

Gleiche Bildungschancen für alle?



Sozialbericht zur Bildungs- beteiligung in Wiesbaden

Projektgruppe:

Klaus Bothe (Schuldezernat)

Dr. Julia Brennecke (Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung)

Heiner Brülle (Projektleistung, Amt für Soziale Arbeit)

Jörg Härle (Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung)

Beate Hock (Amt für Soziale Arbeit)

Oliver May (Einwohner- und Integrationsamt)

Verfasser/innen:

Beate Hock

Jörg Härle

Heiner Brülle

Dr. Julia Brennecke

Herausgeber:

Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden

Amt für Soziale Arbeit,

Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung

Einwohner- und Integrationsamt

Schuldezernat

Bestelladresse:

Amt für Soziale Arbeit

Abteilung Grundsatz und Planung

Tel. 0611-313597

Fax 0611-313951

E-mail: sozialplanung@wiesbaden.de

Schutzgebühr: 15 €

Vorwort

Bildung ist ein zentraler Baustein für unsere Zukunft. Sie hat wachsenden Einfluss auf individuelle Lebenschancen und -perspektiven, sie gewinnt aber auch an Bedeutung für die sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten eines Landes, einer Region oder einer Stadt. Diese Erkenntnis hat sich spätestens seit Veröffentlichung der internationalen Vergleichsstudie PISA durchgesetzt. Der Bund fördert ganztägige Schulangebote und das Land Hessen investiert in die Qualität der Unterrichtsangebote und in die Lehrerbildung. Auch in Wiesbaden ist die bildungspolitische Diskussion im Zusammenhang mit Versuchs- und Reformschulen, mit verkürzter Gymnasialzeit und der Gesamtschuldebatte in Bewegung geraten.

Fehlende Chancengleichheit indes gefährdet den gesellschaftlichen Zusammenhalt, und unzureichende schulische und berufliche Qualifikationen führen zu Ausgrenzungen. Die Folgen treffen die Kommunen unmittelbar und besonders hart - nicht zuletzt durch den hohen Aufwand einer materiellen "Nachsorge". Mit anderen Worten: Vorausschauende Bildungsinvestitionen leisten einen Beitrag zur Standort- und Wohlstandssicherung und verschaffen damit auch Wettbewerbsvorteile.

Die drei Fachdezernate für Schule, Integration der Migrantinnen und Migranten und für Jugend und Soziales haben aus diesen Gründen eine ämterübergreifende Projektgruppe beauftragt einen Bericht zur Bildungsbeteiligung in Wiesbaden zu erarbeiten.

Mit dem vorliegenden "Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung in Wiesbaden" betritt die Landeshauptstadt Wiesbaden Neuland. Den Kern des Berichts bildet eine Bestandsaufnahme der Bildungsbeteiligung im vorschulischen und schulischen Bereich. Der als Frage formulierte Titel "Gleiche Bildungschancen für alle?" deutet bereits auf das Teilziel der Untersuchung hin, Bildungsgewinner und -verlierer zu identifizieren. In diesem Zusammenhang werden gezielte Hinweise gegeben auf kommunalpolitische Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung und Verbesserung der Bildungsbeteiligung. Nicht zuletzt soll der Bericht einen empirisch fundierten Beitrag zur bildungspolitischen Debatte in Wiesbaden liefern.

Gerade in Zeiten knapper Finanzressourcen ist es unabdingbar, Prioritäten zu setzen. Dem Thema "Bildung" soll hier ein vorderer Platz eingeräumt werden. Schließlich wäre es falsch, das Bildungssystem vornehmlich unter kurzfristigen Effizienzgesichtspunkten zu betrachten. Bildung ist heute mehr denn je ein zukunfts wichtiger Bereich, bei dem Investitionen nicht nur notwendig, sondern langfristig auch lohnend sind.

Unser Dank gilt denjenigen, die durch ihre Arbeit und ihr Engagement zum Gelingen dieses Bildungsberichts für Wiesbaden beigetragen haben. Allen Leserinnen und Lesern wünschen wir eine erkenntnisreiche und zugleich anregende Lektüre.

Wolfgang Hessenauer
Stadtrat

Peter Grella
Stadtrat

Rita Thies
Stadträtin

„Bildung muss angesichts der erkennbaren großen Herausforderungen
wieder auf die Tagesordnung, und zwar ganz oben
und nicht nur auf die Tagesordnung derer, die reden und schreiben,
sondern auch auf die Tagesordnung derer, die entscheiden und handeln.“
(Johannes Rau)

1	ANLASS UND ZIEL DER UNTERSUCHUNG	7
2	ZUR BEDEUTUNG DER TEILHABE AN FORMALER BILDUNG	9
2.1	Warum sollten gerade formale Bildung bzw. Bildungsbeteiligung ins Zentrum der kommunalen Betrachtung rücken?	9
2.2	Warum sollte sich die Kommune mit Bildung beschäftigen?.....	11
2.3	Wer hat welche Rolle und welche Einflussmöglichkeiten? Welche Aufgaben und Möglichkeiten hat die Kommune im Bildungsprozess?	13
3	GRUNDSTRUKTUR DES BERICHTES UND EMPIRISCHES UNTERSUCHUNGSKONZEPT	17
4	BILDUNGSPHASEN UND ÜBERGÄNGE – EMPIRISCHE ERGEBNISSE	23
4.1	Eltern-/Familienbildung	24
4.2	Frühbildung	26
4.2.1	„Bildungsinstitutionen“ für unter 3-Jährige: Tagespflege, Krippe, Kindergemeinschaftsgruppe.....	27
4.2.2	Besondere vorschulische Förderangebote I: Frühförderung	30
4.3	Elementarbildung	32
4.3.1	„Bildungsinstitutionen“ für 3-bis 6-jährige Kinder: Kindergarten, Kindertagesstätte, Kindergemeinschaftsgruppe.....	32
4.3.2	Besondere vorschulische Förderangebote II: Integrationsmaßnahmen	35
4.3.3	Besondere vorschulische Förderangebote III: Vorlaufkurse	37
4.4	Übergang Elementarbereich - Grundschule	41
4.5	Bildung im Grundschulalter	45
4.5.1	Grundschule - Grundinformationen	47
4.5.2	Zuständige oder gewählte Grundschulen? – „Gestattungen“ und ihre Auswirkungen	52
4.5.3	Sonderpädagogische Förderung im Grundschulalter und Übergänge zwischen Grund- und Sonderschule	59
4.5.4	Weitere Bildungsangebote für Kinder im Grundschulalter	60
4.5.4.1	Kindertagesstätten/Horte	61
4.5.4.2	Betreuende Grundschulen	63
4.5.4.3	Weitere Bildung unterstützende Angebote für Grundschul Kinder	64
4.6	Übergänge von der Grundschule zu weiterführenden Schulen	68
4.6.1	Grundinformationen zum Übergang Grundschule / weiterführende Schule	68
4.6.2	Nach dem Übergang: Verteilungsmuster in Klasse 5	73
4.7	Bildungsbeteiligung im Rahmen der Sekundarstufe I	77
4.7.1	Grundinformationen zu Schulen und Schüler/-innen der Sekundarstufe I	77
4.7.2	Übergänge und Wiederholungen innerhalb der Sekundarstufe I	93
4.7.3	Ein Zwischenergebnis in Klasse 8	100
4.7.4	Weitere Bildungsangebote für ältere Kinder und Jugendliche	103
4.7.4.1	Schulsozialarbeit	103
4.7.4.2	Weitere Bildung unterstützende Angebote für ältere Kinder und Jugendliche	107
4.8	Bildungsbeteiligung im Rahmen der Sekundarstufe II	109
4.9	Schulabschlüsse	113
4.10	Ausgewählte Ergebnisse im Zeitverlauf und im interkommunalen Vergleich.....	118
4.10.1	Bildungsbeteiligung in der Jahrgangsstufe 8 im Zeitverlauf u. im interkommunalen Vergleich.....	118
4.10.2	Schulabschlüsse im Zeitverlauf und im interkommunalen Vergleich	124
5	BILDUNGSBETEILIGUNG IN WIESBADEN – STATUS QUO	129
6	BILDUNGSMONITORING	141
7	ZENTRALE KOMMUNALE HANDLUNGSFELDER ZUR VERBESSERUNG DER BILDUNGSBETEILIGUNG IN WIESBADEN	144
	LITERATUR	152

1 Anlass und Ziel der Untersuchung

Spätestens seit der PISA-Studie¹ steht das Thema Bildung und insbesondere die Qualität und die Qualitätsentwicklung des deutschen Bildungssystems im Vergleich zu anderen Industriestaaten auf der Agenda der bundesdeutschen Reformdiskussion.

Für die kommunale Zukunftsfähigkeit und die Lebenslagen in der Stadtgesellschaft ist Bildung, sei es hinsichtlich der kognitiven Qualifikationen, der Fähigkeiten und Fertigkeiten oder hinsichtlich der formalen Bildungsbeteiligung und Bildungsabschlüsse der Wohn- und Erwerbsbevölkerung, eine zentrale Dimension.

Für die kommunale Daseinsvorsorge sind neben der Gewährleistung menschenwürdiger Existenzsicherung die Förderung der selbstständigen Lebensführung und die Verbesserung der Chancen zur Gestaltung der persönlichen und gemeinschaftlichen Lebensverhältnisse die zentralen Ziele einer sozialen Kommunalpolitik². Diese Ziele sind eng verbunden mit dem Feld der Bildung bzw. konkret mit der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen. Bildungserfolg ist ein wichtiger Schlüssel zur Erreichung der sozialpolitischen Ziele. Gerade die Kinder-, Jugend- und Sozialhilfe, aber auch die erfolgreiche Integration von Migrantinnen und Migranten³, müssen sich verstärkt auf Strategien der Förderung und Entwicklung von Kompetenzen, Stärken und Ressourcen der Menschen, d. h. auf Bildung konzentrieren, um weniger „nachsorgenden Aufwand“ für Existenzsicherung und Bekämpfung der Folgen sozialer Ausgrenzung betreiben zu müssen.

Die in den letzten Jahren auf Arbeitsmarkt- und Sozialhilfepolitik verengte Debatte kommunaler Sozialpolitik muss sich auf die Förderung der Kompetenzen und Ressourcen benachteiligter und von sozialer Ausgrenzung betroffener bzw. bedrohter Bevölkerungsgruppen gerade im Feld der Bildung und beruflichen Ausbildung konzentrieren. Gelingt dies nicht, wird kommunale Sozialpolitik und umfassend die kommunale Daseinsvorsorge auf Dauer einen übergroßen „nachsorgenden“ Aufwand zur materiellen und sozialen Existenzsicherung und zur Kontrolle und „Befriedung“ ausgegrenzter Bevölkerungsgruppen und sozialer Milieus betreiben müssen - ohne große Aussichten auf nachhaltige integrative Erfolge. Während in Fachdiskursen und „Stammtischen“ über angebliche „Klebeeffekte“ und „Selbsthilfe untergrabender Wirkungen“ öffentlicher Transferzahlungen – insbesondere der Sozialhilfe – gemutmaßt wird⁴, ist spätestens mit der PISA- und der IGLU-Studie⁵ die „Vererblichkeit“ geringer Bildung von den Eltern auf ihre Kinder eindrucksvoll belegt.

Die zuständige Dezernentin für Schule und Dezernenten für Jugend und Soziales sowie für Integration der Migranten haben deshalb eine Projektgruppe der Verwaltung im Februar 2003 beauftragt einen „Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung in Wiesbaden“ zu erarbeiten.

¹ Vgl. v. a. Deutsches PISA-Konsortium 2001

² Siehe Leitbild des Amtes für Soziale Arbeit im Sozialdezernat der Landeshauptstadt Wiesbaden 2003

³ Integrationskonzept der Landeshauptstadt Wiesbaden 2004

⁴ Zur Widerlegung dieser These vgl. für Wiesbaden Brennecke u. a. 2001

⁵ Vgl. Bos u. a. 2004

Als Ziele für den Bildungsbericht wurden folgende Punkte festgelegt:

- Bildungsbeteiligung und –übergänge Wiesbadener Kinder und Jugendlicher sind umfassend und differenziert dargestellt.
- Integrations- bzw. Bildungsdefizite bestimmter sozialer Gruppen sind herausgearbeitet.
- Wirkungen der Tagesbetreuungseinrichtungen sowie anderer Angebote der Kinder- und Jugendhilfe auf Bildungsbeteiligung und –übergänge sind dokumentiert.
- Erste kommunale Ansatzpunkte und Zielfelder für eine Politik zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung sind formuliert.

Besondere Schwerpunkte sollte gemäß dem Projektauftrag der Bericht

- auf den vorschulischen und schulischen Bildungsbereich legen,
- es sollen belastbare Indikatoren aus vorliegenden Daten entwickelt werden, die Bildungsbeteiligung und Bildungsergebnisse an den wesentlichen „Statuspassagen“ (Eintritt Elementarerziehung, Einschulung, Übergang zur weiterführenden Schule, Schulbesuch Klassen 8 und 11, Schulabschlüsse) beobachtbar und bewertbar für die kommunalen Politikfelder werden lassen;
- die Indikatoren der Bildungsbeteiligung sollen Merkmale der Sozialstruktur, des Sozialraums, des Geschlechts und des Migrationshintergrundes differenzieren.

Leider musste der Themenbereich des Übergangs in Berufsbildung und Beruf in der Untersuchung ausgeblendet werden, da die personellen Ressourcen der Projektgruppe und der beteiligten Ämter hierzu nicht ausreichten. Die Tatsache, dass zumindest für benachteiligte Personengruppen das Feld der beruflichen Bildung im Rahmen des kontinuierlichen Berichtswesens des Programms „Wege zur Berufsbildung für Alle“ regelmäßig beleuchtet wird, dürfte diesen Mangel etwas mildern.

2 Zur Bedeutung der Teilhabe an formaler Bildung



Warum formale Bildung und Bildungsbeteiligung?

Warum sollte sich die Kommune mit Bildung beschäftigen?

Welche Aufgaben und Möglichkeiten hat die Kommune im Bildungsprozess?

2.1 Warum sollten gerade formale Bildung bzw. Bildungsbeteiligung ins Zentrum der kommunalen Betrachtung rücken?

„Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten. Junge Menschen in diesem Sinne zu bilden, ist nicht allein Aufgabe der Schule. Gelingende Lebensführung und soziale Integration bauen ebenso auf Bildungsprozessen in Familien, Kindertageseinrichtungen, Jugendarbeit und der beruflichen Bildung auf. Auch wenn der Institution Schule ein zentraler Stellenwert zukommt, reicht Bildung jedoch weit über die Schule hinaus.“

(These 1 „Bildung ist mehr als Schule“ der Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte, Erklärung Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht, Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, 2002; zitiert aus: AGJ 2003, 36)

Es ist außer Frage, dass „Bildung“ nur im Zusammenwirken verschiedener Lernformen und Institutionen denkbar ist und entsprechend sind alle diese Lernformen und –orte für Bildungsprozess und –ergebnisse wichtig. Die verschiedenen Lernformen und –orte sind als komplementär zu betrachten, wobei gerade für Jugendliche das positiv besetzte Feld des non-formalen Lernens außerhalb der Schule große Bedeutung hat.

“Der komplementäre Charakter des formalen, non-formalen und informellen Lernens ist zunehmend unumstritten. Die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die man heute braucht, um ein informierter, aktiver und verantwortungsvoller Bürger zu sein, können über Lernprozesse in allen Kontexten erworben werden. Was wir in formalen Zusammenhängen (Schule, Universität, Ausbildungsplatz) lernen ist nur ein Teil der notwendigen Fähigkeiten; das Lernen in non-formalen Zusammenhängen (Vereinen, Clubs, Jugendangeboten, Politik und Familie etc.) ist die andere, ergänzende Seite. Vor allem Jugendliche nehmen an einer Vielzahl von Aktivitäten außerhalb des formalen (Aus-)Bildungssystems teil [...] Non-formales Lernen wird von den Teilnehmer/-innen oft als das positivere, effizientere und attraktivere Gegenstück zu einem in weiten Teilen ineffizienten und unattraktiven System der formalen Bildung und Ausbildung.“ (European Commission and Council of Europe 2004, 4; dt. Übersetzung durch die Autorin)

Gleichzeitig gilt, dass es derzeit nur eine Institution gibt, die „Bildungszertifikate“ erteilt, welche Lebenswege zentral bestimmen und das ist das formale System, die Schule.

Die hohe Relevanz der Bildungszertifikate für den Lebensweg ergibt sich daraus, dass diese – zum Teil völlig unberechtigt, wie die Ergebnisse der PISA-Studie⁶ gezeigt haben – als ganz allgemeine „Merker“ für das Ausmaß an Kompetenzen (Basis- und Spezial-), Wissen (Allgemein- und Spezial-) und Bildung im allgemeinen und besonderen dienen.

Kommunale Bildungsberichterstattung muss also zuallererst die Prozesse und Mechanismen untersuchen, die zu diesen formalen Bildungszertifikaten führen. Die „Orte“, Prozesse und Ergebnisse nicht-formaler und informeller Bildung/Lernens (Definitionen vgl. Kasten) sollten dabei zunächst nur insoweit in den Blick geraten, als sie Auswirkungen auf die Teilhabe an bzw. Zugänge zu formaler Bildung und deren Ergebnisse – Zeugnisse, Übergangsempfehlungen, Abschlüsse – haben. Das heißt, die nicht-schulischen Bildungsorte und –systeme werden im folgenden Bericht nicht umfassend zum Gegenstand, sondern „nur“ bzw. vor allem mit Blick auf ihre Bedeutung für die Teilhabe an oder Förderung von Bildungsbeteiligung im formalen System.

Definitionen:

Formale Bildung/Lernen: findet an Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt, ist strukturiert (z. B. über Curricula) und wird zertifiziert (über Noten und Abschlüsse).

„Formale Bildung (Erstausbildung bzw. reguläre Schul- und Hochschulausbildung) ist Bildung innerhalb des Systems von Schule, College, Hochschule und anderen Einrichtungen der formalen Bildung, das in der Regel eine zusammenhängende „Leiter“ von Vollzeitbildung für Kinder und Jugendliche bildet; sie beginnt im Allgemeinen im Alter von fünf bis sieben Jahren und endet im Alter von 20 oder 25 Jahren. In einigen Ländern bestehen die oberen Teile dieser „Leiter“ aus organisierten Bildungsgängen, die Arbeit im Betrieb und Teilnahme am Unterricht im regulären Schul- und Hochschulsystem miteinander kombinieren: Diese Bildungsgänge sind als „Duales System“ oder unter entsprechenden Bezeichnungen in diesen Ländern bekannt.“

Quelle: International standard classification of education, Ausgabe 1997

Nicht-formale Bildung/Lernen: ist in der Regel systematisch und zielgerichtet, aber im Gegensatz zur formalen Bildung meist „freiwillig“ bzw. selbstgesteuert und meist nicht zertifiziert. Nicht-formales Lernen wird meist dem nicht-schulischen System – z. B. der Jugendhilfe - zugeordnet, kann natürlich aber auch an der Schule stattfinden.

„Alle organisierten und nachhaltigen Bildungsaktivitäten, die der obigen Definition von formaler Bildung nicht genau entsprechen. Nicht-formale Bildung kann daher sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfinden und Personen aller Altersgruppen ansprechen. Je nach entsprechendem nationalen Kontext können dies Bildungsgänge sein, die Erwachsenen Grundqualifikationen und Kindern, die nicht die Schule besuchen eine Grundbildung vermitteln oder alltagspraktisches Wissen, Arbeitsqualifikationen und Allgemeinbildung vermitteln. Nicht-formale Bildungsgänge entsprechen nicht notwendigerweise dem „Leitersystem“ und können von unterschiedlicher Dauer sein.“

Quelle: International standard classification of education, Ausgabe 1997

Informelle Bildung/informelles Lernen: kann zielgerichtet sein, findet aber in der Regel nicht-intentional, sondern zufällig oder „en passant“ statt. Informelles Lernen findet überall statt, in der Familie, mit Gleichaltrigen, in der Schule und am Arbeitsplatz.

Übersicht (nach Schild (2003), 247):

„Lerntyp“	„Lernort“	Zertifizierung	Strukturierung (Inhalte, Zeit, Lernunterstützung)	Intentional (aus Sicht des Lernenden)
formales Lernen	(Berufs-) Bildungseinrichtung	ja	ja	ja
non-formales Lernen	diverse (z. B. Jugendzentrum)	(eher) nein	ja	ja
informelles Lernen	überall (Freizeit, Familie, Schule, Arbeit)	nein	nein	nein

⁶ Vgl. u. a. Deutsches PISA-Konsortium 2001

2.2 Warum sollte sich die Kommune mit Bildung beschäftigen?

Wesentliche Antworten auf diese Frage kann unter anderem der von der Kultusministerkonferenz im Jahr 2003 herausgebrachte (erste) „Bildungsbericht für Deutschland“ geben. Dort werden einleitend (KMK 2003, 9-13) drei „Leitgedanken“ zum Thema Bildung formuliert, die auch die kommunal Verantwortlichen leiten können:

1. Bildung eröffnet individuelle Lebenschancen

„Eine gute Schul- und Berufsausbildung ist für junge Menschen mehr denn je zur unverzichtbaren Voraussetzung für individuelle Entfaltung und für Teilhabe am Leben der Gesellschaft geworden.“ (KMK 2003, 9)

Wesentliche Voraussetzung wirtschaftlicher Autonomie und einer hohen materiellen Eigenständigkeit ist – dies belegen alle relevanten aktuellen Daten – der erfolgreiche Erwerb von Bildungstiteln: Je besser der Schul- und Ausbildungsabschluss desto höher das Einkommen, desto seltener tritt Arbeitslosigkeit auf und wenn sie doch einmal eintritt, desto kürzer dauert sie (vgl. Tabelle 1). Entsprechend seltener tritt materielle Unterstützungsbedürftigkeit auf, die meist auch zu kommunalen Folgekosten führt. Bildung sichert so den individuellen Wohlstand und reduziert den Bedarf an materiellen und immateriellen Leistungen auch von Seiten der Kommune.

Aufgrund der Struktur des bundesdeutschen Bildungssystems ist in erster Linie das erfolgreiche Durchlaufen des primären Bildungssystems in Kindheit und Jugend entscheidend. Frühe Misserfolge können nur mit großem materiellem und persönlichem Aufwand „beheben“ werden.

**Tabelle 1 :
Beschäftigungsbezogene Erträge von Bildung (Westdeutschland 2000)**

höchster Schulabschluss	durchschnittliches Einkommen* (in Euro)	Arbeitslosen- quote** (in %)	durchschnittliche Dauer der Arbeitslosigkeit (in Monaten)
ohne Schulabschluss	1.990	11,8	8,2
Hauptschulabschluss	2.244	4,9	6,8
Realschulabschluss	2.474	4,1	6,3
Abitur	3.450	2,4	4,6

* Mittelwert monatliches Bruttoeinkommen von Vollzeit beschäftigten Arbeitnehmer/-innen
 ** zum Erhebungszeitpunkt arbeitslos gemeldete Erwerbspersonen.



Quelle: KMK 2003, 245, 248, 249 (eigene Darstellung);
 Datenbasis: SOEP 2001.

2. Bildung sichert gesellschaftlichen Wohlstand

Immer schon liegt es im Interesse des Gemeinwesens, eigenverantwortliche, wirtschaftlich selbständige Menschen „heranzubilden“, um auch auf Dauer funktionsfähig zu bleiben. Durch die zunehmende Globalisierung kommt es immer mehr zu einer internationalen Arbeitsteilung, die in Deutschland zukünftig höhere Qualifikationsbedarfe erwarten lässt:

„In Deutschland wird auf mittlere und lange Sicht nicht die Arbeit, wohl aber die Arbeit für nicht oder gering Qualifizierte ausgehen. Gleichzeitig wird der Arbeitsmarkt für höher und hoch Qualifizierte eine wachsende Nachfrage bieten. Wenn das Bildungssystem Deutschlands diese Nachfragestruktur nicht angemessen bedienen kann, wird fehlende Bildung und Ausbildung zu einer bedrohlichen Wachstumsbremse. Angesichts dieser Perspektive [...] kann Deutschland gar nicht darauf verzichten alle Heranwachsenden so qualitativ hochwertig wie eben nur möglich zu bilden und auszubilden.“ (KMK 2003, 10/11).

Auch zwischen den Regionen und den Kommunen wird als zentraler Wettbewerbsfaktor die Frage des Anteils der ausreichend oder hoch Qualifizierten im beschriebenen Sinne zunehmend eine Rolle spielen, so dass auch dieser Aspekt zentrale kommunale Zukunftsfragen berührt. Formale Bildung und die entsprechenden Bildungstitel spielen bei solchen Wettbewerbs- und Standortfragen eine zentrale Rolle.

3. Bildung fördert den sozialen Zusammenhalt in der Gesellschaft

Nicht nur das erfolgreiche Über-Leben durch gesicherte Reproduktion, sondern auch das friedliche Zusammen-Leben und die Verantwortungsübernahme für andere und das Gemeinwesen insgesamt stellen ein zentrales gesellschaftliches Interesse dar. Gerade Großstädte als verdichtete Lebensorte mit hoher kultureller und sozialer Heterogenität haben ein großes Interesse an einem im besten Sinne „zivilen“ Miteinander. Bildung spielt hier insoweit eine Rolle als auch in diesem Bereich Menschen mit höherer formaler Bildung tendenziell bessere Voraussetzungen mitbringen als gering Qualifizierte (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2:
Bildung und politisches Interesse und Engagement

höchster Schulabschluss	starkes/sehr starkes Interesse für Politik (in %)	Wahrnehmung ehrenamtlicher Tätigkeiten (in %)	Beteiligung an Bürgerinitiativen (in %)
ohne Schulabschluss	16	14	4
Hauptschulabschluss	28	24	7
Realschulabschluss	32	31	9
Abitur	56	38	15

Quelle: KMK 2003, 253; eigene Darstellung;

Datenbasis: SOEP 2001.



Amt für Soziale Arbeit

Diese Leitgedanken zum individuellen und kollektiven Nutzen oder Ertrag von Bildung verdeutlichen, warum die Verbesserung der Bildungsbeteiligung auch in den Kommunen das Zukunftsthema werden muss.

2.3 Wer hat welche Rolle und welche Einflussmöglichkeiten? Welche Aufgaben und Möglichkeiten hat die Kommune im Bildungsprozess?

Bildung ist als Aufgabe verschiedenen Akteuren bzw. Institutionen zugeordnet. Um die Bandbreite und die Bedeutung der jeweiligen „Orte“, Personen und Institutionen deutlich zu machen, haben wir versucht in Abb. 1 eine Gesamtübersicht zu geben, die Orte zentraler formaler, non-formaler und informeller Bildungsprozesse benennt und optisch Zusammenhänge darstellt (vgl. auch Rauschenbach 2003).

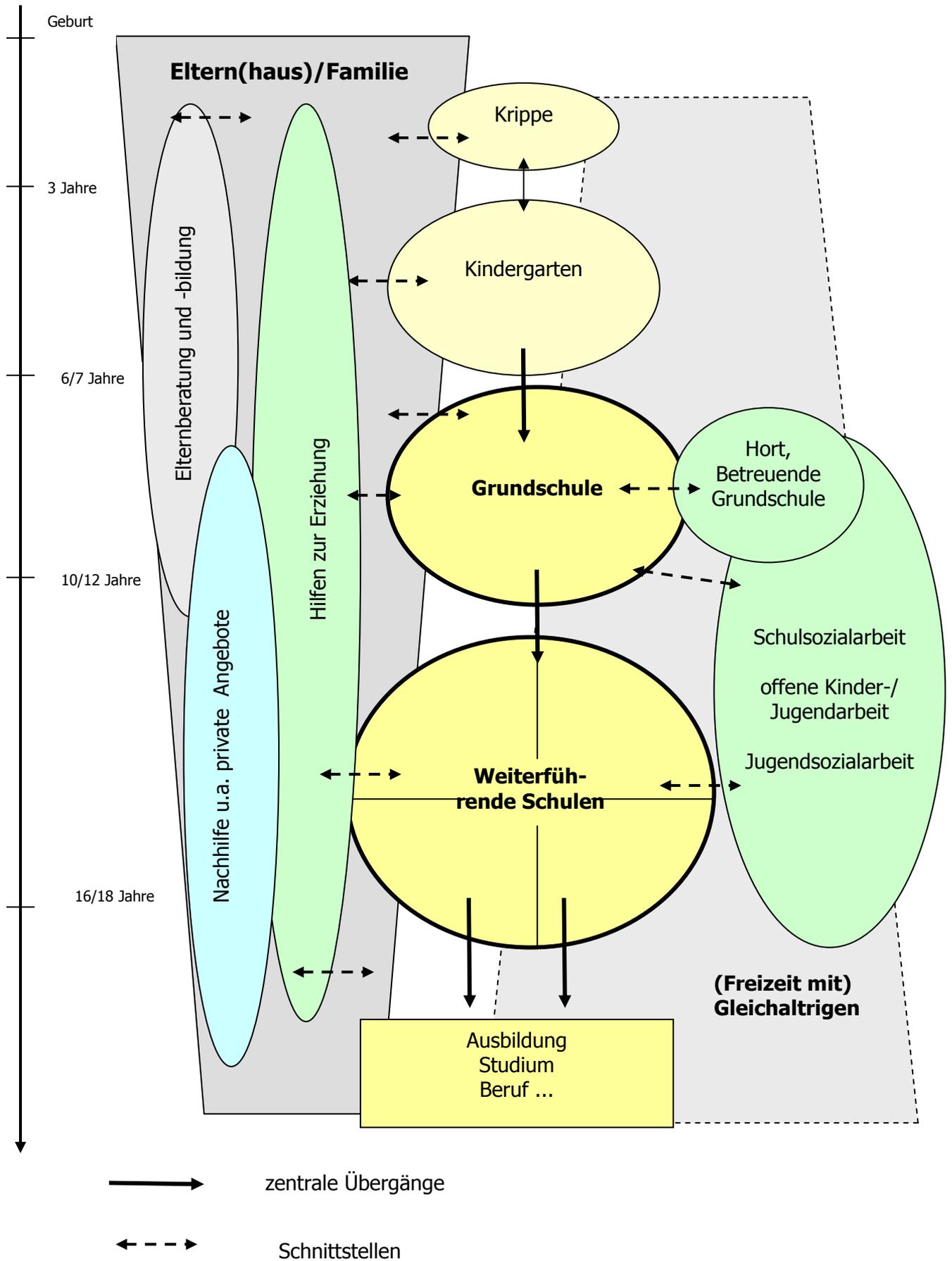
Im Zentrum – dunkler gelb dargestellt – sind die wichtigsten Institutionen des formalen Bildungssystems, die Grundschule und die weiterführenden Schulen. Für diese hat in erster Linie das Land die Verantwortung. Schulgesetze und –richtlinien, Ressourcenzuweisungen und vorgeschriebene Qualifizierungswege, aber auch die Konzepte der einzelnen Schulen selbst bestimmen ganz wesentlich darüber, wer in welchem Maße Zugang findet und wer welche Bildungszertifikate erwerben kann. Die Kommune hat allerdings im Rahmen dieses **schulischen „Kernsystems“** auch eine reguläre Aufgabe, insofern sie für die Schulentwicklungsplanung und die Schulgebäude (inkl. Sekretariat und Hausmeister) zuständig ist.

Der Schule als Institution **vorgelagert** (hellgelb dargestellt) ist die **Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsinstitution Kindergarten/Kindertagesstätte**. Diese gehört zwar nicht „offiziell“ zum System formaler Bildung und hat entsprechend auch keinen Pflichtcharakter und ist auch nicht kostenfrei, erfüllt aber - neben ihrem über das SGB VIII geregeltem allgemeinen Bildungsauftrag - mehr und mehr die Funktion, die Kinder auf das formale Bildungssystem vorzubereiten. Verantwortlich für die Angebotsplanung, die zur Verfügung gestellten Ressourcen und im Rahmen der eigenen Einrichtungen auch für die konkrete Ausgestaltung des Bildungsauftrages ist die Kommune. Sie hat hier – auch über die Verträge mit freien Trägern – also weitestgehende Gestaltungsmöglichkeiten.

Die Familie ist neben der Schule der zentrale **„Bildungsort“** (mittelgrau dargestellt). Die Bildungsaufgaben der Eltern beginnen mit der Geburt und enden – zumindest aus Sicht der Eltern – erst spät oder nie. Die Eltern sind es, die schon rein zeitlich, die meisten Einflussmöglichkeiten auf die Bildung ihrer Kinder haben. Allen bisherigen Anstrengungen zum Trotz scheint das Elternhaus bzw. die Familie mit Blick auf Bildungsprozesse und -ergebnisse noch vor der Schule die wichtigste „Institution“ zu sein: nach wie vor entscheidet die familiäre soziale Herkunft ganz wesentlich darüber, welche Bildungstitel angestrebt und erworben werden⁷.

⁷ So hat ein Kind aus der obersten Sozialschicht, z. B. ein Kind eines leitenden Angestellten oder Beamten, eine gut viermal so hohe Chance auf einen Übergang ins Gymnasium wie ein Kind eines Facharbeiters. Selbst bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und gleicher Lesekompetenz ist seine Chance immer noch dreimal so hoch wie die des (Fach-)Arbeiterkindes (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 356/357).

Abb. 1
Zentrale „Orte“ formaler, non-formaler und informeller Bildungsprozesse



Die Kommune hat in diesem Zusammenhang den Auftrag (nach § 1, Absatz (3), Satz 1 SGB VIII), die familiär bedingten Benachteiligungen soweit als möglich abzubauen. Das heißt, sie kann sich schon rechtlich nicht einfach auf die primär Verantwortlichen, die Eltern und die Schule (die sich regelmäßig um Verantwortlichkeiten streiten), „zurückziehen“, sie hat den expliziten Auftrag, durch geeignete Mittel, vor allem aus dem Spektrum der **Kinder- und Jugendhilfe** (im Schaubild hellgrün bzw. hellgelb dargestellt), unter anderem Bildungsbenachteiligungen entgegen zu wirken.

Dies kann sie auf dreierlei Weise tun:

- Zum einen, indem sie bei den **Eltern** ansetzt, sie berät, fördert und bildet, damit diese wiederum ihre Bildungs- und Erziehungsaufgaben besser bewältigen können (→ Elternberatung und -bildung) und
- zum anderen, indem sie spezifische oder allgemeine Angebote (→ Kinder- und Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Kindertagesstätten) macht, die bei den **Kindern bzw. Jugendlichen** selbst ansetzen, um – unter anderem – deren Bildungschancen zu verbessern.
- Sie kann natürlich auch einen kombinierten Ansatz wählen und zugleich mit Eltern und Kindern „arbeiten“ (z. B. bestimmte Bereiche der Hilfen zur Erziehung).

Der letzte, aber keinesfalls unwichtigste „Ort“ von Bildungsprozessen ist der Freizeitbereich außerhalb der Familie, wo Aktivitäten mit **Gleichaltrigen** ohne Anleitung oder Begleitung von Erwachsenen stattfinden (im Schaubild grau hinterlegt). Dieser gewinnt vor allem mit zunehmendem Alter der Kinder bzw. Jugendlichen an Bedeutung. Auf diesen Bereich informeller Bildung hat die Kommune insoweit Einflussmöglichkeiten, als sie die Lebens- und Aktivitätsbedingungen von Kindern und Jugendlichen im städtischen Raum gestaltet. Die Art der Innen- und Außenräume, die für die autonome Gestaltung von Freizeit für Kinder und Jugendliche zur Verfügung stehen, spielt hierbei eine zentrale Rolle – und zwar vom Kinderspielplatz bis zu Treffpunkten für ältere Jugendliche. Auch die Ressourcen, die für selbstorganisierte Projekte zur Verfügung gestellt werden, bestimmen den Lernspielraum.

Diese knappe Gesamtdarstellung der Bandbreite der „Orte“, „Akteure“ und „Institutionen“ macht deutlich, dass der Kommune - trotz der Zentralität von Familie und Schule im Bildungsprozess – wichtige Gestaltungsaufgaben zufallen, wenn es um die Förderung der Teilhabe an formaler Bildung geht.

Es sollte auch deutlich geworden sein, dass nur die Kommune ein Interesse und die Möglichkeit hat, die verschiedenen Bildungsinstitutionen und Bildungsorte miteinander zu verknüpfen und die Beobachtung und Berichterstattung zur Bildungsbeteiligung zu leisten.

Diese Sozialberichterstattung zur Bildungsbeteiligung muss in einer kommunalen Strategie münden, die im Rahmen der kommunalen Daseinsvorsorge zukünftig Bildungs- und Sozialpolitik miteinander verknüpft. Die letztlich reaktive und auf Kompensation ausgerichtete lokale Sozialpolitik muss sukzessive und systematisch durch eine sozial integrierende und auf die Zukunft ausgerichtete lokale Bildungspolitik ergänzt werden (vgl. hierzu Allmendinger 1999, 35-38). Diese erst noch zu entwickelnde lokale Bildungspolitik muss das gesamte System der Lernorte (s. o.) im Blick haben und diese soweit miteinander abstimmen und vernetzen, dass für die/den Einzelne/-n ein mehr an Bildungschancen resultiert.

3 Grundstruktur des Berichtes und empirisches Untersuchungskonzept

Grundfragen und Grundstruktur des Berichtes

Der erste Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung in Wiesbaden versteht sich als **Baustein auf dem Weg zu einer systematischen lokalen Bildungsberichterstattung im Kontext kommunaler Sozialpolitik**. Die Analyse der bildungsstatistischen Daten will nicht die Qualität des (lokalen oder deutschen) Bildungssystems unter die Lupe nehmen oder gar den Leistungsstand bzw. die erworbenen Kompetenzen der Wiesbadener Schüler und Schülerinnen messen. Vielmehr wollen wir Transparenz darüber herstellen, ob und wenn ja, wann und wo, für welche Gruppen „kritische Schwellen“ im Bildungssystem existieren. Es geht also um die Frage, inwieweit es dem Bildungssystem gelingt, alle Wiesbadener Kinder und Jugendliche auf- und mitzunehmen.

Der **Bericht** stellt Informationen und **objektive Daten** zur Bildungsbeteiligung in Wiesbaden zusammen, und zwar

- zur **Bildungsbeteiligung** verschiedener Gruppen im **vorschulischen Bereich** (Frühbildung, Elementarbildung),
- zur **Bildungsbeteiligung** in den verschiedenen Phasen des formalen **schulischen Bildungssystems** (Aus pragmatischen Gründen beschränken wir uns hierbei auf den Bereich der Grundschulbildung und die allgemeinbildenden weiterführenden Schulen),
- zu den **Übergängen zwischen den verschiedenen Bildungsetappen**, v. a.
 - dem Übergang Elementarbereich (= „Kindergarten“) – Grundschule
 - dem Übergang Grundschule – weiterführende Schule sowie
 - den Übergängen innerhalb des Systems weiterführender Schulen (Sek. I)
- und nicht zuletzt den erreichten **Bildungsabschlüssen** als „Output“ der Bildungsbeteiligung.

Die Untersuchung beschränkt sich bewusst nicht auf das „formale Kernsystem“ von Bildung, sondern bezieht auch parallel existierende Institutionen für die Teilhabe an formaler Bildung mit ein. Hier geht es um die Fragen, wer dies Angebote nutzt und wie sie die Nutzung auf die Teilhabe und Übergänge im Kernsystem (s. o.) auswirkt?

Der Wiesbadener Bildungsbericht rückt **vor allem die Gruppen ins Zentrum der Betrachtung, die bislang in der Regel ihre Potentiale im formalen Bildungssystem nur unzureichend realisieren können**. Wir sprechen in diesem Zusammenhang auch von den „bildungsferneren Gruppen“. Nach den Ergebnissen einschlägiger Studien fallen unter bildungsfernere Gruppen

- Kinder aus Familien mit niedrigem sozialen bzw. sozioökonomischen Status (gemessen am schulischen und beruflichen Bildungsabschluss der Eltern, deren beruflicher Stellung und/oder deren Einkommen)
- Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte/Migrationshintergrund (v. a. wenn beide Elternteile zugewandert sind) und
- männliche Kinder und Jugendliche.

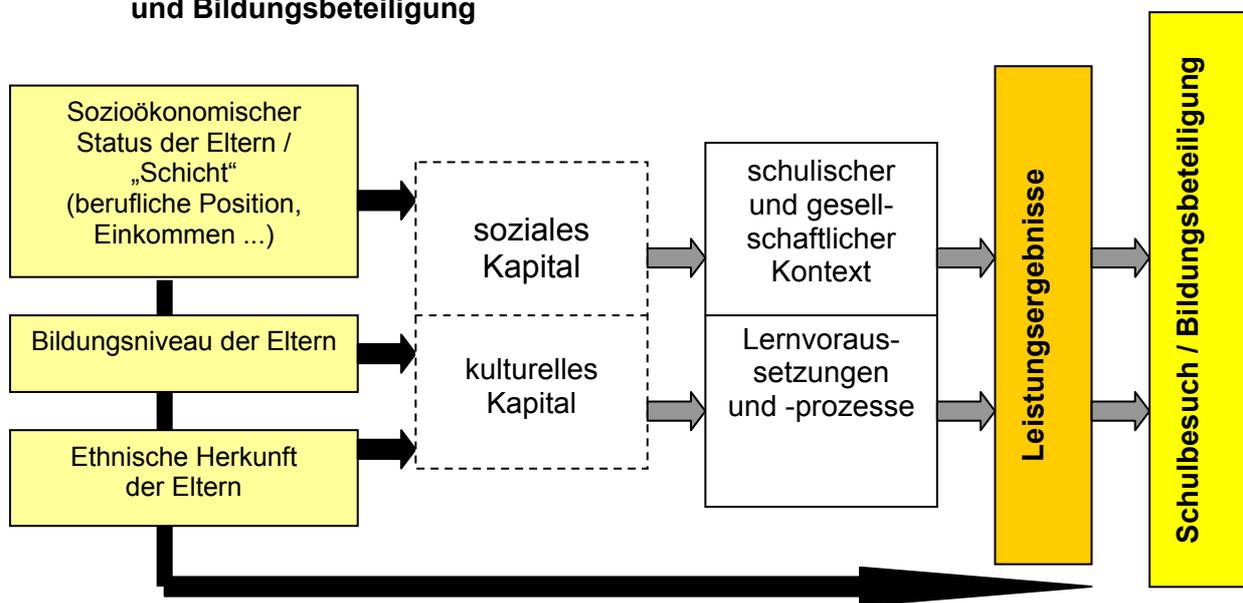
Es gibt zwar immer wieder Kinder, die Abitur machen, obwohl ihre Eltern keinen Schulabschluss geschafft haben und arbeitslos sind, obwohl nicht mehr als zehn Bücher im Haushalt zu finden sind, obwohl die Eltern kein Deutsch sprechen usw. Aber in der Regel haben es die Kinder aus den drei genannten Gruppen deutlich schwerer, die Anforderungen - insbesondere des formalen schulischen Bildungssystems - erfolgreich zu bewältigen. Sie stellen die lokale Bildungspolitik, wie die Bildungspolitik insgesamt, vor die größten Herausforderungen.

Empirisches Untersuchungskonzept

Geht es um Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und ihre Erklärung, so liefert die Bildungsforschung eine Reihe von Ansatzpunkten, die zweifelsohne auch für Wiesbaden gelten:

Schulische Bildungsbeteiligung und schulische Leistungsergebnisse hängen zwar von „Begabungen“ bzw. angeborenen Faktoren ab, stehen aber auch in enger Beziehung zu sozialen, im Laufe der Kindheit bzw. Jugend wirkenden Einflussfaktoren. Dabei ist zwischen familiären Einflussfaktoren und solchen in Schule und Gesellschaft, den strukturellen Einflussfaktoren, zu unterscheiden (vgl. ausführlich hierzu Deutsches PISA-Konsortium 2001, 32/33 und 351ff). Abb. 2 stellt vereinfacht den Zusammenhang sozialer und struktureller Einflussfaktoren auf die Leistungsergebnisse und Bildungsbeteiligung dar.

Abb. 2: Vereinfachtes theoretisches Modell zu Einflüssen auf Leistungsergebnisse und Bildungsbeteiligung



Quelle: in Anlehnung an Jungbauer-Gans (2004), 379.

Die familiären Einflussfaktoren **„Schicht“**, **„Bildungsniveau“** und **„ethnische Herkunft“** beeinflussen also das Bildungsergebnis und die Bildungsbeteiligung vor allem mittelbar, zum Teil aber auch unmittelbar (in Abb. 2 dargestellt durch die kleinen und den großen Pfeil).

Die drei zentralen familiären Einflussfaktoren hängen eng miteinander zusammen: Wer wenig Einkommen hat und einen Beruf mit geringem Prestige (= „niedrige soziale Schicht“)

hat oft auch einen niedrigen Schulabschluss (= "niedriges Bildungsniveau") und ist heutzutage nicht selten zugewandert (= "anderer/nicht-deutscher ethnischer Herkunft").⁸

Keinesfalls fallen jedoch „Schicht“ und „ethnische Herkunft“ oder „Schicht“ und „Bildungsniveau“ immer zusammen. Isoliert man die Wirkung der Einzelfaktoren aus diesem Grund durch die Wahl geeigneter Methoden die Einflüsse der Einzelfaktoren, so kommt man zu dem Ergebnis, dass jeder für sich einen gewichtigen Einfluss auf die den Schulbesuch (vgl. Beispiel 1) bzw. die Bildungsergebnisse (vgl. Beispiel 2) haben kann.

Beispiel 1:

(Datenbasis PISA 2000, vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 374)

Die relative **Chance** eines Kindes, dessen beide Eltern in Deutschland geboren sind, ist 4,4 mal so hoch ein **Gymnasium** zu besuchen wie die eines Kindes, dessen beide Eltern nicht in Deutschland geboren sind. Der Einfluss des **Migrationshintergrundes** reduziert sich jedoch, wenn die Kinder der gleichen sozialen Schicht angehören: dann ist allerdings die relative Chance auf Gymnasialbesuch für ein Kind ohne elterlichen Migrationshintergrund immer noch 2,7 mal so hoch wie die eines Migrantenkinds.

Beispiel 2:

(Datenbasis PISA 2000, vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 399/400)

Stammt eine Jugendliche oder ein Jugendlicher aus einer Familie, die zum unteren Viertel der Sozialstruktur und damit in der Regel zur **Arbeiterschicht** gehört, so ist das **Risiko**, zur **Problemgruppe** der **schwachen Leser** zu gehören, fast zweimal so groß wie für eine/-n Gleichaltrige/-n, der/die in einer Familie mit höherem Sozialstatus geboren wurde – und zwar bei gleichem Bildungsniveau der Eltern, gleichem Migrationsstatus und gleichem Geschlecht.

„Schicht“, „Bildungsniveau“ und „ethnische Herkunft der Eltern“ bilden also die wesentlichen Erklärungsmuster für Bildungsbeteiligung und Unterschiede in der Bildungsbeteiligung. Der Blick des Wiesbadener Bildungsberichts richtet sich auf geschlechtsspezifische, schichten-spezifische und migrationsspezifische Unterschiede und Ungleichheiten in den verschiedenen Bildungsbereichen. Wie bei allen empirischen Untersuchungen, muss er sich allerdings auch der vorhandenen bzw. erschließbaren Datenlage im Bildungsbereich orientieren⁹.

Kaum Probleme bereitet die empirische Darstellung der **geschlechtsspezifischen** Unterschiede in der Bildungsbeteiligung. Deutlich schwieriger stellt sich schon die Analyse der **migrationsspezifischen Bildungsbeteiligung** dar. Die amtliche Bildungsstatistik erfasst bestenfalls die Staatsangehörigkeit des Bildungsteilnehmers, nicht aber die Migrationsgeschichte der Person und ihrer Familie. Immer seltener gibt die Nationalität des Kindes (oder der Eltern) darüber Auskunft, ob ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht. Dies ist besonders gravierend im Falle der Kinder aus Aussiedlerfamilien, da diese in jedem Falle die deutsche Staatsangehörigkeit aufweisen. Mit dem neuen Staatsangehörigkeitsrecht erwerben seit 2000 aber auch viele Kinder ausländischer Eltern schon mit Geburt die deutsche

⁸ So waren im Jahr 2001 (vgl. Statistisches Bundesamt 2004, 581) z.B. über 50 Prozent der deutschen Beschäftigten mittlere/höhere Angestellte oder Beamte, aber nur 10 Prozent der türkischen Zuwanderer/-innen und 20 Prozent der Aussiedler/-innen, genau umgekehrt sah es bei den un- und angelernten Arbeitern aus: 12 Prozent der deutschen Beschäftigten hatten diese berufliche Stellung, aber über 50 Prozent der türkischen Zuwanderer/-innen und knapp 50 Prozent der Aussiedler/-innen.

⁹ Umfassende Informationen zur Bildung der Wiesbadener Bevölkerung wurden letztmalig im Rahmen der Volkszählung 1987 erhoben. Neuere Mikrozensusergebnisse sind aufgrund ihres Stichprobencharakters (1 %-Stichprobe) nicht für die Ebene der Stadt Wiesbaden auswertbar.

Staatsangehörigkeit, so dass sich auch deren Migrationshintergrund nicht mehr über die Staatsangehörigkeit identifizieren lässt. Andererseits gibt es viele „ausländische“ Kinder und Jugendliche, die in einem sprachlichen und kulturellen Umfeld aufwachsen, das sich nicht von dem deutscher Kinder unterscheidet.

An allen Stellen, die eine Unterscheidung zwischen **Kindern mit und ohne Migrationshintergrund** zulassen, bildet dies für uns ein wichtiges Untersuchungsmerkmal. Wo dies nicht möglich war, wurde auf das Merkmal „Staatsangehörigkeit“ zurückgegriffen. Über die „ethnische Herkunft“ der Eltern wissen wir in wenigen Fällen etwas. Die amtliche Bildungsstatistik gibt hierzu keinerlei Auskunft.

Noch gravierender wird die Datenproblematik, wenn es darum geht, **schichtenspezifische Unterschiede** – also die soziale Herkunft der Kinder bzw. ihrer Eltern - als Einflussgröße der Bildungsbeteiligung abzubilden. Diese Dimension wird in der amtlichen Statistik noch nicht einmal ansatzweise verfolgt. Mitunter können wir über den Wohnstandort der Kinder und Jugendlichen näherungsweise abschätzen, in welchem sozialstrukturellen Milieu sie aufwachsen. Dieses sozialstrukturelle Milieu ist allerdings nicht gleichzusetzen mit ihrer individuellen sozialstrukturellen Konstellation auf familiärer Ebene.

Aufgrund der Datenlage bleibt also die Beschreibung und Analyse der Beteiligungen und Übergänge im formalen und non-formalen Bildungssystem häufig nur auf das **Geschlecht** und die **Nationalität** bzw. den **Migrationshintergrund** (deutsch/nicht-deutsch bzw. mit/ohne Migrationshintergrund) der Bildungsteilnehmer beschränkt. Dennoch sind wir sicher, dass systematische Informationen und Daten zur Wiesbadener Bildungsbeteiligung – angefangen von der Elternbildung und dem vorschulischen Angebot bis hin zum Schulabschluss als Output der Bildungsbeteiligung – eine der Voraussetzungen für zielgerichtetes Handeln bilden. Basisinformationen zu den verwendeten Datenquellen finden sich in der nachfolgenden Aufstellung:

Datenquellen des Wiesbadener Bildungsberichtes

1) Bildungsbeteiligung Tagesbetreuung/ Kindertagesstätten

- **Kindertagesstätten-Strukturdatenerhebung** im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfeplanung,
- seit 2002 einmal jährlich,
 - Vollerhebung aller Kinder in Wiesbadener Kindertagesstätten (0- bis ca. 12-Jährige),
 - Stichtag (in der Regel) 31.12.,
 - je Kind erfasste sozialstrukturelle Merkmale sind: Geschlecht, Nationalität, Migrationshintergrund (über Geburtsland der Eltern), Familientyp, Erwerbsstatus der Eltern, Sozialhilfebezug j/n
 - sonstige wichtige erhobene Daten: besuchte Kindertagesstätten, Art der besuchten Gruppe, Betreuung mit/ohne Mittagessen, Integrationsmaßnahme...

2) Übergang Kindertagesstätte-Grundschule (inkl. Vorlaufkurse)

→ **Schuleingangsuntersuchungsdaten des Gesundheitsamtes (S1)**

- seit 2001 über das Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung jährlich verfügbar (ältere Erhebungsjahre über Gesundheitsamt),
- Vollerhebung aller zur Einschulung anstehender Kinder ca. ½ Jahr vor Schulbeginn (i. d. R. 5-Jährige)
- je Kind erfasste sozialstrukturelle Merkmale sind: Geschlecht, Migrationshintergrund (über Herkunftsland der Mutter und Geburtsland des Kindes), Familientyp, Wohnort/soziale Bedarfslage im Wohnstadtteil, Anzahl der Kinder in der Familie
- sonstige wichtige erhobene Daten: Gesundheitsdaten, Sprachstand (ab 2003), Dauer Kindertagesstättenbesuch, Vorlaufkursbesuch (ab 2003)...

3) Bildungsbeteiligung und Übergänge Schule (alle Stufen):

→ **anonymisierte Schülerindividualdaten (LUSD – "Lehrer- und Schüler-Datenbank")**

- seit Schuljahr 2002/2003 über das Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung jährlich verfügbar
- Vollerhebung aller Schülerinnen und Schüler im allgemein bildenden Schulsystem
- je Schüler/in erfasste sozialstrukturelle Merkmale: Geschlecht, Nationalität,
- sonstige wichtige erhobene Daten: aktuelle Schule, Schulform und Klassenstufe, Schulbesuch im vorangegangenen Schuljahr (Schule, Schulform und Klassenstufe), Wohnsitzgemeinde.

4) Gestattungen:

→ **Sekundärerhebung durch das Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung bei allen Wiesbadener Grundschulen für die Schuljahre 2002/2003 und 2003/2004**

- Vollerhebung aller Grundschüler/-innen der 1. Jahrgangsstufe
- (auf Schülerebene) erfasste Merkmale: Geschlecht, Nationalität, Wohnstandort und besuchte Schule.

4 Bildungsphasen und -übergänge – Empirische Ergebnisse

Der folgende empirische Teil dieses Berichtes führt erstmals alle zentralen Daten zur Bildungsteilnahme von Wiesbadener Kindern und Jugendlichen zusammen.

Die Darstellungsfolge wird durch folgende Kriterien bestimmt:

- Die Darstellung „wandert“ zum einen entlang der „Altersachse“, d. h. die mit Daten beschriebenen Bildungsphasen und –übergänge sortieren sich nach dem Alter der Kinder.
- Innerhalb einer Altersphase wird zunächst die zentrale Bildungsinstitution betrachtet und danach weitere wichtige Bildungsorte in den Blick genommen.
- Gibt es wichtige „Schwellen“ oder Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen, die den weiteren „Bildungsweg“ wesentlich mitbestimmen, so werden diese im Rahmen eines eigenen Kapitels betrachtet.

Die untersuchten Bildungsphasen sind im Einzelnen:

- Eltern- und Familienbildung (Kapitel 4.1),
- Frühbildung (4.2),
- Elementarbildung (4.3) und
Übergang Elementarbereich – Grundschule (4.4)
- Bildung im Grundschulalter (4.5)
Übergang Grundschule – weiterführende Schulen (4.6)
- Bildung im Rahmen der Sekundarstufe I (4.7)
- Bildungsbeteiligung im Rahmen der Sekundarstufe II und Schulabschlüsse (4.8 und 4.9)

Die Kapitel sind so aufgebaut, dass jede Bildungsphase auch einzeln „studiert“ werden kann; wird auf frühere Ausführungen Bezug genommen, so ist dies durch Verweise gekennzeichnet.

4.1 Eltern-/Familienbildung



Warum und inwiefern ist auch die Förderung der Elternbildung wichtig? Wen erreicht sie bislang?

Die Bildungsbeteiligung und der -erfolg von Kindern und Jugendlichen hängt – dies gilt in Deutschland noch stärker als anderswo – vom sozialen Status und dem Bildungshintergrund der Eltern ab. Noch bevor die auf das Kind bezogenen Bildungsinstitutionen greifen können, finden entscheidende und später kaum aufholbare kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse statt, die in erster Linie von den Eltern befördert werden. Schon zu diesem Zeitpunkt beginnen die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung. Auch später, wenn die Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule als Bildungsinstanzen relevant werden, spielt das Elternhaus weiter die wesentliche Rolle in Bezug auf Erziehung, Bildung und Bildungsentscheidungen. Aus diesem Grunde hat Elternbildung insbesondere in den ersten Lebensmonaten und -jahren des Kindes eine enorme Bedeutung, ohne aber später wesentlich an Einfluss zu verlieren.

