

Die Nutzung außerschulischer und schulischer Bildungsangebote in der Sekundarstufe I und deren Einfluss auf die Lesekompetenz

Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt
'Sprachentwicklung bilingualer Kinder in
longitudinaler Perspektive SPRABILON'

Imke Habben, Anna Rau, Knut Schwippert

Zusammenfassung

In den letzten Jahren wurden von Seiten der Bildungspolitik, im Kontext von Chancengleichheit in Bildungsverläufen, neben dem schulischen Lernen (formale Lernprozesse mit Zertifizierung) auch außerschulische Lernprozesse in den Blick genommen, von denen vermutet wird, dass sie in einem positiven Zusammenhang mit den schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler stehen könnten. In dieser Debatte geht es um nichtformales Lernen (verstanden als bewusste Lernprozesse, jedoch ohne Zertifizierungen) und informelles Lernen (verstanden als unbewusste Lernprozesse). Bislang liegt wenig forschungsgestütztes Wissen über die Funktionen, Felder und Effekte dieses Lernens für den Kompetenzerwerb der Kinder und Jugendlichen vor. Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücken, indem überprüft wird, ob und wie sich Dimensionen des nichtformalen und informellen Lernens überhaupt empirisch abbilden lassen und ob schulintern oder schulextern organisierte Angebote informellen bzw. nichtformalen Lernens als zusätzliche Förderangebote einen erkennbaren Einfluss auf die Sprachentwicklung im Deutschen (Lesekompetenz) von Schülerinnen und Schülern haben.

Schlagworte: Spezifikation informelles und nichtformales Lernen, Förderkurse, Migrationshintergrund, Lesekompetenz

The use of school-based and extra-curricular educational programs at the secondary school level and their effect on reading competence: Results from the research project, "SPRABILON (A Longitudinal Perspective of Language Development in Bilingual Children)"

Abstract

Recently, in addition to governmental educational policies, extra-curricular learning programs have also been taken into account within the academic discourse, because they seem to be an important factor in students' academic achievements. This discussion seeks to differentiate between non-formal learning processes (meaning intentional, conscious learning without certification) and informal learning processes (meaning subconscious learning). To date there is a distinct lack of research as to the function, faculty and effect of learning and the acquisition of new skills by children and adolescents. One of the few methodological approaches comes from research in full-time schools. The results of this research quantify participation levels at schools but generally say little about the acquisition of skills. This paper seeks



Imke Habben



Anna Rau



Knut Schwippert

to contextualize current knowledge and the state of the academic discussion by questioning how participation in both school-based and extra-curricular educational programs affects the quality of language development.

Keywords: Specification informal and non-formal learning, Extra-curricular tuition, Migration background, Reading literacy

1 Problemstellung

Heutzutage besteht breiter Konsens darüber, dass die Förderung von Bildung nicht allein als Optimierung der Institution Schule angelegt sein kann, sondern dass auch andere Orte der Bildung einen hohen Stellenwert für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen besitzen (vgl. *Rauschenbach* u.a. 2004, S. 11). Der erweiterte Blick auf Bildungsinstitutionen mit Rücksicht auf die Lebens- und Lernwelten von Kindern und Jugendlichen hat mittlerweile viele Reformvorschläge und bildungspolitische Programme hervorgebracht. So sollen beispielsweise bei dem Ausbau von Ganztagschulen auch nichtformale Angebote sowie Förderkurse, die vermehrt informelles Lernen zulassen, in den schulischen Ablauf integriert werden. Dabei erhielt die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe bei der Umsetzung zum Ausbau von Ganztagschulen einen besonderen Stellenwert (vgl. *Rauschenbach* u.a. 2004, S. 211ff).

Bisher fehlt es jedoch an systematischen empirischen Untersuchungen, welche die Auswirkungen der Teilnahme an den entsprechenden Bildungsangeboten auf die Bildungsbiographie der Kinder und Jugendlichen eingehend betrachten, um feststellen zu können, ob sie – wie intendiert – Lernen fördern und soziale Ungleichheiten auszugleichen vermögen (vgl. *Solga/Dombrowski* 2009, S. 25-40). Auch liegen, trotz der vermehrten bildungspolitischen Forderung zur Aufnahme der informellen und nichtformalen Bildungsbereiche in die Bildungsforschung sowie der wachsenden Literatur zur theoretischen Grundlage und Anwendung in der pädagogischen Forschung, bisher nur wenige Arbeiten zur eindeutigen Klassifizierung des informellen und nichtformalen Lernens vor. Disparate Definitionen erschweren eine eindeutige Zuordnung von Lernformen zu den Bereichen (vgl. hierzu *Grund* 2007, S. 10f).

Die vorliegende Untersuchung leistet einen Beitrag zur Schließung vorhandener Forschungslücken, indem zunächst überprüft wird, ob sich informelle und nichtformale Lernformen als empirisch replizierbare Konstrukte modellieren lassen. Im Anschluss daran wird anhand deskriptiver Statistiken dargestellt, wie die Nutzungshäufigkeiten der verschiedenen Lernformen mit einzelnen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler (wie z.B. Geschlecht und Migrationshintergrund) korrespondieren. Abschließend wird überprüft, inwieweit nichtformales und informelles Lernen, welches schulextern oder durch den zunehmenden Ausbau von Ganztagschulen auch schulintern stattfindet, einen Einfluss auf die sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern nimmt. Unter ‚sprachlichen Fähigkeiten‘ verstehen wir hier Lesefähigkeiten in der deutschen Sprache.

2 Theoretischer Hintergrund

In den letzten Jahren haben sich Stimmen in nationalen sowie internationalen Debatten gemehrt, die eine Differenzierung in informelles, nichtformales und formales Lernen einfordern. Für den deutschsprachigen Raum haben sich insbesondere *Overwien* (2004), *Dohmen* (2001), *Otto/Rauschenbach* (2008) sowie *Rauschenbach* u.a. (2004) der Herausforderung gestellt, die Begriffe im Kontext ihrer Entstehung zu erläutern und einen Forschungsüberblick über die sehr vielfältigen Studien sowohl im internationalen Bereich als auch für Deutschland darzustellen sowie auf vorhandene Forschungslücken hinzuweisen.

Für die europäischen Staaten gestaltete sich nach *Overwien* (2004, S. 52-58) zunächst eine einheitliche Darstellung der Termini aufgrund der verschiedenen Bildungssysteme als schwierig. 2001 wurde erstmalig eine einheitliche politische Definition durch die Europäische Kommission festgelegt, die im September 2012 revidiert und modelliert wurde (vgl. *Europäische Kommission* 2012, S. 18).

Während 2001 das nichtformale Lernen auf alles Lernen außerhalb von Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen bezogen wurde, wurde 2012 auf diese ‚absolute‘ Abgrenzung verzichtet. Auch wurden die neueren Definitionen um weitere mögliche Lernorte sowie Lernumgebungen ergänzt (vgl. *Habben* 2013). Diese Definition knüpft an die Sichtweise von *Marsick/Watkins* (1990, zitiert nach *Overwien* 2005, S. 344) an, die bereits 1990 hervorheben, dass informelles Lernen auch in Institutionen stattfinden kann, jedoch nicht in typischen ‚Unterrichtseinheiten‘. Damit wird in den neueren Definitionen nicht ausgeschlossen, dass nichtformales und informelles Lernen auch im formalen Kontext stattfinden kann. Dabei betonen sie, dass informelles Lernen durch anregungsreiche Lernumgebungen oder durch das Schaffen von Gelegenheiten, in denen eigene Entscheidungen oder Selbststeuerung gestärkt werden, von anderen Personen organisiert und unterstützt werden kann.

