

Schulische Zielsetzungen zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zwischen Ganztags- und Halbtagschule

Simone Schnurr, Anne Gresser, Heinz Reinders



Simone Schnurr



Anne Gresser



Heinz Reinders

Zusammenfassung

Dieser Beitrag berichtet Befunde einer Studie mit Ganz- und Halbtagschulen in Bayern und Hamburg. Im Fokus steht die Frage, welche Angebote Ganztagschulen für eine bessere soziale Integration von Kindern mit Migrationshintergrund als Halbtagschulen bereitstellen. Dabei werden Variablen wie interkulturelle Förderung, Sprachförderung, Förderungen im Bereich interkultureller Fähigkeiten, die Teilnahme der Lehrkräfte an Weiterbildung mit der Zielsetzung der Vermittlung von interkulturellen Fähigkeiten sowie die Hinderungsgründe der Integration näher in Betracht gezogen. Hierbei wird ein Vergleich zwischen den unabhängigen Variablen Halb- und Ganztagschulen, Primar- und Sekundarstufe dargestellt. Diese Ergebnisse beziehen sich auf quantifizierte qualitative Daten, die zusätzlich zur quantitativen Erhebung bei Schulleiter/-innen und Lehrkräften mit erhoben wurden. Es zeigt sich, dass zwischen Halb- und Ganztagschulen keine Unterschiede bestehen.

Schlagerworte: Integration, Sprachförderung, interkulturelle Kompetenz, Ganztagschule

School objectives fostering the integration of migrant students at full-time and part-time-schools

Abstract

This article reports the results of a study of differences in the social integration of immigrant students at German part-time and full-time schools. The key question is whether full-time schools provide better opportunities for immigrant students to integrate into their host society. Among the factors analyzed in this qualitative study of 70 schools were intercultural support, special language promotion, special intercultural training for teachers, and barriers to integration as perceived by school principals and teachers. These factors were taken into account in a comparison of part-time and full-time schooling of primary school and secondary school students.

Keywords: Integration, language promotion, intercultural competence, full-time school, language

1 Einleitung

Der Ausbau von Ganztagschulen stellt eine Reaktion auf das schlechte Abschneiden Deutschlands in der PISA-Studie dar (vgl. *Idel/Kunze* 2008; *Kuhlmann/Tillmann* 2009). So ist die Einführung von Ganztagschulen ein Transformationsprozess äußerer Schulstrukturen, welcher mit der seit 1900 vorfindbaren Tradition der Halbtagsschulen bricht (vgl. *Idel/Kunze* 2008). Seit 2002 ist die Anzahl der Ganztagschulen erheblich gestiegen. Bereits 2007 waren nahezu 40% aller allgemeinbildenden Schulen im Ganztagsbetrieb (vgl. *Eisnach* 2011, S. 66). Mittlerweile haben sich viele Projekte im Bereich der Ganztagschule zusammengeschlossen. So subsumieren sich im Projekt StEG unterschiedliche Projekte des „Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung“ (DIPF), des „Instituts für Schulentwicklungsforschung“ (IFS) und der Schulentwicklungsforschung zur Ganztagschulforschung (vgl. *Holtappels* u.a. 2008).

Wird von gesellschaftlichen Gesichtspunkten ausgegangen, weist die deutsche Gesellschaft eine hohe Mobilität auf und ist immer häufiger auch Heimat für Menschen mit anderem kulturellen Hintergrund (vgl. *Krüger-Potratz/Schiffauer* 2011). Entsprechend zeichnet sich die Schülerschaft durch ein zunehmend stärkeres interkulturelles Miteinander aus (vgl. *Reinders* 2006). *Gogolin* (2010) hat die Notwendigkeit der Stärkung des interkulturellen Miteinanders formuliert.

Der vorliegende Beitrag berichtet Ergebnisse des Projekts „Ganztagschule und Integration von Migranten“ (GIM) und konzentriert sich auf die qualitative Teilstudie, die sowohl in Bayern als auch in Hamburg durchgeführt wurde. Im Mittelpunkt stehen dabei Aspekte interkultureller Förderung und Sprachförderung, die Teilnahme der Lehrkräfte an Weiterbildungen mit der Zielsetzung der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen sowie Hinderungsgründe hinsichtlich der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

2 Stand der Forschung

2.1 Einflüsse der Ganztagschule

Seit dem schlechten Abschneiden Deutschlands bei den PISA-Studien wird die Ausweitung des Ganztagsschulangebots stark vorangetrieben (vgl. *Wissenschaftsbeirat für Familienfragen* 2006). Dabei werden viele Erwartungen an die Ganztagschule gestellt, die vor allem auf die Behebung der Leistungsdifferenzen abzielen und mit der Hoffnung verbunden sind, interkulturelle Fähigkeiten zu vermitteln. Vor diesem Hintergrund haben viele Bundesländer zumindest mit dem Teilausbau von Ganztagschulen begonnen (vgl. *Höhmann* u.a. 2006; *Fischer* u.a. 2011). Fraglich bleibt jedoch, ob und wie gut die erhoffte Verbesserung der Schulbedingungen der Ganztagschule im Vergleich zur Halbtagsschule gelingt (vgl. *Reinders* u.a. 2011).

Ganztagschulen werden als „probates“ Mittel gesehen, die Schülerleistungen zu steigern (vgl. *Oelerich* 2007). Bislang ist empirisch begründet, dass vor allem leistungsschwächere Schüler ein Ganztagsangebot nutzen und dass aus diesem Grund subjektive Lernzuwächse zu verzeichnen sind, die graduelle Veränderungen der Schulnoten mit sich

bringen (vgl. *Radisch/Stecher* u.a. 2008; *Radisch* u.a. 2008; *Fischer* u.a. 2011). *Behler/Rauschenbach* (2006) konnten im Bereich der individuellen Förderung „noch kein höheres Maß an Differenzierung in der Arbeit mit den Schülern und Schülerinnen erkennen (...) obgleich den Schulen eine Förderorientierung mit Blick auf Unterricht, Bewegung und soziale Kompetenzen in der Programmatik wichtig war“ (S. 62). Bisher ungeklärt bleibt also, inwiefern Ganztagschulen die Minderung herkunftsbedingter Leistungsdifferenzen im Vergleich zur herkömmlichen Halbtagsschule besser gelingt (vgl. *Fischer* u.a. 2011). Weiterhin scheinen einzelne Dimensionen von Schule, wie zum Beispiel außerunterrichtliche Angebote, im Zusammenhang mit sozialem Nutzen und Lernnutzen zu stehen (vgl. *Stecher* u.a. 2007; *Radisch* u.a. 2008). Dennoch fehlt nach wie vor ein systematischer Vergleich von Ganztags- zu Halbtagsschulen (vgl. *Merkens* 2010).