Die Studien der letzten Jahre (vgl. u. a. Frommelt 2000) belegen eine enge Verbindung zwischen der Höhe des familiären Einkommens und/oder den Bildungsabschlüssen der Eltern mit dem schulisch-beruflichen Erfolg ihrer Kinder. Dieser Zusammenhang wird vor allem durch folgende Faktoren zu erklären versucht:

- durch das *System Schule*, das Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern – sowohl durch die Unterrichtsmethoden als auch durch Zuweisungen und Zuschreibungen (z. B. unterschiedliche Übergangsempfehlungen bei gleichen Leistungen bzw. Kompetenzen, vgl. zuletzt Bos u. a. 2004) - benachteiligt („Mittelschichtzentriertheit der Schule“);
- *materiell bedingte Unterschiede im Zugang zu Bildungsgütern* sowie die formelle Bildung unterstützenden Maßnahmen (z. B. Nachhilfe, Kursangebote, Privatschulen);
- Unterschiede in der *Bildungsaspiration* – also im Wertschätzen von Bildung sowie Bildungstiteln und dem Streben danach (für sich selbst und andere) - zwischen den Schichten und nach Herkunft;
- *wissens- bzw. kompetenzbedingte Unterschiede im Förderverhalten* von Eltern unterschiedlicher Schicht und Herkunft;
- schicht- und herkunftsbedingte Unterschiede in den *Erziehungskompetenzen und im -verhalten*.

Aus kommunaler Sicht sind die materiellen Hilfen für einkommensschwache Familien (z. B. Förderung von Hausaufgabenhilfen durch das Sozialamt) und die Bereitstellung des Zugangs zu Bildungsgütern (z. B. öffentliche Bibliotheken) Maßnahmen, die schon lange im öffentlichen Bewusstsein als „bildungsfördernd“ betrachtet werden.

Wesentlich weniger etabliert und ausgereift hingegen sind Konzepte einer (kommunal zu fördernden) Eltern-/Familienbildung, die sich der Förderung der Bildungsaspiration, sowie

der Förderung der Förder- und Erziehungskompetenzen insbesondere einkommensschwacher und bildungsferner Mütter und Väter verschrieben haben (vgl. hierzu auch AGJ 2000).

§ 16 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz)

Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie

(1) Müttern und Vätern, anderen Erziehungsberechtigten und jungen Menschen sollen Leistungen der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie angeboten werden. Sie sollen dazu beitragen, dass Mütter, Väter und andere Erziehungsberechtigte ihre Erziehungsverantwortung besser wahrnehmen können. Sie sollen auch Wege aufzeigen, wie Konfliktsituationen in Familien gewaltfrei gelöst werden können.

(2) Leistungen zur Förderung der Erziehung in der Familie sind insbesondere

- 1. Angebote der Familienbildung, die auf Bedürfnisse und Interessen sowie Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen, die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe besser befähigen sowie junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten,*
- 2. Angebote der Beratung in allgemeinen Fragen der Erziehung und Entwicklung junger Menschen,*
- 3. Angebote der Familienfreizeit und der Familienerholung, insbesondere in belastenden Familiensituationen, die bei Bedarf die erzieherische Betreuung der Kinder einschließen.*

Zwar ist die Familienbildung laut Gesetz (s. Kasten) auf die Bedürfnisse und Interessen sowie Erfahrungen von Familien unterschiedlicher Lebenslagen zu orientieren, die Realität sieht jedoch anders aus: Ca. 80 % der Nutzerinnen und Nutzer von ‚klassischen‘ Familienbildungsangeboten gehören zu den bildungsnahen Gruppen mit mindestens Realschulabschluss (vgl. bundesweite Studie von Schiersmann u. a. 1998, zitiert nach Textor 2001). Obwohl für die Wiesbadener Familienbildungsangebote keine direkten Angaben zum Bildungshintergrund der Nutzerinnen und Nutzer vorliegen, so gibt doch der erste gemeinsame Tätigkeitsbericht der vier staatlich anerkannten Wiesbadener Familienbildungsstätten¹⁰ hierzu Hinweise. Denn es wird dort der Bedarf formuliert, neue Zielgruppen zu erschließen, „die den Angeboten bisher fern standen“. Die notwendigen alternativen Angebotsformen – hingewiesen wird auf die Notwendigkeit von „Geh-Strukturen“ - seien jedoch durch die „knappen Haushaltsmittel“ nur begrenzt einführbar. Die Kürzungen des Landes Hessen verschärfen die im Bericht zitierten Ressourcenprobleme der Familienbildungsstätten noch einmal deutlich: knapp 100.000 Euro an Landesförderung (dies entspricht einer 100 %-igen Kürzung) für Familienbildung fallen alleine in Wiesbaden weg.

Allerdings sind die Familienbildungsstätten und die Volkshochschulen zwar die ‚klassischen‘, aber nicht die alleinigen Anbieter und Orte von eltern- und familienbildenden Angeboten.¹¹ Bessere ‚Breitenwirkung‘ versprechen u. a. Elternbildungs-Angebote in Kindertagesstätten und Schulen, da dies die Orte sind, die alle Eltern und Kinder kennen und nutzen; hier dürften die Hemmschwellen geringer sein. Der Ausbau solcher dezentralen und elternnahen

¹⁰ Evangelische Familienbildungsstätte (Emser Straße 2), Katholische Familienbildungsstätte (Friedrichstraße 26-28), Nachbarschaftshaus Biebrich (Rathhausstraße 10), Internationale Familienbildungsstätte der AWO (Walramstraße 16a): „Familienbildung in Wiesbaden – Tätigkeitsbericht für das Jahr 2000“.

¹¹ Textor (2001) nennt insgesamt 16 verschiedene Anbietergruppen von der Kirchengemeinde bis zu Medien

Elternbildungsangebote wird u. a. vom Bundesfamilienministerium gefordert (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003, 10) und wohl auch demnächst im Rahmen von Modellprojekten gefördert (vgl. Pressemitteilung vom 7.10.2003 → „early excellence centers“).

Ein positives Wiesbadener Beispiel für neue Formen von Elternbildung stellt das Projekt „Mama lernt deutsch“ dar: an vier Wiesbadener Grundschulen (seit 2003), in sechs Kindertagesstätten und zwei Moscheen (seit Mai 2004) werden Mütter beim Erwerb der deutschen Sprache unterstützt. Ziel ist neben der Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse, die Mütter in die Lage zu versetzen, den kindlichen Bildungsweg kompetent zu begleiten und sie in die jeweiligen institutionellen Prozesse an der Schule bzw. der Kindertagesstätte besser einzubinden. Der Ansatz zielt also - über die Bildung und Förderung der Mütter – auf eine verbesserte Förderung der kindlichen Entwicklung und Bildung. Die Kurse werden von der Stadt Wiesbaden und dem Land Hessen finanziell gefördert und sind in Einrichtungen mit einem hohen Migrantenanteil verortet.

Eine ebenfalls neue Form von Elternbildung wird in Wiesbaden seit einiger Zeit im Rahmen der über Erziehungshilfe finanzierten „Fit for Kids“-Kurse verfolgt. Im Rahmen dieser Elternbildungskurse werden Eltern mit größeren Erziehungsschwierigkeiten im Rahmen eines Seminarprogramms wichtige Grundlagen einer entwicklungsförderlichen Erziehung nahe gebracht (vgl. ausführlich in Lühning/Ringeisen-Tannhof 2003).

Trotz dieser neueren Elternbildungsformen in Wiesbaden besteht vor allem mit Blick auf die Zielgruppe der Eltern, die nicht der Mittelschicht angehören, weiterer Entwicklungsbedarf. Ein systematisches Elternbildungskonzept, das auch und gerade die Bildungs- und Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen aus bildungsferneren Familien im Blick behält, muss erst noch entwickelt werden. Denn: gerade diese Eltern brauchen Bildungsangebote!

4.2 Frühbildung



*Wen erreichen die frühen Bildungsangebote in Krippen/Kindertagesstätten?
Wen erreicht die Frühförderung?*

Aus Sicht der neueren neurophysiologischen Forschung (Hirnforschung) sind die ersten Lebensjahre die entscheidenden „Bildungsjahre“ (vgl. u. a. Singer 2003, Hüther 2001). Die früh stattfindenden „Aufbauprozesse“ sind gemäß den Erkenntnissen der Neurophysiologie relativ veränderungsresistent. Es wird in den ersten Jahren also eine relativ unverrückbare Grundstruktur für die kognitive Entwicklung geschaffen.

Entscheidend ist deshalb in diesen Jahren, den Kindern ein ausreichendes Angebot an Reizen zur Verfügung zu stellen – ohne sie damit zu überschütten und ihnen etwas aufzuzwingen - und vor allem Deprivationen zu vermeiden (vgl. Singer 2003, 74).

In der Regel finden in Deutschland die frühkindlichen Lern- und Bildungsprozesse im Kreis der engeren Familie statt, wobei meist die Mutter nach wie vor die Hauptbezugsperson des Säuglings und des Kleinkindes darstellt. Die Hauptakteure bzw. -akteurinnen in dieser frühen Entwicklungs- und Bildungsphase sind also die Mütter bzw. Eltern.

Ab dem Ende des ersten Lebensjahres nehmen jedoch institutionelle Tagesbetreuungsangebote – v. a. die Standardangebote Tagespflege und Krippe – sukzessive an Bedeutung zu, so dass für einen Teil der Kinder diese Orte als Orte des Erfahrungssammelns, des Lernens und der Bildung relevant werden.

4.2.1 „Bildungsinstitutionen“ für unter 3-Jährige: Tagespflege, Krippe, Kindergemeinschaftsgruppe

Bildungsauftrag

Traditionelles Hauptziel oder auch Prämisse der Tagesbetreuungsangebote für unter 3-Jährige ist die Gewährleistung der Vereinbarkeit von Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit. Gemäß § 24 SGB VIII sind die Träger der Jugendhilfe verpflichtet ein „bedarfsgerechtes“ Angebot an Plätzen für Kinder im Krippenalter vorzuhalten.

Inhaltlicher Auftrag ist die Förderung des Kindes durch Betreuung, Bildung und Erziehung. In den Tagesbetreuungsangeboten soll die Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert werden. Auftrag ist auch, hierbei mit den Eltern zum Wohle des Kindes zusammen zu arbeiten (§ 22 SGB VIII, vgl. Wortlaut im Kasten).

§ 22 SGB VIII

Grundsätze der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen

(1) In Kindergärten, Horten und anderen Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztags aufhalten (Tageseinrichtungen), soll die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert werden.

(2) Die Aufgabe umfasst die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes. Das Leistungsangebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen des Kindes und ihrer Familien orientieren.

(3) Bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben sollen die in den Einrichtungen tätigen Fachkräfte und anderen Mitarbeiter mit den Erziehungsberechtigten zum Wohl der Kinder zusammenarbeiten. Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung zu beteiligen.

Das heißt, dass ein eindeutiger Bildungsauftrag besteht, der allerdings angesichts der Offenheit der gesetzlichen Vorgabe¹² sehr unterschiedlich gefüllt wird (s. u.).

Tagespflege stellt aus Sicht des Gesetzes ein Parallel- oder Alternativangebot dar und hat qua Gesetz (§ 23 SGB VIII) den analogen Auftrag der Förderung der Entwicklung des Kindes durch Betreuung, Bildung und Erziehung (vgl. Münder u. a. 2003, 243).

¹² Derzeit bereitet der Bundesgesetzgeber eine Präzisierung des Bildungsauftrags im SGB VIII vor („Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG)“).

Bildungskonzepte

Ein einheitliches Bildungskonzept für Tageseinrichtungen existiert in Deutschland – im Gegensatz zu einigen anderen Ländern z. B. Schweden, Norwegen – nicht. Es gibt keinen nationalen Bildungsplan und auch keine allgemeingültigen Bildungsstandards von Seiten der Kinder- und Jugendhilfe – weder für die Altersgruppe der unter 3-Jährigen, noch für die 3- bis 6-Jährigen. Derzeit ist jeder Träger und zum Teil auch die einzelne Einrichtung vor die Aufgabe gestellt, die Ausgestaltung des „Förderauftrages“ selbst zu bestimmen und die Ziele zu konkretisieren.

Die vielfältigen fachlichen Ansätze haben jedoch einige Merkmale gemeinsam:

- Kinder werden als eigenständige, eigenaktive Persönlichkeiten anerkannt und erlebt. Die pädagogischen Konzepte orientieren sich an diesem Bild vom Kind und legen Wert auf eine Atmosphäre, in der ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen in einer besonderen und zum Handeln aktivierenden Umgebungsqualität ermöglicht wird.
- Die Erzieher und Erzieherinnen sind sich als Fachkräfte ihrer Rolle als Vorbilder bewusst; sie unterstützen und fördern die Kinder. Bildung und Erziehung gehen dabei Hand in Hand. Die „Bildungsinputs“ orientieren sich eher an der jeweils konkreten kindlichen Situation oder an aktuellen Anlässen als an Lern-, Lehr- oder Entwicklungsplänen.
- Bildung und Erziehung findet in Gruppen statt, die - nach sozialer Herkunft, Alter und mit Blick auf körperliche und geistige Fähigkeiten bzw. Kompetenzen - heterogen zusammengesetzt sind.
- Eine systematische Dokumentation von individuellen Entwicklungs-, Lern- oder Bildungsfortschritten und eine daran konkret anschließende kindbezogene Förderung findet tendenziell nicht statt;
- Das gemeinsame Wirken bzw. die gemeinsame Förderung der kindlichen Entwicklung mit den Eltern ist konzeptionell im Vergleich zu den direkt kindbezogenen Ansätzen in der Praxis wenig entwickelt.

Durch die, nicht zuletzt durch die PISA-Studie angefachte Debatte um „Früh- und Elementarbildung“, gerät derzeit konzeptionell sehr viel in Bewegung. So arbeiten z. B. die Wiesbadener Einrichtungsträger intensiv an gemeinsamen Bildungszielen und –standards.¹³ Das Land Hessen hat das Thema ebenfalls aufgegriffen und entwickelt derzeit zusammen mit dem Land Bayern einen Bildungs- und Erziehungsplan für 0- bis 10-jährige. Der Schwerpunkt der Konzeptentwicklung liegt aber allgemein mehr im Elementarbereich, nicht zuletzt weil hier – im Gegensatz zum Krippebereich - fast alle Kinder erreicht werden.

Nutzung/Bildungsteilhabe

Zu Beginn des Kindergartenjahres 2003/04 standen in Wiesbaden 873 Tagesbetreuungsplätze für Kinder unter 3 Jahren zur Verfügung. Dies entspricht – bezogen auf alle unter 3-Jährigen – einer Versorgungsquote von 13 % (vgl. Hock 2003). Das heißt, etwa jedes siebte Wiesbadener unter 3-jährige Kind kann überhaupt „nur“¹⁴ in den Genuss der in den letzten Abschnitten beschriebenen Förderung kommen.

¹³ Vgl. hierzu ausführlich die SV-Nr. 04-V-51-0038.

¹⁴ Dabei ist anzumerken, dass die Wiesbadener Versorgungsquote im Städtevergleich (West) keinesfalls schlecht ist.

Gut 80 Prozent der Plätze stehen in Form von Krippeplätzen bzw. Plätzen für unter 3-Jährige in Kindergemeinschaftsgruppen zur Verfügung, bei den übrigen handelt es sich um Plätze in Elementargruppen/-einrichtungen sowie um Tagespflegeplätze, bei denen der Ausfall der Betreuungsperson institutionell abgesichert wird.

Zur Nutzungsstruktur selbst liegen für das Kindergartenjahr 2002/03 die aktuellsten Daten vor (vgl. Tabelle 3 sowie Hock 2003, 80/81). Aus diesen geht hervor, dass – in Anbetracht des knappen Angebotes - die institutionelle Tagesbetreuung und das dortige Bildungsangebot vor allem die Kinder überdurchschnittlich gut erreicht, deren beide Elternteile berufstätig sind, sowie solche, die aus Ein-Eltern-Familien kommen. Dahingegen sind Kinder aus einkommensschwachen Haushalten (hier: HLU-Bezug) und Kinder mit Migrationshintergrund unterdurchschnittlich vertreten, obgleich es sicherlich gerade diese Kinder sind, die von einer Förderung außerhalb des Elternhauses am meisten profitieren würden.

**Tabelle 3:
Unter 3-jährige Nutzer/-innen von Kindertagesstätten 2002/03**

	absolut	in %	Nutzer/-innen je 100 Personen der Altersgruppe
Nutzer/-innen insg.	716	100	10
0 -unter 1-jährige	50	7	2
1 -unter 2-jährige	190	27	8
2 -unter 3-jährige	476	66	20
Jungen mit Migrationshintergrund*	109	15	9
Jungen ohne Migrationshintergrund	265	37	11
Mädchen mit Migrationshintergrund	84	12	7
Mädchen ohne Migrationshintergrund	258	36	12
Kinder aus Ein-Eltern-Familien	132	18	12
Kinder aus Familien mit Sozialhilfebezug	81	11	7
Kinder mit erwerbstätigen Eltern insg. davon:	408	57	k.A. möglich
aus Ein-Eltern-Familien	79	11	k.A. möglich
aus anderen Familien	329	46	k.A. möglich

* Kinder ohne deutsche Staatsbürgerschaft, sowie Kinder, die selber oder deren Eltern nicht in Deutschland geboren sind.

Quelle: Kindertagesstätten-Strukturdatenerhebung 2002/03.



Amt für Soziale Arbeit

Eine bessere Bildungsbeteiligung auch bildungsfernerer Gruppen im Bereich der Frühbildung in Tageseinrichtungen ist erst dann zu erwarten bzw. realisierbar, wenn das Angebot im Krippenbereich deutlich ausgeweitet wird.

4.2.2 Besondere vorschulische Förderangebote I: Frühförderung

Kinder mit körperlichen und/oder geistigen Behinderungen, sowie Kinder, die stark entwicklungsverzögert, auffällig oder entwicklungsgefährdet sind, können im frühen Kindesalter durch spezielle Maßnahmen gefördert werden, um ihre Probleme zu bearbeiten. Die altersmäßig am frühesten einsetzende besondere Fördermaßnahme, ist die **Frühförderung**. Sie kann bereits in den ersten Lebensmonaten des Kindes eingesetzt werden und bis zum Schuleintritt erfolgen. Sie basiert auf kind- und eltern-/familienbezogenen Leistungen, sowie Kooperationsleistungen und hat damit einen dezidiert systemischen Ansatz, der besonders geeignet erscheint gerade entwicklungsverzögerte Kinder aus sozial schwachen Familien effektiv zu fördern (vgl. hierzu Klein 2002).

Frühförderung und -beratung soll

- die Beeinträchtigungen der Kinder und ihre Auswirkungen mildern und späteren Beeinträchtigungen vorbeugen,
- kompensatorische Möglichkeiten eröffnen,
- zur Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Beeinträchtigung beitragen,
- die Verfügung über eigene wie außenliegende Ressourcen erweitern,
- die Entwicklungschancen verbessern und
- eine Integration der Kinder in ihr Umfeld erleichtern¹⁵.

Die Praxis der beiden „allgemeinen“¹⁶ Wiesbadener Frühförderstellen sieht eine Stunde heilpädagogische Einzelförderung pro Woche vor. Diese findet meist in der Familie statt. Ergänzend zu dieser Einzelförderung erfolgt zum Teil eine ergänzende Förderung in der Gruppe in Form von Psychomotorikgruppen¹⁷ oder Spielkreisen. Pro Kind werden in der Regel 40 Förderheiten pro Jahr erbracht.

Die Finanzierung der diese Leistungen erbringenden beiden¹⁸ Wiesbadener Frühförderstellen erfolgt auf Basis der Eingliederungshilfe (§ 39/40 BSHG) über das Amt für Soziale Arbeit. Es werden derzeit acht durch Pädagoginnen und Pädagogen besetzte Vollzeitstellen gefördert. Es können zu einem Zeitpunkt damit 120 Kinder/Familien betreut werden.

Im Jahr 2002 wurden insgesamt 207 Kinder/Familien durch die beiden „allgemeinen“ Wiesbadener Frühförderstellen erreicht (lt. Geschäftsbericht Frühförderstellen 2002); dies entspricht etwa 1 % der relevanten Altersgruppe (0- bis unter 6-Jährige). Zählt man noch die Kinder hinzu, die in den „Spezial-Förderstellen“ betreut werden, so erhielten insgesamt ca. 2 % der Wiesbadener Kinder eine Frühförderung (lt. Datenbank Amt 51).

¹⁵ Ziele zitiert nach der Leistungsbeschreibung der pädagogischen Frühförder- und Frühberatungsstelle der Lebenshilfe Wiesbaden (Stand: Juli 2002).

¹⁶ Daneben gibt es noch spezialisierte Frühförderstellen wie z. B. eine für sehgeschädigte Kinder (in Wiesbaden) und eine für hörgeschädigte Kinder (in Bad Camberg).

¹⁷ Psychomotorik = bewegungstherapeutischer Ansatz.

¹⁸ Neben der bereits genannten Einrichtung der Lebenshilfe e. V. Wiesbaden ist dies die Einrichtung der Interessensgemeinschaft für Behinderte e. V. (IFB).

Jungen machen ca. 2/3 der frühgeförderten Kinder aus und sind damit deutlich überrepräsentiert.¹⁹ Dies liegt in erster Linie darin begründet, dass Jungen deutlich häufiger als Mädchen Entwicklungsverzögerungen und Behinderungen aufweisen. Erstaunlicherweise sind auch ausländische Kinder (= Kinder ohne deutsche Staatsbürgerschaft) deutlich stärker als in der Bevölkerung vertreten (28 % vs. 16 % in der Bevölkerung). Möglicherweise wird in den Frühförderstellen jedoch oft die Staatsbürgerschaft der Eltern erfasst und nicht die der Kinder, die zunehmend häufiger von Geburt an die deutsche Staatsbürgerschaft haben, so dass der Vergleich zur Bevölkerung hinken mag. Andere Studien weisen jedenfalls darauf hin, dass trotz häufigeren Auftretens von Entwicklungsverzögerungen bei Kindern aus Unterschicht-Familien, die Nutzung der Frühförderung – wie die anderer Förderangebote – „mittelschichtlastig“ ist (vgl. u. a. Klein 2002, 48). Inwieweit diese Tendenz auch für Wiesbaden gilt lässt sich zum derzeitigen Zeitpunkt nicht beantworten.

Obwohl Frühförderung, um die besten Ergebnisse erzielen zu können, möglichst frühzeitig einsetzen sollte, setzt sie bei etwa zwei Dritteln der Wiesbadener frühgeförderten Kinder erst mit drei Jahren oder noch später ein. Dies ist kein isoliertes Wiesbadener Problem, eine Studie in Baden-Württemberg ergab Anfang der 90er Jahre, dass sogar drei Viertel der Kinder bei Beginn der Frühförderung schon drei Jahre und älter war (Trost 1992 zit. nach Klein 2002, 49).

Angesichts des späten Eintrittsalters ist es wenig überraschend, dass die Fördermaßnahme in knapp der Hälfte der 2002 beendeten Wiesbadener Fälle mit maximal einem Jahr Förderdauer recht kurz ausfällt. Etwa ein Drittel der Kinder scheidet allerdings wegen einer beginnenden Integrationsmaßnahme aus der Frühförderung aus, so dass eine weitere intensive Förderung sichergestellt ist. Abbrüche bzw. Beendigungen wegen fehlender Mitwirkung spielen für das Ende von Maßnahmen erfreulich selten eine Rolle.

Nur in etwa 40 % der endenden Frühfördermaßnahmen werden die Förderziele voll erreicht.

All dies macht deutlich, dass die wirklich frühzeitige Förderung das Hauptproblem darstellt. Für die Zukunft stellt sich deshalb in erster Linie die Aufgabe, die frühzeitige Diagnose und Hinführung vor allem von Kindern aus sozial schwachen Familien zu frühfördernden Maßnahmen besser als bislang sicherzustellen. Ideen und Anregungen hierzu finden sich in dem bereits mehrfach zitierten Band von Klein (2002).

¹⁹ Diese und alle folgenden Angaben zur Struktur der „Fälle“ wurden dem gemeinsamen Bericht der Frühförderstellen 2002 entnommen oder aus den darin enthaltenen Angaben neu berechnet.

4.3 Elementarbildung



*Wer nutzt wie lange die Elementarbildungseinrichtungen?
(Kindergärten/Kindertagesstätten)*

Noch viel mehr als der Bereich der Frühbildung (vgl. Kapitel 4.2) ist der Bereich der Elementarbildung ins Zentrum der aktuellen Bildungsdiskussion gerückt.

Das kindliche Lerninteresse – Entwicklungsdrang, Neugier, Entdeckungsfreude, sowie die Bereitschaft zum Einüben und Trainieren – sowie die kindliche Lernfähigkeit sind bei den 3- bis 6-Jährigen äußerst hoch. Aus diesem Grund setzt sich immer mehr die Sichtweise durch, die Lernchancen bzw. Potenziale in dieser Altersgruppe verstärkt zu nutzen, um – systematisch (über Bildungs-, Lern- und Entwicklungsziele) - Grundlagen in allen Lebens- und Wissensbereichen zu legen und die Kinder damit auch, aber nicht nur, für die Schule vorzubereiten.

Im Gegensatz zum Bereich der Frühbildung gibt es für die Elementarbildung auch einen Ort, der inzwischen - zuletzt gefördert durch die Einführung des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz im Jahr 1996 - zu einer ‚Standardinstitution‘ geworden ist: den Kindergarten bzw. die Kindertagesstätte. Diese Institution ist in Deutschland außerhalb des Pflicht-Bildungssystems verortet. Dennoch besuchen heute in Deutschland die meisten Kinder über einen längeren Zeitraum den Kindergarten/die Kindertagesstätte und werden mit Bildungsangeboten erreicht.

4.3.1 „Bildungsinstitutionen“ für 3- bis 6-jährige Kinder: Kindergarten, Kindertagesstätte, Kindergemeinschaftsgruppe

Bildungsauftrag

Der derzeitige Bildungsauftrag der Elementareinrichtungen - Kindergarten, Kindertagesstätte – leitet sich wie schon der der Tagesbetreuungseinrichtungen für unter 3-Jährige aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) ab. Gemäß § 22 und 24 SGB VIII ist der inhaltliche Auftrag die Förderung des Kindes durch Betreuung, Bildung und Erziehung (Gesetzestext und Details vgl. Abschnitt 4.2.1). Wie schon für den Bereich der Tagesbetreuungsangebote für unter 3-Jährige ist auch hier der Bildungsauftrag Teil des gesetzlichen Auftrages, ohne dass dieser näher spezifiziert wird. Das seit kurzem als Gesetzentwurf vorliegende „Tagesbetreuungsausbaugesetz“ würde diesen Bildungsauftrag allerdings ein Stück weit präzisieren.

Bildungskonzepte

Auch mit Blick auf die derzeit existierenden Bildungskonzepte sei auf die Diskussion in Abschnitt 4.2.1 verwiesen. Denn auch für den Elementarbereich gilt, dass in Deutschland bislang kein einheitliches Bildungskonzept für Kinder dieser Altersgruppe existiert. Allerdings arbeiten derzeit unterschiedliche Akteure darauf hin, gemeinsame Standards zu schaffen.

Teilhabe an Elementarbildung

Zu Beginn des Kindergartenjahres 2003/04 standen in Wiesbaden 8.232 Tagesbetreuungsplätze für Kinder im Elementarbereich zur Verfügung. Dies entspricht einer **Versorgungsquote** von 80 Prozent (bezogen auf fast 4 Jahrgänge, vgl. zu den Details/dem Berechnungsverfahren Hock 2003, 15). Die Mehrzahl der Plätze im Wiesbaden wird als Ganztagsplatz angeboten. Diese Gesamtversorgungsquote lässt es derzeit rechnerisch zwar zu, dass alle infrage kommenden Kinder drei Jahre ein Angebot nutzen können, faktisch kommt es aber – trotz eines erfolgreichen Sofortprogrammes – in einigen Stadtteilen noch zu Versorgungsengpässen.

Zur **Nutzungsstruktur** selbst liegen - wie für den Krippebereich - die aktuellsten Daten für das Kindergartenjahr 2002/03 vor. Aus diesen (vgl. **Tabelle 4** und Hock 2003, 82-84) geht hervor, dass unter 5-jährige Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund in den Kindertagesstätten deutlich unterrepräsentiert sind. Dies gilt für ausländische Jungen noch deutlicher als für ausländische Mädchen. Vor dem Hintergrund der Debatte um vorschulische Bildung und insbesondere Sprachförderung muss dieser Befund zu Gegenmaßnahmen führen²⁰.

Weiterhin ist bemerkenswert, dass Kinder aus Ein-Eltern-Familien – wie die Migrantenkinder – in den Elementareinrichtungen unterrepräsentiert sind. Dieses überraschende Ergebnis lässt sich durch andere Untersuchungen weder eindeutig bestätigen noch verwerfen²¹. Neben erhebungsbedingten Erklärungen – (bekannte) tendenzielle Überschätzung der Kinder aus Ein-Eltern-Familien in der Bevölkerung und möglicherweise Unterschätzung dieser Kinder in der Kindertagesstätten-Strukturdatenerhebung – könnten (!) folgende Gründe hierfür maßgeblich sein:

- später oder gar kein Kindertagesstättenbesuch einer bestimmten Teilgruppe von Kindern aus Ein-Eltern-Familien
- stärkere Nutzung von Tagesmüttern (z. B. wegen höherer Flexibilität)

In jedem Falle gilt es die festgestellte Unterrepräsentanz weiter aufzuklären und bei Bedarf Gegenmaßnahmen zu ergreifen.

²⁰ Der Befund führte zur Installierung einer Arbeitsgruppe, die sich mit „unzureichendem Kindertagesstättenbesuch“ und dessen Hintergründen beschäftigt, um Handlungsstrategien zu entwickeln.

²¹ Die bisher vorliegenden Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchungen aus den Jahren 2001 und 2002 liefern bezüglich der Kindertagesstättennutzung der Kinder aus Ein-Eltern-Familien keine eindeutigen Ergebnisse.

Tabelle 4:
3- bis unter 6-jährige Nutzer/-innen von Kindertagesstätten 2002/03 :

	absolut	in %	Nutzer/-innen je 100 Personen der Altersgruppe
Nutzer/-innen insg.	6250*	100	88
3- bis unter 4-jährige	1871	30	81
4- bis unter 5-jährige	2241	36	95
5- bis unter 6-jährige	2138	34	90
Kinder mit Migrationshintergrund**	2217	35	86
Jungen	1135	18	84
Mädchen	1079	17	87
3- bis unter 4-jährige	635	10	77
4- bis unter 5-jährige	802	13	90
5- bis unter 6-jährige	780	12	89
Kinder ohne Migrationshintergrund**	4033	65	90
Jungen	2039	33	91
Mädchen	1980	32	89
3- bis unter 4-jährige	1236	20	83
4- bis unter 5-jährige	1439	23	97
5- bis unter 6-jährige	1358	22	90
Kinder aus Ein-Eltern-Familien	998	16	78
Kinder aus Familien mit Sozialhilfebezug	1048	17	87
Kinder mit erwerbstätigen Eltern insg.	2883	46	k.A. möglich
davon:			
aus Ein-Eltern-Familien	634	10	k.A. möglich
aus anderen Familien	2249	36	k.A. möglich

* Differenzen zur Gesamtzahl der Nutzer bei den Einzelangaben erklären sich durch fehlende Angaben.

** Kinder ohne deutsche Staatsbürgerschaft, sowie Kinder, die selber oder deren Eltern nicht in Deutschland geboren sind. Bei 3 Kindern ist das Geschlecht unbekannt.



Quelle: Kindertagesstätten-Strukturdatenerhebung 2002/03

Amt für Soziale Arbeit

Auf Basis einer weiteren Datenquelle, den jährlich erhobenen **Schuleingangsuntersuchungsdaten** des Gesundheitsamtes, lassen sich die Erkenntnisse zur Nutzungsstruktur der Kindertagesstätten weiter vertiefen. Denn dort wird erfasst, ob und wie lange das zur Einschulung anstehende Kind nach Beginn des 3. Lebensjahres eine Kindertagesstätte besucht hat. Da der Bildungseffekt der pädagogischen Betreuung in den Kindertagesstätten vor allem vom Eintrittszeitpunkt in die Betreuung und dessen Gesamtdauer abhängt, sind dies wichtige Informationen. Wie aus Tabelle 5 hervorgeht, besucht zwar die überragende Mehrheit der Kinder – auch solche mit potentiell höheren Förderbedarfen (nicht in Deutschland geborene Kinder, Migrantenkinder allgemein und Kinder aus Stadtteilen mit besonderen Bedarfspla-

gen²²⁾ – die Kindertagesstätte mehr als zwei Jahre. Selbst Kinder, die nicht in Deutschland geboren sind, besuchen in knapp drei Viertel der Fälle die Kindertagesstätte mehr als zwei Jahre.

Allerdings weist jedes zehnte bis zwanzigste Kind mit potentiell höheren Förderbedarfen überhaupt keinen Kindertagesstättenbesuch auf und eine weitere, etwa doppelt so große Gruppe besucht die Kindertagesstätte maximal zwei Jahre. Unter dem Blickwinkel ausreichender, früh einsetzender Bildungsbeteiligung besteht bei diesen Kindern Handlungsbedarf.

Tabelle 5:

Dauer des Kindertagesstättenbesuchs* der zur Einschulung anstehenden Kinder 2002

	Kindertagesstättenbesuch 2 Jahre oder länger		Kindertagesstättenbesuch kürzer als 2 Jahre		kein Kindertages- stättenbesuch	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%
alle untersuchten Kinder	2.411	89,8	192	7,1	83	3,1
Jungen mit Migrationshintergrund	470	82,6	65	11,4	34	6,0
Jungen ohne Migrationshintergrund	805	93,9	36	4,2	16	1,9
Mädchen mit Migrationshintergrund	427	84,6	59	11,7	19	3,8
Mädchen ohne Migrationshintergrund	709	93,9	32	4,2	14	1,9
nicht in Deutschland geborene Kinder	156	72,2	37	17,1	23	10,6
Kinder aus Ein-Eltern-Familien	385	87,9	35	8,0	18	4,1
Kinder aus Stadtteilen mit besonderen sozialen Bedarfslagen **	526	83,5	65	10,3	39	6,2
Kinder aus Stadtteilen mit geringen sozialen Bedarfslagen***	609	92,6	38	5,8	11	1,7

* nur Kindertagesstättenbesuch ab 3. Lebensjahr.;

** gemäß Wiesbadener Sozialatlas 2001= Zentrum/Bergkirche, Bleichstr./Rheinstr., Klarenthal, Waldstr./Dostojewskistr., Schelmengraben, Sauerland/Belzbachtal, Erbenheim-Hochfeld, Kastel-alt.

*** gemäß Wiesbadener Sozialatlas 2001 = Frauenstein, City-Ost/Nord-Ost, Sonnenberg/Rambach, Bierstadt, Nord-östliche Vororte, Nordenstadt, Siedlungen Dotzheim, Dichterviertel/Biebricher Allee, Biebrich-Siedlungen, Parkfeld-Rosenfeld.



Ampt für Soziale Arbeit

Datenbasis: S1-Untersuchung Gesundheitsamt 2002; eigene Berechnungen.

4.3.2 Besondere vorschulische Förderangebote II: Integrationsmaßnahmen

Integrationsmaßnahmen stellen neben der Frühförderung (vgl. Kapitel 4.2.2) die zweite Form besonderer Förderung im Vorschulalter dar. Kindern mit einer manifesten oder drohenden körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung haben ab dem 3. Lebensjahr und bis zur Einschulung gemäß § 39/40 BSHG und § 22, 24 SGB VIII (KJHG) Anspruch auf Eingliederungshilfe in Form einer so genannten Integrationsmaßnahme in einer Kindertagesstätte. Es handelt sich um eine heilpädagogische Maßnahme, die nur dann gewährt wird, wenn a) die Eltern einen Antrag auf Förderung stellen und b) gutachterlich über das Gesundheitsamt festgestellt wird, dass das Kind zusätzlicher Hilfen bedarf und durch diese zu erwarten ist,

²²

Bislang unveröffentlichte Schuleingangsdatenauswertungen der Stadt Mannheim zeigen, dass die Unterschiede bezüglich der Dauer des Kindertagesstättenbesuchs zwischen Kindern mit hohem und solchen mit niedrigem Sozialstatus (gemessen an Schulbildung und Erwerbsstatus der Eltern) größer sind als zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.

dass eine drohende Behinderung verhütet werden kann oder die Folgen einer Behinderung beseitigt oder gemildert werden können.

Pro Integrationsmaßnahme wird der Kindertagesstätte pro Jahr und Kind ein Förderzuschuss von maximal 15.339 Euro gewährt²³. Die Kindertagesstätte finanziert damit zusätzliches, besonders qualifiziertes Personal. Für jedes Kind muss ein Hilfeplan erstellt werden und die kindliche Entwicklung über Entwicklungsberichte dokumentiert werden.

Die Kinder mit Integrationsmaßnahmen werden heute in der Regel wohnortnah in ‚normalen‘ Kindertagesstätten verschiedenster Träger zusammen mit nicht-behinderten Kindern betreut.

Tabelle 6:

Kinder mit Integrationsmaßnahmen* im Kindergartenjahr 2002/03

	zum Vergleich:		
	absolut	in %	Struktur aller 3- bis u. 7-j. Nutzer/-innen von Kindertagesstätten
Kinder mit Integrationsmaßnahmen insg.	239	100,0	
Jungen mit Migrationshintergrund	64	26,8	18,7
Jungen ohne Migrationshintergrund	104	43,1	32,6
Mädchen mit Migrationshintergrund	27	11,3	17,1
Mädchen ohne Migrationshintergrund	44	18,4	31,3
Kinder aus Familien mit Sozialhilfebezug	74	31,0	17,3
Kinder aus Ein-Eltern-Familien	54	22,6	16,5
Kinder mit erwerbstätigen Eltern	84	35,2	46,4

* für 2,4 % der Kinder gab es in der Erhebung (s. Quelle) keine Angabe, ob es sich um ein I-Kind handelt. Gesamtzahl der Kinder lt. Datenbank des Kostenträgers (51.5002) zum Stichtag = 273.



Quelle: Kindertagesstätten-Strukturdatenerhebung 2003, Amt für Soziale Arbeit.

LESEHILFE:

(Beispiel 3. Zeile:) Bei den Kindern mit Integrationsmaßnahmen beträgt der Anteil der Jungen ohne Migrationshintergrund 43,1%, während diese nur 32,6% der Kindertagesstätten-Kinder in diesem Alter ausmachen. Jungen ohne Migrationshintergrund sind also unter den Kindern mit Integrationsmaßnahmen deutlich überrepräsentiert.

Zum Stichtag 31.03.2003 gab es knapp 300 3- bis unter 7-Jährige, die eine Förderung in Form einer Integrationsmaßnahme bekamen; dies entspricht etwa 3 Prozent der Kinder im entsprechenden Alter.

Vergleicht man die Gruppe der Integrationskinder mit allen Kindern, die in Wiesbaden eine Kindertagesstätte besuchen (vgl. Tabelle 6), so fällt folgendes auf:

- Wie schon im Falle der Frühförderung sind auch hier die Jungen deutlich überrepräsentiert. Dies gilt sowohl für Jungen mit, als auch für Jungen ohne Migrationshintergrund.
- Gleiches gilt für Kinder aus Familien mit geringem Einkommen, sowie Kinder aus Ein-Eltern-Familien.
- Unterdurchschnittlich ist der Anteil der Kinder, deren Eltern erwerbstätig sind.

²³

Insgesamt belaufen sich die städtischen Ausgaben für diesen Bereich (Daten von 2000-2002) auf circa 4-5 Millionen Euro pro Jahr.

Neben den häufiger entwicklungsverzögerten Jungen erreichen Integrationsmaßnahmen also besonders Kinder aus sozial schwächeren Familien. Kinder aus diesen Familien weisen aber auch häufiger Entwicklungsverzögerungen („drohende Behinderungen“) auf als Kinder aus sozial besser gestellten Familien. Inwieweit die Integrationsmaßnahme die adäquateste Maßnahme für diese Gruppe von Kindern darstellt, ist noch nicht zu klären²⁴.

4.3.3 Besondere vorschulische Förderangebote III: Vorlaufkurse

Hintergrund, Verfahren und Auftrag

Mit Beginn des Schuljahres 2002/2003 wurde in Hessen die Schulanmeldung für angehende Grundschul Kinder um ein halbes Jahr auf September/Oktober vorgezogen und mit einer Prüfung der sprachlichen Kompetenzen verknüpft. Wird bei dieser Prüfung festgestellt, dass die Kinder voraussichtlich Schwierigkeiten haben werden, dem Unterricht der 1. Klasse zu folgen und mitzuarbeiten, dann wird den Eltern empfohlen (Freiwilligkeit!), dass ihr Kind an einem so genannten „Vorlaufkurs“ teilnimmt. Der Vorlaufkurs, der durch Grundschulpädagoginnen und –pädagogen an der Schule oder in einer Kindertagesstätte erfolgt, soll innerhalb etwa eines halben Jahres im Rahmen von etwa 10-15 Wochenstunden die sprachlichen Kompetenzen der Kinder soweit verbessern helfen, dass diese dem Grundschulunterricht folgen können.

Hintergrund dieses neuen vorschulischen Förderangebotes ist die Einschätzung des Hessischen Kultusministeriums, dass etwa ein Drittel der ABC-Schützen nichtdeutscher Herkunft eine Deutschförderung benötigen, die am besten schon vor der Einschulung ansetzen sollte (vgl. Pressemitteilung Kultusministerium vom 27.12.2002).

Grundlage der Vorlaufkurse ist der § 3 Abs. 13 Hessisches Schulgesetz²⁵, der die Schulen vor die Aufgabe stellt, die Schülerinnen und Schüler, deren Sprache nicht Deutsch ist, durch besondere Angebote so zu fördern, „dass sie ihrer Eignung entsprechend zusammen mit Schülerinnen und Schülern deutscher Sprache unterrichtet und zu gleichen Abschlüssen geführt werden können“ (zitiert nach <http://www.kultusministerium.hessen.de> → Einschulungsverfahren). Weitere Auftragsgrundlage ist das „Zweite Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen“²⁶, das zur Verbesserung der Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache vorsieht - insbesondere in der Eingangsphase der Grundschule - mehrere Maßnahmen aufeinander abzustimmen.

Teilhabe an den Vorlaufkursen

Gemäß Pressemitteilungen des Hessischen Kultusministeriums (vom 27.02.2003 und 17.07.2003) nutzten die **hessenweit** 605 Vorlaufkurse im ersten Jahr (Schuljahr 2002/03) insgesamt 4.850 Kinder. 96 Prozent der Eltern sind der Vorlaufkurs-Empfehlung der Schulen gefolgt.

²⁴ Vor diesem Hintergrund wird in Wiesbaden seit März 2004 für die Gruppe der entwicklungsverzögerten Kinder ohne manifesten medizinischen Hintergrund unter Einbeziehung des Sozialdienstes überprüft, inwieweit alternative Maßnahmen v. a. aus dem Bereich der Erziehungshilfe besser und nachhaltiger zur Förderung dieser Kinder beitragen können.

²⁵ in der Fassung vom 2. August 2002 (GVBl. I S. 465)

²⁶ vom 21. März 2002 (GVBl. I S. 58)

Etwa ein Siebtel (14 %) der Vorlaufkurskinder in Hessen besuchten neben dem Vorlaufkurs keine Kindertagesstätte.

Etwa jeder dritte hessische Vorlaufkurs fand in Kindertagesstätten statt.

Über 40 Prozent der in 2002/2003 teilnehmenden Kinder in Hessen waren türkischer Nationalität. Die zweitgrößte Gruppe waren Kinder mit deutschem Pass, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist. Knapp 4 Prozent (175) der teilnehmenden Kinder in Hessen waren Deutsch-Muttersprachler.

Basisinformationen zur Nutzung der ersten **Wiesbadener Vorlaufkurse**, die auf Angaben des staatlichen Schulamtes basieren, finden sich in Tabelle 7. Mit 183 Kindern nahmen gut 97 Prozent der als förderbedürftig eingestuften Kinder tatsächlich an den ersten freiwilligen Vorlaufkursen teil. Damit liegt die Teilnahmequote noch geringfügig besser als in Hessen insgesamt.

Alle Wiesbadener Vorlaufkurse fanden an Grundschulen statt, was mit Blick auf den Organisationsaufwand von Eltern und Kindertagesstätten eher ungünstig ist.

Die Verteilung auf die Nationalitäten gleicht der von Hessen: Etwa ein Fünftel der Kinder hat die deutsche Staatsbürgerschaft und gut 40 Prozent die türkische. Insgesamt waren in den 18 Wiesbadener Vorlaufkursen Kinder mit 26 verschiedenen Nationalitäten vertreten.

Interessanterweise haben sich im ersten Jahr nur 4 Grundschulen bzw. Kurse an die vorge-sehene Stundenzahl von mindestens 10 Stunden pro Woche gehalten, die übrigen unterschreiten dieses Minimum zum Teil deutlich.

Tabelle 7:

Informationen zu den Wiesbadener Vorlaufkursen 2002/2003:

Anzahl der Vorlaufkurse	18	
Durchschnittliche Stundenzahl/Woche (Minimum-Maximum)	6,25 (2,0 - 10,0)	
Durchschnittliche Kinderzahl/Kurs (Minimum-Maximum)	10 (3 - 16)	
Kinder mit Vorlaufkursempfehlung	188 (= 19,3 % der 5-Jährigen mit Migrationshintergrund)	
am Vorlaufkurs teilnehmende Kinder	183	100,0%
Nationalität:		
nicht-deutsch	148	80,9%
Türkisch	76	41,5%
Marokkanisch	16	8,7%

Quelle: **Staatliches Schulamt** für den Rheingau-Taunus-Kreis und die Landeshauptstadt Wiesbaden; eigene Berechnungen.

Tabelle 8
Informationen zu den Teilnehmer/-innen an Vorlaufkursen 2002/2003

	absolut	in %
Vorlaufkurskinder insg.	193	100,0
davon:		
Jungen	106	54,9
Kinder mit Migrationshintergrund	180	93,7
mit Kindertagesstättenbesuch von 2 oder mehr Jahren	128	68,8
mit Auffälligkeiten/Handlungsbedarf ...		
... in Bezug auf Wortschatz	149	77,2
... Satzbau/Grammatik	157	81,4
... Sprachverständnis	88	45,6
... in mindestens 2 der 3 Sprachbereiche (s.o.)	148	76,7

Quelle: **S1-Untersuchung 2003** des Gesundheitsamtes;
eigene Berechnungen.



Eine wichtige weitere Informationsquelle zu den Kindern mit Besuch eines Vorlaufkurses stellen die Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung des Gesundheitsamtes dar (vgl. Tabelle 8). Durch diese wird u. a. deutlich, dass fast alle Kinder (gemessen am Herkunftsland der Mutter) einen Migrationshintergrund haben und überdurchschnittlich viele – circa ein Drittel – weniger als 2 Jahre den Kindergarten besucht haben (zum Vergleich: alle Kinder: ca. 10 %). Besonders häufig (in mehr als $\frac{3}{4}$ der Fälle) besteht bei den Vorlaufkurs-Kindern ein Handlungsbedarf im Bereich Wortschatz und Satzbau/Grammatik, während immerhin bei gut der Hälfte das Sprachverständnis ausreichend erschien. Etwa drei Viertel der Kinder haben in zwei oder mehr Sprachbereichen Auffälligkeiten. Die Jungen sind mit knapp 55 Prozent leicht überrepräsentiert.

Ergebnisse und Wirkungen der Vorlaufkurse

Ein Ziel der Vorlaufkurse - aber auch der vorschulischen Bildungsbemühungen in Kindertagesstätten – ist es, Rückstellungen bei der Einschulung zu vermeiden, das heißt, möglichst alle Kinder „regelmäßig“ in die 1. Klasse der Grundschule einzuschulen. Der Erfolg solcher Fördermaßnahmen sollte sich also in einem Rückgang „nicht-regelmäßiger“ bzw. „besonderer“ Schulempfehlungen ablesen lassen.

Hessenweit konnten **laut Kultusministerium** (vgl. Pressemitteilung HKM vom 17.07.2003) mehr als 95 Prozent der an Vorlaufkursen teilnehmenden Kinder regulär in die 1. Klasse eingeschult werden, während dies bei den 191 hessischen Kindern, die trotz Empfehlung keinen Kurs besucht haben, nur zu knapp 20 Prozent der Fall war.

Für **Wiesbaden** stellt sich nach den Ergebnissen der Schuleingangsuntersuchungen der „Erfolg“ der Vorlaufkurse folgendermaßen dar (vgl. Tabelle 9): Insbesondere Kinder mit einem mittleren Ausmaß an sprachlichen Problemen (= 2 von 3 Bereichen auffällig) scheinen von den Vorlaufkursen zu profitieren: diese haben mit 13 Prozent den geringsten Anteil besonderer Schulempfehlungen, während Kinder mit Problemen in allen drei der untersuchten

Sprachbereichen, aber auch die Kinder mit nur einem auffälligen deutlich häufiger eine besondere Schulempfehlung erhalten. Es ist davon auszugehen, dass die Gruppe mit Auffälligkeiten in allen Sprachbereichen noch anderer Hilfen bedarf, um in der Grundschule von Anfang an mithalten zu können. Die Gruppe der Migrantenkinder, die ohne größere sprachliche Auffälligkeiten zum Vorlaufkurs geschickt wird, müsste offensichtlich in vielen Fällen eher andere oder ebenfalls zusätzliche Hilfen bekommen. Die vorschulische Sprachförderung im Rahmen von Vorlaufkursen kann also das Übergangsergebnis nur bei einem Teil der Migrantenkinder verbessern.

Tabelle 9
Schulempfehlungen der Kinder mit Vorlaufkurs 2002/03

	absolut	Kinder mit besonderer Schulempfehlung	
		absolut	in %
Vorlaufkurskinder <u>2002/03</u> (alle)	193	57	29,5
Vorlaufkurskinder <u>2002/03</u> (Regelkinder)	163	37	22,7
darunter:			
Kinder mit unzureichendem Kindertagesstättenbesuch*	43	13	30,2
Kinder mit maximal einem sprachlichen Problembereich**	35	7	20,0
Kinder mit zwei sprachlichen Problembereichen**	61	8	13,0
Kinder mit drei sprachlichen Problembereichen**	67	22	32,8
zum Vergleich			
Kinder mit Migrationshintergrund <u>2002/03</u> insg. (Regelkinder)	717	112	15,6
Kinder mit Migrationshintergrund <u>2001/02</u> insg. (Regelkinder)	799	149	18,6

* ohne Kindertagesstättenbesuch oder weniger als zwei Jahre.
** Folgende 3 Bereiche wurden untersucht: Wortschatz, Satzbau/Grammatik und Sprachverständnis.

Quelle: **S1-Untersuchung 2002+2003** des Gesundheitsamtes; eigene Berechnungen.

 **WIESBADEN**
LANDESHAUPTSTADT
Amt für Soziale Arbeit

Will man die Bildungschancen der Teilgruppe der mehrfach auffälligen Migrantenkinder verbessern, so muss deutlich früher - in den Familien und in den Kindertagesstätten – mit Förderangeboten angesetzt werden.

4.4 Übergang Elementarbereich - Grundschule



Gibt es einen systematischen Zusammenhang zwischen der Dauer des Kindergartenbesuchs und dem Einmündungserfolg in die Grundschule?

Der erste entscheidende Übergang in der „Bildungskarriere“ von Kindern ist der vom Kindergarten bzw. Kindertagesstätte – oder in Ausnahmefällen von zu Hause - in die Grundschule. Es ist in Deutschland auch ein Übergang von einem Angebots- zu einem Pflichtsystem.

Die Schulpflicht beginnt in Deutschland mit dem 6. Lebensjahr. Gemäß § 58 Hessisches Schulgesetz werden alle Kinder in die 1. Klasse eingeschult,

- die zwischen dem 01.07. des Vorjahres und dem 30.06. des laufenden Jahres das 6. Lebensjahr vollenden (sog. **Regelkinder**; 2002: 72 % der zur Einschulung anstehenden Kinder) oder
- im Vorjahr schon vollendet haben, aber in eine Vorklasse zurückgestellt wurden (sog. **Vorklassenkinder**; 6 %).
- Kinder, die nach dem 01.07. das 6. Lebensjahr vollenden, können auf Antrag der Eltern und bei Vorliegen eines positiven Gutachtens von Seiten der Schule und/oder des Gesundheitsamtes als so genannte „**Kann-Kinder**“ ebenfalls eingeschult werden (14 %).
- In Wiesbaden gibt es noch die Besonderheit, dass an fünf Grundschulen so genannte Eingangsstufen existieren, in die Kinder regelhaft schon mit Vollendung des 5. Lebensjahres eingeschult werden (sog. **Eingangsstufen-Kinder**; 8 %).

Der formale Übergang in die Grundschule ist dann als **erfolgreich** zu betrachten, **wenn eine Regeleinschulung bzw. Regelschulempfehlung erfolgt**. Dabei ist natürlich zu beachten, dass die „Vorklassen-Kinder“ und die „Kann-Kinder“ insofern Sondergruppen darstellen als die ersteren schon einmal am Übergang „gescheitert“ sind und die letzteren diesen vorzeitig bewältigen sollen.

Die besten Informationen zum Übergang in die Grundschule erhält man aus den Daten der Gesundheitsämter zur Einschulungsuntersuchung (= S1-Untersuchung), die jedes Kind, das zur Einschulung ansteht, durchlaufen muss. Die Einschulungsuntersuchung dient der Feststellung der Schulfähigkeit und gegebenenfalls notwendiger Fördermaßnahmen einschließlich Sonderbeschulung.

**Tabelle 10:
Besondere Schulempfehlungen Wiesbaden und Hessen insg. 2002**

	Wiesbaden in %	Hessen insg. in %
Untersuchte Kinder	2.731 (100%)	62.145 (100%)
darunter:		
Kinder mit besonderer Schulempfehlung	22,7	15,4
(a) Zurückstellung in die Kindertagesstätte	1,0	1,5
(b) Zurückstellung in die Vorklasse	6,5	6,3
(c) Zurückstellung Kann-Kind	2,2	1,7
(d) wiederholte Zurückstellung	0,0	0,1
(e) Empfehlung sonderpädagogische Förderung	3,9	2,6
(f) Eingangsstufe	9,2	3,7
Kinder mit besonderer Schulempfehlung ohne zurückgestellte Kann-Kinder und Eingangsstufenkinder [(a), (b), (d), (e)]	11,3	10,0

Quelle: Einschulungsuntersuchungen (S1), HSL.


WIESBADEN
LANDESHAUPTSTADT
Amt für Soziale Arbeit

Tabelle 10 weist für das Jahr 2002 für Wiesbaden und Hessen im Vergleich zunächst alle Kinder aus, die eine „besondere Schulempfehlung“ bekommen haben²⁷. Mit Blick auf diesen Wert ergibt sich eine deutliche Differenz zwischen Wiesbaden und Hessen. Wenn man allerdings die Kann-Kinder sowie die „Sonderempfehlung Eingangsstufe“ unberücksichtigt lässt, um Angebotsunterschiede der Schulen vor Ort aus der Betrachtung herauszunehmen, so ergibt sich ein verändertes Bild. Es verbleiben dann noch die Kinder, die tatsächlich am regulären Übergang in die Grundschule zumindest im ersten Anlauf ‚scheitern‘. Dies trifft auf gut 11 Prozent der Wiesbadener Kinder und 10 Prozent der Kinder in Hessen zu. Der leicht erhöhte Wiesbadener Wert ist vor allem auf die häufiger empfohlene sonderpädagogischen Förderung zurückzuführen.

Es ist davon auszugehen, dass andere größere Städte ebenfalls – im Vergleich zum Landesdurchschnitt - höhere Werte bei den „besonderen Schulempfehlungen“ aufweisen, da der Migrantenanteil unter den einzuschulenden Kindern und der Anteil an bildungsferneren Gruppen – wie im folgenden Tabelle 11 ausweist – diesen Wert tendenziell ansteigen lässt.

