3.15	.58	353	3.21	.54	356
Kulturelle Kontaktfähigkeit						
	M	SD	N	M	SD	N
Migrationsquartil 1 (niedrig)	3.25	.54	306	3.34	.54	295
Migrationsquartil 2 (mittel)	3.21	.52	356	3.34	.49	342
Migrationsquartil 3 (hoch)	3.32	.53	292	3.39	.50	268
Migrationsquartil 4 (sehr hoch)	3.30	.54	355	3.40	.50	357

Wertebereich: 1 = unter 49.3%, 2 = von 49.3% bis unter 69.2%, 3 = von 69.2% bis unter 76.6% , 4 = über 76.6%

Vergleich der Primar- mit der Sekundarstufe

In der Sekundarstufe sind die Mittelwerte zu allen Messzeitpunkten und über alle Gruppen deutlich höher als in der Primarstufe. Des Weiteren sind in der Sekundarstufe die Standardabweichungen der Mittelwerte über die Messzeitpunkte deutlich konsistenter und geringer als in der Primarstichprobe. Dies kann möglicherweise daran liegen, dass in der Sekundarstufe die Einstellungen und Verhaltensweisen bereits stabiler ausgeprägt sind und sich somit auch zwischen den Personen und über die Zeit weniger verändern. Zudem kann sich bei den Primarstufenschülern vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt das Fragebogenverständnis und somit auch die Konstruktvalidität verbessert haben. Dennoch lassen sich in beiden Gruppen ähnliche Muster bei der Betrachtung der Mittelwerte erkennen. In beiden Stichproben nehmen die Mittelwerte über die Zeit, in der Ganztagschule und in höheren Migrationsquartilen tendenziell zu.

Multivariate Varianzanalysen mit Messwiederholung

Die berichteten Mittelwerte aus der Gesamtstichprobe und den Subgruppen liefern erste Hinweise eines Einflusses der Zeit, der Schulform und des Migrationsanteils in den Schulen auf interkulturelle Kontakthäufigkeit, kulturelle Offenheit und Kontaktfähigkeit.

Fragestellungen und Hypothesen

Die Fragen, denen im Folgenden nachgegangen werden sollen, beziehen sich auf die Wirkung der drei Aspekte Zeit, Schulform und Migrationsanteil sowie deren Wechselwirkung und können folgendermaßen konkretisiert und in erste Arbeitshypothesen übertragen werden:

- ▶ Erzeugen die Faktoren Schulform, Migrationsanteil und Messwiederholung Unterschiede in den Mittelwerten für kulturelle Offenheit, Kontaktfähigkeit oder interkulturelle Kontakthäufigkeit?
 - Da die Schule einen Ort bietet, an dem unterschiedliche kulturelle Kontexte für Kinder und Jugendliche erfahrbar werden, kann im Sinne der Kontakthypothese angenommen werden, dass sich die interkulturellen Einstellungen und Kontakte über die Zeit positiv entwickeln (Allport 1971; vgl. Hewstone/Brown 1986; Pettigrew 1997, 1998).
Hypothese 1: Kulturelle Offenheit, Kontaktfähigkeit und interkulturelle Kontakthäufigkeit sind zum zweiten Messzeitpunkt höher als zum ersten Messzeitpunkt.
 - Werden die Schulen nach Umfang an Schülern mit Migrationshintergrund unterschieden, so sollten steigende Möglichkeiten für interkulturelle Erfahrungen aufgrund höherer Migrationsanteile, mögliche existierende Vorurteile abbauen und zu positiveren interkulturellen Einstellungen und Kontakten führen. Besonders vorteilhaft für interkulturelle Einstellungen und Kontakte sollte sich hierbei ein mittlerer Migrantenanteil auswirken, bei dem ein relatives Gleichgewicht von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund vorliegt (Greb, 2005).
Hypothese 2: Kulturelle Offenheit, Kontaktfähigkeit und interkulturelle Kontakthäufigkeit sind in Schulen mit höherem Migrationsanteil stärker ausgeprägt als an Schulen mit geringem Migrationsanteil.
 - **Hypothese 3:** Am stärksten ausgeprägt sind die interkulturellen Einstellungen und Kontakthäufigkeiten bei einem mittleren Migrationsanteil.
 - Die Ganztagschulen bieten durch ihre Angebotsvielfalt und erweiterten Freizeitangebote außerhalb des Unterrichts mehr Möglichkeiten für soziale Kontakte zwischen den Schülern. Die häufigeren persönlichen Kontakte und zahlreicheren Gelegenheiten des Kennenlernens, befördern die Entstehung interkultureller Freundschaften (Schrader/Nikles/Griese, 1979) und sollten unterschiedliche kulturelle Kontexte der Kinder und Jugendlichen untereinander häufiger erfahrbar werden lassen, was wiederum positiv auf kulturelle Offenheit, Kontaktfähigkeit oder interkulturelle Kontakthäufigkeit wirken sollte.
Hypothese 4: Kulturelle Offenheit, Kontaktfähigkeit und interkulturelle Kontakthäufigkeit sind in Ganztagschulen stärker vorhanden.
- ▶ Gibt es eine wechselseitige Beeinflussung von Schulform und Migrationsanteil in Schulen, die systematische Unterschiede in den Mittelwerten für kulturelle Offenheit, Kontaktfähigkeit und interkulturelle Kontakthäufigkeit erzeugt?

- Da sowohl die Ganztagschule mehr informelle Möglichkeiten der sozialen Kontakte bietet, als auch ein mittlerer Migrationsanteil an Schulen mehr Gelegenheiten des Austauschs und der Interaktion bereitstellt, sollten die Ganztagschüler an Schulen mit mittlerem Migrationsanteil, die besten Voraussetzungen für eine hohe kulturelle Offenheit, Kontaktfähigkeit und interkulturelle Kontakthäufigkeit haben.

Hypothese 5: Kulturelle Offenheit, Kontaktfähigkeit und interkulturelle Kontakthäufigkeit sind an Ganztagschulen mit mittleren Migrationsanteilen höher als an Ganztagschulen mit geringeren und sehr hohen Migrationsanteilen.

Hypothese 6: Kulturelle Offenheit, Kontaktfähigkeit und interkulturelle Kontakthäufigkeit sind an Ganztagschulen mit mittlerem Migrationsanteil höher als an Halbtagschulen mit mittleren Migrationsanteilen. Ebenso verhält es sich bei Ganztagschulen und Halbtagschulen mit niedrigeren und mit sehr hohen Migrationsanteilen.

- ▶ Verändert die Schulform oder der Migrationsanteil über die Zeit systematisch die kulturelle Offenheit, Kontaktfähigkeit und interkulturelle Kontakthäufigkeit bei Kindern und Jugendlichen?

- Wenn die Ganztagschule und ein mittlerer Migrationsanteil positiv wirken und die Dauer der Kontakte ein genaueres Kennenlernen ermöglichen und die Beziehungen zwischen den Schülern festigen, dann sollten sich die positiven Einflüsse beider Faktoren über die Zeit verstärken.

Hypothese 7: Kulturelle Offenheit, Kontaktfähigkeit und interkulturelle Kontakthäufigkeit nimmt über die Zeit an Ganztagschulen stärker zu als an Halbtagschulen.

Hypothese 8: Kulturelle Offenheit, Kontaktfähigkeit und interkulturelle Kontakthäufigkeit entwickelt sich über die Zeit erstens an Schulen mit mittlerem Migrationsanteil positiver als an Schulen mit geringem oder hohem Migrationsanteil und zweitens an Schulen mit hohem Migrationsanteil positiver als an Schulen mit geringem Migrationsanteil.

Methode

Um zu untersuchen, ob es sich um systematische Mittelwertdifferenzen handelt, die Aussagen zur Gesamtpopulation ermöglichen, werden multivariate Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Sekundar- und die Primarstichprobe in SPSS durchgeführt. In die MANOVA mit den abhängigen Variablen interkulturelle Kontakthäufigkeit, kulturelle Offenheit und Kontaktfähigkeit werden als Faktoren Schulform, Migrationsanteil und Messwiederholung mit einbezogen. Das 2x4x2-Design ermöglicht die einzelnen Einflüsse der drei Faktoren als auch ihre Wechselwirkung zu untersuchen.

Primarstufe

Zuerst sollen die multivariaten Ergebnisse für die Primarstufe berichtet werden. Multivariat ergibt sich für die Primarschüler ein signifikanter Haupteffekt des Migrationsanteils, $F(9, 1441) = 10.86$, $p < .001$, $\eta^2_p = .05$, der Messwiederholung, $F(3, 592) = 9.93$, $p < .001$, $\eta^2_p = .05$, sowie ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Messwiederholung und Migrationsanteil, $F(9, 1441) = 2.88$, $p < .01$, $\eta^2_p = .01$. Die partiellen Effektstärken sind jedoch niedrig und weisen somit auf eine geringe Varianzaufklärung durch die unabhängigen Variablen hin.

In Tabelle 22 sind für alle univariaten Effekte die Freiheitsgrade, der F-Wert, das Signifikanzniveau sowie h^2_p zur Einschätzung der Effektstärke zusammenfassend aufgeführt. Im Folgenden werden die Ergebnisse für jede der drei abhängigen Variablen berichtet.

Tabelle 22: Freiheitsgrade, F-Werte mit Signifikanzniveau und h^2_p zu kultureller Offenheit, interkultureller Kontakthäufigkeit und kultureller Kontaktfähigkeit

Effekt	df1	df2	F	η^2_p
Kulturelle Offenheit				
Messwiederholung	1	594	16.90***	.01
Migrationsanteil	3	594	20.21***	.09
Schulform x Migrationsanteil	3	594	3.15*	.02
Interkulturelle Kontakthäufigkeit				
Messwiederholung x Migrationsanteil	3	594	5.15**	.03
Migrationsanteil	3	594	26.36***	.12
Schulform x Migrationsanteil	3	594	3.00*	.02
Kulturelle Kontaktfähigkeit				
Messwiederholung	1	594	9.37**	.02
Messwiederholung x Migrationsanteil	3	594	6.30***	.03
Migrationsanteil	3	594	10.57***	.05

Anmerkung: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Univariat ergibt sich ein signifikanter Effekt der Messwiederholung bei kultureller Offenheit, $F(1, 592) = 16.90$, $p < .001$, $\eta^2_p = .03$, und kultureller Kontaktfähigkeit, $F(1, 594) = 9.37$, $p < .01$, $\eta^2_p = .02$. Bei beiden Konstrukten wird somit die Hypothese 1 bestätigt, dass die Werte zum zweiten Messzeitpunkt im Mittel gestiegen sind. Dies trifft allerdings nicht für interkulturelle Kontakthäufigkeit zu.

Das Ergebnis wird durch Abbildung 21 graphisch verdeutlicht. Hierbei ist zu beachten, dass die Mittelwerte in der Abbildung, zu denen in Tabelle 23, leicht differieren, da sich diese auf die gesamte Stichprobe beziehen, während die Abbildung nur die Fälle berücksichtigt, die auf allen Analysevariablen keine fehlenden Werte besitzen. Die Effektstärken von .02 und .03 weisen allerdings auf eine relativ geringe praktische Bedeutsamkeit des Messwiederholungseffektes hin.

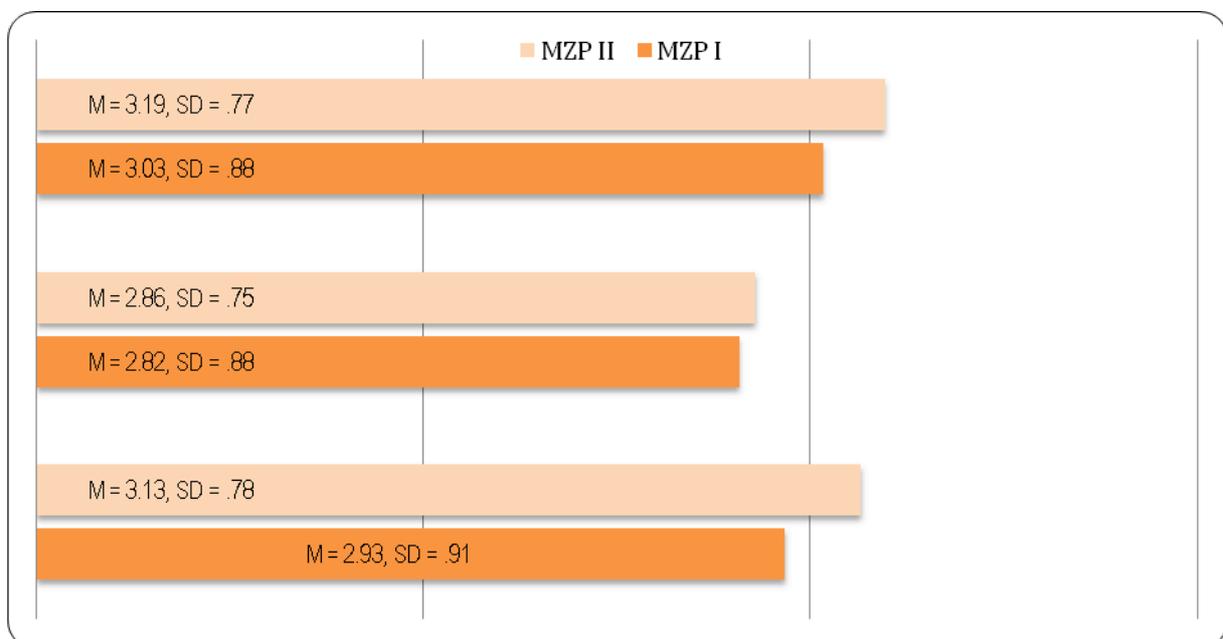


Abbildung 21: Mittelwerte und Standardabweichungen zu kultureller Offenheit, interkultureller Kontakthäufigkeit und kultureller Kontaktfähigkeit nach Messzeitpunkt (auf Basis der Daten der RM-MANOVA)

Weiterhin zeigt sich in den Daten ein signifikanter Effekt des Migrationsanteils für kulturelle Offenheit, $F(3, 594) = 20.21$, $p < .001$, $h^2_p = .09$, interkulturelle Kontakthäufigkeit, $F(3, 594) = 26.36$, $p < .001$, $h^2_p = .12$ und kulturelle Kontaktfähigkeit, $F(3, 594) = 10.57$, $p < .001$, $h^2_p = .05$. Die mittleren bis großen Effektstärken belegen die praktische Bedeutsamkeit des Migrationsanteils zur Varianzaufklärung in den zwei abhängigen Variablen. In den Abbildungen 22 bis 24 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der drei Konstrukte dargestellt.

Der Haupteffekt des Migrationsanteils wurde auf polynomiale Kontraste getestet und ist signifikant, so dass der Migrationsanteil linear interpretiert werden kann. Durch den Post-hoc-Test von Scheffé lässt sich mittels Kontrastanalyse genauer bestimmen, welche Mittelwertdifferenzen der vier Migrationsquartile tatsächlich signifikant sind.

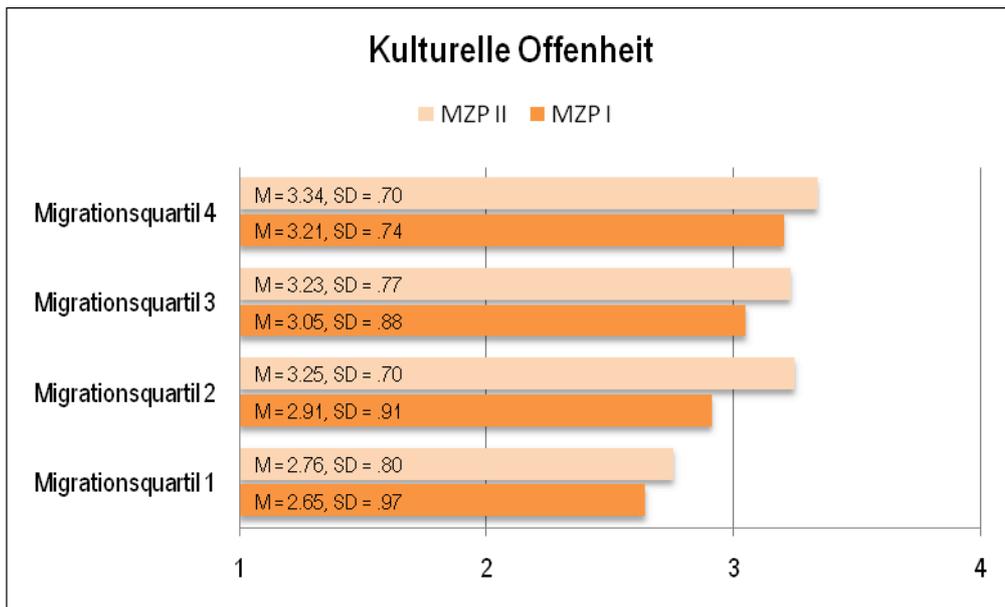


Abbildung 22: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Migrationsanteilen und Messzeitpunkt zu kultureller Offenheit (auf Basis der Daten der RM-MANOVA)

Der Scheffé-Test zeigt, dass sich der Mittelwert für kulturelle Offenheit im ersten Quartil ($M_{Q1} = 2.70$, $SD = .89$) signifikant von denen, der anderen drei Migrationsquartile ($M_{Q2} = 3.08$, $SD = .81$; $M_{Q3} = 3.26$, $SD = .82$; $M_{Q4} = 3.26$, $SD = .72$) unterscheidet. Wenn an einer Schule mehr als die Hälfte der Kinder einen Migrationshintergrund besitzen, dann ist die kulturelle Offenheit der Schüler höher als in Schulen mit einem Migrantenanteil unter 56 Prozent (siehe Abbildung 22).