2.2 Migrantenschüler im deutschen Bildungssystem

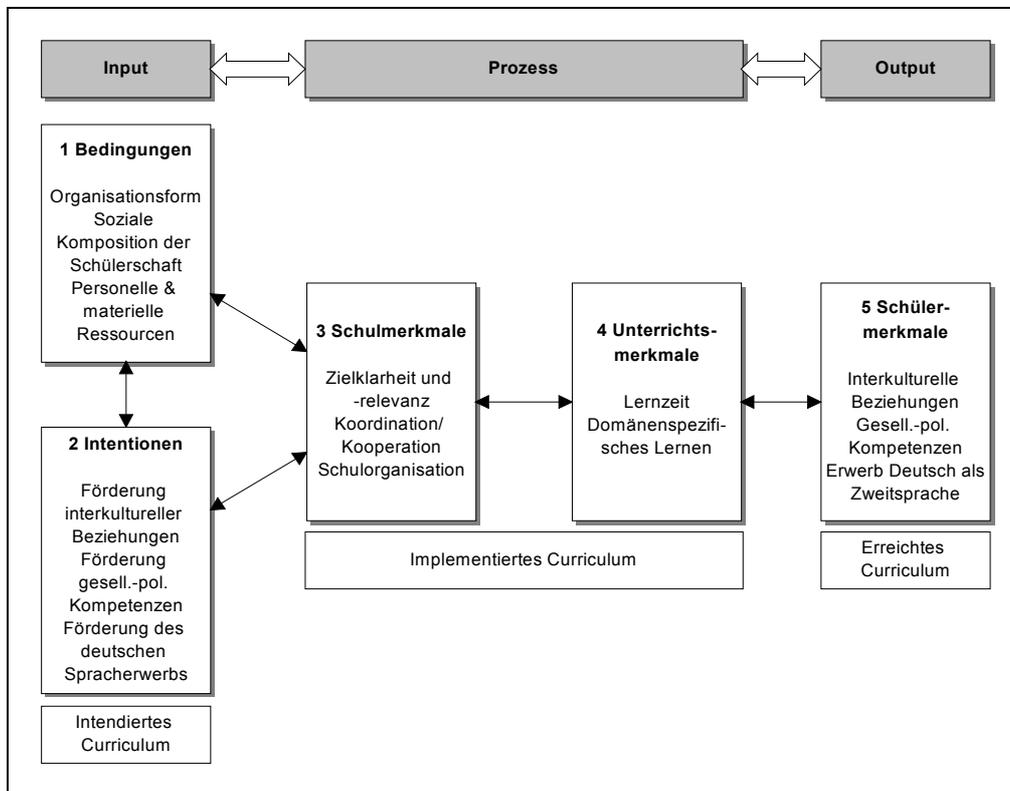
Schon bei Grundschüler mit Migrationshintergrund lässt sich eine Benachteiligung bei der akademischen Leistungsentwicklung attestieren (vgl. *Ramirez-Rodriguez/Dohmen* 2010). So belegt *Stanat* (2011) die ungleiche Partizipation von Kindern mit Migrationshintergrund an höheren Bildungswegen. Der Bildungsstand der Eltern und die Familiensprache der Schüler sind ein wichtiger Faktor, der im Bereich der schulischen Leistungsentwicklung die Leistungsschere bereits in der Primarstufe öffnet (vgl. *Krüskens* 2007) und sich im Schriftspracherwerb weiter fortsetzt (vgl. *Zöller/Roos* 2009).

Ferner wird im Bereich der sozialen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund immer wieder die strukturelle Diskriminierung angeführt. So hat zuletzt *Gomolla* (2010) festgestellt, dass Selektionsmechanismen und Lehrerzuschreibungen Kinder mit Migrationshintergrund systematisch benachteiligen. Daher müssen Schulübertrittsempfehlungen und die soziale Selektion kritisch betrachtet werden (vgl. *Kristen* 2006). Diskriminierung und Ausgrenzung, welche auf die Herkunft zurückzuführen sind, können zu psycho-sozialen Belastungen führen, was sich im Rückzug in die Herkunftskultur ausdrücken kann und somit die akademische Performanz einengt (vgl. *Plummer/Graziano* 1987; *Rowley* u.a. 2008). Viele empirische Studien legen jedoch nahe, dass ethnisch heterogene Klassen interethnische Freundschaften begünstigen und somit eine herkunftsbedingte Diskriminierung senken (vgl. *Rosenfield* u.a. 1981; *Hamm/Brown/Heck* 2005; *Feddes* 2007; *Reinders/Schnurr/Gresser* 2012).

3 Theoretischer Rahmen

Dem Projekt GIM wurde das Konzept aus der Schuleffektivitätsforschung von *Scheerens* (2001) und *Ditton* (2000) zugrunde gelegt. Hierbei werden Input-, Prozess- und Outputdimensionen differenziert, welche nochmal in die Kontext-, Schul- und Klassenebene unterteilt wurden. Untersuchungen im Rahmen der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) (vgl. *Holtappels* u.a. 2008; *Stringfield* 1994; *Fischer* u.a. 2011) legen nahe, dass sich vor allem organisatorische Aspekte der Schule auf die Qualität der Unterrichtsorganisation und somit auch auf die Schülerseite auswirken sollten (vgl. *Fischer* u.a. 2011). Folgendes theoretisches Modell liegt dem Forschungsprojekt zugrunde:

Abb. 1: Untersuchungsleitendes Modell



Wie Abbildung 1 darstellt, beinhaltet das *intendierte Curriculum* die Bedingungen wie beispielsweise Organisationsform, Ressourcen, Komposition der Schülerschaft und Intentionen, z.B. die Förderung interkultureller Beziehungen, Spracherwerb usw.

Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den pädagogischen Intentionen für Ganztagschulen. *Holtappels* (2008, S. 141ff.) setzte sich mit Gründungsmotiven von Ganztagschulen auseinander und hat folgende Motive/Zielsetzungen aufgrund einer Faktorenanalyse formuliert: Pädagogische Entwicklungsziele, Orientierung an der Ressourcenausstattung, Schaffung erweiterter Lernkultur, Kompetenzorientierung und Begabungsförderung, Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung sowie Betreuung und Schulöffnung.

Auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat pädagogische Leitziele für die Ganztagschule festgelegt. Dabei geht es um individuelle Förderung, Entwicklung von Talenten von Schülern sowie Lernhilfen für schwächere Schüler, die Eröffnung von Lernchancen, die Veränderung von Unterricht, Förderung des sozialen Lernens, verbesserte Möglichkeiten zur Mitentscheidung bei Schülern und Eltern, kreative Freizeitgestaltung sowie Qualifizierung des Personals jeglicher Art (vgl. *Spenn* 2005; *Holtappels* 2008).

Das *implementierte Curriculum* beinhaltet Schulmerkmale wie beispielsweise die Zielklarheit, Kooperationen, Koordination der Schulorganisation sowie Unterrichtsmerk-

male, in denen Lernzeit und domänenspezifisches Lernen verwirklicht werden. Je nach Organisationsform der Schule liegen formuliert festgehaltene Zielsetzungen vor, die dann auch eine veränderte Förderkultur nach sich ziehen (vgl. *Holtappels* 2008). So sind auch die Anstellung von zusätzlichem pädagogischem Personal und der damit verbundene Austausch der unterschiedlichen Personalgruppen deutlich höher (vgl. *Holtappels* 2006).

Erreichtes/realisiertes Curriculum beinhaltet die Schülermerkmale wie beispielsweise interkulturelle Beziehungen, Erwerb der deutschen Sprache usw. *Fischer* u.a. (2011) finden tendenziell einen Vorteil im Bereich des sozialen Lernens in den Ganztagschulen. *Vliestra* (1981) beschreibt Ganztagschüler als stärker sozial orientiert. Bisher ist festzuhalten, dass in Primarschulen mit mittlerem Migrantenanteil häufiger interkulturelle Kontakte vorhanden sind, als bei Klassen mit wenig oder sehr hohem Migrantenanteil (vgl. *Reinders/Schnurr/Gresser* 2012). Dennoch bleibt weiterhin unklar, welche Aspekte der Schulorganisation interkulturelle Kontakte fördern.

Die qualitativen Interviews wurden vor allem mit Blick auf die Bereiche des Inputs und des Prozesses angelegt, indem unter anderem die Zielsetzungen der Schulen und deren Umsetzung sowie die Ressourcen und Kooperationen erfragt wurden.

4 Fragestellung der qualitativen Studie

Aus diesem Grund fokussiert der folgende Beitrag auf folgende Forschungsfragen:

1. Welche Unterschiede können im Bereich der interkulturellen Förderung zwischen Ganztags- und Halbtagschulen aus den qualitativen Interviews herausgestellt werden?
2. Haben Ganztagschulen eine explizite Zielsetzung im Bereich der interkulturellen Förderung? Wie sieht diese aus?
3. Inwiefern nehmen Lehrkräfte an Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der interkulturellen Förderung teil?

Folgende Hypothesen werden untersucht:

1. Es gibt Unterschiede im Bereich der formulierten Zielsetzungen zwischen Halb- und Ganztagschulen.
2. Lehrkräfte nehmen an Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der interkulturellen Förderung teil.
3. Es gibt Unterschiede im Bereich der interkulturellen Förderung zwischen Halb- und Ganztagschulen.

Diese Fragestellungen haben für die Schulen eine sehr hohe Relevanz, da vor allem in bestimmten städtischen Bereichen weit mehr als 50 Prozent der Schüler einen Migrationshintergrund aufweisen und eine andere Herkunftssprache sprechen (vgl. *Reinders/Mangold/Greb* 2005; *Reinders* u.a. 2010).

5 Die vorliegende Studie

Im Rahmen des Projekts GIM wurden neben standardisierten Befragungen der Schülerinnen und Schüler zusätzlich qualitative Interviews mit Akteuren der einbezogenen Schulen durchgeführt. Das übergeordnete Ziel der qualitativen Teilstudie war es, differenzierte Informationen über das Schulprofil der Schulen anhand der formulierten Leitfragen zu erhalten.

5.1 Stichprobenziehung

Zunächst wurden anhand eines Vorabscreenings Informationen über Schulen eingeholt, damit letztlich nur solche Schulen in die Studie einbezogen werden, deren Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund zwischen 20 und 80 Prozent liegt. Die Schulen erhielten einen kurzen Fragebogen, der Fragen zur Organisationsform und Zusammensetzung der Schülerschaft enthielt. Sofern die Schulleitung Teilnahmebereitschaft signalisierte und der Prozentsatz der Schüler mit Migrationshintergrund den Sampling-Kriterien folgte, wurden diese in die zufällig ausgewählte Stichprobe aufgenommen. Letztlich umfasste diese 70 Schulen, wobei 38 bayrische Schulen und 32 Schulen aus Hamburg teilgenommen haben. Tabelle 1 berichtet die Verteilung der Schulen, in denen Interviews geführt wurden, nach Schultypus, Primar- bzw. Sekundarstufe und Bundesland.

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung nach Bundesland und Schultyp

		Bundesland	
		Bayern	Hamburg
Primarstufe	Ganztagschule	52,6% (10)	43,8% (7)
	Halbtagschule	47,4% (9)	56,3% (9)
Sekundarstufe	Ganztagschule	57,4% (11)	56,3% (9)
	Halbtagschule	42,1% (8)	43,8% (7)
Gesamt		38	32

Angedacht war, dass in jeder Schule die Schulleitung sowie diejenigen Lehrkräfte, welche in der getesteten Klasse unterrichteten und eine Person, welche ganz speziell in die Ganztagsorganisation mit eingebunden war, interviewt werden sollten. Bei den Halbtagschulen wurden die Schulleitung und zwei Klassenlehrkräfte interviewt. Insgesamt waren pro Schule drei Interviews angestrebt, was sich aus organisatorischen Gründen nicht immer realisieren ließ.

