



LifBi WORKING PAPERS

Michaela Sixt, Hanna-Rieke Baur, Franz Gerbig, Johannes Hofmann, Doreen Müller, Ingrid Stöhr, Sebastian Thürer, Christina Zeichner und Michael Bayer

DAS PROJEKT „BILDUNGSLANDSCHAFT OBERFRANKEN (BILO)“ – EINE SKIZZE

LifBi Working Paper No. 71
Bamberg, Dezember 2017

Working Papers of the Leibniz Institute for Educational Trajectories (LifBi)

at the University of Bamberg

The LifBi Working Papers publish articles, expertises, and findings related to data collected and studies conducted at the Leibniz Institute for Educational Trajectories, first and foremost to the German National Educational Panel Study (NEPS).

The LifBi Working Papers are edited by a board of researchers representing the wide range of disciplines covered by NEPS and other LifBi studies. The series started in 2011 under the name “NEPS working papers” and was renamed in 2017 to broaden the range of studies which may be published there.

Papers appear in this series as work in progress and may also appear elsewhere. They often represent preliminary studies and are circulated to encourage discussion. Citation of such a paper should account for its provisional character.

Any opinions expressed in this series are those of the author(s) and not those of the LifBi management or the NEPS Consortium.

The LifBi Working Papers are available at www.lifbi.de (see section “Institute > Publications”). LifBi Working Papers based on NEPS data are also available at www.neps-data.de (see section “Data Center > Publications”).

Editor-in-Chief: Corinna Kleinert, LifBi/University of Bamberg/IAB Nuremberg

Editorial Board:

Jutta Allmendinger, WZB Berlin

Cordula Artelt, University of Bamberg

Hans-Peter Blossfeld, EUI Florence

Wilfried Bos, University of Dortmund

Sandra Buchholz, University of Bamberg

Claus H. Carstensen, University of Bamberg

Henriette Engelhardt-Wölfler, University of Bamberg

Guido Heineck, University of Bamberg

Frank Kalter, University of Mannheim

Eckhard Klieme, DIPF Frankfurt

Cornelia Kristen, University of Bamberg

Wolfgang Ludwig-Mayerhofer, University of Siegen

Thomas Martens, Medical School Hamburg

Susanne Rässler, University of Bamberg

Ilona Relikowski, University of Bamberg

Marc Rittberger, DIPF Frankfurt

Hans-Günther Roßbach, University of Bamberg

Hildegard Schaeper, DZHW Hannover

Thorsten Schneider, University of Leipzig

Heike Solga, WZB Berlin

Petra Stanat, IQB Berlin

Ludwig Stecher, Justus Liebig University Giessen

Olaf Struck, University of Bamberg

Ulrich Trautwein, University of Tübingen

Jutta von Maurice, LifBi

Sabine Weinert, University of Bamberg

Contact: German National Educational Panel Study (NEPS) – Leibniz Institute for Educational Trajectories – Wilhelmsplatz 3 – 96047 Bamberg – Germany – contact@lifbi.de

Das Projekt „BildungsLandschaft Oberfranken (BiLO)“ – eine Skizze

*Michaela Sixt, Hanna-Rieke Baur, Franz Gerbig, Johannes Hofmann, Doreen Müller, Ingrid Stöhr, Sebastian Thürer, Christina Zeichner, Michael Bayer
Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi)*

E-Mail-Adresse der Erstautorin:

michaela.sixt@lifbi.de

Bibliographische Angaben bei deutschsprachigen Papers:

Sixt, M., Baur, H.-R., Gerbig, F., Hofmann, J., Müller, D., Stöhr, I., Thürer, S., Zeichner, C. & Bayer, M. (2017). *Das Projekt „BildungsLandschaft Oberfranken (BiLO)“ – eine Skizze* (LifBi Working Paper No. 71). Bamberg, Deutschland: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe.

Das Projekt „BildungsLandschaft Oberfranken (BiLO)“ – eine Skizze

Zusammenfassung

Die Bedeutung regionaler Disparitäten beim Zugang zu Bildungschancen hat angesichts des demographischen Wandels, zurückgehender Bevölkerungszahlen in ländlichen Regionen und damit verknüpftem Infrastrukturabbau (wieder) stärker wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren. Im vorliegenden Arbeitspapier wird das von der Oberfranken Stiftung geförderte Projekt „BildungsLandschaft Oberfranken (BiLO)“ (2014-2018) vorgestellt, das insbesondere die schichtspezifische Bedeutung regionaler Angebotsstrukturen bei individuellen Bildungsentscheidungen in zentralen Bildungsphasen im Lebensverlauf untersucht. Dazu war in der ersten Projektphase vorgesehen, zum einen Daten zum lokal verorteten, objektiven Bildungsangebot über Sekundärdaten der amtlichen Statistik und projekteigenen Onlinebefragungen zusammenzutragen. Zum anderen wurden Individualdaten über das subjektiv wahrgenommene Bildungsangebot für anstehende und tatsächlich getroffene Bildungsentscheidungen über eine repräsentative Bevölkerungsbefragung für Oberfranken erhoben. Indem die beiden Datenquellen in der zweiten Projektphase verknüpft werden, können individuelle Distanzmaße zu objektiv verfügbaren und subjektiv wahrgenommenen Bildungsangeboten in die Auswertungen spezifischer Fragestellungen im Bereich der Frühkindlichen Bildung, des Übergangs in die Sekundarstufe, in Ausbildung und Studium, der Erwachsenenbildung und der Kulturellen Bildung einfließen. Das Arbeitspapier erläutert die Relevanz der Fragestellung in den verschiedenen Themenbereichen und skizziert die Datenerhebung. Abschließend weist es auf die Transferleistung des Projekts mit dem „Atlas BildungsLandschaft Oberfranken“ (Autorengruppe BiLO, 2016, www.bilo-atlas.de) hin.

Schlagworte

Regionale Bildungsforschung, Regionale Bildungsungleichheit, Bildungsangebote, Bildungschancen, Oberfranken

Abstract

Looking at cutbacks in infrastructure due to demographic transition and declining population in rural areas regional inequalities regarding access to educational chances attracts (again) more attention in research. The following working paper presents the project “BildungsLandschaft Oberfranken (BiLO)” (Educational Landscape of Upper Franconia) funded by the Oberfrankenstiftung (Upper Franconia Foundation) (2014-2018). It investigates the class-specific meaning of regional structures of supply for individual educational decisions at essential stages across life course. For that purpose the project gathered in the first phase data about the locally situated educational offerings based on secondary data of official statistics and on an in-house online survey. On the other hand data on individually perceived offerings and educational decision were surveyed in a population survey representative for Upper Franconia. Combining the two data sources in the second project phase individual measures of distances to objectively available and to subjectively perceived educational offerings can be integrated into analyses in the fields of early child

care, transition to secondary school, vocational training and higher education, adult education and cultural education. The working paper describes the need for regional research within these different fields and outlines the data collection. Finally it points out the projects' transfer efforts namely the „Atlas BildungsLandschaft Oberfranken“ (Atlas of Educational Landscape of Upper Franconia) (Autorengruppe BiLO, 2016, www.bilo-atlas.de).

Keywords

regional educational research, regional inequality in education, education offerings, education chances, Upper Franconia

1. Bildung und Raum

Bildung ist heute eine der zentralen Ressourcen, wenn es um Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe geht. Dabei ist bekannt, dass insbesondere der Zugang, der Erwerb und die Verwertung von Bildung von sozialen Disparitäten gekennzeichnet sind, wodurch – so kann man annehmen – Potentiale verloren gehen. Vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, schrumpfenden Bevölkerungen in ländlichen Regionen und Infrastrukturabbau gewinnt auch die Frage nach regionalen Disparitäten wieder zunehmend an Bedeutung, insbesondere, wenn Schulschließungen oder Einschränkungen im – für den Schulweg relevanten – öffentlichen Nahverkehr zu erwarten sind.

Nicht nur in Hinblick auf Bildungsprozesse stellen Regionen mit ihren Strukturen und Entwicklungen eine wichtige Dimension dar, worüber in den Sozialwissenschaften heute weitgehend Einigkeit herrscht: Regionen strukturieren das Leben von Menschen in einer kontinuierlichen Weise, eröffnen Handlungsmöglichkeiten oder begrenzen sie. Als sozial relevante Determinante besitzt der Raum im Rahmen quantitativ-empirischer Forschungszugänge zu Bildungsfragen, jenseits der Ost-West- und Stadt-Land-Unterscheidung, allerdings bisher noch wenig Gewicht. Es gibt auch kaum Forschung dazu, welcher räumliche Bezug für die individuellen Handlungen jeweils relevant ist oder, inwieweit die Akteure selbst etwa die administrativen Grenzen von Regionen (auf dessen Basis aber meist Daten zu strukturellen Merkmalen einer Region zur Verfügung stehen) berücksichtigen.¹ Anders gestaltet sich die Situation für die Akteure vor Ort: In der kommunalen Bildungspolitik und vielen Bildungsprojekten wird der unmittelbare räumliche Kontext als Bezugsebene von Handlungen gesetzt.

1.1 Bildung und Raum als Thema in der kommunalen Bildungspolitik

Der räumliche Kontext steht im Rahmen zahlreicher Bildungsprojekte – sei es im Bundesprojekt „Lernen vor Ort“² oder in vielfältigen lokalen Projekten zur besseren Vernetzung der lokalen Akteure, wie z. B. unter dem Sammelbegriff „Lokale Bildungslandschaften“³ – heute häufig auf der Tagesordnung in der kommunalen Bildungspolitik.

Der in der fachpolitischen Öffentlichkeit weit rezipierte Begriff der lokalen Bildungslandschaften fand seinen Eingang in die Diskussionen durch den 12. Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2005). Seither sind verschiedenste Initiativen gestartet, um durch verbesserte Vernetzung aller relevanten Bildungsakteure die Übergänge im Bildungssystem reibungsloser zu

¹ In Anlehnung an das Handwörterbuch der Raumordnung (Ritter 2005) wird im Folgenden der Begriff Region verwendet, wenn ein räumliches Gebiet an Hand von gemeinsamen Merkmalen, die zielgerichtet bestimmt wurden, beschrieben und abgegrenzt werden kann. Er wird z. B. dazu verwendet, einen räumlichen Ausschnitt zu beschreiben, der an administrativen und/oder politischen Grenzen orientiert ist, wie z. B. der Landkreis Bamberg, der Regierungsbezirk Oberfranken oder die regionalen Arbeitsmarktstrukturen von Oberfranken. Der Begriff Raum ist hingegen deutlich offener und wird vor allem für die theoretische Diskussion verwendet. Insbesondere weist er keinen konkreten lokalen Bezug auf.