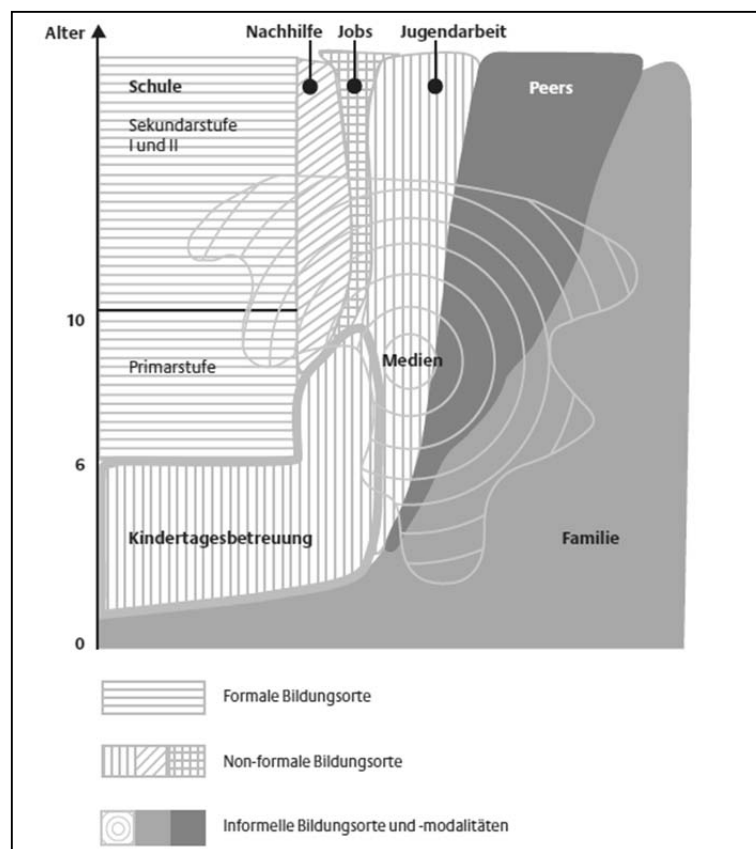
In der deutschen Bildungsforschung gab es lange Zeit kein einheitliches Verständnis der Begriffe des informellen, nichtformalen und formalen Lernens. Eine systematische Hinwendung zu den Begrifflichkeiten ist der entwicklungspolitisch orientierten Erziehungswissenschaft (vgl. *Overwien* 2005, S. 342) sowie der Erwachsenenbildung (vgl. *Dohmen* 2001) und der beruflichen Bildung (vgl. *Dehnbostel* 1999; *Straka* 2005) zu entnehmen. Auch in den Sozialwissenschaften, der Jugendforschung und der Freizeitpädagogik wird auf die Bedeutung des Lernens neben formalisierten Institutionen hingewiesen (vgl. *Furtner-Kallmünzer* u.a. 2002; *Rauschenbach* u.a. 2004; *Baumbast/Hofmann-van de Poll/Lüders* 2012).

3 Formale, nichtformale und informelle Bildungsorte und Modalitäten

In der Konzeption einer Berichterstattung über Bildung im Kindes- und Jugendalter vor und neben der Schule wurden die Orte, Prozesse und Modalitäten der nichtformalen, informellen und formalen Bildung zum Thema eines Nationalen Bildungsberichts (vgl. *Rauschenbach* u.a. 2004). In diesem Kontext werden potenzielle Orte visualisiert, an denen die verschiedenen Formen der Bildung stattfinden und Wechselwirkungen zwischen

ihnen vermutet werden. Die Abbildung 1 zeigt eine exemplarische Skizzierung möglicher Bildungsorte bzw. Lernwelten, die Kindern und Jugendlichen Lernanregungen bieten. Sie ist in einem heuristischen und nicht in einem empirischen Sinne zu verstehen. Es fehlt bislang eine systematische wissenschaftliche Überprüfung mit derartigen Bildungsorten sowie empirische Überprüfungen ihrer – je nach Inanspruchnahme – jeweiligen Potenziale und Effekte (vgl. *Barthelmes* u.a. 2005, S. 94).

Abb. 1: Formale, nichtformale und informelle Bildungsorte und Modalitäten bei Kindern und Jugendlichen (Quelle: *Rauschenbach* u.a. 2004, S. 31.)



Nichtformale Bildungsorte stellen nach *Rauschenbach* u.a. (2004, S. 29ff.) strukturierte und rechtlich geregelte Institutionen dar, deren Nutzung und Inanspruchnahme auf freiwilliger Basis geschieht und durch ein hohes Maß an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten gekennzeichnet ist. Im Gegensatz zu formalen Bildungsorten beabsichtigen sie in geringerem Maße, Zertifizierungen durchzuführen. Den informellen Bildungsort sehen die Autoren in erster Linie im lebensweltlichen Zusammenhang und in der (sozialen) Umwelt der Bildungsakteure.

Da die *Europäische Kommission* (2012, S. 18) in ihrer Definition die von vielen Autoren hervorgehobenen Merkmale der jeweiligen Eigenschaften des Lernens berücksichtigt, orientieren wir uns in der vorliegenden Untersuchung an dieser Differenzierung. Des

Weiteren haben wir uns bei der Zuordnung der zu untersuchenden Aspekte an die vorgeschlagene Differenzierung der potenziellen informellen, nichtformalen und formalen Bildungsorte nach *Rauschenbach* u.a. (2004, S. 13, 31ff.) angelehnt.

Die einzelnen Lernbereiche werden in den statistischen Analysen unserer Untersuchung folgendermaßen berücksichtigt:

- Bezogen auf das *formale Lernen* wurden bei der Überprüfung, ob informelle sowie nichtformale Förderkurse im Zusammenhang mit dem Lernzuwachs stehen, die Lesekompetenz zu Beginn unserer Längsschnittstudie kontrolliert.
- Bezogen auf das *nichtformale Lernen* wurden die besuchten schulinternen sowie schulexternen Förderkurse berücksichtigt. Hierzu zählen beispielsweise der Besuch eines Förderkurses in Deutsch, Mathematik¹ oder Kurse zur Verbesserung von Lerntechniken.
- Bezogen auf das *informelle Lernen* werden die Teilnahme an schulischen Projekten, Freizeitaktivitäten oder Neigungskursen aufgegriffen. Des Weiteren wird die Hausaufgabenunterstützung in der Schule oder durch die Eltern, durch Bekannte sowie Freunde dem informellen Lernen zugeordnet.

4 Forschungsüberblick

Als einer der wichtigsten empirischen Ansätze im deutschsprachigen Raum zur Analyse von informellen und nichtformalen Bildungsressourcen liegt eine Studie des Deutschen Jugendinstituts vor (vgl. *Furtner-Kallmünzer* u.a. 2002). Ihr ist erstmalig zu entnehmen, dass nur ein Teil aller Bildungsprozesse im schulischen Kontext stattfindet; der Großteil der Bildungsprozesse spielt sich in außerschulischen Kontexten und Interaktionen ab (vgl. auch *Harring/Rohlf/Palentin* 2007). In den letzten Jahren wurde informelles Lernen im sozialen Kontext Gegenstand von Studien. Diese Arbeiten nehmen vor allem reproduktions- bzw. ungleichheitstheoretische Perspektiven ein und bestätigen überwiegend einen positiv gerichteten Zusammenhang zwischen sozialer (Bildungs-)Schicht und erfolgreichem informellen Lernen (vgl. *Grunert* 2006; *Liebau/Zirfas* 2008; *Solga/Dombrowski* 2009).

Die empirischen Studien zu diesem Bereich weisen auf einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, außerschulischer Bildung und schulischem Bildungserfolg hin und lassen vermuten, dass sich soziale Bildungsungleichheit durch die außerschulische Bildung sogar noch verstärken kann (vgl. *Grunert* 2006; *Guill* 2012). Die Untersuchungen von *Grunert* (2006, S. 29) sowie die Ergebnisse des DJI-Kinderpanels (vgl. *Zerle* 2008, S. 346) zeigen, dass der Zugang zu unterschiedlichen außerschulischen Bildungsräumen stark von den ökonomischen, sozialen, kulturellen sowie zeitlichen Ressourcen der Herkunftsfamilien determiniert wird. Kinder und Jugendliche aus Familien mit hohem sozialem Status sind im Vergleich zu Kindern aus unteren sozialen Schichten häufiger in organisierte Freizeitangebote eingebunden. Aufgrund der oftmals in organisierten Freizeitangeboten anfallenden Gebühren und Beiträge, wie sie etwa von Vereinen, Musikschulen oder für Sprachkurse erhoben werden, hängt zudem eine Teilnahme von den finanziellen Ressourcen einer Familie ab (vgl. *Grunert* 2006). Entsprechend erscheint es folgerichtig, dass der enge Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und Migrationsstatus aufgrund eingeschränkter

häuslicher Ressourcen zu einer verminderten Teilhabe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an außerschulischen Lerngelegenheiten führt.