²⁷ Diese Empfehlungen werden nach Angabe des Wiesbadener Gesundheitsamtes in neun von zehn Fällen auch so umgesetzt.

**Tabelle 11:
Struktur der Kinder mit besonderen Schulempfehlungen*, 2002**

	absolut	Kinder mit besonderer Schulempfehlung	
		absolut	in %
Insgesamt	1977	275	13,9
Jungen mit Migrationshintergrund	411	86	20,9
Jungen ohne Migrationshintergrund	646	80	12,4
Mädchen mit Migrationshintergrund	388	63	16,2
Mädchen ohne Migrationshintergrund	531	46	8,7
nicht in Deutschland geborene Kinder	128	40	31,3
Kinder aus Ein-Eltern-Familien	327	55	16,8
Kinder ohne Kindertagesstättenbesuch	56	21	37,5
Kinder mit Kindertagesstättenbesuch von unter 2 Jahren	113	49	43,4
Kinder mit Kindertagesstättenbesuch von 2 und mehr Jahren	1780	198	11,1
Kinder aus Stadtteilen mit besonderer sozialer Bedarfslage**	511	87	17,0
Kinder aus Stadtteilen mit geringer sozialer Bedarfslage***	681	79	11,6

* nur Regelkinder.

** gemäß Wiesbadener Sozialatlas 2001= Zentrum/Bergkirche, Bleichstr./Rheinstr., Klarenthal, Waldstr./Dostojewskistr., Schelmengraben, Sauerland/Belzbachtal, Erbenheim-Hochfeld, Kastel-alt.

*** gemäß Wiesbadener Sozialatlas 2001 = Frauenstein, City-Ost/Nord-Ost, Sonnenberg/Rambach, Bierstadt, Nord-östliche Vororte, Nordenstadt, Siedlungen Dotzheim, Dichterviertel/Biebricher Allee, Biebrich-Siedlungen, Parkfeld-Rosenfeld.



Amt für Soziale Arbeit

Datenbasis: S1-Untersuchung Gesundheitsamt 2002; eigene Berechnungen.

Vergleicht man die Schulempfehlungs-Ergebnisse verschiedener sozialstruktureller Gruppen (Tabelle 11), so wird deutlich, dass schon an der ersten Schwelle des Bildungsweges, also dem Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule, tendenziell die sozialen Gruppen schlechter abschneiden, die auch später geringere „Erfolge“ aufweisen: Dies sind zum einen die Jungen, Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder aus Ein-Eltern-Familien und allgemein Kinder aus Stadtteilen mit besonderen Bedarfslagen. Vor allem aber der fehlende bzw. „unzureichende“²⁸ Besuch der Bildungseinrichtung Kindertagesstätte wirkt sich negativ auf die Schulempfehlung aus: Jedes zweite bis dritte Regelkind, das unter zwei Jahre oder gar nicht die Kindertagesstätte besucht hat, erhält eine besondere Schulempfehlung, wird also nicht regelhaft eingeschult. Im Rahmen der IGLU-Studie (vgl. Bos u.a. 2004, 83-85) wurde nachgewiesen, dass sich der unzureichende Kindergartenbesuch nicht nur im Übergang zur Schule, sondern auch noch bei den (Lese-)Leistungen der Schüler/-innen in der 4. Klasse negativ bemerkbar macht.

²⁸ hier: Besuchsdauer von weniger als zwei Jahren; diese Grenzziehung wird von Fachkräften als sinnvoll erachtet und durch die empirischen Daten nahegelegt.

Einen besonders hohen Anteil besonderer Schulempfehlungen haben – erwartungsgemäß - auch Kinder, die aufgrund einer drohenden oder manifesten Behinderung im Rahmen einer Integrationsmaßnahme (vgl. Abschnitt 4.3.2) gefördert wurden: 74 % erhielten im Jahr 2003 nach Angaben des Gesundheitsamtes eine besondere Schulempfehlung. Bei etwa 30 % wurde eine Rückstellung in eine Kindertagesstätte oder Vorklasse empfohlen, bei knapp der Hälfte eine sonderpädagogische Förderung davon etwa die Hälfte Lernhilfe. Umgekehrt kann man einen Anteil von etwa einem Viertel regelhafter Schulempfehlungen auch als Erfolg der Sonderförderung in diesen Fällen verstehen.

4.5 Bildung im Grundschulalter



*Wie verteilen sich die Kinder auf die verschiedenen Grundschulen?
Inwieweit finden hierbei Selektionsprozesse statt? Wie wirken diese?*

„Steckbrief Grundschule“

Die Grundschule ist für alle Kinder die gemeinsame Grundstufe des Bildungswesens. Hier werden Schülerinnen und Schüler der ersten bis vierten Jahrgangsstufe in heterogenen Lerngruppen unterrichtet. Die Grundschule vermittelt grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten und bereitet die Schülerinnen und Schüler auf die Fortsetzung ihres Bildungsweges in den weiterführenden, in der Regel differenzierten Bildungsgängen der Sekundarstufe I vor. Sie prägt als erste Schulstufe das Kind für seinen weiteren Lebensweg in besonderer Weise und in einem Alter höchster Lernfähigkeit.

Für alle Kinder, die bis zum 30. Juni eines Jahres das 6. Lebensjahr vollenden, beginnt die **Schulpflicht** am 1. August desselben Jahres.

Kinder müssen daraufhin die für ihren Wohnbezirk zuständige Grundschule besuchen. Der Begriff „zuständige Grundschule“ leitet sich von der Überlegung her, dass in möglichst wohnortnaher Entfernung und damit unter den Bedingungen eines günstigen Schulweges jene Schule besucht werden sollte, die die meisten Chancen bietet, enge Beziehungen zwischen örtlicher Schulpädagogik und sozialem Umfeld herzustellen.

In Wiesbaden gibt es 36 **Grundschulbezirke** mit 36 staatlichen Grundschulen an 39 Standorten (drei Schulen haben sogenannte Außenstellen). Daneben gibt es drei private Grundschulen ohne eigenen Schulbezirk^{29 30}.

Für den Gegenstand dieses Berichtes ist dabei von besonderer Bedeutung (s. u.) dass ein nicht unbedeutender Prozentsatz der Grundschüler/-innen nicht die „zuständige“ Schule besucht, sondern mittels einer sogenannten **Gestattung** eine andere Schule aufsucht (vgl. Kapitel 4.5.2).

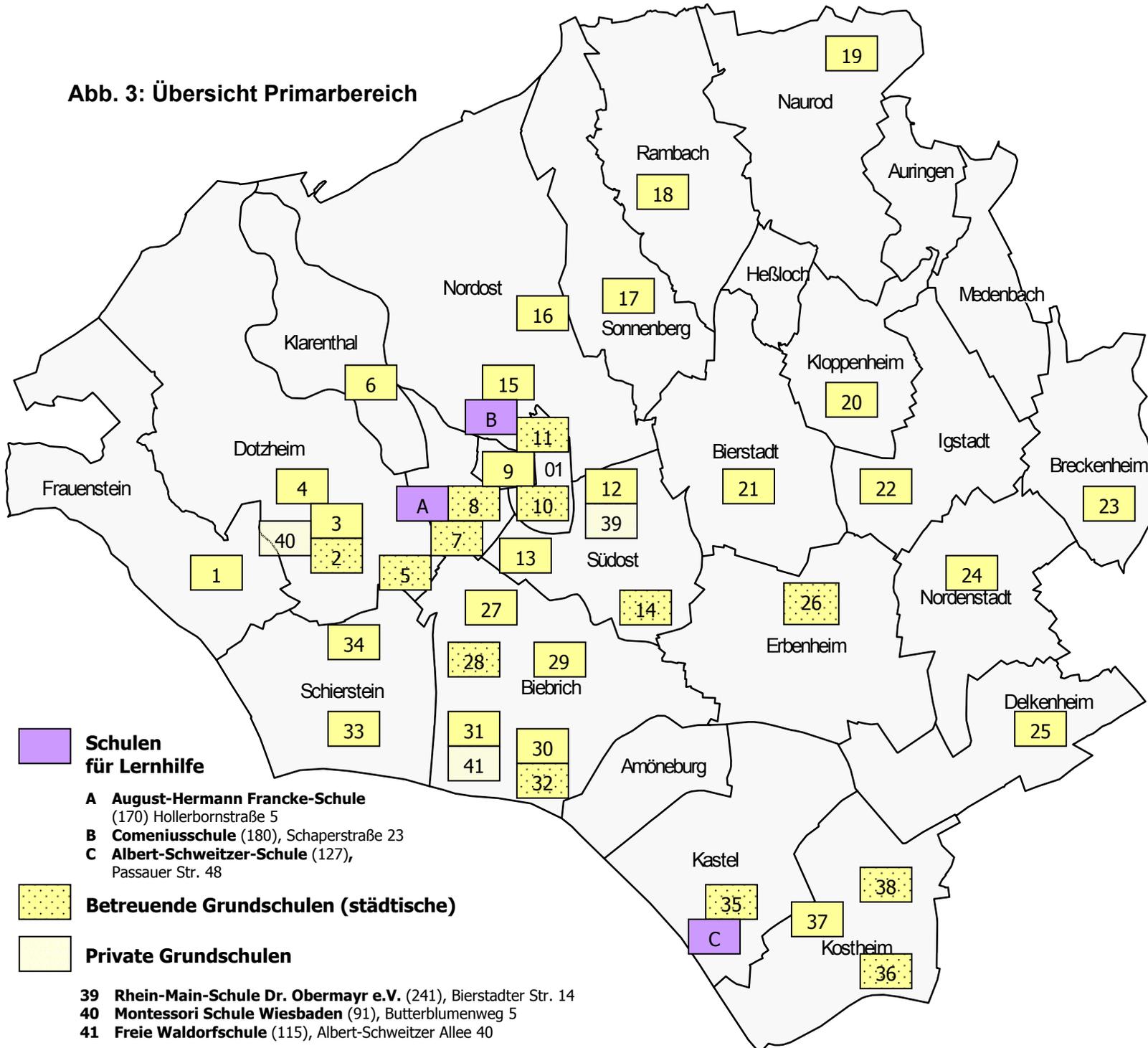
Der Aufnahme in die Grundschule geht die **Feststellung der Schulfähigkeit**, die schulärztliche Untersuchung und damit eine Gesamtbeurteilung des Kindes voraus (vgl. Kapitel 4.4). Für Kinder, die schulpflichtig, aber nicht schulfähig sind, sind sog. **Vorklassen** eingerichtet, deren Bildungsauftrag darin besteht, die Kinder soweit zu fördern, dass sie bei dem Wechsel in die Jahrgangsstufe 1 erfolgreich mitarbeiten können.

An 5 Standorten ist die Früheinschulung 5-Jähriger möglich; an diesen Schulen gibt es 2-jährige sogenannte **Eingangsstufen**, denen sich 3 Jahre lang eine sogenannte Grundstufe anschließt. In den Eingangsstufen werden Sozialpädagogen/-innen neben Lehrer/-innen eingesetzt und arbeiten pädagogisch gemeinsam mit den Kindern.

²⁹ Eltern und andere Interessierte können seit einiger Zeit über die Web-Seite der Landeshauptstadt Wiesbaden (www.wiesbaden.de → Schulbezirke) über die Eingabe ihrer Adresse herausfinden zu welchem (Grund-)Schulbezirk sie gehören.

³⁰ Vgl. zu den Namen und Standorten die Übersicht auf der folgenden Seite.

Abb. 3: Übersicht Primarbereich



Grundschulen (Anzahl SchülerInnen)

- 1 **Alfred-Delp-Sch.** (Außenstelle der Grundsch. Schelmengraben) Alfred-Delp-Str. 53
- 2 **Grundschule Schelmengraben** (455), Karl-Arnold-Straße 14
- 3 **Philip-Reis-Sch.** (109), Mühlborn-gasse 17
- 4 **Kohlheckschule** (244), Kohlheckstraße 43
- 5 **Grundsch. Sauerland** (244), Föhner Str. 78
- 6 **Geschwister-Scholl-Schule**, (376) Geschwister-Scholl-Straße 2
- 7 **Fr.-v-Schiller-Schule** (413), Lorcher Str.10
- 8 **Blücherschule** (406), Blücherplatz 1
- 9 **Riederbergsch.** (309), Philippsbergstr. 26
- 10 **Friedrich-Ludwig-Jahn** (252), Karlstr.21-25
- 11 **Anton-Gruner-Schule** (339), Lehrstr. 10
- 12 **Fritz-Gansberg-Sch.**(160), Bierstadter Str.11
- 13 **Hebbelschule** (332), Raabestr. 2
- 14 **Adalbert-Stifter-Sch.** (191), Brunhildenstr.2
- 15 **Johannes-Maaß-Schule** (321), Johannes-Maaß-Str. 1
- 16 **Robert-Schumann-Schule** (255), Schumannstr. 18
- 17 **Konrad-Duden-Schule** (312) Am Schlossberg 22
- 18 **Adolf-Reichwein-Schule** (Außenstelle Konrad-Duden-Schule) Trompeterstr.51
- 19 **Rudolf-Dietz-Sch.** (392), Rudolf-Dietz-Str.10
- 20 **Ernst-Göbel-Sch.** (102), Hesslocher Str.29
- 21 **Grundschule Bierstadt** (392) Hermann-Löns-Schule, Poststr. 37 Robert-Koch-Schule, Venatorstr. 10
- 22 **Peter-Rosegger-Sch.** (91), Hauptstr.13/15
- 23 **Grundsch. Breckenheim** (147), Am Rathaus
- 24 **Grundsch. Nordenstadt** (333), An der Schule
- 25 **Karl-Gärtner-Sch.** (191), Wilhelm-Dietz-Str.5
- 26 **Justus-v-Liebig-Sch.** (327), Lilienthalstr.11
- 27 **Diesterwegschule** (458), Waldstraße 52
- 28 **Ludwig-Beck-Sch.** (171), Wörther-See-Str.8
- 29 **Pestalozzischule** (172), Hubertusstr. 1
- 30 **Freiherr-vom-Stein-Schule** (154) Wilhlem-Tropp-Str. 20 und 26
- 31 **Otto-Stückrath-Schule** (187), Albert-Schweitzer-Allee 40
- 32 **Goetheschule** (246), Goethestr. 8
- 33 **Hafenschule** (145), Zehntenhofstr. 6
- 34 **Joseph-von-Eichendorff-Schule** (280) Otto-Reutter-Str. 5
- 35 **Gustav-Stresemann-Schule** (328), Ludwigsplatz 14 u. In der Witz 10a
- 36 **Carlo-Mierendorf-Sch.** (217), Herrenstr. 70
- 37 **Brüder-Grimm-Sch.** (157), Schiersteiner Str. 34
- 38 **Grundschule Krautgärten** (275), Steinern Str. 54

Schulen für Lernhilfe

- A August-Hermann Francke-Schule** (170) Hollerbornstraße 5
- B Comeniuschule** (180), Schaperstraße 23
- C Albert-Schweitzer-Schule** (127), Passauer Str. 48

Betreuende Grundschulen (städtische)

Private Grundschulen

- 39 **Rhein-Main-Schule Dr. Obermayr e.V.** (241), Bierstadter Str. 14
- 40 **Montessori Schule Wiesbaden** (91), Butterblumenweg 5
- 41 **Freie Waldorfschule** (115), Albert-Schweitzer Allee 40

4.5.1 Grundinformationen zu den Grundschulen

In Wiesbaden wurden im Schuljahr 2002/2003 an den insgesamt 39 Grundschulen 9 930 Kinder unterrichtet (einschl. Eingangsstufe, vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12:
Schüler/-innen an Grundschulen im Schuljahr 2002/2003

	abs.	%
Schüler/innen an Grundschulen	9 930	100,0
davon		
in der Eingangsstufe	477	4,8
in Jahrgangsstufe 1	2 222	22,4
in Jahrgangsstufe 2	2 450	24,7
in Jahrgangsstufe 3	2 380	24,0
in Jahrgangsstufe 4	2 401	24,2
deutsch	7 491	75,4
ausländisch	2 439	24,6
darunter		
türkisch	987	9,9
(ex-)jugoslawisch	231	2,3
italienisch	169	1,7
marokkanisch	157	1,6
griechisch	119	1,2
afghanisch	95	1,0
iranisch	49	0,5
Jungen	5 059	50,9
Mädchen	4 871	49,1
deutsche Jungen	3 866	38,9
deutsche Mädchen	3 625	36,5
ausländische Jungen	1 193	12,0
ausländische Mädchen	1 246	12,5

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



In den Wiesbadener Grundschulen werden derzeit Kinder aus 93 Nationalitäten unterrichtet. Für die Grundschule stellt sich damit die Aufgabe, den grundsätzlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag auch bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund umfassend umzusetzen. Sie erbringt insoweit eine hohe Integrationsleistung.

Wie in Kapitel 4.4 bereits für die Schulempfehlungen herausgearbeitet, zeigen sich bei der **Einschulung**, also zu Beginn der Bildungskarriere, Unterschiede im Bildungsverhalten je nach Nationalität und Geschlecht: Ausländische Kinder werden im Durchschnitt später eingeschult als inländische, Jungen später als Mädchen. Dies belegt nochmals Tabelle 13.

Tabelle 13:
Grundschüler/-innen in der Jahrgangsstufe 1 nach Geburtsjahr im Schuljahr 2002/2003

	insg.	geb. 1995 und früher	geb. 1996 und später
insgesamt	2 222	1 036	1 186
%	100,0	46,6	53,4
deutsch	1 750	767	983
%	100,0	43,8	56,2
ausländisch	472	269	203
%	100,0	57,0	43,0
Jungen	1 170	584	586
%	100,0	49,9	50,1
Mädchen	1 052	452	600
%	100,0	43,0	57,0
dt. Jungen	920	429	491
%	100,0	46,6	53,4
dt. Mädchen	830	338	492
%	100,0	40,7	59,3
ausl. Jungen	250	155	95
%	100,0	62,0	38,0
ausl. Mädchen	222	114	108
%	100,0	51,4	48,6

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Je höher der Anteil der Geburtsjahrgänge „1996 und später“ in einer Gruppe, desto eher beginnt in dieser Gruppe die Schulreife. Besonders früh erfolgt der Übergang in die Primarstufe bei deutschen Mädchen (59 % sind 1996 oder später geboren), während ausländische Jungen mit lediglich 38 % vergleichsweise spät ihren Bildungsweg starten.

Damit korrespondiert die Tatsache, dass in **Eingangsstufen** die Deutschen (darunter wieder die Mädchen) überrepräsentiert sind. In Wiesbaden werden in den Eingangsstufen derzeit insgesamt 477 Kinder unterrichtet, darunter 98 mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit. Der Ausländeranteil liegt mit 21 % niedriger als an den Grundschulen insgesamt.

Ein weiteres Indiz für die Feststellung, dass ausländische Kinder später ins Schulleben starten, ergibt sich aus der Betrachtung der **Vorklassen**. Hier können gemäß § 18 Abs. 2 Hessisches Schulgesetz schulpflichtige Kinder aufgenommen werden, die noch nicht den für den Schulbesuch erforderlichen körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklungsstand erreicht haben. Die Stadt Wiesbaden hat an 15 ihrer Grundschulen Vorklassen eingerichtet, in denen insgesamt 168 Kinder unterrichtet werden³¹.

³¹ Zusätzlich werden 28 Kinder in Vorklassen an Sonderschulen unterrichtet.

Tabelle 14:
Grundschüler/-innen in Vorklassen im Schuljahr 2002/2003

	abs.	%
Insgesamt	168	100,0
deutsch	95	56,5
ausländisch	73	43,5
Jungen	101	60,1
Mädchen	67	39,9
deutsche Jungen	57	33,9
deutsche Mädchen	38	22,6
ausländische Jungen	44	26,2
ausländische Mädchen	29	17,3

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Mit 44 % ist der Ausländeranteil in Vorklassen sehr hoch. Unter ausländischen, aber auch unter deutschen Kindern sind Jungen deutlich überrepräsentiert. Die Tendenz, dass vor allem ausländische Jungen hinsichtlich ihrer Schulreife „Spätentwickler“ sind, wird dadurch bestätigt.

Ausländeranteile an Grundschulen

Der Ausländeranteil an den Grundschulen weist eine hohe Schwankungsbreite auf: Er variiert von wenigen Prozent bis zu mehr als der Hälfte der Schüler. Welch hohes Ausmaß die ungleiche Verteilung verschiedener Nationalitäten über die Grundschulen hat, lässt sich auch an folgender Feststellung erkennen: An nur 9 (von 39) Grundschulen werden über die Hälfte aller ausländischen Grundschulkinder unterrichtet.

Mit Blick auf die Integrationschancen von ausländischen Kindern erscheint eine hohe Konzentration der ausländischen Schüler/-innen zunächst einmal eher problematisch, sinken doch z. B. für die ausländischen Kinder die Chancen auf Kontakte mit deutschen Mitschüler/-innen und die Anforderungen an die Lehrkräfte steigen in der Regel³².

Die hohe Konzentration der ausländischen Schüler auf nur wenige Grundschulen hat zwei Ursachen: zum einen den Ausländeranteil in den jeweiligen Schulbezirken, zum anderen die Auswirkungen der so genannten „Gestaltungen“ (vgl. hierzu Kapitel 4.5.2).

³² Es hat sich jedoch inzwischen gezeigt, dass der Zusammenhang nicht so einfach und linear ist: Zum Teil weisen gerade Schulen mit einem mittleren Ausländeranteil die schlechtesten Ergebnisse (z. B. im Übergang zu weiterführenden Schulen) auf.

Tabelle 15:
Grundschüler/-innen nach Nationalität im Schuljahr 2002/2003
Sortierung nach Ausländeranteil

Lfd. Nr.	Schule	Schüler insg.	deutsch	ausländ.	Ausl. Anteil (%)
1	Goetheschule	246	87	159	64,6
2	Anton-Grüner-Schule	339	146	193	56,9
3	Freiherr-vom-Stein-Schule	154	73	81	52,6
4	Friedrich-Ludwig-Jahn-Schule	252	129	123	48,8
5	Riederbergschule	309	159	150	48,5
6	Ludwig-Beck-Schule	171	97	74	43,3
7	Friedrich-von-Schiller-Schule	413	235	178	43,1
8	Adalbert-Stifter-Schule	191	115	76	39,8
9	Blücherschule	406	250	156	38,4
10	Justus-von-Liebig-Schule	327	223	104	31,8
11	Brüder-Grimm-Schule	157	110	47	29,9
12	Geschwister-Scholl-Schule	376	267	109	29,0
13	Gustav-Stresemann-Schule	328	234	94	28,7
14	Grundschule Krautgärten	275	198	77	28,0
15	Grundschule Sauerland	244	178	66	27,0
16	Johannes-Maaß-Schule	321	241	80	24,9
17	Hafenschule	145	111	34	23,4
18	Grundschule Schelmengraben	455	353	102	22,4
19	Hebbelschule	332	260	72	21,7
20	Otto-Stückrath-Schule	187	147	40	21,4
21	Philipp-Reis-Schule	109	90	19	17,4
22	Carlo-Mierendorff-Schule	217	183	34	15,7
23	Grundschule Nordenstadt	333	283	50	15,0
24	Hermann-Löns-Schule	392	334	58	14,8
25	Pestalozzischule	172	149	23	13,4
26	Joseph-von-Eichendorff-Schule	280	246	34	12,1
27	Fritz-Gansberg-Schule	160	141	19	11,9
28	Karl-Gärtner-Schule	191	169	22	11,5
29	Diesterwegschule	458	406	52	11,4
30	Kohlheckschule	244	217	27	11,1
31	Rhein-Main-Schule Dr. Obermayr e.V.	241	217	24	10,0
32	Robert-Schumann-Schule	255	232	23	9,0
33	Grundschule Breckenheim	147	141	6	4,1
34	Ernst-Göbel-Schule	102	98	4	3,9
35	Konrad-Duden-Schule	312	300	12	3,8
36	Rudolf-Dietz-Schule	392	379	13	3,3
37	Peter-Rosegger-Schule	91	.	.	2,2
38	Montessori Schule Wiesbaden	91	.	.	1,1
39	Freie Waldorfschule	115	.	.	0,9
	Insgesamt	9 930	7 491	2 439	24,6

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Tabelle 16:
Ausländeranteile an Grundschulen und im Schulbezirk im Schuljahr 2002/2003

Lfd. Nr.	Grundschule	Ausländeranteil		
		an der Schule	im Schulbezirk (6 - 9 J.)	Differenz
		%	%	%-Pkt.
1	Goetheschule	64,6	47,1	+ 17,5
2	Anton-Gruner-Schule	56,9	42,6	+ 14,3
3	Freiherr-vom-Stein-Schule	52,6	39,1	+ 13,5
4	Friedrich-von-Schiller-Schule	43,1	31,2	+ 11,9
5	Friedrich-Ludwig-Jahn-Schule	48,8	37,0	+ 11,8
6	Riederbergschule	48,5	39,1	+ 9,4
7	Grundschule Sauerland	27,0	19,5	+ 7,5
8	Hebbelschule	21,7	14,8	+ 6,9
9	Ludwig-Beck-Schule	43,3	37,2	+ 6,1
10	Philipp-Reis-Schule	17,4	12,6	+ 4,8
11	Gustav-Stresemann-Schule	28,7	24,0	+ 4,7
12	Blücherschule	38,4	33,8	+ 4,6
13	Justus-von-Liebig-Schule	31,8	27,3	+ 4,5
14	Grundschule Schelmengraben	22,4	18,2	+ 4,2
15	Geschwister-Scholl-Schule	29,0	25,4	+ 3,6
16	Brüder-Grimm-Schule	29,9	27,0	+ 2,9
17	Johannes-Maaß-Schule	24,9	22,6	+ 2,3
18	Grundschule Krautgärten	28,0	26,3	+ 1,7
19	Grundschule Nordenstadt	15,0	13,9	+ 1,1
20	Carlo-Mierendorff-Schule	15,7	15,0	+ 0,7
21	Ernst-Göbel-Schule	3,9	3,6	+ 0,3
22	Kohlheckschule	11,1	11,1	+ 0,0
23	Hafenschule	23,4	23,6	- 0,2
24	Joseph-von-Eichendorff-Schule	12,1	12,7	- 0,6
25	Karl-Gärtner-Schule	11,5	12,1	- 0,6
26	Adalbert-Stifter-Schule	39,8	40,5	- 0,7
27	Hermann-Löns-Schule	14,8	15,6	- 0,8
28	Peter-Rosegger-Schule	2,2	3,4	- 1,2
29	Grundschule Breckenheim	4,1	5,4	- 1,3
30	Fritz-Gansberg-Schule	11,9	13,5	- 1,6
31	Rudolf-Dietz-Schule	3,3	5,2	- 1,9
32	Otto-Stückrath-Schule	21,4	24,2	- 2,8
33	Konrad-Duden-Schule	3,8	8,6	- 4,8
34	Diesterwegschule	11,4	16,3	- 4,9
35	Robert-Schumann-Schule	9,0	14,8	- 5,8
36	Pestalozzischule	13,4	20,5	- 7,1
37	Freie Waldorfschule	0,9	x	x
38	Montessori Schule Wiesbaden	1,1	x	x
39	Rhein-Main-Schule Dr. Obermayr e.V.	10,0	x	x
	Insgesamt	24,6	23,2	+ 1,4

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Den Zusammenhang mit dem Ausländeranteil im Schulbezirk zeigt **Tabelle 16**. Dargestellt sind die Anteile der Ausländer an den Schülern der Grundschule sowie an den Einwohnern im Alter von 6 bis 9 Jahren im zugehörigen Schulbezirk. Eine positive Differenz deutet an, dass an der Schule der Ausländeranteil höher ist als unter der Bevölkerung im Schulbezirk.

Dort, wo der Ausländeranteil unter den schulpflichtigen Kindern des Schulbezirks besonders hoch ist, ist offensichtlich der Ausländeranteil an der zuständigen Schule oft noch höher. Im Gegenzug korrespondieren Schulbezirke mit geringem Ausländeranteil in der Regel mit einem noch niedrigeren Ausländeranteil an der entsprechenden Grundschule. Die Grundschule bildet also die ethnische Segregation in noch stärkerem Maße ab als der Wohnstandort. Ursache hierfür ist die Gestattungspraxis, deren Ausübung und Auswirkung im folgenden Kapitel näher beschrieben wird.

4.5.2 Zuständige oder gewählte Grundschulen? – „Gestattungen“ und ihre Auswirkungen

Nach dem Hessischen Schulgesetz (§ 60 Abs. 4 und § 143 Abs. 1) ist die Grundschule eine Bezirksschule mit festem Einzugsgebiet, d. h. die Eltern können die Grundschule für ihre Kinder nicht frei wählen sondern sind auf die örtlich „zuständige“ Grundschule angewiesen. Mit der Einschränkung der Schulwahlfreiheit verfolgt der Gesetzgeber das Ziel einer heterogenen sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft.

Allerdings kann nach § 66 Hess. Schulgesetz das Staatliche Schulamt im Benehmen mit dem Schulträger aus wichtigem Grund den Besuch einer anderen als der eigentlich zuständigen Grundschule gestatten („Gestattungen“). Solche Ausnahmetatbestände liegen z. B. vor, wenn

- die zuständige Grundschule auf Grund der Verkehrsverhältnisse nur unter besonderen Schwierigkeiten zu erreichen ist,
- gewichtige pädagogische Gründe hierfür sprechen oder
- besondere soziale Umstände vorliegen

und die Aufnahmekapazität der aufnehmenden Schule nicht erschöpft ist.

Für das Schuljahr 2003/2004 wurden in Wiesbaden insgesamt bei 412 von 2.387 Kindern³³ (= 17 %) Ausnahmetatbestände anerkannt, die die Verbindlichkeit der Schulbezirksgrenzen aufhoben. Die Motive für solche Gestattungsanträge sind im einzelnen nicht bekannt. Zwar entscheidet das Staatliche Schulamt über die Gestattungen, hält das Ergebnis der Genehmigungspraxis aber nicht in Geschäftsstatistiken fest. Da sich die Gestattungspraxis jedoch nicht gleichmäßig über alle Schulen verteilt, vielmehr einzelne Schulen einen hohen positiven Gestattungssaldo aufweisen, während andere Grundschulen massiv Schüler verlieren, die eigentlich in ihrem Einzugsgebiet wohnen, ist davon auszugehen, dass eine Reihe von Eltern faktisch über den Weg der Gestattungsmöglichkeit Einfluss auf die Wahl der Grundschule nimmt. Dies wiederum kann eine erhebliche Entmischung der Schülerpopulationen vor Ort bewirken. Dabei sind zwei Effekte zu unterscheiden:

1. Zwischen Grundschulen, die aus Elternsicht als „attraktiv“ bzw. „weniger attraktiv“ eingestuft werden, entstehen Schülerströme.

³³ QUELLE: Erhebungen zu den Gestattungen des Amtes für Wahlen, Statistik und Stadtforschung 2003

2. Üben nicht alle Eltern gleichmäßig die Wahlmöglichkeiten bezüglich der Grundschule aus, entstehen zudem selektive Effekte. Die Selektivität der weggestatteten bzw. zuge-statteten Kinder kann sich z. B. auf die Nationalität der Kinder (ethnische Selektion) oder deren sozialstrukturelle Herkunft (sozialstrukturelle Selektion) beziehen.

Für die Stadt Wiesbaden wurden nun erstmals im Rahmen des Bildungsberichts die durch die Gestattungspraxis ausgelösten Schülerströme zwischen den Grundschulen und ihre Selektivität systematisch untersucht. Dabei kann natürlich nicht zwischen Gestattungsfällen, denen ein objektiver Ausnahmetatbestand gemäß § 66 Hess. Schulgesetz zugrunde liegt und Gestattungsfällen, in denen die Eltern bewusst Einfluss auf die Wahl der Schule nehmen, unterschieden werden.

Methode

Zur Analyse der Gestattungspraxis wurde vom Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung an den 36 städtischen Grundschulen³⁴ eine Kompletterhebung zu den Schülern der 1. Jahrgangsstufe (Klasse 1 bzw. Eingangsstufe), ihren Wohnstandorten, Geschlecht und Nationalität (1. u. 2. Staatsangehörigkeit) für die Schuljahre 2002/2003 und 2003/2004 durchgeführt. Für jeden einzelnen Erstklässler wurde die Wohnadresse auf die Lage innerhalb bzw. außerhalb des Schulbezirks untersucht wurden und somit ein Vergleich zwischen „tatsächlich besuchter Grundschule“ und „örtlich zuständiger Grundschule“ hergestellt. Die Teilmenge der „Gestattungskinder“ bilden jene Erstklässler, die eine andere Grundschule als die örtlich zuständige besuchen. Zudem lassen sich mit dieser Methode die Ströme der Zu- bzw. Weggestattungen innerhalb des Wiesbadener Stadtgebietes aufzeigen.

Ergebnisse der Datenanalyse zum Ausmaß der Gestattungspraxis

In Wiesbaden besuchen zum Schuljahr 2003/2004 17 % aller Erstklässler – und damit knapp jedes 6. Kind - eine andere als die eigentlich „zuständige“ Grundschule (vgl. Tabelle 17). Für deutsche Kinder (18 bis 19 %) trifft dies etwas häufiger zu als für Kinder mit ausländischem Pass (15 %). Auch liegt die Gestattungsrate für Mädchen (19 %) etwas höher als für Jungen (16 %). Am häufigsten werden deutsche Mädchen (19 %) „weggestattet“, am seltensten ausländische Jungen (15 %). Insgesamt sind aber auf gesamtstädtischer Ebene – und damit im Saldo über alle Grundschulen - die Unterschiede in der Gestattungspraxis zwischen deutschen und ausländischen Kindern sowie Jungen und Mädchen nicht übermäßig hoch.

³⁴ Die Privatschulen (Montessori-Schule, Freie Waldorfschule, Rhein-Main-Schule Dr. Obermayr) konnten nicht vollständig in die Untersuchung einbezogen werden und werden im folgenden nicht betrachtet.

Tabelle 17:
Gestattungspraxis an den Wiesbadener Grundschulen in den Schuljahren 2002/2003 und 2003/2004

	Schuljahr 2003/2004			Schuljahr 2002/2003		
	Gestattungen	von*	in %	Gestattungen	von*	in %
Insgesamt	412	2.387	17,3	380	2.148	17,7
Deutsche	333	1.863	17,9	312	1.669	18,7
Ausländer	79	524	15,1	68	479	14,2
Jungen	195	1.216	16,0	191	1.105	17,3
Mädchen	217	1.171	18,5	189	1.043	18,1
Deutsche Jungen	155	946	16,4	158	858	18,4
Deutsche Mädchen	178	917	19,4	154	811	19,0
Ausländische Jungen	40	270	14,8	33	247	13,4
Ausländische Mädchen	39	254	15,4	35	232	15,1

* ohne Gastschüler, ohne Schüler an Privatschulen

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Im Vergleich zum Schuljahr 2002/2003 hat sich die relative Gestattungshäufigkeit (Zahl der Gestattungen je 100 Schüler) etwas verringert: Sie ist von 18 % auf 17 % gesunken und auch die gruppenspezifischen Unterschiede sind in der Grundtendenz eher kleiner als größer geworden.

Auf kleinräumiger Ebene – also der Ebene der einzelnen Schule - betrachtet erreichen die Gestattungsraten allerdings zum Teil sehr viel höhere Werte. Die **schulbezogene Betrachtung** der **Gestattungssalden** (also der Differenz zwischen Zugestattungen und Weggestattungen) ergibt folgendes Ergebnis:

- gut die Hälfte der Schulen (19 von 36) „erleidet“ durch die Gestattungen Schülerverluste,
 - ca. 2/3 dieser Schulen verliert bis zu 10 % ihrer eigentlichen Schülerzahl,
 - ca. 1/5 verliert ca. 25 % der Schüler/-innen und
 - eine Schule verliert sogar knapp 40 % ihrer Schüler/-innen im Schulbezirk.
- knapp die Hälfte (16 von 36) gewinnt (netto) Schüler/-innen hinzu
 - ein knappes Drittel dieser Schulen gewinnt bis zu 10 % an Schüler/-innen hinzu,
 - ein gutes Drittel gewinnt zwischen 10 und 25 % hinzu,
 - drei Schulen schließlich erreichen ein Plus von über 50 % (in einem Fall liegt das Plus sogar bei 80 %)

Das räumliche Muster dieser „Gewinner“ bzw. „Verlierer“ der Gestattungspraxis unterscheidet sich in beiden untersuchten Jahren kaum.

Erklärungsmuster

Angesichts des obigen Befundes stellt sich die Frage, wieso einzelne Schulen bis zu 1 ½ Klassen über die Gestattungspraxis hinzugewinnen, während andere in der gleichen Größenordnung an Schülern verlieren. Ganz offensichtlich werden einzelne Schulen von Seiten der Eltern als attraktiver oder erfolgreicher für die Bildungsbiographie ihrer Kinder eingestuft als andere. Dies kann ganz unterschiedliche Gründe haben: Vom Ruf der Schule angefangen über besondere pädagogische Konzepte und Angebote, überdurchschnittlich engagierte Lehrer oder auch Faktoren wie dem baulichen Zustand bzw. der Lage der Schule.

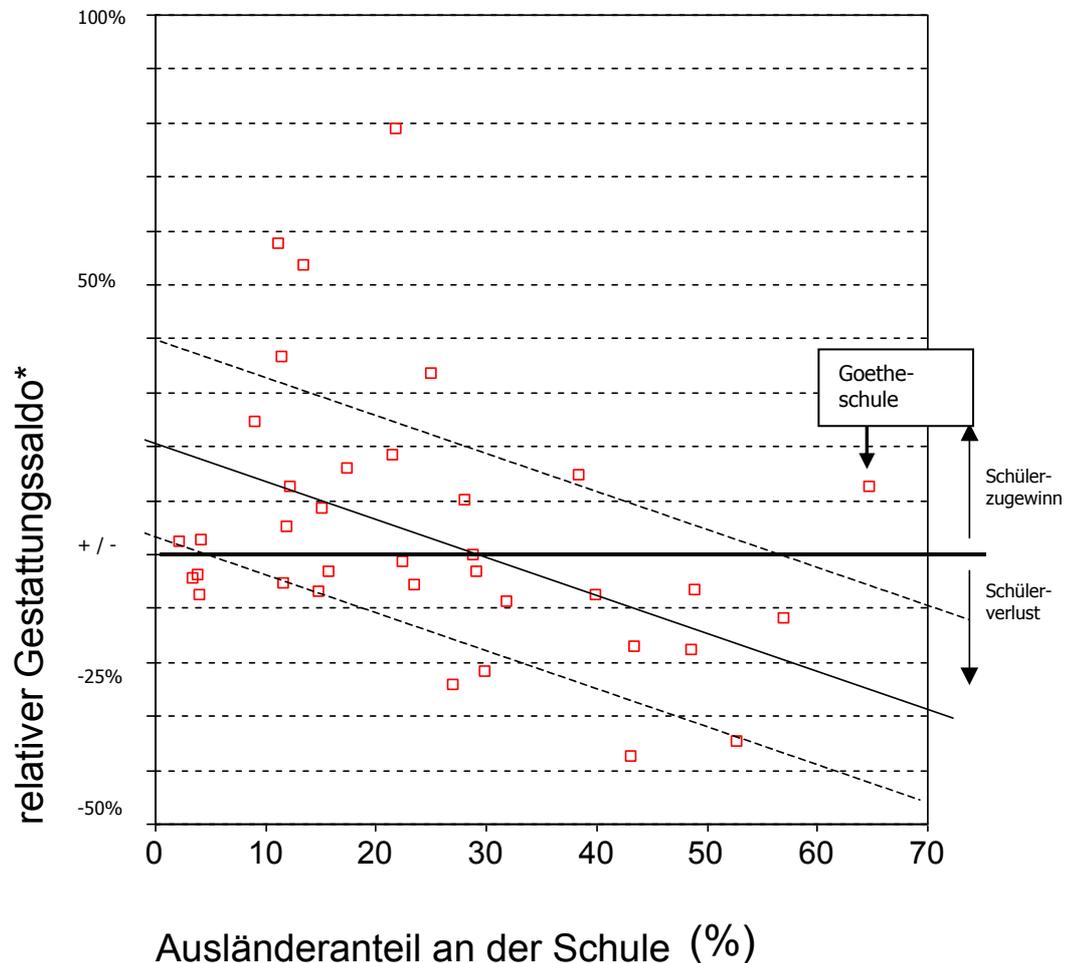
Statistisch greifbar sind die Hintergründe und Motive für die Gestattungen zunächst nicht – zumal es sich ja stets um individuelle Entscheidungen der Eltern handelt, die sowohl rationale wie auch irrationale Gründe haben können. Im folgenden soll jedoch der Frage nachgegangen werden, ob und inwieweit es einen **Zusammenhang zwischen dem Gestattungssaldo der Schulen und ihrem Ausländeranteil (a)** bzw. den **Übergangsquoten der Viertklässler der entsprechenden Grundschule auf das Gymnasium (b)** gibt. Dahinter steht die Hypothese, dass ein hoher Ausländeranteil an den Grundschulen als eher negativ für das Niveau und Lernumfeld der Klasse betrachtet werden könnte, während umgekehrt eine hohe Übergangsrate am Ende der 4. Klasse auf das Gymnasium als Qualitätsmerkmal der Schule gedeutet wird.

(a) Zusammenhang zwischen Gestattungspraxis und Ausländeranteil der Grundschule

Die Zahl der weggestatteten Kinder wächst - über alle 36 Grundschulen – mit steigendem Ausländeranteil an der Grundschule. D. h. je höher der Ausländeranteil an der örtlich zuständigen Grundschule, desto häufiger wählen die Eltern eine Schule außerhalb des Wohngebietes. Entsprechend sinkt auch der Gestattungssaldo mit steigendem Ausländeranteil. Dieses Muster gilt allerdings nur für deutsche Eltern und ihre Kinder. Der Gestattungssaldo von Migrantenkindern steht auf gesamtstädtischer Ebene in keinem Zusammenhang mit dem Anteil ausländischer Schüler in einer Schule. Dies scheint insofern bemerkenswert als man hätte vermuten können, dass ausländische Eltern ihre Kinder bewusst (d. h. über das Instrument der Zugestattungen) auf Schulen schicken, in denen bereits überdurchschnittlich viele Migrantenkinder unterrichtet werden, weil in diesen Schulen die pädagogischen Konzepte auf die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Kinder eingestellt sind. Möglicherweise ist dieser Effekt auch vorhanden, wird aber durch andere Prozesse - z. B. die „Flucht“ eines Teils der aufsteigenden Migrantenmittelschicht aus zu stark durch ausländische (Unterschicht-) Kinder geprägten Schulen – konterkariert.

Was auf gesamtstädtischer Ebene gilt, muss nicht unbedingt auch kleinräumig wirksam werden. So verzeichnen einzelne Schulen trotz eines überdurchschnittlichen Ausländeranteils positive Gestattungssalden sowohl bei deutschen als auch bei ausländischen Kindern (vgl. Beispiel Goetheschule unten). Umgekehrt gibt es Schulen mit deutlichen Gestattungsverlusten, die einen eher durchschnittlichen Ausländeranteil aufweisen. Das Gesamtmuster des Zusammenhangs zwischen Ausländeranteil und relativem Gestattungssaldo ist in Abb. 4 dargestellt.

Abb. 4
Zusammenhang zwischen Gestattungen und Ausländeranteil



* relativer Gestattungssaldo =
 Verhältnis der Zugewinne bzw. Verluste durch Gestattungen zur Schülerzahl im Schulbezirk;
 +50 % bedeutet die Schule gewinnt zur eigentlichen Schülerzahl 50 % hinzu
 -25 % bedeutet: die Schule verliert 25 % ihrer eigentlichen Schülerzahl.

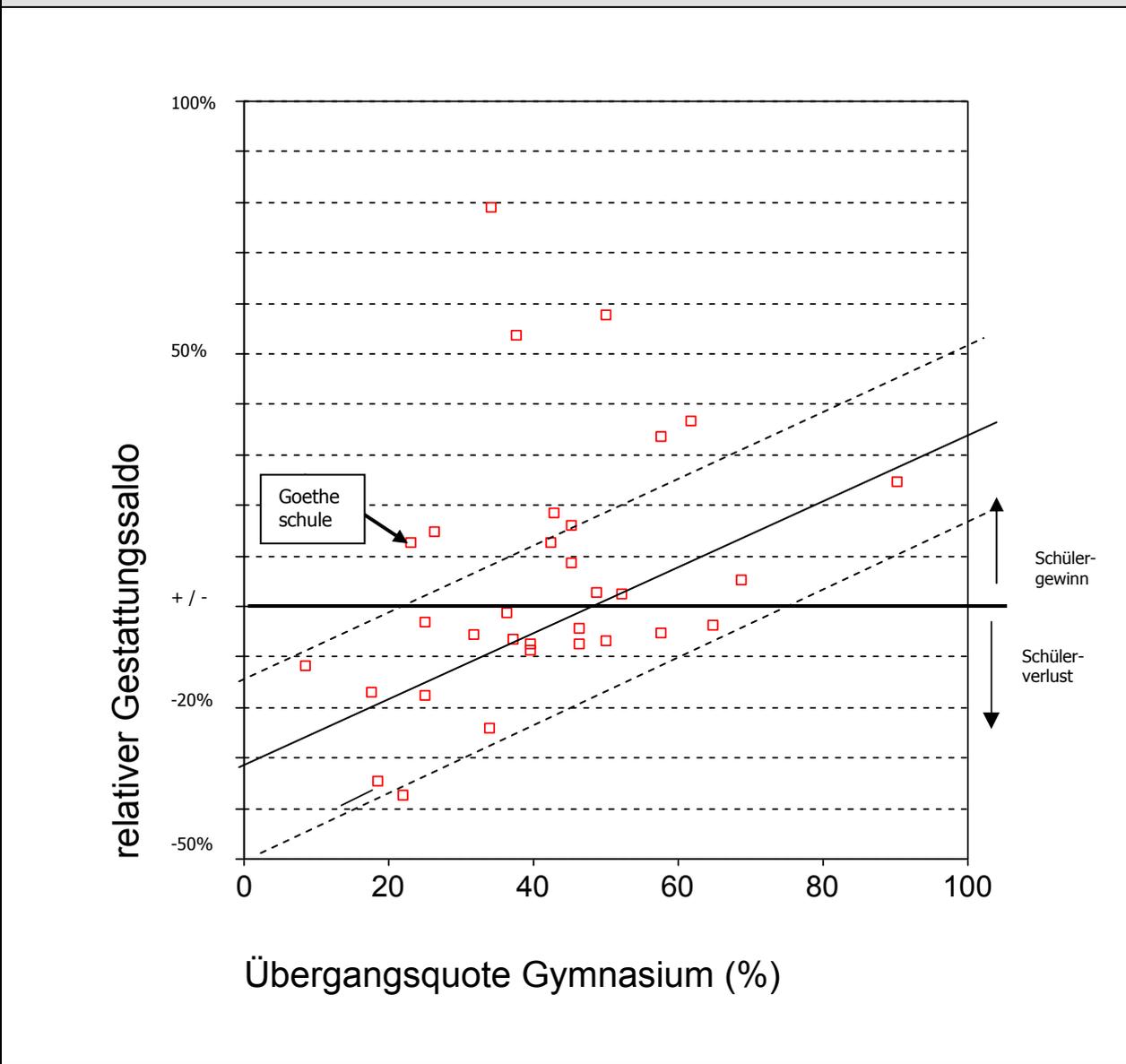
(b) Zusammenhang zwischen Gestattungspraxis und Übergangsraten auf das Gymnasium

Je mehr Grundschüler nach der 4. Klasse auf ein Gymnasium bzw. den Gymnasialzweig der Gesamtschule überwechseln, desto besser - im Sinne von „erfolgreich“ – dürfte das Image der Schule sein. Für die Gestattungspraxis ist zu vermuten, dass Grundschulen mit einer hohen Übergangsrate auf das Gymnasium einen positiven Gestattungssaldo aufweisen, weil die Eltern in diesem Fall eine größere Chance für ihre Kinder sehen, das Abitur zu machen.

Ein derartiger Zusammenhang ist auch der Abb. 5 zu entnehmen. Die Feinanalyse (ohne Abb.) zeigt allerdings in der Grundtendenz, dass hohe Übergangsquoten auf das Gymnasium zu einer geringeren Zahl von Weggestattungen, nicht aber unbedingt zu einer signifikant höhe-

ren Zahl an Zugestaltungen führen. Auch beschränkt sich der beschriebene Zusammenhang wiederum nur auf das Schulwahlverhalten der deutschen Eltern.

Abb. 5:
Zusammenhang zwischen Gestattungen und Übergangsquote aufs Gymnasium



* relativer Gestattungssaldo =
Verhältnis der Zugewinne bzw. Verluste durch Gestattungen zur Schülerzahl im Schulbezirk;
+50 % bedeutet die Schule gewinnt zur eigentlichen Schülerzahl 50 % hinzu
-25 % bedeutet: die Schule verliert 25 % ihrer eigentlichen Schülerzahl.

Vergleicht man beide Effekte, so zeigt sich insgesamt der Ausländeranteil an der Grundschule als gewichtigere Einflussgröße auf die Gestattungspraxis als die Übergangsquoten auf weiterführende Schulen. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die beiden Größen - Ausländeranteil und Übergangsquote aufs Gymnasium - in hohem Maße miteinander korrelieren, d. h. tendenziell zusammenhängen.

Fallbeispiel:**Die Goetheschule –**

Ein gutes Beispiel, dass die soeben beschriebenen Zusammenhänge nicht „zwingend“ sind, stellt die Goetheschule dar. Diese im Süden Biebrichs gelegene, dreizügige Grundschule ist die Wiesbadener Grundschule mit dem höchsten Ausländeranteil (65 %). Ihr Einzugsgebiet zeichnet sich durch besondere soziale Bedarfslagen³⁵ aus. Die Übergangsquote ins Gymnasium liegt mit ca. 23 % eher im unteren Bereich (vgl. hierzu auch Abb. 3 und Abb. 5). Die Schule weist aber dennoch einen positiven Gestattungssaldo auf (Zugewinn von ca. 12 % zur eigentlichen Schülerschaft im Schulbezirk). Sie gewinnt sowohl deutsche, vor allem aber ausländische Kinder hinzu. Wie lässt sich dieses vom allgemeinen Muster abweichende Phänomen erklären?

Angebots-strukturell weist sie folgende Merkmale auf, die einer „Abwanderung“ eher entgegenwirken bzw. eine „Zuwanderung“ eher befördern dürften:

- Angebot „Betreuende Grundschule“, d. h. ganztägiges Betreuungsangebot für einen Teil der Schüler/-innen direkt an der Schule (zu Details vgl. Kapitel 4.5.4.2),
- verlässliche Schulzeiten von 8.00 Uhr bis 11.30 respektive 13.10 Uhr,
- muttersprachlicher Unterricht in Arabisch, Griechisch und Türkisch,
- verschiedene AGs am Nachmittag,
- interkulturelle Erziehung als Konzept
- intensive Zusammenarbeit im Stadtteil (mit Kindertagesstätten, Stadtteilkonferenz, Stadtteilmanagement Soziale Stadt).

Solche dem Stadtteil bzw. dem Schuleinzugsbereich positiv angepassten Angebotsstrukturen sind in jedem Fall ein zentraler Faktor für eine positive bzw. ausgeglichene Gestattungsbilanz. Alleine diese reichen jedoch oftmals nicht aus. Im Falle der Goetheschule kam der „Imagewandel“, der Wandel zum Positiven, nach Angaben der Schulleitung u. a. durch folgende weitere Faktoren zustande:

- einem größeren Wechsel im Kollegium, sowie
- durch die Tatsache, dass wichtige Personen/Multiplikatoren im Stadtteil, sich öffentlich zur Schule bekannten und diese unterstützen.

Ähnliche angebotsstrukturelle Merkmale und Konzepte wie die Goethe-Schule weist auch die im Westend liegende Blücherschule auf, die ebenfalls positiv vom Zusammenhang „hoher Ausländeranteil = negatives Gestattungssaldo sowie geringe Übergangsquoten Gymnasium“ abweicht.

Verallgemeinert man die obigen Erkenntnisse, so könnte man folgende Regel aufstellen: Um Abwanderung von sozialstrukturell eher benachteiligten Grundschulen zu verhindern, müssen nicht nur dem Stadtteil angepasste, attraktive Angebotsstrukturen vorhanden sein (a), muss nicht nur die kulturelle Vielfalt positiv wahrgenommen und aufgegriffen werden (b), sondern auch sozial zentrale Personen und Institutionen im Stadtteil für die Schule „gewonnen“ werden (c).

³⁵ Vgl. zu Begriffsbildung und Indikatoren „Wiesbadener Sozialatlas 2001“

4.5.3 Sonderpädagogische Förderung im Grundschulalter und Übergänge zwischen Grund- und Sonderschule

„Kinder und Jugendliche, die zur Gewährleistung ihrer körperlichen, sozialen und emotionalen sowie kognitiven Entwicklung in der Schule sonderpädagogischer Hilfen bedürfen, haben einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung.“ (§ 49 Hessisches Schulgesetz)

Sonderpädagogische Förderung im obigen Sinne kann sowohl im Rahmen von „gemeinsamem Unterricht“ an Regelschulen als auch an Sonderschulen stattfinden.

Sonderschulen sind Einrichtungen für Schülerinnen und Schüler, die auf Dauer oder für einen längeren Zeitraum einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen (vgl. § 53 (1), Hessisches Schulgesetz).

Es werden verschiedene Formen von Sonderschulen unterschieden: Die zahlenmäßig bedeutsamste Sonderschulform stellen die **Schulen für Lernhilfe** dar. Dort werden Schülerinnen und Schüler unterrichtet, die aufgrund verminderter Lern- und Leistungsfähigkeit oder Schwächen im Bereich von Aufnahme, Konzentration, Verarbeitung und Gestaltung nicht mit ausreichendem Erfolg am Unterricht der allgemeinen Schulen teilnehmen können.

In Wiesbaden gibt es drei Schulen für Lernhilfe:

- die August-Hermann-Francke-Schule im Rheingauviertel/Hollerborn (ca. 75 Schüler/-innen in der Grundstufe, insg. ca. 250)
- die Comeniuschule in der City-Ost/Nord-Ost (ca. 50 Schüler/-innen in der Grundstufe, insg. ca. 230) und die
- Albert-Schweitzer-Schule in Kostheim (ca. 40 Schüler/-innen in der Grundstufe, insg. ca. 170)

Neben den Schulen für Lernhilfe gibt es Wiesbaden derzeit noch folgende Sonderschulen:

- eine **Schule für Körperbehinderte** → Friedrich-von-Bodenschwingh-Schule in Biebrich (Gräselberg) (ca. 40 Schüler/-innen in der Grundstufe, insg. ca. 120)
- eine **Schule für Praktisch Bildbare** → Johann-Hinrich-Wichern-Schule in Amöneburg (ca. 35 Schüler/-innen in der Grundstufe, insg. ca. 120)
- eine **Sprachheilschule und Schule für Sehbehinderte** → Helen-Keller-Schule in Dotzheim (ca. 110 Schüler/-innen in der Grundstufe, insg. ca. 130), sowie
- eine **Schule für Kranke** mit Verwaltungsstützpunkt in Dotzheim, die längerfristig erkrankte Kinder der verschiedenen Wiesbadener Kliniken beschult (ca. 95 Schüler/-innen insg.)³⁶

Daneben gibt es noch die „Schule am Geisberg“, eine staatlich anerkannte **Schule für Erziehungshilfe** in freier Trägerschaft, die aus Erziehungshilfemitteln finanziert wird und derzeit etwa 100 Schüler/-innen (von der 1. - 9. Jahrgangsstufe) unterrichtet. Sie beschult Wiesbadener Kinder, die aufgrund unterschiedlicher Ursachen in der Regelschule nicht mehr angemessen gefördert werden können.³⁷ Daneben werden einige wenige Erziehungshilfe-Schülerinnen und –Schüler auch in der Agnes-Neuhaus-Schule betreut.

³⁶ Quelle: Schulentwicklungsplan 2008; weitere Details vgl. <http://www.wiesbaden.de>

³⁷ zu Details: <http://www.evim.de/jugendhilfe/index.php>

Gemeinsamer Unterricht (GU) findet an folgenden Wiesbadener **Grundschulen** statt:

- Blücherschule (16 Schüler/-innen mit sonderpäd. Förderbedarf im Schuljahr 2001/2002)
- Grundschule Schelmengraben (4)
- Riederbergschule (12)
- Grundschule Nordenstadt (15)
- Diesterwegschule (17)
- Hebbelschule (6)
- Pestalozzischule (15)

Insgesamt waren es in der Grundstufe im Schuljahr 2001/2002 85 Schüler/-innen, die im Rahmen des GU unterrichtet wurden. Der Anteil der Lernhilfeschüler/-innen lag bei etwa drei Viertel³⁸.