² <http://www.lernen-vor-ort.info/>, Letzter Zugriff: 22.12.2017.

³ <http://www.lokale-bildungslandschaften.de/home.html>, Letzter Zugriff: 22.12.2017.

gestalten, die Qualität der Bildungsangebote vor Ort zu steigern, sowie insbesondere benachteiligte Kinder und Jugendliche zu unterstützen.

Auch in Bayern wird u. a. mit der Initiative „Bildungsregionen in Bayern: Schule vor Ort gestalten“⁴ des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst in Kooperation mit dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration die lokale Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Bildungsträgern besonders gefördert. Das Motto „Lösungen aus der Region für die Region“ wird durch Dialogforen vor Ort mit allen am Bildungsprozess Beteiligten umgesetzt. Ihr Ziel ist es, offene Fragen zu stellen und Herausforderungen im Bereich Bildung aufzudecken und diese v. a. auch über eine bessere Vernetzung der Angebote zu begegnen. Im Regierungsbezirk Oberfranken wurden Stadt und Landkreis Bayreuth, Stadt und Landkreis Coburg, Landkreise Forchheim und Kronach, Lichtenfels und Wunsiedel mit der Auszeichnung „Bildungsregion“ versehen. Die Regierung von Oberfranken unterstützt die Initiative mit einer Plattform zum Erfahrungsaustausch für ein Netzwerk „Bildungsregion Oberfranken“ (vgl. Regierung von Oberfranken, 2014).

Die im Rahmen dieser Initiative initiierten Projekte sind insbesondere motiviert durch die Konfrontation der Kommunen mit den direkten Problemen sozial ungleicher Bildungschancen vor Ort und mit dem Anspruch, „Bildung für alle“ zu gewährleisten. Entsprechend sind kommunalpolitische Akteure zunehmend gefordert, den Zugang sowie den Erwerb und die Verwertungsmöglichkeiten von Bildung auf lokaler Ebene chancengerecht zu gestalten. Dies kann aber nur dann sinnvoll erfolgen, wenn Kommunen über hinreichend valides statistisches Datenmaterial verfügen, das sowohl die Angebotsseite als auch das individuelle Nutzungsverhalten über die Zeit abbilden kann. Für die Region Oberfranken leistet das Projekt „BildungsLandschaft Oberfranken (BiLO)“ dazu einen Beitrag, indem es entsprechend feingliedrige und umfassende Daten auf regionaler Ebene bereitstellt und damit die vielfältige Landschaft der Bildungsangebote aufzeigt (vgl. Kapitel 5).

1.2 Bildung und Raum als Thema in der Forschung

Die Bildungsforschung beschäftigt sich bereits seit den 1960er Jahren mit der regionalen Herkunft als einer der Ungleichheitsdimensionen von Bildung (vgl. hierzu insb. Peisert, 1967). Die Debatte ist zwar nach dem verstärkten Ausbau, insbesondere der weiterführenden Bildungseinrichtungen auf dem Land in den 1970er Jahren, zunächst abgeebbt. Aber nicht zuletzt vor dem Hintergrund sinkender Geburtenraten und damit verbundener Schulschließungen (Weishaupt, 2006), als auch im Kontext neuerer sozialräumlicher Debatten, erfährt die Thematik Bildung und Raum wieder mehr Aufmerksamkeit und breite Verknüpfungsmöglichkeiten werden aufgedeckt (vgl. hierzu Kessl & Otto, 2007). Zunehmend finden sozial-regional differenzierende Ansätze wieder Eingang in die Bildungsforschung (für einen Literaturüberblick vgl. Sixt, 2010).

⁴ <http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/bildungsregionen.html>, Letzter Zugriff: 22.12.2017

Entsprechend einer Einteilung von Weishaupt (2009) in seinem Überblick zu „Bildung und Region“ können die vorliegenden Studien hinsichtlich verschiedener Fragestellungen klassifiziert werden. Zum ersten geht es um regionale Disparitäten im Bildungsangebot, d. h., inwiefern sich Unterschiede in der Bildungsinfrastruktur zwischen administrativ abgegrenzten Regionen auf verschiedenen Ebenen ergeben. Zum zweiten geht es um Studien, die sich mit dem Einfluss der Sozialstruktur zum einen auf das Bildungsangebot in einer Region und zum anderen (meist als Nachbarschaftskontexte) auf das individuelle Bildungsverhalten beschäftigen. Als dritte Kategorie identifiziert Weishaupt (2009) Studien, die auf unterschiedlichen Aggregatsebenen (z. B. Ost-West-Deutschland, Bundesländer, Kreisebene) die regionale Verteilung des Qualifikationsniveaus der Bevölkerung untersuchen.

Was bei Weishaupt (2009) zwar erwähnt, aber nicht als eigenständiger Punkt aufgeführt ist, sind Studien, die sich mit dem direkten Einfluss räumlich verorteter Angebotsstrukturen auf das individuelle Bildungsverhalten beschäftigen. Dazu liegen bis heute auch nur einige wenige Studien vor, die meist nicht die Angebotsstrukturen selbst, sondern Indikatoren, wie z. B. die Wohnortgröße bzw. eine Stadt-Land-Differenzierung, in den Analysen berücksichtigen (vgl. Kapitel 3). Betrachtet man aber die Ergebnisse dieser Studien für den im Schulbereich sehr bedeutenden Übergang an der Schwelle zum Sekundarbereich in der Zusammenschau, zeigt sich, dass der Einfluss der regionalen Herkunft auf die Übertrittsentscheidung über die Zeit zwar abgenommen hat (Henz & Maas, 1995), aber noch immer von Bedeutung ist (Baur, 1972; Henz & Maas, 1995; Sixt, 2010, 2013; Trommer-Krug, 1980). Insbesondere kann gezeigt werden, dass der Einfluss des lokalen Bildungsangebots und die Erreichbarkeit von Schulen mit der sozialen Herkunft konfundiert sind (Eirnbter, 1977; Baur, 1972; Bartels, 1975; Bolder, 1975, 1984; Fickermann, 1997; Hansen, 1993). Diese Arbeiten verdeutlichen, wenn auch mit Daten von älteren Kohorten, dass die Untersuchung der Verflechtung von individuellen Bildungsentscheidungen und Angebotsstrukturen ein Baustein sein kann, um Bildungsungleichheit zu erklären.

Ziel der gegenwärtigen Forschung muss es daher sein, dieser Verflechtung von individuellen Bildungsentscheidungen und -erfolgen im gesamten Lebensverlauf mit lokal verorteten Angebotsstrukturen, vor dem Hintergrund der individuellen sozialen Lage als auch der sozialstrukturellen Zusammensetzung des räumlichen Umfelds, Rechnung zu tragen. Am Beispiel der Region Oberfranken wird das Projekt BiLO diese Fragestellung bearbeiten. Es wird von der Oberfrankenstiftung für die Dauer von fünf Jahren (Projektstart 2014) finanziert.

2. Forschungsfrage des Projekts

Abgeleitet aus dem Stand der Forschung zur Bedeutung der regionalen Herkunft für Bildungschancen im Schulbereich, beschäftigt sich das Projekt BiLO mit dem Zusammenhang von Bildung und Raum, genauer von individuellen Bildungsentscheidungen und lokal verorteten Angebotsstrukturen, am Beispiel der Region Oberfranken, in allen Bildungsphasen. Dabei wird zwischen dem objektiv vorhandenen Bildungsangebot, d. h. dem Angebot, das lokal tatsächlich zur Verfügung steht, und dem subjektiv wahrgenommenen Bildungsangebot, d. h. das Bildungsangebot, das individuell bekannt ist, unterschieden.

Weiter werden auch strukturelle Merkmale des Kontextes mit einbezogen. Die leitende Forschungsfrage lautet daher:

In welchem Zusammenhang stehen individuelle Bildungsentscheidungen und das (wahrgenommene) Bildungsangebot unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft (und unter Kontrolle relevanter Merkmale)?

Das Projekt arbeitet in Abhängigkeit der jeweils betrachteten Bildungsphase mit verschiedenen theoretischen Argumentationssträngen, die miteinander in Bezug gebracht werden: Neben der Auseinandersetzung mit historisch bzw. sozial-geographisch relevanten Theoriemodellen zur Erklärung der Bedeutung von Raum für soziales Handeln, wie beispielsweise bei Simmel (1903), Giddens (1992) oder auch Werlen und Lippuner (2011), stehen vor allem die theoretische Argumentation von Bourdieu (1991) und Löw (2001) sowie Ansätze in der Tradition der Rational Choice Theorie von Boudon (1974), Breen und Goldthorpe (1997), Erikson und Jonsson (1996) und insbesondere Esser (1999) im Mittelpunkt der Hypothesenbildung.

Ausgehend von Essers Werterwartungsmodell (1999) und dem empirischen Befund, dass mit einer geringeren räumlichen Dichte an Bildungsangeboten die individuellen Wege länger werden können, ergeben sich hinsichtlich der konkreten Bildungsentscheidungen unter einer Kosten-Nutzen-Perspektive wichtige Fragen.

Mit Bourdieu (1991) wird darüber hinaus einerseits davon ausgegangen, dass die Ausgestaltung des lokalen Handlungsrahmens durch die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Bevölkerung bestimmt ist, und andererseits der Umfang und die Bedeutung des lokalen Handlungsrahmens für das Individuum in Abhängigkeit der individuell verfügbaren Ressourcen, d. h. mit ihrer Stellung im sozialen Raum, variiert. Daraus abgeleitet ergibt sich für Akteure mit einer hohen Kapitalausstattung die Annahme, dass räumliche Strukturen als weniger bindend wahrgenommen werden, und daher räumliche Kontexte als Handlungsrahmen eine weniger bedeutsame Rolle spielen, da sie die Erfahrung als auch die Möglichkeiten haben, sich über diesen Handlungsrahmen durch ihre Kapitalausstattung hinwegzusetzen. Für Akteure mit geringer Kapitalausstattung hingegen ist anzunehmen, dass räumliche Strukturen als gegebene Optionen oder Restriktionen wahrgenommen werden, und damit als Handlungsrahmen von hoher Relevanz sind. Folglich erlangen strukturelle Merkmale räumlicher Kontexte in Form von Bildungsangeboten für Bildungsentscheidungen – über den Kostenfaktor hinaus – eine herkunftsspezifische Bedeutung: Bildungsangebote beeinflussen vor allem die Bildungsentscheidungen in Familien mit einer eher geringen Kapitalausstattung, während sie für Familien mit einer eher hohen Kapitalausstattung weniger bedeutend sind (für eine ausführliche Darstellung siehe Sixt, 2010). Bestätigen sich die vermuteten Zusammenhänge, so lässt sich ein Teil der Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft über die Wahrnehmung von lokalen Bildungsangeboten erklären. Dies könnte einen Ansatzpunkt bieten, den Zugang zu Bildung und damit zu gleichen Bildungschancen zu verbessern.