Wie im zwölften Kinder- und Jugendbericht (vgl. *Barthelmes* u.a. 2005) hervorgehoben wird, gibt es bisher nur wenige Studien, die sich mit den außerschulischen Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beschäftigen. Die wenigen Untersuchungen zu diesem Bereich zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund stärker in Familien eingebunden und seltener in Vereinen oder Institutionen organisiert sind sowie seltener ein Musikinstrument lernen oder auch allgemein weniger Zeit zur freien Verfügung haben. In Bezug auf Vereine trifft dieses jedoch nur teilweise zu. Hier gibt es bei dem Besuch von Jugendfreizeitzentren im Gegensatz zu Jugendverbänden keine Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. *Barthelmes* u.a. 2005).

Im Gegensatz zu den auf einer eher kleineren Anzahl an Studien beruhenden Befunden zum informellen Lernen waren nichtformale Bildungsorte sowie deren Nutzung (besonders im Bereich der Nutzung von Nachhilfe) Gegenstand zahlreicher Bildungsstudien, u.a. in PISA und KESS sowie im Sozio-ökonomischen Panel (SOEP) und den Shell-Jugendstudien (vgl. *Schneider* 2005; *Gröhlich* u.a. 2009; *Leven/Quenzel/Hurrelmann* 2010; *Guill* 2012). Der Blick auf die Nutzung von Nachhilfe erschien relevant, weil ein schichtspezifischer Zusammenhang vermutet wurde, welcher durch die Verknüpfung von Nutzungshäufigkeit und finanziellen Ressourcen die sozialen Ungleichheiten im Bildungssektor entstehen lassen bzw. verstärken kann (vgl. *Solga/Dombrowski* 2009, S. 36). Die bisherigen Untersuchungen haben diese Vermutung jedoch nur teilweise bestätigen können und sind bis heute eher widersprüchlich. Insbesondere fehlen nach *Schneider* (2005, S. 378) bei der Überprüfung der Effektivität von Nachhilfe Längsschnittdaten, die die Leistung der Schülerinnen und Schüler – und nicht die Schulnoten – berücksichtigen.

Bezogen auf die Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern oder andere Personen wird ebenso eine Verknüpfung von sozioökonomischem Hintergrund und Lernpotential dieser Form des informellen Lernens vermutet. Es wird angenommen, dass der Lernerfolg durch die Qualität der familiären Unterstützung bestimmt ist, womit insbesondere Kinder mit höherem sozioökonomischen Hintergrund von einer häuslichen Hausaufgabenhilfe profitieren könnten. Diese Annahmen konnten jedoch nicht empirisch gestützt werden und es zeigte sich vielmehr, dass sich eine Beaufsichtigung der Hausaufgaben durch die Eltern oder andere Familienangehörige als kontraproduktiv erweist (vgl. *Trautwein/Köller/Baumert* 2001, S. 705f.).

Ein weiterer Bereich der Forschung zu Lernorten in und außerhalb von Schule begleitet den Ausbau von Ganztagsschulen, da hier zu beobachten ist, dass außerschulische Bildungsgelegenheiten vermehrt in den schulischen Alltag integriert werden (vgl. *Habben* 2013). Dabei rückt die Ganztagsschule als Möglichkeit zur Überwindung von ungleichen Bildungschancen in den Vordergrund (vgl. *Palentien* 2007). Die Frage nach dem Verhältnis schulischer und außerschulischer Angebote wurde im Kontext der Forschung zum Ausbau des Ganztagsschulwesens eingehend in der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen StEG (2005-2009) untersucht (vgl. *Holtappels* u.a. 2007; *Klieme* u.a. 2010). Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Jahrgängen fünf bis neun ihre Schulnoten in Deutsch, Mathematik und Englisch verbessern können, wenn sie eine Hausaufgabenbetreuung besuchen – unter der Voraussetzung, dass diese Betreuung gut strukturiert ist und die Lernzeit dort effektiv genutzt wird.

5 Forschungsfragen

Die empirische Überprüfung der Effekte von informellen und nichtformalen Lerngelegenheiten (etwa bezogen auf lernrelevante Einstellungen bzw. den Lernerfolg an sich) in außerschulischen Bildungsprozessen steht noch weitgehend aus. Zwar weisen Studien darauf hin, dass die Nutzungshäufigkeit außerschulischer Lernangebote stark mit dem sozialen Status (und damit auch mit dem Migrationshintergrund) konfundiert ist und dies eine weitere Dimension von Bildungsungleichheit darstellt. Es mangelt jedoch an Untersuchungen, welche die Effektivität der Teilnahme, bezogen auf den Leistungsstand und die Leistungsentwicklung unter Berücksichtigung der sozialen Hintergrundmerkmale aufgreifen.

Entsprechend den bisherigen Erkenntnissen kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnahme an nichtformaler und informeller Bildung von der sozioökonomischen Herkunft bestimmt ist und Schülerinnen und Schüler aus sozial höher gestellten Familien häufiger Gelegenheiten zum nichtformalen und informellen Lernen wahrnehmen. Bezüglich der Teilhabe an nichtformalen Angeboten (insbesondere in Form von Nachhilfe) zeigt der Forschungsstand widersprüchliche Ergebnisse, welche im Rahmen dieser Untersuchung spezifiziert werden sollen. Des Weiteren zeigen Studien, dass insbesondere Migranten von der Teilnahme an Ganztagsangeboten (wie z.B. der Hausaufgabenbetreuung) profitieren, weshalb erwartet wird, dass sich die Teilnahme an schulinternen informellen Förderangeboten positiv auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auswirken sollte.

Um die Annahmen überprüfen zu können, wird vorab geklärt, inwiefern Schülerinnen und Schüler überhaupt zusätzliche Lerngelegenheiten nutzen und daran anschließend wird untersucht, ob sich die einzelnen Bereiche des informellen und nichtformalen Lernens empirisch modellieren lassen. Darauf aufbauend wird dargestellt, welche Schülerinnen und Schüler welche Form der Förderung wahrnehmen, um abschließend den Zusammenhang von Lernerfolg und Teilhabe an schulinternen und schulexternen Förderangeboten unter Berücksichtigung weiterer Kontextmerkmale zu beleuchten. Daraus ergeben sich für die vorliegende Untersuchung folgende Forschungsfragen:

- Wie häufig nutzen Schülerinnen und Schüler schulinterne und schulexterne Lernangebote?
- Lassen sich die Bereiche des schulinternen und -externen informellen und nichtformalen Lernens empirisch abbilden, und wenn ja: in welchem Verhältnis stehen sie zueinander?
- Wie gestaltet sich die Nutzungshäufigkeit der einzelnen Teilbereiche in Abhängigkeit ausgewählter Merkmale der Schülerinnen und Schüler?
- Wie hängt die Nutzung der verschiedenen Lerngelegenheiten mit dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern zusammen?

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage werden deskriptive Statistiken zur Nutzungshäufigkeit der verschiedenen Angebote vorgestellt. Daran anschließend wird anhand von konfirmatorischen Faktorenanalysen² überprüft, inwiefern sich die erhobenen Nutzungshäufigkeiten von zusätzlichen Förder- und Lernangeboten in die einzelnen Dimensionen der nichtformalen und informellen Bildungsbereiche unterteilen lassen. Darauf aufbauend wird mit Hilfe deskriptiver Auswertungen analysiert, inwieweit die Teilnahme

an nichtformalen und informellen Lernangeboten mit individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt. Um Wirkungszusammenhänge von nichtformalen und informellen Lernangeboten abbilden zu können, wird im letzten Schritt mit Hilfe der Regressionsanalyse überprüft, ob die Teilnahme an Fördermaßnahmen im Zusammenhang mit der Lesekompetenzentwicklung steht.

