

Zur Inanspruchnahme non-formaler schulischer und außerschulischer Bildungsangebote während der Schullaufbahn

Bettina Arnoldt, Peter Furthmüller und Christine Steiner

Beitrag zur Veranstaltung »Aktuelle bildungssoziologische Forschungsprojekte« der Sektion Bildung und Erziehung – organisiert von Andrea Lange-Vester

Wenn es um Bildung im Kindes- und Jugendalter geht, dann stehen in der Regel der Schulbesuch oder die weiterführende berufliche Ausbildung im Mittelpunkt des bildungssoziologischen Interesses (Solga, Becker 2012: 9). Schließlich ist das erfolgreiche Absolvieren formaler Bildungsgänge eine entscheidende Ressource für den weiteren Erfolg im Lebensverlauf und nach wie vor sind die Chancen auf den Erwerb dieser Ressource sozial höchst ungleich verteilt. Zu diesen ungleichheitsgenerierenden Faktoren zählt insbesondere in der Bundesrepublik die soziale Herkunft. Das hat zuletzt die PISA-Studie aus dem Jahr 2000 nachdrücklich ins öffentliche Bewusstsein gerufen.

Umso mehr erstaunt es, dass die vielfältigen Formen des Lernens und des Kompetenzerwerbs, die in der Familie selbst stattfinden oder durch sie vermittelt werden, wie beispielsweise der Besuch von Musikschulen, das Sporttreiben im Verein oder das politische Engagement in Verbänden, innerhalb der jüngeren Bildungsdebatten lange Zeit vernachlässigt wurde (Rauschenbach et al. 2006). Im Sinne eigenständiger Sozialisations- und Bildungspraktiken waren außerschulische Bildungsangebote zudem eher selten Gegenstand empirischer Untersuchungen. Dies hat sich inzwischen erkennbar geändert. Im Nationalen Bildungsbericht werden inzwischen auch Indikatoren zur Bildung in der Familie oder zu Aktivitäten in außerschulischen Lernorten ausgewiesen; der Bildungsbericht 2012 hatte zudem den Stellenwert der kulturellen Bildung im Lebensverlauf sein Schwerpunktthema gewidmet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 157 ff.). Nicht-formale Lernumwelten sind darüber hinaus auch Teil des Erhebungsprogrammes des Nationalen Bildungspanel (NEPS) (dazu Bäumer et al. 2011).

Dieser Bedeutungsgewinn geht auf eine Grenzverschiebung im Verhältnis von privat-familialer und öffentlicher Bildung, Betreuung und Erziehung zurück: Aufgrund des wachsenden Anteils von Familien, in denen beide Eltern erwerbstätig sind, nimmt sowohl der Bedarf als auch die Inanspruchnahme an außerfamiliären Bildungs- und Betreuungsangeboten zu. Der Anspruch ist also ein doppelter: Eine verlässliche Betreuung zur Unterstützung der Vereinbarkeit von Familienle-

ben und Erwerbsarbeit und eine angemessene, vor allem auch sozial kompensatorische individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen.

Für den Schulbereich steht dafür exemplarisch der sich seit zehn Jahren vollziehende Ausbau von Ganztagschulen. Mittlerweile verfügt mehr als jede zweite allgemeinbildende Schule über einen ganztägig verfassten Schulalltag (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2015: 1^{*}). Um als Ganztagschule anerkannt zu werden, muss eine Schule neben der Bereitstellung einer Mittagsversorgung zusätzliche Bildungsangebote an mindestens drei Wochentagen mit einem zeitlichen Umfang von mindestens 7 Zeitstunden vorhalten (ebd.: 4). In der Regel handelt es sich um non-formale, das heißt um pädagogisch gestaltete Bildungsformate mit einer zum Teil deutlichen Lernorientierung. In der Gestaltung des Angebotes haben Schulen einen vergleichsweise großen Spielraum. Die meisten Ganztagschulen bieten jedoch nicht nur Angebote zur Unterstützung fachbezogener, sondern vor allem auch verschiedener sozialer Kompetenzen wie beispielsweise Teamfähigkeit, die Unterstützung der Lernmotivation oder dem Aufbau sozialer Beziehungen. Trotz dieser Gestaltungsfreiheit müssen Schulen sicherstellen, dass zwischen dem Unterricht und den neu hinzukommenden Angeboten ein konzeptioneller Zusammenhang besteht und dies auch im Schulkonzept darlegen.

Vorliegende Untersuchungen zu den Wirkungen ganztägiger Angebote zeigen, dass die Inanspruchnahme durchaus mit einer Reihe förderlicher Wirkungen einhergeht, so etwa bei der Entwicklung des Sozialverhaltens (Fischer et al. 2011) sowie – unter bestimmten pädagogischen Bedingungen – bei der Entwicklung der Schulnoten (Kuhn, Fischer, 2011). Dies korrespondiert mit den Befunden der US-amerikanischen Forschung zu den außerunterrichtlichen Aktivitäten von Schüler/-innen, die dort eine lange Tradition hat. Einige dieser Studien konnten bei Teilnehmenden auch den Wunsch nach anspruchsvolleren Bildungslaufbahnen sowie größere berufliche Chancen feststellen (Villarruel et al. 2005). Insofern ist zu vermuten, dass außerunterrichtliche Angebote auch zum Aufbau kulturellen und sozialen Kapitals beitragen.