Die Herausforderung im Projekt ist es, den bisher auf den Schulbereich bezogenen theoretischen Rahmen auf Bildungsentscheidungen in anderen Bildungsphasen zu übertragen und die jeweiligen Besonderheiten zu berücksichtigen.

3. Bildung und Bildungsentscheidungen im Projekt BiLO

Das Projekt BiLO orientiert sich an der theoretischen Konzeption des Nationalen Bildungspanels (NEPS; Blossfeld, Roßbach & Maurice, 2011) und begreift Bildung als lebenslangen Prozess der Aneignung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen, die zur Persönlichkeitsbildung als auch zur gesellschaftlichen Teilhabe benötigt werden. Es gibt formale, non-formale und informelle Kontexte, in denen Bildung stattfindet. Im Fokus des Projekts steht hierbei vor allem der Bereich der Angebote im formalen und non-formalen Bereich.

3.1 (Früh-)Kindliche Bildung

Die Gleichzeitigkeit von Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsaufgaben zeichnet die Lebensphase der (früh-)kindlichen Bildung besonders aus und macht deutlich, dass der Elementarbereich „als eigenständiger Bildungsbereich mit eigenen Aufgabenstellungen, Institutionen und eigener Professionalisierung“ (Schäfer, 2005, S. 62) anerkannt wird (zur Begriffsdefinition von Bildung, Betreuung und Erziehung siehe z. B. Textor, 1999). Es existieren bereits umfassende Überblicksarbeiten, die die Wirkung bzw. empirische Evidenz der Auswirkungen der vorschulischen Kindertagesbetreuung untersuchen (z. B. Anders, 2013; Burger, 2010; Camilli, Vargas, Ryan & Barnett, 2010; Chambers, Cheung, Slavin, Smith & Laurenzano, 2010; Roßbach, 2005; Überblick auf internationaler Ebene: Roßbach, Kluczniok & Kuger, 2008; Biedinger & Becker, 2006). Die Forschungsergebnisse belegen übereinstimmend, dass qualitativ hochwertige Kindertagesbetreuung die Kinder fördert und einen kompositorischen Effekt ausüben kann (vgl. Roßbach, 2005), und vor allem sozial benachteiligte Kinder von Kindertagesbetreuung mit guter Qualität (Magnuson, Ruhm & Waldfogel, 2004) profitieren.

Betrachtet man die Betreuungsquote im Altersbereich zwischen drei und sechs Jahren, wird deutlich, dass mit 94 Prozent fast alle drei- bis sechsjährigen Kinder eine Kindertageseinrichtung besuchen oder Angebote der öffentlich geförderten Kindertagespflege wahrnehmen (Statistisches Bundesamt, 2016). Ein Angebot in diesem Bereich zu nutzen, zählt damit zur Normalbiographie eines Kindes. Es scheint sich nicht mehr die Frage zu stellen, ob überhaupt, sondern, ab welchem Alter eine Kindertageseinrichtung besucht bzw. ein Angebot der Kindertagespflege und, in welchem Umfang, genutzt wird, welche Betreuungsform gewählt wird und, welche Faktoren für die Wahl einer konkreten Einrichtung wichtig sind. Bisher sind in Bezug auf diese Fragen vor allem der Einfluss familialer Merkmale sowie die ökonomische Situation der Familie, allgemeine Einstellungen zur Kinderbetreuung bzw. zum Familienbild, soziale Netzwerke und Familiennormen untersucht. Welche Rolle dabei die Angebotsinfrastruktur sowie weitere regionale Faktoren spielen, ist bisher kaum Gegenstand der Forschung. Bargel, Fauser und Mundt (1981) sowie Klement, Müller und Prein (2006) geben erste Hinweise darauf, dass die Angebotsstruktur Auswirkungen auf die jeweilige Wahl hat. Je höher die Versorgungsquote im Kreis ist, desto größer ist der Anteil der Haushalte, die dieses Angebot nutzen. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass sich bei einer geringen Versorgungsquote (unter 3 Prozent) vor allem Mütter

mit höherem Bildungsniveau für eine externe Kinderbetreuung entscheiden.⁵ Bei einer höheren Angebotsdichte entscheiden sich auch Mütter mit niedrigerem Bildungsniveau für eine externe Betreuung. Ergebnis war ebenfalls, dass bei einem geringen Angebot sozial selektierende Mechanismen stärker wirken (Klement et al., 2006). In Bezug zu regionalen Faktoren konnten Bargel et al. (1981) sozialgruppenspezifische Unterschiede im Wahlverhalten feststellen. Bei Eltern aus der Stadt wählten Arbeiter häufiger den nächsten Kindergarten als Eltern anderer Berufsgruppen. Die meisten Studien konzentrieren sich jedoch vor allem auf die Analyse und Darstellung von deskriptiven Zusammenhängen, wie beispielsweise Unterschiede in der Nutzer- und Angebotsstruktur zwischen Ost- und Westdeutschland (z. B. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2015), zwischen den Bundesländern (z. B. Strunz, 2015) sowie Stadt-Land-Unterschiede (z. B. Fendrich & Pothmann, 2006; Hüsken, 2011).

Das Projekt BiLO widmet sich der Frage, inwieweit das regionale Angebot an Betreuungsplätzen und dessen Erreichbarkeit mit dem Startzeitpunkt, der gewählten Art der Betreuung und der konkreten Einrichtung in Zusammenhang steht. Dabei werden die beiden am häufigsten genutzten außerfamilialen Bildungsorte der frühen Kindheit fokussiert (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2006):

- Kindertageseinrichtungen, d. h. außerschulische Einrichtungen, in denen Kinder ganztägig oder für einen Teil des Tages aufgenommen sowie pflegerisch und erzieherisch regelmäßig betreut werden, wie z. B. Kinderkrippen, Kindergärten und Häuser für Kinder (vgl. *BayKiBiG.*, Art. 2 Abs. 1), aber auch alle anderen Einrichtungen, wie etwa das Modellprojekt Netz für Kinder, auf welche die Kriterien des *BayKiBiG.*) zutreffen.⁶
- Kindertagespflege, d. h. Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern durch eine Tagespflegeperson im Umfang von durchschnittlich mindestens zehn Stunden wöchentlich pro Kind in geeigneten Räumlichkeiten (vgl. *BayKiBiG.*, Art. 2 Abs. 4), die mit öffentlichen Mitteln gefördert wird und entweder von Einzelpersonen angeboten werden kann oder in sogenannten Großtagespflegestellen organisiert ist. Letztere kennzeichnen sich meist durch den Zusammenschluss mehrerer Tagespflegepersonen.⁷

⁵ Versorgungsquote ist hier definiert als die Platz-Kind-Relation des Kreises. Diese Quote wurde „als Quotient aus verfügbaren Plätzen in Tageseinrichtungen für Kinder unter 3 Jahren und der Anzahl der Kinder dieser Altersgruppe im jeweiligen Kreis auf der Basis der aktuellsten Erhebung der Kinder- und Jugendhilfestatistik (Stichtag jeweils 31.12.2002) bestimmt“ (Klement, Müller und Prein, 2006, 251).

⁶ Das Angebot im institutionellen Bereich ergänzen Horte für Kinder im Schulalter sowie Einrichtungen an Wirtschaftsunternehmen (sogenannte Betriebskindergärten). Letztere sind nicht frei wählbar, sondern von der Betriebszugehörigkeit abhängig, so dass sie kein Angebot darstellen, das von allen Eltern genutzt werden kann. Entsprechend können sie auch nicht als öffentliches Bildungsangebot bezeichnet werden und sind für die Fragestellung ausgeklammert. Horte ergänzen das schulische Angebot für Kinder ab sechs Jahren, so dass es sich dabei nicht um primäre Betreuungseinrichtungen handelt, die im Projekt BiLO im Fokus stehen. Ebenfalls wurden spezifische Betreuungseinrichtungen für Kinder mit Behinderung wie heilpädagogische Tagesstätten und schulvorbereitende Einrichtungen (veraltet auch als Sonderkindergarten bezeichnet) ausgeschlossen.

⁷ Das Angebot im Bereich der Tagespflege wird ergänzt von privat durchgeführter, in-formeller Tagespflege ohne öffentliche Förderung, welche in einem sehr hohen Ausmaß an Heterogenität aufweist, weshalb sie im Projekt BiLO nicht betrachtet werden können.

3.2 Primarstufe und Übergang in die Sekundarstufe

Der Übergang von Primar- in Sekundarstufe I des deutschen Schulsystems ist wohl einer der meist untersuchten in der Bildungsforschung. Bereits in den 1960er Jahren war eine der zentralen Schlussfolgerungen der Bildungsforschung, dass die Übergangswahrscheinlichkeit auf eine weiterführende Schule, an welcher ein Abitur erworben werden kann, und damit die Wahrscheinlichkeit diesen Abschluss zu erwerben, in engem Zusammenhang mit dem verfügbaren Angebot der verschiedenen Schularten in städtischen und ländlichen Regionen steht – so erklärte man zumindest das Stadt-Land-Gefälle bei den Gymnasialbesuchsquoten (Peisert, 1967). Auch heute findet sich das Stadt-Land-Gefälle noch, allerdings gibt es nur wenige Studien, die sich aktuell und differenzierter damit beschäftigen (für einen Überblick siehe Sixt, 2010).

