

Arnoldt, Bettina; Furthmüller, Peter; Steiner, Christine
**Zur Relevanz der Ganztagssteilnahme bei der Bewältigung kritischer
Passagen am Ende der Schullaufbahn**

Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 6, S. 812-829



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Arnoldt, Bettina; Furthmüller, Peter; Steiner, Christine: Zur Relevanz der Ganztagssteilnahme bei der Bewältigung kritischer Passagen am Ende der Schullaufbahn - In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 6, S. 812-829 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168911

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-168911>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2016

■ *Thementeil*

Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagschule

■ *Allgemeiner Teil*

Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von Schülerinnen und Schülern

Ist die Schule humaner geworden? Sozialhistorischer Wandel der pädagogischen Kulturen in Schule und Familie in den letzten 30 Jahren im Spiegel der LifE-Studie

Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagschule

Jasmin Decristan/Eckhard Klieme

Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagschule.

Einführung in den Thementeil 757

*Karin Lossen/Katja Tillmann/Heinz Günter Holtappels/
Wolfram Rollett/Janine Hannemann*

Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen

und des sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts bei Schüler/-innen
in Ganztagsgrundschulen. Ergebnisse der Längsschnittstudie StEG-P

zu Effekten der Schülereteiligung und der Angebotsqualität 760

Natalie Fischer/Markus N. Sauerwein/Désirée Theis/Anett Wolgast

Vom Lesenlernen in der Ganztagschule: Leisten Ganztagsangebote

einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? 780

Johanna M. Gaiser/Stephan Kielblock/Ludwig Stecher

Hausaufgabenangebote an Ganztagschulen. Fallstudien zur Verzahnung

von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten 797

Bettina Arnoldt/Peter Furthmüller/Christine Steiner

Zur Relevanz der Ganztagseteiligung bei der Bewältigung

kritischer Passagen am Ende der Schullaufbahn 812

Sabine Andresen

Lern- und Bildungsgelegenheiten in der Ganztagschule.

Die Erweiterung der Perspektive über den Unterricht hinaus 830

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten
in der Ganztagschule“ 834

Allgemeiner Teil

Ludwig Bilz/Jette Steger/Saskia M. Fischer/Wilfried Schubarth/Ulrike Kunze

Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses
von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln
von Schülerinnen und Schülern 841

Helmut Fend/Fred Berger

Ist die Schule humaner geworden? Sozialhistorischer Wandel
der pädagogischen Kulturen in Schule und Familie in den letzten 30 Jahren
im Spiegel der LiFE-Studie 861

Cathleen Grunert/Katja Ludwig

Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie
im Bologna-Prozess 886

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Erhard Wiersing: Theorie der Bildung.
Eine humanwissenschaftliche Grundlegung
Lars Osterloh: Die Bildung der Person.
Eine ideengeschichtliche Analyse über Umfang
und Grenzen des Bildungsbegriffs 909

Jörg Hagedorn

Holger Brandes, Markus Andrä, Wenke Röseler, Petra Schneider-Andrich:
Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der „Tandemstudie“
zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern 913

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 919
Impressum U3

Table of Contents

Topic: Quality and Effectiveness of Extra-Curricular Activities in German All-Day Schools

Jasmin Decristan/Eckhard Klieme

Quality and Effectiveness of Extra-Curricular Activities
in German All-day Schools 757

*Karin Lossen/Katja Tillmann/Heinz Günter Holtappels/
Wolfram Rollett/Janine Hannemann*

Development of Competencies in Science and Subject Related Self-Concept
of Students in All-Day Primary Schools – Results from the StEG-P
longitudinal study of the effects of student participation in and quality
of extra-curricular activities 760

Natalie Fischer/Markus N. Sauerwein/Désirée Theis/Anett Wolgast

Participation in Reading-Related Extra-curricular Activities:
Do such activities have the power to promote students' reading
comprehension and motivation? 780

Johanna M. Gaiser/Stephan Kielblock/Ludwig Stecher

Homework Activities at All-Day Schools. Case studies concerning
the interlinking of curricular classes and extra-curricular activities 797

Bettina Arnoldt/Peter Furthmüller/Christine Steiner

The Relevance of Participation in Extra-Curricular Activities
for Coping with Critical Phases at the End of the School Career 812

Sabine Andresen

Opportunities for Learning and Education in All-Day Schools.
The extension of perspectives beyond teaching 830

Deutscher Bildungsserver

Online resources on “Quality and Effectiveness of Extra-Curricular
Activities in German All-Day Schools” 834

Articles

Ludwig Bilz/Jette Steger/Saskia M. Fischer/Wilfried Schubarth/Ulrike Kunze
Is this Violence? Teachers' beliefs about violence in school:
Associations with teachers' responses to bullying situations
and students' readiness to intervene 841

Helmut Fend/Fred Berger
Did School Become More Human? The socio-historical change
of educational cultures at school and in family during the last 30 years
reflected through the LifE study 861

Cathleen Grunert/Katja Ludwig
Disciplines in Change? Education studies and sociology
in the Bologna Process 886

Book Reviews 909

New Books 919

Impressum U3

Zur Relevanz der Ganztagsteilnahme bei der Bewältigung kritischer Passagen am Ende der Schullaufbahn

Zusammenfassung: Schüler/-innen mit weniger günstigen schulischen Voraussetzungen haben ein höheres Risiko, dass bei ihnen der Übergang im Anschluss an die Schule nicht reibungslos verläuft. Gleichzeitig verweist der Forschungsstand auf positive Wirkungen der Teilnahme an außerunterrichtlichen Aktivitäten, beispielsweise im Hinblick auf die Bildungsaspiration und auf individuelle Berufschancen. Daher wird auf der Basis einer längsschnittlichen Schülerbefragung untersucht, welcher Zusammenhang zwischen der Ganztagsbiografie von Jugendlichen und dem geplanten weiteren Bildungsweg sowie dem tatsächlichen Verbleib im Anschluss an das letzte Schuljahr besteht. Multivariate Analysen zeigen einen eigenständigen Effekt einer dauerhaften Ganztags- teilnahme sowie von fachbezogenen Nutzungsprofilen auf die Bildungspläne, deren Umsetzung und den tatsächlichen Verbleib. Diese Zusammenhänge ließen sich allerdings nur für Schüler/-innen im Realschulbildungsgang zeigen.

Schlagworte: Außerunterrichtliche Angebote, Bildungsaspiration, Bildungsbiografie, Ganztagschule, Übergang

1. Einleitung

Das Ende der obligatorischen Schulzeit stellt für Jugendliche eine biografische Zäsur dar, sind sie doch vor die Aufgabe gestellt, eine Entscheidung über ihre weitere Zukunft zu treffen. In der Regel wird erwartet, dass sie sich für die möglichst unmittelbare Aufnahme einer ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechenden weiterführenden Ausbildung entscheiden. Allerdings weichen die Bildungs- und Erwerbsverläufe eines beträchtlichen Teils der Jugendlichen von der Vorstellung eines passgenauen und zügigen Übergangs ab.

Diese Diskrepanz ist nicht neu. Aufgrund der wirtschaftlichen und sozialen Dynamik verändern sich die Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten ebenso wie die Voraussetzungen, Wünsche und Pläne Jugendlicher. Dies spiegelt sich in der Diskussion über die Integration Jugendlicher in Ausbildung und Erwerb seit Jahrzehnten in der Thematisierung mangelnder sozialer und kognitiver Fähigkeiten der Schulabsolvent/-innen auf der einen Seite und den höheren Anforderungen neuer beruflicher Möglichkeiten auf der anderen Seite wider (Dedering, 2002). In jüngster Zeit steht dafür die Debatte über die mangelnde Ausbildungsreife von Bewerber/-innen für die berufliche Ausbildung (u. a. Dobischat, Kühnlein & Schurgatz, 2012).

