



Alexa Meyer-Hamme

Außerunterrichtliche Aktivitäten und herkunftsbedingte Diversität

Konzeption und Wahrnehmung
an Ganztagschulen

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Meyer-Hamme, Außerunterrichtliche Aktivitäten und herkunftsbedingte Diversität, ISBN 978-3-7799-4298-6

© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4298-6>

Neben den Angebotselementen zeichnet sich die Ganztagschule nicht zuletzt durch eine pädagogisch „veränderte Konzeption von Schule“ (Holtappels 2005: 14) aus, die die klassische schulische Lernkultur durch stärker individualisiertes und schülerorientiertes Vorgehen anreichern soll. Dazu gehören das Schaffen von Partizipationsmöglichkeiten, die Öffnung der Schule in die Lebenswelt der Schüler und der Einsatz von alternativen, an wissenschaftliche Erkenntnisse angepasste, Lehr- und Lernformen. Die Etablierung von außerunterrichtlichen Angeboten hat darüber hinaus organisationale und strukturelle Folgen: So wird für die Durchführung von außerunterrichtlichen Angeboten zusätzliches pädagogisches oder anderweitig qualifiziertes Personal benötigt, es werden neue und anders gestaltete Räume gebraucht (z. B. Mensa und Freizeiträume), der Schultag muss eine veränderte zeitliche Struktur erhalten und ggf. rhythmisiert werden und die Schulen sind auf außerschulische Kooperationspartner zur Durchführung des Mittagessens und der außerunterrichtlichen Angebote angewiesen (vgl. ebd.: 25 ff.). Die Andeutung dieser Konsequenzen zeigt, dass die Umstellung von einer Halbtagschule auf eine Ganztagschule nicht ohne weitreichende organisationale, konzeptionelle, personelle, räumliche und zeitliche Implikationen vonstattengehen kann.

2.2 Ganztagschule und Bildungsungleichheiten

Im Zentrum dieser Studie steht die Frage nach der Konzeption außerunterrichtlicher Angebote im Hinblick auf und deren Wahrnehmung durch bildungsbenachteiligte Zielgruppen wie Schüler mit Migrationshintergrund und Schüler niedriger sozialer Herkunft. Diese Fragen sind relevant, da in Deutschland eine enge Kopplung zwischen Herkunft und Bildungserfolg besteht und die Ganztagschule einen Teil der bildungspolitischen Reformbemühungen bildet, um soziale und ethnische Disparitäten zu reduzieren (vgl. Steiner 2009). Zum besseren Verständnis der Ausgangslage und der Erwartungen werden nun Befunde zu sozialen und ethnischen Ungleichheiten in Schule und Freizeit zusammengefasst (2.2.1), relevante Erklärungsansätze herausgearbeitet (2.2.2) und anschließend die Begründungen, Ziele und Wirkmechanismen, die in diesem Kontext mit der Ganztagschule verbunden sind, vorgestellt (2.2.3).

2.2.1 Befunde zu schulischen und außerschulischen Bildungsungleichheiten

In der Darstellung werden Ungleichheiten nach (1) schulischer und (2) außerschulischer Bildung unterteilt und jeweils mit Befunden zur (a) sozialen und (b) ethnischen Herkunft verknüpft.

Im Bereich der (1) schulischen Bildung waren die Ergebnisse der ersten PISA-Studie 2000 eine alarmierender Weckruf, da sie belegt haben, dass die Bildungsteilhabe und der schulische Kompetenzerwerb in Deutschland eng sowohl mit der sozialen als auch der ethnischen Herkunft von Schülern verknüpft ist und dass Kinder niedriger sozialer Herkunft und Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem benachteiligt sind (vgl. Watermann & Baumert 2006). Die Befunde sind nicht neu und waren bereits zuvor Ergebnis und Gegenstand empirischer, sozialwissenschaftlicher Analysen (vgl. Fend 1982; Klemm et al. 1986; Tippelt 1990). Die PISA-Studie vermochte es durch die im internationalen Vergleich enttäuschenden Ergebnisse jedoch erst, eine breite Öffentlichkeit und die Bildungspolitik für die Ergebnisse zu sensibilisieren und zum Handeln (u. a. zum Ausbau der Ganztagschulen) anzuregen.