Zum Schuljahr 2002/2003 wurden in Wiesbaden insgesamt 47 Kinder aus Grundschulen nach Überprüfung in Sonderschulen aufgenommen, darunter 38 Kinder (17 deutsche, 21 ausländische) auf Schulen für Lernhilfe. Wechsel in die umgekehrte Richtung blieben auf Einzelfälle beschränkt.

Die drei Wiesbadener Sonderschulen für Lernhilfe besuchten im Schuljahr 2002/2003 127 Wiesbadener Schülerinnen und Schüler im 1. bis 4. Schulbesuchsjahr.

Der Ausländeranteil lag bei etwa 35 %; ausländische Kinder im Grundschulalter sind also auf Sonderschulen überrepräsentiert. Dabei sind sowohl unter den deutschen als auch unter den nichtdeutschen Sonderschülern die Jungen gegenüber den Mädchen in der Überzahl.

4.5.4 Weitere Bildungsangebote für Kinder im Grundschulalter



*Welche weiteren Bildungsorte sind für Kinder im Grundschulalter relevant?
Wer nutzt diese?*

Grundschulkindern verbringen in Deutschland nur etwa 4 bis 5 Stunden am Tag mit Schulunterricht in der Schule und das auch „nur“ etwa 40 Wochen im Jahr. Das bedeutet, dass das System der formellen Bildung nur einen relativ kleinen Teil des kindlichen Lebens „ausfüllt“. Aber auch in der Zeit außerhalb des Schulunterrichtes finden wesentliche geplante und ungeplante Bildungsprozesse statt.

Neben den Bildungsprozessen im Elternhaus, die hochgradig sozial selektiv wirken (vgl. hierzu Kapitel 4.1), sind unter dem dominierenden Gesichtspunkt der Bildungsbeteiligung insbesondere solche Institutionen relevant, welche die Kinder regelmäßig und für einen größeren Teil des Tages und Jahres aufsuchen. Dies sind in Wiesbaden neben den Kindertagesstätten/Horten (vgl. 4.5.4.1) insbesondere die so genannten „Betreuenden Grundschulen“, die seit 1990 das Tagesbetreuungsangebot ergänzen (vgl. 4.5.4.2). Für diese Institutionen liegen auch

³⁸ alle Angaben entstammen dem Schulentwicklungsplan; Zahlen für 2002/03 weitgehend unverändert

Daten zur Nutzung vor, so dass Aussagen zur Bildungsbeteiligung verschiedener sozialstruktureller Gruppen möglich sind.

Neben Schule und Tagesbetreuungseinrichtungen gibt es eine Vielzahl weiterer bildungsunterstützender Angebote für Kinder im Grundschulalter. Die Bandbreite reicht von Bibliotheken über die Angebote der Kinderarbeit bis zu privaten Hausaufgaben- und Nachhilfestunden. Alle diese Angebote vereint, dass schon Informationen zu den Nutzerinnen und Nutzern in der Regel nicht vorliegen, so dass diese im folgenden (vgl. 4.5.4.3) zwar in ihrer Bandbreite und Bildungsrelevanz knapp beschrieben werden können, ‚harte‘ Daten hierzu jedoch entfallen müssen.

4.5.4.1 Kindertagesstätten/Horte

Bildungsauftrag und Konzepte

Wie bei den Tagesbetreuungsangeboten für jüngere Kinder (vgl. 4.2.1 und 4.3.1) basiert der Bildungsauftrag der Kindertagesstätten/Horte auf den §§ 22-24 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz). Allgemeiner inhaltlicher **Auftrag** bleibt also auch für diese Altersgruppe die Förderung des Kindes durch Betreuung, Bildung und Erziehung, sowie die Förderung der Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

Auch für die **Konzepte** gelten die Aussagen der oben angegebenen Kapitel zu den Tagesbetreuungsangeboten für jüngere Kinder: Es gibt nur wenige Gemeinsamkeiten und Standards bei den verschiedenen Trägern. Im Vergleich zum Elementarbereich erreicht allerdings die derzeitige Bildungsdiskussion den Hortbereich in weitaus geringerem Maße.

Die Diskussion um Ganztagschulen und Ganztagsangebote an Schulen, die Umbrüche, die sich hier ankündigen, - gepaart mit kommunalen Haushaltsproblemen und hohen Bedarfen in anderen Bereichen (Krippe, Elementarbereich) - verunsichern die Träger und führen derzeit noch nicht zu einer neuen Standardbildung.

Der künftige Bildungs- und Erziehungsplan Hessens und Bayerns, der zur Zeit entwickelt wird und auch die Altersgruppe der Grundschul Kinder umfasst, soll hier jedoch neue Impulse geben und die Standardentwicklung mit vorantreiben.

Bildungsteilhabe

Zu Beginn des Schuljahres 2003/04 standen in Wiesbaden knapp 1.800 Tagesbetreuungsplätze für Kinder in Horten bzw. Kindergemeinschaftsgruppen zur Verfügung. Dies entspricht – bezogen auf alle 6,5 bis unter 10-Jährigen (= 3,5 Jahrgänge!) – einer **Hort-Versorgungsquote** von etwa 20 Prozent.

Die Schulkinder, die Tagesbetreuungsangebote in Horten/Kindergemeinschaftsgruppen nutzen, unterscheiden sich in ihren sozialstrukturellen Merkmalen deutlich von den Kindern gleichen Alters insgesamt. Die in Tabelle 18 wiedergegebene **Nutzerstruktur** lässt sich folgendermaßen auf den Punkt bringen:

Neben Kindern, deren Eltern beide erwerbstätig sind bzw. die mit einem allein erziehenden Elternteil leben, welches arbeitet, nutzen die Tagesbetreuung an Kindertagesstätten vor allem auch Kinder aus sozial benachteiligten Familien; dies lässt sich am hohen Anteil an Kindern aus Familien mit HLU/Sozialhilfebezug ablesen.

Kinder mit Migrationshintergrund sind leicht unterrepräsentiert (sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen), was aber nicht zuletzt darin begründet liegt, dass diese später eingeschult werden, so dass noch relativ viele unter 7-jährige Elementareinrichtungen besuchen (und eben nicht den Hort), sowie an deren hohen Anteil in den Betreuenden Grundschulen (vgl. 4.5.4.2).

Tabelle 18:**Nutzer/-innen von Kindertagesstätten im Grundschulalter 2002/03**

	absolut	in %	Nutzer/-innen je 100 Personen der Altersgruppe
Nutzer/-innen insg.	1596	100,0	(1)
Nutzer/-innen insg., nur 6-unter 10jährige	1363	85,0	16,0
6 -unter 7jährige ⁽²⁾	294	18,0	13,0
7 -unter 8jährige	426	27,0	20,0
8 -unter 9jährige	370	23,0	17,0
9-unter 10jährige	273	17,0	13,0
10jährige und ältere Kinder	233	15,0	2,0
6-unter 10jährige Nutzer/-innen	1363	100,0	16,0
Jungen mit Migrationshintergrund*	210	15,0	12,0
Jungen ohne Migrationshintergrund*	467	34,0	17,0
Mädchen mit Migrationshintergrund*	222	16,0	14,0
Mädchen ohne Migrationshintergrund*	464	34,0	18,0
Kinder mit Migrationshintergrund*	432	32,0	13,0
Jungen	677	50,0	15,0
Kinder aus Ein-Eltern-Familien	487	36,0	27,0
Kinder aus Familien mit Sozialhilfebezug	321	24,0	23,0
Kinder mit (doppelt) erwerbstätigen Eltern	743	55,0	k.A. möglich
davon:			
aus Ein-Eltern-Familien	346	25,4	k.A. möglich
aus anderen Familien	397	29,1	k.A. möglich

(1) wg. der 10-Jährigen und älteren Kinder ist hier der Bezug zur Bevölkerung als %-Angabe nicht sinnvoll

(2) Nicht-Schulkinder sind hier nicht berücksichtigt.

* = Kinder ohne deutsche Staatsbürgerschaft, sowie Kinder, die selber oder deren Eltern nicht in Deutschland geboren sind

Quelle: Kindertagesstätten-Strukturdatenerhebung 2002/03.

4.5.4.2 Betreuende Grundschulen

Neben den Tagesbetreuungsangeboten an Kindertagesstätten spielen in Wiesbaden die Betreuungsangebote an Grundschulen eine zunehmend wichtigere Rolle. Zu unterscheiden sind hierbei die (a) unter städtischer Trägerschaft stehenden Betreuenden Grundschulen mit einem Betreuungsangebot von 7.30 bis 16.00 Uhr und die (b) von Elternvereinen getragenen Betreuungsangebote, die in der Breite des Angebotes sehr variieren, aber in vielen Fällen ein Teilzeitangebot bereitstellen.

Zu Beginn des Schuljahres 2003/04 gab es 480 Ganztagsplätze (2002/03: 438 Plätze) an 13 Grundschulen³⁹ in städtischer Trägerschaft und 629 (Teilzeit-)Plätze (2002/03: 524) an 18 Grundschulen bei Elternvereinen und Initiativen⁴⁰.

Aufgrund der Datenlage können im Folgenden nur die Angebote bzw. Konzepte des Typs (a), also Betreuende Grundschulen in städtischer Trägerschaft (BGS), dargestellt und auch nur mit Blick auf diese die Nutzung bzw. Bildungsbeteiligung untersucht werden.

Die städtischen BGS werden gezielt an solchen Schulen als kostenloses Angebot eingerichtet, die aufgrund ihres Standortes und Einzugsgebietes (Schulbezirke) und ihrer sozialen Strukturen im Stadtteil besonderen sozialen und pädagogischen Anforderungen begegnen (vgl. auch Landeshauptstadt Wiesbaden 2002a).

Bildungsauftrag und Konzepte der städtischen Betreuenden Grundschulen

Zielgruppe der städtischen BGS sind Kinder, deren Eltern aus verschiedenen Gründen nicht in der Lage sind, ihre Kinder vor und insbesondere nach dem Schulunterricht zu betreuen, d. h. insbesondere Kinder berufstätiger Eltern, allein erziehender Elternteile sowie sozial benachteiligter Familien. Ziel ist zum einen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und zum anderen der Ausgleich sozialer Benachteiligungen - vor allem mit Blick auf die Teilhabe an formaler Bildung.

Gesetzliche Grundlage sind die §§ 13 („Jugendsozialarbeit“), 22 („Tagesbetreuung“) und 81 („Zusammenarbeit Jugendhilfe/Schule“) des SGB VIII.

Ähnlich wie in der Schulsozialarbeit arbeiten die Sozialarbeiterinnen und –arbeiter mit den Lehrkräften zusammen. Zu den Leistungen gehören u. a.:

- Mittagstisch in Kooperation mit dem städtischen Schulamt
- Hausaufgabenbetreuung
- Freizeitangebote und Freizeiten (2 Wochen in den Sommerferien)
- Klassenbetreuung
- Beratung von Lehrkräften
- Einzelfallarbeit und
- Stadtteilarbeit.

³⁹ Zusätzlich gibt es ein Schulsozialarbeits-Angebot an einer Grundschule. Außerdem wird im Rahmen der Betreuenden Grundschulen für weitere Schüler/innen Teilzeitbetreuung angeboten.

⁴⁰ Zu weiteren Informationen vgl. Hock 2003, S. 37/38.

Die BGS arbeiten nach einheitlichen fachlichen Standards; ein internes Berichtswesen ist etabliert auf das im Folgenden zurückgegriffen wird.

Bildungsteilhabe in städtischen Betreuenden Grundschulen

Wie die Tabelle 19 eindrücklich belegt, wird die Zielgruppe der BGS (s. o.) sehr gut erreicht: Die meisten Kinder (83 %) hätten ansonsten niemand, der sich nachmittags um sie kümmern könnte. Auch der Anteil an Kindern mit besonderen Förderbedarfen ist sehr hoch, wenn man den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund als Indikator dafür anlegt. Die BGS erreichen Kinder mit Migrationshintergrund unter anderem deshalb sehr gut, weil sie an Schulen in Stadtteilen mit hohen Bedarfslagen angesiedelt sind, die gleichzeitig immer auch einen überdurchschnittlichen Migrantenanteil aufweisen; aber auch die sehr geringen Kosten – es muss nur Essensgeld gezahlt werden – dürften für die hohe Nutzung durch Migrantenfamilien relevant sein. Kinder aus Ein-Eltern-Familien werden trotz des vergleichsweise weniger umfassenden Ferienangebots etwa in gleichem Maße erreicht wie in Kindertagesstätten (vgl. 4.5.4.1).

Die städtischen Betreuenden Grundschulen sind also durchaus an den richtigen „Stellen“, d. h. Schulen angesiedelt, um Kinder mit besonderen Förderbedarfen zu erreichen.

Tabelle 19:

Nutzer/-innen städtischer Betreuender Grundschulen 2002/03*

	absolut	in %
Nutzer/-innen insg.	352	100,0
darunter		
Vorklasse	16	5,0
1./2. Klasse	191	54,0
3./4. Klasse	145	41,0
Kinder mit Migrationshintergrund	190	54,0
Kinder aus Ein-Eltern-Familien	126	36,0
Abwesenheit der Eltern am Nachmittag	292	83,0

*neu aufgebaute BGS wurden in die Erhebung nicht einbezogen.

Quelle: Strukturdatenerhebung 2002/03 (Betreuende Grundschulen).

4.5.4.3 Weitere Bildung unterstützende Angebote für Grundschul Kinder

Neben den in den letzten beiden Abschnitten bereits behandelten Institutionen bzw. Bildungs-orten für Grundschul Kinder gibt es eine Vielzahl weiterer Angebote und Bildungsorte, die ihren Schwerpunkt im Bereich non-formaler und informeller Bildungsprozesse haben, die aber auch dazu beitragen können, den Bildungserfolg im formalen System zu unterstützen⁴¹.

⁴¹ An dieser Stelle kann leider nur knapp auf diese Angebote eingegangen werden. Wer sich näher zu diesem Feld informieren möchte, dem sei der Band „Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter“ empfohlen, den das Bundesministerium für Bildung und Forschung Anfang 2004 herausgegeben hat (BMBF 2004).

Ganz explizit auf die erfolgreiche Teilhabe im formalen Bildungssystem Schule gerichtet ist eine **erste Gruppe bzw. Typ** von Angeboten, nämlich die vielfältigen Angebote im Bereich „**Hausaufgabenhilfe – Schülerhilfe – Nachhilfe**“. Diese haben zunehmend schon im Grundschulbereich Bedeutung, auch wenn ihr Schwerpunkt nach wie vor im Sekundarbereich liegt. In diesem Bereich gibt es sowohl kommerzielle Anbieter - Einzelpersonen und Institutionen -, als auch öffentliche Anbieter (Stadt, Kirchen ...), kostenlose wie auch kostenpflichtige Angebote. Es handelt sich um ein sehr heterogenes, kaum anbieterseitig fassbares Feld, das im besten Falle über Schüler- oder Elternbefragungen erfasst werden kann. Klassische Nachhilfe erhalten gemäß einer solchen Befragung aus dem Jahr 2000 ca. 5 % der 6- bis 8-Jährigen, danach steigt die Nutzerquote kontinuierlich an und zwar auf ca. ein Fünftel bei den 9- bis 11-Jährigen, ca. ein Drittel bei den 12- bis 14-Jährigen und ca. 44 % bei den 15- bis 17-Jährigen⁴².

Die Nutzerstruktur schwankt deutlich je nach Anbieter und Preis: Während z. B. die Angebote in den städtischen Kinder- und Jugendzentren Kinder und Jugendliche aus bildungsferneren Familien gut erreichen, dürfte das nur für die wenigsten kommerziellen Angebote der Fall sein.

In Bezug auf den Teilbereich Nachhilfenutzung nach Einkommen, Bildungshintergrund der Eltern und Geschlecht finden sich in der Literatur eher widersprüchliche Angaben.

Ein weiterer wichtiger Angebotsbereich sind die **offenen Angebote für Kinder und Jugendliche** („Jugendarbeit“). Die gesetzliche Grundlage für diesen Bereich, der wesentliche non-formale und informelle Bildungsprozesse initiiert, bildet der § 11 SGB VIII.

Hauptanbieter von Kinder- und Jugendarbeit sind die Vereine, Jugend- und Wohlfahrtsverbände, Kirchen und die Stadt. Die Spanne der Bildungsförderung in diesem Bereich reicht von der Förderung einzelner Bildungsbereiche – wie z. B. musikalische Bildung – über die Förderung von Basiskompetenzen – wie z. B. Medienkompetenz – bis zu themenbezogenen Bildungsangeboten (z. B. Naturlehrgänge). Daneben gibt es offene Angebote ohne vorab festgelegte konkrete Inhalte, die eigentätige Bildungsprozesse ermöglichen. Der Anspruch in diesem Bereich ist in der Regel, Erfahrungen, Orientierungen und Interessen der Kinder und Jugendlichen aufzugreifen und Bildungsangebote darauf zu beziehen (zum Bildungsverständnis vgl. u. a. BMBF 2004, 209-211). Freiwilligkeit ist oberstes Prinzip. Dadurch können auch die Kinder und Jugendlichen angesprochen werden, die mit Pflichtsystemen wie der Schule Schwierigkeiten haben.

Zur Inanspruchnahme und faktischen Nutzerstruktur im Bereich offener Angebote gibt es ebenfalls wenig „harte“ Daten, was neben der Heterogenität des Feldes der Tatsache geschuldet ist, dass nur ein Teil der Angebote mit Anmeldungen und/oder Teilnehmerlisten arbeitet. Auch in diesem Bereich stellen Erhebungen bei den Kindern (und Jugendlichen) selbst die zuverlässigste Datenquelle dar. Für Wiesbaden liegen für die Altersgruppe der Kinder keine derartigen Erhebungen vor. Allgemein gilt, dass Kinder aus bildungsnäheren Elternhäusern auch mehr bildungsorientierte Angebote nutzen. Ist das Angebot allerdings im Stadtteil/Quartier angesiedelt, kostenfrei oder zumindest kostengünstig und auf die Zielgruppe Kinder mit höheren sozialen Bedarfslagen ausgerichtet – was vor allem bei den Angeboten der städtischen Kinder- und Jugendzentren der Fall ist – so werden durchaus auch Kinder mit höheren Bildungsbedarfen erreicht.

⁴² nach Institut für Jugendforschung 2000 → http://www.studienkreis.de/show/artikel_id/210.html

Ein dritter wichtiger Bildungsort, eine zentrale Bildungsquelle, gerade für Kinder, ist die öffentliche **Bibliothek**. Hier besteht das Bildungsangebot in erster Linie in der kostenlosen Bereitstellung der Medien, also Bücher, CDs, Videos, Spiele etc. In Wiesbaden existieren neben der Zentralbibliothek in der Innenstadt derzeit 8 Stadtteilbibliotheken, davon 6 an Grundschulen⁴³ und zwei in Bürgerhäusern⁴⁴, sowie das Angebot „Kinderbus“ mit 15 Haltestellen an Grundschulen in verschiedenen Stadtteilen⁴⁵. Durch diese Angebotsgestaltung soll eine wohnortnahe und möglichst niedrighschwellige öffentliche Medienversorgung insbesondere der Grundschul Kinder gewährleistet werden. Daneben gibt es noch den Stadtteilbus mit 21 Haltestellen⁴⁶, der eine wohnortnahe Versorgung auch für ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene sicher stellen soll. Es ist davon auszugehen, dass diese Bibliothekskonzeption besser als zentralisierte Angebote dazu beiträgt, auch Leser/-innen aus bildungsfernen Elternhäusern zu erreichen. Zahlen hierzu liegen derzeit allerdings nicht vor.

Nicht zuletzt können **Medien** und deren Nutzung als Lernpotenziale begriffen werden, auch wenn sie oft eher als Störfaktoren wahrgenommen werden (vgl. BMBF 2004, 323ff).

Etwa vier von fünf Kindern zwischen 6 und 11 Jahren sehen fast täglich fern, etwa ein Drittel in dieser Altersgruppe hört fast täglich Radio und immerhin ca. 10 % der 6- bis 7-Jährigen respektive 20 % der 10- bis 11-Jährigen nutzen fast täglich den Computer (Daten von 2002, vgl. Feierabend/Klingler 2003, 280).

Das Fernsehen stellt in dieser Altersgruppe die drittliebste und die Computernutzung die fünftliebste Freizeitbeschäftigung dar (Feierabend/Klingler 2003, 281).

Praktisch jede Familie hat inzwischen – und zwar unabhängig vom Einkommen bzw. sozioökonomischen Status – Fernseher und Videorekorder. Etwa zwei Drittel haben mindestens einen Computer, knapp die Hälfte einen Internetzugang (Feierabend/Klingler 2003, 278). Letztere sind bei Haushalten/Familien mit geringerem Einkommen seltener zu finden als in einkommensstärkeren Familien.

Die PCs werden von Kindern nicht nur zum Spielen, sondern auch für die Schule und Lernprogramme genutzt: etwa ein Viertel bis ein Drittel der PC-Nutzer/-innen nutzt schon mit 6 bis 7 Jahren den Computer für diese Zwecke, bei den 10- bis 11-Jährigen sind es schon fast die Hälfte der jungen Computernutzer/-innen.

Leider liegen auch für diesen Bereich keine ausreichenden Daten zu sozialstrukturellen Unterschieden in der Nutzung vor. Vor allem beim Fernsehen und der Computernutzung muss jedoch davon ausgegangen werden, dass sich insbesondere die „Nutzungsqualität“ zwischen Kindern aus bildungsferneren und bildungsnäheren Elternhäusern – zuungunsten der ersteren – unterscheidet.

⁴³ Biebrich: Heinrich-von-Riehl-Schule; Bierstadt: Fliednerschule; Freudenberg: Josef-Freiherr-von-Eichendorff-Schule; Klarenthal: Sopia-und-Hans-Scholl-Schule; Schierstein: Erich-Kästner-Schule; Westend: Blücherschule.

⁴⁴ Bürgerhaus Mainz-Kastel und Bürgerhaus Mainz-Kostheim.

⁴⁵ Die Haltestellen sind u.a. in www.wiesbaden.de zu finden.

⁴⁶ Die Haltestellen sind u.a. in www.wiesbaden.de zu finden.

Exkurs:**Hilfen zur Erziehung (HzE) – ein weiteres formale Bildung unterstützendes Angebot?**

Oftmals sind es schulische Probleme, die Eltern – teilweise vermittelt über die Schule – nach Hilfen zur Erziehung nachfragen lassen. Schulischer Misserfolg oder Auffälligkeiten in der Schule sind somit häufig Anlass der Einleitung von Hilfen zur Erziehung. Die Maßnahmen zielen jedoch – so auch ihr Auftrag gemäß SGB VIII (§§27ff) – auf die Bearbeitung von Erziehungsproblemen; liegen diese nicht vor, so ist auch die HzE als Unterstützungsform nicht angezeigt. Gleichwohl führt natürlich in vielen Fällen die erfolgreiche Bearbeitung von Erziehungsproblemen im Rahmen von HzE-Maßnahmen auch (!) zu einer Verbesserung der schulischen Leistungen und zu einer Reduzierung der Auffälligkeiten.

Im Alltag ist die Abgrenzung der Aufgaben von Schule (→ Bildung und individuelle Lernförderung) und Jugendhilfe/HzE (→ Förderung Erziehung und Entwicklung) oft schwierig und entsprechend auch häufig strittig. Insbesondere bei Kindern mit Lernschwierigkeiten wird häufig die Erziehungshilfe als zusätzliche Unterstützung eingefordert. Diese kann jedoch vor dem Hintergrund der Konsolidierungszwänge immer weniger als Ausfallbürge einspringen bzw. nur dann, wenn wirklich die gesetzlichen Voraussetzungen gegeben sind.

4.6 Übergänge von der Grundschule zu weiterführenden Schulen



Wie funktioniert die Verteilung der Schüler/-innen von der Grundschule auf die Schulen der Sekundarstufe I?

Welche Unterschiede gibt es zwischen den sozialstrukturellen Gruppen?

4.6.1 Grundinformationen zum Übergang Grundschule / weiterführende Schule

§ 77 Hessisches Schulgesetz: Wahl des weiterführenden Bildungsganges

- (1) Die Wahl des Bildungsganges nach dem Besuch der Grundschule ist Sache der Eltern. Wird der Bildungsgang sowohl schulformbezogen als auch integriert angeboten, können die Eltern zwischen beiden Formen wählen. Der Besuch eines weiterführenden Bildungsganges setzt Eignung voraus.*
- (2) Die Eignung einer Schülerin oder eines Schülers für einen weiterführenden Bildungsgang ist gegeben, wenn bisherige Lernentwicklung, Leistungsstand und Arbeitshaltung eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht des gewählten Bildungsganges erwarten lassen.*
- (3) Bei der Wahl des weiterführenden Bildungsganges haben die Eltern Anspruch auf eingehende Beratung. Sie teilen ihre Entscheidung der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer der abgehenden Jahrgangsstufe mit. Erfolgt die Wahl des weiterführenden Bildungsganges durch die Wahl der Realschule oder des Gymnasiums oder der entsprechenden Zweige der schulformbezogenen (kooperativen) Gesamtschule, so nimmt die Klassenkonferenz unter dem Vorsitz der Schulleiterin oder des Schulleiters dazu schriftlich Stellung. Die Stellungnahme muss eine Empfehlung für den Bildungsgang oder die Bildungsgänge enthalten, für den oder für die die Eignung der Schülerin oder des Schülers nach Maßgabe des Abs. 2 gegeben ist. Wird dabei dem Wunsch der Eltern widersprochen, so ist ihnen eine erneute Beratung anzubieten. Halten die Eltern ihre Entscheidung aufrecht, so erfolgt die Aufnahme in den gewählten Bildungsgang. [...]*

Die Wahl des Bildungsganges ist gemäß geltendem hessischen Schulgesetz (s. o.) prinzipiell Sache der Eltern. Der Grundschule fallen jedoch ebenfalls mehrere zentrale Aufgaben zu: Zum einen die Eignungsfeststellung auf Basis der bisherigen Lernentwicklung etc., dann die Beratung der Eltern und schließlich das Aussprechen der Schulempfehlung. Neben dem Elternwillen und der Empfehlung der Grundschule spielt aber eine dritte „Instanz“ für den in diesem Abschnitt im Zentrum stehenden Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen eine nicht minder wichtige Rolle, und dies sind die weiterführenden Schulen selbst. Denn nicht immer können die (Erst-)Wünsche⁴⁷ der Eltern realisiert werden. Auf diese Weise kommt es immer wieder zu einem Auseinanderklaffen zwischen (Erst-) Wunsch und letztlich realisiertem Schulbesuch, der sich allerdings quantitativ nur näherungsweise bestimmen lässt.

⁴⁷

Die Eltern müssen/sollen insgesamt drei Schulwünsche angeben.

Letztlich sind es also **drei Faktoren**, die den im deutschen Bildungssystem zentralen Übergang von der Grundschule in das gegliederte und weitgehend hierarchische System der Sekundarstufe I bestimmen:

- die **Leistungsfähigkeit des Kindes in der Bewertung der abgebenden Grundschule**
- die **Bildungsaspiration der Eltern und deren mehr oder minder kompetentes Auswahlverhalten**,
- sowie nicht zuletzt die von der **Nachfrage nach bestimmten Schulen und Schultypen** abhängigen Auswahlmöglichkeiten **und** das **Auswahlverhalten der aufnehmenden Schulen der Sekundarstufe I**.

Wenn ein Kind den Übergang in ein Gymnasium, Integrierte Gesamtschule oder auch Realschule nicht „schafft“, kann das also ganz viele verschiedene Gründe haben, die eben nicht nur seiner Leistungsfähigkeit geschuldet sind.⁴⁸ Hier bieten sich der Kommune also eine Fülle ganz verschiedener Ansatzpunkte, um die Bildungsteilhabe zu verbessern.

Welcher Faktor zur Zeit welches Gewicht hat, lässt sich an dieser Stelle nur näherungsweise bemessen. Gemäß Aussagen verschiedener Vertreter/-innen des Staatlichen Schulamtes und verschiedener Schulleiter/-innen⁴⁹

- stimmen die Elternwünsche und die Eignungsfeststellungen bzw. Empfehlungen der Grundschulen in den allermeisten Fällen überein (allerdings gäbe es bei den ausländischen Jungen eine leichte Tendenz der Elternwünsche zu einer höheren als der empfohlenen Schulform),
- können bei den Gymnasien und Realschulen in ca. 90 % der Fälle die Erstwünsche tatsächlich realisiert werden, bei den übrigen Fällen könne zumindest der Zweit- oder Drittwunsch realisiert werden,
- bei den bekanntermaßen deutlich „überwählten“ Integrierten Gesamtschulen (IGS) müssen jedoch deutlich mehr Schüler/-innen abgelehnt werden, was - zumindest in einem Teil der Fälle - zu einer leistungsmäßigen und zum Teil auch sozialen Selektion führt; laut Aussage des staatlichen Schulamtes wird der überwiegende Teil der abgelehnten Bewerber der Integrierten Gesamtschulen in Hauptschulbildungsgängen untergebracht;
- zum Teil spielen – insbesondere bei einem Nachfrageüberhang wie bei den IGS – Kooperationsstrukturen zwischen einzelnen Schulen im näheren Umfeld eine wichtige Rolle für das Auswahlverhalten.

In jedem Falle wird an der Schnittstelle zwischen Primarstufe und Sekundarstufe die weitere Bildungslaufbahn des Kindes vorstrukturiert, denn trotz der grundsätzlichen Durchlässigkeit des Bildungswesens werden einmal eingeschlagene Bildungswege später nur selten revidiert.

⁴⁸ Zum nur schwachen Zusammenhang zwischen Leistungsfähigkeit (am Bsp. Lesekompetenz) und Schulbesuch vgl. u. a. Bos 2004 („IGLU-Studie“).

⁴⁹ Im Rahmen der Erarbeitung des vorliegenden Berichtes fanden zwei begleitende Workshops mit Vertreter/-innen des Staatlichen Schulamtes und verschiedener Schulen statt. Die folgenden Aussagen basieren auf deren Statements.

Zur Illustration - Die Schulwahl aus Sicht einer Wiesbadener Mutter⁵⁰:

„... und das Problem ist halt, die Realschule hier oben, die nehmen aus ihrer Schule aber nur vier Kinder, und davon sind zwei schon untergebracht, weil Geschwisterkinder in der Schule vorhanden sind. Unterbringen kann ich sie jetzt in der Schule wahrscheinlich nicht mehr, ich hab' trotzdem einen Termin gemacht und sie trotzdem eingeschrieben. Und notfalls muss ich mich halt umschaun nach einer anderen Gesamtschule oder so, wo sie mitkommen kann, denn ich selbst, ich möchte nicht, dass es ihr am Ende so geht wie mir, dass sie dann irgendwo hängen bleibt und dann kommt irgendwann mit 13 diese Null-Bock-Phase, wo man eh keine Lust hat, was zu machen. Und dann hängt sie da fest in der Hauptschule und ist froh, wenn die Schule rum ist und will nicht mehr weitermachen. ... ich will, dass sie wirklich die Chance hat, später mal, wenn sie will, studieren, wenn sie nicht will, vielleicht irgendwie eine Berufsbildung ... ja, dass sie auch wirklich einen gescheiterten Beruf kriegt. [...]

Das Problem ist, dass die eine Schule, wo ich sie mit eingeschrieben hab', als dritte Schule, diese Schule, hab' ich jetzt von einem Bekannten gehört, der hat drei Jungens da runtergenommen von seinen Kindern, weil die Schule, da wären sehr viele gewalttätige Kinder und Kriminalität, und da werden auch Drogen verkauft und so. Und die Lehrer können nix machen. Da bereue ich, dass ich sie da eingeschrieben hab'. Ich musste drei Schulen aufführen. Die erste Schule ist hier die Schule, das ist 'ne Gesamtschule, wo alle Kinder, also Grund-, Haupt- und Realschule, in eine Klasse gehen, also nicht, Hauptschule, Realschule und Gymnasium in eine Klasse gehen, wo die Kinder sich langsam hocharbeiten können vom Hauptschüler auf 'nen Gymnasiast vielleicht, ja. Und an dieser Schule wollte ich sie eigentlich auch anmelden, weil ich bei so 'ner Art Informationsabend war, wo diese Schule erklärt wurde und ich diese gut fand. Und 'ne reine Realschule, weiß ich nicht, ob sie's packt oder ob sie am Anfang vielleicht überfordert ist und dann sich hängen lässt, das weiß ich nicht. Und die zweite Schule, wo ich sie angemeldet hab', ist 'ne Schule, wo eigentlich nur privilegierte Kinder hinkommen, zumindest haben Lehrer mir das so erklärt, und dass ich überhaupt keine Chance hätte, sie da reinzukriegen. Das heißt, man weiß gar nicht, was man dann am Ende machen soll. ..., was mach' ich jetzt? Die Schule, sind soviel Kinder, und wie soll sie von 50 oder 60, die angemeldet sind aus dieser Schule, ausgerechnet zu den zweien noch zugehören? Weil zwei sind schon angenommen. Da steht man da und weiß nicht, was ich machen soll, ne. Bei 'ner Hauptschule ist es so, da kann an bei der einen Hauptschule das 10. Schuljahr mitmachen oder man kann, ehm. Berufsbildungsjahr und davon wieder Realschulabschluss machen, dadurch wieder auf 'n Gymnasium kommen. Das heißt, man macht aber so drei Jahre mehr, als sie 'n Normalweg machen würde. Und ob das Kind das später überhaupt durchsteht, als Teenager, ne? Und da hat man schon Sorgen. Weil man eben sich wirklich nicht die Schule aussuchen kann, die man will, sondern man muss dann die nehmen, die übrig bleibt, im Endeffekt. Da fühlt man sich schon ein bisschen betrogen ...“

50

Die Mutter besuchte als Kind eine Sonderschule, Vater und Mutter waren zum Zeitpunkt des Interviews arbeitslos, die Familie bezog Sozialhilfe. Das Interview wurde im Rahmen eines anderen Projektes geführt und uns freundlicherweise als Auszug zur Verfügung gestellt.

Erläuterung Fortsetzung:

- 8) Die Berufsoberschule besteht bisher nur in einigen Ländern und bietet Absolventen mit Mittlerem Schulabschluss und abgeschlossener Berufsausbildung bzw. 5-jähriger Berufstätigkeit die Möglichkeit zum Erwerb der Fachgebundenen Hochschulreife. Bei Nachweis von Kenntnissen in einer zweiten Fremdsprache ist der Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife möglich.
- 9) Die Fachoberschule ist eine 2-jährige Schulart, die aufbauend auf dem Mittleren Schulabschluss mit der Jahrgangsstufe 11 und 12 zur Fachhochschulreife führt. Für Absolventen mit Mittlerem Schulabschluss und einer beruflichen Erstausbildung ist der unmittelbare Eintritt in Jahrgangsstufe 12 der Fachoberschule möglich.
- 10) Berufsfachschulen sind berufliche Vollzeitschulen mit verschiedener Ausprägung im Hinblick auf Zugangsvoraussetzungen, Dauer und Abschlüsse. [...] In Verbindung mit dem Abschluss eines mindestens 2-jährigen Bildungsgangs kann unter bestimmten Voraussetzungen die Fachhochschulreife erworben werden.
- 11) Zusätzlich zum berufsqualifizierenden Abschluss ggf. Erwerb des Hauptschulabschlusses oder des Mittleren Schulabschlusses.

(Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister... 2003; Stand = Dez. 2002)

4.6.2 Nach dem Übergang: Verteilungsmuster in Klasse 5

Die häufigste Schulform für die Fünftklässler ist das **Gymnasium**: 40 % der Wiesbadener Grundschüler wechseln dorthin. Dabei sind die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gering, die zwischen deutschen und ausländischen Kindern hingegen gewaltig. Nur jedes fünfte Kind ausländischer Staatsangehörigkeit wechselt in eine Gymnasialklasse, bei den deutschen Kindern sind es fast 45 %. Überproportional häufig gehen ausländische Kinder nach der Grundschule auf Hauptschulen und in Förderstufen. Besonders schlecht ist die schulische Platzierung bei Kindern türkischer Nationalität (vgl. Tabelle 20).

Tabelle 20 :
Übergänge von Wiesbadener Grundschulen auf weiterführende Schulen¹⁾ in Wiesbaden im Sommer 2002

	abs.	%			
Insgesamt	2 318	100,0			
davon auf					
Hauptschule	190	8,2			
Förderstufe	229	9,9			
Realschule	472	20,4			
Gymnasium	918	39,6			
integrierte Gesamtschule	509	22,0			

... nach Nationalität und Geschlecht					
	Hauptschule	Förderstufe	Realschule	Gymnasium	IGS
	in %				
Deutsche	6,3	7,1	19,8	44,7	22,1
Ausländer	15,5	20,3	22,4	20,3	21,5
darunter					
türkisch	17,2	20,1	23,0	15,5	24,1
Jungen	9,2	9,9	20,8	38,9	21,2
Mädchen	7,2	9,9	20,0	40,3	22,7
deutsche Jungen	6,9	7,2	21,1	43,3	21,4
deutsche Mädchen	5,7	7,1	18,6	46,0	22,7
ausländische Jungen	17,8	19,9	19,5	22,4	20,3
ausländische Mädchen	13,2	20,7	25,2	18,2	22,7

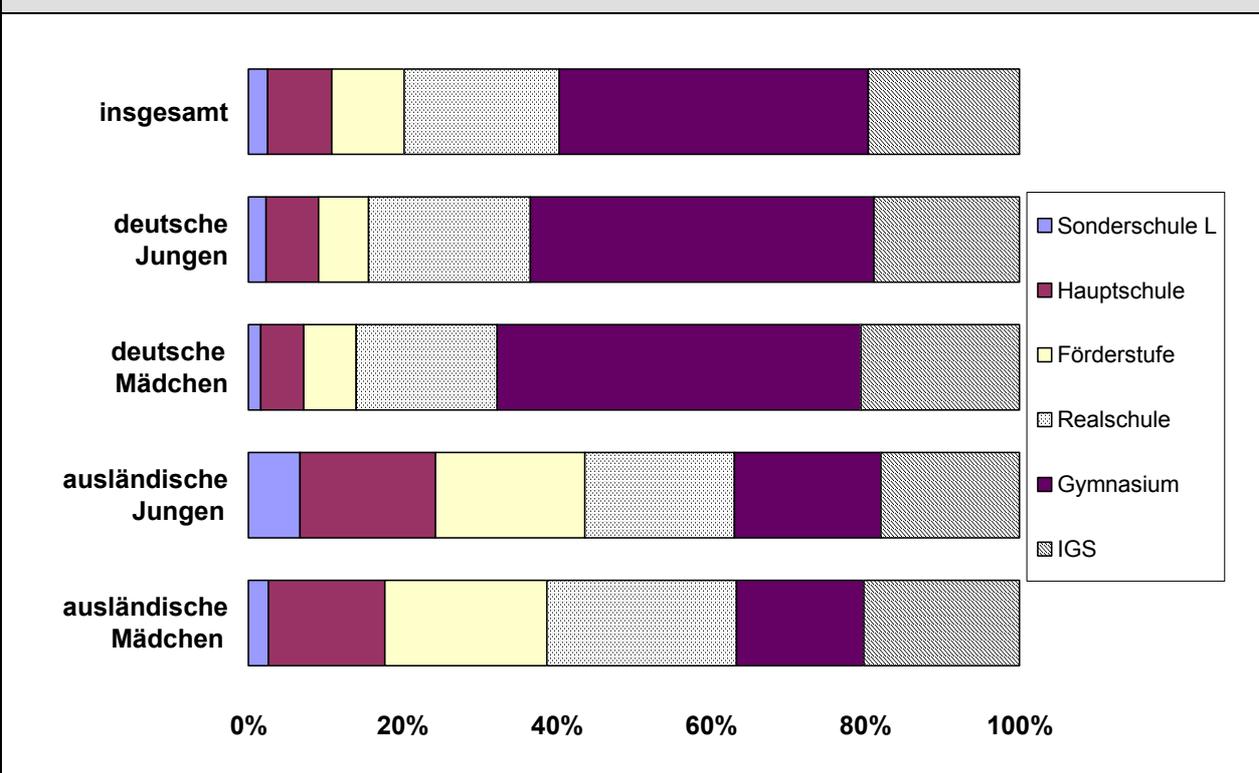
1) ohne Sonderschulen, da diese nur sehr wenige Grundschüler/-innen in die Klasse 5 aufnehmen

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Innerhalb der Nationalitäten werden die geschlechtsspezifischen Unterschiede deutlicher: Bei den Deutschen sind es eher die Mädchen, die aufs Gymnasium gehen, bei den Ausländern eher die Jungen. Allerdings sind ausländische Jungen auch auf der Hauptschule vermehrt anzutreffen, während ausländische Mädchen häufiger die Realschule oder die integrierte Gesamtschule besuchen (vgl. Abb. 6).

Abb. 6:
Bildungsbeteiligung in der 5. Jahrgangsstufe, Schuljahr 2002/03



Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Eine sehr starke Differenzierung der Übergangsquoten zeigt sich in der Aufgliederung **nach den einzelnen Wiesbadener Grundschulen**. So variiert beispielsweise der Anteil der Kinder, die nach der vierten Klasse

- auf ein Gymnasium gehen, je nach Grundschule⁵¹ zwischen knapp 10 und rund 90 %,
- eine Realschule besuchen von ca. 5 bis 46 %,
- an eine Hauptschule wechseln von 0 bis 31 %.
- Die Spannweite bei Förderstufen liegt zwischen 0 und 81 % und schließlich
- bei den IGS zwischen 0 und 61 %.

Wenn man sich die oben skizzierten, extrem unterschiedlichen „Übergangs-Muster“, die die einzelnen Schulen aufweisen, näher betrachtet⁵², so fallen zwei Zusammenhänge sofort als offensichtlich auf:

(1) Zum einen variieren die Übergangs-Muster ganz deutlich je nach sozialer Zusammensetzung der Schülerschaft. So liegt beispielsweise die (öffentliche) Schule mit dem höchsten Anteil an Übergängen ins Gymnasium in Sonnenberg, das sich bekanntermaßen durch eine wohlhabende und sehr bildungsnahe Bewohnerschaft auszeichnet. Umgekehrt liegt die Schule mit dem geringsten Anteil an Gymnasialübergängen in einem Stadtteil mit „be-

⁵¹ Hier ohne Privatschulen

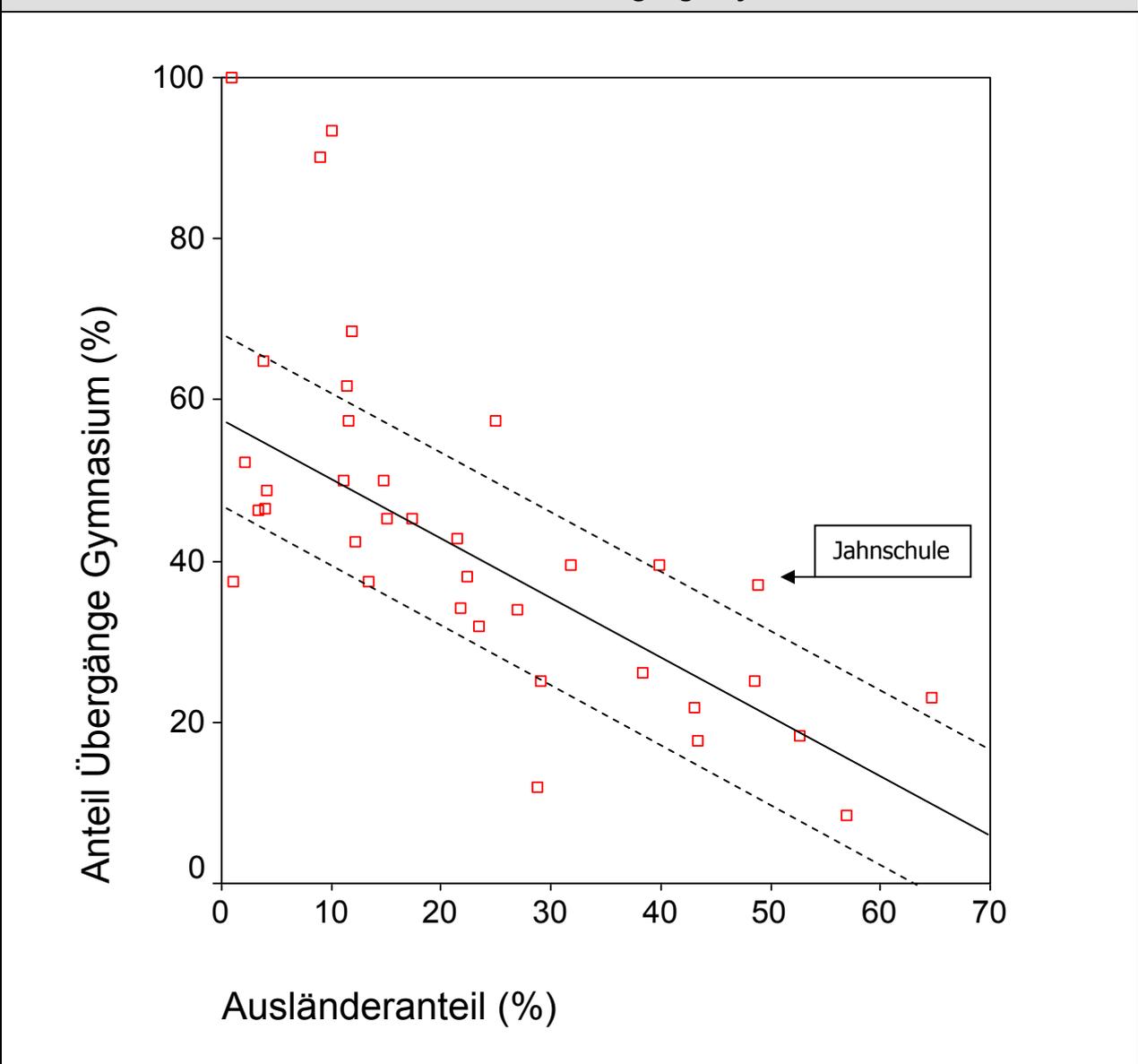
⁵² Es sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass wir bewusst auf die Darstellung der uns vorliegenden Einzelergebnisse verzichtet haben, um die ohnehin stattfindenden Selektions- und Abwertungsprozesse nicht noch weiter zu verstärken. Für Planungszwecke bzw. für die Vorbereitung politischer Entscheidungen kann selbstverständlich auf die Einzelergebnisse zurückgegriffen werden.

sonderen Bedarfslagen“, in einem Stadtteil also, in dem (u. a.) sehr viele Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien leben⁵³.

Abb. 5 zeigt den Zusammenhang zwischen der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft und dem Übergangsergebnis „behelfsweise“⁵⁴ am Beispiel des Zusammenhangs zwischen dem Ausländeranteil an der Schule und der Übergangsquote aufs Gymnasium. Tendenziell gilt: Je höher der Ausländeranteil der Grundschule, desto geringer die Übergangsquote aufs Gymnasium. Allerdings gibt es durchaus beträchtliche Abweichungen von diesem „linearen“ Muster (vgl. Abb. 5).

Abb. 7:

Ausländeranteil Grundschule und Anteil der Übergänge Gymnasium 2002/03



Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



⁵³ Zur näheren Definition vgl. „Wiesbadener Sozialatlas 2001“.

⁵⁴ Wie in Kapitel 3 dargelegt, gibt es in den Schuldaten keine anderen Variablen, die sozialstrukturelle Informationen liefern könnten.

(2) Betrachtet man sich vor dem Hintergrund der „Abweichungen“ nochmals die **Übergangsmuster** nach einzelnen Schulen, so sticht **ein zweiter wesentlicher „Erklärungsfaktor“** ins Auge: nämlich **die konkreten Kooperationsstrukturen mit weiterführenden Schulen**. So weisen die beiden Grundschulen mit den höchsten Anteilen an Übergängen in die IGS, in der „Nachbarschaft“ deutlich stadtteilorientierte Integrierte Gesamtschulen auf. Ähnliches gilt für die Grundschule mit dem mit Abstand höchsten Anteil an Übergängen in die Förderstufe. Daneben gibt es Schulen, die zwar weniger extreme, aber doch deutliche Kooperationen mit bestimmten weiterführenden Schulen pflegen, was sich ebenfalls auf das Übergangsmuster der Schüler/-innen auswirkt.

Dass es neben den beiden beschriebenen wichtigen Erklärungsfaktoren für die unterschiedlichen Übergangsergebnisse und –muster weitere „Gründe“ für schulspezifische Unterschiede gibt, soll das folgende Fallbeispiel belegen.

Fallbeispiel: Die Friedrich-Ludwig-Jahn-Schule

Die Friedrich-Ludwig-Jahn-Schule ist eine drei- bis vierzügige in der Innenstadt Wiesbadens gelegene Grundschule. Der Ausländeranteil an der Schule beträgt knapp 50 %, der Anteil der Übergänge aufs Gymnasium ca. 37 %. **Die Schule weicht damit im positiven Sinne vom allgemeinen Muster ab** (vgl. **Abb. 7**). Wie lässt sich dies erklären?

Folgende *Faktoren* dürften das relativ gute Übergangsergebnis der Schule tendenziell befördern:

- das Schuleinzugsgebiet zeichnet sich zwar durch besondere soziale Bedarfslagen aus⁵⁵, ist allerdings – aufgrund der zentralen Lage und eines teilweise recht attraktiven Wohnungsbestandes – auch für Mittelschichten interessant; d. h. eine gewisse sozialstrukturelle Heterogenität ist gegeben;
- schon seit einigen Jahren ergänzen Betreuungs- und Förderangebote am Nachmittag das schulische Vormittagsangebot (bis 2002: Betreuungsangebot durch Förderverein und Hausaufgabenhilfe der Caritas, seit 2002: städtische Betreuende Grundschule);
- die Kooperation mit externen Institutionen – vom Hort bis zum Jugend- und Gesundheitsamt - ist relativ eng;
- muttersprachlicher Unterricht in Türkisch, Spanisch und Serbo-Kroatisch,
- „Schülerarbeitsbücherei“,
- sprachambulante Fördermaßnahmen,
- außerdem wurde schon vor deren offizieller Einführung mit schulischen Sprachvorlaufkursen „experimentiert“.

Darüber hinaus zeichnet sich die Schule durch ein sehr engagiertes, über lange Jahre funktionierendes Kollegium unter einer innovativen Schulleitung aus.

⁵⁵ Zu Details vgl. „Wiesbadener Sozialatlas 2001“

4.7 Bildungsbeteiligung im Rahmen der Sekundarstufe I



Wie verteilen sich die Kinder und Jugendlichen in der Sekundarstufe I auf die verschiedenen Schulformen?

Inwieweit finden hierbei weitere Selektionsprozesse statt? Wie wirken diese?

4.7.1 Grundinformationen zu Schulen und Schüler/-innen der Sekundarstufe I

Die Sekundarstufe I umfasst innerhalb des hessischen Bildungssystems das fünfte bis zehnte Schuljahr. Wie schon im letzten Kapitel beschrieben, verteilen sich die Schüler/-innen ab Beginn der Sekundarstufe I auf verschiedene Schultypen bzw. Schulformen.

Es existieren derzeit folgende Angebote der verschiedenen Schulformen in Wiesbaden:

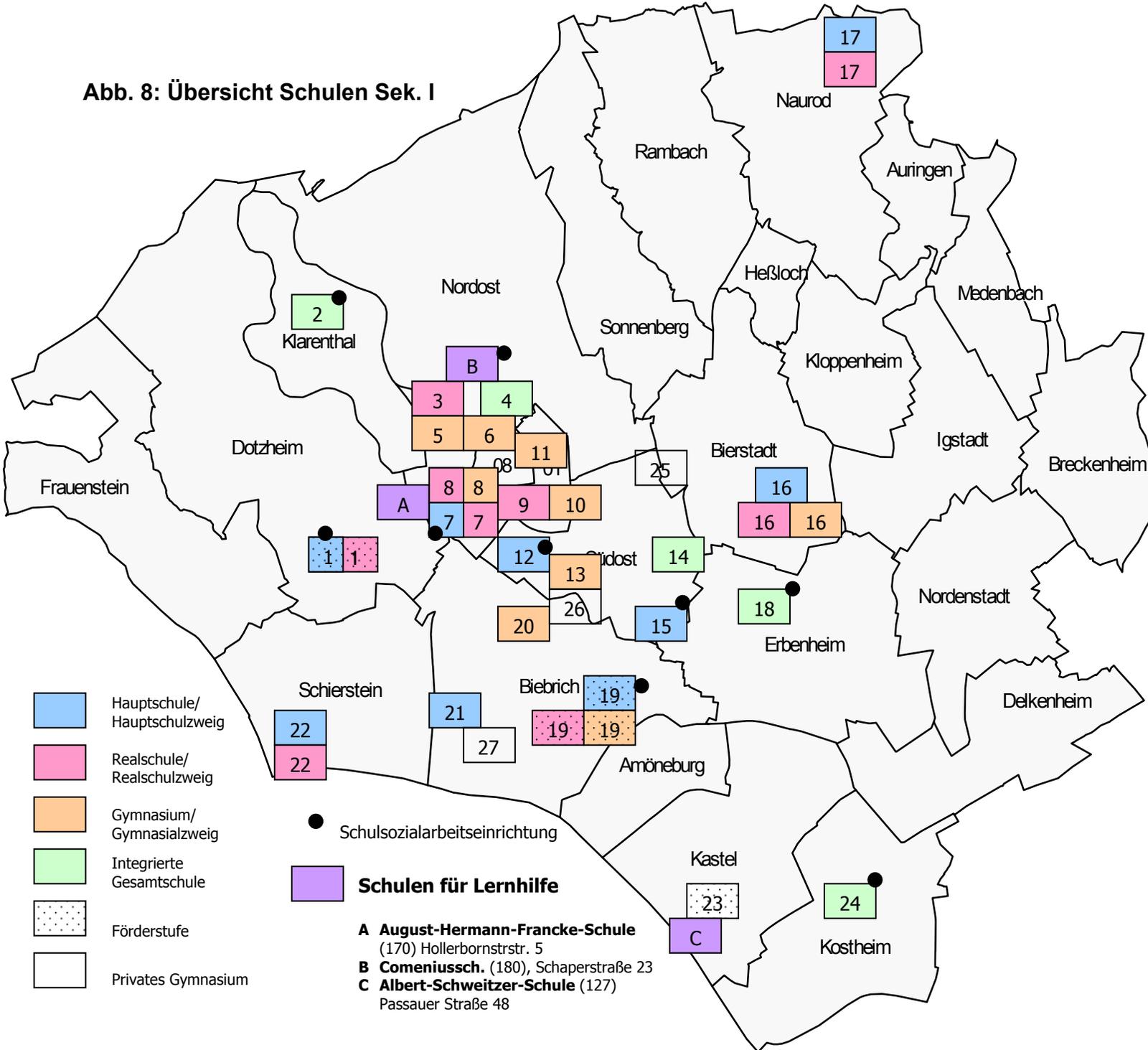
- 9 **Hauptschulen** bzw. Hauptschulzweige,
- 9 **Realschulen** bzw. Realschulzweige,
- 12 **Gymnasien** bzw. Gymnasialzweige,
- 5 **integrierte**/schulformunabhängige **Gesamtschulen** (IGS),
- 3 Schulen mit **Förderstufen**,
- 3 **Schulen für Lernhilfe**,
- sowie **weitere** im Rahmen dieses Berichtes nicht näher untersuchte **Sonderschulen**.⁵⁶

Die räumliche Verteilung dieser Schulen im Stadtgebiet ist in einer Übersicht auf der folgenden Seite dargestellt.

In Wiesbaden besuchten im Schuljahr 2002/2003 insgesamt 15 155 Schülerinnen und Schüler die Sekundarstufe I. Grundinformationen zu allen Schüler/-innen der Sekundarstufe I finden sich in Tabelle 21.

⁵⁶ Details hierzu sind im Schulentwicklungsplan oder in „www.wiesbaden.de“ zu finden.