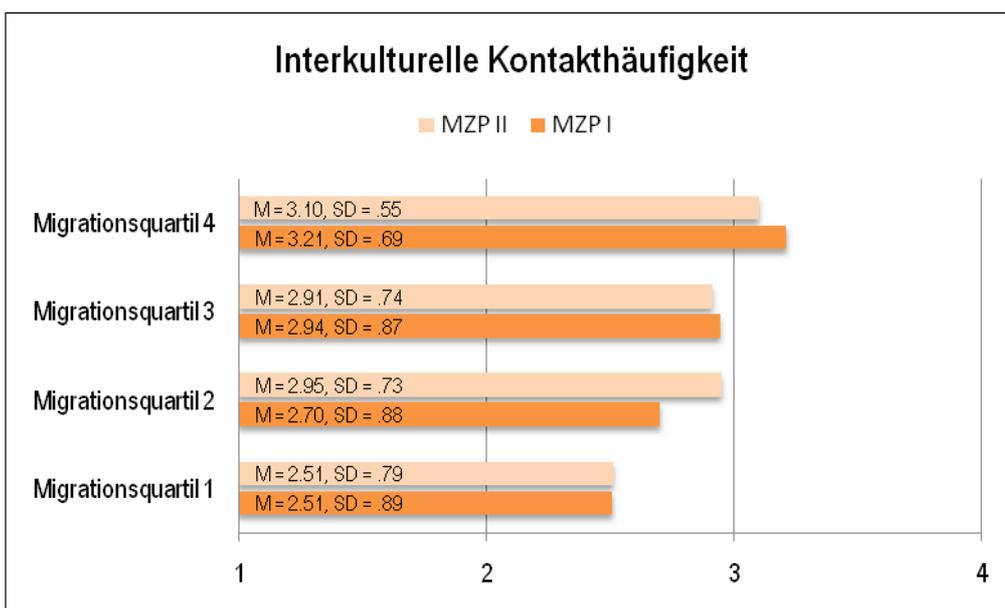


Abbildung 24: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Migrationsanteilen und Messzeitpunkt zu interkultureller Kontakthäufigkeit (auf Basis der Daten der RM-MANOVA)

Beim Effekt des Migrationsanteils für interkulturelle Kontakthäufigkeit unterscheiden sich alle Mittelwerte signifikant ($M_{Q1} = 2.53, SD = .84; M_{Q4} = 3.16, SD = .62$), abgesehen von der Differenz zwischen Migrationsquartil 2 ($M = 2.83, SD = .81$) und Migrationsquartil 3 ($M = 3.02, SD = .81$). Dementsprechend kann man interpretieren, dass mit der Zunahme im Migrantenanteil an Schulen auch interkulturelle Kontakte häufiger werden. Wie aus Abbildung II.1.6 ersichtlich, ergibt sich der Effekt des Migrationsanteils für kulturelle Kontaktfähigkeit aus der Differenz von erstem ($M = 2.94, SD = .90$), zweiten ($M = 3.08, SD = .83$) und dritten ($M = 3.18, SD = .84$) Migrationsquartil zu dem des vierten ($M = 3.36, SD = .71$). Das heißt, dass bei einem Prozentsatz von über 81 Prozent an Kindern mit Migrationshintergrund an einer Schule die selbstperzipierte kulturelle Kontaktfähigkeit der Schüler signifikant zunimmt.

Die Ergebnisse des positiven Einflusses eines höheren Migrationsanteils an Schulen auf die drei Konstrukte bestätigen die Arbeitshypothese 2. Die Hypothese 3, dass ein mittlerer Migrationsanteil am positivsten wirkt, muss zurückgewiesen werden.

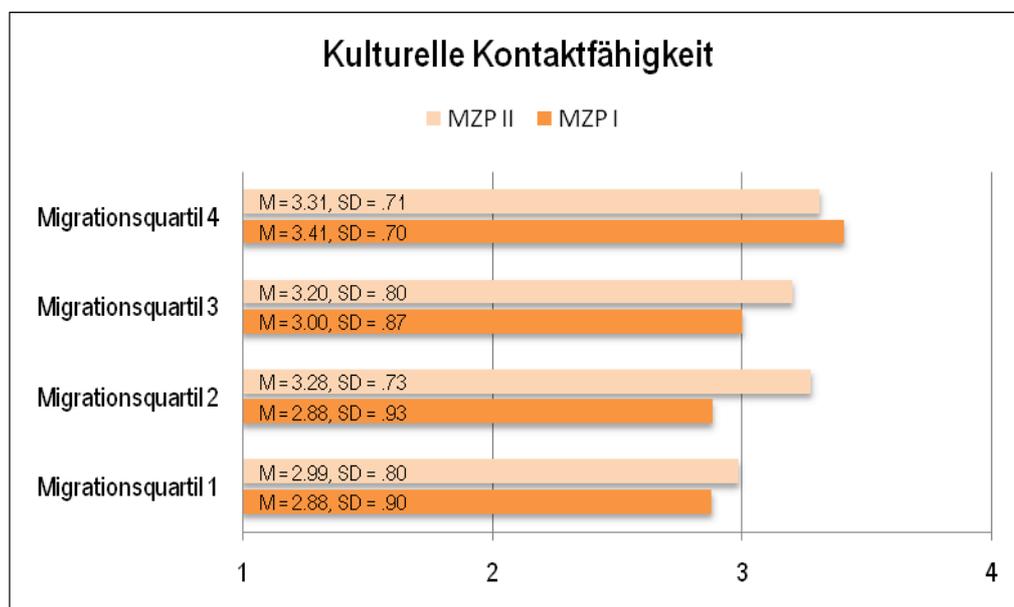


Abbildung 24: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Migrationsanteilen und Messzeitpunkt zu kultureller Kontaktfähigkeit (auf Basis der Daten der RM-MANOVA)

Weiterhin ergeben die univariaten Tests für Primarschüler einen signifikanten Interaktionseffekt von Migrationsanteil und Messwiederholung für interkulturelle Kontakthäufigkeit, $F(3, 594) = 5.15, p < .01, \eta^2_p = .03$, bei dem Schüler in Schulen mit einem Migrationsanteil von 56 bis 67% einen deutlichen Anstieg in der Häufigkeit interkulturelle Kontakte aufweisen, im Vergleich zu Schülern in Schulen über oder unterhalb dieses Migrationsanteils, in denen gleichbleibende oder abnehmende Tendenzen zu verzeichnen sind.

In diesem Punkt differieren die Ergebnisse der Mittelwerte in Abbildung 23 von den deskriptiven Ergebnissen aus Tabelle 24 Dies ist dem fallweisen Ausschuss in den statistischen Analysen geschuldet, der die Fallzahl verringert und somit auch zu anderen Mittelwerten führt. Konstant in

beiden Darstellungen zeigt sich jedoch die Zunahme der Kontakthäufigkeit im zweiten Migrationsquartil zum zweiten Beobachtungszeitpunkt.

Der signifikante Interaktionseffekt zwischen Migrationsanteil und Messwiederholung ergibt sich auch bei kultureller Kontaktfähigkeit, $F(3, 594) = 6.30$, $p < .001$, $h^2_p = .03$. Die Mittelwerte und Standardabweichungen für kulturelle Kontaktfähigkeit nach Migrationsquartilen zu beiden Messzeitpunkten sind in Abbildung 24 ersichtlich.

Die Stärke des Interaktionseffektes für interkulturelle Kontakthäufigkeit und Kontaktfähigkeit ist mit einem $h^2_p = .03$ gering bis moderat. Wie schon bei interkultureller Kontakthäufigkeit, findet auch bei der selbstperzipierten kulturellen Kontaktfähigkeit vor allem bei einem Migrationsanteil von 56 bis 67% ein deutlicher Anstieg über die Zeit bei den Schülern statt. Die dargestellten Ergebnisse der Interaktion von Migrationsanteil und Messwiederholung können Hypothese 8 eingeschränkt bestätigen. Bei einem mittleren Migrationsanteil ist der Anstieg über die Zeit für interkulturelle Kontakthäufigkeit und kulturelle Kontaktfähigkeit positiver als an Schulen mit niedrigem oder hohem Migrationsanteil. Dies trifft jedoch nicht für kulturelle Offenheit zu und die These einer positiveren zeitlichen Entwicklung bei hohem im Vergleich zu niedrigem Migrationsanteil an Schulen muss für alle drei Konstrukte zurückgewiesen werden.

Ein direkter Einfluss der Schulform zeigt sich in der Primarstufe nicht. Die Hypothese 4 muss deshalb zurückgewiesen werden. Nur in Wechselwirkung mit dem Migrationsanteil ergibt sich ein signifikanter Interaktionseffekt für kulturelle Offenheit, $F(3, 594) = 3.15$, $p < .05$, $h^2_p = .02$, bei dem Kinder in Schulen mit einem relativ hohen Migrantenanteil von 68 bis 80 Prozent, im dritten Quartil, in Ganztagschulen kulturell offener sind als in Halbtagschulen.

In den Migrationsquartilen 1, 2 und 4 sind die Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagschulen nur geringfügig, wobei die Mittelwerte der Halbtagschulen über denen der Ganztagschulen liegen.

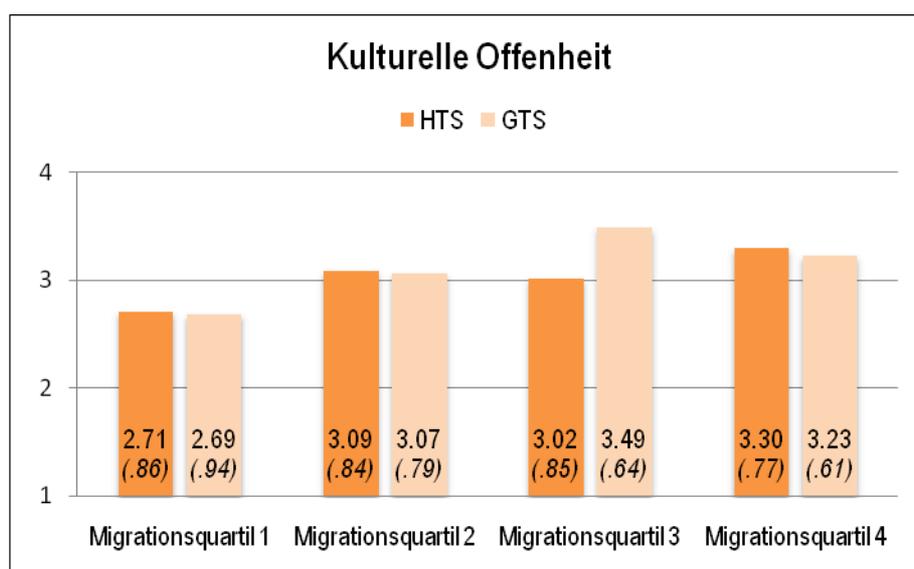


Abbildung 25: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) nach Migrationsanteilen und Schulform zu kultureller Offenheit (auf Basis der Daten der RM-MANOVA)

Ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Schultyp und Migrationsanteil ergibt sich auch bei interkultureller Kontakthäufigkeit, $F(3, 594) = 3.00, p < .05, h^2_p = .02$. Ebenso wie bei kultureller Offenheit ist es das dritte Quartil mit einem Migrationsanteil von 68 bis 80 Prozent, in dem interkulturelle Kontakte deutlich häufiger in Ganztags- als in Halbtagschulen sind. Übersteigt der Anteil an Migrantenkinder in der Schule 80 Prozent oder unterschreitet dieser 68 Prozent, dann ist die Kontakthäufigkeit in beiden Schulformen gleich.

Es muss allerdings darauf hingewiesen, dass es sich bei der Interaktion von Schultyp und Migrationsanteil für kulturelle Offenheit und Kontakthäufigkeit jeweils um kleine Effekte mit h^2_p von .02 handelt, deren praktische Relevanz gering sind.

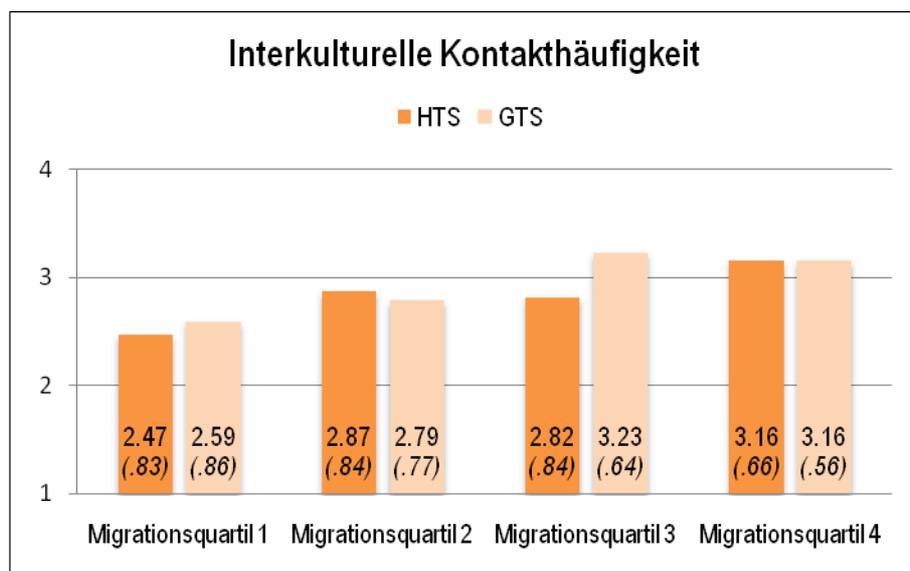


Abbildung 26: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) nach Migrationsanteilen und Schulform zu interkultureller Kontakthäufigkeit (auf Basis der Daten der RM-MANOVA)

Eine Interaktion zwischen dem Faktor Zeit und der Schulform zeigt sich bei keinem der drei Konstrukte. Deshalb ist die Arbeitshypothese 7 zurückzuweisen, die Ganztagschule könne über die Zeit, aufgrund besserer Förderbedingungen interkultureller Kontakte, zu einem höheren Anstieg interkultureller Einstellungen und Verhaltensweisen im Vergleich zur Halbtagschule führen.

Sekundarstufe

Im Folgenden werden die Ergebnisse der MANOVA im 2x4x2-Design für die Sekundarstufe dargelegt. Multivariat ergibt sich für Sekundarschüler sowohl ein signifikanter Effekt des Migrationsanteils an Schulen, $F(9, 2385) = 6.36, p < .001, h^2_p = .02$, als auch der Messwiederholung, $F(3, 980) = 6.55, p < .001, h^2_p = .02$. Weiterhin ist der Interaktionseffekt von Schulform und Migrationsanteil, $F(9, 2385) = 2.50, p < .01, h^2_p = .01$ statistisch signifikant. Die univariaten Ergebnisse der MANOVA sind in Tabelle 24 dargestellt und werden nachfolgend ausführlich für jedes Konstrukt erläutert.

Tabelle 24: Freiheitsgrade, F-Werte mit Signifikanzniveau und η^2_p zu kultureller Offenheit, interkultureller Kontakthäufigkeit und kultureller Kontaktfähigkeit

Effekt	df1	df2	F	η^2_p
Kulturelle Offenheit				
Messwiederholung	1	982	9.79**	.01
Migrationsanteil	3	982	12.72***	.04
Interkulturelle Kontakthäufigkeit				
Messwiederholung	3	982	9.62**	.01
Migrationsanteil	3	982	14.93***	.04
Schulform x Migrationsanteil	3	982	3.80*	.01
Kulturelle Kontaktfähigkeit				
Messwiederholung	1	982	15.29***	.01
Schulform		982	4.83*	.01
Schulform x Migrationsanteil	3	982	5.90**	.02

Anmerkung: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Die folgenden Abbildungen beziehen sich auf die Ergebnisse der MANOVA der Sekundarstichprobe. Veränderte Stichprobenzahlen, durch den fallweisen Ausschuss bei den Analysen in SPSS, erzeugen zum Teil andere Mittelwerte und Standardabweichungen als die Kennwerte in den deskriptiven Statistiken der Sekundarstufe.

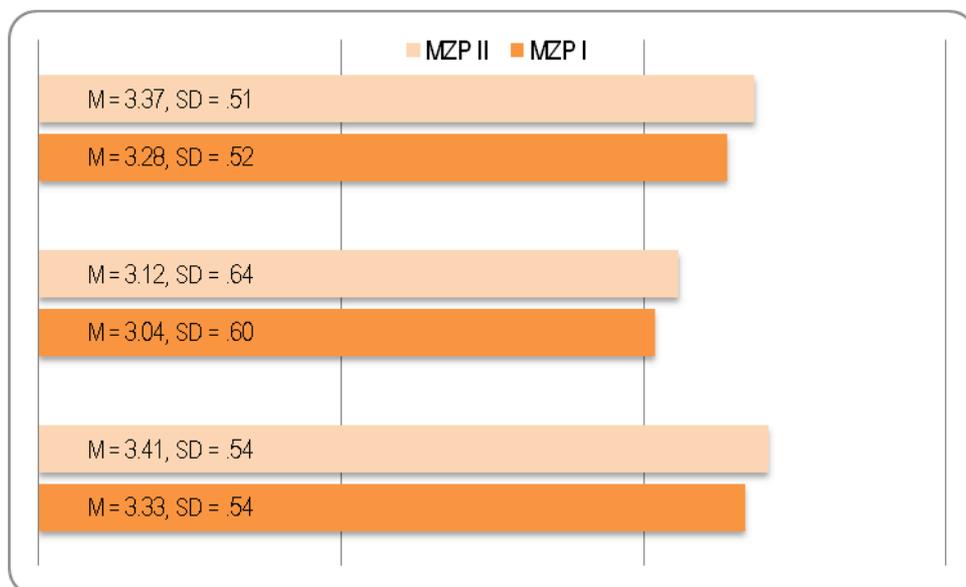


Abbildung 27: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Messzeitpunkt zu kultureller Offenheit, interkultureller Kontakthäufigkeit und kultureller Kontaktfähigkeit (auf Basis der Daten der RM-MANOVA)

Die Ergebnisse der univariaten Tests ergeben einen signifikanten Effekt des Faktors Messwiederholung bei kultureller Offenheit $F(1, 982) = 9.79, p < .01, h^2_p = .01$, interkultureller Kontakthäufigkeit $F(1, 982) = 9.62, p < .01, h^2_p = .01$, und kultureller Kontaktfähigkeit $F(1, 982) = 15.29, p < .001, h^2_p = .02$. Die Mittelwerte und Standardabweichungen aus den Analysen für die drei Konstrukte sind in Abbildung II.1.8 dargestellt und zeigen höhere Werte auf allen drei Variablen zum zweiten Messzeitpunkt. Dieses Ergebnis bestätigt die Hypothese 1 für die Sekundarstufenstichprobe. Durch die η^2_p von .01 und .02, wird allerdings angezeigt, dass die statistisch signifikanten Ergebnisse zum Faktor Zeit bei allen drei Variablen eine geringe praktische Relevanz aufweisen.