Neu ist allerdings, dass die Friktionen im Übergangsgeschehen nicht mehr als Ausdruck des Generationenaustausches und damit als jugendtypisches Phänomen gelten:

Die Veränderung von Qualifikations- und Arbeitsanforderungen und dadurch ausgelöste individuelle Adaptionen werden inzwischen als generelles Signum der Zeit angesehen. Nirgends zeigt sich dies deutlicher als beim jüngsten Umbau der wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssysteme, die stark auf die Eigeninitiative des Einzelnen setzen und Erwerbsfähigkeit und -tätigkeit als permanente persönliche Entwicklungsaufgabe ansehen (Lessenich, 2012, S. 109).

Ein solches „unternehmerisches Selbst“ kann ohne entsprechende Unterstützung in vielfältige Überforderungen münden (Voß & Pongratz, 1998, S. 154), insbesondere bei Jugendlichen. Daher gilt es als Aufgabe der Schule, den Schüler/-innen nicht nur umfassende Kenntnisse über die neue Arbeitswelt zu vermitteln, sondern auch ihren schulischen Erfolg zu sichern (Kultusministerkonferenz & Bundesagentur für Arbeit, 2004, S. 4). Weiterhin sollen die Schüler/-innen möglichst frühzeitig und unter Einbezug außerschulischer Partner und außerunterrichtlicher Bildungsangebote auf den Übergang in die Arbeitswelt und/oder in (hoch-)schulische Bildungsgänge vorbereitet werden (KMK & BfA, 2004, S. 6). Sowohl in den einschlägigen Ländererlassen (Niemeyer & Frei-Huppert, 2009) als auch in der konkreten Gestaltung der schulischen Berufsvorbereitung ist die Orientierung auf früh einsetzende, stärker die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung unterstützende als berufliche Kenntnisse vermittelnde Lehr-Lern-Prozesse deutlich zu erkennen (Steiner, Arnoldt & Furthmüller, im Druck).

Zugleich werden mit der Unterstützung der schulischen Lernprozesse und der Persönlichkeitsentwicklung sowie mit dem Einbezug außerschulischer Partner und außerunterrichtlicher Bildungsangebote Ziele und Strukturmomente genannt, die auch für Ganztagschulen charakteristisch sind. Auf diese konzeptionelle Nähe wird verschiedentlich hingewiesen und auf eine mögliche Vorreiterrolle der Ganztagschule im Hinblick auf eine moderne Übergangsvorbereitung aufmerksam gemacht (u. a. Butz, 2006, S. 30; von Wensierski, Schützler & Schütt, 2005, S. 64). Die vorliegenden Befunde der Ganztagschulforschung zeigen, dass die Inanspruchnahme außerunterrichtlicher Angebote neben kognitiven besonders soziale Lernprozesse unterstützen kann. Im Unterschied zur US-amerikanischen Forschung zu *extra-curricular activities* liegen im deutschsprachigen Raum bisher kaum Analysen zum Einfluss (schulischer) non-formaler Bildungsformate auf die Herausbildung von Bildungsaspirationen, die weiterführende Bildungsbeteiligung oder den beruflichen Erfolg vor.

Das am Deutschen Jugendinstitut (DJI) angesiedelte Teilprojekt „Stabilisierung von Bildungsverläufen durch die Ganztagschule“ des StEG-Verbundes will einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke leisten. Dazu werden im nächsten Kapitel vorliegende Befunde der Übergangsforschung und solche zu Wirkungen schulischer Ganztagsangebote wiedergegeben. Nach der Vorstellung der Datengrundlage und des methodischen Ansatzes werden in Kapitel 4 Analysen zum Zusammenhang zwischen der Ganztagsbiografie und der Herausbildung von Bildungsaspirationen sowie der Bewältigung des Übergangs am Ende der Schulzeit vorgestellt und im letzten Kapitel einer kritischen Würdigung unterzogen.

2. Forschungsstand, theoretische Bezüge und Fragestellung

Untersuchungen zum Übergang Jugendlicher von der Schule in Ausbildung und Erwerb werden in der Jugend-, Bildungs- und Arbeitsmarktforschung seit Jahrzehnten durchgeführt. Ihre anhaltende Relevanz resultiert vor allem daraus, dass sich an den Übergängen im Bildungsverlauf Prozesse des sozialen Wandels vollziehen, welche die bestehenden sozialen Ungleichheiten nicht nur reproduzieren, sondern auch verändern. Für letzteres sprechen die jüngeren Entwicklungen im Übergangsgeschehen. Auf den ersten Blick sind nach wie vor typische und seit langem diskutierte sozial ungleiche Chancen beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben zu finden. Dazu zählt unter anderem, dass Jugendliche ohne Schulabschluss oder mit schlechten Schulnoten häufig keinen unmittelbaren Zugang zur beruflichen Ausbildung finden, oder auch, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund (Beicht & Granato, 2009, S. 4) und junge Frauen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 100) in beruflichen, vor allem in dualen Ausbildungsgängen, unterrepräsentiert sind. Vergleichsweise neu ist jedoch, dass sich gerade dieser Personenkreis häufig in Maßnahmen und Bildungsangeboten des umstrittenen Übergangssystems wiederfindet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, S. 99–100). Kritisiert wird, dass im Übergangssystem auch Jugendliche gefördert und zur ‚Ausbildungsreife‘ gebracht werden sollen, die eine solche Unterstützung nicht brauchen und lediglich aufgrund der rückläufigen Ausbildungsbeteiligung von Unternehmen erfolglos geblieben sind (Bojanowski & Eckert, 2012, S. 9). Die Maßnahmen des Übergangssystems gelten daher auch als „Notlösung“ und „Warteschleife“ (Beicht, 2009). Demgegenüber wird betont, dass durchaus auch förderungsbedürftige Jugendliche in den Angeboten vertreten sind und insbesondere der mögliche Erwerb eines (höheren) Schulabschlusses eher eine chancensteigernde Investition als eine Warteschleife darstellt (Beicht, 2009, S. 14).

Dieser Aspekt nachholender Allgemeinbildung lenkt die Aufmerksamkeit auf ein weiteres Moment der veränderten Bildungsbeteiligung von Jugendlichen: den längeren Verbleib in der allgemeinbildenden Schule. Hinlänglich bekannt ist, dass immer mehr Schüler/-innen das Abitur erwerben und studieren. Im Jahr 2013 nahmen sogar erstmals mehr Jugendliche ein Hochschulstudium als eine betriebliche Ausbildung auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 97). Weniger bekannt ist, dass auch für einen großen Teil der Jugendlichen in Real- und Hauptschulbildungsgängen der weitere Schulbesuch eine ernsthafte Option darstellt (u. a. Wood & Lauterbach, 2013, S. 89–91). Aufgrund der zunehmenden Zahl von Schulen mit mehreren Bildungsgängen und beruflichen Schulen, an denen weiterführende Schulabschlüsse erworben werden können, kann diese Option auch umgesetzt werden – wenn die dafür notwendigen schulischen Leistungen vorliegen (Bellenberg, 2012, S. 33). Ob es sich insbesondere bei den veränderten Übergängen von Jugendlichen in nicht-gymnasiale Bildungsgänge in erster Linie um Verdrängungsprozesse oder um eine Investitionsstrategie in ihr individuelles Humankapital handelt, lässt sich allein anhand der veränderten Bildungspräferenzen und Verbleibensmöglichkeiten nicht sagen. Mit Blick auf die soziologischen Ansätze zur Erklärung von Bildungsentscheidungen (im Überblick Maaz, Hausen, McElvany & Bau-

mert, 2006) wäre jedoch dann von einer Investitionsstrategie auszugehen, wenn diese in vergleichsweise langfristige Sozialisations- und Bildungsprozesse eingebettet ist.

Gemäß des für diese Ansätze zentralen Konzepts von Boudon (1974) prägen die schichtspezifisch habitualisierten Lerngewohnheiten zum einen die schulische Performanz und darüber vermittelt auch die Bildungsentscheidungen; zum anderen führt die klassenspezifische Abwägung von Kosten und Nutzen alternativer Bildungswege dazu, dass auch bei gleichen Voraussetzungen die anschließende Bildungsbeteiligung unterschiedlich verläuft.

