

2019

Wiesbadener Bildungsbericht

**Bildungsteilhabe
(herkunfts-)benachteiligter
Menschen in Wiesbaden**



Amt für Grundsicherung
und Flüchtlinge



Amt für Soziale Arbeit

Das Vorhaben Bildung integriert...Wiesbaden, Förderkennzeichen 01JL1684, wird im Rahmen des Programms Bildung integriert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds gefördert. Ziel der Europäischen Union ist es, dass alle Menschen eine berufliche Perspektive erhalten. Der Europäische Sozialfonds (ESF) verbessert die Beschäftigungschancen, unterstützt die Menschen durch Ausbildung und Qualifizierung und trägt zum Abbau von Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt bei.
Mehr zum ESF unter: www.esf.de.

Autorinnenschaft:

Ingeborg Groebel
Theresa Nagy
Beate Hock
Andrea Dingeldein
Karin Knaup
Dr. Rabea Krätschmer-Hahn
Katharina Micheel

Impressum:

Herausgeber:
Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden
Amt für Grundsicherung und Flüchtlinge
und
Amt für Soziale Arbeit

Abteilung Grundsatz und Planung
Konradinallee 11 | 65189 Wiesbaden
Tel.: 0611 31-3597 | Fax: 0611 31-3951
E-Mail: sozialplanung@wiesbaden.de

Druck: AC medienhaus GmbH
Titelfoto: [EtiAmmos/shutterstock.com](https://www.etiammos.com/shutterstock.com)
Auflage: 400 Stück
Download: <http://www.wiesbaden.de/bildungsbericht>

April 2020



Amt für Grundsicherung
und Flüchtlinge



Amt für Soziale Arbeit

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1 Einleitung.....	7
2 Bildungsteilhabe im Elternhaus.....	27
3 Vorschulische Bildungsteilhabe.....	37
4 Bildungsteilhabe im Grundschulalter	47
5 Bildungsteilhabe in der Sekundarstufe I	63
6 Bildungsteilhabe im Übergang Schule – Beruf.....	85
7 Bildungsteilhabe in der Hochschule	97
8 (Weiter-)Bildungsteilhabe im Erwachsenenalter	105
9 Bildungsteilhabe im Ruhestand.....	113
Exkurs 1: Bildung - Sozialräumliche Aspekte	125
Exkurs 2: Bildung und Behinderung/Beeinträchtigung.....	133
Exkurs 3: Bildung und (Neu)Zuwanderung	151
10 Ausblick	162
Literaturverzeichnis.....	164

Vorwort

Kommunale Bildungsberichterstattung und Bildungsmanagement werden als erfolgversprechende Instrumente betrachtet, um die vielfältige „Bildungslandschaft“ vor Ort abzubilden und ihre Einzelstrukturen stärker miteinander zu verzahnen. So kann das Zusammenspiel z. B. von Schule als formaler Bildungsinstanz und den außerschulischen, sogenannten non-formalen Bildungsorten und -angeboten wie Kinder- und Jugendzentren, Nachmittagsbetreuung sowie von Vereinen und Jugendverbänden, verstärkt aufeinander abgestimmt werden. Diesem Ziel, das der Bund zunächst über das Programm „Lernen vor Ort“ vorangetrieben hat und seit 2015 über das Programm „Bildung integriert“ aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds materiell fördert, hat sich die Landeshauptstadt Wiesbaden gerne verpflichtet. Sie arbeitet seit dem Jahr 2016 in Form von „Bi..W“, „Bildung integriert..Wiesbaden“, amts- und bereichsübergreifend daran, die verschiedenen Akteure der Wiesbadener Bildungslandschaft besser miteinander zu vernetzen und sukzessive auch die Bildungsberichterstattung weiter voran zu bringen.

Der vorliegende Bildungsbericht nimmt für Wiesbaden erstmals die ganze Spanne des Lebens in allen seinen Bildungsphasen in den Fokus. Das lebenslange Lernen wird in all seinen Etappen in unserem Bildungsbericht immer unter dem Fokus betrachtet, inwieweit Menschen, die als eher benachteiligt betrachtet werden können, in adäquater Weise an Bildung teilhaben (können). Diesen in der Bildungsberichterstattung vielleicht nicht selbstverständlichen Fokus haben wir gewählt, weil wir als Kommune, und hier natürlich insbesondere das Sozial- und Bildungsdezernat, das auch das Kommunale Jobcenter verantwortet, beobachten können, wie fehlende Bildungszertifikate, aber auch fehlende Kompetenzen, den Zugang zum Arbeitsmarkt sowie die Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen Leben einschränken. Die Mehrzahl dieser Wiesbadenerinnen und Wiesbadener, deren Bildungsteilhabe eingeschränkt war bzw. noch ist und der sozialstaatlichen Unterstützung bedürfen, haben ihren gesamten Bildungsweg hier bei uns zurückgelegt – es geht also mitnichten allein um neu zugewanderte Menschen und damit um Defizite im Bereich der Integration. Vielmehr machen wir – im Einklang mit vielen wissenschaftlichen Studien – die Erfahrung, dass Bildungsinstitutionen bei einer viel zu großen Teilgruppe von Menschen nicht die Ergebnisse zeitigen, die die Menschen selbst, aber auch die Stadt als Gemeinwesen, brauchen: Das Ziel einer selbständigen Lebensführung, des Zugangs zum Arbeitsmarkt mit einem auskömmlichen Erwerbseinkommen, Teilhabe am sozialen Leben und auch politische Partizipation setzen erfolgreiche Bildungsprozesse voraus; deren Nichtgelingen ist nicht allein das Problem der betroffenen Menschen, sondern auch ein gesellschaftliches Problem, auch und besonders in der Kommune.

Wir wünschen Ihnen bei der Lektüre neue Erkenntnisse und Anregungen und uns als Stadtgesellschaft eine breit angelegte Diskussion zur Frage notwendiger gemeinsamer Schritte in der Bildungslandschaft der Landeshauptstadt Wiesbaden!



Gert-Uwe Mende
Oberbürgermeister der
Landeshauptstadt Wiesbaden



Axel Imholz
Dezernent für Finanzen, Schule
und Kultur



Christoph Manjura
Dezernent für Soziales, Bildung,
Wohnen und Integration

1 Einleitung

Ingeborg Groebel



EtiAmmos/shutterstock.com

1.1	Bildung und die Rolle der Kommunen.....	8
1.2	Erhöhung der Bildungsteilhabe als Ziel kommunalen Handelns in Wiesbaden	9
1.3	Erhöhung der Chancengerechtigkeit als Auftrag an kommunale Sozial- und Bildungspolitik .	10
1.3.1	Entwicklung des staatlichen Auftrags für die Bildung	10
1.3.2	UNESCO-Bildungsagenda 2030.....	15
1.3.3	Kommunale Ausgangslage in Wiesbaden.....	17
1.3.4	Umgang mit Armut und ungleichen Bildungs- und Teilhabechancen in Wiesbaden.....	18
1.3.5	Tradition der Sozial- und Bildungsberichterstattung	19
1.3.6	Weitere Beiträge zur Sozialplanung	19
1.3.7	Handlungsprogramm zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung.....	21
1.3.8	Entwicklungen im Bereich Bildungsmonitoring.....	23
1.3.9	Geschäftsberichterstattung.....	24
1.3.10	Drei Module der Bildungsberichterstattung	25

1.1 Bildung und die Rolle der Kommunen

Unsere Bildungssysteme genügen erst dann den Anforderungen an ein demokratisches und der Chancengleichheit verpflichtetes Gemeinwesen, wenn es gelingt, Bildungsbarrieren abzubauen und die Bildungsteilhabe aller Bevölkerungsgruppen zu erhöhen.

Diese Verpflichtung obliegt beiden Ebenen staatlichen Handelns, dem Bund und den Ländern. Den Kommunen als „dritte“ Kraft kommt eine besondere Bedeutung zu, spielt sich Bildung doch in erster Linie „vor Ort“ ab. Die Verantwortung der kommunalen Ebene für die Bildungsbiographien ihrer Einwohnerinnen und Einwohner hat der Deutsche Städtetag anerkannt und anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ im Jahr 2007 die „Aachener Erklärung“ verabschiedet. Es wird hier die Bedeutung eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses hervorgehoben, in dem sich kognitives, soziales, kulturelles und emotionales Lernen verbindet (vgl. Deutscher Städtetag 2007: 1).

Die kommunale Ebene wird als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse in den verschiedenen Lebensphasen beschrieben:

„Hier entscheidet sich Erfolg oder Misserfolg von Bildung, werden die Grundlagen für berufliche Perspektiven, gesellschaftliche Teilhabe und gleichzeitig die Zukunftsfähigkeit einer Region gelegt. Die Städte prägen mit ihren vielfältigen Einrichtungen die Bildungslandschaft Deutschlands: Kindertagesstätten, Familienzentren, Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, Schulen, Volkshochschulen und zahlreiche Kultureinrichtungen sind Eckpfeiler der öffentlichen Infrastruktur in der Bildung“ (ebd.: 1).

Den Städten kommt damit eine „zentrale Rolle bei der Steuerung und Moderation“ für die Gestaltung einer chancengerechten Bildung vor Ort zu. Hierfür unerlässlich ist ein umfassendes Bildungsmonitoring als Grundlage eines Berichtswesens von Bildungsverläufen vor Ort, das möglichst die Bildungsangebote aller Akteure einbezieht bzw. miteinander verzahnt. Es geht um Chancengerechtigkeit, die nicht durch die „neutrale“ – für alle gleiche – Bereitstellung von Bildungsgütern entsteht, sondern aktiv gestaltet werden muss. Menschen benötigen nicht allein adäquate Bildungsangebote als Infrastruktur, sondern sie müssen ggfls. auch unterstützt und befähigt werden, diese Angebote für die eigenen Verwirklichungschancen zu nutzen.

Folgende Fragestellungen waren für den vorliegenden Bericht grundlegend:

- Welche strukturellen Bedingungen braucht es, um den in zahlreichen Studien für Deutschland nachgewiesenen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft, insbesondere das „Elternhaus“, und dem individuellen Bildungserfolg aufzubrechen? Andersherum gefragt: Was muss bei der Produktion von Bildungsgütern beachtet werden, damit Bildungsangebote wirksam werden können und möglichst vielen Menschen eine erfolgreiche Bildungsteilhabe ermöglicht wird (Fokus Bildungsteilhabe (Herkunfts-) Benachteiligter)?
- Was kann die Kommune tun, um diese Bedingungen zu schaffen? Wo liegt die spezifische Aufgabe und Rolle der Stadtverwaltung und des lokalen Gemeinwesens in der kommunalen Bildungslandschaft?

1.2 Erhöhung der Bildungsteilhabe als Ziel kommunalen Handelns in Wiesbaden

Der hier vorgelegte Bericht zur Bildungsteilhabe in Wiesbaden reiht sich ein in die langjährige Tradition der Sozial- und Bildungsberichterstattung der Landeshauptstadt Wiesbaden sowie darauf basierender Ansätze und Programme kommunaler Sozial- und Bildungspolitik.

Konzeptentwicklung und Umsetzung dieses Berichts erfolgen im Rahmen von *Bildung integriert..Wiesbaden*, ein vom Bundesbildungsministerium aufgelegtes Projekt mit Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF). Mit Unterstützung des im Jahr 2015 initiierten Programms sollen Gemeindeverwaltungen ein datengestütztes Bildungsmanagement für ihre Kommune aufbauen, das die verschiedenen Akteure der Bildungslandschaft stärker vernetzt:

„Das Bundesministerium für Bildung und Forschung will mit Hilfe des Programms „Bildung integriert“ ausgewählte Kreise und kreisfreie Städte dabei unterstützen, die auf verschiedene Zuständigkeitsebenen und -bereiche (z. B. Bildung, Jugend, Soziales, Kultur, Stadtentwicklung, Wirtschaft und Zivilgesellschaft) verteilten bildungsrelevanten Akteure und Aktivitäten vor Ort zu bündeln (...), um so eine kommunale Bildungslandschaft zu gestalten, deren Management eine valide Datenbank zugrunde liegt.“¹

Förderung erfahren solche Kommunen, die sich verpflichten, im Laufe des Förderzeitraums ein „datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement inklusive Bildungsberichterstattung“ aufzubauen bzw. zu etablieren (ebd.: 1). Mit einer

gemeinschaftlichen Bewerbung von Schuldezernat und Sozialdezernat im Jahr 2016 wurde die Stadt Wiesbaden in das Förderprogramm aufgenommen, zunächst mit einer Laufzeit von drei Jahren (01.07.2016 bis 30.06.2019) sowie der Möglichkeit einer zweijährigen Verlängerung (01.07.2019 bis 30.06.2021).² Entsprechend den Vorgaben des Bundesbildungsministeriums ist das grundlegende Ziel die Verbesserung der Bildungsteilhabe der Bevölkerung in Wiesbaden durch Bereitstellung passgenauer, d. h. zielgruppenadäquater, integrativer bzw. inklusiver Bildungsangebote für jedes Lebensalter. Hierzu gehört auch die verstärkte Implementation von Bildungsketten. Übergängen kommt nach aktuellem Forschungsstand eine besondere Bedeutung im Gelingen von Bildungserfolgen zu. Überall dort, wo Übergänge im Bildungssystem auftreten, wird deren Gestaltung als wichtige Aufgabe des Bildungsmanagements angesehen. Bildungsketten werden als probate Mittel definiert, „Schwellen“ im Bildungssystem abzubauen und somit Übergänge zu erleichtern.

Der Wiesbadener Bildungsbericht folgt der Tradition der Wiesbadener Bildungsberichterstattung, die 2005 mit dem ämter- und dezernatsübergreifend erarbeiteten „Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung“ begonnen wurde. Auch der aktuell vorgelegte Bericht soll das Bildungsmonitoring sowie das Geschäftsberichtswesen ergänzen, indem er aktuelle Trends, Entwicklungslinien und etwaige Herausforderungen der (Wiesbadener) Bildungslandschaft aufzeigt.

¹ Vgl. Förderrichtlinien für das Programm „Bildung integriert“ vom 27.01.2017, Bundesanzeiger vom 11.02.2015, BAnz AT 11.02.2015 B 6, 1, www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=1010, 02.07.2019.

² Förderkennzeichen 01JL1684

1.3 Erhöhung der Chancengerechtigkeit als Auftrag an kommunale Sozial- und Bildungspolitik

1.3.1 Entwicklung des staatlichen Auftrags für die Bildung

Bildung ist ein öffentliches Gut, für das hierzulande der Staat die Gesamtverantwortung trägt (Artikel 7 Absatz 1 Grundgesetz). Das Bildungswesen wird deshalb auch überwiegend aus allgemeinen Steuermitteln finanziert. Die konkrete Ausgestaltung erfolgt durch die Bundesländer; der Bund bestimmt in vielen Bereichen mit. Seit der Einführung der Unterrichtspflicht in Preußen im Jahre 1717 haben sich Anspruch und Aufgabenstellung des deutschen Bildungswesens vielfach verändert und verdichtet – bis zum heutigen Punkt, an dem kaum noch ernsthaft die Verantwortung des Staates, aktiv für die Angleichung der Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen zu sorgen, in Frage gestellt wird. Auch ist inzwischen Konsens, dass der Bildungsweg nicht mit der Einschulung beginnt, sondern bereits in frühen Jahren – also deutlich vor der Einschulung – viele Weichen für den späteren Bildungserfolg gestellt werden.

Dem preußischen König Friedrich Wilhelm I ging es bei der Einführung der Unterrichtspflicht einerseits darum, gute Christen und Untertanen heranzuziehen, andererseits gute Soldaten akquirieren zu können. War auch diese Motivation vom heutigen Ziel der umfassenden Bildungsteilnahme noch weit entfernt, so stellt der Erlass aus dem Jahr 1717 doch einen Meilenstein der deutschen Bildungsgeschichte dar: Bis zu diesem Zeitpunkt war Bildung denen vorbehalten, die es sich leisten konnten, ihre Kinder durch Privatlehrerinnen und -lehrer unterrichten zu lassen. Weitere 200 Jahre gingen ins Land bis zur Festschreibung der allgemeinen Schulpflicht für deutsche Kinder in der Weimarer Verfassung. Im *Reichsgrundschulgesetz* vom 28.04.1920 wurde die vierjährige Grundschule für alle verbindlich festgelegt als Folge des Weimarer Schulkompromisses von 1919 (in dem es vor allem um kirchliche versus staatliche Schulträgerschaft und um die Frage des Religionsunterrichts an staatlichen Schulen ging).

Versuche, die Einheitsschule über diese vier Jahre hinaus zu verlängern, scheiterten an einer Allianz aus bürgerlichen Parteien, Wirtschaftsverbänden, Kirchen sowie dem Philologenverband. Durch die Schulpflicht wurde die Unterrichtung durch Privatlehrkräfte im heimischen Umfeld quasi abgeschafft.³ Der Besuch der Volksschule war kostenlos.

Nach dem 2. Weltkrieg fanden die Bestimmungen der Weimarer Verfassung zur Schulpflicht fast unverändert Eingang sowohl ins Grundgesetz als auch in viele Länderverfassungen. Jedoch geht das Grundgesetz – nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus – in seinem Verständnis des verfassungsmäßigen Auftrags des Staates weit über das der Weimarer Republik hinaus. Während es bis zur Machtübernahme der Nazis dem Staat zukam, das Gebot der Nicht-Diskriminierung auf rechtlicher Ebene sicherzustellen, enthält das Grundgesetz eine Verpflichtung des Staates, Rechte, insbesondere die Grundrechte, aktiv durchzusetzen. So enthält Art. 3 Absatz 2 des Grundgesetzes die Bestimmung: *„Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.“* Dem Staat kommt eine aktive Rolle zu. Es liegt auf der Hand, dass sich Diskriminierung bestimmter Bevölkerungsgruppen (aufgrund welcher Merkmale auch immer) nicht mit dem Postulat der Chancengleichheit verträgt. Umgekehrt jedoch ist die Abwesenheit von offener Diskriminierung allein noch kein Garant für Chancengleichheit. Auf sie muss der Staat aktiv hinarbeiten, insbesondere indem er dafür Sorge trägt, dass das Schulsystem unterschiedliche Startbedingungen nicht verstärkt, sondern ausgleicht. Er ist dem Postulat einer fairen, von individuellen Lebensverhältnissen unabhängigen, Bildung verpflichtet. In einem materiellen Sinne wurde dieser Anspruch seit den 1960er Jahren weitgehend umgesetzt, sowohl in West- als auch in Ostdeutschland:

³ Vgl. Art. 145 der Verfassung von 1919

Bereitstellung von öffentlichen Bildungseinrichtungen, die in Anzahl, regionaler Verteilung, Erreichbarkeit und Qualität gute Bildung und Ausbildung ungeachtet der finanziellen Ressourcen ermöglichen. So hatten bis Anfang der 1960er Jahre alle Bundesländer (West) die Unentgeltlichkeit der Bildung auch über den Besuch der Volksschule hinaus sowie Schulmittelfreiheit eingeführt: Kindern aus finanzschwachen Elternhäusern sollten nicht durch die ökonomische Situation vom Besuch höherer Schulen und Hochschulen abgehalten werden. Der gleichen Logik folgte das Prinzip der Lernmittelfreiheit, demzufolge auch Schulbücher, Arbeitshefte und ähnliche Materialien für die Schülerinnen und Schüler kostenfrei zur Verfügung zu stehen haben (Edelstein/Hopf 2018: 9).