Ein weiteres Ergebnis der univariaten Tests ist der signifikante Effekt des Migrationsanteils⁵ für kulturelle Offenheit, $F(3, 982) = 12.72, p < .001, h^2_p = .04$ und interkulturelle Kontakthäufigkeit, $F(3, 982) = 14.93, p < .001, h^2_p = .04$. In Abbildung 28 und 29 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der beiden Konstrukte für jedes Migrationsquartil zu beiden Messzeitpunkten aufgeführt.

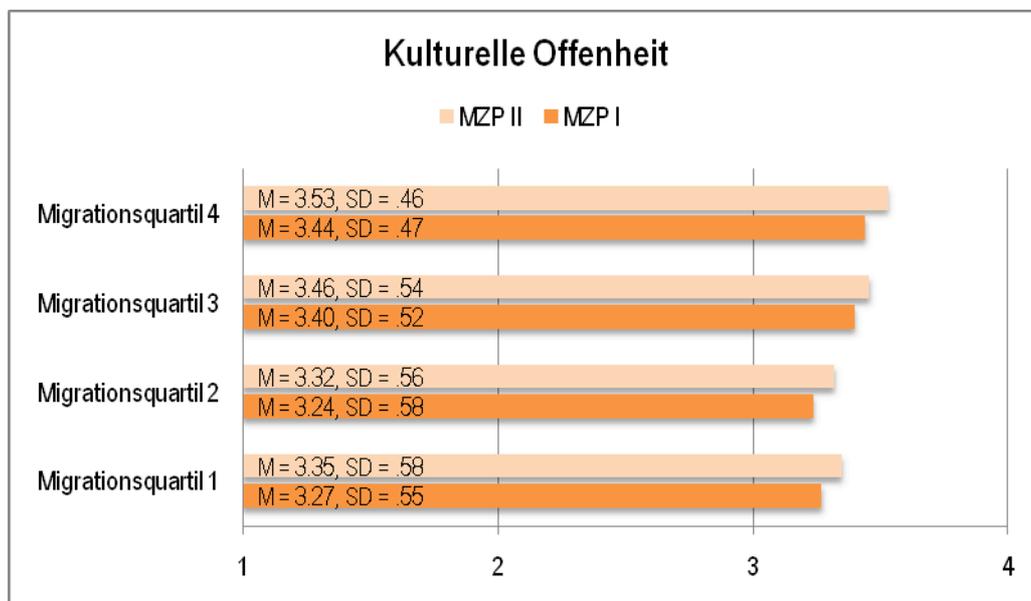


Abbildung 28: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Migrationsquartil und Messzeitpunkt zu kultureller Offenheit (auf Basis der Daten der RM-MANOVA)

Der durchgeführte Post-hoc-Test nach Scheffé, ermittelt durch eine Kontrastanalyse der Mittelwertdifferenzen die Variation in den Quartilen, welche den signifikanten Effekt hervorruft. Bei beiden Variablen sind es die Unterschiede zwischen von erstem und zweitem zum drittem und viertem Quartil. Ein Migrationsanteil von mehr als 67% an der Schule führt zu einer signifikant

⁵ Der Effekt des Faktors Migrationsanteil für kulturelle Kontaktfähigkeit, $F(3, 982) = 4.13, p < .01, \eta^2_p = .01$, wird bei der MANOVA mit Messwiederholung im 2x4x2-Design signifikant. Der Post-hoc-Test von Scheffé zeigt allerdings keine signifikanten Effekte zwischen den vier Migrationsquartilen an und auch eine MANOVA im 4x2-Design mit Messwiederholung und dem Faktor Zeit ergibt für kulturelle Kontaktfähigkeit einen nicht signifikanten Effekt des Migrationsanteils, $F(3, 986) = 2.02, p = .11$.

höheren kulturellen Offenheit und interkulturellen Kontakthäufigkeit. Hypothese 2 wird durch dieses Ergebnis für zwei der drei Konstrukte bestätigt, während Hypothese 3 zurückgewiesen werden muss. Ein mittlerer Migrationsanteil wirkt offenbar nicht positiver auf interkulturelle Einstellungen und Verhaltensweisen als ein niedriger Migrationsanteil und sogar negativer als ein sehr hoher Migrationsanteil. Die Stärke des Effektes für beide Konstrukte ist mit einem $\eta^2_p = .04$ gering bis moderat.

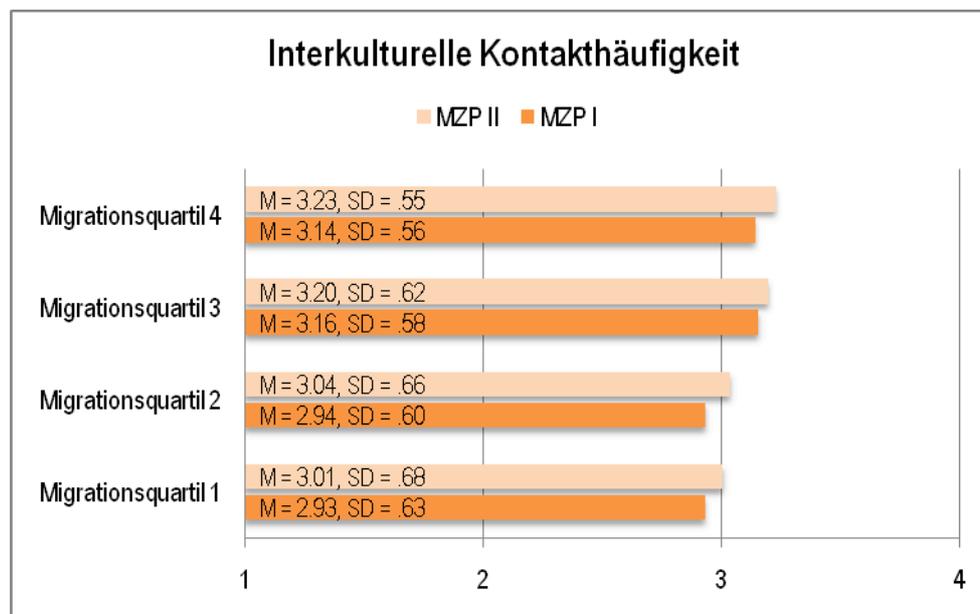


Abbildung 29: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Migrationsquartil und Messzeitpunkt zu interkultureller Kontakthäufigkeit (auf Basis der Daten der RM-MANOVA)

Univariat ergibt sich als weiteres Ergebnis ein signifikanter Interaktionseffekt von Schulform und Migrationsanteil für Sekundarschüler bei interkultureller Kontakthäufigkeit, $F(3, 982) = 2.80$, $p < .05$, $h^2_p = .01$, und kultureller Kontaktfähigkeit, $F(3, 982) = 5.90$, $p < .01$, $h^2_p = .02$. Die Abbildungen 30 und 31 zeigen die Mittelwerte und Standardabweichungen für beide Konstrukte getrennt nach Schulform und Migrationsquartilen. Während in den Quartilen 2 bis 4 die Mittelwerte für Halbtags- und Ganztagschule keine großen Unterschiede aufweisen, ist im ersten Migrationsquartil bei einem Migrationsanteil unter 49%, die interkulturelle Kontakthäufigkeit und die Kontaktfähigkeit in Ganztagschulen deutlich höher.

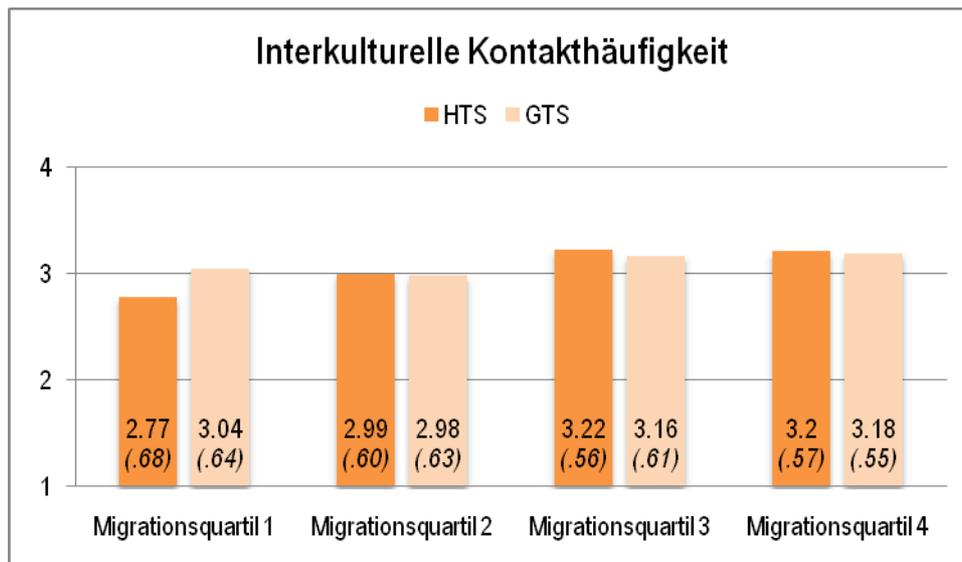


Abbildung 30: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) nach Migrationsanteil und Schulform zu interkultureller Kontakthäufigkeit (auf Basis der Daten der RM-MANOVA)

Dieses Ergebnis bestätigt die Hypothese 6 nur insofern, als bei einem geringen Migrantenanteil die Ganztagschule positiver auf die Kontakthäufigkeit und die selbst wahrgenommene Kontaktfähigkeit wirkt als die Halbtagschule. Keine Unterschiede ergeben sich jedoch bei einem mittleren oder hohen Migrantenanteil sowie bei der Variable kulturelle Offenheit. Die Hypothese 5, dass ein mittlerer Migrantenanteil in Ganztagschulen zu höheren Werten der Kontaktfähigkeit und -häufigkeit führt als ein geringer und sehr hoher Anteil muss aufgrund dieser Ergebnisse zurückgewiesen werden. Die Effektstärken sind bei einem h^2_p von .01 und .02 klein, so dass die Wechselwirkung von Schulform und Migrationsanteil nur einen geringen Anteil an Variation in den beiden Konstrukten erklären kann.

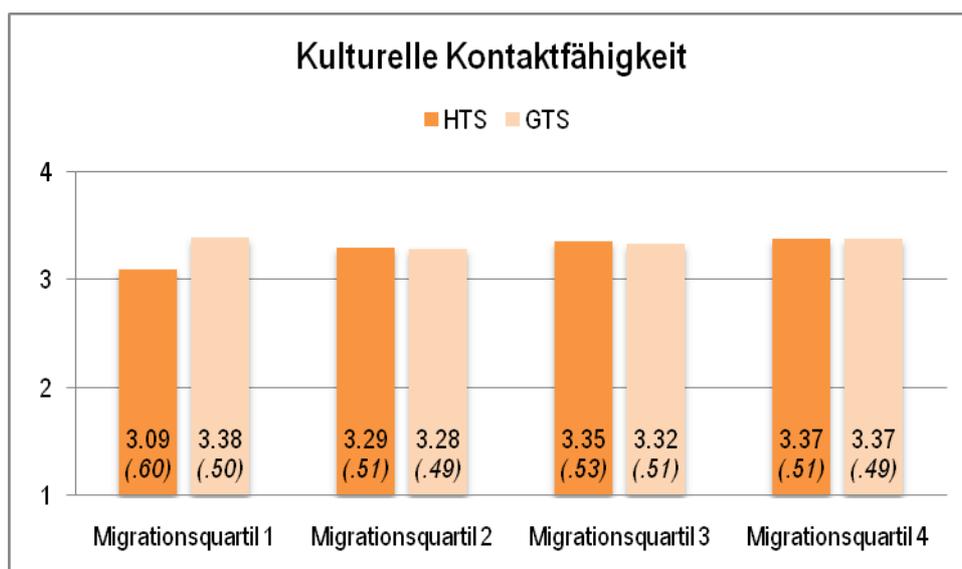


Abbildung 31: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) nach Migrationsanteil und Schulform zu kultureller Kontaktfähigkeit (auf Basis der Daten der RM-MANOVA)

Weiterhin wird der Effekt der Schulform für die kulturelle Kontaktfähigkeit der Sekundarschüler in den univariaten Tests signifikant, $F(1, 982) = 4.83$, $p < .05$, $h^2_p = .01$. Die Abbildung 32 veranschaulicht das Ergebnis, nach dem die Schüler von Ganztagschulen eine höhere selbstperzipierte kulturelle Kontaktfähigkeit besitzen als Halbtagschüler. Dies bestätigt Hypothese 4 für das Konstrukt der Kontaktfähigkeit, nicht jedoch für kulturelle Offenheit und interkulturelle Kontakthäufigkeit. Allerdings fällt die Stärke des Schulformeffekts bei Kontaktfähigkeit mit .01 nur gering aus.

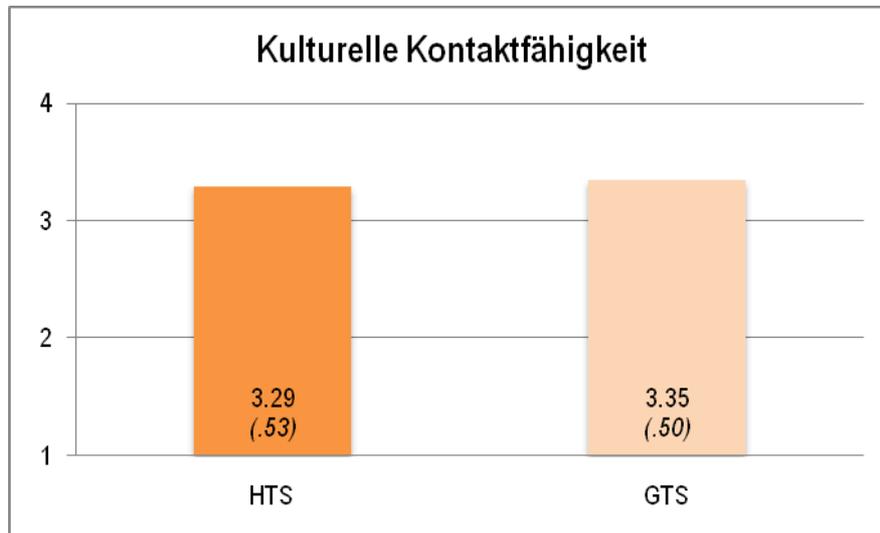


Abbildung 32: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) nach Schulform zu kultureller Kontaktfähigkeit (auf Basis der Daten der RM-MANOVA)

Eine Interaktion zwischen dem Faktor Zeit und dem Migrationsanteil oder der Schulform zeigt sich bei den drei Konstrukten nicht. Dementsprechend sind die aufgestellten Arbeitshypothesen 7 und 8 zurückzuweisen. Die Zeit begünstigt nicht die besseren Bedingungen bei mittleren Migrationsanteilen oder in der Ganztagschule, durch die ein höherer Anstieg in den jeweiligen Gruppen bei den abhängigen Variablen erfolgen könnte.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Betrachtet man abschließend die aufgestellten Hypothesen, so zeigen sich unterschiedliche Muster wie auch Gemeinsamkeiten für Primar- und Sekundarschüler. Gemeinsam sind beiden Schulstufen folgende Ergebnisse:

- ▶ Die *kulturelle Offenheit* der Schüler nimmt zum zweiten Beobachtungszeitpunkt zu. Ferner sind Kinder und Jugendliche in Schulen mit einem hohen Migrantenanteil kulturell offener.
- ▶ Die Schüler nehmen sich zum zweiten Messzeitpunkt als *kulturell kontaktfähiger wahr*.
- ▶ *Interkulturelle Kontakthäufigkeit* wird durch einen höheren Migrationsanteil positiv beeinflusst. Weiterhin wirkt der Migrationsanteil in Interaktion mit der Schulform bei beiden Schulstufen auf die Häufigkeit interkultureller Kontakte. Primar- und Sekundarstufe unterscheiden sich jedoch insofern, als bei der Primarstufe ein mittlerer Migrationsanteil in der Ganztagschule mit häufigeren interkulturellen Kontakten einhergeht. In der Sekundarstufe führt ein geringer

Migrationsanteil in einer Ganztagschule zu häufigeren interkulturellen Kontakten als in einer Halbtagschule.

Dennoch gibt es auch deutliche Unterschiede zwischen der Primar- und Sekundarstufe im Hinblick auf den Einfluss der unabhängigen Variablen auf die drei Konstrukte.

