

Außerunterrichtliche Bildungsräume von Schülern und Schülerinnen und deren Einfluss auf den Schulerfolg in der Stadt Daegu/Südkorea – Eine empirische Studie

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
des Fachbereiches Sozial- und Kulturwissenschaften
der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Su Jung Jung

Aus Seoul, Südkorea

Dekan: Prof. Dr. Helmut Breitmeier

1.Berichterstatter/in: Prof. Dr. Ludwig Stecher

2.Berichterstatter/in: Prof. Dr. Reinhilde Stöppler

Tag der Disputation: 1. 2. 2023.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis	9
Abkürzungsverzeichnis	13
Einleitung	15
Motivation und Zielsetzung	15
Die Fragestellung der Arbeit	17
Gang durch die Kapitel	18
1. Bildung in Korea	21
1.1 Grundinformationen zur Bildung in Korea	21
1.1.1 Bildungssystem	22
1.1.2 Bildungseinrichtungen	25
1.1.3 Bildungsausgaben	27
1.1.4 Bildungsbeteiligung	29
1.1.5 Bildungsstand der Bevölkerung	31
1.2 Nationaler Lehrplan	31
1.2.1 Rolle des Staates, der Regionen und Schulen im Lehrplan	32
1.2.2 Lehrplanentwicklungsprozess	32
1.2.3 Leitlinien des nationalen Lehrplans	33
1.2.4 Extracurriculare Aktivitäten im Lehrplan	35
1.2.5 Lehrplan der Middleschool	36
1.3 Bewertungssystem der Schülerleistungen	39
1.4 Schülerleistungen im internationalen Vergleich PISA	42
2. Außerunterrichtliche Bildungsangebote in Korea	44
2.1 Ganztagschulen in Korea	44
2.1.1 Konzept	44
2.1.2 Verwaltungssystem	45

2.1.3 Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal.....	46
2.1.4 Programm	47
2.1.5 Teilnahmequote.....	50
2.1.6 Wirkung	51
2.2 Außerunterrichtliche private Bildungssituationen in Korea	54
2.2.1 Gründe für die Beteiligung an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten	55
2.2.2 Teilnahmequote der Schülerschaft an privaten außerunterrichtlichen Bildungsangeboten	57
2.2.3 Ausgaben für außerunterrichtliche private Bildungsangebote.....	58
2.3 Zusammenfassung – Bedeutung außerunterrichtlicher Bildungsangebote in Korea	60
3. Bildungsmodalitäten und Schulerfolg	63
3.1 Bildungsziele und Bildungsdimensionen.....	63
3.2 Bildungsmodalitäten	66
3.3 Einflussfaktoren auf die Schulleistung	68
3.3.1 Carrolls Modell.....	69
3.3.2 Angebots-Nutzungs-Modell.....	70
3.4 Wirkung außerschulischer Bildung auf die Schulleistung	72
4. Zur Konstruktion des subjektiven Bildungsraums	75
4.1 Definitionsversuch des Sozialraums	75
4.1.1 Absoluter und relativer Raum.....	76
4.1.2 Konstruktivistische und materialistische Raumtheorie	76
4.1.3 Dimensionen des Sozialraums.....	77
4.1.4 Überlegungen zum relationalen Sozialraum.....	80
4.2 Sozialraum und subjektiver Bildungsraum.....	81
4.2.1 Die Bedeutung des Sozialraums in Bezug auf Bildungsprozesse	81
4.2.2 Subjektiver Bildungsraum	82
4.3 Zur Sozialraumanalyse.....	84

4.3.1	Ausgangspunkt, Geschichte, Definition, Anwendungsmöglichkeiten	84
4.3.2	Inhalt und Handlungsprinzip	86
4.3.3	Anwendbare Kategorien und Indikatoren zur subjektiven Bildungsraumanalyse	87
4.4	Zusammenfassung	91
5.	Fragestellungen.....	92
6.	Forschungsstand zur außerunterrichtlichen Bildung in Korea	95
6.1	Der Besuch außerschulischer privater Bildungsangebote und ihr Einfluss auf den Bildungserfolg	95
6.2	Ganztagsschule	100
7.	Methode.....	106
7.1	Stichprobe	106
7.2	Prätest.....	109
7.3	Durchführung der Fragebogenstudie	110
7.4	Datenerhebung mittels Fragebogen	110
7.4.1	Kern-Instrument	110
7.4.2	Operationalisierung	112
7.5	Statistische Analysen	114
7.5.1	Umgang mit fehlenden Werten in der Umfrage	114
7.5.2	Auswertungsmethodik	115
8.	Familiärer Hintergrund, kulturelles Kapital und individuelle Eigenschaften der befragten Schüler/-innen – Beschreibung der Stichprobe	118
8.1	Der familiäre Hintergrund der Befragungsteilnehmer/-innen.....	118
8.2	Kulturelles Kapital.....	120
8.3	Individuelle Eigenschaften	121
8.4	Schulleistung.....	123
8.5	Zusammenfassung	125

9. Subjektive Bildungsräume und die Teilnahme an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten	127
9.1 Zugänglichkeit und Nutzung außerunterrichtlicher Bildungsorte	127
9.2 Nutzung der Ganztagsangebote	128
9.3 Nutzung der außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote	130
9.4 Nutzung von außerunterrichtlichen öffentlichen Bildungsangebote	138
9.5 Zusammenfassung	140
10. Analyse der Einflussindikatoren auf die Teilnahme an außerunterrichtlichen Bildungsaktivitäten.....	142
10.1 Einflussfaktoren für die Teilnahme an Ganztagsangeboten.....	143
10.2 Einflussfaktoren für die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten.....	145
10.3 Zusammenfassung	147
11. Analyse der Wirkung des subjektiven Bildungsraums auf den Schulerfolg.....	148
11.1 Subjektiv wahrgenommene Wirkung.....	149
11.1.1 Subjektiv wahrgenommene Wirkungen der Teilnahme an Ganztagsangeboten.....	149
11.1.2 Subjektiv wahrgenommene Wirkungen der Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten.....	151
11.2 Die Wirkung der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf den Schulerfolg (ohne Kontrollvariablen).....	152
11.3 Die Wirkung der Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten auf den Schulerfolg (ohne Kontrollvariablen)	153
11.4 Die Wirkung der Teilnahme an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten auf den Schulerfolg (mit Kontrollvariablen)	155
11.5 Zusammenfassung.....	159
12. Erweiterte Analysen zum subjektiven Bildungsraum.....	161
12.1 Allgemeines zu den Clustern	161

12.2 Beschreibung der Cluster anhand passiver Clustermerkmale.....	162
12.2.1 Der familiäre Hintergrund der verschiedenen Cluster.....	162
12.2.2 Kulturelles Kapital in den verschiedenen Clustern	164
12.2.3 Individuelle Eigenschaften je Cluster.....	166
12.2.4 Schulleistung	168
12.3 Zusammenfassung	169
13. Zusammenfassung und Diskussion	172
Praktische Implikationen	177
Limitationen der vorliegenden Arbeit.....	177
Literaturverzeichnis	180

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das koreanische Bildungssystem	23
Abbildung 2: Entwicklung der Zahlen der Schüler/-innen an Bildungseinrichtungen nach Jahren (in Tausend).....	29
Abbildung 3: Stufen und Status des nationalen Lehrplans.....	32
Abbildung 4: Hauptleitlinie des 2009 überarbeiteten nationalen Lehrplans	35
Abbildung 5: Bereiche kreativer Erlebnisaktivitäten	36
Abbildung 6: Anteil der Privathaushalte, die einen bestimmten Teil des Haushaltbudgets für außerunterrichtliche private Bildungsangebote ausgeben (in %).....	60
Abbildung 7: Carrolls Modell (1963) des schulischen Lernens	69
Abbildung 8: Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit nach A. Helmke...	72
Abbildung 9: Analysemodell der Einflussfaktoren auf den Schulerfolg.....	94
Abbildung 10: Anzahl der Geschwister der befragten Schüler/-innen (in %).....	119
Abbildung 11: Bildungsstand der Eltern (in %)	121
Abbildung 12: Selbstständiges Lernen (in %).....	122
Abbildung 13: Lernmotivation (in %).....	123
Abbildung 14: Negative Auswirkungen der Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten (%) (N=250)	135
Abbildung 15: Lösungsvorschläge zur Reduzierung der außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote (in %)	137

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vergleich der jährlichen Gehälter von Lehrer/-innen in Korea und OECD 2017 (in \$).....	25
Tabelle 2: Anzahl der Bildungseinrichtungen in Südkorea nach Art der Trägerschaft 2021 (Gesamtzahl in %).....	26
Tabelle 3: Bildungsausgaben 2018 nach Bildungsbereichen und Finanzierungsstruktur (BIP-Anteil in %)	27
Tabelle 4: Staatlicher Gesamthaushalt gegen Ausgaben für MOE (in Mrd. Won).....	28
Tabelle 5: Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/-in bzw. Studierenden in Korea (in US-Dollar).....	29
Tabelle 6: 2019 Bildungsbeteiligungsquoten nach Alterskohorten in Korea und OECD-Durchschnitt	30
Tabelle 7: Bildungsabschlüsse der Bevölkerung 2020 nach Altersgruppen und im Vergleich zu Daten von OECD und EU (in %).....	31
Tabelle 8: Organisation und Zeitaufteilung in der Middleschool	38
Tabelle 9: Dreijahreslehrplan für ab 2011 eingeschulte Schüler/-innen der B Middleschool	39
Tabelle 10: Bewertungssystem für den Sekundarbereich.....	41
Tabelle 11: 2012/2015/2018 PISA-Ergebnis Korea	43
Tabelle 12: Anzahl der pädagogischen Arbeitskräfte an Ganztagschulen	47
Tabelle 13: Anzahl der Ganztagsprogramme nach Art und Schulbereich 2019	48
Tabelle 14: Anzahl der Ganztagsprogramme nach Art und Schulbereich	49
Tabelle 15: Betreuungsangebote in der Grundschule	49
Tabelle 16: Anzahl der Ganztagschulen und die Schülerbeteiligung an Ganztagschulen	51
Tabelle 17: Ergebnis der Schüler- und Elternbefragung über die Ganztagschule (in %) ..	52
Tabelle 18: Anlässe für die Beteiligung an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten	56
Tabelle 19: Teilnahmequote der Schüler/-innen an außerunterrichtlichen privaten Bildungsprogrammen nach Schularten 2021	57
Tabelle 20: Teilnahmequote und Durchschnittliche monatliche private Bildungsausgaben der Schüler/-innen nach monatlichem Einkommen der Familie 2021 in % und Won	58

Tabelle 21: Ausgaben für außerunterrichtliche private Bildungsangebote nach Schularten 2021	59
Tabelle 22: Vier Schlüsseldimensionen der sozial-räumlichen Verhältnisse.....	78
Tabelle 23: Kategorien zur Sozialraumanalyse	88
Tabelle 24: Vorgeschlagene Indikatoren zur subjektiven Bildungsraumanalyse von Schüler/-innen	90
Tabelle 25: Anzahl der Bildungseinrichtungen nach Art der Trägerschaft, Anzahl der Klassen und Schülerzahlen nach Schularten in Daegu	107
Tabelle 26: Bildungsabschlüsse der Väter	108
Tabelle 27: Bildungsabschlüsse der Mütter	109
Tabelle 28: Indikatoren der Regressionsmodelle zum subjektiven Bildungsraum, Einflussfaktoren des subjektiven Bildungsraums und Schulerfolg	113
Tabelle 29: Familienkonstellationen.....	120
Tabelle 30: Noten in Koreanisch, Englisch und Mathematik	123
Tabelle 31: Rankings des gesamten Jahrgangs der Schule.....	124
Tabelle 32: Ziel der weiterführenden Schule.....	124
Tabelle 33: Ziel des Bildungsabschlusses	125
Tabelle 34: Zugänglichkeit verschiedener Bildungsangebote	127
Tabelle 35: Nutzung und Zugänglichkeit	128
Tabelle 36: Inhalte der Ganztagsangebote.....	129
Tabelle 37: Grund der Nichtteilnahme an Ganztagsangeboten	130
Tabelle 38: Ort der außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote (Rolle der Entfernung)	130
Tabelle 39: Grund der Teilnahme an privaten außerunterrichtlichen Bildungsangeboten, obwohl sie weit entfernt sind.....	131
Tabelle 40: Anzahl der wahrgenommenen außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote	131
Tabelle 41: Inhalt der besuchten außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote (%)..	132
Tabelle 42: Gründe für die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten	133
Tabelle 43: Grund der Teilnahme an außerunterrichtlichen öffentlichen Bildungsangeboten	138

Tabelle 44: Grund der Nichtteilnahme an außerunterrichtlichen öffentlichen Bildungsangeboten	139
Tabelle 45: Regression auf die Anzahl der von Schüler/-innen besuchten Ganztagsangebote (standardisierte Beta-Gewichte)	144
Tabelle 46: Regression auf die Anzahl der von Schüler/-innen besuchten außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote (standardisierte Beta-Gewichte).....	146
Tabelle 47: Subjektiv wahrgenommene Wirkungen der Teilnahme an Ganztagsangeboten	150
Tabelle 48: Wirkung der Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten	151
Tabelle 49: Vergleich der Mittelwerte der Noten der Teilnehmer/-innen und Nichtteilnehmer/-innen an Ganztagsangeboten.....	152
Tabelle 50: Gruppenunterschiede zwischen Teilnehmer/-innen und Nichtteilnehmer/-innen an Ganztagsangeboten	153
Tabelle 51: Vergleich der Mittelwerte der Noten der Teilnehmer/-innen und Nichtteilnehmer/-innen an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten.....	154
Tabelle 52: Gruppenunterschiede zwischen Teilnehmern/-innen und Nichtteilnehmern/-innen an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten	154
Tabelle 53: Regression auf die Schulleistung Fach Koreanisch (standardisierte Beta-Gewichte).....	156
Tabelle 54: Regression auf die Schulleistung Fach Englisch (standardisierte Beta-Gewichte)	157
Tabelle 55: Regression auf die Schulleistung Fach Mathematik (standardisierte Beta-Gewichte).....	158
Tabelle 56: Die Cluster im Überblick – Mittelwerte der aktiven Clustermerkmale.....	162
Tabelle 57: Geschlecht (in %)	163
Tabelle 58: Anzahl der Geschwister	164
Tabelle 59: Beziehungen zu deinen Eltern	164
Tabelle 60: Bildungsabschluss des Vaters	165
Tabelle 61: Kontrolle der Schulleistungen durch die Eltern.....	165
Tabelle 62: Mitwirkung der Eltern an der Schullaufbahnplanung	166
Tabelle 63: Selbstständigkeiten beim Lernen	166

Tabelle 64: Lernmotivation	167
Tabelle 65: angestrebter Bildungsabschluss	167
Tabelle 66: Schulleistung in Koreanisch / Englisch / Mathematik.....	168

Abkürzungsverzeichnis

BMFSFJ: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

KDI: Korea Development Institute

KEDI: Korea Educational Development Institute

KICE: Korea Institute for Curriculum and Evaluation

MOE: Ministry of Education Republic of Korea

MOST: Ministry of Education, Science and Technology

PISA: Programme for International Student Assessment

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

Einleitung

Motivation und Zielsetzung

Bildung ist in jeder Gesellschaft eine entscheidende Determinante für individuelle Lebenschancen, berufliche Karriere und erfolgreiche soziale Teilhabe. Bildungsarmut auf der anderen Seite erschwert den Zugang zu diesen Möglichkeiten und stellt häufig eine Hürde für ein erfolgreiches soziales und wirtschaftliches Leben dar. Zugleich zeigen verschiedene Studien wiederholt, dass der Schulerfolg bzw. der Lernerfolg stark von der sozialen Herkunft der Schüler/-innen abhängig ist. Eine Reihe von Studien in Deutschland ebenso wie in Südkorea weist darauf hin, dass u. a. der familiäre und soziale Hintergrund maßgeblichen Einfluss auf die Schulleistungen von Schüler/-innen ausübt (Rauschenbach & Otto, 2004; Ryu, et al., 2006; Kim, et al., 2008). Neben der Qualität der (emotionalen) Binnenverhältnisse in der Familie (Familienklima etc.), so zeigen diese Studien, sind die niedrigen Schulleistungen benachteiligter Schüler/-innen dabei u. a. auf mangelnde ökonomische Ressourcen der Familie sowie darüber hinaus ein geringes Maß *außerunterrichtlicher* Förderung zurückzuführen. Neben der Schule sind auch außerunterrichtliche Bildungsorte damit in den Blick zu nehmen.

Das Bundesjugendkuratorium betont seit Langem, dass „Bildung als Querschnittsaufgabe zu verstehen ist, die nur durch intensive und reflektierte Kooperation der verschiedenen Bildungsorte bzw. der formellen, nichtformellen und informellen Bildungsgelegenheiten zu bewältigen ist“ (Bundesjugendkuratorium, 2002, S. 164). Dabei wird darauf verwiesen, dass Lern- und Bildungsprozesse in Kindheit und Jugend nicht nur in der Institution Schule stattfinden, sondern prinzipiell die gesamte Lebenswelt einbeziehen (Deinet & Grimm, 2009, S. 145 f.). Nicht nur in den international vergleichenden Leistungsstudien (z. B. „PISA“ und „IGLU“) wird auf die Bedeutung außerschulischer Lernorte und Bildungskontexte für den Erwerb relevanter Bildungsinhalte hingewiesen. Die Bedeutung außerschulischer – bzw. genauer: der außerunterrichtlichen – Bildung wächst (Solga & Dombrowski, 2009).

Der Bereich der außerschulischen bzw. außerunterrichtlichen Bildung umfasst zum Beispiel die kommerzielle Nachhilfe, den Besuch privater Bildungsinstitutionen sowie die Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagschulen. Die außerschulische/ außerunterrichtliche Bildung vermittelt direkt und indirekt eine Vielzahl kognitiver und

nicht-kognitiver Kompetenzen und Fertigkeiten, die mittelbar wie unmittelbar auch für schulische Leistungen relevant sind.

Besonders in Korea ist die außerunterrichtliche Bildung¹ in Hinblick auf die Schulleistung bedeutend, denn die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten ist dort fast schon die Regel. Der Anteil derjenigen, die an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten teilnahmen, betrug nach Statistics Korea im Jahr 2018 82,5 Prozent der Grundschülerinnen und Grundschüler und die durchschnittliche Teilnahmequote unter allen Schüler/-innen (inkl. Sekundarstufe) lag bei 72,8 Prozent.² Die Teilnahmequoten bei außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten fallen je nach Einkommen der Familie deutlich unterschiedlich aus (KEDI, 2013a) Die und hängen deutlich von der sozialen Herkunft der Schüler/-innen ab (Yoo, 2021). Auch die international vergleichende Leistungsstudie PISA (OECD, 2019) – und für Deutschland zudem der Bildungsbericht 2020 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020) – weisen konsistent auf das Problem der sozialen Ungleichheit hin, die sich in den herkunftsbedingten unterschiedlichen Teilnahmequoten an außerschulischer Bildung ausdrückt.

Neben der hohen allgemeinen Bedeutung, die in gegenwärtigen Gesellschaften Bildung zukommt, hat sich auch das Subjekt der Bildung verändert. Kinder und Jugendliche sind heutzutage im Vergleich zu früher selbstständiger und aktiver. Sie vertreten eigene Positionen und setzen sich durch (Stecher 2001, S. 6). Auch für sie ist Bildung wichtig und sie gehen mit dieser auf ihre eigene Art und Weise um. Die Schüler/-innen nutzen den gegebenen außerschulischen bzw. außerunterrichtlichen Kontext für sich, (u. a.) auch um die gewünschten schulischen Leistungen zu erreichen. In diesem Sinne werde ich später davon sprechen, dass Kinder und Jugendliche den gegebenen Sozialraum zum eigenen Bildungsraum ‚umbauen‘ und für sich nutzen (Muchow & Muchow, 1935; zitiert in Behnken & Honig, 2012).

Aus der Perspektive einerseits der wachsenden Bedeutung der außerunterrichtlichen Bildung sowie andererseits der aktiven Nutzung durch die Schüler/-innen verwende ich in der

1 Ich verwende im Folgenden durchgängig den Begriff der außerunterrichtlichen Bildung, darin eingeschlossen sind alle Bildungsangebote außerhalb des regulären Unterrichts, auch wenn diese in der Schule (etwa bei Ganztagschulen) stattfinden. Ich verwende diesen Begriff also im Sinne des international geläufigen Begriffs der Extended Education.

2 Quelle: Statistics Korea, e-Indikatoren des Land(Staat).

http://index.go.kr/potal/stts/idxMain/selectPoSttsIdxMainPrint.do?idx_cd=2697&board_cd=INDX_001

vorliegenden Arbeit aufbauend auf dem Konzept des Sozialraums den Begriff des subjektiven Bildungsraums. Die folgende Analyse zum subjektiven Bildungsraum – mit Fokus auf die Teilnahme an außerunterrichtlichen öffentlichen und privaten Bildungsangeboten – zielt darauf ab, Schüler/-innen die Mechanismen sozialer Ungleichheit mit Blick auf den außerunterrichtlichen Bereich besser zu verstehen sowie die Möglichkeiten zur Förderung des schulischen Erfolgs zu ermitteln und damit letztlich soziale Ungleichheit abbauen zu helfen. Auf dieser Basis können Grundlagen für Entscheidungen im Bildungsmanagement abgeleitet werden, um den Schulerfolg von Schüler/-innen zu fördern: Der Sozialraumansatz soll – fokussiert auf dessen Bedeutung für Bildung – stärker für die empirische Bildungsforschung wie auch das Bildungsmanagement nutzbar gemacht werden.

Die Fragestellung der Arbeit

Vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen Entwicklungen sind Schule, außerunterrichtliche Bildungsorte und lebensweltliche Voraussetzungen und Bedingungen von Schüler/-innen für den individuellen Schulerfolg gemeinsam zu betrachten. Es stellt sich die Frage, welche Bildungsorte und lebensweltlichen Voraussetzungen und Bedingungen für die Bildung der Jugendlichen bestehen, wie die Jugendlichen diese Möglichkeiten für sich selbst wahrnehmen und nutzen können sowie inwieweit die selbst gestalteten Bildungsräume den eigenen Schulerfolg beeinflussen. Damit liegt der Schwerpunkt der Erkenntnisinteressen dieser Arbeit auf folgenden Forschungsfragen:

1. Welche außerunterrichtlichen Bildungsmöglichkeiten stehen für koreanische Schüler/-innen (in der beispielhaft ausgewählten Region) zur Verfügung (sozialräumliche Bedingungen)?
2. Welche Faktoren sind für die Gestaltung des eigenen subjektiven Bildungsraums der Schüler/-innen bedeutsam?
3. Welche milieuspezifischen Faktoren der Schüler/-innen spiegeln sich in deren subjektivem Bildungsraum und seiner Nutzung wider?
4. Inwieweit wirkt sich die Teilnahme der Schüler/-innen an außerunterrichtlichen Bildungsaktivitäten auf ihren Schulerfolg aus?

Um sich den Forschungsfragen anzunähern, werden zuerst Theorien allgemein zum Sozialraum vorgestellt. Der Sozialraum verbindet die verschiedenen strukturellen

Raumebenen mit darin enthaltenen institutionellen Infrastrukturen, Möglichkeiten und personalen Handlungsebenen im Hinblick auf ein subjektiv räumlich begrenztes Gebiet, das von sich selbst oder von anderen beschränkt wird (Schumann, 1996). Die Funktionen und das Phänomen des Sozialraums werden erläutert, um aufzuzeigen, wie er als Bildungsraum gedeutet werden kann und welche Faktoren des Sozialraums bei der Gestaltung des *subjektiven* Bildungsraums eine Rolle spielen.

Kern der vorliegenden Arbeit ist eine Befragung koreanischer Schüler/-innen in der 9. Jahrgangsstufe (Sekundarstufe I). Sie werden nach ihren außerunterrichtlichen Bildungsaktivitäten, nach ihrer familialen Herkunft, nach Lernmotivation, Leistungsstand und Bildungszielen befragt (Kapitel 8, 9). Ausführlich werden dabei vor allem der subjektive Bildungsraum, hier insbesondere die außerunterrichtlichen Bildungsaktivitäten analysiert (Kapitel 10). Im letzten Schritt wird der Zusammenhang zwischen dem Besuch außerunterrichtlicher Bildungsangebote und dem Schulerfolg untersucht (Kapitel 11 und 12).

Der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist die gegenwärtige Bildungssituation von Schüler/-innen in Südkorea. Das Land konnte in den PISA-Studien ausgezeichnete Kompetenzwerte in allen drei gemessenen Bereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) erreichen und die Teilnahmequote von Schüler/-innen an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten ist sehr hoch. Wir leben in einer globalen Gesellschaft, daher ist es sinnvoll, sich den Bildungsstand eines bildungsstarken Lands wie Südkorea bewusst zu machen, um Entwicklungsmöglichkeiten auch für Deutschland abzuleiten. Die empirische Studie über Südkorea soll den Zusammenhang zwischen außerunterrichtlicher Bildungsförderung und Schulerfolg erweitern, ihn transparent machen um damit auch Bildungsungleichheiten besser in ihrem Entstehen und ihrer Persistenz zu verstehen. In diesem Sinne können die Befunde dieser Arbeit auch als Folie für andere Länder dienen, so auch für Deutschland, wengleich die beiden Länder ein unterschiedliches Schulsystem und eine unterschiedliche politische Struktur aufweisen.

Gang durch die Kapitel

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Teile:

- einen theoretischen Teil, der die Grundlage für die empirische Studie bildet und aus dem die Fragestellung abgeleitet wird,

- einen empirischen Teil, in dem die Durchführung und die Entwicklungs- sowie Auswertungsrationale der Fragebogenstudie beschrieben werden und der das Ergebnis der statistischen Analysen beinhaltet,
- sowie eine Zusammenfassung und Diskussion, in der die Befunde der vorliegenden Arbeit interpretiert und diskutiert werden.

Der theoretische Teil besteht aus vier Kapiteln. Im ersten und zweiten Kapitel wird über die Struktur des koreanischen Bildungssystems berichtet, wobei z. B. Grundinformationen zu koreanischer Bildung, nationalem Lehrplan, dem Bewertungssystem der Leistungen der Schüler/-innen, den Schülerleistungen im internationalen PISA-Vergleich und zu außerunterrichtlichen Bildungssituationen in Korea gegeben werden.

In Kapitel 3 und 4 werden zentrale theoretische Begriffe erarbeitet, die den Zusammenhang zwischen meiner Fragestellung und der gewählten (methodischen) Vorgehensweise näher erläutern. Kapitel 3 behandelt das Verhältnis zwischen verschiedenen Bildungsmodalitäten und dem Schulerfolg. Auf dieser Grundlage diskutiere ich die Wirkung außerschulischer Bildung auf die Schulleistung. Im vierten Kapitel setze ich mich mit dem Konzept des subjektiven Bildungsraums auseinander, um den Konstruktionsprozess vom Sozialraumkonzept zum Konzept des subjektiven Bildungsraums der Schüler/-innen zu erklären. Letzterer setzt die Verbindung zwischen den unterschiedlichen Bildungsorten und Lernwelten voraus. Es ist ein wichtiger Schritt, diesen Konstruktionsprozess darzustellen, um damit die außerunterrichtliche Bildungssituation und deren Einflussfaktoren von Schüler/-innen zu verstehen.

Der empirische Teil gliedert sich in sechs Teile. In Kapitel 5 stelle ich meine Fragestellung vor, die aus den theoretischen Überlegungen abgeleitet wird. In Kapitel 6 wird der aktuelle Forschungsstand in Korea dargestellt. Im siebten Kapitel wird das eigene Untersuchungsmodell präsentiert, das anhand der einschlägigen Literatur zur Beantwortung der Forschungsfragen erarbeitet worden ist. Anschließend werden die Durchführung der Datenerhebung, statistische Analysemethoden sowie die Operationalisierung der Konstrukte erläutert, unter denen die Einflussindikatoren für die Konstruktion des subjektiven Bildungsraums und die Wirkung der Struktur des subjektiven Bildungsraums auf den Schulerfolg in der Studie gemessen werden sollen.

Die Kapitel 8 bis 12 beschreiben die Ergebnisse der Analysen der Befragung der befragten Schüler/-innen. In Kapitel 8 und 9 werden der familiäre Hintergrund, das kulturelle Kapital und individuelle Eigenschaften sowie außerunterrichtliche subjektive Bildungsräume der befragten Schüler/-innen dargestellt. Im zehnten Kapitel geht es um die Einflussindikatoren für die Konstruktion der subjektiven Bildungsräume der befragten Schüler/-innen. In Kapitel 11 wird die Wirkung des subjektiven Bildungsraums auf den Schulerfolg beschrieben. Wir fokussieren uns hier auf die Teilnahme an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten innerhalb wie außerhalb der Schule, da diese quantitativ den größten Teil des subjektiven Bildungsraums umspannen. Kapitel 12 vertieft die Analysen, in dem unterschiedlichen Gruppen von Schüler/-innen entsprechend der unterschiedlichen Nutzung von Bildungsangeboten miteinander verglichen werden (Cluster-Analyse). Im letzten Teil werden abschließend die Befunde zusammengefasst und diskutiert sowie Fragen für die weiterführende Forschung aufgeworfen.

1. Bildung in Korea

In diesem Kapitel wird das koreanische Bildungssystem vorgestellt. Dabei geht es auch um die Rahmenbedingungen außerschulischer/außerunterrichtlicher Bildung, das Bewertungssystem allgemein und die Schülerleistungen im Sekundarbereich I. Alle drei Aspekte verweisen auf einige bedeutende Problemlagen im Bildungssystem und Herausforderungen des Bildungssystems in Südkorea.

1.1 Grundinformationen zur Bildung in Korea

Koreaner legen traditionell großen Wert auf Bildung. Sie ist sowohl die Voraussetzung für Selbstverwirklichung als auch für den sozialen Aufstieg. Aktuell weist Korea eine der höchsten Alphabetisierungsraten der Welt auf. Ferner ist das Land eines der leistungsstärksten OECD-Länder bei den PISA-Studien (OECD, 2007/2013/2014/2019). Das hohe Bildungsniveau ist ein Hauptgrund für das schnelle Wirtschaftswachstum, das die Nation in den vergangenen sechs Jahrzehnten erreicht hat (KICE, 2012, S. 7). In diesem Kapitel soll die koreanische Bildungsstruktur kurz dargestellt werden.

Das heutige koreanische Bildungssystem ist das Ergebnis einer langfristigen Entwicklung. Die erste Schule wurde Taehak³ genannt und im Jahr 372 in Goguryeo gegründet. Goguryeo war damals eines der drei Königreiche Koreas. Der Lehrplan umfasste das Fach Ethik und konzentrierte sich auf die Kultivierung der Moral bei den Schüler/-innen. Taehak fungierte auch als Weiterbildungsinstitut. Daher richtete sich die Bildung von Taehak auf die ganze Bevölkerung. Die Grundlagen des Bildungskonzepts waren Konfuzianismus und Buddhismus. In den drei Königreichen Koreas waren die beliebtesten und gängigsten Schulen die Seodang – private Grundschulen während der Goryeo- und Joseon-Dynastie. Highschool-Abschlüsse und Hochschulbildung gibt es seit der Joseon-Dynastie (1392–1910) in Seonggyungwan (ebd.). Während der japanischen Kolonialherrschaft (1910–1945), die sich direkt an die Joseon-Dynastie anschloss, leistete der damalige nationale Führer von Korea mit der „Bewegung für Unabhängigkeit durch Bildung“ Widerstand gegen die wachsende japanische Herrschaft. Schwerpunkt war es, zukünftige Führungskräfte, welche

³ Taehak und Seodang sind andere Namen für „Schule“, die aus unterschiedlichen koreanischen Epochen stammen.

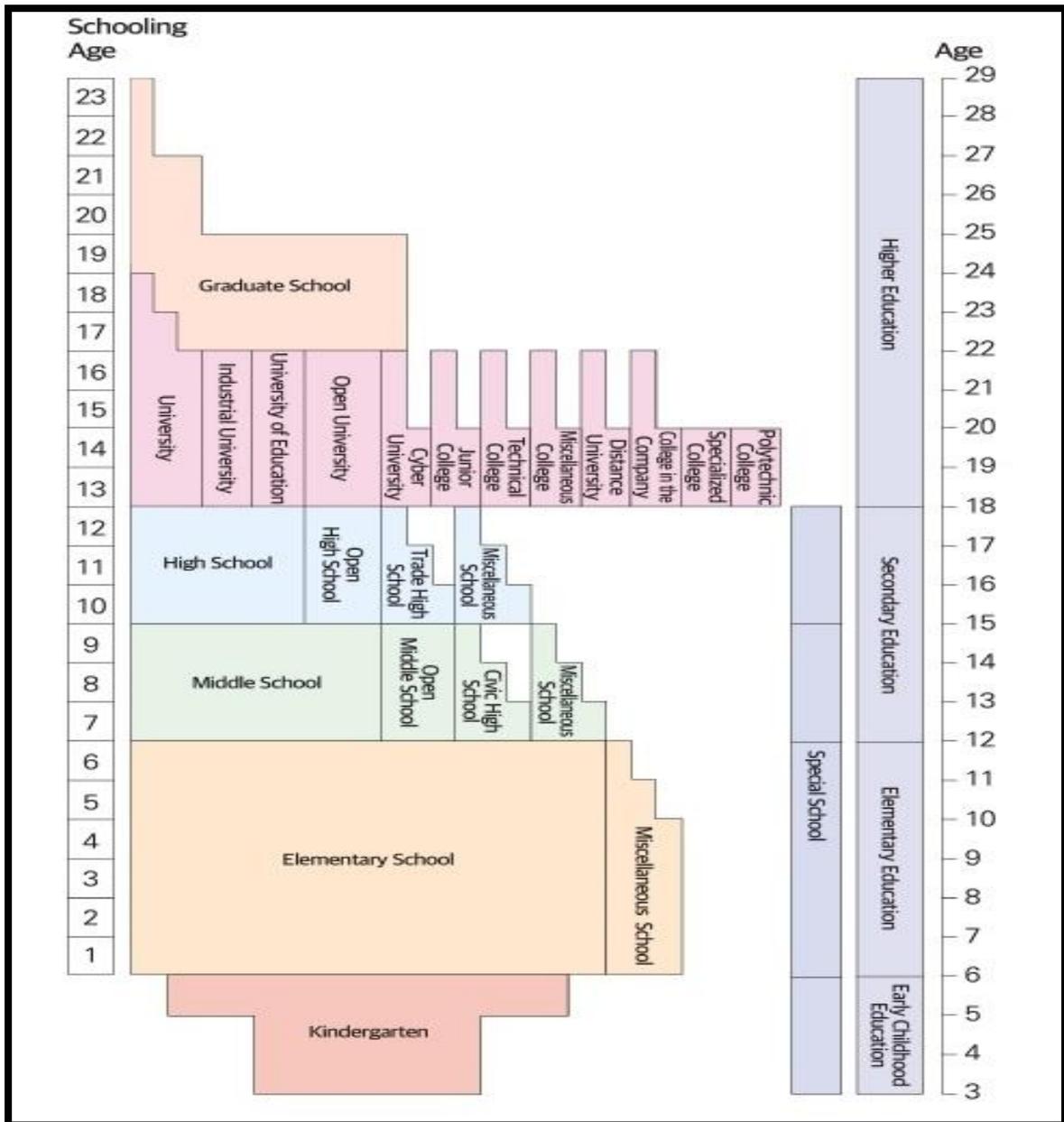
die nationale Unabhängigkeit vorantreiben sollten, auszubilden. Im Jahre 1948, nach der japanischen Kolonialzeit, richtete sich die Regierung mit Gründung der Republik Korea an der demokratischen Bildung aus. Darüber hinaus begann sie ein modernes Bildungssystem zu etablieren. 1953 wurde eine Schulpflicht von sechs Jahren eingeführt. Der erste ‚nationale Lehrplan‘ Koreas wurde im Jahr 1954 aufgestellt (ebd.). Auf dessen Grundlagen entwickelte sich das koreanische Bildungssystem weiter. Das Curriculum entwickelte sich entsprechend dem gesellschaftlichen Wandel in Korea zwar Schritt für Schritt, jedoch änderte sich die Grundstruktur des koreanischen Bildungssystems nur langsam (siehe unten).

1.1.1 Bildungssystem

Heute ist das Ministry of Education (MOE) die zuständige Regierungsstelle für die Formulierung und Umsetzung der Bildungspolitik in Korea. Die Regierung stellt Leitlinien zu bildungspolitischen Fragen auf und gewährt finanzielle Unterstützung. Das koreanische Bildungsverwaltungssystem ist stärker zentralisiert und hierarchisiert als in Deutschland. In Korea gibt es eine deutliche Hierarchie zwischen dem Ministerium, den Schulämtern und den Schulen (KICE, 2012, S. 14). Dies führt einerseits dazu, dass sich bildungspolitische Maßnahmen rasch verbreiten und die jeweiligen Regionen schnell passende Unterstützungen erhalten, andererseits haben die einzelnen Regionen und Schulen wenig Autonomie.

In Korea gibt es das sogenannte 6-3-3-4-single-track-System (siehe Abbildung 1). Dieses setzt sich aus 6 Jahren Grundschule, 3 Jahren Middleschool, 3 Jahren Highschool und 4 Jahren Hochschule bzw. Universität zusammen. An der Universität werden Master und Promotion erworben. Das single-track-System ist das Hauptmerkmal des koreanischen Bildungssystems. Jeder Bürger soll (im Idealfall) den gleichen Bildungsweg durchlaufen, über das gleiche Bildungsniveau verfügen und eine primäre, sekundäre und tertiäre Bildung erhalten können (KICE, 2012, S. 8).

Abbildung 1: Das koreanische Bildungssystem



Quelle: KEDI & MOE, 2021a, S. 65

Seit 2012 erhalten Kinder ab 5 Jahren eine kostenlose Erziehung und Betreuung in Kindertagesstätten und Kindergärten. Die koreanische Regierung möchte künftig auch für die Kinder von 3 bis 4 Jahren eine kostenlose frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertagesstätten umsetzen. Das Curriculum der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung heißt „Nuri Curriculum“. Darin sind ein Bildungs- und ein Betreuungscurriculum integriert. Zuvor waren diese Aufgaben getrennt: Der Kindergarten

übernahm die Bildungsaufgabe und die Kindertageseinrichtungen die Betreuungsaufgabe (KICE, 2012).

Im Jahr 2021 gab es insgesamt 11.777 Schulen: 6.157 Grundschulen, 3.245 Middleschools und 2.375 Highschools (Statistics KOREA Government Official Work Conference, (29.10,2021)). Die Schulpflicht in Korea beträgt gegenwärtig 9 Jahre, davon 6 Jahre Grundschule und 3 Jahre Middleschool. Während dieser 9-jährigen Schulpflicht lernen die Schüler/-innen im ganzen Land auf der Basis des nationalen gemeinsamen Grundcurriculums.

Die Highschool in Korea kann in die General High School, die dem allgemeinen Gymnasium in Deutschland entspricht, und in die Vocational High School, die der deutschen Berufsschule entspricht, eingeteilt werden. Bei der General High School kann wiederum zwischen der General High School, der Special-Purposed High School und der Autonomous High School unterschieden werden. Die Mehrheit der Schüler/-innen besucht die General High School, begabte und leistungsstarke Schüler/-innen besuchen die Special-Purposed High School⁴ oder die Autonomous High School, weil sie sich dort besser für die Eignungsprüfung der Hochschule, die College Scholastic Ability Tests (vergleichbar mit dem deutschen Abitur), vorbereiten können (KEDI & MOE, 2014b, S. 28–29). In Korea entscheidet das Ergebnis der College Scholastic Ability Tests darüber, welche Universitäten besucht werden können. Die koreanischen Universitäten unterscheiden sich in der Qualität. Je besser die Leistung der Schüler/-innen im Test ist, desto besser die Universität, die sie später besuchen können. Mit dem Besuch einer renommierten Universität sind gleichzeitig weitgehend die Weichen für das spätere Berufsleben und das Einkommen gestellt. Daher sind die Ergebnisse der College Scholastic Ability Tests für die weitere Bildungskarriere der Heranwachsenden von entscheidender Bedeutung (KDI, 2009).

Die Hauptvorbereitung für die College Scholastic Ability Tests findet am Anfang der High School-Zeit statt. Daher streben leistungsstarke Schüler/-innen an, eine möglichst gute High School zu besuchen. Die Vorbereitungen für die Eignungsprüfung fangen bereits in der Middleschool an (Kim, 2010a).

4 Die Special-Purposed High School bietet in der Regel einen spezielleren Lehrplan mit einem Schwerpunkt z. B. in den Naturwissenschaften oder den Fremdsprachen und verfügt über eine größere curriculare Autonomie. Etwa 10 % der Schüler/-innen eines Jahrgangs besuchen eine Special-Purposed High School.

Die Schulpflicht, wie oben dargestellt, gilt in Korea bis zur Middleschool. Seit dem Jahr 2021 ist der Schulbesuch bis zur High School kostenfrei, der Besuch der Bildungseinrichtungen im tertiären Bereich ist dagegen kostenpflichtig. Die Studiengebühr je Semester liegt zwischen ca. 2.000 bis 7.000 Euro. Sie ist u. a. von Fachrichtung und Universität abhängig.⁵

Wer in Korea Lehrer/-in in einem Kindergarten, einer Grundschule oder einer weiterführenden Schule sein möchte, ist dazu verpflichtet, eine Lehrbefähigung und einen Bachelor-Abschluss nachzuweisen. Das Lehrergehalt in Korea ist je nach Arbeitsjahr und Schulart unterschiedlich. Im Durchschnitt sind Einstiegsgehälter von Lehrer/-innen in Korea zwar niedriger als in anderen OECD-Ländern, aber das durchschnittliche Gehalt, das Lehrer/-innen nach 15 Jahren bekommen, ist höher als das durchschnittliche Gehalt für Lehrer/-innen der anderen OECD-Länder.

Tabelle 1: Vergleich der jährlichen Gehälter von Lehrer/-innen in Korea und OECD 2017 (in \$)

		Grundschule	Middleschool	Highschool
Korea	Einstiegsgehalt	30, 395	30.455	29.738
	Nach 15 Jahren	53.405	53.465	52.747
OECD	Einstiegsgehalt	32.258	33.498	34.943
	Nach 15 Jahren	45.004	46.780	48.697

Quelle: KEDI & MOE Pressemitteilung 11.09.2018

1.1.2 Bildungseinrichtungen

Die rund 21.198 Bildungseinrichtungen des formalen Bildungssektors in Korea, die in Abbildung 1 dargestellt sind, wurden im Jahr 2021 von knapp 9 Millionen Bildungsteilnehmern/-teilnehmerinnen besucht (KEDI & MOE, 2021c, S. 24, 34).

Die allgemeinen Schulen, die die Schulpflichtphase abdecken, befinden sich überwiegend in öffentlicher Trägerschaft. Von 6.157 Grundschulen sind 6.084 (98,8 %) in öffentlicher Hand und von 3.269 Middleschools sind es 2.636 (80,6 %). Von 2.499 High Schools sind 1.508 (60,3 %) in öffentlicher Trägerschaft (vgl. Tabelle 2). Im Gegensatz zu den

⁵ Ministry of Education Republic of Korea (MOE). Status der Highschool-Studiengebühren (Studiengebühren und Eintrittsgebühren) im Jahr 2018.

<https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=316&boardSeq=73634&lev=0&searchType=S&statusYN=C&page=2&s=moe&m=030201&opType=> 17.05.2019.

allgemeinen Schulen befinden sich die Hochschulen überwiegend in freier Trägerschaft, von 381 Hochschulen sind dies 326 (85,5 %). Im Elementarbereich beträgt die Quote der Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft 41,5 Prozent (Tabelle 2).

Tabelle 2: Anzahl der Bildungseinrichtungen in Südkorea nach Art der Trägerschaft 2021 (Gesamtzahl in %)

Bereich	Art der Bildungseinrichtung	Insgesamt	Anzahl der Schulen in nationaler ¹ Trägerschaft (national)	Anzahl der Schulen in öffentlicher Trägerschaft (public)	Anzahl der Schulen in freier Trägerschaft (privat)	
Elementarbereich	Kindergarten	8.660	3 (0,03)	5.058 (58,41)	3.599 (41,56)	
Primarbereich 6 Jahre	Grundschule	6.157	17 (0,28)	6.067 (98,54)	73 (1,19)	
Sekundarbereich I 3 Jahre	Middleschool	3.245	9 (0,28)	2.603 (80,22)	633 (19,51)	
	Air & Corr. Middleschool	24		24 (100)		
Sekundarbereich II 3 Jahre	General High School	1.616	11 (0,68)	954 (59,03)	651 (40,28)	
	Special-Purposed High School	161	8 (4,97)	117 (72,67)	36 (22,36)	
	Specialized High School	488		267 (54,71)	221 (45,29)	
	Autonomous High School	110		72 (65,45)	38 (34,55)	
	Air & Corr. High School	42		42 (100)		
	Civic High School	3		1 (0,33)	2 (0,67)	
	Trade High School	7			7(100)	
	Miscellaneous School	72	2 (2,78)	34 (47,22)	36 (50)	
Sonderschule (6-3-3)Jahre		187	5 (2,67)	92 (49,20)	90 (48,13)	
TE RT IÄ RER B E R E I C H	Fach- Hochschule (Junior College)2-3 Jahre	Junior College	134	2 (1,49)	7 (5,22)	125 (93,28)
		Distance University (Junior College Course)	1			1 (100)
		Cyber University (Junior College Course)	2			2 (100)
		College in the Company (Junior College Course)	5			5 (100)
	Universität (BA) 4 Jahre	University	190	33 (17,37)	1 (0,53)	156 (82,11)
		Univ. of Education	10	10 (100)		
		Industrial University	2			2 (100)
		Technical College (Junior College Course + Undergraduate Course)	1			1 (100)
		Air & Corr. University	1	1(100)		

Bereich		Art der Bildungseinrichtung	Insgesamt	Anzahl der Schulen in nationaler Trägerschaft (national)	Anzahl der Schulen in öffentlicher Trägerschaft (public)	Anzahl der Schulen in freier Trägerschaft (privat)
TE RT IÄ RER BE RE IC H	Universität (BA) 4 Jahre	Miscellaneous School (Undergraduate Course)	2	1(50)		1(50)
		Distance University (Undergraduate Course)	1			1 (100)
		Cyber University (Undergraduate Course)	17			17 (100)
		College in the Company (Undergraduate Course)	3			3 (100)
	Specialization College	3			3 (100)	
	Polytechnic College	9			9 (100)	
	Graduate School (MA/Doktor) MA: 2-3 Jahre	{1.174}	{232}	{10}	{932}	
Insgesamt			21.198	104	15.339	5.755

- Quelle: KEDI & MOE 2021c

- Die Schulnamen, die nicht ohne Weiteres auf Deutsch übersetzt werden können, sind auf Englisch aufgeführt

- {...} wird nicht zur Gesamtzahl gerechnet

- !: Nationale Trägerschaft bedeutet, die Finanzierung unterliegt dem Staat (der Bundesregierung), bei öffentlicher Trägerschaft wird die Finanzierung von den Provinzen (den Bundesländern) oder Gemeinden/Kommunen übernommen.

1.1.3 Bildungsausgaben

Die im Folgenden herangezogenen Vergleichsdaten zu den Bildungsfinanzen der OECD-Staaten beziehen sich auf das Jahr 2018. Korea gab in diesem Jahr mit einem BIP-Anteil von 5,1 Prozent mehr für Bildungseinrichtungen aus als andere OECD-Staaten (OECD-Durchschnitt: 4,9 %). Dabei ist aber der staatliche Anteil in 2018 mit 3,8 Prozent des BIP niedriger als der OECD-Durchschnitt mit 4,1 Prozent (MOE; Pressemitteilung 15.09.21).

Tabelle 3: Bildungsausgaben 2018 nach Bildungsbereichen und Finanzierungsstruktur (BIP-Anteil in %)

	Primar- und Sekundarbereich			Tertiärer Bereich			Gesamtbereich		
	Gesamt	Regierung	Privater Bereich	Gesamt	Regierung	Privater Bereich	Gesamt	Regierung	Privater Bereich
Korea	3,5	3,1	0,4	1,6	0,6	0,9	5,1	3,8	1,3
OECD	3,4	3,1	0,3	1,4	0,9	0,4	4,9	4,1	0,8

Quelle: MOE Pressemitteilung 15.09.2021

2021 betragen die Ausgaben des MOE (Ministry of Education) 75.468 Milliarden Won.⁶ Der Anteil des Budgets des MOE am staatlichen Gesamthaushalt ging damit zwar von 16,4 Prozent im Jahr 2014 auf 16,0 Prozent im Jahr 2021 zurück, jedoch ist das Gesamtvolumen der Ausgaben des MOE aufgrund des Wachstums der Wirtschaftsleistung im selben Zeitraum von 24.633 Milliarden Won auf 75.468 Milliarden Won gestiegen (KEDI & MOE, 2014a, S. 53; KEDI & MOE 2021a).

Tabelle 4: Staatlicher Gesamthaushalt gegen Ausgaben für MOE (in Mrd. Won)

Jahr	Staatlicher Gesamthaushalt (A)	Ausgaben für MOE(B)	Verhältnis von MOE Haushalt und staatlichem Gesamthaushalt (B/A)
2010	211.992	41.627	19,6 %
2014	309.692	50.835	16,4 %
2021	459.880	75.468	16,0 %

Quelle: KEDI & MOE 2014a; KEDI & MOE 2021c

Die Ausgaben je Bildungsteilnehmer/-in im Primar- und Sekundarbereich und im tertiären Bereich stiegen von 11.047, 12.202 bzw. 10.109 US-Dollar ausgehend vom Jahr 2015 auf jeweils 12.535, 14.978 bzw. 12.914 im Jahr 2018 (Tabelle 5).

Die absoluten Bildungsausgaben pro Teilnehmer/-in vom Primarbereich bis zum tertiären Bereich lagen 2011 in Korea kaufkraftbereinigt mit 8.382 US-Dollar unter dem OECD-Durchschnitt (9.487 US-Dollar). Aber die absoluten Bildungsausgaben pro Teilnehmer/-in vom Primarbereich bis zum tertiären Bereich lagen 2018 in Korea deutlich über dem OECD-Durchschnitt (KEDI & MOE, Pressemitteilung 09.09.2014, MOE, Pressemitteilung 15.09.2021).

⁶ Das BIP beträgt in Korea 2019 1.629,53 Milliarden US-Dollar (1.481,29 Milliarden Euro). <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/14404/umfrage/bruttoinlandsprodukt-in-suedkorea/>

Tabelle 5: Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/-in bzw. Studierenden in Korea (in US-Dollar)

Jahr		Primarbereich	Sekundarbereich	Tertiärer Bereich
2007	Korea	5.437	7.860	8.920
	OECD	6.741	8.267	12.907
2010	Korea	6.601	8.060	9.972
	OECD	7.974	9.014	13.528
2011	Korea	6.976	8.199	9.927
	OECD	8.296	9.280	13.958
2015	Korea	11.047	12.202	10.109
	OECD	8.631	10.010	15.656
2018	Korea	12.535	14.978	12.914
	OECD	9.550	11.192	11.680

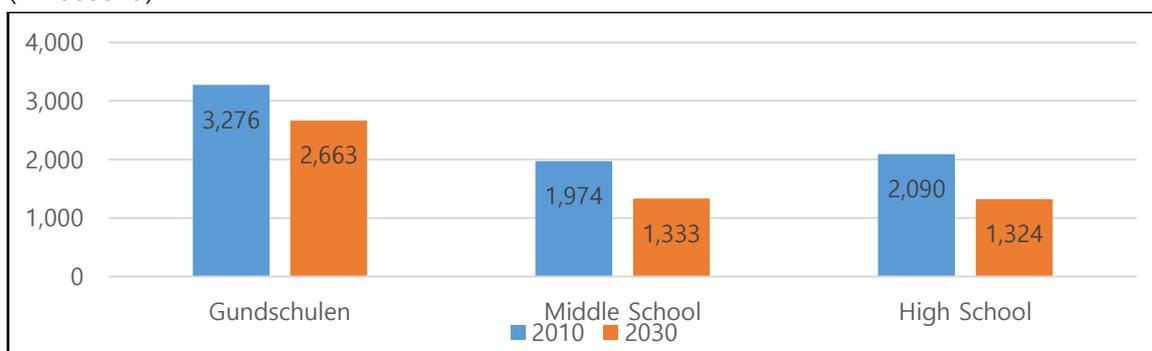
Quelle: KEDI & MOE 2014a; KEDI & MOE Pressemitteilung 11.09.2018; MOE Pressemitteilung 15. 09. 2021.

1.1.4 Bildungsbeteiligung

Aktuelle und zukünftige bildungsrelevante Altersgruppen (Kohortenstärke) stellen die Grundlage für bildungsplanerische Entscheidungen dar. Deshalb ist die demografische Entwicklung der Bevölkerung bei der Beschreibung des Bildungssystems von besonderer Bedeutung.

Aufgrund der sinkenden Geburtenrate in Korea wird von 2010 bis 2030 ein starker Rückgang der Schüleranzahl an allen Bildungseinrichtungen prognostiziert. Laut MOE wird sich die Anzahl der Schüler/-innen an Grundschulen, Middleschools und Highschools von 2010 bis 2030 deshalb ebenfalls stark verringern (siehe Abbildung 2). Faktisch ist die Anzahl der Grundschüler/-innen von 3.299.094 im Jahr 2010 auf 2.672.340 im Jahr 2021 bereits deutlich zurückgegangen (vgl. KEDI & MOE 2021c, S. 32).

Abbildung 2: Entwicklung der Zahlen der Schüler/-innen an Bildungseinrichtungen nach Jahren (in Tausend)



Quelle: KEDI 2013b

Rund 9,1 Millionen Kinder und Jugendliche nahmen im Jahr 2021 Bildungsangebote in Kindergärten (582.572), Grundschulen (2.672.340), Middleschools (1.350.770), Highschools (1.299.965) und Hochschulen (3.201.561) wahr (vgl. KEDI & MOE 2021c, S. 24, 34).

Obwohl die Zahl der Teilnehmer/-innen an Angeboten in Grundschulen und Middleschools aufgrund der demografischen Entwicklung seit 2000 deutlich gesunken ist, bleibt die Zahl der Bildungsteilnehmer/-innen an Hochschulen durch die Bildungsexpansion von rund 3,3 Millionen Studierenden im Jahr 2000 auf rund 3,2 Millionen im Jahr 2021 fast unverändert (KEDI & MOE, 2021a S. 11).

Entsprechend diesen Zahlen besuchten 2021 98,4 Prozent der 6- bis 11-Jährigen die Grundschule, 97,9 Prozent der 12- bis 14-Jährigen die Middleschool, 96,1 Prozent der 15- bis 17-Jährigen die Highschool und 71,5 Prozent der 18- bis 21-Jährigen die Hochschule (KEDI & MOE, 2021a, S. 11). Die hohen Bildungsbeteiligungsquoten gehen mit relativ niedrigen Schul- und Studienabbrecherquoten einher. Die Abbrecherquote lag in Korea in 2020 bei 0,4 Prozent an Grundschulen, 0,5 Prozent an Middleschools, 1,1 Prozent an Highschools und 6,6 Prozent an Hochschulen (ebd., S. 14). Der Anteil der Personen, die 12 Jahre nach der Einschulung in die Grundschule über keinen Abschluss des Sekundarbereichs II verfügen, lag im Jahr 2021 bei 2 Prozent bei den 25- bis 34-Jährigen (KEDI & MOE, 2021a S. 52).

Im internationalen Vergleich lag die Bildungsbeteiligungsquote in Korea im Jahr 2019 in allen Bereichen über dem OECD-Durchschnitt. So waren in 2019 93,3 Prozent der 3- bis 5-Jährigen, 99,3 Prozent der 6- bis 14-Jährigen, 83,9 Prozent der 15- bis 19-Jährigen und 49,7 Prozent der 20- bis 24-Jährigen in einer Bildungseinrichtung oder in einer Ausbildung (vgl. Tabelle 6). Die Studienanfängerquote lag 2020 in Korea mit 69,8 Prozent der 25- bis 34-Jährigen (Master eingeschlossen) über dem OECD-Durchschnitt von 45,5 Prozent (MOE Pressemitteilung 15.09.2021)

Tabelle 6: 2019 Bildungsbeteiligungsquoten nach Alterskohorten in Korea und OECD-Durchschnitt

	3 bis 5	6 bis 14	15 bis 19	20 bis 24
Korea	93,3 %	99,3 %	83,9 %	49,7 %
OECD	87,0 %	98,6 %	83,5 %	40,9 %

Quelle: MOE Pressemitteilung 15.09.2021

1.1.5 Bildungsstand der Bevölkerung

Ein hoher Bildungsstand der Bevölkerung spielt eine entscheidende Rolle für den internationalen Wettbewerb und ist eine bedeutende Voraussetzung für die Wirtschaftsentwicklung. Der Bildungsstand der Bevölkerung lässt sich an erreichten Bildungsabschlüssen bemessen.