Die zentralen Befunde zu (1a) sozialen Ungleichheiten in der Schule zeigen, dass Kinder niedriger sozialer Herkunft² deutlich häufiger als sozial privilegierte Kinder Haupt-, Förder- und Sonderschulen besuchen (vgl. Solga & Wagner 2001). Die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, ist trotz gleicher kognitiver Fähigkeiten und Kompetenzen für Kinder niedriger sozialer Herkunft wesentlich geringer als für ihre sozial privilegierten Peers (vgl. Baumert & Schümer 2001). Auffallend ist die ausgeprägte Vererbung der Bildungsabschlüsse von Eltern an die Kinder: Während nur 7 Prozent der Kinder von Eltern ohne Schulabschluss das Abitur erlangen, sind es bereits 29,9 Prozent bei Eltern mit Realschulabschluss und 67,1 Prozent bei Eltern, die selbst ein Abitur haben – ein eindrucksvolles Beispiel für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten (vgl. Seifert 2005). Besonders benachteiligt sind Jungen aus den unteren sozialen Schichten – ihre Chance auf ein Abitur ist nochmals geringer als die von Mädchen (vgl. Budde 2008). Daneben konnten Studien Ungleichheiten bei den Übergängen in die Sekundarschule u. a. durch Lehrerempfehlungen feststellen (vgl. Ditton et al. 2005; Arnold et al. 2007). Diese Befunde zur Bildungsbeteiligung in Abhängigkeit der sozialen Schicht haben sich auch in den PISA-Studien von 2003

2 Die Beschreibung der sozialen Herkunft erfolgt in der empirischen Bildungsforschung über unterschiedliche Merkmale. Im Rahmen der PISA-Studie wurden dazu Indikatoren der sozioökonomischen Stellung, des kulturellen Kapitals und des sozialen Kapitals kombiniert (vgl. Baumert & Maaz 2006).

und 2006 trotz leichter Verbesserungen nicht fundamental verändert (vgl. Ehmke & Baumert 2007). Auch beim Kompetenzerwerb stellt die PISA-Studie einen im internationalen Vergleich engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg fest. So ist nicht nur der Befund offenkundig, dass im deutschen Bildungssystem bis zu einem Fünftel der Schüler zur sogenannten Risikogruppe gehören (damit sind Schüler gemeint, die maximal die erste Kompetenzstufe in den von PISA getesteten Basiskompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften erreichen), sondern auch, dass in dieser Gruppe Schüler niedriger sozialer Herkunft überproportional vertreten sind (vgl. OECD 2007; Ditton & Maaz 2011). Diese Befunde wären noch erweiterbar, sind aber an dieser Stelle als Eindruck für die Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg ausreichend.

Neben der niedrigen sozialen Herkunft ist auch der (1b) Migrationshintergrund ein Risikofaktor für den schulischen Bildungserfolg. Vor der Präsentation der Befunde müssen zunächst zentrale Begriffe geklärt werden: In Deutschland hatten im Jahr 2009 laut Daten des Mikrozensus 19,6 Prozent aller Menschen einen Migrationshintergrund – das ist im Durchschnitt jeder Fünfte. Der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund verteilt sich nicht proportional über die Altersstufen – von allen Menschen unter 25 Jahren haben bereits 22 Prozent einen Migrationshintergrund und bei Kindern und Jugendlichen in Ballungsräumen sind es mehr als ein Drittel (vgl. Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2005: 11; Statistisches Bundesamt 2010: 5). Die Einführung des Begriffs „Migrationshintergrund“ ist relativ jung und mit ihm wird in der Migrationsforschung die Absicht verfolgt, nicht nur Personen nicht-deutscher Staatsbürgerschaft zu erfassen, sondern auch deutsche Staatsbürger mit Migrationsgeschichte. Der zehnte Kinder- und Jugendbericht des Bundesfamilienministeriums wies erstmals daraufhin, dass die Eltern von 25 Prozent der in Deutschland lebenden Kinder „in anderen kulturellen Zusammenhängen aufgewachsen sind als in traditionell deutschen“ (BMFSFJ 1998: 11). Die Migrationsgeschichte dieser Kinder blieb jedoch in der amtlichen Statistik bis 2004 unberücksichtigt. Seit 2005 wird der Migrationshintergrund im Mikrozensus erfasst und beschreibt „[...] alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.“ (Statistisches Bundesamt 2008: 6).