Allerdings wird die Inanspruchnahme non-formaler Bildungsangebote sehr unterschiedlich operationalisiert (im Überblick Feldman, Matjasko 2005). Zwar beschränkt sich kaum eine Untersuchung auf die dichotome Darstellung von Inanspruchnahme versus Nicht-Inanspruchnahme, mit Konstrukten wie der Dauer, der Intensität oder der Frequenz, aber auch der Art und der pädagogischen Qualität der Bildungsangebote werden jeweils unterschiedliche Dimensionen thematisiert. Hinzu kommt, dass die Teilnahme an non-formalen Angeboten auch im schulischen Kontext häufig freiwillig ist, was das Risiko für selektive Formen der Teilhabe erhöht (für Ganztagschulen mit wählbarer Teilnahme – offene GTS – et al. Beher, Prein 2007, Steiner 2009). Eine sozial ungleiche Teilnahme sollte sich jedoch insbesondere dann zeigen, wenn man nicht auf ein einzelnes Angebot fokussiert, sondern längere biografische Phasen in den Blick nimmt. Gefordert werden daher Erhebungs- und Analysekonzepte, die der Multidimensionalität der Inanspruchnahme Rechnung tragen und dadurch sozial ungleiche Teilhabemuster erkennbar werden zu lassen.

Genau hier setzt das Teilprojekt »Stabilisierung von Bildungsverläufen durch die Ganztagschule« des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit 2005 finanzierten

Forschungsverbundes *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* (StEG) an¹. Im Projekt soll der zeitlichen und angebotsspezifischen Inanspruchnahme während der Schullaufbahn sowie deren möglichen Einfluss auf kritische Ereignisse und Passagen im Schulsystem nachgegangen werden. Dazu wurden im Frühjahr 2013 1.901 Schüler/-innen der Abschlussklassen 9 und 10 an 65 nichtgymnasialen Ganztagschulen aus zwölf Bundesländern gebeten, ihre Teilnahme an non-formalen schulischen und außerschulischen Bildungsangeboten seit der 5. Klasse rückblickend zu dokumentieren.

Im folgenden Beitrag wird zunächst dargelegt, dass sich auf der Basis einer solchen, an der retrospektiven Erfassung von Lebensereignissen in Form eines Life History Calendar angelehnten Erhebung, die non-formalen Bildungsverläufe der Schüler/-innen rekonstruieren lassen. Dazu werden exemplarisch für die Schüler/-innen der Klassenstufe 10 (n=1.293) unterschiedliche Teilnahmeprofile vorgestellt, die auch sozial unterschiedliche Formen der Inanspruchnahme repräsentieren. Schließlich wird geprüft, welchen Einfluss die Teilnahmeprofile auf die weitergehenden Bildungspläne der Schüler/-innen im Anschluss an die Sekundarstufe I haben. Zum Abschluss werden die Ergebnisse und Erkenntnisse resümierend zusammengefasst.

Kalenderinstrument zur Erhebung der außerunterrichtlichen Bildungsbiografie

Der Ausbau von Ganztagschulen schlägt sich für die Jugendlichen in zunehmend diversifizierten Gelegenheitsstrukturen und individualisierten Nutzungsbiografien bildungsrelevanter Aktivitäten nieder, die sich in ihrer Heterogenität nur schwer mit üblichen standardisierten Verfahren der empirischen Sozialforschung bestimmen lassen. Insofern stellt es eine gewisse methodische Herausforderung dar, diese »Expansion von Bildungsoptionen« und die Mehrdimensionalität ihrer Inanspruchnahme empirisch zu erheben. Um nicht nur die Art der außerunterrichtlichen Aktivitäten zu bestimmen, sondern auch Rückschlüsse auf den Zeitpunkt und die Dauer ihrer Praxis zu ziehen, wurde für StEG das Instrument des »Life History Calendar« an das eigene Forschungsvorhaben angepasst. Ziel war es, die Aktivitäten der Jugendlichen seit der 5. Klasse sowohl innerhalb als auch außerhalb des Schulkontextes retrospektiv zuverlässig und trennscharf zu erheben, um daraus individuelle Nutzungsbiografien so lückenlos wie möglich rekonstruieren zu können.