Mit den habitualisierten Lerngewohnheiten bzw. dem kulturellen Kapital der Familien werden sehr unterschiedliche Momente verbunden (Bourdieu, 2001, S. 26). Neben bestimmten Einstellungen, wie der individuellen Anstrengungsbereitschaft und der Motivation sowie der Informiertheit über das Bildungswesen, wird vor allem auf konkrete Alltagspraktiken, wie die Unterstützung bei den Hausaufgaben, die private Nachhilfe oder die Inanspruchnahme außerschulischer, non-formaler Angebote, verwiesen. Dabei fungieren Eltern als *gatekeeper* zu den Bildungsorten, indem sie diese ihren Kindern eröffnen oder auch verschließen. Diese Rolle wird milieuspezifisch ausgeformt, was dazu führt, dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien weniger Gelegenheiten und Erfahrung mit organisierten, aufeinander aufbauenden Bildungsprozessen und damit weniger Anknüpfungspunkte zu den schulischen Anforderungen haben (Betz, 2006).

In der Übergangsforschung werden im Hinblick auf den Zugang zur beruflichen Ausbildung ähnliche förderliche Faktoren thematisiert. Das betrifft die langfristige Vorbereitung, die vorhandene soziale Unterstützung bzw. das *gatekeeping* durch Eltern, Lehrkräfte und andere relevante Personen (Steiner, 2004) ebenso wie die Relevanz außerunterrichtlicher Aktivitäten. Dazu zählen unter anderem Praktika und außerschulisches Engagement, die den Schüler/-innen eine wichtige Entscheidungshilfe für konkrete Ausbildungsgänge sind (Düx, Prein, Sass & Tully, 2008; Wood & Lauterbach, 2013, S. 114). Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass das Engagement im organisierten Sport die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg unterstützt. Dies wird unter anderem auf die Verbesserung sozialer Kompetenzen und motivationaler Einstellungen zurückgeführt (Pfeiffer & Cornelißen, 2010, S. 97). Soziale Kompetenzen sind insbesondere bei marktbezogenen Übergangsprozessen, etwa im Rahmen der dualen Ausbildung, ein wichtiges Einstellungskriterium und rangieren in Ausbildungsunternehmen oft vor den erbrachten schulischen Leistungen (Grünert & Wiekert, 2004, S. 126). Allerdings ist dies recht voraussetzungsreich. So zeigt die Studie von Clark, Mardsen, Whyatt, Thompson und Walker (2015), dass kompetenzversprechende Aktivitäten potenziellen Arbeitgebern plausibel dargestellt werden müssen, der reine Verweis also nicht ausreicht (S. 144). Greenbank (2015) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Jugendliche sich der Relevanz außerunterrichtlicher Aktivitäten oft nicht bewusst sind (S. 196) und sich insbesondere am Ende von Ausbildungsgängen auf den erfolgreichen Abschluss konzentrieren.

Zusammengenommen spiegelt sich in den referierten Befunden ein dauerhaftes komplexes Wechselspiel zwischen herkunftsspezifischen Lerngewohnheiten, außerschuli-

schem Engagement und schulischem Erfolg wider. Dieses könnte sich im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen verändern. Ganztagschulen integrieren mit der Hausaufgabenhilfe, diversen förder- und fachbezogenen Angeboten sowie vielfältigen Freizeitangeboten Aktivitäten, die bisher in der Verantwortung der Familie lagen. Damit ist die Erwartung verbunden, dass aufgrund der Integration in den Schulkontext die herkunftsbedingt unterschiedlichen Ausgangslagen besser als bisher kompensiert werden können (kritisch dazu Helsper & Hummerich, 2008). Vorliegende Studien zeigen, dass die Teilnahme an außerunterrichtlichen Aktivitäten unter anderem die Verhinderung von Schuldropout, die Entwicklung des Sozialverhaltens und der Schulleistungen sowie die Herausbildung weiterführender Bildungsaspirationen unterstützt (im Überblick Feldman & Matjasko, 2005). Im deutschsprachigen Raum weisen in erster Linie die Befunde des StEG-Verbundes auf positive Effekte im Hinblick auf die Schulnoten und die Vermeidung von schulischem Misserfolg hin (Fischer, Holtappels, Klieme, Rauschenbach, Stecher & Züchner, 2011). Sie machen aber auch deutlich, dass förderliche soziale und kognitive Wirkungen nur unter bestimmten Bedingungen erzielt werden. Dazu zählen die Dauer und die Intensität der Angebotsinanspruchnahme ebenso wie die pädagogische Gestaltung der Angebote und das soziale Klima in der Schule. Analysen zum Einfluss (schulischer) non-formaler Bildungsformate auf die Herausbildung von Bildungsaspirationen, die weiterführende Bildungsbeteiligung oder den beruflichen Erfolg liegen im deutschsprachigen Raum bisher nicht vor.

Fragestellung

Vor diesem Hintergrund wird der Frage nachgegangen, wie (1) die Ganztagsbiografie von Jugendlichen mit dem geplanten weiteren Bildungsweg und (2) dem tatsächlichen Verbleib im Anschluss an das (vorerst) letzte Schuljahr zusammenhängen. Dabei wird neben der Dauer bzw. der Intensität der Teilnahme auch berücksichtigt, welche Angebote die Schüler/-innen genutzt haben. Angenommen wird, dass verschiedene Arten von Angeboten bzw. bestimmte Angebotskombinationen unterschiedlich wirken. Der Fokus liegt auf Schüler/-innen in Haupt- und Realschulbildungsgängen, um zu überprüfen, ob durch die Ganztagsbeteiligung kompensatorische Effekte erzielt werden.

Der Forschungsstand legt nahe, dass durch die Teilnahme an Ganztagsangeboten die Chancen auf einen Ausbildungsplatz oder einen höheren Schulabschluss aufgrund besserer Schulleistungen und höherer sozialer Kompetenzen steigen. So könnten durch eine Nutzung von Übungs- oder Förderangeboten Leistungen stabilisiert bzw. verbessert und somit gerade schwachen Schüler/-innen dazu verholfen werden, einen Ausbildungswunsch zu realisieren. Der Forschungsstand lässt zudem annehmen, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten in Bewerbungsverfahren zu einem Distinktionsmerkmal gegenüber anderen Jugendlichen wird, da Ganztagschüler/-innen in ihren Bewerbungsunterlagen ein breiteres (schulisches) Aktivitätsspektrum vorweisen können als Halbtagschüler/-innen. Dieses zusätzliche Engagement könnte gerade bei Jugendlichen mit weniger guten Schulleistungen ausschlaggebend sein. Darüber hinaus könnte die intensive Nutzung außerunterrichtlicher Angebote die Bildungsaspiration erhöhen, wodurch Jugendliche weiter zur Schule gehen, um ihren Abschluss zu verbessern.

3. Datengrundlage und methodisches Vorgehen

3.1 Stichprobe und Erhebungsverfahren

Dem DJI-Teilprojekt (StEG-A)¹ liegt eine Klumpenstichprobe aus Ganztagschulen zugrunde, die sich am repräsentativen StEG-Systemmonitoring 2012 beteiligt haben (StEG-Konsortium, 2013). Angestrebt war eine Schulstichprobe aus 80 nicht-gymnasialen Schulen mit Sekundarstufe I, auf Anfrage haben sich 65 Ganztagschulen aus 12 Bundesländern zur Mitwirkung bereit erklärt.