Der Kohortenvergleich weist darauf hin, dass sich der Bildungsstand der koreanischen Bevölkerung in den letzten Jahrzehnten stark erhöht hat. In Korea erwarben 2020 89 Prozent der 25- bis 64-Jährigen einen Abschluss im Sekundarbereich II. Der Anteil der Personen mit diesem Abschluss ist bei den 25- bis unter 34-Jährigen mit 98 Prozent höher als bei den 25- bis unter 64-Jährigen mit 89 Prozent (Tabelle 7). Gleichzeitig ist der Anteil der Personen mit Hochschulabschluss bei den Jüngeren im Vergleich zu den Älteren stark gestiegen. Tertiäre Abschlüsse haben 70 Prozent der 25- bis 34-Jährigen erlangt, während es in der Alterskohorte der 25- bis 64-Jährigen 50 Prozent sind (Tabelle 7). Der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und mit tertiärem Bildungsabschluss war 2020 im Vergleich zum OECD-Durchschnitt am höchsten (MOE Pressemitteilung 15.09.2021).

Tabelle 7: Bildungsabschlüsse der Bevölkerung 2020 nach Altersgruppen und im Vergleich zu Daten von OECD und EU (in %)

Bildungsabschlüsse der Bevölkerung		
Altersgruppen	25–64	25–34
Abschluss des Sekundarbereichs II		
OECD-Durchschnitt	83	85
EU-Durchschnitt	83	88
Korea	89	98
Tertiäre Abschlüsse		
OECD-Durchschnitt	40	45
EU-Durchschnitt	37	45
Korea	50	70

Quelle: OECD 2021. Education at a Glance 2021. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf

1.2 Nationaler Lehrplan

In diesem Kapitel wird der nationale Lehrplan in Korea und seine Richtlinien vorgestellt. Die Bildungsinhalte des Lehrplans sind ein wichtiger Ausgangspunkt bzw. die zentrale Folie

für das außerunterrichtliche Lernen der Schüler/-innen und damit für die gesamte Gestaltung ihres Subjektiven Bildungsraumes. In diesem Zusammenhang wird der Inhalt des Lehrplans der Middleschool, welche die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit ist, vorgestellt.

1.2.1 Rolle des Staates, der Regionen und Schulen im Lehrplan

Traditionell wird der nationale Lehrplan in Korea vom Staat organisiert und seine Durchführung überwacht. Das Ministry of Education gibt nationale Standards für den Lehrplan bekannt, der einem gemeinsamen nationalen Bildungsstandard folgt. Schulaufsichtsbehörden der Metropolen und Provinzen schlagen (ergänzende) Richtlinien zur Umsetzung des nationalen Lehrplans vor. Schulen arbeiten basierend auf diesen Richtlinien, entwickeln aber darauf aufbauend ihre eigenen Lehrpläne, welche die pädagogischen Bedürfnisse der Region und der Schüler/-innen berücksichtigen und die Eigenheit der Schule widerspiegeln (KICE, 2012, S. 13 f.).

Abbildung 3: Stufen und Status des nationalen Lehrplans



Quelle: KICE 2012, S. 14

1.2.2 Lehrplanentwicklungsprozess

Der nationale Lehrplan in Korea, der allgemeine Richtlinien für die Fächer und auch für die *außerfachlichen* Aktivitäten an den Schulen enthält, wurde in der Zeit von 1954 bis heute alle sieben bis zehn Jahre überarbeitet. Das Einsetzen der Globalisierung und die rasche Entwicklung der Informationsgesellschaft von Mitte bis Ende der 1990er Jahre an machten fortlaufende Anpassungen im nationalen Lehrplan notwendig. Obwohl das Ministry of

Education über die Entwicklung des Lehrplans entscheidet, waren die Akteure der Lehrplanentwicklung bei jeder Revision immer wieder andere. Die letzte im Zusammenhang mit dieser Arbeit relevante Überarbeitung des Lehrplans erfolgte im Jahr 2009.⁷ Er legt den Schwerpunkt auf die Lehrplanung der einzelnen Schule und fordert ein, dass die Schule mithilfe der nationalen und regionalen Lehrpläne den Lehrplan selbstständig entwickelt (KICE, 2012, S. 14 ff.). Im Gegensatz zu vorherigen Lehrplänen wurden die Lehrpläne 2009 von Universitätsprofessoren/-professorinnen und Forschern/Forscherinnen erarbeitet. Dabei wurden auch die Bedürfnisse der Lehrer/-innen verschiedener Fächer und Schulstufen stärker berücksichtigt (KICE, 2012, S. 15). Der Kerninhalt des Lehrplans bezieht sich darauf, dass die Schulen den Schüler/-innen einen geeigneten Raum bieten, Demokratie zu erleben und zu lernen, sich an gesellschaftlichen Entscheidungen zu beteiligen und Verantwortung zu übernehmen. Entsprechende Lernprozesse sollen alle Lehrer/-innen in den Unterricht integrieren und damit zur Persönlichkeitsbildung der Schüler/-innen beitragen.

1.2.3 Leitlinien des nationalen Lehrplans

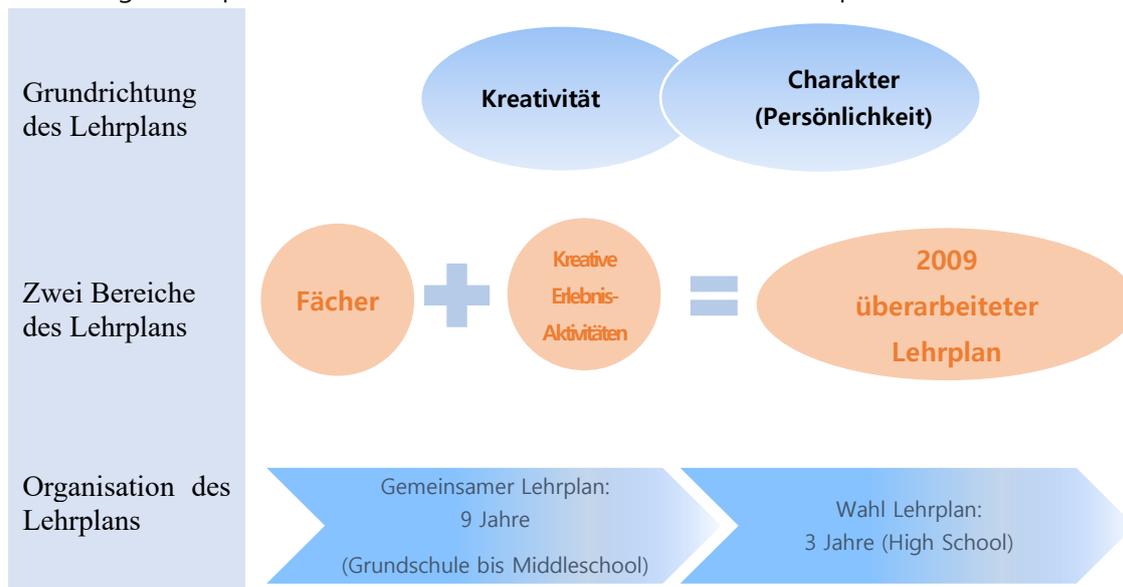
Die allgemeinen Leitlinien des 2009 überarbeiteten nationalen Lehrplans sehen für die Schulen folgende Punkte vor (MOST, 2011, S. 2; zu spezifischen Zielen des Lehrplans für die Middleschool siehe den Abschnitt 1.2.5):

A) Erarbeitung eines Curriculums, in dem Kreativität und Charakter in Harmonie miteinander kultiviert werden können.

⁷ Der in 2009 überarbeitete Lehrplan ist der Lehrplan, der für die Schüler/-innen galt, die im empirischen Teil untersucht wurden. Der neueste Lehrplan wurde 2015 überarbeitet und ist 2018 für Middleschools in Kraft getreten. Die größte Neuerung in diesem Lehrplan ist die Integration der Bildung im Bereich der Geisteswissenschaft und Naturwissenschaft. (Schüler/-innen der High School in Korea werden ab der zweiten Klasse getrennt unterrichtet, indem sie einen geistes- oder naturwissenschaftlichen Lehrplan wählen. Das überarbeitete Curriculum hat beide inhaltlichen Richtungen integriert.) Daneben wird darin nun die Stärkung der IT-Kompetenzen verfolgt. Die meisten Änderungen konzentrieren sich auf die Sekundarstufe II. Im Falle des Lehrplans der Middleschool sind die Bildungsziele gegenüber dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Lehrplan nahezu unverändert. Die größte Änderung im Lehrplan der Middleschool ist die Einführung des Freisemestersystems. Das ist ein Semester, in dem Schüler/-innen ihre Karrierewege dadurch frei erkunden können, dass sie während eines Semesters nur Unterricht für Hauptfächer erhalten und sich in der restlichen Zeit an verschiedenen praxisbezogenen Aktivitäten beteiligen. Sämtliche Veränderungen des neuen Lehrplans verändern nichts an der Basis der vorliegenden Studie.

- B) Entwicklung eines *gemeinsamen* Lehrplans, der sich auf den Zeitraum von der ersten Klasse der Grundschule bis zur dritten Klasse der Middleschool bezieht und eines *Wahllehrplans* für die Schüler/-innen der Highschool.
- C) Die Fächer des gemeinsamen Lehrplans sollen unter Berücksichtigung von Bildungszielen, Bildungsinhalten, Methoden und im Verhältnis zur Lebensweise der Schüler/-innen nach Aufgabenfeldern (Koreanisch, Sozialkunde [einschließlich Geschichte/Ethik], Mathematik, Wissenschaft/Technik, Haushalt, Sport, Kunst [Musik/Kunst], Englisch, Wahlfach) umstrukturiert werden.
- D) Verringerung der übermäßigen Lernbelastung auf ein angemessenes Niveau und Sicherstellung sinnvoller Lernaktivitäten durch den Ausbau des Schwerpunktfachsystems (Leistungskurse) z. B. durch die Reduzierung der Fächeranzahl, die pro Semester in der Middleschool oder Highschool unterrichtet werden.
- E) Durch die Kombination bestehender „discretional activities“ (KICE, 2012, S. 18) und außerschulischer Aktivitäten sollen „kreative Erlebnisaktivitäten“ (ebd.) entstehen, damit die Schüler/-innen über lebensweltbezogenes Lernen mehr Praxiserfahrung sammeln können. Der Ausdruck „kreative Erlebnisaktivität“ ist direkt aus dem Koreanischen übersetzt und bezieht sich auf die Forderung, dass die Schüler/-innen nicht nur, wie es sonst häufig üblich ist, Unterrichtsinhalte über Auswendiglernen verinnerlichen sollen, sondern auch darin gefördert werden sollen, sich Lernstoff selbstständig anzueignen und Kreativität zu entwickeln (siehe den folgenden Abschnitt 1.2.4).
- F) Stärkung der Qualitätsmanagementsysteme des Curriculums durch Evaluation des Schulcurriculums, Umsetzung der landesweiten Leistungsevaluation etc.

Abbildung 4: Hauptleitlinie des 2009 überarbeiteten nationalen Lehrplans



Quelle: KICE 2012

1.2.4 Extracurriculare Aktivitäten im Lehrplan

Das Curriculum von 2009 bezieht sich auf die Unterrichtsfächer wie auch auf die extracurricularen Aktivitäten an den Schulen. Diese wurden bis zum fünften Lehrplan „Sonderaktivitäten“ genannt, ab dem siebten Lehrplan gab es neben den Sonderaktivitäten die „discretional activities“. In dem 2009 überarbeiteten Lehrplan wurden diese beiden kombiniert und werden nun als „kreative Erlebnisaktivitäten“ bezeichnet. Dabei handelt es sich um extracurriculare Aktivitäten, die den Lehrplan ergänzen. Das Ziel der Einführung solcher Aktivitäten ist es, zukunftsorientierte Individuen auszubilden, die Kreativität, Persönlichkeit und praxisbezogenes Wissen besitzen. Außerdem teilen diese ihre Fähigkeiten miteinander und sorgen für andere („Teamgeist“, vgl. MOST 2011, S. 427 f.). Die kreativen Erlebnisaktivitäten umfassen autonome Aktivitäten (Arbeit in der Schülervertretung, Organisation des Schulprogramms usw.), Club-Aktivitäten (wissenschaftliche oder künstlerische Arbeitsgemeinschaften usw.), ehrenamtliche Tätigkeiten (Unterstützung im Pflegeheim, Umweltschutzprogramm usw.) und Karriereaktivitäten (Aktivitäten zur Berufs- und Studienorientierung usw.).

Abbildung 5: Bereiche kreativer Erlebnisaktivitäten



Quelle: KICE 2012

13,4 Prozent (780 Stunden von 5.828) der Gesamtanzahl der Unterrichtsstunden in der Grundschule werden mit solchen kreativen Erlebnisaktivitäten verbracht, 9,1 Prozent in der Middle school (306 Stunden von 3.366) und 11,8 Prozent in der High school. Die Schule kann selbstständig die Zeit für diese Aktivitäten festlegen. Sie kann verwandte Fächer und Teilbereiche mit kreativen Erlebnisaktivitäten kombinieren (KICE, 2012, S. 31). Zum Beispiel kann vonseiten der Schule aus entschieden werden, mit den Schüler/-innen für das Fach Biologie einen Nationalpark zu besuchen, um das biologische Wissen zu erweitern. Das Niveau und die Ergebnisse der Beteiligung an kreativen Erlebnisaktivitäten werden an den einzelnen Schulen im Detail für jeden Schüler/jede Schülerin kontinuierlich dokumentiert, ebenso die Art der Aktivitäten. Diese Dokumente werden als wichtiges Material beim Schulwechsel, für den Übergang zur weiterführenden Schule und auch für den Hochschulzugang verwendet (MOST, 2011, S. 436). Die kreativen Erlebnisaktivitäten spielen neben dem Zeugnis eine sehr wichtige Rolle.

1.2.5 Lehrplan der Middle school

Die Zielgruppe der Befragung sind in der vorliegenden Arbeit Schüler/-innen der Middle school. Deswegen wird in diesem Kapitel der Lehrplan der Middle school ausführlicher vorgestellt.

Bildungsziele

Aufbauend auf dem Curriculum für die Grundschule zielt der Lehrplan in der Middle school auf folgende Punkte (MOST, 2011, S. 6):

- A) Förderung einer gesunden und harmonischen Entwicklung von Körper und Geist bei den Schüler/-innen. Sie sollen dazu motiviert und angeregt werden, ihre Talente zu entdecken und über mögliche Berufe bzw. Karrierewege für sich nachzudenken, indem sie vielfältige Erfahrungen und Wissen aus den unterschiedlichsten Fächern und Berufsbereichen vermittelt bekommen;
- B) Entwicklung des kreativen Denkens durch grundlegende Fähigkeiten und Problemlösungskompetenz, die für das Lernen und das tägliche Leben benötigt werden;
- C) Verstehen verschiedener Kulturen und Werte auf Basis eigener kultureller Erfahrungen;
- D) Herausbildung einer hohen Kommunikationsfähigkeit und die Entwicklung von Kompetenzen und Haltungen eines demokratischen Bürgers.

Grundsätze für den Lehrplan der Middleschool

Um diese Ziele zu erreichen, wurden im nationalen Lehrplan für die Middleschool einige Regeln und Grundlagen formuliert, die den Schulen flexible Möglichkeiten der Umsetzung an die Hand geben (MOST, 2011, S. 7 f.):

- A) Die Schule muss die Fächer für die gesamte Middleschool-Zeit, für jedes Schuljahr und für jedes Semester im Voraus organisieren und die Schüler/-innen in jedem Semester, in jedem Schuljahr über die Fächer informieren.
- B) Die Schule kann die Organisation der Fächer und der Unterrichtszeit selbstständig gestalten.
- C) Den einzelnen Schulen ist es erlaubt, die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Fach um 20 Prozent zu erhöhen oder zu verringern. (Allerdings können die Standardunterrichtsstunden der Fächer Sport und Kunst nicht reduziert werden.)
- D) Für die Lerneffektivität muss die Anzahl der Fächer pro Semester unter 8 liegen. Sport und Kunst (Musik/Bildende Kunst) zählen nicht zu diesen 8 Fächern.
- E) Es müssen mindestens 2 Wahlfächer angeboten werden, um dem Wahlrecht der Schüler/-innen zu entsprechen.
- F) Die Schule kann im Rahmen der Richtlinien zur Organisation und Durchführung der Schulaufsichtsbehörden der Metropolen und Provinzen neue Wahlfächer einführen, wenn sie benötigt werden.
- G) Die Schule muss für die Berufswahl, Berufserkundung und Bildungslaufbahn der Schüler/-innen Berufsorientierungs- und Studienorientierungsprogramme in den Lehrplan

implementieren. Berufsorientierungs- und Studienorientierungsprogramme gehören nicht zu den Fächern, sondern zu den kreativen Aktivitäten.

H) Wenn Schüler/-innen an ihrer alten Schule in einem bestimmten Fach nicht unterrichtet wurden, muss die jeweilige neue Schule entsprechende zusätzliche Kurse anbieten.

Inhalte und Organisation des koreanischen Lehrplans der Middleschool

Der Lehrplan der Middleschool besteht wie bereits hervorgehoben aus den Fächern und den kreativen Erlebnisaktivitäten. Die Fächer sind Koreanisch, Moral Education/Sozialkunde (einschließlich Geschichte), Mathematik, Naturwissenschaft/Technik und Hauswirtschaft, Sport, Kunst, Musik, Englisch. Hinzu kommen Wahlfächer. Wahlpflichtfächer sind Chinesisch, Informatik, Umwelt und Green Growth, Fremdsprachen (Deutsch, Französisch, Spanisch, Chinesisch, Japanisch, Russisch und Arabisch), Gesundheitserziehung, Karriere und Beruf. Die kreativen Erlebnisaktivitäten gliedern sich in autonome Aktivitäten, Club-Aktivitäten, ehrenamtliche Tätigkeiten und Karriere-Aktivitäten (KICE, 2012, S. 25 f.).

Eine Unterrichtseinheit umfasst in der Middleschool 45 Minuten. Der Lehrplan kann je nach Wetter und Jahreszeit, Entwicklungsstand der Schüler/-innen, Lerninhalt und schulischer Situation flexibel gestaltet werden. In Tabelle 8 sind die Stunden für die jeweiligen Fächer bzw. Aktivitäten für die 1.–3. Klasse der Middleschool (7.–9. Klasse) aufgelistet.

Tabelle 8: Organisation und Zeitaufteilung in der Middleschool

	Einstufung	1.–3. Klasse der Middleschool (7.–9. Klasse) Unterrichtsstunden
Fächer	Koreanisch	442
	Sozialkunde (einschließlich Geschichte)/ Moral Education	510
	Mathematik	374
	Naturwissenschaft/ Technik und Hauswirtschaft	646
	Sport	272
	Musik/Kunst	272
	Englisch	340
	Wahlfächer	204
Kreative Aktivitäten		306
Gesamtanzahl der Unterrichtsstunden		3.366

Quelle: KICE 2012

Um die Realisierung des nationalen Lehrplans anschaulich zu machen, will ich im Folgenden ein Beispiel anführen. Die folgende Tabelle 9 bezieht sich auf den Lehrplan der B Middle School. In der ausgewählten Schule wurde die Fragebogenstudie im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt.

Tabelle 9: Dreijahreslehrplan für ab 2011 eingeschulte Schüler/-innen der B Middle School⁸

Verteilung		Basis Stunden	1. Klasse		2. Klasse		3. Klasse		Stunden nach Fächern	± Stunden von Basis Stunden	
			1. Halb- jahr	2. Halb- jahr	1. Halb- jahr	2. Halb- jahr	1. Halb- jahr	2. Halb- jahr			
Fächer	Koreanisch	442	85	85	68	68	68	68	442		
	Gesellschafts- lehre	Gesellschaft	510	85					85	510	
		Geschichte				85	85				
		Ethik			85	85					
	Mathematik	374	68	68	68	68	85	85	442	+68	
	Naturwissenschaft/ Technik/Familie	Naturwissenschaft	646	51	51	68	68	68	68	544	-102
		Technik/Familie				85			85		
	Sport	272	51	51	34	51	51	34	272		
	Kunst	Musik	272	68			68			272	
		Kunst			68			68			
Englisch	340	68	68	68	68	68	68	408	+68		
Wahlfächer	Hanmun (chinesische Schrift)	204		34	34				170		
			Informatik	34			34				
			Japanisch					17			17
Kreative Aktivitäten	Autonome Aktivität	306	10	10	9	9	10	7	306		
	AG		17	17	17	17	17	17			
	Ehrenamtliche Aktivität		7	7	8	8	7	10			
	Etc.		17	17	17	17	17	17			
Gesamte Stunden		3346	3346						3346		
Gesamte Stunden im Halbjahr			561	561	561	561	561	561	3346		
Gesamte Fächer im Halbjahr			8	8	8	8	8	8	48		

1.3 Bewertungssystem der Schülerleistungen

Auf der Basis des Lehrplans werden die Schüler/-innen darin bewertet, inwieweit sie die Lernziele des jeweiligen Fachs erreicht haben und wie ihre Lernprozesse verlaufen sind. Die Bewertungspläne werden jedes Jahr vom Lehrplanrat der Schulen erstellt. Zu den Bewertungsplänen gehören Angaben zum Prüfungsumfang, zu Häufigkeit und Art (Methode) der Prüfung, zum Bewertungssystem (Bewertungsmethode) und Ergebnisnutzungsplan (die Bewertungsergebnisse werden als Basis für die Verbesserung des Unterrichts genutzt) und

⁸http://www.hyupsung.ms.kr/board/view.do?boardId=BBS_0000001&menuCd=MCD_00000000000000005881&startPage=1&dataSid=986616

zu den Methoden. Die Bewertungspläne werden dann im Verwaltungsausschuss für Zeugnisse beraten und schließlich durch die Schulleitung beschlossen (KICE, 2012).

Seitens der Schule wird neben den Lernleistungen auch die Entwicklung der Persönlichkeit eines/r Schülers/-in bewertet. Daher beziehen sich die verschiedenen Assessmenttools und die Methodik der Einstufung auch auf die Kreativitäts- und Persönlichkeitsbildung, die zurzeit in der koreanischen Bildungspolitik eine maßgebliche Rolle spielen. Auf der Basis von Leistungsbewertungen sollen zudem Problemlösungsfähigkeit und kritisches Denken beurteilt werden. Dabei werden die Lernprozesse und das Leistungsergebnis der Schüler/-innen in den Klassen (während des Unterrichts) berücksichtigt (KICE, 2012). Bewertungen zu *Aktivitäten im Unterricht* von Primar Schüler/-innen werden schriftlich aufgezeichnet, damit Status und Fortschritt der Schüler/-innen leicht identifiziert werden können. Die Bewertungsergebnisse werden am Ende des Semesters in beschreibender Form zusammen mit den Noten im Zeugnis aufgeführt (ebd.).

Das MOE hat im Jahr 2012 ein neues Bewertungssystem für die Sekundarstufe eingeführt. Zuerst wurde dieses bei den Schüler/-innen der Middleschool angewendet. Danach wurde das neue Bewertungssystem ab 2014 auch in der Highschool eingeführt. Bis 2013 wurden in der Highschool die Noten jedes einzelnen Faches nach einer 9-stufigen Skala (Stanine) vergeben (KICE, 2012), jetzt umfasst das Bewertungssystem nur noch 5 Stufen.

Dem neuen Bewertungssystem liegt ein Wechsel von einem ‚norm-referencing‘-System zu einem kriterienorientierten zugrunde. Wurden die Leistungen bisher im Vergleich zu den Leistungen anderer Schüler/-innen bewertet, so wird beim criterion-referencing auf ein solches Ranking verzichtet. Beim kriterienorientierten Vorgehen werden die Leistungen aller Schüler/-innen anhand eines vordefinierten Satzes von Kriterien oder eines zu erreichenden Standards bewertet und nicht mit der Leistung der anderen Schüler/-innen verglichen. Das Ziel dieser Tests ist es, zu prüfen, ob die Schüler/-innen bestimmte Fähigkeiten oder Fertigkeiten besitzen oder nicht. Damit entspricht dieses System jenem, das in Deutschland unter dem Begriff der Bildungsstandards diskutiert wird (Klieme et al., 2003; Klieme, 2004; Wernstedt & John-Ohnesorg, 2009). Für diesen Wechsel im Bewertungssystem gibt es mehrere Gründe, dazu gehören u. a. folgende (siehe KICE, <http://asa.kice.re.kr/achi/introView.do>):

- Das vorherige Bewertungssystem, in dem die Leistungen der Schüler/-innen nach Rang bewertet wurden, führte zu Konkurrenz zwischen den Schüler/-innen und übermäßigem Stress. Dadurch litt die Zusammenarbeit. Es ist unter diesen Voraussetzungen nur schwer möglich, einen vielfältigen Lehrplan nach Fähigkeit, Talent und Interessen der Schüler/-innen zu betreiben.
- Bei dem neunten nationalen Lehrplan, der im Jahr 2009 überarbeitet worden ist, liegt der Schwerpunkt bei der Verantwortung der einzelnen Schulen und der individuellen Förderung. Um dies erfolgreich umzusetzen, ist ein kriterienorientiertes Bewertungssystem erforderlich, das über das Leistungsniveau (Achievement Levels) eines einzelnen Schülers/einer einzelnen Schülerin exakt informieren kann, unabhängig davon wie das Leistungsniveau der restlichen Klasse ist.

Im Zeugnis der weiterführenden Schulen stehen Informationen über den Leistungsstand in einer fünfstufigen Skala (A, B, C, D und E), Punktezahlen, Mittelwerte, Standardabweichungen und die Anzahl der Schüler/-innen pro Fach. Die Fächer Musik und Kunst werden in einer dreistufigen Skala (A, B, C) dokumentiert. Ein Ranking der Schüler/-innen ist nicht mehr enthalten (KICE, 2012, S. 58).

Tabelle 10: Bewertungssystem für den Sekundarbereich

Neues Bewertungssystem		Vorheriges Bewertungssystem für Highschools	
Punkte	Grad	Ranking nach Perzentil	Grad
Über 90	A	Unter 4 %	1
80–90	B	4–11 %	2
70–80	C	11–23 %	3
60–70	D	23–40 %	4
Unter 60	E	40–60 %	5
		60–77 %	6
		77–89 %	7
		89–96 %	8
		Über 96 %	9

Quelle: KICE 2012, S. 58

Die Bewertungsergebnisse geben den Schüler/-innen ein wichtiges Feedback über ihre schulischen Leistungen. In der Schule werden die Bewertungsergebnisse der Schüler/-innen in den Schülerakten dokumentiert.

Während der 3 Jahre, die die Schüler/innen in der Highschool verbringen, werden sie in den Schülerakten festgehalten und sind als Referenzmaterial für das Auswahlverfahren an den Hochschulen notwendig. Die Schülerakte beinhaltet Bildungsbiografie, Schulnoten und extracurriculare Aktivitäten (KICE, 2012).

1.4 Schülerleistungen im internationalen Vergleich PISA

In der vorliegenden Arbeit werden die außerunterrichtlichen Bildungsräume von Schüler/innen und deren Einfluss auf den Schulerfolg analysiert. In PISA haben die koreanischen Schüler/innen im Vergleich zu anderen Ländern sehr gut abgeschnitten. Es stellt sich die Frage, ob dieser Erfolg allein auf das Schulsystem zurückzuführen ist oder auch auf die außerunterrichtlichen Lernangebote, die die koreanischen Schüler/innen sehr zahlreich besuchen. Das ist eine Frage, die die vorliegende Arbeit nicht valide beantworten kann. Hinweise zu dieser These lassen sich am Ende dennoch sehr wohl ableiten. Betrachten wir in diesem Zusammenhang zunächst die PISA-Ergebnisse etwas näher.

PISA (Programme for International Student Assessment) ist ein internationaler Schulleistungsvergleich der OECD, der seit 2000 alle drei Jahre durchgeführt wird. Mit dem Programm werden weltweit die Kompetenzen 15-jähriger Schüler/innen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften getestet und international miteinander verglichen. Die Leitfrage bei PISA lautet, inwieweit es den Staaten gelingt, den Jugendlichen Kompetenz für eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft, für die beruflichen und schulischen Herausforderungen und für das weitere Erlernen zur Bewältigung von Lebensproblemen zu vermitteln (OECD, 2013, S. 3).

Korea konnte bereits in den ersten PISA-Studien ausgezeichnete Kompetenzwerte in allen drei gemessenen Bereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) erreichen. Die Kompetenzen der koreanischen Schüler/innen sind seit Beginn der PISA-Studien in allen Bereichen kontinuierlich weiter angestiegen, vor allem der Anteil der besonders leistungsstarken Schüler/innen (OECD, 2013, S. 3).

In der PISA-Studie von 2018 liegt der Mittelwert der koreanischen Schüler/innen im Lesen mit 514 Punkten, in Mathematik mit 526 Punkten und in den Naturwissenschaften mit 519 Punkten statistisch signifikant über dem OECD-Mittelwert. Koreanische Schüler/innen wiesen dabei die besten Ergebnisse im Bereich Mathematik auf (Tabelle 11).

Tabelle 11: 2012/2015/2018 PISA-Ergebnis Korea

Jahr	2012			2015			2018		
Bereich	Lesen	Mathematik	Naturw.	Lesen	Mathematik	Naturw.	Lesen	Mathematik	Naturw.
Ranking									
Von OECD-Ländern	1-2	1	2-4	3-8	1-4	5-8	2-7	1-4	3-5
Von allen teilnehmenden Ländern	3-5	3-5	5-8	4-9	6-9	9-14	6-11	5-9	6-10
Punkte									
Korea	536	554	538	517	524	516	514	526	519
OECD-Durchschnitt	496	494	501	493	490	493	487	489	489

Quelle: KICE & MOE Pressemitteilung 03.12.2013; KICE & MOE Pressemitteilung 06. 12. 2016; KICE & MOE Pressemitteilung 03.12.2019.

Korea weist einen großen Anteil an „besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schüler“ (Kompetenzstufe 5 oder 6) und dagegen nur einen kleinen Anteil an „leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler“ (unter Kompetenzstufe 2) auf. In der PISA-Studie von 2015 zeichneten sich 12,7 Prozent der Schüler/-innen in Korea (Durchschnitt der OECD-Länder: 8,3 %) im Bereich Lesekompetenz, 20,9 Prozent im Bereich Mathematik (Durchschnitt der OECD-Länder: 10,7 %) und 10,6 Prozent im Bereich Naturwissenschaften (Durchschnitt der OECD-Länder: 7,8 %) als „besonders leistungsstark“ (Kompetenzstufe 5 oder 6) aus (KICE & MOE Pressemitteilung 06.12.2016). Nach der PISA-Studie von 2018 waren 13,1 Prozent der Schüler/-innen in Korea im Bereich Lesekompetenz, 21,3 Prozent im Bereich Mathematik und 11,8 Prozent im Bereich Naturwissenschaften „besonders leistungsstark“ (KICE & MOE Pressemitteilung 03.12.2019). In den PISA-Studien zeigt sich, dass in Korea hohe Leistungen mit einer hohen Bildungsgleichheit einhergehen. Mindestens 13 Prozent der Schüler/-innen sind „resilient“⁹ und gehören gleichzeitig zu den 25 Prozent der Schüler/-innen aller teilnehmenden Länder, die die besten Ergebnisse erzielen (OECD, 2013, S. 12).

Wie in den meisten OECD-Ländern schnitten die Jungen im Bereich Mathematik besser ab als die Mädchen, im Bereich Lesekompetenz und Naturwissenschaften hingegen schnitten die Mädchen besser ab als die Jungen – signifikant sind diese Unterschiede allerdings lediglich im Bereich der Lesekompetenz (KICE & MOE Pressemitteilung 03.12.2019).

⁹ „Resilient“ bedeutet, dass sie im Vergleich zu Schüler/-innen aus anderen Ländern trotz eines ungünstigen sozioökonomischen Hintergrunds über die Erwartung hinaus gut abschneiden (vgl. OECD, 2013, S. 12).

2. Außerunterrichtliche Bildungsangebote in Korea

Um die Einflussfaktoren des Schulerfolgs zu identifizieren, wird in dieser Arbeit der subjektive Bildungsraum der koreanischen Schüler/-innen analysiert, in der außerunterrichtlichen Bildung und die Nutzung dieser Möglichkeiten eine enorme Rolle spielen. In Korea ist die Teilnahmequote an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten hoch, dies betrifft sowohl die Angebote an Ganztagschulen als auch private Angebote außerhalb der Schule. Im Folgenden werden daher die Ganztagschule und außerunterrichtliche private Bildungsangebote näher beschrieben. Sie sind die beiden wichtigsten ‚Anbieter‘ außerunterrichtlicher Bildungsangebote.

2.1 Ganztagschulen in Korea

Das Afterschool-Programm (Ganztagsprogramm¹⁰) wurde 1995 eingeführt. Seit 2006 wurde es unter der Bezeichnung „Ganztagschule“ an allen allgemeinbildenden Schulen des Landes umgesetzt. Nach der Einführung haben sowohl die Teilnahmequoten wie auch die Zufriedenheit der Schüler/-innen stark zugenommen. In derselben Zeit auch weiter die Fördermaßnahmen der Regierung für die Ganztagschule (Im et al., 2013, S. 3).

2.1.1 Konzept

Die koreanische Ganztagschule ist ein schulisches Bildungs- und Betreuungsprogramm, das außerhalb des formalen Lehrplans stattfindet. Die Programme der Ganztagschulen orientieren sich an den Bedürfnissen der Schüler/-innen und Eltern. Die Teilnahme am Ganztagsprogramm ist freiwillig und grundsätzlich kostenpflichtig. Schüler/-innen aus sozial schwachen Familien werden bei den Kosten unterstützt. Das Ganztagsprogramm findet regelmäßig in festgelegten Zeiträumen statt. Die einzelnen Schulen sind für die Durchführung der Ganztagsprogramme verantwortlich (Afterschool Portal System: <https://www.afterschool.go.kr/info/infomation.do>).

¹⁰ In Korea verwendet man nur den Begriff Ganztagsprogramm für alle Arten von Angeboten und Programmen. In der Ganztagsschulstatistik in Korea geht es deswegen nur um Ganztagsschulprogramme. Die Ganztagsbetreuung ist dabei eine Ausnahme. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel, in dem die koreanische Ganztagschule vorgestellt wird, nur der Begriff Ganztagsprogramm verwendet.

Das Ziel von Ganztagschulen ist die Stärkung des öffentlichen Bildungssystems, um kreative Menschen auszubilden, die in der zukünftigen Gesellschaft benötigt werden. Dabei lassen sich die Erwartungen und Zielsetzungen wie folgt genauer beschreiben¹¹:

- Erstens soll durch die Ganztagsprogramme die private Nachhilfe für die schulischen Fächer Musik, Kunst, Sport ersetzt werden, um die Ausgaben für die (außerunterrichtliche) Förderung der Kinder in den Familien zu senken.
- Zweitens wird die Unterstützung für die Kinder aus einkommensschwachen Familien ausgebaut, um einkommensbezogene Disparitäten auszugleichen.
- Drittens werden Ganztagsbetreuungsangebote auch in Grundschulen ausgebaut.
- Viertens werden die personellen und materiellen Ressourcen der Regionen effektiv ausgeschöpft, um die regionalen Bildungslandschaften weiterzuentwickeln.

Insbesondere betont die Regierung den Ausbau des Ganztagsbetreuungsangebots.¹² Dieses wird auch als „Betreuungsklasse“ bezeichnet. Um die genannten Ziele zu erreichen, strebt die Regierung strategisch die Erhöhung der Programmqualität, der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften und der weiteren Förderung benachteiligter Schüler/-innen an. Der Staat führt verschiedene Fördermaßnahmen durch, um die Ganztagschule auszubauen. Dabei handelt es sich um Förderprogramme für ländliche Ganztagschulen, Bildungsschecks für benachteiligte Kinder und Jugendliche¹³, Förderprogramme für die Ganztagsbetreuung der Grundschüler/-innen, Mentoring-Programme durch engagierte Studenten und Ausbauprogramme für Ganztagschulen (Im et al., 2013, S. 3).

2.1.2 Verwaltungssystem

Das Ministry of Education (MOE), die Schulaufsichtsbehörde für die Länder, die regionale Schulaufsichtsbehörde und die Schulen sind die entscheidenden Akteure für die Ganztagschulpolitik. Das Ministerium übernimmt die umfassende Verantwortung und Steuerung der Ganztagschulen und verteilt die Finanzmittel. Die Schulaufsichtsbehörden

¹¹ Afterschool Portal System: <https://www.afterschool.go.kr/intro/care/careInfo1.do>

¹² Ganztagsbetreuungsangebote sind nur für Grundschüler/-innen, die nicht allein zuhause bleiben können. Ganztagsangebote sind einzelne Programme, die für alle Schüler/-innen (Grundschule bis Highschool) angeboten werden.

¹³ Bildungsschecks ermöglichen für bestimmte Gruppen Heranwachsender eine kostenfreie Teilnahme an den Ganztagsprogrammen.

der Länder stellen die Grundlagen und den Basisplan für die Entwicklung der Ganztagschulen auf und geben die zugeteilten Finanzmittel unter Berücksichtigung regionaler Gelegenheiten an die untergeordneten Schulaufsichtsbehörden weiter (Im. et al., 2013, S. 14 f.).

Die einzelnen Schulen spielen die Hauptrolle bei der faktischen Durchführung der Programme der Ganztagschulen. Die Schule gestaltet die Programme auf der Grundlage der Schüler/-innen- und Elternbefragung. Die Schulkonferenz trifft über verschiedene Angelegenheiten Entscheidungen, wie etwa die konkrete Ausgestaltung des Programms, aber die Verantwortung für den Ganztagsbetrieb liegt ausschließlich bei der Schulleitung.¹⁴ Die Schule kann mit eigenen Finanzmitteln Koordinatoren oder zusätzliche Verwaltungskräfte einstellen (ebd.).

Das Ministry of Education, die Schulaufsichtsbehörde der Länder und das Korea Educational Development Institute (KEDI) betreiben ein Portal für die Ganztagschulen. Das Portal informiert umfassend über Ganztagschulangelegenheiten, z. B. über pädagogisches Personal, Modell-Programme, private Beteiligungsprojekte, Betreuungsklassen. Das Ministerium möchte damit auch Schüler/-innen und Eltern wichtige Informationen an die Hand geben, die Beteiligung von gut ausgebildeten pädagogischen Fachkräften in Ganztagschulen stärken sowie die Qualität der Ganztagsprogramme erhöhen.¹⁵

2.1.3 Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal

In der Ganztagschule sind sowohl die Lehrkräfte als auch weiteres pädagogisches Personal tätig. Die Beschäftigungssituation beider Seiten ist häufig heterogen. Die Gesamtzahl der pädagogischen Kräfte hat sich von 142.737 im Jahr 2006 auf 197,750 im Jahr 2019 erhöht. An allen Ganztagschulen arbeitet im Jahr 2019 mehr außerschulisches pädagogisches Personal als Lehrkräfte (Tabelle 12).

¹⁴ Sie sind Lehrkräfte und als Fachlehrer für die Ganztagschulen einzelner Schulen zuständig.

¹⁵ Afterschool Portal System: <https://www.afterschool.go.kr/com/afterSchool/afterSchool.do>

Tabelle 12: Anzahl der pädagogischen Arbeitskräfte an Ganztagschulen

Jahr	2006	2013	2019
Lehrkräfte	90.675	173.180	80,990
außerschulisches pädagogisches Personal	52.062	130.250	116,760
gesamt	142.737	303.430	197,750

Quelle: Kim & Yang 2011; MOE 2013; MOE 2019.

Das pädagogische Personal (Lehrkräfte und außerschulisches pädagogisches Personal) der Ganztagschule ist nach Art des Programms in zwei Teile geteilt. Betreuer/-innen und Erzieher/-innen machen den einen Teil und Ganztagslehrer/-innen den anderen Teil aus. Erstere sind für Betreuungsangebote zuständig. Letztere kümmern sich um das „Programm für Unterrichtsfächer“ oder das „Programm für Begabung und Eignung“. Die Betreuer/-innen im Ganztage können sowohl Lehrer/-innen als auch außerunterrichtliche Fachkräfte sein. Jeder, der fachliches Wissen gesammelt hat, pädagogische Kompetenzen aufweist und mindestens die Highschool abgeschlossen hat, kann sich als Ganztagslehrer/-in bewerben wie Lehrer/-innen, Nachhilfelehrer/-innen, Honorarkräfte, Eltern etc. Über die Auswahl der Ganztagslehrer/-innen wird auf der Schulkonferenz beraten und schließlich ernennt die Schulleitung die geeigneten Kandidaten. Die Bewerber/-innen auf die Ganztagslehrerstellen werden üblicherweise dazu aufgefordert, das Lehrerbefähigungszertifikat oder das Zertifikat der nationalen technischen Qualifikation für das Programm, Arbeitszeugnisse und Empfehlungsschreiben früherer Arbeitgeber (wie auch Zeugnisse zu absolvierten Praktika), ein polizeiliches Führungszeugnis und ein selbst verfasstes Exposé mit ihren Vorstellungen zur Umsetzung des Programms vorzulegen.

2.1.4 Programm

Das Programm der Ganztagschule fällt an den einzelnen Schulen unterschiedlich aus. Dabei entscheiden die Schulen selbst nach Schulart und Schulstufe, welche Ganztagsprogramme sie vorhalten.

Die Ganztagsprogramme sind in zwei Bereiche eingeteilt: das „Programm für Unterrichtsfächer“ und das „Programm für Begabung und Eignung“. Durch diese Programme werden die Schüler/-innen ihrem Bildungsstand entsprechend über den

Unterricht hinaus sowohl ergänzend als auch vertiefend gefördert und ihre Begabungen und Eignungen, die sich nicht auf den Schulunterricht beziehen, sondern häufig auf die Bereiche Sport, Musik oder Kunst, werden weiterentwickelt.

Die Gesamtanzahl der Ganztagsprogramme betrug im Jahr 2019 336.387 (MOE Pressemitteilung 14.11.2019). Die gesamten Ganztagsprogramme dienen zu 43,8 Prozent der Unterstützung der Unterrichtsfächer, die mit dem formalen Lehrplan eng verbunden sind, das Programm für Begabung und Eignung macht 56,2 Prozent aus. Je höher die Klassenstufe ist, desto mehr geht es im Programm darum, die Schüler/-innen in Bezug auf die Unterrichtsfächer zu fördern. In der Highschool (Sekundarbereich II) beträgt der Anteil der unterrichtsbezogenen Programme an allen Ganztagsprogrammen 84,5 Prozent, während es in der Grundschule nur 22,5 Prozent sind.

Tabelle 13: Anzahl der Ganztagsprogramme nach Art und Schulbereich 2019

		Grundschule	Middleschool	Highschool	Gesamtanzahl
für Unterrichtsfächer	Gesamtanzahl	43.468	20.105	83.843	147.416
	(%)	22,5	46,0	84,5	43,8
für Begabung und Eignung	Gesamtanzahl	150.083	23.560	15.328	188.971
	(%)	77,5	54,0	15,5	56,2
Gesamtanzahl		193.551	43.665	99.171	336.387

Quelle: MOE Pressemitteilung 14.11.2019

Die Programme, die sich ergänzend auf die Unterrichtsfächer beziehen, umfassen Koreanisch, Mathematik, Gesellschaftslehre, naturwissenschaftliche Fächer, Englisch und die zweite Fremdsprache etc. Die Programme zur Förderung von Begabung und Eignung beziehen sich auf Musik, Kunst, Sport, Computer, Lesen/Aufsatzschreiben etc.

In den Grundschulen kommen dabei Angebote zu Sport und Musik am häufigsten vor. In der Highschool (Sekundarbereich II) erreichen die Fachangebote in Koreanisch und Mathematik, die für den Hochschulzugang eine große Rolle spielen, die höchsten Anteile an den Ganztagsprogrammen. Demgegenüber werden für die Schüler/-innen in den Schulen des Sekundarbereichs I (Middleschool) verschiedene andere zusätzliche Fächer und Aktivitäten als Ganztagsprogramme vorgehalten. Jedoch ist die Anzahl der Programme für

Unterrichtsfächer von der Grundschule bis zur Middleschool insgesamt in Mathematik und Englisch am höchsten (Tabelle 14).

Tabelle 14: Anzahl der Ganztagsprogramme nach Art und Schulbereich

Unterrichtsfächer	Koreanisch	Mathematik	Gesellschaftslehre	Naturwiss.	Englisch	Zweite Fremdsprache	Etc. ¹⁶	Gesamt
Grundschule	2.126	11.336	1.469	11.477	12.643	2.758	1.659	
Middleschool	2.943	5.242	2.014	2.594	5.317	1.027	968	
Highschool	16.329	18.007	12.348	14.324	15.497	990	6.348	
Gesamt	21.98	34.585	15.831	28.395	33.457	4.775	8.975	
%	6,4	10,3	4,7	8,4	9,9	1,4	2,7	
Begabung und Eignung	Musik	Kunst	Sport	Computer	Lesen/ Aufsatzschreiben	Etc. ¹⁷		
Grundschule	29.135	21.662	31.360	23.399	5.134	39.393		
Middleschool	7.000	2.210	8.887	1.390	563	3.510		
Highschool	2.311	1.605	4.482	1.684	945	4.301		
Gesamt	38.446	25.477	44.729	26.473	6.642	47.204		
%	11,4	7,6	13,3	7,9	2,0	14,0		

Quelle: MOE Pressemitteilung 14.11.2019

Die Betreuungsangebote im Grundschulbereich haben weiter zugenommen. Im Jahr 2020 organisierten fast alle Grundschulen Betreuungsangebote. Die Anzahl der Teilnehmer/-innen an Betreuungsangeboten der Grundschulen lag bei 256,213.

Tabelle 15: Betreuungsangebote in der Grundschule

Jahr	2009	2012	2020
Anzahl der Schulen (%)	4.146 (71,2)	5.652 (96,0)	6,163 (99,9)
Anzahl der teilnehmenden Schüler/-innen	77.155	159.248	256.213

Quelle: MOE Pressemitteilung 2.8.2021; die Teilnahme an Betreuungsangeboten wird nicht in Prozent ausgewiesen.

¹⁶ Andere Fächer als die, die genannt worden sind z. B. Wahlfächer wie Informatik etc.

¹⁷ Unter „etc.“ fallen z. B. Baduk (Baduk ist der koreanische Name für das Spiel, das international als Go bekannt ist), Magie, Kochen, Backen und Tanzen usw.

Die Ganztagsprogramme in den Grundschulen wurden im Jahr 2019 zu 32,0 Prozent von privaten Bildungsträgern durchgeführt. Demgegenüber wurden im Jahr 2019 in der Middleschool die Ganztagsprogramme zu 6,8 Prozent und zu 1,9 Prozent in der Highschool von privaten Bildungsträgern betreut. Der niedrigere Prozentsatz an diesen Schulformen rührt daher, dass die Ganztagsprogramme der Middleschool und Highschool meistens fachbezogene Angebote sind, diese Programme werden in der Regel, von den Lehrkräften durchgeführt (MOE Pressemitteilung 14.11.2019). Außerdem wird in der Regel der Ganztagsbetrieb von den Schulen selbst organisiert und durchgeführt.

2.1.5 Teilnahmequote

Seit 2009 sind fast alle Schulen (99 %) in Korea Ganztagschulen (Kim & Yang 2011; MOE 2013; MOE Pressemitteilung 14.11.2019). Die Teilnahmequote der Schüler/-innen an den Ganztagschulen ist von 49,8 Prozent im Jahr 2007 auf 72,2 Prozent im Jahr 2013 gestiegen (MOE, 2013). In diesem Jahr 2013 fiel die Teilnahmequote an den Ganztagschulen am höchsten aus. In den Folgejahren blieb zwar die Anzahl der Ganztagschulen gleich, die Teilnahmequote nahm allerdings kontinuierlich ab (MOE Pressemitteilung 14.11.2019). Hierfür gibt es unterschiedliche Gründe:

Zum einen wurde die Schülerteilnahmequote am Ganztage als Erfolgsparameter aus der Schulevaluation entfernt. Damit entfiel dessen steuernde Wirkung. Zum anderen wurden auf Nachfrage der Öffentlichkeit und der Schulen viele neuen Programme für die Zeit nach dem Unterricht eingeführt. Diese unterscheiden sich aber von dem Konzept der Ganztagschule, wie es durch die zuständigen Behörden und deren Richtlinien definiert wird. Programme werden nur als Ganztagsprogramme gezählt, wenn das Ministry of Education diese entsprechend ihren Richtlinien als Ganztagsprojekte durchführt.¹⁸ Daher tauchen diese Programme und Aktivitäten – und damit die jeweiligen Quoten der Teilnahme daran – in der Ganztagschulstatistik nicht mehr auf. Beide Umstände führen letztlich dazu, dass die offizielle Schülerteilnahmequote an den Ganztagschulen statistisch abgenommen hat (Lee et al., 2019, S. 4.)

¹⁸ Angebote, wie z. B. Bildungsförderungsprogramme für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund, werden nicht als Ganztagsprogramm gezählt, obwohl diese nach dem Unterricht in der Schule stattfinden, da diese von der Ministry of Education nicht als Ganztagsprojekte durchgeführt werden.

Tabelle 16: Anzahl der Ganztagschulen und die Schülerteilnahmequote an Ganztagschulen

Jahr	2009	2013	2017	2019
Anzahl der Schulen (%)	11.149	11.397	11.791	11.688
	(99,9)	(99,9)	(99,6)	(98,6)
Anzahl der Schüler/-innen (in Tausend) (%)	4.276	4.678	3.371	2.648
	(57,6)	(72,2)	(58,9)	(48,6)

Quelle: Kim & Yang 2011; MOE 2012/2013; MOE Pressemitteilung 14.11.2019

2.1.6 Wirkung

Ganztagschulen bedienen ein gesellschaftliches Bedürfnis. Sie vermögen als eine zeitgemäße Antwort die veränderten Bedürfnisse von Schüler/-innen und Eltern in Bezug auf Erwerbstätigkeit, Bildung und Erziehung von Kindern zu vereinbaren (Kim 2011, S. 3). Die Ganztagschulen sollen optimale Entwicklungsbedingungen für Kinder und Jugendliche schaffen, durch die Angebote eine bessere Kompetenzentwicklung aller Kinder und Jugendlichen ermöglichen und herkunftsbedingte Benachteiligung abbauen. Gleichzeitig sollen durch die Angebote die außerunterrichtlichen privaten Bildungskosten zurückgedrängt werden, die für die Familien belastend sind und auf diese Weise soziale Ungleichheiten eher verstärken als verringern.

Um die Wirkung der Ganztagschulen in Korea zu analysieren, wurden vielfältige Studien durchgeführt, in denen entsprechend den offiziellen Zielsetzungen meistens Zufriedenheit, Schülerleistung, soziales Verhalten und Minderung der privaten Bildungskosten der Familien untersucht wurden (siehe hierzu auch ausführlicher den Forschungsstand in Kapitel 6.2).

Zufriedenheit

KEDI führte im September 2019 eine repräsentative Befragung von 3.060 Eltern und 3.060 Schüler/-innen zur Zufriedenheit mit den Ganztagschulen durch. Die Befragung ergab, dass 81,0 bis 86,9 Prozent der Schüler/-innen und Eltern mit den Ganztagsprogrammen zufrieden und 3,0 bis 1,2 Prozent unzufrieden waren. 74,2 und 53,4 Prozent der Schüler/-innen und Eltern bestätigten, dass sich die schulische Leistung durch die Teilnahme an der Ganztagschule verbesserte. 16,8 Prozent der Eltern gaben an, dass die Teilnahme am

Ganztagsprogramm zu einer Entlastung der Ausgaben hinsichtlich privater Bildungsangebote beitrug (Tabelle 17).

Tabelle 17: Ergebnis der Schüler- und Elternbefragung über die Ganztagschule (in %)

		trifft gar nicht zu/ trifft nicht zu	mittel	trifft zu/ trifft sehr zu
Schüler/-innen	Bist du mit den Ganztagsprogrammen zufrieden?	3,0	16,0	81,0
	Hilft die Ganztagschule bei der Verbesserung der schulischen Leistung?	4,6	21,2	74,2
	Willst du weiterhin an der Ganztagschule teilnehmen?	5,7	17,7	76,6
Eltern	Sind Sie mit den Ganztagsprogrammen zufrieden?	1,2	11,8	86,9
	Hilft die Ganztagschule bei der Verbesserung der schulischen Leistung Ihrer Kinder?	2,7	43,9	53,4
	Bewirkt die Teilnahme am Ganztagsprogramm die Minderung der Kosten privater Bildung?	5,6	77,5	16,8
	Wollen Sie Ihre Kinder weiterhin an der Ganztagschule teilnehmen lassen?	2,5	13,1	84,5

Quelle: Lee et al. 2019

Schulleistung

In der Studie von Kim et al. wird auf der Basis des Ergebnisses der nationalen Vergleichstests die Wirkung der Ganztagschuleteilnahme analysiert (Kim et al. 2011; Im et al., 2013; Lee et al., 2019). Dabei zeigt sich, dass Schüler/-innen, die regelmäßig an Ganztagsprogrammen teilgenommen haben, ihre schulischen Leistungen nachhaltig verbessern. Kim weist darauf hin, dass die Verbesserung von schulischen Leistungen neben der Häufigkeit und Intensität der Ganztagschuleteilnahme auch mit der Zufriedenheit mit der Ganztagschule korreliert (Kim et al., 2011; Im et al., 2013, S. 26). Die Studie von Bae et al. unterstützt darüber hinaus die Annahme, dass sich die Leistungen der Schüler/-innen, die mehr Geld für die Ganztagschule aufgewendet haben, zusätzlich verbessern (Bae et al., 2010; Im et al. 2013, S. 27).

Demgegenüber kommt die Studie von Byun et al. zu der Schlussfolgerung, dass die Ganztagschuleteilnahme die schulischen Leistungen der Middle School Schüler/-innen negativ beeinflusst. Jedoch unterscheiden sich diese Ergebnisse je nach Region. Für die

Schüler/-innen, die in kleinen Dörfern leben, wirkt sich die Ganztagschulteilnahme auf die Leistungen von Koreanisch und Englisch auch in dieser Studie positiv aus (Byun et al., 2011). Auch die Studie von Hong et al. aus dem Jahr 2020 nimmt Bezug auf das Ergebnis der nationalen Vergleichstests. Dabei werden die Auswirkungen der Teilnahme an Ganztagschulprogrammen auf die schulischen Leistungen analysiert. Die erhobenen Daten wurden entsprechend dem schulischen Leistungsniveau der einzelnen Schüler/-innen in unterdurchschnittliche und überdurchschnittliche Gruppen eingeteilt. Die Studie verdeutlicht, dass diejenigen Schüler/-innen, die an Ganztagsprogramm teilnahmen, sowohl in Mathematik als auch in Englisch höhere Leistungen erzielen konnten als diejenigen Schüler/-innen, die nicht an solchen Angeboten teilnahmen. Insbesondere bei Schüler/-innen mit einem unterdurchschnittlichen schulischen Leistungsniveau führte die Teilnahme an Ganztagschulprogrammen zu einer Verbesserung der Leistungen (Hong, Lee & Park 2020, S. 135)

Sozialverhalten und Lernmotivation

In Bezug auf problematisches Verhalten in der Schule sowie störendes Verhalten im Unterricht zeigen die Schüler/-innen, die an Programmen der Ganztagschule teilgenommen haben, eine positivere Entwicklung als die Jugendlichen, die nicht an außerunterrichtlichen Aktivitäten an der Ganztagschule teilgenommen haben. Positiv, so zeigen Im et al., wirkt sich die Teilnahme an der Ganztagschule im Hinblick auf Lernmotivation, Schulfreude und soziale Beziehungen zwischen Schüler/-innen und Lehrer/-innen aus (Im et al. 2013, S. 28).

Minderung privater Bildungskosten

Betrachtet man die Wirkungen der koreanischen Ganztagschule in Bezug auf die Minderung der privaten Bildungsausgaben, lässt sich aus den Daten von Statistics Korea ersehen, dass die Eltern der Schüler/-innen, die an Ganztagschulaktivitäten teilgenommen haben, tatsächlich weniger für private Bildungsangebote ausgaben als Eltern von Schüler/-innen, die die Ganztagschule nicht besucht haben. Andererseits sprechen die Ergebnisse der Studien von Byun (Byun et al., 2011) und Kim (Kim, 2010a; Kim et al., 2011) dafür, dass die Ganztagschulteilnahme der Schüler/-innen in der Middle school keine Minderung privater Bildungskosten nach sich zieht.

Moon et al. untersuchten in ihrer Studie von 2018 die Wirkungen der Ganztagschulteilnahme auf die privaten Bildungsausgaben. Es zeigte sich, dass sie je nach Schulstufe unterschiedlich ausfallen. In der Primarstufe waren die privaten Bildungsausgaben der Familien, deren Kinder an Ganztagsangeboten teilnahmen, statistisch signifikant niedriger als die von Familien, deren Kinder entsprechende schulische Angebote nicht nutzten. Für die Sekundarstufe konnte ein solcher Effekt nicht beobachtet werden.

Die koreanischen Ganztagschulen wirken sich positiv auf die Förderung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen aus, jedoch nehmen die leistungsstarken Schüler/-innen, die aus privilegierten Familien stammen, selten an Ganztagsprogrammen teil. Dies weist darauf hin, dass die koreanischen Ganztagschulen gleichzeitig Chancen aber auch Grenzen in Bezug auf den Abbau der Bildungsungleichheit und in Bezug auf die Reduzierung von außerunterrichtlichen privaten Bildungskosten haben. Was letztlich zu der Vermutung führt, dass trotz des umfassenden Ganztagsangebots die Eltern/Familien zusätzlich weiter auf private Angebote setzen.