Blickt man heute auf das vereinigte Bildungsland Deutschland lässt sich festhalten, dass die für Bildung zuständigen Bundesländer, in Verbund mit den Kommunen, ein öffentliches, in weiten Teilen kostenfreies, funktionsfähiges Schulwesen mit mindestens neun Pflichtschuljahren realisieren. Jedoch fallen auch – z.T. seit vielen Jahrzehnten bestehende – Herausforderungen ins Auge: Stadt-Land-Gefälle, große Unterschiede zwischen den Bundesländern sowie zwischen Regionen innerhalb der einzelnen Länder, ausstehende Weiterentwicklung des dreigliedrigen Schulsystems (mit früher Differenzierung in Gymnasial-, Real- und Hauptschulzweig), Umsetzungsdefizite im Bereich der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung, Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen ins deutsche Schulsystem, fehlende Ganztagsangebote oder der für eine Industrienation überraschend hohe Anteil an nicht ausreichend literarisierten Erwachsenen (vgl. Grotlüschen et al. 2019). Allein diese „Baustellen“ werden die deutsche Bildungspolitik noch Jahrzehnte beschäftigen.

Hierzu kommt, dass sich seit den 1960er Jahren der Begriff der Chancengleichheit kontinuierlich über das „rechtlich-formale“ Verständnis und Angebotsstrukturen hinaus weiterentwickelt hat. Den Auftakt für diese Entwicklung stellte die Streitschrift „Bildung ist Bürgerrecht“ des Soziologen Ralf Dahrendorf von 1965 dar und auch hier bildete das Diskriminierungsverbot den Bezugspunkt: Dahrendorf betonte die Bedeutung

der Chancengleichheit im rechtlichen Sinn, nach der es „keine systematischen Bevorzugungen oder Benachteiligungen bestimmter Gruppen auf Grund leistungsfremder Merkmale wie Herkunft oder wirtschaftliche Lage geben (darf)“. Jedoch, so Dahrendorf weiter, bliebe die rechtliche Chancengleichheit eine Fiktion, *„wenn Menschen auf Grund ihrer sozialen Verflechtungen und Verpflichtungen nicht in der Lage sind, von ihren Rechten Gebrauch zu machen“* (Dahrendorf 1965: 25).

Im Sinne einer freien Gesellschaft sah Dahrendorf es als unumgänglich an, dass *„jeder Mensch Bürger sein darf im Sinne der rechtlichen Chancen und Bürger sein kann im Sinne der sozialen Realitäten.“* Um dies in Bezug auf Bildung durchzusetzen, brauche es eine aktive Bildungspolitik. Der Deutsche Bildungsrat griff den Grundgedanken des Dahrendorf'schen Plädoyers einige Jahre später im „Strukturplan für das Bildungswesen“ auf. Mit seinen Empfehlungen von 1970 zielte der Deutsche Bildungsrat auf ein Kernelement des deutschen Bildungswesens: der strikten Trennung der einzelnen Schularten. Diese sollte abgelöst werden durch ein Schulsystem, das sich in Richtung aufeinander folgender „Schulstufen“ entwickelt. Die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen sollte erhöht und Schulversuche zur Erprobung anderer Modelle der Schulorganisation eingeführt werden. Eine weitere Anregung war die stärkere Verzahnung von beruflicher und allgemeiner Bildung. Da der Bildungsrat mit diesen Vorschlägen langjährige und ideologisch tief verankerte Traditionen ins Visier nahm, ließ sich zu diesen Vorschlägen kein gesellschaftlicher Konsens herstellen. Eine Teildurchsetzung erfolgte lediglich in einigen SPD-geführten Ländern.

1963 lud die Sozialdemokratische Partei Deutschlands zu ihrem bildungspolitischen Kongress „Aufstieg durch Bildung“ ein. Er stellte den Auftakt dar zu einer Bildungsoffensive, die in den 60er und 70er Jahren verstärkt Kinder aus nicht-akademischen Verhältnissen an die Universitäten brachte. „Aufstieg durch Bildung“ lag die Annahme zugrunde, dass mit Ausbau des öffentlichen Schulsystems sowie einigen Modifikationen (z. B. Einführung weiterer verpflichtenden Schuljahre an Haupt- und Realschule, Ausdehnung der Schulzeit in die Berufsausbildung) und

entsprechender monetärer Förderung (zinsloses Darlehen für Oberstufe und Studium) Bildungsbarrieren abgebaut werden können. Somit könne auch jenen der Weg zu höherer Bildung – und damit einhergehend der Zugang zu verbesserten Karriere- und Einkommenschancen – geebnet werden, bei denen ansonsten Abitur oder akademische Ausbildung an der Einkommenssituation der Eltern scheitern würde. Den aus dieser Einsicht folgenden milliardenschweren Investitionen in das Bildungssystem haben viele Kinder aus „einfachen Verhältnissen“ zu verdanken, dass sie das Abitur ablegen und ein Hochschulstudium beginnen konnten.

Einen großen Einfluss erlangten auch die 1964 veröffentlichten Thesen des Lehrers Georg Picht (Picht 1964). Die von Picht konstatierte „Bildungskatastrophe“ sorgte in der Bundesrepublik für Furore, seine Vorschläge zur Abhilfe des Bildungsnotstands beeinflussen den bildungspolitischen Diskurs bis heute. Als zentrale Forderung hielt Picht es für dringend geboten, mehr Geld in Bildung und Ausbildung zu investieren, um gegenüber anderen europäischen Ländern aufzuholen. Picht forderte bessere Chancen für benachteiligte Kinder, auch das „katholische Mädchen vom Lande“ solle Abitur machen können (nicht als glücklicher Einzelfall, sondern mit der gleichen Wahrscheinlichkeit wie Jungen und Mädchen, die in der Stadt aufwachsen, und ungeachtet der konfessionellen Zugehörigkeit). Weiterhin betrachtete er den bundesdeutschen Bildungsföderalismus als gescheitert, dieser müsse abgelöst werden durch ein zentrales Bildungssystem mit mehr Mitsprache des Bundes. Andere Forderungen bezogen sich auf den Zustand der Schulgebäude sowie den Umstand, dass zu wenig und zu schlecht ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stünden. Auch müsse die Zahl der Abiturienten innerhalb von zehn Jahren verdoppelt werden, um mehr Studierende an die Universitäten zu bringen. Zwar rekurriert Picht zum Auftakt der Artikelserie auf „Deutschland als Kulturnation“ (Picht 1964: 16), doch bald wird das dahinterstehende Motiv offenkundig:

„Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann“ (Picht 1964: 17).

In regelmäßigen Abständen wird an das „Notstandsprogramm“ Pichts erinnert, verbunden mit der Feststellung, dass es an Aktualität nichts eingebüßt habe. So bat am 30.01.2014, 50 Jahre nach der Artikelserie, eine Wochenzeitung sechs Bildungsexperten um ihre Einschätzung zu den Befürchtungen und Forderungen von 1964 (Die Zeit, Ausgabe 6/2014).⁴ Aufgrund des besonderen Fokus des hiermit vorgelegten Berichts sei lediglich aus der Antwort von Yasemin Karakaşoğlu, Professorin für Interkulturelle Bildung an der Universität Bremen, zitiert, die feststellt:

„Das Versprechen, dass nur die Leistung zählt und nicht die Herkunft, wird immer noch nicht eingelöst. Akademikerkinder haben bei gleicher Leistung eine fast viermal höhere Chance, auf ein Gymnasium zu gehen, als Arbeiterkinder. Nur 19 Prozent der Studienanfänger kommen aus einer Arbeiterfamilie, aber 50 Prozent aus einem Akademikerhaushalt“ (ebd.).

Im Jahr 2008 erlebte der sozialdemokratische Slogan von 1963 eine Renaissance, im Rahmen des von Bundeskanzlerin Angela Merkel angeregten bildungspolitischen Kongresses von Bund und Ländern in Dresden. Im Leitsatz 1 des Bildungsgipfels heißt es:

„Für persönliche Lebenschancen und Chancengerechtigkeit in einer Wissensgesellschaft ist Bildung der Schlüssel. >Aufstieg durch Bildung< ist die Strategie, damit die Herkunft von Menschen nicht über ihre Zukunft entscheidet. Ein gerechter Zugang zu Bildung und die Durchlässigkeit der Bildungssysteme sind Leitprinzip verantwortlicher Bildungspolitik.“⁵

⁴ www.zeit.de/2014/06/bildungskatastrophe-these-georg-picht/komplettansicht, 05.12.2019.

⁵ Publikation Aufstieg durch Bildung – Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland, Dresden, 22.10.2008, 4, online unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2008-10-22-Qualifizierungsinitiative.pdf, 07.11.2019.

Damit deckt sich der Befund von Karakaşoğlu mit den Erkenntnissen der ersten PISA-Studie⁶ im Jahr 2000 (Artelt et. al. 2001), die Bildungsforschung und Bildungspolitik aufschreckt – zeigt sich doch, dass in Deutschland der Bildungserfolg so stark wie in kaum einem anderem an den PISA-Untersuchungen teilnehmenden Land vom sozioökonomischen Status des Elternhauses abhängig ist. Nach der Bildungsexpansion der 60er und 70er Jahre war man davon ausgegangen, die fehlende Chancengleichheit aufgrund sozialer Merkmale habe sich erledigt. Im Interview mit dem Deutschlandfunk anlässlich des Dresdner Bildungsgipfels 2008 bezeichnet der Bildungsexperte Heinz-Elmar Tenorth die *„Idee der Chancengleichheit allein durch Bildung in Deutschland (...) als Illusion“*.⁷ Zwar seien, so Tenorth, durch die Bildungsexpansion der 1960er und 70er Jahre tatsächlich einige Ungleichheiten des westdeutschen Schulsystems erfolgreich eingeebnet worden, nämlich die entlang konfessioneller, geschlechtsspezifischer und regionaler Merkmale.

„Ein Teil der Bildungsbenachteiligung, die man 1963 konstatierte, ist nicht aufgehoben. Denn von den vier großen Benachteiligungsgruppen (...) ist eine geblieben. Und das ist die nach der sozialen Herkunft“ (ebd.: 1).

Zum gleichen Befund kommt – im Jahr 2009 – der Bildungsforscher Klaus Klemm: *„Dem Anspruch des demokratischen Sozialstaats, jedem seiner Mitglieder unabhängig von seiner Herkunft gleiche Lebenschancen zu bieten, stand die gesicherte Feststellung einer schichtspezifischen Zuteilung von Bildungs- und damit Lebenschancen entgegen“* (Klemm/van Ackeren 2009, 89).

Acht Jahre später, in einer vom DGB in Auftrag gegebenen Studie zur Bilanzierung des Dresdner Bildungsgipfels, konstatiert Klemm (2017), dass das deutsche Bildungssystem nach wie vor dazu

beitrage, *„ungleiche Lebenschancen zu verfestigen und die Polarisierung in der Gesellschaft zu befördern“* (ebd.: 19). Und weiter: *„So zeigt der Blick auf die Bildungsbiographien der Verlierer der vergangenen Jahre, dass Deutschlands Bildungssystem die soziale Spaltung in der Gesellschaft nicht abbaut, sondern eher verfestigt“* (ebd.: 20).

Es wird offenkundig, dass weder die Bildungsexpansion der 1960er Jahre noch der Bildungsgipfel von 2008 einen Durchbruch hinsichtlich gleich verteilter Bildungschancen gebracht haben. Die enge Kopplung von sozioökonomischem Hintergrund und Bildungserfolg aufzulösen oder wenigstens zu lockern, bleibt damit erste und wichtigste Aufgabe aller bildungspolitischen Bestrebungen.

In einem Interview mit der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung von November 2019 erläutert Christina Boll vom Deutschen Jugendinstitut den Einfluss, den die Familie auf die spätere schulische und berufliche Laufbahn der Kinder hat:

„So gibt es zahlreiche Studien, die zeigen, dass elterliches Verhalten nicht nur die materiellen Voraussetzungen der Familie und damit auch die Möglichkeiten für Bildungsausgaben prägt, sondern dass dieses Verhalten auch die Fähigkeiten und die Motivation des Kindes zu eigenen Bildungsanstrengungen fördern kann“ (FAS, Verlagsspezial Familie und Bildung, 17.11.2019).

Es sind also nicht allein die Unterschiede in der ökonomischen Ausstattung von Familien, die das Abschneiden im deutschen Schulsystem zum Guten oder zum Schlechten beeinflussen können. Daneben tritt die immaterielle Komponente, mit der verstärkt die kulturelle Sozialisation in und durch Familie und ihre Bedeutung für den individuellen Bildungserfolg in den Blick rückt.

⁶ Im *Programme for International Student Assessment* (PISA) wird im internationalen Vergleich untersucht, inwieweit Schülerinnen und Schüler gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit (im Alter von 15 Jahren) Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, die es ihnen ermöglichen, an der Wissensgesellschaft teilzuhaben. Die Schulleistungsstudie wird im Dreijahresturnus in den meisten Mitgliedstaaten der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) und einer zunehmenden Anzahl von Partnerstaaten durchgeführt. Vgl. OECD-Website, online unter: www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/, 28.06.2019.

⁷ Abdruck des Interviews vom 22.10.2019, online unter: www.deutschlandfunkkultur.de/tenorth-sozialer-aufstieg-durch-bildung-ist-eine-illusion.954.de.html?dram:article_id=143769, 13.01.2020.

Je stärker die Bedeutung der familiären Sozialisation (die immer auch geprägt ist von der sozioökonomischen Situation der Familie) im bildungspolitischen Diskurs thematisiert wurde, umso deutlicher trat zutage, dass es für den Abbau ungleicher Bildungschancen deutlich früherer und anders gearteter staatlicher Intervention bedarf.

Umso erfreulicher, dass ein anderer Reformvorschlag des weiter oben erwähnten Strukturplans für das Bildungswesen schnell und nachhaltig Eingang in das Handeln von Bund und Ländern fand, nämlich die Zuordnung des Kindergartens als Elementarbereich zum Bildungssystem. Bis zu diesem Zeitpunkt wird die Einrichtung vorrangig durch ihre „Betreuungsaufgabe“ definiert. Mit der Zuordnung zum Bildungswesen ist der Weg frei für ein Konzept der vorschulischen Bildung, die dazu beitragen soll, Defizite sozial benachteiligter Kinder vor Schulbeginn auszugleichen und so ihre Bildungschancen zu erhöhen.

Im Jahr 1996 wird der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für jedes Kind vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt gesetzlich verankert (SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfegesetz, § 24). Ab 2005 folgen Bildungspläne für frühkindliche Bildung in den einzelnen Bundesländern. Auch in Hessen gilt seit 2007 der Bildungs- und Erziehungsplan, kurz BEP, der die ersten zehn Lebensjahre und ihre Bedeutung für die gesamte spätere Bildungsbiographie in den Blickpunkt rückt (vgl. Kapitel 4.1). Seit 2013 besteht bereits für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Tageseinrichtung oder in der Kindertagespflege.⁸ Die genannten gesetzlichen Festlegungen führten zu Investitionen in Milliardenhöhe in die Infrastruktur der frühkindlichen Bildung.

Die Chancen, die in der frühen Bildung stecken, sind heute weitgehend unbestritten; ebenso der hieraus resultierende Auftrag an Länder und Gemeinden, durch Quantität und Qualität der frühkindlichen Angebote etwaige Benachteiligung durch das Elternhaus auszugleichen und so für möglichst alle Kinder gute Startchancen für ihren

Bildungsweg sicherzustellen. Zur Rolle des Staates in der Schulbildung stellt der Göttinger Bildungsforscher Wulf Hopf fest: *„Heute folgt der Staat zunehmend einem Verständnis von Chancengleichheit, das über formal gleiche Zugangsrechte und Angebotsstrukturen hinausgeht. Benachteiligte Schüler und Schülerinnen sollen in die Lage versetzt werden, schulische Anforderungen zu meistern und die eigene Bildungsbiografie aktiv zu gestalten“* (Edelstein/Hopf 2018: 10).

Zwar ist diese Bewertung in weiten Teilen der schulpolitischen Debatte mehrheitsfähig. Doch welche Folgerungen hieraus im Einzelnen abzuleiten sind, bietet seit Jahren Stoff für bildungspolitische Kontroversen. Denn selbst wenn allenthalben einer Angleichung von Bildungschancen das Wort geredet wird: In schöner Regelmäßigkeit scheitern Versuche, die frühe „Sortierung“ nach Schulformen zumindest abzumildern zugunsten eines längeren gemeinsamen Lernens mit Binnendifferenzierung des Unterrichts am entschiedenen Widerstand der konservativen Bildungsakteure (wie z. B. christdemokratische Bildungspolitikern und -politiker in Bund, Ländern und Kommunen, Arbeitgeberverbände, Philologenverband).

Unterdessen werden – zum Abbau von Zugangshürden – mittels Schulrecht und Schulorganisation seitens des Staates die Rahmenbedingungen gesetzt. Daneben treten auch solche Handlungsfelder in den Blick, die in erster Linie an und durch die Schulen selbst gestaltet werden: Schulkultur, Schulklima, Unterrichtsgestaltung, möglichst orientiert an aktuellen Forschungsergebnissen und in der Lage, auf Herausforderungen wie verstärkte Zuwanderung, Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung und Beeinträchtigung u. ä. m. angemessen zu reagieren.