5.2 Methode

Vor der Erhebungsphase wurde der entwickelte Leitfaden in einem Pretest erprobt. Nach dem Pretest mussten keine fundamentalen Änderungen mehr vorgenommen werden. Insgesamt wurden in den Schulen 176 Interviews geführt, deren Dauer auf ca. 30 Minuten konzipiert war. Im Anschluss wurden alle Befragten gebeten, einen Kurzfragebogen zu Kooperationen innerhalb und außerhalb des Kollegiums, zur Ressourcennutzung, zu Angeboten innerhalb und außerhalb der Schule sowie zu den Schulstrukturen zu beantworten.

ten. Um eine vertiefende Erklärung zu ermöglichen, waren die Leitfäden der qualitativen Erhebung eng mit den quantitativen Fragen verbunden. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, um eine Methodentriangulation der quantitativen Daten und der qualitativen Interviews zu erreichen (Kelle 2008, Flick 2008; Reinders/Gresser/Schnurr in diesem Heft).

5.3 Instrumente

In Ganztagschulen wurden vor allem Fragen der Organisationsform in den Mittelpunkt der Interviews gerückt. Dabei war von Interesse, welche Art von Ganztagschule vorliegt und wie die Schule organisiert ist. Die Zielsetzungen der Schule waren wichtig, wobei die Bereiche Sprachförderung, demokratisches und interkulturelles Lernen, sofern diese nicht eigenständig genannt wurden, näher erfragt wurden. Ferner wurde die Umsetzung der angestrebten Ziele erfasst. Da für die Umsetzung der Ziele auch Ressourcen zentral sind, wurden diese im personellen und materiellen Bereich erfragt. Wichtig erschienen in diesem Zusammenhang auch die Kooperationen, die die Schule zur Umsetzung der Ziele anstrebt oder bereits umsetzt.

In Halbtagsschulen wurde zur Mittagsbetreuung, jedoch nicht zur Organisationsform der Schule gefragt. Alle anderen thematischen Bereiche blieben unverändert.

5.4 Auswertung

Für die Auswertung der qualitativen Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) herangezogen. Hierzu war zunächst eine wortwörtliche Transkription aller Interviews notwendig, welche dann mit Hilfe der Auswertungssoftware MaxQda anhand eines zuvor erarbeiteten Kategoriensystems kodiert wurden (vgl. Kuckartz 2007). Die Entwicklung des Kategoriensystems erfolgte zunächst deduktiv, d.h. theoriegeleitet. In einem zweiten Schritt wurden induktiv aus dem Material heraus weitere, bisher nicht vorhandene Kategorien eingeführt. Die Reliabilität des Kategoriensystems wurde durch die Interkoderreliabilität ermittelt und lag bei Cohens Kappa = .79, die als akzeptabel angenommen wird. Nach der abschließenden Kodierung folgten die Interpretationsphasen sowie eine darüber hinausgehende Quantifizierung der qualitativen Daten.

Vorgestellt wird im Folgenden die deskriptive Auswertung der quantifizierten qualitativen Daten unter der Leitfrage, wie sich Ganz- und Halbtagsschulen sowie Primar- und Sekundarstufe unterscheiden.

Bei der Quantifizierung wurde zunächst die Anzahl der Nennungen addiert. Um einen vereinfachten Umgang mit den Variablen zu erhalten, wurden diese dichotom kodiert, so dass für die pädagogischen Ziele beispielsweise kodiert wurde in: „Zielsetzung vorhanden“ oder „Zielsetzung nicht vorhanden“. Die Anzahl der einzelnen Nennungen hätte zu nicht ausreichenden Zellengrößen geführt. Es wurden Kreuztabellierungen vorgenommen. Da es sich um nominalskalierte Daten handelt wurde Cramérs V als Zusammenhangsmaß gewählt.

6 Ergebnisse

Zunächst werden die Zielsetzungen der interkulturellen Kompetenz sowie der Sprachförderung näher dargelegt. In einem weiteren Schritt findet eine Auseinandersetzung mit der Umsetzung dieser Zielsetzungen statt, wobei auch von Interesse ist, welche Maßnahmen für die Umsetzung der Ziele betrachtet werden. Ferner ist von Interesse, ob Lehrkräfte Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der interkulturellen Förderung besuchen. In einem letzten Schritt werden Hinderungsgründe bezüglich der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund hinzugezogen.

6.1 Zielsetzungen

In den qualitativen Interviews wurde nach den spezifischen Zielsetzungen der einzelnen Schulen gefragt. In Tabelle 2 sind die absoluten und relativen Häufigkeiten der interkulturellen Zielsetzung und jene der Sprachförderung nach Schultypus und Schulstufe dargestellt.

Tab. 2: Interkulturelle und sprachliche Zielsetzungen der Schule nach Schulform und Schulstufe

		Schulform		C-V
		Ganztagsschule	Halbtagschule	
Interkulturelle Zielsetzung	Vorhanden	51,4% (19)	39,4% (13)	.12 ^{n.s.}
	Nicht vorhanden	48,6% (18)	60,6% (20)	
Zielsetzung Sprachförderung	Vorhanden	29,7% (11)	66,7% (22)	.37*
	Nicht vorhanden	70,3% (26)	33,3% (11)	

		Schulstufe		C-V
		Primarstufe	Sekundarstufe	
Interkulturelle Zielsetzung	Vorhanden	40,0% (14)	51,4% (18)	.16 ^{n.s.}
	Nicht vorhanden	60,0% (21)	48,6% (17)	
Zielsetzung Sprachförderung	Vorhanden	37,1% (13)	57,1% (20)	.20 ^{n.s.}
	Nicht vorhanden	62,9% (22)	42,9% (15)	

Anmerkungen: C-V: Cramers V; n.s.: nicht signifikant; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$

Bei der *Zielsetzung des interkulturellen Lernens* fällt auf, dass bei den Ganztagschulen die Hälfte aller Stichprobenschulen explizit diese Zielsetzung nennt und auch formuliert hat, während dies bei Halbtagschulen lediglich 40 Prozent der Schulen formuliert haben ($\chi^2(1/70) = 3,02$; n.s.). 40 Prozent aller Primarschulen geben an, dass eine Zielsetzung bezüglich interkultureller Werte vorhanden ist, in den Sekundarschulen liegt dieser Wert bei 50 Prozent ($\chi^2(1/70) = 2,39$; n.s.). Im Bereich des interkulturellen Lernens liegen in Bezug auf die unabhängigen Variablen Schulform und Schulstufe keine signifikanten Ergebnisse vor.