6 Daten

Den Analysen dieses Beitrags liegen die Daten aus der Hamburger Längsschnittstudie SPRABILON „Sprachentwicklung bilingualer Kinder in longitudinaler Perspektive“ (2009-2012) zugrunde, welche am Institut für International Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg durchgeführt wurde. Die Studie wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Forschungsprogramms „Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ (FiSS) gefördert. Es handelt sich um eine Längsschnittuntersuchung zur Entwicklung bilingualer Sprachfähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund nach dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe unter Einbeziehung relevanter Individual- und Kontextfaktoren. Das Projekt SPRABILON knüpft seine Untersuchungen an die Vorarbeiten an, die im BLK-Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – „FÖRMIG““ geleistet wurden (vgl. *Gogolin* u.a. 2011).

Die Erhebung der Sprachstandsdaten erfolgte über einen Zeitraum von zwei Schuljahren mit insgesamt drei Messzeitpunkten. Die Datenerhebung fand sowohl am Anfang als auch am Ende der 7. sowie am Ende der 8. Jahrgangsstufe statt. Zu allen drei Messzeitpunkten wurden Schüler-, Eltern- und Lehrerfragebögen eingesetzt sowie das Leseverständnis der Schülerinnen und Schüler in Anlehnung an Leseverständnis Konzepte von IGLU und PISA getestet. Schriftliche und mündliche Sprachproduktion wurden zum ersten und dritten Messzeitpunkt erhoben, ebenso wie der kognitive Fähigkeitstest (CFT 20-R) und ein Wortschatztest (CFT 20-R).

Die Leseitems wurden über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg gemeinsam skaliert (Reliabilität EAP/PV=.76) und die WLEs (Warms Weighted-Maximum-Likelihood-Estimates) als Personenparameter auf einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 normiert. Der Mittelwert der Lesekompetenz betrug zum ersten Messzeitpunkt 43,76 (SD=8,06), zum zweiten Messzeitpunkt 48,21 (SD=8,66) und zum dritten Messzeitpunkt 50,11 (SD=8,39).

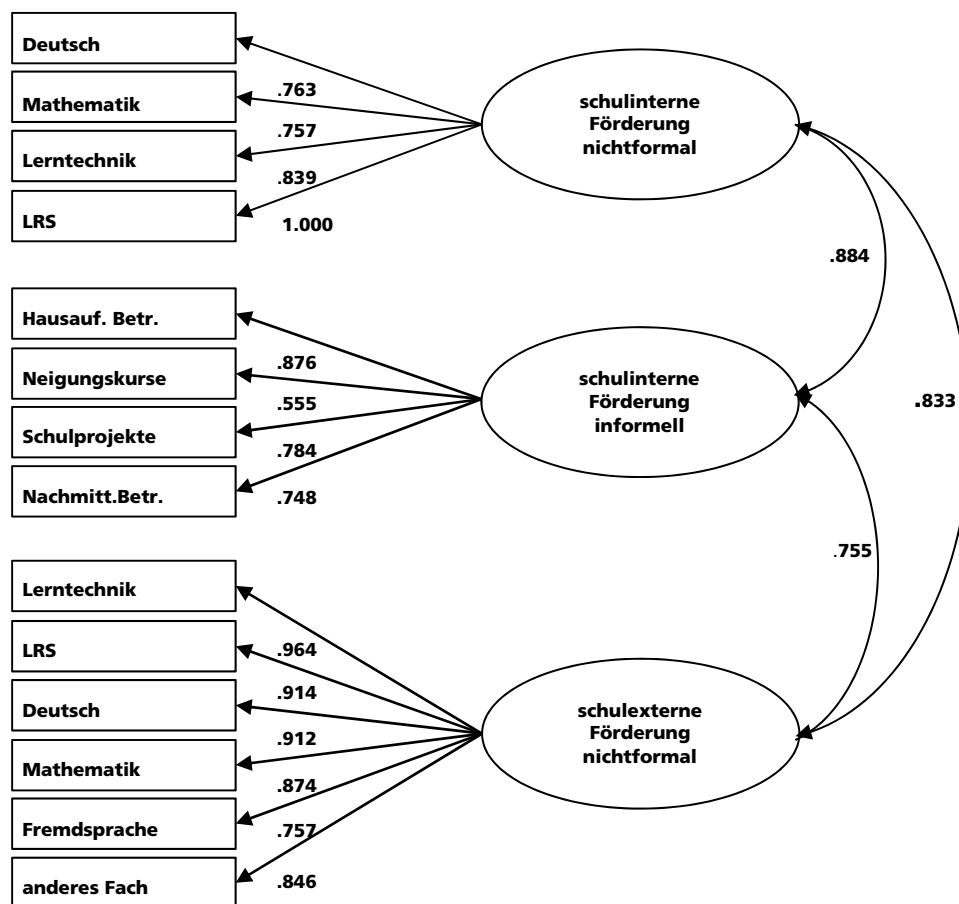
Um einen Vergleich der Sprachentwicklung von FÖRMIG-geförderten zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern und monolingual Deutsch aufwachsenden Schülerinnen und Schülern vornehmen zu können, wurden überwiegend Schulen ausgewählt, die bereits an FÖRMIG teilgenommen hatten und jeweils die vollständigen Klassen der Kinder aus der FÖRMIG-Stichprobe befragt (damit handelt es sich bei SPRABILON um eine Ad-hoc-Stichprobe).

Insgesamt liegen Daten von N=437 Schülerinnen und Schüler vor, wobei die Eingangsstichprobe bei N=403 lag, zur zweiten Erhebungswelle N=391 Schülerinnen und Schüler an der Untersuchung teilnahmen und zum dritten Messzeitpunkt N=346 Schülerinnen und Schüler befragt werden konnten. Für n=299 Schülerinnen und Schüler (74,2% der Eingangsstichprobe) liegen Angaben aus allen drei Erhebungswellen vor.

7 Überprüfung der Faktorenstruktur informeller und nichtformaler Förderung

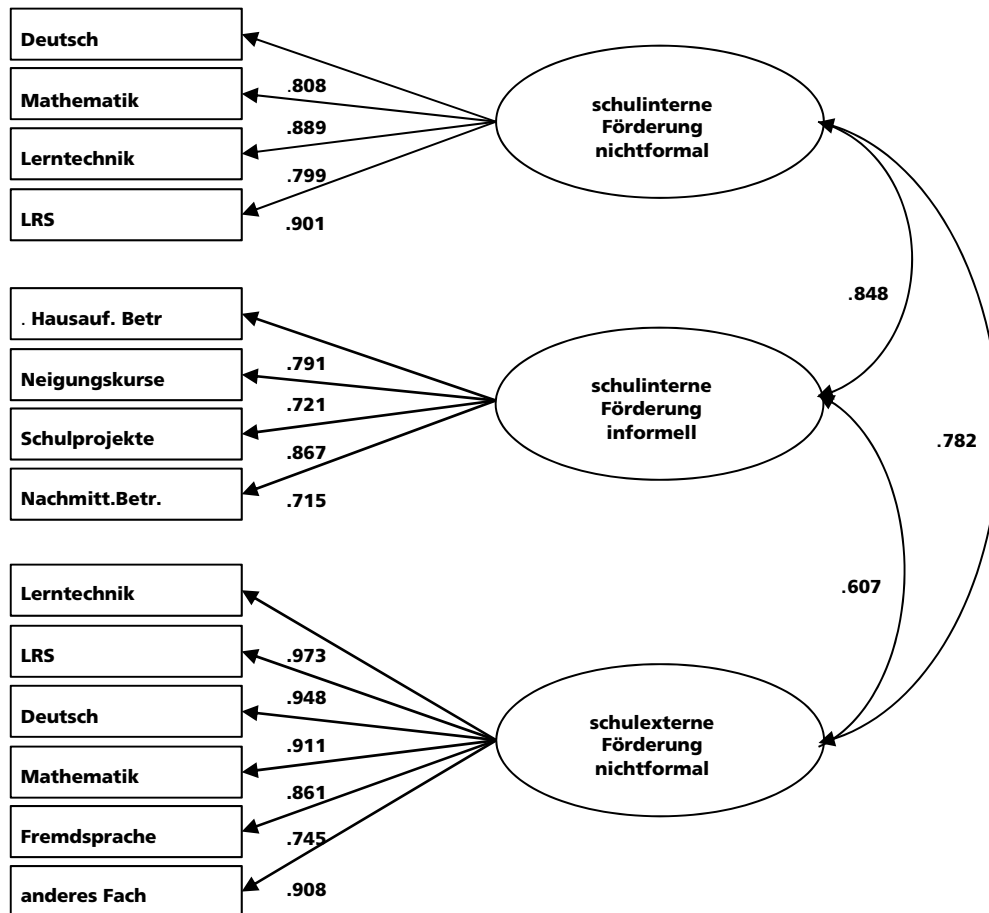
Der folgende Abschnitt zeigt die Ergebnisse zur Überprüfung der latenten Konstrukte „informelle und nichtformale Förderung“ mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen. Die Modellfits zeigen, dass sich für beide Erhebungszeitpunkte das Mehrfaktorenmodell als das am besten auf die Daten passende Modell erweist.