Retrospektive Studien werden im Allgemeinen mit einem höheren Risiko lückenhafter bzw. verzerrter Erinnerungen verbunden, wobei das Ausmaß möglicher Fehler eng mit dem Befragungsthema, der verstrichenen Zeit seit einem Ereignis, der Interviewsituation und individuellen kognitiven Faktoren zusammenhängt (vergleiche Dex 1995; Sudman, Bradburn, Schwarz 1996). Bereits Ende der sechziger Jahre wurde vermutet, dass sich die Qualität von Retrospektiverhebungen durch die Verwendung eines kalendarisch strukturierten Erhebungsinstruments ver-

¹ Der Verbund besteht aus Wissenschaftler/-innen des Deutschen Instituts für Internationale pädagogische Forschung (DIPF), dem Institut für Schulforschung der TU Dortmund, dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) sowie der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU). Mehr Informationen zum Verbund und den Teilstudien sind auf Homepage des Verbundes www.projekt-steg.de zu finden.

bessern lässt (vergleiche Balán et al., 1969). Auf Grundlage dieser Idee haben Freedman et al. (1988) den *Life History Calendar* entwickelt, dessen zentrale Gestaltungselemente für das Kalenderinstrument von StEG übernommen wurden: Ähnlich einem Koordinatensystem ist der *Life History Calendar* mit einer Zeitachse und einer thematischen Achse versehen, die den Befragungsteilnehmer/-innen ein Raster zur Aufzeichnung von biografischen Informationen vorgeben. Auf der thematischen Achse sind alle Lebensbereiche, Themenfelder und Ereignisse aufgelistet, zu denen biografische Auskünfte erteilt werden sollen. Die Zeitachse ermöglicht die Datierung dieser Ereignisse anhand von vorgegebenen Zeiteinheiten. Durch die Matrix- bzw. Rasterdarstellung können die einzelnen Einträge von den Befragten sowohl kognitiv als auch visuell aufeinander bezogen werden, wodurch sich die Erinnerungsleistung verbessern lässt (zusammenfassend vergleiche Glasner, van der Vaart 2009). Aufgrund ihres Formats eignen sich Kalenderinstrumente besonders dafür, heterogene Ereignisse und Episoden inklusive ihrer Unterbrechungen und Überschneidungen auf eine standardisierte und kompakte Weise zu erfassen (vergleiche Freedman et al. 1988).

Der *Life History Calendar* war ursprünglich für eine Face-to-Face-Befragung konzipiert worden, bei der die Angaben der Befragten von geschulten Interviewer/-innen in das kalendarische Raster eingetragen werden. Da die Ausgangserhebung in StEG anhand eines schriftlichen, selbst auszufüllenden Fragebogens von Schüler/-innen im Klassenverband erfolgen sollte, waren weitreichende Anpassungen des Instruments erforderlich.

Das *Kalendarium* von StEG wurde vor dem Feldeinsatz in unterschiedlichen Varianten getestet. Dabei hat sich insbesondere herausgestellt, dass die Jugendlichen verschriftlichte Instruktionen kaum lesen oder befolgen. Für die Haupterhebung wurde daher auf ein leitfadengestütztes Moderationsverfahren umgestellt, bei dem ein/e Erhebungsleiter/-in das Ausfüllen des Kalenderinstrumentes Schritt für Schritt erläutert und an einem Poster demonstriert hat. Als Zeitskala wurden im *Kalendarium* Jahrgangsstufen verwendet, wobei die Schüler/-innen die Zeitachse selbst beschriften sollten, um individuell wiederholte Klassen bei der Datierung gesondert berücksichtigen zu können. Das Zuordnen von Aktivitäten zu vorgegebenen Kategorien sowie das Abzählen von parallelen Ereignissen hat sich im Pretest ebenfalls als problembehaftet herausgestellt, da diese Fragen stark von der eigentlichen Erinnerungsaufgabe abgelenkt haben. Alle praktizierten außerunterrichtlichen Aktivitäten sollten daher in der Haupterhebung von den Jugendlichen mit ihrer genauen Bezeichnung auf der thematischen Achse des Kalenders aufgelistet werden. Auf diese Weise konnten die Zuordnungs- und Abzählaufgaben von den Mitarbeiter/-innen des Forschungsprojekts übernommen und die Jugendlichen entlastet werden. Der höhere Kodieraufwand bei der Datenaufbereitung hat sich als lohnend erwiesen, da sowohl Qualität als auch Informationsgehalt der Daten durch die offene Abfrage deutlich verbessert werden konnte.

Deine Aktivitäten innerhalb der Schule seit der 5. Klasse, z. B. Ganztagsangebote (NICHT Unterricht)

↓ Trage hier deine Klassen ein und kreuze an, wann du eine Aktivität gemacht hast ↓

↓ Trage hier deine Aktivitäten ein ↓	5	6	7	7	8	9	10	
SCHULBAND	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FUßBALL	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
THEATER AG	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CHOR	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SCHULSANITÄTER	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FOTO AG	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MOFAKURS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 1: Fiktives Beispiel eines ausgefüllten StEG-Kalenders, Quelle: StEG-A Schüler/-innen-Befragung, Fragebogen 2013

Eine große Herausforderung bei der offenen Abfrage lag allerdings darin, den Schüler/-innen eine Vorstellung davon zu vermitteln, welche ihrer Aktivitäten für StEG von Interesse sind und welche *nicht* in das Kalendarium eingetragen werden sollten. Die Eingrenzung der Menge an relevanten Aktivitäten wurde vom Kalendarium mit einer vorgeschalteten Aufgabe getrennt. Auf einem einfachen *Merkzettel* sollten die Schüler/-innen alle Aktivitäten notieren, die sie a) seit der 5. Klasse b) regelmäßig (»mindestens einmal pro Woche«) c) dauerhaft (»mindestens ein halbes Jahr lang«) praktiziert haben und die d) kein Unterricht waren. Der nächste Bearbeitungsschritt sah vor, dass die Schüler/-innen die notierten Aktivitäten vom Merkzettel in das Kalendarium übertragen.