Bei dem *Ziel der Sprachförderung* zeigt sich ein etwas anderes Bild. Ungefähr 30 Prozent aller Ganztagschulen geben an, Ziele im Bereich der Sprachförderung formuliert zu haben, bei den Halbtagschulen sind dies 66 Prozent ($\chi^2(1/70) = 1,01$; n.s.). Bei der Unterscheidung nach Schulstufe wird deutlich, dass keine signifikanten Unterschiede vorhanden sind ($\chi^2(1/70) = ,921$; n.s.). Bei der Berechnung des Cramers V finden sich

signifikante Unterschiede im Bereich der Zielsetzung zwischen Ganz- und Halbtagschulen. Bei der Sprachförderung muss hinzugefügt werden, dass ganz häufig Sprachförderung stattfindet, dies aber nicht explizit als Zielsetzung formuliert wurde bzw. als „normal“ im Schulalltag gilt.

Häufig geht die Vermittlung interkultureller Kompetenzen mit Sprachförderung Hand in Hand, da viele Lehrkräfte davon ausgehen, dass die deutsche Sprache beherrscht werden sollte, um Zugang zum deutschen Alltag zu finden. Dabei geht es vor allem um Sprachkompetenz als Grundlage für einen zukünftigen Berufseinstieg. Sprachförderung wird in den Interviews als „großes Thema“ (Lehrer ID 11108) beschrieben, bei dem große Defizite bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu verzeichnen seien. „Bei uns (...) liegt der Fokus auf Sprache momentan, weil wir mit sechzig Prozent Ausländeranteil einen sehr hohen Ausländeranteil haben und da eben auch die sprachlichen Defizite erkannt haben und auch aufgrund dessen mit dieses Projekt Ganztagschule quasi beworben haben“ (ebd.). Gerade hier wird von den Befragten ein Vorteil der Ganztagschule formuliert, weil die Schüler während der Schulzeit gezwungen seien, deutsch zu sprechen und somit ihre Deutschkenntnisse erheblich verbessern können.

6.2 Umsetzung der Ziele

Rückt die Häufigkeit der Umsetzung der genannten Ziele in den Mittelpunkt der Betrachtung, so fällt vor allem im Bereich der Schulform auf, dass die Hälfte aller Ganztagschulen angeben ($\chi^2(1/70) = 1,50$; n.s.), ihre Ziele auch umzusetzen, wobei die Ergebnisse aber nicht signifikant sind. Wird die Schulstufe genauer betrachtet, ($\chi^2(1/70) = 0,52$; n.s.) werden ebenfalls keine signifikanten Unterschiede sichtbar (vgl. Tabelle 3).

Tab. 3: Umsetzung der Zielsetzungen des interkulturellen Lernens und der Sprachförderung nach Schulform und Schulstufe

		Schulform		C-V
		Ganztagschule	Halbtagschule	
Umsetzung der Ziele	Geringe Umsetzung	45,9% (17)	60,6% (20)	.15 ^{n.s.}
	Häufige Umsetzung	54,1% (20)	38,4% (13)	
		Schulstufe		
		Primarstufe	Sekundarstufe	
Umsetzung der Ziele	Geringe Umsetzung	48,6% (17)	57,1% (20)	.09 ^{n.s.}
	Häufige Umsetzung	51,4% (18)	42,9% (15)	

Anmerkungen: C-V: Cramers V; n.s.: nicht signifikant; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$

Hier ist nun von besonderem Interesse, wie die genannten Ziele umgesetzt werden. Die Umsetzung findet auf unterschiedlichen Ebenen statt. So konnten in den Interviews die Kategorien Umsetzung während des Schulalltags und im Unterricht, durch Projekte, Elternarbeit und durch zusätzliches pädagogisches Personal identifiziert werden.

Tab. 4: Umsetzung der Ziele in den Schulen nach Schultyp

Umsetzung der Ziele ...	Ganztagsschulen	Halbtagschulen	V-C
... während des Unterrichts	100% (37)	100% (33)	.49 ^{n.s.}
... durch Projekte	86,5% (32)	84,8% (28)	.35 ^{n.s.}
... durch zusätzliches Personal	91,9% (34)	45,5% (19)	.47 ^{n.s.}
... durch Elternarbeit	36,8% (21)	33,3% (11)	.47 ^{n.s.}

Anmerkungen: C-V: Cramers V; n.s.: nicht signifikant; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$

Bei der Umsetzung der Zielsetzung in den Schulen konnten die Kategorien, welche in Tabelle 5 aufgeführt sind, induktiv aus dem Material herausgearbeitet werden. Die Umsetzung der Ziele im Unterricht findet in allen Schulen statt. Sowohl in Ganz- als auch in Halbtagschulen finden zu über 80 Prozent Projekte statt, die an die Zielsetzungen der betreffenden Schulen anknüpfen, wobei diese Ausprägung nicht signifikant ist ($\chi^2(12/70) = 8,35$; n.s.). Auf die Frage nach der Umsetzung der Ziele durch zusätzliches Personal stimmen die Befragten der Ganztagsschulen zu über 90 Prozent zu. In Halbtagschulen sind es nicht einmal die Hälfte aller befragten Schulen ($\chi^2(8/70) = 24,306$; $p < .005$). Hier finden sich gerade noch signifikante Unterschiede zwischen Halb- und Ganztagsschulen. Da Ganztagsschulen mehr finanzielle Ressourcen pro Ganztagsklasse zur Verfügung haben, wird in Ganztagsschulen häufig in zusätzliches Personal, vor allem auch für die Mittagsbetreuung investiert. Etwas mehr als ein Drittel aller Befragten, sowohl in den Ganztagsschulen als auch den Halbtagschulen geben an, dass versucht wird, die Zielsetzung auch durch Elternarbeit umzusetzen ($\chi^2(9/70) = 15,44$; n.s.).

Eine der wichtigsten Methoden zur Umsetzung in Unterricht und Schulalltag stellt der *Förderunterricht in Deutsch* dar. Hier besteht die Möglichkeit, Schüler individuell nach ihren Bedürfnissen zu fördern. Dies hat auch zur Folge, dass spezifisch ausgebildete Lehrkräfte, mit der Qualifikation Deutsch als Fremdsprache, als *zusätzliches Personal* eingestellt werden. Ferner werden immer wieder Projekte, welche zur Sprachförderung führen sollen, beispielsweise Lesewettbewerbe, durchgeführt. Des Weiteren wird versucht, die *Eltern anzusprechen*. So haben einige Schulen Elternkaffees eingerichtet, in denen sich Eltern treffen können und eine Annäherung zwischen unterschiedlichen Kulturräumen stattfinden kann. Ferner bieten einige Schulen *Deutschsprachkurse für Eltern*, insbesondere für Mütter („Mama-Lernt-Deutsch“-Kurse) an. Zusätzlich finden in vielen Schulen auch *gemeinsame Feierlichkeiten* statt, bei denen alle Kulturen mit einbezogen werden und somit interkulturelle Kompetenzen gefördert werden und eine gegenseitige Annäherung stattfinden kann. „Ich denke das ist eine tägliche Arbeit, die wir hier machen also da würde ich auch gar nicht großartig jetzt das herausstellen. Also allein das zusammen Lernen und das Zusammensein in den Klassen ist schon ein Sache, und zum anderen denk ich, dass wir als Lehrer auch etwas informiert sein müssen über die anderen Kulturen und entsprechend dort auch Verständnis haben.“ (Lehrer ID 12105)