Hierbei kann die öffentliche Hand (Bund, Länder und Gemeinden) die Bildungseinrichtungen unterstützen, z. B. in Form von zusätzlichen Ressourcen zur Förderung von benachteiligten Schülerinnen und Schülern. Bei der Identifizierung der Bedarfe sowie der bestmöglichen Intervention sollten die Erkenntnisse verschiedener

⁸ Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass bei den erwähnten Gesetzesänderungen nicht allein die Verbesserung der kindlichen Bildungschancen im Fokus standen, sondern auch die verbesserte Vereinbarkeit von Familie und Beruf junger Eltern.

Akteure wie z. B. Schulaufsichtsbehörde, kommunale Schulentwicklungsplanung sowie Jugendhilfeplanung zusammenfließen.

Die Wiesbadener Sozialpolitik folgt seit vielen Jahren den hier beschriebenen Ansätzen und setzt sich dafür ein, dass Bildungsinvestitionen vorrangig dort erfolgen, wo sie den Benachteiligten am ehesten zugutekommen.

1.3.2 UNESCO-Bildungsagenda 2030

Die UN-Vollversammlung verabschiedete 2015 die „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ mit 17 Nachhaltigkeitszielen (Sustainable Development Goals, SDG).⁹ Ziel 4 verlangt, „bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicher(zu)stellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen (zu) fördern“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2017: 1).

Die Bildungsteilhabe aller Bevölkerungsgruppen zu erhöhen ist erklärte Zielsetzung der Wiesbadener Bildungs- und Sozialpolitik; dieser Ansatz ist konzeptionell hinterlegt und findet seinen Ausdruck in einer Reihe von Programmen und Maßnahmen. Damit weiß man sich in Einklang mit der Bildungsagenda 2030, die in Präzisierung von Ziel 4 fordert:

„Chancengerechtigkeit und Inklusion in und durch Bildung sicherstellen und angehen gegen alle Formen von Exklusion und Marginalisierung, Disparität, Benachteiligung und Ungleichheit beim Zugang zu Bildung (...)“ (ebd.: 8).

Dieser Bericht gibt Auskunft darüber, wie genau sich dies „materialisiert“ und hoffentlich zu verbesserter Bildungsteilhabe, geglückten Bildungsbiographien, selbstbestimmtem Leben und aktiver Ausübung der staatsbürgerschaftlichen Rechte führt. Für all diese Bestrebungen findet sich eine Entsprechung zu Prinzipien und Zielsetzungen der UNESCO-Bildungsagenda 2030.

Im September 2015 verabschiedete die Deutsche UNESCO-Kommission eine Resolution zur Bildungsagenda. In deren Punkt 7 heißt es:

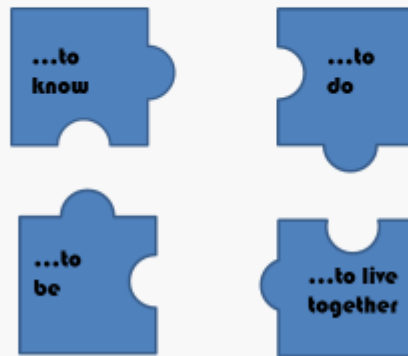
„Die Deutsche UNESCO-Kommission weist darauf hin, dass bei der Umsetzung der globalen Bildungsagenda ein umfassendes Verständnis von Bildung zugrunde zu legen ist. Querverbindungen des Bildungsbereichs zu anderen Bereichen müssen berücksichtigt werden. Dies gilt insbesondere für die Verzahnung von Bildungs-, Familien- und Integrationspolitik sowie für die Verbindung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, wie sie vor allem in der beruflichen Bildung deutlich wird. In allen Bereichen gilt es, die Situation von Flüchtlingen zu berücksichtigen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2015).

Die Bildungsagenda 2030 fußt auf den 1996 im „Delors-Report“ beschriebenen vier Dimensionen lebenslangen Lernens (Delors et al.: 85ff.):



⁹ Vgl. United Nations Development Programme, online unter: www.undp.org/content/undp/en/home/sustainable-development-goals.html, 06.11.2019.

Die vier Dimensionen von Bildung: **learning...**



Die Lerndimensionen im Einzelnen



Lernen, Wissen zu erwerben – eine breite Allgemeinbildung zu erwerben mit der Möglichkeit, eine kleinere Zahl von Disziplinen vertieft zu studieren.

Lernen zu handeln – nicht nur berufliche Qualifikationen zu erwerben, sondern auch die Kompetenz, sich auf neue Situationen einzustellen und im Team zu arbeiten.



Lernen für das Leben – die eigene Persönlichkeit besser zu entfalten und mit zunehmender Autonomie, größerem Urteilsvermögen und wachsendem Verantwortungsbewusstsein handeln zu können.

Lernen zusammenzuleben – Verständnis für andere zu entwickeln und gegenseitige, globale Abhängigkeiten zu erfassen.



Quelle: Eigene Darstellung, angelehnt an Delors et al. 1996.

Diese vier Lerndimensionen sind deshalb zentral, weil sie nicht nur einen alternativen bzw. erweiterten Anspruch an die biographischen Stationen des institutionalisierten Lernens formulieren, sondern auch die Bedeutung von Bildungs- und Lernwelten jenseits der formalen Bildung deutlich machen. Gleichwohl fokussiert der vorliegende Bericht den Aspekt der Teilhabe und Bildungschancen hauptsächlich auf das zertifikatserteilende formale System, da es in Deutschland nach wie vor großen Einfluss auf die Lebens- und Teilhabechancen nimmt.

1.3.3 Kommunale Ausgangslage in Wiesbaden

Als im Ballungsraum Rhein-Main-Gebiet gelegene Großstadt (über 290 Tausend Einwohnerinnen und Einwohner, ein Plus von 6.000 im Vergleich zu 2016) ist Wiesbaden gekennzeichnet durch eine vergleichsweise große Spreizung von Einkommen und Teilhabechancen (hohe Kaufkraft bei einem Kaufkraftindex von 110,4 bei regional überdurchschnittlicher Existenzsicherungsquote (13,6 Prozent in 2018) und laut „SchuldnerAtlas“ hoher Überschuldungsquote (17 Prozent im Jahr 2018)).

Risikolagen sind insbesondere bei jungen Menschen stark verbreitet. Zwar geht die Kinderarmutsquote, gemessen am Bezug von Leistungen nach SGB II für unter 15-Jährige, seit einigen Jahren leicht zurück: 22,6 Prozent im Jahr 2018 nach 23,2 Prozent in 2017 und 23,7 Prozent in 2014. Jedoch ist dieser Wert, gemessen am materiellen Reichtum der Stadt und im Vergleich zu den Nachbarstädten, immer noch viel zu hoch.

Trotz guter Wirtschaftsstruktur in der Rhein-Main-Region ist die Situation gekennzeichnet von einer relativ hohen – wenn auch seit Jahren kontinuierlich sinkenden – Arbeitslosigkeit (März 2019: 6,6 Prozent, 2016: 7,6 Prozent). Wiesbaden folgt damit dem regionalen Trend, denn auch in allen anderen Großstädten des Rhein-Main-Gebietes sinkt die Zahl der Arbeitslosen. Allerdings weist Wiesbaden nach Offenbach weiterhin die zweithöchste Arbeitslosenquote unter den Rhein-Main-Städten auf, die auch deutlich über dem Durchschnitt in Hessen (4,4 Prozent) und im Bund (West, 4,6 Prozent) liegt (Amt für Statistik und Stadtforschung 2019).

Die Situation der Arbeitslosen ist gekennzeichnet durch niedrige Bildung sowie prekärer Lebenssituation (75 Prozent im SGB II-, 25 Prozent im SGB III-Bezug; bei denen im SGB II-Bezug sind ca. 67 Prozent ohne Berufsausbildung) und weist im Jahr 2018 mit über 4.300 eine relativ hohe Zahl von nicht existenzgesicherten sozialversicherungspflichtig Beschäftigten auf („working poor“). Eine geringe oder gar fehlende Berufsausbildung führt zu einer Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt, zum anderen zu verminderten sozialen Teilhabechancen.

Als attraktiver Arbeits- und Wohnstandort ist von einem weiteren Anwachsen der Bevölkerungszahl bis 2030 auszugehen, sowohl durch einen weiterhin positiven Wanderungssaldo als auch durch Geburtenüberschuss (vgl. Amt für Strategische Steuerung, Stadtforschung und Statistik 2017a).

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Entwicklungen von Neuzuwanderung und der Flüchtlingsthematik ist für Wiesbaden von wachsenden Herausforderungen in Arbeits- und Ausbildungsmarkt auszugehen. Dies gilt umso mehr, als die hessische Landeshauptstadt bedeutsamer Verwaltungs- und Dienstleistungsstandort ist, insbesondere für wissensintensive Dienstleistungen. Damit bietet Wiesbaden hauptsächlich solchen Beschäftigten gute Chancen, die über eine gute Ausbildung (Universitäts- oder Fachhochschulabschluss, zumindest aber Hochschulreife und/oder Berufsabschluss nach Lehre) verfügen. Es gibt einen deutlichen *mismatch* zwischen einem geringen Anteil an Arbeitsstellen im un- und angelernten Bereich und einer großen Anzahl an in Wiesbaden lebenden Menschen ohne Berufsausbildung.

Es lassen sich jedoch auch positive Entwicklungen konstatieren. Hier ist der anhaltende Zuwachs der Erwerbstätigen in der Altersgruppe der über 54-Jährigen zu nennen sowie der relativ hohe Beschäftigtenanstieg der Ausländerinnen und Ausländer. Beides trägt zur dritthöchsten Beschäftigtenquote im Rhein-Main-Gebiet (Wiesbaden mit knapp 60 Prozent hinter Frankfurt mit 62 Prozent und Offenbach mit 60 Prozent) bei (Amt für Statistik und Stadtforschung 2019).

An Wiesbaden und Offenbach lässt sich ablesen, wie nah Reichtum und Armut beieinander liegen können: Beide Städte haben im Vergleich zu anderen hessischen Städten sowohl die höchste Arbeitslosigkeit als auch die höchste Beschäftigtenquote. Der Grund für dieses auf den ersten Blick widersprüchliche Phänomen besteht in den unterschiedlichen Arten von Beschäftigung und deren Auskömmlichkeit (einerseits sozialversicherungspflichtige Beschäftigungen, die in der Regel zumindest einen Schulabschluss voraussetzen und zu auskömmlichen Gehältern führen,

andererseits einen Arbeitsmarkt für Geringqualifizierte, dessen Zugänge niedrigschwellig sind, jedoch kaum soziale Absicherung und Teilhabe bietet). Umso wichtiger ist es, Qualifizierungen in den Mittelpunkt kommunaler Beschäftigungspolitik zu stellen, aber auch bestehende Arbeitsplätze mit an- und ungelernten Tätigkeiten (gerade in den Branchen Gastronomie, Reinigungsbranche, Einzelhandel, Wach- und Sicherheitsdienste, Zeitarbeit) in Wiesbaden zu halten und entsprechende Betriebe anzusiedeln, um den Menschen mit geringerer Schulbildung und fehlendem Berufsabschluss berufliche Chancen zu eröffnen/zu erhalten.

Durch die anhaltende Zuwanderung nach Wiesbaden verschärft sich die Lage auf dem ohnehin angespannten Wiesbadener Wohnungsmarkt weiter. Vor allem für Personen mit geringem Einkommen, insbesondere größere Familien, ist es schwer, bezahlbaren und adäquaten Wohnraum zu finden. Seine Ursache hat diese Entwicklung u. a. darin, dass es zu wenige Wohnungen im geförderten Wohnungsbau gibt und zu wenige entstehen; der Bedarf an bezahlbaren Geschosswohnungen ist entsprechend hoch.

Die große Aufgabe der Armuts(folgen)bekämpfung – insbesondere für die betroffenen Kinder und Jugendlichen – stellt sich also auch (und besonders) in Wiesbaden.

1.3.4 Umgang mit Armut und ungleichen Bildungs- und Teilhabechancen in Wiesbaden

Vor diesem Hintergrund werden seitens der Wiesbadener Sozialverwaltung seit vielen Jahren Programme zur Verbesserung der Teilhabe- und Bildungschancen entwickelt und aufgelegt, zum Beispiel:

- Förderung von Erziehung und Bildung durch Etablierung von Bildungs- und Förderketten, insbesondere für (Herkunfts-)Benachteiligte (zielgruppenorientierte Elternbildung, Kinder-Eltern-Zentren, verbindliche Fachstandards – z. B. zur Herkunftsbenachteiligung, Inklusion oder Sprachförderung in allen Kitas),
- systematische Übergangsgestaltung Kita – Grundschule,
- Betreuende Grundschulen in Stadtteilen mit hohen sozialen Bedarfslagen,
- Schulsozialarbeit mit einem verbindlichen Kompetenz-Entwicklungs-Programm an allen Schulen mit Möglichkeiten des Abschlusses unterhalb des Realschulabschlusses,
- Jugendberufshilfe mit sozialpädagogisch begleiteter Berufsausbildung.

Einige positive Effekte machen sich bemerkbar, wobei deren eindeutige Zuordnung zu kommunalen Strategien der Verbesserung von Teilhabechancen nicht ohne weiteres möglich ist. Die allgemeine Konjunktur spielt hierbei ebenso

eine Rolle wie die Veränderung der Bevölkerungsstruktur sowie des lokalen Arbeitsplatzangebots.

Festzustellen bleibt, dass die Kommune in ihren Ansätzen zur Verbesserung der Teilhabe- und Bildungschancen nicht nachlassen darf. Einen zentralen Ansatz hierfür bietet die kommunale Bildungspolitik als wichtiger Baustein der sozialen Kommunalpolitik. In den vergangenen 30 Jahren wurden hierfür aufeinander aufbauende Strukturen entwickelt, deren Projekte und Maßnahmenpakete allesamt darauf abzielen, Teilhabechancen zu verbessern. Im bundesdeutschen Bildungssystem jedoch sind die Chancen auf erfolgreiche Teilnahme an Bildung (hauptsächlich der erfolgreiche Abschluss an den Institutionen der formalen Bildung) umso größer, je erfolgreicher die Eltern in ihrem Bildungsweg waren (was sich auf materielle sowie immaterielle Weise niederschlägt).

Seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 ist im deutschen Bildungswesen zwar einiges passiert, doch nach wie vor besteht eine enge Korrelation zwischen sozioökonomischem Hintergrund des Elternhauses und dem Bildungserfolg.

1.3.5 Tradition der Sozial- und Bildungsberichterstattung

Nicht zuletzt aufgrund der oben beschriebenen Ausgangslage ist in Wiesbaden Sozial- und Bildungspolitik nicht losgelöst voneinander zu betrachten und damit auch die Berichterstattung zu sozial- bzw. bildungspolitischen Strategien und Maßnahmenpaketen.

Im Januar 2005 erscheint mit „Gleiche Bildung für alle? – Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung in Wiesbaden“ die erste Zusammenstellung von Informationen und Erhebungen, wie es um die Bildung in der hessischen Landeshauptstadt steht, mit besonderem Fokus auf denen, die sich – aus unterschiedlichen Gründen – im Bildungssystem schwertun.

Im Wissen um die Bedeutung der Bildung für die kommunale Zukunftsfähigkeit hatten damals das Jugend-/Sozialdezernat, das für Integration von Migrantinnen und Migranten zuständige Dezernat sowie das Schuldezernat die Initiative ergriffen, um anhand belastbarer Informationen und der Beschreibung von Zusammenhängen eine Grundlage für gute Entscheidungen der städtischen Gremien zu schaffen. Zur Umsetzung beauftragten die drei Fachdezernate eine ämterübergreifende Projektgruppe damit, einen Bericht zur Bildungsbeteiligung in Wiesbaden zu erarbeiten. Im Vorwort der Veröffentlichung von 2005 heißt es:

„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“ (Hock et al. 2005: 3).

In der Folge beauftragt der Magistrat das Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung, das in diesem Bericht entwickelte Monitoringsystem in Kooperation mit anderen beteiligten Ämtern fortzuschreiben. Bereits 2006 legt das Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung mit dem „Monitoring zur Bildungsbeteiligung in Wiesbaden“ den Folgeband vor; seitdem erfolgten insgesamt sieben Fortschreibungen (in unregelmäßiger Folge in 2008, 2009, 2010, 2013 und 2014. Seit 2016 gilt ein zweijähriger Turnus, die aktuelle Fortschreibung stammt von 2018).

1.3.6 Weitere Beiträge zur Sozialplanung

Das „Europäische Jahr 2010 zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung“ nutzend greift das Amt für Soziale Arbeit im Jahr 2010 das Thema Armut in Wiesbaden offensiv auf.

Mit dem sogenannten Armutsbericht (Hock/Brülle/Brennecke 2010) macht es deutlich, dass auch in einer vermeintlich so reichen Stadt wie Wiesbaden viele Menschen in Armut oder von Armut bedroht leben, und dass insbesondere Kinder und Jugendliche betroffen sind. In seiner Definition von „Armut“ folgt der Bericht einerseits dem Konzept der „relativen Einkommensarmut“, d. h. als „arm“ gilt, wer weniger als 60 Prozent des mittleren bedarfsgewichteten Einkommens zur Verfügung hat. Andererseits wird der Bezug von Grundsicherungsleistungen

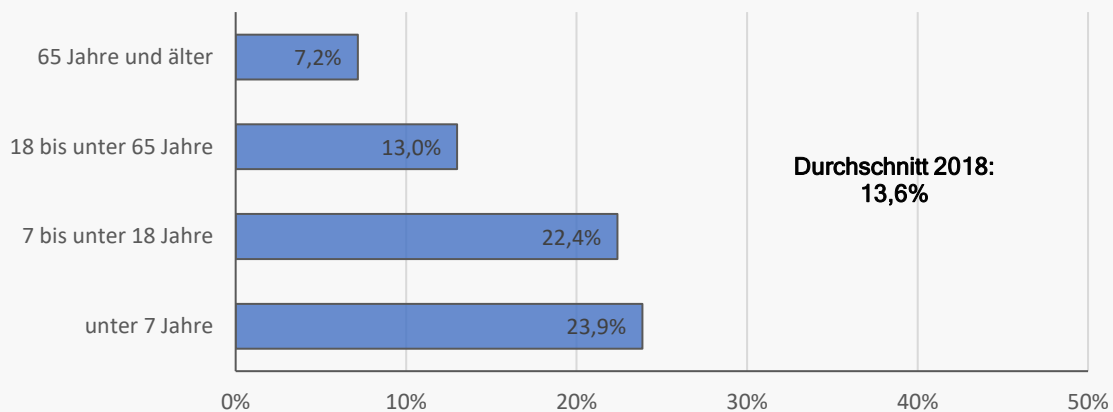
(Arbeitslosengeld II bzw. Sozialgeld) als Armutsindikator gesehen (vgl. ebd.: 6).