Abb. 8: Übersicht Schulen Sek. I



Schulen (Anzahl SchülerInnen Sek. I)

- 1 Ludwig-Erhard-Schule** (483), Hans-Böckler-Str. 1
- 2 Sophie-und-Hans-Scholl-Schule** (612), Geschwister-Scholl-Straße 10
- 3 Albrecht-Dürer-Schule** (564), Lahnstraße 34
- 4 Integrierte Gesamtschule Kastelstraße**, (465), Kastelstraße 11
- 5 Diltheyschule** (773), Georg-August-Str. 16
- 6 Leibnizschule** (701), Zietenring 9
- 7 Heinrich-von-Kleist-Schule** (505), Lorcher Str. 12
- 8 Gerhart-Hauptmann-Schule** (1036), Manteuffelstr. 12
- 9 Werner-von-Siemens-Schule** (518), Rheinstraße 102
- 10 Oranienschule** (700), Oranienstr. 5-7
- 11 Elly-Heuss-Schule** (818), Platz der Deutschen Einheit 2
- 12 Wolfram-von-Eschenbach-Schule** (457), Raabestr. 2
- 13 Gutenbergschule** (897), Mosbacher Str. 1
- 14 Helene-Lange-Schule** (597), Langenbeckstraße 6-18
- 15 Adalbert-Stifter-Schule** (216), Brunhildenstraße 2
- 16 Theodor Fliedner-Schule** (768), Fliednerstr. 2
- 17 Kellerskopfschule** (375), Rudolf-Dietz-Str. 12
- 18 Hermann-Ehlers-Schule** (539), Tempelhofer Str. 57
- 19 Wilhelm-Heinrich-von-Riehl-Schule** (887), Rudolf-Dyckerhoff-Straße 10/ Ludwig-Beck-Str. 1
- 20 Gymnasium am Mosbacher Berg** (858), Mosbacher Str. 59
- 21 Ludwig-Beck-Schule** (124), Wörther-See-Str. 8
- 22 Erich Kästner Schule** (518), Zehnthofstraße 20
- 23 Gustav-Stresemann-Schule** (78), Ludwigplatz 14 und in der Witz 10a
- 24 Wilhelm-Leuschner-Schule** (878), Steinern Str. 20
- 25 Rhein-Main-Schule Dr. Obermayr e.V.**, (153) Bierstadter Str. 15
- 26 Humboldt-Schule** (449), Mosbacher Str. 36
- 27 Freie Waldorfschule** (186), Albert-Schweitzer-Allee 40

Tabelle 21:
Schüler/-innen in der Sekundarstufe I (ohne Sonderschüler) im Schuljahr 2002/2003

	abs.	%
Schüler/innen insgesamt	15 155	100,0
davon		
auf Hauptschulen und Hauptschulzweigen	2 000	13,2
auf Realschulen und Realschulzweigen	3 361	22,2
auf Gymnasien und Gymnasialzweigen	6 191	40,9
in integrierten Jahrgangsstufen	3 091	20,4
in Förderstufen	512	3,4
in Jahrgangsstufe 5	2 631	17,4
in Jahrgangsstufe 6	2 683	17,7
in Jahrgangsstufe 7	2 752	18,2
in Jahrgangsstufe 8	2 701	17,8
in Jahrgangsstufe 9	2 513	16,6
in Jahrgangsstufe 10	1 875	12,4
deutsch	12 099	79,8
ausländisch	3 056	20,2
darunter		
türkisch	1 063	7,0
(ex-)jugoslawisch	315	2,1
italienisch	278	1,8
marokkanisch	199	1,3
griechisch	126	0,8
afghanisch	120	0,8
iranisch	111	0,7
Jungen	7 704	50,8
Mädchen	7 451	49,2
deutsche Jungen	6 122	40,4
deutsche Mädchen	5 977	39,4
ausländische Jungen	1 582	10,4
ausländische Mädchen	1 474	9,7

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Hauptschüler/-innen

Steckbrief Hauptschule

Die Hauptschule vermittelt ihren Schülern eine grundlegende allgemeine Bildung. Sie beginnt in der Regel mit der Jahrgangsstufe 5 und endet mit der Jahrgangsstufe 9 oder 10. An einigen Wiesbadener Hauptschulen ist ein zehntes Schuljahr eingerichtet; sein Besuch ist freiwillig. Die Hauptschule führt

- nach dem erfolgreichen Besuch der Jahrgangsstufe 9 zum → *Hauptschulabschluss*,
- nach erfolgreicher Prüfung zum → *qualifizierenden Hauptschulabschluss* und
- nach erfolgreichem Besuch eines zehnten Hauptschuljahres zum → *erweiterten Hauptschulabschluss*.
- Sie kann nach dem erfolgreichen Besuch der Jahrgangsstufe 10 auch zum mittleren Abschluss führen (→ *Realschulabschluss*)⁵⁷.

Grundsätzlich ist auch der Übergang einer Schülerin oder eines Schülers aus einer Hauptschule oder einem entsprechenden Schulzweig in eine Realschule und ein Gymnasium möglich. Dieser wird jedoch insofern zunehmend eingeschränkt, als der Landesgesetzgeber zurzeit dabei ist, eigene schulformbezogene Lehrpläne zu schaffen, die es fast nicht mehr ermöglichen, entsprechende pädagogische Anschlüsse zu schaffen.

Der Ausländeranteil an den Hauptschulen liegt mit knapp 43 % mehr als doppelt so hoch wie in der gesamten Sekundarstufe I (20 %) (vgl. Tabelle 22).

Der Anteil der ausländischen Jungen beträgt mit 24 % aller Hauptschüler/-innen sogar das 2,3-fache ihres Anteils unter allen Schüler/-innen der Sekundarstufe I (10 %).

Unter den einzelnen Nationalitäten sind auf der Hauptschule die türkischen, sowie die (ex-)jugoslawischen, marokkanischen und italienischen Schüler/-innen stark überrepräsentiert.

Zwischen den einzelnen Wiesbadener Hauptschulen variiert der Ausländeranteil von 16 % (Kellerskopfschule) und 57 % (Heinrich-von-Kleist-Schule). Den höchsten Mädchenanteil hat mit knapp 48 % die Wolfram-von-Eschenbach-Schule (vgl. Tabelle 23).

⁵⁷

Mit dem Schuljahr 2003/2004 wurden sowohl für den Hauptschulabschluss, als auch für den Realschulabschluss zentrale Abschlussprüfungen eingeführt.

Tabelle 22:
Hauptschüler/-innen im Schuljahr 2002/2003

			Zum Vergleich: Sekundarstufe I insgesamt	
	abs.	%	abs.	%
Hauptschüler/innen	2 000	100,0	15 155	100,0
davon				
an Hauptschulen	1 543	77,2		
an Gesamtschulen	457	22,9		
in Jahrgangsstufe 5	224	11,2	2 631	17,4
in Jahrgangsstufe 6	238	11,9	2 683	17,7
in Jahrgangsstufe 7	454	22,7	2 752	18,2
in Jahrgangsstufe 8	503	25,2	2 701	17,8
in Jahrgangsstufe 9	443	22,2	2 513	16,6
in Jahrgangsstufe 10	138	6,9	1 875	12,4
deutsch	1 144	57,2	12 099	79,8
ausländisch	856	42,8	3 056	20,2
darunter				
türkisch	325	16,3	1 063	7,0
(ex-)jugoslawisch	91	4,6	315	2,1
italienisch	88	4,4	278	1,8
marokkanisch	70	3,5	199	1,3
griechisch	26	1,3	126	0,8
afghanisch	41	2,1	120	0,8
iranisch	17	0,9	111	0,7
Jungen	1 141	57,1	7 704	50,8
Mädchen	859	43,0	7 451	49,2
deutsche Jungen	661	33,1	6 122	40,4
deutsche Mädchen	483	24,2	5 977	39,4
ausländische Jungen	480	24,0	1 582	10,4
ausländische Mädchen	376	18,8	1 474	9,7

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Tabelle 23:
Hauptschüler/-innen im Schuljahr 2002/2003 – Einzelne Schulen

Schule	Schüler/innen					Ausländer- Anteil %
	insgesamt	Jungen	Mädchen	Deutsche	Ausländer	
<u>Hauptschulen</u>						
Adalbert-Stifter-Schule	216	135	81	120	96	44,4
Erich-Kästner-Schule	114	69	45	83	31	27,2
Heinrich-von-Kleist-Schule	361	206	155	154	207	57,3
Ludwig-Erhard-Schule	233	147	86	132	101	43,3
Ludwig-Beck-Schule	124	68	56	65	59	47,6
Wolfram-von-Eschenbach-Schule	457	240	217	290	167	36,5
Kellerskopfschule	38	23	15	32	6	15,8
<u>Gesamtschulen</u>						
Theodor-Fliedner-Schule	193	106	87	138	55	28,5
Wilhelm-Heinrich-von-Riehl-Schule	264	147	117	130	134	50,8
Insgesamt	2 000	1 141	859	1 144	856	42,8

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Realschüler/-innen

Steckbrief Realschule

Die Realschule vermittelt ihren Schülern eine erweiterte allgemeine Bildung. Sie umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 10. Der Bildungsgang der Realschule führt in 6 Jahren zum Mittleren Bildungsabschluss. Hierfür gibt es ein Abschlusszeugnis (sogenannte Mittlere Reife); seit dem Schuljahr 2003/2004 werden in Deutsch, Mathematik und Englisch zentrale Abschlussprüfungen geschrieben. Bei entsprechender Eignung können die Schüler/-innen mit einem Versetzungsvermerk und damit entsprechender Leistung in die Klasse 11 eines Gymnasiums übergehen. Im Bereich der Beruflichen Schulen stehen ihnen das Berufliche Gymnasium, die Fachoberschulen und die Berufsfachschule, die auf dem Mittleren Bildungsabschluss aufbaut, offen.

Der Ausländeranteil an Realschulen entspricht in etwa dem Durchschnitt der gesamten Sekundarstufe I. Auch die verschiedenen Nationalitäten sind in etwa gemäß ihrem Gesamtanteil in der Sekundarstufe I vertreten (vgl. Tabelle 24). Die Realschule ist damit eindeutig die Schulform, in der sich die sozialstrukturelle Mischung der Stadtgesellschaft am ehesten abbildet.

Mit knapp 42 % liegt der Ausländeranteil im Realschulzweig der Wilhelm-Heinrich-von-Riehl-Schule außergewöhnlich hoch, während an der Kellerskopfschule nur wenige ausländische Realschüler unterrichtet werden (7 %) (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 24:
Realschüler/-innen im Schuljahr 2002/2003

			Zum Vergleich: Sekundarstufe I insgesamt	
	abs.	%	abs.	%
Realschüler/innen	3 361	100,0	15 155	100,0
davon				
an Realschulen	2 723	81,0		
an Gesamtschulen	638	19,0		
in Jahrgangsstufe 5	542	16,1	2 631	17,4
in Jahrgangsstufe 6	533	15,9	2 683	17,7
in Jahrgangsstufe 7	670	19,9	2 752	18,2
in Jahrgangsstufe 8	583	17,3	2 701	17,8
in Jahrgangsstufe 9	541	16,1	2 513	16,6
in Jahrgangsstufe 10	492	14,6	1 875	12,4
deutsch	2 603	77,4	12 099	79,8
ausländisch	758	22,6	3 056	20,2
darunter				
türkisch	282	8,4	1 063	7,0
(ex-)jugoslawisch	85	2,5	315	2,1
italienisch	68	2,0	278	1,8
marokkanisch	32	1,0	199	1,3
griechisch	38	1,1	126	0,8
afghanisch	25	0,7	120	0,8
iranisch	27	0,8	111	0,7
Jungen	1 722	51,2	7 704	50,8
Mädchen	1 639	48,8	7 451	49,2
deutsche Jungen	1 353	40,3	6 122	40,4
deutsche Mädchen	1 250	37,2	5 977	39,4
ausländische Jungen	369	11,0	1 582	10,4
ausländische Mädchen	389	11,6	1 474	9,7

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Tabelle 25:
Realschüler/-innen im Schuljahr 2002/2003 – Einzelne Schulen

Schule	Schüler/innen					Ausländer- Anteil %
	insgesamt	Jungen	Mädchen	Deutsche	Ausländer	
<u>Realschulen</u>						
Erich-Kästner-Schule	404	197	207	344	60	14,9
Heinrich-von-Kleist-Schule	144	79	65	91	53	36,8
Ludwig-Erhard-Schule	92	40	52	64	28	30,4
Kellerskopfschule	337	169	168	313	24	7,1
Gerhart-Hauptmann-Schule	664	334	330	468	196	29,5
Werner-von-Siemens-Schule	518	279	239	418	100	19,3
Albrecht-Dürer-Schule	564	299	265	433	131	23,2
<u>Gesamtschulen</u>						
Theodor-Fließner-Schule	372	195	177	317	55	14,8
Wilhelm-Heinrich-von-Riehl-Schule	266	130	136	155	111	41,7
Insgesamt	3 361	1 722	1 639	2 603	758	22,6

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Gymnasialschüler/-innen

Steckbrief Gymnasium

Das Gymnasium vermittelt seinen Schülern eine vertiefte allgemeine Bildung. Es ermöglicht ihnen entsprechend ihren Leistungen und Neigungen eine Schwerpunktbildung, die sie befähigt, nach Maßgabe der Abschlüsse ihren Bildungsweg an einer Hochschule, aber auch in berufsqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen.

Der einheitliche Bildungsgang des Gymnasiums im Sekundarbereich I umfasst in der Normalform die Jahrgangsstufen 5 bis 10, im Sekundarbereich II die Jahrgangsstufen 11 bis 13. Am Ende der 10. Jahrgangsstufe des Gymnasiums wird die Berechtigung zum Übergang in die Gymnasiale Oberstufe erworben, wenn in allen versetzungsrelevanten Fächern mindestens ausreichende Leistungen erbracht wurden. In Vorbereitung ist die Verkürzung der Gymnasialzeit auf 8 Jahre und die Einführung eines Zentralabiturs (zum aktuellen Stand vgl. <http://www.kultusministerium.hessen.de>)

Soweit ein Gymnasium nur die Mittelstufe (Jahrgangsstufe 5 - 10) umfasst, wird der gymnasiale Bildungsgang an der Oberstufe eines anderen Gymnasiums oder an einer selbständigen gymnasialen Oberstufenschule fortgesetzt.

Das Gymnasium ist eine Domäne der deutschen Kinder, vor allem der deutschen Mädchen (vgl. Tabelle 26). Ausländische Kinder machen nur knapp 9 % der Schüler/-innen aus, dies ist weniger als die Hälfte ihres Anteils an allen Schulformen der Sekundarstufe I. Vor allem türkische Kinder sind nur selten auf Wiesbadens Gymnasien zu finden.

Dabei ist das Zahlenverhältnis zwischen deutschen und nichtdeutschen Gymnasialschüler/-innen von Schule zu Schule unterschiedlich (vgl. Tabelle 27); überdurchschnittliche Ausländeranteile weisen die Elly-Heuss-Schule (15 %) und die Gerhart-Hauptmann-Schule (15 %) auf. Noch höher ist der Anteil ausländischer Schüler auf dem Gymnasialzweig der Wilhelm-Heinrich-von-Riehl-Schule, allerdings bei einer absoluten Anzahl von nur 28 ausländischen Schüler/-innen. Besonders gering ist der Anteil von Ausländer/-innen – außer an den Privatschulen - an der Gutenbergschule.

Tabelle 26:
Gymnasialschüler/-innen in der Sekundarstufe I im Schuljahr 2002/2003

			Zum Vergleich: Sekundarstufe I insgesamt	
	abs.	%	abs.	%
Gymnasialschüler/-innen in der Sekundarstufe I	6 191	100,0	15 155	100,0
davon				
an Gymnasien *)	5 907	95,4		
an Gesamtschulen	284	4,6		
in Jahrgangsstufe 5	1 082	17,5	2 631	17,4
in Jahrgangsstufe 6	1 082	17,5	2 683	17,7
in Jahrgangsstufe 7	1 088	17,6	2 752	18,2
in Jahrgangsstufe 8	1 040	16,8	2 701	17,8
in Jahrgangsstufe 9	1 009	16,3	2 513	16,6
in Jahrgangsstufe 10	890	14,4	1 875	12,4
deutsch	5 640	91,1	12 099	79,8
ausländisch	551	8,9	3 056	20,2
darunter				
türkisch	118	1,9	1 063	7,0
(ex-)jugoslawisch	64	1,0	315	2,1
italienisch	28	0,5	278	1,8
marokkanisch	13	0,2	199	1,3
griechisch	33	0,5	126	0,8
afghanisch	17	0,3	120	0,8
iranisch	43	0,7	111	0,7
Jungen	3 043	49,2	7 704	50,8
Mädchen	3 148	50,8	7 451	49,2
deutsche Jungen	2 766	44,7	6 122	40,4
deutsche Mädchen	2 874	46,4	5 977	39,4
ausländische Jungen	277	4,5	1 582	10,4
ausländische Mädchen	274	4,4	1 474	9,7

*) einschließlich Freie Waldorfschule

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Tabelle 27 :
Gymnasialschüler/-innen in der Sekundarstufe I im Schuljahr 2002/2003 –
Einzelne Schulen

Schule	Schüler/innen					Ausländer- Anteil %
	insgesamt	Jungen	Mädchen	Deutsche	Ausländer	
<u>Gymnasien</u>						
Rhein-Main-Schule Dr. Obermayr e.V.	153	91	62	137	16	10,5
Dilthey-Schule	773	420	353	721	52	6,7
Elly-Heuss-Schule	818	381	437	694	124	15,2
Gerhart-Hauptmann-Schule	372	185	187	316	56	15,1
Gutenbergschule	897	402	495	850	47	5,2
Leibnizschule	701	331	370	639	62	8,8
Gymnasium am Mosbacher Berg	858	424	434	797	61	7,1
Oranienschule	700	330	370	634	66	9,4
Humboldt-Schule	449	250	199	435	14	3,1
Freie Waldorfschule	186	93	93	180	6	3,2
<u>Gesamtschulen</u>						
Theodor-Fliedner-Schule	203	98	105	184	19	9,4
Wilhelm-Heinrich-von-Riehl- Schule	81	38	43	53	28	34,6
Insgesamt	6 191	3 043	3 148	5 640	551	8,9

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Gesamtschüler/-innen

Steckbrief Gesamtschulen

Gesamtschulen sind Schulformen, die die Bildungsgänge der Mittelstufe zu einer pädagogischen, organisatorischen und räumlichen Einheit zusammenfassen. Gesamtschulen können schulformbezogen (kooperativ) oder schulformübergreifend (integriert) gegliedert werden. Die Gesamtschule beginnt in der Regel mit Jahrgangsstufe 5 und endet mit der Jahrgangsstufe 10.

In **schulformbezogenen (kooperativen) Gesamtschulen** sind die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium pädagogisch und organisatorisch zusammengefasst. Diese Schulformen werden als aufeinander bezogene Schulzweige geführt. Für die Schulzweige der schulformbezogenen (kooperativen) Gesamtschule gelten die Bestimmungen für die Versetzung und Abschlüsse wie für die Hauptschule, die Realschule und für das Gymnasium. Der statistische Nachweis wird unter den entsprechenden Schulformen „Hauptschule“, „Realschule“, „Gymnasium“ geführt. Dies gilt auch für den vorliegenden Bericht.

In **schulformübergreifenden integrierten Gesamtschulen** werden Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen - unabhängig von ihrem Bildungsziel - gemeinsam unterrichtet. Integrierte Gesamtschulen halten die Entscheidung

über die Wahl des Bildungsganges bis zu den Jahrgangsstufen 9 und 10 offen. Die Unterrichtsorganisation der so genannten „inneren Differenzierung“ ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine Schwerpunktbildung entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit und ihren Interessen durch Unterricht in gemeinsamen Kerngruppen und Kursen, die nach Anspruchshöhe, Begabung und Neigung differenziert werden. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, von der Jahrgangsstufe 10 nach Jahrgangsstufe 11, also in die gymnasiale Oberstufe versetzt zu werden. Die integrierten Gesamtschulen sind schon seit einiger Zeit in Wiesbaden deutlich überwählt, d. h. ein erheblicher Anteil der nachfragenden Schüler/-innen hat keine Chance an diesen Schulen aufgenommen zu werden (vgl. hierzu auch Kapitel 4.6)

Tabelle 28:
Schüler/-innen in integrierten Jahrgangsstufen im Schuljahr 2002/2003

			Zum Vergleich: Sekundarstufe I insgesamt	
	abs.	%	abs.	%
Schüler/-innen in integrierten Jahrgangsstufen	3 091	100,0	15 155	100,0
davon				
in Jahrgangsstufe 5	529	17,1	2 631	17,4
in Jahrgangsstufe 6	572	18,5	2 683	17,7
in Jahrgangsstufe 7	540	17,5	2 752	18,2
in Jahrgangsstufe 8	575	18,6	2 701	17,8
in Jahrgangsstufe 9	520	16,8	2 513	16,6
in Jahrgangsstufe 10	355	11,5	1 875	12,4
deutsch	2 417	78,2	12 099	79,8
ausländisch	674	21,8	3 056	20,2
darunter				
türkisch	255	8,2	1 063	7,0
(ex-)jugoslawisch	56	1,8	315	2,1
italienisch	77	2,5	278	1,8
marokkanisch	56	1,8	199	1,3
griechisch	9	0,3	126	0,8
afghanisch	33	1,1	120	0,8
iranisch	23	0,7	111	0,7
Jungen	1 542	49,9	7 704	50,8
Mädchen	1 549	50,1	7 451	49,2
deutsche Jungen	1 200	38,8	6 122	40,4
deutsche Mädchen	1 217	39,4	5 977	39,4
ausländische Jungen	342	11,1	1 582	10,4
ausländische Mädchen	332	10,7	1 474	9,7

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Die Verteilung von Nationalität und Geschlecht unter den Schülern der Integrierten Gesamtschulen (IGS) entspricht in etwa dem Durchschnitt der gesamten Sekundarstufe I. Auch die

verschiedenen Nationalitäten sind in etwa wie in der Gesamtbevölkerung gleichen Alters repräsentiert (vgl. Tabelle 28). Wie die Realschulen bilden auch die IGS die sozialstrukturelle Mischung der altersgleichen Bevölkerung gut ab.

Mit etwa 30 % hat die IGS Kastellstraße einen überdurchschnittlich hohen Ausländeranteil unter ihren Schüler/-innen (vgl. Tabelle 30). Eine Ausnahmestellung nimmt die als eine von vier hessischen Versuchsschulen eingerichtete Helene-Lange-Schule ein, wo nur ca. 7 % ausländische Kinder unterrichtet werden. Dafür ist dort der Mädchenanteil mit fast 60 % besonders hoch.

Tabelle 29:
Schüler/-innen in integrierten Jahrgangsstufen im Schuljahr 2002/2003

Schule	Schüler/innen					Ausländer-Anteil %
	insgesamt	Jungen	Mädchen	Deutsche	Ausländer	
Hermann-Ehlers-Schule	539	305	234	412	127	23,6
Helene-Lange-Schule	597	240	357	553	44	7,4
Geschwister-Scholl-Schule	612	285	327	494	118	19,3
Wilhelm-Leuschner-Schule	878	488	390	634	244	27,8
IGS Kastellstraße	465	224	241	324	141	30,3
Insgesamt	3 091	1 542	1 549	2 417	674	21,8

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Förderstufenschüler/-innen

Steckbrief Förderstufe

Die Förderstufe ist als Bildungsangebot für die Jahrgangsstufen 5 und 6 ein Bindeglied zwischen der Grundschule und der Jahrgangsstufe 7 der weiterführenden Schulen. Mit ihrem differenzierenden Unterrichtsangebot erfüllt die Förderstufe die inhaltlichen Anforderungen der Bildungsgänge der Mittelstufe in den Jahrgangsstufen 5 und 6. Sie hat die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen der Jahrgangsstufe 7 der Hauptschule, der Realschule, des Gymnasiums und der Gesamtschule vorzubereiten und dient der Orientierung und Überprüfung der Wahlentscheidung.

Förderstufen werden in Wiesbaden an nur noch 3 Schulen angeboten: an einer Grundschule (Gustav-Stresemann-Schule), einer verbundenen Haupt- und Realschule (Ludwig-Erhard-Schule) und einer schulformbezogenen Gesamtschule (Wilhelm-Heinrich-von-Riehl-Schule). Die Zahl der Schüler/-innen in Förderstufen ist seit Mitte der 90er Jahre bis heute auf die Hälfte zurückgegangen. Dies ist u. a. eine Folge des politischen Willens, der die Förderstufe gegenüber konkurrierenden Angeboten der Sekundarstufe I, insbesondere der integrierten Gesamtschule, abgewertet hat. Viele Eltern, die für ihre Kinder die Abschlussform offen halten wollen, wählen inzwischen eher die IGS als die Förderstufe.

Wie die Betrachtung der Übergänge in der Sekundarstufe I noch zeigen wird, stellt die Förderstufe in der Praxis meist einen 2-jährigen Alternativweg für spätere Haupt- und Realschüler dar.

In den Förderstufen sind ausländische Schüler mit etwa 42 % viel stärker vertreten, als es ihrem Anteil innerhalb der Jahrgangsstufen 5 und 6 (21 %) entspricht (vgl. Tabelle 30). Dies gilt für Jungen wie Mädchen gleichermaßen.

Aus einem anderen Blickwinkel betrachtet: In Klasse 5 und 6 aller weiterführenden Schulen (außer Sonderschulen) besuchen knapp 10 % aller Schüler/-innen die Förderstufe, wobei dieser Anteil bei ausländischen Kindern fast dreimal so hoch liegt wie bei deutschen (vgl. Tabelle 31).

Tabelle 30:
Schüler/-innen in Förderstufen im Schuljahr 2002/2003

			Zum Vergleich: Sekundarstufe I insgesamt	
	abs.	%	abs.	%
Schüler/innen in Förderstufen	512	100,0	15 155	100,0
davon				
in Jahrgangsstufe 5	254	49,6	2 631	17,4
in Jahrgangsstufe 6	258	50,4	2 683	17,7
deutsch	295	57,6	12 099	79,8
ausländisch	217	42,4	3 056	20,2
darunter				
türkisch	83	16,2	1 063	7,0
(ex-)jugoslawisch	19	3,7	315	2,1
italienisch	17	3,3	278	1,8
marokkanisch	28	5,5	199	1,3
griechisch	20	3,9	126	0,8
afghanisch	4	0,8	120	0,8
iranisch	.	.	111	0,7
Jungen	256	50,0	7 704	50,8
Mädchen	256	50,0	7 451	49,2
deutsche Jungen	142	27,7	6 122	40,4
deutsche Mädchen	153	29,9	5 977	39,4
ausländische Jungen	114	22,3	1 582	10,4
ausländische Mädchen	103	20,1	1 474	9,7

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Tabelle 31:
Anteil der Schüler/-innen in Förderstufen an allen Schüler/-innen der Jahrgangsstufen 5 und 6 im Schuljahr 2002/2003

Insgesamt	9,6 %
Jungen	9,4 %
Mädchen	9,9 %
Deutsche	7,0 %
Ausländer/innen	20,1 %
deutsche Jungen	6,6 %
deutsche Mädchen	7,3 %
ausländische Jungen	20,0 %
ausländische Mädchen	20,2 %

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Die Unterschiede zwischen den drei Förderstufen sind mit Blick auf den Ausländeranteil marginal.

Tabelle 32 :
Schüler/-innen in Förderstufen im Schuljahr 2002/2003 – Einzelne Schulen

Schule	Schüler/innen					Ausländer- Anteil %
	insgesamt	Jungen	Mädchen	Deutsche	Ausländer	
Gustav-Stresemann-Schule	78	37	41	46	32	41,0
Ludwig-Erhard-Schule	158	83	75	95	63	39,9
Wilhelm-Heinrich-von-Riehl-Schule	276	136	140	154	122	44,2
Insgesamt	512	256	256	295	217	42,4

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Sonderschüler/-innen

Steckbrief Sonderschulen

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden entsprechend ihrem Leistungsvermögen und der Art ihrer Beeinträchtigung an neun **Sonderschulen** in Wiesbaden unterrichtet, darunter an drei Schulen für Lernhilfe. Durchschnittlich besuchen zwölf Schülerinnen und Schüler eine Klasse.

Grundsätzlich sind die Sonderschulen Durchgangsschulen. Zielsetzung ist die Rückschulung in die allgemeine Schule und der Aufbau eines tragfähigen Lern-, Leistungs- und Sozialverhaltens. Daneben haben die Sonderschulen als weiteren Schwerpunkt ihrer Arbeit die Aufgabe, durch sonderpädagogische Beratung und Förderung in allgemeinen Schulen vorbeugend und begleitend behinderte und von Behinderung bedrohte Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf zu unterstützen.

Daneben werden auch in der Sekundarstufe Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einzelnen anderen Schulen im Rahmen des so genannten „**gemeinsamen Unterrichts**“ (GU) unterrichtet. Dieser fand im Schuljahr 2001/2002 an folgenden fünf Schulen statt:

- Adalbert-Stifter-Schule (HS) (24 Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im GU)
- Hermann-Ehlers-Schule (IGS) (25)
- IGS Kastellstraße (23)
- Wilhelm-Leuschner-Schule (7)
- Kellerskopf-Schule (1)

Der Anteil der Lernhilfes Schüler/-innen im gemeinsamen Unterricht beträgt etwa drei Viertel. (alle Angaben zum GU entstammen dem Schulentwicklungsplan)

Im Schuljahr 2002/2003 besuchten insgesamt 1 146 Schülerinnen und Schüler in Wiesbaden eine **Sonderschule**, darunter 757 im 5. bis 10. Schulbesuchsjahr. Der Anteil der Sonderschüler innerhalb der Sekundarstufe I beträgt damit 5 %. Mit Ausnahme der Sonderschulen für Lernhilfe ist der Einpendleranteil höher als auf anderen Schulen.

An **Sonderschulen für Lernhilfe** sind Kinder mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit deutlich überrepräsentiert (vgl. Tabelle 33). Im Vergleich zum Ausländeranteil der Sekundarstufe I außerhalb von Sonderschulen von derzeit etwa 20 % liegt der Anteil der Nichtdeutschen in den Sonderschulen für Lernhilfe doppelt so hoch. Darunter sind die ausländischen Jungen wiederum besonders häufig; sie machen ca. 28 % der Kinder an Sonderschulen für Lernhilfe aus, aber nur ca. 10 % der gesamten Schülerschaft in der Mittelstufe.

Der Ausländeranteil zwischen den drei Wiesbadener Schulen für Lernhilfe variiert durchaus: am niedrigsten ist der Anteil der ausländischen Schüler/-innen mit knapp 30 % an der Albert-Schweitzer-Schule, am höchsten an der Comeniuschule mit fast 50 % (vgl. Tabelle 34).

Tabelle 33:**Schüler/-innen an Sonderschulen für Lernhilfe (5. bis 10. Schulbesuchsjahr) im Schuljahr 2002/2003**

			Zum Vergleich: Sekundarstufe I insgesamt	
	abs.	%	abs.	%
Schüler/-innen an Sonderschulen für Lernhilfe	477	100,0	15 155	100,0
davon				
deutsch	277	58,1	12 099	79,8
ausländisch	200	41,9	3 056	20,2
darunter				
türkisch	69	14,5	1 063	7,0
(ex-)jugoslawisch	11	2,3	315	2,1
italienisch	33	6,9	278	1,8
marokkanisch	24	5,0	199	1,3
griechisch	8	1,7	126	0,8
afghanisch	10	2,1	120	0,8
Jungen	310	65,0	7 704	50,8
Mädchen	167	35,0	7 451	49,2
deutsche Jungen	178	37,3	6 122	40,4
deutsche Mädchen	99	20,8	5 977	39,4
ausländische Jungen	132	27,7	1 582	10,4
ausländische Mädchen	68	14,3	1 474	9,7

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung


Tabelle 34:**Schüler/-innen an Sonderschulen für Lernhilfe (5. bis 10. Schulbesuchsjahr) im Schuljahr 2002/2003 – Einzelne Schulen**

Schule	Schüler/-innen					Ausländer- Anteil %
	insgesamt	Jungen	Mädchen	Deutsche	Ausländer	
Albert-Schweitzer-Schule	127	70	57	90	37	29,1
August-Hermann-Francke-Schule	170	122	48	96	74	43,5
Comeniuschule	180	118	62	91	89	49,4
Insgesamt	477	310	167	277	200	41,9

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Exkurs „Seiteneinsteiger/-innen“

Als „Seiteneinsteiger/-innen“ werden üblicherweise Kinder und Jugendliche bezeichnet, die erst während der Pflichtschulzeit nach Deutschland zuwandern und keine oder kaum Kenntnisse in der deutschen Sprache haben und demzufolge – unabhängig von ihrem allgemeinen Leistungsstand - nicht ohne zusätzliche Sprachförderung im Deutschen dem Unterricht in ihrer Altersgruppe folgen können. Die Zahl der solchermaßen definierten Seiteneinsteiger/-innen lag für die Sekundarstufe I (also in den Klassenstufen von 5-10) im Schuljahr 2001/2002 bei etwa 100 Schüler/-innen und im Schuljahr 2002/2003 bei etwa 160 Schüler/-innen (Auskunft des Staatlichen Schulamtes)⁵⁸.

Es handelt sich bei diesen Kindern und Jugendlichen um eine sehr heterogene Gruppe aus Kindern von Spätaussiedler/-innen, Kinder im Familiennachzug (v. a. aus der Türkei), Kinder von Asylbewerber/-innen und Flüchtlingen und Kinder von ausländischen Frauen, die nach Deutschland „eingehiratet“ haben.

Diese Kinder und Jugendlichen machen bislang geschätzt⁵⁹ etwa die Hälfte der Abgänger/-innen der Klassen 7 und 8 ohne Schulabschluss aus, stellen also eine besondere Problemgruppe mit Blick auf erfolgreiche Bildungsbeteiligung dar.

Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund wird derzeit von Seiten des Staatlichen Schulamtes ein neues „Integrationskonzept“ erarbeitet, das ihnen den erfolgreichen Einstieg in den deutschen Schulunterricht erleichtern soll. Ein dreiphasiges Förderkonzept mit einer Förderzeit von insg. 2,5 Jahren soll gewährleisten, dass die Seiteneinsteiger/-innen erfolgreich integriert werden können. Nähere Details sind über das Staatliche Schulamt zu erfahren.

4.7.2 Übergänge und Wiederholungen innerhalb der Sekundarstufe I

Übergänge zwischen den Schulformen

Damit jedem Kind der Bildungsweg offen steht, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht, soll die Durchlässigkeit innerhalb der Schulen der Sekundarstufe I gewährleistet sein. Die einmal gewählte bzw. realisierte Schulform soll sowohl nach oben als auch nach unten Übergänge ermöglichen. Inwieweit diese Übergänge tatsächlich erfolgen, soll im folgenden anhand der Schülerindividualdaten der Wiesbadener Sekundarstufenschüler/-innen untersucht werden⁶⁰.

Generell ist festzustellen, dass Schulformwechsel nicht sonderlich häufig sind und die schulgesetzlich garantierte Durchlässigkeit des Bildungssystems offenbar nur in geringem Umfang genutzt wird.

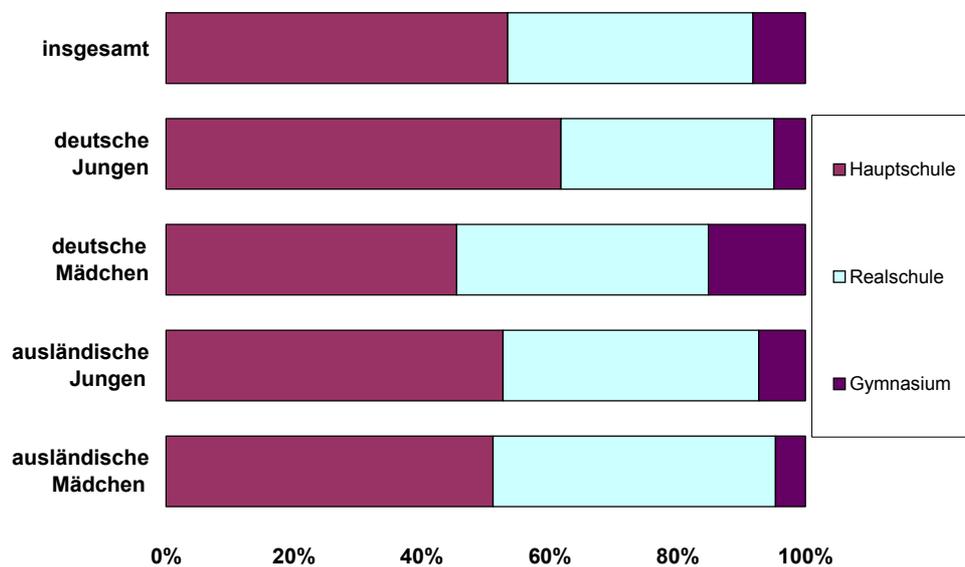
⁵⁸ Zahlen für den Grundschulbereich liegen uns nicht vor.

⁵⁹ Zahl aus einer noch laufenden Erhebung der Abteilung Schulsozialarbeit.

⁶⁰ Anhand der amtlichen Schulstatistik kann der Schulwechsel nur in Bezug auf die im Vorjahr besuchte Schulform rekonstruiert werden. Nicht berücksichtigt werden Abbrecher und Wiederholer; zusätzlich einbezogen sind Schüler/-innen, die aus anderen Gemeinden auf Wiesbadener Schulen wechseln. Die solcherart berechneten Übergangsquoten stellen also lediglich eine näherungsweise Abbildung der tatsächlichen Übergänge dar. Einige Tendenzen können gleichwohl daraus abgeleitet werden.

Eine **Ausnahme** bildet der „erzwungene“ **Übergang aus der 6. Klasse der Förderstufe**. Hier ist das Bild eindeutig: Mehr als 50 % der Förderstufenkinder wechseln auf die Hauptschule, weitere knapp 40 % auf die Realschule (vgl. Abb. 9). Übergänge von der Förderstufe auf das Gymnasium kommen nur sporadisch vor (8 %), solche auf Integrierte Gesamtschulen treten überhaupt nicht auf. Damit bestätigt sich ein Befund früherer Untersuchungen: dass nämlich die Förderstufe überwiegend zur Hauptschule, allenfalls noch zur Realschule führt. Die Förderstufe ist für die Schülerinnen und Schüler zwar keine Sackgasse, zeigt aber hinsichtlich der in ihrem Namen enthaltenen Zielsetzung einer Förderung nur mäßigen Erfolg.

Abb. 9:
Übergangsquoten von der Förderstufe (6. Klasse) auf Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien (Schuljahr 2002/2003)



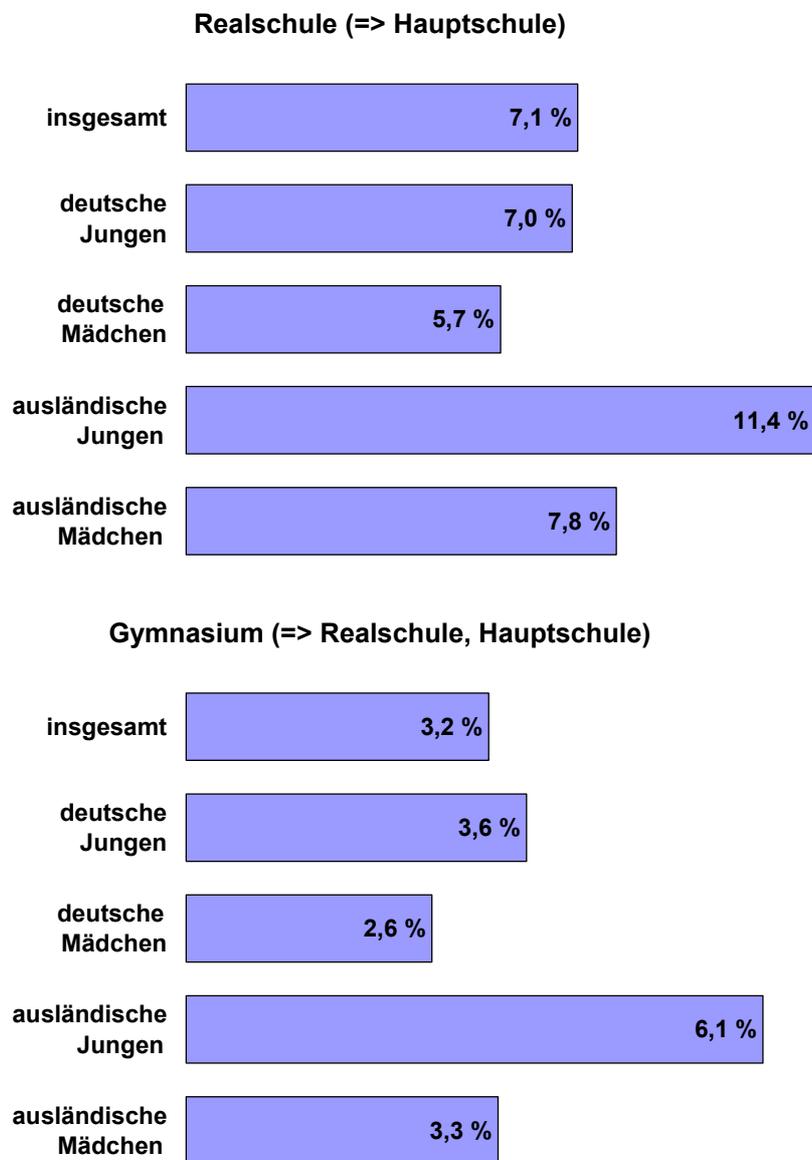
Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler verbleibt nach dem Eintritt in die Sekundarstufe in der einmal gewählten Schulform. Soweit es Wechsel zwischen den Schulformen gibt, fallen sie nach „unten“ deutlich größer aus als nach „oben“. Der Anteil der „Aufsteiger“ ist marginal.

Der Anteil der „**Absteiger**“ liegt an Gymnasien – gemittelt über die Jahrgangsstufen – bei im Durchschnitt gut 3 %, an Realschulen bei gut 7 % (vgl. Abb. 10). In fast allen Fällen übersteigt die Abstiegs-Quote unter den ausländischen Schüler/-innen die der deutschen erheblich. Bei den Mädchen liegt das Abstiegsrisiko in der Regel etwas niedriger als bei den Jungen. Überweisungen zu Sonderschulen (ohne Abb.) sind in der Sekundarstufe I extrem selten; ganze 17 Schüler/-innen wechselten im Sommer 2002 von einer Hauptschule auf eine Schule für Lernhilfe.

**Abb. 10:
Absteigerquoten Gymnasium und Realschule (Schuljahr 2002/2003)**



Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung

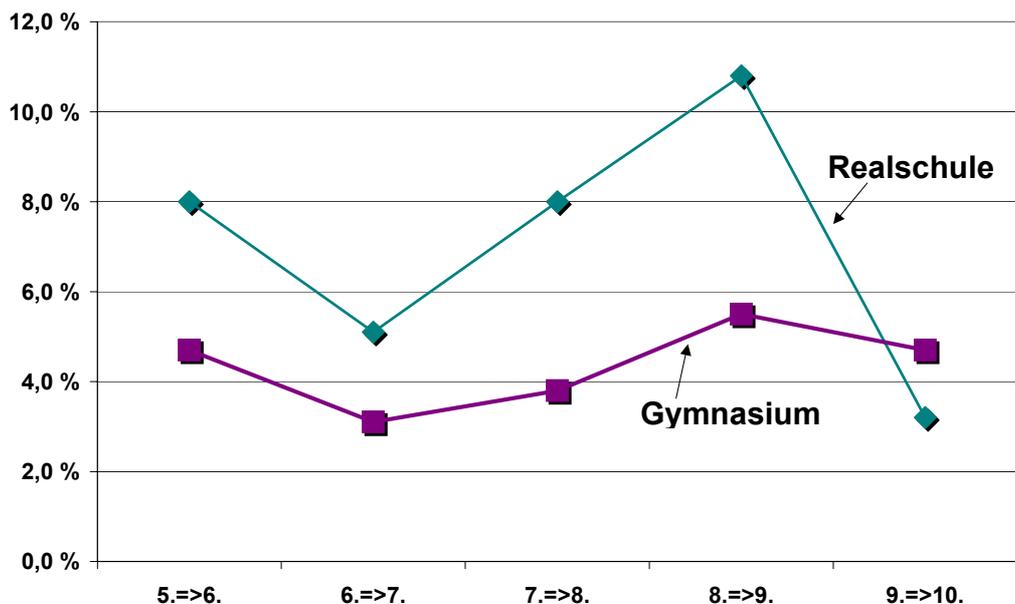


Nach Jahrgangsstufen betrachtet, erreichen die Abstiege ihr Maximum bei Realschülern nach der Jahrgangsstufe 8: knapp 11 % der Schüler/-innen wechseln dann auf eine Hauptschule (vgl. Abb. 11). Aber auch nach der 5. und 7. Klasse finden viele Wechsel von der Real- zur Hauptschule statt.

An den Gymnasien findet sich ein ähnliches Muster, allerdings auf abgeschwächtem Niveau: das Maximum liegt mit knapp 6 % ebenfalls in der 8. Klasse.

Bei der Betrachtung der „Abstiege“ ist zu bedenken, dass es eine nicht zu vernachlässigende Zahl an „Absteiger/-innen“ gibt⁶¹, die zunächst vom Gymnasium auf die Realschule wechseln und dann – nicht zuletzt durch die damit einhergehende Demotivierung und Frustration - weiter auf die Hauptschule „durchgereicht“ werden, was unter Umständen auch die höhere Zahl von Abstiegen aus den Realschulen erklären kann.⁶²

Abb. 11:
Absteigerquoten nach Jahrgangsstufen Schuljahr 2002/2003



Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Wiederholungen innerhalb der Sekundarstufe I

Zunächst einmal weniger einschneidend als Schulformwechsel sind Klassenwiederholungen. Auch diese stellen jedoch ein Abweichen von der „normalen“ Schullaufbahn dar und beinhalten aus Schülersicht – nicht zuletzt dadurch dass sie aus ihrem gewohnten sozialen Umfeld gerissen werden - ein hohes Frustrationspotential. Der „Nutzen“ bzw. die pädagogische Wirksamkeit der Klassenwiederholungen hingegen ist äußerst umstritten: eine längere Schulbesuchszeit führt in der Regel nicht zu besseren Leistungen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 469-475). International betrachtet stellt das hohe Ausmaß an Wiederholungen in Deutschland im übrigen eher eine Ausnahme dar.

Schülerinnen und Schüler werden nur dann in die nächste Jahrgangsstufe versetzt, wenn ihre Leistungen „ausreichend“ sind oder zumindest eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht des nächst höheren Schuljahrgangs zu erwarten ist⁶³. Ansonsten muss die Jahrgangs-

⁶¹ Die exakte Größenordnung dieser „Mehrfach-Absteiger/-innen“ lässt sich derzeit auf Basis unseres Datenmaterials nicht bestimmen.

⁶² Ein Teil der (Mehrfach-)Absteiger/-innen verlässt am Ende gar ohne Schulabschluss die Hauptschule, wie eine gerade begonnene Untersuchung der Abteilung Schulsozialarbeit ermittelt hat.

⁶³ Die Versetzungsregeln sind auf der Internetseite des Kultusministeriums nachzulesen: <http://www.kultusministerium.hessen.de>

stufe wiederholt werden. Die folgenden Zahlen enthalten auch freiwillige Wiederholungen, die auf Antrag der Eltern möglich sind, in der Praxis allerdings selten vorkommen⁶⁴.

**Tabelle 35:
Wiederholungen in der Sekundarstufe I nach Geschlecht und Nationalität der Schüler/-innen im Schuljahr 2002/2003**

Jahrgangsstufe/ Schulform	Von allen Schüler/-innen besuchten dieselbe Jahrgangsstufe wie im Vorjahr (in %)				
	insg.	deutsche Jungen	deutsche Mädchen	ausländische Jungen	ausländische Mädchen
5	1,6	1,5	1,3	2,6	1,9
6	3,6	4,0	2,5	6,3	2,9
7	5,6	6,8	4,0	7,7	4,7
8	6,8	7,1	5,4	10,0	6,7
9	5,8	5,4	5,7	8,6	4,9
10	3,8	4,2	3,1	4,7	4,3
Hauptschule	7,5	7,9	7,5	8,8	5,1
Förderstufe	3,9	3,5	3,9	4,4	3,9
Realschule	8,4	9,4	6,8	12,7	6,4
Gymnasium	3,3	3,6	2,7	4,7	5,1
IGS	1,0	1,3	1,2	0,6	0,3
Sekundarstufe I insgesamt	4,5	4,9	3,6	6,9	4,3

Quelle: Hessisches Kultusministerium, Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



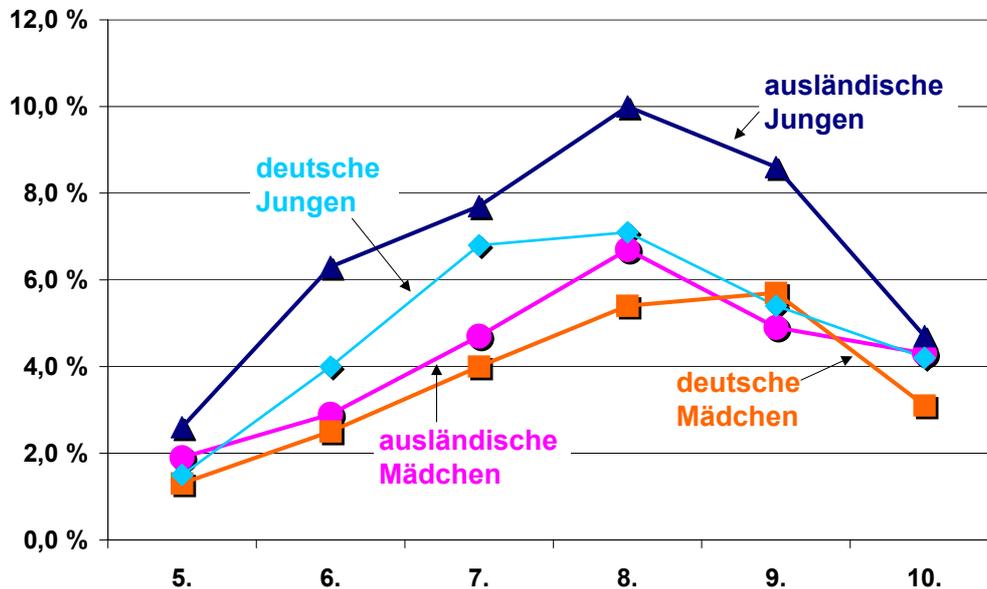
An den allgemein bildenden Schulen (Sekundarstufe I, ohne Sonderschulen) in Wiesbaden besuchten im Schuljahr 2002/2003 5 % aller Schüler/-innen dieselbe Jahrgangsstufe wie im Jahr zuvor (vgl. Tabelle 35).

Dabei liegt der Anteil der Sitzenbleiber unter den ausländischen Jungen (7 %) am höchsten, unter den deutschen Mädchen (4 %) am niedrigsten (vgl. auch Abb. 12). Es zeigt sich auch an dieser Stelle also wieder das klassische Muster der Bildungsbeteiligung nach Migrationshintergrund und Geschlecht.

Die Jahrgangsstufe mit dem insgesamt höchsten Risiko für eine "Ehrenrunde" ist die Klasse 8, aber auch in der 7. und 9. Jahrgangsstufe sind überdurchschnittliche Wiederholungsquoten festzustellen.

⁶⁴ Das Staatliche Schulamt für den Rheingau-Taunus-Kreis und die Landeshauptstadt Wiesbaden hat für das Jahr 2003 ermittelt, dass etwa 6 % aller Wiederholungen derselben Jahrgangsstufe freiwillig waren.

Abb. 12:
Wiederholeranteile in der Sekundarstufe I nach Geschlecht, Nationalität
und Klassenstufe (Schuljahr 2002/2003)



Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



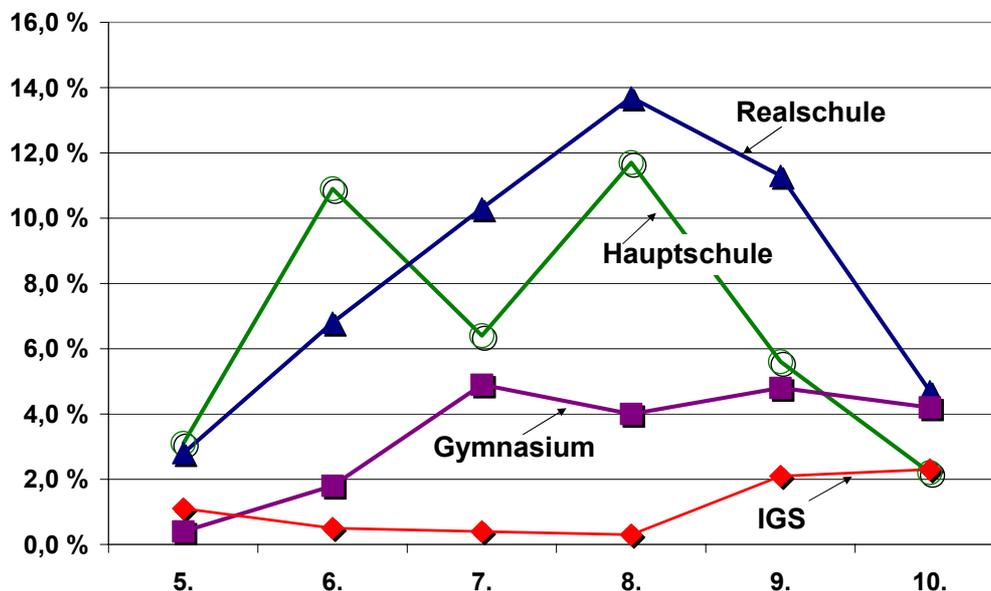
Der Anteil der Nichtversetzungen ist jedoch nicht in allen Schulformen gleich: Die höchsten Wiederholerquoten melden die Realschulen, wo im Durchschnitt Jahr für Jahr jede(r) zwölfte Schüler/in die Klasse wiederholen muss (vgl. Tabelle 35 sowie Abb. 13). Danach folgt die Hauptschule mit im Schnitt fast 8 % Sitzenbleibern. Ganz geringe Wiederholeranteile haben die integrierten Gesamtschulen mit im Schnitt nur 1 % Wiederholer.

Zwischen den einzelnen Schulen reicht die Spannweite des Wiederholeranteils

- bei den Realschulen von 7 % bis 11 %,
- bei den Hauptschulen zwischen 4 % und 11 %,
- bei den Gymnasien zwischen 0 % und 5 %,
- bei den Integrierten Gesamtschulen lassen sich kaum Unterschiede ausmachen.

Auffällig ist, dass an den Hauptschulen die ausländischen Mädchen deutlich seltener als die anderen Gruppen (auch als die deutschen Mädchen) Klassen wiederholen. Dies weist möglicherweise darauf hin, dass der Hauptschulzuweisung (durch Schule und Eltern) im Falle der ausländischen Mädchen häufiger als bei den anderen Gruppen eine „Unterschätzung“ derer Fähigkeiten zugrunde liegt, so dass diese relativ problemlos die verschiedenen Klassenstufen durchlaufen können. Diese These müsste allerdings noch näher überprüft werden.

Abb. 13:
Wiederholeranteile in der Sekundarstufe I nach Schulform und Klassenstufe (Schuljahr 2002/2003)



Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Resumee Übergänge und Wiederholungen

Die in Kapitel 4.7.1 beschriebenen Verteilungsmuster an den verschiedenen Schulformen nach Geschlecht und Nationalität resultieren nicht nur aus der in Kapitel 4.7.1 beschriebenen höchst ungleichen Ausgangsverteilung der Schüler/-innen in Klasse 5. Vielmehr tragen eine Abwärtsmobilität in bedeutsamem Umfang, sowie häufige Klassenwiederholungen zu einer Verstärkung des ungleichen Verteilungsmusters nach Geschlecht und Nationalität bei: Sowohl bei den „Abstiegen“, als auch beim „Hängenbleiben“ sind die ausländischen Jungen die ganz großen Verlierer, ihnen folgen die deutschen Jungen, dann kommen die ausländischen Mädchen und schließlich - mit dem geringsten Anteil - die deutschen Mädchen.