Abb. 2: Mehrfaktorenmodell: schulinterne und -externe Förderung in der 7. und 8. Klasse
Förderung im 7. Schuljahr



CFI=0.968, TLI=0.974, RMSEA=0.050

Alle berichteten Koeffizienten sind hochsignifikant ($p < .001$)

Förderung im 8. Schuljahr

CFI=0.965, TLI=0.957, RMSEA=0.060

Alle berichteten Koeffizienten sind hochsignifikant ($p < .001$)

Die Mehrfaktorenstruktur weist darauf hin, dass sich die einzelnen Förderkurse in die theoretisch und normativ begründeten Bereiche der nichtformalen und informellen Angebotsformen unterteilen lassen. Obwohl die einzelnen Konstrukte hoch miteinander korrelieren, was darauf schließen lässt, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die an einer Form der Förderung teilnehmen ebenso an anderen Bereichen der Förderung teilnehmen, bildet das Generalfaktorenmodell, welches impliziert, dass man von einem Förderindex ausgehen kann, der sich qualitativ nicht differenzieren lässt, die Datenstruktur weniger gut ab (Generalfaktorenmodell Förderung 7. Klasse: CFI=0.952, TLI=0.943, RMSEA=0.067; Generalfaktorenmodell Förderung 8. Klasse: CFI=0.925, TLI=0.911, RMSEA=0.086).

8 Deskriptive Befunde

Tab. 1: Prozentuale Beteiligung an zusätzlichen Förderkursen der 7. und 8. Klasse sowie Darstellung der Skalenkennwerte

Nutzung schulinterner Förderung <i>Fragestellung: An welchen Angeboten hast du in diesem Schuljahr in der Schule teilgenommen?</i>		
	7. Klasse % (n)	8. Klasse % (n)
Nichtformale Förderung		
Förderkurs/Stützkurs in Deutsch	24,6 (86)	17,7 (58)
Förderkurs/Stützkurs Mathematik	24,5 (85)	9,8 (32)
Kurs zur Verbesserung v. Lern- o. Arbeitstechniken	17,7 (61)	18,7 (61)
Förderkurs für Legasthenie/Rechtschreibschwäche	10,5 (36)	10,2 (33)
Skala "Schulinterne Förderung (nichtformal)"		
erklärte Varianz (%):	58,31	58,59
Cronbachs Alpha:	0,749	0,755
Informelle Förderung		
Hausaufgabenhilfe/Hausaufgabenbetreuung	18,3 (63)	16,3 (53)
Teilnahme an Neigungskursen, Zusatzunterricht in der Schule (z.B. Musik, Sport)	30,1 (104)	29,4 (96)
längerfristige Projekte	22,4 (77)	22,6 (74)
Nachmittagsbetreuung	13,3 (43)	18,0 (59)
Skala "Schulinterne Förderung (informell)"		
erklärte Varianz (%):	49,07	52,63
Cronbachs Alpha:	0,640	0,695
Nutzung schulexterner Förderkurse <i>Fragestellung: Hast du in diesem Schuljahr außerhalb der Schule zusätzlichen Unterricht gehabt, um deine Leistungen zu verbessern?</i>		
	7. Klasse % (n)	8. Klasse % (n)
Nichtformale Förderung		
Nachhilfe im Fach Deutsch	14,1 (49)	13,0 (43)
Nachhilfe im Fach Mathematik	18,6 (64)	19,0 (63)
Nachhilfe in einem anderen Fach	10,5 (36)	9,9 (33)
Kurs zur Verbesserung v. Lern- o. Arbeitstechniken	12,1 (42)	9,6 (32)
Förderkurs für Legasthenie/Rechtschreibschwäche	10,2 (35)	7,6 (25)
Nachhilfe in einer Fremdsprache	17,9 (62)	17,7 (59)
Skala "Schulexterne Förderung (nichtformal)"		
erklärte Varianz (%):	58,66	58,91
Cronbachs Alpha:	0,854	0,849

Um einen Eindruck zu bekommen, wie insgesamt die Beteiligungsquoten an den nichtformalen und informellen Bildungsangeboten über die letzten beiden Erhebungswellen aussahen, werden in der Tabelle 1 die prozentuale Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an zusätzlichen schulinternen und schulexternen Angeboten in den Klassenstufen 7 und 8 aufgezeigt sowie die Skalenkennwerte der anhand der explorativen Faktorenanalyse errechneten Skalen³ dargestellt. Abgebildet werden die Schülerinnen und Schüler, die mindestens ein- bis zweimal im Monat oder häufiger eine Förderung aufgesucht haben.

Insgesamt zeigt sich, dass in der 7. Klasse von den schulinternen Angeboten besonders Förderkurse in Deutsch (24,6%) und Mathematik (24,5%) aufgesucht werden. Der Besuch der Förderkurse für das Fach Deutsch und Mathematik nimmt jedoch zur 8. Klas-

se hin deutlich ab. Etwas weniger oft werden in der 7. Klasse schulinterne Förderkurse für andere Fächer und Kurse zur Verbesserung der Lerntechniken aufgesucht. Hier ist jedoch ein leichter Anstieg in der Teilnahme zur 8. Klasse zu vermerken. In Bezug auf die Teilnahmequote von Neigungskursen (um die 30%) und Schulprojekten (um die 22,4%) zeigen sich zwischen der 7. und 8. Klasse kaum Veränderungen. Die Teilnahmequote an der Hausaufgabenbetreuung nimmt leicht ab (von 18,3 auf 16,3%), an der Nachmittagsbetreuung leicht zu (von 13,3 auf 18,0%). Hinsichtlich der Nutzung von außerschulischen Förderangeboten zeigen sich hingegen nur geringfügige Veränderungen zwischen der 7. und 8. Klasse. Mit knapp 20% werden gleich häufig Förderkurse für eine Fremdsprache oder für das Fach Mathematik aufgesucht. Demgegenüber gaben knapp 14% der an SPRABILON beteiligten Schülerinnen und Schüler in der 7. und 8. Klasse an, in dem Fach Deutsch eine zusätzliche außerschulische Förderung zu erhalten. Die Angaben zur erklärten Varianz und zum Cronbachs Alpha der Skalen liegen je nach Skala in einem zufriedenstellenden bis guten Bereich.