Somit ist nicht mehr die Staatsangehörigkeit, sondern das Geburtsland der Person und ihrer Vorfahren entscheidend. Die anteilig größten Zuwandergruppen in Deutschland (jeweils ca. ein Viertel) kommen ursprünglich aus der Türkei und der ehemaligen Sowjetunion (vgl. Stanat & Edele 2011). Neben dem Herkunftsland wird auch die Migrantengeneration beschrieben:

Zugewanderte Personen gehören der ersten Generation an und Personen, die in Deutschland geboren, deren Eltern jedoch im Ausland geboren wurden, der zweiten Generation. Bei Migranten der dritten Generation sind nur die Großeltern im Ausland geboren (vgl. ebd.). Insgesamt umfasst der Begriff „Migrationshintergrund“ durch die Neusetzung der definitorischen Kriterien eine wichtige und große Personengruppe, nämlich deutsche Staatsbürger mit Migrationsgeschichte. Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass diese Gruppe sehr heterogen im Hinblick auf die ethnische Herkunft, die Generation als auch die Migrationsmotivation ist (z.B. Arbeitsmigranten, Flüchtlinge und Asylanten, Aussiedler und Zuwanderer aus der Europäischen Union).

Ähnlich wie bei Kindern niedriger sozialer Herkunft lassen sich auch bei Kindern mit Migrationshintergrund Ungleichheiten in Bezug auf die Bildungsteilhabe und den Kompetenzerwerb feststellen. Kinder mit Migrationshintergrund nehmen seltener Kindergarten- und Vorschulangebote wahr, besuchen häufiger Haupt-, Förder- und Sonderschulen, sind häufiger von Klassenwiederholungen betroffen und verlassen die Schule öfter ohne Schulabschluss als ihre deutschen Peers (vgl. Alba et al. 1994; Baumert & Schümer 2001; Kristen & Granato 2007b; Diefenbach 2009). Auch geschlechtsspezifische Unterschiede sind, ähnlich wie bei Kindern ohne Migrationshintergrund, auffällig: Jungen mit Migrationshintergrund sind im Vergleich zu ihren weiblichen Peers nochmals häufiger auf Haupt-, Förder- und Sonderschulen und seltener auf Gymnasien zu finden und verlassen die Schule überproportional häufig ohne Schulabschluss (vgl. Budde 2008). Im Gegensatz zu anderen OECD-Ländern ist die Bildungsbenachteiligung bei Migranten³ der zweiten Generation in Deutschland nicht geringer, sondern noch stärker ausgeprägt als bei der ersten Generation (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 85; Walter & Taskinen 2009). Zudem sind Kinder und Jugendliche türkischer und italienischer Herkunft die am stärksten benachteiligten ethnischen Gruppen, während griechische und polnische Heranwachsende sich hinsichtlich der Bildungsbeteiligung kaum von ihren Peers ohne Migrationshintergrund unterscheiden (vgl. Segeritz et al. 2010). Auch beim Kompetenzerwerb werden ethnische Disparitäten deutlich. Laut den Ergebnissen der PISA-Studie 2000 beispielsweise zählten 40 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund und nur 14 Prozent der Schüler ohne Migrationshintergrund zu den sogenannten „Risikoschülern“ (Granato & Kalter 2001; Naumann et al. 2010). Im Verhältnis zu Jugendlichen ohne

3 Im Sinne der Lesbarkeit werden der Begriff „Migrant“ und „Person mit Migrationshintergrund“ synonym verwendet – gemeint sind jedoch immer nicht nur Menschen, die selber migriert sind, sondern im Sinne der Definition des Statistischen Bundesamtes alle Menschen mit einem im Ausland geborenen Vorfahren.