- ▶ Nur in der Primarstufe gibt es für *kulturelle Offenheit* eine Wechselwirkung von Schulform und Migrationsanteil. In Ganztagschulen mit einem mittleren Migrationsanteil sind die Primarschüler kulturell offener sowohl im Vergleich zu Ganztagschulen mit geringem oder sehr hohem Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund, als auch im Vergleich zu Halbtagschulen mit einem mittleren Migrationsanteil.
- ▶ Bei *kultureller Kontaktfähigkeit* scheinen die relevanten Faktoren für beide Schulstufen am meisten zu differieren.
 - In der Primarstufe wirkt ein hoher Migrationsanteil positiv auf die selbstperzipierte Kontaktfähigkeit.
 - Zudem führt ein mittlerer Migrationsanteil an Primarschulen zu einem stärkeren Anstieg in der Kontaktfähigkeit zum zweiten Messzeitpunkt als ein geringer oder hoher Migrationsanteil.
 - In der Sekundarstufe unterscheiden sich die Ganztagschüler positiv von den Halbtagschülern in der wahrgenommenen kulturellen Kontaktfähigkeit.
 - Weiterhin nehmen sich in Sekundarschulen mit geringem Migrantenanteil Ganztagschüler als kulturell kontaktfähiger wahr als Halbtagschüler.
- ▶ *Interkulturelle Kontakthäufigkeit* nimmt in der Sekundarstufe zum zweiten Messzeitpunkt zu. In der Primarstufe sind es Schulen mit einem mittleren Migrationsanteil, die zum zweiten Erhebungszeitpunkt einen deutlich höheren Anstieg bei den interkulturellen Kontakten verzeichnen können als Schulen mit einem geringen oder sehr hohen Migrationsanteil.

Die Ganztagschule als Faktor spielt somit insgesamt eine untergeordnete Rolle und scheint nur bei der Sekundarstufe einen direkten Effekt auf die Kontaktfähigkeit zu besitzen. Ansonsten ist sie nur in Wechselwirkung mit dem Migrationsanteil in der Schule relevant, wobei in der Primarstufe der mittlere Migrationsanteil und in der Sekundarstufe ein geringer Migrationsanteil am positivsten wirkt. Dies liefert Hinweise darauf, dass die Ganztagschule nur unter spezifischen Rahmenbedingungen einen Einfluss auf die positive Entwicklung von interkulturellen Einstellungen und Handlungen hat. Diese Rahmenbedingungen müssen in den zukünftigen Analysen weiter ausdifferenziert werden, um die Potentiale der Ganztagschule für die Entwicklung interkultureller Einstellungen und Verhaltensweisen genauer identifizieren zu können. Als relevante Aspekte, die hierbei berücksichtigt werden müssen, sind beispielsweise Bereiche der Schulorganisation, der Schulprogramme und deren Umsetzungsweisen sowie spezifische schulische Fördermaßnahmen zu nennen.

II.1.8 Erzielte Ergebnisse im Bereich sprachlicher Kompetenzen

Wie schon in dem Bericht zum aktuellen Forschungsstand in I.4. erwähnt, lassen sich die forschungsleitenden Fragen im Bereich der Sprachfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu folgender Frage zusammen: Verfügen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an Ganztagschulen über bessere Sprachfähigkeiten im Deutschen als Schülerinnen und Schüler, die eine Halbtagsschule besuchen? Auf diesen Aspekt der Ergebnisse konzentriert sich unser Abschlussbericht.

Im Rahmen der Gesamtuntersuchung wurden ferner die herkunftssprachlichen Fähigkeiten von bilingualen Schülerinnen und Schülern (in Türkisch und Russisch) geprüft; die entsprechenden Analysen werden in der geplanten Buchpublikation vorgestellt. Des Weiteren werden in der Buchpublikation die Überprüfungen von Zusammenhängen zwischen den Sprachstandsergebnissen im Deutschen und den Resultaten vorgestellt, die zu interethnischen Beziehungen und dem politischen Wissen vorliegen.

Resultate zur Primarstufe

Ergebnisse der Auswertung der „Würzburger Leiseleseprobe“ (WLLP)

Stichprobenbeschreibung und Auswertungshinweise

Vom ersten Messzeitpunkt liegen Ergebnisse der WLLP von 944 Erstklässlern vor. Von diesen besuchten 519 Kinder eine Grundschule in Hamburg 425 Kinder gingen in Bayern zur Schule. 282 Hamburger Schülerinnen und Schüler besuchten eine Halbtagsschule, 237 Hamburger Schülerinnen und Schüler besuchten eine Ganztagschule. In Bayern besuchten 275 Schülerinnen und Schüler eine Halbtagsschule, 150 Schülerinnen und Schüler eine Ganztagschule. Während des zweiten Messzeitpunktes wurden 791 Schülerinnen und Schüler ein zweites Mal mit der WLLP getestet. Insgesamt wurden zum zweiten Messzeitpunkt 983 Schülerinnen und Schüler, die in die zweite Klassen gingen, mit der WLLP getestet. Von den 549 teilnehmenden Hamburger Schülerinnen und Schüler besuchten 314 Schülerinnen und Schüler eine Halbtagsschule, 235 Schülerinnen und Schüler eine Ganztagschule. Die 434 bayerischen Schülerinnen und Schüler verteilten sich auf die unterschiedlichen Schulorganisationsformen folgendermaßen: 273 Schülerinnen und Schüler gingen auf eine Halbtagsschule, 161 von ihnen waren Ganztagschüler(innen) (**Tabelle 25**).

Tabelle 25: WLLP- Stichprobe in Hamburg und Bayern

WLLP-Stichprobe	MZP I			MZP II		
	Ganztags- schule	Halbtags- schule	Ges.	Ganztags- schule	Halbtags- schule	Ges.
Hamburg	237	282	519	235	314	549
Bayern	150	275	425	161	273	434
Gesamt	387	557	944	396	587	983

In Tabelle 26 und 27 ist dargestellt, wie viele Schülerinnen und Schüler ohne und mit Migrationshintergrund mit der WLLP im ersten und zweiten Messzeitpunkt in Hamburg und Bayern an Ganz- und Halbtagsschulen getestet wurden.

Tabelle 16: WLLP- Teilnehmende Schülerinnen und Schüler nach Migrationshintergrund zu MZP 1

Stichprobe zu MZP 1	Hamburg			Bayern		
	Ganztags- schule	Halbtags- schule	Ges.	Ganztags- schule	Halbtags- schule	Ges.
1.Schüler ohne Migrationshintergrund	61	88	149	48	93	141
2.Schüler mit türkischem Migrationshintergrund ⁶	83	49	132	19	47	66
3.Schüler mit russischsprachigem Migrationshintergrund	9	14	23	9	37	46
4.Schüler mit anderem Migrationshintergrund	79	121	200	71	92	103
Zwischensumme	232	272	504	147	269	416
Schüler ohne Angaben zum Migrationshintergrund	15		15	9		9
Gesamt			519			425

Tabelle 27: WLLP- Teilnehmende Schülerinnen und Schüler nach Migrationshintergrund zu MZP 2

Stichprobe zu MZP 2	Hamburg			Bayern		
	Ganztags- schule	Halbtags- schule	Ges.	Ganztags- schule	Halbtags- schule	Ges.
1.Schüler ohne Migrationshintergrund	63	94	157	43	76	119
2.Schüler mit türkischem Migrationshintergrund	78	61	139	26	44	70
3.Schüler mit russischsprachigem Migrationshintergrund	8	10	18	9	35	44
4.Schüler mit anderem Migrationshintergrund	50	83	133	43	65	108
Zwischensumme	199	248	447	121	220	341
Schüler ohne Angaben zum Migrationshintergrund	102		102	93		93
Gesamt			549			434

Empfohlen wird der Einsatz der WLLP jeweils in den letzten zwei Monaten des ersten bis vierten Schuljahres. Im Projekt GIM wurde die WLLP, in Absprache mit dem Entwickler (Prof. Dr. Schneider, Würzburg), zum ersten Messzeitpunkt bereits in den ersten beiden Monaten des zweiten Halbjahres der ersten Klasse explorativ eingesetzt. Scheider empfiehlt jedoch, aufgrund der relativ frühen

⁶ Schülerinnen und Schüler, die selbst und deren beide Elternteile in Deutschland geboren wurden, sind in Gruppe 1 zusammengefasst. Die Gruppen 2-4 enthalten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Zu diesen Gruppen wurden alle Schülerinnen und Schüler gezählt, die selbst oder von denen mindestens ein Elternteil in der Türkei, in einem russischsprachigen Land der ehemaligen Sowjetunion oder in einem anderen Land als Deutschland geboren wurden.

Testung lediglich die Rohwerte zu interpretieren. Auf die Transformation der Ergebnisse in Normwerte für die erste und zweite Klassenstufe wird aus diesem Grund im Folgenden verzichtet.

Zu erwähnen ist, dass es in Hamburg während des ersten Messzeitpunktes zu Auffälligkeiten kam, die wir auf den frühen Einsatz der WLLP in der ersten Klasse zurückführen. Im Vergleich der beiden Länder Hamburg und Bayern zeigt sich – nicht nur an dieser Stelle – ein deutlicher, schulkultureller Unterschied an, für dessen Interpretation unsere Daten bedauerlicherweise nicht genügend Spielraum geben. Hinweisen können wir lediglich auf Phänomene, die sich im Rahmen der Datenerhebung bereits zeigten und die sich in den Ergebnissen wieder abbilden:

Bei der Analyse der Ergebnisse der Hamburger Schülerinnen und Schüler sind folgende Aspekte zu beobachten:

- In Hamburg gab es eine sehr hohe Abbrecherquote. 143 Schülerinnen und Schüler haben insgesamt 10 und weniger bearbeitet. Die Erfahrungen bei der Datenerhebung lassen vermuten, dass hier die Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler überfordert war.
- Einige Buchstaben (x , q) waren noch nicht in allen Klassen eingeführt worden, so dass die Schülerinnen und Schüler diese noch nicht erkennen konnten.
- Die graphische Darstellung des „a“ durch die offene Form „a“ führte offenbar bei einigen Schülerinnen und Schülern zu Irritationen; in ihrem Unterricht war ihnen bis dahin nur die geschlossene Variante begegnet.
- Einige Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gaben an, einen Teil der abgefragten Begriffe im Deutschen nicht zu kennen (z.B. *Pfeife*, *Zigarre*).

Die Feldnotizen zur Erhebungssituation sowie die Ergebnisse der in Bayern erhobenen Daten lassen solche Störungen nicht erkennen. Selbstredend verbietet es sich, auf der Basis unserer Daten einen ‚Bundesländervergleich‘ anzustellen. Weitergehende Studien, die der Frage nach Unterschieden in der Schul- und Unterrichtskultur – gerade für den Bildungsabschnitt des Schuleintritts – nachgingen, könnten aber relevante Informationen über Unterschiede an den Tag bringen, die sich in den Ergebnissen von vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen, denen Daten auf hoher Aggregatenebene zugrunde liegen, nicht zeigen.

1. Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagschule

Im Folgenden werden zuerst die Ergebnisse von Halbtags- und Ganztagschüler(inne)n verglichen. Für Bayern liegen keine signifikanten Unterschiede in den Testergebnissen der Schülerinnen und Schüler von Ganztagschulen und Halbtagschulen vor; das betrifft beide Messzeitpunkte (Tabelle 28).

Tabelle 28: WLLP - Summenscores bayerischer Schülerinnen und Schüler an Halbtags- und Ganztagschulen

Bayerische Stichprobe	MZP I			MZP II		
	M	SD	N	M	SD	N
Ganztagschule	30,8	15,37	150	67,96	19,14	271
Halbtagschule	30,6	16,28	275	64,19	17,61	159
Gesamt	30,6	16,1	425	66,5	18,6	430

In Hamburg müssen die Ergebnisse von MZP I aufgrund der genannten Schwierigkeiten vorsichtig betrachtet werden. Abbildung 29 zeigt die hohe Abbrecherquote zu MZP 1 in Hamburg. 27,6% der Schülerinnen und Schüler der Hamburger Stichprobe erreichen nicht mehr als 10 Punkte. In Bayern ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die nur 10 Punkte erreichen, mit 10,8% erheblich niedriger (Abbildung 29, auf der X-Achse ist die erreichte Gesamtpunktzahl in der WLLP, auf der Y-Achse die Anzahl der Schülerinnen und Schüler abgetragen).

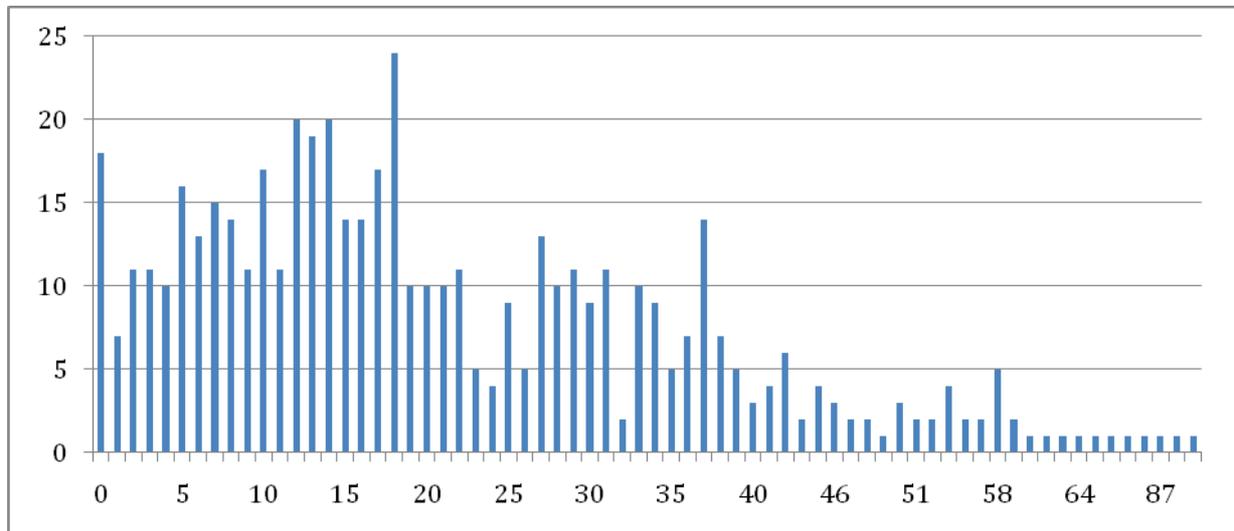


Abbildung 33: WLLP - Abbrecherquote in Hamburg zu MZP 1

Zum zweiten Messzeitpunkt jedoch verändert sich das Bild. Hier zeigen sich in Hamburg – wie in Bayern – keine signifikanten Unterschiede in den Leseleistungen von Ganztagschüler(inne)n und Halbtagschüler(inne)n. An den Halbtagschulen schneiden die Schülerinnen und Schüler tendenziell etwas besser ab (Tabelle 29).

Tabelle 29: WLLP - Summenscores Hamburger Schülerinnen und Schüler an Halbtags- und Ganztagschulen

Hamburger Stichprobe	MZP I			MZP II		
	M	SD	N	M	SD	N
Ganztagschule	20,6	15,37	237	54,49	21,06	235
Halbtagschule	22,03	17,32	282	57,88	23,48	313
Gesamt	21,3	16,4	519	56,4	22,1	548

Zusammengefasst kann berichtet werden, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den in der WLLP erfassten Leseleistungen von Grundschüler(inne)n an Halbtags- und Ganztagschulen in Hamburg und Bayern gibt. Trotz der Schwierigkeiten, die das Instrument für die Erstklässler bereithält, können die Ergebnisse aus MZP I als Tendenz gesehen werden, die sich in MZP II manifestiert.

2. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft und ohne Migrationshintergrund

Im Folgenden werden die Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund mit denen von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund verglichen.

In internationalen Schulvergleichsstudien hat sich gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund abhängig von ihrer sozio-kulturellen Herkunft unterschiedliche Leistungen erzielen (Müller/Stanat 2006). Die größte Migrantengruppe in Schulen bilden in Deutschland türkischstämmige Schülerinnen und Schüler. Dieses Verhältnis spiegelt sich auch in der anfallenden Stichprobe des GIM Projekts wider. Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund bilden die größte Gruppe unter den Schülern mit Migrationshintergrund, diese Substichprobe ist zudem groß genug, um in statistischen Analysen einbezogen werden zu können.

Zu der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund wurden diejenigen gezählt, die angaben, dass sie selbst und/oder mindestens ein Elternteil in der Türkei geboren wurden. Die Vergleichsgruppe besteht aus Schülerinnen und Schülern, die selbst und deren beide Elternteile in Deutschland geboren wurden.

In dieser Stichprobe zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund zu beiden Messzeitpunkten über signifikant bessere Leseleistungen verfügen als die Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund (Tabelle 30).

Tabelle 30: WLLP - Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern ohne und mit türkischem Migrationshintergrund in Hamburg und Bayern

Primarschulstichprobe	MZP I			MZP II		
	M	SD	N	M	SD	N
Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund	28,6***	17,0	290	65,4***	20,9	276
Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund	21,2***	15,6	198	56,1***	19,9	209
Gesamt	25,6	16,8	488	61,1	21,0	485

Signifikanzniveau: *** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

In der Hamburger Stichprobe zeigen sich signifikante Unterschiede in den Ergebnissen beider Gruppen. Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund erzielen zu beiden Messzeitpunkten eine signifikant bessere Gesamtpunktzahl als Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund (Tabelle 31).

In der bayerischen Stichprobe sind die Gesamtpunktzahlen der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund nicht *signifikant* höher als die der Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund. Allerdings erzielen die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund zu beiden Messzeitpunkten höhere Gesamtpunktzahlen als ihre Mitschüler(innen) mit türkischem Migrationshintergrund (Tabelle 31).