Vor diesem Hintergrund widmet das Projekt BiLO dem Übergang in die Sekundarstufe I besondere Aufmerksamkeit. In Abgrenzung, z. B. zu den freiwilligen Entscheidungen im frühkindlichen Bereich, ist hier kennzeichnend, dass diese Entscheidung zu einem bestimmten Zeitpunkt für jedes Kind ansteht. Das Projekt BiLO untersucht den Einfluss der schulischen Infrastruktur, insbesondere mit Blick auf die Entfernung zwischen Wohn- und Schulort, auf die Wahl der Schulart bzw. konkreten Schule nach der vierten Klasse. Dabei wird auch in den Blick genommen, inwieweit sich nach sozialer Herkunft Unterschiede in der Wahrnehmung bzw. Kenntnis der zur Verfügung stehenden Schulen ergeben.

3.3 Sekundarstufe und Übergang in Ausbildung und Studium

Große Bedeutung für den weiteren Lebensverlauf hat auch der Übergang in die Ausbildung nach Sekundarstufe I bzw. in Ausbildung oder Studium nach Sekundarstufe II, da hierdurch wichtige Weichen für individuelle Erwerbsbiographien gestellt werden. Die Chancen auf beruflichen Erfolg oder berufliche Selbstbestimmung hängen dabei maßgeblich davon ab, mit welchen Qualifikationen Individuen ins Erwerbsleben starten (Geißler, 2014).

Bedenkt man, dass Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I regulär 15 oder 16 Jahre alt (Statistisches Bundesamt, 2014) und hinsichtlich ihrer Mobilität zumeist stärker eingeschränkt sind als beispielsweise Studienberechtigte, rückt für die Bildungsentscheidung an dieser Stelle der regionale Arbeitsmarkt in den Fokus. Er stellt, kaum verwunderlich, das Hauptfeld der Ausbildungsaktivitäten von Jugendlichen dar. So betont auch Ulrich (2013) in einer der wenigen Untersuchungen, die sich mit der Bedeutung des regionalen Arbeitsmarkts auf Ausbildungsentscheidungen beschäftigt, dessen Einfluss. Während das Vorhandensein dualer Ausbildungsplatzangebote insbesondere von der Situation in der regionalen Wirtschaft geprägt ist und somit, bedingt durch lokale Arbeitsmärkte und deren Merkmale (Ulrich, 2013; Granato & Ulrich, 2014; Troltsch & Walden, 2014), zeichnet sich das schulische Ausbildungsplatzangebot v. a. hinsichtlich der Anzahl und Spannweite ebenfalls durch eine regionale Unterschiedlichkeit aus (Feller, 2004; Seibert, Hupka-Brunner & Imdorf, 2009). Vor diesem Hintergrund und im Rahmen dieses Bildungsübergangs ist es daher Ziel des Projekts BiLO, sich näher mit dem Einfluss des lokalen Ausbildungsmarkts auf die Entscheidung, eine Ausbildung aufzunehmen, auseinanderzusetzen. Hierbei sollen Erkenntnisse gewonnen werden, wie Jugendliche die ihnen zur Verfügung stehenden Ausbildungsplatzangebote individuell wahrnehmen. Darüber hinaus soll die Frage beantwortet werden, inwieweit sich auch für diesen Bildungsübergang soziale

Herkunftseffekte in der Bedeutung des Ausbildungsmarktes für die Ausbildungsentscheidung ergeben.

Die Bedeutung der Erreichbarkeit von Hochschulen für die nachschulische Entscheidung von Studienberechtigten wurde bereits in einigen Studien untersucht. So zeigt sich, dass die Hochschuldichte (Spangenberg, 2007) wie auch die Distanz zur nächsten Hochschule (Spiess & Wrohlich, 2010) – unter Kontrolle weiterer relevanter Merkmale – einen signifikanten Einfluss auf die Studienentscheidung haben. Je höher die Hochschuldichte bzw. je geringer die Distanz zur nächstgelegenen Hochschule, desto höher die Wahrscheinlichkeit eines Studienbeginns. Und auch zum Zusammenspiel mit der sozialen Herkunft gibt es erste Hinweise im deutschen Kontext: Lörz (2008) stellt fest, dass Studienberechtigte aus nicht-akademischen Elternhäusern räumlich gebundener sind und häufiger an nähergelegenen Hochschulen studieren als Studienberechtigte aus akademischen Elternhäusern. Allen diesen Studien ist die Erkenntnis gemein, dass die Erreichbarkeit von Hochschulen vor allem in Form eines finanziellen wie auch emotionalen Kostenfaktors in die Studienentscheidung einfließt. Die Befundlage zur schichtspezifischen Bedeutung von Entfernungen ist jedoch derzeit nicht eindeutig – dies wird vor allem in der internationalen Forschung ersichtlich (Zusammenstellung bei Reimer, 2013).

Ziel im Rahmen des Projektes BiLO ist es, weitere Erkenntnisse über die Bedeutung des Aspekts der Erreichbarkeit von Hochschulen bei der Studienentscheidung im Zusammenspiel mit der sozialen Herkunft zu gewinnen und dabei insbesondere unterschiedliche Phasen im Entscheidungsprozess zu berücksichtigen: Gibt es schon während der subjektiven Wahrnehmung von Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten Disparitäten nach Wohnort, (Aus-) Bildungsangebot und schichtspezifischem Mobilitätsverhalten? Und wenn ein Studium grundsätzlich in Frage kommt: Inwiefern hängt die Hochschulwahl mit der Erreichbarkeit bestimmter Hochschulen und der sozialen Herkunft zusammen?

3.4 Erwachsenenbildung

Ziel öffentlich geförderter Strukturen der Erwachsenenbildung ist es, als sogenannte vierte Säule des Bildungssystems allen Bürgerinnen und Bürgern lebenslang Bildungsgelegenheiten zu eröffnen. D. h. insbesondere auch, sie flächendeckend zur Verfügung zu stellen, um den Menschen in allen Regionen Deutschlands tatsächlich gleichwertige Lebensverhältnisse gewährleisten zu können (Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung, 2006).⁸ Hinreichend belegt ist, dass den öffentlich geförderten Weiterbildungsbereich regionale Disparitäten kennzeichnen. So wurden in den vergangenen Jahren Stadt-Land-Unterschiede auf der Angebotsseite berichtet (vgl. Weishaupt & Böhm-Kaspar, 2011; Schemmann & Seitter, 2014; Raurin, Steinert & Weishaupt, 1991), die sich auch in der Wahrnehmung der Nutzerinnen und Nutzer spiegeln (vgl. Bilger, Gnahs, Hartmann & Kuper, 2013). Der sogenannte Weiterbildungsatlas (Martin, Schömann, Schrader & Kuper, 2015)

⁸ In Bayern genießt die Erwachsenenbildung bereits seit 1946 Verfassungsrang (Bayerische Verfassung, Art. 139) und wurde 1974 mit dem Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung (Bayerische Rechtssammlung, ErWBildFördG BY) ausgestaltet. Die danach als förderungsfähig anerkannten (Bayerische Rechtssammlung, ErWBildFördG BY, Artikel 3) – und damit für das Projekt BiLO relevanten – Träger der Erwachsenenbildung sind: AEEB - Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern e.V., BVV - Bayerischer Volkshochschulverband e.V., KEB – Katholische Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Bayern e.V., BBVBW - Bayerischer Bauernverband, Bildungswerk, BBW - Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e.V., BW ver.di - Bildungswerk der ver.di in Bayern e.V., DGB-BW - DGB Bildungswerk Bayern e.V..

belegt zusätzlich eine regional spezifische Verteilung öffentlich geförderter Angebote von der Bundeslandebene bis hinunter zu Raumordnungsregionen und Kreisen. Zudem zeigt er damit einhergehende Disparitäten im Teilnahmeverhalten auf: Die Weiterbildungsbeteiligung in einer Region ist umso höher, je größer das Angebot ist (Martin et al., 2015). Ebenso deuten die Ergebnisse an, dass „Mobilität Weiterbildungsbeteiligung erleichtert“ (Martin et al., 2015, S. 47). Dazu passen auch die Befunde anderer Studien, die die Entfernung vom Wohnort zum Angebot bzw. dessen Erreichbarkeit als Regulativ der Beteiligung herausgearbeitet haben (vgl. z. B. Klaus-Roeder, 1983; Feldmann & Schemmann, 2006; Herbrechter, Loreit & Schemmann, 2011). Dass Erreichbarkeit und Mobilität sowie das Fehlen von Gelegenheitsstrukturen in der näheren Umgebung insbesondere für „bildungsbenachteiligte Menschen eine äußere Barriere für die Teilnahme an institutionalisierter Erwachsenenbildung“ darstellen, resümieren Mania und Hülsmann (2011, S. 210f.) in einer Zusammenstellung qualitativer Studien. Darüber hinaus liegen einzelne quantitative Studien vor, die die Verflechtung des regionalen Angebots mit der sozialen Herkunft aufdecken. So konnten z. B. Göschel, Herlyn, Krämer, Schardt und Wendt (1980) bei Arbeitern eine stark ausgeprägte Quartiersorientiertheit der Bildungsinfrastrukturnutzung nachweisen. Ferner zeigen die Ergebnisse einer Bochumer Studie, dass Stadtteile mit deutlich unterdurchschnittlichem Sozialindex mit die höchsten Beteiligungsquoten an Volkshochschulen bzw. Familienbildungsstätten aufweisen – allerdings nur, sofern Nähe (Schemmann, 2006; Wittpoth, 2006) bzw. die gute Erreichbarkeit des Lernstandortes etwa über die zentrale U-Bahn-Linie gegeben sind (Feldmann & Hartkopf, 2006).⁹

Das Projekt BiLO wird den Forschungsstand um theoretische Ausarbeitungen und multivariate Analysen ergänzen, die speziell das Zusammenspiel von räumlicher Verortung und sozialer Herkunft fokussieren. Dabei wird der Entscheidungsprozess für oder gegen die Teilnahme an öffentlich geförderter Erwachsenenbildung (formal und non-formal) als individuelle freiwillige Nutzen-Entscheidung modelliert, die – im Gegensatz etwa zur Schulwahl – jederzeit und beliebig oft stattfinden kann.¹⁰ Der Erkenntnis, dass Raumeffekte umso stärker sichtbar gemacht werden können, je feingliedriger der Raum in die Analysen einfließt (Martin et al., 2015), wird im Projekt BiLO Rechnung getragen: Mit dem spezifischen Design wird es in den Analysen möglich sein, administrative Kategorien durch individuelle Entfernungen und subjektiv wahrgenommene Handlungsräume zu ersetzen.