Der Armutsbericht folgt dem „Lebenslagenansatz“, der davon ausgeht, dass Armut nicht allein am Einkommen zu messen sei, sondern auch „die Unterversorgung mit materiellen, kulturellen und sozialen Gütern (wie Nahrung, Bekleidung, Wohnqualität, Gesundheit, Bildung, soziale Teilhabe etc.)“ in die Betrachtung einfließen sollte (AGJ-Positionspapier zum Fünften Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung 2017: 3). Der Bericht unterstreicht, wie stark auch in Wiesbaden die sozioökonomische Situation des Elternhauses mit dem Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen korreliert. Der Zusammenhang von Einkommen und Bil-

dung ist eklatant. Armut ist immer auch Bildungs- und Chancenarmut, dies wird bei Lektüre der datengestützten Analyse deutlich (z. B. beim Vergleich der Deutsch- und Mathenoten am Ende der Grundschulzeit: je schlechter die Einkommenssituation, desto schlechter die Bewertung der Leistungen (vgl. Hock/Brülle/Brennecke 2010: 52). Dieser Zusammenhang existiert

auch für Wiesbadener Kinder, wie eine Grundschulstudie der Universität Mainz aus dem Jahr 2007 zeigt (Schulze et al. 2008).

Abbildung 1: Armutsquote in der Wiesbadener Bevölkerung nach Alter 2018 (Anteil Beziehdende von Leistungen nach dem SGB II/XII, AsylbLG)

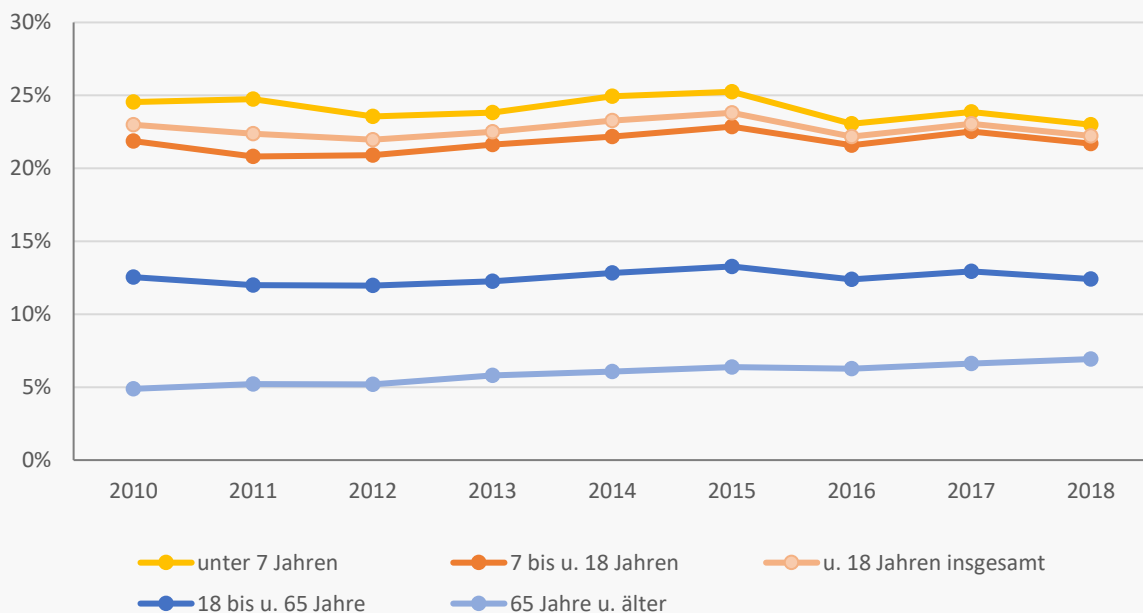


Quelle: Geschäftsberichterstattung SGB II, SGB XII, AsylbLG



Grundsatz und Planung

Abbildung 2: Armutsquoten im Verlauf in der Wiesbadener Bevölkerung nach Alter



Quelle: Geschäftsberichterstattung SGB II, SGB XII, AsylbLG, eigene Darstellung



Grundsatz und Planung

Aussagen zum Ausmaß der (Kinder-)Armut lassen sich für Wiesbaden aus den staatlichen Grundsicherungsleistungen ableiten. Im Jahr 2018 bezogen im Durchschnitt 13,6 Prozent der Wiesbadener Bevölkerung Grundsicherungsleistungen nach dem SGB II, dem SGB XII oder Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz (vgl. Abbildung 1). Kinder und Jugendliche sind überproportional von Armut betroffen: bei den unter 18-Jährigen liegt die Grundsicherungsquote bei rund 23 Prozent.

Die Gründe für Kinderarmut liegen insbesondere in eingeschränkter Erwerbstätigkeit der Eltern, weswegen die Wiesbadener Sozialverwaltung seit langem einen Schwerpunkt darauf legt, jeder Mutter und jedem Vater eine existenzsichernde Erwerbstätigkeit zu eröffnen.

Der Wiesbadener „Armutsbericht“ recurriert auf ein kindbezogenes Armutskonzept, entwickelt im Rahmen der AWO-ISS-Studien zur Kinderarmut (vgl. Hock/Brülle/Brennecke 2010: 35). Es werden die materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen des Haushalts, in dem das Kind aufwächst, einbezogen, um sich darüber der Frage zu nähern, was genau es braucht, um nachteilige Bedingungen beim Aufwachsen auszugleichen.

1.3.7 Handlungsprogramm zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung

Ein Jahr nach Veröffentlichung des Wiesbadener „Armutsberichts“ erscheint Teil II mit Schlussfolgerungen: Vom Sozialbericht zum Handlungsprogramm (Hock/Brülle 2011). Dieser diene im Weiteren als Handlungsorientierung. Zur Umsetzung wurde ein Fachbeirat, bestehend aus Politik, Verwaltung und Trägern, eingesetzt, um das Handlungsprogramm zu entwickeln und umzusetzen. Im Fachbeirat „Alle Chancen für...“ wurde das Handlungsprogramm zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligungen erarbeitet und verabschiedet.

Ein Charakteristikum der Wiesbadener Praxis ist die 1976 eingeführte kleinräumige Sozialberichterstattung. Diese begann mit dem „Jugendbericht der Landeshauptstadt Wiesbaden“ und wurde mit regelmäßig erscheinenden und immer umfangreicheren Sozialatlanten fortgeführt (vgl. Schobes/Brülle 2014: 2).

Während der Sozialatlas umfangreiches Datenmaterial verschiedenster Sozial- und Bevölkerungsstrukturdaten auf kleinräumiger Stadtteilbene bietet, steht mit der 2014 erstmalig erschienenen und 2019 fortgeschriebenen Wiesbadener Sozialraumanalyse eine „umfangreiche, indikatorengestützte Analyse und theoriegeleitete Interpretation der Daten zur Verfügung“ (ebd.: 2). Auch hierfür bildet der Lebenslagen- und Verwirklichungschancenansatz die Grundlage: Fehlende Ressourcen schränken die Teilhabechancen und Handlungsspielräume zur Verwirklichung von Grundbedürfnissen ein.

Der vorliegende Bericht zur Bildungsteilhabe kann auf Erkenntnisse und Analysen aus der Fortschreibung der Sozialraumanalyse von August 2019 zurückgreifen.

Heute hat sich das Programm als stabile, kontinuierliche Handlungsstrategie etabliert und richtet sich an „(herkunfts-)benachteiligte“ Kinder, Jugendliche und deren Eltern. Der folgenden Übersicht (Tabelle 1) sind die einzelnen Merkmale zur (Herkunfts-)Benachteiligung und aktuelle Zahlen (2018) zu entnehmen. Als „(herkunfts-)benachteiligt“ wird ein junger Mensch betrachtet, auf den mindestens ein Merkmal zutrifft. Die Übersicht stammt aus dem Sachstandsbericht 2018/19 (Hock 2019).

Tabelle 1: Zielgruppen der Strategie und aktuelle Zahlen

Zielgruppen der Handlungsstrategie sind die (Herkunfts-) Benachteiligten, dies sind:	Operationalisierung	Daten Wiesbaden beziehen sich auf ...	Anteil 2018 in Wiesbaden (absolute Zahl) Tendenz
Kinder und Jugendliche, die in materieller Armut aufwachsen	Kinder und Jugendliche, die (i. d. R. mit ihrer Familie) ein Einkommen unter der Armutsrisikogrenze (< 60 % des Medianeinkommens) haben oder die Leistungen nach SGB II, XII, AsylbLG beziehen.	Bezug SGB II, XII, AsylbLG	ca. 23 % (u18) (SGB II: 10.912 SGB XII: 99 AsylbLG: 379) →
Kinder und Jugendliche, die neu eingewandert sind	Ausländerinnen und Ausländer, die in den letzten beiden Jahren aus dem Ausland (bzw. einer Erstaufnahmeeinrichtung) eingewandert sind.	Ausländische Kinder und Jugendliche, < 2 Jahre in D	ca. 3 % (u18) ↓
Kinder und Jugendliche, deren Eltern eine nur geringe formale Bildung aufweisen	Kinder und Jugendliche, deren Eltern keine Berufsausbildung abgeschlossen haben und über keinen höheren Schulabschluss als einen Hauptschulabschluss (HSA) verfügen.	Anteil ohne Ausbildung und mit max. HSA	k. A. (hierzu liegen keine aktuellen Daten vor)
Junge Menschen mit besonderem Hilfe- und Unterstützungsbedarf	Junge Menschen mit besonderem Hilfe- und Unterstützungsbedarf, z. B. in Hilfen zur Erziehung oder mit festgestelltem (schulischen) Förderbedarf ... und aus Familien, deren Eltern aufgrund psychosozialer oder körperlicher Probleme oder Beeinträchtigungen einen besonderen Hilfe- und Unterstützungsbedarf haben.	Maßnahmen Hilfen zur Erziehung (HzE) u18 ¹⁾ Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf k. A.	< 3 % (u18) (1.176) → Ca. 5 % Schülerinnen und Schüler (1.410) ↑

¹⁾ lt. Liste Wirtschaftliche Jugendhilfe; ohne kostenwirksame Hilfe (auswärtig untergebrachte KiJu) und Hilfen für Volljährige.

Quelle: Hock 2019: 7.

Die Gruppe der Einkommensarmen umfasst zu großen Teilen die anderen Gruppen – insbesondere viele „Bildungsarme“ sind von Einkommensarmut betroffen. Weniger als 50 Prozent der neu eingewanderten jungen Menschen und junge Menschen mit Hilfen zur Erziehung dürften ebenfalls zur Gruppe der Einkommensarmen gehören. Grob geschätzt werden mindestens 13.000 junge Menschen in Wiesbaden als (herkunfts-)benachteiligt gelten können. Zur Zielgruppe des Programmes zählen also nicht nur (einkommens-)arme Kinder, sondern auch Kinder von Eltern mit einer niedrigen schulischen

und beruflichen Qualifikation, Kinder von Geflüchteten und Neuzugewanderten, die sprachlich oder auch kulturell noch nicht hier angekommen sind, sowie alle diejenigen, die aufgrund persönlicher Beeinträchtigungen (ihrer selbst oder ihrer Eltern) an einer adäquaten Teilhabe tendenziell gehindert sind und ohne ein besonderes Augenmerk und gezielte Förderung in der Verwirklichung ihrer Bildungschancen eingeschränkt sind.

1.3.8 Entwicklungen im Bereich Bildungsmonitoring

Über die Jahre hielten neue Aspekte und Indikatoren Einzug in das Bildungsmonitoring:

- Bereich der beruflichen Schulen,
- Übergänge auf weiterführende Schulen nach Ortsbezirken und sozialer Bedarfslage am Wohnstandort,
- demographische Rahmendaten,
- Intensivklassen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler,
- Zahlen zu einpendelnden Schülerinnen und Schülern,
- Darstellung von Schulen mit Schulsozialarbeit,
- Bewertung aus Sicht von Schulentwicklungs-, Bildungs- und Sozialplanung,
- schulische Inklusion,
- Elternbildung.

Umgekehrt wurde die in früheren Jahren getroffene Unterscheidung nach Deutschen und Ausländerinnen und Ausländern, später Personen mit/ohne Migrationshintergrund, aufgegeben.¹⁰

Auch zukünftig wird das Bildungsmonitoring fortgeschrieben – ab dem Jahr 2020 in der Verantwortung des Amtes für Soziale Arbeit, unterstützt durch Daten und Expertise der Abteilung Kommunalstatistik des Amtes für Statistik und Stadtforschung sowie der kommunalen Schulentwicklungsplanung.

Eine Erweiterung der aktuellen Struktur des Bildungsmonitorings um den Lebensabschnitt Erwachsene im erwerbsfähigen Alter ist vorgesehen. Wiederum wird ein besonderer Fokus gelegt auf solche Personengruppen, die – aus unterschiedlichen Gründen – Hilfestellung, Beratung und ggf. besondere Angebote brauchen. Damit soll die Zielgruppe darin unterstützt werden, Bildung als entscheidende Größe für eigene Verwirklichungschancen wahrzunehmen und Verantwortung für den eigenen Bildungsweg zu übernehmen.

¹⁰ Über die strukturelle Integration Neuzugewanderter u. a. ins Bildungssystem gibt seit 2003 das „Wiesbadener Monitoring zur Integration von Migranten in Wiesbaden“ Auskunft. Der Bericht 2017 ist zu finden unter: www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/migr-intgr/Integrationsmonitoring_2017.pdf, 24.07.2019.

1.3.9 Geschäftsberichterstattung

Die regelmäßigen Geschäftsberichte aus den Tätigkeitsfeldern des Amtes für Soziale Arbeit und des Amtes für Grundsicherung und Geflüchtete werden fortgeführt, u. a.¹¹

- Geschäftsbericht Bezirkssozialarbeit (zuletzt 2017),
- Bericht Tagesbetreuung für Kinder (zuletzt für das KT-Jahr 2018/19),
- Bericht Elternbildung (erscheint im März 2020),
- Bericht Nachmittagsangebote Bildung, Erziehung und Betreuung für Grundschulkinder (zuletzt für das Schuljahr 2018/19),
- Geschäftsbericht Schulsozialarbeit (zuletzt für das Jahr 2017),
- Monitoring Übergang Schule – Beruf (zuletzt 2017/18),
- Geschäfts- und Eingliederungsbericht SGB II (zuletzt 2018),
- Jährlicher Sachstandsbericht zur Handlungsstrategie Chancen für (herkunfts-)benachteiligte junge Menschen in Wiesbaden (zuletzt 2018/19).

Für den Bereich des lebenslangen Lernens/Erwachsenenbildung (ohne Fokus auf bestimmte Zielgruppen oder Ursachen von Bildungsbenachteiligung) hat das Amt für Statistik eine Reihe von Publikationen zur Erwachsenenbildung in Wiesbaden vorgelegt.¹² Sie beschreiben strategische Zielsetzungen, Angebots- und Nachfragestrukturen sowie Finanzkennziffern von der Volkshochschule Wiesbaden und den fünf dezentralen, stadtteilbezogenen Einrichtungen.¹³

Die aktuelle Fortschreibung des „Wiesbadener Monitoring Weiterbildung“ gibt einen Überblick über die Entwicklung bis 2016 (Amt für Strategische Steuerung, Stadtforschung und Statistik 2017b). Eine Fortschreibung in der bisherigen Form wird es zwar nicht geben. Um den Bereich des Lebensbegleitenden Lernens auch zukünftig

abzubilden, könnten jedoch einzelne Indikatoren des Wiesbadener Monitoring Weiterbildung (insbesondere zur Nutzendenstruktur) ins allgemeine Bildungsmonitoring einfließen. Es ist vorgesehen, diesen Bericht um den Bereich des lebensbegleitenden Lernens zu erweitern, mit besonderem Fokus auf den Weiterbildungsangeboten und -aktivitäten Geringqualifizierter.

In der thematischen Tiefe und ihrem Zielgruppenzuschnitt halten die Geschäftsberichte für die Akteure im Feld der Erwachsenenbildung sowie für die städtischen Gremien eine Fülle von Informationen bereit und tragen so zu einem differenzierten und aktuellen Wissensstand bei Entscheidungsträgern bei.

¹¹ Es gibt eine Vielzahl weiterer Geschäftsberichte (z. B. zur Schulsozialarbeit und zur Jugendarbeit). Alle sind zu finden unter: www.wiesbaden.de/leben-in-wiesbaden/gesellschaft/sozialplanung-entwicklung/content/sozialplanung.php, 13.01.2020.

¹² ohne den Bereich der betrieblichen Weiterbildung, ohne die Angebote privater Anbieter und ohne den tertiären Bereich

¹³ vhs Amöneburg – Kastel – Kostheim, vhs Schierstein, Volksbildungswerk Bierstadt, Volksbildungswerk Klarenthal, Volksbildungswerk Nordenstadt/Erbenheim/Delkenheim

1.3.10 Drei Module der Bildungsberichterstattung

Somit setzt sich die Wiesbadener Bildungs- und Sozialberichterstattung zukünftig aus drei Elementen zusammen:

- dem **Bildungsmonitoring** (biennal),
- dem **Geschäftsberichtswesen** (in der Regel jährlich) sowie
- dem auf fünfjähriges Erscheinen angelegten **Bericht zur Bildungsteilhabe in Wiesbaden** („Wiesbadener Bildungsbericht“).

Allen gemeinsam ist der besondere Fokus, so wie er im Vorwort des ersten Bildungsberichts 2005 benannt ist: Das Identifizieren von „Bildungsgewinnern“ und „Bildungsverlierern“ und der Fragestellung, wie Bildungsangebote und -güter so angelegt werden, dass sie den in Deutschland so starken Wirkmechanismus von Einkommen und Bildung lockern. Der Fokus wird auf die kommunalen bzw. lokalen Besonderheiten und Herausforderungen gelegt werden, da die Berichterstattung die Entwicklung der lokalen Bildungslandschaft Wiesbaden begleiten soll.