Migrationshintergrund beträgt der Leistungsrückstand bei Jugendlichen der ersten Migrantengeneration in Deutschland etwa drei Jahre (dies entspricht den Befunden anderer europäischer Länder). Migranten der zweiten Generation schneiden in Deutschland nochmals schlechter ab – dieser Befund steht im Gegensatz zu den Ergebnissen anderer europäischer Länder, in denen die zweite Generation den Rückstand verringern kann. Dieses Ergebnis ist u. a. darauf zurückzuführen, dass in der zweiten Generation der Anteil von Kindern türkischstämmiger Arbeitsmigranten hoch ist (vgl. Stanat & Edele 2011). Auch an dieser Stelle ließe sich die Befundliste noch erweitern – zur Veranschaulichung ethnischer Disparitäten im Bereich der schulischen Bildung sind diese Punkte jedoch hinreichend. Wichtig ist allerdings der Hinweis, dass sozialstrukturelle Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem mehrdimensional sind und Herkunftseffekte aus sozialer Schicht, dem Migrationshintergrund und dem Geschlecht kumulieren (vgl. Geißler 2005). Als die am stärksten benachteiligte Gruppe gelten heute Jungen mit Migrationshintergrund und sozial niedriger Herkunft. Das gleichzeitige Auftreten struktureller Benachteiligungen ist in der Forschung lange bekannt, allerdings haben sich die Ungleichheitsdimensionen verschoben. In den 1960er-Jahren identifizierte Dahrendorf noch Arbeiterkinder, Landkinder, Mädchen und katholische Kinder (letztere decken sich jedoch weitgehend mit den Land- und Arbeiterkindern) als die vier am stärksten benachteiligten Gruppen im deutschen Bildungssystem (vgl. 1965: 48). Basierend auf Dahrendorfs Diagnose hat Peisert die Kunstfigur der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ (1967: 18) geschaffen, durch die der kumulative Benachteiligungseffekt eindrucksvoll charakterisiert wird. Bis heute sind die schichtspezifischen Ungleichheiten stabil. Hingegen haben sich die geschlechtsspezifischen Ungleichheiten in ihr Gegenteil verkehrt und die migrationspezifischen Ungleichheiten sind neu hinzugekommen. Folglich kumulieren Bildungsungleichheiten heute am stärksten in einer neuen Kunstfigur – dem „Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien“ (Geißler 2005: 95).

Soziale und ethnische Disparitäten bestehen nicht nur im Bereich der schulischen, sondern auch der (2) außerschulischen Bildung und der Freizeit. Für diese Studie sind sie von ebensolcher Bedeutung wie die schulischen Ungleichheiten, da Ganztagschulen durch ihre außerunterrichtlichen Angebote einen Beitrag zur Reduktion von herkunftsbedingten Disparitäten leisten sollen und die dort vermittelten Kompetenzen traditionell stärker in den außerschulischen Bildungsbereich und die Freizeit fallen (vgl. Tillmann & Meier 2001).

Die Bedeutung außerschulischer Bildung sowohl für die Persönlichkeits- als auch für die schulische Kompetenzentwicklung ist in den vergangenen Jahren unter der Formel „Bildung ist mehr als Schule“ vermehrt in den Fo-