Die Zielpersonen stellen alle Schüler/-innen in Haupt- und Realschulbildungsgängen dar, die ihre Schule zum Ende des Schuljahres 2012/13 in der 9. oder 10. Jahrgangsstufe mit einem Abschluss hätten verlassen können. Die Ausgangserhebung der Längsschnittstudie war als schriftliche Befragung von Schüler/-innen im Frühjahr 2013 anberaumt. An den Schulen sollten alle Schüler/-innen aus sämtlichen Abschlussklassen befragt werden, weshalb keine Zufallsziehung von Personen vorgenommen wurde. Die Teilnahme war freiwillig und vom schriftlichen Einverständnis der Jugendlichen und ihrer Erziehungsberechtigten abhängig. Von insgesamt 4 647 Schüler/-innen aus 221 Abschlussklassen wurde in 617 Fällen eine Einwilligung für alle geplanten Befragungen erteilt. 1 452 Jugendliche und Erziehungsberechtigte haben ausschließlich der Teilnahme an der schriftlichen Ausgangserhebung zugestimmt. Nach weiteren Ausfällen (z. B. Abwesenheit am Erhebungstag) wurde bei der schriftlichen Ausgangserhebung eine Nettostichprobe mit 1 901 Schüler/-innen realisiert. An der ersten telefonischen Folgebefragung beteiligten sich 413 Jugendliche, und im Herbst 2014 konnten noch 319 Interviews geführt werden.

Der schriftliche Fragebogen der Ausgangserhebung beinhaltete unter anderem Fragen zum familiären Hintergrund, zur Schulbiografie und zu den weiteren Bildungsplänen der Jugendlichen. Eine Besonderheit stellte die retrospektive Erhebung von außerunterrichtlichen Aktivitäten seit der 5. Klasse mit einem Kalenderinstrument dar. Dieses ‚Kalendarium‘ unterstützt den Erinnerungsprozess, erfasst alle Aktivitäten mit einem offenen Frageformat, berücksichtigt Klassenwiederholungen und bildet auch Unterbrechungen oder Überschneidungen bei der Inanspruchnahme von Angeboten ab (ausführlich dazu Furthmüller, 2016).

3.2 Auswertungsverfahren

Um die Fragestellung zu beantworten, werden nacheinander drei Analysen durchgeführt. Zuerst wird der Einfluss der Ganztagsbiografie auf die Bildungspläne der Schüler/-innen geprüft, anschließend auf ihren tatsächlichen Verbleib und zuletzt auf

¹ Das diesem Beitrag zugrundeliegende Forschungsprojekt StEG-A wurde aus Mitteln des BMBF gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

die Umsetzung der genannten Pläne. Ergeben sich bivariat signifikante Zusammenhänge, werden jeweils binäre bzw. multinomiale Regressionen gerechnet, bei denen nach dem Einbezug des entsprechenden Ganztagsindikators als unabhängige Variable schrittweise zuerst individuelle Merkmale, dann Angaben zur Berufsorientierung und zum Schluss regionale Daten als Kontrollvariablen mit aufgenommen werden. Die drei abhängigen Variablen werden ausführlicher im Ergebnisteil beschrieben. Alle Analysen werden getrennt für die Jugendlichen der Haupt- und Realschulbildungsgänge gerechnet, da mit den unterschiedlichen Schulabschlüssen verschiedene Zukunftsoptionen verbunden sind; so stehen den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss deutlich weniger Ausbildungsgänge offen als den Jugendlichen mit einem höherem Abschluss. Alle multivariaten Analysen wurden mit STATA 13.1 durchgeführt, wobei die Analysen zu den Bildungsplänen die geclusterte Datenstruktur berücksichtigen (Standardfehler werden robust geschätzt).

Unabhängige Variablen

Anhand der erhobenen Daten lässt sich die Ganztagsbiografie sowohl hinsichtlich ihrer zeitlichen als auch ihrer inhaltlichen Dimensionen differenzieren. Dazu wurden einerseits zwei Indikatoren abgeleitet, die Aussagen über die Häufigkeit von außerunterrichtlichen Aktivitäten ermöglichen: Die ‚Ganztagsquote‘ beschreibt den Anteil der Schuljahre, in denen mindestens ein Ganztagsangebot besucht wurde, an allen Schuljahren der Primar- und Sekundarstufe I. Die ‚Intensität‘ ist als Summe aller außerunterrichtlichen Aktivitäten der einzelnen Schuljahre der Sekundarstufe I operationalisiert, die neben der Anzahl von parallel besuchten Angeboten auch deren dauerhafte Nutzung über mehrere Schuljahre hinweg würdigt.

Andererseits wurden zwei weitere Indikatoren gebildet, welche die Aktivitäten thematisch und zeitlich bündeln. Das Kalendarium bildet die Grundlage für die Ermittlung von Nutzungsprofilen im Sinne typischer Muster der Inanspruchnahme im Verlauf der Sekundarstufe I. Die offen erhobenen Angaben der Schüler/-innen wurden dazu in größere Kategorien getrennt für fach- und freizeitbezogene Aktivitäten zusammengefasst und einer Sequenzmusteranalyse unterzogen. Jede Sequenz beginnt im 5. Schuljahr und endet zum Befragungszeitpunkt. Für die fachbezogenen Angebote ergaben sich aus der Kombination von Themen und Schuljahren 543 verschiedene Kombinationen aus Angebotsform und Schuljahr, bei den freizeitbezogenen Aktivitäten 1 127. Die Sequenzen wurden miteinander verglichen (*Optimal Matching*), die Berechnung erfolgte dabei für jedes Sequenzpaar (*Full Optimal Matching*). Einbezogen wurden die Angaben aller Schüler/-innen. Es wurde keine Kostensetzung vorgenommen, sondern mit der Voreinstellung des entsprechenden STATA-Programmtools (SQ-ADO) gearbeitet (ausführlich dazu Brzinsky-Fay, Kohler & Luniak, 2006). Die mittels *Optimal Matching* ermittelten Sequenz-Distanzen-Matrizen für die fach- und freizeitbezogenen Aktivitäten gingen jeweils in eine hierarchische Clusteranalyse (Ward-Verfahren) ein. Die Entscheidung über die angemessene Zahl der Cluster wurde anhand einer Stopp-Regel für hierarchische Clusteranalysen getroffen. Dabei wurde auf den Duda-Hart-Index zurückgegriffen (Duda, Hart & Stork, 2001). Auf der Basis dieses Indexes ergaben sich für die fach-

in %	Fachbezogene Cluster	in %	Freizeitbezogene Cluster
68.2	1: Kein erweitertes Lernprofil Kaum Lernaktivitäten, vereinzelte Nutzung von Zusatzkursen	33.4	1: Kein erweitertes Freizeitprofil Kaum freizeitbezogene Aktivitäten
8.7	2: Diskontinuierlich-erweitertes Lernprofil Lernaktivitäten v. a. in erster Hälfte der Sek. I, vielfältige Angebotsinanspruchnahme	23.2	2: Vielfältig und kulturell geprägtes Freizeit- profil Freizeitbezogene Aktivitäten v. a. in erster Hälfte der Sek. I, vielfältige Mehrfachnutzung, leichter Schwerpunkt in kulturellen Angeboten
8.1	3: Übungsorientiertes Lernprofil Ca. die Hälfte der Schuljahre mit Lernaktivitä- ten, Schwerpunkt Hausaufgabenbetreuung	17.6	3: Musisch und sozial orientiertes Freizeit- profil Fast durchgängige Inanspruchnahme, z. T. Mehrfachnutzung, ausgeprägte Schwer- punkte bei Musik und sozialem Lernen
3.1	4: Förderorientiertes Lernprofil Nahezu durchgehende Lernaktivitäten mit Häufung gegen Ende der Sek. I, Schwerpunkt Förderkurse	25.8	4: Sportzentriertes Freizeitprofil Ca. die Hälfte der Schuljahre, ausgeprägter Schwerpunkt im Sport, hier z. T. Mehrfachnut- zung
11.9	5: Leistungsorientiertes Lernprofil Knapp zwei Drittel der Schuljahre, Häufung zu Beginn und am Ende, starke Konzentration auf Zusatzkurse		
100	N = 1901	100	N = 1901

Tab. 1: Anteile und Beschreibung der fach- und freizeitbezogenen Nutzungsprofile (Cluster)

bezogenen Aktivitäten fünf, für die freizeitbezogenen Aktivitäten vier Clustergruppen bzw. ‚Nutzungsprofile‘ (vgl. Tab. 1).