3.5 Kulturelle Bildung im Lebensverlauf

Die kulturelle Bildung hebt sich von den anderen Bildungsphasen insbesondere dadurch ab, dass sie sich über alle Lebensalter erstreckt und sich, ähnlich wie die Erwachsenenbildung, auf Grund ihrer enormen Heterogenität auch nur schwer definieren lässt. Das Projekt BiLO orientiert sich bei der Begriffsdefinition von kultureller Bildung daher zunächst an jener der Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Sie hat der „kulturellen/musisch-ästhetischen

⁹ Eine ausführliche Zusammenstellung des Forschungsstandes wie auch Erläuterungen zum theoretischen Rahmen finden sich bei Baur, Stöhr und Sixt (2015).

¹⁰ Die (Nicht-)Teilnahme an betrieblicher Fort- und Weiterbildung wird ausgeklammert, da es sich nicht um eine individuelle, freiwillige Entscheidung nach dem Prinzip der Selbstselektion handelt, sondern auch andere Einflussfaktoren im Entscheidungsprozess wirken, die im Rahmen einer Fremdselktion (etwa durch den Arbeitgeber) untersucht werden müssen.

Bildung im Lebensverlauf“ ein Schwerpunktkapitel im Nationalen Bildungsbericht 2012 gewidmet und dabei insbesondere aktive, aber auch rezeptive Partizipation im Bereich Musik (z. B. selbst musizieren/singen bzw. ins Konzert gehen), Kunst (z. B. darstellende und bildende Künste) und Literatur (z. B. Lesen bzw. Lesungen besuchen) in den Blick genommen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012).

Betrachtet man die Ergebnisse der Wirkungsforschung, ist gar nicht so eindeutig nachzuweisen, welche Effekte von welcher Art von kultureller Bildung nun tatsächlich ausgehen und warum. Die der kulturellen Bildung zugeschriebenen Effekte sind jedenfalls mannigfaltig (vgl. z. B. Deutscher Bundestag, 2007). Die Analysen aus dem Bereich der soziologischen Bildungsforschung zeigen einen vielfach belegten Zusammenhang zwischen Partizipation an (hoch-) kulturellen Aktivitäten und dem Bildungserfolg (z. B. Aschaffenburg & Maas, 1997; DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985; Dumais, 2002; Georg, 2006; Graaf & Graaf, 2006; Mohr & DiMaggio, 1995; Robson, 2003; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999; Rössel & Beckert-Zieglschmid, 2002; Vryonides, 2007). Davon abgeleitet betrachtet das Projekt BiLO sowohl passive Partizipation an (hoch-)kultureller Bildung, beispielsweise den Besuch von Theaterveranstaltungen, als auch aktive kulturelle Partizipation im musischen und künstlerischen Bereich sowie Leseaktivitäten.

Bei der Übertragung der Forschungsfrage des Projekts auf den Zusammenhang zwischen individueller Partizipation und lokal verorteten Angebotsstrukturen ist zu berücksichtigen, dass kulturelle Angebote sehr heterogen und fluide sind. Entsprechend schwer ist es, sie ausreichend valide zu erfassen. Darüber hinaus ist auch nicht für alle kulturellen Aktivitäten gleichermaßen lokale Infrastruktur notwendig. Um den benannten Zusammenhang in diesem Bereich dennoch untersuchen zu können, beschränkt sich das Projekt auf die Analyse regelmäßiger Theaterbesuche und deren Zusammenhang mit der lokal vorhandenen Infrastruktur an Theaterhäusern, die als Einrichtungen (relativ) eindeutig zu identifizieren und zu erfassen sind.

Der Blick in die Forschung zeigt, dass es diesbezüglich allerdings nur relativ wenig (quantitative) Forschung gibt: Schneider und Schupp (2002) konnten in ihrer Untersuchung urbaner Regionen zeigen, dass die Größe des Wohnortes einen signifikanten Einfluss auf die regelmäßige Nutzung von hochkulturellen wie auch populäreren Kulturangeboten in Deutschland hat. Priem und Schupp (2015) zeigen u. a. den Effekt des Angebots an kulturellen Einrichtungen auf die entsprechende Nutzung für Berlin, Hamburg, Köln und München. Zu ähnlichen Ergebnissen für den ländlichen Raum, in Bezug auf die Bedeutung der vorhandenen Struktur, kommt auch Spellerberg (2014). Rössel (2004) zeigt in den zur Untersuchung herangezogenen Städten Köln, Leipzig und Chemnitz, dass die Entfernung von der Wohnadresse zum Stadtzentrum einen signifikanten Einfluss auf die Teilnahme an hochkulturellen Aktivitäten hat. Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass sich die vorhandene Infrastruktur durchaus auf die individuelle Partizipation an kultureller Bildung auswirkt.

Mit den Daten des Projektes BiLO können diese Fragestellungen weitergeführt werden, indem neben weiteren relevanten Einflussfaktoren, wie z. B. sozialer Herkunft, in multivariaten Analysen zum Theaterbesuch die konkrete Entfernung zwischen Wohnort und Theaterhäusern sowie Mobilitätsverhalten als auch Verkehrsinfrastruktur berücksichtigt werden.

4. Methodisches Design der Datenerhebungen

Zur Bearbeitung der aufgeworfenen Forschungsfragen sah das methodische Design in der ersten Projektphase zunächst systematische Recherchen der Adressen der oberfränkischen Bildungsanbieter in den jeweiligen Bereichen vor. Damit kann nun die objektiv gegebene Infrastruktur abgebildet werden. Zusätzlich wurden für jeden der oben ausgeführten Bildungsbereiche Sekundärdaten zusammengetragen, womit nun die grundlegende Struktur der Bildungsangebote differenziert beschrieben werden kann. Dies war insbesondere für den Schulbereich gut möglich, da hier auf Daten zurückgegriffen werden konnte, die für das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst erhoben und vom bayerischen Landesamt für Statistik aufbereitet und zur Verfügung gestellt wurden. Im Bereich der Erwachsenenbildung liegen beispielsweise – nach dem entsprechenden Einverständnis der einzelnen Einrichtungen – anonymisierte Daten der vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) jährlich erhobenen VHS-Statistik für alle Volkshochschulen in Oberfranken vor. Sofern keine Sekundärdaten zur Verfügung standen oder relevante Informationen fehlten, wurden im Rahmen des Projekts, aufbauend auf den gesammelten Kontaktinformationen bei der Adressrecherche, Onlinebefragungen bei ausgewählten Anbietern im Herbst/Winter 2015/2016 durchgeführt (vgl. Kapitel 4.1).

Wie eingangs formuliert, ist es zur Beantwortung der Fragestellung auch notwendig, Individualdaten zu erheben, um der Verflechtung von individuellen Bildungsentscheidungen an den Übergängen im Bildungsverlauf mit lokal verorteten Angebotsstrukturen Rechnung zu tragen. Daher wurden im Rahmen einer Bevölkerungsbefragung mit zwei Wellen im Herbst/Winter 2015/2016 bzw. 2016/2017 neben diversen Kontrollmerkmalen, das individuelle Wissen um vorhandene Bildungsangebote, d. h. die subjektive Wahrnehmung der Bildungsangebote sowie die geplante als auch tatsächliche Nutzung dieser Angebote in Oberfranken erhoben (vgl. Kapitel 4.2).

4.1 Onlinebefragungen der Bildungsanbieter

Die Onlinebefragungen der Bildungsanbieter in Oberfranken dienten dazu, detaillierte und standardisierte Informationen zu den strukturellen Merkmalen der relevanten Bildungsangebote zu erheben, die nicht über Sekundärdaten zur Verfügung stehen. Die Instrumente der Befragungen beruhten auf bereits bewährten Instrumenten aus den NEPS-Befragungen. Diese wurden überarbeitet und entsprechend der Bedarfe des Projektes BiLO ergänzt, so dass der Fragenkatalog neben allgemeinen Fragen zur Einrichtung auch Fragen zum konkreten Bildungsangebot, zur Komposition der Nutzerinnen und Nutzer und des Personals sowie zur Ausstattung und Umgebung der Einrichtung umfasst. Zentral sind darüber hinaus Fragen zum jeweiligen Einzugsgebiet und zur Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen.

Bezugnehmend auf das Verständnis von Bildung im Projekt BiLO (vgl. Kapitel 3) werden Bildungsanbieter in den Bereichen Tagesbetreuung für Kinder (Kindertageseinrichtungen und mit öffentlichen Mitteln geförderte Tagespflegepersonen), allgemein bildende Schulen¹¹

¹¹ Hierunter fallen auch die zwar grundsätzlich zum beruflichen Sektor gehörenden, aber zu einem allgemein bildenden Schulabschluss führenden Wirtschafts- und Fachoberschulen.

und Berufsfachschulen sowie Theater befragt. Vorgesehen war – soweit möglich – eine Vollerhebung der jeweiligen Grundgesamtheit (eine ausführliche Beschreibung der Befragungen und deren Inhalte findet sich im jeweiligen Methodenbericht (Sixt, Gerbig, Zeichner, Stöhr, 2017; Sixt, Gerbig, Zeichner, 2017; Sixt, Gerbig, Zeichner, Müller, 2017; Sixt, Gerbig, Zeichner, Thürer, 2017).

Die Onlinebefragungen wurden vom BiLO-Team des LfBi selbst durchgeführt und mit der Befragungssoftware LimeSurvey[®] umgesetzt. Zunächst wurden die Bildungsanbieter postalisch über die anstehende Onlinebefragung informiert, bevor sie per E-Mail direkt zur Teilnahme eingeladen wurden.¹² Um möglichst valide Informationen zu erhalten, war die Befragung an die Leitung der jeweiligen Institution adressiert. Sofern nach einer Woche noch kein Rücklauf erfolgte, gab es eine automatisierte Erinnerung per E-Mail, die bei Bedarf ein weiteres Mal versandt wurde.¹³ Als Incentive erhielten die teilnehmenden Einrichtungen eine für ihre Einrichtung spezifische Auswertung der Befragung. Tabelle 1 gibt einen Überblick zu Feldzeiten und Teilnahmequoten.