Tabelle 31: WLLP - Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern ohne und mit türkischem Migrationshintergrund in Hamburg und Bayern

	MZP I			MZP II		
	M	SD	N	M	SD	N
Hamburger Stichprobe						
Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund	23,4**	17,7	149	61,1**	22,1	157
Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund	17,5**	13,8	132	53,1**	20,4	139
Gesamt	20,6	16,2	281	57,3	21,7	296

Bayerische Stichprobe						
Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund	34,06	14,4	141	71,1	17,7	119
Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund	28,76	16,5	66	62,2	17,6	70
Gesamt	32,3	15,3	207	67,8	18,1	189

Werden die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der besuchten Schulorganisationsform analysiert, so zeigt sich, dass auch innerhalb der beiden Organisationsformen die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund zu beiden Messzeitpunkten bessere Leistungen erbringen. An Halbtagschulen sind die Ergebnisse nur im zweiten MZP signifikant. An Ganztagschulen erzielen Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund zu beiden signifikant Messzeitpunkten bessere Ergebnisse (**Tabelle 32**).

Tabelle 32: WLLP - Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern ohne und mit türkischem Migrationshintergrund an Halbtags- und Ganztagschulen in Hamburg und Bayern

Primarstichprobe	MZP I			MZP II		
	M	SD	N	M	SD	N
Halbtagschulen						
Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund	28,8	17,5	181	66,3***	21,1	170
Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund	23,4	16,5	96	58,2***	18,5	105
Gesamt	26,9	17,3	277	63,2	20,5	275
Ganztagschulen						
Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund	28,2***	16,1	109	63,9***	20,5	106
Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund	19,2***	14,6	102	54,1***	21,2	104
Gesamt	23,9	16,0	211	59,1	21,4	210

3. Univariate Varianzanalysen

Die berichteten Mittelwerte zeigen die Tendenz, dass sich die Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern an Ganz- und Halbtagschulen nicht signifikant unterscheiden und dass Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund schlechter abschneiden. Im Folgenden soll mit Hilfe von zwei univariaten Varianzanalysen untersucht werden, welchen Einfluss die Schulorganisationsform, ein Sprachförderangebot an der Schule und die Klassenkomposition auf die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler haben. Da aufgrund der beschriebenen Probleme zum ersten Messzeitpunkt besonders die Daten der Hamburger Schülerinnen und Schüler keine verlässlichen Aussagen zulassen, wurde in den vorliegenden Varianzanalysen nur der zweite Messzeitpunkt untersucht. Die Schulorganisationsform ist ein zeitinvariater Faktor. Die Angaben zur Herkunft der Schülerinnen und Schüler stammen vom ersten Messzeitpunkt, diese Daten werden als stabile, ebenfalls zeitinvariante Faktoren angesehen. Die Angaben der Schulleitung zum Sprachförderangebot einer Schule wurden nur zum ersten Messzeitpunkt erhoben, es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Förderkonzepte einer Schule über ein Jahr hinweg als relativ stabil eingeschätzt werden können. Daher werden auch diese Angaben als für den zweiten

Messzeitpunkt aussagekräftige Information in die Analyse mit einbezogen. Die abhängige Variable des Modells ist die Leseleistung, gemessen durch den Summenscore der WLLP.

In der ersten Varianzanalyse wird untersucht, ob die Schulorganisationsform und ein besonderes Sprachförderangebot an einer Schule zu besseren Leseleistungen der Schülerinnen und Schülern führen. Folgende Hypothesen wurden aufgestellt und in der Varianzanalyse geprüft:

- ♦ **Hypothese 1** In Deutschland korreliert die Lesekompetenz stark mit dem sozioökonomischen Hintergrund eines Schülers (PISA Konsortium 2007; Klieme et al. 2010; Bos et al. 2007). Da die Schülerschaft an Ganztagschulen häufiger aus sozial schlechter gestellten Familien stammen (Holtappels/Radisch et al. 2010) als an Halbtagschulen, ist zu erwarten, dass die Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern an Ganztagschulen schlechter sind als die Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern an Halbtagschulen.
- ♦ **Hypothese 2** Es ist zu erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler bessere Leseleistungen erzielen, wenn eine Schule über ein Sprachförderangebot verfügt.
- ♦ **Hypothese 3** Verfügt eine Schule über ein Sprachförderangebot und ist ganztägig organisiert, verfügen die Schüler aufgrund des verlängerten Zeitrahmens über bessere Leseleistungen als Schülerinnen und Schüler von Halbtagschulen.

Die Daten in Tabelle 33 und Tabelle 34 zeigen, dass sich Hypothese 1 nicht bestätigt. Die in der WLLP erreichten Leseleistungen von Ganztagschüler(inne)n unterscheiden sich nicht signifikant von denen ihrer Mitschüler(innen) auf Halbtagschulen ($df= 1$; $F= ,150$; $p< ,698$).

Auch die zweite Hypothese lässt sich anhand unserer Daten statistisch nicht bestätigen. Ein bestehendes Sprachförderangebot an einer Schule wirkt sich nicht signifikant auf die Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern aus ($df= 1$; $F= 3,973$; $p< ,047$).

Auch die Hypothese 3, dass sich die Kombination von ganztägiger Schulorganisation und Sprachförderangebot positiv auf die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt, wird durch die vorliegende Varianzanalyse nicht bestätigt ($df= 1$; $F= 1,674$; $p< ,196$).

Tabelle 33: Übersicht über Verteilung der WLLP Summenscores an Halb- und Ganztagschulen mit und ohne Sprachförderangebot

Angebotene Sprachförderung	WLLP Summenscore		
	M	SD	N
Halbtagschule			
ohne Sprachförderangebot	55,5	18,7	25
mit Sprachförderangebot	64,9	21,4	340
Gesamt	64,3	21,3	365
Ganztagschule			
ohne Sprachförderangebot	60,3	19,9	37
mit Sprachförderangebot	62,3	20,9	227
Gesamt	62,0	20,8	264
Gesamt			
ohne Sprachförderangebot	58,4	19,4	62
mit Sprachförderangebot	63,9	21,2	567
Gesamt	63,3	21,1	629

Tabelle 34: Erste univariate Varianzanalyse: Freiheitsgrade, F-Werte und Signifikanzen (abhängige Variable: WLLP Summenscore) zu Schulorganisationsform, Sprachförderangebot und der Kombination von Schulorganisationsform und Sprachförderangebot

<i>Effekte</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Schulorganisationsform	1	,150	,698
Sprachförderangebot	1	3,97	,047
Schulorganisationsform und Sprachförderangebot	1	1,67	,196

In einer zweiten Varianzanalyse wurde untersucht, ob Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern mit der Klassenkomposition zusammenhängen und ob sich ganztägige Organisation positiv auf die Leseleistungen von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auswirken. Die Annahmen wurden in folgende drei Hypothesen gefasst:

- ♦ **Hypothese 4** Aufgrund von Kompositionseffekten der Schülerschaft (Stanat 2006) ist davon auszugehen, dass mit ansteigendem Migrationsanteil in einer Schule bzw. Klasse die zu beobachtenden Leistungen der Schülerinnen und Schüler niedriger werden.

- ♦ **Hypothese 5** In Deutschland korreliert die Lesekompetenz stark mit dem sozioökonomischen Hintergrund eines Schülers (PISA Konsortium 2007; Klieme et al. 2010; Bos et al. 2007). Da die Schülerschaft an Ganztagschulen häufiger aus sozial schlechter gestellten Familien stammt (Holtappels/Radisch et al. 2010) als an Halbtagschulen, ist zu erwarten, dass die Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern an Ganztagschulen schlechter sind, als die Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern an Halbtagschulen.

- ♦ **Hypothese 6** Aufgrund des verlängerten Zeitrahmens, der an Ganztagschulen zur Verfügung steht, kann vermutet werden, dass an Ganztagschulen die Schülerinnen und Schüler individuell gefördert werden können (Ditton 2000). Aus diesem Grund ist anzunehmen, dass Ganztagschüler(innen) unabhängig von der Klassenzusammensetzung bessere Leistungen erzielen als Schülerinnen und Schüler an Halbtagschulen.

Die Daten in Tabelle 35 und Tabelle 36 zeigen, dass sich die vierte Hypothese statistisch belegen lässt. Je höher der Migrantanteil in einer Klasse, sowohl an Halbtags- als auch an Ganztagschulen, ist, desto schlechter werden die Leistungen im Lesen der Schülerinnen und Schüler ($df= 3$; $F= 8,186$; $p < 0,1$). Hingegen lässt sich Hypothese fünf nicht statistisch belegen. Die Daten geben keinen Hinweis darauf, dass die Schulorganisationsform Einfluss auf die mit WLLP gemessenen Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler nimmt. Die Leseleistungen von Ganztags- und Halbtagschüler(inne)n unterscheiden sich nicht signifikant ($df= 1$; $F= ,804$; $p < ,370$). Auch Hypothese sechs, die einen positiven Effekt von Ganztagschulen auf die Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern unabhängig von der Klassenzusammensetzung vermutet, bestätigt sich nicht. Auch an Ganztagschulen beeinflusst die Zusammensetzung der Klasse die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler ($df= 3$; $F= 2,982$; $p < ,031$).

Tabelle 35: Übersicht über die Verteilung der WLLP Summenscores in Klassen mit unterschiedlicher Schülerzusammensetzung an Halb- und Ganztagschulen

Migrantenanteil pro Klasse	WLLP Summenscore		
	M	SD	N
Halbtagschulen			
unter 55,6% ⁷	69,2	19,5	150
von 55,6 bis unter 67,9%	58,9	22,7	104
von 67,9 bis unter 80,6%	64,3	19,9	76
ab 80,6%	56,6	20,7	115
Gesamt	62,7	21,2	445
Ganztagschulen			
unter 55,6%	66,8	19,9	55
von 55,6 bis unter 67,9%	63,5	19,2	93
von 67,9 bis unter 80,6%	56,0	22,1	96
ab 80,6%	56,9	23,7	62
Gesamt	60,4	21,6	306
Gesamt			
unter 55,6%	68,5	19,6	205
von 55,6 bis unter 67,9%	61,1	21,2	197
von 67,9 bis unter 80,6%	59,6	21,5	172
ab 80,6%	56,7	21,8	177
Gesamt	61,7	21,4	751

Tabelle 36: Zweite Varianzanalyse: Freiheitsgrade, F-Werte und Signifikanzen (abhängige Variable: WLLP Summenscore) zu Schulorganisationsform, Klassenzusammensetzung und der Kombination Schulorganisationsform und Klassenzusammensetzung

Effekte	df	F	p
Schulorganisationsform	1	,804	,370
Klassenzusammensetzung	3	8,186***	,000
Schulorganisationsform und Klassenzusammensetzung	3	2,982	,031

Signifikanzniveau: *** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Zusammenfassend lässt sich aus der Auswertung der WLLP-Sprachdaten berichten, dass sich die Leseleistungen von Ganz- und Halbtagschülern nicht signifikant unterscheiden. Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund erzielen, unabhängig von der Schulorganisationsform, schlechtere Leseleistungen als ihre Mitschüler(innen) ohne Migrationshintergrund. Während sich ein an der Schule existierendes Sprachförderangebot nicht auf die Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern auswirkt, spielt die Klassenkomposition eine Rolle. Je höher der Migrantenanteil an Halb- und Ganztagschulen in einer Klasse ist, desto schlechter werden die Leseleistungen aller Schülerinnen und Schüler der Klasse.

⁷ Die Migrationsquartile teilen die teilnehmenden Klassen der beiden Schulorganisationsformen hinsichtlich der Klassenkomposition in vier Gruppen ein. Zu der ersten Gruppe gehören die Klassen mit einem Migrantenanteil von weniger als 55,6%. Zu der zweiten Gruppe gehören die Klassen, die einen Migrantenanteil von 55,6 bis unter 67,9% haben.

Ergebnisse der Auswertung des „Hamburger Verfahrens zur Erhebung des Sprachstandes“ (HAVAS-5)

Aus finanziellen und personellen Gründen konnte nicht die komplette GIM-Stichprobe, sondern nur eine kleinere Stichprobe mit HAVAS 5 getestet werden. In Hamburg wurden in allen Schulen zu MZP I und MZP II, die an der GIM-Befragung teilnahmen, monolingual deutsche, bilingual deutsch-türkische und deutsch-russische Schülerinnen und Schüler per Zufall gezogen. In Bayern wurden nur im MZP 1 einzelne Schülerinnen und Schüler von jeweils zwei Schulen in München und Nürnberg getestet (**Tabelle 37**). Eine quantitative Auswertung der HAVAS-5 Daten ist aufgrund der geringen Fallzahlen nicht möglich. Eine qualitative Auswertung ist jedoch geplant. Hierbei sollen die WLLP Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler, die an HAVAS-5 teilgenommen haben, den Ergebnissen aus HAVAS-5 gegenübergestellt werden.

Tabelle 37: HAVAS-5 Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt

<i>HAVAS-5 Stichprobe zu MZP 1</i>	Bayern		Hamburg		<i>Gesamt</i>
	HTS	GTS	HTS	GTS	
Deutsch (monolingual)	3	10	49	35	97
Deutsch (bilingual)	6	11	32	36	85
Türkisch	3	9	26	36	74
Russisch	3	2	11	8	24
<i>Gesamt</i>	15	32	118	116	281

Resultate zur Sekundarstufe

Ergebnisse der Auswertung des Sprachstandserhebungsinstruments „Der Sturz ins Tulpenbeet“

Stichprobe und Auswertungshinweise

Die Auswertung der mit Hilfe des Instruments „Der Sturz ins Tulpenbeet“ gewonnenen Sprachdaten der ersten GIM-Erhebung (2009) basiert auf folgenden Fallzahlen:

756 Schülerinnen und Schüler am Beginn der Sekundarstufe I besuchten in Hamburg und Bayern eine Ganztagschule, 563 Schülerinnen und Schüler eine Halbtagschule. Es liegt damit eine Stichprobengröße von 1319 Schülern aus Hamburg und Bayern vor.

In Hamburg wurden Sprachdaten auf Deutsch von 624 Schülern gewonnen. Diese deutschsprachigen Texte wurden von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund verfasst. Die Information über den Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler wurden dem Schülerfragebogen entnommen. Gaben sie an, dass sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde, werden sie in der vorliegenden Analyse zu der Gruppe der „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ gezählt.

Von diesen Schülerinnen und Schüler gingen 384 auf eine Ganztagschule, 240 besuchten eine Halbtagschule. Auf die Schulformen verteilen sich die 624 Schüler(innen) folgendermaßen: 143 besuchten ein Gymnasium, 53 eine Gesamtschule und 428 eine Haupt- und Realschule.

Die Hamburger Schulsituation beinhaltet zwei Besonderheiten, die bei der Auswertung zu berücksichtigen waren. Erstens gab es zum Zeitpunkt der Erhebung in Hamburg keine selbstständigen Hauptschulen mehr. Die Schülerinnen und Schüler wurden an kooperativ arbeitenden Haupt- und Realschulen unterrichtet. Zweitens sind seit 2004 alle Gymnasien in Hamburg Ganztagschulen, allerdings in unterschiedlichen Ausbaugraden. Die Hamburger Halbtagschulstichprobe enthält demzufolge keine Gymnasien. Zum Zweck der besseren Vergleichbarkeit der bayerischen und Hamburger Stichprobe werden die Ergebnisse der Analysen im Folgenden einerseits unter Einbeziehung der Gymnasialdaten und andererseits ohne deren Einbezug berichtet.

Die bayerische Stichprobe enthält deutsche Sprachproben von 695 Schülerinnen und Schülern. 372 von ihnen besuchen eine Ganztagschule, 323 eine Halbtagschule. In Bayern wurden nur Schülerinnen und Schüler der Schulformen Haupt- und Realschule getestet, sie teilen sich in 458 Hauptschüler und 237 Realschüler auf.

Neben den deutschen Sprachproben liegen 274 türkische Sprachproben aus Hamburg und Bayern vor. Für die russischsprachige Stichprobe konnten keine für statistische Analysen ausreichenden Fallzahlen erreicht werden. Es liegen aus Hamburg 36, aus Bayern 44 Sprachproben vor. Diese wurden nicht in die quantitative Analyse einbezogen, werden jedoch im Rahmen einer aus dem Projekt entstehenden Dissertation qualitativ analysiert.

Neben den Schülerinnen und Schülern mit einem türkisch- oder russischsprachigen Migrationshintergrund gaben weitere 443 Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund an. 93 unterschiedliche Herkunftsländer wurden gezählt (**Abbildung 31**).