Aufbau Wiesbadener Bericht zur Bildungsteilhabe

Der Bildungsbericht gliedert sich in Kapitel, die die einzelnen Bildungsstationen entlang des Lebenslaufs beleuchten:

- Bildungsteilhabe im Elternhaus,
- Vorschulische Bildungsteilhabe,
- Bildungsteilhabe im Grundschulalter,
- Bildungsteilhabe in der Sekundarstufe I,
- Bildungsteilhabe im Übergang Schule – Beruf,
- Bildungsteilhabe in der Hochschule,
- (Weiter-)Bildungsteilhabe im Erwachsenenalter und
- Bildungsteilhabe im Ruhestand.

Innerhalb der altersgruppenspezifischen Betrachtung wird – unter kurzer Darstellung der aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstände – die Rolle des Handlungsfeldes für die Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Kompetenzen (oder auch Zertifikaten der formalen Bildung) beschrieben (1).

Seit dem Wiesbadener Armutsbericht im Jahr 2010 hat sich im Diskurs über Bildungsbeteiligung und Bildungsteilhabe in Wiesbaden die „herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung“ als zentraler Begriff durchgesetzt, um diejenigen zu beschreiben, die sich im deutschen Bildungssystem nicht bewegen wie der viel zitierte „Fisch im Wasser“.

Während der „Bildungsverlierer“ quasi das Ergebnis einer nicht erfolgreichen Bildungsbiographie im Namen trägt (und diese damit als unveränderlich beschreibt), erzeugt die Bezeichnung der herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligung einen Perspektivwechsel hin zu nachteiligen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Bildungsbiographie.

Es folgen Ausführungen zum gesetzlichen Auftrag der Kommune, ergänzt um zentrale Beschlüsse städtischer Gremien (2).

In der Problembeschreibung mit Blick auf (Herkunfts-)Benachteiligte folgt eine auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen fundierte und datenbasierte Kurzbeschreibung der Probleme der Bildungsteilhabe und -ergebnisse benachteiligter Gruppen, inkl. einer Beschreibung der Situation in Wiesbaden (3).

Auf Basis der vorangegangenen Erläuterung werden aktuelle (Teil)ziele mit Blick auf das Handlungsfeld und Maßnahmen im Jahr 2018/19 beschrieben – hierfür sollen mögliche Maßnahmen kurz benannt und auf die Ziele bezogen werden (4).

Es folgt die Beschreibung von Entwicklungsherausforderungen in den Jahren 2020 ff. unter der Fragestellung „Wie wird sich das Handlungsfeld entwickeln?“ (5).

Zur Beschreibung der Grundgesamtheit, des Angebots, der Teilhabe – insgesamt und auf (herkunfts-)benachteiligte Gruppen bezogen – sowie von Bildungsergebnissen folgen die zentralen aktuellen Indikatoren (6).

In Ableitung der beschriebenen Herausforderungen ab dem Jahr 2020 werden ggf. notwendige potentielle Indikatoren beschrieben, entsprechend den Entwicklungsmöglichkeiten und -bedarfen (7).

Jedes dieser Kapitel hat einen eigenen Anhang mit den jeweiligen Tabellen und Abbildungen, entsprechend der einzelnen Lebens- und Bildungsphase (8).

Die Themen Sozialraum (Bildung und Bedeutung sozialräumlicher Differenzen), Inklusion (Bildung und Menschen mit Behinderung/Beeinträchtigung) und Integration (Bildung und (Neu-)Zuwanderung) werden in eigenen (Querschnitts-) Kapiteln vertieft behandelt.

2 Bildungsteilhabe im Elternhaus

Katharina Micheel



sirtravelalot/shutterstock.com

2.1	Rolle des Handlungsfeldes.....	28
2.2	Gesetzlicher Auftrag der Kommune unter Berücksichtigung zentraler Beschlussfassungen ..	28
2.3	Problembeschreibung mit Blick auf (Herkunfts-)Benachteiligte	29
2.4	Aktuelle (Teil-)Ziele mit Blick auf das Handlungsfeld und Maßnahmen in 2018/19	30
2.5	Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld	31
2.6	Aktuelle Indikatoren	32
2.7	Weiterentwicklung von Indikatoren.....	34
2.8	Tabellen	34

2.1 Rolle des Handlungsfeldes

Befunde aus Bildungs-, Kindheits- und Familienforschung beschreiben die zentrale Rolle der Familie. Familie gilt dabei als der erste Bildungsort für Kinder, in dem Weichen für den Bildungserfolg lange vor dem Kita- oder Schulbesuch gestellt werden (z. B. Schneewind 2008). Dabei zeigt sich über Jahrzehnte hinweg, dass in Deutschland deutlich stärker als im internationalen Vergleich Zusammenhänge zwischen der Herkunftsfamilie und späterem Bildungserfolg der jungen Menschen bestehen:

Das Elternhaus – das lässt sich insbesondere aus den Dimensionen elterlicher Bildung und Einkommen ableiten – ist ein bestimmender Faktor für Bildungszugänge und -chancen (z. B. Solga/Dombrowski 2009).

Folglich ist es bedeutsam, dies in der Praxis aufzugreifen und Familien in ihrer Rolle als Bildungsorte wahrzunehmen. Eine Begleitung und Stärkung der Eltern in dieser Funktion ist eine wichtige öffentliche Aufgabe.

2.2 Gesetzlicher Auftrag der Kommune unter Berücksichtigung zentraler Bechlussfassungen

Der gesetzliche Auftrag für die Kommune fußt auf § 6 des Achten Buchs Sozialgesetzbuch (SGB VIII), „Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie“. Die öffentlichen Jugendhilfsträger (in diesem Fall die Kommunen) sind verpflichtet, **Angebote für Eltern und Erziehungsberechtigte** vorzuhalten, die diese in der Erziehungskompetenz unterstützen – worunter auch Bildungs- und Teilhabechancen gefasst werden können.

Explizit werden als Angebotsbereiche im Gesetz die Familienbildung (unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen sowie der Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen), die Erziehungsberatung und Familienfreizeiten benannt. Diese Aufgabe nehmen die öffentlichen Träger subsidiär mit freien Trägern der Jugendhilfe wahr.

Hinzu kommen einzelne Regelungen des **Bundeskinderschutzgesetzes** (BKisSchG), in dem mit den „**Frühen Hilfen**“ Maßnahmen und Angebote für Eltern mit Kleinkindern bis zum dritten Lebensjahr vorzuhalten sind. Diese richten sich expliziter als § 16 des SGB VIII am Kindeswohl aus.

Zu Beginn des Jahres 2005 ergeht der Auftrag der Stadtverordnetenversammlung an die Verwaltung, „[...] ein Konzept der Eltern-/Familienbildung zu beschreiben, das nicht zuletzt die Integration und Förderung bildungsferner Bevölkerungsteile zum Gegenstand hat. [...]“ (STVV-Beschluss-Nr. 0014, Ziffer 2.6. vom 02.02.2005).

Neben den allgemeiner ausgerichteten Angeboten der Familienbildung werden mit dem Konzept und den daraus entwickelten Angeboten insbesondere Eltern adressiert,

- die von (Einkommens-)Armut betroffen sind, d. h. Existenzsicherungsleistungen beziehen,
- die über einen niedrigen formalen Bildungsabschluss verfügen, d. h. maximal über einen Hauptschulabschluss und über keine abgeschlossene Berufsausbildung,
- die von Sprachbarrieren betroffen sind (fehlende oder eingeschränkte Lese-, Schreib- und Sprechkenntnisse im Deutschen),
- die sich in besonders herausfordernde Lebenssituationen befinden (u. a. schwere oder langwierige psychische und physische Einschränkungen)

Die „**Kinder-Eltern-Zentren**“ (KiEZ), die als stadtteilbezogene Netzwerke in heterogener Trägerschaft innerhalb der zielgruppenorientierten Elternbildung einen wichtigen Baustein darstellen, werden mit ihrem Start in 2009 prioritär in Stadtteilen mit hohen sozialen Bedarfslagen angesiedelt. Von einer hohen sozialen Bedarfslage im Stadtteil wird in der Wiesbadener Sozialraumanalyse dann gesprochen, wenn das Ausmaß an administrativen Interventionen und/oder an risikanten Lebenslagen gemäß des Indikatorensets als hoch eingeschätzt wird (vgl. Dingeldein 2019).

2.3 Problembeschreibung mit Blick auf (Herkunfts-)Benachteiligte

Unterschiede in der Bildungsbeteiligung beginnen früh. Manche Eltern begleiten ihre Kinder – teilweise schon vorgeburtlich – sehr aufmerksam in den Entwicklungs- und Bildungsprozessen, während es anderen Eltern bereits schwerfällt, die elementaren Aufgaben der elterlichen Sorge wahrzunehmen. Das Spektrum spannt sich auf zwischen den plakativen Beispielen jener Eltern, die bereits dem Ungeborenen klassische Musik vorspielen und Eltern, die in einem solchen Umfang mit eigenen Fragen und Problemen beschäftigt sind, dass sie die Sorge für ihre Kinder kaum tragen können. Dazwischen liegen unzählige Zwischentöne und Lebensrealitäten, die alle den späteren Weg von Kindern – auch in der Bildung – maßgeblich beeinflussen.

Grundlegende und nachhaltige **Bildungs- und Entwicklungsprozesse** finden bereits statt, lange bevor der erste Kontakt zu kindbezogenen Bildungseinrichtungen erfolgt. Dabei spielt die soziale Lage im Elternhaus auf mehreren Ebenen eine Rolle: Einerseits werden die materiellen Lebensbedingungen von Kindern bzw. deren Familien als eigenständige Einflussdimension der kindlichen Lebensrealität und von Verwirklichungschancen identifiziert, andererseits wirken auch zahlreiche indirekte Mechanismen, bspw. vermittelt über kulturelle, soziale und gesundheitliche Dimensionen. Kinder von Eltern mit hohem sozioökonomischem Status verfügen dabei im Allgemeinen über bessere Startchancen (exemplarisch Holz 2010). Dabei wirken elterliche Haltungen und Erfahrungen, aber vor allem der soziale Status der Eltern entscheidend mit ein. Über diesen wird wesentlich der Zugang zu den verschiedenen Ressourcen geprägt, die zum Bildungserfolg beitragen: finanzielle Ausstattung, eigene Bildung und der Zugang zu sozialen Unterstützungsnetzwerken (z. B. Bourdieu 1983).

Die soziale Lage der Eltern und die Zugänge zu Bildung bzw. auch der spätere Verlauf von Bildungswegen korrelieren negativ: Während für Kinder aus Familien mit höherer Bildung und Einkommen leichtere Einstiege und gelingende Bildungsverläufe die Regel sind, erleben Kinder aus Familien mit schwächeren sozioökonomischen Voraussetzungen häufiger Hindernisse und

„krumme“ oder unterbrochene Bildungsverläufe. Ressourcenstärkeren Eltern fällt es tendenziell leichter, sich Informationen über die vorhandenen Angebote zu verschaffen, sich die Wege dorthin zu erschließen und auch etwaige Beiträge aufzubringen. Insbesondere dann, wenn die Kapazitäten begrenzt sind (das gilt für geburtsvorbereitende Hebammenkapazitäten genauso wie für Familienbildungsangebote oder Kita-Plätze), geraten Familien mit weniger Ressourcen schnell in Rückstand, etwa weil sie weniger oft nachfragen oder weniger bestimmt auftreten oder weil sie bestimmte Zugangskriterien nicht erfüllen (z. B. Schober/Spieß 2012; vgl. auch Abschnitt „Indikatoren“ im Kapitel 2.6). Das Zusammenspiel individueller Faktoren mit Zugangschancen oder -hemmnissen innerhalb der Systeme beeinflusst so maßgeblich den Eintritt in frühkindliche Bildungssysteme. Gleichzeitig bietet sich hier ein Ansatzpunkt zur Unterstützung durch soziale Dienstleistungen – die da besonders nötig sind, wo das Bildungssystem bislang noch nicht flächendeckend die geeigneten Mittel zur Überwindung ungleicher Bildungschancen bietet (z. B. Solga/Dombrowski 2009).

Kurzum: Bildungswege sind in einem hohen Maß sozial geprägt (vgl. bspw. die differenzierte längsschnittliche Analyse von Schneider 2004). Das betrifft einerseits die Zugangsvoraussetzungen innerhalb der Systeme, andererseits die sogenannten **„Bildungsentscheidungen“**. Hier spielen ganz wesentlich die Kenntnis der Angebote und Strukturen bzw. des „Bildungssystems“ eine Rolle – die tendenziell bereits mit der sozialen Lage der Eltern korrelieren, aber ebenfalls die Unterstützung und Begleitung der Kinder in der Wahrnehmung der Bildungsangebote wie bspw. die Unterstützung bei Hausaufgaben.

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht betont mit Blick auf die unterschiedlichen Voraussetzungen: *„Das angesammelte Wissen über Bedingungen, Beeinträchtigungen und Risiken der Entwicklung von kleinen Kindern macht einen Dialog und eine gemeinsam geteilte Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder erforderlich. Die Verantwortung dafür, dass Kinder sich positiv entwickeln, kann nicht einseitig der einzelnen Familie übertragen werden, sie muss im Rahmen eines*

neuen Verständnisses von öffentlicher Verantwortung gemeinsam übernommen werden“ (BMBFSFJ 2005: 130).

Der Ansatz der Wiesbadener zielgruppenorientierten Elternbildungsangebote ist ein präventiver: Eltern von Kindern mit in diesem Sinne

schlechteren Startchancen schon vor dem Eintritt in das institutionalisierte bzw. formalisierte Bildungssystem zu erreichen und sie unterstützend im Bildungssystem zu begleiten.

2.4 Aktuelle (Teil-)Ziele mit Blick auf das Handlungsfeld und Maßnahmen in 2018/19

Die gesteckten Ziele der Eltern- und Familienbildung lassen sich von zwei Seiten betrachten. Zum einen aus einer **Angebotsorientierung**: Es soll eine bedarfsdeckende Anzahl passgenauer Angebote für alle Phasen der Elternschaft vorliegen (vgl. Konzept zielgruppenorientierte Elternbildung). Zum anderen an den **Adressatinnen und Adressaten** orientiert: Mit den Angeboten sollen auch bzw. besonders jene Eltern erreicht werden, die aufgrund verschiedenartiger Hemmnisse in der Vergangenheit nur selten Zugang zu den allgemeineren oder zentral verorteten Angeboten der Eltern- bzw. Familienbildung fanden. Die Angebote im Bereich der *zielgruppenorientierten Elternbildung* und die Einrichtung der *KiEZen* in Stadtteilen mit hohen sozialen Bedarfslagen tragen in besonderem Maße dieser Beobachtung Rechnung. Sie verfolgen die Bereitstellung eines breiten Spektrums niedrigschwelliger Angebote für Eltern mit Informations- oder Unterstützungsbedarf in Wohnortnähe.

Die zielgruppenorientierte Elternbildung, das Konzept KiEZ und im weiteren Sinne auch die Familienbildung sind wesentliche Bausteine der Handlungsstrategie **Chancen für (herkunfts-)benachteiligte junge Menschen** und dem dort verfolgten Konzept des Auf- und Ausbaus von Präventionsketten. Dabei wird eine enge Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen (z. B. auch Kitas, Schulen, freie Träger, Jugendarbeit) als Netzwerk aus „Koproduzierenden“ von Bildungsangeboten angestrebt, mit dem Fokus, Kinder und ihre Eltern von Anfang an und besonders an den Übergängen zwischen Institutionen gut zu begleiten und so zum Abbau (herkunftsbedingter) Bildungsbarrieren beizutragen und Teilhabechancen zu erhöhen.

In den letzten Jahren vollzogen sich mehrere Entwicklungen. Mit der Einführung der stadtweiten **Willkommensbesuche „Willkommen Baby“** im Jahr 2018 ist ein wichtiger Schritt im Bereich der flächendeckenden Erreichung von Eltern in den ersten Monaten nach der Geburt ihres Kindes im Rahmen der „Frühen Hilfen“ getan. Hierzu liegen erst ab dem Jahr 2019 belastbare Daten vor. Die Besuche umfassen eine erste Orientierung für die Eltern Neugeborener mit zahlreichen Informationen und Beratung sowie falls gewünscht eine Weitervermittlung in Angebote, insbesondere der Elternbildung.

Mit bereitgestellten Mitteln im Doppelhaushalt 2018/2019 konnten im Bereich der zielgruppenorientierten Elternbildung eine Erweiterung der Angebotspalette und ein Ausbau der Angebote, insbesondere für das Grundschulalter, erfolgen. Auf struktureller Ebene wurden Tätigkeiten von Kursleitungen verstärkt in sozialversicherungspflichtige Beschäftigungen umgewandelt, was einen Beitrag zur Attraktivität der Tätigkeit leisten dürfte und somit Fachkräftesicherung und -gewinnung erleichtert sowie zur Qualität der Angebote beitragen kann.

Zwei neue KiEZen nahmen 2018 bzw. 2019 die Arbeit auf: KiEZ Klarenthal in Trägerschaft des Volksbildungswerks Klarenthal und im September 2019 das KiEZ Gräselberg in Trägerschaft des Diakonischen Werks. Somit werden ab 2019 zehn KiEZen in Stadtteilen mit hohen sozialen Bedarfslagen agieren.¹⁴ In beiden Bereichen wurde die Zusammenarbeit mit der Jugendarbeit verstärkt, insbesondere im Bereich der Ferienangebote „Schöne Ferien vor Ort“ und „Schöne Ferien“.

¹⁴ Die KiEZ-Standorte sind: Bergkirchenviertel, Biebrich (Schwerpunkt: Alt, Gibb, Kalle), Gräselberg, Erbenheim (Hochfeld), Hollerborn, Kastel/Kostheim Neubaugebiete, Klarenthal, Sauerland, Schelmengraben, Westend.

Aufgrund gewandelter Fragestellungen – neben zusätzlichen Koordinations- und Verwaltungsaufgaben ist auch der Anteil von beratenden Tätigkeiten der KiEZ-Verantwortlichen gewachsen, z. B. durch die gewachsene Zahl geflüchteter Eltern oder das zentrale elektronische Vormerkssystem für Kitaplätze „WiKITA“ – und erweiterter Aufgabengebiete der „KiEZ-Verantwortlichen“ sind strukturelle Veränderungen rund um deren Rolle geplant.