Neben Leistungsdefiziten tragen aus Sicht verschiedener Schulleiter/-innen und anderer Expertinnen und Experten, die wir im Rahmen eines Workshops dazu befragt haben, folgende Faktoren zur hohen Abwärtsmobilität vor allem der ausländischen Jungen bei:

- familiäre und soziale Probleme der Kinder und Jugendlichen,
- Pubertäts- und Erziehungsprobleme, die auf Seiten der Lehrer/-innen zu Hilflosigkeit führen, wobei v. a. mit Verhaltensauffälligkeiten von ausländischen Jungen oft nicht adäquat umgegangen werden könne;
- der „monolinguale und monokulturelle Habitus“ der Schulen, der beinhaltet, dass andere Sprach- und Kulturerfahrungen im Schulalltag nichts zählen,
- „Bildungsunwilligkeit“ bei einem Teil der ausländischen Jungen,
- „Parallelwelt(en)“ bei bestimmten Migranten mit der zunehmenden Tendenz die deutsche Sprache und Kultur abzulehnen (z. T. „Sprachverweigerung“)

- eine zum Teil „falsche“ bzw. zu hohe Einstufung der ausländischen Jungen, die durch die Elternwünsche bedingt sei,
- eine hohe Orientierung an homogenen Lerngruppen und entsprechend starke Ausleseorientierung bei einem größeren Teil der Lehrkräfte an Realschulen, sowie
- eine wenig ausgeprägte Kultur, Orientierung und Kompetenz mit Blick auf gezielte individueller Förderung.

Diese „Liste“ macht deutlich, dass die Probleme **einerseits** in der hierarchischen gegliederten Schulstruktur begründet liegen, die es zulässt bzw. befördert, dass Heterogenität so weit als möglich reduziert wird, was wiederum vor all allem Migranten/-innen zum Problem wird (vgl. hierzu Gomolla/Radtke 2002). Hieran lässt sich auf kommunaler Ebene kaum etwas ändern.

Weiterhin weisen einzelne Punkte darauf hin, dass bestimmte Gruppen, vor allem unter ausländischen Jungen, vom Integrationsprozess ausgeschlossen sind bzw. diesen bewusst abwehren. Hier ist neben Eltern und Schule auch die Kommune als Jugendhilfeträger gefragt. An der Schule und außerhalb angesiedelte Jugendsozialarbeit muss versuchen mit den Schulen gemeinsam Lösungen zu finden, damit diese Jugendlichen nicht ganz „aussteigen“.

Schließlich wird auch deutlich, dass die Lehrkräfte aufgrund ihrer Qualifikation und ihres Auftrages in vielen Fällen überfordert sind, mit vielfältigen familiären, sozialen und erzieherischen Problemen sowie den kulturellen Unterschieden umzugehen. In Wiesbaden können die vor diesen besonderen Herausforderungen stehenden Hauptschulen auf die Unterstützung durch die Fachkräfte und Angebote der Schulsozialarbeit des Amtes für Soziale Arbeit zurückgreifen.

Um die Abstiegstendenzen zu mildern müsste auf allen drei Ebenen angesetzt werden.

Die begrenzte **Durchlässigkeit** des Schulsystems "**nach oben**" erklärt sich aus Sicht der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter unter anderem dadurch, dass

- Haupt- und Realschulen ihren besonders befähigten Schüler/-innen empfehlen, während der Sekundarstufe I zunächst dort zu bleiben, den entsprechenden Schulabschluss zu machen und erst danach in eine höhere Schulform zu wechseln,
- Hauptschulen lieber die (wenigen) guten Schüler/-innen behalten angesichts des positiven und unterstützenden Einflusses, den diese auf ihre Mitschüler/-innen ausüben,
- ein Schulformwechsel auch aufgrund der divergierenden Lehrpläne für die Schülerinnen und Schüler erschwert wird.

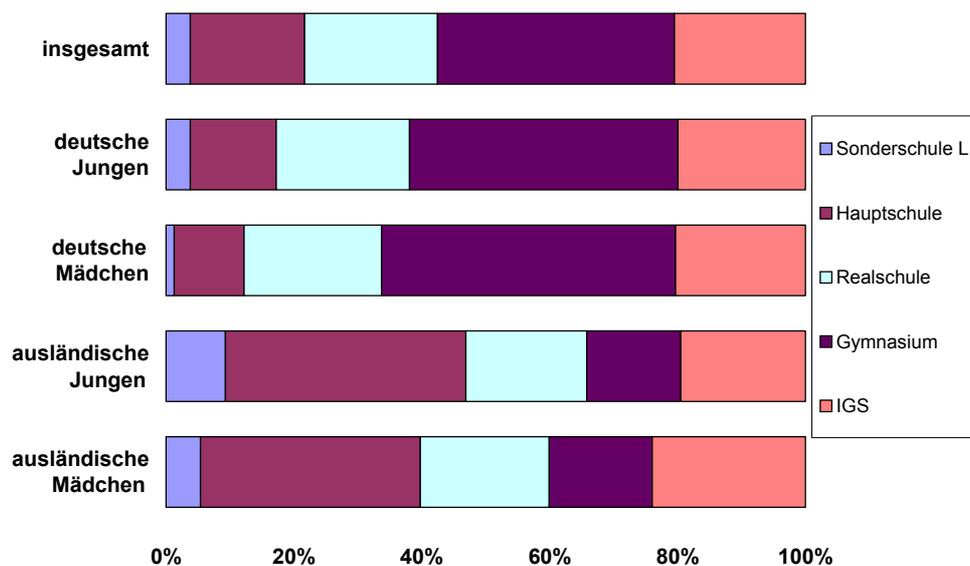
4.7.3 Ein Zwischenergebnis in Klasse 8

An dieser Stelle soll das vorläufige Zwischenergebnis der Übergänge nach der Grundschule (vgl. Kapitel 4.6), sowie der Querversetzungen und sämtlicher Schul(form)wechsel in den ersten Schulbesuchsjahren der Sekundarstufe I (vgl. Kapitel 4.7.2) dargestellt werden: die Bildungsbeteiligung in Jahrgangsstufe 8. Bis zu diesem Zeitpunkt haben zwar noch nicht alle, aber die große Mehrzahl aller Schülerinnen und Schüler "ihre" Schulform gefunden, die sie bis zum Abschluss ihrer Schullaufbahn beibehalten. An späterer Stelle (vgl. Kapitel 4.10)

wird die hier beschriebene zentrale „Zwischen-Verteilung“ in Klassenstufe 8 noch einem zeitlichen und regionalen Vergleich unterzogen.

Die am häufigsten besuchte Schulform der Wiesbadener Schülerinnen und Schüler ist das Gymnasium, das fast 40 % aller Achtklässler besuchen (vgl. Abb. 14 und Tabelle 36). Jeweils etwa ein Fünftel der Schülerschaft geht in dieser Jahrgangsstufe auf die Realschule, eine integrierte Gesamtschule und auf die Hauptschule.

Abb. 14:
Bildungsbeteiligung in der 8. Jahrgangsstufe, Schuljahr 2002/2003



Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Die **Aufgliederung** der Achtklässler **nach Schulform, Geschlecht und Nationalität** zeigt das schon hinlänglich beschriebene Muster der Bildungsbeteiligung: deutsche Kinder (insbesondere Mädchen) sind auf dem Gymnasium fast dreimal so häufig wie ausländische Kinder vertreten, also deutlich überrepräsentiert. Auf der anderen Seite hat die Hauptschule für ausländische Kinder der 8. Jahrgangsstufe in der Tat noch die wörtliche Bedeutung einer "Haupt"-Schule: Insbesondere ausländische Jungen sind dort viel häufiger anzutreffen, als es ihrem Anteil an allen Schüler/-innen der Klasse 8 entsprechen würde. Der Anteil derer, die in der 8. Klasse Realschulen oder integrierte Gesamtschulen besuchen, unterscheidet sich dagegen kaum zwischen Deutschen und Ausländern oder zwischen Jungen und Mädchen. Mit anderen Worten: Realschule und IGS unterrichten einen - bezüglich Geschlecht und Nationalität - repräsentativen Querschnitt der Schülerschaft.

Exkurs: Gastschüler

An Wiesbadens Schulen werden nicht nur Kinder mit Wohnsitz in Wiesbaden, sondern auch auswärtige Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Für diese "Gastschüler" erhält die Stadt Wiesbaden als Schulträger eine Kostenerstattung in Form so genannter Gastschulbeiträge (§§ 163, 164 Hessisches Schulgesetz).

Der Anteil der Gastschüler hängt entscheidend von der jeweiligen Schulform ab: Er betrug im Schuljahr 2002/2003 unter den Gymnasialschülern 23 % (Sekundarstufe I: 19 %, Sekundarstufe II: 30 %) und unter den Realschülern 8 %. Nur geringe Anteile auswärtiger Schüler meldeten die integrierten Gesamtschulen, die Hauptschulen und die Grundschulen (jeweils unter 3 %).

Da sich alle Darstellungen im vorliegenden Bildungsbericht auf "Schüler an Wiesbadener Schulen" beziehen, werden Gastschüler stets mitgezählt⁶⁵. Umgekehrt können hier wohnende Schüler, die eine Schule außerhalb Wiesbadens besuchen ("Auspendler"), nicht berücksichtigt werden.

Tabelle 36:
Bildungsbeteiligung in Stufe 8

	Schulform										Insg abs.
	Hauptschule *)		Realschule *)		Gymnasium *)		IGS		Sonderschule f. Lernhilfe		
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	
Insgesamt	503	17,9	583	20,8	1 040	37,1	575	20,5	106	3,8	2 807
darunter Gastschüler	8	2,9	44	15,9	210	75,8	11	4,0	4	1,4	277
Jungen	284	19,2	301	20,4	523	35,4	293	19,8	76	5,1	1 477
Mädchen	219	16,5	282	21,2	517	38,9	282	21,2	30	2,3	1 330
Deutsche	261	12,2	452	21,2	937	43,9	430	20,1	56	2,6	2 136
Ausländer	242	36,1	131	19,5	103	15,4	145	21,6	50	7,5	671
Deutsche Jungen	151	13,4	234	20,8	471	41,9	224	19,9	43	3,8	1 123
Deutsche Mädchen	110	10,9	218	21,5	466	46,0	206	20,3	13	1,3	1 013
Ausländische Jungen	133	37,6	67	18,9	52	14,7	69	19,5	33	9,3	354
Ausländische Mädchen	109	34,4	64	20,2	51	16,1	76	24,0	17	5,4	317

*) einschließlich entsprechender Zweige an Gesamtschulen

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



⁶⁵

Ausnahmen sind ausdrücklich gekennzeichnet.

4.7.4 Weitere Bildungsangebote für ältere Kinder und Jugendliche



*Welche weiteren Bildungsorte sind für ältere Kinder und Jugendliche relevant?
Wer nutzt diese?*

Mit zunehmendem Alter der Kinder und vor allem nach dem Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen spielen die Bildung unterstützenden Tagesbetreuungsangebote in Kindertagesstätten kaum noch eine Rolle; nur wenige Kinder in der Klasse 5 besuchen nach dem Schulwechsel noch den Hort (vgl. 10-jährige und ältere Schulkinder in Tabelle 18).

Andere Bildung unterstützende Angebote gewinnen jedoch an Bedeutung bzw. sind für diese Altersgruppe eigens konzipiert worden. In Wiesbaden von besonderer Bedeutung ist die Schulsozialarbeit, da sie besonders viele Kinder und Jugendliche mit besonderen Förderbedarfen erreicht (vgl. 4.7.4.1). Daneben gibt es eine Vielzahl von Angeboten vor allem aus dem Feld der offenen Kinder- und Jugendarbeit, die ebenfalls die Teilhabe an formaler Bildung unterstützen bzw. non-formale und informelle Bildungsmöglichkeiten bieten (vgl. 4.7.4.2).

4.7.4.1 Schulsozialarbeit

Der Aufbau von Schulsozialarbeits-Einrichtungen begann in Wiesbaden im Jahr 1977 mit zunächst einem Angebot an der Gesamtschule in Klarenthal. Heute existieren zehn Schulsozialarbeits-Einrichtungen, die etwa 3.600 Schülerinnen und Schüler einbeziehen. Die Projekte sind schwerpunktmäßig an Haupt- und Gesamtschulen angesiedelt, die in Stadtteilen mit besonderen Bedarfslagen liegen (vgl. hierzu Landeshauptstadt Wiesbaden 2002b und Tabelle 37).

**Tabelle 37:
Grunddaten der Schulsozialarbeits-Einrichtungen in Wiesbaden**

Name der Schule, Schulform	Stadtteil	Klassen insg.	betreute Klassen	%	Schüler insg.	betreute Schüler	%
Gesamtschule Klarenthal (Integrierte Gesamtschule)	Klarenthal	24	24	100	617	617	100
Geschwister-Scholl-Schule (Grundschule mit Vorklasse)	Klarenthal	17	14	82	368	309	84
Hermann-Ehlers-Schule (Integrierte Gesamtschule mit Ganztagsschule)	Erbenheim	23	21	91	562	509	91
Wolfram-von-Eschenbach-Schule (Haupt- und Ganztagsschule)	Dichterviertel	20	18	90	458	409	89
Comeniuschule (Schule für Lernhilfe)	Bergkirche	16	12	75	216	170	79
Ludwig-Erhard-Schule (Verbundene Haupt- und Realschule mit Förderstufe) Förderstufe und Hauptschule ¹	Schelmengraben	16	16	100	384 (FS 148 + HS 236)	384	100
Heinrich-von-Kleist-Schule (Verbundene Haupt- und Realschule mit Abendschule) Hauptschule ²	Hollerborn/ Güterbahnhof	14	14	100	378	378	100
Wilhelm-Heinrich-von-Riehl- Schule (Schulformbezogene Gesamtschule mit Förderstufe) Förderstufe und Hauptschulzweig ¹	Biebrich	20	16	80	521 (FS 248 + HS 162)	410	79
Adalbert-Stifter-Schule (Grund- und Hauptschule mit Vorklasse) Hauptschule	Hasengartenstr./ Friedensstr.	10	7	70	228	154	68
Wilhelm-Leuschner-Schule (Integrierte Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe) ³	Mainz-Kostheim	33	12	36	841	284	34
Gesamt		193	154	80	4.573	3.624	79
- ohne Grundschule Klarenthal		17	14	82	368	309	84
- ohne Comeniuschule		16	12	75	216	170	79
Haupt- und Gesamtschulen		160	128	80	3.989	3.145	79

¹ Die Zahlen umfassen die Schüler/-innen der Förderstufe und der Hauptschule

² Die Zahlen umfassen die Schüler/-innen der Hauptschule

³ Die Zahlen umfassen die Schüler/-innen der Jahrgänge 5 bis 10

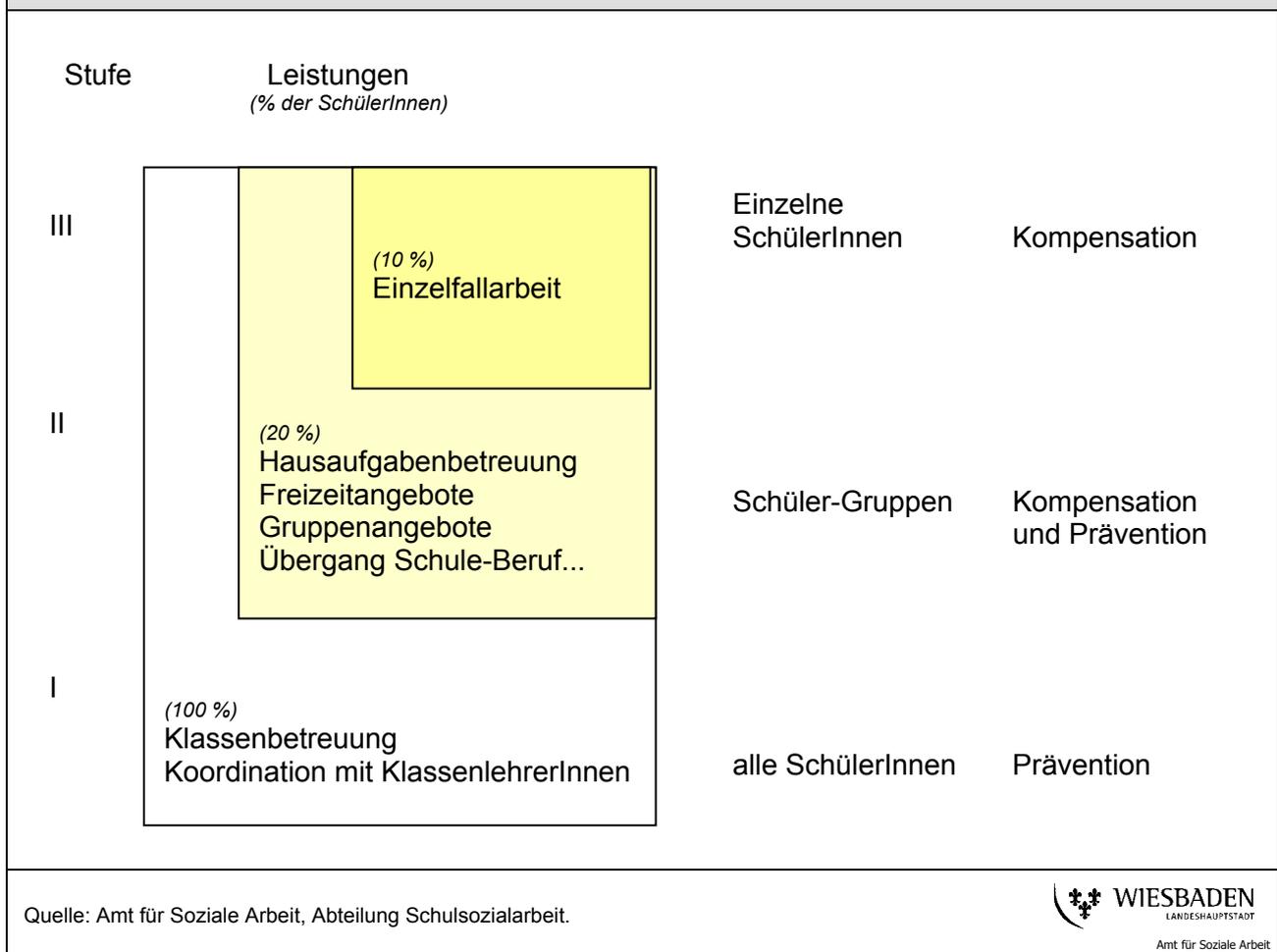
Aufgrund der hohen quantitativen Bedeutung der Schulsozialarbeit gerade für bildungsferne Kinder und Jugendliche wird dieses Bildungsangebot im Folgenden etwas ausführlicher dargestellt.

Auftrag und Konzept der Wiesbadener Schulsozialarbeits-Einrichtungen

Zielgruppe der Schulsozialarbeits-Einrichtungen sind in der Regel⁶⁶ Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 5 bis 10 an Haupt- und Gesamtschulen. **Ziel** ist es, durch die alltägliche Kooperation von Jugendhilfe und Schule biographischen und schulischen Problemen der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien „rechtzeitig“ und „präventiv“ zu begegnen. Neben dem Erreichen mindestens eines Hauptschulabschlusses ist der erfolgreiche Übergang von der Schule in die Ausbildung bzw. weitere Qualifizierung ein wesentliches Arbeitsziel der Schulsozialarbeits-Einrichtungen. Die Zielerreichung wird über ein internes Berichtswesen kontrolliert. **Gesetzliche Grundlage** sind die §§ 11 („Jugendarbeit“), 13 („Jugendsozialarbeit“), 22 („Tagesbetreuung“) und 81 („Zusammenarbeit Jugendhilfe/Schule“) des SGB VIII.

Die Schulsozialarbeitsprojekte arbeiten alle nach einem 3-stufigen **Modell** (vgl. Abb. 15), das von den **Leistungen** her von der Klassenbetreuung (Stufe I) über klein-gruppenbezogene Angebote (Stufe II) bis zur Einzelfallarbeit (Stufe III) reicht. Die Leistungen der Stufen II und III sind hierbei „gekoppelt“ an die Basisarbeit in Stufe I und nur dadurch sinnvoll zu leisten.

Abb. 15:
Stufenmodell der Schulsozialarbeits-Einrichtungen in Wiesbaden



Quelle: Amt für Soziale Arbeit, Abteilung Schulsozialarbeit.



⁶⁶ An einer Schule (Schule für Lernhilfe) ist auch die Klasse 1-4 einbezogen. Darüber hinaus gibt es eine zehnte (oben nicht aufgeführtes) Schulsozialarbeits-Einrichtung an einer Grundschule.

Ähnlich wie in den städtischen Betreuenden Grundschulen arbeiten die Sozialarbeiterinnen und -arbeiter mit den Lehrkräften und Eltern, aber auch Dritten im Stadtteil zusammen. Zu den Angeboten gehören - neben den bereits erwähnten - auch standardmäßig Mittagstisch, Hausaufgabenbetreuung und Freizeitangebote und Freizeiten (2 Wochen in den Sommerferien).

Bildungsteilhabe im Rahmen der Schulsozialarbeits-Einrichtungen

Über die Konzentration auf die beschriebenen Schultypen und eine gezielte durch besondere soziale Bedarfe im Stadtteil bestimmte Auswahl an Schulen für die Projekte, werden bildungsferne Kinder und Jugendliche sehr gut erreicht.

Insgesamt werden ca. 21 Prozent der 11- bis 16-jährigen Wiesbadener Jugendlichen über die Stufe I (Klassenbetreuung) erreicht; von den ausländischen 11- bis 16-Jährigen wird allerdings gut ein Drittel (34 %) erreicht, von den deutschen etwa ein Sechstel (17 %).

Sowohl unter den Migranten/-innen sowie unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund werden durch die Konzentration der Angebote auf die Hauptschüler/-innen die bildungsschwächsten Jugendlichen erreicht. Insgesamt sind es knapp drei Viertel (71 %) der Hauptschüler/-innen, die über Schulsozialarbeits-Einrichtungen erreicht werden und knapp die Hälfte (46 %) der Schüler/-innen an Integrierten Gesamtschulen.

Ergebnisse und Wirkungen

Ein erstes zentrales Wirkungsziel der Schulsozialarbeit ist die Stabilisierung der Schullaufbahn und das Erreichen mindestens des Hauptschulabschlusses. Das zweite zentrale Wirkungsziel ist der erfolgreiche Übergang in berufliche Ausbildung oder der Übergang in schulische Weiterqualifizierung in Richtung des Realschulabschlusses.

Die Zielerreichung hängt natürlich nicht in erster Linie von der Qualität der Schulsozialarbeitsprojekte vor Ort ab, sondern wird von anderen Faktoren ganz wesentlich beeinflusst:

Das Ziel 1 „Erreichen des Hauptschulabschlusses“ wird ganz wesentlich von der Unterrichtsqualität und der Schulpraxis beeinflusst und - mit der Einführung zentraler Abschlussprüfungen - bald auch zentral mitbestimmt.

Ziel 2 „erfolgreicher Übergang in Ausbildung bzw. schulische Weiterqualifizierung“ ist vor allem von der Lage am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt abhängig.

Für den Grad der Zielerreichung spielt mit Blick auf beide Ziele darüber hinaus die „Eingangsgqualität“ eine zentrale Rolle, das heißt: welche Ausgangsvoraussetzungen die Schülerinnen und Schüler (sowie deren Eltern) mitbringen.

Schulsozialarbeit lässt sich in ihren Ergebnissen und Erfolgen vor dem Hintergrund des beschriebenen Einflussbündels also in keiner Weise „einfach“ messen. Erschwert wird die Beobachtung und Messung noch durch die Tatsache, dass bestimmte Informationen zwar an den Schulen mit Schulsozialarbeit erhoben werden, nicht aber an anderen Schulen. So liegen zwar äußerst genaue Daten zum Übergang in den Beruf (Ziel 2) für die Schulsozialarbeitsschulen vor, nicht aber für andere Haupt- und Gesamtschulen. Auch der Vergleich der erreichten Schulabschlüsse zwischen Schulen mit und ohne Schulsozialarbeit liefert derzeit noch mehr Fragen als Antworten.

So hat man sich bis vor kurzem darauf beschränkt, erfolgreiche Schulabschlüsse sowie erfolgreiche Übergänge in Ausbildung und schulische Weiterqualifizierung zwischen den Schulen mit Schulsozialarbeit und über die verschiedenen Jahre hinweg zu vergleichen.

Derzeit wird im Kontext des Aufbaus einer Geschäftsberichterstattung daran gearbeitet, die Wirkungsanalyse zu verbessern und unter anderem auch aussagekräftige Vergleichsdaten zu Schulen ohne Schulsozialarbeit zu entwickeln.

Bislang muss man sich in Bezug auf Zielerreichung und Erfolge der Schulsozialarbeits-Einrichtungen mit folgenden Ergebnissen „bescheiden“:

- Die Schulen wollen Schulsozialarbeits-Einrichtungen an ihren Schulen. Die Kooperation mit der Jugendhilfe wird als Gewinn für Lehrer/-innen und Schüler/-innen betrachtet:
Aus Sicht der großen Mehrheit der **Lehrer/-innen** an Schulen mit Schulsozialarbeit wirken die Angebote der Schulsozialarbeit **positiv** auf das Schulklima (90%) und auf die Schullaufbahn der betreuten Schüler/-innen (82%).
 Die Wirkung auf das elterliche Erziehungsverhalten wird immerhin noch von über der Hälfte der Lehrer positiv bewertet (54%).
- Die „**harten**“ **Daten** ergeben,
 - dass die Schüler/-innen an Haupt- und Gesamtschulen mit Schulsozialarbeit - trotz deutlich schlechterer Eingangsqualität – mit Blick auf das **Erreichen des Haupt-schulabschlusses** kaum schlechter abschneiden als andere Wiesbadener Haupt- und Gesamtschüler/-innen;
 - dass rund 50% der Schüler/-innen aus Haupt- und Gesamtschulen mit Schulsozialarbeits-Einrichtungen **erfolgreich** in **Ausbildung bzw. schulische Weiterqualifizierung** übergehen und die Quote der Übergänge mit der Lage am Ausbildungsmarkt schwankt (Daten von 2002 und 2003). Vergleichsdaten liegen aus anderen Schulen leider nicht vor.

4.7.4.2 Weitere Bildung unterstützende Angebote für ältere Kinder und Jugendliche

Wie schon bei den Grundschulkindern lassen sich folgende weitere zentrale Angebotsbereiche bzw. Bildungsorte benennen (ausführlicher nachzulesen in Kapitel 4.5.4.3):

- (a) „Hausaufgabenhilfe – Schülerhilfe – Nachhilfe“
- (b) „offene Angebote - Kinder- und Jugendarbeit (in Zentren, Vereinen...)“
- (c) „Bibliotheken“
- (d) „Medien“

Die im Kapitel 4.5.4.3 beschriebenen Befunde bezüglich der Selektivität der Angebote gelten prinzipiell auch für den Jugendbereich (vgl. dort, aber auch Abb. 16).

Für die älteren Kinder und Jugendliche liegen – anders als für die Kinder - auch einige wenige Wiesbadener Daten zur Bildungsteilnahme vor. Diese stammen aus einer Wiesbadener Jugendbefragung aus dem Jahr 2000⁶⁷ (vgl. Landeshauptstadt Wiesbaden 2000, vor allem Seite 38/F. und 56). Danach nutzten im Jahr 1999 Angebote ...

⁶⁷

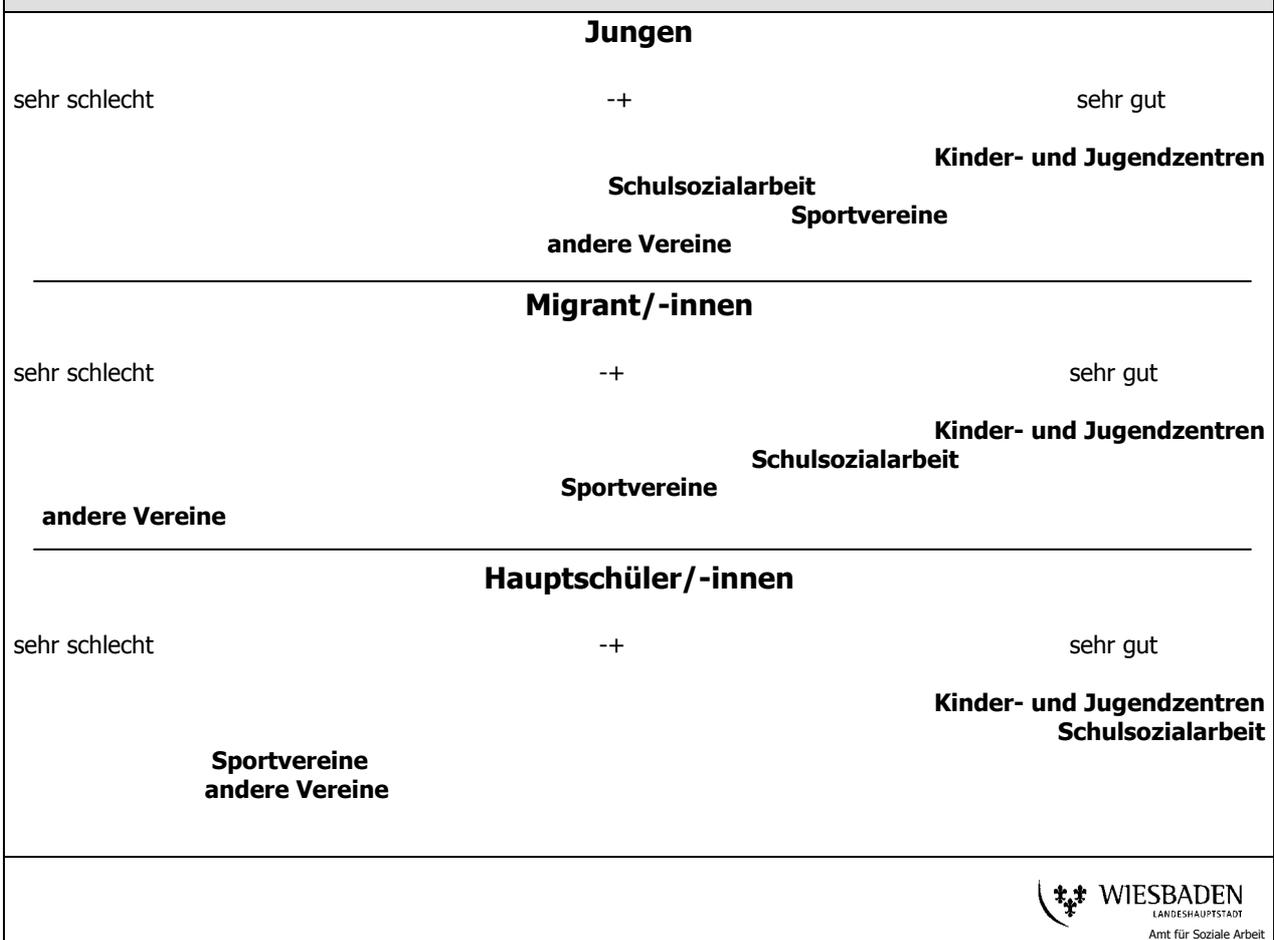
Leider waren bei dieser Befragung Migrantenjugendliche und Jugendliche mit niedrigerem Bildungsniveau unterrepräsentiert, so dass die folgenden Zahlen vorsichtig interpretiert werden müssen.

- der offenen Kinder- und Jugendarbeit in Kinder-/ Jugend-/Gemeinschaftszentren: über 5 % der 14-Jährigen und älteren Jugendlichen,
- Kultur vor Ort (Kulturtage in den Stadtteilen): mehr als 8 % der Jugendlichen und
- die Stadtbibliothek ca. ein Drittel der Jugendlichen.

Außerdem gibt die Befragung Hinweise auf die Nutzung von Angeboten von Vereinen:

- mehr als ein Viertel der Jugendlichen war Mitglied in einem Sportverein und
- ca. ein Drittel in einem anderen Verein.

Abb. 16:
Wie gut oder schlecht erreichen bestimmte Angebote bildungsfernere Gruppen?
– datenbasierte Übersicht



Einige Hinweise gibt es in dem genannten Bericht auch in Bezug auf die Frage, inwieweit die verschiedenen Angebote bzw. Bildungsorte auch bildungsfernere Jugendliche erreichen. Diese sind in Abb. 16 zusammengefasst, auch die Schulsozialarbeit wurde hier nochmals integriert. Zur Bibliotheksnutzung liegen leider keine differenzierten Angaben vor.

Es wird deutlich, dass vor allem die Kinder- und Jugendzentren – neben der Schulsozialarbeit – die bildungsfernere Gruppen gut bzw. sehr gut erreichen, die dort angesiedelten Bildungsangebote also die größte Chance haben, die zu erreichen, die den größten Förderbedarf haben.

4.8 Bildungsbeteiligung im Rahmen der Sekundarstufe II

Steckbrief Sekundarstufe II

Hessisches Schulgesetz:

Studienqualifizierende Bildungsgänge der Oberstufe (Sekundarstufe II)

§ 29 Studienqualifizierende Schulen

Studienqualifizierende Schulen sind:

- 1. die gymnasiale Oberstufe. Sie umfasst die Jahrgangsstufen 11 bis 13 und kann sowohl Bestandteil des Gymnasiums oder der Gesamtschule als auch selbstständige Schule sein. Als selbstständige Schule arbeitet die gymnasiale Oberstufe im Rahmen eines Schulverbundes mit den Schulen der Mittelstufe (Sekundarstufe I) zusammen, aus denen sie im wesentlichen die Schülerinnen und Schüler aufnimmt;*
- 2. das berufliche Gymnasium. Es ist Teil des beruflichen Schulwesens;*
- 3. doppeltqualifizierende Bildungsgänge, in denen berufliches und allgemeinbildendes Lernen verbunden werden. Auf sie finden die Vorschriften über die gymnasiale Oberstufe oder das berufliche Gymnasium entsprechend Anwendung, soweit für sie in diesem Abschnitt nicht besondere Regelungen getroffen worden sind;*
- 4. die Fachoberschule. Sie ist Teil des beruflichen Schulwesens und führt zur Fachhochschulreife.*

Im Rahmen des allgemein bildenden Schulsystems, auf das wir uns im Rahmen dieses Berichtes ja beschränken, ist die Sekundarstufe II also (s. oben §29 (1)) identisch mit der gymnasialen Oberstufe. Ihr Ziel ist es, den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (Abitur) zu ermöglichen. Gleichzeitig werden die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten unmittelbar in eine berufliche Ausbildung oder in eine berufliche Tätigkeit einzubringen. Die Inhalte und die Organisation des Unterrichts stellen sicher, dass die Schülerinnen und Schülern eine vertiefte wissenschaftsorientierte Allgemeinbildung erhalten und sie zugleich Schwerpunkte setzen können. Die gymnasiale Oberstufe umfasst die Jahrgangsstufen 11 bis 13. Dabei hat die Jahrgangsstufe 11 die Funktion einer Einführungsphase, während die Jahrgangsstufen 12 und 13 eine Qualifikationsphase bilden.

In Wiesbaden werden Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II an neun Gymnasien unterrichtet (vgl. Tabelle 38), von denen zwei (Martin-Niemöller-Schule und Carl-von-Ossietzky-Schule) als reine Oberstufengymnasien ausgestaltet sind, außerdem an einer integrierten Gesamtschule (Wilhelm-Leuschner-Schule) sowie an der Freien Waldorfschule.

Da die beiden Wiesbadener beruflichen Gymnasien (Friedrich-List-Schule mit 359 Schüler/-innen und Rhein-Main-Schule Dr. Obermayr e. V. mit 70 Schüler/-innen) nicht zum allgemein bildenden, sondern zum beruflichen System zählen, werden diese – ebenso wie das Abendgymnasium als Schule für Erwachsene – im folgenden nicht berücksichtigt.

Hinsichtlich der Verteilung der Schüler auf die Nationalitäten ergibt sich ein ähnliches Bild wie in der gymnasialen Mittelstufe (vgl. Tabelle 38): Nur jeder Dreizehnte hat eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit. Dies gilt in der Summe, wobei der Ausländeranteil in der Oberstu-

fe stark schwankt (vgl. Tabelle 39): von etwa 3 % auf der Dilthey-Schule bis zu etwa 16 % an der Elly-Heuss-Schule. Auch diese Streuung entspricht der in der Sekundarstufe I (vgl. Kapitel 4.7.1).

Tabelle 38 :
Schüler/-innen in der gymnasialen Oberstufe im Schuljahr 2002/2003

	Schüler/-innen		darunter Gastschüler/-innen
	abs.	%	
Schüler/-innen in der gymnasialen Oberstufe	3 235	100,0	964
davon			
in Jahrgangsstufe 11	1 144	35,4	343
in Jahrgangsstufe 12	1 094	33,8	331
in Jahrgangsstufe 13	997	30,8	290
deutsch	2 984	92,2	932
ausländisch	251	7,8	32
darunter			
türkisch	48	1,5	6
(ex-)jugoslawisch	24	0,7	.
italienisch	21	0,6	3
marokkanisch	9	0,3	-
griechisch	23	0,7	.
afghanisch	14	0,4	5
iranisch	15	0,5	.
Jungen	1 385	42,8	426
Mädchen	1 850	57,2	538
deutsche Jungen	1 270	39,3	408
deutsche Mädchen	1 714	53,0	524
ausländische Jungen	115	3,6	18
ausländische Mädchen	136	4,2	14

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Mädchen sind in der Oberstufe der Gymnasien mit rund 57 % gegenüber den Jungen in deutlicher Überzahl. Im Vergleich zur Mittelstufe (51 %) konnten die Schülerinnen damit ihren Anteil nochmals steigern. Diese Tatsache steht im Einklang mit der Beobachtung, dass das Risiko, im Verlauf der gymnasialen Mittelstufe "abzusteigen", also auf Real- oder Hauptschulen zu wechseln, für Jungen höher ist als für Mädchen (vgl. Kapitel 4.7.2). Zudem erhalten Mädchen eher als Jungen am Ende der Sekundarstufe I einen Realschulabschluss mit Eignung für die gymnasiale Oberstufe oder eine Versetzung in die Jahrgangsstufe 11 (vgl. dazu auch das Kapitel 4.9).

Bei den Interpretationen in Bezug auf die Bildungsbeteiligung ist der hohe Anteil auswärtiger Schüler/-innen (so genannte "Gastschüler") in den oberen Klassen der Gymnasien zu be-

rücksichtigen: Mit knapp 30 % wohnt fast jede/r dritte Wiesbadener Oberstufenschüler/-in außerhalb der Landeshauptstadt. Auffällig ist auch die große Streuung des Gastschüler-Anteils zwischen den einzelnen öffentlichen Gymnasien: Er reicht von etwa 9 % (Gymnasium am Mosbacher Berg) bis zu etwa 63 % (Humboldtschule).

Tabelle 39:**Schüler/-innen in der gymnasialen Oberstufe (Sekundarstufe II) im Schuljahr 2002/2003**

Schule	Schüler/innen					Ausländer-Anteil %	Anteil Gastschüler %
	insgesamt	Jungen	Mädchen	Deutsche	Ausländer		
Dilthey-Schule	249	127	122	241	8	3,2	46,2
Elly-Heuss-Schule	277	121	156	233	44	15,9	22,7
Gutenbergschule	386	145	241	365	21	5,4	11,9
Leibnizschule	247	95	152	229	18	7,3	39,7
Gymnasium am Mosbacher Berg	231	115	116	211	20	8,7	9,1
Oranienschule	250	114	136	229	21	8,4	20,8
Humboldt-Schule	288	163	125	275	13	4,5	63,2
Martin-Niemöller-Schule	741	298	443	675	66	8,9	34,1
Carl-v.-Ossietsky-Schule	376	140	236	352	24	6,4	34,8
Freie Waldorfschule	68	21	47	68	-	-	2,9
Wilhelm-Leuschner-Schule	122	46	76	106	16	13,1	0,8
Insgesamt	3 235	1 385	1 850	2 984	251	7,8	29,8

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Der Anteil der **Nichtversetzungen** ist in der gymnasialen Oberstufe insgesamt niedriger als in der Mittelstufe. Dabei zeigt das **Verteilungsmuster** nach Geschlecht und Nationalität das bereits aus der Sekundarstufe I bekannte Bild: Die ausländischen Jungen sind mit Abstand die deutlichsten „Verlierer“, danach folgen die deutschen Jungen, dann die ausländischen Mädchen und schließlich die deutschen Mädchen. Selbst die (wenigen!) ausländischen Jungen, die es also bis in die gymnasiale Oberstufe schaffen, fallen dort noch doppelt so häufig wie Schüler/-innen aus anderen Gruppen durch „Hängenbleiben“ auf. Der „Ausleseprozess“ setzt sich für die bildungsbenachteiligten Gruppen also bis zum Ende der Schulkarriere fort.

Tabelle 40:
Wiederholungen in der Sekundarstufe II im Schuljahr 2002/2003

Von allen Schüler/-innen besuchten dieselbe Jahrgangsstufe wie im Vorjahr

Insgesamt..... 2,8 %

Jahrgangsstufe 11..... 3,1 %

Jahrgangsstufe 12..... 3,2 %

Jahrgangsstufe 13..... 1,9 %

deutsche Jungen..... 3,1 %

deutsche Mädchen..... 2,3 %

ausländische Jungen..... 6,1 %

ausländische Mädchen..... 2,9 %

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



4.9 Schulabschlüsse



Spiegeln die Schulabschlüsse das bisher entwickelte Bild wider?

Schulabschlüsse sind zu einem wesentlichen Bestimmungsfaktor für die Lebenschancen von Individuen geworden. Verschiedene Bildungswege schaffen ganz unterschiedliche Voraussetzungen für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt und für zukünftige berufliche Positionen (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 0). Umgekehrt führen geringe oder gar fehlende schulische Qualifikationen oft dazu, dass der Zugang zu einem Großteil der Berufe und den damit verbundenen gesellschaftlichen Positionen verwehrt bleibt.

„Steckbrief“ Schulabschlüsse:

An den allgemein bildenden Schulen in Hessen können folgende Abschlüsse erzielt werden:

- **Hauptschulabschluss:** Am Ende der Jahrgangsstufe 9 besteht die Möglichkeit, einen ersten allgemein bildenden Schulabschluss zu erwerben: den Hauptschulabschluss. Er wird meist zur Aufnahme einer Berufsausbildung im dualen System genutzt. Darüber hinaus berechtigt er unter bestimmten Voraussetzungen zum Eintritt in Berufsfachschulen sowie in das Berufsgrundbildungsjahr. Außerdem ist er eine Voraussetzung für den späteren Eintritt in bestimmte Fachschulen und in Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges. Schülerinnen und Schüler, die ein freiwilliges 10. Hauptschuljahr besucht haben, erhalten den "erweiterten Hauptschulabschluss", wenn sie erfolgreich am Unterricht teilgenommen haben.
- **Realschulabschluss:** Am Ende der Jahrgangsstufe 10 kann der Realschulabschluss erworben werden. Er berechtigt zum Eintritt in weiterführende schulische Bildungsgänge, z. B. in spezielle Berufsfachschulen und in die Fachoberschule, und wird außerdem zur Aufnahme einer Berufsausbildung im dualen System genutzt. Ein besonders qualifizierter mittlerer Bildungsabschluss ermöglicht die Zulassung zur gymnasialen Oberstufe oder zum beruflichen Gymnasium.
- **Allgemeine Hochschulreife:** Wer nach Besuch der gymnasialen Oberstufe die Abiturprüfung bestanden hat, erhält das Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife. Es berechtigt zum Studium an jeder deutschen Universität, Hochschule oder Fachhochschule, ermöglicht aber auch den Weg in eine berufliche Ausbildung.

Die im folgenden präsentierten Daten beziehen sich nur auf im allgemein bildenden Schulsystem erreichte Schulabschlüsse. Ein nicht zu vernachlässigender Teil der Schulabgänger/-innen, der – nicht zuletzt aufgrund der prekären Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt - zunehmend größer wird, holt später noch den Schulabschluss nach (z. B. über das Berufsgrundbildungsjahr) oder erwirbt einen höheren als den bislang erreichten Schulabschluss. Mit diesem komplexen „Weiterqualifizierungs- oder Nachholsystem“ können wir uns im Rahmen dieses ersten Sozialberichtes zur Bildungsbeteiligung nicht näher beschäftigen, da dies den Rahmen sprengen würde. Die im folgenden beschriebenen Befunde gelten aber der Tendenz nach auch nach der nachholenden Weiterqualifizierung.

Tabelle 41:
Schulentlassene *) nach Abschlussart, Geschlecht und Nationalität 2002

	Schulentlassene ...					
	insg.	ohne Abschluss	mit Hpt-schulab.	mit Real-schulab.	darunter "Ü11" **)	mit allgemeiner Hochschulreife
Insgesamt	2.263	154	442	717	126	950
%	100	6,8	19,5	31,7	5,6	42,0
Jungen	1.145	88	260	342	47	455
%	100	7,7	22,7	29,9	4,1	39,7
Mädchen	1.118	66	182	375	79	495
%	100	5,9	16,3	33,5	7,1	44,3
Deutsche	1.883	101	311	586	113	885
%	100	5,4	16,5	31,1	6	47,0
Ausländer/-innen	380	53	131	131	13	65
%	100	13,9	34,5	34,5	3,4	17,1
deutsche Jungen	953	55	186	285	43	427
%	100	5,8	19,5	29,9	4,5	44,8
deutsche Mädchen	930	46	125	301	70	458
%	100	4,9	13,4	32,4	7,5	49,2
ausländische Jungen	192	33	74	57	4	28
%	100	17,2	38,5	29,7	2,1	14,6
ausländische Mädchen	188	20	57	74	9	37
%	100	10,6	30,3	39,4	4,8	19,7
aus Hauptschulen	365	102	236	27	x	x
aus Realschulen	433	6	41	386	19	x
aus Gymnasien	1.021	-	4	67	x	950
aus Integr. Gesamtschulen	444	46	161	237	107	x

*) aus allgemein bildenden Schulen, ohne Schulentlassene aus Sonderschulen.

***) Abschlüsse mit Eignung für die gymnasiale Oberstufe oder ein berufliches Gymnasium sowie Versetzungen in die Klasse 11

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt

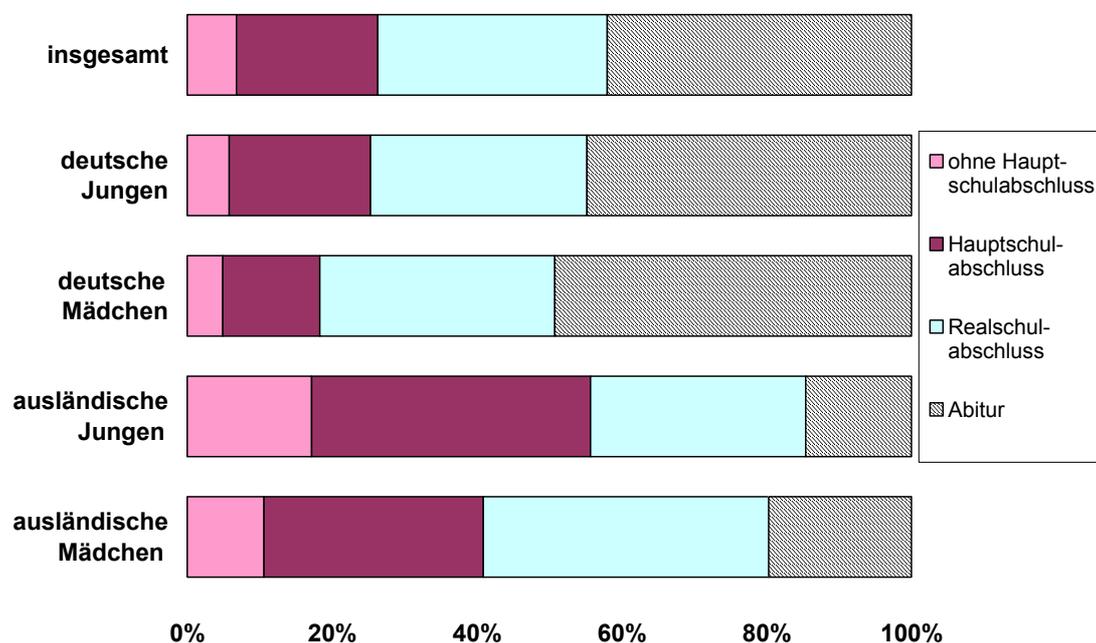


Schulabschlüsse nach sozialstrukturellen Gruppen

Der überwiegende Anteil der Schulentlassenen kommt aus Gymnasien (45 %), jeweils knapp 20 % aus Realschulen und Integrierten Gesamtschulen, die übrigen Abgänger (16 %) aus Hauptschulen. Damit verbunden ist die Verteilung auf die einzelnen Formen von Schulabschlüssen (vgl. Tabelle 41): 42 % haben das Abiturzeugnis in der Tasche, etwa 32 % die mittlere Reife. Jeder sechste Realschulabschluss (auf Integrierten Gesamtschulen sogar fast jeder zweite) beinhaltet die Eignung für die gymnasiale Oberstufe bzw. eine Versetzung in die Klasse 11. Den Hauptschulabschluss schaffen knapp 20 % aller Schulabgänger/-innen, darunter wiederum jeder fünfte in Form des erweiterten Hauptschulabschlusses. Knapp 7 % verlassen das allgemein bildende Schulsystem ohne jeden Abschluss und haben damit nur geringe Chancen auf eine berufliche Qualifizierung.

Die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zwischen Mädchen und Jungen sowie zwischen Deutschen und Ausländern finden ihren Niederschlag konsequenterweise auch in den erreichten Schulabschlüssen.

Abb. 17:
Schulabgänger nach Abschlussart, Nationalität und Geschlecht 2002



Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Heute haben die Mädchen die Jungen im allgemein bildenden Schulwesen nicht nur eingeholt, sondern sogar überholt. Mädchen erreichen eher den Realschulabschluss und das Abitur als Jungen; lediglich jede sechste Schülerin verlässt die Schule "nur" mit dem Hauptschulabschluss. Auch der Anteil derer, die ohne Abschlusszeugnis bleiben, ist bei Mädchen geringer als bei Jungen (vgl. Tabelle 41).

Noch gravierender sind die Unterschiede allerdings zwischen deutschen und ausländischen Absolventen. Entsprechend den von ihnen hauptsächlich besuchten Schulformen erreichen ausländische Jugendliche ein deutlich niedrigeres Abschlussniveau als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler: Von den ausländischen Absolventen verließen etwa 14 % die allgemein bildenden Schulen ohne Abschluss (deutsche: 5 %). Jede/r dritte ausländische Schüler/in (deutsche: jede/r sechste) muss sich mit dem Hauptschulabschluss begnügen. Dagegen ist der Anteil der Abiturienten unter den deutschen Schülern fast dreimal so hoch wie unter den ausländischen. Lediglich beim Realschulabschluss verringern sich die Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Schülern, wenngleich auch unter den mittleren Bildungsabschlüssen die besonders qualifizierten, zur Oberstufe weiterführenden Abschlüsse fast ausschließlich von deutschen Jugendlichen (darunter in der Mehrzahl Mädchen) erreicht werden (vgl. Tabelle 41).

Besondere Problemkandidaten in Bezug auf ihren Berufseinstieg sind ausländische Jungen: Mit gut 17 % verlässt mehr als jeder sechste von ihnen das Schulsystem ohne jede formale Qualifikation. Diese Zahl ist sogar höher als der Anteil der ausländischen Jungen, die mit dem Abitur abschließen (vgl. Tabelle 41 und Abb. 17).

Von den 154 Jugendlichen, die im Jahr 2002 das allgemein bildende Schulsystem ohne formalen Abschluss verließen, gingen 68 bereits vor Erreichen der 9. Jahrgangsstufe - bei erfüllter Vollzeitschulpflicht - von der Schule ab. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um Hauptschüler/-innen, und der Ausländeranteil unter diesen "Früh-Aussteigern" liegt weit überproportional bei 44 %.

In der Gesamtschau lässt sich - wieder einmal und nun endgültig - feststellen, dass ausländische Jungen die schlechtesten Ergebnisse aufweisen und die deutschen Mädchen die besten.

Schulabschlüsse nach besuchter Schulform

Nehmen wir zum Abschluss dieses Kapitels noch einmal einen Perspektivwechsel vor und betrachten die erreichten Schulabschlüsse nun unter der Fragestellung – die vor allem mit Blick auf die integrierten Gesamtschulen spannend ist: **Welche Schulform „produziert“ am Ende welche Ergebnisse?** Dabei ist zu beachten, dass im folgenden nur die Schüler/-innen in den Blick geraten, die bis zum Ende die jeweilige Schulform besucht haben.

Die Frage soll mit Blick auf Abb. 18 beantwortet werden. Mit Blick auf die auf einen bestimmten Schulabschluss orientierten Schulformen – also die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium – lässt sich die „Zielerreichung“ der Schulentlassenen sehr gut bewerten. Danach erreichen ...

... von den **Hauptschulabgänger/-innen**

- mehr als ein Viertel (28 %) nicht den vorgesehenen (Hauptschul-)Abschluss, also das eigentliche Ziel nicht,
- knapp zwei Drittel (65 %) erreichen das Ziel und
- 7 % erreichen ein besseres Ergebnis.

... von den **Realschulabgänger/-innen**

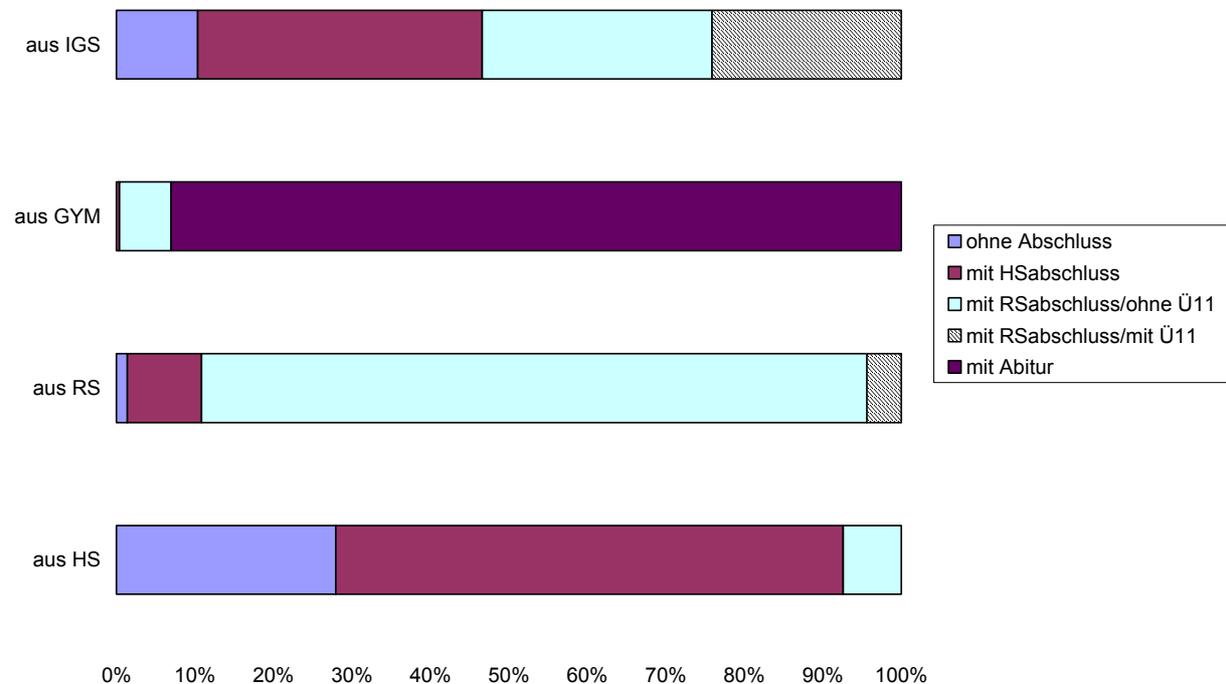
- etwa 10 % nicht den vorgesehenen (Realschul-)Abschluss, also das eigentliche Ziel nicht,
- die große Mehrheit, etwa 85 %, erreicht das Ziel und
- mit nur 4 % erreichen nur wenige ein besseres Ergebnis („Ü11“).

... von den **Abgänger/-innen aus Gymnasien**

- etwa 7 % nicht das vorgesehene Abitur, also das eigentliche Ziel nicht,
- der große Rest (93 %) erreicht das Ziel „Abitur“.

Mit Blick auf die Hauptschule muss also von einem schlechten Zielerreichungsgrad gesprochen werden, während bei den beiden anderen betrachteten Schulformen von einem guten Zielerreichungsgrad gesprochen werden kann. Dabei ist allerdings zu beachten, dass – wie in Kapitel 4.7.2 ausführlich beschrieben – sowohl die Gymnasien, als auch die Realschulen schon vorher durch Selektion dafür „sorgen“, dass ihre Zielerreichung am Ende relativ günstig ausfällt.