2.2 Außerunterrichtliche private Bildungssituationen in Korea

Wie erwähnt, untersucht die vorliegende Arbeit den subjektiven Bildungsraum der koreanischen Schüler/-innen, der – neben der Schule und dem Unterricht – die außerunterrichtlichen Lern- und Bildungsaktivitäten umfasst. Die Teilnahmequote der koreanischen Schüler/-innen an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten, die, wie der kurze Überblick oben zeigte, eine große Rolle für den Schulerfolg spielen, ist hoch, trotz der umfassenden Angebote an den Ganztagschulen. Deswegen wird in diesem Kapitel die außerunterrichtliche private Bildungssituation betrachtet, weil sie einen großen Teil des subjektiven Bildungsraumes ausmacht.

In Korea wird der Bildung aufgrund des Einflusses des Konfuzianismus traditionell ein hoher Wert beigemessen. Korea ist, ich habe bereits darauf hingewiesen, ein stark bildungsorientiertes Land. Fast 73,7 Prozent der Koreaner besuchen die Universität, obwohl die Studiengebühren an koreanischen Universitäten äußerst hoch sind (KEDI & MOE, 2021c). Um bessere Chancen in der Gesellschaft zu bekommen, wollen alle Schüler/-innen an einer Elite-Universität aufgenommen werden, aber die Studienplätze an diesen sind begrenzt. Aus diesem Grund ist die Konkurrenz zwischen den Schüler/-innen in Korea groß. Daher investieren koreanische Eltern viel Geld in den privaten Unterricht ihrer Kinder (Kim

2010a). Die private Bildung, wie z. B. die Nachhilfe in verschiedenen Bereichen, fängt mit der frühkindlichen Förderung an. Organisation, Art und Ausgestaltung der Nachhilfe sind in Korea sehr unterschiedlich. Der Nachhilfeunterricht findet in der Regel im Einzelunterricht oder in Kleingruppen statt und er wird im eigenen Haus oder in speziellen Nachhilfeinstituten, die in Korea „Hakwon“ genannt werden, erteilt. Nachhilfeunterricht wird sowohl von professionellen Lehrkräften als auch von älteren Schüler/-innen, Studierenden oder Personen im Ruhestand angeboten. Den Schullehrern/-innen, die sich noch im aktiven Dienst befinden, ist es ausdrücklich verboten, Nachhilfeunterricht zu geben.

2.2.1 Gründe für die Beteiligung an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten

Das Ministry of Education befragte 3.707 Eltern, 2.149 Schüler/-innen und 4.545 Lehrer/-innen nach den Gründen für die Teilnahme der Schüler/-innen an außerunterrichtlichen *privaten* Bildungsangeboten. Genannt wurden dabei vor allem „die Vorbereitung auf die Hochschulbildung (40,3 %)“, darüber hinaus die „Furcht vor (schlechten) Schulnoten, vor dem (Nicht-Gelingen des) Zugang(s) zur weiterführenden Schule und vor Klausuren (Prüfungsangst)“ (33,2 %), drittens „Vorlernen“ (15,3 %), viertens „Schulunterrichtsergänzung“ (10 %) (Jeon, 2017). Die meisten Gründe beziehen sich also auf das schulische Lernen und auf die bessere Unterstützung, die sich von privaten Angeboten in dieser Hinsicht versprochen wird.

Im Jahr 2010¹⁹ wurde im Auftrag des Ministry of Education vom Korea Research Center die Befragungsstudie über „Private Bildung in Korea“ durchgeführt. Dabei wurden 1.500 Eltern befragt, deren Kinder an privaten Bildungsangeboten teilnahmen.

¹⁹ Obwohl die Studie nicht ganz aktuell ist, wird sie hier vorgestellt, da sie die Gründe und Kosten für die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten sehr ausführlich analysiert, wie dies keine aktuelle Studie tut.

Tabelle 18: Anlässe für die Beteiligung an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten

Anlässe für Beteiligung an privater Bildung	Prozent (%)
• um die schulische Leistung zu verbessern	23,8
• als Vorbereitung für eine weiterführende Schule oder Uni	21,7
• weil die meisten Mitschüler/-innen an privaten Bildungsangeboten teilnehmen	16,3
• zum Vorlernen	13,3
• weil ich mit dem schulischen Unterricht unzufrieden bin	6,6
• weil ich allein nicht gut lernen kann	5,1
• weil ich gerne private Bildungsangebote haben möchte	4,9
• weil ich den schulischen Unterricht nicht verstehen und ihm nicht folgen kann	3,8
• weil mich nach der Schule niemand betreuen kann	1,7
• weil ich der öffentlichen Bildung nicht vertrauen kann	1,6
• um Freunde kennenzulernen	0,7
• weil sich die Bildungspolitik rasant und schnell ändert	0,1
• etc.	0,4

Quelle: Song 2010

Die Studie untersucht die Gründe, Wirkungen sowie die Probleme und Kosten außerschulischer privater Bildungsangebote. Dazu bildet die Studie auch die Meinungen der Eltern über die Nutzung der privaten Bildungsangebote ab (Song 2010). Laut der Studie ist der wesentliche Grund für die Beteiligung an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten, „*die schulische Leistung zu verbessern*“ (23,8 %), gefolgt von „*Vorbereitung für weiterführende Schule oder Uni*“ (21,7 %) sowie „*weil die meisten Mitschüler an den privaten Bildungsangeboten teilnehmen*“ (16,3 %). Die meisten Schüler/-innen gehen also zum Zweck schulischer Leistungssteigerung zu privaten Bildungsinstitutionen und zur Nachhilfe.

Die Studie zeigt allerdings, dass die Beteiligungsgründe je nach Schulstufe variieren. In den Unterstufen der Primarstufe dominiert das Argument „*weil die meisten Mitschüler/-innen an privaten Bildungsangeboten teilnehmen*“. In der Sekundarstufe I ist der bedeutsamste Grund „*die schulische Leistung zu verbessern*“. In der Sekundarstufe II ist, erwartungsgemäß, da der Übertritt bald bevorsteht, die „*Vorbereitung für Uni*“ der wichtigste Grund für die Teilnahme an privaten Bildungsangeboten aus der Sicht der Schüler/-innen.

2.2.2 Teilnahmequote der Schülerschaft an privaten außerunterrichtlichen Bildungsangeboten

Die Teilnahme an außerunterrichtlichen Programmen privater Bildungsanbieter ist in Korea also fast die Regel. Nach Statistics Korea²⁰ sprechen die offiziellen Zahlen im Jahr 2021 von einem Anteil von 82,0 Prozent allein bei den Grundschüler/-innen, die in privaten außerunterrichtlichen Bildungsangeboten eingebunden sind. Die durchschnittliche Teilnahmequote aller Schüler/-innen beträgt 2021 75,5 Prozent. Sie besuchen jede Woche durchschnittlich 6,7 Stunden lang private Bildungsangebote. Je höher die Schulstufe, desto mehr sinken die Teilnahmequoten. Tabelle 19 zeigt die Teilnahmequote der Schüler/-innen an außerunterrichtlichen privaten Bildungsprogrammen nach Schularten.

Tabelle 19: Teilnahmequote der Schüler/-innen an außerunterrichtlichen privaten Bildungsprogrammen nach Schularten 2021

	Teilnahmequote (%)	Durchschnittliche Teilnahmestunden pro Woche
Insgesamt	75,5	6,7
Grundschule	82,0	6,8
Middleschool	73,1	7,0
Highschool	64,6	6,3
Darunter General High School	71,3	7,1

Quelle: Statistics KOREA Government Official Work Conference (E-national indicators) (2022.03.14.). https://www.index.go.kr/potal/main/EachDtlPageDetail.do?idx_cd=2697

Wie der „2021 Private Education Expenditures Survey Report“ zeigt, fallen die durchschnittlichen Teilnahmequoten und die durchschnittlichen privaten Bildungsausgaben je nach Einkommen der Familien deutlich unterschiedlich aus. Die Teilnahmequote an privaten Bildungsangeboten der Schüler/-innen, deren Eltern mehr als 8.000.000 Won verdienen, beträgt 86,0 Prozent. Demgegenüber nehmen die Schüler/-innen, deren Familien über ein geringeres Einkommen als 2.000.000 Won verfügen, nur zu 46,6 Prozent an privaten Bildungsangeboten teil. Die Schüler/-innen, die in ökonomisch starken Familien aufwachsen, nehmen also 1,8-mal so häufig an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten teil als Schüler/-innen aus ökonomisch weniger privilegierten Familien.

²⁰ Statistics Korea ist dem Bundesamt für Statistik in Deutschland vergleichbar.

Die Kluft zwischen beiden Gruppen ist seit 2012 größer geworden.²¹ Dies zeigt, dass die soziale Herkunft der Schüler/-innen für die Teilnahme an privaten Bildungsangeboten von hoher Bedeutung ist (siehe auch den folgenden Abschnitt 2.2.3 zu den Bildungsausgaben in den Familien).

Tabelle 20: Teilnahmequote und Durchschnittliche monatliche private Bildungsausgaben der Schüler/-innen nach monatlichem Einkommen der Familie 2021 in % und Won

Einkommen	Unter 2000000	Unter 3000000	Unter 4000000	Unter 5000000	Unter 6000000	Unter 7000000	Unter 8000000	Über 8000000	Durchschnitt
Teilnahmequote	46,6	57,6	70,0	77,2	80,3	83,5	84,9	86,0	75,5
Durchschnittliche monatliche private Bildungsausgaben	116.000	180.000	253.000	332.000	381.000	444.000	486.000	593.000	367.000

Quelle: Statistics Korea 2022, S. 42.

2.2.3 Ausgaben für außerunterrichtliche private Bildungsangebote

Die Kosten für die außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote beinhalten Kosten für Fach-, Musik-, Kunst- und Sportunterricht, also fachbezogene Förderangebote in privaten Förderinstituten, Einzel- und Gruppennachhilfe sowie Internet- und Telekommunikationsunterricht. Die privaten Förderinstitute handeln leistungs- und lernbezogen und bieten Nachhilfe und Tutorien an.

Tabelle 21 listet die Ausgaben für außerunterrichtliche private Bildungsangebote je nach Schulart auf. In Korea wurden von den Familien im Jahr 2021 234,158 Billionen Won für außerunterrichtliche private Bildungsangebote im Primar- und Sekundarbereich ausgegeben, 234,158 Billionen Won entsprechen ungefähr 17,3 Milliarden Euro.

Je Schüler/-in, der/die an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten teilgenommen hat, wurden monatlich im Durchschnitt 485.000 Won ausgegeben. Je höher die Schulstufe ist, desto höher die Ausgaben für private Bildungsangebote. Schüler/-innen der General High Schools gaben monatlich im Durchschnitt 675.000 Won (umgerechnet 501,28 Euro) für die Teilnahme an privaten Bildungsangeboten aus (Tabelle 21).

²¹ Statistics KOREA Government Official Work Conference (E-national indicators) (11.03.2022). <https://www.index.go.kr/unify/idx-info.do?idxCd=4244>

Tabelle 21: Ausgaben für außerunterrichtliche private Bildungsangebote nach Schularten 2021

	Gesamte Ausgaben (100,000,000₩ ²²)	jährliche durchschnittliche Ausgaben pro Schüler/-in (10,000₩)	monatliche durchschnittliche Ausgaben pro Schüler/-in (10,000₩)	monatliche durchschnittliche Ausgaben pro teilnehmende/n Schüler/-in (10,000₩)
Insgesamt	234.158	439,9	36,7	48,5
Grundschule	105.279	394,0	32,8	40,0
Middleschool	63.480	470,0	39,2	53,5
Highschool	65.399	503,1	41,9	64,9
Darunter General Highschool	62.637	578,2	48,2	67,5

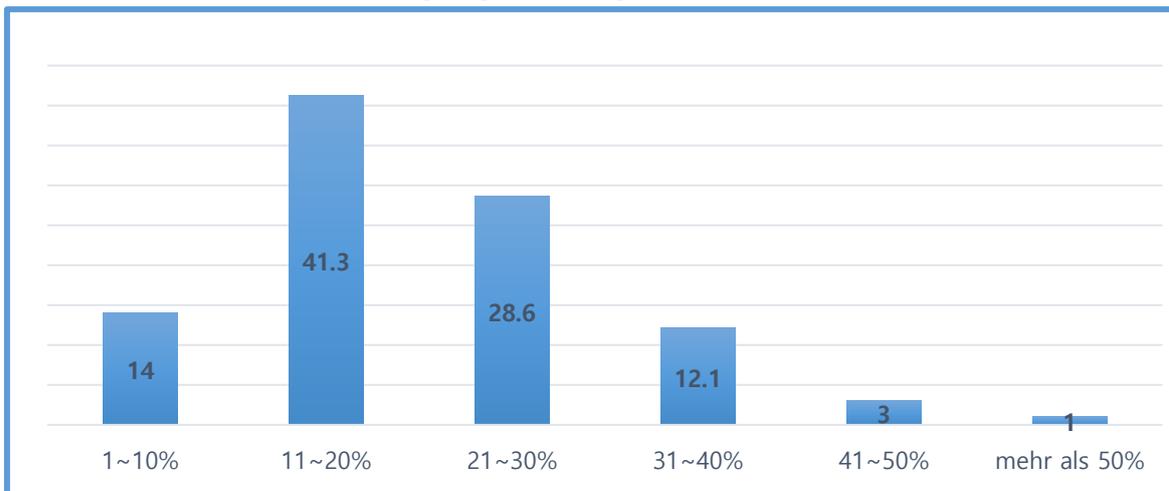
Quelle: Statistics KOREA Government Official Work Conference (E-national indicators) 2022.03.14. https://www.index.go.kr/potal/main/EachDtlPageDetail.do?idx_cd=2697

Wie Tabelle 20 zeigt, fallen die durchschnittlichen privaten Bildungsausgaben je nach Einkommen der Familien deutlich unterschiedlich aus. Die durchschnittlichen monatlichen Ausgaben für private Bildungsangebote für Schüler/-innen, deren Eltern mehr als 8.000.000 Won verdienen, betragen 593,000 Won. Demgegenüber geben die Familien, die über ein geringeres Einkommen als 2.000.000 Won verfügen nur 116,000 Won für private Bildungsangebote aus. Ökonomisch starke Familien geben also das 5,11-fache für außerunterrichtliche Bildung ihrer Kinder aus.

Die Studie des Korea Research Center (Song 2010) zeigt, dass 41,3 Prozent der Eltern 11–20 Prozent ihres gesamten Einkommens für private Bildungsangebote ausgeben, 16,1 Prozent investieren sogar mehr als 30 Prozent hierfür (aktuellere Zahlen liegen derzeit nicht vor).

²² Symbol der Währung Won

Abbildung 6: Anteil der Privathaushalte, die einen bestimmten Teil des Haushaltbudgets für außerunterrichtliche private Bildungsangebote ausgeben (in %)



Quelle: Song 2010

Laut der bereits erwähnten Studie „Bildungsindikator in Korea“ (KEDI, 2013b) betrug der Anteil der Ausgaben für Bildung eines privaten Haushalts (mehr als zwei Personen) im Jahr 2012 12,2 Prozent. Der Anteil der Bildungsausgaben pro Haushalt hat sich im Vergleich zu 1970 (mit damals 6,5 %) fast verdoppelt, die Belastung der Bildungsausgaben für die privaten Haushalte ist seit 1970 also kontinuierlich gestiegen (KEDI, 2013b, S. 20).

2.3 Zusammenfassung – Bedeutung außerunterrichtlicher Bildungsangebote in Korea

Der starke Wettbewerbsdruck und ein allgemein hoher Bildungsstand der Eltern in Korea schlagen sich in hohen Bildungsaspirationen der Eltern wie auch der Kinder nieder. Aus diesem Grunde sind in Korea außerunterrichtliche Bildungsangebote und außerschulisches Bildungengagement weit verbreitet. Sie beziehen sich dabei sowohl auf die Angebote der Ganztagschule sowie privater Bildungsinstitutionen und privater Nachhilfe. Andere außerunterrichtliche Bildungsangebote wie Programme von Vereinen oder öffentlichen Institutionen werden nur selten besucht. (Dies zeigt sich auch im empirischen Teil meiner Arbeit.)

Es ist ersichtlich, dass in Korea der Leistungsdruck und der finanzielle Druck durch Nachhilfe immens sind. Als Folge versuchte die koreanische Regierung, der Zunahme der Beteiligung an Angeboten privater Förderanbieter aktiv entgegenzuwirken. Im Jahr 1980

wurde angestrebt, die Beteiligung von Lehrkräften an privatem Nachhilfeunterricht sowie auch die Arbeit von Lehrkräften in kommerziellen Nachhilfeinstituten zu verbieten. Aber das Verbot war praktisch nicht durchzusetzen, denn die Eltern scheuten aufgrund des stark wettbewerbsgeprägten Umfelds Koreas keine Kosten und Mühen, um den Bildungsstand ihrer Kinder zu erhöhen. Das Verbot wurde bis Mitte der 1990er Jahre nach und nach abgeschafft.²³ 1997 wurde erneut ein Verbot öffentlich diskutiert und 1998 kündigte die Regierung an, bis 2001 schrittweise Nachhilfeunterricht generell zu verbieten. Dieser erneute Verbotsversuch war aber nicht erfolgreicher als der vorherige. Denn das koreanische Verfassungsgericht verurteilte das Verbot als Verletzung der Menschenrechte und somit als gesetzeswidrig.²⁴

Angesichts der gescheiterten Verbotsversuche versuchte die Regierung, das Problem an der Wurzel zu bekämpfen. Daher reformierte sie zum einen den Lehrplan und führte das Konzept der Ganztagschule ein. Damit wurde beabsichtigt, das Schulsystem flexibel zu gestalten und verschiedene Lern- und Unterstützungsformen in den Unterricht einfließen zu lassen. Die Schulen wurden verpflichtet, zusätzlichen Förderunterricht anzubieten. An vielen Orten werden nun von öffentlicher Seite kostenlose zusätzliche Bildungsleistungen bereitgestellt.

Die südkoreanische Regierung wollte durch den Ausbau der Ganztagschule den Teufelskreis von generationenübergreifender Armut, der von den steigenden Kosten für die Privatschulen beeinflusst wird, und die Chancenungleichheit durchbrechen und noch weitere soziale Probleme lösen. Die Schulen bieten viele unterschiedliche Programme an. Die Schüler/-innen können die Angebote selbst auswählen, da sie individuelle Stundenpläne haben. 2015 nahmen 57,2 Prozent der Schülerschaft daran teil (MOE, 2019). Die Wirkungen der Ganztagschule sind vielfältig. Die meisten Studien weisen darauf hin, dass sich die längere Teilnahme an Ganztagschulen in Bezug auf Schulleistung, Sozialverhalten und Lernmotivation positiv auswirkt (Kim, 2011; Byun et al., 2011; Kim, 2012; Im et al., 2013). Die Vorteile privater Nachhilfe sind in erster Linie die größere Flexibilität und der höhere Individualisierungsgrad gegenüber dem regulären Schulunterricht. So können subjektive

23 Kim, D. S. (2010, 10. Mai). [Streit] Wie ist der Erlass des Pre-Learning Prohibition Act zu sehen? The Hankyoreh. <http://www.hani.co.kr/arti/opinion/argument/532275.html>

24 Noh, K. H. (2000, 25. Mai.). Private Nachhilfe, öffentliche Bildung schrumpfen, Entscheidung des Verfassungsgerichtshofs ist falsch. Dong-A Zeitschrift. http://www.donga.com/docs/magazine/weekly_donga/news235/wd23511030.html

Wissenslücken gezielt kompensiert werden. Negative Effekte sind allerdings wie oben angesprochen das Risiko der Verstärkung sozialer Diskrepanzen durch eine ungleichmäßige Inanspruchnahme von Nachhilfe durch die verschiedenen sozialen Schichten. Noch ein weiteres Problem privater Nachhilfe ist vor allem die mögliche Wechselwirkung mit dem regulären Schulunterricht. Die Schüler/-innen, die an Nachhilfeunterricht teilnehmen, bekommen den relevanten regulären Schulunterrichtsstoff im Rahmen der Nachhilfe häufig früher (als im Curriculum vorgesehen) vermittelt. Dieses ‚Vorlernen‘ führt dazu, dass das Leistungsniveau der Schüler/-innen in einer Klasse ausgesprochen heterogen ist. Infolgedessen werden die Schüler/-innen, die Nachhilfeunterricht erhalten, als Norm angenommen und der Leistungsdruck auf die leistungsschwächeren Schüler/-innen erhöht sich weiter. Zudem sind viele Schüler/-innen im regulären Schulunterricht unaufmerksam, denn sie haben den Unterrichtsstoff häufig schon im Rahmen der Nachhilfe behandelt.

Die Teilnahmequoten an Ganztagschulen in Korea sind zwar relativ hoch, jedoch sind sie in letzter Zeit rückläufig. Parallel zum abnehmenden Ganztagsprogrammangebot und zu der geringer werdenden Beteiligungsquote an Ganztagschulen nimmt die private Bildungsbeteiligungsquote (wieder) zu. Um die durch private Bildung verursachte Bildungsungleichheit zu verringern, ist es daher unerlässlich, öffentliche Programme wie die Ganztagschule auszubauen und diesen aktuellen Trend zu stoppen.

3. Bildungsmodalitäten und Schulerfolg

Bevor wir uns im nächsten Kapitel ausführlich mit außerunterrichtlichen Bildungsprozessen und dem Konzept des subjektiven Bildungsraums beschäftigen, sollen in diesem Kapitel grundlegende Aspekte zu Bildung, Lernen und Schulerfolg diskutiert werden.

Ein formales Verständnis von Bildung rekurriert auf das, was jemand weiß und kann: Je mehr Wissen und Können eine Person vorweisen kann, desto höher ist ihre (formale) Bildung. In diesem Sinn wird Bildung in Bezug auf die öffentliche Wertschätzung, die berufliche Karriere, das Einkommen, den sozialen Status und kulturelle Anerkennung gesellschaftlich bewertet (BMFSFJ, 2006). Formales Wissen und Können werden größtenteils durch kanonisch geregelte Lehrpläne in der Schule vermittelt. Schule hat als gesellschaftlich legitimierte Institution die Aufgabe, dieses Wissen und Können aufzubauen, es zu prüfen und den jeweiligen Wissensstand zu zertifizieren. Die Lehrpläne, die in der Schule angewendet werden, ergeben sich aus den fachpolitischen Übereinkünften darüber, welche Themen, Fächer und kulturelle Traditionen für relevant gehalten werden. Dadurch entstand bislang das Problem, dass die außerschulischen Bereiche in der Bildung als weniger bedeutsam eingestuft wurden oder ohne Legitimation blieben (BMFSFJ, 2006, S. 83). Dieses verkürzte Bildungsverständnis ist nicht mehr zeitgemäß, denn Vieles wird ausgeblendet, was in der neuen Bildungsdebatte zum Grundverständnis von Bildung gehört: lebenslanges Lernen, Lebensweltorientierung, Lernen in außerschulischen bzw. außerunterrichtlichen Settings etc. (Rauschenbach et al., 2006).

3.1 Bildungsziele und Bildungsdimensionen

Zunächst zu einigen Betrachtungen von Bildung allgemein. Bildung ist, wie oben angedeutet, eine individuelle sowie gesellschaftliche Angelegenheit. Sie stellt die notwendige Fähigkeit dafür zur Verfügung, mit der Menschen eigenverantwortlich vielfältige, gesellschaftsbezogene Lebensaufgaben bewältigen (Thiersch, 2002). Nach Thiersch bedeutet die ‚Bewältigung‘ hier einerseits in einer komplexen Umwelt kognitiv, physisch und psychisch selbst handeln zu können, andererseits sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen, eigene Ansprüche zu entfalten, sich zu widersetzen oder zu verständigen. Bildung schließt somit Lebensbewältigung, das Innehaben von Lebenskompetenzen, Selbstdisziplinierung und Beherrschung ein (ebd.). Diese

Kompetenzen zur Selbstregulation können in einem umfassenden Sinn als leitende Gedanken für ein zeitgemäßes Bildungskonzept verstanden werden. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden vier Dimensionen nach Jürgen Habermas (Habermas, 1981; zitiert in Rauschenbach & Otto, 2004; Bollweg, 2008) als eine strategische Zielperspektive eines umfassenden Lern- und Bildungskonzepts anzusehen (die folgenden Ausführungen folgen der Interpretation der Arbeiten Habermas‘ durch Rauschenbach und Otto, 2004):

Rauschenbach und Otto (2004) fokussieren in ihrer Interpretation von Habermas zunächst in einem ersten Schritt auf Bildung als „kulturelle Reproduktion“. Das kulturelle Erbe einer Gesellschaft wird an die nachfolgenden Generationen im Rahmen unterschiedlichster Bildungsprozesse weitergegeben. Die kulturelle Reproduktion ist zwar die Kernaufgabe der Schule, aber eindeutig partikular und selektiv angelegt. Sie benötigt ein Ergänzungspotenzial durch andere Orte und Modalitäten der kulturellen Überlieferung (z. B. Museen, Bibliotheken, Medien).

In diesem Zusammenhang treten zwei Strukturprobleme auf (Rauschenbach & Otto 2004). Das erste Problem ist die nicht mehr zu bewältigende Menge an Unterrichtsstoff, die mit einer gewissen Beliebigkeit der Auswahl der zu vermittelnden Inhalte verbunden ist (Rauschenbach & Otto, 2004, S. 21). Zugleich wird der Wert des gelernten Wissens insofern geringer, als dessen Aktualität abnimmt. Daher muss das Gelernte ständig überprüft und gegebenenfalls auf den neuesten Stand gebracht werden. Das zweite Problem ist die sinkende Bedeutung der intergenerativen, privaten Reproduktion in lebenswesentlichen, informellen Kontexten, weil die moderne Gesellschaft die kulturelle Reproduktion immer mehr auf beruflich spezialisierte Transferagenten übertragen hat (z. B. außerunterrichtliche Bildungsinstitutionen, Betreuungsangebote). Problematisch ist dabei, dass die natürlichen Wege und informellen Quellen der kulturellen Reproduktion immer mehr an Bedeutung bzw. ihre Selbstverständlichkeit verlieren, ohne dass an ihre Stelle etwas Neues, Kompensatorisches tritt (ebd.). Es wird erschwert, Alltagswissen, Werte, Formen der Lebensführung weiterhin intergenerativ zu transportieren. „Wenn die Quellen in formaler, kultureller Reproduktion versiegen, drohe die schleichende Verödung ganzer Gebiete intergenerativen Lernens.“ (ebd., S. 21)

Die zweite Bildungsaufgabe ist die „materielle Reproduktion“. Darunter versteht man die Kompetenz zur gesamten dinglichen Lebensführung und -bewältigung. Es geht nicht nur um

die ökonomische Bedingung der individuellen, sondern auch der gesellschaftlichen Existenzsicherung.

Die heutigen modernen Gesellschaften tendieren stark dazu, vor allem Konsum-, Dienstleistungs- und Expertengesellschaften zu sein (Bollweg, 2008, S. 36). Das bedeutet, dass ein Individuum den besten Weg in diese Gesellschaft findet, wenn es sich viele dieser Kompetenzen aneignet. Damit fokussiert die materielle Reproduktion auf den „Gelderwerb und nicht auf qualitative Subsistenzsicherung“ (Rauschenbach & Otto, 2004, S. 21; Bollweg 2008, S. 36). Die Folgen dieser Fokussierung sind eine Ausdehnung von Kinderbetreuungsangeboten, die Verlängerung der Schulzeiten und die zunehmend große Auswahl an Freizeit- und Nachhilfeangeboten von gewerblichen Anbietern (BMFSFJ, 2006). Die Ausdehnung von außerunterrichtlichen Bildungsmöglichkeiten führt gleichzeitig zur Entstehung neuer Ungleichheiten, weil der Zugang dazu sozial, kulturell und ökonomisch selektiv strukturiert ist (Jürgens, 2004).

Eine dritte Bildungsdimension ist die „soziale Integration“. Diese bezieht sich auf die aktive und partizipative Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, bei der sich Lernende ein politisches Verständnis aneignen und ihre Rolle als mündiger Bürger, als mündige Bürgerin entwickeln. In diesem Lernhorizont bewegen sich die Heranwachsenden immer früher. Die Themen, die durch die Diskussionen über zivil- und bürgergesellschaftliche Aktionsformen in den Fokus geraten, spielen dabei eine große Rolle und müssen spezifisch in schulischen wie außerunterrichtlichen Lernfeldern bearbeitet werden (Rauschenbach & Otto, 2004).

Schließlich wird die letzte Bildungskomponente von Rauschenbach und Otto (2004) als „Sozialisation“ bezeichnet. Es geht dabei um zwei Dimensionen des Lernens und der Bildung. Zum einen um „soziales Lernen“ und zum anderen um „selbstreflexives Lernen“ (Bollweg, 2008, S. 45). Die beiden sind eng miteinander verbunden, haben jedoch unterschiedliche Zielrichtungen. Durch „soziales Lernen“ kann man sich sowohl auf seine soziale Umwelt und sein Gegenüber einlassen als auch Verantwortung für andere übernehmen. „Selbstreflexives Lernen“ beschreibt die Fähigkeit, mit sich selbst und seiner eigenen Entwicklung kritisch und produktiv umzugehen. Diese soziale, selbstreflexive und personale Kompetenz ist eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse. Sie ist so zu verstehen, dass der Mensch durch das Gelernte für sich und

andere Verantwortung übernimmt und Lebensherausforderungen eigenständig begreifen und bewältigen kann (Rauschenbach & Otto, 2004, S. 23; Bollweg 2008, S. 46).

Alle vier Dimensionen bzw. Komponenten der Bildung, die wir eben beschrieben haben, sind historisch sich verändernd, das heißt, dass Bildung immer mit dem Zeitgeist und mit gesellschaftlichen Interessen verbunden ist und sich entwickelt. Bildungsaufgaben, -inhalte und -menge sind Größen, die sich im Zeitverlauf ändern. Dabei gelten zwei zentrale Problembereiche.

Erstens sind die *soziale Herkunft* und die *Lebensbedingungen* von Kindern und Jugendlichen sowohl für die schulische als auch für die außerunterrichtliche Bildung bedeutend, weil sie mit den unterschiedlichen Lernchancen verbunden sind, die mit der sozialen Schicht zusammenwirken und durch den kumulativen Effekt zur Verstärkung von sozialen Differenzen beitragen (Braun & Wetzel, 2006). Familie als die grundlegende Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen spielt in der Bildung der Heranwachsenden also durchgängig eine wichtige und lebensbegleitende Schlüsselfunktion, auch unter der Perspektive sich verändernder Bildungsauffassungen. Allerdings benötigt die Familie aufgrund des rasanten Wandels von Lebenshaltung und Arbeitswelt und der Strukturveränderung von intergenerationalen Beziehungen und Austauschverhältnissen zunehmend Unterstützung, um ihre Erziehungs- und Bildungsfunktion weiterhin zu bewältigen.

Zweitens können umfassende Bildungsaufgaben in Zeiten sich rasch umwälzender Technologien und relevanter Wissensinhalte nicht mehr nur allein durch formal fixierte Curricula festgelegt bzw. durch formale Institutionen abgedeckt werden. Schulische und außerunterrichtliche Bildungsorte ergänzen sich gegenseitig und stehen vor einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe, zusammen zu kooperieren und neue Arbeitsformen und Handlungsmuster von Bildung erfolgreich zu gestalten (Deinet, 2014).

3.2 Bildungsmodalitäten

Bildung findet an unterschiedlichen Orten und in vielfältigen Kontexten statt – das können wir als ein Zwischenfazit der bisherigen Ausführungen festhalten (Rauschenbach et al., 2006; Bollweg 2008). Wir haben in diesem Zusammenhang vom Ineinanderlaufen formaler, non-formaler und informeller Bildungsprozesse gesprochen. Hier nun wollen wir uns näher mit diesen drei Begriffen, die bislang undefiniert geblieben sind, auseinandersetzen.

Formale, non-formale und informelle Bildung

Das Bundesjugendkuratorium hat in der Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern“ die formale, non-formale und informelle Bildung folgendermaßen unterschieden:

„*Unter formaler Bildung* wird das gesamte hierarchisch, strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten. [...] *Unter nicht-formaler Bildung* ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat. [...] *Unter informeller Bildung* werden ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und ‚Grundton‘, auf dem formale und nicht-formale Bildungsprozesse aufbauen.“ (Bundesjugendkuratorium, 2002; Münchmeier, Otto & Rabe-Kleberg, 2002, S. 164–165)

Formale Bildung ist also den Institutionalisierungsformen, die curricular geregelt sind, stark verpflichtet, ist zertifizierbar, strukturiert und garantiert den Zugang zur weiterführenden Schule (Anschlussinstitutionen).

Zur non-formalen Bildung gehören z. B. die vorschulischen Angebote der Krippe, des Kindergartens, die außerunterrichtlichen Angebote an Ganztagschulen oder die private bezahlte Nachhilfe. Non-formale Bildung ist jede Form, die sich auf organisierte, intentionale und systematische Bildungsaktivitäten *außerhalb des regulären Lehrplans* in der Schule oder an außerschulischen Orten beziehen.²⁵ Sie hat Angebotscharakter und die Teilnahme ist freiwillig (Maschke & Stecher 2018).

Informelle Bildung bezieht sich auf alle Formen des selbstgesteuerten Lernens außerhalb von formalen Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen. Informelle Bildung basiert in aller Regel auf den individuellen Interessen der Jugendlichen. Sie verläuft parallel zum schulischen Lernen und ist nicht institutionell organisiert (wie dies für schulisches Lernen aber auch Lernen in non-formalen Kontexten gilt. Informelle Bildung bedeutet ein Selbstlernen im unmittelbaren Lebensvollzug (vgl. Rauschenbach et al. 2004). Informelle Bildung gewinnt immer mehr an Bedeutung, u. a. am Arbeitsplatz, im Bereich neuer Medien,

²⁵ Gyeongsangbuk-do Office of Education. Definition von lebenslangem Lernen und Verhältnis zu anderen Gesetzen. <http://www.gbe.kr/main/cm/cntnts/cntntsView.do?mi=3674&cntntsId=3019>

im Freizeitbereich und in der Familie. Zentral sind informelle Bildungsprozesse vor allem auch mit Blick auf das lebenslange selbstgesteuerte Lernen (Overwien, 2004).

In der vorliegenden Arbeit beschäftigen wir uns ausschließlich mit dem Bereich der non-formalen Bildung. Wir haben darauf hingewiesen, dass formale Bildungsprozesse in der Schule auf flankierende non-formelle Bildungsprozesse angewiesen sind. Dies gilt auch für informelle Bildungsprozesse (Overwien, 2004, S. 57). Diese sind aber nicht Gegenstand dieser Arbeit.

3.3 Einflussfaktoren auf die Schulleistung

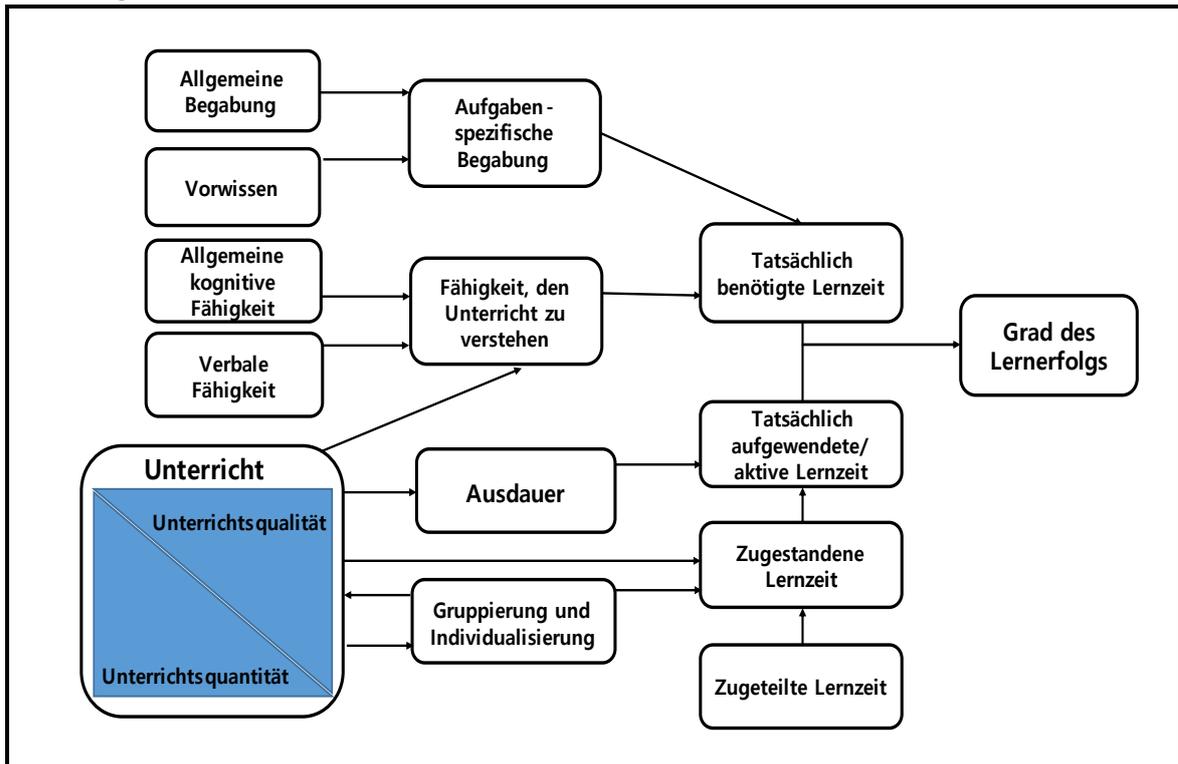
Haben wir eben darauf hingewiesen, dass Bildung mehrdimensional zu sehen ist und sie sich damit nicht auf den Schulerfolg als solchen und auch nicht auf Bildungsprozesse allein in formalen Institutionen wie die Schule reduzieren lässt gilt es an dieser Stelle mit Bezug auf meine Arbeit auf eine Einschränkung hinzuweisen. Sie kann Bildung nicht in umfassenden Maße abbilden, sondern beschränkt sich mit Blick auf die Wirkung non-formaler Bildungsprozesse (wir werden in Kapitel vier hier den Begriff des subjektiven Bildungsraums entwickeln und verwenden) auf den schulischen Lernerfolg. Dies ist sicher eine Einschränkung, mit Blick auf die empirische Umsetzung meiner Fragestellungen jedoch notwendig. Aber nicht nur die Einflüsse auf Bildungsprozesse allgemein, auch die Einflüsse auf das schulische Lernen und dessen Erfolg im speziellen sind multidimensional zu betrachten und lassen sich nicht ausschließlich aus der Perspektive der Beschreibung des Kontextes erklären, in dem die Lernprozesse stattfinden. Es gilt sowohl die Ressourcen der Lernenden hinsichtlich des familiären Hintergrundes (wie zum Beispiel dem Bildungsniveau der Eltern) als auch hinsichtlich subjektiver individueller Lernmerkmale (wie zum Beispiel der eigenen Lernmotivation oder der Bildungsaspirationen) zu berücksichtigen.

In der Lehr-Lern-Forschung wurden verschiedene theoretische Modelle entwickelt, die sich auf die genannten (und weitere) Faktoren beziehen (Paasch, 2014). Im Folgenden werden zwei prominente Modelle vorgestellt. Die im Rahmen der Modelle spezifizierten Einflussfaktoren auf den Schulerfolg sind die Grundlage für die Auswahl der Untersuchungsvariablen in der vorliegenden Studie.

3.3.1 Carrolls Modell

In Carrolls Modell (1963) des schulischen Lernens spielt *die tatsächlich benötigte und aufgewendete Lernzeit* (bzw. das Verhältnis beider zueinander) für den Grad des Lernerfolgs eines Schülers/einer Schülerin eine zentrale Rolle (Abbildung 7).

Abbildung 7: Carrolls Modell (1963) des schulischen Lernens



Quelle: Brunner 2006, S. 60.

Die tatsächlich *benötigte Lernzeit* ist abhängig von der aufgabenspezifischen Begabung eines Schülers/einer Schülerin. Je höher die aufgabenspezifische Begabung ist, desto kürzer, so Carrolls Annahme, ist die Lernzeit, die zum Lösen einer Aufgabe nötig ist. Die aufgabenspezifische Begabung ihrerseits hängt von der *allgemeinen Begabung* und dem aufgabenrelevanten *Vorwissen* des Lernenden ab. Die meisten koreanischen Schüler/-innen nehmen an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten teil, um Vorwissen zu erwerben.

Von der benötigten Lernzeit ist die *tatsächlich aufgewendete Lernzeit* zu unterscheiden. Die *tatsächlich aufgewendete Lernzeit* wird durch die Ausdauer des Lernenden und die zugestandene/mögliche Lernzeit beeinflusst. Die *Ausdauer* eines Schülers/einer Schülerin

konzipiert Carroll als die Zeit, die ein Schüler/eine Schülerin aktiv und aufmerksam ins Lernen investiert (time on task). Die *zugestandene Lernzeit* ist die Zeit, die dem Schüler/der Schülerin effektiv zum Lernen zur Verfügung steht. Sie wird sowohl durch die Qualität und Quantität des Unterrichts, die Lernform („Gruppierung und Individualisierung“, das heißt, lernen die Schüler/innen in Gruppen oder allein) und die im Unterricht zugeteilte Lernzeit beeinflusst. Zusammenfassend ist festzuhalten: Je mehr die aufgewendete Lernzeit der benötigten Lernzeit entspricht, desto günstiger ist die Lernsituation.

Aus Carrolls Modell lässt sich Folgendes für die hier vorgelegte Arbeit nutzen: ergänzende Lernangebote außerhalb des Unterrichts wirken sich mit Blick auf den Schul- und Lernerfolg zum einen auf das Vorwissen zur Lösung einer Aufgabe aus (siehe ausführlich Kapitel 6 zum Forschungsstand). Renkel (1996) konstatiert, dass sich das Vorwissen positiv auf die Problemlöseleistung auswirkt, da mithilfe des Vorwissens unnötige Informationen aussortiert und die Arbeitsgedächtniskapazität der Schüler/-innen effizienter genutzt werden können. Dadurch können Schüler/-innen, entsprechend dem Modell von Carroll, die tatsächlich *benötigte Lernzeit* verringern und diese freigewordene Kapazität für höhere kognitive Prozesse nutzen (Brunner, 2006). Gleichzeitig verlängern außerunterrichtliche Angebote die zugestandene bzw. effektiv zur Verfügung stehende Lernzeit. Angebote außerhalb des Unterrichts sollten also auf sowohl mit Blick auf die verringerte nötige Lernzeit und die erhöhte zugestandene Lernzeit – unter sonst gleichen Bedingungen von Begabung und Unterrichtsqualität und -quantität – den Lernerfolg positiv beeinflussen.

3.3.2 Angebots-Nutzungs-Modell

An Carrolls Modell ist zu kritisieren, dass es den Lernenden als relativ statischen Faktor im Lernprozess konzipiert, die „Nutzungs“-Perspektive der Lernenden nicht umfassend jenseits von Vorwissen und Zeit erfasst. Ein Modell, das dies berücksichtigt, ist das sogenannte Angebots-Nutzungs-Modell.

Helmut Fend (1981) wendet als Erster ein Angebots-Nutzungs-Modell, das ein aus der Wirtschaft stammendes Denkmodell ist, in der Pädagogik an. In der Folgezeit entwickelten Helmke und Weinert (1997) ein eigenes Angebots-Nutzungs-Modell, das auf den theoretischen Überlegungen von Fend aufbaut. Helmke stellt mithilfe des Angebots-Nutzungs-Modells verschiedene Kontexte und mögliche Mechanismen zur Wirksamkeit des

Unterrichts dar (siehe Abbildung 8). Es ist in unserem Falle von besonderem Interesse, da es den Besuch außerunterrichtlicher Lernkontexte mit einbezieht (Helmke, 2007).

Das Angebot richtet sich an die Schüler/-innen und fokussiert im Modell vor allem auf den von der Lehrperson durchgeführten Unterricht (Helmke, 2007, S. 5). Die Qualität und Quantität des Angebots sowie dessen effiziente Nutzung werden dabei stark vom Kontext beeinflusst. Damit ist die Zusammensetzung der Klasse und das Schul- und Klassenklima gemeint wie auch der kulturelle und historische Rahmen, die regionale und kommunale Einbettung der Schule, die Schulart und der Bildungsgang.

Der Lernerfolg ergibt sich aber nicht zwangsläufig aus diesem (förderlichen oder weniger förderlichen) Angebot bzw. dem Lernkontext, sondern bestimmt sich daraus wie die Schüler/-innen aktiv den Unterricht zum Lernen nutzen. Nutzung wird hier als ein aktiver, selbstgesteuerter und letztlich individueller Prozess verstanden – zu dem auch die Nutzung außerunterrichtlicher Bildungsangebote zählt wie z. B. die außerunterrichtlichen Angebote an einer Ganztagschule, private Nachhilfe oder andere Lernangebote, die außerhalb des Schulunterrichts stattfinden.

Die Nutzungsperspektive bezieht die Lernpotenziale der einzelnen Schüler/-innen, deren Vorkenntnisse, Sprache, Intelligenz, Lernmotivation, Ausdauer und die eingesetzten Lern- und Gedächtnisstrategien ein. Diese wiederum sind vor dem Hintergrund des familiären Kontexts zu betrachten. Relevante Aspekte sind hierbei strukturelle Merkmale wie Schicht, Sprache, Kultur usw. Durch die Nutzung des Angebots (hier: von zusätzlichen Angeboten) können Schüler/-innen für sich gute Lernergebnisse als Ertrag ihrer Lernaktivitäten erzielen. Diese Lernergebnisse erweitern das Lernpotenzial für zukünftige Lernaktivitäten.

Die aufgeführten Beispiele eines klassischen und eines moderneren Modells der Schulleistung sollten den Rahmen zur Darstellung der Einflussfaktoren der Schulleistung geben. Die wichtigsten Faktoren der schulischen Leistungen sind die individuellen Lernvoraussetzungen wie kognitive Fähigkeiten, Vorwissen, Lernzeit, Motivation und Interesse am Lernen, Familie sowie außerunterrichtliche Lernaktivitäten.

Unser Fokus liegt auf diesen zusätzlichen Lernaktivitäten. Die *Teilnahme an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten* wirkt sich sowohl nach Carrolls Modell als auch nach dem Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke positiv auf die Schulleistung aus.

beeinflusst. Dabei lässt sich der Bereich der non-formalen Bildung in einen nicht-kommerziellen und einen kommerziellen Sektor unterscheiden.

Non-formale Bildung im nicht-kommerziellen Bereich

Zu den non-formalen nicht-kommerziellen Lernkontexten werden u. a. Vereinsaktivitäten, öffentliche Bildungsangebote und die außerunterrichtlichen Angebote an Ganztagschulen gezählt. Wir haben uns mit der Ganztagschule deshalb bereits ausführlich beschäftigt.

Der Besuch sportlicher und kultureller zusätzlicher Angebote ist auch mit einem Wechsel von sozialen und räumlichen Settings verbunden. Das hat u. a. zur Folge, dass Kinder und Jugendliche einerseits in unterschiedlichen Gruppen sozial und kognitiv interagieren, andererseits sich neben Familie und Schule zusätzliche Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten öffnen (Jürgens, 2004). Die außerunterrichtlichen Bildungsangebote von Vereinen wirken sich positiv vor allem auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Bereich der personalen sowie sozialen Kompetenzen aus (Klein, 2001; Neuber et al., 2010; zitiert in Grunert, 2015). Eine Wirkung dieser vereinsbezogenen nicht-kommerziellen Bildungsangebote auf die Schulleistungen der Heranwachsenden ist allerdings nicht belegt.

Belegt hingegen ist, dass die Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagschulen in gewissem Umfang die Schulleistungen verbessern. Das konnte sowohl für Korea als auch Deutschland nachgewiesen werden. Die Studien von Kim et al. (2011) und die StEG-Längsschnittstudie (2016) zeigen, dass die Schüler/-innen, die mehrere Jahre kontinuierlich an Ganztagsangeboten teilgenommen haben, ihre schulischen Leistungen nachhaltig verbesserten. Auch Kim weist darauf hin, dass die Verbesserungen der schulischen Leistungen von der *Häufigkeit* und *Intensität* der Ganztagschuleteilnahme abhängen, darüber hinaus aber auch mit der Zufriedenheit mit den Angeboten. Diese positive Wirkung ist bei den Schüler/-innen der Sekundarstufe II und bei denen, die aus einkommensschwächeren Familien stammen, stärker ausgeprägt (Kim, 2010a; Bae et al., 2010; Kim et al., 2011; Im et al., 2013, S. 26–27; siehe ausführlicher Kapitel 6). Die Teilnahme an Ganztagsangeboten wirkt sich in beiden Ländern auch im Hinblick auf Lernmotivation, Sozialverhalten und Selbstkonzept positiv aus (ebd. & StEG, 2016). Diese Bereiche sind wiederum Grundlage für den Schulerfolg.

Non-formale Bildung im kommerziellen Bereich

Der non-formale kommerzielle Lernbereich umfasst vielfältige Kursangebote, die auf einen kognitiven Kompetenzzuwachs bei Schüler/-innen und die Verbesserung der Schulleistungen zielen (Park, 2010). Typisches Lernangebot in diesem Bereich ist die private bezahlte Nachhilfe (Stecher & Maschke 2013). Das Thema Nachhilfe ist in der politischen und pädagogischen Diskussion von großer Relevanz, denn der Markt für private Nachhilfe wächst – nicht nur in Korea, sondern auch in Deutschland (Grunert, 2015). Zugleich ist festzustellen, dass die Forschungslage zu privater Nachhilfe noch unübersichtlich ist. Dies gilt in Bezug auf die spezifischen pädagogischen und sozioökonomischen Effekte, die genauen Angebote, die Nachfragesituation und die Ausgaben für Nachhilfe (Dohmen et al., 2008).

Die Studie von Kessl (2005) zeigt, dass Nachhilfe die Möglichkeit bietet, Vorkenntnisse individuell zu erwerben und Wissenslücken gezielt zu schließen. Ferner kann Nachhilfe den Aufbau von Lernstrategien positiv beeinflussen (ebd.). In mehreren Studien zeigt sich: Je länger die Inanspruchnahme des Nachhilfeunterrichts andauert, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Noten der Schüler/-innen verbessern (ebd.; Kim, 2010a). Außerdem kann sich Nachhilfe positiv auf den Erwerb kognitiver Kompetenz und Motivation auswirken und eine zusätzliche Lernzeit schaffen, die zusammen wiederum für den schulischen Erfolg positiv sind.

In diesem Kapitel wurde sehr allgemein über Bildung diskutiert und dabei versucht, die Bedeutung der non-formalen Bildung mit Blick auf den Schulerfolg herauszuarbeiten. Außerunterrichtliche Bildungsbereiche sind heute für die Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen wichtiger geworden. Die Gründe dafür liegen insbesondere in den steigenden Anforderungen, was Kompetenzen betrifft, in der Zunahme von Lerninhalten und in dem großen Angebot an privaten Bildungsaktivitäten durch kommerzielle Anbieter (Grunert, 2015). Es sollte deutlich werden, dass Bildungsprozesse an verschiedenen Orten und in unterschiedlichen Kontexten ablaufen und warum ich deshalb den *außerunterrichtlichen Bildungsraum* ins Zentrum meiner Studie zu den Einflussbedingungen auf den Schulerfolg von Schüler/-innen stelle. Im nächsten Kapitel wollen wir uns ausführlicher mit dem Begriff des Bildungsraums beschäftigen.

4. Zur Konstruktion des subjektiven Bildungsraums

..

Bildungsprozesse finden in einem geografischen Raum bzw. Kontext statt. Zu diesem Raum gehören nicht nur die formalen Bildungsinstitutionen wie die Schule, sondern, wie wir im Kapitel zuvor darauf hingewiesen, auch die gesamte Lebenswelt mit ihren non-formalen und informellen Bildungsgelegenheiten (Deinet & Grimm, 2009, S. 145 f.).

Aus der Sicht der vorliegenden Arbeit stellt sich die Frage, welche Bildungsorte sowie lebensweltlichen Voraussetzungen und Bedingungen für Bildung den Jugendlichen zur Verfügung stehen und wie sie diese organisieren und nutzen. Wir sprechen hier vom subjektiven Bildungsraum der Jugendlichen. Um sich der Frage zu nähern, setzt sich das folgende Kapitel zunächst mit Theorien zum Sozialraum und dessen Übertragung auf das Konzept des subjektiven Bildungsraums auseinander.

4.1 Definitionsversuch des Sozialraums

Der Raum gilt zwar als eine grundlegende Dimension des menschlichen Handelns (Dirks & Kessl, 2012), aber lange Zeit fand er in sozialwissenschaftlichen Überlegungen nur wenig systematische Berücksichtigung. Er wurde vornehmlich als territoriale Bedingung aufgefasst und dabei häufig unabhängig von sozialen Zusammenhängen betrachtet (Deinet, 2009b).

Ein erster wichtiger Ansatzpunkt ist Lefebvres Theorie zum sozialen Raum (Park, 2012). Lefebvre beschreibt den Raum als eine soziale Tatsache. Nach ihm „ist der Raum in Prozessen seiner Produktion zu betrachten“ (Lefebvre, 1977/2002, zitiert in Dirks & Kessl, 2012, S. 14) und als Ergebnis von „sozialen Reproduktions- und Veränderungsprozessen“ (Lefebvre, 2010, zitiert in Dirks & Kessl, 2012, S. 14). Auf diesem Verständnis aufbauend betont Soja insbesondere die inneren Zusammenhänge zwischen sozialem Leben und Raum und entwickelt dafür die Formulierung der „sozio-räumlichen Dialektik (socio-spatial dialectics)“ (Soja, 1997, zitiert in Park, 2012, S. 43). Soja verdeutlicht damit wie Lefebvre, dass der Raum ein komplexes Produkt des sozialen Lebens (Gesellschaft, Kultur, Politik und Geschichte) ist, und dass soziale Prozesse durch ihn beeinflusst sind, wie der Raum andererseits soziale Prozesse strukturiert (Park, 2012, S. 43), indem der Raum bzw. die Räumlichkeiten die Voraussetzungen menschlichen Handelns determinieren (Kessl & Reutlinger, 2007, S. 23).

4.1.1 Absoluter und relativer Raum

„Der Raum, der aufgrund seiner Natur ohne Beziehung zu irgendwas außer ihm existiert, bleibt immer gleich und unbeweglich.“ (Newton, zitiert in Kessl & Reutlinger, 2007, S. 20) Issac Newton (1643–1727) stellt den Raum als ein fixiertes Ordnungssystem dar, das unabhängig von den darin lebenden Menschen ist. Das heißt, man muss sich den Raum wie einen Container vorstellen, in dem Menschen leben (ebd.).

In Abgrenzung zu dieser Vorstellung vom *absoluten* Raum entwickelten andere Denker/-innen Raumvorstellungen, ausgehend von der Kritik an Newtons Modell, das die Menschen als Akteure und Gestalter des Raums nicht einbezieht. Diese – *relativen* – Raumvorstellungen gehen davon, dass Menschen den jeweiligen Raum konstruieren und damit Räume und ihre Eigenschaften nicht unabhängig von den in ihnen lebenden bzw. handelnden Menschen zu denken sind. Der relative Raumbegriff nimmt in den Blick, wie die Dinge im Raum positioniert sind und zueinander in Relation stehen. Solche relationalen Raumvorstellungen haben seit dem 20. Jahrhundert gegenüber der absoluten Raumvorstellung eine größere Bedeutung erhalten (Kessl & Reutlinger, 2007).

4.1.2 Konstruktivistische und materialistische Raumtheorie

Folgt man diesen Ideen des relativen Raums, so sind Räume demnach keine fixierten Einheiten, sondern auf der einen Seite Produkte sozialer Prozesse. Auf der anderen Seite sind sie gleichzeitig Bestandteile dieser Prozesse. Somit wirkt die Raumordnung, die von Akteuren konstruiert wird, wieder auf die Handlungsvollzüge der Akteure zurück, denn die sozialen Prozesse materialisieren sich in konkreten historischen Konstellationen, die ihrerseits wiederum die Grundlage aktueller gesellschaftlicher Prozesse sind (Kessl & Reutlinger, 2007).

Aus der Sicht der konstruktivistischen Raumtheorie ist der Raum damit immer *Sozialraum*. Alle Gesellschaftsmitglieder tragen dazu bei, Räume zu konstruieren. Der Einfluss bzw. die *Einflussmöglichkeiten* auf diese Konstruktionsprozesse bestehen abhängig vom sozialen Status der Person, sind also *sozial ungleich verteilt*. Manche Gesellschaftsmitglieder wirkmächtigeren Einfluss auf die Konstruktionsprozesse von Räumen ausüben als andere (Kessl & Reutlinger, 2007, S. 25; bei manchen gehört dies geradezu zum gesellschaftlichen Auftrag, etwa bei Städteplaner/-innen). Nach Wüthrich (2013) lassen sich vier Ungleichheitsaspekte (Rang, Assoziation, Reichtum, Wissen) durch konkretes Platzieren,

Verorten und Bauen beschreiben. Die konstruktivistischen Raumtheorien weisen jedoch Lücken auf, denn sie konzentrieren sich besonders auf die Konstruktionsprozesse von Raum und lassen die Phänomene der etablierten Ordnung der Räume und der damit verbundenen Grenzen des Handlungsspielraums für das Individuum unbeachtet.