9 Teilnahme an Förderangeboten in Abhängigkeit von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler

Im Folgenden wird untersucht, welche Formen der Förderung von welchen Schülerinnen und Schülern genutzt werden.⁴

Tab. 2: Teilnahme an Förderangeboten im 8. Schuljahr und mittlere Leseleistung am Ende des 7. Schuljahres

Leseleistung am Ende der 7. Klasse (M=49,0/SD=8,9)						
Förderung in der 8. Klasse	teilgenommen			nicht teilgenommen		
	M	SE	n	M	SE	n
schulintern						
nichtformal	45,5	0,84	77	49,7	0,62	212
informell	48,9	0,85	174	48,0	0,64	116
schulextern						
nichtformal	45,5	0,90	54	49,1	0,59	239

Wie den Werten der Tabelle 2 zu entnehmen ist, weisen diejenigen Schülerinnen und Schüler, die in der 8. Klasse an schulinterner oder schulexterner Förderung teilgenommen haben die geringeren Lesekompetenzwerte am Ende der 7. Klasse auf als die Schülerinnen und Schüler, die keine zusätzlichen Förderangebote im darauf folgenden Schuljahr genutzt haben. In beiden Fällen unterscheiden sich die Leseleistungen hochsignifikant voneinander. Dies spricht dafür, dass die Förderung tatsächlich diejenigen erreicht, die diese benötigen und sich die nichtformalen Angebote spezifisch auf einen Nachteilsausgleich und die Förderung in zentralen Unterrichtsfächern beziehen. Die Teilnahme an informeller schulinterner Förderung ist hingegen unabhängig von der erbrachten Leistung am Ende des 7. Schuljahres, was die Annahme stützt, dass sich die informellen Angebote eher auf eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung und die Verfolgung individueller Interessen bezieht.

Tab. 3: Teilnahme an Förderangeboten im 8. Schuljahr im Zusammenhang mit ausgewählten Merkmalen der Schülerinnen und Schüler

Stichprobe insgesamt		Teilnahme Förderung		
		intern nicht-formal	informell	extern nicht-formal
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Migrationsstatus				
kein Elternteil im Ausland geboren	40,2 (171)	31,4 (27)	35,4 (45)	32,8 (19)
ein Elternteil im Ausland geboren	15,5 (66)	17,4 (15)	19,7 (25)	24,1 (14)
beide Elternteile im Ausland geboren	44,2 (188)	51,2 (44)	44,9 (57)	43,1 (25)
	100 (425)	100 (86)	100 (127)	100 (58)
Geschlecht				
Mädchen	50,3 (216)	54,4 (49)	51,9 (67)	55,9 (33)
Jungen	49,7 (213)	45,6 (41)	48,1 (62)	44,1 (26)
	100 (429)	100 (90)	100 (129)	100 (59)
kulturelles Kapital				
< 100 Bücher zuhause	78,7 (321)	76,8 (63)	77,9 (95)	78,6 (44)
> 101 Bücher zuhause	21,3 (87)	23,2 (19)	22,1 (27)	21,4 (12)
	100 (408)	100 (82)	100 (122)	100 (56)

Bezogen auf individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler gibt die Tabelle 3 einen Überblick zur Nutzungshäufigkeit der verschiedenen Lernangebote nach Migrationshintergrund, Geschlecht und soziokulturellem Status der Schülerinnen und Schüler. Insgesamt zeigt sich, dass die Teilnahme an informellen schulinternen Lernangeboten am höchsten ist ($n=127/n=129/n=122$) und die Anzahl an Schülerinnen und Schülern, die an schulexternen nichtformalen Förderangeboten teilnehmen am geringsten ausfällt ($n=58/n=59/n=56$). In allen Bereichen der Förderung stellt die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, die überwiegende Anzahl an Teilnehmenden dar. Dies entspricht jedoch weitestgehend der Verteilung innerhalb der Gesamtstichprobe. Lediglich bei der Teilnahme an schulinternen nichtformalen Angeboten sind die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, leicht überrepräsentiert, und Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil nehmen häufiger an schulexternen nichtformalen Förderkursen teil. Im Vergleich zur Gesamtstichprobe nehmen Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund insgesamt weniger häufig an zusätzlichen Angeboten teil. Hinsichtlich des Geschlechts zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede in der Nutzungshäufigkeit, wobei Mädchen tendenziell insgesamt häufiger an nichtformalen und informellen Lernangeboten teilnehmen. Jedoch fallen die Unterschiede bei der Teilnahme weder hinsichtlich des Migrationshintergrundes, des Geschlechts noch des Bücherbesitzes signifikant aus. Hinsichtlich der geringen Unterschiede bei der Teilnahme an nichtformalen Angeboten zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund muss bei dem vorliegenden Sample davon ausgegangen werden, dass sich insgesamt überwiegend leistungsschwache Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien in der Stichprobe befinden, die ebenso wie Kinder mit Migrationshintergrund zusätzlicher Förderung bedürfen. Damit entspricht die Nutzungshäufigkeit verschiedener Förderangebote weitestgehend der Verteilung der Merkmale der Schülerinnen und Schüler in der Gesamtstichprobe.

10 Ergebnisse der Regressionsanalyse

Tabelle 4 sind schrittweise erweiterte Regressionsmodelle zu entnehmen, die das Leseverständnis der Schülerinnen und Schüler zur dritten Erhebungswelle (Ende Klasse 8) unter Berücksichtigung verschiedener Hintergrundmerkmale erklären.

Tab. 4: Regressionsmodell⁵ zur Erklärung der Lesekompetenz am Ende der 8. Klasse – unter Berücksichtigung der im 8. Schuljahr erhaltenen Förderung und weiterer Hintergrundmerkmale

AV: Leseverständnis Ende 8. Klasse (M=50,11/SD=8,39)	Regressionskoeffizient				
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5
Konstante	55,02	54,56	54,63	53,21	51,99
ein Elternteil im Ausl. geboren ¹	-4,900***	-3,908**	-4,046**	-2,686	n.s.
beide Elternteile im Ausl. geboren ¹	-6,388**	-5,684***	-5,834***	-3,732***	-2,902**
interne nichtformale Förderung ²		-1,456**	-1,434**	n.s.	n.s.
interne informelle Förderung ²		n.s.	n.s.	-0,975	-0,939
Externe nichtformale Förderung ²		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Hausaufgabenunterstützung Eltern ³			n.s.	n.s.	n.s.
Hausaufgabenunterstützung andere ³			n.s.	n.s.	n.s.
Leseverständnis Ende 7. Klasse ²				3,149***	2,899***
Bücher zuhause ¹					3,369**
R ²	0,145	0,230	0,235	0,376	0,403

Anmerkungen: Signifikanz: ***p<0,001; **p<0,01; *p<0,05; p<,1 marginal signifikant, ns: nicht signifikant. Das Geschlecht als unabhängige Variable wurde nicht berücksichtigt, da Voranalysen gezeigt haben, dass es keinen signifikanten Einfluss auf die Leseleistung ausübt

1 dichotomisiert: Migrationshintergrund 1=ein Elternteil im Ausland geboren, 0=alle anderen; 1=beide Elternteile im Ausland geboren, 0=alle anderen; Buchbesitz: 0=<100 Bücher; 1=> 101 Bücher

2 auf Skalenebene, z-standardisiert

3 z-standardisierte Mittelwerte über die Häufigkeiten, mit denen Vater und Mutter („Hausaufgabenunterstützung Eltern“) oder Großeltern, andere Verwandte, Freunde der Eltern, Nachhilfelehrer oder Freunde („Hausaufgabenunterstützung andere“) bei den Hausaufgaben unterstützen

Modell 1 ist der weithin bekannte Befund zu entnehmen, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Durchschnitt ein schlechteres Leseverständnis aufweisen, als Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund. Hierbei sind die Disparitäten für Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, stärker ausgeprägt, als für diejenigen, bei denen nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Für die verschiedenen Förderangebote (Modell 2) zeigt sich, dass lediglich die schulinterne nichtformale Förderung einen signifikanten – negativen – Einfluss auf die Leseleistung nimmt. Dieser negative Wert besagt nicht, dass die Schülerinnen und Schüler bei dieser Förderung eine negative Entwicklung nehmen, sondern vielmehr zeigt sich auch hier, dass gerade schwächere Schülerinnen und Schüler diese Form der Förderung wahrnehmen. Gleichzeitig verringert sich der Migrationseffekt unter Berücksichtigung der zusätzlichen Förderangebote etwas, was darauf hinweisen könnte, dass beide Effekte konfundiert sind. Erwartungskonform in Bezug auf den bisherigen Forschungsstand wirkt sich die Hausaufgabenunterstützung durch die Familie oder Andere nicht auf die Leseleistung aus (Modell 3). Unter Hinzunahme der Leseleistung am Ende der 7. Klasse (Modell 4) zeigt sich, dass die Ausgangsleistung neben dem Einfluss

des Migrationshintergrundes den stärksten Prädiktor für die Leseleistung am Ende der 8. Klasse darstellt. Allerdings zeigt sich, dass unter Berücksichtigung der Ausgangsleistung die Leseleistung der Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil am Ende der 8. Klasse nicht mehr systematisch schlechter ausfällt als die der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund.