Mit den individuell beschrifteten Themen- und Zeitachsen stand den Schüler/-innen im Kalendarium letztlich ein personalisierter Referenzrahmen zur Verfügung, in dem sie den Zeitraum für jede einzelne praktizierte Aktivität durch einfaches Ankreuzen angeben konnten. Um die Trennschärfe der Angaben beizubehalten, wurde ein Kodierschema entwickelt, das Analysen und Rekodierungen sowohl nach Einzelaktivitäten (zum Beispiel »Fußball« und »Schulband«) als auch nach thematischen Oberkategorien (zum Beispiel »Sport« und »Musik«) ermöglicht. Die erhobenen Kalenderdaten lassen sich somit nicht nur hinsichtlich eines breiten Themenspektrums analysieren, sondern ermöglichen auch Rückschlüsse bezüglich der Dauerhaftigkeit der Inanspruchnahme (Teilnahme in mehreren aufeinanderfolgenden Klassen bzw. Unterbrechungen) sowie der Intensität von Aktivitäten (parallele Teilnahme an mehreren Angeboten in einer Klasse).

Bereits auf deskriptiver Ebene lassen sich anhand der Kalenderdaten interessante Entwicklungen beobachten, denn Aktivitäten des innerschulischen und außerschulischen Bereichs weisen jeweils unterschiedliche Altersdynamiken auf. Während vor allem innerhalb der Schule ein genereller Rückgang der außerunterrichtlichen Beteiligung zu beobachten ist, wächst außerhalb der Schule auch der Anteil der Jugendlichen, die mehreren Aktivitäten gleichzeitig nachgehen. Die Kalenderdaten belegen damit zum einen den bekannten Befund sinkender Ganztagssteil-

nahme bei steigender Jahrgangsstufe (vergleiche Steiner 2011) als auch den altersbedingten Wechsel des Aktivitätsschwerpunkts vom schulischen in den außerschulischen Kontext (vergleiche Grgic, Züchner 2013). Insgesamt ist die Gruppe der mehrfach Aktiven im außerschulischen Bereich in allen Klassen größer als im innerschulischen Bereich, der Anteil der Nicht-Aktiven ist hingegen generell niedriger. Ein weiteres Indiz für die Validität der Kalendereinträge ist der hohe Stellenwert, dem Sport und musisch-kulturellen Aktivitäten zugesprochen wird, da sich die Beliebtheit dieser Themengebiete in Untersuchungen immer wieder zeigt (vergleiche etwa Züchner 2008). Ein relativ konstant bleibender Teil der Schüler/-innen nimmt von der 5. bis zur 10. Klasse außerhalb der Schule Angebote in den Themengebieten »Sport«, »Musik« und »Tanz« in Anspruch. Im Gegensatz dazu lässt sich innerhalb der Schule bei Sport- und Musikangeboten nach der 6. Klasse ein deutlicher Rückgang beobachten, wohingegen dort Angebote aus den Bereichen »Lernen« und »Soziales Lernen« häufiger frequentiert werden. Über den gesamten Zeitraum seit der 5. Klasse betrachtet, haben die Jugendlichen für den innerschulischen Bereich ein breiteres Themenspektrum an Aktivitäten benannt als außerhalb der Schule.

Diese deskriptiven Befunde werfen ein erstes Licht auf Entwicklungen bei der Inanspruchnahme von außerunterrichtlichen Angeboten, die einer systematischeren Analyse zugeführt und zu »Nutzungsprofilen« verdichtet werden sollten.

Nutzungsprofile von Ganztagschüler/-innen

Zur Bildung der Nutzungsprofile wurden zunächst aus der Art und der Dauer der Aktivitäten Sequenzmuster gebildet. Hierfür wurden in einem ersten Schritt die Art der Aktivitäten weiter zusammengefasst, um eine noch handhabbare Menge an möglichen Ereignissen pro Zeitabschnitt (hier: Jahrgangsstufe) zu haben. Es gingen die neun Oberkategorien Sport, Lernen, Medien, Gesundheit & Ernährung, musisch-kulturelle Bildung, soziales Lernen, andere Angebote, Angebote mehrerer Kategorien sowie keine Angebote in die Analyse ein. Die so erhaltenen Sequenzmuster wurden in einem zweiten Schritt einer hierarchischen Clusteranalyse unterzogen, wobei das WARD-Verfahren angewendet wird. Die Clusterung basiert auf der Distanzmatrix der Optimal Matching Prozedur (STATA 13.1). Dabei ergaben sich drei Cluster.