Gerade um diese Perspektive deutlich zu machen, haben sich Überlegungen zum Raum zunehmend auch mit manifestierten Raumordnungen beschäftigt, die historisch gewachsen sind und gegenwärtige soziale Prozesse beeinflussen (ebd.; ebenso wie sie sich aus konstruktivistischer Sicht als Ergebnisse historischer sozialer Prozesse lesen lassen), sie lassen sich unter dem Begriff der *materialistischen Raumtheorien* zusammenfassen. Dementsprechend stellen die materialistischen Raumtheorien die sozialen Zusammenhänge in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen und interessieren sich für die Ausstattungsfragen von Räumen. Allerdings übersehen die materialistischen Raumtheorien häufig die Bedeutung der Konstruktionsprozesse (Löw, 2001). Sozialwissenschaftlich orientierte Raumtheorien haben deshalb aus meiner Sicht beide Perspektiven aufzunehmen. Letztlich spiegelt sich in beiden Perspektiven im übertragenen Sinne die Unterscheidung zwischen Angebot (materialistische Perspektive) und Nutzung (konstruktivistische Perspektive) des oben vorgestellten Lernmodells von Helmke wider. Aus dieser Übertragung ergibt sich, dass die Infrastruktur eines Wohngebietes (oder einer Schule) zwar Zugangsmöglichkeiten beeinflusst (Angebot), aber nicht der direkte Grund für das Handeln der Bewohner/-innen ist (Kessl & Reutlinger, 2007, S. 12). Das konkrete Handeln innerhalb einer gegebenen Infrastruktur hängt vom Nutzungsverhalten der Personen und damit von der subjektiven Wahrnehmung des Raumes bzw. der Infrastruktur ab.

4.1.3 Dimensionen des Sozialraums

In den Sozialwissenschaften werden kontinuierlich Debatten über die Räumlichkeit der sozialen Beziehungen geführt. Allerdings sind diese Debatten häufig zu abstrakt, um die Relation zwischen sozialer Beziehung und Räumlichkeit zu erklären. Jessop, Brenner und Jones (2008) versuchen, den immanenten Zusammenhang zwischen Räumlichkeit und Sozialem konkreter zu fassen. Sie beschreiben die sozial-räumliche Relation zu diesem Zweck anhand von vier Dimensionen: Gebiet (territory), Ort (place), Umfang (scale), Netzwerk (network). Sie behaupten, dass diese vier Dimensionen grundlegend für sozial-räumliche Relationen und deren Unterscheidung sind.

Tabelle 22: Vier Schlüsseldimensionen der sozial-räumlichen Verhältnisse

Vier Dimensionen der sozial-räumlichen Verhältnisse	Grundsatz der sozial-räumlichen Strukturierung	Assoziierte Strukturierung sozial-räumlicher Beziehungen
Territory	Bordering, bounding, parcelization, enclosure	Construction of inside/outside divides; constitutive role of the ‚outside‘
Place	Proximity, spatial embedding, areal differentiation	Construction of spatial divisions of labor; differentiation of social relations horizontally among ‚core‘ versus ‚peripheral‘ places
Scale	Hierarchization, vertical differentiation	Construction of scalar divisions of labor; differentiation of social relations vertically among ‚dominant‘, ‚nodal‘, and ‚marginal‘ scales
Networks/reticulation	Interconnectivity, interdependence, transversal or ‚rhizomatic‘ differentiation	Building networks of nodal connectivity; differentiation of social relations among nodal points within topological networks

Quelle: Jessop, Brenner & Jones 2008, S. 393

Ein **Ort** (place) macht die Entstehung eines Raums erst möglich und ist durch eine bestimmte geografische Lage definiert (Park, 2012, S. 44). Orte repräsentieren das Ergebnis sozialer Beziehungen und Handlungen von Menschen und umfassen räumliche Gestaltungen wie Stadt, Gebäude, Straße, Garten, Zimmer, Tisch, Fenster, Wände. Jeder Ort weist ganz unterschiedliche soziale Bedeutungen und räumliche und zeitliche Grenzen auf. Orte sind mit anderen Orten verbunden (Jessop, 2007, S. 27) und weisen die Eigenschaften der Zugänglichkeit, der räumlichen Verankerung und der lokalen Differenzierung auf. Akteure bauen unter der Voraussetzung der Zugänglichkeit des Ortes Verhältnisse zwischen sich auf, verankern diese und lokalisieren sich in den Orten räumlich. Solche Lokalisierungsprozesse manifestieren sich schließlich in lokalen Differenzierungen (‚areal differentiation‘) (Jessop, Brenner, & Jones, 2008).

Ein **Gebiet** (territory) ist ein Konglomerat von Orten. Es entsteht, wenn das Individuum oder Gruppen von Individuen eine Grenze für einen oder mehrere Orte definieren, innerhalb derer spezifische soziale oder politische Prozesse (Reglementierungen) gelten. Dementsprechend ist die Abgrenzung zwischen *innen* (dazugehörig) und *außen* (nicht dazugehörig) für das Konzept des Gebiets entscheidend. Das Gebiet ist nicht natürlich, sondern das Ergebnis eines gesellschaftlichen Konstruktionsprozesses.

Umfang (scale) bezieht sich auf die räumliche Reichweite politischer und ökonomischer Reglementierungen und damit auf verschiedene räumliche Ebenen wie lokale, regionale, nationale oder globale Räume (Jessop, 2007, S. 29). Der Begriff Scales bezieht sich auf jene Räume, die hegemonial in politischen Prozessen erzeugt werden (Jessop, 2008, S. 191). Scale ist für Jessop als Ebene für die Reichweite von Strategien und Diskursen zu verstehen. Sie unterscheiden sich von gesellschaftlich geschaffenen Räumen, die aufgrund sozialer Netzwerkbildungen, sozialer Erfindungen und sozialer Bewegungen entstehen (ebd.).

Ein **Netzwerk**²⁶ ist die Gesamtheit verschiedener raumübergreifender Interaktionspunkte. Ein Netzwerk verbindet Menschen, aber auch Institutionen. Während der Ort und das Gebiet von den Merkmalen des Raumes die Stabilisierung und Isolierung hervorhebt, betont das Netzwerk die Merkmale Mobilität und Verbindung (Jessop, Brenner, & Jones, 2008).

Gemäß den vorangegangenen Ausführungen lassen sich sozial-räumliche Beziehungen also anhand folgender Punkte beschreiben:

- auf der Ebene des Ortes, diese ist gekennzeichnet durch Lokalisierung und geografisch-räumliche Verankerung;
- auf der Ebene des Gebiets, das durch Trennungsprozesse zwischen innen und außen, anhand bestimmter Grenzen, entstanden ist;
- auf der Ebene der Reichweite (Scale), sie zeigt sich in der vertikal-hierarchischen Differenzierung von Räumen (Orten, Gebieten);

²⁶ Beispielsweise ist der Club der Ehemaligen der Deutschen SchülerAkademien e. V. ein Netzwerk begabter Schüler/-innen, die an der Deutschen SchülerAkademie teilgenommen haben. MINTEC ist ein nationales Exzellenz- Schulnetzwerk, bei dem das naturwissenschaftliche Talent der Schüler/-innen gefördert wird.

- auf der Ebene der Verbindungen zwischen verschiedenen Knotenpunkten innerhalb eines Raumes (Netzwerk).

Die vier Dimensionen – Gebiet, Ort, Umfang, Netzwerk – beziehen sich konstitutiv und relational aufeinander (Jessop, Brenner, & Jones, 2008).

4.1.4 Überlegungen zum relationalen Sozialraum

Die erwähnten Raumtheorien, die konstruktivistische und materialistische Raumtheorie, zeigen die Notwendigkeit an, beide Theorien miteinander zu verknüpfen, denn, was sie jeweils in den Fokus nehmen, kann nicht unabhängig voneinander betrachtet werden (Dirks & Kessl, 2012, S. 519). Der Fokus einer solchen bidirektionalen Sozialraumperspektive bezieht sich auf die Beziehungen, Interaktionen, sozialen Verbindungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen menschlich konstituierter Räume. Soja behauptet, dass ein Raum durch die Gesellschaft konstruiert wird und dass soziale Prozesse wiederum durch den Raum vermittelt werden.

Soja geht davon aus, dass sich Menschen als soziale Wesen „socially“ entwickeln, d. h. durch die Interaktion mit anderen sozialen Wesen. Diese Interaktion bewegt sich im Kontext mehrschichtiger Räume, die sich, so Soja, aus differenzierten „Bindungsräumen“ zusammensetzen. Die differenzierten Bindungsräume, die sowohl flexible individuelle Räume als auch fixierte Standorte von Menschen meinen, existieren in vielfältigen Scales (Park, 2012, S. 43).

Relationale Raumkonzepte stehen vor der Aufgabe, nicht nur die räumlichen Konstruktionsprozesse in den Blick zu nehmen, sondern auch die historisch entstandenen und dabei immer politisch umkämpften Regelungen des Räumlichen einzubeziehen. Demzufolge darf der Sozialraum nicht nur als feststehende Instanz, sondern muss gleichzeitig als sozial gestaltbarer Zusammenhang betrachtet werden (Deinet, 2009a).

Der umfassendere Kontext der durch den individuellen Einfluss veränderten Räume eröffnet die Chance, die eigene Position reflexiv und professionell in den Auseinandersetzungen um die politische und pädagogische Gestaltung des Räumlichen zu entwickeln und einzunehmen (Kessl & Reutlinger, 2007, S. 13). Um diese Perspektive zu entwickeln, erscheint es sinnvoll, in sozialwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen sowie (sozial-)politischen Zusammenhängen besser vom „Sozialraum“, statt lediglich von „Raum“ zu sprechen. Der

Begriff des Sozialraums weist darauf hin, dass der Raum immer ein Ausdruck sozialer Aushandlungs- und Nutzungsprozesse ist.

4.2 Sozialraum und subjektiver Bildungsraum

4.2.1 Die Bedeutung des Sozialraums in Bezug auf Bildungsprozesse

Seit Langem ist es in pädagogischen Diskussionen selbstverständlich, dass Räume für pädagogische Prozesse bedeutend sind. Das belegt bereits Jean Jacques Rousseau in seinem berühmten Werk „Émile“. Er konstatiert, dass die gesellschaftlichen Einflüsse die natürliche Entwicklung der Kinder behindern können (Rousseau, 2003). So hält er die Provinz als Umfeld für die natürlichen Entwicklungsprozesse des Kindes für geeigneter als den städtischen Raum. Er postuliert eine sogenannte „pädagogische Provinz“ (ebd.), die sowohl das Zusammenspiel von Natur, Dingen und Menschen für die bessere Entwicklung des Kindes ermöglicht als auch städtische Vergesellschaftung verhindert. Die gesellschaftliche oder soziale Dimension des menschlichen Handelns und die damit verbundenen sozialen Zusammenhänge werden in seinem Konzept damit auch als sozialräumliche Phänomene betrachtet und verstanden (Dirks & Kessl, 2012).

Wie bereits erwähnt, hängen der Erfolg der Bildungsaneignung und die damit einhergehenden schulischen und beruflichen Karrieren in hohem Maße von der sozialen Herkunft ab. Dies betrifft zum einen den Bildungsstand der Eltern, den wirtschaftlichen Status der Familie, zum anderen sozialräumliche Faktoren wie den Wohnort bzw. die damit verbundene bildungsbezogene Infrastruktur (Berkemeyer et al., 2014).

Die koreanische Studie „Analyse und Ausblick für Probleme der regionalen Universitäten“ (Korea Development Institute, 2009) zeigt, dass die Ergebnisse der Eingangsprüfung für den Hochschulzugang (vergleichbar dem deutschen Abitur) mit dem *Wohnort* variieren. Dieser Befund ist für die weitere Bildungskarriere der Heranwachsenden von entscheidender Bedeutung, da in Korea das Ergebnis der Eignungsprüfung für den Hochschulzugang darüber entscheidet, welche Universität besucht werden kann. Mit dem Besuch einer renommierten Universität, ich hatte bereits darauf hingewiesen, sind gleichzeitig die Weichen für das spätere Berufsleben und das Einkommen gestellt. Das lokale Einkommensniveau der Eltern beeinflusst weiterhin lokale Bildungsbedingungen (darüber den Lebensraum, somit auch die Bildungslandschaft vor Ort, z. B. außerunterrichtliche Bildungsmöglichkeiten) und schulische Voraussetzungen, die zur

Bildungsungleichheit führen (Yoo, 2006). Auf diese räumlich bezogene und milieuspezifische unterschiedliche bildungsbezogene Infrastruktur bezieht sich der Begriff des subjektiven Bildungsraums, der die Basis der vorliegenden Arbeit bildet.

4.2.2 Subjektiver Bildungsraum

Wie erwähnt, bezeichnen Kessl und Reutlinger (2007, S. 23) den Sozialraum als den gesellschaftlichen Raum, der den menschlichen Handlungsraum strukturiert und das bedeutet, dass der Sozialraum nicht nur einen spezifischen physischen Raum bzw. Ort bezeichnet, sondern auch den *Möglichkeitsraum* vorgibt, in dem sich die handelnden Subjekte entsprechend ihrer Wahrnehmung und Interessen verorten und für sich nutzen (Park, 2012). Dieser Möglichkeitsraum bezieht sich auch auf die in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehenden Bildungsprozesse im non-formalen Bereich (Bollweg, 2008; Dirks & Kessl, 2012). Mit Blick auf den *subjektiven* Bildungsraum geht es darum, dass das Subjekt selbst diesen Raum konstruiert, in dem seine Gestalt und die darin enthaltenen Möglichkeiten von selektiven Wahrnehmungsprozessen des Subjekts gesteuert werden (jenseits der physischen Beschaffenheit des Raums) und den Raum auf der Basis dieser Wahrnehmung entsprechend selektiv nutzt. Das Konzept des subjektiven Bildungsraums verbindet damit die verschiedenen strukturellen Raumebenen mit seinen institutionellen Infrastrukturen, und den Nutzungsmöglichkeiten, die sich auf der personalen Wahrnehmungs- und Handlungsebene des Subjekts daraus jeweils individuell ergeben (Schumann, 1996).

Die Wahrnehmungs- und Handlungsebene mit Blick auf die Rauman eignung und -nutzung lässt sich u. a. mit Bourdieus Konzept des Habitus verbinden (Bourdieu, 1987). Bourdieu geht davon aus, dass sich in den Wahrnehmungs- und Handlungsgewohnheiten der Subjekte die Sozialisationsbedingungen der Subjektgenese entsprechend den sozialen Erfahrungsräumen, die sich aufgrund verschiedener sozialer Herkunftte ergeben, manifestieren, und damit Rauman eignungsprozesse (Nutzung) habitualisiert auf der Basis spezifischer Sozialisationsbedingungen des Subjekts variieren.

Nach Bourdieu ist der Habitus die Gesamtheit von Sichtweisen, Gewohnheiten und sozialem Verhalten eines Menschen. Der Habitus bestimmt die Denkweisen und das Handeln der Menschen (Bourdieu, 1987, S. 277-278). Der Habitus ist „eine unbegrenzte Fähigkeit, in völliger (kontrollierter) Freiheit Hervorbringungen – Gedanken, Wahrnehmungen, Äußerungen, Handlungen – zu erzeugen“ (Bourdieu, 1978, S. 164-165).

Der Habitus entwickelt sich im Rahmen des Sozialisationsprozesses entsprechend dem in diesem Prozess zur Verfügung stehenden Erfahrungsraum. Da Erfahrungen vielfältig sind und der Mensch über die gesamte Zeitspanne seines Lebens neue Erfahrungen macht, verändert sich auch der Habitus (Krais & Gebauer, 2002).

Der Erfahrungsraum – und damit die Basis des Sozialisationsprozesses, in dem der Habitus sich ausbildet – ist in erster Linie determiniert durch die soziale Stellung der Herkunftsfamilie (Lagerung im sozialen Raum). Die soziale Stellung definiert Bourdieu anhand von drei Kapitalien: ökonomisches Kapital, soziales Kapital und kulturelles Kapital (Bourdieu, 1992).

- Unter ökonomisches Kapital fallen z. B. Einkommen oder materieller Besitz.
- Das soziale Kapital bezeichnet die Ressourcen, die sich aus der Zugehörigkeit zu einer spezifischen sozialen Gruppe ableiten. Der Umfang des sozialen Kapitals hängt damit u. a. von der Größe des sozialen Netzes und dem Kapital, das die einzelnen Mitglieder in dem Netzwerk besitzen, ab (Bourdieu, 1992, S. 63 f.).
- Beim kulturellen Kapital gibt es drei Unterscheidungen: das inkorporierte, objektivierte und institutionalisierte kulturelle Kapital (Bourdieu, 1992, S. 55 ff.).
 - Das inkorporierte kulturelle Kapital bezeichnet die spezifischen kulturellen Fähigkeiten und Kompetenzen des Einzelnen, im weitesten Sinne also alles, was wir als Bildung bezeichnen würden.
 - Das objektivierte kulturelle Kapital bezeichnet kulturelle Artefakte wie z. B. Bücher, Bilder, in denen sich kultureller Wert manifestiert (unabhängig davon, ob dieser Wert in Geld-Wert transferierbar ist).
 - Institutionalisiertes kulturelles Kapital bestimmte kulturelle Fähigkeiten, das heißt u. a. akademische Qualifikationen die als schulische oder akademische Titel zertifiziert sind.

Bourdieu's Sozialtheorie geht davon aus, dass die Höhe und die Relation der verschiedenen Kapitalien zueinander die soziale Lage eines Individuums bzw. einer (Familien-)Gruppe definieren – und mit dieser sozialen Lage wiederum die verschiedenen Aneignungshabitus räumlicher Bildungsinfrastruktur variieren. Da sich das Konzept des subjektiven Bildungsraums vor allem auf die Nutzung von Bildungseinrichtungen bezieht, liegt es nahe, dass insbesondere das kulturelle Kapital (Bildungskapital im weitesten Sinne) der Familien eine wichtige Rolle bei der Herausbildung einer intensiven Nutzung der

Bildungsinfrastruktur spielt. Die Erhebung des kulturellen Kapitals der Familie wird damit zu einem wichtigen Teil der empirischen Erhebung.

4.3 Zur Sozialraumanalyse

4.3.1 Ausgangspunkt, Geschichte, Definition, Anwendungsmöglichkeiten

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Bildungsverständnis, das neben formalen vor allem non-formale Bildungsprozesse fokussiert und das in den vorigen Kapiteln diskutierte relationale Raumverständnis, das den Raum hinsichtlich einer subjektiven Nutzungskomponente erweitert, zusammen betrachtet, machen deutlich, dass der Sozialraum – hier: der subjektive Bildungsraum – für den Schulerfolg von Schüler/-innen eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt. In dem Maße wie die Lernbedingungen und Lernsituationen der Schüler/-innen sich nach individuellen Voraussetzungen wie Lernmotivation und sozioökonomischem Hintergrund usw. unterscheiden, gilt es, die Heterogenität der Schülerschaft hinsichtlich sozialräumlicher Differenzierungsprozesse in den Blick zu nehmen (Niedersächsisches Kultusministerium, 27.07.2017). Das grundlegende analytische Konzept hierfür bietet die Sozialraumanalyse.

Die Geschichte der Sozialraumanalyse ist fast 100 Jahre alt. Die Grundlagen systematischer, raumbezogener Analysen wurden in der sogenannten Chicago School bereits um 1920 grundgelegt. Die theoretischen und empirischen Untersuchungen von Vertretern dieser Schule spielten vor allem für die Entwicklung der Stadtsoziologie eine wichtige Rolle (Schubert, 2007). Die Chicagoer Schule wollte sich empirisch mit dem Phänomen „Stadt“ auseinandersetzen, es untersuchen und die damit verbundenen, regional unterschiedlich verteilten sozialen Phänomene sichtbar und messbar machen. Vor allem Robert E. Park, Ernest W. Burgess und Louis Wirth sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Sie haben empirische Feldstudien durchgeführt und die ‚Sozioökologie‘ hin zu einer systematischen Theorie entwickelt. Park und Burgess fassen 1925 in dem Buch „The City“ das Forschungsprogramm, theoretische Begründungen und erste Ergebnisse zusammen und schaffen damit eine Grundlage der humanökologischen, empirischen Soziologie. Die Chicagoer Soziologen haben die Strukturen ihrer wissenschaftlichen Sprache der biotischen Ökologie entnommen. Mit der Übertragung des Vokabulars entstand die Theorie der Humanökologie bzw. Human Ecology. Aus dieser ökologischen Perspektive

konstatierten die Chicagoer Soziologen, dass gesellschaftliche Entwicklungen auch als ein Anpassungsmechanismus an räumliche Gegebenheiten zu verstehen ist. Im Zuge dieser Anpassungen entstanden soziale Phänomene wie Segregation, Invasion, Sukzession, Fluktuation, oder Mobilität (Schubert, 2007). Auf diesen Prozessen aufbauend analysierten die Forscher/-innen Entwicklungsmuster und Verteilungsmuster in modernen Städten, die als Ergebnis der Interaktion von räumlichen und sozialen Strukturen galten (Riege & Schubert, 2005).

Die Chicago School stellte der sozialwissenschaftlichen Forschung zum ersten Mal theoretische Modelle des sozialen Raumes und auch spezifische Methoden zur ‚Vermessung‘ des sozialen Raums zur Verfügung. Diese Theorien und praktischen Handlungsmethoden wurden in den späten 1940er Jahren unter der Definition „Humanökologie“ zu dem Instrumentarium weiterentwickelt, das bis heute die theoretische und praktische Basis zur Charakterisierung sozialer Räume ist (ebd., 2005).

Der Begriff der Sozialraumanalyse fällt je nach Theoriedesign und Entstehungskontext unterschiedlich aus. Spatscheck (2009, S. 33) legt für eine klare Beschreibung der Sozialraumanalyse folgende Bedeutungszusammenhänge zugrunde:

- „Sozialraumorientierung als Ermöglichung und Gestaltung von Lern- und Erfahrungsfeldern für subjektive **Aneignungs-, Lern- und Partizipationsprozesse** für Kinder und Jugendliche“ (siehe auch Deinet & Reutlinger, 2004; Böhnisch & Münchmeier, 1990),
- „Sozialraumorientierung als generelles Fachkonzept zur besseren Entwicklung und Steuerung von Angeboten sowie zur Gestaltung von Lebenswelten und Arrangements in Wohngebieten“ (siehe auch Hinte, 2006, S. 8 f.; Budde & Früchtel, 2006),
- „Sozialraumorientierung als *administrativ* begründete Hinwendung zu Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf unter besonderer Perspektive der *Stadtentwicklung*“ (siehe auch Deinet, 2007, S. 45; Kessl & Reutlinger, 2007, S. 15).

Diese Aufstellung verdeutlicht die Anwendungsmöglichkeiten der Sozialraumanalyse. Anhand des Beispiels von Spatscheck wird deutlich, dass durch die Sozialraumanalyse einerseits die Gestaltung von Lern- und Erfahrungsräumen für subjektive Lernprozesse der Schüler/-innen, andererseits die Beschreibung der Lebensräume von Schüler/-innen

ermöglicht wird.

4.3.2 Inhalt und Handlungsprinzip

Das Konzept der Sozialraumanalyse verbindet, wie gezeigt, die strukturelle Raumebene mit seinen institutionellen Infrastrukturen und Möglichkeiten mit der personalen Handlungsebene (Deinet, 2007, 113 ff.).

- Die *strukturelle* Raumebene ist die materielle Struktur eines Sozialraums. Diese besteht aus sozialstrukturellen Daten, z. B. Daten über die sozioökonomische Situation des Wohnviertels, Wohnsituation allgemein, oder die bildungsbezogene Infrastruktur – wie in unserem Fall. Hier werden die materiell-objektiven Lebensvoraussetzungen im sozialen Raum erfasst.
- Die *personale* Handlungsebene bezieht sich auf die Perspektive der Akteure (in der vorliegenden Arbeit der Schüler/-innen), die ihre Sozialräume als Bildungsräume verstehen, wahrnehmen und entsprechend nutzen. Hier sind die handelnden Subjekte und die subjektive Dimension von Sozialräumen angesprochen. Die personale Handlungsebene bezieht sich auf die individuellen Bedeutungs- und Handlungszusammenhänge und beispielsweise der sich daraus ergebenden Häufigkeit der Nutzung spezifischer Bildungsangebote.

Die Sozialraumanalyse erfasst damit das interaktive und relationale Zusammenspiel von Individuen und Sozialstrukturen (ebd.). Dieser „spatial turn“, der das Zusammenwirken der genannten Dimensionen meint, spricht für das relationale Raumverständnis und betont die Bedeutung der Menschen als Akteure. Dadurch steht das Individuum in den sozialen Prozessen eines Sozialraums im Vordergrund (Spatscheck, 2009 34 f.).

Das Anwendungsfeld sozialräumlicher Analysen ist sehr heterogen. Daher sind auch die Forschungsmethoden sozialräumlicher Analysen je nach Forschungsfeld, Zielsetzung und Forscher/-in unterschiedlich. Es reicht von der Gebietsidentifizierung (wie z. B. Fläche, räumliche Einbettung und arbeitsteilige Flächendifferenzierung) bis zu ausgefeilten sozialökologischen Analysen der Lebensverhältnisse anhand vielfältiger Indikatoren. Spatscheck (2009) fasst in seiner Arbeit sechs sozialräumliche Handlungsprinzipien zusammen (Spatscheck, 2009, S. 36-37):

1. Aneignung erkennen, fördern und ermöglichen,
2. Interessenorientierung wahren,
3. Selbsthilfekräfte und Eigeninitiative zulassen und fördern,
4. Ressourcenorientierung,
5. Zielgruppen- und bereichsübergreifende Orientierung,
6. Kooperation und Koordination verschiedener Angebote.

Mit diesen Handlungsprinzipien zielt die Sozialraumanalyse darauf ab, die Eigenschaften, das Potenzial und die Probleme von Sozialräumen festzustellen

4.3.3 Anwendbare Kategorien und Indikatoren zur subjektiven Bildungsraumanalyse

Eine lebensweltorientierte Sozialraumanalyse wird erst in einem Gesamtüberblick effizient, wenn sie unterschiedliche Perspektiven widerspiegelt und unterschiedliche Methoden, wie regionalisierte Indikatorsysteme, datengestützte Profile, Befragungen der Bevölkerung vor Ort oder einzelner Bevölkerungsgruppen, in denen sie ihre Wünsche, Bedürfnisse und Interessen zum Ausdruck bringen können, zur Informationsgewinnung zusammenfasst.

Deinet denkt den Sozialraum wie die vorliegende Arbeit als Bildungsraum (Deinet & Grimm, 2009) und bezieht dabei territoriale spezifische Bedingungen und soziale Prozesse, z. B. Strukturen und Angebote des Sozialraums und Kooperationen, Probleme und Aneignungsorte im Sozialraum ein. Deinet beschreibt hierauf aufbauend folgende Kategorien der Sozialraumanalyse. Diese dienen in der vorliegenden Arbeit als grundlegender Anstoß zur Indikatorentwicklung des empirischen Teils.

Tabelle 23: Kategorien zur Sozialraumanalyse

Kategorien zur Sozialraumanalyse:	
Struktur des Sozialraums	<ul style="list-style-type: none"> • Siedlungsgebiete, öffentlicher Raum, Industrie und kommerzielle Nutzung, gewerbliche Nutzung, öffentlicher Personennahverkehr, Grenzen und Abgrenzungen von Sozialräumen, demografische Entwicklungsverläufe, Lebensstand der Bevölkerung (Einkommen, Arbeitslosigkeit, Quote der Sozialhilfeempfänger/-innen, Bildungsstand), Bildungsbeteiligung
Angebot des Sozialraums	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Schulen und Institutionen sind im Stadtteil vorhanden (in welchen inhaltlichen Bereichen)? • Wer macht welche Angebote für welche Zielgruppen, Öffnungszeiten etc.?
Kooperationen im Sozialraum	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Einrichtungen arbeiten wo und wie zusammen? • Welche Kooperationsstrukturen und Netzwerke bzw. Gremien sind vorhanden (schulische und außerunterrichtliche Bildungsinstitutionen, Runde Tische, Ordnungspartnerschaften, Stadtteilkonferenzen, Quartiersmanagement)?
Probleme im Sozialraum	<ul style="list-style-type: none"> • Wo gibt es immer wiederkehrende Konfliktorte, informelle Treffpunkte, Angsträume, die von entsprechenden Gruppen thematisiert werden? • Wo werden Kinder, Jugendliche und andere Bevölkerungsgruppen ausgegrenzt, durch wen? • Wo stehen sich unterschiedliche Nutzungskonzepte konflikthaft gegenüber?
Aneignungs-orte im Sozialraum	<ul style="list-style-type: none"> • Wo gibt es Hinweise auf Umnutzungen und (kreative) Gestaltungen durch Kinder und Jugendliche im öffentlichen Raum oder in Institutionen, im halböffentlichen Raum, in Sportanlagen etc.?

Quelle: Deinet 2009b, S. 56

Das in Kapitel 3.3 „Einflussfaktoren auf die Schulleistung“ erwähnte Angebots-Nutzungs-Modell des Lernerfolgs nach Helmke, das die Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen miteinander in Beziehung setzt, kann auch auf die Auswahl der Indikatoren für

außerunterrichtliche Bildungsräume von Schüler/-innen bezogen werden. Denn bei den Bedingungsfaktoren der schulischen Leistung im Angebots-Nutzungs-Modell sind die formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozesse und -orte berücksichtigt. In dem Angebots-Nutzungs-Modell sind ebenso familiäre Einflüsse auf die Bildung, Nutzung der Lernangebote und auf außerunterrichtliche Lernaktivitäten, die in non-formellen und informellen Bildungsprozessen eine bedeutsame Rolle spielen, als wichtige Einflussfaktoren für die Schulleistung genannt.

Auf der Basis der Kategorien der Sozialraumanalyse und der Einflussfaktoren auf die Schulleistung aus dem Angebots-Nutzungs-Modell lassen sich die untenstehenden Indikatoren für die subjektive Bildungsraumanalyse entwickeln (siehe Tabelle 24). Die Auswahl an Indikatoren dient der vorliegenden Arbeit als Grundlage. Bei der Auswahl wurden auch vielfältige bereits genannte Studien wie der Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings (Hetmeier et al., 2014), die Entwicklung der Indikatoren für die pädagogische Wohlfahrt und Analyse von Bildungsungleichheiten in Korea (Ryu et al., 2007), die Studie zur Analyse der Wirkung der privaten Bildung in Bezug auf schulische Leistung (Kim, 2010a) und die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen in Deutschland (Holtappels et al., 2007) berücksichtigt. Alle diese Studien geben Hinweise auf wichtige sozialraum- bzw. bildungsraumbezogene Indikatoren. Die Indikatoren mit Blick auf den subjektiven Bildungsraum beziehen sich sowohl auf die individuelle Teilnahmesituation an unterschiedlichen außerunterrichtlichen Bildungsangeboten als auch auf deren Wirkungen sowie die Bildungsziele der teilnehmenden Schüler/-innen. Die sozioökonomischen Hintergründe der Familie bzw. des Individuums und der Lernmotivation der Schüler/-innen werden ebenfalls aufgegriffen.

Tabelle 24: Vorgeschlagene Indikatoren zur subjektiven Bildungsraumanalyse von Schüler/-innen

Dimension	Elemente	Indikatoren
sozioökonomische Hintergründe	Familie	<ul style="list-style-type: none"> - Anzahl der Geschwister - Familienform z. B. alleinerziehender Elternteil oder Heim - Bildungsstand der Eltern - elterliche Bildungsaspirationen - Beziehung zu den Eltern
individuelle Lernvoraussetzungen	Individuum	<ul style="list-style-type: none"> - Alter - Geschlecht - Lernmotivation - Selbstständigkeit
Lernbedingungen	Bildungsorte	- Zugänglichkeit und Entfernung zur öffentlichen Bibliothek, außerunterrichtliche private Bildungsangebote und außerunterrichtliche öffentliche Bildungsangebote
	Ausstattung	<ul style="list-style-type: none"> - eigener Computer - eigenes Zimmer
non-formale Lernkontexte	Ganztagsschule	<ul style="list-style-type: none"> - Teilnahme an Ganztagsschulen - Anzahl der besuchten Ganztagsangebote - Arten der Programme in der Ganztagsschule
	außerunterrichtliche private Bildungsangebote	<ul style="list-style-type: none"> - Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten - Anzahl der besuchten außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote - Arten der Programme bei den außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten
	außerunterrichtliche öffentliche Bildungsangebote	<ul style="list-style-type: none"> - Teilnahme an außerunterrichtlichen öffentlichen Bildungsangeboten - Anzahl der besuchten außerunterrichtlichen öffentlichen Bildungsangebote - Arten der Programme bei den außerunterrichtlichen öffentlichen Bildungsangeboten
Output		- Wirkung und Probleme der Teilnahme an Ganztagsschulen, an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten und an außerunterrichtlichen öffentlichen Bildungsangeboten
		- Schulleistung der Schüler/-innen nach Art der Teilnahme an Bildungsangeboten
		- Ziel des Bildungsabschlusses

4.4 Zusammenfassung

Bildungsprozesse finden immer in einem bestimmten Raum – zentral in der Schule/im Unterricht aber auch in Räumen und Kontexten weit darüber hinaus – statt und beziehen sich auf die gesamte Lebenswelt. Wie in Kapitel 4.1 „Definitionsversuch des Sozialraums“ erwähnt wurde, wird ein gesellschaftlich konstruierter Raum in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen als „Sozialraum“ verstanden. In diesem bestehen vielfältige Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen sozialen Faktoren (Deinet & Grimm, 2009, S. 145 f.). Eine stärkere Sozialraumorientierung bei der Analyse der Räume der Schüler/-innen und deren Vernetzung untereinander ist daher für einen umfassenden Blick auf Bildungsprozesse bedeutsam. Sozialräumliche Konzepte orientieren sich an der verbesserten Integration der vor Ort existierenden lebensweltlichen Ressourcen. Es geht einerseits darum, zusammen mit Schulen und außerunterrichtlichen Bildungsträgern vor Ort leicht zugängliche und flexible Bildungsangebote aufzubauen und weiterzuentwickeln, andererseits um die Entwicklung der Bildungsnetzwerke.

In der vorliegenden Arbeit sollen fußend auf dem vorgestellten Konzept des subjektiven Bildungsraums und der Methoden der Sozialraumanalyse daher bildungsrelevante Informationen erhoben werden, die die subjektiven Sichtweisen der beteiligten Schüler/-innen einbeziehen. Es ist eine der zentralen Aufgaben dieser Arbeit, Daten zur subjektiven Teilnahme-situation an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten, zu Einflussindikatoren für die Konstruktion der subjektiven Bildungsräume und zu lebensweltbezogenen Sichtweisen der beteiligten Schüler/-innen im Hinblick auf den Schulerfolg zu erheben.

Das Individuum gestaltet seinen subjektiven Bildungsraum auf der Basis seines Habitus, der von der sozioökonomischen Lage der Familie, in der Sozialisation stattfindet, abhängig ist (siehe Kap. 4.2.2). Diese unterschiedlichen Lagen erzeugen und stabilisieren soziale Ungleichheiten, in dem sie über den individuellen Habitus als Handlungsmaxime zu unterschiedlichen Wahrnehmungen wie auch zu unterschiedlichem Nutzungsverhalten des bildungsbezogenen Angebots sozialer Räume (von bildungsbezogener Infrastruktur) führen.

5. Fragestellungen

In Kapitel 3.2 „Bildungsmodalitäten“ und Kapitel 4.2 „Sozialraum und subjektiver Bildungsraum“ haben wir beschrieben, dass die Analyse von Lern- und Bildungsprozessen die gesamte (räumliche) Lebenswelt und die Nutzung dieser Lebenswelt – wir nennen dies den subjektiven Bildungsraum – seitens der Individuen einschließen muss. Es wurde deutlich, dass vielfältige Faktoren des Sozialraums für den schulischen Erfolg und das Erbringen guter schulischer Leistungen zusammenwirken. Es konnte in mehreren Studien nachgewiesen werden, dass der Schulerfolg stark von der sozialen Herkunft abhängt. Aus diesem Grund ist die Notwendigkeit der verbesserten Bildungsangebote, die den Sozialraum als ganzes Bildungsmilieu der Schüler/-innen berücksichtigen, für die individuelle Förderung herauszustellen – auch und gerade dann, wenn damit der Abbau sozialer Ungleichheiten vorangetrieben werden soll.

Auf diesem Hintergrund werden im empirischen Teil die außerunterrichtlichen Bildungsräume koreanischer Schüler/-innen bezogen auf den Schulerfolg analysiert. Südkorea eignet sich dafür besonders gut, da Südkorea in den PISA-Studien ausgezeichnete Kompetenzwerte in allen drei gemessenen Wissens-Bereichen vorweisen konnte und die Teilnahme an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten dort fast die Regel ist.

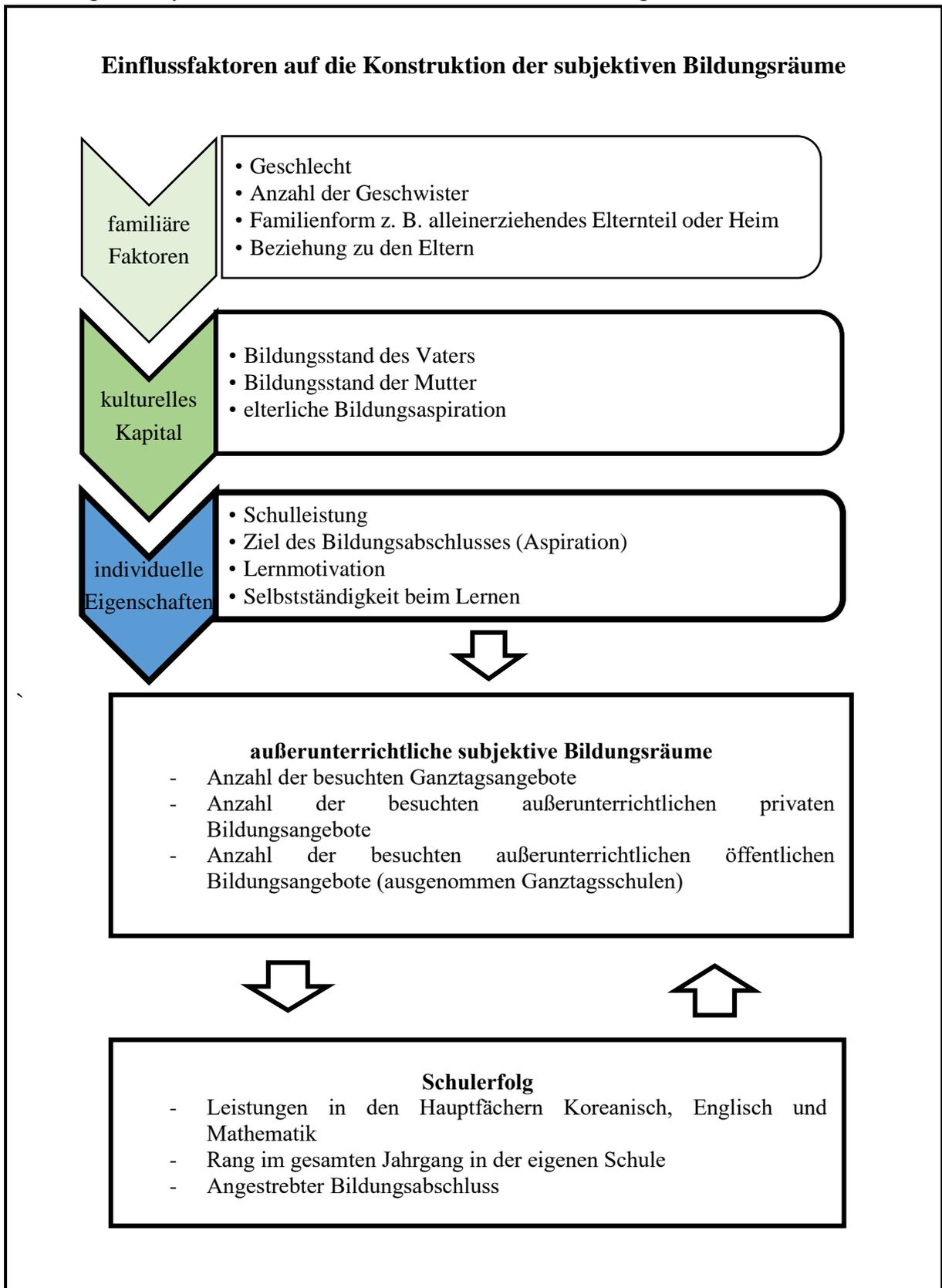
Die vorliegende Untersuchung geht im Einzelnen folgenden Fragen nach:

1. Wie gestaltet sich der außerunterrichtliche subjektive Bildungsraum koreanischer Schüler/-innen? (Teilnahme an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten, Art der besuchten Bildungsangebote, außerunterrichtliche Bildungsmöglichkeiten, außerunterrichtliche Bildungsorte, Teilnahmegründe)
2. Wie sieht die individuelle Lernbereitschaft aus, welche familiären und sozialen bildungsbezogenen Milieus liegen bei den untersuchten koreanischen Schüler/-innen vor (familiäre und individuelle Voraussetzungen für den Schulerfolg)?
3. Welche Schulleistungen erreichen sie und welche Bildungsziele geben die befragten Schüler/-innen an?
4. Welche Faktoren beeinflussen die Gestaltung des subjektiven Bildungsraums, das heißt die Teilnahme an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten?
5. Inwieweit wirkt sich die Teilnahme der Schüler/-innen an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten auf ihren Schulerfolg aus?

Aus den Forschungsfragen und den oben genannten Indikatoren ergibt sich für den empirischen Teil dieser Arbeit folgendes Analysemodell wie in Abbildung 9 dargestellt.

In einem Dreischritt werden zunächst die grundlegenden Einflussfaktoren hinsichtlich des Schulerfolgs sowie mit Blick auf die Konstruktion der subjektiven Bildungsräume einbezogen. Dies umfasst familiäre Faktoren – wie die Familienstruktur oder das kulturelle Kapital der Eltern – und (ausgewählte) individuelle schulleistungsrelevante Merkmale. Im zweiten Schritt wird die Gestaltung/Struktur/Nutzung des subjektiven Bildungsraums der Schüler/-innen beschrieben, bevor im dritten Schritt die Konsequenzen aus den beiden vorangegangenen Ebenen für den Schulerfolg der Schüler/innen untersucht wird.

Abbildung 9: Analysemodell der Einflussfaktoren auf den Schulerfolg



6. Forschungsstand zur außerunterrichtlichen Bildung in Korea

Die Forschung zur außerunterrichtlichen Bildung in Korea konzentriert sich auf zwei zentrale Bereiche: auf den Bereich der privaten Bildung (Teilnahme an privaten Lern- und Nachhilfeangeboten), in der Fachliteratur häufig auch unter dem Begriff der ‚shadow education‘ bezeichnet (Bray, 2007), und die Frage wie die verstärkende Wirkung privater Bildung auf soziale Ungleichheiten eingedämmt werden kann (u. a. Bray & Kwo, 2014), sowie – mit beiden Aspekten verbunden – auf den Bereich der (aus der Perspektive sozialer Ungleichheit u. U. kompensierenden) Einflüsse der Ganztagschule auf den Schul- und Lernerfolg der Heranwachsenden. Im Folgenden wird der Stand der Forschung zu beiden Themen dargestellt.

6.1 Der Besuch außerschulischer privater Bildungsangebote und ihr Einfluss auf den Bildungserfolg

In den letzten Jahrzehnten haben außerunterrichtliche private Bildungsangebote (wie etwa die außerunterrichtliche private Nachhilfe) weltweit – vor allem aber in Asien – enorm an Bedeutung gewonnen. Am deutlichsten ist die Zunahme des Angebots in Südkorea, wo die Ausgaben der privaten Haushalte für solche Angebote 2012 etwa 80 Prozent der staatlichen Ausgaben für öffentliche Bildung von Primar- und Sekundar-Schüler/-innen entsprachen. In Südkorea erhalten fast 90 Prozent der Grundschüler/-innen private bezahlte Nachhilfe (Bray & Lykins, 2012). Da davon auszugehen ist, dass diese Unterstützungsangebote eine wichtige Bedeutung für den Schulerfolg spielen – was auch meine Studie zeigt, siehe unten) – hat sich für den asiatischen Bereich der Begriff der ‚shadow education‘ etabliert (Bray, 2007). Die Angebote der ‚shadow education‘ beziehen sich unmittelbar auf die Inhalte der formalen Bildung. Wenn sich der Inhalt, das heißt das Curriculum, der formalen Bildung ändert, ändert sich auch der Inhalt der außerunterrichtlichen privaten Angebote (Bray, 2007). Viele Familien betrachten die zusätzlichen Lernkurse als eine Möglichkeit, die Freizeit von Jugendlichen für deren Fortkommen zu nutzen, die sonst möglicherweise ‚verschwendet‘ wird. Der Nachteil der ‚shadow education‘ ist, dass sie soziale Ungleichheiten verschärft. Wohlhabende Familien sind eher in der Lage, für die zum Teil teuren Angebote der ‚shadow education‘ zu zahlen, als Familien mit mittlerem oder niedrigerem Einkommen.

Die auffällig hohe Teilnahme an privater (zusätzlicher) Bildung in der koreanischen Gesellschaft wurde aus dieser Perspektive sowohl aus politischem als auch aus wissenschaftlichem Interesse untersucht. Das politische Interesse bezieht sich vor allem darauf, die privaten Ausgaben für private Bildung zu reduzieren und damit auch soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft, die sich daraus ergeben, auszugleichen. Dagegen konzentrieren sich die rein wissenschaftlich motivierten Studien vor allem auf Fragen der Effektivität außerschulischer Lernangebote, das heißt auf Fragen zum (erfolgreichen) Einfluss der privaten Bildung auf den Lernerfolg.

Fasst man die Befundlagen insgesamt zusammen, so zeigt sich, dass es keine einheitlichen Ergebnisse darüber gibt, ob und in welchem Ausmaß die Teilnahme an privater Bildung sich tatsächlich auch auf den Bildungserfolg insgesamt auswirkt. Die Teilnahme an privaten Bildungsangeboten erfolgt in der Regel bezogen auf bestimmte Schulfächer. Aus diesem Grund beziehen sich die meisten Untersuchungen, die den Einfluss von privater Bildung analysieren, auf die Kompetenzen bzw. die Kompetenzentwicklung in einzelnen Schulfächern (so wie auch meine Studie). Dabei zeigen sich je nach Schulfach unterschiedliche Ergebnisse.

Zwar wird in einigen Untersuchungen berichtet, dass sich die Teilnahme an privaten Bildungsangeboten positiv auf die Leistungen in den Fächern Englisch und Mathematik auswirkt (siehe zusammenfassend Lee & Kim, 2019). So kommen Kim und Kim (2014), die Fünftklässler in der Grundschule untersuchen, zu dem Ergebnis, dass Schüler/-innen, die an privater Bildung teilnehmen, um 9,41 Punkte höhere Testscores im Fach Mathematik erreichen als Gleichaltrige, die nicht an solchen Angeboten teilnehmen. Auch Kim und Kang (2005), die den Einfluss privater Bildung auf die Schulleistungen von Highschool-Schüler/-innen untersuchen, kommen zu dem Ergebnis, dass private Bildung einen positiven Einfluss auf die Leistung im Fach Mathematik hat ($\beta=.06$). So erreichen die an privater Nachhilfe teilnehmenden Schüler/-innen bessere Schulleistungen im Fach Mathematik als die Nichtteilnehmenden.

Die Befunde zu den Effekten privater Bildung auf den schulischen Kompetenzerwerb fallen allerdings nicht einheitlich aus. In einigen Untersuchungen wird berichtet, dass die Nutzung privater Bildungsangebote keinen statistisch bedeutsamen Einfluss auf den Bildungserfolg

der Schüler/-innen hat bzw. dieser Einfluss nach Schulfächern variiert (siehe zusammenfassend Lee & Kim, 2019).

So kommt die Untersuchung von Lee (2002), die bei Middleschool-Schüler/-innen aus Seoul den Einfluss des Besuchs privater Bildungseinrichtungen auf die Fächer Koreanisch, Englisch und Mathematik untersuchte, zu dem Ergebnis, dass die Teilnahme an solchen Angeboten die Leistung in den Fächern Mathematik und Koreanisch *nicht* wesentlich beeinflusst, wohl aber die Leistung im Fach Englisch. Besitzt der Vater einen Hochschulabschluss und nimmt das Kind an privater Nachhilfe teil, ist der Testscore im Fach Englisch um 11,8 Punkte höher als bei Kindern, die nicht an privater Nachhilfe teilnehmen. Ähnlich fällt das Forschungsergebnis von Kim (2010b) aus: Je länger die Zeit, die in private Bildung investiert wird, desto besser fallen die Testscores in Englisch aus und das trifft für alle Schulformen zu, also sowohl für die Grundschule, die Middleschool, als auch die Highschool. Dieser positive Effekt zeigt sich allerdings nicht für Mathematik.

Kim und Kim (2014) berichten, dass sich private Bildung bei den Schüler/-innen der fünften Klasse auf die Leistung in den Fächern Englisch und Mathematik positiv auswirkt, wobei der deutlichste Einfluss allerdings (auch hier) im Fach Englisch festzustellen ist. Die Testscores der Schüler/-innen, die an privater Bildung teilnehmen, sind um 11,93 Punkte in Englisch und im Fach Mathematik um 9,41 Punkte höher als bei den Schüler/-innen, die nicht an solchen Angeboten teilnehmen.

Der Effekt der privaten Bildung fällt nicht nur je Schulfach unterschiedlich aus, sondern auch je zeitlicher Perspektive des jeweils untersuchten Effekts. Daher kann man beispielsweise zu entgegengesetzten Ergebnissen zur Wirkung von privater Bildung gelangen, je nachdem, ob der Einfluss der Teilnahme an privaten Bildungsangeboten auf die Schulleistungen nur zu einem bestimmten Zeitpunkt oder für einen längeren Zeitraum betrachtet wird (Do & Kim, 2014; Park, 2010; Shin et al., 2008)

So zeigen die Forschungsergebnisse von Do und Kim (2014), Park (2010), Shin, et al., (2008), dass zwar die Ausgaben und die Zeit, die in private Bildungsangebote investiert werden, einen kurzfristigen positiven Einfluss auf die Schulleistung ausüben, aber dieser Effekt nicht nachhaltig ist. Park (2010) hat im Rahmen einer Längsschnittstudie den Einfluss der privaten Bildung auf den Lernerfolg analysiert. Laut seiner Studie haben die Ausgaben für private Bildung für Middleschool-Schüler/-innen im ersten Jahr einen positiven

Lerneffekt, das heißt, je höher die Ausgabe der Familien für private Nachhilfe sind, desto besser schneiden die Schüler/-innen in den Testscores in Mathematik ab. Jedoch verliert sich dieser Effekt im Laufe von drei Jahren wieder. Nach drei Jahren gibt es keinen signifikanten Zusammenhang mehr zwischen der Höhe der investierten Gelder einer Familie und dem Schulerfolg der Kinder. Laut der Studie von Do und Kim (2014) führen erhöhte Ausgaben für private Bildung zu keiner signifikanten Besserung der Leistungen in Koreanisch und Englisch. Allerdings kommt die Studie zu dem Schluss, dass erhöhte Ausgaben für außerunterrichtliche Bildung zu einer signifikanten Besserung im Fach Mathematik beitragen. Dies ist ein Effekt, der sich nicht nur am Anfang der Teilnahme an privaten Bildungsangeboten zeigt, sondern, so die Befunde dieser Studie, kontinuierlich über die Zeit stabil bleibt.

Kim (2010a) zeigt in seiner Untersuchung, dass die Schulleistungen allgemein bei denjenigen Schüler/-innen besser ausfallen, die über einen längeren Zeitraum an privaten außerunterrichtlichen Bildungsangeboten teilnehmen. Eine Leistungsverbesserung durch den Nachhilfeunterricht zeigt sich im Primarbereich bei den Schüler/-innen, die niedrige Schulleistungen haben. Die Effekte der Nachhilfe in den Fächern Mathematik, Koreanisch und Englisch sind in der Sekundarstufe I größer bei den Schüler/-innen, die sich auf einem mittleren Leistungsniveau bewegen. In der 9. Klasse (3. Klasse der Middleschool) und der 10. Klasse (1. Klasse der Highschool), in denen die Fächer Englisch und Mathematik anspruchsvoller werden, weisen diejenigen Schüler/-innen eine deutlichere Leistungsverbesserung durch den Nachhilfeunterricht auf, die vorher bereits leistungsstark waren. Weiterhin zeigt sich in dieser Untersuchung, dass die Effekte der Notenverbesserung durch Nachhilfe in der Sekundarstufe I nur ein Schuljahr anhalten. Die Nachhilfeeffekte sind also eher nur kurzfristig. In der erwähnten Studie von Kim (2010a) zeigt sich, dass sich die Effekte privater außerschulischer Bildungsangebote reduzieren, wenn die individuellen Lernfähigkeiten der Schüler/-innen zusätzlich berücksichtigt werden. Die Schülerschaft ist nicht homogen, alle Schüler/-innen besitzen unterschiedliche Voraussetzungen und Fähigkeiten. Dementsprechend ist die Nachhilfe nicht unbedingt der Grund für die guten Noten der Schüler/-innen, da sie häufig auch sowohl hohe Lernfähigkeiten haben als auch an der Nachhilfe teilnehmen. Die Untersuchung belegt weiterhin, dass selbstständiges Lernen für die Leistungsverbesserung effizienter ist als Nachhilfe. Die Studie von KEDI (2013a) zeigt, dass die Teilnahme an Nachhilfe in der Sekundarstufe I auf die Noten fast

keine Wirkung hat. Dennoch sind die Teilnahmequoten und die Dauer der Nachhilfe in der 9. Klasse in der Sekundarstufe I am höchsten. Die Studie zeigt des Weiteren, dass selbstständiges Lesen sich auf die Noten im Fach Koreanisch effektiver positiv auswirkt als Nachhilfe.

Während wir uns bislang vor allem auf die Effekte des Besuchs privater Bildungsangebote auf den Schulerfolg, gemessen zumeist über standardisierte Testscores, konzentriert haben, haben zahlreiche Studien auch diverse individuelle, nicht-kognitive Eigenschaften untersucht, die mit dem Besuch privater Bildungsangebote und dem Bildungserfolg zusammenhängen (Kim & Kwon, 2009; Chung et al., 2010; Do & Kim, 2014; Kim et al., 2017). Laut Kim et al. (2017) ist bei den Schüler/-innen, die in der sechsten Klasse im Fach Mathematik²⁷ vorlernen (im Rahmen privater Förderangebote), der Durchschnitt der intrinsischen Lernmotivation, der introjizierten Lernmotivation und der Lernleistung höher als bei den Schüler/-innen, die nicht vorlernen. Jedoch schwächt sich dieser Zusammenhang bis zum zweiten Jahr in der Middleschool ab. Das heißt, dass die positive Korrelation zwischen Lernmotivation und Lernaktivitäten abnimmt, wenn man diesen Einfluss längerfristig betrachtet, oder, wie die Studie weiter zeigt, dass er gar verschwindet, wenn man die zusätzliche private Bildung unterbricht.

Die Studie von Do und Kim (2014) verdeutlicht, dass Schüler/-innen mit hoher selbstregulierter Lernfähigkeit weniger Zeit haben, an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten teilzunehmen. Laut dieser Studie hat die selbstregulierte Lernfähigkeit einen signifikanten positiven Effekt auf die Verbesserung der Schulleistung in den Fächern Englisch, Mathematik und Koreanisch. Dieses Ergebnis zeigt, dass auch persönliche Eigenschaften und Dispositionen, die die Schüler/-innen mitbringen, berücksichtigt werden müssen, um den Einfluss der privaten Bildung genauer erfassen zu können.

Lee und Kim (2019) haben anhand der Gyunggi Education Panel Study, die Grundschüler/-innen und Middleschool-Schüler/-innen untersucht, den Einfluss der Ausgaben für private Bildung auf die selbstkonzeptbezogenen Überzeugungen der Schüler/-innen zu ihrer Intelligenz und den Lernerfolg analysiert. Je höher die finanziellen Ausgaben der Eltern der Schüler/-innen für private Bildung sind, desto besser ist der Lernerfolg in Englisch und

²⁷ Vorlernen bedeutet das Erlernen des Schulstoffes vor dem regulären im Curriculum vorgesehenen Zeitpunkt. Die meisten koreanischen Schüler/-innen, die gute Schulleistungen erzielen, lernen den Schulstoff teilweise schon ein Jahr im Voraus.