6.3 Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich interkultureller Kompetenzen

Um professionell und adäquat die angeführten Ziele umsetzen zu können, sollten die Lehrkräfte die Möglichkeit haben, Weiterbildungen zu besuchen und diese auch nutzen. Tabelle 5 stellt die Teilnahme an Weiterbildungen im Bereich interkultureller Kompetenzen näher dar.

Tab. 5: Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich interkultureller Kompetenzen nach Schultyp und Bildungsstufe

		Schulform		C-V
		Ganztagsschule	Halbtagschule	
Weiterbildung	Besucht	35,1% (13)	45,5% (15)	.61 ^{n.s.}
	Nicht besucht	64,9% (24)	54,5% (18)	
		Schulstufe		
		Primarstufe	Sekundarstufe	
Weiterbildung	Besucht	37,1% (13)	42,9% (15)	.26 ^{n.s.}
	Nicht besucht	62,9% (22)	57,1% (20)	

Anmerkungen: C-V: Cramers V; n.s.: nicht signifikant; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$

Werden die Schulformen bezüglich der besuchten Weiterbildungen im Bereich interkultureller Kompetenzen näher betrachtet, so liegen auch hier keine signifikanten Unterschiede zwischen Halb- und Ganztagschulen vor ($\chi^2(1/70) = 0,77$; n.s.). Ähnliches zeigt sich auch im Bereich der Weiterbildung zur interkulturellen Förderung ($\chi^2(1/70) = 0,24$; n.s.).

Alle Lehrkräfte sind verpflichtet, eine bestimmte Anzahl von Weiterbildungsveranstaltungen zu besuchen. Welche besucht werden, obliegt der einzelnen Lehrkraft und deren Interessen. Häufig sind fachliche Interessen vordringlich. In den Interviews wird der Anschein erweckt, dass viele Lehrkräfte nicht explizit über Weiterbildungsangebote im Bereich interkultureller Kompetenzen informiert sind. Ferner fällt auf, dass regelmäßige Treffen mit Integrationsbeauftragten oder anderen Arbeitskreisen stattfinden, die zu einem informellen Austausch, wie beispielsweise Diskussionsrunden, Gruppenarbeiten, Austausch von Materialien, Vorträgen, Arbeitskreisen usw., führen. Es wird häufig dargelegt, dass es sich um „learning by doing“ handelt. Immer wieder wird auch erwähnt, dass Lehrkräfte mit einem Migrationshintergrund hilfreich sind im Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund. Oft wird in diesem Zusammenhang auch von „Autodidaktik“ gesprochen. Zusätzlich muss an dieser Stelle betont werden, dass vor allem von DeutschlehrerInnen Weiterbildungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache besucht werden, was durchaus als Weiterbildung im Bereich interkultureller Kompetenzen gewertet werden kann.

In den Interviews wird auch der pädagogische Nutzen interkultureller Weiterbildungen formuliert. Dabei geht es darum, Wissen über andere Kulturen zu erwerben, um den Umgang mit Schülern und Eltern zu vereinfachen und Handlungsweisen von Kindern und ihren Eltern besser zu verstehen.

6.4 Hinderungsgründe der Integration von Migrantenschülern

Im Verlauf der Interviews wurden immer wieder auch Hinderungsgründe für eine gelungene Integration benannt. Tabelle 6 schlüsselt auf, ob und in welchem Ausmaß Hinderungsgründe genannt wurden.

Tab. 6: Hinderungsgründe nach Schultyp und Schulstufe

		Schulform		C-V
		Ganztagsschule	Halbtagschule	
Hinderungsgründe	Keine	45,9% (17)	33,3% (11)	.13 ^{n.s.}
	Geringe	32,4% (12)	39,4% (13)	
	Viele	21,6% (8)	27,3% (9)	
		Schulstufe		C-V
		Primarstufe	Sekundarstufe	
Hinderungsgründe	Keine	31,4% (11)	48,6% (17)	.18 ^{n.s.}
	Geringe	40,0% (14)	31,4% (11)	
	Viele	28,6% (10)	20,0% (7)	

Anmerkungen: C-V: Cramers V; n.s.: nicht signifikant; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$

Knapp die Hälfte aller befragten Ganztagschulen (46%) nennen keinen Hinderungsgrund bezüglich der Integration ($\chi^2(2/70) = 1,16$; n.s.). Bei den Akteuren der befragten Halbtagschulen liegt dieser Wert bei gut einem Drittel. Bei der Verteilung der Schulformen geben etwa die Hälfte der befragten Sekundarschullehrkräfte (49%) an, keinen Hinderungsgrund zu sehen, während ungefähr ein Drittel aller Primarschullehrkräfte keinen Hinderungsgrund für Integration sehen ($\chi^2(2/70) = 2,17$; n.s.). 40 Prozent aller Primarschullehrkräfte sehen sogar einen geringen Hinderungsgrund. Die Ausprägungen der Hinderungsgründe sind in keiner der aufgeführten Variablen signifikant. Es stellt sich dennoch die Frage, was diese Hinderungsgründe im Einzelnen sind.

Aus den qualitativen Interviews ließen sich die Kategorien „Mangelnde Sprachkenntnisse“, „Eltern und deren Erziehungsvorstellungen“ und „Mangelnder Integrationswille“ ableiten.