Das Cluster *Späteinsteiger* ist das größte Cluster. In diesem befinden sich 56 Prozent der Schüler/-innen, die Angebote gar nicht, sporadisch oder vor allem nicht gleich zu Beginn der Sekundarstufe I nutzen. Wenn die Schüler/-innen sich für Angebote entscheiden, dann liegt ihre Auswahl eher bei Lernangeboten, sozialem Lernen oder anderen Angeboten. Das Cluster *Sport* ist das kleinste und umfasst 18 Prozent der Schüler/-innen. Diese nutzen vor allem Sportangebote, überwiegend auch dauerhaft. Das Cluster *Intensivnutzer* vereint ein Viertel der Schüler/-innen in sich. Diese nehmen kontinuierlich an Angeboten teil und wählen dabei entweder überwiegend Angebote aus mehreren Themenbereichen pro Schuljahr oder Angebote aus dem musisch-kulturellen Bereich. Die Clusterzugehörigkeit ist abhängig vom Geschlecht. So befinden sich überproportional Jungen (rund 67 Prozent) im Sport-Cluster und überproportional Mädchen im Intensivnutzer-Cluster (rund 71 Prozent). Es gibt keine bedeutenden Unterschiede nach Migrationshintergrund oder sozialer Herkunft der Schüler/-innen.

Von den drei verschiedenen Nutzungsprofilen wird ein unterschiedlicher Einfluss auf die Bildungspläne der Schüler/-innen in den Abschlussklassen der 10. Jahrgangsstufen erwartet. Da vorliegende Forschungsbefunde – wie oben skizziert – auf den Wunsch nach anspruchsvolleren Bildungslaufbahnen sowie größere berufliche Chancen bei Teilnehmenden an außerunterrichtlichen Angeboten verweisen, kann angenommen werden, dass im Fall der vorliegenden Nutzungsprofile besonders Schüler/-innen des Sport- oder des Intensivnutzer-Clusters weitergehende Bildungsaspirationen entwickelt haben. Zudem kann mit diesen Angaben auch geprüft werden, inwieweit die Inhalte der besuchten Angebote hierbei eine Rolle spielen.

Bildungspläne der Ganztagschüler/-innen in Abschlussklassen

Die Bildungspläne wurden über die Frage erfasst, was die Schüler/-innen nach dem Schuljahr wahrscheinlich tun werden. 44 Prozent der Schüler/-innen gab an, weiter zur Schule gehen zu wollen, ein Drittel möchte eine betriebliche Lehre beginnen und 8 Prozent eine schulische Berufsausbildung. 3,5 Prozent sehen sich ein Berufsgrundschuljahr (BGJ) bzw. Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) absolvieren und 3 Prozent planen einen Bundesfreiwilligendienst. Die restlichen 8 Prozent wollen jobben, ein Praktikum oder etwas anderes machen oder wissen es noch nicht. Die verschiedenen Antwortmöglichkeiten wurden in drei Kategorien zusammengefasst: Schule (weiter zur Schule, BGJ/BVJ; 49,2 Prozent), Ausbildung (betriebliche Lehre, schulische Berufsausbildung; 42,9 Prozent), weder noch (alles andere; 7,9 Prozent).

Betrachtet man, wie die Bildungspläne mit den Nutzungsprofilen der Schüler/-innen zusammenhängen, so ist vor allem die Zugehörigkeit zum Sport-Cluster (C2) von Bedeutung. Schüler/-innen, die in der Ganztagschule überwiegend Sportangebote genutzt haben, möchten eher eine Ausbildung beginnen als weiter zur Schule zu gehen (vergleiche Abbildung 1). Schüler/-innen, die in der Ganztagschule intensiv (C3) Angebote genutzt haben, verfolgen eher den Plan, weiter zur Schule zu gehen. Unterschiedliche Nutzungsprofile gehen demnach mit unterschiedlichen Bildungsaspirationen einher, wobei die Gruppe der Späteinsteiger überall durchschnittliche Werte erreicht. Auch wenn man als Indikator für Bildungsaspiration die Frage nach dem höchsten angestrebten Berufsabschluss heranzieht, verstärkt sich das Bild: Schüler/-innen des Intensivnutzer-Clusters streben überproportional einen (Fach)Hochschulabschluss an, während Schüler/-innen des Sport-Clusters überwiegend keinen weitergehenden Abschluss anvisieren. Auch hier antworten Schüler/-innen des Späteinsteiger-Clusters unauffällig.