Mathematik. Andererseits sinkt das Selbstkonzept mit Blick auf die eigene Intelligenz mit der Höhe der getätigten Ausgaben. Dadurch, dass der eigene Erfolg zunehmend weniger auf die eigene Intelligenz attribuiert wird, und damit der Erfolg stärker auf nicht-angeborene Faktoren zurückgeführt wird – wie Fleiß und eigene Motivation – steigt das Selbstwirksamkeitserleben der Schüler/-innen und ihre Lernmotivation. Die Aufweichung der festen Überzeugungen zur Intelligenz und deren Rolle im Schulerfolg ermöglicht daher einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg und fördert diesen. Dies stimmt mit dem Ergebnis überein, das auch andere Studien berichten, dass private Bildung die Lernmotivation in Bezug auf Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit positiv beeinflusst (Kim & Kwon, 2009; Oh, 2012; Cho & Park, 2016)

Nimmt man gerade diese letztgenannten Befunde zur Wirkung außerschulischer privater Bildung, wird sichtbar, dass beispielsweise analysiert werden sollte, ob private Bildungsangebote das Lerninteresse, die Strategien beim Lernen, die Motivation und das Selbstwertgefühl der Schüler/-innen beeinflussen. Auch wenn sich die Nutzung privater Bildungsangebote positiv auf den Bildungserfolg der Schüler/-innen auswirkt, so gestaltet sich dieser Effekt doch je nach den persönlichen Eigenschaften der Schüler/-innen wie gezeigt sehr unterschiedlich. Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Arbeit die Faktoren, die die Teilnahme an außerschulischer Bildung beeinflussen (Kapitel 10), und der Einfluss der außerunterrichtlichen Bildung auf den Schulerfolg in ihrem Zusammenhang (Kapitel 11) analysiert.

6.2 Ganztagschule

Die koreanische Regierung erhofft sich durch das Angebot von Ganztagsprogrammen an Schulen die öffentliche Schulbildung zu verbessern, aber auch die Ausgaben der Familien für private Bildungsangebote durch kompensatorische Angebote zu verringern und damit soziale Ungleichheiten abzubauen (MOE, 2006; zitiert in Kim, 2012). Der Aus- und Aufbau der Ganztagschulen mit ihren außerunterrichtlichen Zusatzangeboten zählt laut MOE zu den zehn wichtigsten Zukunftsaufgaben des Landes. Dabei gab es zunächst diverse Bezeichnungen wie z. B. „Ganztagschulklasse“, „Ganztagsbetreuung“, „Ganztagsprogramm“ für das ganztagsschulische Angebot. Ab 2008 konnten die Schulen autonom über das eigene Angebot entscheiden, basierend auf entsprechenden nationalen und kommunalen Rahmenrichtlinien.

Die Ganztagschule etablierte sich Schritt für Schritt bis heute. Im ersten Halbjahr 2010 waren 99,9 Prozent aller Schulen Ganztagschulen und die Teilnahmequote aller Schüler/-innen an außerunterrichtlichen Angeboten an ihren Schulen betrug laut MOE (2010) 63,3 Prozent (Kim, 2012, S. 88). Damit wurde die Ganztagschule zum repräsentativen öffentlichen Bildungsprogramm (inklusive der außerunterrichtlichen Angebote).

Jedoch gibt es trotz der großen Bedeutsamkeit von Ganztagschulen als Teil der öffentlichen Schulbildung nur wenige Untersuchungen darüber, ob die Ganztagschule die politischen Ziele, die mit ihr verbunden sind, erreicht, und zum Beispiel in der Lage ist, die finanziellen Belastungen für private Bildung in den Familien oder die Leistungsunterschiede zwischen Schüler/-innen zu verringern. Die Forschung zur Ganztagschule hatte eine Hochzeit etwa zwischen 2006 bis 2012, seither scheint hier die Forschung zu stagnieren.

Die bisherigen vorliegenden Untersuchungen berücksichtigen allerdings nur selten die Leistungen der Schüler/-innen *vor* der Teilnahme an Ganztagsangeboten, berücksichtigen als kaum Selektionseffekte, die mit der Teilnahme verbunden sind. Daher lässt sich der Einfluss der Ganztagschulen auf die Schulleistungen nur begrenzt nachweisen (Byun, Hwang, & Kim, 2011). Festzustellen ist zum Beispiel, dass die Teilnehmer/-innen an Ganztagschulen im Vergleich zu den Nichtteilnehmern/-innen einen deutlichen Unterschied im sozialen Hintergrund aufweisen. Allgemein nehmen an Ganztagschulen mehr Schüler/-innen teil, die aus Dörfern stammen oder einen vergleichsweise niedrigen sozio-ökonomischen Status aufweisen (Kim & Hwang, 2009). Die Teilnahme an Ganztagsschulangeboten ist dabei allerdings von der Schulform und dem Schulfach sowie auch vom familiären Hintergrund abhängig. Der Anteil der an Ganztagschulen teilnehmenden Schüler/-innen ist laut der Studie von Kim (2012) in Grundschulen und Middle schools in Mathematik, Koreanisch und Englisch und in General Highschools in Englisch höher, je niedriger der soziale, wirtschaftliche Hintergrund und der familiäre Bildungshintergrund sind. In Specialized Highschools ist die Frequenz der Teilnahme an Ganztagschulen in Nebenfächern hingegen höher, je höher man in der gesellschaftlichen Hierarchie ist. Dies bedeutet, dass es in Bezug auf die Teilnahme an Ganztagschulen tatsächlich Selektionseffekte gibt, die es analytisch schwer machen, zu entscheiden, ob evtl. gefundene Leistungsunterschiede zwischen den Schüler/-innen mit der Teilnahme an Ganztagschulen oder mit anderen Hintergründen zusammenhängen.

Die Untersuchungen, die den Erfolg der Ganztagschule analysiert haben, lassen sich in zwei Kategorien unterscheiden: Die erste Art von Studien untersucht den Einfluss unterschiedlicher, einzelner Programme auf die Schüler/-innen – häufig auf der Basis eines experimentellen Designs (Mikroperspektive) – und die zweite Art von Studien untersucht die Effekte der politischen Maßnahmen auf staatlicher Ebene auf der Basis einer großen repräsentativen Datenmenge (Makroperspektive). Unter den Untersuchungen, die durch die Nutzung großer Datenmengen den Erfolg der Ganztagschule analysieren, gibt es im Wesentlichen nur die, die sich auf die Besserung von Schulleistungen, die Minderung der Ausgaben für private Bildung oder die Steigerung von Bildungschancen für Schüler/-innen in finanziell schwierigen (Familien-)Situationen fokussieren. (Andere Auswirkungen der Ganztagschule – etwa auf das soziale Lernen – sind in Korea (anders als in Deutschland) kaum untersucht.) Dabei sind die Forschungsergebnisse hier alles in allem nicht einheitlich. Bae, Kim und Yang (2010) haben unter Einbezug von offiziellen nationalen Statistiken zu den Ausgaben für private Bildung herausgefunden, dass die Ausgaben für private Bildung sinken, je mehr in der jeweiligen Region seitens der öffentlichen Hand für Ganztagschulen ausgegeben wird. Vor allem sei dieses Phänomen bei Familien mit höherem Einkommen und bei Highschools zu beobachten. Nach der Studie von Kim, Byun und Jo (2010) zum Bildungserfolg in der Jahrgangsstufe 10 beeinflusst die Ganztagschule zwar nicht die Leistung in allen Fächern, jedoch nimmt die Zeit für die Nutzung privater Bildungsangebote für das Fach Koreanisch dort ab, wo Ganztagschulen eingerichtet sind. Diese Forschungsergebnisse zeigen also, dass die Nachfrage nach privaten Bildungsangeboten zurückgeht, wenn es gleichzeitig ein erreichbares Angebot an Ganztagschulen gibt. Auf der Basis dieser Befunde scheint es plausibel tatsächlich davon auszugehen, dass mit dem Auf- und Ausbau der Ganztagschule die Nutzung von Teilen der privaten Bildungsangebote zurückgedrängt werden kann.

Im Kontrast dazu kommt Park (2008) – bezogen auf das zweite Jahr in der Highschool – zu dem Ergebnis, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten statistisch nicht signifikant ist, sobald der Wohnsitz der Schüler/-innen berücksichtigt wird. In Seoul sind die Ausgaben für private Bildung niedriger, je höher die Teilnahmequote an Ganztagsangeboten sind. Das gilt aber nicht für Regionen außerhalb von Seoul. Ähnlich fällt das Ergebnis der Untersuchung von Chae, Lim und Woo (2009) aus, die 2007 vom National Youth Policy Institute durchgeführt wurde – ebenfalls mit Blick auf das zweite Highschool-Jahr. Sie stellen fest,

dass die Schüler/-innen, die an Ganztagschulen teilnehmen, auch mehr für private Bildung ausgeben. Die Ganztagschule wird ähnlich wie private Bildung nicht nur als Ergänzung des Unterrichts verstanden, sondern als *zusätzliche* Investition für die Zukunft.

Byun und Kim (2010) haben auf der Basis der Daten der Korea Education Longitudinal Study den Bildungsstand der Eltern, das Einkommen der Eltern, den vorherigen Bildungserfolg, den Wohnort etc. berücksichtigt, um den Unterschied der Quoten an Teilnehmern/-innen privater Bildungsangebote zwischen Teilnehmer/-innen und Nichtteilnehmer/-innen von Ganztagsangeboten zu ermitteln. Sie stellen fest, dass die Teilnahme der Middleschool-Schüler/-innen an Ganztagsschulangeboten keinen signifikanten Einfluss auf die Teilnahme an privater Bildung und die dafür getätigten Ausgaben ausübt. Die Ergebnisse sind deckungsgleich mit den Ergebnissen der Untersuchung von Bae, Kim und Yang (2010). Legen wir diese Befunde zugrunde, lässt sich mit Blick auf die Nutzung außerschulischer Lernangebote eher davon sprechen, dass die ganztagsschulischen Angebote nicht kompensatorisch, sondern ergänzend genutzt werden.

Während die bisher genannten Studien sich vor allem auf die Teilnahme in außerunterrichtlichen privaten Angeboten bzw. an der Ganztagschule beziehen, haben einzelne Studien sich auch mit dem Lernerfolg in der Ganztagschule beschäftigt (Mikroperspektive). Zunächst übt nach Kim, Byun und Jo (2010) die Teilnahme an Ganztagsangeboten einen statistisch signifikanten positiven Einfluss auf den Lernerfolg aus; dies auch unter Berücksichtigung des Geschlechts, Bildungsstandes der Eltern und der Inanspruchnahme privater Bildung. Laut der Forschungsergebnisse von Bae, Kim und Yang (2010) ist es umso wahrscheinlicher zur Gruppe von Schüler/-innen mit großem Lernerfolg zu gehören, je größer die Gesamtausgaben der Eltern für Ganztagsangebote sind. Deswegen, so schlussfolgern die Autor/-innen sei mit der Ganztagschule für Schüler/-innen mit geringem familiärem Einkommen eine kostengünstige kompensatorische Bildungsmöglichkeit geschaffen worden. Hingegen haben Byun, Hwang und Kim (2011) in einer Längsschnittstudie unter Kontrolle der Eingangsleistungen der Schüler/-innen herausgefunden, dass die Teilnahme an Ganztagschulen einen nur recht geringen Einfluss auf den Lernerfolg hat. Im Fach Mathematik gibt es sogar einen eher negativen Zusammenhang. Andererseits lässt sich feststellen, dass die Ganztagschule für Middleschool-Schüler/-innen eine Hilfe ist, insofern sie ihre Leistungen in den Fächern Koreanisch und Englisch verbessern können.

Kim (2012) untersucht auf der Grundlage der Daten der Seoul Education Longitudinal Study den Einfluss der Teilnahme an Ganztagsschulangeboten auf den Bildungserfolg und die private Bildung getrennt nach Grundschule, Middleschool und Highschool. Dabei werden der soziale und finanzielle Hintergrund der Schüler/-innen sowie der Schule berücksichtigt. Laut Kim (2012) erbrachten Grundschul- und Middleschool-Schüler/-innen, die an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten teilnahmen, bessere Schulleistungen als Schüler/-innen, die an Ganztagschulen teilnahmen. Der Effekt der Verbesserung ihrer Schulleistung pro Stunde fiel bei den außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten größer aus als bei der Ganztagschule. Im Gegensatz dazu war der Effekt der Schulleistungsverbesserung in der Grundschule aufgrund finanzieller Investitionen in den Besuch von Ganztagsangeboten größer als in den außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten. In der Highschool übertraf die leistungssteigernde Wirkung der Ganztagschule die der außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote signifikant. Beim Vergleich der Schulleistungen in Bezug auf die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten und Ganztagschulen zeigte sich, dass pro Ausgabenbetrag in allen Einkommensgruppen die Schulleistungen in der Ganztagschule deutlich besser ausfielen als in den außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten. Der Effekt der Verbesserung der Schulleistung pro Teilnahmestunde war in der Ganztagschule viel gravierender als in den außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten, hauptsächlich für einkommensschwache Haushalte. Die Gruppe, die überhaupt nicht an Ganztagsangeboten teilnahm, hatte höhere private Bildungsausgaben als die Gruppe, die zeitweise oder kontinuierlich an der Ganztagschule teilnahm. Es war festzustellen, dass Schüler/-innen, die an der Ganztagschule teilnahmen, ihre privaten Bildungsausgaben reduzierten, was die langfristige Wirkung der Ganztagschule zeigt. Die langfristige kontinuierliche Teilnahme an Ganztagschulen hat demnach einen signifikanten Effekt auf die Verbesserung der Noten und die Reduzierung der privaten Bildungsausgaben.

Die Untersuchung von Kim, Byun und Jo (2010) ist einzigartig, weil sie neben den Daten der Ausgaben für private Bildung und des Lernerfolgs auch andere abhängige Variablen einbezieht. Die Studie zeigt, dass die Teilnahme an Ganztagsschulangeboten sich sowohl positiv auf den Lernerfolg der Schüler/-innen auswirkt, als auch die sozialen Beziehungen zwischen den Schüler/-innen sowie zwischen den Lehrer/-innen und den Schüler/-innen verbessert. Die an Ganztagsangeboten teilnehmenden Schüler/-innen bauen leichter

Freundschaften auf und weisen weniger sozial problematisches Verhalten in der Schule auf. Außerdem haben sie ein größeres Vertrauen in ihre Lehrer/-innen als die Nichtteilnehmenden. Fassen wir die Befunde zusammen, so lässt sich einerseits sagen, dass die Ganztagsangebote einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg haben, da sich (zumindest) in General Highschools die Leistungen im Fach Mathematik und in Specialized Highschools die Leistungen in einzelnen Nebenfächern durch die Teilnahme an Ganztagsangeboten verbessern. Jedoch wurde andererseits auch gezeigt, dass die Leistungen in Koreanisch, Englisch und Mathematik in der Grundschule und in der Middle school, die Leistungen in Englisch in General Highschools bei den Teilnehmern/-innen sogar schwächer ausfallen als bei den Nichtteilnehmern/-innen (was auf Selektionseffekte bei der Teilnahme an spezifischen Angeboten zurückgeführt werden kann). Ferner zeigt sich, dass die Ganztagschule im Hinblick auf die Ausgaben für private Bildung in allen Schulformen unabhängig vom Schulfach keinen besonderen Einfluss ausübt und somit das Ziel der Ganztagschule, die Familien hinsichtlich ihrer Ausgaben für private Bildung zu entlasten, häufig nicht erreicht wird.

Ein Grund für diese heterogene Befundlage könnte darin liegen, dass sich die pädagogische Qualität der Ganztagschule je nach Schulform und Region, in der die Schule liegt, unterschiedlich zeigt. Je besser die Schule ist, desto mehr wird in den Ganztagsangeboten der Unterricht unterstützt (der auf den Hochschulzugang vorbereitet). Außerdem nehmen mehr Schüler/-innen an Ganztagsangeboten teil, wenn sie in Bezirken wohnen, in denen der Zugang zu privaten Bildungsangeboten beschränkt ist. In Dörfern wohnen mehr Schüler/-innen, die einen geringeren Bildungserfolg haben und aus einkommensschwachen Familien kommen. Deswegen unterscheiden sich die Forschungsergebnisse je nach Zielgruppe und Bezirk. Außerdem ergeben sich bei der Überprüfung der genannten Untersuchungen trotz gleicher Schulform unterschiedliche Ergebnisse durch den Bezug auf verschiedene Jahrgangsstufen – ein weiterer differenzierender Aspekt.

7. Methode

Zur Erhebung der Faktoren, die den subjektiven Bildungsraum von Schüler/-innen und deren Schulerfolg beeinflussen, wurde eine schriftliche Befragung mit Schüler/-innen der 9. Jahrgangsstufe mittels eines standardisierten Fragebogens durchgeführt. Im Folgenden sind Stichprobe und Fragebogen näher beschrieben.

7.1 Stichprobe

Die Zielgruppe des Fragebogens sind Schüler/-innen der 9. Klasse. In Korea absolvieren die Schüler/-innen während der 9-jährigen Schulpflicht (bis Middleschool), also bis Ende der 9. Klasse, das gemeinsame nationale Grundcurriculum. Danach findet – je nach Leistung – der erste Differenzierungsprozess an die weiterführende Highschool statt. Die Hauptvorbereitung für die College Scholastic Ability Tests (die Eignungsprüfung für die Universität) findet am Anfang der Highschool-Zeit statt, daher streben leistungsstarke Schüler/-innen an, eine möglichst renommierte Highschool zu besuchen. Infolgedessen nehmen Schüler/-innen gerade in der 9. Klasse an vielen außerunterrichtlichen Bildungsangeboten teil. Deshalb steht diese Jahrgangsstufe im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung.

Auswahl der Untersuchungsorte und Schulen

Der empirischen Untersuchung liegt eine Stichprobe aus der Stadt Daegu zugrunde. Daegu ist mit über 2,5 Millionen Einwohnern die viertgrößte Stadt in Südkorea. Sie zeichnet sich durch eine regional hohe Bildungsorientierung aus, das heißt, die Eingangsquoten zu renommierten Universitäten liegen hier höher als in anderen Regionen (Daegu Metropolitan Office of Education, 2012). Daegu liegt ca. 240 Kilometer von der Hauptstadt Seoul entfernt, im Südosten des Landes. Die Stadt Daegu setzt sich aus den acht Stadtteilen Jung-gu, Dong-gu, Seo-gu, Nam-gu, Buk-gu, Suseong-gu, Dalseo-gu und Dalseong-gun zusammen. Die Schulaufsichtsbehörde von Daegu gibt an, dass es im Jahr 2014 insgesamt 450 Schulen gab, darunter 220 Grundschulen, 124 Middleschools und 92 Highschools. Die Anzahl der

Schüler/-innen der Grundschulen, Middleschools und Highschools von Daegu im Jahr 2014 betrug 233.792.²⁸

Tabelle 25: Anzahl der Bildungseinrichtungen nach Art der Trägerschaft, Anzahl der Klassen und Schülerzahlen nach Schularten in Daegu

Art der Bildungseinrichtung	Insgesamt	National	Public	Private	Anzahl der Klassen	Schülerzahlen
Kindergarten	375		126	249	1.584	34.525
Grundschule	220	2	214	4	5.919	131.765
Middleschool	124	1	89	34	2.864	89.291
Highschool	92	1	42	49	3.080	98.916
Sonderschule	9		3	6	265	1.503
etc.	5		3	2	73	2.317
Insgesamt	807	4	477	329	13.747	379.842

- Quelle: Daegu Metropolitan Office of Education 2015.
http://www.dge.go.kr/contentsHtml.do?contentsVal=411&menu_seq=411

Die an der Befragung teilnehmenden Schulen wurden so ausgewählt, dass Daten aus unterschiedlichen Stadtteilen erhoben werden konnten, um die außerunterrichtlichen subjektiven Bildungsräume von Schüler/-innen entsprechend der jeweils unterschiedlichen Infrastruktur zu analysieren. Um verschiedene Schulen für die Umfrage zu finden, wurde die Sekundarschulabteilung der Schulaufsichtsbehörde in Daegu (Daegu Metropolitan City Office of Education) um Hilfe gebeten. Sie sollte Schulen für die Teilnahme an der Studie empfehlen oder einen Kontakt herstellen, indem sie den Forschungsplan und den Fragebogen per E-Mail verschickt. Die Sekundarschulabteilung stellte daraufhin mehrere interessierte Schulen mit Schulbeschreibungen zusammen. Danach wählte ich aus den mir empfohlenen Schulen in verschiedenen Regionen Schulen aus, kontaktierte sie und erläuterte den zuständigen Personen den Forschungsplan (Forschungsinhalte und -ablauf). Anschließend holte ich bei den teilnehmenden Schulen das Einverständnis ein (jeweils von

²⁸ Daegu Metropolitan Office of Education 2015.
http://www.dge.go.kr/contentsHtml.do?contentsVal=411&menu_seq=411

der Schulleitung und dem/der Klassenlehrer/-innen für die dritte Klasse der Middleschool) und traf die endgültige Entscheidung darüber, welche Schulen an der Fragebogenstudie teilnehmen sollen.

Die A Girls' Middleschool liegt in einem sozial benachteiligten Wohngebiet, in dem ein großes Fabrikzentrum steht. Die C Girls' Middleschool liegt in einem Wohngebiet, in dem die Quote der wohlhabenden Bevölkerung höher ist als in anderen Stadtteilen. Die D Boys' Middleschool und die B Boys' Middleschool liegen in durchschnittlichen Wohngebieten.

Die Bildungsabschlüsse der Eltern differieren bei den vier befragten Schulen deutlich. Die Quote der Bachelor-Abschlüsse der Väter liegt an der A Girls' Middleschool bei 22,2 Prozent, an der C Girls' Middleschool bei 57,0 Prozent, an der D Boys' Middleschool bei 55,1 Prozent und an der B Boys' Middleschool bei 58,8 Prozent. Demgegenüber besitzen die Väter der Schüler/-innen der A Girls' Middleschool zu 61,1 Prozent, die Väter der C Girls' Middleschool jedoch nur zu 10,8 Prozent lediglich den Highschool-Abschluss als höchsten Abschluss. Außerdem sind 12,9 Prozent der Väter der C Girls' Middleschool Doktoren, wohingegen kein Vater der A Girls' Middleschool Doktor ist.

Tabelle 26: Bildungsabschlüsse der Väter

Bildungsabschluss	Schulen				Insgesamt
	A Girls' Middle School	B Boys' Middle School	C Girls' Middle School	D Boys' Middle School	
Middleschool	12,2	2,5	0,0	2,2	4,3
Highschool	61,1	28,8	10,8	27,0	31,8
Fachhochschule	3,3	1,3	2,2	7,9	3,7
Bachelor	22,2	58,8	57,0	55,1	48,0
Master	1,1	6,3	17,2	6,7	8,0
Doktor	0,0	2,5	12,9	1,1	4,3
n	90	80	93	89	352

Zwischen den Bildungsabschlüssen der Mütter besteht eine noch größere Disparität an den vier Schulen. Mütter mit Bachelor-Abschlüssen machen an der A Girls' Middleschool nur einen Teil von 14,6 Prozent aus, an der C Girls' Middleschool 63,8 Prozent, an der B Boys' Middleschool 54,4 Prozent und an der D Boys' Middleschool 53,4 Prozent. Demgegenüber

besitzen die Mütter der A Girls' Middle School zu 66,3 Prozent, der C Girls' Middle School zu 14,9 Prozent und der D Boys' Middle School zu 29,5 Prozent lediglich einen Highschool-Abschluss als höchsten Abschluss. Während 9,0 Prozent der Mütter der A Girls' Middle School nur einen Middle School-Abschluss besitzen, hat keine Mutter der C Girls' Middle School einen Abschluss, der unter dem Highschool-Niveau liegt.

Tabelle 27: Bildungsabschlüsse der Mütter

Bildungsabschluss	Schulen			
	A Girls' Middle School	B Boys' Middle School	C Girls' Middle School	D Boys' Middle School
Middle School	9,0	1,3	0,0	1,1
Highschool	66,3	34,2	14,9	29,5
Fachhochschule	10,1	5,1	2,1	10,2
Bachelor	14,6	54,4	63,8	53,4
Master	0,0	2,5	16,0	4,5
Doktor	0,0	2,5	3,2	1,1
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
n	89	79	94	88

7.2 Prätest

Vor der Datenerhebung wurden die Fragebögen Ende Juni bis Anfang Juli 2015 auf folgende Inhalte getestet:

- Inwieweit sind die Fragen inhaltlich geeignet, das Thema „Außerunterrichtliche Bildungsräume von Schüler/-innen und deren Einfluss auf den Schulerfolg“ zu bearbeiten?
- Sind die Fragen alterskonform, d. h., passen sie zu minderjährigen Schüler/-innen?
- Sind die Fragen verständlich formuliert?
- Werden die untersuchten Gruppen die Skala verstehen und beantworten?
- Welche Fragen zur Situation der Schüler/-innen in Korea sind unpassend?

Verschiedene Lehrpersonen (mindestens eine je befragte Schule) und Schüler/-innen der befragten Schulen wurden gebeten, am Prätest teilzunehmen, Anmerkungen zu den Fragebögen zu machen sowie Probleme, Verbesserungsvorschläge und zusätzliche Qualitätsmerkmale zu nennen, die berücksichtigt werden sollten.

Nach dem Prätest wurden einzelne Fragen neu formuliert, angepasst, entfernt (z. B. die nach der Einkommenssituation der Familie) oder ergänzt (z. B. die Frage nach der Schulleistung nach Rangstellung in der Klasse). Außerdem wurden bei einigen Instrumenten die Antwortvorgaben von vierstufig auf fünfstufig abgeändert.

7.3 Durchführung der Fragebogenstudie

Die Befragung wurde zwischen dem 06. 07. 2015 und dem 10. 07. 2015 schriftlich im Klassenverband an vier Schulen von der Autorin selbst durchgeführt. Das geschah in der folgenden Reihenfolge: am 6. Juli A Girls' Middleschool, am 7. Juli B Boys' Middleschool, am 9. Juli C Girls' Middleschool, am 10. Juli D Boys' Middleschool.

In jeder Schule wurden vier Klassen besucht. Zu Beginn einer Unterrichtsstunde wurden der Zweck der Recherche und das Thema der Befragung erläutert, um schließlich die Fragebögen in jeder Klasse zu verteilen und ausfüllen zu lassen. Der Zeitaufwand für die Befragung betrug etwa 20 bis 30 Minuten.

Von den insgesamt 400 teilnehmenden Schüler/-innen konnten nach der Datenbereinigung 362 der Fragebögen ausgewertet werden.

7.4 Datenerhebung mittels Fragebogen

7.4.1 Kern-Instrument

Auf der Basis der Fragestellungen und der theoretischen Grundlagen wie sie mit Blick auf das Konzept des subjektiven Bildungsraums in den Kapiteln 3 und 4 diskutiert wurden, wurde der Fragebogen entwickelt, der das Kern-Instrumentarium der vorliegenden Untersuchung bildet.

Struktur des Fragebogens

Der Fragebogen besteht aus sieben Themenfeldern.

Teil A Demografie: Hier werden grundlegende persönliche Informationen der Befragten wie Alter, Geschlecht, Anzahl der Geschwister und Familienform erfasst.

Teil B „Schulleben“: Hier werden die Meinungen der Befragten über das eigene Schulleben erhoben. Die Schule ist für die Jugendlichen ein wichtiger Sozialraum. Nach Land und Hannafin (2000; zitiert nach Rollett, 2007, S. 284) ist die Zufriedenheit der Schülerschaft mit der Schule bzw. der Schulsituation, also das Schulleben, ein wichtiger Indikator für die Lernmotivation und somit mittelbar auch für den Schulerfolg insgesamt (siehe mein Analysemodell in Abbildung 9 bzw. die Ausführungen zum subjektiven Bildungsraum in Kapitel 4.2.2).

Teil C „Lernmotivation“: Wie die Schulzufriedenheit stehen auch die Selbstständigkeit und die Lernmotivation beim Lernen in einem engen Zusammenhang zum Schulerfolg. Als individuellen Faktor zur Erklärung des Schulerfolgs haben wir sie in Kapitel 3.3 diskutiert.

Teil D „Nutzung der außerunterrichtlichen Bildungsangebote“: Hierzu gehört insbesondere die konkrete individuelle Nutzung außerunterrichtlicher Bildungsangebote als Teil des subjektiven Bildungsraumes (Abbildung 9 Analysemodell der Einflussfaktoren auf den Schulerfolg). Dabei wird nach der Zugänglichkeit außerunterrichtlicher Bildungsangebote, nach der Teilnahme an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten, nach der Art verfügbarer Bildungsangebote, nach außerunterrichtlichen Bildungsorten, nach Gründen, Wirkungen und Problemen der Teilnahme an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten gefragt.

Teil E „Orte und Bestimmungsperson bei der Teilnahme an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten“: Hier wird danach gefragt, wo die außerunterrichtlichen Bildungsangebote besucht werden und welche Person bei der Entscheidung zur Teilnahme an den außerunterrichtlichen Bildungsangeboten eine wichtige Rolle spielte. Beides sind zentrale Einflussfaktoren auf die Struktur/Konstruktion der subjektiven Bildungsräume (Abbildung 9 Analysemodell).

Teil F „Familiärer Hintergrund²⁹ und kulturelles Kapital“: Die Fragen von Teil F richten sich auf den familiären Hintergrund und das kulturelle Kapital. Hier wird nach der Beziehung zwischen den Schüler/-innen und ihren Eltern sowie nach der Bildungsaspiration und dem Bildungsstand der Eltern gefragt. Beides beeinflusst die Struktur/Konstruktion des sozialen Bildungsraumes wie auch mittelbar den Schulerfolg (Abbildung 9 Analysemodell).

Teil G „Schulleistung und weitere Bildungslaufbahn“: Hier machen die befragten Schüler/-innen Angaben zu ihrer Schulleistung und dem von ihnen angestrebten Bildungsabschluss. Die Schulleistungen werden anhand der Noten in Koreanisch, Englisch, Mathematik und ihrem Rangplatz bezogen auf den gesamten Jahrgang der Schule gemessen. Beides dient zur Messung des Schulerfolgs als Zielvariablen im Modell (Abbildung 9 Analysemodell).

7.4.2 Operationalisierung

Die vorliegende empirische Arbeit untersucht die Einflussfaktoren auf die Konstruktion des außerunterrichtlichen subjektiven Bildungsraums von Schüler/-innen sowie dessen Wirkung auf den Schulerfolg. Um das statistisch zu messen, wurden die Begriffe des subjektiven Bildungsraums und Schulerfolgs wie folgt definiert.

Die empirische Perspektive auf die außerunterrichtlichen subjektiven Bildungsräume konzentriert sich, wie oben diskutiert, auf non-formale Bildungsorte. Die Ganztagschule findet zwar an einem formalen Bildungsort, der Schule, statt, aber die Teilnahme an Ganztagsangeboten ist in Korea freiwillig. Deswegen wird sie in der vorliegenden Arbeit als ein non-formaler Bildungsort behandelt. Konkret werden in der vorliegenden Untersuchung die (außerunterrichtliche) Ganztagsangebote zusammen mit den (außerschulischen) privaten Bildungsangeboten als die außerunterrichtlichen subjektiven Bildungsräume verstanden.

Die Faktoren, die die Konstruktion der subjektiven Bildungsräume beeinflussen sind in drei Dimensionen aufgeteilt: familiäre Faktoren, kulturelles Kapital der Eltern und individuelle Eigenschaften. Die Indikatoren zu den familiären Faktoren sind Geschlecht, Anzahl der Geschwister und Beziehung(squalität) zu den Eltern. Das kulturelle Kapitel der Familie wird über den Bildungsstand des Vaters und der Mutter erhoben. Weitere Indikatoren sind die

29 Einige familiäre Hintergründe also Geschlecht, Anzahl der Geschwister und Familienform wurden in Teil A Demografie gefragt.

Kontrolle der Schulleistung durch die Eltern sowie die Mitwirkung der Eltern an der Schullaufbahnplanung ihrer Kinder. Indikatoren zu individuellen Eigenschaften sind Ziel des Bildungsabschlusses, Selbstständigkeits beim Lernen und Lernmotivation.

Die verwendeten Indikatoren und deren Operationalisierung sind in der folgenden Tabelle 28 aufgeführt.

Tabelle 28: Indikatoren der Regressionsmodelle zum subjektiven Bildungsraum, Einflussfaktoren des subjektiven Bildungsraums und Schulerfolg

Begriff	Indikatoren	
Außer- unterrichtliche subjektiven Bildungsräume	<ul style="list-style-type: none"> - Anzahl der besuchten Ganztagsangebote - Anzahl der besuchten außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote: anhand einer fünfstufigen Skala 1 = 0, 2 = 1, 3 = 2, 4 = 3, 5 = mehr als 4 	
Einflussfaktoren für die Konstruktion des außerunterricht- lichen subjektiven Bildungsraums	familiäre Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> - Geschlecht: 1= Mädchen, 2= Junge - Anzahl der Geschwister: anhand einer vierstufigen Skala 1 = 0, 2 = 1, 3 = 2, 4 = 3 oder mehr - Beziehung zu den Eltern: anhand einer fünfstufigen Skala 1 = sehr schlecht, 2 = schlecht, 3 = normal, 4 = gut, 5 = sehr gut
	kulturelles Kapital	<ul style="list-style-type: none"> - Bildungsstand des Vaters - Bildungsstand der Mutter: anhand einer sechsstufigen Skala 1 = Abschluss der Middleschool, 2 = Highschool, 3 = Fachhochschule, 4 = Bachelor, 5 = Master, 6 = Doktor Bildungsaspirationen der Eltern: - Kontrolle der Schulleistung durch Eltern: anhand einer fünfstufigen Skala 1 = sehr selten, 2 = selten, 3 = normal, 4 = oft, 5 = sehr oft - Mitwirkung der Eltern an der Schullaufbahnplanung: anhand einer fünfstufigen Skala 1 = gar nicht aktiv, 2 = eher nicht aktiv, 3 = teils, teils, 4 = aktiv, 5 = sehr aktiv

Begriff	Indikatoren	
	individuelle Eigen- schaften	<ul style="list-style-type: none"> - Ziel des Bildungsabschlusses: anhand einer fünfstufigen Skala 1 = Abschluss von Highschool, 2 = Fachhochschule, 3 = Bachelor, 4 = Master, 5 = Doktor - Selbstständigkeiten beim Lernen: anhand einer fünfstufigen Skala 1 = gar nicht selbstständig, 2 = nicht selbstständig, 3 = normal, 4 = selbstständig, 5 = sehr selbstständig - Lernmotivation: anhand einer fünfstufigen Skala 1 = sehr niedrig, 2 = niedrig, 3 = normal, 4 = hoch, 5 = sehr hoch
Schulerfolg	<ul style="list-style-type: none"> - Schulleistung in Koreanisch, Englisch, Mathematik: anhand einer fünfstufigen Skala von E bis A (Punkte nach Noten): 1 = E, 2 = D, 3 = C, 4 = B, 5 = A - der Rang im gesamten Jahrgang der Schule: anhand einer neunstufigen Skala 1 = unter 4 %, 2 = 4~ unter 11 %, 3 = 11~ unter 23 %, 4 = 23~ unter 40 %, 5 = 40~ unter 60 %, 6 = 60~ unter 77 %, 7 = 77~ unter 89 %, 8 = 89~ unter 96 %, 9 = über 96 % 	

In den Regressionsmodellen in Kapitel 10 stellen die Variablen des außerunterrichtlichen subjektiven Bildungsraums die abhängigen (zu erklärenden) Variablen und die Einflussfaktoren auf die Konstruktion der subjektiven Bildungsräume die unabhängigen Variablen dar. In den Analysen in Kapitel 11 und 12 wird der subjektive Bildungsraum als Einflussgröße für den Schulerfolg zur unabhängigen, der Schulerfolg zur abhängigen Variablen.

7.5 Statistische Analysen

7.5.1 Umgang mit fehlenden Werten in der Umfrage

Antwortausfälle können in jeder Befragung vorkommen und es gibt verschiedene Formen und Ursachen dafür.

Bošnjak (2003; Traxler, 2013, 64 f.) unterscheidet fünf Typen:

- Unit-Non-Responder: Hierbei geht es um Personen, die sich den Fragebogen weder ansehen noch die Fragen beantworten.
- Lurker: „Lurker“ sind zwar interessiert am Fragebogen, beantworten aber keine Fragen. Für Mitglieder dieser Personengruppe spielen das Thema der Befragung, der Zeit-Faktor, oder das Design der Befragung eine wesentliche Rolle für die Verweigerung.
- Answering Drop-Out (Aussteiger während der Befragung): Mitglieder dieser Personengruppe beantworten zunächst Fragen, brechen die Befragung aber vor dessen Ende ab.
- Item-Non-Response: Die Befragten beantworten einzelne Fragen nicht.
- Complete Responder: Hierbei handelt es sich um Personen, die alle Fragen beantworten.

Die Ausfälle durch Answering Drop-Out und Item-Non-Response liegen bei der vorliegenden Fragebogenstudie bei etwa 10 % (n = 38 von 400). Die meisten Ausfälle gab es an der B Boys' Middleschool. Die meisten dieser Befragten haben zum Teil wegen Unwissenheit oder Desinteresse nichts angekreuzt und unklar geantwortet; manche Befragten fanden, dass der Fragebogen zu lang war; sie füllten ihn entweder nur halb oder gar nicht aus, sodass ihre Fragebögen nicht in die Datenauswertung einbezogen werden konnten. Unvollständige Daten wurden vollständig aus der vorliegenden Analyse ausgeschlossen.

7.5.2 Auswertungsmethodik

Im Fokus der vorliegenden Untersuchung liegt nicht nur, die Teilnahmesituationen bezüglich der außerunterrichtlichen Bildungsangebote zu ermitteln, sondern auch anhand der Merkmale der Teilnahmesituation und anhand der individuellen und familiären Bedingungen die Einflussfaktoren auf die Konfiguration der außerunterrichtlichen Bildungsräume und deren Einfluss auf den Schulerfolg zu untersuchen.

Dafür bieten sich verschiedene methodische Verfahren an. Die Auswertung der Daten erfolgte mit der Statistiksoftware SPSS. Die Daten der Fragebögen wurden von der Autorin in das Statistikprogramm eingegeben. Hauptsächlich verwendete methodische Verfahren waren zum einen die deskriptive Statistik. Zum anderen die Regressionsanalyse, um die

Zusammenhänge zwischen den abhängigen Variablen und unabhängigen Variablen zu untersuchen. Ferner wurden Gruppenvergleiche mit T-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Kapitel 12 liegt eine Cluster-Analyse zugrunde.

Regressionsanalyse

Durch die Regressionsanalyse wurden die Einflüsse der unabhängigen Variablen auf abhängige Variablen untersucht (Aydemir, 2003). Die Regression basiert auf der Erstellung einer Regressionsgleichung, die mit der Kenntnis einer oder mehrerer unabhängiger Variablen (Prädiktoren) die Vorhersage des Einflusses auf die abhängige Variable ermöglicht (Flöter et al., 2004). Der Anteil der durch die unabhängigen Variablen gemeinsam erklärten Varianz lautet R^2 . R^2 wird meist als wichtigstes Maß der Regression angewandt, je höher der Wert, desto stärker ist die Erklärungskraft des Modells. Der Wert Stand. Beta (β) erklärt den Grad des Effekts einer einzelnen unabhängigen Variablen auf die abhängigen Variablen (in Standardabweichungseinheiten der jeweiligen Variablen) bereinigt um die zeitgleichen Effekte der anderen unabhängigen Variablen.

Die Regressionsgleichung für eine einfache Regression wird wie folgt beschrieben (Flöter et al., 2004; Schäfer, 2016):

$Y = \beta_0 + \beta_1 X + \varepsilon$ (Wenn bei ε der Fehler nicht bekannt ist, kann y nur geschätzt werden; geschätzt Y wird „ \hat{y} (Sprich – Y Dach)“ geschrieben.)

$$\hat{y} = \beta_0 + \beta_1 X$$

$$\varepsilon = Y - \hat{y}$$

Legende:

Y = abhängige Variable (Zielvariable) beobachtete Y

\hat{y} = Schätzung des Kriteriums (Erwartungswert)

X = unabhängige Variablen (Einflussvariablen)

β_0 = Regressionskonstante, Schnittpunkt mit der y -Achse

β_1 = Regressionskoeffizient der Variablen X

ε = Residuen

Der Erwartungswert \hat{y} liegt für die durch einen festen Wert X des Regressors festgelegten Variable Y auf einer Geraden, die durch die Regressionskoeffizienten β_0 und β_1 bestimmt ist. Erhöht man X um eine Einheit, dann steigt gemäß der Regressionsgleichung der Mittelwert von Y um β_1 Einheiten an.

Die Beschreibung der multiplen linearen Regressionsgleichung lautet:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_n X_n + \varepsilon$$

Bei der Regressionsanalyse wird Folgendes vorausgesetzt (Baltes-Götz, 2022).

- **Linearität:** Bei den (multiplen) linearen Regressionsmodellen wird angenommen, dass die Zusammenhänge zwischen allen unabhängigen Variablen und abhängigen Variablen linear sind. Der abhängige Y -Wert ändert sich entsprechend der unabhängigen X -Wertänderung um einen konstanten Wert.
- **Normalität und Varianzhomogenität der Residuen:** Die Residualvariablen sind normalverteilt. Die Normalverteilungen der Residualvariablen haben alle dieselbe Varianz.
- **Unkorreliertheit der Residuen:** Die Residualvariablen sind unkorreliert. Die Unkorreliertheit der Residuen kann mithilfe der Durbin-Watson-Statistik geprüft werden. Bei Werten von Durbin-Watson nahe 0 bedeutet es, dass die Residuen eine positive Autokorrelation haben. Bei Werten von Durbin-Watson nahe 4 bedeutet es, dass die Residuen eine negative Autokorrelation haben. Bei Werten von Durbin-Watson nahe 2 heißt es, dass die Residuen keine Autokorrelation haben. Bei Werten von Durbin-Watson zwischen 1,5 und 2,5 können die Variablen im Modell verwendet werden.³⁰ In den Modellen habe ich entsprechende Analysen durchgeführt. Alles in allem kann dort von der Unkorreliertheit der Residuen ausgegangen werden.
- Das lineare Regressionsmodell ist (nur) für **metrische und kontinuierliche abhängige Variable** anwendbar.

³⁰ SPSS 23 – Hierarchical Multiple Regression Analysis, in: <http://blog.naver.com/y4769/220703167420>.

8. Familiärer Hintergrund, kulturelles Kapital und individuelle Eigenschaften der befragten Schüler/-innen – Beschreibung der Stichprobe

In diesem Kapitel geht es um die deskriptive Beschreibung der Faktoren des familiären Hintergrunds, des kulturellen Kapitals in der Familie und der individuellen Eigenschaften der befragten Schüler/-innen, die in Kapitel 5 als Einflussfaktoren auf die Konstruktion der subjektiven Bildungsrumme diskutiert wurden. Kapitel 8 soll einen Überblick über diese Variablen und deren Verteilung in der Stichprobe bieten.

8.1 Der familiäre Hintergrund der Befragungsteilnehmer/-innen

Die Angaben zum familiären Hintergrund umfassen im Einzelnen die Angaben zum Geschlecht, zur Anzahl der Geschwister, zu den familiären Lebensumständen und der Beziehung zu den Eltern. Die Unterstützungs- und Betreuungsmöglichkeiten – und damit auch die Möglichkeiten der Teilnahme an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten – in den Familien hängen stark davon ab, ob die Schüler/-innen z. B. nur mit einem Elternteil zusammenleben oder bei Verwandten leben (Züchner et al., 2007), deshalb wird auch die Familienstruktur einbezogen.

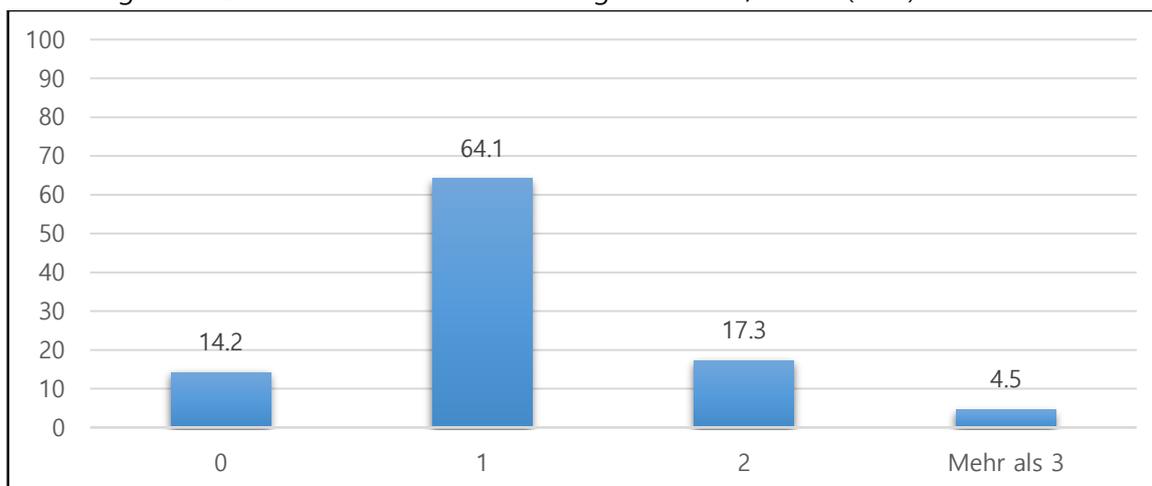
Geschlecht

Der Anteil der Mädchen in der realisierten Stichprobe beträgt 51,8 Prozent, der der Jungen 48,2 Prozent.

Anzahl der Geschwister

In der Stichprobe geben 64,1 Prozent der Befragten an, eine Schwester oder einen Bruder zu haben. 17,3 Prozent der Befragten haben zwei Geschwister und 14,2 Prozent sind Einzelkinder. Nur 4,5 Prozent der Befragten haben mehr als drei Geschwister. Damit stimmt die Stichprobe sehr gut mit den offiziellen Zahlen des Amtes für Statistik (Durchschnittliche Anzahl der Kinder: 2,19) überein (Statistics KOREA, 2017).

Abbildung 10: Anzahl der Geschwister der befragten Schüler/-innen (in %)



Familiäre Lebensumstände

Die Schüler/-innen wurden gefragt, mit wem sie zusammenleben. Insgesamt ergeben sich folgende Gruppen (Prozent der Gesamtstichprobe in Klammer):

- Kernfamilie: Die Schüler/-innen leben mit beiden leiblichen Eltern zusammen (77,4 %).
- Großfamilie: Die Schüler/-innen leben mit beiden leiblichen Eltern und den Großeltern zusammen (8,4 %).
- Alleinerziehende: Die Schüler/-innen leben mit nur einem Elternteil zusammen (11,4 %).
- Neu gebildete Familie: Die Schüler/-innen leben in einer neu zusammengesetzten Familie, in der sie mit einem Elternteil und dessen neuem Partner bzw. neuen Partnerin zusammenleben (0,6 %).
- Ohne leibliche Eltern: Die Schüler/-innen leben ohne leibliche Elternteile entweder bei den Großeltern oder anderen Verwandten oder in einem Kinderheim (2,2 %).

Insgesamt liegt der Anteil der Befragten, die (mindestens) mit beiden leiblichen Elternteilen zusammenleben, bei 85,8 Prozent. 14,2 Prozent leben in einer anderen Familienkonstellation.

Tabelle 29: Familienkonstellationen

	n	Gültige %
mit beiden Eltern	278	77,4
mit alleinerziehendem Vater	9	2,5
mit alleinerziehender Mutter	32	8,9
mit Vater und Stiefmutter bzw. Freundin des Vaters	1	0,3
mit Mutter und Stiefvater bzw. Freund der Mutter	1	0,3
mit Eltern und Großeltern	30	8,4
ohne Eltern, bei anderen Personen (Großeltern/sonstige Verwandte)	5	1,4
in einem Kinderheim	3	0,8
Insgesamt	359	100,0
fehlende Werte	3	
Insgesamt	362	

Die Beziehung zu den Eltern

Die meisten (87,2 %) der befragten Schüler/-innen haben eine gute bis sehr gute Beziehung zu ihren Eltern. Mehr als die Hälfte der Befragten (53,7 %) gibt an, eine *sehr gute* Beziehung zu den Eltern zu haben. Lediglich 0,6 Prozent der befragten Schüler/-innen haben nach eigenen Angaben eine schlechte oder sehr schlechte Beziehung zu ihren Eltern.

8.2 Kulturelles Kapital

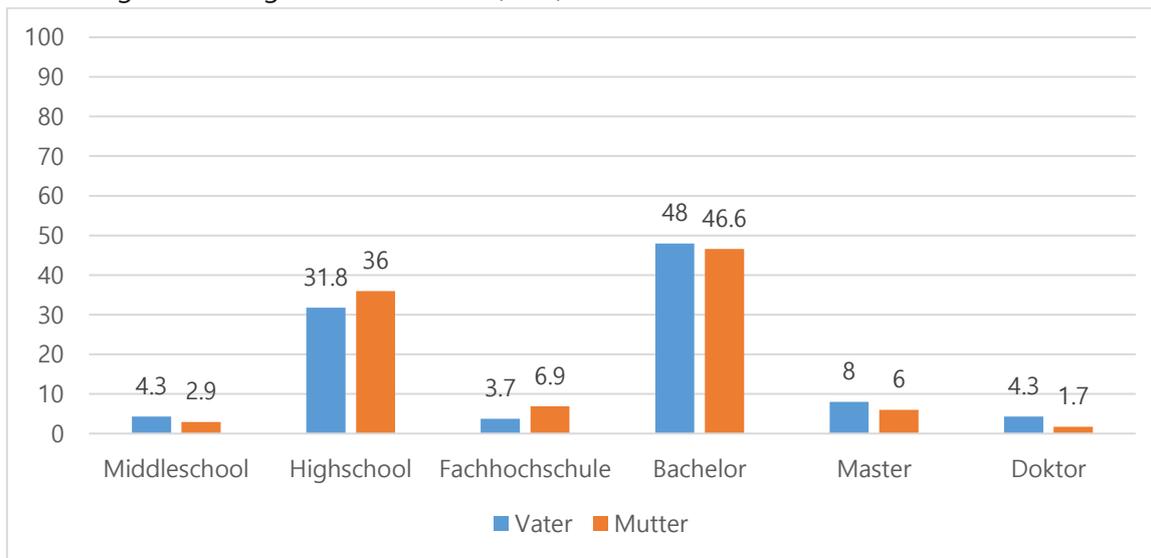
Wie in Kapitel 3 diskutiert, kann das kulturelle Kapital in der Familie für die Nutzung von außerunterrichtlichen Angeboten eine große Rolle spielen. Zu den Indikatoren für kulturelles Kapital gehören (in dieser Studie) der Bildungsstand der Eltern und die elterliche Bildungsaspiration.

Bildungsstand der Eltern

Die Väter der befragten Schüler/-innen besitzen zu 64 Prozent einen tertiären Bildungsabschluss: Darunter fallen 3,7 Prozent mit einem Fachhochschulabschluss, 48 Prozent mit einem Bachelor-Abschluss, 8 Prozent mit einem Master und 4,3 Prozent, die mit einem Dokortitel abgeschlossen haben. Der Anteil der Väter mit einem Highschoolabschluss beträgt 31,8 Prozent. Nur 4,3 Prozent der Väter der Befragten erreichten nur den Middleschoolabschluss.

61,2 Prozent der Mütter der befragten Schüler/-innen sind Akademikerinnen (Fachhochschulabschluss 6,9 %, Bachelor 46,6 %, Master 6 %, Doktor 1,7 %). Bei 36,0 Prozent der Mütter entspricht der höchste Bildungsabschluss dem Highschoolabschluss. Nur 2,9 Prozent der Mütter haben lediglich den Middleschoolabschluss. Insgesamt unterscheidet sich das Bildungsniveau zwischen den Elternteilen kaum.

Abbildung 11: Bildungsstand der Eltern (in %)



Elterliche Bildungsaspiration

Es gibt mehr Eltern, die die Schulleistungen ihrer Kinder oft bis sehr oft (45,1 % – oft: 31,8 %, sehr oft: 13,3 %) kontrollieren als selten bis sehr selten (18,5 % – selten: 15,2 %, sehr selten: 3,3 %). Am häufigsten wurde angegeben, dass die Schulleistungen ‚normal‘ oft kontrolliert werden (36,5 %).

Knapp zwei Drittel der Eltern der Befragten sind aktiv bei der Planung der Schullaufbahn ihrer Kinder (aktiv: 41,4 %, sehr aktiv: 22,9 %). Es gibt nur wenige Eltern (aus der Sicht der Kinder), die in die Planung nicht aktiv involviert sind.

8.3 Individuelle Eigenschaften

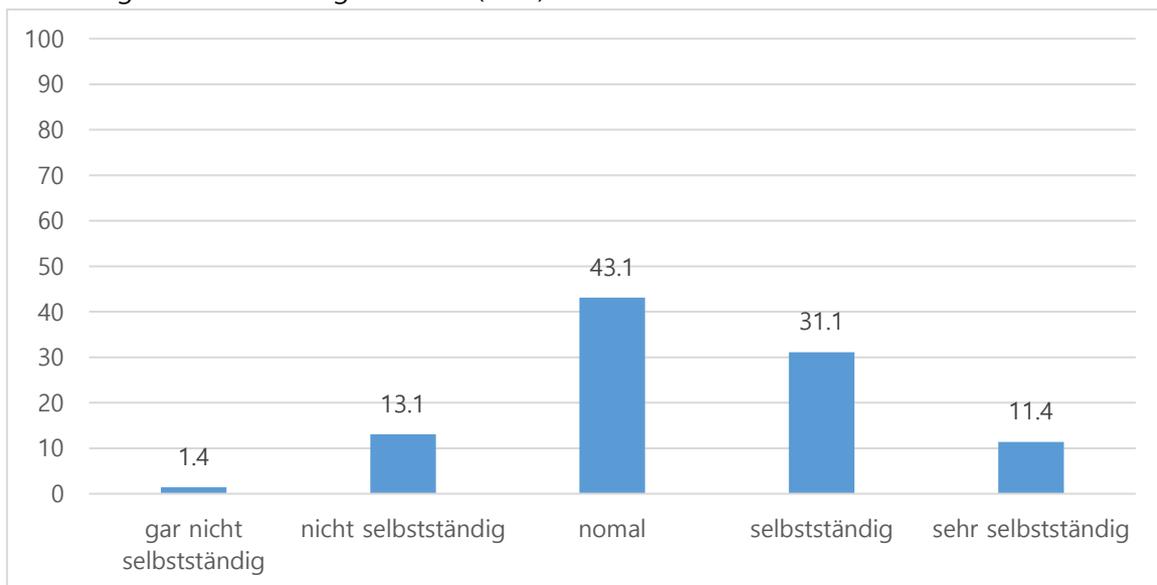
Wie bereits in Kapitel 4 zur Konstruktion des subjektiven Bildungsraums erwähnt, spielen die eigene Initiative und Entscheidung bei der Konstellation des subjektiven Bildungsraums und bei der Teilnahme an unterschiedlichen außerunterrichtlichen Bildungsangeboten eine

große Rolle (Angebots-Nutzungs-Perspektive). Folglich beeinflussen die individuellen Eigenschaften die Nutzung von außerunterrichtlichen Bildungsangeboten. Als individuelle Eigenschaften haben wir in unserem Modell die Selbstständigkeit beim Lernen benannt, die Lernmotivation, die schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie die Schul- und Lernfreude, die Schulleistungen und die Bildungsaspiration (angestrebter Bildungsabschluss).

Selbstständiges Lernen

Die befragten Schüler/-innen lernen zu einem großen Teil selbstständig bis sehr selbstständig (42,5 %). Dagegen lernt ein kleiner Teil von ihnen nicht selbstständig bis gar nicht selbstständig (14,5 %). Im Mittelfeld sehen sich 43,1 Prozent der Befragten.

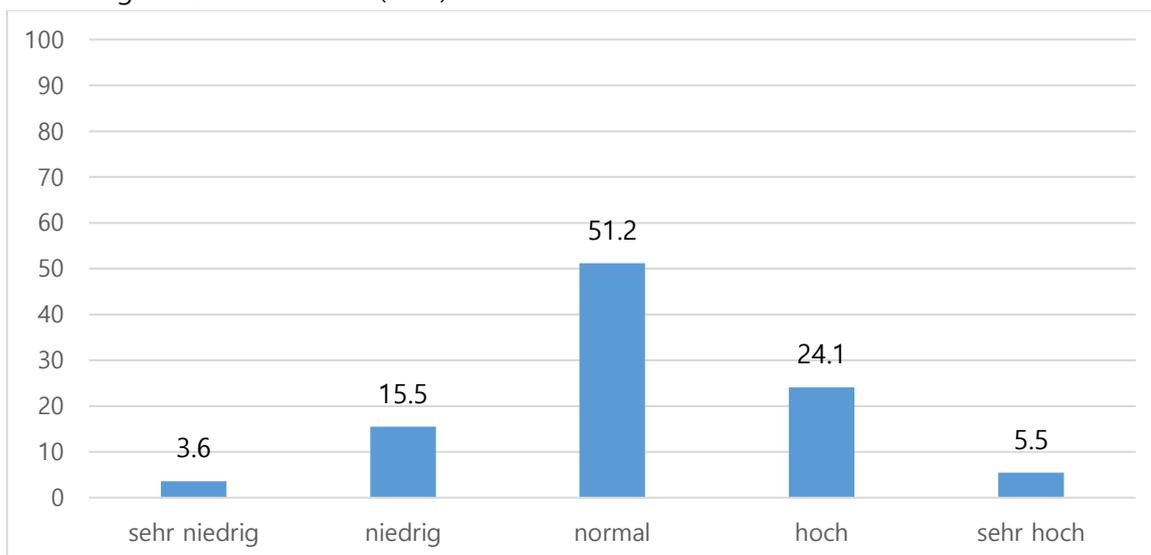
Abbildung 12: Selbstständiges Lernen (in %)



Lernmotivation

Über die Hälfte (51,2 %) der Befragten schätzt die persönliche Lernmotivation als normal ein. Der Teil der Schüler/-innen, die ihre Lernmotivation als hoch oder sehr hoch (29,6 %) beschreiben, ist größer als der Teil der Befragten, die bei der Frage nach der Lernmotivation niedrig oder sehr niedrig (19,1 %) angegeben haben.