Des Weiteren hat die schulinterne nichtformale Förderung unter Kontrolle der Ausgangsleistung keinen nachweisbaren Einfluss mehr auf die Leseleistung am Ende der 8. Klasse. Dies spricht dafür, dass die zuvor negativen Effekte dadurch zustande kamen, dass überwiegend leistungsschwache Schülerinnen und Schüler an zusätzlichen schulinternen Förderkursen teilnehmen. Darüber hinaus kann dies dahingehend interpretiert werden, dass sich der Leistungsunterschied zwischen Schülerinnen und Schülern, die an nichtformalen Förderangeboten teilnehmen gegenüber denjenigen, die keine Förderung erhalten, nicht weiter vergrößert. Damit führt diese Form der Förderung zwar nicht zu einer Kompensation der schlechteren Ausgangsleistung, aber zumindest verläuft die Leistungsentwicklung nicht negativer als bei den Kindern, die keine zusätzliche Förderung erhalten. Während die Teilnahme an nichtformaler Förderung bei gleicher Leistung keine Effekte zeigt, weist Modell 4 darauf hin, dass auch bei gleicher Ausgangslage diejenigen Schülerinnen und Schüler, die häufiger schulinterne informelle Förderangeboten besuchen mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 10% schlechtere Leistungen am Ende der 8. Klasse erzielen als diejenigen, die seltener an diesen Angeboten teilnehmen. Auch hier kann vermutet werden, dass es sich bei dieser Gruppe um besonders leistungsschwache Schülerinnen und Schüler handelt, die darüber hinaus in ihrer Lernentwicklung weiter hinter denjenigen zurückbleiben, die seltener an dieser Form der Förderung teilnehmen. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass sich die Teilnahme an gezielten Fördermaßnahmen der nichtformalen Bildung gegenüber der Nutzung informeller Angebote auszahlt, da sich die Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Schülergruppen nicht weiter vergrößern. Der marginal negative Einfluss der schulinternen informellen Förderung bleibt auch unter Berücksichtigung der Bücher im Haushalt kaum verändert bestehen. Der soziokulturelle Hintergrund der Jugendlichen zeigt sich jedoch für die herkunftsbedingten Disparitäten dahingehend relevant, als dass der negative Migrationseffekt für diejenigen Schülerinnen und Schüler irrelevant wird, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren ist. Für die Gruppe von Jugendlichen, deren Elternteile beide im Ausland geboren wurden, verringert sich der negative Einfluss der Herkunft, was darauf hinweist, dass die sozio-kulturelle Herkunft den Migrationseffekt abschwächt.

11 Diskussion

Der vorliegende Beitrag konnte zeigen, dass die von den Schülerinnen und Schülern gegebenen Auskünfte zu Förderangeboten empirisch getrennt werden konnten und somit als schulinterne und schulexterne informelle und nichtformale Förderangebote unterscheidbar waren. Zwar zeigen die konfirmatorischen Faktorenanalysen, dass das Generalfaktormodell teilweise ebenfalls zufriedenstellende Fitindices aufweist, das Mehrfaktorenmodell bildet die Datenstruktur, trotz hoher Korrelationen der latenten Konstrukte untereinander, dennoch besser ab. Dies weist darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler, die an einem Angebot teilnehmen, mit großer Wahrscheinlichkeit auch andere Förderangebote wahr-

nehmen, eine Zusammenfassung aller Einzelangebote zu einem allgemeinen Förderindex jedoch zu kurz greifen würde.

Die deskriptiven Analysen konnten deutlich machen, dass sich keine signifikanten Unterschiede in der Nutzungshäufigkeit hinsichtlich des Geschlechts, des Migrationshintergrundes und des Bücherbesitzes zeigen. Da sich die SPRABILON Stichprobe insgesamt aus eher leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Familien zusammensetzt, kann davon ausgegangen werden, dass ebenso Kinder ohne Migrationshintergrund zusätzlicher Förderung bedürfen und von daher vermehrt nichtformale Förderangebote besuchen. Der Migrationsstatus scheint in diesem Falle kein so starker Prädiktor für schlechtere Leistungen, und damit verbundene zusätzliche Förderung, darzustellen wie in Stichproben, die über eine größere Streuung hinsichtlich der Lesekompetenz verfügen. Dennoch sind die Jugendlichen, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, leicht überproportional in Kursen der schulinternen nichtformalen Förderung vertreten. Dies erscheint plausibel, da es sich bei diesen Kursen um kostenfreie, von der Schule organisierte Angebote handelt, die unabhängig von den kulturellen und ökonomischen Ressourcen der Familien in Anspruch genommen werden können und sich insbesondere an leistungsschwächere Jugendliche richten. Aber auch bezogen auf die Teilnahme an schulexternen nichtformalen Förderangeboten zeigt sich, entgegen den Erwartungen, keine Benachteiligung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Vielmehr haben diejenigen, von denen ein Elternteil im Ausland geboren wurde, überproportional häufig nichtformale Förderkurse aufgesucht.

Bezüglich der sozio-kulturellen Herkunft zeigen die Daten, dass Jugendliche aus sozial privilegierten Elternhäusern, bezogen auf die Verteilung innerhalb der Gesamtstichprobe, ebenso häufig an schulexternen nichtformalen Förderangeboten teilnehmen wie Jugendliche aus sozial niedriger gestellten Familien und die soziale Herkunft somit kein so starker Prädiktor für die Teilnahme an zusätzlichen Förderangeboten darstellt, wie bisherige Untersuchungen nahelegen.

Schließlich zeigt sich bei der multivariaten Regressionsanalyse, dass sich negative Effekte der schulinternen nichtformalen Förderung ergeben, wenn die Ausgangsleistung der Schülerinnen und Schüler unberücksichtigt bleibt. Dies ist ein Hinweis darauf, dass besonders leistungsschwache Schülerinnen und Schüler diese Form der Förderung wahrnehmen und damit die richtigen Schülerinnen und Schüler erreicht werden. Nach Kontrolle der Ausgangsleistung verschwindet dieser Effekt, womit keine spezifizierenden Aussagen zur Wirkung von zusätzlichen nichtformalen Förderangeboten gemacht werden können. Allerdings liegt die Vermutung nahe, dass die nicht vorhandenen Effekte zumindest drauf schließen lassen, dass sich die Unterschiede in der Ausgangsleistung im Verlauf des Schuljahres nicht noch weiter verstärken.

Auch die Unterstützung bei den Hausaufgaben durch Andere/Eltern als informelles Lernangebot zeigt entsprechend den bisherigen Erkenntnissen keine nachweisbaren Effekte. Dies könnte zum einen auf die selektive Stichprobe aus SPRABILON zurückgeführt werden, welche sich überwiegend aus Schülerinnen und Schülern zusammensetzt, die eher aus bildungsferneren Familien stammen und in denen insgesamt wenig schulisches Förderpotential vorhanden ist. Dies kann aber auch dahingehend interpretiert werden, dass sich die Eltern zwar bemühen, aber selber keinen förderlichen Effekt in Bezug auf den Erwerb des Leseverständnisses ihrer Kinder haben.