Tabelle 1: Überblick zu Feldzeiten und Teilnahmequoten der Anbieterbefragungen

Anbietergruppe	Feldstart	Feldende	Teilnahmequote (n)
Kindertagespflege	19.01.2016	09.02.2016	43 % (82)
Kindertageseinrichtungen ⁽¹⁾	19.01.2016	31.03.2016	50 % (309)
Allgemein bildende Schulen ⁽²⁾	17.11.2015	08.12.2015	64 % (243)
Berufsfachschulen ⁽³⁾	17.11.2015	08.12.2015	59 % (36)
Theater	19.01.2016	31.03.2016	76 % (13)

(1) Dazu zählen hier auch Einrichtungen der Großtagespflege.

(2) Diese sind: Grundschulen, Mittelschulen, Real- und Gesamtschulen, Gymnasien sowie Förderschulen, Waldorfschulen, Wirtschaftsschulen und Fachoberschulen.

(3) Dazu zählen hier auch die in Statistiken häufig getrennt geführten Berufsfachschulen des Gesundheitswesens.

4.2 Bevölkerungsbefragung mit zwei Wellen

Zentral für die Beantwortung der oben erläuterten Forschungsfragen im Rahmen des Projekts war die Datengenerierung im Rahmen der Befragung der oberfränkischen Wohnbevölkerung mit zwei Wellen im Herbst/Winter 2015/2016 bzw. 2016/2017. Ziel war es, damit die individuelle Bildungsbeteiligung und besonders die subjektive Wahrnehmung des jeweiligen Bildungsangebots sowie die je relevanten Kriterien für eine anstehende Bildungsentscheidung zu erfassen.

¹² Eine Ausnahme sind Kinderpflegepersonen, für die keine valide E-Mail-Adresse vorliegt. Hier wird zusammen mit dem postalischen Einladungsschreiben ein Link zur Befragung und Passwort zur Teilnahme versandt.

¹³ Ausgenommen waren hiervon Kinderpflegepersonen ohne E-Mail-Adresse.

Im Projekt (vgl. auch Kapitel 3) wird zwischen der Nutzung von Bildungseinrichtungen im Bereich von Kindertagesbetreuung sowie zwischen Schulbesuch in Grund- und Schulen des Sekundarbereichs, in Ausbildung, Studium und Weiterbildung unterschieden und auch die Partizipation an kulturellen Bildungsangeboten (fokussiert auf Theaterbesuche) betrachtet. Entsprechend umfassend war die Bevölkerungsbefragung mit Blick auf die befragten Altersgruppen angelegt. Da Kinder und Jugendliche unter 14 Jahren aber nicht selbst befragt werden konnten, wurde je ein Elternteil um die entsprechende Information gebeten (eine ausführliche Beschreibung der Befragungen und deren Inhalte findet sich im jeweiligen Methodenbericht (Hess, Burg, Harand, Aust, Kleudgen, 2016; Sixt et al., 2017).

Die Bevölkerungsbefragung bestand aus zwei Wellen: In der ersten Welle wurde die anstehende Bildungsentscheidung sowie die Bewertung der jeweiligen Alternativen und Entscheidungskriterien prospektiv erfasst (vgl. Kapitel 4.2.2). Die Stichprobenziehung als auch die Erhebung der ersten Welle über ein telefonisches bzw. persönliches Interview erfolgte durch das infas Institut für Angewandte Sozialwissenschaft mit Sitz in Bonn. In der zweiten Welle wurde nachgefragt, ob, und wenn ja, für welche Bildungsalternative sich die Befragten entschieden haben (vgl. Kapitel 4.2.3). Dafür wurde zunächst vom BiLO-Team des LfBi eine Onlinebefragung bzw., bei fehlendem Rücklauf, von infas eine telefonische Nachfassaktion durchgeführt.

4.2.1 Stichprobe

Die Stichprobe für die Bevölkerungsbefragung wurde repräsentativ für die Region Oberfranken, basierend auf einer Einwohnermeldeamtsstichprobe gezogen. Um genügend Fälle zur Beantwortung der wissenschaftlichen Fragestellung an bestimmten Schwellen im Bildungsverlauf zu haben, wurden im Rahmen eines dreistufigen Ziehungsverfahrens die Gruppen im Altersbereich 0 bis unter 3 Jahren (Übergang in externe Kindertagesbetreuung), 9 bis unter 11 Jahren (Übergang in den Sekundarbereich des Schulsystems) sowie 14 bis unter 20 Jahren (Übergang in Ausbildung bzw. Studium) überproportional gezogen.

4.2.2 Telefonbefragung in der ersten Welle

Der Hauptbefragungsmodus in der ersten Welle war die telefonische Befragung (Computer-Assisted Telephone Interview, CATI). Um Verzerrungen zu kontrollieren, wurde aus dem Teil der Stichprobe, für den zunächst keine Telefonnummer recherchiert werden konnte, wiederum eine Stichprobe gezogen, die dann in ein Face-to-Face Feld überführt wurde. Dort sollte insbesondere eine Telefonnummer recherchiert oder direkt ein computer-gestütztes persönliches Interview (Computer-Assisted Personal Interview, CAPI) realisiert werden.

Die computer-gestützte Befragung gewährleistet durch die entsprechende Filterführung, je nach Bildungssituation, die passenden Fragenblöcke, wie z. B. zur Inanspruchnahme frühkindlicher Betreuung, Schulsituation, zu Theaterbesuchen oder Weiterbildungsaktivitäten. Um den spezifischen Themenschwerpunkten des Projektes gerecht zu werden, wurden eine Reihe neuer Fragemodule entwickelt, wie etwa zum Mobilitätsverhalten, zur subjektiven Wahrnehmung von Bildungsangeboten (beispielsweise welche Schulen, Hochschulen oder Theater Befragte kennen oder für sich konkret in Betracht ziehen) oder zu Entscheidungskriterien bei der Auswahl einer konkreten Einrichtung.

Selbstverständlich wurden neben den projektspezifischen Fragemodulen auch die aus der Forschung bekannten Merkmale und Konstrukte erfasst, die sich als weitere relevante Determinanten von Bildungsentscheidungen an den jeweiligen Schwellen herausgestellt haben (wie z. B. soziale Herkunft, Migrationshintergrund oder Persönlichkeitseigenschaften sowie Bildungsaspirationen, Kosten- und Ertragserwartungen für relevante Bildungsalternativen, Informationsressourcen und kulturelles Kapital). Verschiedentlich konnte hier auf bereits bewährte Instrumente aus den NEPS-Befragungen zurückgegriffen werden.

Das CATI-Feld startete am 04.11.2015 und das CAPI-Feld etwas zeitversetzt am 17.11.2015. Beide Felder wurden am 29.02.2016 mit einer durchschnittlichen Interviewdauer von 32 Minuten, einer Ausschöpfung von 35 Prozent und 8.675 gültig realisierten Interviews geschlossen. Als Dankeschön erhielten die Teilnehmenden ein monetäres (postpaid) Incentive in Höhe von 10,- Euro.

4.2.3 Wiederholungsbefragung

Um zu erfassen, ob und wenn ja, wie die Bildungsentscheidungen, die in der ersten Welle prospektiv erfasst worden sind, getroffen wurden, wurde ca. ein Jahr nach der ersten Befragung eine Wiederholungsbefragung bei allen panelbereiten Befragten durchgeführt. Neben der Erfassung des aktuellen (Bildungs-)Status und seinen Merkmalen, waren auch Fragen zum Informationsverhalten und ggf. auch Bewerbungsverhalten bei der entsprechenden Bildungsentscheidung enthalten. Diese zweite Welle war als Onlinebefragung konzipiert und wurde analog zu den Anbieterbefragungen durch das Projekt selbst umgesetzt. Die Einladung zur Befragung (mit Link und Passwort) erfolgte mit der postalischen Ankündigung der zweiten Welle, die durch infas versandt wurde.

Alle Befragten, die bis Ende 2016 nicht an der Onlinebefragung teilgenommen hatten, wurden bis März 2017 in einer Nachfassaktion von infas telefonisch kontaktiert. Das Feld wurde am 04.03.2017, mit einer Ausschöpfung von 81 Prozent und 6.617 gültig realisierten Interviews, geschlossen. Als Dankeschön wurden unter den Teilnehmenden Anfang April 2017 1.266 Preise im Wert von 21.050,- Euro verlost.

5. Transfer

Die chancengerechte Gestaltung des Zugangs zu Bildung auf lokaler Ebene kann – wie einleitend angesprochen – nur dann sinnvoll erfolgen, wenn hinreichend valides statistisches Datenmaterial zur Verfügung steht. Eben solche Daten wurden im Projekt BiLO für Oberfranken erhoben (vgl. Kapitel 4). Das Projekt hat es sich zur Aufgabe gemacht, die gesammelten Informationen und Ergebnisse der wissenschaftlichen Analysen so aufzubereiten, dass ein umfassender Überblick über die regionalen Bildungsangebote und die individuelle Bildungsbeteiligung in Oberfranken geschaffen werden.

Als erste Transferleistung des Projekts wurde im Dezember 2016 das Zahlenwerk „Atlas BildungsLandschaft Oberfranken“ veröffentlicht (Autorengruppe BiLO, 2016). Damit steht Kommunen, Politik und Bildungseinrichtungen, aber auch der interessierten Öffentlichkeit ein nützliches Hilfsmittel zur Information, Analyse und ggf. sogar Steuerung zur Verfügung. Aufgebaut in Anlehnung an die Struktur eines Bildungsberichts, deckt er alle Bildungsphasen

im Lebensbereich (vgl. Kapitel 3) ab. Downloadbar als pdf-Datei unter www.bilo-atlas.de bietet er für jedes Kreisgebiet in Oberfranken im Vergleich zum oberfränkischen Durchschnitt aufbereitete Kennzahlen sowohl aus der amtlichen Statistik als auch den Anbieterbefragungen der BiLO-Studie. Ergänzt wird das Zahlenwerk in pdf-Form seit Mai 2017 durch eine interaktive Anwendung, den „webAtlas BildungsLandschaft Oberfranken“ (www.bilo-atlas.de).

6. Zusammenfassung und Ausblick

Das Projekt „BildungsLandschaft Oberfranken (BiLO)“ wird von der Oberfrankenstiftung gefördert und ist am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) e.V., einem An-Institut der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, angesiedelt. Das Projekt hat eine Laufzeit von fünf Jahren (Projektbeginn: Januar 2014).