Abbildung 13: Lernmotivation (in %)



8.4 Schulleistung

Schulnoten

Die Schüler/-innen gaben für den Fragebogen ihre Zeugnisnoten in den drei Hauptfächern – Koreanisch, Englisch und Mathematik – und ihren Platz im Ranking des gesamten Jahrgangs der Schule an.

Wie in Kapitel 7.4.2 beschrieben wurden nach Noten folgende Punkte vergeben: 1 = E, 2 = D, 3 = C, 4 = B, 5 = A. Note A wäre in Deutschland die Note sehr gut. Der Mittelwert der Bewertungen der Schüler/-innen zu ihren Schulleistungen liegt in Koreanisch bei 3,51, in Englisch bei 3,50 und in Mathematik bei 3,56. Die Summe des Anteils von Note A und B ist viel höher als die Summe des Anteils von D und E. In Koreanisch beträgt der Anteil von A und B 53,7 Prozent und der Anteil von D und E 21,8 Prozent. In Englisch ist der Anteil 56,8 Prozent, 25,9 Prozent und in Mathematik 61 Prozent und 25,9 Prozent.

Tabelle 30: Noten in Koreanisch, Englisch und Mathematik

Fach	Schulleistung (in %)					MW	SD	n
	A(5)	B(4)	C(3)	D(2)	E(1)			
Koreanisch	29,0	24,7	24,4	11,6	10,2	3,51	1,29	352
Englisch	35,2	21,6	17,3	9,7	16,2	3,50	1,45	352
Mathematik	39,9	21,1	13,1	6,8	19,1	3,56	1,52	351

Rangplatz im Jahrgang

Der Rang innerhalb des gesamten Jahrgangs der Schule für die einzelnen Schüler/-innen ist in Tabelle 31 eingetragen.

Tabelle 31: Rankings des gesamten Jahrgangs der Schule

	n	%
Unter 4 % ¹	19	5,3
Unter 11 %	37	10,4
Unter 23 %	49	13,8
Unter 40 %	59	16,6
Unter 60 %	74	20,8
Unter 77 %	51	14,3
Unter 89 %	43	12,1
Unter 96 %	19	5,3
über 96 %	5	1,4
Insgesamt	356	100,0

- ¹: Schüler/-innen, die zu den besten 4% eines Jahrgangs gehören (Gesamtnote).

Angestrebter Bildungsabschluss

Die meisten Schüler/-innen, nämlich 88,1 Prozent, möchten eine weiterführende Schule besuchen (General Highschool: 75,3%, Special-Purposed Highschool: 3,9 %, Autonomous Highschool: 8,9 %), die auf die Universität vorbereitet. Demgegenüber möchten nur 11,9 Prozent der Schüler/-innen in eine weiterführende Schule gehen, die sie auf eine Berufsausbildung vorbereitet (Meister School: 3,9 %, Specialized Highschool: 8,0 %).

Tabelle 32: Ziel der weiterführenden Schule

	n	gültiges %
General High School (normale Oberschule)	272	75,3
Special-Purposed High School (für Hochbegabte)	14	3,9
Autonomous High School	32	8,9
Meister School (berufliche Bildung für leistungsstarke Schüler/-innen)	14	3,9
Specialized High School (für berufliche Bildung)	29	8,0
Insgesamt	361	100,0

Fast alle der befragten Schüler/-innen (91,4 %) wünschen sich am Ende ihres Bildungsweges einen höheren als den Fachhochschul-Abschluss zu besitzen. Davon streben die meisten der

befragten Schüler/-innen (77,8 %) einen Bachelor als letzten Bildungsabschluss an. Nur 5,3 Prozent wollen einen Master und 4,2 Prozent einen Doktor als höchsten Bildungsabschluss erreichen.

Tabelle 33: Ziel des Bildungsabschlusses

	n	%
Highschool	31	8,6
Fachhochschule	15	4,2
Bachelor	281	77,8
Master	19	5,3
Doktor	15	4,2
Insgesamt	361	100,0

8.5 Zusammenfassung

In diesem Teil wurde auf deskriptiver Ebene die Stichprobe näher beschrieben. Die Deskription bezog sich auf die familiären Hintergründe, das kulturelle Kapital und die individuellen Eigenschaften der befragten Schüler/-innen sowie den Schulerfolg. Die wichtigsten Befunde sind folgende:

Familie. Die niedrige Geburtenrate in Korea schlägt bei der Zahl der Geschwister durch. Fast 64 Prozent der Befragten haben nur ein Geschwister. Die meisten Befragten leben mit beiden leiblichen Elternteilen zusammen (85,8 %), 11,4 Prozent mit einem alleinerziehenden Elternteil. Ungefähr 90 Prozent der befragten Schüler/-innen geben an, eine gute Beziehung zu ihren Eltern zu haben.

Kulturelles Kapital. Der Bildungsstand der Eltern der befragten Schüler/-innen ist im Durchschnitt hoch. Sowohl die Väter der Befragten als auch die Mütter besitzen einen hohen Bildungsabschluss, nämlich zu 64 bzw. 61,2 Prozent einen tertiären Bildungsabschluss. Die Angaben der befragten Schüler/-innen zeigen, dass das Engagement der Eltern sowohl in Bezug auf die Schulleistungen als auch hinsichtlich der Planung der Schullaufbahn sehr groß ist. Nur wenige Eltern, also 7,2 Prozent, sind in die Planung der Schullaufbahn nicht oder nur mäßig involviert. Dies belegt die hohe Bildungsorientierung der Koreanischen Familien (Kim, 2017).

Individuellen Eigenschaften. Die meisten der befragten Schüler/-innen lernen selbstständig und haben nach eigenen Angaben eine hohe Lernmotivation. Sie glauben zu wissen, wie sie

ihre Leistungen erfolgreich verbessern können. Scheinbar im Widerspruch dazu steht, dass die Mehrheit der Schüler/-innen nicht zu den Schüler/-innen gehört, die gern lernen. Die hohen Bildungsaspirationen der Jugendlichen bekräftigt wiederum der Wunsch von 87,3 Prozent der befragten Schüler/-innen, mindestens einen universitären Abschluss zu erreichen. Durch die Analyseergebnisse können wir die Gründe für Koreas großen Enthusiasmus beim Thema „Bildung“ und für das hohe Bildungsniveau verstehen. Die meisten befragten Schüler/-innen sind mit hochgebildeten Eltern aufgewachsen, und die Anzahl der Geschwister ist gering. Dies wirkt sich positiv auf die Beziehung zu den Eltern, die Steigerung der Lernmotivation und die Schaffung eines guten pädagogischen Umfelds zu Hause aus. Es zeigt, dass das Interesse der Eltern an der Bildung ihrer Kinder sehr groß ist und die Lernmotivation, die Schulnoten und der angestrebte Bildungsabschluss der befragten Schüler/-innen hoch sind. Aufgrund dieser Faktoren ist davon auszugehen, dass koreanische Eltern und Schüler/-innen all ihre Ressourcen einsetzen werden, um ein für sie geeignetes Bildungsprogramm zu finden und zu nutzen, um die gewünschten schulischen Leistungen zu flankieren.

Eine Sache, die man bedenken sollte, ist dabei jedoch, dass Koreas Bildungsenthusiasmus u. a. dazu beiträgt, dass jeder hart konkurrieren und lernen muss, um in die Schule zu kommen, die er/sie anstrebt. Der Wettbewerb und damit der Konkurrenzdruck sind hoch. Dass dies nicht nur positive Seiten hat, zeigt sich u. a. in der Aussage vieler Befragter, dass ihnen das Lernen und der Schulbesuch keinen Spaß machen. Daraus lässt sich ableiten, wie anstrengend das Schulleben in Korea ist – und diese Aussagen beziehen sich nur auf die Schule, das Weiter-Lernen in privaten oder schulischen Förderangeboten ist damit noch nicht zusätzlich erfasst.

9. Subjektive Bildungsräume und die Teilnahme an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten

In diesem Kapitel werden die unterschiedlichen außerunterrichtlichen Bildungsangebote und die individuelle Nutzungssituation der befragten Schüler/-innen in Daegu dargestellt, inklusive der Faktoren, die die Entscheidung zur Teilnahme an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten beeinflussen.

9.1 Zugänglichkeit und Nutzung außerunterrichtlicher Bildungsorte

Hier wird untersucht, welche außerunterrichtlichen Bildungsmöglichkeiten für die befragten koreanischen Schüler/-innen jeweils vor Ort überhaupt vorliegen und inwiefern die Teilnahme an den außerunterrichtlichen Bildungsangeboten von deren Verfügbarkeit abhängig ist. Knapp drei Viertel (74,6 %) der befragten Schüler/-innen geben an, dass es in der näheren Umgebung ihrer Wohnung private Bildungsinstitutionen gibt. Öffentliche Bibliotheken können 67,5 Prozent der Schüler/-innen leicht erreichen. Ferner geben 46,7 Prozent der Schüler/-innen an, dass es in ihrer Umgebung ein öffentliches Bildungscenter gibt (z. B. ein jugendwohlfahrtliches Bildungscenter oder eines der vielfältigen gemeinnützigen, regionalen und kommunalen Bildungsinstitutionen, deren Träger der Staat, das Land oder die Kommune sind). Die Versorgung mit außerschulischen Bildungsinstitutionen ist insgesamt also relativ gut.

Tabelle 34: Zugänglichkeit verschiedener Bildungsangebote

Welche außerschulischen Bildungsinstitutionen gibt es in deiner Wohnumgebung?	Ja in %	Nein in %	n
öffentliche Bibliothek	67,5	32,5	354
öffentliches Bildungscenter	46,7	53,3	351
private Bildungsinstitutionen	74,6	25,4	351
Sonstiges ³¹	19,5	80,5	285

31 Beispielsweise Räume zum Selbstlernen.

Bemerkbar zeigt sich die Nutzung der privaten Bildungsinstitutionen in Abhängigkeit zu ihrer Verfügbarkeit, denn 73 Prozent der Schüler/-innen, die sich an der Umfrage beteiligt haben, besuchen private Bildungsinstitutionen dann, wenn sie leicht zu erreichen sind. Hingegen hängt die Teilnahme an Angeboten öffentlicher Bildungszentren weniger von deren unmittelbaren Verfügbarkeit in der Nähe ab. Die Besuchsquote eines öffentlichen Bildungszentrums bleibt trotz Verfügbarkeit mit nur 11,7 Prozent auf einem sehr niedrigen Niveau. Die befragten Schüler/-innen nutzen im Vergleich dazu aber deutlich aktiver die öffentliche Bibliothek. Mit der Voraussetzung, dass öffentliche Bibliotheken vor Ort sind, nutzen sie 48,7 Prozent der befragten Schüler/-innen. Die Nutzungsquote der öffentlichen Bibliothek ist trotz Nichtverfügbarkeit mit 18,7 Prozent vergleichsweise hoch, das heißt, wenn Schüler/-innen eine Bibliothek zum Lernen benötigen, fahren sie trotz weiter Entfernung dorthin.

Tabelle 35: Nutzung und Zugänglichkeit

Ich nutze		Es gibt		öffentliche Bildungszentren		private Bildungsinstitutionen	
		Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein
Teilnahme	Ja	48,7	18,1	11,7	3,4	73,0	7,1

9.2 Nutzung der Ganztagsangebote

Jede der vier Schulen bietet Ganztagsangebote an. Der Umfang und der Grad des Engagements und die Frequenz, wie häufig welche Kurse angeboten werden, variieren jedoch deutlich zwischen den Schulen.

Knapp über die Hälfte der befragten Schüler/-innen (55,5 %) nehmen am Ganztagsangebot an ihrer Schule teil. 67,8 Prozent der an den Angeboten Teilnehmenden nehmen an *einem* Ganztagsangebot in der Woche teil, an *zwei* Ganztagsangeboten nehmen 17,6 Prozent der Teilnehmenden teil und 13,1 Prozent von ihnen besuchen *drei* Ganztagsangebote in der Woche.

Art der Ganztagsangebote

In der Analyse nach verschiedenen Angebotsinhalten erreichen hauptfachbezogene Angebote die höchste Zahl an Teilnehmern/-innen (Koreanisch: 41,7 %, Englisch: 41,7 %, ...)

Mathematik: 40,2 %). Nur 12,60 Prozent der Ganztagschüler/-innen nehmen demgegenüber sportliche Aktivitäten in Anspruch. Die Teilnahmequoten an freizeit- und hobbybezogenen Angeboten wie z. B. Arbeiten mit dem Computer, Erlernen eines Instruments (Musik) oder Schachspielen (Hobby/Freizeit) liegen jeweils bei 0,5 Prozent, 0,5 Prozent und 2,5 Prozent und sind somit sehr niedrig. Dies macht deutlich, dass die außerunterrichtlichen Angebote vor allem für die schulerfolgsrelevanten Hauptfächer genutzt werden – was so auch für die privaten außerunterrichtlichen Angebote gilt (siehe Kapitel 9.3, Tabelle 41).

Tabelle 36: Inhalte der Ganztagsangebote

Ganztagsangebote	Mehrfachnennungen		nach Fall
	n	in %	in %
Koreanisch	83	26,3	41,7
Englisch	83	26,3	41,7
Mathematik	80	25,3	40,2
gesellschaftswissenschaftliche Fächer	14	4,4	7,0
naturwissenschaftliche Fächer	24	7,6	12,1
Computer	1	0,3	0,5
Musik	1	0,3	0,5
Sport	25	7,9	12,6
Hobby/Freizeit	5	1,6	2,5
Insgesamt	316	100,0	158,8

Mehrfachnennungen möglich

Grund der Nichtteilnahme an Ganztagsangeboten

Wie in Tabelle 37 gezeigt, würden 37,1 Prozent der nicht an Ganztagsangeboten teilnehmenden Schüler/-innen gerne an einem Ganztagsangebot teilnehmen, wenn sie es zeitlich einrichten könnten. Ein zweiter wichtiger Grund für eine Nichtteilnahme liegt darin, dass das vorhandene Programm wenig attraktiv oder nicht das gewünschte ist. 30,5 Prozent der Schüler/-innen stimmen dieser Aussage zu. Weitere 15,9 Prozent der Schüler/-innen behaupten, dass die Qualität der privaten Bildungsangebote höher ist als die der Ganztagsangebote. Sonstige Gründe sind keine Motivation, zu weite Entfernung oder zu hohe Kosten.

Tabelle 37: Grund der Nichtteilnahme an Ganztagsangeboten

	n	%
weil es mir zeitlich nicht passt	56	37,1
weil es keine attraktiven Programme gibt	46	30,5
weil die Qualität der privaten Bildungsangebote besser ist	24	15,9
Sonstiges	25	16,6
Insgesamt	151	100,0

9.3 Nutzung der außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote

Knapp 70 Prozent der befragten Schüler/-innen nehmen an privaten Bildungsangeboten teil. Dieser Prozentsatz entspricht sehr genau den Daten von „e-Indikatoren des Landes“ (Statistics Korea), dort werden für die Middleschool 69,4 (2015) Prozent als Teilnahmequote an außerunterrichtlichen privaten Bildungsprogrammen genannt.

Ort der außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote (Rolle der Entfernung)

Der Ort, an dem außerunterrichtliche private Bildungsangebote stattfinden, ist bei etwas mehr als zwei Drittel der Schüler/-innen zu Fuß in unter 30 Minuten zu erreichen. Bei 28,8 Prozent der befragten Schüler/-innen ist der Teilnahmeort mit öffentlichen Verkehrsmitteln gut zu erreichen, wobei die Fahrtzeit weniger als 30 Minuten beträgt. 15,6 Prozent der Befragten nehmen an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten (z. B. Nachhilfe) teil, die bei ihnen zu Hause stattfinden. Mehrfachnennungen waren in dieser Frage möglich, da Schüler/-innen mehrere Angebote besucht haben.

Tabelle 38: Ort der außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote (Rolle der Entfernung)

	nach Fall (%)
im Haus	15,6
zu Fuß unter 30 Minuten entfernt	70,8
mit öffentlichen Verkehrsmitteln unter 30 Minuten entfernt	28,8
mit öffentlichen Verkehrsmitteln über 30 Minuten entfernt	8,4
mit dem Auto unter 30 Minuten entfernt	10,0
mit dem Auto über 30 Minuten entfernt	0,8

Mehrfachnennungen möglich

Grund für eine Teilnahme an privaten außerunterrichtlichen Bildungsangeboten trotz weiter Entfernung

Bei 65,3 Prozent der Teilnehmer/-innen, die trotz einer weiten Entfernung an bestimmten privaten Bildungsangeboten teilnehmen, liegt der Hauptgrund darin, dass sie sich eine höhere Qualität von diesen spezifischen Angeboten versprechen als von den in der Nähe liegenden Angeboten.

Tabelle 39: Grund der Teilnahme an privaten außerunterrichtlichen Bildungsangeboten, obwohl sie weit entfernt sind

	n	%
weil ich die Aktivität, an der ich teilnehmen möchte, in der Nähe meines Hauses nicht finden kann	11	22,5
weil diese eine höhere Qualität haben als die, die in der Nähe zu finden sind	32	65,3
weil dort auch meine Freunde sind	1	2,0
auf Empfehlung meiner Eltern	4	8,2
aus anderen Gründen	1	2,0
insgesamt	49	100,0

Anzahl der wahrgenommenen außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote

38,7 Prozent der Befragten geben an, an zwei außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten teilzunehmen. 35,9 Prozent der Befragten nehmen an einem einzigen außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebot teil. 25,4 Prozent der Schüler/-innen nehmen drei oder mehr außerunterrichtliche Bildungsangebote wahr.

Tabelle 40: Anzahl der wahrgenommenen außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote

	n	%
1	89	35,9
2	96	38,7
3	38	15,3
mehr als 3	25	10,1
insgesamt	248	100,0

Art der außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote

Sieht man sich die Angebote nach deren (fachspezifischen) Inhalten an, so erzielen außerunterrichtliche private Bildungsangebote für das Fach Mathematik (91,2 %) die höchste Teilnahmequote. Darauf folgt das Fach Englisch (82,4 %). Des Weiteren liegen die Teilnahmequoten an Kursen im Fach Koreanisch bei 26,4 Prozent, zu gesellschaftswissenschaftlichen Fächern bei 15,2 Prozent und zu naturwissenschaftlichen Fächern bei 11,6 Prozent. Die Befragten, die an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten teilnehmen, nehmen demgegenüber sportliche Aktivitäten nur zu 3,2 Prozent, Kunstkurse zu 2,8 Prozent und Musikurse nur zu 2,4 Prozent in Anspruch. Wie wir also schon bei den Ganztagsangeboten gesehen haben, werden zusätzliche Bildungsangebote vor allem für das Lernen in den schulerfolgsrelevanten Hauptfächern besucht.

Tabelle 41: Inhalt der besuchten außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote (%)

	nach Fall
Mathe	91,2
Englisch	82,4
Koreanisch	26,4
gesellschaftswissenschaftliche Fächer	15,2
naturwissenschaftliche Fächer	11,6
weitere Fremdsprachen	8,4
Sport	3,2
Kunst	2,8
Musik	2,4
Aufsätze schreiben	2,0
Hobby/Freizeit	1,6
Computer	0,4

-Mehrfachnennungen möglich

Gründe für die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten

Der wichtigste Grund, den die Schüler/-innen für die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten angegeben haben, ist der, dass sie vor allem ihre schulische Leistung verbessern wollen (siehe Tabelle 42). Als zweithäufigster Grund wurde die

Vorbereitung auf den Besuch einer guten weiterführenden Schule oder Uni genannt. Der dritthäufigste Grund liegt darin, dass sie die Entwicklung der eigenen Begabungen und Fähigkeiten fördern wollen. Nicht selten wird die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten von den Eltern verlangt. Wir dürfen hierbei davon ausgehen, dass es sich dabei vor allem um die stark bildungsorientierten, bildungserfolgreichen Eltern handelt (siehe die Befunde zur Clusteranalyse in Kapitel 12).

Tabelle 42: Gründe für die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten

	Der erste Grund (n=246)	Der zweite Grund (n=239)	Der dritte Grund (n=230)
um die schulische Leistung zu verbessern	78,0	10,5	4,8
mit dem schulischen Unterricht unzufrieden	1,2	4,6	1,7
weil in der Schule keine interessanten Bildungsprogramme angeboten werden		2,1	2,2
Vorbereitung für eine gute weiterführende Schule oder Uni	7,7	41,0	14,8
weil es dort mehr Informationen zum Lernen, zur Berufs- und Studienorientierung gibt	0,8	10,9	7,4
weil die Lehrer/-innen der privaten Bildungsinstitutionen und der Nachhilfe mehr Interesse an mir haben	0,8	1,7	5,2
um eigene Begabungen und Fähigkeiten zu entwickeln	7,3	15,1	23,0
weil die Eltern es gefordert haben	3,7	7,9	20,9
weil es keinen Ort gibt, wo ich nach der Schule sein kann		1,3	0,4
weil die meisten Mitschüler/-innen an privaten Bildungsangeboten teilnehmen	0,4	5,0	19,6
Insgesamt	100,0	100,0	100,0

Negative Auswirkungen der Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten

Obwohl sich außerunterrichtliche private Bildungsangebote positiv auf die Verbesserung der schulischen Leistungen der Schüler/-innen auswirken, wie die Forschungslage in Abschnitt 2.3 zeigt, verursacht sie soziale Ungleichheit und verschiedene negative Folgen. Die privaten außerunterrichtlichen Bildungsangebote verursachen z.B. Leistungs- und finanziellen Druck. Im Folgenden werden die möglichen negativen Auswirkungen von außerunterrichtlichen

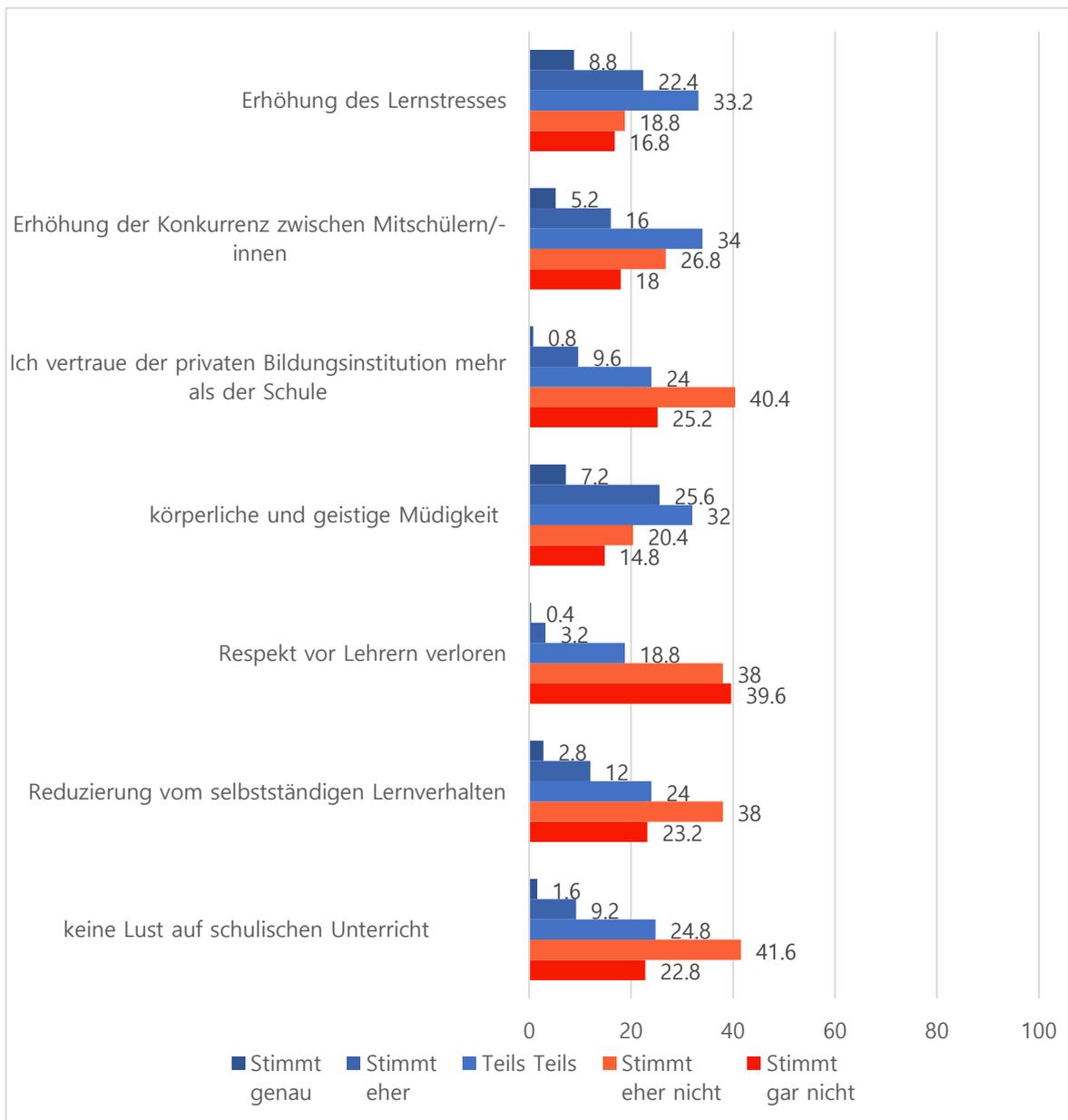
privaten Bildungsangeboten. Schüler/-innen sollten den folgenden Aussagen, die mögliche negative Auswirkungen der außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote darstellen, zustimmen oder sie ablehnen (Stimmt genau, Stimmt eher, Teils Teils, Stimmt eher nicht, Stimmt gar nicht):

- „keine Lust auf schulischen Unterricht“,
- „Reduzierung von selbstständigem Lernverhalten“,
- „Respekt vor Lehrern verloren“,
- „körperliche und geistige Müdigkeit“,
- „Ich vertraue der privaten Bildungsinstitution mehr als der Schule“,
- „Erhöhung der Konkurrenz zwischen Mitschülern/-innen“,
- „Erhöhung des Lernstress“.

Wie Abbildung 14 zeigt, sehen die Teilnehmenden tatsächlich einige negative Auswirkungen der Teilnahme an privaten außerunterrichtlichen Bildungsangeboten. 21,2 Prozent der Schüler/-innen antworten, dass die „Konkurrenz zwischen Mitschülern/-innen“ erhöht worden ist. Ferner ist der Anteil der an privater Bildung teilnehmenden Schüler/-innen, die mit „körperliche und geistige Müdigkeit“ antworten, mit 32,8 Prozent sehr hoch.

14,8 Prozent stimmen der Aussage zu, dass sie eine „Reduzierung vom selbstständigen Lernverhalten durch die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten“ spüren. Für die meisten beeinflusst die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten das selbstständige Lernverhalten aber nicht groß in negativer Weise. Der Großteil der Schüler/-innen verneint die Aussage, dass sie durch die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Angeboten „keine Lust auf schulischen Unterricht“ mehr hätten (22,8 % „stimmt gar nicht“, 41,6 % „stimmt eher nicht“ und 24,8 % „teils, teils“). Aber 10,8 Prozent der Teilnehmer/-innen an privater Bildung haben die Lust am schulischen Unterricht verloren. Wie in Abbildung 14 ersichtlich, verlieren die Befragten nicht den Respekt vor Lehrer/-innen dadurch, dass sie private Angebote besuchen (39,6 % „stimmt gar nicht“, 38,0 % „stimmt eher nicht“), und es ist auch nicht so, dass sie der privaten Bildungsinstitution mehr vertrauen als der Schule. Die Schule und die Lehrkräfte leiden in ihrem Ansehen und Vertrauen bei der Mehrheit also nicht durch den Besuch privater Angebote.

Abbildung 14: Negative Auswirkungen der Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten (%) (N=250)



Lösungsvorschläge zur Reduzierung der außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote

Aus den hohen Teilnahmequoten außerunterrichtlicher privater Bildungsangebote, die sich häufig, wie wir gesehen haben, auf die Steigerung der schulischen Leistung konzentrieren, werden verschiedene Probleme ersichtlich. Einige davon haben wir im vorangegangenen Abschnitt beschrieben. Um diese unterschiedlichen Probleme zu lösen, wurden die Schüler/-innen gefragt, welche Probleme aus ihrer Sicht gelöst werden müssten, damit sie

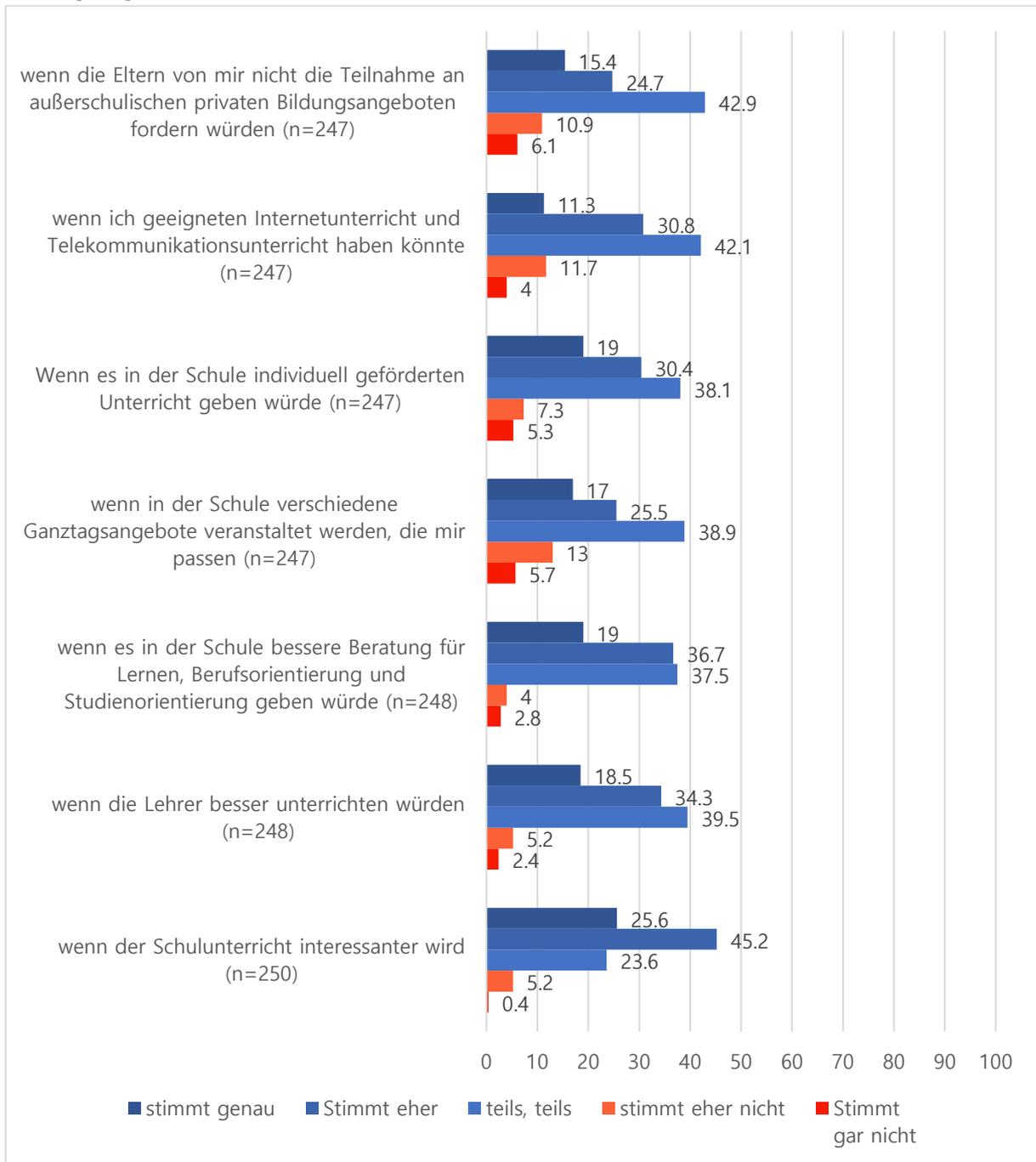
außerunterrichtliche private Bildungsangebote weniger in Anspruch nehmen bzw. nehmen müssen. Folgende Antwortmöglichkeiten standen zur Auswahl (Stimmt genau, Stimmt eher, Teils Teils, Stimmt eher nicht, Stimmt gar nicht):

- „wenn der Schulunterricht interessanter wäre“,
- „wenn die Lehrer besser unterrichten würden“,
- „wenn es in der Schule eine bessere Beratung zum Lernen, zur Berufs- und Studienorientierung geben würde“,
- „wenn in der Schule verschiedene Ganztagsangebote veranstaltet werden, die mir zeitlich und inhaltlich passen“,
- „wenn es in der Schule individuell geförderten Unterricht geben würde“,
- „wenn ich einen modernen Internet- und Telekommunikationsunterricht haben könnte“,
- „wenn meine Eltern von mir die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten nicht fordern würden“.

Die befragten Schüler/-innen stimmten den oben genannten Aussagen überdurchschnittlich oft zu (siehe Abbildung 15). Die Mehrheit der befragten Schüler/-innen, nämlich 94,4 Prozent, wünschen sich, dass der Schulunterricht interessanter wird (25,6 % „stimmt genau“, 45,2 % „stimmt eher“, 23,6 % „teils, teils“). Zweitens möchten die Schüler/-innen eine bessere Beratung zum Lernen, zur Berufs- und Studienorientierung in der Schule (19,0 % „stimmt genau“, 36,7 % „stimmt eher“, 37,5 % „teils, teils“). Drittens fordern die Schüler/-innen, dass die Lehrer besser unterrichten sollten, damit sie nicht auf außerunterrichtliche private Bildungsangebote angewiesen sind (18,5 % „stimmt genau“, 34,3 % „stimmt eher“, 39,5 % „teils, teils“). Des Weiteren wünschen sich die Schüler/-innen den individuell fördernden Unterricht (19,0 % „stimmt genau“, 30,4 % „stimmt eher“, 38,1 % „teils, teils“), verschiedene individuell passende/angepasste Ganztagsangebote (17 % „stimmt genau“, 25,5 % „stimmt eher“, 38,9 % „teils, teils“), zeitgemäßen Internet- und Telekommunikationsunterricht (11,3 % „stimmt genau“, 30,8 % „stimmt eher“, 42,1 % „teils, teils“). Als Letztes erhoffen sich die Schüler/-innen, dass die Eltern keine Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten von ihnen fordern. Die Ergebnisse

zeigen eine überdurchschnittlich hohe Zustimmung zu dieser Aussage (15,4 % „stimmt genau“, 24,7 % „stimmt eher“, 42,9 % „teils, teils“).

Abbildung 15: Lösungsvorschläge zur Reduzierung der außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote (in %)



9.4 Nutzung von außerunterrichtlichen öffentlichen Bildungsangebote

Nur 4,2 Prozent (15 von 362 Schüler/-innen) der befragten koreanischen Schüler/-innen nehmen (auch) an außerunterrichtlichen öffentlichen Bildungsangeboten teil. Öffentliche außerunterrichtliche Bildungsangebote beziehen sich z. B. auf wohlfahrtsstaatliche Bildungsprogramme, Lernzimmer (zugängliches Zimmer in der Schule für Schüler/-innen, die nicht genug Platz zum Lernen zu Hause haben), spezielle Bildungsprogramme und Förderprogramme für begabte Schüler/-innen, die von öffentlichen Einrichtungen des Landes, der Stadt, der Bezirksämter oder Schulämter oder des Wohlfahrtszentrums angeboten werden.

Der ausschlaggebende Grund der Schüler/-innen für eine Teilnahme an öffentlichen außerunterrichtlichen Bildungsangeboten ist eine hohe Qualität des Programms. Allerdings ist hier zu betonen, dass nur sehr wenige an öffentlichen Bildungsangeboten teilnehmen (n=15), die folgenden Befunde als vorsichtig zu interpretieren sind.

Tabelle 43: Grund der Teilnahme an außerunterrichtlichen öffentlichen Bildungsangeboten

	n	in %
weil ich dort als Hochbegabte/r gefördert werde	1	6,7
weil die Qualität dieses Programms hoch ist	8	53,3
weil es kostengünstig ist	1	6,7
weil es in der Wohnumgebung ist	2	13,3
Sonstiges	3	20,0
Insgesamt	15	100,0

Der Ort des öffentlichen Bildungsangebots ist knapp bei der Hälfte der Befragten zu Fuß in unter 30 Minuten zu erreichen. Bei 33,3 Prozent der an solchen Angeboten teilnehmenden Schüler/-innen liegt er so weit entfernt, dass man über 30 Minuten mit öffentlichen Verkehrsmitteln fahren muss, um ihn zu erreichen. 20 Prozent der befragten Schüler/-innen müssen mit öffentlichen Verkehrsmitteln weniger als 30 Minuten fahren, um an den Teilnahmeort zu gelangen. Der Anteil der Teilnehmer/-innen an öffentlichen außerunterrichtlichen Bildungsangeboten, die trotz weiter Entfernung am Programm teilnehmen, ist damit im Vergleich zu dem Anteil der Teilnehmer/-innen an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten höher.

Art der außerunterrichtlichen öffentlichen Bildungsangebote

In der Analyse nach verschiedenen Angebotsinhalten erreicht bei den außerunterrichtlichen öffentlichen Bildungsangeboten das Fach Englisch (60,0 %) den höchsten Teilnahmeanteil. Die zweithöchste Teilnahmequote erreichen mit 53,3 Prozent Kurse in Mathematik. Die Teilnahme an außerunterrichtlichen öffentlichen Bildungsangeboten orientiert sich damit vornehmlich an den schulischen Hauptfächern, so wie wir dies auch bei der Teilnahme an Ganztagsangeboten und privaten außerunterrichtlichen Bildungsangeboten bereits gesehen haben.

Grund der Nichtteilnahme an außerunterrichtlichen öffentlichen Bildungsangeboten

25,3 Prozent der Schüler/-innen, die nicht an außerunterrichtlichen öffentlichen Bildungsangeboten teilnehmen, würden gern an einem solchen Angebot teilnehmen, wenn es ihnen zeitlich passen würde. Als zweiten Grund für die Nichtteilnahme nannten die Schüler/-innen, dass sie alles selbst bewältigen können, die Teilnahme also nicht nötig ist (23,1 %). Als weiterer wichtiger Grund wurde angegeben, dass es in ihrer Nähe keine Möglichkeit zur Teilnahme an einem öffentlichen außerunterrichtlichen Bildungsangebot gibt (22,2 %). 17,9 Prozent der Schüler/-innen wählten die Antwortoption „aus anderen Gründen“. Die meisten gaben unter dieser Kategorie an, dass sie einfach nicht teilnehmen möchten – ohne einen Grund zu nennen – oder dass sie überhaupt nicht über öffentliche außerunterrichtliche Bildungsangebote informiert sind.

Tabelle 44: Grund der Nichtteilnahme an außerunterrichtlichen öffentlichen Bildungsangeboten

	n	%
weil es in meiner Wohnumgebung keine Möglichkeiten gibt	72	22.2
weil die Kosten für die Teilnahme zu hoch sind	10	3.1
weil ich mit der Qualität unzufrieden bin	15	4.6
weil die Zeit mir nicht passt	82	25.3
weil ich alles selbst bewältigen kann	75	23.1
weil ich keinen Platz bekommen habe	12	3.7
Sonstiges	58	17.9
Insgesamt	324	100.0

9.5 Zusammenfassung

Im vorangegangenen Abschnitt wurden die einzelnen außerunterrichtlichen Bildungsangebote und die entsprechenden individuellen Nutzungssituationen der befragten Schüler/-innen vorgestellt.

Dabei zeigt sich zunächst, dass es in den meisten Fällen in der Nähe des Wohnraums der Schüler/-innen eine Bibliothek gibt und dort außerunterrichtliche private Bildungsangebote angeboten werden. Es zeigt sich, dass die Nutzungshäufigkeit steigt, wenn sich die Bibliothek in der Nähe des Wohnraums befindet. Andere außerunterrichtliche öffentliche Bildungsangebote – neben der Bibliothek – hingegen werden aufgrund der geringen Angebotsdichte im Wohnumfeld kaum genutzt. Bibliotheken spielen im subjektiven Bildungsraum also eine nicht zu unterschätzende Bedeutung.

Aufgrund der allerdings insgesamt geringen Nutzungszahlen öffentlicher Angebote werden diese nicht in die weiteren Analysen in den Kapiteln 10 bis 12 einbezogen.

Etwas mehr als die Hälfte der Schüler/-innen nimmt Ganztagsangebote wahr. Von diesen Schüler/-innen nimmt die Mehrheit (70,0 %) nur ein einziges Ganztagsangebot in Anspruch. Die Schüler/-innen, die nicht an Ganztagsangeboten teilnehmen, begründen dies vor allem damit, dass sie es entweder zeitlich nicht einrichten können oder dass es kein interessantes Angebot gibt. Die Teilnahme richtet sich dabei in erster Linie auf die Förderung der Hauptfächer.

Mehr als zwei Drittel der Schüler/-innen nehmen außerunterrichtliche private Bildungsangebote in Anspruch. Die entsprechenden Einrichtungen erreichen sie zumeist zu Fuß von zu Hause aus in unter 30 Minuten. Im Durchschnitt nehmen die Schüler/-innen an *einem* oder *zwei* Angeboten teil. Dabei wählen sie vor allem Kurse in den Fächern Englisch und Mathematik. Als erster Grund für die Teilnahme am privaten Bildungsangebot wird angegeben, dass dadurch die schulischen Leistungen verbessert werden sollen. Etwa jede/r fünfte Schüler/-in gibt an, dass ihre Eltern die Teilnahme gefordert haben.

Der Anteil der Schüler/-innen, die in der Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten (auch) Probleme sehen, ist gering. Zum Beispiel stimmen nur 14,8 Prozent der Befragten der Aussage zu, dass das selbstständige Lernverhalten mit der Teilnahme zurückgeht.

70,8 Prozent der Befragten geben an, dass sie das private Bildungsangebot weniger in Anspruch nehmen würden, wenn der Schulunterricht interessanter wäre und eine höhere

Qualität hätte. Auch die Einrichtung einer Beratung hinsichtlich Berufs- und universitärer Ausbildung würde die Institution Schule attraktiver machen und es gäbe weniger Gründe, private Bildungseinrichtungen aufzusuchen.

Den Analyseergebnissen zufolge ist der Anteil der befragten koreanischen Schüler/-innen, die an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten teilnehmen, sehr hoch. Der Anteil der Nutzung der außerunterrichtlichen Bildungsangebote ist vor allem dann hoch, wenn sie in der Nähe des Wohnortes lagen. Obwohl der Anteil der Schüler/-innen, die an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten teilnehmen, höher ist als der an Ganztagsangeboten, lässt sich festhalten, dass sie den Schulen hohes Vertrauen und Respekt entgegenbringen.

Der Besuch von Ganztagsangeboten ließe sich steigern, wenn die Schulen den Unterricht verbessern und qualitativ hochwertige Bildungsprogramme anbieten. Damit könnte u. U. die herkunftsbedingte Bildungskluft verringern, die durch den Besuch (teurer) außerunterrichtlicher privater Bildungsangebote verursacht wird. Dementsprechend bedarf es einer Stärkung der Rolle der Schule durch ein Angebot von Ganztagsaktivitäten, die zu passenden Zeiten angeboten werden und den Fähigkeiten, Interessen und Bildungsaspirationen der Schüler/-innen entsprechen.

10. Analyse der Einflussindikatoren auf die Teilnahme an außerunterrichtlichen Bildungsaktivitäten

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Analysen zum subjektiven Bildungsraum der Schüler/-innen vorgestellt. Ausgangspunkt ist das Modell, das in Kapitel 4 vorgestellt wurde. Wie die bisherigen Analysen gezeigt haben, werden Bildungsangebote außerhalb von Ganztagsangeboten bzw. privaten Angeboten nur selten von den Schüler/-innen besucht. Mit den Ganztags- und den privaten Angeboten ist der quantitativ größte Teil des von mir erfassten Bildungsraums abgedeckt. Deshalb konzentrieren sich die Analysen in den Kapitel 10 bis 12 vor allem auf die Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten in der Schule sowie privaten außerhalb der Schule – auch wenn das Konzept des subjektiven Bildungsraums dadurch eine starke Verkürzung erfährt. Eine größere Stichprobe hätte hier mehr Analysenmöglichkeiten erlaubt.

Als Analyseverfahren wurde in den Kapiteln 10 und 11 eine hierarchische multiple lineare Regression gewählt, in Kapitel zur Darstellung von Gruppenunterschieden das Verfahren der Cluster-Analyse (Gruppierungsverfahren).

Die Regressionsanalysen in Kapitel 10 und 11 sind in drei Stufen aufgebaut. Im ersten Regressionsschritt werden die familiären Faktoren als unabhängige Variablen eingesetzt, im zweiten Schritt wird zusätzlich das kulturelle Kapital der Familie miteinbezogen und im dritten Regressionsschritt die individuellen Eigenschaften der Schüler/-innen berücksichtigt. Um den Effekt der unabhängigen Variablen zu bewerten, wird der standardisierte Regressionskoeffizient Beta (β) herangezogen. Der Wert β stellt die Effektgröße einer einzelnen unabhängigen Variablen auf die abhängigen Variablen bereinigt um die zeitgleichen Einflüsse der anderen einbezogenen unabhängigen Variablen dar. Hinzugezogen wird für die Modellgüte der Gesamtregression R-Quadrat. R-Quadrat ist der Anteil der Varianz der abhängigen Variablen, die durch alle einbezogenen unabhängigen Variablen erklärt wird (Bestimmtheitsmaß; Kromrey, 2002, S. 503; Park, 2008, S. 142). Die Analysen werden getrennt für die Teilnahme an Ganztagsangeboten und die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten gerechnet.

10.1 Einflussfaktoren für die Teilnahme an Ganztagsangeboten

Modell 1 in Tabelle 45 zeigt, dass das Geschlecht in einem starken Zusammenhang mit der Teilnahme an Ganztagsangeboten steht. Der diesbezügliche standardisierte Beta-Koeffizient ($\beta = .362$) bedeutet entsprechend der vorgenommenen Kodierung (Mädchen=0, Jungen=1), dass mehr Jungen als Mädchen an Ganztagsangeboten teilnehmen. Hingegen sind die Anzahl der Geschwister und die Beziehung zu den Eltern in allen drei Modellen statistisch nicht signifikant. Insgesamt erklärt das Anfangsmodell 12,8 Prozent ($R^2 = .128$) der Gesamtvarianz.

Im zweiten Regressionsschritt werden das kulturelle Kapital, das die Kontrolle der Schulleistung durch die Eltern, die Mitwirkung der Eltern an der Schullaufbahnplanung sowie die Bildungsabschlüsse von Vater und Mutter einschließt, als Prädiktoren einbezogen. Auch unter Berücksichtigung des kulturellen Kapitals in der Familie bleibt der Beta-Koeffizient für den Einfluss des Geschlechts weiterhin hoch ($\beta = .377$).

Das Bildungsniveau der Mutter ($\beta = -.152$) haben einen (statistisch) negativen, das heißt gegensinnigen, Effekt auf die Anzahl der besuchten Ganztagsangebote. Je höher die Bildungsabschlüsse der Mutter, desto weniger nehmen ihre Kinder an Ganztagsangeboten teil. Die Kontrolle der Schulleistungen durch die Eltern und die Mitwirkung der Eltern an der Schullaufbahnplanung dagegen sind statistisch nicht signifikant. Im zweiten Regressionsschritt ist die Erklärungskraft des Modells mit 18 Prozent um 5,2 Prozentpunkte ($R^2 = .180$) höher als im ersten Regressionsmodell.

Im dritten Regressionsschritt werden neben den familiären Faktoren, dem kulturellen Kapital noch zusätzlich die (ausgewählten) individuellen Eigenschaften der Schüler/-innen sowie ihre Schulleistungen als Prädiktoren betrachtet. Auch hier verändert sich der Einfluss des Geschlechts nicht und bleibt stabil hoch ($\beta = .378$). Das gilt – auf niedrigerem Niveau – auch für die Bildungsabschlüsse des Vaters ($\beta = -.144$) bzw. der Mutter ($\beta = -.146$). Auch in diesem Modell gilt, dass mit steigendem Bildungsniveau der Eltern der Ganztagsbesuch der Kinder seltener wird. Jedoch erreichen die Bildungsabschlüsse des Vaters und der Mutter das Signifikanzniveau knapp nicht ($p < .10$). Im dritten Modell weist die Schulleistung im Fach Mathematik ($\beta = .178$) einen statistisch positiven, das heißt gleichsinnigen, Effekt auf die Teilnahme an Ganztagsangeboten auf. Schüler/innen mit besseren Schulleistungen im Fach Mathematik nehmen gleichzeitig auch häufiger an Ganztagsangeboten teil. Abgesehen von der Schulleistung im Fach Mathematik stellen die gesamten Prädiktoren der

individuellen Eigenschaften keinen zusätzlichen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Teilnahme an Ganztagsangeboten dar. Das dritte Modell erklärt mit 18,8 Prozent ($R^2 = .188$) kaum mehr der gesamten Varianz als das zweite Modell.

Tabelle 45: Regression auf die Anzahl der von Schüler/-innen besuchten Ganztagsangebote (standardisierte Beta-Gewichte)

Prädiktor/Modell		Regressionsschritte		
		1	2	3
familiäre Faktoren	Geschlecht	.362*** (.096)	.377*** (.094)	.378*** (.104)
	Anzahl der Geschwister	.085 (.071)	.079 (.069)	.072 (.070)
	Beziehung zu den Eltern	-.014 (.066)	-.008 (.068)	-.033 (.070)
kulturelles Kapital	Kontrolle der Schulleistung durch die Eltern		.057 (.056)	.021 (.058)
	Mitwirkung der Eltern an der Schullaufbahnplanung		-.006 (.062)	.012 (.063)
	Bildungsabschluss des Vaters		-.124 † (.056)	-.144 † (.057)
	Bildungsabschluss der Mutter		-.152* (.061)	-.146 † (.061)
individuelle Eigenschaften und Schulleistungen	Selbstständigkeit beim Lernen			.053 (.068)
	Lernmotivation			.058 (.071)
	Schulleistung in Koreanisch			-.017 (.056)
	Schulleistung in Englisch			-.113 (.052)
	Schulleistung in Mathematik			.178* (.050)
	Rang ¹ in der Klasse			.121 (.039)
	angestrebter Bildungsabschluss			.063 (.069)
Korrigiertes R ²		.128	.180	.188

Signifikanzangaben: † = $p \leq .10$; * = $p \leq .05$; ** = $p \leq .01$; *** = $p \leq .001$. In Klammern sind die Standardfehler angegeben. Anmerkung: 1) Der Rang in der Klasse ergibt sich aus der Durchschnittsnote aller gelernten Fächer (=Leistungsrangplatz).

10.2 Einflussfaktoren für die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten

Um Einflussindikatoren bezüglich der Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten darzustellen, werden im ersten Regressionsschritt wie im vorangegangenen Abschnitt die familiären Faktoren, das Geschlecht, die Anzahl der Geschwister und die Beziehung zu den Eltern als Prädiktoren einbezogen. Allerdings zeigt sich, dass von keiner der einbezogenen Variablen ein signifikanter Einfluss auf die Anzahl der besuchten außerunterrichtlichen privaten Angebote ausgeht.

Im zweiten Regressionsschritt werden das kulturelle Kapital, die Kontrolle der Schulleistung durch die Eltern, die Mitwirkung der Eltern an der Schullaufbahnplanung sowie die Bildungsabschlüsse von Vater und Mutter als Prädiktoren mit einbezogen.

Die Kontrolle der Schulleistung durch die Eltern ($\beta = .180$) und der Bildungsabschluss des Vaters ($\beta = .198$) sowie der Mutter ($\beta = .162$) stehen in einem deutlichen Zusammenhang zur Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten. Je stärker die Eltern die Schulleistung der Kinder kontrollieren und je höher der Bildungsabschluss des Vaters und der Mutter, desto häufiger nehmen ihre Kinder an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten teil. Die Mitwirkung der Eltern an der Schullaufbahnplanung ist nicht signifikant. Das zweite Modell erklärt 17,6 Prozent ($R^2 = .176$) der Gesamt-Varianz und ist damit substantiell.

Im dritten Regressionsschritt werden individuelle Eigenschaften zu den familiären Faktoren und dem kulturellen Kapital als Prädiktoren hinzugefügt. Das heißt zusätzlich werden die Selbstständigkeit beim Lernen und die Lernmotivation sowie die Schulleistungen in Koreanisch, Englisch und Mathematik, der Leistungsrangplatz in der Klasse und der angestrebte Bildungsabschluss einbezogen.

Nach Berücksichtigung der individuellen Eigenschaften sinken die Werte der Beta-Koeffizienten der Kontrolle der Schulleistung ($\beta = .131$), des Bildungsabschlusses des Vaters ($\beta = .169$) leicht, bleiben aber statistisch signifikant.

Tabelle 46: Regression auf die Anzahl der von Schüler/-innen besuchten außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote (standardisierte Beta-Gewichte)

Prädiktor/Modell		Regressionschritte		
		1	2	3
familiäre Faktoren	Geschlecht	.090 (.137)	.035 (.125)	.051 (.137)
	Anzahl der Geschwister	.025 (.100)	.017 (.092)	.015 (.092)
	Beziehung zu den Eltern	-.029 (.094)	-.073 (.090)	-.054 (.092)
kulturelles Kapital	Kontrolle der Schulleistung durch die Eltern		.180** (.074)	.131** (.076)
	Mitwirkung der Eltern an der Schullaufbahnplanung		.052 (.083)	.069 (.082)
	Bildungsabschluss des Vaters		.198** (.074)	.169* (.075)
	Bildungsabschluss der Mutter		.162* (.081)	.143 † (.080)
individuelle Eigenschaften und Schulleistungen	Lernmotivation			-.021 (.093)
	Selbstständigkeiten beim Lernen			-.099 (.090)
	Schulleistung in Koreanisch			-.052 (.073)
	Schulleistung in Englisch			.180* (.068)
	Schulleistung in Mathematik			.105 (.065)
	Rang in der Klasse			.022 (.051)
	angestrebter Bildungsabschluss			.041 (.091)
Korrigiertes R ²		.000	.176	.202

Anmerkungen siehe Tabelle 45.

Die Schulleistung im Fach Englisch ($\beta = .180$) zeigt im dritten Modell einen positiven Effekt auf die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten. Schüler/-innen mit besseren Schulleistungen im Fach Englisch nehmen vermehrt an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten teil. Alle weiteren einbezogenen individuellen Eigenschaften sowie die Schulleistungen in Koreanisch und Mathematik leisten keinen statistisch signifikanten Beitrag zur Erklärung der Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten.

Die Erklärungskraft des dritten Modells erhöht sich durch Berücksichtigung der individuellen Eigenschaftsfaktoren und der Schulleistungen um insgesamt 2,6 Prozentpunkte auf 20,2 Prozent ($R^2 = .202$).

10.3 Zusammenfassung

Fassen wir die in den vorangegangenen beiden Abschnitten vorgestellten Befunde zusammen, so zeigt sich mit Blick auf Ganztagsangebote, dass das Geschlecht, der Bildungsabschluss der Mutter und die Schulleistung im Fach Mathematik wichtige Einflüsse auf die Anzahl der in Anspruch genommenen Ganztagsangebote darstellen. Das Geschlecht hat dabei den größten Einfluss – Jungen besuchen die Angebote signifikant häufiger als Mädchen. Neben der Schulleistung im Fach Mathematik – Schüler/-innen mit guten Mathematik-Noten besuchen häufiger die Angebote – spielt der Schulerfolg, d. h. die Schulleistungen in den Fächern Koreanisch und Englisch, der Rang in der Klasse, der angestrebte Bildungsabschluss, keine statistisch bedeutsame Rolle bei der Entscheidung zur Teilnahme an Ganztagsangeboten. Hervorzuheben ist, dass die befragten Schüler/-innen weniger an Ganztagsangeboten teilnehmen, je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist. Schüler/-innen aus vergleichsweise bildungsferneren Schichten nehmen offensichtlich häufiger an den Angeboten ihrer Schule teil als Schüler/-innen bildungserfolgreicherer Schichten.

Bei der Analyse der Teilnahme-situation bezüglich der außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote wird deutlich, dass die Kontrolle der Schulleistung durch die Eltern, der Bildungsabschluss des Vaters und der Mutter und die Schulleistung im Fach Englisch signifikante Effekte auf die Anzahl der besuchten Angebote haben. Je stärker die elterliche Kontrolle wahrgenommen wird und je höher das Bildungsniveau der Eltern ist (und je besser die Note in Englisch ist), desto häufiger besuchen die Kinder außerunterrichtliche private Bildungsangebote. Das heißt bildungserfolgreiche und -orientierte Schichten setzen stärker auf private Unterstützungsangebote als andere Familien. Individuelle Eigenschaften wie die Schulleistungen in Koreanisch und Mathematik, der Rang in der Klasse, der angestrebte Bildungsabschluss, die Selbstständigkeit beim Lernen und die Lernmotivation sind statistisch nicht signifikant, und haben also keinen statistischen Einfluss auf die Teilnahmebereitschaft.