Lediglich die schulinternen informellen Förderangebote, mit Blick auf den Stand des Leseverständnisses in der 8. Klasse, zeigen tendenzielle negative Effekte, welche darauf

hinweisen könnten, dass Schülerinnen und Schüler, die an dieser Form der Förderung teilnehmen, über eine weniger positive Leistungsentwicklung im Laufe des 8. Schuljahres verfügen als diejenigen, die seltener an dieser Form der informellen Bildung teilhaben. Dies würde einerseits dafür sprechen, dass diese Form der Förderung weniger geeignet ist, die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler dahingehend zu unterstützen, dass ihre Lernentwicklung ähnlich verläuft (wenn auch auf einem niedrigeren Niveau) wie bei Schulkindern, die seltener an informellen Lernangeboten teilnehmen. Dies gelingt offensichtlich lediglich durch die Teilnahme an nichtformalen Angeboten. Andererseits werden die informellen Förderangebote unabhängig von Hintergrundmerkmalen wie dem Migrationshintergrund und dem kulturellen Kapital (gemessen am Buchbesitz der Familien), den Schülerinnen und Schülern zu Teil, die davon besonders profitieren könnten. Auch wenn weder diese noch die anderen Formen der zusätzlichen Förderung zu einer Kompensation der herkunftsbedingten Disparitäten führt, sollte dies nicht dahingehend interpretiert werden, dass die nichtformale und informelle Bildung grundsätzlich kein Potential für die Überwindung ungleicher Bildungschancen besitzt. Vielmehr erscheinen Untersuchungen angebracht, die sich detaillierter mit der Frage beschäftigen, an wen sich diese Bildungsangebote richten, und vor allem, wie diese Angebote beschaffen sein sollten, um ihre lernförderliche Wirkung zu entfalten. Damit ließen sich differenzierte Aussagen über die Wirkungszusammenhänge von individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler, nichtformaler und informeller Bildung und Kompetenzerwerb treffen.

Anmerkungen

- 1 Da festgestellt wurde, dass die Sprache eine Schlüsselrolle im Unterrichten, Lernen, Verstehen und Kommunizieren von Mathematik einnimmt (vgl. *Rösch/Paetsch* 2011, S. 58), wird in der vorliegenden Untersuchung davon ausgegangen, dass auch der Besuch einer Förderung in Mathematik einen positiven Einfluss auf die sprachliche Entwicklung nehmen kann. Ähnliches wird auch für den Besuch von informellen Förderkursen (wie z.B. Hausaufgabenbetreuung) angenommen, da sie überwiegend zur Vertiefung von schulischen Unterrichtsfächern dienen und damit auch sprachlich anregend wirken.
- 2 Die mit MPlus durchgeführten konfirmatorischen Faktorenanalysen greifen auf das Verfahren der Full Information Maximum Likelihood-Methode (FIML) zurück, bei der auf Basis der individuellen (vorhandenen) Werte für jeden Fall ein wahrscheinlicher Modellparameter geschätzt wird (für detaillierte Informationen siehe *Lüdtke* u.a. 2007).
- 3 Aufgrund der geringen Fallzahlen in den einzelnen Kategorien wurde die ursprüngliche Kodierung der in die EFA eingegangenen Items (1=nie oder fast nie, 2=1 bis 2mal im Monat, 3=1 bis 2mal pro Woche, 4= jeden Tag oder fast jeden Tag) dahingehend geändert, dass die oberen beide Kategorien zusammengefasst wurden. Die Berechnung der Skalen beruht auf den rekodierten dreistufigen Items.
- 4 Die Angaben zur Förderung beziehen sich auf die in Tabelle 1 dargestellten Skalen. Unter „teilgenommen an einem Lernangebot“ werden alle Schülerinnen und Schüler gefasst, deren Skalenwert mindestens 2 (für 1 bis 2mal im Monat teilgenommen) beträgt.
- 5 Die Regressionsanalysen wurden auf manifester Ebene berechnet. In die Analysen gehen lediglich Fälle ein, die bei allen zu berücksichtigenden Variablen einen empirischen Wert haben (n=212).

Literatur

- Barthelmes, J./Bruhns, K./Seifert, B./Zehnauer, A./Eisfeld, A. (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. – Berlin.
- Baumbast, S./Hofmann-van de Poll, F. D./Lüders, C. (2012): Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise. – München.
- Dehnbostel, P. (1999): Zukunftsorientierte betriebliche Lernkonzepte als Integration von informellem und intentionalem Lernen. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. – Neusäß, S. 184-195.
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen: Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. – Bonn.
- Europäische Kommission (2012): Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zur Validierung der Ergebnisse nichtformalen und informellen Lernens. Online verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_de.pdf, Stand: 11.01.2013.
- Furtner-Kallmünzer, M./Hössl, A./Janke, D./Kellermann, D./Lipski, J. (2002): In der Freizeit für das Leben lernen: Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. – München.
- Gogolin, I./Dirim, I./Klinger, T./Lange, I./Lengyel, D./Neumann, U./Reich, H./Roth, H.-J./Michel, U./Schwippert, K. (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FürMig: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. – Münster.
- Gröhlich, C./Guill, K./Bonsen, M./Bos, W. (2009): Schulische Lernbedingungen. In: Bos, W./Bonsen, M./Gröhlich, C./Guill, K./May, P./Rau, A./Stubbe, T. C./Vieluf, U./Wocken, H. (Hrsg.): KESS 7. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7. – Münster, S. 23-38.
- Grund, A. (2007): Informelles und Formales Lernen gewerblicher Mitarbeiter: Ein qualitativer Ansatz zur Beschreibung und Kontrastierung betrieblicher Lernprozesse. Online verfügbar unter: https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/1912/1/Informelles_und_formales_Lernen_gewerblicher_Mitarbeiter2.pdf, Stand: 30.08.2013.
- Grunert, S. (2006): Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In: Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. – Weinheim, S. 15-34.
- Guill, K. (2012): Nachhilfeunterricht: Individuelle, familiäre und schulische Prädiktoren. – München.
- Habben, I. (2013): Einflüsse formalen, nichtformalen und informellen Lernens auf die Lesekompetenz bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. – Unveröffentlichte Dissertation, Universität Hamburg.
- Harring, M./Rohlf, C./Palentien, C. (2007): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. – Wiesbaden.
- Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (2007): Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). – Weinheim.
- Klieme, E./Fischer, N./Holtappels, H. G./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2010): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkung. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010. – Frankfurt/Main.
- Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2010): Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In: Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G./Gensicke, T./Leven, I./Picot, S./Schneekloth, U./Willert, M. (Hrsg.): Shell Jugendstudie 2010. – Frankfurt/Main, S. 53-128.
- Liebau, E./Zirfas, J. (2008): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. – Opladen.
- Lüdtke, O./Robitzsch, A./Trautwein, U./Köller, O. (2007): Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. Psychologische Rundschau, 58, 2, S. 103-117.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (2008): Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen (2. Auflage). – Wiesbaden.
- Overwien, B. (2004): Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In: Otto, H. U./Coelen, T. (Hrsg.): Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft. – Wiesbaden, S. 51-73.
- Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, 3, S. 339-355.

- Palentien, C.* (2007): Die Ganztagschule – als Möglichkeit zur Überwindung ungleicher Bildungschancen. In: *Harring, M./Rohlf, C./Palentien, C.* (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. – Wiesbaden, S. 279-290.
- Rauschenbach, T./Leu, R. H./Lingenauber, S./Mack, W./Schilling, M./Schneider, K./Züchner, I.* (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter: Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. – Berlin.
- Rösch, H./Paetsch, J.* (2011): Sach- und Textaufgaben im Mathematikunterricht als Herausforderung für mehrsprachige Kinder. In: *Prediger, S./Özgül, E.* (Hrsg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Reihe: Mehrsprachigkeit, Band 32. – Münster, S. 55-76.
- Schneider, T.* (2005): Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP). Zeitschrift für Pädagogik, 3, 51, S. 363-379.
- Solga, H./Dombrowski, R.* (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung: Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Online verfügbar unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf, Stand: 24.6.2012.
- Straka, G. A.* (2005): Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions. In: *Künzel, K.* (Hrsg.): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. – Köln. S. 27-45.
- Trautwein, U./Köller, O./Baumert, J.* (2001): Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. Zeitschrift für Pädagogik, 5, 47, S. 703-724.
- Zerle, C.* (2008): Lernort Freizeit: Die Aktivitäten von Kindern zwischen 5 und 13 Jahren. In: *Alt, C.* (Hrsg.): Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. – Wiesbaden, S. 345-366.