Abb. 18:
Schulabschlüsse nach besuchter Schulform 2002*



*) Schulentlassene aus allgemein bildenden Schulen, ohne Schulentlassene aus Sonderschulen.

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt



Wie ist nun aber das **Ergebnis** der **integrierten Gesamtschulen** (IGS) zu bewerten?

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass an den Wiesbadener Gesamtschulen jede/-r zehnte Schüler/-in keinen Abschluss erreicht. Dieser Wert erscheint niedrig, wenn man die IGS mit den Hauptschulen vergleicht; er erscheint gleichzeitig unbefriedigend, da ja die Schülerpopulation an den IGS in der Regel wesentlich günstigere Merkmale aufweist als die an Hauptschulen.

Betrachtet man das andere Ende der Verteilung – nämlich die Abschlüsse, die einen Übergang in die gymnasiale Oberstufe erlauben („Ü11“) – so ist festzuhalten, dass die IGS in Wiesbaden ca. jeden vierten Schüler (bzw. jede vierte Schülerin; 24 %) zur gymnasialen Oberstufe führen. Die Ergebnisse unterscheiden sich dabei – für viele wohl wenig überraschend - von IGS zu IGS erheblich:

Während in einer IGS 56 % die „Ü11“ erreichen und 82 % mindestens den Realschulabschluss, kann am anderen Ende eine IGS nur ganz vereinzelte Schüler/-innen zur „Ü11“ führen und nur etwa ein Drittel ihrer Schulentlassenen zum Realschulabschluss.

Die geringen Fallzahlen der Schulentlassenen lassen es leider nicht zu, die Einzelergebnisse noch nach Geschlecht und Nationalität differenziert zu betrachten.

4.10 Ausgewählte Ergebnisse im Zeitverlauf und im interkommunalen Vergleich



Gibt es relevante positive oder auch negative Tendenzen mit Blick auf die Bildungsbeteiligung und Schulabschlüsse im Zeitverlauf?

Wie steht Wiesbaden im Vergleich zu anderen hessischen Großstädten da?

Die bislang präsentierten Ergebnisse beschränkten sich - zum Teil aus Gründen der Übersichtlichkeit, zum Teil aus Gründen der Datenverfügbarkeit - auf die Betrachtung von Bildungsbeteiligungsdaten zu einem Stichtag und „nur“ für Wiesbaden. Im folgenden werden ausgewählte Ergebnisse jedoch auch im Zeitverlauf und im interkommunalen hessischen Vergleich dargestellt. **Damit lassen sich die bisherigen Ergebnisse sowohl in eine zeitliche Entwicklung „einsortieren“, als auch die lokale Situation mit den anderen Städten vergleichen.**

Der zeitliche und der interkommunale Vergleich muss sich leider auf die Unterscheidung deutsche/ausländische Schüler/-innen beschränken, da die bislang verwendeten Schülerindividualdaten für diese Vergleiche nicht herangezogen werden können und die statt dessen verwendeten Daten des Hessischen Statistischen Landesamtes eine weitere Differenzierung nicht zulassen.

4.10.1 Bildungsbeteiligung in der Jahrgangsstufe 8 im Zeitverlauf und im interkommunalen Vergleich

Bildungsbeteiligung in Klassenstufe 8 - 1996 bis 2002

In der relativ kurzen zur Verfügung stehenden Zeitreihe von 1996 bis 2002 (vgl. Abb. 18 und Tabelle 42) zeigen sich nur geringfügige Schwankungen, was die Bildungsbeteiligung insgesamt, aber auch die Bildungsbeteiligung der deutschen Schüler/-innen anbelangt. In Bezug auf die Bildungsbeteiligung der ausländischen Schüler/-innen ergeben sich jedoch durchaus relevante Veränderungen: Wie vor allem aus Abb. 18 ersichtlich wird, schwankt der Hauptschüler/-innenanteil bei den Ausländer/-innen im betrachteten 7-Jahreszeitraum zwischen knapp 30 % (1999) und knapp 40 % (1996 und 2002), parallel dazu bewegt sich der (zusammen addierte) Anteil der Realschüler/-innen und Gymnasiast/-innen zwischen knapp 40 % (1996 und 2002) und knapp 50 % (1998-2000)⁶⁸.

Es ist schwer, diese zwischenzeitlich signifikant bessere Bildungsbeteiligung respektive die inzwischen wieder erfolgte Verschlechterung der Bildungsbeteiligung der ausländischen Schüler/-innen zu erklären. Was auffällt ist, dass (vgl. Tabelle 42) das beste Ergebnis, also das des Jahres 1999, mit der geringsten Zahl an ausländischen Schüler/-innen zusammen fällt und umgekehrt die Gesamtzahl ausländischer Schüler/-innen in den „schlechtesten“ Jah-

⁶⁸ Die jeweils zu 100 % fehlenden Prozente machen die Schüler/-innen an IGS aus (vgl. Tabelle).

ren 1996 und 2002 am höchsten ist. Möglicherweise wirkt sich eine höhere Gesamtzahl an ausländischen Schüler/-innen und ein damit einher gehender höherer Anteil an der Gesamtschülerzahl im existierenden Schulsystem mit seinen beschriebenen Auslesemechanismen eher ungünstig auf deren Beteiligung an höher qualifizierenden Schulformen aus. Dieser mögliche Zusammenhang müsste allerdings noch weiter überprüft werden.

Von Integrationsfortschritten, die an einer Angleichung der Bildungschancen ablesbar wären – wie im Wiesbadener Integrationskonzept als Ziel festgeschrieben –, kann auf jeden Fall für den betrachteten Zeitraum in Wiesbaden keine Rede sein.

Tabelle 42:
Bildungsbeteiligung in der Stufe 8, 1996 bis 2002

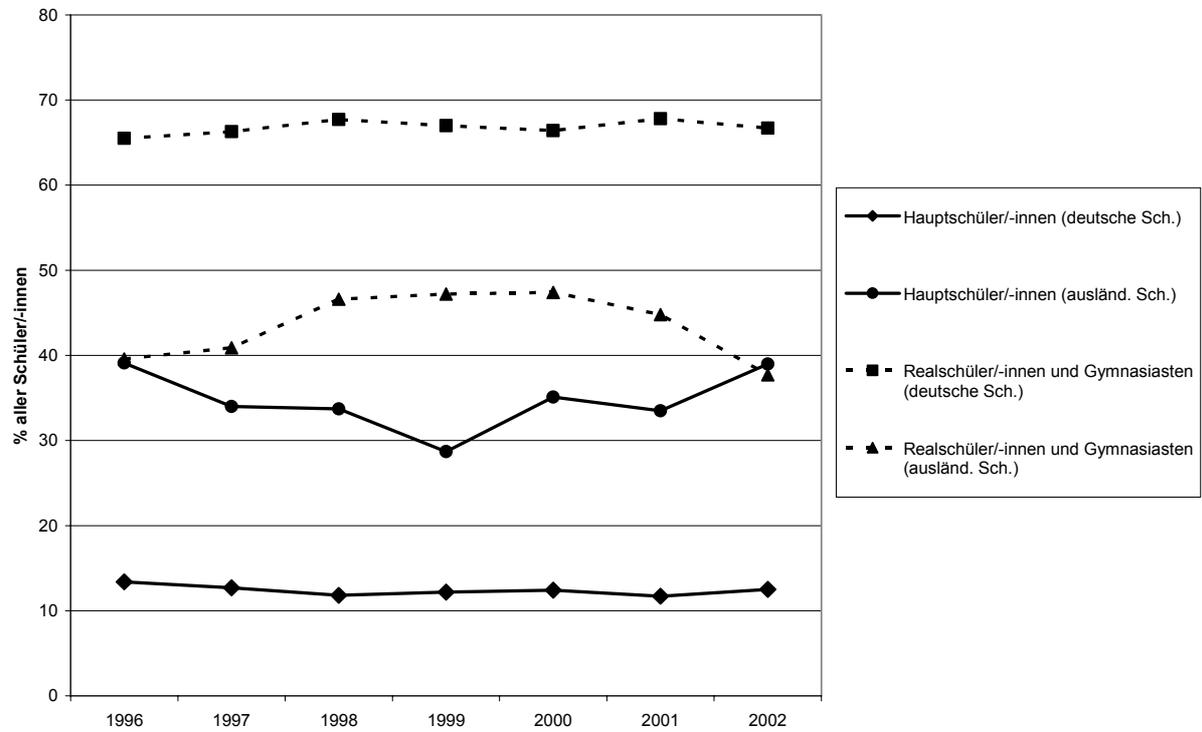
Schüler/-innen an allgemeinbildenden Schulen	Jahr						
	2002	2001	2000	1999	1998	1997	1996
Bildungsbeteiligung in Klasse 8 1)							
Schüler/-innen insgesamt	2 701	2 552	2 457	2 403	2 447	2 491	2 539
davon							
Hauptschüler/-innen	18,6 %	15,8 %	16,7 %	15,5 %	16,6 %	17,2 %	19,7 %
Realschüler/-innen	21,6 %	22,1 %	21,4 %	20,9 %	23,7 %	21,8 %	21,0 %
Gymnasiasten/-innen	38,5 %	41,3 %	41,3 %	42,1 %	39,4 %	39,3 %	38,1 %
Schüler/-innen in integrierten Jahrgangsstufen an Gesamtschulen	21,3 %	20,7 %	20,6 %	21,5 %	20,4 %	21,8 %	21,2 %
Deutsche Schüler/-innen	2 080	2 069	1 990	1 922	1 913	1 970	1 912
davon							
Hauptschüler/-innen	12,5 %	11,7 %	12,4 %	12,2 %	11,8 %	12,7 %	13,4 %
Realschüler/-innen	21,7 %	21,4 %	20,3 %	19,5 %	22,5 %	21,1 %	20,7 %
Gymnasiasten/-innen	45,0 %	46,4 %	46,1 %	47,5 %	45,2 %	45,2 %	44,8 %
Schüler/-innen in integrierten Jahrgangsstufen an Gesamtschulen	20,7 %	20,5 %	21,3 %	20,8 %	20,5 %	21,0 %	21,2 %
Ausländische Schüler/-innen	621	483	467	481	534	521	627
davon							
Hauptschüler/-innen	39,0 %	33,5 %	35,1 %	28,7 %	33,7 %	34,0 %	39,1 %
Realschüler/-innen	21,1 %	25,3 %	26,6 %	26,6 %	27,9 %	24,0 %	21,9 %
Gymnasiasten/-innen	16,6 %	19,5 %	20,8 %	20,6 %	18,7 %	16,9 %	17,7 %
Schüler/-innen in integrierten Jahrgangsstufen an Gesamtschulen	23,3 %	21,7 %	17,6 %	24,1 %	19,7 %	25,1 %	21,4 %

1 Schüler/-innen an allgemein bildenden Schulen zu Beginn des Schuljahres.

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



Abb. 19:
Bildungsbeteiligung in Klassenstufe 8 – 1996-2002



Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung

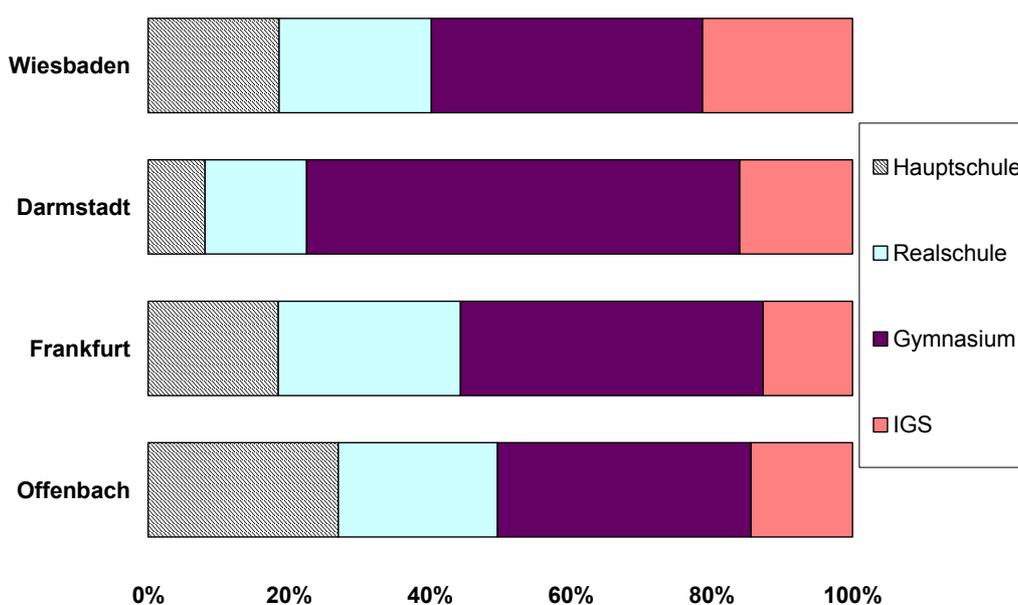


Bildungsbeteiligung in Klassenstufe 8 im interkommunalen Vergleich

Wie Abb. 20 und Tabelle 43 zu entnehmen ist, liegt die Gymnasialquote insgesamt, also für **alle Schüler/-innen** betrachtet, in Wiesbaden niedriger als in den meisten anderen Städten (Ausnahme: Offenbach); gleichzeitig ist der Anteil der Schüler/-innen an integrierten Gesamtschulen höher als in allen Vergleichsstädten. Der Hauptschulanteil liegt etwa im Durchschnitt der ausgewählten Städte.

Das unterschiedliche Gewicht, das die einzelnen Schulformen in den Städten aufweisen, ist nicht zuletzt eine Auswirkung des lokalen Angebots: Wiesbaden weist hier eine Angebotspalette auf, die in höherem Maße ausdifferenziert ist als in den anderen Städten. Zum Angebot gehören mehrere integrierte Gesamtschulen, von denen die Schüler/-innen später auf Oberstufengymnasien wechseln können.

Abb. 20:
Bildungsbeteiligung in der Jahrgangsstufe 8 im interkommunalen Vergleich – alle Schüler/-innen (Schuljahr 2002/2003)



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt



Abb. 21 sowie Tabelle 43 ist nun zu entnehmen, wie die Wiesbadener Beteiligungsquoten der **deutschen und ausländischen Schüler/-innen** sich im interkommunalen Vergleich „einsortieren“ lassen.

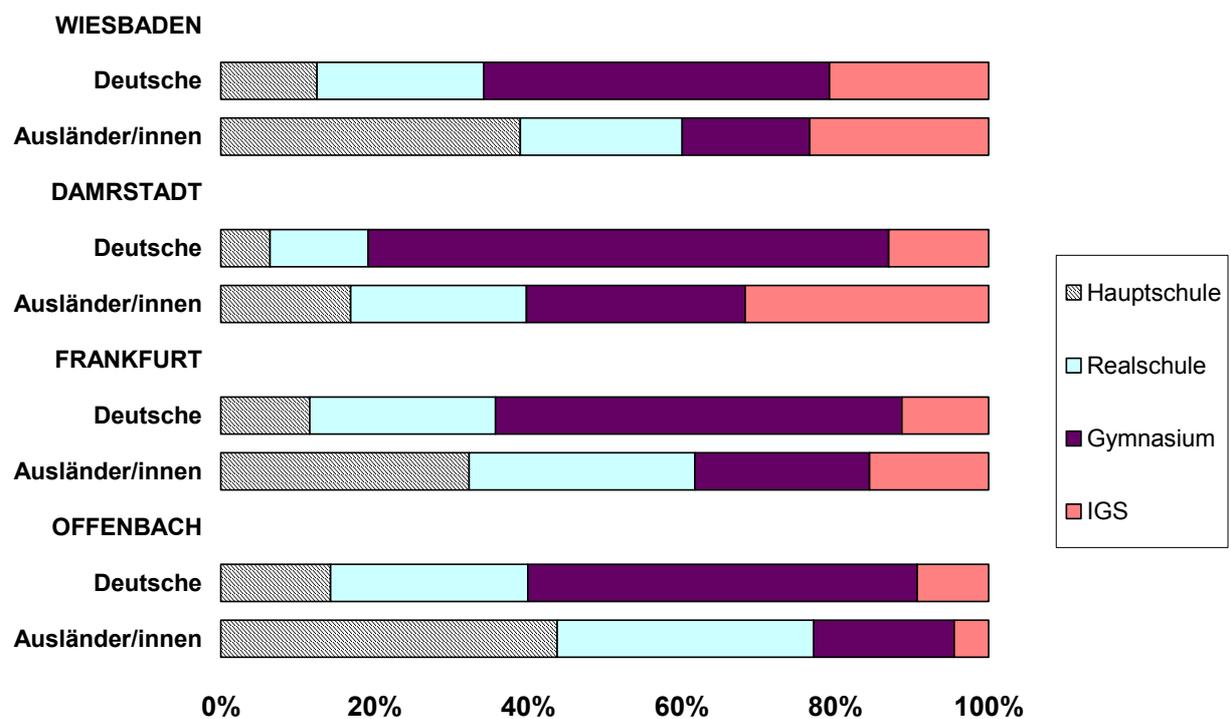
Leider muss festgehalten werden, dass die Gymnasialquote der ausländischen Schüler/-innen in Wiesbaden die niedrigste aller Vergleichsstädte ist und auch die Gymnasialquote der deutschen Schüler/-innen nur von Offenbach „unterboten“ wird.

Betrachtet man sich das andere Ende der Verteilung, die Hauptschulbesuchsquote, so ist allerdings festzuhalten, dass nur Darmstadt und Frankfurt – sowohl bei den deutschen als

auch bei den ausländischen Schüler/-innen – eine geringere, d. h. hier: bessere Quote aufweisen. Wiesbaden weist für deutsche Schüler/-innen den höchsten Anteil an IGS-Schüler/-innen auf, bei den ausländischen Schüler/-innen wird Wiesbaden hier nur von Darmstadt übertroffen.

Da die Integrierte Gesamtschule immer nur einen Teil ihrer Schüler/-innen zu einem „höheren“ Schulabschluss führen kann bzw. faktisch führt (vgl. Tabelle 41: nur 24 % der IGS-Abgänger erreichen mit Ü 11 die Zugangsberechtigung zur gymnasialen Oberstufe), muss das Wiesbadener (Bildungsbeteiligungs-)Ergebnis im interkommunalen Vergleich zunächst einmal als eher mittelmäßig bis schlecht bezeichnet werden. Da letztlich aber erst die erreichten Schulabschlüsse über die weiteren Lebenschancen der Jugendlichen entscheiden, sollen diese im nächsten Kapitel den Abschluss der empirischen Betrachtung bilden.

Abb. 21:
Bildungsbeteiligung in der Jahrgangsstufe 8 im interkommunalen Vergleich – deutsche und ausländische Schüler/-innen (Schuljahr 2002/2003)



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt

Tabelle 43:
Bildungsbeteiligung in der Jahrgangsstufe 8 in hessischen Großstädten im Schuljahr 2002/2003

	Schulform				insgesamt
	Hauptschule *)	Realschule *)	Gymnasium *)	IGS	
Wiesbaden	503	583	1 040	575	2 701
%	18,6	21,6	38,5	21,3	
Deutsche	261	452	937	430	2 080
%	12,5	21,7	45,0	20,7	
Ausländer	242	131	103	145	621
%	39,0	21,1	16,6	23,3	
Darmstadt	143	255	1 086	283	1 767
%	8,1	14,4	61,5	16,0	
Deutsche	95	190	1 005	193	1 483
%	6,4	12,8	67,8	13,0	
Ausländer	48	65	81	90	284
%	16,9	22,9	28,5	31,7	
Frankfurt am Main	934	1 311	2 174	642	5 061
%	18,5	25,9	43,0	12,7	
Deutsche	392	818	1 793	382	3 385
%	11,6	24,2	53,0	11,3	
Ausländer	542	493	381	260	1 676
%	32,3	29,4	22,7	15,5	
Offenbach	324	272	433	173	1 202
%	27,0	22,6	36,0	14,4	
Deutsche	137	180	344	126	787
%	17,4	22,9	43,7	16,0	
Ausländer	187	92	89	47	415
%	45,1	22,2	21,4	11,3	

*) einschließlich entsprechender Zweige an Gesamtschulen

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt



4.10.2 Schulabschlüsse im Zeitverlauf und im interkommunalen Vergleich

Schulabschlüsse im Zeitverlauf 1998 bis 2002

Tabelle 44:
Schulabgänger/-innen nach Abschlussarten 1998 bis 2002

	2002	2001	2000	1999	1998
Schulentlassene ¹⁾ insg.	2 263	2 584	2 712	2 731	2 680
davon					
ohne Hauptschulabschluss	154	221	244	220	231
mit Hauptschulabschluss ²⁾	442	541	579	602	625
mit Realschulabschluss ³⁾	717	873	877	903	931
mit allgemeiner Hochschulreife	950	949	1 012	1 006	893
Deutsche Schulentlassene	1 883	2 119	2 208	2 201	2 069
davon					
ohne Hauptschulabschluss	101	141	149	128	145
mit Hauptschulabschluss ²⁾	311	366	384	384	368
mit Realschulabschluss ³⁾	586	726	726	745	725
mit allgemeiner Hochschulreife	885	886	949	944	831
Ausländische Schulentlassene	380	465	504	530	611
davon					
ohne Hauptschulabschluss	53	80	95	92	86
mit Hauptschulabschluss ²⁾	131	175	195	218	257
mit Realschulabschluss ³⁾	131	147	151	158	206
mit allgemeiner Hochschulreife	65	63	63	62	62

1 Schulentlassene aus allgemein bildenden Schulen am Ende des Schuljahres, ohne Schulentlassene aus Sonderschulen

2 Einschließlich erweitertem Hauptschulabschluss

3 Einschließlich Versetzungen in die Jahrgangsstufe 11 der gymnasialen Oberstufe

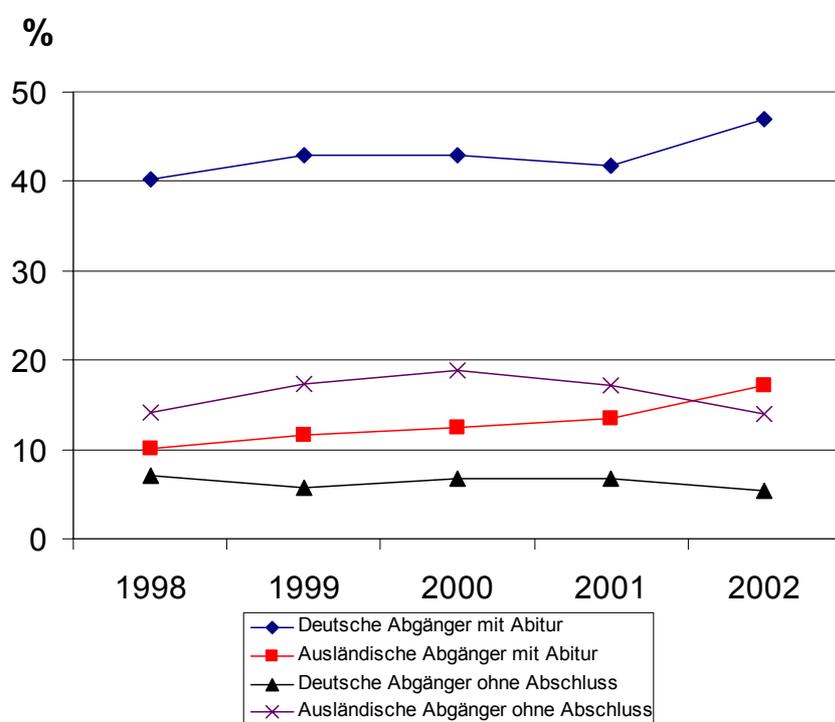


Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt

Wie Tabelle 44 und noch besser Abb. 21 zeigt, haben sich die Anteile der verschiedenen Abschlussarten in den letzten Jahren leicht zum Positiven verschoben: Erkennbar ist eine Tendenz zugunsten des Abiturs, dessen Quote seit 1998 von etwa 33 % auf cirka 42 % gestiegen ist. Erfreulich ist ebenfalls, dass der Anteil derer, die das allgemein bildende Schulsystem ohne Abschlusszeugnis verlassen, seit 1998 gesunken ist und mittlerweile weniger als 7 % ausmacht.

Abb. 22

Schulabgänger/-innen nach Abschlussarten 1998 bis 2002



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt



Schulabschlüsse im interkommunalen Vergleich

Die folgenden Darstellungen (vgl. Abb. 23 und Abb. 24) beschließen den empirischen Teil mit einer vergleichenden Betrachtung der Verteilung der erreichten Schulabschlüsse zwischen den kreisfreien Städten des Rhein-Main-Gebiets.

Zwei Städte fallen in der **Gesamtbetrachtung** der Schulabschlüsse durch Extrempositionen auf (vgl. zunächst Abb. 23): Darmstadt mit hohen Erfolgsquoten (gut 50 % Abiturienten, unter 5 % ohne Abschluss) und Offenbach mit vergleichsweise unterdurchschnittlichen Abschlüssen (weniger als 30 % mit Hochschulreife, knapp 10 % ohne Abschluss). Wiesbaden belegt hier mit Frankfurt und Mainz einen mittleren Platz, wobei für die hessische Landeshauptstadt gerade in den letzten Jahren eine positive Tendenz zu verzeichnen ist. Eine solche Verschiebung in Richtung höherwertiger Schulabschlüsse ist zwar auch in den anderen Städten des Rhein-Main-Gebietes zu beobachten, fällt aber in Wiesbaden besonders deutlich aus.

Die beschriebene Rangfolge gilt in der **nach Nationalität der Schulabgänger differenzierten Betrachtung** (vgl. Abb. 24) nur noch für die **Teilgruppe der deutschen Schulabgänger/-innen**: Hier bleibt Darmstadt „Spitze“ und Offenbach „Schlusslicht“, sowie Wiesbaden und Frankfurt „Mittelmaß“. Insbesondere bei den deutschen Schulabgänger/-innen ist jedoch zu bedenken, dass der Umfang des „Gastschüleranteils“ sich nicht unwesentlich auf das Ergebnis auswirkt, da Gastschüler/-innen vor allem an Gymnasien anzutreffen sind und da-

mit die Abiturquote nach oben treiben. Der Gastschüleranteil liegt vor allem in Darmstadt mit etwa 50 % der Schüler/-innen der gymnasialen Oberstufe sehr hoch (zum Vergleich Wiesbaden: 30 %). Stellt man diese lokalen Gastschüler-Unterschiede in Rechnung, so ist das zunächst extrem positive Ergebnis Darmstadts auf jeden Fall zu relativieren.

Bei der **Teilgruppe der ausländischen Schulabgänger/-innen** spielen die lokalen Gastschüler-Unterschiede dagegen eine deutlich geringere Rolle, da v. a. deutsche Schüler/-innen in die kreisfreien Städte „einpendeln“. So lässt sich für diese Teilgruppe auch ein besserer Vergleich anstellen.

Es zeigt sich (vgl. Abb. 24), dass für die Teilgruppe der Ausländer/-innen die Stadt Frankfurt offensichtlich die im regionalen Vergleich besten Chancen bietet: Dort können fast 55 % der ausländischen Schulabgänger/-innen mindestens einen mittleren Abschluss (also Realschulabschluss oder Abitur) erzielen. An zweiter Stelle folgt – erfreulicherweise – die Stadt Wiesbaden mit ca. 50 % mittleren und höheren Abschlüssen in dieser Teilgruppe; fast gleichauf folgt an dritter Stelle Darmstadt und schließlich Offenbach, wo nur ca. 40 % der ausländischen Schulabgänger/-innen einen Realschulabschluss oder das Abitur erreichen können.

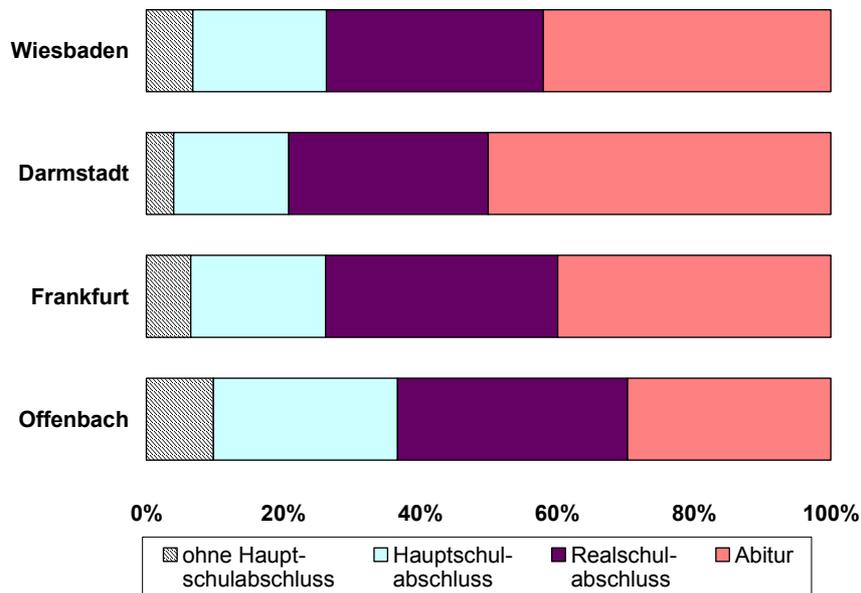
Es lässt sich an dieser Stelle (noch) nicht klären, welche Faktoren zu den unterschiedlichen Ergebnissen insbesondere bei den ausländischen Schulabgänger/-innen beitragen. Auch eine Befragung verschiedener schulischer Vertreter/-innen im Rahmen der das Berichtsprojekt begleitenden Workshops konnte hier nur wenige Hinweise liefern.

Mögliche Erklärungsfaktoren könnten unter anderem sein:

- unterschiedliche sozialstrukturelle Zusammensetzung der ausländischen Bevölkerung,
- Unterschiede im schulischen und außerschulischen Angebot, sowie
- Unterschiede in Bezug auf die Integrationskonzepte und –angebote auch für Eltern.

Auch wenn sich nicht an allen Faktoren so leicht oder evtl. auch gar nichts ändern lässt, so gilt es vor dem Hintergrund des interkommunalen Vergleichs nach guten Ideen bzw. guter Praxis nicht nur innerhalb Wiesbadens Ausschau zu halten, wenn wir die Bildungsbeteiligung vor allem aber die Bildungsergebnisse „bildungsfernerer“ Gruppen verbessern wollen.

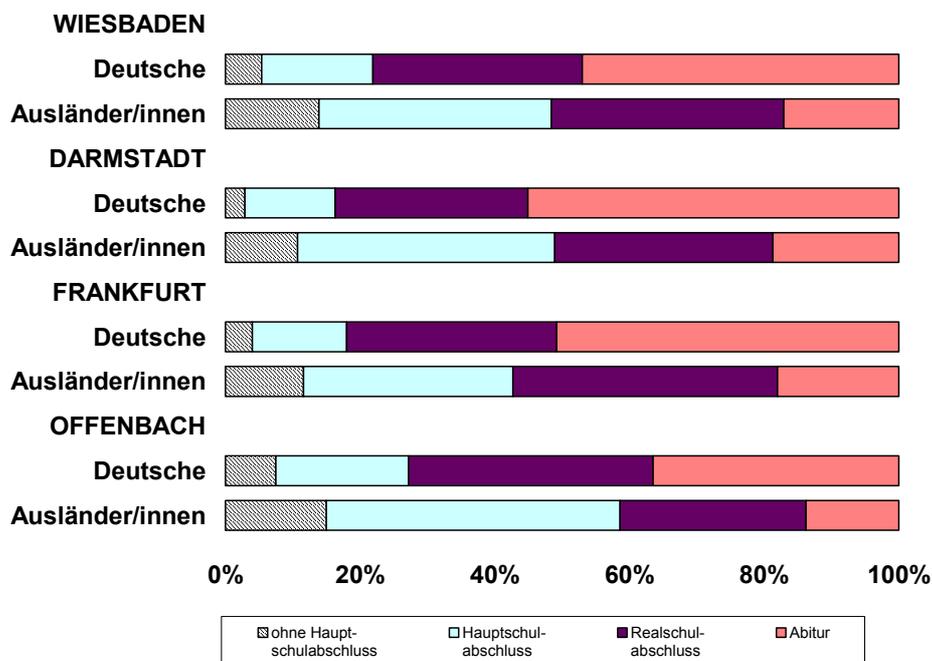
Abb. 23: Schulabgänger 2002 nach Abschlussart im interkommunalen Vergleich



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt



Abb. 24: Schulabgänger 2002 nach Abschlussart und Nationalität im interkommunalen Vergleich



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt



Tab. 45:**Schulabgänger/-innen 2002 nach Abschlussart und Nationalität
im interkommunalen Vergleich**

Stadt		Abgänger insgesamt	ohne Hauptschul- abschluss	mit Hauptschul- abschluss	mit Realschul- abschluss	mit allgemeiner Hochschulreife
Insgesamt						
Wiesbaden	abs.	2 263	154	442	717	950
	%	100,0	6,8	19,5	31,7	42,0
Darmstadt	abs.	1 621	65	273	472	811
	%	100,0	4,0	16,8	29,1	50,0
Frankfurt a. M.	abs.	4 445	291	874	1 506	1 774
	%	100,0	6,5	19,7	33,9	39,9
Offenbach	abs.	1 055	103	284	355	313
	%	100,0	9,8	26,9	33,6	29,7
Deutsche						
Wiesbaden	abs.	1 883	101	311	586	885
	%	100,0	5,4	16,5	31,1	47,0
Darmstadt	abs.	1 396	41	187	399	769
	%	100,0	2,9	13,4	28,6	55,1
Frankfurt a. M.	abs.	2 975	120	417	928	1 510
	%	100,0	4,0	14,0	31,2	50,8
Offenbach	abs.	736	55	145	267	269
	%	100,0	7,5	19,7	36,3	36,5
Ausländer/-innen						
Wiesbaden	abs.	380	53	131	131	65
	%	100,0	13,9	34,5	34,5	17,1
Darmstadt	abs.	225	24	86	73	42
	%	100,0	10,7	38,2	32,4	18,7
Frankfurt a. M.	abs.	1 470	171	457	578	264
	%	100,0	11,6	31,1	39,3	18,0
Offenbach	abs.	319	48	139	88	44
	%	100,0	15,0	43,6	27,6	13,8

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt



5 Bildungsbeteiligung in Wiesbaden – Status quo

Zusammenfassung der Ergebnisse zur Bildungsbeteiligung in Wiesbaden

Der empirische Teil des vorliegenden Berichtes führt erstmals alle zentralen Daten zur Bildungsteilnahme von Wiesbadener Kindern und Jugendlichen zusammen.

Um sinnvolle Ansatzpunkte für zukünftige kommunale Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung liefern zu können, müssen vor allem jene Gruppen ins Zentrum der Beobachtung rücken, die bislang in der Regel ihre Potentiale im formalen Bildungssystem nur unzureichend realisieren können. Dies sind:

- Kinder aus Familien mit niedrigem sozialen bzw. sozioökonomischen Status,
 - Kinder aus Familien mit Migrationserfahrung
- und mit zunehmender Tendenz
- die männlichen Kinder und Jugendlichen.

Aus den der Untersuchung zugrunde liegenden Daten lässt sich durchgängig allerdings nur das Geschlecht und die Nationalität bzw. der Migrationshintergrund abbilden. In der Regel beschränkt sich daher die folgende Analyse und Beschreibung der Beteiligungs- und Übergangsverhältnisse im Bildungssystem auf die genannten Merkmale.

Eltern- und Familienbildung

Noch bevor die auf das Kind bezogenen Bildungsinstitutionen greifen können, finden entscheidende kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse statt, die in erster Linie von den Eltern befördert - oder nicht befördert - werden. Auch später, wenn die Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule als Bildungsinstanzen relevant werden, spielt das Elternhaus weiter eine wichtige Rolle in Bezug auf Erziehung, Bildung und Bildungsentscheidungen.

Die klassischen Familienbildungsangebote erreichen in der Regel Familien mit höherer Bildung und einem entwickelten Bildungsinteresse.

Frühbildung

Im Vordergrund der Tagesbetreuungsangebote für unter 3-Jährige steht die Gewährleistung der Vereinbarkeit von Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit.

Inhaltlicher Auftrag ist die Förderung des Kindes durch Betreuung, Bildung und Erziehung.

Zu Beginn des Kindergartenjahres 2003/04 standen in Wiesbaden 873 Tagesbetreuungsplätze für Kinder unter 3 Jahren zur Verfügung. Dies entspricht – bezogen auf alle unter 3-Jährigen – einer Versorgungsquote von 13 %.

Die institutionelle Tagesbetreuung und das dortige Bildungsangebot erreicht vor allem diejenigen Kinder überdurchschnittlich gut, deren beide Elternteile berufstätig sind, sowie solche, die aus Ein-Eltern-Familien kommen. Dahingegen sind Kinder aus einkommensschwachen Haushalten und Kinder mit Migrationshintergrund eher unterdurchschnittlich vertreten, obgleich es sicherlich gerade diese Kinder sind, die von einer Förderung außerhalb des Elternhauses am meisten profitieren würden.

Besondere vorschulische Förderangebote I: Frühförderung

Kinder mit körperlichen und/oder geistigen Behinderungen, sowie Kinder, die entwicklungsverzögert, auffällig oder entwicklungsgefährdet sind, können im frühen Kindesalter durch spezielle Maßnahmen gefördert werden.

Derzeit werden in Wiesbaden rund 2 % der unter 6-Jährigen durch Frühförderstellen erreicht. Jungen machen etwa zwei Drittel der frühgeförderten Kinder aus und sind damit deutlich überrepräsentiert. Dies liegt in erster Linie darin begründet, dass Jungen deutlich häufiger als Mädchen Entwicklungsverzögerungen und Behinderungen aufweisen. Auch ausländische Kinder sind deutlich stärker als in der Bevölkerung vertreten.

Elementarbildung der 3- bis 7-Jährigen

Noch viel mehr als der Bereich der Frühbildung ist der Bereich der Elementarbildung ins Zentrum der aktuellen Bildungsdiskussion gerückt. Hierfür gibt es, im Gegensatz zum Bereich der Frühbildung, auch einen Ort, der inzwischen zu einer "Standardinstitution" geworden ist: den Kindergarten bzw. die Kindertagesstätte.

Kindergarten und Kindertagesstätte

Zu Beginn des Kindergartenjahres 2003/04 standen in Wiesbaden 8.232 Tagesbetreuungsplätze für Kinder im Elementarbereich zur Verfügung. Dies entspricht einer Versorgungsquote von 80 % bezogen auf fast 4 Jahrgänge (3 Jahrgänge und 11 Monate). Die Mehrzahl der Plätze im Wiesbaden wird als Ganztagsplatz angeboten. Diese Versorgungsquote lässt es derzeit rechnerisch zu, dass alle infrage kommenden Kinder drei Jahre lang ein Angebot nutzen können; faktisch kommt es aber in bestimmten Stadtteilen noch zu Versorgungsengpässen.

Für eine verbesserte Bildungsintegration ist es nachteilig, dass gerade Kinder mit Migrationshintergrund tendenziell etwas später in Kindertagesstätten eintreten und sie für einen kürzeren Zeitraum nutzen. Unter 5-jährige Kinder mit Migrationshintergrund (77% der 3- bis 4-Jährigen, 90% der 4- bis 5-Jährigen) sind im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund in Kindertagesstätten (83% bzw. 97 %) unterrepräsentiert. Dies gilt für ausländische Jungen noch deutlicher als für ausländische Mädchen. Auch Kinder aus Ein-Eltern-Familien nutzen die Elementareinrichtungen in leicht unterdurchschnittlichem Maße.

Wie die jährlich erhobenen Schuleingangsuntersuchungsdaten des Gesundheitsamtes erkennen lassen, besucht die Mehrheit der Kinder – auch solche mit potenziell höherem Förderbedarf – die Kindertagesstätte länger als zwei Jahre. Selbst Kinder, die nicht in Deutschland geboren sind, besuchen in knapp drei Viertel der Fälle die Kindertagesstätte länger als zwei Jahre. Allerdings weist jedes zehnte bis zwanzigste Kind mit potentiell höherem Förderbedarf überhaupt keinen Kindertagesstättenbesuch auf, und eine weitere, etwa doppelt so große Gruppe besucht die Kindertagesstätte maximal zwei Jahre. Unter dem Blickwinkel ausreichender, früh einsetzender Bildungsbeteiligung besteht also bei etwa 10 bis 20 Prozent aller Wiesbadener Kinder Handlungsbedarf.

Besondere vorschulische Förderangebote II: Integrationsmaßnahmen

Integrationsmaßnahmen stellen neben der Frühförderung die zweite Form besonderer Förderung im Vorschulalter dar. Kindern mit einer manifesten oder drohenden körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung haben ab dem 3. Lebensjahr und bis zur Einschulung

Anspruch auf Eingliederungshilfe in Form einer so genannten Integrationsmaßnahme in einer Kindertagesstätte.

Die meisten Kinder werden heute wohnortnah in „regulären“ Kindertagesstätten verschiedenster Träger zusammen mit nicht behinderten Kindern betreut.

Zurzeit erhalten etwa 3 % der unter 7-jährigen Kinder eine Förderung in Form einer Integrationsmaßnahme. Wie schon im Falle der Frühförderung sind auch hier die Jungen deutlich überrepräsentiert, dies gilt sowohl für Jungen mit als auch für Jungen ohne Migrationshintergrund. Kinder aus Familien mit geringem Einkommen sowie Kinder aus Ein-Eltern-Familien sind ebenfalls deutlich überrepräsentiert, und entsprechend niedrig ist der Anteil der Kinder, deren Eltern (beide) erwerbstätig sind.

Neben den häufiger entwicklungsverzögerten Jungen erreichen Integrationsmaßnahmen also besonders Kinder aus ökonomisch schwächeren Familien. Kinder aus diesen Familien weisen aber auch häufiger Entwicklungsverzögerungen auf als Kinder aus besser gestellten Familien. Inwieweit die Integrationsmaßnahme die adäquateste Maßnahme für diese Gruppe von Kindern darstellt, ist noch zu klären.

Besondere vorschulische Förderangebote III: Vorlaufkurse

Mit Beginn des Schuljahres 2002/2003 wurde in Hessen die Schulanmeldung für Kinder mit Migrationshintergrund mit einer Prüfung ihrer sprachlichen Kompetenzen verknüpft. Im Bedarfsfall wird den Eltern empfohlen, dass ihr Kind an einem so genannten "Vorlaufkurs" teilnimmt. Der Vorlaufkurs, der durch Grundschulpädagoginnen und -pädagogen an der Schule oder in einer Kindertagesstätte erfolgt, soll innerhalb etwa eines halben Jahres die sprachlichen Kompetenzen der Kinder soweit verbessern, dass diese dem Unterricht der 1. Klasse folgen können.

Angesichts der Tatsache, dass die Inanspruchnahme des Angebotes für die Eltern freiwillig ist, liegt die Teilnahmequote in Wiesbaden mit 97 % sehr hoch und übertrifft noch die entsprechende Quote für Hessen.

Aus Ergebnissen der Schuleingangsuntersuchungen wird deutlich, dass fast alle Kinder in Vorlaufkursen einen Migrationshintergrund haben und überdurchschnittlich viele den Kindergarten nur kurze Zeit besucht haben. Etwa drei Viertel der Kinder haben in zwei oder mehr Sprachbereichen Auffälligkeiten. Die Jungen sind mit knapp 55 Prozent leicht überrepräsentiert.

Offenbar entfalten die Maßnahmen Wirkung, wird doch kaum noch ein Kind, das Vorlaufkurse besucht hat, aus sprachlichen Gründen zurückgestellt. Dass trotzdem rund 30 % der Kinder aus Vorlaufkursen eine "besondere Schulempfehlung" erhielten, also nicht regelhaft eingeschult werden konnten, liegt an zusätzlichen Entwicklungsdefiziten über den sprachlichen Bereich hinaus. Die vorschulische Sprachförderung im Rahmen der Vorlaufkurse kann also das Übergangsergebnis nur bei einem Teil der Migrantenkinder verbessern.

Übergang Elementarbereich - Grundschule

Der erste entscheidende Übergang in der "Bildungskarriere" von Kindern ist der in die Grundschule. Dieser Übergang ist dann als erfolgreich zu betrachten, wenn eine Regelein-schulung bzw. Regelschulempfehlung erfolgt.

Vergleicht man die Schulempfehlungs-Ergebnisse verschiedener sozialstruktureller Gruppen, so wird deutlich, dass schon an dieser ersten Schwelle des Bildungsweges tendenziell diejenigen Gruppen schlechter abschneiden, die auch später geringere Erfolge aufweisen: Dies sind die Jungen, die Kinder mit Migrationshintergrund, aus Ein-Eltern-Familien und allgemein Kinder aus Stadtteilen mit besonderen Bedarfslagen. Vor allem aber ein fehlender oder zu kurzer Besuch der Bildungseinrichtung Kindertagesstätte wirkt sich negativ auf die Schulfähigkeit aus.

Weitere Unterschiede im Bildungsverhalten werden zum Zeitpunkt der Einschulung deutlich: Ausländische Kinder werden im Durchschnitt später eingeschult als deutsche, Jungen später als Mädchen. Ein ähnliches Bild zeigt sich in den so genannten Vorklassen, in denen schulpflichtige Kinder unterrichtet werden, die noch nicht den für den Schulbesuch erforderlichen körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklungsstand erreicht haben: Dort liegt der Ausländeranteil und insbesondere der Anteil ausländischer Jungen weit über dem Schnitt.

Bildung im Grundschulalter

In Wiesbaden wurden im Schuljahr 2002/2003 an den insgesamt 39 Grundschulen 9.930 Kinder unterrichtet. Angesichts der Tatsache, dass es sich um Kinder mit 93 verschiedenen Nationalitäten handelt, stellt sich für die Grundschule die Aufgabe, den grundsätzlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag auch bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund umfassend umzusetzen.

Ausländeranteile an Grundschulen

Der Ausländeranteil an den Grundschulen weist eine hohe Schwankungsbreite auf: Er variiert je nach Schule von wenigen Prozent bis zu mehr als der Hälfte der Schüler. Die hohe Konzentration der ausländischen Schüler auf nur wenige Grundschulen hat zwei Ursachen: zum einen den Ausländeranteil in den jeweiligen Schulbezirken, zum anderen die Auswirkungen der so genannten "Gestattungen", die das Staatliche Schulamt als Ausnahme-genehmigung von der Pflicht, die örtlich "zuständige" Grundschule zu besuchen, ausspricht.

Gestattungen

Für die Stadt Wiesbaden wurden erstmals die durch die Gestattungspraxis ausgelösten Schülerströme zwischen den Grundschulen und ihre Selektivität systematisch untersucht. Danach besuchten im Schuljahr 2003/2004 17 % aller Erstklässler eine andere als die eigentlich "zuständige" Grundschule.

Insgesamt sind auf gesamtstädtischer Ebene die Unterschiede in der Gestattungspraxis zwischen deutschen und ausländischen Kindern sowie Jungen und Mädchen nicht übermäßig hoch. Auf kleinräumiger Ebene – also der Ebene der einzelnen Schule - betrachtet erreichen die Gestattungsraten allerdings zum Teil sehr viel höhere Werte. Die schulbezogene Betrachtung der Gestattungssalden, also der Differenz zwischen Zu- und Weggestattungen, ergibt:

Gut die Hälfte der Schulen erleidet durch die Gestattungen Schülerverluste,

- etwa zwei Drittel dieser Schulen verlieren bis zu 10 % ihrer eigentlichen Schülerzahl,
- rund ein Fünftel verliert ca. 25 % der Schüler/-innen und
- eine Schule verliert sogar knapp 40 % ihrer Schüler/-innen im Schulbezirk.

Knapp die Hälfte gewinnt Schüler/-innen hinzu,

- ein knappes Drittel dieser Schulen gewinnt bis zu 10 % an Schüler/-innen hinzu,
- ein gutes Drittel gewinnt zwischen 10 und 25 % hinzu,
- drei Schulen schließlich erreichen ein Plus von über 50 % (in einem Fall liegt das Plus sogar bei 80 %)

Die Zahl der weggestatteten Kinder wächst tendenziell mit steigendem Ausländeranteil an der Grundschule. Das heißt: Je höher der Ausländeranteil an der örtlich zuständigen Grundschule, desto häufiger "wählen" die Eltern eine Schule außerhalb des Wohngebietes. Dieses Muster gilt allerdings nur für deutsche Eltern und ihre Kinder; der Gestattungssaldo von Migrantenkindern steht auf gesamtstädtischer Ebene in keinem Zusammenhang mit dem Anteil ausländischer Schüler in einer Schule.

Sonderpädagogische Förderung im Grundschulalter

Sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen in der Schule kann sowohl im Rahmen von "gemeinsamem Unterricht" an Regelschulen als auch an Sonderschulen stattfinden.

Gemeinsamer Unterricht findet an sieben Wiesbadener Grundschulen statt. Darüber hinaus besuchten im Schuljahr 2002/2003 127 Wiesbadener Schülerinnen und Schüler im 1. bis 4. Schulbesuchsjahr eine Sonderschule für Lernhilfe. Dort liegt der Ausländeranteil bei etwa 35 %; ausländische Kinder im Grundschulalter sind also auf Sonderschulen überrepräsentiert. Dabei sind sowohl unter den deutschen als auch unter den nichtdeutschen Sonderschülern die Jungen gegenüber den Mädchen in der Überzahl.

Weitere Bildungsangebote für Kinder im Grundschulalter

Relevant sind hier insbesondere solche Institutionen, die die Kinder regelmäßig und für einen größeren Teil des Tages und Jahres aufsuchen. Dies sind in Wiesbaden neben den Kindertagesstätten/Horten insbesondere die so genannten "Betreuenden Grundschulen", die seit 1990 das Tagesbetreuungsangebot ergänzen.

Kindertagesstätten und Horte

Zu Beginn des Schuljahres 2003/04 standen in Wiesbaden knapp 1.800 Tagesbetreuungsplätze für Kinder in Horten bzw. Kindergemeinschaftsgruppen zur Verfügung. Dies entspricht – bezogen auf alle 6,5- bis unter 10-Jährigen – einer Hort-Versorgungsquote von etwa 20 Prozent.

Neben Kindern, deren Eltern beide erwerbstätig sind bzw. die mit einem allein erziehenden erwerbstätigen Elternteil leben, nutzen die Tagesbetreuung an Kindertagesstätten vor allem auch Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Kinder mit Migrationshintergrund sind leicht unterrepräsentiert (sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen); statt der Horte sind für Kinder mit Migrationshintergrund offensichtlich die Betreuenden Grundschulen attraktiver.

Betreuende Grundschulen

In Betreuenden Grundschulen unter städtischer Trägerschaft stehen derzeit 480 Ganztagsplätze an 13 Grundschulen zur Verfügung. Die Zielgruppen der Betreuenden Grundschule - Kinder berufstätiger Eltern, allein erziehender Elternteile, sozial benachteiligter Familien - werden sehr gut erreicht. Auch der Anteil an Kindern mit besonderen Förderbedarfen ist an Betreuenden Grundschulen sehr hoch, wenn man den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund als Indikator dafür anlegt. Die Betreuenden Grundschulen erreichen Kinder mit Migrationshintergrund unter anderem auch deshalb so gut, weil diese Angebotsform gezielt an Schulen in Stadtteilen mit überdurchschnittlichen Migrantenanteilen angesiedelt wurden.

Übergänge von der Grundschule zu weiterführenden Schulen

Faktoren, die den Übergang von der Grundschule in das System der Sekundarstufe I bestimmen, sind:

- die Leistungsfähigkeit des Kindes in der Bewertung der abgebenden Grundschule
 - die Bildungsaspiration der Eltern und deren Auswahlverhalten,
- sowie
- die von der Nachfrage nach bestimmten Schulen und Schultypen abhängigen Auswahlmöglichkeiten und das Auswahlverhalten der aufnehmenden weiterführenden Schulen.

Misserfolge beim Übergang auf weiterführende Schulen können also unterschiedliche Gründe haben, die nicht nur in der Leistungsfähigkeit der Kinder liegen. Gerade hier bieten sich der Kommune Ansatzpunkte, die Bildungsbeteiligung systematischer zu fördern.

Das Ergebnis der Übergangentscheidung dokumentiert sich im

Verteilungsmuster der Klasse 5

Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sind gering, die zwischen deutschen und ausländischen Kindern hingegen gewaltig. Nur jedes fünfte Kind ausländischer Staatsangehörigkeit wechselt in eine Gymnasialklasse, bei den deutschen Kindern sind es fast 45 %. Überproportional häufig gehen ausländische Kinder nach der Grundschule auf Hauptschulen und Förderstufen.

Innerhalb der Nationalitäten werden die geschlechtsspezifischen Unterschiede deutlicher: Bei den Deutschen sind es eher die Mädchen, die aufs Gymnasium gehen, bei den Ausländern eher die Jungen. Allerdings sind ausländische Jungen auch auf der Hauptschule vermehrt anzutreffen, während ausländische Mädchen häufiger die Realschule oder die integrierte Gesamtschule besuchen.

Eine sehr starke Differenzierung der Übergangquoten zeigt sich in der Aufgliederung nach den einzelnen Wiesbadener Grundschulen. So variiert der Anteil der Kinder, die nach der vierten Klasse

- auf ein Gymnasium gehen, je nach Grundschule zwischen knapp 10 und rund 90 %,
- auf eine Realschule gehen von ca. 5 bis 46 %,
- an eine Hauptschule wechseln von 0 bis 31 %.
- Die Spannweite bei Förderstufen liegt zwischen 0 und 81 % und schließlich
- bei den integrierten Gesamtschulen zwischen 0 und 61 %.

Die Übergangs-Muster hängen stark von der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft ab; ein weiterer Erklärungsfaktor sind die konkreten Kooperationsstrukturen zwischen Grundschulen und einzelnen weiterführenden Schulen.

Bildungsbeteiligung im Rahmen der Sekundarstufe I

Die Sekundarstufe I umfasst innerhalb des hessischen Bildungssystems das fünfte bis zehnte Schuljahr; sie wurde in Wiesbaden im Schuljahr 2002/2003 von insgesamt 15.155 Schülerinnen und Schüler besucht, die sich wie folgt auf die verschiedenen Schulformen verteilen:

- 2.000 Hauptschüler/-innen. Der Ausländeranteil an den Hauptschulen liegt mit knapp 43 % mehr als doppelt so hoch wie in der gesamten Sekundarstufe I (20 %). Der Anteil der ausländischen Jungen beträgt mit 24 % aller Hauptschüler/-innen sogar das 2,3-fache ihres Anteils unter allen Schüler/-innen der Sekundarstufe I (10 %). Zwischen den einzelnen Wiesbadener Hauptschulen variiert der Ausländeranteil zwischen 16 % und 57 %.
- 3.361 Realschüler/-innen. Hier entspricht der Ausländeranteil ungefähr dem Durchschnitt der gesamten Sekundarstufe I. Auch die verschiedenen Nationalitäten sind in etwa gemäß ihrem Gesamtanteil in der Sekundarstufe I vertreten. Die Realschule ist damit eine Schulform, die die sozialstrukturelle Mischung der Stadtgesellschaft weitgehend abbildet. Die Spannweite des Ausländeranteils an den Realschulen variiert zwischen 7 % bis knapp 42 %.
- 6.191 Gymnasialschüler/-innen. Das Gymnasium ist eine Domäne der deutschen Kinder, vor allem der deutschen Mädchen. Ausländische Kinder machen nur knapp 9 % der Schüler/-innen aus, dies ist weniger als die Hälfte ihres Anteils an allen Schulformen der Sekundarstufe I.
- 3.091 Schüler/-innen an integrierten Gesamtschulen (IGS). Die Verteilung von Nationalität und Geschlecht unter den IGS-Schülern entspricht in etwa dem Durchschnitt der gesamten Sekundarstufe I. Auch die verschiedenen Nationalitäten sind ähnlich wie in der Gesamtbevölkerung gleichen Alters repräsentiert. Wie schon die Realschulen, so bilden damit auch die integrierten Gesamtschulen die sozialstrukturelle Mischung der altersgleichen Bevölkerung relativ gut ab. Der Ausländeranteil variiert je nach IGS und reicht von 7% bis zu 30 %.
- 512 Förderstufenschüler/-innen. In den Förderstufen sind ausländische Schüler mit etwa 42 % viel stärker vertreten, als es ihrem Anteil innerhalb der Jahrgangsstufen 5 und 6 (21 %) entspricht. Dies gilt für Jungen wie Mädchen gleichermaßen.