Tab. 7: Hindernisse erfolgreicher Integration

Hindernisse erfolgreicher Integration	Ganztagsschulen	Halbtagschulen	C-V
Mangelnde Sprachkenntnisse	27,0% (10)	30,3% (10)	.15 ^{n.s.}
Eltern und deren Erziehungsvorstellungen	50,5% (15)	48,5% (16)	.26 ^{n.s.}
Mangelnder Integrationswille	16,2% (6)	9,1% (3)	.29 ^{n.s.}

Anmerkungen: C-V: Cramers V; n.s.: nicht signifikant; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$

Mangelnde Sprachkenntnisse wurden von 27 Prozent der Befragten in Ganztagschulen benannt, während dies in der Halbtagschule 30 Prozent der Befragten angaben ($\chi^2(3/70) = 1,61$; n.s.). Die Hälfte der Befragten beider Schularten berichtete, dass vor allem Erziehungsvorstellungen ein Hinderungsgrund für erfolgreiche Integration seien ($\chi^2(7/70) = 4,71$; n.s.). „Mangelnden Integrationswillen“ als Hindernis erfolgreicher Integration gaben 16 Prozent der Befragten in Ganztagschulen an, gegenüber ungefähr 10 Prozent der Befragten in den Halbtagschulen ($\chi^2(2/70) = 5,81$; n.s.). Die Hindernisse erfolgreicher Integration weisen keine signifikanten Unterschiede auf.

Bezüglich der Sprachkenntnisse wird bemängelt, dass zu Hause kein Deutsch gesprochen werde und die Schule somit die einzige Institution sei, in der Deutsch geübt werden kann: „Ja, oft oder es kann auf jeden Fall hinderlich sein, wenn zu Hause kein Deutsch gesprochen wird und auch nicht Deutsch gelesen wird oder wie auch immer, dass das Kind von da aus keine Unterstützung bekommt. Das ist glaube ich so der Knackpunkt von

den Schwierigkeiten. Oder wenn, ja wenn man sozusagen alle in so eine Maske zwingen will hier in der Schule, also dass alle einem bestimmten Standard genügen sollen egal wo sie herkommen oder wie sie aussehen oder was auch immer sie für Interessen haben.“ (Lehrer ID 22107) Immer wieder wird Migranten mangelnder Integrationswille nachgesagt. Die Eltern seien für Integration nicht bereit, weshalb auch die Bemühungen in der Schule ins Leere laufen würden. Es wird betont, dass das Problem von zu Hause in die Schule getragen werde: „Also wenn ich die Integration unserer Schüler betrachte, dann sind das Problem nicht die Schüler. Sondern eigentlich sind das Problem die Eltern, die sind eigentlich weniger integriert. Die Schüler machen die geringsten Probleme, die kommen hier zusammen, haben mehr oder weniger gebrochenes Deutsch und für die ist es alles total egal, die sehen es auch nicht.“ (ID 21202) So wird auch beschrieben, dass Probleme vor allem durch Eltern in die Klassen hereingetragen würden. Häufig seien diese religiösen Ursprungs.

Auch an dieser Stelle versuchen die Schulen laut Selbstauskunft, mit unterschiedlichsten Programmen vorzugehen, um den Eltern möglichst viele Angebote zu unterbreiten, wie beispielsweise Beratungslehrer, Informationstage, Sprachkurse, Elternnachmittage, Arbeitskreise usw. Wichtig sei es, die Eltern zu erreichen, um durch die Eltern die Schüler besser zu integrieren.

7 Diskussion

Der Beitrag berichtet Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Akteuren bayerischer und Hamburger Schulen unterschiedlicher Organisationsform. Das Ziel der Teilstudie im Rahmen des Projekts „GIM“ war es, aus subjektiver Sicht Zielsetzungen der Schule im Bereich der Förderung interkulturellen Lernens sowie der Sprachförderung zu eruieren, Umsetzungsformen dieser Ziele zu bestimmen sowie wahrgenommene Hinderungsgründe zu identifizieren.

Die leitenden Fragestellungen waren dementsprechend, welche Ziele die Schulakteure formulieren, insbesondere ob Ziele im interkulturellen und Sprachförderbereich vorhanden sind, ob in Teilen die Ziele durch Weiterbildungsmaßnahmen der Lehrkräfte umgesetzt werden und wie ausgeprägt die Wahrnehmung von möglichen Integrationshindernissen aus Sicht der Befragten ist. Die Gegenüberstellung der Häufigkeiten der Aussagen von Ganz- und Halbtagschulen sollte eine Antwort auf die Frage geben, ob die allgemein an die Ganztagschule herangetragenen Erwartungen im Vergleich zur Halbtagschule anders gelagert sind.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde das qualitative Interviewmaterial kodiert und in einem weiteren Schritt auf in der Regel dichotome Ausprägungen reduziert. Bei dieser Vorgehensweise muss in Rechnung gestellt werden, dass qualitative Informationen verloren gehen und nicht Gegenstand der Ergebnisse sind. Gleichwohl ist hierdurch ein erster empirischer Zugriff auf einen Schultyp-Vergleich möglich, der nicht auf üblichen Rating-Skalen mit hoher Zustimmungswahrscheinlichkeit zu allen Zielen basiert, sondern die eigenständige Nennung durch die Befragten in den Mittelpunkt rückt. Schulindividuelle Ausprägungen – etwa im Bereich des Ziels zur Förderung des interkulturellen Lernens – werden hierdurch besser sichtbar. Auch die Erfassung von Sprachförderzielen hätte im quantitativen Zugang nicht die Erkenntnis erbracht, dass dieses Ziel häufig von den

Schulakteuren als Standardprogramm interpretiert und nicht als besondere Schulprofilierung wahrgenommen wird.

Es lässt sich im Bereich der Förderung interkulturellen Lernens kein spezifisches Profil der Ganztagschulen identifizieren. Auch die Teilnahme an Weiterbildungen im interkulturellen Bereich wird von Ganztags-Akteuren nicht häufiger genannt als von Halbtags-Akteuren. Ähnliches gilt für den Bereich der Sprachförderung. Keine der aufgestellten Hypothesen kann somit als bestätigt gelten.

Die Zielsetzung interkulturelles Lernen und deren Umsetzung durch allgemeinere Maßnahmen und spezifische Weiterbildungen sind in knapp der Hälfte der untersuchten Schulen existent. Dennoch sehen die Befragten keine Hinderungsgründe für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. Inwieweit es sich hier um Selektionseffekte auf Seiten der Schüler oder bessere Ressourcen zur Umsetzung der Ziele handelt, bleibt bis zum derzeitigen Analysestand noch unklar; wahrscheinlich ist jedoch das Zusammenwirken beider Faktoren.