Kontrollvariablen

Als individuelle Merkmale werden das Geschlecht, der höchste sozio-ökonomische Status der Eltern (HISEI), der Migrationshintergrund (dichotomisiert), die Schulnote in Form eines Durchschnitts aus Deutsch- und Mathematiknote sowie die Durchsetzungsfähigkeit (bezogen auf das Erreichen eigener Ziele)² als ein Maß für soziale Kompetenz in das Modell aufgenommen. Als Angaben zur Berufsorientierung werden einerseits die Breite der von den Schüler/-innen genutzten berufsorientierenden Angebote (Anzahl aus einer Liste mit 13 verschiedenen Angeboten wie ‚Schülerfirma‘) und andererseits die von ihnen eingeschätzte Qualität dieser Angebote³ herangezogen. Berücksichtigt werden auch die Siedlungsstruktur (kreisfreie Großstadt, städtische und ländliche Kreise) sowie die Arbeitslosenquote bei 15- bis unter 24-Jährigen auf Kreisebene aus dem Jahr 2011. Das Einbeziehen der Schulform verändert die Modelle nicht substanziell, weshalb aus Gründen der Sparsamkeit darauf verzichtet wird.

2 Skala aus sechs Items; Cronbachs $\alpha = .73$; Beispiel-Item: „Wenn sich mir Hindernisse in den Weg stellen, gebe ich nicht auf, bis ich sie überwunden habe.“

3 Skala aus sechs Items; Cronbachs $\alpha = .83$; Beispiel-Item: „Die Angebote haben bei mir Begeisterung und Interesse für Neues geweckt.“

4. Ergebnisse

4.1 Bildungspläne von Jugendlichen in ihrem Abschlussjahr

Um der Frage nachzugehen, inwieweit die Ganztagsbiografie prädiktiv für die Bildungsaspiration der Jugendlichen ist, wurden die Bildungspläne herangezogen. Hierfür gaben die Schüler/-innen kurz vor Ende ihres Abschlussjahres an, was sie für die Zeit im unmittelbaren Anschluss an die Schule planen. In beiden Bildungsgängen ist der Wunsch, weiter zur Schule zu gehen, sehr hoch ausgeprägt. Fast die Hälfte aller befragten Schüler/-innen gibt dieses Ziel an. Gut ein Drittel der Schüler/-innen möchte eine betriebliche Lehre beginnen und knapp zehn Prozent eine schulische Berufsausbildung. Die Unterschiede zwischen den Schüler/-innen verschiedener Bildungsgänge treten vor allem bei den sonstigen Möglichkeiten auf. So sind es deutlich mehr Schüler/-innen im Haupt- als im Realschulbildungsgang, die mit einem Berufsvorbereitungsjahr bzw. Berufsgrundbildungsjahr rechnen, ein Praktikum absolvieren wollen oder noch unentschieden sind (vgl. Tab. 2). Für die weiteren Analysen wurden vier Oberkategorien gebildet: (1) weiter zur Schule gehen (46.3%), (2) Ausbildung (41.8%), (3) weder noch (9.7%), (4) beides (2.1%).⁴

Wird nun überprüft, ob die vier Indikatoren der Ganztagsbiografie in Zusammenhang mit den Bildungsplänen der Jugendlichen stehen, lässt sich für die Schüler/-innen im Hauptschulbildungsgang festhalten, dass dies nicht zutrifft. Bei den Schüler/-innen im Realschulbildungsgang zeigt sich jedoch ein bivariater Zusammenhang mit den fachbezogenen Nutzungsprofilen: Schüler/-innen, die weiter zur Schule gehen möchten, weisen überdurchschnittlich das leistungsorientierte Nutzungsprofil auf, während Schüler/-innen, die eine Ausbildung anstreben, überproportional dem übungs- oder förderorientierten Nutzungsprofil angehören (vgl. Tab. 3).

Dieses Ergebnis hält auch multivariaten Analysen stand (vgl. Tab. 4). Modell 1, das zunächst nur die fachbezogenen Nutzungsprofile einbezieht, bestätigt die bivariat gefundene Bedeutung des übungsorientierten Lernprofils für die Bildungspläne. Jedoch ist die Varianzaufklärung von .01 sehr gering. Werden individuelle Merkmale hinzugezogen, bleibt der Effekt bestehen und das Pseudo- r^2 erhöht sich auf .09. Zugleich zeigen sich typische Muster zu Übergängen: Abgesehen vom fachbezogenen Nutzungsprofil sind es eher Mädchen, Schüler/-innen aus Familien mit höherem HISEI sowie Schüler/-innen mit Migrationshintergrund oder mit guten Schulnoten, die weiter zur Schule gehen möchten. Darüber hinaus sind es auch Schüler/-innen mit niedrigeren Werten bei der sozialen Kompetenz ‚Durchsetzungsfähigkeit‘, die diesen Weg einschlagen wollen. Das Hinzuziehen von Angaben zur Berufsorientierung und regionalen Daten verbessert das Pseudo- r^2 kaum. Die Nutzung und Einschätzung der Schüler/-innen von berufsorientierenden Angeboten haben keinen signifikanten Einfluss auf ihren Bildungsplan,

4 Die Kategorie ‚beides‘ wurde aufgrund ihres geringen Anteils auf *missing* gesetzt. Mehrfachnennungen wurden je nach Kombination der Angaben einer der vier Oberkategorien zugeordnet, also ‚Praktikum‘ und ‚Ausbildung‘ zu ‚Ausbildung‘.

	Hauptschulbildungsgang	Realschulbildungsgang	Gesamt
Weiter zur Schule	49.7	47.8	48.4
Betriebliche Lehre	32.7	36.6	35.4
Schulische Berufsausbildung	9.7	8.9	9.1
BGJ/BVJ*	6.1	3.8	4.5
Praktikum**	2.9	1.1	1.7
Bundesfreiwilligendienst	2.7	3.0	2.9
Jobben	3.1	1.6	2.0
Weiß noch nicht***	5.9	2.2	3.4
Etwas anderes	4.7	4.2	4.4
<i>Gesamt</i>	<i>117.5</i>	<i>109.2</i>	<i>111.8</i>
<i>N</i>	<i>589</i>	<i>1288</i>	<i>1877</i>

Mehrfachnennungen möglich; BGJ = Berufsgrundbildungsjahr, BVJ = Berufsvorbereitungsjahr; *: $p < .05$; **: $p < .01$; Unterschied zwischen Haupt- und Realschulbildungsgang ist auf 5%- bzw. 1%-Niveau signifikant; ***: $p = .000$

Tab. 2: Bildungspläne für den Anschluss an das Abschlussjahr (Angaben in Prozent)

Fachbezogene Profile	Schule	Ausbildung	Anderes
Nicht erweitert	48.9	42.1	9.9
Diskontinuierlich-erweitert	46.3	47.2	6.5
Übungsorientiert	34.5	59.8	5.7
Förderorientiert	35.1	59.5	5.4
Leistungsorientiert	52.1	42.0	5.9
<i>Gesamt</i>	<i>47.1</i>	<i>44.3</i>	<i>8.7</i>

$p = .021$; $n = 1270$, nur Schüler/-innen im Realschulbildungsgang

Tab. 3: Bildungspläne und fachbezogenes Nutzungsprofil (Angaben in Prozent)

ebenso wenig die regionale Arbeitslosenquote. Es zeigt sich jedoch, dass Schüler/-innen aus ländlichen Kreisen eher nicht planen, weiter zur Schule zu gehen.