Die Angebotspalette der zielgruppenorientierten Elternbildung und auch der KiEZen wird fortwährend durch das Sachgebiet evaluiert, sodass

auf aktuelle Entwicklungen zeitnah reagiert werden kann.

Für die Angebote der Familienbildungsstätten außerhalb zielgruppenorientierter Elternbildung und KiEZ wurde letztmalig 2017 übergreifend eine Teilnahmeevaluation in Form einer Nutzenbefragung durchgeführt. Diese musste 2018 jedoch aus Ressourcengründen ausgesetzt werden und wurde erst 2019 wieder aufgenommen. Die Ergebnisse stehen dabei noch aus.

2.5 Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld

Eine wichtige Aufgabe wird sein, die zahlreichen strukturellen Veränderungen und neuen Angebote in die Kontinuität zu überführen und dabei dennoch neuen Aufgaben und Aspekten gegenüber ausreichend Ressourcen widmen zu können.

Hierzu gehört die Erweiterung der Angebote in Richtung Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule bzw. noch stärker hin zu (jungen) Jugendlichen bis in die Pubertät.¹⁵ Die Nutzendenbefragungen und die Rückmeldungen der Kursleitungen verweisen darauf, dass Frage-

stellungen rund um diese Lebensphasen die Eltern stark beschäftigen: Schule und Pubertät sind dort zwei häufig angeführte Bereiche.

Die Weiterentwicklung bzw. Neuentwicklung von Angeboten, die Erweiterung der Netzwerke um Akteurinnen und Akteure dieser Handlungsfelder, die Evaluation und die alltägliche Arbeit mit den Eltern und jungen Menschen stehen weiter im Mittelpunkt.

Parallel dazu ist das (gemeinsame) Evaluations- und Berichtswesen weiterzuentwickeln, was neben verwaltungsinternen Prozessen auch eine Abstimmung mit den Trägern umfasst.

¹⁵ Die hierfür benötigten Mittel werden, vorbehaltlich der Verabschiedung durch das Land, im Haushalt 2020/21 bereitgestellt.

2.6 Aktuelle Indikatoren

Für das Jahr 2017 war es erstmals gelungen, eine belastbare und übergreifende Datengrundlage zum Monitoring der Wiesbadener Eltern- und Familienbildungsangebote zu schaffen. Hierzu wird die Geschäftsstatistik des Sachgebiets Elternbildung und Frühe Hilfen herangezogen, die auf der Jahresauswertung der Angebote der beauftragten Träger basiert sowie auf Angaben aus der Nutzendenbefragung, die jährlich durchgeführt wird. Letztmalig in 2017 fand auch bei den Familienbildungsangeboten außerhalb der zielgruppenorientierten Elternbildung und KiEZ eine umfassende Nutzendenbefragung statt. Diese kann für das Jahr 2018 leider nicht repliziert werden, 2019 wurde sie jedoch wieder durchgeführt.

Neben der reinen Anzahl der Angebote ist ein zentraler Indikator die Erreichung von Eltern – wie viele Eltern und Familien wurden durch die kommunal geförderten Angebote erreicht? Spezifischer noch ist die Zielgruppenerreichung – wie viele Eltern und Familien, die Merkmale verringerter Teilhabechancen aufweisen, wurden erreicht? Eine Betrachtung nach dem Alter der Kinder ermöglicht Rückschlüsse darauf, wie früh im Lebenslauf der Kinder Eltern erreicht werden.

Im Jahr 2017 wurden 117 Angebote der zielgruppenorientierten Elternbildung und von KiEZ dokumentiert, 2018 137. Die genauen Teilnehmendenzahlen wurden nicht flächendeckend ausgewertet, sondern bedürfen teilweise einer Hochrechnung bzw. basieren auf einer Durchschnitts-

ermittlung. Auf Basis der vorliegenden Instrumente wurden 1.406 (2017) bzw. 1.540 (2018) erwachsene Teilnehmende erreicht.¹⁶

Bezogen auf Haushalte mit Kindern unter zehn Jahren wurde mehr als jeder siebte Haushalt (15 Prozent) durch geförderte Angebote der Eltern- und Familienbildung erreicht, bezogen auf Haushalte mit Kindern unter drei Jahren rund jeder vierte Haushalt (26 Prozent) (vgl. Tabelle 2 in Kapitel 2.8).

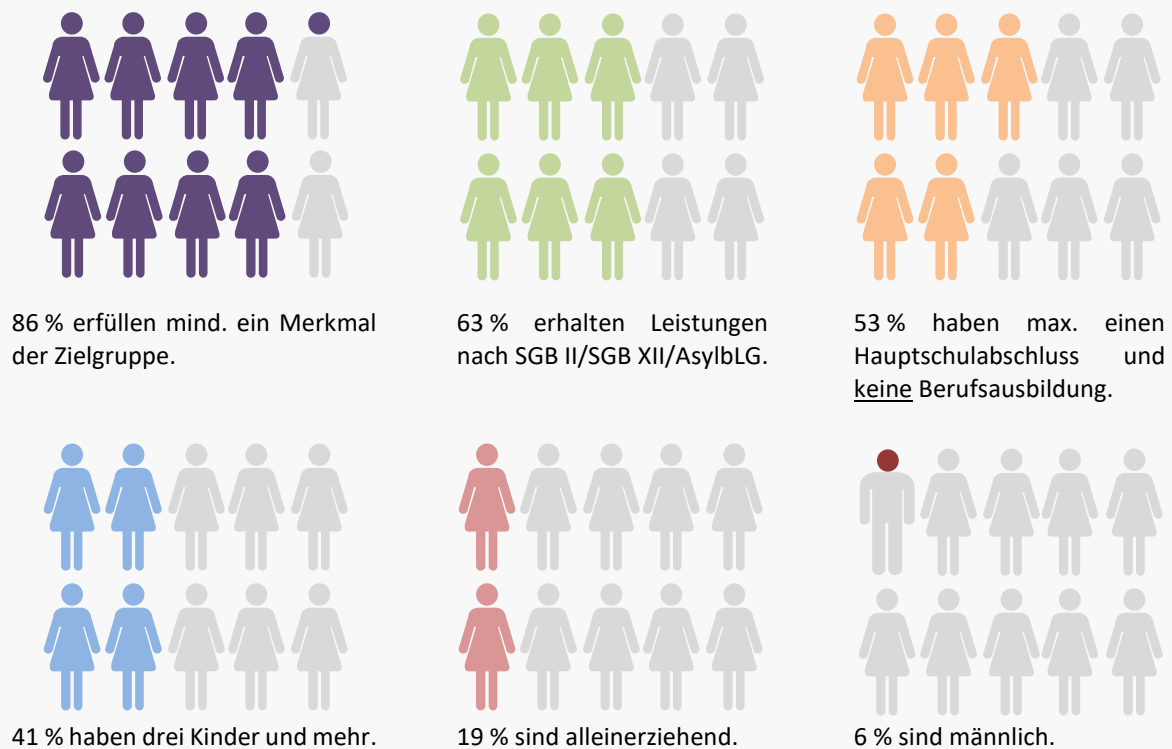
Im Hinblick auf Teilhaberisiken stehen nur Informationen dazu zur Verfügung, wie viele unter den erreichten Familien solche aufweisen. Wir können leider nicht angeben, welcher Anteil der – gemäß der umfassenden Operationalisierung der zielgruppenorientierten Elternbildung – „(herkunfts-)benachteiligten“ Familien stadtwweit erreicht wird. Indikatoren für Teilhaberisiken sind, wie bereits in Kapitel 2.2 aufgeführt, gemäß der Operationalisierung in der zielgruppenorientierten Elternbildung:

- geringe formale Bildung (maximal Hauptschulabschluss und keine abgeschlossene Berufsausbildung),
- ökonomische Risikolage (Bezug von Leistungen nach SGB II, SGB XII oder AsylbLG),
- Sprachbarriere oder unzureichende Alphabetisierung (Hilfe beim Ausfüllen des Fragebogens),
- besonders herausfordernde Lebenssituationen.

Alleinerziehen ist innerhalb der Zielgruppenmerkmale kein eigenständiges Merkmal mehr.

¹⁶ Familien, die mehrere verschiedene Angebote nutzen, werden in jedem Angebot gezählt.

Abbildung 3: Anteil erreichter Eltern in der zielgruppenorientierten Elternbildung mit ausgewählten Merkmalen (2018)¹⁾



¹⁾ Merkmale können sich überschneiden, z. B. Alleinerziehende mit drei Kindern und SGB II-Bezug. Dies ist nicht gesondert gekennzeichnet.

Quelle: Amt für Soziale Arbeit, Angaben aus Auswertungen der Gruppen- und Kursangebote zielgruppenorientierter Elternbildung und KiEZ 2018 bzw. für die Merkmale drei und mehr Kinder und Alleinerziehende aus der Nutzendenbefragung (N=692)

Grundsatz und Planung



Exemplarisch kann für die Gruppe der Alleinerziehenden eine fast proportionale Erreichung zu ihrem Bevölkerungsanteil konstatiert werden: 22 Prozent der Haushalte mit Kindern unter zehn Jahren stadtweit waren Haushalte mit nur einer erwachsenen Person. Unter den Familien, die von den Angeboten der zielgruppenorientierten Elternbildung und KiEZ gemäß Nutzenbefragung erreicht wurden, waren 19 Prozent Alleinerziehende. Damit besteht zwischen dem Anteil in der Bevölkerung und der Erreichung noch eine Differenz von drei Prozentpunkten. Fasst man das Anliegen enger, in besonde-

rem Maße Alleinerziehende zu erreichen, besteht jedoch noch weiterer Handlungsbedarf, weil dann eine überproportionale Erreichung Alleinerziehender – also nennenswert mehr als 22 Prozent – anzustreben ist.

Für die Beziehenden von Leistungen nach SGB II, SGB XII und AsylbLG ist die Erreichung jedoch gut. Hier liegt der Anteil in der Bevölkerung je nach Anzahl der Kinder und Haushaltskonstellation zwischen gut zwanzig und 46 Prozent, sodass diese Familien bereits überproportional erreicht werden (vgl. Micheel/Krätschmer-Hahn 2019).

2.7 Weiterentwicklung von Indikatoren

Eine Herausforderung liegt darin, die Indikatoren so weiterzuentwickeln und in ein kontinuierliches Monitoring zu überführen, das mehrere Aufgaben erfüllt: die fachliche Steuerung der Angebote in Anzahl und Qualität sowie die Messung der Erreichung von Eltern bzw. Familien mit bestimmten Merkmalen (bspw. Alter der Kinder, verringerte Teilhabechancen). Hierzu gehört sicher auch die verbesserte Annäherung daran, wie viele Familien Merkmale des „kumulierten“ Indikators (Herkunfts-)Benachteiligung aufweisen – also die eigentlich relevante Grundgesamtheit darstellen – und wie viele unter diesen anteilig erreicht werden (siehe auch Kapitel 2.6), also über die benannten Einzelindikatoren (z. B. Leistungsbezug SGB II) hinweg. Bislang verbleibt die Einschätzung auf der Ebene, wie viele der durch die Angebote erreichten Familien solche Merkmale aufweisen.

Weiterhin sind Bemühungen anzustellen in Richtung einer verbesserten Vergleichbarkeit, z. B. innerhalb einer Zeitreihe oder auch mit anderen Kommunen. Wichtig ist die Sicherstellung der regelmäßigen Durchführung der Erhebungen bei allen Anbietern, was in 2018 leider nicht übergreifend gelungen ist.

Mit Ausweitung der Angebote für ältere Kinder sind hierfür geeignete Indikatoren zu entwickeln (z. B. Erreichungsgrad innerhalb der Familien mit älteren Kindern).

Auch für die Willkommensbesuche im Rahmen des Angebots „Willkommen Baby“ wird erst mit Angaben aus dem Jahr 2019 der Beginn einer Beobachtungszeitreihe möglich sein.

2.8 Tabellen

Tabelle 2: Übersicht der Angebote Eltern- und Familienbildung und erreichte Eltern

	2017	2018
Durch Eltern-/Familienbildungsangebote erreichte Eltern		
Zentrale Angebote (Familienbildungsstätten) ¹⁾	1.336	1.336
Zielgruppenorientierte, wohnortnahe Angebote ²⁾	1.406	1.507
gesamt	2.742	2.843
Bezogen auf Haushalte mit Kindern unter 10 Jahren	14%	15%
Darunter Eltern mit Kindern unter 3 Jahren		
Zentrale Angebote (Familienbildungsstätten) ¹⁾	1.336	1.336
Zielgruppenorientierte, wohnortnahe Angebote ²⁾	670	758
gesamt	2.006	2.094
Bezogen auf Haushalte mit Kindern unter 3 Jahren	22%	26%

¹⁾ gemäß Nutzendenbefragung der Familienbildungsstätten im November 2017, aufs Gesamtjahr hochgerechnete Teilnehmendenzahlen. Für 2018 wurden für die zentralen Angebote bzw. Familienbildungsstätten in Ermangelung aktualisierter Daten jene des Vorjahrs verwendet. Da keine größeren Angebotsveränderungen stattgefunden haben, scheint diese Vorgehensweise statthaft.

²⁾ gemäß Geschäftsberichterstattung Sachgebiet Elternbildung und Frühe Hilfen (Teilnehmendenzahlen gemäß Jahresauswertung, sofern nicht vorhanden Hochrechnung der Teilnehmendenzahlen gemäß Nutzendenbefragung).

Quelle: Amt für Soziale Arbeit, Angaben aus dem Sachgebiet Elternbildung und Frühe Hilfen

Tabelle 3: Ausgewählte Angaben zu Nutzenden der Angebote – Ergebnisse aus den Nutzenbefragungen

	2017	2018
Teilnehmende im Stichmonat November	736	925
Anzahl ausgefüllte Fragebogen	681	692
in Prozent	93%	75%
davon Teilnehmende, die...		
...in einem KiEZ-Stadtteil leben	83%	86%
...alleinerziehend sind	24%	19%
...seit weniger als zwei Jahre in Deutschland leben	8%	9%
darunter Geflüchtete	12%	18%
mit niedrigem formaler Bildungsabschluss	47%	51%
mit Bezug von Existenzsicherungsleistungen	57%	60%

Quelle: Amt für Soziale Arbeit, Angaben aus dem Sachgebiet Elternbildung und Frühe Hilfen



Grundsatz und Planung

3 Vorschulische Bildungsteilhabe

Katharina Micheel & Theresa Nagy



Robert Kneschke/shutterstock.com

3.1	Rolle des Handlungsfeldes.....	38
3.2	Gesetzlicher Auftrag der Kommune unter Berücksichtigung zentraler Beschlussfassungen ..	38
3.3	Problembeschreibung mit Blick auf (Herkunfts-)Benachteiligte	39
3.4	Aktuelle (Teil-)Ziele mit Blick auf das Handlungsfeld und Maßnahmen in 2018/19	39
3.5	Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld	40
3.6	Aktuelle Indikatoren	40
3.7	Weiterentwicklung von Indikatoren.....	43
3.8	Tabellen	43

3.1 Rolle des Handlungsfeldes

Die **frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung** (FBBE) nimmt gesellschaftlich eine bedeutende Rolle ein. So sind Kindertagesstätten oder Tagespflegestellen in der Regel die erste außerfamiliäre Bildungsinstitution, die Kinder besuchen. Dabei sind die Aufgaben und Funktionen der FBBE vielfältig. Einerseits ist die frühkindliche Betreuung außerhalb des Elternhauses eine wesentliche Voraussetzung zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf, nach wie vor insbesondere für Mütter. Andererseits besitzt sie eine herausgehobene **Funktion als Bildungsort**. Kinder profitieren in besonderem Maße von den pädagogischen Angeboten, aber auch vom Lernen und Erleben mit Gleichaltrigen (in der sog. „peer group“).

Gleichzeitig können im Rahmen der Betreuung in Kindertagesstätten vertiefende Förderangebote schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt in der

Kindheit erbracht werden. Verschiedene Studien verweisen auf positive Effekte von FBBE, insbesondere im sozial-emotionalen Bereich sowie in der Persönlichkeitsentwicklung (z. B. Bach/Koebe/Peter 2018). Bei qualitativ guter Betreuung (z. B. hohe Fachkraft-Kind-Relation, hohe Interaktionsdichte) verstärken sich die Effekte und erweitern sich auf Entwicklungen im Bereich kognitiver Kompetenzen (z. B. Tietze et al. 2012).

Nicht nur im Rahmen der Ergebnisse von Schuleingangsuntersuchungen („S1“) ergibt sich der Befund, dass sich eine längere Betreuungsdauer positiv auf die Kriterien auswirkt, die man als Erfolgsfaktoren für einen gelingenden Schulstart ansehen kann (z. B. Sprachstand, auditive Wahrnehmung) (Knollmann/Thyen 2019, Wertfein et al. 2017).

3.2 Gesetzlicher Auftrag der Kommune unter Berücksichtigung zentraler Beschlussfassungen

§ 24 SGB VIII beschreibt den grundsätzlichen „Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege“. Der **Rechtsanspruch** umfasst den Zeitraum vom vollendeten ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt. Vom vollendeten ersten bis zum vollendeten dritten Lebensjahr kann der Rechtsanspruch auch in der Kindertagespflege (d. h. bei Tagesmüttern oder -vätern) erfüllt werden.

Die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben ein bedarfsgerechtes Angebot sicherzustellen. Konkretisiert wird dies in Wiesbaden durch die Wiesbadener Versorgungsziele:

- 48 Prozent von drei Jahrgängen im Alter unter drei (vgl. Beschluss-Nr. 0789 der Stadtverordnetenversammlung vom 21.12.2011) und
- 90 Prozent für drei 11/12 Jahrgänge ab drei Jahren bis zum Schuleintritt (Beschluss-Nr. 0210 der Stadtverordnetenversammlung vom 18.05.2017).

Gemäß § 80 SGB VIII obliegen die Bestands- und Bedarfsermittlung sowie die planerischen Aufgaben zur Befriedigung der Bedarfe dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe (Jugendhilfeplanung). Hierbei ist mit Absatz 2, 3 zu betonen, dass *„junge Menschen und Familien in gefährdeten Lebens- und Wohnbereichen besonders gefördert werden“*.