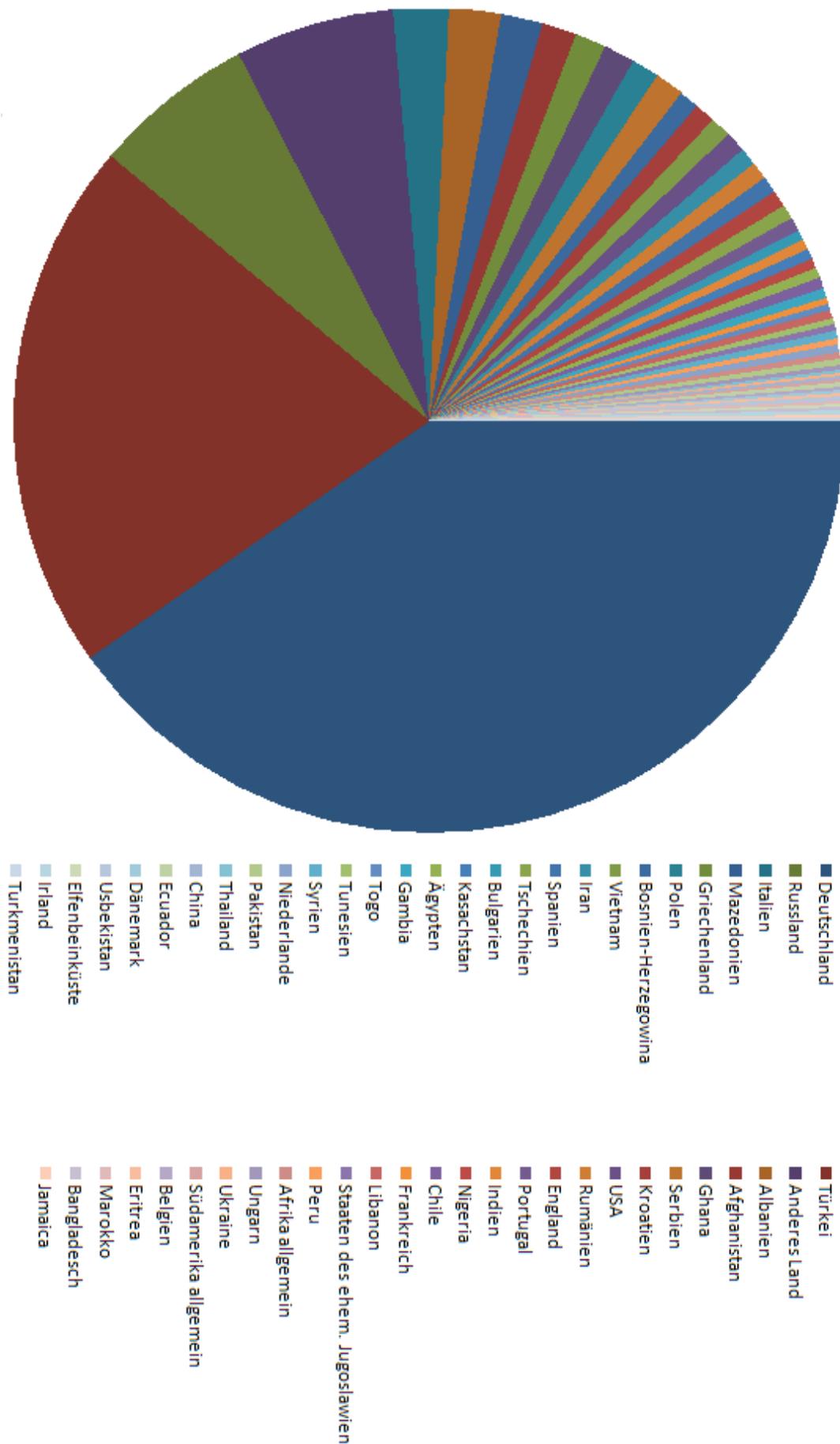


Abbildung 31: Herkunftsländer der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe

Informationen zum verfügbaren kulturellen und sozioökonomischen Kapital der Familien, aus denen die befragten Schülerinnen und Schüler stammen, wurden in Elternfragebögen erfragt. Hier aber ist ein zu geringer Rücklauf zu beklagen, so dass ein Einbezug dieser Daten nicht möglich ist.

Für Hamburg kann dennoch eine Näherung an die Einschätzung von Zusammenhängen von Sprachfähigkeiten mit dem sozio-ökonomischen Status hergestellt werden, indem auf den Hamburger "Kess-Index" zurückgegriffen wird. Dieser wurde im Rahmen der Kess-Studien in Hamburg ermittelt (Bos/Pietsch 2005); er gibt Auskunft über die soziale Lage der Schulen, in denen die getesteten Schulen unterrichtet werden. Die berücksichtigten Variablen für die Ermittlung decken die Bereiche ökonomisches (Ausbildung und Einkommen der Eltern), kulturelles (u.a. Lesegewohnheiten, Teilnahme am kulturellen städtischen Leben der Eltern, Familiensprache) und soziales (soziale Vernetzung und Interesse der Eltern am Sozialleben des Kindes) Kapital ab (Senats-Drucksache 18/6927 vom 14.09.2007). In der vorliegenden Hamburger Stichprobe haben alle teilnehmenden Schulen einen Kess-Index von 1 („stark belastete Lage der Schülerschaft“) oder 2 („eher stark belastete soziale Lage der Schülerschaft“) auf der bis 5 reichenden Skala.

Durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse konnten aus den ausgewerteten Daten der Schülertexte zwei trennscharfe Faktoren extrahiert werden und so die bereits im Modell Programm FÖRMIG (Schwippert 2008) gefundenen Faktoren repliziert werden. Auf dieser Grundlage wurden zwei Skalen gebildet, die im Folgenden berichtet werden. Es handelt sich um eine sog. allgemeinsprachliche Skala, die aus den Indikatoren Aufgabenbewältigung, Erzählfähigkeit, Verben und Substantive sowie die Satzarten gebildet wurde. Die zweite Skala wird als bildungssprachliche Skala bezeichnet. Hier sind Nominalisierungen, Komposita, Adjektive, Passiv, Konjunktiv und Konnektoren zusammengefasst.

Ergebnisse

1. Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagschule: allgemeinsprachliche und bildungssprachliche Fähigkeiten im Vergleich

Zuerst wird berichtet, ob Schülerinnen und Schüler, die eine Ganztags- oder eine Halbtagschulen besuchen, über unterschiedliche allgemeinsprachliche und bildungssprachliche Fähigkeiten im Deutschen verfügen. Das Ergebnis unserer Analyse zeigt ein differenziertes Bild:

Wenn die gesamte Stichprobe betrachtet wird, sind die Ergebnisse zunächst erwartungskonform: Ganztagschüler(innen) aus Hamburg und Bayern schneiden auf der Skala Allgemeinsprache im Deutschen signifikant besser ab als ihre Mitschüler(innen), die auf eine Halbtagschule gehen. Auch auf der bildungssprachlichen Skala werden im Deutschen im Ganztags tendenziell bessere Ergebnisse erzielt als im Halbtags; die Werte sind aber nicht signifikant (**Tabelle 38**). Werden aber die Hamburger Gymnasiast(inn)en aus der Gesamtstichprobe herausgenommen, so verschwindet der signifikante Unterschied zwischen den verschiedenen Schulorganisationsformen; die Schülerinnen und Schüler beider Organisationsformen schneiden kaum noch unterschiedlich ab (**Tabelle 39**).

Tabelle 38: Sprachliche Fähigkeiten Hamburger und bayerischer Schülerinnen und Schüler an Ganz- und Halbtagschulen (Tulpenbeet)

<i>Bayern und Hamburg gesamte Stichprobe</i>	Skala Allgemeinsprache (relativ)			Skala Bildungssprache (relativ)		
	M	SD	N	M	SD	N
Ganztagschule	47,5**	11,2	756	6,7	4,3	756
Halbtagschule	45,7**	9,9	563	6,2	3,7	563
Gesamt	46,7	10,6	1319	6,5	4,0	1319

Tabelle 39: Sprachliche Fähigkeiten Hamburger und bayerischer Schülerinnen und Schüler an Ganz- und Halbtagsschulen (ohne Hamburger Gymnasien) (Tulpenbeet)

Bayern und Hamburg: ohne HH Gymnasien	Skala Allgemeinsprache (relativ)			Skala Bildungssprache (relativ)		
	M	SD	N	M	SD	N
Ganztagsschule	46,8	11,4	613	6,5	4,3	613
Halbtagsschule	45,7	9,9	563	6,2	3,7	563
Gesamt	46,3	4,0	1176	6,3	4,0	1176

Auch in Hamburg zeigt sich auf den ersten Blick das signifikant bessere Abschneiden der Schülerinnen und Schüler von Ganztagsschulen. Auf der allgemeinsprachlichen Skala schneiden die Halbtagsschüler im Deutschen schwach signifikant schlechter ab. Werden die Gymnasien aus der Gruppe der Ganztagsschulen herausgenommen, ändert sich das Bild. Es liegen keine signifikanten Unterschiede zwischen Halb- und Ganztagsschulen mehr vor. Die Werte der Halbtagsschüler sind auf der allgemeinsprachlichen und bildungssprachlichen Skala im Deutschen sogar etwas – jedoch nicht signifikant – besser.

Tabelle 40: Sprachliche Fähigkeiten Hamburger Schülerinnen und Schüler an Ganz- und Halbtagsschulen (Tulpenbeet)

Hamburger Stichprobe	Skala Allgemeinsprache (relativ)			Skala Bildungssprache (relativ)		
	M	SD	N	M	SD	N
mit Gymnasien						
Ganztagsschulen	46,4**	10,8	384	6,0	3,8	384
Halbtagsschulen	44,2**	10,1	240	5,2	3,1	240
Gesamt	45,5	10,6	624	5,7	3,6	624
ohne Gymnasien						
Ganztagsschulen	43,9	10,9	241	5,0	3,0	241
Halbtagsschulen	44,2	10,1	240	5,2	3,1	240
Gesamt	44,0	10,5	481	5,1	3,1	481

In Bayern gibt es keine signifikanten Unterschiede auf beiden Skalen zwischen den Ganztags- und Halbtagsschülern. Ganztagsschüler haben tendenziell bessere Werte als Halbtagsschüler.

Tabelle 41: Sprachliche Fähigkeiten bayerischer Schülerinnen und Schüler an Ganz- und Halbtagsschulen (Tulpenbeet)

Bayerische Stichprobe	Skala Allgemeinsprache (relativ)			Skala Bildungssprache (relativ)		
	M	SD	N	M	SD	N
Ganztagsschule	48,7	11,3	372	7,4	4,7	372
Halbtagsschule	46,8	9,6	323	6,8	3,9	323
Gesamt	47,8	10,6	695	7,1	4,3	695

Zusammengefasst lassen sich aus den vorliegenden Daten keine Ergebnisse berichten, die untermauern würden, dass durch die Organisationsform Ganztagsschule an sich die Schülerinnen und Schüler zu besseren allgemeinsprachlichen oder bildungssprachlichen Fähigkeiten im Deutschen gelangen. Die formale Einordnung als Ganz- oder Halbtagsschule nach den dafür vorgesehenen Bestimmungsmerkmalen des BMBF-Programms entscheidet nach unseren Ergebnissen nicht über signifikante Unterschiede in den sprachlichen Fähigkeiten auf beiden Skalen. Im Übrigen replizieren

sich in unserer Untersuchung die bekannten differenziellen Ergebnisse mit Blick auf die besuchte Schulform. Es können Vorhersagen über die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler anhand der Schulform gemacht werden: Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen, erzielen deutlich bessere Leistungen als Schülerinnen und Schüler von Haupt- und Realschulen. Keineswegs lassen sich hieraus Kausalaussagen ableiten; offen ist, was dabei Ross und was Reiter ist: Zeigen sich hier die bekannten vorgängigen Selektionseffekte des deutschen Bildungssystems, oder zeigen sich Effekte unterschiedlicher schulischer Milieus und Curricula?

2. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit türkischem und ohne Migrationshintergrund

Nachfolgend wird berichtet, welche Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schüler mit türkischem und jenen ohne Migrationshintergrund an Halb- und Ganztagschulen im allgemeinsprachlichen und bildungssprachlichen Sprachgebrauch im Deutschen gefunden wurden. Wie im Ergebnisteil der Primarstufe beschrieben, wurden die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund ausgewählt, weil sie erstens die größte Migrantengruppe in der deutschen Gesellschaft repräsentiert und zweitens auch in der anfallenden Stichprobe des GIM Projekts der größte Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund einen türkischstämmigen Hintergrund hat.

Zur Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund werden jene gerechnet, die selbst oder von denen mindestens ein Elternteil in der Türkei geboren wurde. Zu den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund werden alle gezählt, deren beide Elternteile und sie selbst in Deutschland geboren wurden.

Werden Schüler mit türkischem Migrationshintergrund mit Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund in der Gesamtstichprobe verglichen, so schneiden die Lernenden türkischer Herkunft in Hamburg und Bayern auf der bildungssprachlichen Skala im Deutschen signifikant schlechter ab als ihre Klassenkamerad(inn)en ohne Migrationshintergrund (Tabelle 42). Diese Tendenz bleibt auch erhalten, wenn die Gymnasien aus der Hamburger Stichprobe herausgenommen werden.

Tabelle 42: Sprachliche Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ohne und mit türkischem Migrationshintergrund in Hamburg und Bayern (Tulpenbeet)

<i>Sekundarstichprobe</i>	Skala Allgemeinsprache (relativ)			Skala Bildungssprache (relativ)		
	M	SD	N	M	SD	N
<i>mit Hamburger Gymnasien</i>						
Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund	47,8	10,2	423	7,1***	4,2	423
Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund	46,5	10,4	323	5,4***	3,6	323
Gesamt	47,2	10,3	746	6,4	4,0	746

In der Hamburger Stichprobe erzielen die Schüler ohne Migrationshintergrund auf der bildungssprachlichen Skala im Deutschen signifikant bessere Ergebnisse als ihre Mitschüler mit türkischem Migrationshintergrund. Werden die Gymnasien aus der Stichprobe genommen, verschwinden die Unterschiede in beiden sprachlichen Registern (Tabelle 43).

Tabelle 43: Sprachliche Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern ohne und mit türkischem Migrationshintergrund in Hamburg (ohne Gymnasien) (Tulpenbeet)

Hamburger Stichprobe (ohne Gymnasien)	Skala Allgemeinsprache (relativ)			Skala Bildungssprache (relativ)		
	M	SD	N	M	SD	N
Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund	43,5	10,2	132	5,2	2,8	132
Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund	46,1	10,8	140	4,7	3,2	140
Gesamt	44,9	10,6	272	5,0	3,0	272

In der bayerischen Stichprobe erzielen Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund im allgemeinsprachlichen und bildungssprachlichen Bereich im Deutschen signifikant bessere Ergebnisse als Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund (Tabelle 44).

Tabelle 44: Sprachliche Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern ohne und mit türkischem Migrationshintergrund in Bayern (Tulpenbeet)

Bayerische Stichprobe	Skala Allgemeinsprache (relativ)			Skala Bildungssprache (relativ)		
	M	SD	N	M	SD	N
Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund	49,05**	9,8	249	7,7***	4,3	249
Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund	45,7**	9,9	139	5,9***	3,9	139
Gesamt	47,8	10,0	388	7,0	4,3	388

Werden die Daten hinsichtlich des Migrationsstatus (ohne/mit türkischem Migrationshintergrund) in Bezug auf die besuchte Organisationsform untersucht, so zeigt sich für die Hamburger Schülerschaft, dass Schüler ohne Migrationshintergrund an Ganztagschulen auf der bildungssprachlichen Skala im Deutschen signifikant besser abschneiden als ihre Mitschüler(innen) mit türkischem Migrationshintergrund (Tabelle 45). Dieses Ergebnis kehrt sich jedoch um, wenn Gymnasien aus der Hamburger Stichprobe ausgeschlossen werden: Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund zeigen dann *bessere* Ergebnisse im Deutschen auf der allgemeinsprachlichen Skala als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (Tabelle 45). Hamburger Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund erzielen hier die schlechtesten Ergebnisse aus der Hamburger und Bayerischen Stichprobe. An den Hamburger Halbtagschulen zeigen sich keine Unterschiede auf den Skalen zwischen Schülerinnen und Schülern mit türkischem oder ohne Migrationshintergrund (Tabelle).

Tabelle 45: Sprachliche Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern ohne und mit türkischem Migrationshintergrund an Ganztagschulen (mit und ohne Gymnasien) und Halbtagschulen in Hamburg (Tulpenbeet)

Hamburger Stichprobe	Skala Allgemeinsprache (relativ)			Skala Bildungssprache (relativ)		
	M	SD	N	M	SD	N
Ganztagschulen mit Gymnasien						
Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund	46,6	10,7	104	7,0***	4,2	104
Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund	48,4	10,6	121	5,0***	3,3	121
Gesamt	47,6	10,6	225	5,9	3,9	225

Ganztagsschulen ohne Gymnasien						
Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund	41,6**	9,9	62	4,9	2,4	62
Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund	47,4**	10,9	77	4,6	3,3	77
Gesamt	44,8	10,8	139	4,8	2,9	139
Halbtagschulen						
Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund	45,2	10,2	70	5,4	3,1	70
Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund	44,5	10,6	63	4,9	3,2	63
Gesamt	44,9	10,3	133	5,2	3,1	133

In Bayern zeigen sich keine Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit türkischem und ohne Migrationshintergrund an Ganztagschulen in den Ergebnissen beider sprachlicher Skalen im Deutschen. An Halbtagschulen sind allerdings die bildungssprachlichen Fähigkeiten im Deutschen von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund signifikant besser als die von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund.

Tabelle 46: Sprachliche Fähigkeiten von Schülerinnen und Schüler ohne und mit türkischem Migrationshintergrund an Ganztagschulen und Halbtagschulen in Bayern (Tulpenbeet)

Bayerische Stichprobe	Skala Allgemeinsprache (relativ)			Skala Bildungssprache (relativ)		
	M	SD	N	M	SD	N
Ganztagsschulen						
Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund	49,4	10,7	149	7,5	4,6	149
Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund	45,9	7,7	58	6,4	3,7	58
Gesamt	48,4	10,1	207	7,2	4,4	207
Halbtagschulen						
Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund	48,5	8,3	100	7,9***	3,8	100
Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund	45,6	11,3	81	5,5***	4,1	81
Gesamt	47,2	9,8	181	6,9	4,1	181

Aus diesen Ergebnissen kann geschlossen werden, dass in der vorliegenden Stichprobe Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund in Bayern vom Ganztagsbesuch in Bezug auf ihre alltagssprachlichen und bildungssprachlichen Fähigkeiten im Deutschen profitieren.

Ähnliche Ergebnisse werden von der Analyse der IGLU-Daten berichtet, die in Bezug auf die Schulorganisationsform Ganztage/Halbtage ermittelt wurden. Dabei zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund an Halbtagschulen bessere Leistungen erzielen als an Ganztagschulen. Als ein erklärender Einflussfaktor wird die soziale Komposition der Schülerschaft angegeben. Die sozio-ökonomische Ausgangslage der Schülerschaft an Halbtagschulen sei günstiger als die sozio-ökonomischen Voraussetzungen, die die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund an Ganztagschulen mitbringen (Holtappels/Radisch et al. 2010).