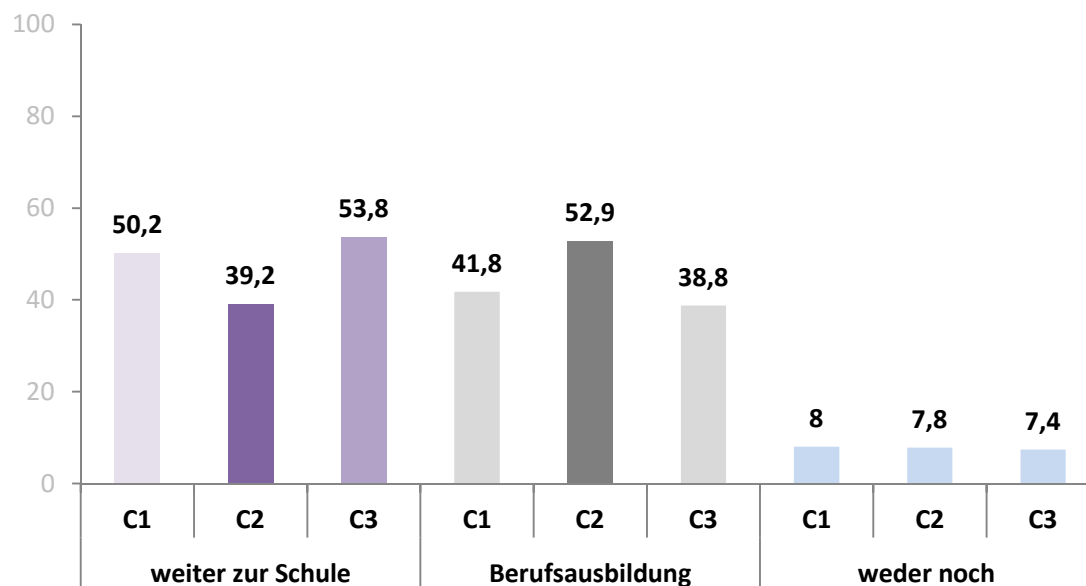


Abb. 2: Teilnahmeprofile und Bildungspläne, Quelle: StEG-A Schüler/-innen-Befragung 2013; $n=1.288$; weiter zur Schule: C1/C3 - C2: $p<.01$; Ausbildung: C1/C3 - C2: $p<.01$

Um zu überprüfen, ob die Teilnahmeprofile auch unter Kontrolle der üblichen Einflussfaktoren bedeutsam für die Bildungspläne der Schüler/-innen sind, wird eine logistische Regression berechnet. Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass soziale Herkunftsmerkmale der Schüler/-innen einerseits die Clusterzugehörigkeit und andererseits die Bildungspläne voraussagen, werden zwei logistische Regressionen kombiniert². Zudem wird die geclusterte Struktur der Daten (Schüler/-innen an Schulen) berücksichtigt. Als unabhängige Variable gehen die Bildungspläne ein, wobei nach dem Plan Ausbildung dichotomisiert wird. Als abhängige Variable wird von den Teilnahmeprofilen das Sport-Cluster dichotomisiert einbezogen, da diesbezüglich ein bivariater Zusammenhang vorliegt. Kontrolliert werden beide Variablen mit weiteren ganztags-schulbezogenen Variablen sowie Variablen, die im Allgemeinen für Bildungspläne relevant sind: Schulform, Organisationsform, Geschlecht, Schulnoten, Klassenwiederholung, Migrationshintergrund, sozio-ökonomischer Status (HISEI), Dauer der Nutzung von außerschulischen Aktivitäten.

Es zeigt sich, dass das Nutzungsprofil Sport auch unter Kontrolle weiterer Faktoren den Plan eine Ausbildung zu beginnen, positiv beeinflusst (vergleiche Abbildung 2). Darüber hinaus wird der Plan stärker verfolgt von Schüler/-innen mit niedrigem sozialen Status, ohne Migrationshintergrund, mit schlechteren Schulnoten in Mathematik und Deutsch, an Hauptschulen und an Schulen, die sich nicht in kreisfreien Großstädten befinden sowie bei hoher Qualität der berufsorientierenden Angebote. Das Nutzungsprofil selbst wird wiederum durch das Geschlecht, außerschulische Aktivitäten und die Organisationsform der besuchten Ganztagschule erklärt: Jungen, außerschulisch aktive Jugendliche und Schüler/-innen an vollgebundenen Ganztagschule haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, dem Cluster Sport zuzugehören.