3.3 Problembeschreibung mit Blick auf (Herkunfts-)Benachteiligte

Rund jedes fünfte Kind unter sechs Jahren in Deutschland ist von Armut betroffen oder bedroht (vgl. Seils/Höhne 2017). In Wiesbaden liegt der Anteil von Kindern im Bezug von Existenzsicherungsleistungen etwas höher bei aktuell etwa 24 Prozent der unter Siebenjährigen.¹⁷ Mit Blick auf die Bildungsteilhabe (herkunfts-)benachteiligter Kinder ergeben wissenschaftliche Studien folgende Befunde:

- Die Bildungsteilhabe ist ungleich verteilt und abhängig von der familiären Herkunft. So ist bspw. eine geringere Inanspruchnahme durch Familien aus sozioökonomischen Risikolagen gegenüber allen Familien zu beobachten (z. B. BMFSFJ 2010).
- Auch Bildungschancen und -erfolge sind durch Selektions- und Segregationseffekte im Bildungssystem eingeschränkt. Diese gehen zudem mit entsprechenden hohen Anteilen an Kindern mit Teilhaberrisiken in einzelnen Einrichtungen einher (z. B. Groos/Trappmann/Jehles 2018).
- Durch den „langen Nachhall“ der Selektion und Segregation sind Bildungsaufstiege in

Deutschland im Vergleich zu anderen Bildungssystemen seltener (z. B. Solga et al. 2014).

Materielle Armut wirkt sich häufig negativ auf die Bereiche Gesundheit, soziale und kulturelle Teilhabe sowie insbesondere auf die Bildungschancen von Kindern aus (z. B. Hock/Holz/Kopp-low 2014). Exemplarisch lag der Anteil von Kindern, die in der Schuleingangsuntersuchung Schwierigkeiten beim Zählen hatten, bei Kindern im SGB II-Bezug mehr als doppelt so hoch als bei Kindern ohne Bezug von Existenzsicherungsleistungen (Groos/Jehles 2015). FBBE eröffnet vielfältige Teilhabechancen, kann einen Beitrag zur Erkennung und Unterstützung bei besonderen Förderbedarfen leisten und bietet Chancen in der Gesundheitsprävention. Positive Effekte auf schulrelevante Entwicklungsmerkmale zeigen sich bei der Kita-Besuchsdauer und dort insbesondere mit Blick auf den Spracherwerb. Mit dem Kitabesuch verbessern sich für Eltern die Möglichkeiten einer Erwerbstätigkeit und es ergeben sich so weitere positive Effekte.

3.4 Aktuelle (Teil-)Ziele mit Blick auf das Handlungsfeld und Maßnahmen in 2018/19

Als wichtigstes Ziel lässt sich eine umfangreichere **Teilhabe (herkunfts-)benachteiligter Kinder** ausmachen. Bei gleichzeitig weiterhin hohen Ausbaubedarfen – insbesondere für den u3-, aber auch für den Elementarbereich – ist dies eine große Herausforderung. (Herkunfts-) Benachteiligte Kinder haben gerade im Krippenbereich, wo der Wettbewerb um Plätze besonders groß ist, noch Aufholbedarf. Gleichzeitig begünstigt der Krippenbesuch die Chancen auf einen Kindergartenplatz, da viele Einrichtungen aufgrund ihrer Struktur bevorzugt eigene Krippenkinder aufnehmen.

Für Kinder, bei denen die Bezirkssozialarbeit und der Sozialdienst Asyl die Einschätzung eines dringlichen Förderbedarfs vornehmen, kann

über die Einleitung eines sog. „**Dringlichkeitsverfahrens**“ versucht werden, zeitnah eine Aufnahme zu erreichen.

Ein weiteres Ziel ist die ausgewogenere Verteilung von Kindern bzw. eine günstigere Durchmischung innerhalb der Einrichtungen. Die sozialräumliche Lage einer Einrichtung allein sollte nicht zu einer homogenen Zusammensetzung der Kinder führen. Gleichzeitig ist es Ziel, Einrichtungen mit hohen Anteilen von (herkunfts-)benachteiligten Kindern besonders in ihrer Arbeit zu unterstützen und entsprechende Ressourcen bereitzustellen. Dazu wurde bereits der trägerübergreifende Fachstandard zur Arbeit mit (herkunfts-)benachteiligten Kindern verabschiedet. Dieser umfasst, dass Landesfördermittel aus der

¹⁷ Aktuelle Zahlen werden regelmäßig im SGB II-Bericht veröffentlicht.

sog. „**Schwerpunkt-Kita-Pauschale**“ nicht auf die kommunale Förderung angerechnet werden. Dies gilt dann, wenn die Einrichtungen die Mittel zur Arbeit mit den Kindern einsetzen. Im Jahr 2018 profitierten über 168 (der insgesamt 187 kommunal geförderten) Wiesbadener Kindertagesstätten von der Landesförderung „Schwerpunkt-Kita“ in Höhe von 390 Euro pro „(herkunfts-)benachteiligtem“¹⁸ Kind und Jahr.

Mit den beiden Bundesgesetzen „**Gute-Kita-Gesetz**“ und „**Starke-Familien-Gesetz**“ werden jeweils auch Maßnahmen ergriffen, die insbesondere auf eine verbesserte Teilhabe (herkunfts-)benachteiligter Kinder abzielen. Auf der kommunalen Ebene ist durch die Zusammenarbeit seitens der Verwaltung sowie innerhalb der subsidiären Leistungserbringung sicherzustellen, dass die Leistungen auch entsprechend bei den Familien ankommen.

3.5 Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld

Aufgabe der Verwaltung ist es, die entsprechenden Prozesse abteilungsübergreifend so umzusetzen, dass die Unterstützung und die insbesondere im Starke-Familien-Gesetz vorgesehene Verwaltungsvereinfachung die Menschen tatsächlich erreichen. Hierzu sind Schnittstellen und Verfahren in den Blick zu nehmen.

Für den Doppelhaushalt 2020/21 wurden u. a. Mittel bewilligt¹⁹ für Kita-Teamcoachings zum Spektrum zwischen Inklusion, Kindern, „die aus dem Rahmen fallen“, und (Herkunfts-)Benachteiligung. Zudem soll in Ergänzung zur Schwerpunkt-Kita-Pauschale eine kommunale Pauschale für kleine freie Träger dann ausgeschüttet

werden, wenn Kinder mit vollen Zuschussansprüchen (SGB II, SGB XII, AsylbLG, Wohngeld und Kinderzuschlag) betreut werden.

Dies kann mit einer gemischteren träger- und einrichtungsübergreifenden Verteilung (herkunfts-)benachteiligter Kinder einhergehen. Generell wird die Frage nach ausreichendem und qualitativ hochwertigem Kita-Besuch für alle Kinder – und damit auch die Frage nach Zugängen und Unterstützung insbesondere für (Herkunfts-)Benachteiligte – weiter im Blick zu behalten sein.

3.6 Aktuelle Indikatoren

Zur Beschreibung der vorschulischen Bildungsteilhabe in Kindertagesstätten und Kindertagespflege in Wiesbaden kann auf verschiedene Indikatoren zurückgegriffen werden, die Auskunft über die Grundgesamtheit, die Teilhabe (herkunfts-)benachteiligter Gruppen und deren Bildungsergebnisse geben:

- Grundgesamtheit,
 - o Kinderzahlen,
- Angebot und Teilhabe,
 - o Platzangebotsquoten allgemein im u3- und Elementarbereich,
- Teilhabe (herkunfts-)benachteiligter Gruppen,
 - o Quote Kinder mit Vollkostenübernahmen nach SGB II/XII/AsylbLG (seit 2015),
 - o Auswertung Schwerpunkt-Kita-Pauschale und Verteilung auf Kitas (seit 2016),
- Bildungsergebnisse,
 - o über vier Jahre kumulierte Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung mit Blick auf guten Schulstart.

¹⁸ Hier: einkommensbedingte Beitragserstattung gemäß § 90 SGB VIII („arme Kinder“) und/oder wenn zu Hause kein Deutsch gesprochen wird („besonderer Förderbedarf Deutschspracherwerb“) – sofern der Anteil der entsprechenden Kinder in der Einrichtung mind. 22 Prozent beträgt.

¹⁹ vorbehaltlich der Verabschiedung durch das Land Hessen.

In den letzten fünf Jahren stiegen in Wiesbaden die Kinderzahlen im Krippen- sowie im Elementarbereich kontinuierlich an. Im Sinne beschlossener Versorgungsziele steht Wiesbaden vor der Herausforderung, sein Betreuungsangebot stetig zu erweitern.

Im Krippenbereich wurde ein **Versorgungsziel** von 48 Prozent festgesetzt, 2018/19 müssten somit 4.245 Plätze zur Verfügung gestellt werden (vgl. Abbildung 5 im Kapitel 3.8). Parallel zur Zahl der Kinder ist damit die benötigte Zahl an Plätzen im beobachteten Zeitraum deutlich gestiegen. Das tatsächliche Platzangebot konnte indes nur leicht verbessert werden, die **Platzangebotsquote** ist in den letzten Jahren von 36,9 Prozent (2014/15) auf 34,8 Prozent (2018/19) gesunken. Auch durch Ausbaumaßnahmen im Krippenbereich konnten steigende Kinderzahlen und die erhöhte Nachfrage nach Betreuungsmöglichkeiten auch für junge Kinder unter drei Jahren nicht kompensiert werden. Bei der sozialräumlichen Betrachtung der Platzangebotsquoten im Krippenbereich ist festzustellen, dass in 17 von 26 Ortsbezirken die Versorgungslage als kritisch einzustufen ist (Platzangebotsquote unter 30 Prozent, vgl. auch Nagy/Micheel 2019: 23)).

Im Elementarbereich wurde das Versorgungsziel mit dem Stadtverordnetenbeschluss 0210 vom 18.05.2017 von 85 Prozent auf 90 Prozent erhöht. Auch wenn nur geringe Veränderungen in der Kinderzahl zu beobachten sind und das Platzangebot sogar erhöht werden konnte, ergibt sich aus dieser Umstellung 2017/18 erstmals wieder ein neuer Ausbaubedarf (Abbildung 6). Dennoch konnte die Platzangebotsquote seit 2014/15 verbessert werden, sie liegt 2018/19 im Elementarbereich bei 86,8 Prozent. Eine kritische Versorgungslage, d. h. eine Platzangebotsquote unter 80 Prozent, findet sich in zehn von insgesamt 26 Ortsbezirken (ebd.: 24).

Sowohl im Krippen- als auch im Elementarbereich sind noch nicht genügend Betreuungsplätze vorhanden, um die Versorgungsziele zu erreichen. Die Nachfrage übersteigt somit das

Angebot. Verschiedene Studien weisen außerdem darauf hin, dass die Teilhabe an vorschulischer Bildung ungleich verteilt ist. Es sind vor allem Kinder, die sich in Risikolagen²⁰ befinden, die seltener vorschulische Bildungsangebote in Anspruch nehmen (vgl. BMFSFJ 2016).

Auch in Wiesbaden sind Unterschiede in der Inanspruchnahme zu beobachten, insbesondere im Krippenbereich (vgl. Tabelle 4). So besuchen nur 21 Prozent der Kinder unter drei Jahren aus SGB II-Bedarfsgemeinschaften eine Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege; im Vergleich dazu liegt die Platzangebotsquote für alle Kinder unter drei bei 34,3 Prozent.²¹ Etwas besser werden Kinder mit Existenzsicherungsleistungen im Alter zwischen drei und sechs Jahren von Betreuungsangeboten im Elementarbereich erreicht. Zwar liegt auch hier die Quote mit 81 Prozent unter der durchschnittlichen Platzangebotsquote (86,8 Prozent), der Unterschied ist aber nicht so ausgeprägt wie im Krippenbereich.

Eine Auswertung der Landesbescheide zur „Schwerpunkt-Kita-Pauschale“ zeigt darüber hinaus, wie sich (herkunfts-)benachteiligte Kinder auf die einzelnen Einrichtungen in Wiesbaden verteilen (Tabelle 5). Einrichtungen, deren Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache oder einkommensbedingten Beitragszuschüssen mindestens 22 Prozent beträgt, erhalten die Schwerpunkt-Kita-Pauschale (§ 32,4 HKJGB), um eine entsprechende Förderung zu ermöglichen. Der Anteil der nicht-geförderten Einrichtungen liegt bei 10 Prozent (168 von 186 Einrichtungen haben eine Förderung beantragt) und ist damit im Vergleich zum Vorjahr annähernd gleich geblieben (2017: 172 von 187 gefördert, vgl. Tabelle 5).

Gesunken ist hingegen die Anzahl an Einrichtungen, die nur einen niedrigen Anteil an Kindern betreuen, welche durch die Schwerpunkt-Kita-Pauschale gefördert werden (Anteil geförderter Kinder zwischen 22 und 50 Prozent: insg. 35 Prozent der Einrichtungen). Der Anteil derjenigen

²⁰ Risikolagen sind für Kinder und Jugendliche beispielsweise dann gegeben, wenn ihre Eltern über einen formal geringen Bildungsabschluss verfügen, von Armut und/oder von Arbeitslosigkeit betroffen sind.

²¹ Die Platzangebotsquote und die Quote der Kinder in SGB II-Bedarfsgemeinschaften mit Kita-Besuch sind aufgrund methodischer Einschränkungen nur bedingt vergleichbar, geben aber dennoch einen Hinweis auf die Erreichbarkeit dieser Gruppe.

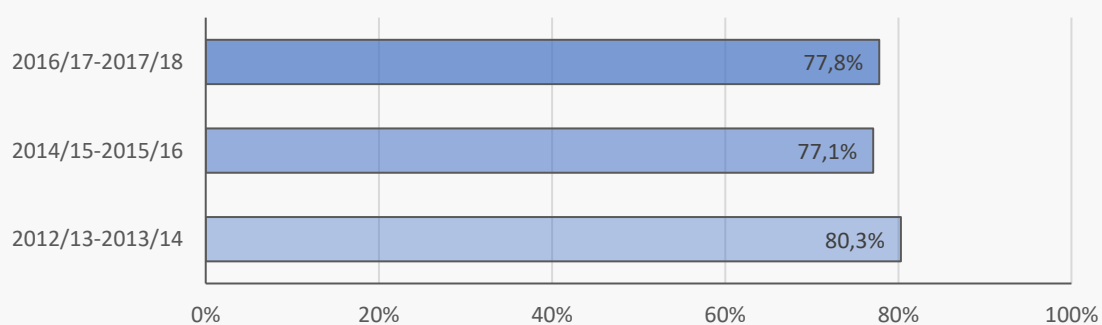
Kindertagesstätten, die einen noch höheren Anteil geförderter Kinder aufweisen (50 bis 75 Prozent bzw. höher als 75 Prozent) ist auf einem gleichbleibend hohen Niveau (+ jeweils ein Prozentpunkt im Vergleich zum Vorjahr). Mehr Einrichtungen stehen also vor der Herausforderung, Kinder in Risikolagen im Sinne der Chancengleichheit angemessen und bedarfsgerecht zu fördern, um etwaige Bildungsrisiken abzumildern.

Kinder mit Behinderungen, hier ermittelt über Eingliederungshilfen nach SGB VIII und SGB XII, nehmen in Wiesbaden im Vergleich zu anderen hessischen Großstädten unterdurchschnittlich an vorschulischer Bildung teil. 2018 erhielten nur 181 Kinder Eingliederungshilfe, das ist ein Anteil von 1,3 Prozent aller betreuten Kinder (vgl. Exkurs 2).

Abschließend geben die Ergebnisse der durchgeführten **Schuleingangsuntersuchung** einen Hinweis darauf, welchen Einfluss die vorschulische Bildungsteilhabe auf die körperliche, geistige und emotionale Entwicklung des Kindes hat. Die Analyse zeigt, dass der Anteil der Kinder mit einem ausreichenden Kita-Besuch (mind. 18 Monate) seit Jahren gleichbleibend hoch ist und zuletzt bei 92,8 Prozent lag (2017).

Durch die Bündelung verschiedener Kriterien, die als Grundsteine für einen gelungenen Übergang in die Grundschule gelten (ausreichender Kita-Besuch, Sprachkenntnisse, auditive und visuelle Wahrnehmung sowie Visuomotorik), kann zudem überprüft werden, wie hoch der Anteil der Kinder mit „**guten Schulvoraussetzungen**“ jeweils ist. Im Zeitverlauf hat sich dieser Anteil stetig verringert und liegt zwischen 2016/17 und 2017/18 bei 77,8 Prozent (vgl. Abbildung 4). Das bedeutet auch, dass rund ein Viertel der Kinder in Wiesbaden, die an der Schuleingangsuntersuchung teilnehmen, trotz ausreichendem Kita-Besuch über unzureichende Schulvoraussetzungen verfügen. Die sozialräumliche Betrachtung macht darüber hinaus deutlich, dass der Anteil an Kindern mit unzureichenden Kompetenzen insbesondere in Stadtteilen mit hoher sozialer Bedarfslage steigt. Das betrifft die Stadtteile Zentrum, Bergkirchenviertel, inneres Westend, Klarenthal, Dostojewski-, Waldstraße, Schellengraben sowie Sauerland. Auch im Stadtteil Adolfsallee (mittlere soziale Bedarfslage) liegt der Anteil an Kindern mit unzureichenden Kenntnissen im hohen Bereich zwischen 35,9 Prozent bis 59,4 Prozent (vgl. Dingeldein 2019: 55f.).

Abbildung 4: Anteil von Kindern mit guten Schulvoraussetzungen



Indikator gebildet aus: ausreichendem KT-Besuch, guten Sprachkenntnissen, zwei von dreien: gute auditive Wahrnehmung, gute visuelle Wahrnehmung, gute Visuomotorik.