Darüber hinaus besuchten 477 Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I eine Sonderschule für Lernhilfe. Hier sind Kinder mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit deutlich überrepräsentiert. Im Vergleich zum Ausländeranteil der Sekundarstufe I außerhalb von Sonderschulen von derzeit etwa 20 % liegt der Anteil der Nichtdeutschen in den Sonderschulen für Lernhilfe doppelt so hoch. Darunter sind die ausländischen Jungen wiederum besonders häufig; sie machen ca. 28 % der Kinder an Sonderschulen für Lernhilfe aus, aber nur ca. 10 % der gesamten Schülerschaft in der Sekundarstufe I.

Übergänge zwischen den Schulformen

Damit jedem Kind der Bildungsweg offen steht, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht, soll die Durchlässigkeit innerhalb der Schulen der Sekundarstufe I gewährleistet sein. Die einmal gewählte bzw. realisierte Schulform soll sowohl nach oben als auch nach unten Übergänge ermöglichen.

Ein obligatorischer Übergang ist der aus der 6. Klasse der Förderstufe: Hier zeigt sich, dass die Förderstufe keineswegs das gesamte Leistungsspektrum erreicht, sondern überwiegend zur Hauptschule (50 %) und zur Realschule (knapp 40%) führt.

Insgesamt ist festzustellen, dass Schulformwechsel nur in geringem Maße vorkommen und die schulgesetzlich garantierte Durchlässigkeit des Bildungssystems offenbar nur sehr selten genutzt wird. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler verbleibt nach dem Eintritt in die Sekundarstufe in der einmal gewählten Schulform. Soweit es Wechsel gibt, fallen sie nach "unten" deutlich größer aus als nach "oben". Der Anteil der "Aufsteiger" ist minimal.

Der Anteil der "Absteiger" liegt an Gymnasien – im Schnitt über die Jahrgangsstufen – bei gut 3 %, an Realschulen bei gut 7 %. In fast allen Fällen übersteigt die Abstiegs-Quote unter den ausländischen Schüler/-innen die der deutschen erheblich. Bei den Mädchen liegt das Abstiegsrisiko in der Regel etwas niedriger als bei den Jungen.

Wiederholungen innerhalb der Sekundarstufe I

Weniger einschneidend als Schulformwechsel sind Klassenwiederholungen, doch stellen auch diese ein Abweichen von der "normalen" Schullaufbahn dar.

In der Sekundarstufe I besuchten im Schuljahr 2002/2003 5 % aller Schüler/-innen auf Wiesbadener Schulen dieselbe Jahrgangsstufe wie im Jahr zuvor. Dabei liegt der Anteil der Sitzbleiber - freiwillige Wiederholungen sind möglich, aber extrem selten - unter den ausländischen Jungen (7 %) am höchsten, unter den deutschen Mädchen (4 %) am niedrigsten. Es zeigt sich auch an dieser Stelle also wieder das klassische Verteilungsmuster nach Migrationshintergrund bzw. Nationalität und Geschlecht.

Der Anteil der Nichtversetzungen variiert je nach Schulform: Die höchsten Wiederholerquoten melden die Realschulen (8,4 %), gefolgt von den Hauptschulen (7,5 %).

Auf Wiesbadens Gymnasien bleiben Jahr für Jahr 3,3 % der Schüler/-innen sitzen; in den integrierten Gesamtschulen ist die Wiederholerquote mit 1,0 % verschwindend gering.

Auffällig ist, dass an den Hauptschulen die ausländischen Mädchen deutlich seltener als die anderen Gruppen (auch als die deutschen Mädchen) Klassen wiederholen. Dies weist möglicherweise darauf hin, dass der Hauptschulzuweisung im Falle der ausländischen Mädchen häufiger als bei den anderen Gruppen eine "Unterschätzung" ihrer Fähigkeiten zugrunde liegt, so dass diese relativ problemlos die Klassenstufen durchlaufen können.

Es lässt sich festhalten, dass die - nach Geschlecht und Nationalität höchst ungleiche - Verteilung auf die verschiedenen Schulformen nicht nur aus der Ausgangsverteilung der Schüler/-innen in Klasse 5 resultiert. Vielmehr tragen Abwärtsmobilität und Klassenwiederholun-

gen im Verlauf der Sekundarstufe I zu einer Verstärkung der in der Klasse 5 sichtbaren Verteilungsmuster bei. Die großen "Verlierer" sind im Ergebnis die ausländischen Jungen.

Neben Leistungsdefiziten tragen aus Sicht von Schulleiter/-innen und anderer Expertinnen und Experten folgende Faktoren zur hohen Abwärtsmobilität vor allem der ausländischen Jungen bei:

- familiäre und soziale Probleme der Kinder und Jugendlichen,
- Pubertäts- und Erziehungsprobleme
- "Bildungsunwilligkeit" bei einem Teil der ausländischen Jungen,
- "Parallelwelten" bei bestimmten Migrant*innen mit der zunehmenden Tendenz die deutsche Sprache und Kultur abzulehnen (z. T. "Sprachverweigerung")
- eine zum Teil zu hohe Einstufung der ausländischen Jungen, die durch die Elternwünsche bedingt sei,
- der "monolinguale und monokulturelle Habitus" der Schulen, der beinhaltet, dass andere Sprach- und Kulturerfahrungen im Schulalltag wenig zählen,
- eine starke Orientierung an homogenen Lerngruppen und entsprechend starke Ausleseeorientierung bei einem größeren Teil der Lehrkräfte an Realschulen, sowie
- eine wenig ausgeprägte Kultur, Orientierung und Kompetenz der Schulen und ihrer Lehrkräfte auf gezielte individuelle Förderung.

Weitere Bildungsangebote für ältere Kinder und Jugendliche

Nach dem Übergang auf die weiterführenden Schulen spielen Tagesbetreuungsangebote in Kindertagesstätten bzw. Horten kaum noch eine Rolle. Andere bildung unterstützende Angebote gewinnen jedoch an Bedeutung bzw. sind für diese Altersgruppe eigens konzipiert worden. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Schulsozialarbeit, da sie besonders viele Kinder und Jugendliche mit besonderen Förderbedarfen erreicht.

Schulsozialarbeit

Über die Konzentration auf Hauptschulen und Integrierte Gesamtschulen und eine gezielte Auswahl an Schulen für diese Einrichtungen werden bildungsferne Kinder und Jugendliche sehr gut erreicht.

Insgesamt partizipieren rund 21 % der 11- bis 16-jährigen Wiesbadener Jugendlichen an der Klassenbetreuung durch die Schulsozialarbeit, von den ausländischen 11- bis 16-jährigen werden gut ein Drittel (34 %) und von den deutschen etwa ein Sechstel (17 %) erreicht.

Sowohl unter den Migrant*innen als auch unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund werden durch die Konzentration der Angebote auf die Hauptschüler/-innen die bildungsschwächsten Jugendlichen erreicht. Insgesamt sind es knapp drei Viertel (71 %) der Hauptschüler/-innen, die über Schulsozialarbeits-Einrichtungen erreicht werden, und knapp die Hälfte (46 %) der Schüler/-innen an Integrierten Gesamtschulen.

Sonstige Angebote für ältere Kinder und Jugendliche

Es wird deutlich, dass vor allem die Kinder- und Jugend- und Gemeinschaftszentren die bildungsferneren Gruppen gut bzw. sehr gut erreichen.

Bildungsbeteiligung im Rahmen der Sekundarstufe II

Hinsichtlich der Verteilung der Schüler auf die Nationalitäten ergibt sich ein ähnliches Bild wie in der gymnasialen Mittelstufe: Nur knapp 8 % haben eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit. Mädchen sind in der Oberstufe der Gymnasien mit rund 57 % gegenüber den Jungen in deutlicher Überzahl. Im Vergleich zur Mittelstufe (51 %) konnten die Schülerinnen damit ihren Anteil nochmals steigern. Bei den Interpretationen ist allerdings der hohe Anteil (knapp 30 %) auswärtiger Gast Schüler/-innen in der Sekundarstufe II zu berücksichtigen; andererseits besuchen gerade Schüler/-innen aus Kastel und Kostheim traditionell die Mainzer Gymnasien.

Schulabschlüsse

Von allen Schulentlassenen der Wiesbadener allgemeinbildenden Schulen haben 42 % das Abiturzeugnis in der Tasche, etwa 32 % die mittlere Reife; dabei beinhaltet jeder sechste Realschulabschluss (auf Integrierten Gesamtschulen sogar fast jeder zweite) eine Versetzung in die Klasse 11 und damit die Eignung für die gymnasiale Oberstufe. Nur den Hauptschulabschluss schaffen knapp 20 % aller Schulabgänger/-innen, darunter jeder fünfte in Form des erweiterten Hauptschulabschlusses. Knapp 7 % verlassen das allgemein bildende Schulsystem ohne jeden Abschluss. Nicht nur die Schüler/-innen ohne Schulabschluss, sondern auch die meisten Hauptschüler/-innen haben anschließend nur geringe Chancen auf eine berufliche Ausbildung.

Die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zwischen Mädchen und Jungen sowie zwischen Deutschen und Ausländern finden ihren Niederschlag konsequenterweise auch in den erreichten Schulabschlüssen. Mädchen erreichen im höheren Maße den Realschulabschluss und das Abitur als Jungen. Auch der Anteil derer, die ohne Abschlusszeugnis bleiben, ist bei Mädchen geringer als bei Jungen. Noch krasser sind die Unterschiede allerdings zwischen deutschen und ausländischen Absolventen. Ausländische Jugendliche erreichen ein deutlich niedrigeres Abschlussniveau als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler: Von den ausländischen Absolventen verließen etwa 14 % die allgemein bildenden Schulen ohne Abschluss (deutsche: 5 %). Dagegen ist der Anteil der Abiturienten unter den deutschen Schülern fast dreimal so hoch wie unter den ausländischen. Lediglich beim Realschulabschluss verringern sich die Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Schüler. - Besondere Problemkandidaten in Bezug auf ihren Berufseinstieg sind die ausländischen Jungen: Mit gut 17 % verlässt jeder sechste von ihnen das Schulsystem ohne jede formale Qualifikation.

In der Gesamtschau lässt sich - wieder einmal - feststellen, dass ausländische Jungen die schlechtesten Ergebnisse aufweisen und die deutschen Mädchen die günstigsten.

Bildungsbeteiligung in der Jahrgangsstufe 8 im Zeitverlauf

In der Zeitreihe von 1996 bis 2002 zeigen sich nur geringfügige Schwankungen, was die Bildungsbeteiligung insgesamt, aber auch die Bildungsbeteiligung der deutschen Schüler/-innen anbelangt. In Bezug auf die Bildungsbeteiligung der ausländischen Schüler/-innen ergeben sich jedoch durchaus relevante Veränderungen: Der Hauptschüleranteil unter den Ausländer/-innen ging bis 1999 leicht zurück und stieg danach wieder an. Umgekehrt verlief die Entwicklung bei den Real- und Gymnasialschüler/-innen, deren Anteil bis 1999/2000 anstieg und seitdem wieder rückläufig ist. Von Integrationsfortschritten, die an einer Anglei-

chung der Bildungschancen ablesbar wären, kann für den betrachteten Zeitraum jedenfalls keine Rede sein.

Bildungsbeteiligung in der 8. Jahrgangsstufe im interkommunalen Vergleich

Die Gymnasialquote liegt in Wiesbaden niedriger als in den meisten anderen Städten des Rhein-Main-Gebiets (Ausnahme: Offenbach). Gleiches gilt für die entsprechende Quote der deutschen Schüler/-innen, während Wiesbaden bei der Gymnasialquote der ausländischen Schüler/-innen das absolute Schlusslicht unter den Vergleichsstädten bildet.

Der Wiesbadener Hauptschulanteil liegt etwa im Durchschnitt der ausgewählten Städte. Festzuhalten bleibt, dass nur Darmstadt und Frankfurt – sowohl bei den deutschen als auch bei den ausländischen Schüler/-innen – eine geringere, d. h. hier: bessere Quote aufweisen.

Gleichzeitig ist der Anteil der Schüler/-innen an integrierten Gesamtschulen in Wiesbaden höher als in allen Vergleichsstädten. Bei den ausländischen Schüler/-innen wird Wiesbaden hier nur von Darmstadt übertroffen.

Schulabschlüsse im Zeitverlauf ...

Die Anteile der verschiedenen Abschlussarten haben sich in den letzten Jahren leicht zum Positiven verschoben: Erkennbar ist eine Tendenz zugunsten des Abiturs, dessen Quote seit 1998 von etwa 33 % auf circa 42 % gestiegen ist. Erfreulich ist ebenfalls, dass der Anteil derer, die das allgemein bildende Schulsystem ohne Abschlusszeugnis verlassen, seit 1998 gesunken ist und mittlerweile weniger als 7 % ausmacht.

...und im interkommunalen Vergleich

Zwei Städte fallen in der Gesamtbetrachtung der Schulabschlüsse durch Extrempositionen auf: Darmstadt mit hohen Erfolgsquoten (gut 50 % Abiturienten, unter 5 % ohne Abschluss) und Offenbach mit vergleichsweise unterdurchschnittlichen Abschlüssen (weniger als 30 % mit Hochschulreife, knapp 10 % ohne Abschluss). Wiesbaden belegt hier mit Frankfurt einen mittleren Platz, wobei für die hessische Landeshauptstadt gerade in den letzten Jahren eine positive Tendenz zu verzeichnen ist. Eine solche Verschiebung in Richtung höherwertiger Schulabschlüsse ist zwar auch in den anderen Städten des Rhein-Main-Gebietes zu beobachten, fällt aber in Wiesbaden besonders deutlich aus.

Für die Teilgruppe der Ausländer/-innen bietet die Stadt Frankfurt offensichtlich die im regionalen Vergleich besten Chancen: Dort können fast 55 % der ausländischen Schulabgänger/-innen mindestens einen mittleren Abschluss (also Realschulabschluss oder Abitur) erzielen. An zweiter Stelle folgt die Stadt Wiesbaden mit ca. 50 % mittleren und höheren Abschlüssen in dieser Teilgruppe; fast gleichauf folgt an dritter Stelle Darmstadt und schließlich Offenbach, wo nur ca. 40 % der ausländischen Schulabgänger/-innen einen Realschulabschluss oder das Abitur erreichen.

6 Bildungsmonitoring

Um nicht nur den aktuellen Stand der Bildungsbeteiligung in Wiesbaden zu dokumentieren, sondern auch deren weitere Entwicklung systematisch beobachten zu können, soll ein **Bildungsmonitoring** als geeignetes Beobachtungsinstrument etabliert werden. Dieses stützt sich auf ein Bündel ausgewählter Indikatoren (vgl. Tab. 46). Eine künftige Fortschreibung soll es ermöglichen,

- die Entwicklung der Bildungsbeteiligung in den verschiedenen Phasen des schulischen und außerschulischen Bildungssystems zu verfolgen,
- Fortschritte, oder auch Rückschritte in der Bildungsbeteiligung messbar zu machen und
- das Bildungsverhalten der verschiedenen Bevölkerungsgruppen auf Annäherungen zu überprüfen.

Es ist beabsichtigt, die Ergebnisse dieses Bildungsmonitorings künftig einmal pro Jahr Verwaltung, Politik und Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Mit den auf der folgenden Seite zusammengeführten Indikatoren können dann fortlaufend folgende Fragen beantwortet werden:

Frühbildung:

- Wie entwickelt sich die Bildungsbeteiligung in den ersten Lebensjahren generell? → B1
- Nähert sich die Bildungsbeteiligung der Migrantenkinder im Bereich der institutionellen Frühbildung in Kindertagesstätten der der Kinder ohne Migrationshintergrund an? → B1

Elementarbildung:

- Wie viele Wiesbadener Kinder besuchen den Kindergarten in einem – aus pädagogischer Sicht – ausreichenden Umfang? Wie sieht die Entwicklung aus? → C1
- Nähert sich die Bildungsbeteiligung der Migrantenkinder im Elementarbereich der der Kinder ohne Migrationshintergrund an? → C1

Übergang in die Grundschule:

- Geht – z.B. durch die Forcierung der Bildungsanstrengungen in den Kindertagesstätten - der Anteil der Kinder ohne reguläre Schulempfehlung zurück? → D1 und D2
- Inwieweit gilt dies auch für Migrantenkinder? Gibt es eine Annäherung der Übergangsergebnisse? → D1 und D2

Grundschule:

- Hält der „Wanderungstrend“ über die Schulbezirksgrenzen - und damit die Tendenz zur Segregation - an? → E1
- Gelingt die von allen Seiten propagierte Ausweitung der Nachmittagsbetreuungsangebote? Profitieren davon auch die Migrantenkinder? → E2 und E3

Übergang in die Sekundarstufe I:

- Welchen Einfluss hat die soziale Schicht auf den Besuch weiterführender Schulformen? Auf welche Art von Schulen wechseln Kinder aus sozioökonomisch schlechter gestellten Stadtteilen ("besondere soziale Bedarfslage")? Und wohin gehen Kinder aus Grundschulen in Gebieten mit höherem Sozialstatus? → F1, F2
- Wie entwickelt sich die Schülerverteilung über die Schulstufen in der 5. Klasse? Nähern sich die Ergebnisse der ausländischen Kinder tendenziell der der deutschen Kinder an? → F3

Sekundarstufe I:

- Wie entwickeln sich die Selektionsprozesse in den ersten entscheidenden Jahren der weiterführenden Schulen (z.B. vor dem Hintergrund gesetzlicher Veränderungen)? → G1, G2, G3
- Werden durch die Schulsozialarbeit weiterhin in ausreichendem Maße tendenzielle Bildungsverlierer erreicht? → G4

Schulabschlüsse:

- Wie entwickeln sich vor dem Hintergrund vielfältiger Bildungsanstrengungen im Laufe der Zeit die Ergebnisse? Nimmt der Anteil höherer Bildungstitel – unter anderem bei ausländischen Schulabgänger/-innen – tendenziell zu? → H1
- Verlaufen die Entwicklungen in Wiesbaden parallel zu denen anderer Städte des Rhein-Main-Gebietes? → H1, H2

Tab. 46: Indikatoren zur Bildungsbeteiligung in Wiesbaden

Indikator	Jahr	Werte (in %)				
		Ins- ge- samt	Ausländer/-innen		Deutsche	
			Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
A Eltern-/Familienbildung						
A1 [ist bis 2005 zu entwickeln]						
B Frühbildung						
B1 Anteil der unter 3-Jährigen mit Kindertagesstättenbesuch an allen unter 3-Jährigen	2002/ 2003	10*	9*	7*	11*	12*
C Elementarbildung						
C1 Anteil der Kinder mit Kindertagesstättenbesuch von mehr als 2 Jahren an allen 6-Jährigen	2002	89,8*	82,6*	84,6*	93,9*	93,9*
D Übergang in die Grundschule						
D1 Anteil der Kinder ohne reguläre Schulempfehlung an allen Kindern, die (regelmäßig) zur Einschulung anstehen	2002	13,9*	20,9*	16,2*	12,4*	8,7*
D2 wie D1, jedoch nur Kinder mit Kindertagesstättenbesuch von mindestens 2 Jahren	2002	11,1*	15,2*	11,6*	10,8*	7,8*
E Grundschule						
E1 Anteil der Grundschulen mit einem um mindestens 5 Prozentpunkte höheren Ausländeranteil als im Schulbezirk (Auswirkungen der „Gestaltungen“)	2002/ 2003	23,1*	x	x	x	x
E2 Anteil der Grundschüler mit Tagesbetreuung (ganztags) an allen Grundschulern	2002/ 2003	noch nicht erhoben				
E2 Anteil der Grundschüler mit Tagesbetreuung (ganztags) an allen Grundschulern	2003/ 2004	19,6*	Differenzierung nicht möglich			
E3 Anteil der 6-unter 10-jährigen Grundschüler mit Tagesbetreuung /GT an allen 6-unter 10j.	2003/ 2004	17,5*	16,8*	16,8*	16,6*	19,3*
F Übergang in die Sekundarstufe I						
F1 Anteil der Übergänge auf <i>Hauptschulen</i> und <i>Förderstufen</i> aus Grundschulen in Stadtteilen mit... besonderer sozialer Bedarfslage geringer sozialer Bedarfslage	2002	32,4 7,7	47,3 20,7	44,3 14,3	23,5 8,2	24,5 5,3
F2 Anteil der Übergänge auf <i>Realschulen</i> und <i>Gymnasien</i> aus Grundschulen in Stadtteilen mit... besonderer sozialer Bedarfslage geringer sozialer Bedarfslage	2002	47,9 75,2	41,9 65,5	40,6 75,0	57,4 74,3	46,4 77,1
F3 Schulbesuch in der 5. Klasse Sonderschule für Lernhilfe Hauptschule Realschule Förderstufe Gymnasium Integrierte Gesamtschule	2002/ 2003	100% 2,5 8,3 20,1 9,4 40,1 19,6	100% 6,7 17,6 19,4 19,4 19,0 18,0	100% 2,6 15,1 24,6 21,0 16,5 20,2	100% 2,3 6,8 21,0 6,5 44,6 18,9	100% 1,6 5,6 18,3 6,8 47,2 20,6
G Sekundarstufe I (Klassen 5 bis 10)						
G1 Anteil der Wiederholer auf Gymnasien Realschulen Hauptschulen an allen Schülern der jeweiligen Schulform	2002/ 2003	3,3 8,4 7,5	4,7 12,7 8,8	5,1 6,4 5,1	3,6 9,4 7,9	2,7 6,8 7,5
G2 Anteil der Absteiger aus Gymnasium und Realschule an allen Schülern der beiden Schulformen	2002/ 2003	4,2	8,5	5,3	4,3	3,2
G3 Schulbesuch in der 8. Klasse Sonderschule für Lernhilfe Hauptschule Realschule Gymnasium Integrierte Gesamtschule	2002/ 2003	100% 3,8 17,9 20,8 37,1 20,5	100% 9,3 37,6 18,9 14,7 19,5	100% 5,4 34,4 20,2 16,1 24,0	100% 3,8 13,4 20,8 41,9 19,9	100% 1,3 10,9 21,5 46,0 20,3
G4 Anteil der Schüler mit Schulsozialarbeit (Stufe 1) an allen 11-bis 16-Jährigen	2002/ 2003	20,6	39,1	38,8	20,6	18,0

H Schulabschlüsse						
H1 Anteil der Abgänger/-innen		100%	100%	100%	100%	100%
ohne Abschluss	2002	6,8	17,2	10,6	5,8	4,9
mit Hauptschulabschluss		19,5	38,5	30,3	19,5	13,4
mit Realschulabschluss		31,7	29,7	39,4	29,9	32,4
mit Abitur		42,0	14,6	19,7	44,8	49,2
H2 Anteil der Abgänger/-innen mit mittlerem oder höherem Abschluss (= mind. RS-Ab.)	2002					
Wiesbaden		73,7	51,6		78,1	
Darmstadt		79,1	51,1		83,7	
Frankfurt		73,8	57,3		81,9	
Offenbach		63,3	41,4		72,8	

* Statt auf Ausländer/-innen und Deutsche bezieht sich dieser Anteilswert auf Personen mit bzw. ohne Migrationshintergrund

7 Zentrale kommunale Handlungsfelder zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung in Wiesbaden

Die Kommune hat nur begrenzte Zuständigkeiten im Bereich der klassischen Bildungspolitik. Was kann sie also tun, um die Teilhabe an formaler Bildung bei Kindern und Jugendlichen insgesamt zu fördern und die Bildungsbeteiligung der jungen Migranten und Migrantinnen insbesondere zu verbessern?

Das Konzept „**Bildungsbeteiligung**“ thematisiert weder die spezifischen Qualitäten der vielfältigen Bildungsprozesse - seien es die des formalen Lernens in klassischen Bildungseinrichtungen, des non-formalen Lernens in familiären oder sozialpädagogisch strukturierten Umgebungen oder des informellen Lernens in den Lebenswelten - noch die Resultate dieser Bildungsprozesse, wie die PISA-Studie dies mit der Analyse spezifischer kognitiver Kernkompetenzen der 15-Jährigen unternommen hat. Im Blickpunkt des Konzeptes „Bildungsbeteiligung“ steht vielmehr die Teilhabe der jungen Menschen an Bildungsangeboten insbesondere formaler Bildungseinrichtungen. Bildungsbeteiligung beschreibt damit die gesellschaftlichen und individuellen Chancenstrukturen des Zugangs zu formalen Bildungsprozessen und deren Zertifikaten. Eine hohe Bildungsbeteiligung in den unterschiedlichen Bildungsphasen und hierarchischen Bildungstufen dokumentiert auf der gesellschaftlichen Ebene eine große Chancengerechtigkeit, gelungene soziale Integrationsprozesse und eine gute Ausnutzung der in der Bevölkerung vorfindlichen „Begabungsreserven“. Auf der individuellen Ebene vermittelt eine hohe Bildungsbeteiligung vielfältige ökonomische, soziale und kulturelle Teilhabemöglichkeiten (siehe Kapitel 2.2). Niedrige Bildungsbeteiligung lässt sich als „**Bildungsarmut**“ charakterisieren. Man spricht in Deutschland dann von „absoluter Bildungsarmut“, wenn die Menschen über keinen Schulabschluss und von „Ausbildungsarmut“ wenn die Menschen über keinen beruflichen Abschluss verfügen (Allmendinger 1999 S. 41ff.). Aus der Perspektive der sozialen Kommunalpolitik gewinnt die Verbesserung der Chancen auf eine gelingende Bildungsteilhabe immer größere Bedeutung im Vergleich zur lediglich sichernden Sozialpolitik, die reaktiv und retrospektiv individuelle Risiken der sozialen Integrations- und der ökonomischen Marktprozesse durch Geldleistungen abfedert. Strategien zu Förderung und Sicherung der Bildungsbeteiligung wirken zukunftsgerichtet, sind Status und Chancen erzeugend und gestalten Bedingungen zukünftiger Marktprozesse mit (vgl. Allmendinger 1999 S. 36ff.).

Doch bevor wir auf die kommunalen Handlungsfelder und –möglichkeiten näher eingehen, wollen wir die fördernden oder hemmenden Bedingungen der Bildungsbeteiligung der jungen Menschen kurz in ihren wesentlichen Dimensionen darstellen.

Die Bildungsbeteiligung der jungen Menschen wird im wesentlichen geprägt

- auf der **individuellen Ebene** durch ihre geistigen, körperlichen und seelischen Potenziale;
- auf der **familiären Ebene** durch den Bildungsstand der Eltern – insbesondere den der Mutter - und deren Bildungsaspiration, d.h. deren Wertschätzung von Bildung und nicht zuletzt deren Bereitschaft sowie deren ökonomische und kognitive Fähigkeit die Kinder zu unterstützen und zu fördern;

- auf der **Ebene des sozialen Umfelds** durch die Bildungsaspiration und die Bildungsteilnahme des Milieus des Wohnquartiers und der Verkehrskreise, in die die Familie eingebettet ist;
- auf der **institutionellen Ebene** durch die Zugänglichkeit der Bildungseinrichtungen selbst; hier lassen sich insbesondere ökonomische, soziale, räumliche, kulturelle und nicht zuletzt organisatorische Schwellen oder positiv formuliert Integrationspfade identifizieren.

Schließlich ist das **Bewältigungs- und Unterstützungspotenzial** bei persönlichen und familiären Krisen von erheblicher Bedeutung, um Abbrüche und Abstiege der jungen Menschen in den Bildungsprozessen zu vermeiden. Es ist davon auszugehen, dass die Verteilung dieser Potenziale einem ähnlichen Muster wie die Bildungsbeteiligung selbst folgt, d.h. Personengruppen mit eher höherer Bildungsbeteiligung und fördernder Milieueinbindung verfügen tendenziell über stabilere Krisenbewältigungsmöglichkeiten und Unterstützungspotenziale.

Betrachtet man diese Dimensionen, die für eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung von Bedeutung sind, so rücken durchaus auch auf der kommunalen Ebene anzusiedelnde Maßnahmen zur Förderung der Bildungsbeteiligung in das Blickfeld.

Die Förderung der individuellen Entwicklung und die Unterstützung in sozialen Krisensituationen der jungen Menschen und ihrer Familien liegt im Kompetenz- und Verantwortungsbe- reich der Kinder- und Jugendhilfe in der Kommune ebenso wie die soziale Stadtteilentwicklung oder die Förderung sozialintegrativer soziokultureller Milieus einen wesentlichen Eck- Pfeiler sozialer Kommunalpolitik darstellt. Die Kommune und die örtliche Wohlfahrtspflege sind außerdem auf der institutionellen Ebene als Träger von vielfältigen Bildungseinrichtun- gen der Kinder- und Jugendhilfe wie als Schulträger direkter Akteur im Bildungssektor. Auch wenn die rechtlichen, fachlichen und personellen Leitlinien der Schulbildung durch die Län- der verantwortet werden, bleibt dem kommunalen Schulträger z.B. die Planungshoheit über Form, Ausgestaltung und Standort der einzelnen Schulen.

Abschließend wollen wir nun entlang der im Kapitel 4 aufgespannten und empirisch ausge- leuchteten Bildungsphasen und Übergänge wesentliche kommunale Handlungsbedarfe kur- sorisch entwickeln.

Handlungsschwerpunkt „Eltern- und Familienbildung“

Im Kapitel 4.1 haben wir die wesentliche Rolle der Eltern und der Familie für eine erfolgrei- che Bildungsteilnahme der jungen Menschen herausgestellt. Die Kinder- und Jugendhilfe muss ihre kompensatorische Funktion zur Milderung der Risiken der zuletzt in der PISA-Studie belegten „sozialen Vererbung“ der Bildungsarmut in den Familien verstärken. Eltern- und Familienbildung ist ein wesentlicher Interventionspunkt der sozialen Kommunalpolitik für eine Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern und zielt auf die individuelle und familiäre Interventionsebene. Leider hat die Kinder- und Ju- gendhilfe bisher in diesem wichtigen Handlungsfeld nur unzureichend professionelle Förder- programme und institutionelle Angebote entwickelt. Ihr Fokus liegt im Bereich der Krisenin- tervention, der Beratung und Hilfe bei krisenhaften Entwicklungen in den Familien und beim Aufwachsen der jungen Menschen durch Bezirkssozialarbeit, Hilfen zur Erziehung und Er- ziehungsberatung.

Neben dieser einzelfallorientierten auf Schutz und Krisenintervention basierenden Hilfestruk- tur existieren eher die deutsche Mittelschicht ansprechende klassische Bildungs- und Förde-

rangebote der Familienbildungsstätten, der Mütterzentren und der Volkshochschulen. Diese Einrichtungen müssen verstärkt auch benachteiligte Mütter mit geeigneten Angeboten erreichen, hierfür werden sie ihre „Komm-Strukturen“ durch aufsuchende und lebenswelt-nahe Strategien ergänzen müssen.

Kommunale Programme der Förderung der Bildungsbeteiligung im Allgemeinen und der Bekämpfung von Bildungsarmut im Besonderen müssen näher an den Lebenswelten der bildungsferneren Bevölkerungsgruppen angesiedelt werden; d.h. es müssen Orte und Einrichtungen genutzt werden, die diese Eltern wirklich erreichen können.

Damit geraten Kindergärten und –tagesstätten, Grundschulen, Kinder-, Jugend- und Gemeinschafts- oder Stadtteilzentren aber auch z.B. Kinderarztpraxen, Kirchengemeinden oder Kulturvereine der Migranten als Orte der Elternbildung in den Blickpunkt. Gerade die häufig primär auf die Kinder und Jugendlichen fixierten Einrichtungen müssen auf diesem Weg die Mütter und auch die Väter in ihren Förderprogrammen stärker als bisher berücksichtigen.

Ein positives Wiesbadener Beispiel für neue Formen von Elternbildung in Schulen und Kindertagesstätten stellt das Projekt "Mama lernt deutsch" dar, das Mütter beim Erwerb der deutschen Sprache unterstützt. Eine ebenfalls neue Form von Elternbildung wird in Wiesbaden seit einiger Zeit im Rahmen der über Erziehungshilfe finanzierten "Fit for Kids"-Kurse verfolgt.

- ⊗ Das Sozialdezernat sollte in Verbindung mit dem Integrationsdezernat ein kommunales **Handlungsprogramm Eltern- und Familienbildung** zur Bekämpfung der Bildungsarmut und zur Förderung der Bildungsbeteiligung von Kindern aus bildungsferneren Bevölkerungsgruppen in Wiesbaden entwickeln.

Handlungsschwerpunkt „Frühbildung und Frühförderung“

Die Frühbildung thematisiert die „entscheidenden Bildungsjahre“, da in den ersten Lebensjahren neurophysiologisch eine relativ unverrückbare Grundstruktur für die kognitive Entwicklung geschaffen wird. Frühkindliche Entwicklungsprozesse sind insbesondere im Kreis der Familie und empirisch primär im Kontakt mit der Mutter angesiedelt. Fördernde Bedingungen und die Vermeidung von „Deprivation“ müssen also **im Bereich der Eltern- und Familienbildung thematisiert werden**. Aber auch Eltern-Kind-Angebote und Tagespflege sind hier wichtige Felder. Die Tagespflege wie die Bildungsinstitutionen Kinderkrippe oder Kindergemeinschaftsgruppe werden primär unter dem Fokus „Vereinbarung von Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit“ institutionell entwickelt und von den Eltern genutzt. Berufstätige Eltern und allein Erziehende sind folgerichtig in den Einrichtungen gut repräsentiert, während Kinder aus einkommensschwachen Haushalten und Kinder mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert sind. Auch wenn in den nächsten Jahren der Ausbau der Tagesbetreuungsangebote unter dem Schwerpunkt der Teilhabe an Erwerbsarbeit erfolgen wird, muss der „Bildungsauftrag“ in dieser wichtigen Lebensphase professionell berücksichtigt werden. Dies gilt insbesondere für den expansiven Bereich der Tagespflege, hier müssen Konzepte der fachlichen Beratung und Begleitung (z.B. Coaching oder „kollegiale Beratung“ in Gruppen) verstärkt umgesetzt werden. Die Angebote der „Kinderbrücke“ des Amtes für Soziale Arbeit mit dem Kinderhaus e.V. und dem „Kinderschutzbund“ zeigen gute praktische Umsetzungsmöglichkeiten. Zusätzlich zu diesem allgemeinen Bedarf an Tagesbetreuung mit altersadäquaten Bildungs- und Förderangeboten wird in den nächsten Jahren durch die Umsetzung der „Grundsicherung für Arbeitssuchende“ (SGB II) eine deutlich verstärkte Aktivierung und Beschäftigungs- und Ausbildungsintegration gerade auch der Mütter jüngerer Kinder ange-

strebt. Gerade die Tagesbetreuungsangebote für diese Kinder sollten ausreichende kompensatorische Bildungs- und Fördermöglichkeiten vorsehen, um der Gefahr der „Vererbung“ von Bildungsarmut wirksam begegnen zu können.

- ⊗ Beim notwendigen Ausbau der Tagesbetreuungsangebote für mittelfristig 20% der Kinder unter 3 Jahren in Wiesbaden müssen die Bildungs- und Förderungsfunktionen ebenso in der Angebotsgestaltung berücksichtigt werden wie die Bedarfe, die sich aus der Vereinbarung von Erwerbstätigkeit und Kindererziehung ergeben; dies gilt auch für die konzeptionelle Ausgestaltung der Tagespflege.

Für behinderte, auffällige oder –gefährdete Kinder steht das Angebot der „Frühförderung“ zur Verfügung. Bei zwei von drei Kindern setzt die Frühförderung allerdings erst mit drei Jahren oder noch später ein. Dies macht deutlich, dass die wirklich frühzeitige Förderung das Hauptproblem darstellt. Für die Zukunft stellt sich deshalb in erster Linie die Aufgabe, die frühzeitige Diagnose und Hinführung vor allem von Kindern aus bildungsferneren Familien zu früh fördernden Maßnahmen besser als bislang sicherzustellen. Hier sind sicherlich in erster Linie die Kinderärzte und die sozialen Dienste als Berater und „Melder“ gefragt.

Handlungsschwerpunkt „Elementarbildung, vorschulische Fördermaßnahmen und Übergang Elementarbereich – Grundschule“

Kindergärten und Kindertagesstätten sind für die meisten Kinder die ersten „elementaren“ Bildungsinstitutionen. Auch wenn in Wiesbaden fast alle Kinder (97 %) mit diesem Bildungsangebot erreicht werden und immerhin 90% der einzuschulenden Kinder 2 Jahre und länger an der Elementarbildung teilgenommen haben, kumuliert die Unterversorgung in diesem Bildungsbereich gerade bei Kindern aus bildungsferneren Familien und bei Familien mit Migrationshintergrund. Die „IGLU-Studie“ hat eindrucksvoll bestätigt, dass bei Migrantenkindern der Besuch des Kindergartens – „je länger desto besser“ – „einen eindeutig positiven Effekt auf deren Leistungen am Ende der Grundschule hatte.“⁶⁹

- ⊗ Die wichtigen Handlungsschwerpunkte in diesem Bereich sind
 - die Integration aller Kinder für mehr als zwei Jahre in eine Elementargruppe;
 - die systematische Fortentwicklung der Bildungs- und Förderangebote des Elementarbereichs;
 - die Verbesserung der Bildungsstandards und deren Wirkungskontrolle in den Einrichtungen;
 - die systematische Kooperation und die Ausgestaltung des Überganges zwischen Elementareinrichtungen und ihren Bezugsgrundschulen

Diese Schwerpunkte sind Gegenstand einer eigenen Berichtsvorlage und eines darauf aufbauenden Handlungsprogramms „Verbesserung der Bildungschancen in Kindertagesstätten“, welches das Sozialdezernat parallel zu diesem Bericht im Herbst 2004 in die städtischen Körperschaften einbringt.

⁶⁹ Bos, Wilfried u.a. 2003: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.

Handlungsschwerpunkt „Grundschule und Tagesbetreuung“

Die Grundschulen müssen in ihrer Funktion als sozial und kulturell heterogene Wohngebietsschulen gestärkt werden. Die „Gestaltungen“ eine Schule außerhalb des Wohngebietes zu besuchen müssen deutlich reduziert werden. Dies wird kaum durch bürokratische Verfahren gelingen, vielmehr wird empfohlen in einzelnen Bereichen (Hebbelschule und Schillerschule) die Schulbezirksgrenzen zu überprüfen. Ferner sollten Schulen, die unter tendenzieller Abwanderung leiden, dahin gehend unterstützen werden, ein ausgeprägtes und für die Kinder des Wohngebietes bedarfsgerechtes Schulprofil zu entwickeln und konsequent umzusetzen. Die Goetheschule, die Blücherschule und die Jahnschule zeigen hier erfolgreiche Lösungen wie man auch in Einzugsbereichen mit „besonderen Bedarfslagen“, d.h. mit Bevölkerung mit niedrigerem Einkommen, unterdurchschnittlicher Bildungsbeteiligung und hohen Anteilen von allein erziehenden Familien und Familien mit Migrationshintergrund tragfähige und akzeptierte Schulprofile generieren und umsetzen kann.

Neben der Profilierung der Schule ist das Tagesbetreuungsangebot an der Schule (Betreuende Grundschule oder Angebote von Elterninitiativen) oder in Horten und Kindertagesstätten im Einzugsbereich von besonderer Bedeutung für die Attraktivität einer Grundschule. Die Versorgungsquote der Grundschüler mit Ganztagsbetreuungsangeboten liegt in Wiesbaden stadtweit bei ca. 20%. Hausaufgabenbetreuung, Einzelfallhilfen und einzelne Förderangebote sind Regelbestandteil dieser sozialpädagogischen Angebote. Diese ergänzenden Bildungsangebote erreichen Kinder aus Migrantenfamilien und eher bildungsfernere und einkommensschwächere Familien überdurchschnittlich gut; das ist insbesondere darin begründet, dass Betreuende Grundschulen und Horte gezielt mit Priorität in Wohngebieten mit „besonderen Bedarfslagen“ eingerichtet wurden. Die Bildungschancen von Kindern aus diesen Familien können durch diese ergänzenden Betreuungs- und Bildungsangebote verbessert werden. Der notwendige quantitative Ausbau der Tagesbetreuung für Grundschulkindern angesichts der großen Erwerbsbeteiligung der Mütter und Väter und des Förderbedarfes vieler Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen einkommensschwachen Elternhäusern sollte primär in den Schulen und in enger Kooperation zwischen den Sozialpädagogen der Jugendhilfe und den Lehrkräften der Grundschulen geschehen. Das Wiesbadener Konzept der „Betreuenden Grundschulen“ kann hier als erprobtes Beispiel für die „ganztägig arbeitenden Schulen“ dienen, da in dieser Konzeption sehr gezielt Tagesbetreuung mit Bildung und Förderung verknüpft ist.

- ☒ Zur verbesserten Förderung der Bildungsbeteiligung von Kindern aus Migrantenfamilien und bildungsferneren Familien sollen die Ganztagsangebote an Grundschulen in Wiesbaden ausgebaut werden. Schul- und Sozialdezernat sollen in Kooperation mit dem Integrationsdezernat bei der Einrichtung ganztägig arbeitender Grundschulen folgende Ziele konsequent verfolgen
 - „Grundschulen mit einem weit überdurchschnittlichen Anteil an Migrantenkindern werden in Bezug auf ihre pädagogische Qualität und Integrationsleistung besonders unterstützt“ (Handlungsziel des „Integrationskonzeptes der Landeshauptstadt Wiesbaden“)
 - Bildung, Förderung und Tagesbetreuung werden insbesondere in Stadtteilen mit sozialen Bedarfslagen integriert und in der notwendigen (sozial-) pädagogischen

Qualität an den Schulen oder im Verbund von Schulen und Kinder- und Jugendeinrichtungen angeboten.

Handlungsschwerpunkt „Übergang und Besuch der weiterführenden Schulen“

Der Bericht hat in den Kapiteln 4.6 und 4.7 eindeutig aufgezeigt, dass mit der Entscheidung über die weiterführende Schulform bereits die grundlegende Entwicklung der Bildungsbio-graphie der Kinder vorgezeichnet ist, da spätere Schulformwechsel selten und in der Regel als „Abstiege“ ausgeprägt sind. Die Entscheidung wird auf der individuellen Ebene über die Lernleistung des Kindes vermittelt über die Einstufung des Kindes seitens der Grundschule vorgezeichnet. Ferner wirkt auf der familiären Ebene die Bildungsaspiration und das taktische Auswahlverhalten der Eltern und das „Bildungsmilieu“ des sozialen Umfeldes der Familie. Auf der institutionellen Ebene seitens der Grundschule ist das Leistungsmilieu der Grundschule und deren evtl. schulformbezogene Präferenzen und der evtl. vorhandenen Kooperationsbeziehungen z. B. zur benachbarten Förderstufe oder Gesamtschule ebenso von Bedeutung wie das konkrete Platzangebot in den Schulformen und Schulen und das Auswahlverhalten der aufnehmenden weiterführenden Schulen. Angesichts dieser vielfältigen Wirkfaktoren müssen für eine Verbesserung der Bildungschancen von Kindern aus bildungsferneren Familien ebenso differenzierte Strategien gewählt werden. Hierzu gehören die bessere Förderung dieser Grundschüler im Rahmen der Tagesbetreuung, die Einrichtung von Förderangeboten an den Grundschulen, aber auch die Beratung und Ermutigung von Eltern und Lehrkräften die Leistungspotenziale der Kinder zu erkennen und zu fördern. Gerade in der Integrationsarbeit mit Migranten, in Stadtteilentwicklungsprojekten und in der Familien- und Jugendarbeit muss die Wertschätzung und die entscheidende Bedeutung der Bildung und des Schulerfolgs herausgestellt und systematisch gefördert werden.

Auch das konkrete Angebot an weiterführenden Schulen in den einzelnen Stadtteilen ist - wie wir gesehen haben - nicht ohne Auswirkung auf die Übergangentscheidungen. Die internationale vergleichende Forschung (PISA etc.) verweist darauf, dass integrierte Schul- und Unterrichtsformen tendenziell erfolgreicher sind als unser hierarchisch segmentiertes Schulsystem. Angesichts der Tatsache, dass eine große Zahl der abgewiesenen Bewerbungen der integrierten Gesamtschulen schließlich zum hohen Anteil auf Hauptschulen und zum geringeren Anteil an Realschulen Aufnahme findet, ist das neu konzipierte Angebot der „Reformschule“ Kleistschule quasi als integrierte Haupt- und Realschule ein hilfreicher Schritt zur Förderung der „Begabungsreserven“ und Bildungschancen von Schüler/innen aus bildungsferneren Familien und Milieus.

Der zweite Handlungsschwerpunkt fokussiert den erfolgreichen Schulbesuch der weiterführenden Schulen. Hier müssen die Hauptschulen und Gesamtschulen unterstützt von der Schulsozialarbeit noch mehr investieren, um die Zahl der Abgänger ohne Schulabschluss deutlich zu reduzieren. Eine Bildungsarmutsquote von über 17 % bei den ausländischen Jungen kann auf Dauer nicht hingenommen werden. Insbesondere der verfrühte Abgang aus der 7. oder 8. Klassenstufe, von denen Mehrfach-Wiederholer, Seiteneinsteiger und Schulabsteiger betroffen sind, kann durch einzelfallorientierte Hilfe- und Förderangebote reduziert werden. Insgesamt zeigen Projekte wie an der W.-v-Eschenbach-Schule, dass klare Leistungsvorgaben und Förderangebote verbunden mit konkreten beruflichen Einmündungschancen zur Motivation und zur Leistungsbereitschaft der Schüler/innen beitragen. Eine wichtige „Aufstiegsfunktion“ für leistungsfähige Migranten haben die Realschulen und Integrierten Gesamtschulen. Hier werden auch Kinder aus bildungsferneren Familien erreicht und

zu mittleren Abschlüssen geführt. Leider ist an Realschulen die Wiederholerquote mit über 8 % recht hoch, auch „Abstiege“ in die Hauptschule sind mit über 7 % überdurchschnittlich. Mit diesen negativen Karrieren belasten sich insbesondere männliche Ausländer (13 % bleiben sitzen und 11 % müssen zur Hauptschule wechseln). Die Lehrkräfte der Realschulen müssen für diese Zielgruppe ihre Kriseninterventionen und Förderstrategien verbessern. Das staatliche Schulamt hat zu diesem Thema bereits eine Arbeitsgruppe mit den Realschulen eingerichtet. Auch die integrierten Gesamtschulen erreichen zwar Migrantenkinder entsprechend ihres Bevölkerungsanteils, doch gemessen an den Bildungsergebnissen ist die Förderungswirkung für männliche Migranten verbesserungsbedürftig: Während 53 % aller Gesamtschüler/innen mindestens einen Realschulabschluss erreichen, gelingt dies nur 38 % der ausländischen Jungen aber immerhin 64 % der ausländischen Mädchen.

Die Kooperation von Schulen mit Einrichtungen und Verbänden der Jugendarbeit ermöglicht es den Schulen ihre Ressourcen und Kompetenzen zur Krisenintervention und Prävention zu verbessern und non-formale Bildungsstrategien einzubinden. In diesem Zusammenhang haben sich in Wiesbaden insbesondere Projekte der sogenannten „peer group education“ wie „Doctor make Love“ oder die Konfliktmediation durch „Streitschlichter“ als erfolgreich erwiesen.

In den Wiesbadener Gymnasien sind ausländische Schüler/innen nach wie vor deutlich unterrepräsentiert: Nur 15 % der ausländischen Jungen und 20 % der ausländischen Mädchen verlassen die allgemeinbildenden Schulen 2002 mit der Hochschulreife. Auch die Integrierten Gesamtschulen können nur 17 % der ausländischen Mädchen und 15 % der ausländischen Jungen ein Zertifikat zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe („Ü 11“) ermöglichen. Gymnasien und Integrierte Gesamtschulen müssen ihre Förderstrategien und Unterstützungsangebote verbessern, um begabte Kinder aus Migrantenfamilien zu ihrer Leistungsfähigkeit zu führen. Nur so kann es gelingen die Begabungsreserven in unserer Stadtbevölkerung zu aktivieren und die im Integrationskonzept der Landeshauptstadt Wiesbaden geforderte Angleichung der Lebensverhältnisse voran zu bringen.

Der dritte Schwerpunkt liegt in dem deutlichen Ausbau der ganztägigen Bildungs- und Förderangebote auch an Sekundarstufen I. Es kann heute als gesichertes Erkenntnis der Bildungsforschung gelten, dass ganztägige Schul- und Förderangebote insbesondere Kindern aus bildungsferneren Familien zugute kommen.

- ⊗ „Migrantenkinder mit guten Leistungen werden zum Übergang ins Gymnasium und vergleichbare Bildungswege gefördert.“ (Handlungsziel des Wiesbadener Integrationskonzeptes)
Grundschulen und weiterführende Schulen entwickeln Konzepte und Kooperationsformen, um die Übergangsquote von Migranten und Kindern aus bildungsferneren Familien auf Integrierte Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien zu erhöhen.
- ⊗ Haupt- und Gesamtschulen sollen gemeinsam mit der Schulsozialarbeit Strategien der Förderung und Krisenintervention – insbesondere bei männlichen Migranten – verstärken, die Bildungsabbrüche und Schulabgänge ohne Abschluss deutlich reduzieren. Konkrete Angebote für eine Integration in Berufsbildung bei erfolgreichem Abschluss können die Motivation und Leistungsbereitschaft der Schüler/innen wesentlich steigern.

-
- ☒ „Migrantenkinder werden gefördert mit dem Ziel der Verbesserung des Schulerfolgs an höheren Schulen“ (Handlungsziel des Wiesbadener Integrationskonzeptes)
 - Die Betreuung von Hausaufgaben, Nachhilfe und Förderangebote und die frühzeitige Beratung und Hilfe in persönlichen Krisen der Jugendlichen kann den Bildungserfolg unterstützen.
 - Das Schuldezernat soll zusammen mit dem Staatlichen Schulamt darauf hinwirken, die Vergabe der Mittel für „ganztags arbeitende Schulen“ durch Bund und Land an spezielle Förderkonzepte und an die verstärkte Aufnahme von Kindern aus bildungsferneren Familien der beantragenden Schulen zu binden.

Neben den hier auf Basis der empirischen Ergebnisse ausformulierten Handlungsschwerpunkten gilt es darüber hinaus, in allen Produkt- und Handlungsbereichen zu überprüfen, inwieweit neue Schwerpunktsetzungen dazu beitragen können, die Bildungsbeteiligung insgesamt, vor allem aber der identifizierten „Problemgruppen“ zu verbessern.

Literatur

AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe) (2000): Familie im Blickpunkt der Jugendhilfeplanung, Stellungnahme AGJ, Bonn.

AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe) (2003): Jugendhilfe und Bildung – Kooperation Schule und Jugendhilfe, Bonn.

Allmendinger, Jutta (1999): Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, in: Soziale Welt, Heft 50/1999, S. 35-50.

Bos, Wilfried u. a. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster.

Bos, Wilfried u. a. (2004): IGLU – Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster.

Brennecke, Julia u. a. (2001): Macht Sozialhilfe abhängig? Beiträge zur Sozialplanung Nr. 21 (Amt für Soziale Arbeit, Grundsatz und Planung).

Brülle, Heiner; Wulfgramm, Annette (2002): Kindertagesstättenkataster 2002, Materialien zur Jugendhilfeplanung (Amt für Soziale Arbeit, Grundsatz und Planung).

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter, Bd. 6 der Reihe Bildungsreform, Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2003): Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland – Zusammenfassung und Empfehlungen.

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hg.) (2002): Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/2001. Frankfurt am Main.

Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) (2003): Bildungsbeteiligung von Ausländern. Wochenbericht des DIW Nr. 39/2003. Berlin.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen.

European Commission (Youth Unit of the Directorate 'Youth, Civil Society, Communication' in the Directorate General 'Education and Culture) and Council of Europe (Youth Department of the Directorate 'Youth and Sport' in the Directorate General 'Education, Culture and Heritage, Youth and Sport') (2004): Pathways towards validation and recognition of education, training and learning in the youth field (working paper), Brussels/Strasbourg.

Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2003): Kinder und Medien 2002, in: Media Perspektiven 6/2003, S. 278-289.

FEH (Forschungs- und Entwicklungsgesellschaft Hessen mbH) (2002a): Migrationsreport Hessen 2002, Bevölkerung, Ausbildung und Arbeitsmarkt (Textband), Wiesbaden.

FEH (Forschungs- und Entwicklungsgesellschaft Hessen mbH) (2002b): Migrationsreport Hessen 2002, Bevölkerung, Ausbildung und Arbeitsmarkt (Tabellenband), Wiesbaden.

Fhtenakis, Wassilos E. (Hg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA, Freiburg.

Frommelt, Bernd u. a. (2000): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts, Weinheim/München.

Gomolla, Mechthild; Radtke, Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen.

Hentig, Hartmut von (1999): Bildung. Ein Essay, Weinheim/Basel.

Hock, Beate (2003): Bericht Tagesbetreuung für Kinder 2003, Materialien zur Jugendhilfeplanung (Amt für Soziale Arbeit, Grundsatz und Planung).

Hüther, Gerald (2001): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn, Göttingen.

Jungbauer-Gans, Monika (2004): Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz, in: Zeitschrift für Soziologie, Heft 5/2004, 375-397.

Kristen, Cornelia (2003): Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 21-22/2003, S. 26-32. Bonn.

Klein, Gerhard (2002): Frühförderung für Kinder mit psychosozialen Risiken, Stuttgart.

Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde (von Avenarius, Herrmann u. a.), Opladen.

Landeshauptstadt Wiesbaden (2000): Freizeitmöglichkeiten und kulturelle Angebote für Jugendliche, Wiesbadener Stadtanalysen des Amtes für Wahlen, Statistik und Stadtforschung.

Landeshauptstadt Wiesbaden (2002a): Betreuende Grundschulen in Wiesbaden, Broschüre des Amtes für Soziale Arbeit, Abteilung Schulsozialarbeit, Wiesbaden.

Landeshauptstadt Wiesbaden (2002b): Schulsozialarbeitsprojekte in Wiesbaden, Broschüre des Amtes für Soziale Arbeit, Abteilung Schulsozialarbeit, Wiesbaden.

Landeshauptstadt Wiesbaden (2003): Monitoringsystem zur Ausländerintegration in Wiesbaden. Statistische Berichte 2/2003 des Amtes für Wahlen, Statistik und Stadtforschung, Wiesbaden.

Landeshauptstadt Wiesbaden (2004): Integrationskonzept für die Landeshauptstadt Wiesbaden, Einwohner- und Integrationsamt, Wiesbaden.

Lühning, Elke; Ringeisen-Tannhof, Petra (2003): Erziehungskurse für Eltern. Das Kursleiter-Programm Fit for Kids, Weinheim/Basel/Berlin.

Münder, Johannes u. a. (2003): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe, 4. Auflage, Weinheim.

Rauschenbach, Thomas (2003): Das Bildungsdilemma. (Un-)beabsichtigte Nebenwirkungen öffentlicher Bildungsinstanzen, in: Diskurs, Heft 2/2003, S. 50-59.

Schiersmann, Christiane u. a. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse, Opladen.

Schild, Hans-Joachim (2003): Europäische Dimension von Bildung – mehr als Beschäftigungsfähigkeit, in: Jugend, Beruf, Gesellschaft – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit Heft 4/2003, S. 245-257.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2002, Bonn.

Singer, Wolf (2003): Was kann ein Mensch wann lernen?, in: Fhtenakis, Wassilos E. (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA, 67-75.

Statistisches Bundesamt (2003): Im Blickpunkt - Bildung in Deutschland. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (Hg.) (2004): Datenreport 2004 (in Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung und dem Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen, Mannheim). Wiesbaden.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2003): Migration und Schulerfolg. In: Baden-Württemberg in Wort und Zahl 1/2003, S. 36-42. Stuttgart.

Textor, Martin R. (2001): Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe, ergänzte Fassung eines Referates auf der Arbeitstagung „Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe“ des Sächsischen Landesjugendamtes am 16.1.2001 in Chemnitz, zu finden u. a. unter: <http://www.sgbviii.de/S18.html>.

Tietze, Wolfgang (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung der pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten, Berlin.

Trost, R. (1992): Frühförderung in Baden-Württemberg. Bestandsaufnahme und Perspektiven der Weiterentwicklung, hrsg. vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Sozialordnung Baden-Württemberg, Stuttgart.