Dieses Ergebnis bedarf jedoch der Differenzierung. In den GIM-Daten konnten zwar für Bayern keine individuellen schulbezogenen Informationen zum sozio-ökonomischen Hintergrund und zu kulturellem Kapital in die Analyse einbezogen werden. Anders für Hamburg: Da in der Hamburger

Stichprobe lediglich Schulen mit einem KESS-Index 1 oder 2 vorhanden sind, ist für diese anzunehmen, dass eine relativ homogene Schülerschaft getestet wurde, die in eher prekärer sozio-ökonomischer und kultureller Lage lebt. Deshalb sind die beschriebenen deskriptiven Befunde inhaltlich interpretierbar, ohne dass eine direkte Kontrolle des sozioökonomischen Status stattgefunden hat.

3. Unterschiede zwischen den Geschlechtern

Im folgenden Abschnitt wird untersucht, wie Jungen und Mädchen in der Untersuchung abschneiden. In der Gesamtstichprobe aus Hamburg und Bayern zeigen Mädchen signifikant bessere Ergebnisse als Jungen. Die Schülerinnen zeigen sowohl auf der allgemeinsprachlichen als auch auf der bildungssprachlichen Skala im Deutschen signifikant höhere Werte als die Schüler. Auf der allgemeinsprachlichen Skala liegen im Deutschen die Werte bei 49,0*** zu 44,6***, auf der bildungssprachlichen Skala stehen sich im Deutschen Werte von 7,3*** und 5,7*** gegenüber (Tabelle 47).

Tabelle 47: Sprachliche Fähigkeiten von Mädchen und Jungen in Bayern und Hamburg an Halb- und Ganztagschulen (Tulpenbeet)

<i>Bayern und Hamburg gesamte Stichprobe</i>	Skala Allgemeinsprache (relativ)			Skala Bildungssprache (relativ)		
	M	SD	N	M	SD	N
Weiblich	49,0***	10,1	652	7,3***	4,2	652
Männlich	44,6***	10,7	667	5,73***	3,7	667
Gesamt	46,7	10,6	1319	6,5	4,0	1319

Die gleichen Ergebnisse zeigen sich wenn die Stichproben regional und nach Schulformen getrennt werden: die Mädchen schneiden immer signifikant besser ab. Ebenfalls signifikant bleibt der Unterschied zwischen den Geschlechtern, wenn die Stichprobe in Schülerinnen und Schüler mit türkischem bzw. ohne Migrationshintergrund aufgeteilt wird. Anders gesagt: Im Hinblick auf geschlechtsspezifische Differenzierung weist die im GIM-Projekt untersuchte Population keine nennenswerten Unterschiede zu Populationen in anderen Untersuchungen auf.

4. Zusammenhang zwischen den Ergebnissen im Deutschen und im Türkischen

Die Analyse der deutschen und türkischen Sprachdaten gibt Auskunft über die Zusammenhänge zwischen den Fähigkeiten in beiden Sprachen im Bereich der allgemeinsprachlichen Skala.

In den deutschen und türkischen Sprachproben der bilingualen Probanden zeigen sich auf den Skalen ‚Aufgabenbewältigung‘, die direkt miteinander verglichen werden können, signifikante Zusammenhänge. Diese zeigen sich auch bei einer Aufteilung der Stichprobe auf die Hamburger und die bayerischen Bilingualen. Dieses Ergebnis ist schwer zu interpretieren, da keine individuellen Hintergrundinformationen (etwa zur Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht) bei der Analyse berücksichtigt werden konnten.

Tabelle 48: Korrelation der allgemeinsprachlichen Fähigkeiten im Deutschen und Türkischen der deutsch-türkisch bilingualen Schülerinnen und Schüler aus Bayern und Hamburg (Tulpenbeet)

	Skala Aufgabenbewältigung (relativ)			Skala Aufgabenbewältigung (relativ)		
	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)	N	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)	N
Allgemeinsprache Relativ	1		274	,331***	,000	273
Skala Allgemeinsprache relativ	,331***	,000	273	1		1319

III. Erfolgskontrollbericht

III.1. Beitrag des Projekts zu förderpolitischen Zielen des Förderprogramms

Das Projekt wird im Rahmen des Förderschwerpunkts „Ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung“ innerhalb des „Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB)“ gefördert. Das Investitionsprogramm IZBB verfolgt das Ziel, ganztägige Bildung und Betreuung flächendeckend in Deutschland zu etablieren, um auf diese Weise Kompetenzerwerb, Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit in besonderem Maße zu ermöglichen. Unter dem Dach des Förderschwerpunkts „Ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung“ werden Forschungsvorhaben gefördert, deren Ziel die empirische Betrachtung von ganztägiger Bildung im Hinblick auf die drei o.g. Ziele des Ausbaus von Ganztagschulen ist. Von der Ganztagschulforschung werden entsprechend Aufschlüsse darüber erwartet, inwieweit durch Ganztagschulen die anvisierten bildungspolitischen Ziele erreicht sind oder prinzipiell erreicht werden können. Vor diesem Hintergrund nimmt das Projekt „Ganztagschule und Integrationsprozesse bei Migranten (GIM)“ eine ganz besondere Rolle ein. Es ist nicht nur innerhalb des Förderschwerpunkts, sondern auch insgesamt in Deutschland die einzige Studie, die Merkmale von Schülern an Ganztags- und Halbtagschulen vergleicht und dabei die Situation von Migrantenkindern und -jugendlichen im interkulturellen und sprachlichen Kompetenzbereich beleuchtet. Durch den unmittelbaren Vergleich beider Schulformen im Sinne eines schulfaireren Vergleichs (Kuper 2011) bietet das Projekt als Einziges Aufschluss über mögliche Wirkungen der Ganztags- im Vergleich zur Halbtagschule. Der in 2011 erscheinende umfassende Band mit detaillierten Auswertungen der Studie wird Antworten auf die Frage liefern, ob und unter welchen Bedingungen die mit dem IZBB verbundenen Ziele durch Ganztagschulen erreicht werden können. Die im Rahmen dieses Abschlussberichts gelieferten Resultate bieten einen ersten Einblick in die Antworten des Projekts.

III.2. Erreichte Ergebnisse, Nebenergebnisse und gesammelten Erfahrungen

Die bis zum derzeitigen Auswertungsstand erzielten Ergebnisse sind im Abschnitt II.1 ausführlich dargestellt und werden, wie unter III.1 angemerkt, in 2011 in einem ausführlichen Ergebnisband dokumentiert. Nebenergebnisse aus dem Bereich der sozialen Integration beziehen sich insbesondere auf die Entwicklung neuer Skalen zur Erfassung interkultureller Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen (Reinders/Gniewosz, in Vorb.), die bislang für die gleichermaßen Erfassung bei beiden Altersgruppen nicht vorgelegen haben. Ferner wurden Nebenergebnisse bei solchen Publikationen erzielt, die sich auf die Daten des Projekts gestützt haben, aber nicht explizit den Vergleich der Schulformen in den Blick genommen haben. Dies trifft etwa zu, wenn es darum geht, erstmals überhaupt für Deutschland verlässliche Zahlen zur Verbreitung interethnischer Freundschaften bei Kindern vorzulegen (Reinders/Gresser/Schnurr, 2010). In diesen beiden Bereichen (Skalenerwicklung sowie Kenntnisse über interethnische Freundschaften in der Kindheit) wurden Nebenergebnisse mit sehr hohem innovativem Charakter erzielt. Neben den Hauptforschungsfragen bestand eine weitere Intention des GIM Projekts darin, herauszufinden, über welche alltagssprachlichen und bildungssprachlichen Fähigkeiten im Deutschen Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klasse und über welche alltagssprachlichen Fähigkeiten im Schriftlichen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in ihrer Herkunftssprache verfügen. Der Einsatz des Sprachstandserhebungsinstruments „Der Sturz ins Tulpenbeet“ hat im GIM-Projekt wie auch schon in vorherigen Projekten (z.B. FörMig Evaluation (Schwippert et al. 2008; Gogolin et al. 2011)) gezeigt, dass das Instrument valide Aussagen über die alltagssprachlichen Fähigkeiten im

Deutschen, Türkischen und Russischen erlaubt. Außerdem gibt das Instrument Informationen über die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Deutschen. Da die Anlage des Instruments, die Nacherzählung einer Bildergeschichte, narrative Texte evoziert, bietet das Instrument nicht den größtmöglichen Rahmen dafür bildungssprachliche Elemente zu evozieren.

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen wird am Institut für International Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg an einer Ergänzung des Instruments gearbeitet. Ein neuer Bildimpuls sowie eine Fragestellung, die sich am naturwissenschaftlichen Unterricht in der Unterstufe orientiert, sollen stärker den bildungssprachlichen Sprachgebrauch evozieren. Der neue Bildimpuls soll in Anschlussuntersuchungen zusätzlich zu der bestehenden Aufgabe der Beschreibung der Bildergeschichte eingesetzt werden. Der Bildimpuls ist bereits entwickelt worden. Ein Pre-Test ist in den nächsten Monaten in Hamburg geplant. Eine andere Möglichkeit der Erfassung des Sprachstandes ist die Erhebung des Wortschatzes. Studien haben gezeigt, dass lexikalische Kenntnisse von Bilingualen stark mit Fähigkeiten in anderen sprachlichen Bereichen wie Morphologie und Syntax korrelieren. Aussagen zum Wortschatz lassen demnach Vorhersagen für andere sprachliche Bereiche zu (Bialystok 2002; Polinsky 2006). Um dieses Erkenntnis zu nutzen und in zukünftigen Forschungsprojekten umzusetzen, aber auch um die besondere sprachliche Situation von Bilingualen zu berücksichtigen, wurde in einer Arbeitsgruppe am Institut für International Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg eine Adaption des CFT Wortschatztest (CFT-WS) für das Türkische und Russische erarbeitet. Erste Pre-Tests an mono- und bilingualen Sprechern wurden durchgeführt und befinden sich in der Analyse.

III.3. Fortschreibung des Verwertungsplans

Entfällt

III.4. Arbeiten, die zu keiner Lösung geführt haben

Entfällt

III.5. Präsentation der Befunde mit Anwenderorientierung

Entfällt

II.3 Angaben zur Angemessenheit der Arbeit vor dem Hintergrund der Ziele

Bei der Auswertung der Daten, die im Rahmen des GIM Projekts erhoben wurden, sind in zwei Bereichen die Besonderheiten der Stichprobe berücksichtigt worden:

a) Strukturunterschiede in den Schulsystemen beider Bundesländer
Aufgrund der strukturellen Unterschiede in den Schulsystemen in Hamburg und Bayern lassen sich die Ergebnisse aus den beiden Bundesländern in der Sekundarstufe nicht direkt vergleichen. Die Organisationsform der Primarstufe ist in den beiden beteiligten Bundesländern gleich: Schülerinnen und Schüler besuchen von der ersten bis zur vierten Klasse die Grundschule.

In der Sekundarstufe jedoch stehen den bayerischen Schülerinnen und Schülern drei verschiedene Schulformen zur Verfügung: die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium. Alle Schulformen

können als Halb- oder Ganztagschule organisiert sein. In der geschichteten anfallenden Stichprobe wurden in Bayern nur Haupt- und Realschulen gezogen. In Hamburg hingegen sind die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe auf vier verschiedene Schultypen verteilt: Es gibt Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien. Der Hamburger Senat beschloss im Juni 2008 die Abschaffung der Hauptschulen. Seit dem Schuljahr 2008/2009 werden keine neuen Hauptschulklassen mehr eingerichtet. Daher gibt es kaum noch eigenständige Haupt- und Realschulen, die Schülerinnen und Schüler werden kooperativ unterrichtet. Zum Schuljahr 2004/05 wurden alle Hamburger Gymnasien und einige Schulen anderen Typs durch IZBB-Mittel in Ganztagschulen umgewandelt. Die Hamburger Sekundarstichprobe enthält somit Ganztagschulen aller in Hamburg existierenden Schultypen. Einige Schulen der Hamburger Sekundarstichprobe wurden mithilfe von IZBB-Mitteln seit 2004 zu Ganztagschulen umgebaut, andere Schulen waren schon vor dem Investitionsprogramm im Ganztage organisiert. Durch die Verschiedenartigkeit der Schulsysteme in Hamburg und Bayern im Sekundarbereich können die Daten im Ländervergleich lediglich mit Einschränkungen verglichen werden.

b) Qualitative Stichprobe bilingualer Schülerinnen und Schüler

Nach dem ersten Messzeitpunkt wurde festgestellt, dass sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe sehr wenig deutsch-russisch bilinguale Schülerinnen und Schüler in der Stichprobe vertreten waren. In der Sekundarstufe, in der von allen deutsch-russisch Bilingualen russische Sprachdaten aufgenommen wurden, ist die Stichprobengröße für eine quantitative Analyse zu klein. Diese Daten werden daher nicht in die statistischen Analysen einbezogen, sondern in einer qualitativen Analyse in dem Dissertationsvorhaben von Jule Böhmer ausgewertet.

II. 4 Erwarteter Praxisnutzen der Ergebnisse im sprachlichen Bereich

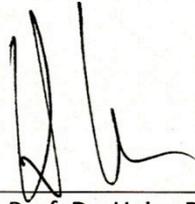
Die Ergebnisse, die durch die Auswertung der im GIM Projekt erhobenen deutschen, türkischen und russischen Sprachdaten von Ganz- und Halbtagschüler(inne)n gewonnen wurden, sind Grundlagenforschung. Die gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse können nicht unmittelbar in die Praxis transferiert werden, sondern bieten den Ausgangspunkt für neue Untersuchungen.

III.6. Einhaltung der Ausgaben- und Zeitplanung

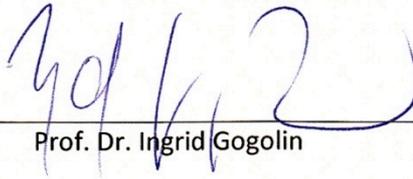
Der beantragte Ausgabenplan inklusive der zusätzlich beantragten Mittel wurde gemäß den Angaben zur Verwendung der Finanzmittel eingehalten und ist im Schlussverwendungsnachweis dokumentiert. Über den gesamten Projektverlauf hinweg haben beim Zeitplan Verschiebungen innerhalb der 24-monatigen Projektlaufzeit nicht zu einer Änderung in der Gesamteinhaltung des Zeitplans geführt.

Datum und Unterschrift

Würzburg, Hamburg & Mannheim, den 15.02.2011



Prof. Dr. Heinz Reinders



Prof. Dr. Ingrid Gogolin



Prof. Dr. Jan W. van Deth

Literaturverzeichnis

- Allport, G. W. (1971). Die Natur des Vorurteils. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Bialystok, E. (2002). Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning*, 52(1), 159-199.
- Bialystok, E. (2009). Effects on bilingualism on cognitive and linguistic performance. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (S. 53-67). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhmer, J. (2010). Bilingual und Biliteral? - Zu den sprachlichen Fähigkeiten von Deutsch-Russisch bilingualen Fünftklässlern aus Hamburg.
- Böhmer, J. (2010). In Russian? In German? In Russia and German! - Research on the Development of Russian-German Bilingualism of German High-School Students (ECER Pre-Conference ed.). Helsinki: University of Helsinki.
- Böhmer, J. (2010). Zuhause in zwei Alphabeten? - Zu den schriftsprachlichen Kompetenzen russisch-deutsch bilingualer Fünftklässler (Institut für Slavistik ed.). Leipzig: Universität Leipzig.
- Böhmer, J. (in Druck). dejti, д@ти, kinder: Graphische Vielfalt im russischen und deutschen Schriftbild von bilingualen Fünftklässlern. In G. Mehlhorn & C. Heyer (Hrsg.), *Russisch und Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Böhmer, J. & Bremm, N. (2009). Full-Time Schooling and the Integration of Migrants: Impacts on Language Development of Migrant Students (ECER-Conference ed.). Wien: Universität Wien.
- Böhmer, J. & Bremm, N. (2010). Fördern Ganztagschulen Zweisprachigkeit und Schulerfolg? (Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft ed.). Hamburg: Universität Hamburg.
- Böhmer, J. & Bremm, N. (2010). Full-Time Schooling and the Integration of Migrants: Impacts on Linguistic Performance, Socio-Cultural and Political Competence of Migrant Students (ECER-Conference ed.). Helsinki: University of Helsinki.
- Böhmer, J. & Bremm, N. (2010). Ganztagschulen und ihre Effekte auf die Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund (Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft ed.): Universität Hamburg.

- Bos, W. & Pietsch, M. (2005). KESS 4: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern; Jahrgangsstufe 4. Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.). Hamburg.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M. et al. (Hrsg.). (2010). *IGLU 2006*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M. et al. (Hrsg.). (2007). *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Bot, K. & Schrauf, R. W. (Hrsg.). (2009). *Language development over the lifespan* (1 ed.). New York [u. a.]: Routledge.
- Bourne, J. (2007, im Erscheinen). Making the Difference: teaching and learning strategies in multi-ethnic schools. In I. Gogolin & I. Lange (Hrsg.), *Bildungssprachliche Kompetenz. Durchgängige Sprachförderung im Modellprogramm FÖRMIG*. Münster: Waxmann.
- Bremm, N. (2010). Der Einfluss schulischer Struktur und Organisation auf die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. Dissertation. Hamburg: Universität Hamburg.
- Bukowski, W.M., Newcomb, A.F. & Hartup, W.W. (Eds.) (1996). *The Company They Keep. Friendship in Childhood and Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christensen, G. & Segeritz, M. (2010). Immigrant Students Achievement in 2006: An International Perspective.
- Corenblum, B. & Annis, R. C. (1993). Development of racial identity in minority and majority children: An effect discrepancy model. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 25, 499-521.
- Desmet, T. & Duyck, W. (2007). Bilingual language processing. *Language and Linguistics Compass*(3), 168-194.
- Deutschland, P.-K. (Hrsg.). (2007). *PISA '06: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht: Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*(Beiheft), 73-92.

- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 46, 43-92.
- Ditton, H. (2007). Schulübertritte, Geschlecht und soziale Herkunft. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem* (S. 63-88). Münster: Waxmann.
- Ehlich, K. (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn [u.a.]: BMBF.
- Ehlich, K. & Bredel, U. (Hrsg.). (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Berlin: BMBF.
- Ehmke, T., Hohensee, F., Siegle, T. & Prenzel, M. (2006). Soziale Herkunft, elterliche Unterstützungsprozesse und Kompetenzentwicklung. In DeutschesPISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 225-248). Münster: Waxmann.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campusverlag.
- Feddes, A. R. (2007). Group Membership Matters? Effects of Direct and Extended Cross-Ethnic Friendship on Minority and Majority Children's Intergroup Attitudes. Dissertation. Jena: Universität Jena.
- Feddes, A. R. (2007). *Group membership matters? Effects of direct and extended cross-ethnic friendship on minority and majority children's intergroup attitudes. Dissertation thesis*. Jena: Universität Jena.
- FörMig, P. (2006). *Bericht zum Modellprogramm FörMig - Oktober 2005 bis Oktober 2006*. Hamburg: Universität Hamburg, mimeo.
- Freie_und_Hansestadt_Hamburg. (2009). *Bildungsbericht Hamburg 2009*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung Institut für Bildungsmonitoring.
- Gaschler, K. (2010). Zu den politischen Kompetenzen von Fünftklässlern mit türkischem Migrationshintergrund - Ein Vergleich zweier Ganztagschulen in Straßburg und Hamburg. Hamburg.
- Gaschler, K. & Reyhn, M. (2009). Full-time schooling in France and Germany - A comparison between well-chosen schools in Hamburg and Strasbourg (ECER ed.). Wien: Universität Wien.

- Gomolla, M. (2010). Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 61-93). Wiesbaden: VS Verlag.
- Greb, K. (2005). Kontextuelle und individuelle Einflussfaktoren auf die Entstehung interethnischer Freundschaften bei deutschen Jugendlichen. Magisterarbeit. Mannheim: Universität Mannheim.
- Hamm, J. V., Brown, B. B. & Heck, D. J. (2005). Bridging the ethnic divide: Student and school characteristics in African-American, Asian-descent, Latino, and white adolescents' cross-ethnic friend nominations. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 21-46.
- Hamm, J. V., Brown, B. B. & Heck, D. J. (2005). Bridging the ethnic divide: Student and school characteristics in African-American, Asian-descent, Latino, and white adolescents' cross-ethnic friend nominations. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 21-46.
- Haug, S. (2003). Die soziale Integration junger italienischer und türkischer Migranten. In: Swiaczny, F. & Haug, S. (Hg.), *Migration – Integration – Minderheiten. Neuere interdisziplinäre Forschungsergebnisse* ((S. 97-128)). Wiesbaden: BiB.
- Höhm, K., Holtappels, H.-G. & Schnetzer, T. (2005). Ganztagschule in verschiedenen Organisationsformen. Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2006* (S. 169-186). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Holtappels, H.-G. (1994). *Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H.-G. (2006). Stichwort: Ganztagschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 5-29.
- Holtappels, H.-G. & Heerdegen, M. (2005). Schülerleistungen in unterschiedlichen Lernumwelten im Vergleich zweier Grundschulmodelle in Bremen. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (S. 361-397). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H.-G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.). (2007). *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)*. Weinheim: Juventa.

- Holtappels, H.G., Radisch, F. & Rollett, W. (2010). Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006* (Bd. 3, S. 165-198). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Hurlebaus, K. (2010). Ganztagschule: eine "besser Schule" für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund? Eine explorative empirische Näherung am Beispiel von Lehrerinterviews aus Schulen der Sekundarstufe I.
- Kawabata, Y. & Crick, N. R. (2008). The role of cross-racial/ethnic friendships in social adjustment. *Developmental Psychology*, 44, 1177-1183.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. et al. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006). *Bildungsbericht 2006*. Bonn: bmbf.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995), *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*, Weinheim: Juventa.
- Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule. Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(1), 79-97.
- Krüsken, J. (2007). Entwicklung von Schülerleistungen und Zensuren in der Grundschule. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem* (S. 41-62). Münster: Waxmann.
- Kuhlmann, C. & Tillmann, K.-J. (2009). Mehr Ganztagschulen als Konsequenz aus PISA? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000 bis 2003. In F.-U. Kolbe, B. Fritzsche & S. Reh (Hrsg.), *Ganztagschule als symbolische Konstruktion* (S. 23-45). Wiesbaden: VS Verlag.
- Küspert, P. & Schneider, W. (1998). *Würzburger Leise Leseprobe (WLLP)*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe.
- Lehmann, R. H. & Peek, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Meisel, J. (2004). The bilingual child. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Hrsg.), *The handbook of bilingualism* (S. 91-113). Oxford: Blackwell Publishers.

- Merkens, H. (2010). Erfolg und Misserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund beim Spracherwerb in der Grundschule. In J. r. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungs- wissenschaftliche Herausforderung* (S. 33-54). Wiesbaden: VS Verlag.
- Merkens, H. & Schründer-Lenzen, A. (2010). *Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich*. Münster: Waxmann.
- Merkens, H. & Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.). (2010). *Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Müller, A. G. & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 221-255). Wiesbaden.
- Palentien, C. (2007). Die Ganztagschule als Möglichkeit zur Überwindung ungleicher Bildungschancen. In M. Harring, C. Rohlf's & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung: Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 279-290). Wiesbaden: VS Verlag.
- Pekrun, R. (2002). Psychologische Bildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 61-80): VS Verlag.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (S. 93-114). New Jersey (Mh): Lawrence Erlbaum.
- Plummer, D. L. & Graziano, W. G. (1987). Impact of grade retention on the social development of elementary school children. *Developmental Psychology*, 23(2), 267-275.
- Polinsky, M. (2006). Incomplete Acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics*, 14(2), 191-262.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective schools. A review. *The Elementary School Journal*, 4(4), 427-453.
- Radisch, F. & Klieme, E. (2004). Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung. *Die Deutsche Schule*, 96(2), 153-169.

- Radisch, F., Fisch, N., Stecher, L. & Klieme, E. (2008). Qualität von unterrichtsnahen Angeboten an Ganztagschulen. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung* (S. 910-917). Wiesbaden: VS Verlag.
- Radisch, F., Klieme, E. & Bos, W. (2006). Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 30-50.
- Radisch, F., Stecher, L., Fisch, N. & Klieme, E. (2008). Was wissen wir über die Kompetenzentwicklung in Ganztagschulen? In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 275-288). Wiesbaden: VS Verlag.
- Radisch, F., Stecher, L., Fischer, N. & Klieme, E. (2008). Was wissen wir über die Kompetenzentwicklung in Ganztagschulen? In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung* (S. 275-288). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ramachers, G. (1996). Konflikte und Konfliktbewältigung in intra- und interkulturellen Freundschaften. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Ramirez-Rodriguez, R. & Dohmen, D. (2010). Ethnisierung von geringer Bildung. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. neue Ungleichheiten* (S. 289-312). Wiesbaden: VS Verlag.
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn & al., M. e. (2010). Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Hamburg.
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2004). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Reinders, H. (2004a). Subjektive Statusgleichheit, interethnische Kontakte und Fremdenfeindlichkeit bei deutschen Jugendlichen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24(02), 182-202.
- Reinders, H. (2004b). Entstehungskontexte interethnischer Freundschaften in der Adoleszenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(01), 121-146.
- Reinders, H. (2004c). Allports Erben. Was leistet noch die Kontakthypothese? In D. Hoffmann & H. Merckens (Hrsg.), *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung* (S. 91-108). Weinheim: Juventa.

- Reinders, H. (2005). Freundschaftsbeziehungen in interethnischen Netzwerken. Abschlussbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Mannheim: Universität Mannheim.
- Reinders, H. & Mangold, T. (2005). Die Qualität intra- und interethnischer Freundschaften bei Mädchen und Jungen deutscher, türkischer und italienischer Herkunft. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37(03), 144-155.
- Reinders, H. & Varadi, E. (2009). Interethnische Freundschaften, Akkulturationsorientierungen und Autonomieentwicklung bei Jugendlichen türkischer und italienischer Herkunft. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(02), 123-136.
- Reinders, H., Greb, K. & Grimm, C. (2006). Entstehung, Gestalt und Auswirkungen interethnischer Freundschaften im Jugendalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 01(01), 39-58.
- Reinders, H., Mangold, T. & Greb, K. (2005). Ko-Kulturation in der Adoleszenz. Freundschaftstypen, Interethnizität und kulturelle Offenheit im Jugendalter. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hg.), *Migration und Bildung. Über Anerkennung und Integration in der Einwanderungsgesellschaft* (139-158). Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reyhn, M. (2010). Sprachförderung von Fünftklässlern mit Migrationshintergrund im Ganztagsbetrieb - Konzeptueller Vergleich der Fördermaßnahmen in ausgewählten Schulen Deutschlands und Frankreichs.
- Rollett, W., Holtappels, H.-G. & Bergmann, K. (2008). Anspruch und Wirklichkeit von Ganztagschulen. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung* (S. 899-909). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rosenfield, D., Sheehan, D. S., Marcus, M. M. & Stephan, W. G. (1981). Classroom Structure and Prejudice in Desegregated Schools. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 17-26.
- Rothweiler, M., Babur, E. & Chilla, S. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit*. München [u.a.]: Reinhardt.
- Rowley, S. J., Burchinal, M. R., Roberts, J. E. & Zeisel, S. A. (2008). Racial identity, social context, and race-related social cognition in African Americans during middle childhood. *Developmental Psychology*, 44(6), 1537-1546.
- Scheerens, J. (2001). School effectiveness research. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Hrsg.), *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences* (S. 13567-13572). Oxford: Elsevier.

- Schrader, A., Nikles, B. W. & Griese, H. M. (1979). Die zweite Generation: Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Königsstein/Ts.: Athenäum.
- Schroeder, J. (2007). Interkulturalität. In S. Ellinger, K. Koch & J. Schroeder (Hrsg.), *Risikokinder in der Ganztagschule* (S. 51-76). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schüpbach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schwarzwald, J. & Cohen, S. (1982). Relationship between academic tracking and the degree of interethnic acceptance. *Journal of Educational Psychology*, 74, 588-597.
- Schwippert, K., Klinger, T. & Leiblein, B. (Hrsg.). (2008). *Evaluation im Modellprogramm FörMig: Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts* (Bd. 4). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Seidel, T. & Shavelson, R. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454.
- Serow, R. C. & Solomon, D. (1979). Classroom climate and students' intergroup behavior. *Journal of Educational Psychology*, 71, 669-676.
- Slavin, R. E. (1996). *Education for All*. Birmingham: Taylor & Francis.
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 189-219). Wiesbaden.
- Stanat, P. (2011). Migration und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 181-192). Wiesbaden: VS Verlag.
- Stecher, L., Radisch, F., Fischer, N. & Klieme, E. (2007). Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(4), 346-366.
- Stephan, W. G. & Rosenfield, D. (1978). Effects of desegregation on racial attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 795-804.

- Stringfield, S. & Herman, R. (1996). Assessment of the State of School Effectiveness Research in the United States of America. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 159-180.
- Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Usanova, I. (2010). Wechselseitige Beeinflussung von Sprachen bei den bilingual deutsch-russischen Kindern.
- vanDeth, J. W., Abendschön, S., Rathke, J. & Vollmar, M. (2007). *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wang, M., Haertel, G. & Walberg, H. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Wild, E. (1999). *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation*. Unv. Habilitationsschrift. Mannheim: Universität Mannheim.
- Wissenschaftlicher_Beirat_für_Familienfragen. (2006). *Ganztagsschule - eine Chance für Familien*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Zöller, I. & Roos, J. (2009). Einfluss individueller Merkmale und familiärer Faktoren auf den Schriftspracherwerb. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit* (S. 47-108). Wiesbaden: VS Verlag.

Liste der aus dem Projekt entstandenen Publikationen

- Böhmer, J. (2010). In Russian? In German? In Russiand and German! - Research on the Development of Russian-German Bilingualism of German High-School Students (ECER Pre-Conference ed.). Helsinki: University of Helsinki.
- Böhmer, J. (2010). Zuhause in zwei Alphabeten? - Zu den schriftsprachlichen Kompetenzen russisch-deutsch bilingualer Fünftklässler (Institut für Slavistik ed.). Leipzig: Universität Leipzig.
- Böhmer, J. (in Druck). deјti, д@ти, kinder: Graphische Vielfalt im russischen und deutschen Schriftbild von bilingualen Fünftklässlern. In G. Mehlhorn & C. Heyer (Hrsg.), *Russisch und Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Böhmer, J. (laufend). Bilingual und Biliteral? - Zu den sprachlichen Fähigkeiten von Deutsch-Russisch bilingualen Fünftklässlern aus Hamburg. Dissertation. Hamburg: Universität Hamburg.
- Böhmer, J. & Bremm, N. (2009). Full-Time Schooling and the Integration of Migrants: Impacts on Language Development of Migrant Students (ECER-Conference ed.). Wien: Universität Wien.
- Böhmer, J. & Bremm, N. (2010). Fördern Ganztagschulen Zweisprachigkeit und Schulerfolg? (Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft ed.). Hamburg: Universität Hamburg.
- Böhmer, J. & Bremm, N. (2010). Full-Time Schooling and the Integration of Migrants: Impacts on Linguistic Performance, Socio-Cultural and Politcial Competence of Migrant Students (ECER-Conference ed.). Helsinki: University of Helsinki.
- Böhmer, J. & Bremm, N. (2010). Ganztagschulen und ihre Effekte auf die Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund (Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft ed.): Universität Hamburg.
- Borchers, L. (2010). *Gesellschaftliche und politische Kompetenzen unter Schülern. Masterarbeit*. Mannheim: Universität Mannheim.
- Effenberger, J. (2010). *Schulprofile von Ganztagschulen als Ausgangspunkt für Integrationserfolge bei Migrantenkindern. Magisterarbeit*. Würzburg: Universität Würzburg.
- Gaschler, K. (laufend). Zu den politischen Kompetenzen von Fünftklässlern mit türkischem Migrationshintergrund - Ein Vergleich zweier Ganztagschulen in Straßburg und Hamburg. Dissertation. Hamburg: Universität Hamburg.

- Gaschler, K. & Reyhn, M. (2009). Full-time schooling in France and Germany - A comparison between well-chosen schools in Hamburg and Strasbourg (ECER ed.). Wien: Universität Wien.
- Gresser, A. (laufend). *Der Einfluss von Ganztagsschulbesuch auf die gesellschaftlich-politische Integration von Migrantenschülern. Dissertation.* Würzburg: Universität Würzburg.
- Gresser, A. & Schnurr, S. (2009). Full-time schooling and integration of migrants: impacts on socio-cultural and political outcomes of migrant students (ECER-Conference ed.). Wien: Universität Wien.
- Gresser, A., Schnurr, S. & Reinders, H. (2010). Vom Halben zum Ganzen. Forschung zu Ganztagschulen und Integration von Migranten. In M. Krüger-Potratz, U. Neumann & H.-H. Reich (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung.* Münster: Waxmann.
- Hildebrandt, J. (2010). *Probleme bei der Integration von Migrantenkindern an Ganztagschulen aus Sicht von SchulleiterInnen und LehrerInnen. Magisterarbeit.* Würzburg: Universität Würzburg.
- Hillesheim, S. (2010). *Elternarbeit in der Schule. Ein Vergleich der Elternarbeit mit Migranteneltern an Halbtags- und Ganztagschulen in Bayern. Diplomarbeit.* Würzburg: Universität Würzburg.
- Hurlebaus, K. (2009). Ganztagschule: eine "besser Schule" für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund? Eine explorative empirische Näherung am Beispiel von Lehrerinterviews aus Schulen der Sekundarstufe I. Staatsexamensarbeit. Hamburg: Universität Hamburg
- Reinders, H. (2010). Integration policy and education: between segregation and integration. The case of Germany. In G. Walraven (Hrsg.), *Counteracting segregation in schools* (S. 115-130). Amsterdam: University Press.
- Reinders, H., Gogolin, I., Gresser, A., Schnurr, S., Böhmer, J. & Bremm, N. (einger.). Ganztagsschulbesuch und Integration von Schülern mit Migrationshintergrund im Primarbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.*
- Reinders, H., Gogolin, I. & vanDeth, J. (2008). Ganztagsschulbesuch und Integration von Migranten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3(4), 497-503.
- Reinders, H., Gresser, A. & Schnurr, S. (2010). Interethnische Freundschaften bei Kindern. In E. Hammes-Di Bernardo & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige-Gruppe-Gemeinschaft* (S. 112-122). Weimar: Das Netz.

- Reyhn, M. (laufend). Sprachförderung von Fünftklässlern mit Migrationshintergrund im Ganztagsbetrieb - Konzeptueller Vergleich der Fördermaßnahmen in ausgewählten Schulen Deutschlands und Frankreichs. Dissertation. Hamburg: Universität Hamburg.
- Schauer, A. (2010). *Einstellungen von Schulleitungen und Lehrkräften zu Weiterbildung im Bereich interkultureller Kompetenzen. Ein Vergleich von Ganztags- und Halbtagschulen. Diplomarbeit.* Würzburg: Universität Würzburg.
- Tautenhahn, A.-D. (2010). *Integration von Migrantenkindern in Ganztagschulen am Beispiel von Bayern. Diplomarbeit.* Würzburg: Universität Würzburg.
- Usanova, I. (2010). Wechselseitige Beeinflussung von Sprachen bei den bilingual deutsch-russischen Kindern. Masterarbeit. Hamburg: Universität Hamburg.
- Warmuth, N. (2010). *Integration von Migrantenkindern in Ganztagschulen am Beispiel von Hamburg. Diplomarbeit.* Würzburg: Universität Würzburg.

Der Lehrstuhl

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

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

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

Zitation dieser Publikation

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