kus der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatte gerückt (vgl. Otto & Rauschenbach 2008). In einem Halbtagschulsystem verbringen Kinder und Jugendliche schließlich einen Großteil ihrer Zeit in nicht-schulischen Settings. Cornelißen und Blanke haben ermittelt, dass den Zehn- bis 14-Jährigen pro Woche 19 Stunden für Regeneration und Freizeitaktivitäten zur Verfügung stehen (vgl. 2004: 163). Außerschulische Bildung bezieht sich somit auf alle Sozialisations-, Bildungs- und Erziehungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, die außerhalb des Kontexts von Schule und Unterricht stattfinden (vgl. Solga & Dombrowski 2009: 35). Der 12. Kinder- und Jugendbericht, der sich diesem Thema widmet, unterscheidet sowohl Bildungsorte als auch Bildungsprozesse nach ihrem Grad der Formalisierung. Demzufolge sind im Bereich der außerschulischen Bildung sowohl non-formale Settings wie Sportvereine, Jugendclubs und die eigene Peergruppe relevant als auch formelle und informelle Bildungsprozesse: Die formellen Bildungsprozesse finden in Ergänzung an Schule statt und umfassen z.B. Nachhilfeunterricht, musikalische Erziehung und Sprachkurse. Die informellen Bildungsprozesse wiederum sind nicht direkt angeleitet und ergeben sich in Kontexten des Jugend- oder Sportvereins, in kulturellen Einrichtungen und der Peergroups und zielen auf den Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen ab (vgl. BMFSFJ 2005: 94 ff.). Während die Schule ihre Hauptaufgabe in der Vermittlung kognitiver und funktionaler Kompetenzen sieht und auch die PISA-Studie auf diesem eng gefassten Kompetenzbegriff basiert, wird der Kompetenzbegriff im außerschulischen Bereich weiter gefasst. Dort sollen neben den kulturellen Kompetenzen (z.B. die Erschließung des kulturellen Erbes durch Sprache) auch instrumentelle Kompetenzen (z.B. der Umgang mit Technik), soziale Kompetenzen (z.B. die Wahrnehmung und kommunikative Teilhabe an der Außenwelt sowie Kreativität) und personale Kompetenzen (z.B. der Umgang mit der eigenen mentalen und emotionalen Innenwelt, Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein) erworben werden (vgl. Dohmen 2001; BMFSFJ 2005: 87; Otto et al. 2006). Die Beschreibung und Messung dieser Kompetenzen ist schwieriger als die in der Schule erworbenen funktionalen Kompetenzen, da sie diffuser, heterogener und schwerer operationalisierbar sind.

Die Forschungslage zu Ungleichheiten in der außerschulischen Bildung ist im Verhältnis zu der ihr zugeschriebenen Bedeutung dürftig: Während Disparitäten in der schulischen Bildung infolge der enttäuschenden Ergebnisse internationaler Leistungsstudien (wie z.B. PISA) große Aufmerksamkeit erfahren haben und ausführlich untersucht worden sind, gibt es zum Beitrag außerschulischer Bildung zur Reproduktion von sozialen (und vor allem ethnischen) Ungleichheiten nur wenige Studien (vgl. BMFSFJ 2005: 35; Solga & Dombrowski 2009: 35).

Die Befunde zu (2a) sozialen Ungleichheiten in außerschulischer Bildung zeigen, dass Kinder aus sozial privilegierten Familien häufiger in Sport- und Musikvereinen aktiv sind und außerschulische Bildungsangebote (z.B. Nachhilfe) stärker in Anspruch nehmen als Kinder sozial niedriger Herkunft (vgl. Grunert 2006: 121; Thole & Höblich 2008: 79; Stürzer et al. 2012). Letztere verbringen ihre Freizeit häufiger ohne angeleitete Aktivitäten und als faktisch freie Zeit (vgl. Betz 2006). Gleichzeitig sind im musisch-kulturellen Bereich herkunftsspezifische Ungleichheiten am prominentesten zu erkennen: Kinder aus unteren Schichten lernen nur selten ein Musikinstrument und nur 10 Prozent dieser Gruppe (zum Vergleich: 48 Prozent aller Kinder aus der Oberschicht) geht regelmäßig musisch-kulturellen Aktivitäten in einem Verein nach (vgl. Engels & Thielebein 2011: 13). Dagegen sind immerhin 32 Prozent aller Kinder aus der Unterschicht (zum Vergleich: 81 Prozent aller Kinder aus der Oberschicht) in einem Sportverein organisiert (vgl. ebd.: 10). Geschlechtsspezifische Unterschiede lassen sich auch hier finden: Während Jungen, besonders aus sozial benachteiligten Schichten, ihre freie Zeit vor allem mit Computerspielen, Internetsurfen und Fernsehen verbringen, sind Mädchen häufiger in musisch-kulturellen oder kirchlichen Vereinen aktiv. Ihre Art der Freizeitgestaltung wirkt sich bei Jungen vermutlich zusätzlich negativ auf den Bildungserfolg aus (vgl. Budde 2008).