Die Zugehörigkeit zum übungsorientierten Nutzungsprofil kann ein Hinweis darauf sein, dass der Ganztage vor allem zur Stabilisierung der Schulleistung genutzt und der Plan ‚weiter zur Schule gehen‘ daher als unrealistisch betrachtet wird. Obwohl in der Regression die Schulnoten als Kontrollvariable einbezogen wurden und die Profile dennoch einen eigenständigen Effekt aufweisen, werden die Analysen zur weiteren Aufklärung noch einmal getrennt für gute (Durchschnittsnote von 2.5 und besser) und

Plan Schule (RF: Ausbildung)	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
	Coeff. (S.E.)	Coeff. (S.E.)	Coeff. (S.E.)	Coeff. (S.E.)
Fachbezogene Nutzungsprofile: Nicht erweitert (RF)				
Diskont.-erweitert	-.150 (.297)	-.110 (.312)	-.053 (.309)	.031 (.331)
Übungsorientiert	-.680 (.298)*	-.881 (.354)*	-.846 (.355)*	-.704 (.352)*
Förderorientiert	-.657 (.380)	-.462 (.343)	-.394 (.337)	-.371 (.363)
Leistungsorientiert	.084 (.224)	-.124 (.264)	-.096 (.254)	-.166 (.213)
<hr/>				
Geschlecht: Mädchen		.404 (.192)*	.368 (.193)	.427 (.200)*
HISEI		.018 (.005)***	.019 (.005)***	.018 (.005)***
Migrationshintergrund: ohne		-1.272 (.216)***	-1.272 (.221)***	-.996 (.218)***
Schulnoten (Ø D&M)		-.639 (.124)***	-.637 (.133)***	-.712 (.129)***
Durchsetzungsfähigkeit		-.186 (.055)**	-.150 (.066)*	-.163 (.075)*
<hr/>				
Breite genutzter Berufsorientierungsangebote			-.028 (.031)	-.026 (.032)
Qualität Berufsorientierungsangebote			-.162 (.109)	-.147 (.116)
<hr/>				
Siedlungsstruktur: Großstadt (RF)				
Städtische Kreise				-.734 (.550)
Ländliche Kreise				-.819 (.375)*
Regionale Arbeitslosenquote 2011 (15- bis unter 24-Jährige)				-.036 (.063)
<hr/>				
Konstante	.130 (.148)	2.016 (.473)***	2.092 (.552)***	2.945 (.838)***
Pseudo r^2	.01	.09	.09	.10
N	1270	1161	1129	1026

Reduzierte Darstellung einer multinomialen Regression: „Schule“ und „weder noch“ im Vergleich zu „Ausbildung“; „weder noch“ wird aus Platzgründen nicht angezeigt; *: $p < .05$; **: $p < .01$; Unterschied zwischen Haupt- und Realschulbildungsgang ist auf 5%- bzw. 1%-Niveau signifikant; ***: $p = .000$; RF = Referenzgruppe

Tab. 4: Einfluss der fachbezogenen Nutzungsprofile auf den Bildungsplan ‚Schule‘ bei Schüler/-innen im Realschulbildungsgang

schlechte Schüler/-innen durchgeführt (ohne Schulnoten als Kontrollvariable). Dabei zeigt sich, dass die Zugehörigkeit zum übungsorientierten Nutzungsprofil vor allem bei schlechten Schüler/-innen signifikante Bedeutung hat (ohne Tab.). Bei ihnen scheint die Teilnahme an diesen Angeboten zumindest dazu zu führen, dass sie sich soweit stabilisiert sehen, den Plan ‚Ausbildung‘ anzustreben. Denn die Schüler/-innen in der ‚Weder-Noch‘-Gruppe weisen im Vergleich zu ihnen noch einmal schlechtere Schulnoten und geringere soziale Kompetenzen auf.

4.2 Verbleib von Jugendlichen nach ihrem Abschlussjahr

Der Frage, inwieweit die Teilnahme an Ganztagsangeboten zu einem gelingenden Übergang beiträgt, wird in diesem Beitrag auf zwei Arten nachgegangen. Zum einen wird der tatsächliche Verbleib nach Beendigung des Abschlussjahres betrachtet und somit anhand eines objektiven Kriteriums überprüft, ob ein Ausbildungsplatz oder eine andere weiterbildende Aktivität aufgenommen wurde oder nicht. Zum anderen wird als subjektives Kriterium analysiert, unter welchen Bedingungen Jugendliche ihre Bildungspläne tatsächlich umsetzen konnten. Mit der Darstellung beider Perspektiven wird dem Dilemma Rechnung getragen, dass es generell positiv bewertet werden kann, wenn Jugendliche weiter zur Schule gehen, um einen höheren Abschluss zu erlangen. Wollte jemand jedoch eine Ausbildung beginnen und befindet sich nur deshalb weiterhin in der Schule, weil sie/er keinen Ausbildungsplatz bekommen hat, so wird diese Person den Übergang eventuell nicht als gelingend betrachten.

Im Herbst nach ihrem (vorerst) letzten Schuljahr befindet sich die Mehrheit der Jugendlichen weiterhin in der Schule. Ein Viertel hat eine betriebliche Lehre begonnen und 11.6% eine schulische Ausbildung; 7.7% machen etwas anderes. Es gibt keinen signifikanten Unterschied nach Bildungsgang. Die Gruppe derer, die keiner institutionell verankerten aus- bzw. weiterbildenden Aktivität nachgehen (jobben, arbeitslos, nichts), ist mit einem Anteil von 1.9% sehr klein (vgl. Tab. 5). Aus dieser Perspektive heraus betrachtet, haben fast alle befragten Jugendlichen in direktem Anschluss an ihren Schulabschluss zunächst einen gelungenen Übergang vollzogen.

Die Verbleibsmöglichkeiten werden für die weitergehenden Analysen in drei Gruppen zusammengefasst: Schule (56.7%), Ausbildung (35.6%) und Anderes (7.7%). Anders als bei den Bildungsplänen gibt es einen Zusammenhang zwischen Verbleib und Ganztagsquote, nicht jedoch zwischen Verbleib und Nutzungsprofilen bzw. der Intensität der Ganztagspartizipation. Jugendliche aus dem Realschulbildungsgang befinden sich eher weiterhin in der Schule, wenn sie eine höhere Ganztagsquote haben. Jugendliche, die sich in der Ausbildung befinden oder etwas anderes machen, haben eine deutlich niedrigere Ganztagsquote. Bei Jugendlichen aus dem Hauptschulbildungsgang ist die Ganztagsquote tendenziell bei denjenigen am höchsten, die etwas anderes machen (vgl. Tab. 6).

Um zu überprüfen, ob der für Schüler/-innen aus dem Realschulbildungsgang signifikante bivariate Zusammenhang auch unter Hinzunahme von Kontrollvariablen Bestand hat, werden wiederum multinomiale Regressionen in einem schrittweisen Vorgehen gerechnet (vgl. Tab. 7).

Modell 1 wiederholt den Befund, dass Jugendliche, die weiter zur Schule gehen, im Vergleich zu Jugendlichen, die sich in der Ausbildung befinden, eine höhere Ganztagsquote haben. Der Einbezug der individuellen Merkmale erhöht das Pseudo- r^2 auf .16. Das diesbezügliche Muster ist ähnlich wie bei den Bildungsplänen: Jenseits der Ganztagsquote sind es vor allem Mädchen sowie Jugendliche aus Familien mit höherem HISEI, mit Migrationshintergrund und besseren Schulnoten, die weiter zur Schule gehen. Die soziale Kompetenz der Durchsetzungsfähigkeit spielt hier jedoch keine Rolle.