² Combined Models mit STATA 13.1

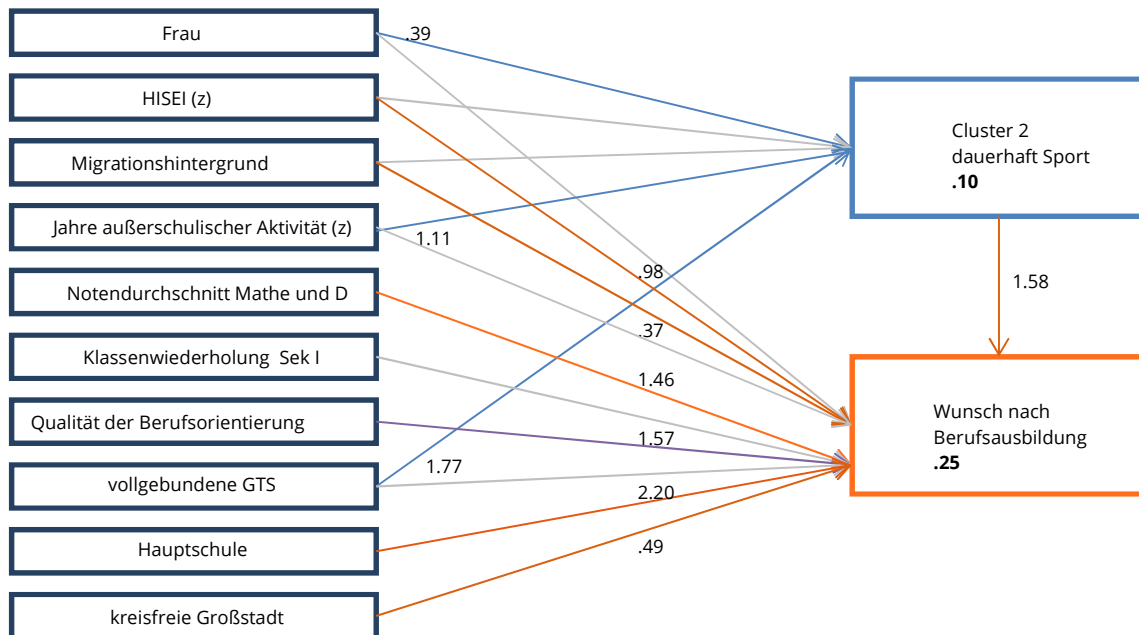


Abb. 3: Vorhersage des Bildungsplans »Berufliche Ausbildung«, Quelle: StEG-A Schüler/-innen-Befragung 2013, $n=1169$, Likelihood-Ratio- χ^2 : -1214.0289, Freiheitsgrade: 18, AIC: 2464.05, Modell berechnet unter Berücksichtigung der geclusterten Datenstruktur, Signifikanzniveau mindestens $p < .05$

Die Ergebnisse deuten daraufhin, dass die bevorzugte Nutzung von Sportangeboten an Ganztagschulen nicht zu erweiterten Bildungsaspirationen führt. Es verhilft jedoch dazu, einen Bildungsplan überhaupt zu entwickeln und erhöht somit die Wahrscheinlichkeit für einen gelingenden Übergang nach dem (vorerst) letzten Schuljahr.

Fazit

Angesichts des nicht zuletzt durch den flächendeckenden Ausbau ausgelösten Bedeutungsgewinns non-formaler Bildungsangebote stellt sich die Frage, wie deren Inanspruchnahme angemessen erfasst werden kann. Das betrifft den zeitlichen und thematischen Umfang diesbezüglicher Angebote ebenso wie deren pädagogische Gestaltung und die soziale Zusammensetzung der Teilnehmerschaft. Die hier vorgestellte Erfassung non-formaler Bildungsaktivitäten in Form einer retrospektiven Kalenderabfrage konzentriert sich auf die beiden erstgenannten Merkmale. Eine solche Kalenderabfrage erfordert zwar einen erhöhten Erhebungsaufwand, ermöglicht aber eine recht verlässliche Erfassung der Inanspruchnahme außerunterrichtlicher und schulischer Bildungsangebote. Unseres Wissens gibt es bisher nur wenige Versuche, Retrospektivangaben bei einer Befragung von Jugendlichen einzusetzen (unter anderem Martin 2009). Soweit sie an den für die Zielgruppe relevanten biografischen Bezügen ansetzt, bestehen nach unseren Erfahrungen keine anderen Restriktionen als die aus entsprechenden Befragungen mit Erwachsenen bekannten (vergleiche Dürnberger et al. 2011). Insofern könnte ein solches Vorgehen auch zu anderen Themen vielversprechend sein.