Im Vergleich zu den sozialen Ungleichheiten sind (2b) ethnische Ungleichheiten im Bereich außerschulischer Bildung noch unzureichender erforscht. Die Erkenntnisse der wenigen Studien weisen darauf hin, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund z.B. sich seltener (24 Prozent) freiwillig engagieren als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (36 Prozent) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 7). Studien zum Medienkonsum zeigen, dass Kinder mit türkischem Migrationshintergrund mehr Zeit mit Computerspielen verbringen und im Durchschnitt eine Stunde pro Tag mehr fernsehen als ihre Peers ohne Migrationshintergrund (vgl. Grüninger & Lindemann 2000; Pfeiffer 2007). Solga und Dombrowski fassen zusammen, dass „Kinder mit Migrationshintergrund seltener in Vereinen und Institutionen organisiert sind, stärker in Familienstrukturen eingebunden sind, seltener ein Musikinstrument erlernen und weniger freie Zeit zur Verfügung haben.“ (2009: 38). Anhand der Daten des DJI-Kinderpanels kann gezeigt werden, dass Herkunftseffekte auch in der Freizeitgestaltung kumulieren: Türkisch- und russischstämmige Kinder aus Familien mit geringen Ressourcen sind deutlich seltener in Vereinen eingebunden als ihre sozial privilegierteren türkisch- und russischstämmigen Peers (vgl. Betz 2011: 258 f.). Geschlechtsspezifische Unterschiede finden sich zudem vor allem in Sportvereinen, in denen – im Verhältnis zu den Geschlechterunterschieden bei den Kindern ohne Migrationshintergrund – nochmals weniger

Mädchen mit Migrationshintergrund zu finden sind. Zudem weist Betz darauf hin, dass bei Kindern ohne Migrationshintergrund der Kompetenzerwerb und die Anforderungen von Schule, Familie und Freizeit relativ problemlos miteinander vereinbar sind, während bei Migranten, insbesondere bei türkisch- und russischstämmigen Kindern, Inkompatibilitäten und Distanzen zwischen den drei Bereichen bestehen (vgl. 2006: 44). Einzig offene und wenig institutionalisierte Einrichtungen, wie offene Jugendclubs, vermögen es, Kinder mit Migrationshintergrund ebenso zu erreichen wie Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. BMFSFJ 2005; Stürzer et al. 2012: 132 ff.).

Insgesamt, so lässt sich die Befundlage zu Disparitäten in schulischen und außerschulischen Bereichen bewerten, sind Kinder niedriger sozialer Herkunft und Kinder mit Migrationshintergrund einer doppelten Benachteiligung ausgesetzt: nicht nur ihr schulischer Bildungserfolg ist geringer, sie haben zudem auch eingeschränkteren Zugang zu (institutionalisierten) außerschulischen Bildungsangeboten (vgl. Solga & Dombrowski: 35). Somit wird der Kompetenzerwerb in beiden Gruppen, in denen sozialstrukturelle Benachteiligungen auch kumuliert auftreten, doppelt erschwert. Über die Richtung der wechselseitigen Verstärkung von schulischer und außerschulischer Bildung besteht in der Forschung Uneinigkeit. Der 12. Kinder- und Jugendbericht weist jedoch darauf hin, dass der schulische Bildungserfolg zunehmend vom außerschulischen Kompetenzerwerb abhängt, da die dort erworbenen kulturellen, instrumentellen, sozialen und personalen Kompetenzen vermehrt in der Schule vorausgesetzt werden. In diesem Kontext wird auch auf das Potenzial von Ganztagschulen verwiesen (vgl. BMFSFJ 2005: 68).