	Hauptschulbildungsgang	Realschulbildungsgang	Gesamt
Weiter zur Schule	59.6	55.0	56.7
Betriebliche Lehre	19.9	26.3	24.0
Schulische Ausbildung	11.3	11.8	11.6
BVJ/BGJ	6.6	3.4	4.6
Praktikum	0.0	0.4	0.2
Bundesfreiwilligendienst	1.3	0.8	1.0
Jobben	0.7	1.5	1.2
Arbeitslos	0.7	0.4	0.5
Nichts	0.0	0.4	0.2
<i>Gesamt</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>N</i>	<i>151</i>	<i>262</i>	<i>413</i>

chi² = .604

Tab. 5: Verbleib der Jugendlichen im Herbst nach ihrem (vorerst) letzten Schuljahr (Angaben in Prozent)

	Hauptschulbildungsgang	Realschulbildungsgang**	Gesamt**
Schule	.254	.368	.325
Ausbildung	.195	.228	.217
Anderes	.305	.258	.278
<i>Gesamt</i>	<i>.238</i>	<i>.305</i>	<i>.281</i>
<i>n</i>	<i>131</i>	<i>230</i>	<i>361</i>

Die Ganztagsquote liegt zwischen 0 (kein Schuljahr im Ganztage) und 1 (alle Schuljahre im Ganztage); **: p < .01

Tab. 6: Verbleib und Ganztagsquote

Werden in Modell 3 die Angaben zur Berufsorientierung zusätzlich aufgenommen, wird das Modell zwar weiter verbessert, die Variablen selbst sind dabei aber nicht signifikant. Das Hinzuziehen der regionalen Angaben in Modell 4 steigert das Pseudo-r² nochmals auf .26, die Ganztagsquote ist nun jedoch gerade nicht mehr signifikant (p = .052). Der Blick auf die Siedlungsstruktur zeigt, dass Jugendliche sich vor allem in kreisfreien Großstädten eher weiterhin in der Schule als in der Ausbildung befinden.

Der tatsächliche Verbleib verdeckt, ob die Jugendlichen im Herbst nach ihrem Schulabschluss auch das verwirklichen konnten, was sie ursprünglich geplant hatten. Ein Abgleich zwischen den genannten Plänen im Frühjahr 2013 und ihrem Status im Herbst

Verbleib „Schule“ (RF: Ausbildung)	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
	Coeff. (S.E.)	Coeff. (S.E.)	Coeff. (S.E.)	Coeff. (S.E.)
Ganztagsquote	1.824 (.525)**	1.581 (.621)*	1.805 (.662)**	1.528 (.786)+
Geschlecht: Mädchen		.723 (.338)*	.785 (.361)*	1.062 (.406)**
HISEI		.021 (.009)*	.027 (.010)**	.033 (.011)**
Migrationshintergrund: ohne		-1.935 (.461)***	-2.211 (.508)***	-2.166 (.578)***
Schulnoten (Ø D&M)		-1.001 (.252)***	-1.127 (.270)***	-1.170 (.296)***
Durchsetzungsfähigkeit		-.148 (.174)	-.153 (.199)	-.105 (.231)
Breite genutzter Berufsorientierungsangebote			.088 (.077)	.042 (.084)
Qualität Berufsorientierungsangebote			-.173 (.204)	-.184 (.219)
Siedlungsstruktur: Großstadt (RF)				
Städtische Kreise				-1.784 (.762)*
Ländliche Kreise				-1.823 (.677)**
Regionale Arbeitslosenquote 2011 (15- bis unter 24-Jährige)				-.068 (.088)
Konstante	-.229 (.205)	3.036 (.995)*	2.922 (1.086)**	4.755 (1.471)**
Pseudo r^2	.03	.16	.20	.26
N	230	210	199	181

Reduzierte Darstellung einer multinomialen Regression: „Schule“ und „Anderes“ im Vergleich zu „Ausbildung“; „Anderes“ aus Platzgründen nicht angezeigt; *: $p < .05$; **: $p < .01$; Unterschied zwischen Haupt- und Realschulbildungsgang ist auf 5%- bzw. 1%-Niveau signifikant; ***: $p = .000$; RF = Referenzgruppe

Tab. 7: Einfluss der Ganztagsquote auf den Verbleib von Jugendlichen des Realschulbildungsgangs nach ihrem Abschlussjahr

2013 zeigt, dass im Durchschnitt 79.4% der Jugendlichen einen der Pläne Schule, betriebliche Lehre oder schulische Berufsausbildung umsetzen konnten. Die Umsetzungsquoten sind am höchsten für Jugendliche, die weiter zur Schule gehen wollten, und am niedrigsten für Jugendliche, die eine schulische Ausbildung planten.

Im Gegensatz zum tatsächlichen Verbleib gibt es bei der Umsetzung der Bildungspläne keinen Zusammenhang mit der Ganztagsquote. Hier sind – wie bereits bei den Bildungsplänen selbst – die fachbezogenen Nutzungsprofile relevant, und wiederum nur bei denjenigen Jugendlichen, die sich im Realschulbildungsgang befanden. So konnten vor allem solche Jugendliche ihren Plan erfolgreich umsetzen, die das leistungsorientierte Nutzungsprofil aufweisen. Dieser Zusammenhang bleibt auch in logistischen Regressionen bestehen (ohne Tab.). Außer dem Nutzungsprofil hat lediglich ein höherer HISEI der Jugendlichen einen positiven Effekt auf die Umsetzung der Bildungspläne.

Beides verliert jedoch an Einfluss, wenn die regionale Arbeitslosenquote mit berücksichtigt wird.

Werden auch hier die Analysen getrennt für gute und schlechte Schüler/-innen gerechnet, hat wiederum die Zugehörigkeit zu einem Nutzungsprofil nur bei schlechten Schüler/-innen signifikante Bedeutung. Obwohl gute Schüler/-innen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit ein leistungsorientiertes Nutzungsprofil aufweisen, wirkt die Zugehörigkeit zu diesem Cluster vor allem bei schlechten Schüler/-innen. Damit unterstützt die Ganztagsbeteiligung vor allem solche Jugendliche bei der Umsetzung ihres Plans, die weniger gute Voraussetzungen haben. Da dies nur für Jugendliche des Realschulbildungsgangs gilt, würde die Schlussfolgerung einer kompensatorischen Wirkung jedoch zu weit greifen.

5. Fazit

Bereits bei den deskriptiven Auswertungen wird deutlich, dass in der Stichprobe der Teilstudie StEG-A nur ein sehr geringer Teil der Jugendlichen zu einer Risikogruppe gezählt werden kann. Zudem ist der Anteil der Schüler/-innen, die einen besseren oder höheren Schulabschluss anstreben und daher weiter zur Schule gehen, mit knapp 50% relativ hoch. Dies kann Ausdruck einer neuen Strategie von Jugendlichen sein: Da nicht-gymnasiale Abschlüsse, insbesondere der Hauptschulabschluss, immer mehr an Wert verlieren, werden frühzeitig weiterqualifizierende Alternativen angegangen.

Die Ganztagsbiografie hat auf die Bildungspläne der Schüler/-innen und den sich daran anschließenden tatsächlichen Verbleib einen eigenständigen Einfluss, allerdings nur bei Jugendlichen des Realschulbildungsgangs. Dabei ist die Dauer der Teilnahme für den Verbleib und die Art der Angebote für die Bildungspläne und deren erfolgreiche Umsetzung von Bedeutung. Die Teilnahmeintensität hat bei den hier untersuchten Aspekten keine Relevanz.

Bezogen auf die Frage, ob die Ganztagsbeteiligung in nicht-gymnasialen Bildungsgängen kompensatorisch wirkt, sind die Befunde differenziert einzuordnen. Einerseits scheinen für leistungsschwächere Jugendliche im Realschulbildungsgang Angebote mit Übungscharakter passend bei einem Ausbildungswunsch zu sein. Andererseits lässt sich für die Gruppe der Jugendlichen im Hauptschulbildungsgang kaum ein Nutzen durch die Ganztagsbeteiligung nachweisen. Darüber hinaus zeigen die Analysen: Die Nutzung außerunterrichtlicher Angebote, insbesondere eine dauerhafte Teilnahme und ein leistungsorientiertes Nutzungsprofil, unterstützt die Herausbildung von Bildungsaspiration und führt zu einer weiterführenden Bildungsbeteiligung. Dabei werden vor allem leistungsstärkere, schulaffine Jugendliche des Realschulbildungsgangs zu höheren Abschlüssen motiviert und gebracht.