Die auf dieser Basis ermittelten Angaben ermöglichen vielfältige und differenzierte Analysemöglichkeiten, die in diesem Beitrag nur im Ansatz vorgestellt werden konnten. Auf der Basis der Angaben der Schüler/-innen der Klassenstufe 10 in nichtgymnasialen Schulen konnten Gruppen von Schüler/-innen mit sehr unterschiedlichen Teilnahmeprofilen identifiziert werden. Sieht man von der vergleichsweise großen Gruppe ab, die sich durch das Muster einer vergleichsweise späten, thematisch wenig spezifizierten Inanspruchnahme auszeichnet, dann fällt vor allem die recht ausgeprägte geschlechtsspezifische Inanspruchnahme in den beiden verbleibenden Gruppen der dauerhaft Sporttreibenden und der intensiv in musisch-kulturellen Angeboten Engagierten auf. Sowohl im Hinblick auf den non-formalen Charakter als auch im Hinblick auf die thematische Konzentration schließen diese Profile eher an den Lebensgewohnheiten und Alltagspraktiken von Mittelschichtsfamilien an (dazu Lareau 2003: 238; Zerle 2008: 356 ff.). Sie spielen zum Teil auch bei der Planung des nachschulischen Verbleibs eine Rolle. Im hier vorgestellten Fall beeinflusst ein dauerhaft sportliches Engagement den Wunsch nach einer beruflichen Ausbildung, und zwar auch dann, wenn sowohl die für die Gruppenzugehörigkeit als auch die für den Bildungswunsch relevanten Merkmale berücksichtigt werden. In dieser kleinen Gruppe von Jugendlichen greift die Beteiligung an außer- und innerschulischen Aktivitäten ineinander. Hier scheint sich eine milieuspezifische sozial-kulturelle Praxis abzuzeichnen, die in den verbleibenden Gruppen in dieser Weise nicht deutlich wird.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebensverlauf. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bäumer, T., Preis, N., Roßbach, H.-G., Stecher, L., Klieme, E. 2011: Education processes in life-course-specific learning environments. In H.-P. Blossfeld, H.-G. J. Roßbach, J. von Maurice (Hg.), Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS). Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Nr. 14, Wiesbaden: VS, 87–101.
- Behr, K., Prein, G. 2007: Wie offen ist der Ganztags? DJI Bulletin, 78. Jg., Heft 1, 15–16.
- Dex, S. 1995. The reliability of recall data: A literature review. Bulletin de Methodologie Sociologique, 49. Jg., Heft 1, 58–89.
- Dürnberger, A. 2011: Kontextgestützte Abfrage in Retrospektiverhebungen. Ein kognitiver Pretest zu Erinnerungsprozessen bei Weiterbildungsereignissen. Methoden, Daten, Analysen. Zeitschrift für empirische Sozialforschung, 5. Jg., Heft 1, 3–35.
- Feldman, A., Matjasko, J. 2005: The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. Review of Educational Research, 75. Jg., Heft 2, 159–211.
- Fischer, N. et al. 2011: Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. Einflüsse der Ganztagsbeteiligung und der Angebotsqualität. In N. Fischer, H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, I. Züchner, (Hg.), Ganztagschule: Entwicklungen, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 246–266.
- Freedman, D. et al. 1988: The life history calendar: A technique for collecting retrospective data. Sociological Methodology, Vol. 18, 37–68.
- Glasner, T., van der Vaart, W. 2009: Applications of calendar instruments in social surveys: A review. Quality and Quantity, 43. Jg., Heft 3, 333–349.

- Grgic, M., Züchner, I. (Hg.). 2013. Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuhn, H.-P., Fischer, N. 2011: Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule. Einflüsse der Ganztags-
teilnahme und der Angebotsqualität. In N. Fischer, H-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Ste-
cher, I. , Züchner (Hg.), Ganztagschule: Entwicklungen, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde
der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 207–226.
- Lareau, A. 2003: Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. Berkeley: University of California Press.
- Martin, K. K. 2009. Adolescent health research and clinical assessment using self-administered event histo-
ry calendars. In R. F. Belli, F. Stafford, D. F. Alwin (Hg), Calendar and time diary methods in life course re-
search. Thousand Oaks: Sage Publications, 69–86.
- Rauschenbach, T. et al. (Hg.) 2006: Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der
Bildungsdebatte. Weinheim, München: Juventa.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
(Hg.) 2015: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutsch-
land. Statistik 2008–2012. Berlin, http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2013_Bericht.pdf
(letzter Aufruf 15. Juli 2015).
- Solga, H., Becker, R. 2012: Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In K. Solga,
R. Becker (Hg.), Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und
Sozialpsychologie, 52/2012, Wiesbaden: Springer VS, 7–43.
- Steiner, C. 2009: Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule? In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W.
Helsper, E. Klieme (Hg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik,
Weinheim, Basel: Beltz, 81–105.
- Steiner, C. 2011: Teilnahme am Ganztagsbetrieb. In N. Fischer, H-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach,
L. Stecher, I. , Züchner (Hg.), Ganztagschule: Entwicklungen, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Be-
funde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 57–75.
- Sudman, S., Bradburn, N. M., Schwarz, N. 1996: Thinking about answers: The application of cognitive pro-
cesses to survey methodology. San Francisco: Jossey-Bass.
- Villarruel, F.A., et al. 2005: Dorothy, There Is No Yellow Brickroad: The Paradox of Community Youth Devel-
opment Approaches for Latino and African American Urban Youth. In J. L. Mahoney, R. Larson, J. S. Ec-
cles (Hg.), Organized activities as contexts of development: extracurricular activities, after-school, and
community programs. NJ: Mahwah, 111–130.
- Zerle, C. 2008: Lernort Freizeit. Die Aktivitäten von Kindern zwischen 9 und 13 Jahren. In: C. Alt (Hg.), Kinder-
leben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten, Bd. 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Fol-
gen. Wiesbaden: VS, 345–368.
- Züchner, I. 2008: Ganztagschule und die Freizeit von Jugendlichen. In H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rau-
schenbach, L. Stecher, (Hg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der
Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim, München: Juventa, 333–352.