2.2.2 Erklärung von Bildungsungleichheiten in der Ganztagschuldiskussion

Erklärungsansätze zu den Ursachen sozialer und ethnischer Bildungsungleichheiten sind zahlreich vorhanden (zum Überblick vgl. Hradil & Schiener 2001; Diefenbach 2008; Groß 2008; Solga 2009). Zur Veranschaulichung des erwarteten Wirkmechanismus von außerunterrichtlichen Angeboten im Hinblick auf die Reduktion ethnischer und sozialer Disparitäten werden hier jedoch ausschließlich die Erklärungsansätze beleuchtet, die Bestandteil des Legitimationsdiskurses für Ganztagschulen sind. Das sind (1) der ressourcen- bzw. kapitalorientierte Ansatz und (2) die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten.

Der (1) ressourcen- bzw. kapitalorientierte Ansatz erklärt Bildungsungleichheiten durch die unterschiedliche Ausstattung an bildungsrelevanten Ressourcen in der Familie. Er basiert auf der von Pierre Bourdieu vorge-

nommenen Unterscheidung zwischen kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital (vgl. Bourdieu 1973). Das ökonomische Kapital umfasst die monetäre bzw. materielle Ausstattung der Familie und das soziale Kapital den Zugang zu relevanten sozialen Kontakten und Netzwerken. Das kulturelle Kapital ist vielschichtiger und bezieht sich auf bildungsrelevantes Wissen, geistige Fähigkeiten und Kompetenzen (inkorporiertes Kulturkapital), Abschlüsse und Titel (institutionalisiertes Kulturkapital) sowie den Besitz von Kulturgütern, wie z.B. Bücher und Musikinstrumente (objektiviertes Kulturkapital). Im Kontext von sozialen und ethnischen Bildungsungleichheiten ist das kulturelle Kapital der Familie am bedeutsamsten für den Bildungserfolg (vgl. Nauck et al. 1998; Brake & Büchner 2003). Von den kulturellen Ressourcen hängt oft ab, ob zu Hause vorgelesen wird, ob sich Eltern für die Geschehnisse in der Schule interessieren, ob sie ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen und für sie eine Vorbildfunktion übernehmen können. Die elterliche Bildung, Aspiration und Leistungsorientierung, ihre Motivation, sprachlichen Fähigkeiten und Alltagskompetenzen bestimmen die kognitive Entwicklung und den Bildungserfolg der Kinder maßgeblich mit und prägen deren Wert-, Verhaltens- und Denkmuster. Baumert et al. heben bei der Interpretation der PISA-Daten hervor: „Die disparitäten-erzeugenden Effekte von familiären Strukturmerkmalen werden überwiegend durch die kulturelle Praxis der Familie vermittelt“ (2003: 68) – weniger hingegen durch deren finanzielle Ressourcen. Ungleichheiten in der familiären Ressourcenausstattung wiederum werden durch die Ungleichheiten im Schulsystem verstärkt und benachteiligen weniger privilegierte Kinder doppelt (vgl. Solga & Dombrowski 2009: 21).

Der ressourcen- bzw. kapitalorientierte Ansatz dient zur Erklärung sowohl von sozialen als auch von ethnischen Disparitäten, da ein Großteil von Kindern mit Migrationshintergrund aus niedrigen sozialen Schichten stammt und deren Familien über entsprechend geringe finanzielle, soziale und kulturelle Ressourcen verfügen (vgl. Stanat & Edele 2011). Die Ressourcendefizite sind bei Migranten jedoch nochmals anders gelagert. Hierzu gehören die unzureichende Beherrschung der deutschen Verkehrssprache, die ethnische Segregation und damit fehlende Kontakte zu Einheimischen und mangelnde Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem (vgl. ebd.; Esser 2006). In wissenschaftlichen Studien besteht jedoch Uneinigkeit über die Reichweite der Erklärung von ethnischen Disparitäten über die Zugehörigkeit zu den unteren Sozialschichten: Es gibt Studien, die zeigen, dass nach Kontrolle der Schichtzugehörigkeit keine substantiellen Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bestehen und der Bildungserfolg von Migranten somit ausschließlich schichtabhängig ist (Kristen & Granato 2007a). Andere Studien hingegen finden nach Kontrolle der Schichtzugehörigkeit noch immer deutliche Unterschiede zwischen Kindern