Literatur

- Behr, K./Rauschenbach, T. (2006): Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Ein gelungenes Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 1, S. 51-66.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 46, S. 43-92.
- Eisnach, K. (2011): Ganztagschulentwicklung in der kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen. – Wiesbaden.
- Feddes, A. R. (2007): Group Membership Matters? Effects of Direct and Extended Cross-Ethnic Friendship on Minority and Majority Children's Intergroup Attitudes. – Jena (Dissertation).
- Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecker, L./Züchner, I. (2011): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). – Weinheim, S. 246-266.
- Fischer, N./Kuhn, H. P./Züchner, J. (2011): Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. Wirkung der Ganztagsbeteiligung und der Angebotsqualität. In: Fischer N./Holtappels H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecker, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). – Weinheim, S. 246-266.
- Flick, U. (2008): Methoden-Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U. (Hrsg.): Triangulation. Eine Einführung. – Wiesbaden, S. 27-95.
- Gogolin, I. (2010): Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. – Wiesbaden, S. 297-316.
- Gomolla, M. (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Hormel, U./Scherr, A. (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. – Wiesbaden, S. 61-93.
- 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, pp. 21-46.
- Hömann, K./Holtappels, H. G./Schnetzer T. (2006): Ganztagschule in verschiedenen Organisationsformen. Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schulkooperationen. – Schwalbach, Taunus.
- Holtappels, H. G. (2008): Ziele, Konzepte, Entwicklungsprozesse. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecker, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). – Weinheim/München, S. 139-161.

- Holtappels, H. G. (2006): Stichwort: Ganztagschule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 1, S. 5-29.
- Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2008): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (STEG). – Weinheim/München.
- Idel, T.-S./Kunze, K. (2008): Entwicklungsaufgabe Ganztagschule. Neue Zuständigkeiten und professionelle Anforderungen – am Beispiel Rheinland-Pfalz. Die Deutsche Schule, 100, 1, S. 97-108.
- Kelle, U. (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der Forschungspraxis. In: Kelle, U. (Hrsg.): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. – Wiesbaden, S. 227-262.
- Kristen, C. (2006): Ethnische Diskriminierung in der Grundschule. Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58, 1, S. 79-97.
- Krüger-Potratz, M./Schiffauer, W. (2011): Migrationsreport 2010. Fakten – Analysen – Perspektiven. – Frankfurt/M.
- Krüskens, J. (2007): Entwicklung von Schülerleistungen und Zensuren in der Grundschule. In: Ditton, H. (Hrsg.): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. – Münster, S. 41-62.
- Kuckartz, U. (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. – Wiesbaden.
- Kuhlmann, C./Tillmann, K.-J. (2009): Mehr Ganztagschulen als Konsequenz aus PISA? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000 bis 2003. In: Kolbe, F.-U./Fritzsche, B./Reh, S. (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. – Wiesbaden, S. 23-45.
- Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Basel.
- Merckens, H. (2010): Erfolg und Misserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund beim Spracherwerb in der Grundschule. In: Hagedorn, J. R./Schurt, V./Steber, C./Waburg, W. (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. – Wiesbaden, S. 33-54.
- Oelerich, G. (2007): Ganztagschule und Ganztagsangebote in Deutschland – Schwerpunkte, Entwicklung und Diskurse. In: Bettmer, F./Maykus, S./Priß, F./Richter, A. (Hrsg.): Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. – Wiesbaden, S. 13-43.
- Plummer, D. L./Graziano, W. G. (1987): Impact of grade retention on the social development of elementary school children. Developmental Psychology, 23, 2, pp. 267-275.
- Radisch, F./Fischer, N./Stecher, L./Klieme, E. (2008): Qualität von unterrichtsnahen Angeboten an Ganztagschulen. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. – Wiesbaden, S. 910-917.
- Radisch, F./Stecher, L./Fischer, N./Klieme, E. (2008): Was wissen wir über die Kompetenzentwicklung in Ganztagschulen? In: Rohlf, C./Harring, M./Palentien, C. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. – Wiesbaden, S. 275-288.
- Ramirez-Rodriguez, R./Dohmen, D. (2010): Ethnisierung von geringer Bildung. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. – Wiesbaden, S. 289-312.
- Reinders, H. (2006): Einführung: Entstehung und Auswirkungen interethnischer Beziehungen im Lebenslauf. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1, 1, S. 7-20.
- Reinders, H. (2010): Peers und Migration. In: Harring, M./Rohlf, C./Palentien, C./Böhm-Kasper, O. (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peer Groups als Sozialisations- und Bildungsinstanzen. – Wiesbaden, S. 127-140.
- Reinders, H./Gogolin, I./van Deth, J./Böhmer, J./Bremm, N./Gresser, A./Schnurr, S. (2010): Ganztagschule und Integration von Migranten. Abschlussbericht. – Würzburg.
- Reinders, H./Gniewosz, B./Gresser, A./Schnurr, S. (2011): Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ). Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 6, 4, S. 429-452.
- Reinders, H./Mangold, T./Greb, K. (2005): Ko-Kulturation in der Adoleszenz. Freundschaftstypen, Interethnizität und kulturelle Offenheit im Jugendalter. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über Anerkennung und Integration in der Einwanderungsgesellschaft. – Opladen, S. 139-158.
- Reinders, H./Schnurr, S./Gresser, A. (2012): Interethnische Kontakte und Freundschaften bei Erstklässlern. Schulische und individuelle Entstehungsbedingungen. Zeitschrift für Grundschulforschung, 5, 1, S. 47-62.

- 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, pp. 17-26.
- 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: *Smelse, N. J./Baltes, P. B. (Eds.): International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences Elsevier. – Oxford, pp. 13567-13572.*
- Spenn, M. (2005): Die Ganztagschule. *Kirchliche Arbeit vor neuen Herausforderungen. ZPT*, 2, S. 99-128.
- Stanat, P. (2011): Migration und soziale Ungleichheit. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. – Wiesbaden, S. 181-192.*
- Stecker, L./Radisch, F./Fischer, N./Klieme, E. (2007): Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27, 4, S. 346-366.
- 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, pp. 159-180.
- Vliestra, A. G. (1981): Full- versus half-day preschool attendance: Effects in young children as assessed by teacher ratings and behavioral observations. *Child Development*, 52, 2, pp. 603-610.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2006): Ganztagschule – eine Chance für Familien. – Wiesbaden.*
- Zöller, I./Roos, J. (2009): Einfluss individueller Merkmale und familiärer Faktoren auf den Schriftspracherwerb. In: *Roos, J./Schöler, H. (Hrsg.): Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit. – Wiesbaden, S. 47-108.*