11. Analyse der Wirkung des subjektiven Bildungsraums auf den Schulerfolg

In diesem Kapitel wird die Frage beantwortet, in welchem Zusammenhang der subjektive Bildungsraum der Schüler/-innen zum Schulerfolg steht. Die Analysen werden entsprechend des in Kapitel 5 dargestellten Analysemodells durchgeführt. Da die Nutzung der Bibliothek und anderer öffentlicher Bildungsangebote zahlenmäßig nur in sehr geringem Umfang auftreten, konzentrieren sich die folgenden Analysen auf den Besuch inner- und außerschulischer Bildungsangebote. Mit größeren Stichproben ließe sich der subjektive Bildungsraum umfassender abbilden und die hier vorgenommene Verkürzung des Konzepts des subjektiven Bildungsraums auf die Besuchsquoten von Ganztagsangeboten und außerunterrichtlichen privaten Angeboten vermeiden. Dies muss weiteren Studien vorbehalten bleiben.

Im Folgenden werden zunächst T-Tests für unabhängige Stichproben, anschließend einfache Regressionsanalysen durchgeführt. Der T-Test für unabhängige Stichproben ist ein statistisches Maß zur Bewertung der Differenz der Mittelwerte zwischen zwei voneinander unabhängigen Gruppen. Konkret werden hier die Differenzen der Mittelwerte in den schulischen Leistungen (in den Fächern: Koreanisch, Englisch, Mathematik) zwischen Teilnehmer/-innen und Nichtteilnehmer/-innen an inner- wie außerschulischen außerunterrichtlichen Bildungsangeboten untersucht.

Mittels der sich anschließenden Regressionsanalyse wird untersucht, ob die *Anzahl* der besuchten Ganztagsangebote und die *Anzahl* der besuchten außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote mit den Leistungen in den Hauptfächern Koreanisch, Englisch und Mathematik, dem Rangplatz in der Klasse und dem angestrebten Ziel des Bildungsabschlusses als abhängige Variablen in Zusammenhang stehen – und zwar unter Kontrolle der im Analysemodell (Abbildung 9) vorgestellten Faktoren des familiären Hintergrunds, des kulturellen Kapital und der von uns betrachteten individuellen Eigenschaften der Schüler/-innen. In Kapitel 10 haben wir gezeigt, dass die Teilnahme an verschiedenen Formen außerunterrichtlicher Angebote von beispielsweise der sozialen Herkunft der Schüler/-innen abhängt. Würde man nun nur die Wirkung der Angebote auf den Schulerfolg analysieren (also ohne Kontrollvariablen), würde man Unterschiede beobachten, die u. U. nicht auf die Angebote selbst, sondern auf die sozialstrukturellen

Unterschiede der verschiedenen Teilnehmergruppen an den verschiedenen Angeboten zurückzuführen sind – also z. B. auf die soziale Herkunft. Um dies zu vermeiden, werden die Kontrollvariablen (schrittweise) einbezogen in die Analysen.

Die Analyse erfolgt dabei getrennt für die Anzahl der besuchten Ganztagsangebote und die Anzahl der besuchten privaten Angebote (die parallele ‚konfigurative‘ Betrachtung beider Angebotsbereiche erfolgt in Kapitel 12).

11.1 Subjektiv wahrgenommene Wirkung

Bevor wir den Einfluss der Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten auf den Schulerfolg mittels Gruppenvergleich und Regressionsanalyse untersuchen, sollen in einem ersten Schritt die Schüler/-innen selbst zu Wort kommen. Die Befragten wurden gebeten selbst einzuschätzen, ob sie vom Besuch der Angebote positive Wirkungen auf das Lernen, ihre Motivation und den Schulerfolg wahrnehmen. Ein Indikator für den subjektiven Schulerfolg, der in vielen Studien vernachlässigt wird. In der Beantwortung der Fragen spiegelt sich die summarische Interpretation der Schüler/-innen über den gesamten individuellen Bereich der Schule, des Schulerfolgs und des damit zusammenhängenden Lernens in außerunterrichtlichen Kontexten wider.

11.1.1 Subjektiv wahrgenommene Wirkungen der Teilnahme an Ganztagsangeboten

Die Ganztagschüler/-innen wurden gefragt, ob und welche Wirkungen sie sehen, die sich aus der Teilnahme an Ganztagsangeboten aus ihrer Sicht ergeben. Der Abschnitt des Fragebogens zu „Wirkungen der Teilnahme an Ganztagsangeboten“ umfasst neun Fragen (vgl. Tabelle 47). Die Mehrheit der Schüler/-innen behauptet, dass sie durch die Angebote Dinge lernen, die ihnen beim Lernen im Schulunterricht helfen (84,7 % „stimmt genau“, „stimmt eher“ und „teils, teils“, 15,3 % „stimmt gar nicht“ oder „stimmt eher nicht“). 83,2 Prozent der Ganztagschüler/-innen äußern sich zudem positiv darüber, dass sie durch die Ganztagsangebote neue Inhalte lernen, die sie im regulären Schulunterricht nicht lernen können bzw. nicht vermittelt bekommen.

79,6 Prozent der Ganztagschüler/-innen stimmen der Frage zu („stimmt genau“, „stimmt eher“, und „teils, teils“), dass die Ganztagsangebote Spaß machen und interessant sind. Die Schüler/-innen sehen als positive Wirkung der Teilnahme an Ganztagsangeboten außerdem eine Verbesserung im Verhältnis zu den Mitschüler/-innen und den Lehrer/-innen. Die

Schüler/-innen stimmen den entsprechenden Aussagen „stimmt eher“/„stimmt genau“ deutlich häufiger zu (40,0 %/41,0 %), als dass sie sie ablehnen – nur 17,5 Prozent bzw. 14,0 Prozent geben an, dass eine solche Verbesserung nicht eingetreten ist. Ferner bewerten Ganztagschüler/-innen es positiv, dass sie durch das Ganztagsangebot neue Freunde/-innen kennengelernt haben.

Tabelle 47: Subjektiv wahrgenommene Wirkungen der Teilnahme an Ganztagsangeboten

	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Teils, teils	Stimmt eher	Stimmt genau	Gesamt-Stichprobe		
	in %	in %	in %	in %	in %	MW	SD	n
Steigerung der Schulleistung	10,5	17,0	43,0	21,5	8,0	3,00	1,06	200
Steigerung der Lernmotivation	10,0	18,0	48,5	16,0	7,5	2,93	1,02	200
Besserung des Verhältnisses zu den Mitschüler/-innen	9,5	8,0	42,5	29,0	11,0	3,24	1,06	200
Besserung des Verhältnisses zu den Lehrer/-innen	7,5	6,5	45,0	30,0	11,0	3,31	1,00	200
Entwicklung der Begabung	10,5	8,5	51,5	22,0	7,5	3,08	1,01	200
Ich lerne in den Angeboten Dinge, die mir beim Lernen im Unterricht helfen.	8,2	7,1	38,8	36,7	9,2	3,32	1,01	196
Ich lerne in den Angeboten Dinge, die ich im Unterricht nicht lernen kann.	7,7	9,2	33,7	36,2	13,3	3,38	1,07	196
Die Angebote machen mir Spaß.	8,7	11,7	43,9	25,0	10,7	3,17	1,05	196
In den Angeboten habe ich neue Freunde/-innen kennengelernt.	10,2	14,8	44,4	21,4	9,2	3,05	1,06	196

Die Daten zeigen darüber hinaus, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten für knapp ein Drittel der Befragten nach eigener Einschätzung sich positiv auf die schulische Leistung auswirkt, fast die Hälfte der Teilnehmer/-innen lernt in den Angeboten Dinge, die beim Lernen im Unterricht helfen.

Nur ein Viertel hingegen sagt, dass sich der Besuch positiv auf die Lernmotivation auswirkt. Etwas mehr sogar (28,0 %) sagen, dass sie keinen positiven Effekt auf ihre Lernmotivation aus dem Besuch der Angebote ziehen konnten.

Mit Blick auf den Effekt auf die Schulleistung und die Lernmotivation könnte man aus

pädagogischer Sicht positivere Einschätzungen der Teilnehmer/-innen wünschen.

Positiv wirkt sich die Teilnahme auf das Verhältnis der Schüler/-innen untereinander aus. Als positiv bewerten die Schüler/-innen auch, dass sie Dinge lernen, die sie im regulären Unterricht nicht lernen.

11.1.2 Subjektiv wahrgenommene Wirkungen der Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten

Die Schüler/-innen, die an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten teilnehmen, berichten von einer Steigerung der schulischen Leistung aufgrund der Teilnahme (50,8 % geben „bei allen Fächern“ an und 42,3 % „bei einigen Fächern“). 29,4 Prozent der Befragten haben den Eindruck, dass die Teilnahme bewirkt hat, dass sie weniger Angst vor/in schulischen Prüfungen haben. 22,2 Prozent der Schüler/-innen geben an, dass ihre Lernmotivation durch die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten zugenommen hat. Den Eindruck, durch die Teilnahme ihre Begabung entdeckt zu haben, haben 8,1 Prozent der Schüler/-innen und 15,7 Prozent gehen davon aus, dass sie sich hinsichtlich ihrer Begabung weiterentwickelt haben.

Tabelle 48: Wirkung der Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten

	nach Fall
schulische Leistung hat sich in allen Fächern, für die ich außerunterrichtliche private Nachhilfe bekommen habe, verbessert.	50,8
Die schulische Leistung hat sich in einigen Fächern, für die ich außerunterrichtliche private Nachhilfe bekommen habe, verbessert.	42,3
Verringerung der Prüfungsangst	29,4
Erhöhung der Lernmotivation	22,2
Weiterentwicklung der eigenen Begabung	15,7
Entdeckung der Begabung	8,1

Die Schüler/-innen, die angeben, dass ihre schulischen Leistungen durch die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten besser geworden sind, wurden gefragt, ob die Wirkung mindestens seit dem letzten Zeugnis konstant geblieben ist. 88,1 Prozent der Schüler/-innen geben an, dass dies der Fall ist. Dagegen teilen nur 10,7 Prozent der Schüler/-

innen mit, dass die aufgrund der Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten verbesserten schulischen Leistungen seit dem letzten Zeugnis nicht konstant geblieben sind. Aus der Sicht der Schüler/-innen handelt es sich insgesamt also um relativ langfristige positive Veränderungen.

11.2 Die Wirkung der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf den Schulerfolg (ohne Kontrollvariablen)

Um die Wirkung der Teilnahme der Schüler/-innen an Ganztagsangeboten auf ihren Schulerfolg zu untersuchen, werden in einem ersten Schritt die Differenzen der Mittelwerte in den schulischen Leistungen (in den Fächern: Koreanisch, Englisch, Mathematik) zwischen den Schüler/-innen, die an Ganztagsangeboten teilnehmen, und denjenigen, die nicht an solchen teilnehmen, betrachtet. Hierbei werden die Kontrollvariablen zunächst nicht einbezogen, siehe hierzu Kapitel 11.4.

Das arithmetische Mittel der Schulleistungen der an Ganztagsangeboten teilnehmenden Schüler/-innen beträgt in Koreanisch 3,42, in Englisch 3,42 und in Mathematik 3,63. Hingegen liegt der Mittelwert bei den Nichtteilnehmer/-innen in Koreanisch bei 3,60, in Englisch bei 3,59 und in Mathematik bei 3,46 (siehe Tabelle 49). Wenngleich sich die Schulleistungen damit etwas voneinander unterscheiden – in Koreanisch und Englisch ‚zugunsten‘ der Nichtteilnehmer/-innen, und in Mathematik zugunsten der Teilnehmer/-innen – sind die Differenzen jedoch nicht statistisch signifikant (siehe Tabelle 50). Das heißt, die Gruppen der Teilnehmer/-innen an Ganztagsangeboten und Nichtteilnehmer/-innen unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihrer Schulleistungen.

Tabelle 49: Vergleich der Mittelwerte der Noten der Teilnehmer/-innen und Nichtteilnehmer/-innen an Ganztagsangeboten

Schulleistung	Teilnahme an Ganztagsangeboten	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler
Koreanisch	ja	196	3,42	1,289	,092
	nein	155	3,60	1,302	,105
Englisch	ja	196	3,42	1,464	,105
	nein	155	3,59	1,450	,116
Mathematik	ja	196	3,63	1,495	,107
	nein	154	3,46	1,572	,127

Tabelle 50: Gruppenunterschiede zwischen Teilnehmer/-innen und Nichtteilnehmer/-innen an Ganztagsangeboten

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Verteilung der Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	t	df	Sig. (2-seitig)	mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95 % Konfidenzintervall	
									untere	obere
Koreanisch	Varianzen sind gleich	,031	,860	-1,268	349	,205	-,177	,139	-,450	,097
	Varianzen sind nicht gleich			-1,267	329,030	,206	-,177	,139	-,451	,098
Englisch	Varianzen sind gleich	,067	,795	-1,044	349	,297	-,164	,157	-,472	,145
	Varianzen sind nicht gleich			-1,046	332,019	,296	-,164	,156	-,471	,144
Mathematik	Varianzen sind gleich	1,835	,176	1,042	348	,298	,172	,165	-,152	,495
	Varianzen sind nicht gleich			1,036	320,569	,301	,172	,166	-,154	,498

11.3 Die Wirkung der Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten auf den Schulerfolg (ohne Kontrollvariablen)

Um die Auswirkung der Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten auf den Schulerfolg herauszufinden, werden wieder die Differenzen der Mittelwerte der schulischen Leistungen (in den Fächern: Koreanisch, Englisch, Mathematik) zwischen der Gruppe der Teilnehmer/-innen und der Nichtteilnehmer/-innen herangezogen. Auch hierbei werden die Kontrollvariablen zunächst nicht einbezogen, siehe hierzu Kapitel 11.4.

Das arithmetische Mittel der Schulleistungen der Teilnehmer/-innen von außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten beträgt in Koreanisch 3,70, in Englisch 3,87 und in Mathematik 3,95. Im Kontrast dazu liegt der Mittelwert bei den Nichtteilnehmern/Teilnehmerinnen in Koreanisch bei 3,04, in Englisch bei 2,64 und in Mathematik bei 2,65 (siehe Tabelle 51). Die Mittelwerte der schulischen Leistungen bei den Teilnehmern/Teilnehmerinnen sind damit statistisch signifikant höher (siehe Tabelle 51, 52).

Tabelle 51: Vergleich der Mittelwerte der Noten der Teilnehmer/-innen und Nichtteilnehmer/-innen an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten

Schulleistung	Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler
Koreanisch	ja	245	3,70	1,172	,075
	nein	106	3,04	1,447	,141
Englisch	ja	245	3,87	1,252	,080
	nein	106	2,64	1,544	,150
Mathematik	ja	244	3,95	1,306	,084
	nein	106	2,65	1,622	,157

Tabelle 52: Gruppenunterschiede zwischen Teilnehmern/-innen und Nichtteilnehmern/-innen an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Verteilung Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	t	df	Sig. (2-seitig)	mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95 % Konfidenzintervall	
									untere	obere
Koreanisch	Varianzen sind gleich	8,586	,004	4,531	349	,000	,664	,147	,376	,953
	Varianzen sind nicht gleich			4,171	167,282	,000	,664	,159	,350	,979
Englisch	Varianzen sind gleich	19,310	,000	7,817	349	,000	1,224	,157	,916	1,532
	Varianzen sind nicht gleich			7,199	167,406	,000	1,224	,170	,888	1,559
Mathematik	Varianzen sind gleich	25,394	,000	7,908	348	,000	1,296	,164	,974	1,618
	Varianzen sind nicht gleich			7,267	166,770	,000	1,296	,178	,944	1,648

11.4 Die Wirkung der Teilnahme an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten auf den Schulerfolg (mit Kontrollvariablen)

Wir haben in den vorgängigen Analysen in den Kapiteln 11.2 und 11.3 die Wirkung der Teilnahme an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten in ihren Auswirkungen auf den Schulerfolg untersucht. Als zentrales Ergebnis können wir festhalten, dass sich die Schulleistungen von Teilnehmer/-innen und Nicht-Teilnehmer/-innen an Ganztagsangeboten, in ihren Schulnoten nicht signifikant voneinander unterscheiden. Im Gegenteil gilt dies aber hinsichtlich privater Bildungsangebote. Die Teilnehmer/-innen an diesen privaten Angeboten weisen in allen drei hier betrachteten Kernfächern bessere Schulnoten auf als diejenigen, die nicht an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten teilnehmen. Dieser Befund gilt allerdings ohne Berücksichtigung der Unterschiede in den strukturellen Merkmalen der Gruppe der Teilnehmerinnen und der Gruppe der Nicht-Teilnehmer/-innen des jeweiligen Angebots. Solche Unterschiede hat Kapitel 10 gezeigt. Im Folgenden werden deshalb Regressionsmodelle auf die Schulnoten in den Kernfächern unter Einbeziehung familiärer Faktoren, des kulturellen Kapitals in der Familie sowie der ausgewählten individuellen Eigenschaften der Schüler/-innen gerechnet. Die Anzahl der besuchten außerunterrichtlichen Bildungsangebote – seien dies Ganztagsangebote oder private Angebote – wird hier als eine unabhängige Variable unter anderen einbezogen. Damit lässt sich überprüfen, ob der Besuch der Angebote einen eigenständigen Effekt auf die Schulnoten hat.

Wirkung auf die Schulleistung in Koreanisch

Betrachten wir zunächst die Noten in Koreanisch. Die Tabelle 53 ist in die bekannten drei Regressionsschritte aufgeteilt. Im ersten Schritt werden die familiären Faktoren alleine betrachtet, im zweiten Schritt kommen die Merkmale des kulturellen Kapitals hinzu und schließlich im dritten Schritt die individuellen Eigenschaften der Schülerinnen sowie die Anzahl der besuchten Ganztagsangebote bzw. die Anzahl der besuchten außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote.

Modell eins zeigt einen signifikanten Effekt des Geschlechts, weibliche Befragte weisen eine durchschnittlich bessere Schulnote in Koreanisch auf als männliche. Nehmen wir im zweiten Modell das kulturelle Kapital hinzu, so bleibt der starke Effekt des Geschlechts erhalten. Hinzu kommen zwei hoch signifikante weitere Effekte: zum einen fällt die Note in

Koreanisch besser aus je stärker die Kontrolle der Schulleistung durch die Eltern erfolgt und zum anderen je höher der Bildungsabschluss der Mutter ist. Beide letztgenannten Effekte verschwinden allerdings nahezu, wenn, wie im dritten Modell, die individuellen Eigenschaften der Schüler/-innen mit einbezogen werden (lediglich die Kontrolle der Schulleistungen durch die Eltern zeigt noch einen signifikanten positiven Effekt). Das dritte Modell zeigt, dass je selbstständiger die Schüler/-innen beim Lernen sind und je stärker sie motiviert für das Lernen sind, desto besser fallen ihre Noten in Koreanisch aus – dies unabhängig davon ob es sich um Mädchen oder Jungen oder wie sich das kulturelle Kapital in der Familie gestaltet. Dieser letztgenannte Befund macht noch einmal mehr deutlich, wie wichtig es ist bei der Frage der Erklärung von Schulerfolg individuelle Eigenschaften der Schülerinnen mit einzubeziehen.

Für uns bedeutsam vor allem ist, dass weder die Anzahl der besuchten Ganztagsangebote noch die Anzahl der besuchten außer Unterrichtlichen privaten Bildungsangebote einen signifikanten Effekt auf die Schulnote in Koreanisch ausüben.

Tabelle 53: Regression auf die Schulleistung Fach Koreanisch (standardisierte Beta-Gewichte)

Prädiktor/Modell		Regressionsschritte		
		1	2	3
familiäre Faktoren	Geschlecht	-.236*** (.139)	-.267*** (.136)	-.236*** (.139)
	Anzahl der Geschwister	.064 (.101)	.062 (.098)	.059 (.093)
	Beziehung zu den Eltern	.072 (.096)	.063 (.097)	-.018 (.095)
kulturelles Kapital	Kontrolle der Schulleistung durch die Eltern		.156* (.081)	.099 † (.078)
	Mitwirkung der Eltern an der Schullaufbahnplanung		-.057 (.090)	-.064 (.085)
	Bildungsabschluss des Vaters		.062 (.081)	.018 (.078)
	Bildungsabschluss der Mutter		.167* (.087)	.110 (.083)
individuelle Eigenschaften und Anzahl der besuchten außerunterrichtlichen Bildungsangebote	Selbstständigkeit beim Lernen			.197** (.091)
	Lernmotivation			.182** (.092)
	Anzahl der besuchten Ganztagsangebote			-.050 (.077)
	Anzahl der besuchten außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote			.082 (.058)
Korrigiertes R ²		.055	.120	.216

Signifikanzangaben: † = $p \leq .10$; * = $p \leq .05$; ** = $p \leq .01$; *** = $p \leq .001$. In Klammern sind die Standardfehler angegeben.

Wirkung auf die Schulleistung in Englisch

Die Befunde im Fach Englisch fallen sehr ähnlich zu jenen eben berichteten im Fach Koreanisch aus. Mädchen weisen eine bessere durchschnittliche Schulnote in Englisch auf als Jungen und die Note fällt umso besser aus, umso stärker die Eltern die Schulleistungen der Kinder kontrollieren. Auch selbstständig und hochmotivierte Lernende haben einen Vorteil.

Es findet sich allerdings ein zentraler Unterschied zum Fach Koreanisch. Mit Blick auf das Fach Englisch zeigt die Anzahl der besuchten außer Unterrichtlichen privaten Bildungsangebote einen positiven Effekt auf die Schulnote in diesem Fach. Je mehr private Bildungsangebote besucht werden, desto besser fällt die Note in Englisch aus. Ein wichtiger Hinweis für die leistungsfördernde Wirkung der außerunterrichtlichen privaten Angebote. Ein solcher Effekt zeigt sich hinsichtlich der besuchten Ganztagsangebote nicht.

Tabelle 54: Regression auf die Schulleistung Fach Englisch (standardisierte Beta-Gewichte)

Prädiktor/Modell		Regressionsschritte		
		1	2	3
familiäre Faktoren	Geschlecht	-.116* (.160)	-.159** (.152)	-.124* (.152)
	Anzahl der Geschwister	-.006 (.116)	-.010 (.110)	-.014 (.102)
	Beziehung zu den Eltern	.061 (.110)	.040 (.109)	-.036 (.104)
kulturelles Kapital	Kontrolle der Schulleistung durch die Eltern		.190** (.090)	.114† (.085)
	Mitwirkung der Eltern an der Schullaufbahnplanung		-.029 (.100)	-.044 (.093)
	Bildungsabschluss des Vaters		.116 (.090)	.045 (.085)
	Bildungsabschluss der Mutter		.178* (.097)	.099 (.091)
individuelle Eigenschaften und Anzahl der besuchten außerunterrichtlichen Bildungsangebote	Selbstständigkeit beim Lernen			.239*** (.099)
	Lernmotivation			.156** (.101)
	Anzahl der besuchten Ganztagsangebote			-.059 (.085)
	Anzahl der besuchten außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote			.199*** (.063)
Korrigiertes R ²		.007	.123	.254

Anmerkungen siehe Tabelle 53.

Wirkung auf die Schulleistung in Mathematik

Die Befunde für das Fach Mathematik sind im Großen und Ganzen identisch zu jenen, die wir für das Fach Englisch berichtet haben. Dies gilt, was für uns von besonderem Interesse ist, für den Effekt der Anzahl der besuchten privaten Bildungsangebote. Auch für Mathematik gilt, dass die Schulnoten besser ausfallen in diesem Fach, je mehr private Bildungsangebote besucht werden.

Tabelle 55: Regression auf die Schulleistung Fach Mathematik (standardisierte Beta-Gewichte)

Prädiktor/Modell		Regressionsschritte		
		1	2	3
familiäre Faktoren	Geschlecht	-.011 (.167)	-.050 (.160)	-.053 (.166)
	Anzahl der Geschwister	.100† (.121)	.085 (.116)	.076 (.111)
	Beziehung zu den Eltern	.069 (.115)	.063 (.115)	.007 (.113)
kulturelles Kapital	Kontrolle der Schulleistung durch die Eltern		.281*** (.095)	.211** (.092)
	Mitwirkung der Eltern an der Schullaufbahnplanung		-.102 (.106)	-.117† (.101)
	Bildungsabschluss des Vaters		.097 (.095)	.048 (.092)
	Bildungsabschluss der Mutter		.097 (.103)	.040 (.099)
individuelle Eigenschaften und Anzahl der besuchten außerunterrichtlichen Bildungsangebote	Selbstständigkeit beim Lernen			.165** (.108)
	Lernmotivation			.149* (.110)
	Anzahl der besuchten Ganztagsangebote			.031 (.092)
	Anzahl der besuchten außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote			.186** (.069)
Korrigiertes R ²		.006	.104	.191

Anmerkungen siehe Tabelle 53.

Ich habe die Analyse nicht nur für die Schulfächer gerechnet, sondern auch für den Leistungsrangplatz in der Klasse sowie den angestrebten Bildungsabschluss, beides Indikatoren für den (vorweggenommenen) Schulerfolg. Die Befunde mit Blick auf die außer

Unterrichtlichen Angebote fallen identisch zu jenen für das Fach Englisch und Mathematik berichteten aus. Auf die ausführliche Darstellung kann hier verzichtet werden.

11.5 Zusammenfassung

Aus der subjektiv wahrgenommenen Wirkung der Schüler/-innen wird deutlich, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten keinen großen Effekt auf die schulische Leistung hat – auch aus der subjektiven Sicht der Schüler/-innen selbst. Ein positiver Effekt ist jedoch, dass die Teilnahme ein gutes Verhältnis zwischen den (teilnehmenden) Schüler/-innen untereinander begünstigt. Als weiteren positiven Effekt stellen die Schüler/-innen fest, dass sie Dinge lernen, die nicht Teil des regulären Unterrichts sind.

Die Schüler/-innen, die an einem privaten Bildungsangebot teilgenommen haben, geben als subjektiv wahrgenommene Wirkungen an, dass sich die Teilnahme positiv auf ihre schulischen Leistungen auswirkt, die Teilnahme teils zu einer Verringerung der Prüfungsangst beiträgt und dass diese Wirkungen relativ nachhaltig (über ein Jahr hinaus) für die Schüler/-innen spürbar waren.

Die Ganztagschulen sollen idealerweise den herkunftsbedingten Leistungsunterschied von Schüler/-innen abbauen und die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen fördern. Jedoch wird mittels der Ergebnisse der Schülerbefragung deutlich, dass es keinen Unterschied der Mittelwerte der Teilnehmer/-innen und Nichtteilnehmer/-innen von Ganztagsangeboten bei den schulischen Leistungen in den Fächern Koreanisch, Englisch und Mathematik gibt und damit solche kompensatorischen Effekte nicht eintreten. Auch in keinem der multivariaten Regressionsmodelle zeigt der Besuch von außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten einen positiven (kompensatorischen) Effekt auf die Schulnoten.

Anders die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten, diese weist einen deutlich positiven Effekt auf den Schulerfolg auf. Die Mittelwerte der Schulleistungen der Teilnehmer/-innen von außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten sind in allen drei Fächern erheblich besser als die der Nichtteilnehmer/-innen. Die Differenz beträgt fast eine ganze Note. Diese Differenz ist, das zeigen die multivariaten Regressionsmodelle, nicht auf Selektionseffekte bei der Gruppe der Teilnehmer/-innen zurückzuführen.

Das heißt, dass dieser positive Effekt der privaten Angebote auf die Schulnoten auch unter der Kontrolle der sozialen Herkunft bzw. des Bildungsniveaus der Eltern gilt. D. h. private Angebote wirken in jedem sozialen Segment und könnten soziale Ungleichheiten im

Bildungsbereich minimieren – allerdings nur unter der Voraussetzung, dass alle Schüler/-innen unabhängig ihrer sozialen Herkunft Zugang zu entsprechenden Angeboten hätten. Dass dies nicht so ist, hat Kapitel 10 gezeigt. Damit tragen privaten Bildungsangebote unter den aktuellen (Zugangs-)Bedingungen zur Verstärkung sozialer Bildungsungleichheiten bei.

12. Erweiterte Analysen zum subjektiven Bildungsraum

In den bisherigen Kapiteln wurden die Eigenschaften des subjektiven Bildungsraums und deren Effekt auf den Schulerfolg jeweils separat betrachtet. Entsprechend unserer bisherigen Unterscheidung umfasst der subjektive Bildungsraum sowohl die Bildungsangebote innerhalb der Schule als auch die privaten Bildungsangebote außerhalb der Schule. Diese sollen im nächsten Schritt gleichzeitig betrachtet werden, da davon auszugehen ist, dass es Gruppen von Schüler/-innen gibt, die (gleichzeitig) sowohl innerschulische als auch außerschulische Angebote besuchen. Um dies zu tun, wurden die Schüler/-innen in verschiedene Cluster eingeteilt – mittels des statistischen Verfahrens der Clusteranalyse. Die Clusteranalyse teilt die Gesamtheit der Schüler/-innen in verschiedene Gruppen ein, für die gilt, dass sich die Schülerinnen *innerhalb* des jeweiligen Clusters maximal ähneln und die Schüler/-innen *zwischen* den Clustern maximale Unterschiede aufweisen. Die Einteilung der Cluster (aktive Merkmale in der Clusteranalyse) erfolgt auf der Basis der Anzahl der besuchten Ganztagsangebote bzw. privaten Bildungsangebote.

12.1 Allgemeines zu den Clustern

Jedes einzelne Cluster kann als spezifische Kombination der Teilnahme an inner- bzw. außerschulischen Bildungsangeboten verstanden werden, das heißt als ein jeweils spezifischer Typus des subjektiven Bildungsraums. Die Clusteranalyse zeigt, dass sich vier Cluster bzw. Gruppen voneinander unterscheiden lassen (siehe Tabelle 56):

In *Cluster 1* sind Schüler/-innen zusammengefasst, die an durchschnittlich knapp 3 Ganztagsangeboten (MW = 2,67) und an 3 außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten (2,67) in der Woche teilnehmen. Dieses Cluster habe ich „*Hochdiversifizierter Bildungsraum*“ benannt. Die Schüler/-innen dieses Clusters nehmen an einer Vielzahl *sowohl* ganztagsschulischer *als auch* privater Bildungsangebote gleichzeitig teil. 21 Schüler/-innen gehören zu diesem Cluster, das sind 5,8 Prozent der Gesamtstichprobe (also eine relativ kleine Gruppe).

Die Schüler/-innen des *Clusters 2* nehmen weder Ganztagsangebote noch außerschulische private Bildungsangebote in nennenswertem Umfang wahr. Ich nenne das Cluster „*kein zusätzlicher außerunterrichtlicher Bildungsraum*“. 157 Schüler/-innen gehören zu diesem

Cluster (43,5 %), zahlenmäßig ist dies die größte Gruppe.

Die Schüler/-innen aus *Cluster 3*, das die Bezeichnung „*nur schulischer Bildungsraum*“ trägt, besuchen vor allem Ganztagsangebote (im Durchschnitt 2), daneben aber kaum private Bildungsangebote. Dieses Cluster umfasst 44 Schüler/-innen (12,2 % der Gesamtstichprobe). Im Kontrast zu Cluster 3 besuchen die Schüler/-innen des *Clusters 4* kaum Ganztagsangebote, dafür aber häufig außerunterrichtliche private Bildungsangebote (im Durchschnitt 2,55). Dieses Cluster nenne ich „*nur externer privater Bildungsraum*“. Das Cluster umfasst 139 Schüler/-innen (38,5 %).

Tabelle 56: Die Cluster im Überblick – Mittelwerte der aktiven Clustermerkmale

Cluster	N	Anzahl der besuchten Ganztagsangebote	Anzahl der besuchten außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote
Hochdiversifizierter Bildungsraum	21	2,67	2,67
kein zusätzlicher Bildungsraum	157	0,45	0,48
nur schulischer Bildungsraum	44	2,41	0,32
nur externer privater Bildungsraum	139	0,48	2,55

12.2 Beschreibung der Cluster anhand passiver Clustermerkmale

Um die Einflussfaktoren zu ermitteln, die den subjektiven Bildungsraum, in diesem Fall die extrahierten Cluster, konstituieren, werden im Folgenden die ‚passiven‘ Eigenschaften der Cluster untersucht, also jene Merkmale, anhand derer sich die Cluster möglicherweise voneinander unterscheiden, nicht aber die Anzahl der außerunterrichtlichen Angebote (‚aktive‘ Clustermerkmale) betreffen. Damit kann beschrieben werden, inwieweit die Zugehörigkeit zu einem Cluster von verschiedenen Merkmalen wie beispielsweise den Familienmerkmalen oder den individuellen Merkmalen, die wir in Kapitel 8 beschrieben haben, abhängt bzw. wie sie mit dem Schulerfolg der Schüler/-innen zusammenhängen.

12.2.1 Der familiäre Hintergrund der verschiedenen Cluster

Das Cluster 1 „hochdiversifizierter Bildungsraum“ umfasst deutlich mehr Jungen als Mädchen (71,4 % vs. 28,6%). In den Clustern 2 und 3, „kein zusätzlicher Bildungsraum“ und „nur schulischer Bildungsraum“, überwiegt der Anteil der Mädchen. In „nur externer

privater Bildungsraum“ sind 9,4 Prozent mehr Jungen als Mädchen (siehe Tabelle 57). Ob sich darin eine erhöhte Bereitschaft der Förderung männlicher Schüler seitens der Eltern ausdrückt (Jun, 2013, S. 299) oder aber eine höhere Notwendigkeit, muss ich an dieser Stelle offenlassen.

Tabelle 57: Geschlecht (in %)

Cluster	Mädchen	Junge	χ^2
Hochdiversifizierter Bildungsraum	28,6	71,4	11,06*
kein zusätzlicher Bildungsraum	57,1	42,9	
nur schulischer Bildungsraum	63,6	36,4	
nur externer privater Bildungsraum	45,3	54,7	
Gesamt	51,7	48,3	

Signifikanzangaben (berechnet mittels Chi-Quadrat-Test): *= $p < .05$

Der Mittelwert der Anzahl der Geschwister beträgt über alle 4 Cluster 2,12. Am höchsten ist die durchschnittliche Anzahl an Geschwistern in „hochdiversifizierter Bildungsraum“ und am niedrigsten in „nur externer privater Bildungsraum“. Angehörige des Clusters 4 kommen also – mit Blick auf die Geschwister – aus kleineren Familien (siehe Tabelle 58). Dies könnte u. a. darauf hindeuten, dass nur Familien mit wenigen Kindern in der Lage sind, die teuren außerunterrichtlichen Angebote zu bezahlen, es ihnen zumindest leichter fällt. Dagegen spricht allerdings der Befund, dass in Cluster 1 „hochdiversifizierter Bildungsraum“, in dem die Schüler/-innen ja auch zu einem hohen Anteil außerunterrichtliche private Angebote besuchen, die höchste durchschnittliche Geschwisterzahl aufweist. Insgesamt jedoch sind die Differenzen in der Geschwisterzahl nicht signifikant unterschiedlich zwischen den Clustern (einfaktorielle Varianzanalyse).

Tabelle 58: Anzahl der Geschwister

Cluster	0	1	2	Über 3	MD	SD
hochdiversifizierter Bildungsraum	9,5 %	57, %	14,3 %	19,0 %	2,43	0,926
kein zusätzlicher Bildungsraum	14,6 %	63, %	17,2 %	5,1 %	2,13	0,714
nur schulischer Bildungsraum	14,3 %	59, %	21,4 %	4,8 %	2,17	0,730
nur externer privater Bildungsraum	13,8 %	68, %	16,7 %	1,4 %	2,06	0,601
Gesamt	14,0 %	64,2 %	17,3 %	4,5 %	2,12	0,691

Signifikanzangaben (berechnet mittels einfaktorieller Varianzanalyse): $p = 0,138$, nicht signifikant.

Die Beziehung zu den Eltern wird durch eine Skala von 1 (sehr schlecht) bis 5 (sehr gut) gemessen. Der Mittelwert der Beziehung zu den Eltern beträgt 4,40. Somit besteht im Durchschnitt in allen 4 Clustern ein gutes Verhältnis zu den Eltern, signifikante Unterschiede finden sich nicht (siehe Tabelle 59).

Tabelle 59: Beziehungen zu deinen Eltern

Cluster	MD	SD
hochdiversifizierter Bildungsraum	4,24	0,831
kein zusätzlicher Bildungsraum	4,39	0,783
nur schulischer Bildungsraum	4,48	0,731
nur externer privater Bildungsraum	4,42	0,658
Gesamt	4,40	0,732

Signifikanzangaben (berechnet mittels einfaktorieller Varianzanalyse): $p = 0,659$, nicht signifikant.

12.2.2 Kulturelles Kapital in den verschiedenen Clustern

Das Bildungsniveau der Eltern ist in Cluster 4 „nur externer privater Bildungsraum“ am höchsten und in Cluster 3 „nur schulischer Bildungsraum“ am niedrigsten – dies gilt für das Bildungsniveau der Mütter wie der Väter (siehe Tabelle 60).

Insbesondere der Anteil der Hochschulabsolventen/-absolventinnen mit einem Bachelor-Abschluss oder höher ist in Cluster 4 mit 82,5 Prozent deutlich über dem Niveau der anderen Cluster.

Tabelle 60: Bildungsabschluss des Vaters

Cluster	Middle-school	High-school	Fachhochschule	Bachelor	Master	Doktor	MD	SD
hochdiversifizierter Bildungsraum	5,0%	30,0%	15,0%	40,0%	10,0%	0,0%	3,20	1,152
kein zusätzlicher Bildungsraum	6,6%	42,1%	3,3%	40,8%	4,6%	2,6%	3,03	1,234
nur schulischer Bildungsraum	7,1%	50,0%	4,8%	38,1%	0,0%	0,0%	2,74	1,061
nur externer privater Bildungsraum	0,7%	14,6%	2,2%	60,6%	13,9%	8,0%	3,96	1,067
Gesamt	4,3%	31,6%	3,7%	48,1%	8,0%	4,3%	3,37	1,242

Signifikanzangaben (berechnet mittels einfaktorieller Varianzanalyse): $p < .001$.

Das gleiche gilt im Vergleich der vier Cluster für die Bildungsabschlüsse der Mütter (ohne Abbildung). In Cluster 4 finden wir also vor allem Schüler/-innen mit bildungserfolgreichen Eltern. Vor allem sie verfolgen eine Unterstützungsstrategie ihrer Kinder, die auf zusätzliche innerschulische Förderung verzichtet.

Die Kontrolle der Schulleistungen durch die Eltern fällt bei den Schüler/-innen im „hochdiversifizierten Bildungsraum“ mit 3,76 am stärksten und bei denen in Cluster 2 „kein zusätzlicher Bildungsraum“ mit einem Wert von 3,11 am schwächsten aus. Ferner ist auch in „nur externer privater Bildungsraum“ mit 3,65 die Kontrolle der Eltern stark (siehe Tabelle 61). Hinzu kommt bei beiden Clustern (1 und 4), dass die Eltern bei der Schullaufbahnplanung ihrer Kinder am stärksten involviert sind, wenngleich insgesamt die Unterschiede zwischen den Clustern hier (knapp) nicht signifikant ausfallen (siehe Tabelle 62).

Tabelle 61: Kontrolle der Schulleistungen durch die Eltern

Cluster	MD	SD
hochdiversifizierter Bildungsraum	3,76	1,044
kein zusätzlicher Bildungsraum	3,11	0,978
nur schulischer Bildungsraum	3,20	1,002
nur externer privater Bildungsraum	3,65	0,939
Gesamt	3,37	1,002

Signifikanzangaben (berechnet mittels einfaktorieller Varianzanalyse): $p < .001$.

Tabelle 62: Mitwirkung der Eltern an der Schullaufbahnplanung

Cluster	MD	SD
hochdiversifizierter Bildungsraum	3,95	0,973
kein zusätzlicher Bildungsraum	3,68	0,885
nur schulischer Bildungsraum	3,64	0,865
nur externer privater Bildungsraum	3,94	0,926
Gesamt	3,79	0,910

Signifikanzangaben (berechnet mittels einfaktorieller Varianzanalyse): $p = 0,052$, nicht signifikant.

Beide Cluster zeigen also Familien mit einerseits bildungserfolgreichen und andererseits auch sehr stark bildungsorientierten Eltern. Dies zeigt sich – neben der hohen Anzahl an zusätzlich besuchten Bildungsangeboten außerhalb des Unterrichts – darin, dass sie besonders stark die Bildung bzw. den Bildungserfolg ihrer Kinder kontrollieren. Der Besuch außerunterrichtlicher Angebote der Kinder gehört für diese stark bildungsorientierten Eltern/Familien zu einer erfolgreichen Bildungsstrategie.

12.2.3 Individuelle Eigenschaften je Cluster

Die Selbstständigkeit beim Lernen ist in allen 4 Clustern nahezu gleich ausgeprägt, das gilt auch für die Lernmotivation. Für beide Merkmale zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Clustern. Das heißt also, dass sich in keinem der Cluster besonders selbstständig Lernende oder besonders hoch motivierte Schüler/-innen finden.

Tabelle 63: Selbstständigkeiten beim Lernen

Cluster	MD	SD
hochdiversifizierter Bildungsraum	3,38	0,921
kein zusätzlicher Bildungsraum	3,30	0,999
nur schulischer Bildungsraum	3,41	0,816
nur externer privater Bildungsraum	3,46	0,803
Gesamt	3,38	0,901

Signifikanzangaben (berechnet mittels einfaktorieller Varianzanalyse): $p = 0,527$, nicht signifikant.

Tabelle 64: Lernmotivation

Cluster	MD	SD
hochdiversifizierter Bildungsraum	2,95	0,605
kein zusätzlicher Bildungsraum	3,03	0,930
nur schulischer Bildungsraum	3,25	0,751
nur externer privater Bildungsraum	3,22	0,843
Gesamt	3,13	0,864

Signifikanzangaben (berechnet mittels einfaktorieller Varianzanalyse): $p = 0,148$, nicht signifikant.

Anders zeigt sich das Bild jedoch, wenn wir uns die Bildungsaspirationen der Schüler/-innen in den verschiedenen Clustern anschauen. In Cluster 4 „nur externer privater Bildungsraum“ sind die Bildungsaspirationen am höchsten ausgeprägt, 97,9% – und das heißt, fast alle – streben hier mehr als einen Fachhochschulabschluss an. In Cluster 2 „kein zusätzlicher Bildungsraum“ sind sie im Vergleich am niedrigsten ausgeprägt (der entsprechende Anteil beträgt hier nur 77%). Auch die Schüler/-innen aus Cluster 3 „nur schulischer Bildungsraum“ wollen überdurchschnittlich häufig einen hohen Bildungsabschluss erreichen.

Der Prozentsatz der Schüler/-innen, die *keine* akademische Hochschulbildung anstreben, beträgt 8,6 Prozent in den gesamten Clustern. Dieser Prozentsatz ist in Cluster 2 „kein zusätzlicher Bildungsraum“ mit 15,4 Prozent am höchsten und in Cluster 4 „nur externer privater Bildungsraum“ mit 1,4 Prozent am niedrigsten.

Tabelle 65: angestrebter Bildungsabschluss

Cluster	Highschool	Fachhochschule	Bachelor	Master	Doktor	MD	SD
Hochdiversifizierter Bildungsraum	4,8%	9,5%	81,0%	4,8%	0,0%	2,86	0,573
kein zusätzlicher Bildungsraum	15,4%	7,7%	71,8%	2,6%	2,6%	2,69	0,855
nur schulischer Bildungsraum	9,1%	0,0%	77,3%	2,3%	11,4%	3,07	0,925
nur externer privater Bildungsraum	1,4%	0,7%	84,2%	9,4%	4,3%	3,14	0,559
Gesamt	8,6%	4,2%	77,8%	5,3%	4,2%	2,92	0,775

Signifikanzangaben (berechnet mittels einfaktorieller Varianzanalyse): $p < .001$.

Wir sehen damit, dass zumindest in Cluster 4 ‚nur externer privater Bildungsraum‘ nicht nur die Eltern (siehe oben) hoch bildungsambitioniert sind, sondern auch die Familienkinder.

12.2.4 Schulleistung

Wie die Analysen in Kapitel 11 bereits gezeigt haben, besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Schulleistungen und (zumindest) der Zahl der besuchten außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote. Insofern ist davon auszugehen, dass sich auch unter der komplexeren Betrachtung des subjektiven Bildungsraums wie sie hier mittels der Clusteranalysen vorgenommen wird, Unterschiede zwischen den Clustern hinsichtlich der Schulleistungen zeigen.

Die Befunde bestätigen diese Annahme. Die Schulleistung ist bei den Schüler/-innen in Cluster 4 ‚nur externer privater Bildungsraum‘ in allen drei Fächern am höchsten (siehe Tabelle 66), gefolgt von Cluster 1 – zumindest, was die Fächer Englisch und Mathematik angeht. Es zeigt sich also, dass in beiden bildungsambitionierten Clustern die dazugehörigen Schüler/-innen im Durchschnitt erfolgreicher sind als die Schüler/-innen der anderen beiden Cluster.

Tabelle 66: Schulleistung in Koreanisch / Englisch / Mathematik

Cluster	Koreanisch		Englisch		Mathematik	
	MD	SD	MD	SD	MD	SD
Hochdiversifizierter Bildungsraum	3,10	1,261	3,62	1,499	3,38	1,396
kein zusätzlicher Bildungsraum	3,43	1,444	3,22	1,678	3,18	1,559
nur schulischer Bildungsraum	3,28	1,241	3,26	1,449	2,98	1,336
nur externer privater Bildungsraum	3,73	1,108	4,03	1,247	4,05	1,196
Durchschnitt	3,51	1,296	3,56	1,527	3,51	1,454

Signifikanzangaben (berechnet mittels einfaktorieller Varianzanalyse): $p < .05$ (Koreanisch), $p < .001$ (Englisch), $p < .001$ (Mathematik).

Lee (2002) zeigt, dass in Englisch die Noten besser ausfallen, je höher das kulturelle (Bildungs-)Kapital der Eltern. Dies ist, wie wir gesehen haben, in den Clustern 1 und 4 ebenfalls am höchsten.

Die Unterschiede zwischen den Clustern sind mit Blick auf das Fach Koreanisch nur knapp signifikant. Laut Kim(2010a) wird die Schulleistung in Koreanisch am wenigsten davon beeinflusst, ob privater Unterricht in Anspruch genommen wird. Dies könnte unseren Befund erklären.

Insgesamt zeigt Tabelle 66, dass im Durchschnitt die Noten in dem Cluster, in dem die Schüler/-innen keine zusätzlichen Angebote, sowie in dem Cluster, in dem die Schüler/-innen (nahezu) ausschließlich schulische Ganztagsangebote besuchen am schlechtesten ausfallen. Letzteren Befund berichten auch (Kim & Hwang, 2009). Das ist jedoch nicht zwangsläufig der Effekt des Ganztagsangebots. Es kann erstens daran liegen, dass andere Faktoren (z. B. das Messen des Niveaus der Schüler/-innen vor der Teilnahme am Programm) nicht kontrolliert wurde ((Byun & Kim, 2010; Byun, Hwang & Kim, 2011; Kim, 2012), wir also einen Selektionseffekt noch kontrollieren können. Auf einen solchen Selektionseffekt deutet der Befund im Cluster „nur schulischer Bildungsraum“, den wir oben berichtet haben, nämlich, dass das Bildungsniveau der Eltern hier signifikant unter dem der anderen Gruppen. Wie in mehreren Studien gezeigt wurde, wirkt sich das Bildungsniveau der Eltern nicht nur auf die Konstruktion von Bildungsräumen aus, sondern auch stark auf die Bildung bzw. auf den Bildungserfolg.

Das gilt auch für das Cluster 4 „nur externer privater Bildungsraum“, bei dem die Schüler/-innen nur an privaten Bildungsprogrammen teilnahmen und die Schüler/-innen hier im Vergleich die besten Noten erzielen. Das Bildungsniveau der Eltern ist in diesem Cluster deutlich höher als das der anderen Gruppen.

Mit einer Querschnittuntersuchung wie der vorliegen, können solche Selektionseffekte nicht ausgeschlossen bzw. valide überprüft werden.

12.3 Zusammenfassung

Dem Cluster 1 „hochdiversifizierter Bildungsraum“ gehören Schüler/-innen an, die sowohl an mehreren Ganztagsangeboten als auch an mehreren privaten Bildungsangeboten teilnehmen. Das betrifft mehr als doppelt so viele Jungen wie Mädchen. Die Kontrolle der und Mitwirkung der Eltern an der Schullaufbahn sind in diesem Cluster am stärksten ausgeprägt. Das Bildungsniveau der Eltern ist das zweithöchste in dieser Untersuchung. Die Schulleistungen in Mathematik und Englisch sind die zweitbesten wie auch die Bildungsaspirationen vergleichsweise hoch ausgeprägt sind. Letztlich handelt es sich um ein

bildungsorientiertes, bildungsengagiertes Cluster, bei dem die Schüler/-innen die ganztags schulischen Angebote also nicht kompensatorisch, sondern ergänzend nutzen. Der Bildungserfolg ist jedoch insgesamt geringer als bei den Schüler/-innen, die ausschließlich auf private Angebote setzen – wie Cluster 4. Letztlich könnte dies darauf hindeuten, dass über die bloße Quantität der besuchten Angebote – ob inner- oder außerschulisch – noch keine Aussagen auch über die (Bildungs- und Förder-)Qualität der Angebote getroffen ist. Man könnte argumentieren, dass Familien in Cluster 1 eher auf Quantität setzen.

Das Cluster 2 „kein zusätzlicher Bildungsraum“ umfasst Schüler/-innen, die weder an Ganztagsangeboten noch an privaten Bildungsangeboten teilnehmen. Die Eltern der Schüler/-innen aus diesem Cluster üben am wenigsten schulbezogene Kontrolle aus. Die Schulleistung in Mathematik ist die schlechteste und die Schüler/-innen zeigen die geringsten Bildungsaspirationen. Insgesamt äußert sich über die Nicht-Teilnahme an außerunterrichtlichen Zusatzangeboten – seien sie in der Schule oder außerhalb – und die geringen Ambitionen der Eltern wie der Schüler/-innen eine geringe Bildungsorientierung in diesem Cluster. Dabei ist es ein Cluster, das sich nicht im Besonderen durch ein geringes Bildungsniveau der Eltern auszeichnet (das Bildungsniveau liegt im Mittelfeld). Geht man davon aus, dass der Schulerfolg in diesem Cluster voraussichtlich (auch über die von uns hier betrachteten Zeit der 9. Jahrgangsstufe) nur gering ausfällt, könnte man mit Blick auf den durchschnittlichen Bildungserfolg der Eltern(generation) und dem erwartbaren eher unterdurchschnittlichen Bildungserfolg der Kinder(generation) fast von einem ‚Abstiegs-Cluster‘ sprechen.

In Cluster 3 „nur schulischer Bildungsraum“ nehmen die Schüler/-innen nur an Ganztagsangeboten teil. Die Kontrolle und Mitwirkung der Eltern an der Schullaufbahn ist vergleichsweise schwach (am zweitniedrigsten). Das Bildungsniveau beider Elternteile ist das niedrigste. Die Schulleistung in Englisch ist in diesem Cluster die schlechteste, in Koreanisch und Mathe die zweitschlechteste. In diesem Cluster finden wir also Schüler/-innen versammelt, die über wenig Bildungskapital aufseiten der Eltern als Ressourcen nutzen können. Die durchschnittlich schlechteren Noten werden nicht – wie bei nicht bildungsorientierten Clustern (Cluster 2) – hingenommen, sondern nach Unterstützung wird gesucht: In diesem Cluster wird dabei vorwiegend auf schulische Fördermaßnahmen

zurückgegriffen. Die ausschließliche Teilnahme an Ganztagsangeboten kann so verstanden werden, dass sie aus wirtschaftlichen Gründen, die eng mit ihrer sozialen Herkunft zusammenhängen, nicht in vollem Umfang an anderen (kostenintensiveren) Bildungsprogrammen teilnehmen können. Im Gegensatz zu Cluster 2 können wir hier von einem ‚Aufstiegs-Cluster‘ oder zumindest von einem aufstiegsorientierten Cluster sprechen mit einem deutlichen Fokus auf (inner-)schulische Förderung.

In Cluster 4 „nur externer privater Bildungsraum“ sind Schüler/-innen, die nur an privaten Bildungsangeboten teilnehmen. Die Anzahl der Geschwister ist in diesem Cluster am niedrigsten, es handelt sich also im Schnitt um vergleichsweise kleine Familien. Die Kontrolle und Mitwirkung der Eltern an der Schullaufbahn sind stark, jedoch schwächer als im „hochdiversifizierter Bildungsraum“. Die Bildungsabschlüsse beider Elternteile sind die höchsten. Die Schüler/-innen in diesem Cluster erzielen im Vergleich die besten Schulleistungen in allen drei untersuchten Fächern, zudem zeigen sie die höchsten Bildungsaspirationen. Wir haben es hier also mit einem stark bildungsorientierten Cluster zu tun, sowohl was die Eltern als auch die Kinder selbst angeht. Da die Eltern bereits selbst über ein hohes Bildungsniveau verfügen, können wir es als eine Art ‚Elite-Cluster‘ oder ‚Erfolgs-Cluster‘ sehen, in dem der hohe (Bildungs-)Status der Eltern erfolgreich auf die Kindergeneration übertragen wird.

Damit zeigt sich insgesamt, dass der subjektive Bildungsraum der Schüler/-innen einerseits von sozialstrukturellen Merkmalen abhängt, die sich u. a. auf Herkunft, Unterstützungsverhalten und Aspirationen der Eltern wie auch die eigenen Aspirationen der Schüler/-innen beziehen. Andererseits stehen die unterschiedlichen sich daraus ergebenden Konfigurationen der Bildungsräume in Zusammenhang mit schulischem Erfolg – Erfolg, der im Besonderen für diejenigen Schüler/-innen zu verzeichnen ist, die ohnehin mit Blick auf die Bildungsherkunft, das Unterstützungsverhalten der Eltern und die eigenen Aspirationen im Vorteil gegenüber anderen Gleichaltrigen sind. Ein zentraler Mechanismus der zur Persistenz sozialer (Bildungs-)Ungleichheit beiträgt wird damit über die von uns vorgenommene Betrachtung des subjektiven Bildungsraums sichtbar.

13. Zusammenfassung und Diskussion

Bildung stellt in jeder modernen Gesellschaft für den Einzelnen eine entscheidende Determinante für die erfolgreiche soziale Teilhabe dar, ebenso wie für individuelle Lebens- und berufliche Karrierechancen. Bildung allerdings ist nicht gleichverteilt, sondern hängt, insbesondere, wenn wir dabei an Schulerfolg bzw. die Schulleistungen als Indikatoren für Bildung denken, von der sozialen Herkunft der Schüler/-innen ab. Dies haben verschiedene Studien in vielen Ländern wiederholt gezeigt. Bildungsprozesse verlaufen dabei nicht allein im Rahmen formaler Bildung (Institutionen wie Schule), sondern betreffen auch die Lebenswelt der Schüler/-innen, das heißt den Bereich der non-formalen und der informellen Bildung. Während die Schule von allen Schüler/-innen zeitlich gleichermaßen besucht wird, und sie schulische Bildung damit in etwa der gleichen ‚Dosierung‘ erfahren, unterscheiden sich die bildungsbezogenen Lebenswelten von Jugendlichen außerhalb der Schule teils deutlich voneinander. Diese bildungsbezogene Lebenswelt haben wir in der vorliegenden Arbeit als ‚subjektiven Bildungsraum‘ bezeichnet. In diesem Begriff wird der von den Schüler/-innen wahrgenommene Sozialraum (seine subjektiv wahrgenommene Infrastruktur) unter dem Aspekt seiner Bildungsförderlichkeit betrachtet.

Mit dem Begriff des subjektiven Bildungsraums werden non-formale Bildungsmöglichkeiten bzw. -angebote mit in die Betrachtung von Schulerfolg einbezogen. Die Erweiterung des Blicks auf den non-formalen Bildungsbereich in seiner Bedeutung für den Schulerfolg wurde unter anderem bereits vom Bundesjugendkuratorium Anfang der 2000er Jahre gefordert.

Da sich der Schulerfolg von Schüler/-innen natürlich nicht nur durch außerunterrichtliche Bildungsaktivitäten allein erklären lässt, diskutiere ich in Kapitel 3 ein Modell zum Schulerfolg, das neben den außerunterrichtlichen Bildungsaktivitäten auch familiäre Hintergründe (kulturelles Kapital) sowie individuelle (Lern-)Voraussetzungen seitens der Schüler/-innen selbst berücksichtigt. In Abbildung 9 (Kapitel 5) wird das Modell kurz zusammengefasst.