Es orientiert sich an der theoretischen Konzeption des Nationalen Bildungspanels (NEPS) und begreift Bildung als lebenslangen Prozess in verschiedenen Bildungsetappen, die ineinander übergehen. Daher startet das Projekt nicht erst mit der Analyse der klassischen Bildungsangebote und -entscheidungen während der Schulzeit, sondern betrachtet ebenso die Bildung und Betreuung im (außerfamiliären) frühkindlichen Bereich und die Möglichkeiten und Entscheidungen rund um Ausbildung, Studium und Weiterbildung. Als besondere Herausforderung hat sich das Projekt auch der kulturellen Bildung angenommen und wirft einen Blick auf kulturelle Angebote sowie deren Wahrnehmung und Nutzung in Oberfranken. Zentrale Frage bei allen betrachteten Bildungsentscheidungen ist die nach der Bedeutung der (objektiv gegebenen und individuell wahrgenommenen) lokalen Angebotsstruktur für die jeweilige Entscheidung, wobei neben strukturellen Merkmalen insbesondere Entfernungen zu den Angeboten im Mittelpunkt der Analysen stehen.

In den ersten drei Jahren des Projektes wurden die Bildungsangebote in den verschiedensten Bildungsbereichen systematisch erfasst. Um die näher beschreiben zu können, wurden weitere Informationen über Onlinebefragungen bei ausgewählten oberfränkischen Bildungsanbietern erhoben, sofern keine Sekundärdaten zugänglich waren. Die individuelle Wahrnehmung und Nutzung von Bildungsangeboten in Oberfranken wurde über eine Bevölkerungsbefragung mit zwei Wellen erhoben.

Durch die Verknüpfung von Informationen der Anbieterseite mit Informationen aus der repräsentativen Bevölkerungsbefragung kann die Bildungssituation in Oberfranken nun detailliert beschrieben werden. Das Zahlenwerk „Atlas BildungsLandschaft Oberfranken“ bzw. die interaktive web-Anwendung, die unter www.bilo-atlas.de zur Verfügung stehen, bereiten einen Teil der zusammengestellten Daten anschaulich für die öffentliche Nutzung auf.

In der verbleibenden Projektlaufzeit stehen die wissenschaftlichen Analysen im Zentrum der Projektarbeit, um die in Kapitel 3 aufgeworfenen Fragen zu bearbeiten. Die Ergebnisse werden in Form eines Sammelbandes der (wissenschaftlichen) Öffentlichkeit am Ende des Projektes zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus sollen die wissenschaftlichen Analysen und Ergebnisse wieder so aufbereitet werden, dass der Transfer für Kommunen, Politik und Bildungseinrichtungen, aber auch für die interessierte Öffentlichkeit, gewährleistet ist.

Schließlich wird die projektinterne „Bildungsdatenbank Oberfranken“ soweit aufbereitet, dass sie als anonymisierter Datensatz für die wissenschaftliche Gemeinschaft über das Forschungsdatenzentrum des LfBi nach Projektabschluss zur Verfügung gestellt werden kann.

Literaturverzeichnis

- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237-275.
- Aschaffenburg, K. & Maas, I. (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review*, 62, 573-587.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf* (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Hrsg.). Frankfurt am Main: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Autorengruppe BiLO. (2016). *Atlas BildungsLandschaft Oberfranken* (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V., Hrsg.), Bamberg. Verfügbar unter www.bilo-atlas.de. DOI: 10.5157/BiLO:Atlas
- Bargel, T., Fauser, R. & Mundt, J. W. (1981). Soziale und räumliche Bedingungen der Sozialisation von Kindern in verschiedenen Soziotopen: Ergebnisse einer Befragung von Eltern in Landgemeinden und Stadtvierteln Nordhessens. In H. Walter (Hrsg.), *Region und Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Präzisierung menschlicher Entwicklungsvoraussetzungen* (Problemata, 81, Bd. 1, S. 186-260). Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Bartels, J. (1975). *Interdependenzen zwischen dem Angebot und der Nachfrage nach Plätzen der Sekundarschulstufe bei Angehörigen unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit in einer Großstadt* (Nicht veröffentlichte Dissertation des Fachbereichs Gesellschafts- und Planungswissenschaften). Technische Universität Berlin, Deutschland.
- Baur, H.-R., Stöhr, I. & Sixt, M. (2015). Teilnahme an Erwachsenenbildung. Auf dem Weg zu einem handlungstheoretischen Modell über das Zusammenspiel von Raum und sozialer Herkunft. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven - professionelles Handeln - Rahmungen des Lernens* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 1. Aufl., S. 129-142). Bielefeld: Bertelsmann, W.
- Baur, R. (1972). *Elternhaus und Bildungschancen. Eine Untersuchung über die Bedeutung des Elternhauses für die Schulwahl nach der 4. Klasse Grundschule*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Bayerische Rechtssammlung. (1974). Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung. ErWBildFördG.
- Bayerische Verfassung. Art. 139. BayVerf.
- BayKiBiG. *Gesetzverordnungsblatt (GVBl) 2005*. Zugriff am 20.12.2017. Verfügbar unter <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayKiBiG-G1>
- Biedinger, N. & Becker, B. (2006). *Der Einfluss des Vorschulbesuchs auf die Entwicklung und den langfristigen Bildungserfolg von Kindern. Ein Überblick über internationale Studien im Vorschulbereich*. (Arbeitspapiere, Bd. 97). Mannheim. Zugriff am 09.10.2014. Verfügbar unter <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-97.pdf>
- Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg.). (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & Maurice, J. von (Hrsg.). (2011) Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS) [Themenheft]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft* (14). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bolder, A. (1975). *Strukturelle und sozio-ökologische Determinanten des Ausbildungswegs. Zu den Auswirkungen horizontaler und vertikaler Disparitäten im Bildungsbereich*. (Dissertation). Universität Köln, Deutschland.
- Bolder, A. (1984). Soziale Berechnungen des Zusammenhangs zwischen regionalen Umwelten und individuellen Ausbildungschancen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 17 (3), 407-418.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1991). *Sozialer Raum und "Klassen"* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 500, 2. Aufl). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9 (3), 275-305.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland und Stellungnahme der Bundesregierung*.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2006). *Siebter Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässigkeit*.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2015). *Fünfter Bericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Bericht der Bundesregierung 2015 über den Stand des Ausbaus der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2014 und Bilanzierung des Ausbaus durch das Kinderförderungsgesetz*.
- Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung. (2006). *Leitbilder und Handlungsstrategien für die Raumentwicklung in Deutschland. Verabschiedet von der Ministerkonferenz für Raumordnung am 30.06.2006*, Bonn.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (2), 140-165.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S. & Barnett, S. W. (2010). Meta-analysis of the effect of early childhood education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112 (3).
- Chambers, D., Cheung, A., Slavin, R. E., Smith, D. & Laurenzano, M. (09/2010). *Effective Early Childhood Education Programs: A Systematic Review*.
- Deutscher Bundestag. (2007). *Schlussbericht der Enquete-Kommission "Kultur in Deutschland"* (Drucksache 16/7000).
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47 (2), 189-201.

- DiMaggio, P. & Mohr, J. (1985). Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *The American Journal of Sociology*, 90 (6), 1231-1261.
- Dumais, S. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75, 44-68.
- Eirmbter, W. H. (1977). *Ökologische und strukturelle Aspekte der Bildungsbeteiligung* (Beltz Forschungsberichte). Weinheim: Beltz.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (Hrsg.). (1996). *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Oxford: Westview Press.
- Esser, H. (Hrsg.). (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt/New York: Campus.
- Feldmann, H. & Hartkopf, E. (2006). Lernstandorte in raumsoziologischer Perspektive. Über die Zusammenhänge zwischen sozialräumlichen Strukturen und der Nutzung städtischer Lernorte am Beispiel der Stadt Bochum. *DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4), nur online unter: http://www.diezeitschrift.de/42006/feldmann06_01.htm.
- Feldmann, H. & Schemmann, M. (2006). Raum als vergessene Kategorie zur Erklärung von Weiterbildungsverhalten. Ein Forschungsbericht. *Erwachsenenbildung*, 52 (4), 189-193.
- Feller, G. (2004). Ausbildungen an Berufsfachschulen - Entwicklung, Defizite und Chancen. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. *BIBB BWP*, 48-52.
- Fendrich, S. & Pothmann, J. (2006). Zu wenig und zu unflexibel. Zum Stand öffentlicher Kinderbetreuung bei In-Kraft-Treten des TAG. In W. Bien, T. Rauschenbach & B. Riedel (Hrsg.), *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie* (S. 25-42). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Fickermann, D. (1997). Soziale Aspekte der Bildungsbeteiligung. In P. W. H. Zedler (Hrsg.), *Kontinuität und Wandel: Thüringer Schulen im Urteil von Schülern, Lehrern und Eltern* (S. 147-168). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Geißler, R. (2014). *Die Sozialstruktur Deutschlands* (7., grundlegend überarb. Aufl). Wiesbaden: Springer VS.
- Georg, W. (2006). Kulturelles Kapital und Statusvererbung. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 123-146). Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung.
- Giddens, A. (1992). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt / New York: Campus Verlag.
- Göschel, A., Herlyn, U., Krämer, J., Schardt, T. & Wendt, G. (1980). Zum Gebrauch von sozialer Infrastruktur im städtebaulichen und sozialen Kontext. In U. Herlyn (Hrsg.), *Grossstadtstrukturen und ungleiche Lebensbedingungen in der Bundesrepublik. Verteilung und Nutzung sozialer Infrastruktur* (S. 129-201). Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Graaf, P. M. de & Graaf, N. D. de (2006). Hoch- und populärkulturelle Dimensionen kulturellen Kapitals: Auswirkungen auf den Bildungstand der Kinder. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit*