Die Analysen bringen auch ein interessantes Ergebnis hinsichtlich des Verhältnisses von berufsorientierenden und Ganztagsangeboten hervor: Wird zu den untersuchten Fragen des Übergangs die Ganztagsbiografie gleichzeitig mit Aspekten der berufsorientierenden Angebote zur Erklärung herangezogen, so hat die Berufsorientierung bei Ju-

gendlichen im Realschulbildungsgang keinen eigenständigen Einfluss. Für Jugendliche im Hauptschulbildungsgang ist die Qualität der berufsorientierenden Angebote jedoch unabhängig von ihrer Ganztagsbiografie eine entscheidende Größe, wenn es darum geht, ob ein Ausbildungswunsch besteht oder sie sich in der Ausbildung befinden. Möglicherweise treffen die Ganztagsangebote im Hauptschulbildungsgang die Bedürfnisse der Jugendlichen nicht in ausreichendem Maße. Während die Schüler/-innen mit Ausbildungswunsch auch ohne Ganztagsangebote durch die Berufsorientierung offenbar gut gefördert werden, könnten die Ganztagsangebote passgenauer auf die anwachsende Gruppe derjenigen Hauptschüler/-innen zugeschnitten werden, die weitergehende Ambitionen haben. Hierzu bedarf es weiterer Forschung.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Beicht, U. (2009). *Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule-Berufsausbildung. (BiBB-Report, Heft 11)*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Beicht, U., & Granato, M. (2009). *Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bellenberg, G. (2012). *Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen* (unter Mitarbeit von M. Forell). Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Betz, T. (2006). ‚Gatekeeper‘ Familie. Zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutbarkeit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(2), 181–195.
- Bojanowski, A., & Eckert, M. (2012). ‚Black Box Übergangssystem‘: Das Übergangsgeschehen zwischen sozialer Selektivität, bildungspolitischer Steuerungsproblematik und pädagogischer Übergangsforschung. In A. Bojanowski & M. Eckert (Hrsg.), *Black Box Übergangssystem* (S. 7–19). Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA.
- Brzinsky-Fay, C., Kohler, U., & Luniak, M. (2006). Sequence Analysis with Stata. *The Stata Journal*, 6(4), 435–460.
- Butz, B. (2006). *Berufsorientierung an Schulen mit Ganztagsangebot. Eine Expertise im Auftrag des BLK-Verbundprojektes „Lernen für den Ganztag“ (Brandenburg)*. Ahrensburg. http://www.ganzttag-blk.de/cms/upload/pdf/brandenburg/Butz_Berufsorientierung.pdf [12.05.2016].
- Clark, G., Mardsen, R., Whyatt, J. D., Thompson, L., & Walker, M. (2015). ‚It’s everything else you do ...‘: Alumni views on extracurricular activities and employability. *Active Learning in Higher Education*, 16(2), 133–147.
- Dederig, H. (2002). Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 17–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dobischat, R., Kühnlein, G., & Schurgatz, R. (2012). *Ausbildungsreife. Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung (Arbeitspapier 198)*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

- Duda, R. O., Hart, P. E., & Stork, D. B. (2001). *Pattern Classification and Scene Analysis* (2. Aufl.). New York: Wiley.
- Düx, W., Prein, G., Sass, E., & Tully, C. J. (2008). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Untersuchung zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159–210.
- Fischer, N., Holtappels, H.-G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., & Züchner, I. (2011). *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität und Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim: Juventa.
- Furthmüller, P. (2016). Retrospective Measurement of Students' Extracurricular Activities with a Self-Administered Calendar Instrument. *Methods, data, analyses*, 10(1), 73–96.
- Greenbank, P. (2015). Still Focusing on the „essential 2:1“: Exploring student attitudes to extracurricular activities. *Education+Training*, 57(2), 184–203.
- Grünert, H., & Wiekert, I. (2004). Azubi nach Wunsch: pünktlich, zuverlässig, interessiert. In B. Lutz, H. Grünert & C. Steiner (Hrsg.), *Jugend – Ausbildung – Arbeit. Bildung und Beschäftigung in Ostdeutschland* (S. 121–142). Berlin: Berliner Debatte.
- Helsper, W., & Hummerich, M. (2008). Familien. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 371–381). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz, & Bundesagentur für Arbeit (2004). *Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit*. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/RV_Schule_Berufsberatung.pdf [12.05.2016].
- Lessenich, S. (2012). Das Anerkennungsdefizitsyndrom des Wohlfahrtsstaats. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 37(1), 99–115.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 299–327.
- Niemeyer, B., & Frey-Huppert, C. (2009). *Berufsorientierung an Allgemeinbildenden Schulen in Deutschland – Eine Bestandsaufnahme*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. http://www.boeckler.de/pdf/mbf_pers_bild_berufsorientierung_sek_1.pdf [08.04.2016].
- Pfeiffer, C., & Corneließen, T. (2010). The Impact of Participation in Sports on Educational Attainment: New evidence from Germany. *Economics of Education Review*, 29(1), 94–103.
- StEG-Konsortium (2013). *Ganztagsschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt a. M./Dortmund/Gießen/München: StEG-Konsortium. www.projekt-steg.de/sites/default/files/Bundesbericht_Schulleiterbefragung_2012_13.pdf [12.05.2016].
- Steiner, C. (2004). Guter Rat ist teuer. Nutzung von Unterstützungs- und Beratungsleistungen durch Jugendliche bei der Suche nach Ausbildungsplätzen. In B. Lutz, H. Grünert & C. Steiner (Hrsg.), *Jugend – Ausbildung – Arbeit. Bildung und Beschäftigung in Ostdeutschland* (S. 25–52). Berlin: Berliner Debatte.
- Steiner, C., Arnoldt, B., & Furthmüller, P. (im Druck). Zwischen Bildung und Beratung. Akzentverschiebungen in der schulischen Berufsorientierung. In R. Staples & F. Sowa (Hrsg.), *Beratung und Vermittlung im Wohlfahrtsstaat*. Bielefeld: transcript.
- von Wensierski, H.-J., Schützler, C., & Schütt, S. (2005). *Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen*. Weinheim: Juventa.
- Voß, G. G., & Pongratz, H. J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50(1), 131–158.
- Wood, A., & Lauterbach, W. (2013). *Wohin nach der 10. Klasse? Zur Wirkung schulischer Angebote im Berufsfindungsprozess*. Potsdam: Universitätsverlag.

Abstract: Students with lower academic achievement are at higher risk of their transition after graduation failing to run smoothly. Available research results show that participation in extra-curricular activities during school time has a positive effect on this transition, e.g. on educational aspirations and access to job opportunities. Using data from a longitudinal survey of students, we examine the connection between activity profiles and some transition-related aspects such as students' further educational aspirations and their initial status after finishing school. Using multivariate analyses, we have found that longer-lasting participation in extra-curricular activities as well as a curriculum-related activity profile were both positively associated with educational aspirations, the chance for students to realize their plans and their initial status after graduation. These results, however, could only be found for students in secondary education.

Keywords: Extra-curricular Activities, Educational Aspirations, Educational Career, All-Day School, Transition

Anschrift der Autor_innen

Dipl.-Päd. Bettina Arnoldt, Deutsches Jugendinstitut e. V.,
Nockherstraße 2, 81541 München, Deutschland
E-Mail: arnoldt@dji.de

Dipl.-Soz. Peter Furthmüller, Deutsches Jugendinstitut e. V.,
Nockherstraße 2, 81541 München, Deutschland
E-Mail: furthmueller@dji.de

Dr. Christine Steiner, Deutsches Jugendinstitut e. V.,
Nockherstraße 2, 81541 München, Deutschland
E-Mail: steiner@dji.de