In der bildungsmeritokratischen Gesellschaft Koreas entscheiden die formalen Bildungsabschlüsse über den sozialen und beruflichen Status eines Individuums. Die bildungsorientierte Kultur, die sich u. a. in hohen Bildungsaspirationen der Eltern wie auch der Schüler/-innen selbst niederschlägt – aber auch in einem stärkeren Wettbewerbsdruck –

führt zu höheren Teilnahmequoten an außerunterrichtlichen Bildungsangeboten, das heißt einer Erweiterung des (subjektiven) Bildungsraums. Aus diesem Grund ist in Korea die Teilnahme sowohl an zusätzlichen lernförderlichen außerunterrichtlichen Bildungsangeboten in der Schule als auch an privaten Lernangeboten außerhalb der Schule weit verbreitet. Dabei fallen die Teilnahmequoten bei Letzteren, das heißt den außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten, je nach Einkommen der Familie extrem unterschiedlich aus (vgl. KEDI 2013a S. 10). Die Nutzungsmöglichkeiten zusätzlicher privater Bildungsangebote hängt stark von der sozialen Herkunft der Schüler/-innen ab. Ausgehend von der Tatsache, dass die Teilnahme an privaten Angeboten die Wettbewerbssituation der Schüler/-innen verbessert (was auch meine Studie nahelegt, siehe unten), und von dem Versuch, soziale Ungleichheit zu verstehen (und zu minimieren) ist also der Blick auf den subjektiven Bildungsraum – in meiner Arbeit fokussiert auf die Teilnahme an non-formalen außerunterrichtlichen Bildungsangeboten – zu erweitern. Dies ist der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit.

Aus diesem Problembewusstsein heraus habe ich die Analysen zum familiären Hintergrund, kulturellen Kapital und den individuellen Eigenschaften der teilnehmenden Schüler/-innen, zu ihrer Teilnahme an schulischen wie auch privaten, außerschulischen Bildungsangeboten, den Einflussindikatoren auf die Teilnahmequoten und die Wirkung der Teilnahme auf den Schulerfolg vorgenommen.

Empirischer Hintergrund der vorliegenden Arbeit ist die Befragung von 362 Schüler/-innen in der Stadt Daegu, die ich selbst durchgeführt habe. Die Stichprobe erhebt nicht den Anspruch repräsentativ für koreanische Schüler/-innen zu sein. Es handelt sich um eine relevanzorientierte Stichprobe, bei der die Untersuchung von *Zusammenhängen* – hier von subjektivem Bildungsraum und Schulerfolg – im Mittelpunkt der Analysen steht (siehe Masche & Reitzle, 1999).

Etwas mehr als die Hälfte der Schüler/-innen nehmen Ganztagsangebote wahr aber die meisten Schüler/-innen dieser Gruppe besuchen nur ein einziges Angebot, dies zumeist in einem der Hauptfächer. Ungefähr 70 Prozent der Schüler/-innen nutzen außerunterrichtliche private Bildungsangebote. Vor allem wählen auch diese Schüler/-innen Kurse in den Fächern Englisch und Mathematik. Entsprechende Angebote innerhalb wie außerhalb der Schule werden also von einer Vielzahl von Schüler/-innen genutzt.

Ich habe mich mit der Frage auseinandergesetzt, warum die Schüler/-innen bestimmte Angebote als Teil ihres Bildungsraums besuchen, und warum manche nicht.

Hier zeigt sich insgesamt, dass die Nicht-Teilnahme an Ganztagsangeboten vor allem damit begründet wird, dass die Schüler/-innen es entweder zeitlich nicht einrichten können oder dass es kein interessantes Angebot gibt. Auch hinsichtlich der Nicht-Teilnahme außerunterrichtlicher öffentlicher Angebote geben die meisten Befragten an, dass sie den Besuch des Angebots zeitlich nicht einrichten können. Als zweiter Grund wird genannt, dass sie alles selbst bewältigen können, also keine zusätzliche Förderung brauchen. Drittens fehlt in vielen Fällen ein entsprechendes Angebot in der Nähe des Wohnorts.

Die Gründe für die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten sind sehr eindeutig. Durch die Teilnahme sollen die schulischen Leistungen verbessert werden, soll die Vorbereitung auf den Besuch einer guten weiterführenden Schule oder Uni effektiviert und die eigenen Begabungen und Fähigkeiten weiterentwickelt werden. Eine kleine Gruppe (20%) gibt auch an, dass sie dorthin gehen, weil die Eltern es von ihnen verlangen. Die erwarteten Wirkungen scheinen sich einzustellen. Fragt man die Schüler/-innen, die an einem privaten Bildungsangebot teilgenommen haben, nach den Wirkungen des Angebots, so sagt ein Großteil, dass sich die Teilnahme positiv auf ihre schulischen Leistungen ausgewirkt hat und dass die positiven Effekte der Teilnahme über ein Jahr anhielten.

Im nächsten Schritt bin ich der Frage nachgegangen, welche Faktoren die unterschiedliche Struktur der subjektiven Bildungsräume beeinflussen, wurden verschiedene individuelle, familiäre und kulturelle Bedingungen für die Konfiguration der außerunterrichtlichen Bildungsräume – hinsichtlich der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf der einen und außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten andererseits – herangezogen und in verschiedenen Regressionsanalysen analysiert.

Als einer der stärksten und durchgängig wirksamen Indikatoren hinsichtlich der Anzahl der besuchten Ganztagsangebote zeigt sich die Bildung der Eltern. Je höher das formale Bildungsniveau der Eltern (sowohl des Vaters als auch der Mutter), desto seltener werden außerunterrichtliche Angebote an der Ganztagschule besucht. Dieses Ergebnis stimmt mit der Studie von Kim und Hwang (2009) überein. Auch hier kommen die Schüler/-innen, die Ganztagsangebote besuchen, aus Familien mit vergleichsweise niedrigem sozio-

ökonomischem Status. Ebenso signifikant erweist sich der Bildungsabschluss der Eltern im Zusammenhang mit der Anzahl der besuchten privaten Bildungsangebote – allerdings in entgegengesetzter Richtung: Mit einem formal höheren Bildungsniveau der Eltern steigt die Zahl der besuchten außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote.

Resümierend deuten die Befunde darauf hin, dass das Geschlecht, die Bildungsabschlüsse der Mutter wie auch die Schulleistung im Fach Mathematik ausschlaggebend dafür sind, wie viele Ganztagsangebote wahrgenommen werden. Dabei fällt auf, dass die Schüler/-innen umso weniger an Ganztagsangeboten teilnehmen, je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist.

Wie die Analyse der Teilnahme-situation bezüglich der außerunterrichtlichen privaten Bildungsangebote gezeigt hat, wirken sich die Kontrolle der Schulleistung durch die Eltern, die Bildungsabschlüsse des Vaters und der Mutter und die Schulleistung im Fach Englisch auf die Teilnahmequote an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten zunimmt. Der Bildungsabschluss des Vaters hat den größten Einfluss auf die Entscheidung zur Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten (Lee 2002).

Die Daten zeigen also, dass die (bildungs-)privilegierten Schüler/-innen in erster Linie private Bildungsangebote wahrnehmen und weniger Ganztagsangebote (Kim & Hwang, 2009).

In dritten Schritt schließlich habe ich den Zusammenhang zwischen der Teilnahme an verschiedenen außerunterrichtlichen Bildungsangeboten und dem Schulerfolg – hier: den Schulnoten – untersucht. Zwei zentrale Befunde zeigen sich dabei: Schüler/-innen, die Ganztagsangebote besuchen, haben im Durchschnitt schlechtere Noten als solche, die keine außerunterrichtlichen Angebote an ihrer Schule besuchen. Hingegen haben diejenigen Schüler/-innen, die außerunterrichtliche private Angebote besuchen, im Durchschnitt bessere Noten als solche Schüler/-innen, die solche Angebote nicht besuchen (Kim, 2012). Dies gilt auch unter Kontrolle des familiären Hintergrundes sowie von individuellen Leistungsmerkmalen. Individuelle Eigenschaften wie die Selbstständigkeit beim Lernen und die Lernmotivation der Schüler/-innen wirken sich ihrerseits positiv auf die schulischen Leistungen aus.

Im letzten Schritt vergleiche ich unterschiedliche Gruppen von Schüler/-innen mit Blick auf ihr Teilnahmeprofil außerunterrichtlichen Bildungsangebote. Auf der Basis der statistischen Clusteranalyse lassen sich vier Gruppen von Schüler/-innen unterscheiden:

- Schüler/-innen, die überhaupt keine zusätzlichen außerunterrichtlichen Angebote besuchen, also weder in der Schule noch außerhalb (kein zusätzlicher Bildungsraum),
- Schüler/-innen, die ausschließlich private Angebote besuchen (nur externer privater Bildungsraum),
- Schüler/-innen die ausschließlich Ganztagsangebote besuchen (nur schulischer Bildungsraum) und
- Schüler/-innen die sowohl Ganztagsschul-Angebote als auch private außerunterrichtliche Angebote besuchen (Hochdiversifizierter Bildungsraum).

Der Vergleich der vier Gruppen zeigt, dass diejenigen Schüler/-innen in den Fächern Koreanisch, Englisch und Mathematik am besten abschneiden, die ausschließlich private außerunterrichtliche Bildungsangebote besuchen.

Die vorliegende Arbeit kann die Beziehung zwischen Bildungsraum und Schulerfolg nicht kausal erklären, es handelt sich um eine Querschnittuntersuchung. Dennoch wird deutlich, dass gewisse Zusammenhänge zwischen Schulerfolg und dem Besuch außerunterrichtlicher Angebote bestehen: Durchschnittlich schlechtere Noten stehen in einem korrelativen Zusammenhang mit dem Besuch außerunterrichtlicher Ganztagsangebote an der Schule, durchschnittlich bessere Noten mit dem Besuch privater Bildungsangebote. Selektionseffekte können mit meiner Untersuchung nicht von Sozialisationseffekten, also echten Wirkungseffekten der Angebote, unterschieden werden (Kim, Byun, & Jo, 2010). Allerdings zeigen die multivariaten Analysen, in denen Selektionseffekte hinsichtlich der Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Angeboten zumindest teilweise kontrollierbar werden, dass der Besuch privater Angebote die Schulnoten effektiv verbessert, d. h. unabhängig der sozialen Schicht und der individuellen Merkmale positiv wirkt. D. h. allerdings wiederum, dass private Angebote soziale Ungleichheiten im Bildungsbereich minimieren könnten, hätten alle Schüler/-innen unabhängig ihrer sozialen Herkunft Zugang zu entsprechenden Angeboten. Dass dies nicht so ist, hat Kapitel 10 gezeigt. Damit tragen privaten Bildungsangebote unter den aktuellen (Zugangs-)Bedingungen zur Verstärkung sozialer Bildungsungleichheiten bei.

Praktische Implikationen

Die Teilnahme an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten wirkt sich unter den beschriebenen Zugangsbedingungen nachteilig auf gerechte Bildungschancen aus und verursacht Bildungsungleichheit. Außerunterrichtliche private Bildungsangebote werden von Eltern und Schüler/-innen bevorzugt. Die Hintergründe dürften u. a. darin liegen, dass die Dozierenden die Schüler/-innen entsprechend ihrer individuellen Schulleistungen gezielter fördern (Kim 2010a; Kim et al., 2017; Lee et al., 2019).

Um die Qualität der öffentlichen Bildungsprogramme und Ganztagsangebote zu verbessern, sind Angebote zu schaffen, die die Inhalte der Schulfächer und die individuellen Leistungen der Schüler/-innen berücksichtigen (Byun & Kim, 2010; Byun, Hwang, & Kim, 2011; Kim, 2012). Die Ganztagsangebote werden vollständig vonseiten der Schule durchgeführt. Dadurch ist der Inhalt der Bildungsprogramme je nach Schule sehr unterschiedlich. Daher müssen die Schulen, die gute Ganztagsangebote anbieten, sorgfältig prüfen, welches Bildungsumfeld gestaltet wird und welche personellen Ressourcen und Bildungspläne in eine exzellente Ganztagschule investiert werden. Die Lernmotivation der Schüler/-innen, die an Ganztagsangeboten teilnehmen, ist höher als die der Schüler/-innen, die nur an außerunterrichtlichen privaten Bildungsangeboten, an beiden Programmen oder an keinem teilnehmen. Eine zielorientierte Unterstützung dieser Schüler/-innen würde bewirken, dass sie gute Schulleistungen erreichen.

Die hohe Teilnahmequote an außerschulischen privaten Bildungsangeboten kann auch als eine Kritik am schulischen Unterricht gelesen werden. Ein großer Teil der Befragten, nämlich 70,8 Prozent, würden das private Bildungsangebot weniger in Anspruch nehmen, wenn der Schulunterricht interessanter wäre. 52,8 Prozent würden keine private Bildungseinrichtung besuchen, wenn der Unterricht der Lehrer/-innen besser wäre.

Limitationen der vorliegenden Arbeit

Eine der zentralen Limitationen der vorliegenden Arbeit liegt daran, dass sie nur als eine Querschnittstudie angelegt werden. D. h. Effekte des Bildungsraums und seiner Konfigurationen auf den Schulerfolg können nicht kausal untersucht werden. Zwar legen unsere Regressionsmodelle spezifische Wirkzusammenhänge nahe, letztlich lassen sie sich aber nur in Längsschnittstudien tatsächlich überprüfen.

Ein weiterer Aspekt, der die Verallgemeinerung der vorliegenden Befunde nur vorsichtig zulässt, ist die Stichprobengröße. Die Aussagen, die mit knapp 400 Befragten möglich sind, sind begrenzt. Ich habe darauf hingewiesen, dass mit einer größeren Stichprobe auch jene Aspekte des subjektiven Bildungsraums beleuchtet hätten werden können, die vergleichsweise selten von den Befragten geäußert worden sind wie beispielsweise öffentliche Bildungsangebote in der Wohngegend. Insofern musste ich das Konzept des subjektiven Bildungsraums, das grundsätzlich breit angelegt ist, im empirischen Teil auf die besuchten Bildungsangebote in der Ganztagschule und im außerschulischen privaten Bereich begrenzen. Mit einer größeren Stichprobe wären differenziertere Perspektiven bzw. Analysen möglich.

In diesem Zusammenhang ist auch anzumerken, dass der subjektive Bildungsraum nur in seiner quantitativen Zusammensetzung untersucht worden ist, d. h. über die Anzahl der besuchten Angebote. Für die künftige Forschung wäre es wichtig, vertieft auch die Analyse der pädagogischen Angebotsqualität in den besuchten Angeboten zu kontrollieren. Positive Effekte auf die Schulleistungen sind nur dort zu erwarten, wo diese pädagogische Qualität hoch ist. Dies zeigt etwa die Ganztagschulforschung in Deutschland sehr eindringlich (Stecher et al., 2007).

Zudem wird der Schulerfolg auf die Schulleistung beschränkt, was eine weitere Limitation darstellt. Entsprechend meiner Ausführungen zum Bildungsbegriff wäre eine Erweiterung der Erfolgsperspektive interessant. Das gilt vor allem mit Blick auf die Ganztagsangebote, denn die Ziele der Ganztagschule reichen deutlich über eine erhoffte Verbesserung der Schulleistungen hinaus: Positive Effekte sollten sich u. a. auch in der Betreuung der Schüler/-innen einstellen, bei denen beide Elternteile arbeiten, im Bereich der Prävention der Jugendkriminalität, der Verbesserung des sozialen Verhaltens, der Steigerung von Lernmotivation, Kreativität und Fähigkeit selbstständig zu lernen usw. Diese Aspekte konnten nicht umfassend mit Blick auf die Ganztagsangebote betrachtet werden.

Trotz dieser Limitationen konnte die vorliegende Arbeit in ersten Schritten zeigen, dass die Gestalt des subjektiven Bildungsraums eine wichtige Rolle für den Bildungserfolg bzw. den Schulerfolg der Schüler/-innen spielt. In dem Maße, in dem der subjektive Bildungsraum von der sozialen Herkunft der Schülerinnen abhängig ist, zeigt das Konzept seine Analysemöglichkeiten im Bereich der sozialen Bildungsungleichheit. Die konzeptionelle

Erweiterung und Differenzierung und die erweiterte empirische Umsetzung des Konzepts sehe ich als eine der wichtigen und fruchtbaren Aufgaben künftiger Forschung.

Dabei ist mit Blick auf die empirische Analyse auch entsprechend der Methoden der Sozialraumanalyse an qualitative Forschungsmethoden und Untersuchungsdesigns zu denken. Eine solche Erweiterung halte ich für sehr fruchtbar. Eine solche Methode liegt etwa mit der Methode der sozialräumlichen Karte nach Sabine Maschke (2019) vor.

Literaturverzeichnis

- Arbeitsstab Forum Bildung (2002). *Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung*. BLK. <https://doi.org/10.25656/01:266>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. <http://dx.doi.org/10.3278/6001820ew>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen*. wbv Publikation.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. <http://dx.doi.org/10.3278/6001820gw>
- Aydemir, S. (2013). *Methodik der multiplen linearen Regression*. Statistisches Amt, Direktorium Landeshauptstadt München. <https://docplayer.org/23082054-Methodik-der-multiplen-linearen-regression.html>.
- Bae, S. H., Kim, S. S., & Yang, S. K. (2010). The relationship between after-school participation, Students' Private Tutoring expenses and academic achievement. *The Journal of Educational Administration*, 28(2), 55–79.
- Baltes-Götz, B. (2022). *Lineare Regressionsanalyse mit SPSS* [Vorlesungsskript, Universität Trier Zentrum für Informations-, Medien- und Kommunikationstechnologie]. <https://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/linreg/linreg.pdf>
- Bareis, E. (2008). Bob Jessops staat- und regulationstheoretischer Ansatz: ein möglicher Zugang zu einer kritischen Sozialraumforschung? In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Sozialraumforschung: Traditionslinien in Text und Kontexten* (S. 189–211). VS.
- Baumgart, F. (2007). *Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen, Text, Arbeitsaufgaben* (3. Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Bauereiss, R., Bayer, H., & Bien, W. (1997). *Familienatlas II – Lebenslagen und Regionen in Deutschland*. Leske und Budrich.

- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. VS.
- Behnken, I., & Honig M.-S. (Hrsg.). (2012). *Der Lebensraum des Großstadtkindes* (Neuausgabe). Beltz.
- Bernfeld, S. (1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (10. Aufl.). Suhrkamp.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitiuis, V., Hermstein, B., Bonitz, M., Semper, I., & Institut für Erziehungswissenschaft Jena (Hrsg.). (2014). *Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Bertelsmann Stiftung.
- Bock, K. (2004). Einwürfe zum Bildungsbegriff. Fragen für die Kinder und Jugendhilfeforschung. In H.-U. Otto, & Th. (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 91–105). VS.
- Bloem, S. (2013). *DEUTSCHLAND – Ländernotiz – Ergebnisse aus PISA 2012*. OECD. <https://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Deutschland.pdf>
- Bollweg, P. (2008). *Lernen zwischen Formalität und Informalität. Zur Deformalisierung von Bildung*. VS.
- Böhnisch, L., & Münchmeier, R. (1990). *Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*. Juventa.
- Bonnewitz, P. (2000). *Einführung in die Bourdieu-Soziologie* (K.-j. Moon, Übersetz.). Dongmunsun.
- Bourdieu, P. (1978). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft* (C. Pialoux, B. Schwibs, Übersetz.). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. VSA-Verlag
- Braun, K.-H., & Wetzels, W. (2006). *Soziale Arbeit in der Schule*. E. Reinhardt.
- Bray, M. (2007). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners* (2. Aufl.). Unesco, International Institute for Educational Planning.

- Bray, M., & Lykins, C. (2012). *Shadow Education. Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia*. The Central Printing Press in Hong Kong.
<https://www.adb.org/sites/default/files/publication/29777/shadow-education.pdf>
- Bray, M., & Kwo, O. (2014). *Regulating private tutoring for public good: Policy options for supplementary education in Asia*. The Central Printing Press in Hong Kong.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227026>
- Brunner, M. (2006). *Mathematische Schülerleistung: Struktur, Schulformunterschiede und Validität* [Dissertation]. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Büchner, P., & Krah, K. (2006). Der Lernort Familie und die Bildungsbedeutsamkeit der Familie im Kindes- und Jugendalter. In Th. Rauschenbach, W. Düx, & E. Sass (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter* (S. 123–154). Juventa.
- Budde, W., & Früchtel, F. (2006). Die Felder der Sozialraumorientierung: ein Überblick. In W. Budde, F. Früchtel, & W. Hinte (Hrsg.), *Sozialraumorientierung: Wege zu einer veränderten Praxis* (S. 27–50). VS.
- Bundesjugendkuratorium (2002). Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. In R. Münchmeier, H.-U. Otto, & U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), *Bildung und Lebenskompetenz: Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben* (S. 159–174). Leske und Budrich.
https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsfahigkeit_sichern.pdf
- Bundesjugendkuratorium (2003). *Auf dem Weg zu einer neuen Schule Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung*.
https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/bjk_2003_auf_dem_weg_zu_einer_neuen_schule.pdf
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). (2017). *Weissbuch Arbeiten 4.0: Arbeit weiterdenken*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Abteilung Grundsatzfragen des Sozialstaats, der Arbeitswelt und der sozialen Marktwirtschaft.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2006). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2016). *Berufsbildungsbericht 2016*.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2016). *Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen: Vom 15. Juni 2016*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/verzeichnis_ank_berufe_2016_bibb.pdf
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2016). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2016_vorversion.pdf
- Byun, S. Y., & Kim, K. K. (2010). The Effects of After-school Program Participation on Shadow Education Demand at the Lower Secondary Level in South Korea. *Korean Journal of Sociology of Education*, 20(3), 51–81.
- Byun, S. Y., Hwang, Y. J., & Kim, K. K. (2011). Die Einflüsse von Ganztagschuleteilnahmen auf schulische Leistung. *Journal für pädagogische Soziologie Forschung*, 21(2), 57–85.
- Chae, J.-E., Woo, M.-S., & Lim, C.-S. (2009). An Analysis of the Effects of After-school Program and EBS KSAT Teaching. *The Journal of Economics and Finance of Education*, 18(3), 37–62.
- Cho, E. B., & Park, S. W. (2016). Mediating Effects of Academic Self-efficacy and Behavioral Self-regulation on the Relationship between Study Time and Achievement in Adolescence: Focusing on the Self-Study Time and Private Tutoring Time. *Journal of Future Oriented Youth Society*, 13(1), 115–139.
- Choi, J.-T. (2011). German “Ordo-Liberalism” and “Human-Capitalism” for the Development of Korean Capitalism and Industrial. *Seoul Journal of Industrial Relations*, 22, 183-212. <https://space.snu.ac.kr/bitstream/10371/145028/1/7.%EC%B5%9C%EC%A2%85%ED%83%9C%28%EA%B7%B8%EB%8C%80%EB%A1%9COK%29.pdf>
- Chung, Y. K., Lee, M. H., Woo, Y. K., Bong, M. M., & Kim, S. I. (2010). Changes in Academic Motivation, Learning Strategy Use, and Test Scores by Private Tutoring Hours. *Korean Psychological Journal of Culture and Social Issues*, 16(2), 103–124.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94(Supplement), 95–120.
- Coleman, J. S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High School Achievement. Public, Catholic and Private Schools Compared*. Basic Books.

- Daegu Metropolitan Office of Education (2012). *Geschichte zur Bildung in Daegu 2001–2010*. Daegu Metropolitan Office of Education.
- Deinet, U. (2007). Sozialräumliche Konzeptentwicklung und Kooperation im Stadtteil. In B. Sturzenhecker, U. Deinet (Hrsg.), *Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit: Reflexionen und Arbeitshilfen für die Praxis* (S. 111–137). Juventa.
- Deinet, U. (2009a). Der offene Bereich als Aneignungs- und Bildungsraum. *sozialraum.de* 1(2). <http://www.sozialraum.de/der-offene-bereich-als-aneignungs-und-bildungsraum.php>
- Deinet, U. (Hrsg.). (2009b). *Methodenbuch Sozialraum*. VS.
- Deinet, U. (2014). Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit. *sozialraum.de* 6(1). <http://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php>
- Deinet, U., & Grimm, M. (2009). Öffnung von Schule – Methoden sozialräumlich orientierter qualitativer Lebensweltanalyse und ihre Anwendungsmöglichkeiten in Unterrichtsprojekten. In U. Deinet (Hrsg.), *Methodenbuch Sozialraum* (S. 129–153). VS.
- Deinet, U., & Reutlinger, C. (Hrsg.). (2004). „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. *Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte*. VS.
- Dirks, S., & Kessl, F. (2012). Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. In U. Bauer, U. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 507–526). Springer.
- Dohmen, D., Erbes, A., Fuchs, K., Günzel, J. et al. (2008). *Was wissen wir über Nachhilfe? – Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen*. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Do, S. L., & Kim, S. S. (2014). The effects of private tutoring and self-regulated learning on middle school students' academic achievement. *Korean Journal of Educational Research*, 52(1), 59–87.
- Ebel, C. (2010, 20. Mai). *Didaktisch-methodische Kompetenz: Gestaltung der Lernprozesse im Unterricht*. <https://www.vielfalt-lernen.de/2010/05/20/teil-2-didaktisch-methodische-kompetenz-gestaltung-der-lernprozesse-im-unterricht/>
- Egger, R., Mikula, R., Haring, S., Felbinger A., & Pilch-Ortega, A. (Hrsg.). (2009). *Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung*. VS.

- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS.
- Flöter, M., Pohl, S., & Scheibner, N. (2004). *SPSS interaktiv. Skript Einführung in SPSS* file:///C:/Users/seerh/Downloads/Handout_Faktorenanalyse_mit_SPSS1.pdf
- Fosnot, C-T. (2001). *Constructivism: theory, perspectives, and practice*. (B.-K. Joe, Übersetz.). Yangseowon.
- Funcke, D., & Hildenbrand, B. (2009). *Unkonventionelle Familien in Beratung und Therapie*. Auer.
- Gill, I., Fluitman, F., & Dar, A. (Hrsg.). (2000). *Vocational Education and Training reform. Matching skills to markets and budgets*. Oxford University Press.
- Grunert, G. (2015). Außerschulische Bildung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 165–178). VS.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen.
- Helmke, A. (2007): *Was wissen Wir über guten Unterricht?* [Vortrag bei der Veranstaltung „Lehren und Lernen für die Zukunft“ von der Bertelsmann-Stiftung und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW]. Essen. http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke.pdf
- Hetmeier, H.-W., Leidel, M., Schmidt, N., Gnahs, D., Mania, E., Weiß, C. (2014). *Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines Kommunalen Bildungsmonitorings. Pilotstudie im Auftrag des BMBF*. DIE space. <https://www.die-bonn.de/doks/2014-bildungsplanung-01.pdf>
- Hildenbrand, B. (2009). Familie und Beschleunigung. *Sozialer Sinn* 10(2), 265–281.
- Hinte, W. (2006). Geschichte, Quellen und Prinzipien des Fachkonzepts "Sozialraumorientierung" In W. Budde, F. Früchtel, & W. Hinte (Hrsg.), *Sozialraumorientierung: Wege zu einer veränderten Praxis* (S. 7 – 24). VS.
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, Th., & Stecher, L. (Hrsg.). (2007). *Ganztagsschule in Deutschland*. Juventa.

- Hopmann, A. (2007). Sozialraumorientierung in der Jugendhilfeplanung. In U. Deinet, C. Gilles, & K. Reinhold (Hrsg.), *Neue Perspektiven in der Sozialraumorientierung. Dimensionen – Planung – Gestaltung* (S. 122–138). Frank und Timme.
- Hong, Y., Lee, S., & Park, H.-Y. (2020). The Effects of After-school Programs Participation on Academic Achievement of High School Students: A Comparison between Different Academic Achievement Level. *Asian Journal of Education*, 21(2), 117-142.
- Huinink, J. (2003). *Familie und Gesellschaft*. [Arbeitspapier, Universität Bremen]. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-195659>
- Humboldt, W. v. (2007). Werke I, 1785–1795. [Hrsg. v. A. Leitzmann. Berlin 1903]. In F. Baumgart (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Text – Arbeitsaufgaben* (S. 282–285). Julius Klinkhardt.
- Im, H.-J., Kim, Y.-B., Jang, Y.-S., & Kee, K.-H. (2008). *Analysis on the Actual Status and Its Level of School Education in Korea – A Study on the Elementary Schools*. Seoul, Educational Development Institute.
- Im, H. J., Sin, H. S., Kim, H. W., Cha, S. H., & Kim, J. H. (2013). *Studie zur Bildungspolitik Analyse in Korea – Analyse zu schulischen Eigenschaften, die die Entwicklung von Ganztagschulen beeinflussen*. Seoul. Korea Educational Development Institute.
- Jessop, B. (2007). Raum, Ort und Maßstäbe. Territorialisierungsstrategien in postfordistischen Gesellschaften. In F. Kessl, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Territorialisierung des Sozialen: Regieren über soziale Nahräume* (S. 25–56). Budrich.
- Jessop, B. (2008): staat- und regulation theoretischer Ansatz - Ein möglicher Zugang zu einer kritischen Sozialraumforschung? In F., Kessl, C., Reutlinger (Hrsg.). *Schlüsselwerke der Sozialraumforschung*. VS, 189-211.
- Jessop, B., & Sum, N.-L. (2006). *Beyond the Regulation Approach. Putting Capitalist Economies in their Place*. Edward Elgar.
- Jessop, B., Brenner, N., & Jones, M. (2008). Theorizing sociospatial relations. *Environment and Planning D. Society and Space* 26, 389–401.
- Jun, C-A. (2013). Child's Perception of Parents' Educational Support Activities and Helpfulness of Support Activities. *The Korea Journal of Youth Counseling*, 21(1), 291-317.

- Jürgens, E. (2004). *Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung offener Unterricht: Theorie, Praxis und Forschungslage* (6. Aufl.). Academia-Verlag.
- Kang, T. J. (2002). *Politische Maßnahmen für Bildungsungleichheiten*. Seoul, Korea Institute of Curriculum and Evaluation.
- Kaufmann, F.-X. (2005). *Sozialpolitik und Sozialstaat: Soziologische Analysen* (2. Aufl.). VS.
- Kessl, F., Kutscher, N., Otto, H.-U., & Ziegler, H. (2004). *Bildungsprozesse im sozialen Kontext unter dem Aspekt der Bedeutung des Sozialraums für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen: Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen*. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Kessl, M. (2005). *Optimierungsmöglichkeiten für Nachhilfeunterricht*, [Dissertation]. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Kessl, F., & Reutlinger, C. (2007). *Sozialraum: eine Einführung*. VS.
- Kim, H. J. (2007). Exploring the Effects of Family Background, School Education, and Private Tutoring on High School Students' Achievement in Korea. *The Journal of Educational Administration* 25(4), 485–508.
- Kim, H. S. (2010a). *Analyse von Wirkung der privaten Bildung: Bezug auf schulische Leistung, Zugang zur weiterführenden Schule und Arbeitsmarkt*. KDI.
- Kim, H. S. (2010b). The actual situation and challenges of the English gap. *Proceedings of the Korean Society for Social Security Regular Academic Presentation 2010*(1), 179–210.
- Kim, H. S. (2012). The Impact of After-School Programs on Academic Performance and Private Education. *Asian Journal of Education* 13(3), 87–114.
- Kim, H.-W., Yang, A.-G., Jo, H.-J., No, S.-M., & Jung, S. J. (2008). *Bericht über die koreanische Ganztagschule 2007*. Seoul, Korea Educational Development Institute.
- Kim, H.-W. (2011). *Herausforderung für Ganztagschulen*. Seoul.
- Kim, H.-W., & Yang, A. K. (2011). *Studie zur Analyse für die Entwicklung der Ganztagschulen in Korea 2011*. Seoul.
- Kim, H.-W. (2012). *Wirkung und Aufgaben zur Reduzierung privater Bildungsausgaben in Ganztagschulen* [Position Paper, 2012-05-20-10]. Seoul, Korea Educational Development Institute.

- Kim, I. H., & Kang, S. J. (2005). Structural Relations between High School Students' Family Background Factors and Mathematics Achievement. *The Journal of Korean Education* 32(4), 193–221.
- Kim, I. S., Byun, J. I., & Jo, S. O. (2010): The Effects of Participation in an, After-School Program'. *The Journal of Yeolin Education* 18(4), 246–270.
- Kim, K.-K., & Hwang, Y.-J. (2009). Determinants of participation in after-school programs of middle school students. *Korean Journal of Sociology of Education* 19(2), 31–57.
- Kim, K-N. (2017). The Influences of Changes in Family Structure on Parental Solicitude in Children' s Education via Household Expenditure. *Korean Journal of Educational Research*, 55(2), 1-30.
- Kim S.-S., Kim, M.-J., & Kwak, N.-R. (2017). The effect of mathematics prior learning in elementary school on mathematics learning, academic efficacy, and learning motivation in middle school. In Gyeonggi Institute of Education (2017), *The 4th Gyeonggi Education Longitudinal Research Conference* (S. 267–283).
- Kim, T.-K., & Kwon, I. N. (2009). A Study on the Longitudinal Mediating effect Affecting Academic Performance of the Youth. *Journal of Future Oriented Youth Society* 6(1), 1–22.
- Kim, Y-B., Lim, H-J., Shin, H-S., Nam, J-Y., Yang, S-K., Kim W-J., & Lee J-K., (2011). Analyse der Wirkung privater Maßnahmen zur Senkung der Bildungskosten auf der Grundlage der Verbesserung der öffentlichen Bildung.
- Kim, Y. B., & Kim, N. O. (2014). Exploration of Student and School Factors Influencing on Academic Achievement. *Korean Journal of Educational Research* 53(3), 31–60.
- Klemm, K. (2016). *Schülerinnen und Schuler aus Flüchtlingsfamilien: eine Expertise zum Personalbedarf (erstellt im Auftrag der Autorengruppe Bildungsberichterstattung)*. https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bb16_expertise_klemm.pdf
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* (4. Aufl.). Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bildungsreform, 1.
- Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. Einführung in den Thementeil. *ZfPäd* 50(5), 625–634.

- Korea Institute for Curriculum and Evaluation (2005). *Studie zur national Academic Performance Evaluation 2004*. Seoul, Korea Institute for Curriculum and Evaluation.
- Korea Development Institute (2009). *Analyse und Ausblick für Probleme der regionalen Universitäten*. Seoul, Korea Development Institute.
- Korea Educational Development Institute (2013a). *Die Langzeitwirkung durch empirische Daten der privaten Bildung*. Seoul, Korea Educational Development Institute.
- Korea Educational Development Institute (2013b). *2013 Bildungsindikator in Korea*. Seoul, Korea Educational Development Institute.
- Korea Educational Development Institute, & Ministry of Education Republic of Korea (2013). *Education at a Glance – OECD Indicators 2013*. Seoul, Korea Educational Development Institute.
- Korea Educational Development Institute, & Ministry of Education Republic of Korea (2014a). *2014 Brief Statistics Korean Education*. Seoul, Korea Educational Development Institute.
- Korea Educational Development Institute, & Ministry of Education Republic of Korea (2014b). *2014 Statistical Yearbook of Education*. Seoul, Korea Educational Development Institute.
- Korea Educational Development Institute, & Ministry of Education Republic of Korea (2021a). *2021 Brief Statistics Korean Education*. Seoul, Korea Educational Development Institute.
- Korea Educational Development Institute, & Ministry of Education Republic of Korea (2021b). *2021 Education at a Glance – OECD Indicators 2021*. Seoul, Korea Educational Development Institute.
- Korea Educational Development Institute, & Ministry of Education Republic of Korea (2021c). *2021 Statistical Yearbook of Education*. Seoul, Korea Educational Development Institute.
- Korea Educational Development Institute, & Ministry of Education, Science and Technology (2008). *Bildungsstatistik nach Bildungsbereichen*. Seoul, Korea Educational Development Institute.
- Korea Institute for Curriculum and Evaluation (2007). *PISA 2006: Zusammenfassung*. Seoul, Korea Institute for Curriculum and Evaluation.

- Korea Institute for Curriculum and Evaluation (2012). *Education in Korea*. Seoul, Korea Institute for Curriculum and Evaluation.
- Krais, B., Gebauer, G. (2002). *Habitus*. transcript.
- Krappmann, L. (2002). Bildung als Ressource der Lebensbewältigung: der Beitrag von Familie, Schule und der Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zum Bildungsprozess in Zeiten der Pluralisierung und Flexibilisierung der Lebensverhältnisse. In R. Münchmeier, H.-U. Otto, & U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), *Bildung und Lebenskompetenz: Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben* (S. 33–47). Leske und Budrich.
- Kreß, J. (2010). Zum Funktionswandel des Sozialraums durch das Internet. *sozialraum.de* 2(2). <http://www.sozialraum.de/zum-funktionswandel-des-sozialraums-durch-das-internet.php>
- Krisch, R., Deinet, U., & Oehme, A. (2006). Sozialräumliche Aneignung als Bildungsperspektive – Grundzüge einer Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. In K. Wetzel (Hrsg.), *Ganztagsbildung – Eine europäische Debatte* (S. 43–60). Lit.
- Kromrey, H. (2002). Methoden und Modelle der deskriptiven Statistik. In H. Kromrey. *Empirische Sozialforschung* (S. 405-514). Springer.
- Lang, S., Mack, W., Reutlinger, C., & Wächter, F. (Hrsg.). (2005). *Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für soziale Arbeit*. VS.
- Lee, H.-H., Hwang, J.-S., Kim, M.-H., Ha, B.-W., & Kim, S.-G. (2019). *Leistungsanalyse und Verbesserungsplan von Ganztagschule*. Seoul, Korea Educational Development Institute.
- Lee, J. H. (2002). Family Environment, Private Tutoring, and School Grades. *Korean Journal of Sociology* 36(6), 195–213.
- Lee, Y. J., Kim, J. K. (2019). Longitudinal Study on the Effects of Private Education on Academic Achievement: The Mediating Role of Fixed Mindset. *Journal of Education & Culture* 25(1), 5–25.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.
- Löw, M., & Sturm, G. (2005). Raumsoziologie. In F. Kessl, C. Reutlinger, S. Maurer, & O. Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 31–48). VS. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-59649-2>

- Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (Hrsg.). (2005). *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-School and Community Programs*. Lawrence Erlbaum Ass.
- Masche, G., & Reitzle, M. (1999). Stichprobe und Design. In Silbereisen, Rainer, K., & Zinnecker, J. (Hg.). *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 39–62). (3. Aufl.). Psychologie Verlags Union.
- Maschke, S. (2019). Die Sozialräumliche Karte als Verfahren der Dokumentarischen Methode - Interview- und Bildanalyse unter einem Dach. In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39(2), S. 212–220.
- Maschke, S., & Stecher, L. (2008). Medien. In T. Coelen, H.-W. Otto (Hrsg.), *Grundbegriff Ganztagsbildung* (S. 392–401). VS.
- Maschke, S., & Stecher, L. (2018). Non-formale und informelle Bildung. In A. Lange, H. Reiter, S. Schutter, & C. Steiner (Hrsg.), *Handbuch der Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 149–163). VS.
- Ministry of Education Republic of Korea (2012). *Ganztagschule 2012*. <https://www.korea.kr/archive/expDocView.do?docId=34173>
- Ministry of Education Republic of Korea (2013). *Ganztagschule 2013*. <https://www.korea.kr/archive/expDocView.do?docId=34804>
- Ministry of Education, Science and Technology (2011). *Curriculum for Middle School*. Ministry of Education, Science and Technology.
- Mittelstraß, J. (2013). *Wie wollen wir leben? Wissenschaftlich-technische Innovationen und gesellschaftlicher Fortschritt*. Konrad-Adenauer-Stiftung e. V. http://www.kas.de/wf/doc/kas_36167-544-1-30.pdf?131126143045
- Moon, J.-Y., Kim, H.-C., & Park, H.-Y. (2018). *Effect of After-School Participation on Private Education Expenses*. Korea Educational Development Institute.
- Münchmeier, R., Otto, H.-U., & Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.). (2002). *Bildung und Lebenskompetenz: Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben*. Leske und Budrich.
- Nestvogel, R. (o. J.). *Pierre Bourdieu: Die verborgenen Mechanismen der Macht*. [Vortrag Studienbereich C – Sozialer Wandel und Sozialisationstheorien, Universität Duisburg-Essen]. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/nestvogel/04bourdieu.pdf>

- Neuhaus, W. (2011, 24. April). *Didaktik als diskursiver Theorie-Praxis-Raum* [Impuls-Vortrag im Rahmen der Lehrveranstaltung „Lehren und Lernen“, Freie Universität Berlin] <http://de.slideshare.net/wneuhaus/didaktik-als-diskursiver-theoriepraxisraum>
- OECD (2007): *PISA 2006 – Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen Kurzzusammenfassung*. <http://www.oecd.org/pisa/39731064.pdf>.
- OECD (2013). *PISA 2012: Ergebnisse im Fokus – Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können*. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-GER.pdf>.
- OECD (2014). *Education at a Glance – OECD Indicators*. <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-2014.pdf>.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results Volume I, II, III: What Students Know and Can Do*. https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA2018_CN_DEU_German.pdf
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021*. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterA.pdf
- Oh, S. Y. (2012). The Study on the Relationship among Parents' SES, Extracurricular Learning, Self-Regulatory Learning Ability, Achievement by using PLS Structural Equation Model. *The Journal of Research in Education* 42(2), 203–243.
- Otto, H.-U., & Rauschenbach, Th. (Hrsg.). (2004). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. VS.
- Overwien, B. (2004). Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In H.-U. Otto, & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung* (S. 51–73). VS.
- Paasch, D. (2014). *Familiäre Lebensbedingungen und Schulerfolg*. Waxmann.
- Park, B.-G. (2012). Looking for More Space-sensitive Korean Studies. *Journal of the Korean Geographical Society* 47(1), 37–59.
- Park, H. J. (2010). Longitudinal Analysis of the Relationship between Private Tutoring Expenses and Students' Achievement. *Journal of Educational Evaluation* 23(4), 887–907.
- Park, S. Y. (2008). Policy Evaluation on private Tutoring Countermeasures: After-School Program and EBS KSAT Teaching. *The Journal of Educational Administration* 26(1), 391–411.

- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E., & Pekrun, R. (Hrsg.). (2008). *PISA 2006 in Deutschland: Zusammenfassung*. PISA-Konsortium Deutschland.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000 in Deutschland: Zusammenfassung*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Jürgen, R., & Schiefele, U. (Hrsg.). (2005). *PISA 2003 in Deutschland: Zusammenfassung*. PISA-Konsortium Deutschland.
- Rauschenbach, Th., Leu, H. R., & Lingenauber, S. (2004). *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht* (2. Aufl.). BMBF, Referat Publ., Internetred.
- Rauschenbach, Th., Düx, W., & Sass, E. (Hrsg.). (2006). *Informelles Lernen im Jugendalter: vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Juventa.
- Rauschenbach, Th., & Otto, H.-W. (2004). Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In H.-U. Otto, H.-U., & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 9–29). VS.
- Rauschenbach, Th. (2009). *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Juventa.
- Renkel, A. (1996). Vorwissen und Schulleistung. In J. Möller, & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 175–190). Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Reutlinger, C. (2009). Vom Sozialraum als Ding zu den subjektiven Raumdeutungen. *sozialraum.de* 1(1). <https://www.sozialraum.de/reutlinger-vom-sozialraum-als-ding.php>
- Riege, M., & Schubert, H. (Hrsg.). (2005). *Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis* (2. Aufl.). VS.
- Rollett, W. (2007). Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen. In E. Klieme, Th. Rauschenbach, & L. Stecher (Hg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S. 283–312). Juventa.

- Rousseau, J.-J. (2003). *Émile oder Über die Erziehung* (13. Aufl.). UTB.
- Ryu, B.-R., Lee, H.-Y., Kim, M.-R., & Kim, S.-S. (2006). *Entwicklung der Indikatoren für die pädagogische Wohlfahrt und Analyse der Bildungsungleichheiten*. Seoul, Korea Educational Development Institute.
- Ryu, B.-R., Lee, K.-H., & Kim, S.-Y. (2007). *Entwicklung der Bildungs-Index für die Beseitigung der Bildungsungleichheiten zwischen Regionen*. Seoul, Korea Educational Development Institute.
- Ryu, B.-R., Kim, K.-A., Jeong, K.-H., Kim, S.-S., Lee, J.-Y., & Jang, S.-T. (2014). *Analyse von Lernart und -situation der Mittelschüler*. Seoul, Korea Educational Development Institute.
- Schäfer, T. (2016). Das Allgemeine Lineare Modell und die Multiple Regression. In *Methodenlehre und Statistik. Basiswissen Psychologie* (S. 187-203). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11936-2_9
- Schubert, H.-J. (2007). The Chicago School of Sociology – Theorie, Empirie und Methode. In C. Klingemann, C. (Hrsg.). *Jahrbuch für Soziologiegeschichte: soziologisches Erbe, Georg Simmel, Max Weber, Soziologie und Religion, Chicagoer Schule der Soziologie* (S. 119–166). VS.
- Schumann, M. (1996). Methoden der Sozialraumanalyse in kommunalen Planungsprozessen. *SI:SO* 1(1), 8–12.
- Schumann, M. (2004). Sozialraum und Biographie: Versuch einer pädagogischen Standortbestimmung. *Neue Praxis: np* 34, 323–338.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2018/2019. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012). *Medienbildung in der Schule* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012]. KMK. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf

- Shevelenko, L. (2012). *Kulturelles Kapital und Bildungsungleichheit: Familie als Transmissionsort, Schule als Reproduktionsort des kulturellen Kapitals – in Anlehnung an Pierre Bourdieu* [Diplomarbeit, Universität Hannover]. GRIN. <https://www.grin.com/document/202976>
- Shin, J.-H., Kim, Y.-N., Boo, E.-J., & Seo, E.-J. (2008). An analysis of the effect of private tutoring according to the degree of parental intervention. In Korea Educational Development Institute (Hrsg.), *Proceedings of the 2nd Korean Education Longitudinal Research Conference* (S. 157–171). Korea Educational Development Institute.
- Song, M. J. (2010). *Außerschulische private Bildung in Korea*. Korea Research Center.
- Solga, H., & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung: Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Hans-Böckler-Stiftung.
- Spatscheck, C. (2009): Methoden der Sozialraum- und Lebensweltanalyse im Kontext der Theorie- und Methodendiskussion der Sozialen Arbeit. In U. Deinet (Hrsg.), *Methodenbuch Sozialraum* (S. 33–43). VS.
- Stamm, M. (2005). Bildungsaspiration, Begabung und Schullaufbahn. Eltern als Erfolgspromotoren? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27(2), 277–297. <https://doi.org/10.25656/01:3683>
- Statistics Korea (2022). The 2021 Private Education Expenditures Survey Report. Statistics Korea. <file:///C:/Users/seerh/Downloads/1401.pdf>
- Stecher, L. (2001). *Die Wirkung sozialer Beziehungen: empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Juventa.
- Stecher, L., Radisch, F., Fischer, N., & Klieme, E. (2007). Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule. In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(4), S. 346–366.
- Stecher, L., & Maschke, S. (2013). Research on Extended Education in Germany: A General Model with All-Day Schooling and Private Tutoring as Two Examples. *International Journal for Research on Extended Education (IJREE)* 1(1), 31–52.
- Stomporowski, S., Redecker, A., & Kaenders, R. (Hg). (2019). *Bildung – noch immer ein wertvoller Begriff?!*. V&R unipress. https://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/downloads/productPreviewFiles/LP_978-3-8471-0921-1.pdf

- Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015*.
https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19106/pdf/SteG_2016_Ganztagschule_Bildungsqualitaet_und_Wirkungen.pdf
- Thiersch, H. (2002). Bildung – alte und neue Aufgaben der Sozialen Arbeit. In R. Münchmeier, H.-U. Otto, & U. Rabe-Kleberg, (Hrsg.), *Bildung und Lebenskompetenz: Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben* (S. 57–84). Leske und Budrich.
- Traxler, P. (2013). *Die Bedeutung von Einstellung und Motivation für den Einsatz von E-Learning durch Lehrende an Pädagogischen Hochschulen*. Hülsbusch.
- Tully, C. J. (1994). *Lernen in der Informationsgesellschaft: informelle Bildung durch Computer und Medien*. Westdeutscher Verlag.
- Tully, C. J. (2006). Informelles Lernen: eine Folge dynamisierter sozialer Differenzierung. In H.-U. Otto, & J. Oelkers (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung: Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 72–89). Reinhardt.
- Wernstedt, R., & John-Ohnesorg, M. (Hrsg.). (2009). *Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung - Zementierung des Selektionsprinzips oder Mittel zur Chancengerechtigkeit?*. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/06428.pdf>
- Wetterich, F., Burghart, M., & Rave, N. (2014). *Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft*. Atene KOM, Agentur für Kommunikation, Organisation und Management.
- Wüthrich, M. (2013). *Raum und soziale Gerechtigkeit: Eine raumtheoretische Skizze der Voraussetzungen ihrer Relationierung*. *Ethik und Gesellschaft* 1/2013 – Der „spatial turn“ der sozialen Gerechtigkeit. <https://doi.org/10.18156/eug-1-2013-art-2>
- Yoo, J. S. (2021). *Analysis of the current status of education indicators in Korea and the impact of private education*. *KERI Policy Recommendations 21-1*. Seoul, Korea Economic Research Institute.
- Yoo, H. G. (2006). *Soziale Schichten und Bildungsungleichheiten*. Seoul, Korea Research Institute for Vocational Education and Training.

Züchner, I. (2007). Ganztagschule und Familie. In H. G. Holtappels, E. Klieme, Th. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland* (S. 314-332). Juventa.

Pressemitteilungen & Internetquellen

Korea Educational Development Institute (2013, 12. Dezember). *Fast keine Wirkung durch private Nachhilfe in Bezug auf Koreanisch, Englisch und Mathematik in Sekundarstufe I*. Kedi.re. http://kels.kedi.re.kr/KelsBrdViv.do?LstCode=B_BROD&LstCary=B00713&LstNum=658

Korea Educational Development Institute, & Ministry of Education Republic of Korea (2014, 9. September). *Zusammenfassendes Ergebnis von 2014 OECD: Education at a Glance*.

Korea Educational Development Institute (KEDI), & Ministry of Education Republic of Korea (2018, 11. September). *Zusammenfassendes Ergebnis von 2018 OECD: Education at a Glance*.

Korea Institute for Curriculum and Evaluation, & Ministry of Education Republic of Korea (2013, 3. Dezember). *PISA 2012*.

Korea Institute for Curriculum and Evaluation, & Ministry of Education Republic of Korea (2016, 6. Dezember). *PISA 2015*.

Korea Institute for Curriculum and Evaluation, & Ministry of Education Republic of Korea (2019, 3. Dezember). *PISA 2018*.

Ministry of Education Republic of Korea (2019, 17. Mai.). Status der Highschool-Studiengebühren (Studiengebühren und Eintrittsgebühren) im Jahr 2018. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=316&boardSeq=73634&lev=0&searchType=S&statusYN=C&page=2&s=moe&m=030201&opType>

Ministry of Education Republic of Korea (2018, 26. Dezember). *2018 Statistik zur Ganztagschule*. <https://moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=316&boardSeq=76304&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=0302&opType=N>

Ministry of Education Republic of Korea (2019, 14. November). *2019 Statistik zur Ganztagschule*. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=316&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=0302&opType=N&boardSeq=78990>

- Ministry of Education Republic of Korea (2021, 2. August). *Maßnahmen zur Verbesserung des Betreuungsangebote der Grundschule.*
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=85205&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>
- Ministry of Education Republic of Korea (2021, 15. September). *Zusammenfassendes Ergebnis von 2021 OECD: Education at a Glance.*
- Ministry of Education Republic of Korea (2022, 3. November). *Hauptmerkmale der privaten Bildungsausgaben Erhebung im Jahr 2021 und Gegenmaßnahmen.*
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017, 27. Juli). *20 neue Stellen: „Initiative schulische Sozialarbeit in sozialen Brennpunkten“ startet im Schuljahr 2017/2018.*
<https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/20-neue-stellen-initiative-schulische-sozialarbeit-in-sozialen-brennpunkten-startet-im-schuljahr-20172018-156035.html>
- Permanent Delegation of the Republic of Korea to the Organisation for Economic Cooperation and Development (2016, 09. Dezember). *zusammenfassendes Ergebnis von OECD PISA 2015.*
http://down.mofa.go.kr/oecko/brd/m_20809/view.do?seq=1268202&srchFr=&srchTo=&srchWord=&srchTp=&multi_itm_seq=0&itm_seq_1=0&itm_seq_2=0&company_cd=&company_nm=&page=54
- Statistics KOREA. (2017, 17. Februar). *Stichprobenergebnis der Volks- und Wohnungszählung 2015 (Frauen/ Geburtenrate/Kinder, Wohnstatus).*
https://kostat.go.kr/portal/korea/kor_nw/3/index.board?bmode=read&bSeq=&aSeq=359282&pageNo=1&rowNum=10&navCount=10&currPg=&sTarget=title&sTxt=
- Statistics KOREA Government Official Work Conference (E-national indicators) (2021, 29. Oktober). *Primary and secondary education scale.*
http://www.index.go.kr/potal/main/EachDtlPageDetail.do?idx_cd=1537
- Statistics KOREA Government Official Work Conference (E-national indicators) (2021, 31. Dezember). *Anmelderate und Abschlussquote.*
https://www.index.go.kr/potal/main/EachDtlPageDetail.do?idx_cd=1520

- Statistics KOREA Government Official Work Conference (E-national indicators) (2022, 11. März). *Private Bildungsausgaben pro Schüler*. <https://www.index.go.kr/unify/idx-info.do?idxCd=4244>
- Statistics KOREA Government Official Work Conference (E-national indicators) (2022, 14. März). *Aktueller Stand der privaten Bildung für Schüler-innen der Grund-, Middle- und High School in Korea*.
https://www.index.go.kr/potal/main/EachDtlPageDetail.do?idx_cd=2697.
- Statistics KOREA Government Official Work Conference (E-national indicators) (2022, 2. Mai). *Verteilung nach Familienform*.
https://www.index.go.kr/potal/main/EachDtlPageDetail.do?idx_cd=1576
- Zickgraf, P. (2008, 24. Oktober). *Ganztagschulen in Südkorea und Deutschland*. Ganztagschulen.org. <http://www.ganztagschulen.org/de/2339.php>
- Fokken, Silke (2016, 21. Juni). *NC-Fächer im Überblick: Hier stehen die Chancen auf einen Studienplatz am besten*. Spiegel. <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/nc-faecher-im-ueberblick-hier-gibt-s-studienplaetze-ohne-numerus-clausus-a-1098037.html>
- Jeon, M-H. (2017, 1. Oktober). *'Angst' ist die 2. Grundursache für private Bildung ... Platz 1?*. The JoongAng. <https://www.joongang.co.kr/article/21987347#home>
- Kim, D-S. (2014, 07. März). *[Die Folgen der niedrigen Geburtenrate in Korea] Die Hälfte der verheirateten Frauen in den Dreißigern (Gebiet Seoul) hat keine Kinder oder ein... Unterstützung ab der zweiten Geburt*. Chosun.com.
http://news.chosun.com/site/data/html_dir/2014/03/07/2014030700255.html
- Kim, D. S. (2010, 10. Mai). *[Streit] Wie ist der Erlass des Pre-Learning Prohibition Act zu sehen?* The Hankyoreh. <http://www.hani.co.kr/arti/opinion/argument/532275.html>
- Noh, K. H. (2000, 25. Mai.). *Private Nachhilfe, die öffentliche Bildung schrumpfen, Entscheidung des Verfassungsgerichtshofs ist falsch*. Dong-A Zeitschrift.
http://www.donga.com/docs/magazine/weekly_donga/news235/wd23511030.html
- National Center on Education and the Economy. Top Performing Countries - Korea
<https://ncee.org/country/korea/>

vet/dpa (2016, 27. Januar). Leistungswahn: *Jeder siebte Schüler bekommt Nachhilfe – trotz guter Noten. Spiegel.* <http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/nachhilfe-fuer-schueler-mit-guten-noten-eltern-im-leistungswahn-a-1074100.html>

Internetseiten

Afterschool Portal System: <https://www.afterschool.go.kr/intro/care/careInfo1.do>

Afterschool Portal System. Was ist Afterschool?
<https://www.afterschool.go.kr/info/infomation.do>

B Middle School.

http://www.hyupsung.ms.kr/board/view.do?boardId=BBS_0000001&menuCd=MCD_0000000000005881&startPage=1&dataSid=986616

Daegu Metropolitan Office of Education 2015.

http://www.dge.go.kr/contentsHtml.do?contentsVal=411&menu_seq=411

Korean Educational Statistics Service. Annual expenditure per student by educational institutions for all services (2015). <http://cesi.kedi.re.kr/eng/index>

Portale für student assessment von Korea Institute for Curriculum and Evaluation (KICE).
<http://asa.kice.re.kr/achi/meanView.do> <http://assess.kice.re.kr/>

Seoul Metropolitan Office of Education:

http://english.sen.go.kr/2_education/0_Plan.jsp

Seoul Metropolitan Office of Education, After school.

<http://afterschool.sen.go.kr/icedu/about/aboutSub01.do>

<http://afterschool.sen.go.kr/icedu/community/faq.do?faqViewNum=2>

Statistics KOREA Government Official Work Conference (E-national indicators).

https://www.index.go.kr/potal/stts/idxMain/selectPoSttsIdxSearch.do?idx_cd=2697

Eigenständigkeitserklärung

„Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbstständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der 'Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis' niedergelegt sind, eingehalten.“

17. 08. 2022.

Assistant Prof. Jung, Su Jung