- Im Bildungssystem. Eine Empirisch-Theoretische Bestandsaufnahme* (S. 147-173). Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Granato, M. & Ulrich, J. G. (2014). Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung: Welche Bedeutung haben die Institutionen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (S2), 205-232.
- Hansen, R. (Hrsg.). (1993). *Quantitative Entwicklungen und strukturelle Veränderungen der Schule in der BRD*. Dortmund: Projekt-Verlag.
- Henz, U. & Maas, I. (1995). Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 47, 605-633.
- Herbrechter, D., Loreit, F. & Schemmann, M. (2011). (Un-) gleichheit in der Weiterbildung unter regionalen Vorzeichen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), 27-30.
- Hess, D., Burg, J. von der, Harand, J., Aust, F. Kleudgen, M. (2016). *Methodenbericht. „BildungsLandschaft Oberfranken (BiLO)“, Erste Haupterhebung, Herbst/Winter 2015/2016* (unveröffentlichter Bericht). Bonn: infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft.
- Hüsken, K. (2011). *Kita vor Ort. Betreuungsatlas auf der Ebene der Jugendamtsbezirke 2010*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Kessl, F. & Otto, H.-U. (Hrsg.). (2007). *Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume*. Opladen: Barbara Budrich.
- Klaus-Roeder, R. (1983). *Sozialräumliche Strukturen und Weiterbildung. Am Beispiel der Volkshochschulen in Hessen* (Frankfurter Studien zur Bildungsforschung, Bd. 2, 1. Aufl.). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Klement, C., Müller, G. & Prein, G. (2006). Vereinbarkeit muss man sich leisten können. Zur Erklärung von Betreuungs- und Erwerbsarrangements in Familien mit Kindern unter drei Jahren. In W. Bien, T. Rauschenbach & B. Riedel (Hrsg.), *Wer betreut Deutschlands Kinder. DJI-Kinderbetreuungsstudie* (S. 237-253). Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.
- Lörz, M. (2008). Räumliche Mobilität beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf. *Zeitschrift für Bildung und Erziehung*, 61 (4).
- Löw, M. (2001). Ist die Soziologie zur Diagnose fähig? Eine Selbstreflexion nach dem Sputnik-Schock der Sozialwissenschaften. *Soziologische Revue* (1), 9-15.
- Magnuson, K. A., Ruhm, C. & Waldfogel, J. (2004). *Does Prekindergarten Improve School Preparation and Performance?* (NBER Working Paper, Bd. 10452). Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Mania, E. & Hülsmann, K. (2011). Zur Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung. *Der pädagogische Blick*, 19 (4), 207-218.
- Martin, A., Schömann, K., Schrader, J. & Kuper, H. (Hrsg.). (2015). *Deutscher Weiterbildungsatlas* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 1. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann, W.
- Mohr, J. & DiMaggio, P. (1995). The Intergenerational Transmission of Cultural Capital. *Reserach in Social Stratification and Mobility*, 14, 167-199.

- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: R. Piper & Co. Verlag.
- Priem, M. & Schupp, J. (2015). Die Nutzung des Kulturangebots in Deutschland. *DIW Wochenbericht* (20), 487-498.
- Raurin, U., Steinert, B. & Weishaupt, H. (1991). Modellrechnungen zur Schulentwicklung im Sekundarbereich in den 90er Jahren. *Hessische Lehrerzeitung*, 44 (3), 4-8.
- Regierung von Oberfranken. (2014). *Auftaktveranstaltung Netzwerk "Bildungsregion Oberfranken" am 11. Februar 2014 in Bayreuth*. Pressemitteilung 8/2014. Verfügbar unter http://www.regierung.oberfranken.bayern.de/imperia/md/content/regofr/presse/archiv/2014/pdf/pm2014_02_008.pdf
- Reimer, D. (2013). Kontexteffekte und soziale Ungleichheit beim Übergang von der Schule zur Hochschule. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 405-429). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ritter, E.-H. (Hrsg.). (2005). *Handwörterbuch der Raumordnung* (4., neu bearb. Aufl). Hannover: ARL.
- Robson, K. L. (2003). *Teenage Time Use as Investment in Cultural Capital*. Working Paper of Institute for Social and Economic Research. Colchester: University of Essex: Working Paper of Institute for Social and Economic Research, paper 2003-12.
- Roscigno, V. J. & Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race, Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns. *Sociology of Education*, 72, 158-178.
- Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familie. In Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbereich & L. Ahnert (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (Bd. 1, S. 55-174). München: DJI; Verl. Dt. Jugendinst.
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*, 10 (11), 139-158.
- Rössel, J. (2004). Von Lebensstilen zu kulturellen Präferenzen. Ein Vorschlag zur theoretischen Neuorientierung. *Soziale Welt*, 55 (1), 95-114.
- Rössel, J. & Beckert-Zieglschmid, C. (2002). Die Reproduktion kulturellen Kapitals. *Zeitschrift für Soziologie*, 31, 497-513.
- Schäfer, G. E. (2005). *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen* (2., erw. Aufl). Weinheim: Beltz.
- Schemmann, M. (2006). Die Nähe zum Bildungsort zählt. Weiterbildungsbeteiligung zwischen sozialer Lage und Raum. *Weiterbildung - Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* (5), 28-31.
- Schemmann, M. & Seitter, W. (Hrsg.). (2014). *Weiterbildung in Hessen. Eine mehrperspektivische Analyse* (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens). Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, T. & Schupp, J. (2002). *Berliner sind Kulturliebhaber – Die Nutzung des Kulturangebots in Berlin im bundesweiten Vergleich*. (DIW Wochenbericht 4/02), Berlin.

- Seibert, H., Hupka-Brunner, S. & Imdorf, C. (2009). Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61 (4), 595-620.
- Simmel, G. (1903). Soziologie des Raumes. In G. von Schmoller (Hrsg.), *Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaftslehre im Deutschen Reich. Jg. 1, Heft 1*, (S. 27-71).
- Sixt, M. (2010). *Regionale Strukturen als herkunftsspezifische Determinanten von Bildungsentscheidungen*. (Dissertation), Universität Kassel, Deutschland. Verfügbar unter <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2010110934909>
- Sixt, M. (2013). Wohnort, Region und Bildungserfolg. Die strukturelle Dimension bei der Erklärung von regionaler Bildungsungleichheit. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 457-481). Wiesbaden: Springer VS.
- Sixt, M., Gerbig, F. & Zeichner, C. (2017). *Methodenbericht zur BiLO-Studie Anbieterbefragung Berufsfachschulen 2015 in Oberfranken* (Studiennummer C01). (unveröffentlichter Entwurf, Stand 2017). Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V.
- Sixt, M., Gerbig, F., Zeichner, C. & Stöhr, I. (2017). *Methodenbericht zur BiLO-Studie Anbieterbefragung Allgemein bildende Schulen 2015 in Oberfranken* (Studiennummer C01) (unveröffentlichter Entwurf, Stand 2017). Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V.
- Sixt, M., Gerbig, F. & Zeichner, C. & Müller, D. (2017). *Methodenbericht zur BiLO-Studie Anbieterbefragung Kindertageseinrichtungen und -pflege 2016 in Oberfranken* (Studiennummer C01) (unveröffentlichter Entwurf, Stand 2017). Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V.
- Sixt, M., Gerbig, F., Zeichner, C. & Thüerer, S. (2017). *Methodenbericht zur BiLO-Studie Anbieterbefragung Allgemein bildende Schulen 2015 in Oberfranken* (Studiennummer C01) (unveröffentlichter Entwurf, Stand 2017). Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V.
- Sixt, M., Zeichner, C., Gerbig, F., Müller, D. Baur, H.-R., Hess, D., Burg, J. von der, Harand, J., Sklorz, J. (2017). *Methodenbericht zur BiLO-Studie Bevölkerungsbefragung 2016* (Studiennummer C03) (unveröffentlichter Entwurf, Stand 2017). Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V.
- Spangenberg, H. (2007). Studienentscheidungen im Kontext von Arbeitsmarkt und Hochschulangebot. In O. Böhm-Kasper, C. Schuchart & U. Schulzeck (Hrsg.), *Kontexte von Bildung: erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung* (S. 39-56). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Spellerberg, A. (2014). Was unterscheidet städtische und ländliche Lebensstile? In P. A. Berger, C. Keller, A. Klärner & R. Neef (Hrsg.), *Urbane Ungleichheiten. Neue Entwicklungen zwischen Zentrum und Peripherie* (Sozialstrukturanalyse, S. 199-232). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Spieß, K. C. & Wrohlich, K. Z. (2010). Does Distance Determine Who Attends a University in Germany? *Economics of Education Review*, 29, 470-479.
- Statistisches Bundesamt. (2014). *Bildung und Kultur. Schnellmeldungsergebnisse zu Studienberechtigten der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen - vorläufige Ergebnisse - Abgangsjahr 2013* (D-Statist, Hrsg.). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2016). *Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn.
- Strunz, E. (2015). *Kindertagesbetreuung vor Ort-Der Betreuungsatlas 2014. Eine Analyse lokaler Unterschiede* (Forschungsverbund DJI/TU, Hrsg.), Dortmund.
- Textor, M. R. (1999). Bildung, Erziehung, Betreuung. *Unsere Jugend*, 51 (12), 527-533. Zugriff am 06.10.2014. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/127.html>
- Troltsch, K. & Walden, G. (2014). Ausbildungsbeteiligung der Wirtschaft: Welche Indikatoren stehen zur Verfügung? *BIBB BWP* (3), 4-5.
- Trommer-Krug, L. (1980). Soziale Herkunft und Schulbesuch. In Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.), *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland: Daten u. Analysen* (S. 217-281). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ulrich, J. G. (2013). Der Ausbildungsmarkt und sein Einfluss auf die Übergangsverläufe von Jugendlichen. In A. Paul-Kohlhoff & W. Kruse (Hrsg.), *Lokale Bildungsverantwortung. Kommunale Koordinierung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt* (1. Aufl., S. 62-78). Stuttgart: Kohlhammer.
- Vryonides, M. (2007). Social and Cultural Capital in Educational Research: Issues of Operationalisation and Measurement. *British Educational Research Journal*, 33 (6), 867-885.
- Weishaupt, H. (2006). Veränderungen im elementaren und sekundären Bildungsbereich durch demographischen Wandel. In Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Demographischer Wandel - Auswirkungen auf das Bildungssystem* (Bd. 6, S. 26-44). Wiesbaden.
- Weishaupt, H. (2009). Demografie und regionale Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (1), 56-72.
- Weishaupt, H. & Böhm-Kaspar, O. (2011). Weiterbildung in regionaler Differenzierung. In R. Tippelt & A. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 789-799). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Werlen, B. & Lippuner, R. (2011). Sozialgeographie. In H. Gebhardt, R. Glaser, U. Radtke & P. Reuber (Hrsg.), *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie* (S. 687-712). Heidelberg: Springer Akademischer Verlag.
- Wittpoth, J. (2006). Große Fragen, kleine Antworten. Probleme und Perspektiven der Weiterbildungsforschung am Beispiel der Beteiligungsregulation. In K. Meisel & C. Schiersmann (Hrsg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik: Ekkehard Nuißl von Rein zum 60. Geburtstag* (S. 53-68). Bielefeld: Bertelsmann.