Quelle: Gesundheitsamt Wiesbaden, Schuleingangsuntersuchung (S1); bereitgestellt durch Amt für Statistik und Stadtforschung Wiesbaden

Grundsatz und Planung

3.7 Weiterentwicklung von Indikatoren

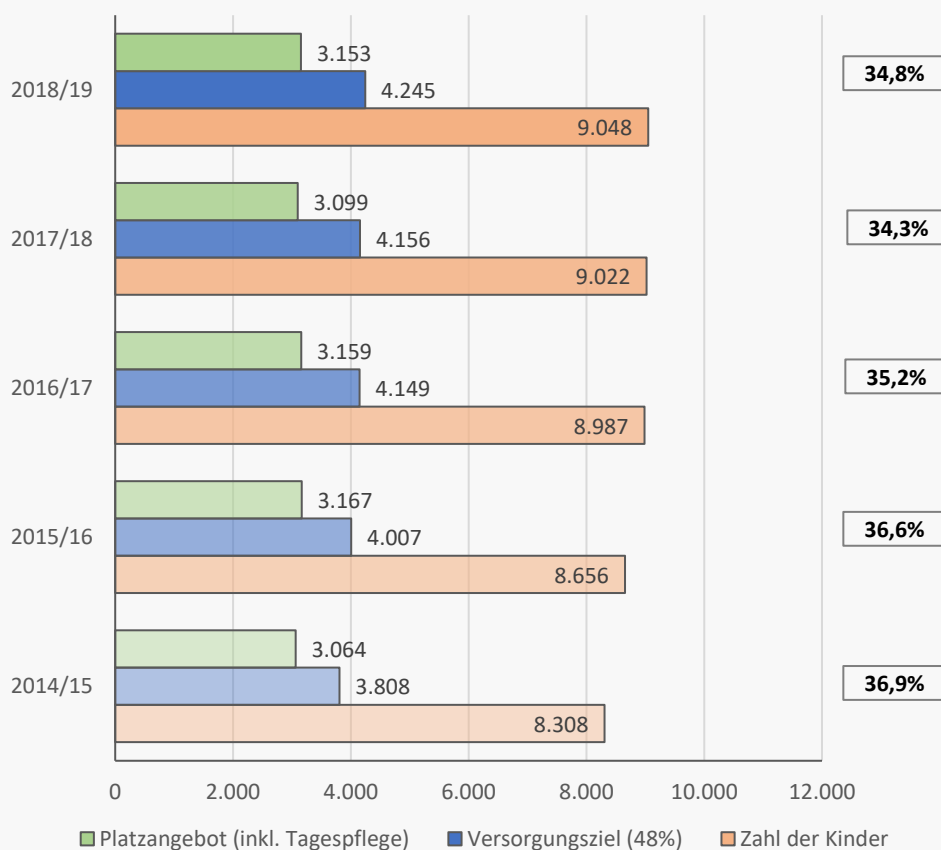
Die Indikatoren zur Einbindung von (Herkunfts-)Benachteiligten in den vorschulischen Bildungsbereich sind weiterzuentwickeln. Hierzu zählt eine verbesserte Analyse der allgemeinen Inanspruchnahme²², aber auch eine einheitliche Bearbeitung aller Beitragszuschüsse innerhalb der Verwaltung. Diese erfolgt bisher nach Träger bzw. Leistungsart unterschieden in zwei separaten Fachverfahren, die nur eingeschränkt kompatibel sind.

Dieser Prozess befindet sich derzeit in Umsetzung, gestaltet sich jedoch langwierig.

Auch Angaben zur Erreichung von Neuzugewanderten sollen kontinuierlich erfasst werden (inkl. weiterer Differenzierung, z. B. nach Geflüchteten). Hierzu sind Schnittstellen innerhalb der Verwaltung weiter zu qualifizieren.

3.8 Tabellen

Abbildung 5: Versorgungssituation im Krippenbereich seit 2014/15



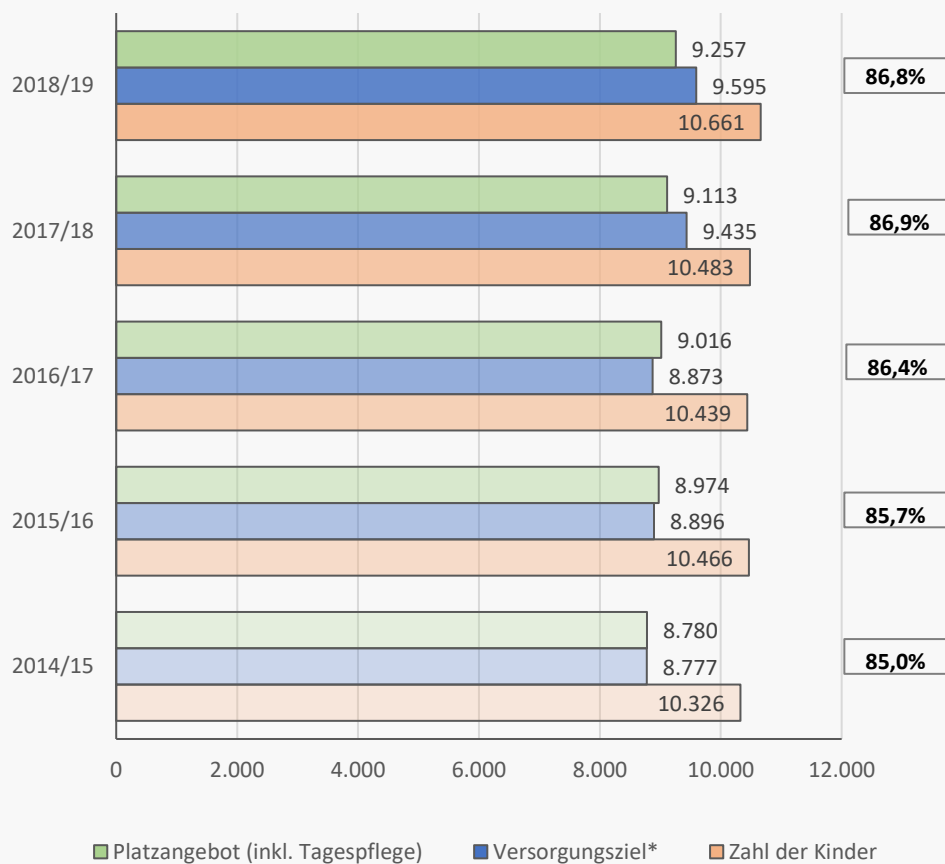
Quelle: Amt für Soziale Arbeit, Abt. Kindertagesstätten, Einwohnerzahlen gemäß Amt für Statistik und Stadtforschung

Grundsatz und Planung



²² Für Wiesbaden können bislang nur sog. Platzangebotsquoten ausgewiesen werden, nicht aber Belegungs-/Betreuungsquoten, d. h. es werden Aussagen getroffen zum Verhältnis von zur Verfügung stehenden Plätzen in Kindertagesstätten (laut Leistungsvereinbarung) und der Anzahl der Kinder im betreffenden Alter, nicht aber zum Anteil an Kindern, die tatsächlich Angebote der Kindertagespflege in Anspruch nehmen.

Abbildung 6: Versorgungssituation im Elementarbereich seit 2014/15



* Das Versorgungsziel lag bis 2016/17 bei 85 %, ab 2017/18 bei 90 % der 3 11/12 Jahrgänge.

Quelle: Amt für Soziale Arbeit, Abt. Kindertagesstätten, Einwohnerzahlen gemäß Amt für Statistik und Stadtforschung



Grundsatz und Planung

Tabelle 4: Zahl der betreuten Kinder in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Wiesbaden mit KT-Beitragszuschussberechtigung nach SGB II seit 2015

		Betreute Kinder aus SGB II-BG	Darunter in Kindertagespflege	Kinder in SGB II-BG insg.	Quote (in %)
2015	u3	375	34	1.977	19
	3+	1.695	8	1.990	85
2016	u3	419	43	2.030	22
	3+	1.820	3	2.009	83
2017	u3	460	64	2.013	23
	3+	2.021	5	2.352	86
2018	u3	411	55	1.983	21
	3+	1.838	3	2.280	81

Quelle: Amt für Soziale Arbeit, Abt. Kindertagesstätten (Fachstelle Beitragsbezuschussung) und Amt für Grundsicherung und Flüchtlinge (Fachstelle Bildung und Teilhabe)



Grundsatz und Planung

Tabelle 5: Einrichtungen mit Förderung nach Schwerpunkt-Kita-Pauschale seit 2016

	Anzahl Kita ¹⁾	Anteil geförderter Kinder < 22 %	Anteil geförderter Kinder 22 % bis 50 %	Anteil geförderter Kinder 50 % bis 75 %	Anteil geförderter Kinder 75 % und höher
2016	188	19	28	34	19
2017	187	9	39	29	24
2018	186	10	35	30	25

¹⁾ Unterschiede in der Anzahl der Kitas beruhen sowohl auf Veränderungen in der faktischen Anzahl als auch im von Jahr zu Jahr unterschiedlichen Antragsverhalten.

Quelle: Amt für Soziale Arbeit, Abt. Kindertagesstätten nach Angaben HMSI



Grundsatz und Planung

4 Bildungsteilhabe im Grundschulalter

Beate Hock



Monkey Business Images/shutterstock.com

4.1	Rolle des Handlungsfeldes.....	48
4.2	Gesetzlicher Auftrag der Kommune unter Berücksichtigung zentraler Beschlussfassungen ..	49
4.3	Problembeschreibung mit Blick auf (Herkunfts-)Benachteiligte	51
4.4	Aktuelle (Teil-)Ziele mit Blick auf das Handlungsfeld und Maßnahmen in 2018/19	52
4.5	Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld	53
4.6	Aktuelle Indikatoren	54
4.7	Weiterentwicklung von Indikatoren.....	54
4.8	Tabellen	55

4.1 Rolle des Handlungsfeldes

Noch immer wird von den meisten Menschen mit der Grundschulzeit im Wesentlichen das Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens verbunden, also der grundlegenden Kulturtechniken einer schriftsprachlichen modernen Gesellschaft.

In differenzierterer Form sind die aktuellen inhaltlichen Erwartungen an die Kinder bis Klasse 4 der Grundschule, nach Fächern differenziert, in den Bildungsstandards und Kerncurricula des Landes Hessen formuliert.²³ Relativ neu ist hier der Ansatz einer Beschreibung von Kompetenzen, die mindestens erreicht werden sollen, statt der früher vorherrschenden Beschreibung von zu behandelnden „Stoffen“ in Form von Lehrplänen.

Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan „Bildung von Anfang an“ (BEP)²⁴, der seit 2007 in Hessen nicht allein für den Vorschulbereich, sondern auch für die Grundschulzeit leitend ist, definiert fünf „Visionen“, die als zentral für kindliche Bildung und Erziehung bis zum Ende der Grundschulzeit betrachtet werden können; diese sind:

- „starke Kinder“,
- „kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder“,
- „kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder“,
- „lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder“ und
- „verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder“.

Diese „Leitüberschriften“ und der Denkansatz des BEP, dass Lernen nur als „Ko-Konstruktion“ zwischen Lernenden und Lehrenden denkbar ist, machen deutlich, dass die Befähigung zur Selbstbildung, zum sozialen Miteinander und damit ein recht breiter Erziehungs- und Bildungsbegriff zur (schulischen) Leitlinie geworden ist. Diese neue Leitlinie des BEP führt auch zu einer Annäherung in den Bildungszielen und -vorstellungen mit Bildungsakteuren außerhalb der Schule (z. B. aus dem Feld der Jugendhilfe).

Unverändert steht jedoch – wie vor 100 Jahren – in der 4. Klasse die wichtige Übergangsentscheidung für Kinder und ihre Eltern sowie Lehrkräfte an, wohin im nach wie vor gegliederten Schulsystem der Weg ab Klasse 5 gehen soll. Hier spielen die Noten in den Hauptfächern, das Arbeits- und Sozialverhalten aus Sicht der Lehrkräfte und in Hessen nicht zuletzt der Elternwille eine Rolle. Insofern hat die Grundschule für den weiteren Bildungsweg eine entscheidende Bedeutung.

²³ Vgl. die Homepage des Hessischen Kultusministeriums, online unter: www.kultusministerium.hessen.de/schulsystem/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/kerncurricula/primarstufe, 13.01.2020.

²⁴ Online unter: www.kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/bildung_von_anfang_an_2014.pdf, 11.11.2019.

4.2 Gesetzlicher Auftrag der Kommune unter Berücksichtigung zentraler Beschlussfassungen

Der gesetzliche Auftrag der Kommune²⁵ für Kinder im Grundschulalter ist zweigeteilt: Zum einen ist er „grundlegend“, in dem Sinne, dass sie „Schulträger“ ist. Der **Schulträger** ist formal für die Bereiche der sogenannten „äußeren Schulverwaltung“ zuständig. Dazu gehören z. B. die Schulentwicklungsplanung, die Bestimmung der Schulbezirke, die Errichtung und Betreuung der erforderlichen Schulanlagen, die Beschaffung und Ausstattung der Schulen mit Mobiliar, IT und Material, die Beschäftigung von Personal (Sekretärinnen und Sekretäre, Hausmeisterinnen und Hausmeister, Reinigungskräfte) und die Schülerbeförderung. Der Schulträger stellt damit die äußeren Rahmenbedingungen zur Verfügung, damit Schule und Unterricht funktionieren können.²⁶

Auch im Rahmen der Entwicklung von **ganztägigen Angeboten** an Schulen kommt der Kommune als Schulträger – neben dem Land – eine wichtige Rolle zu: zum einen natürlich über die Schaffung adäquater räumlicher Voraussetzungen, zum anderen über die Beratung und Begleitung der Schulen in ihrer Entwicklung und Genehmigung der Anträge der Schulen. Der Schulträger kann nach § 15 Hessisches Schulgesetz Betreuungsangebote einrichten, die zu einer für die Eltern zeitlich verlässlichen und mit den Aufgaben der Schule abgestimmten Betreuung führen. In Wiesbaden wurden so an 34 Grundschulen durch Schulfördervereine und freie Träger über 3.000 Plätze geschaffen. Der Schulträger finanziert diese aus kommunalen Mitteln und Elternbeiträgen und gibt Standards vor. In diesem Zusammenhang ist auch der Stadtverordnetenbeschluss Nr. 0178 vom 03.05.2018 relevant, der besagt, dass der weitere Ausbau der Nachmittagsbetreuung für Grundschulkinder in Wiesbaden im Sinne einer Brücke zum Ganzttag nur noch an Grundschulen

und in Form von Ganztagsangeboten bzw. des Paktes für den Nachmittag erfolgen soll (vgl. Ziffer 1.3).

Gemäß Ziffer 1.2 des o. g. Beschlusses wird ein Versorgungsziel von 75 Prozent angestrebt.²⁷

Neben den grundlegenden Schulträgeraufgaben hat die Kommune im Bereich Kinder im Grundschulalter vielfältige **flankierende Aufgaben**, die sich aus dem **Sozialgesetzbuch VIII, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz** herleiten. In verschiedenen Feldern geht es um die Förderung non-formaler Bildung und um Maßnahmen, die dazu beitragen, dass Teilhabe an formaler Bildung und Bildungserfolg gefördert wird: Neben dem Auftrag zur Schaffung eines bedarfsgerechten Betreuungsangebotes am Nachmittag (§ 24, Abs. 4) sind diese der Auftrag der Jugendsozialarbeit nach § 13 als Basis kommunaler Schulsozialarbeit, die im Rahmen der Betreuenden Grundschulen in Wiesbaden geleistet wird, und der § 11 zur Jugendarbeit. Aber auch der Auftrag des SGB VIII zur Unterstützung im Einzelfall in Form der verschiedenen Hilfen zur Erziehung gemäß §§ 27 ff ist als flankierende Aufgabe, die der Kommune zufällt, zu betrachten. Darunter fallen nicht zuletzt die Hilfen für sogenannte seelisch Behinderte bzw. von seelischer Behinderung bedrohte Kinder gemäß § 35a, wozu auch die Lernförderung und Schulbegleitung gehören. Daneben hat die Kommune weitere Aufgaben im Bereich von Kindern mit Behinderungen über das **SGB XII/Eingliederungshilfe** (v. a. Schulbegleitung).

Ungeachtet der o. g. Aufgaben liegt der grundlegende Bildungsauftrag in dieser Lebensphase auf Seiten des Landes und der Schulen selbst.

²⁵ Wir beziehen uns hier – wie an vielen anderen Stellen – auf die Situation der Stadt Wiesbaden als kreisfreier Stadt, wo die Aufgaben, die andernorts auf Landkreise und Kommunen aufgeteilt sind, in einer Hand liegen.

²⁶ Vgl. HSchG §§ 138, 145, 155-158 und 161.

²⁷ Vgl. zu Details den jeweils aktuellen (Geschäfts-)Bericht „Nachmittagsangebote Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder im Grundschulalter“ unter www.wiesbaden.de/leben-in-wiesbaden/gesellschaft/sozialplanung-entwicklung/content/jugendhilfeplanung.php#SP-tabs:3, 13.01.2020.

Exkurs: Teilhabe an non-formaler Bildung und die Rolle der Kommune

„Bildung als Prozess der umfassenden Entwicklung eines handlungsfähigen Subjekts kann nicht mehr nur in der Schule und auch nicht mehr nur in formalen Bildungsinstitutionen erworben werden. So unbestritten die Bedeutung der Schule für die Bildung von Kindern und Jugendlichen auch weiterhin ist, so wird in der politischen, der öffentlichen und der wissenschaftlichen Diskussion doch zugleich die Möglichkeit unterschätzt, dass andere Bildungsorte und Lernwelten für die Bildung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam, vielleicht sogar unerlässlich geworden sind“ (Deutscher Bundestag 2005: 90).

Es steht außer Frage, dass „Bildung“ nur im Zusammenwirken verschiedener Lernformen und Institutionen denkbar ist; entsprechend sind alle diese Lernformen und Lernorte für den Bildungsprozess und die Bildungsergebnisse wichtig. Die verschiedenen Lernformen und Lernorte sind als komplexer zu betrachten.

Gleichzeitig gilt, dass es derzeit nur eine Institution gibt, die ‚Bildungszertifikate‘ erteilt, welche Lebenswege zentral bestimmen: Das formale System, zuvorderst die Schule.

Nichtsdestotrotz gilt es gerade auf kommunaler Ebene, den Fokus auf die non-formalen Angebote zu legen, die im Kindes- und Jugendalter nach der oftmals noch als Halbtags konzipierten Schule am Nachmittag und den Ferien – neben der Familie – die kindlichen (und jugendlichen) ‚Lernwelten‘ gestalten. Dies sind zum einen die verschiedenen Betreuungsangebote am Nachmittag (Grundschulkinderbetreuung, Betreuende Grundschule, Horte), Lern- und Schülerhilfen, Angebote offener Jugendarbeit, Schulsozialarbeit sowie die Angebote von Vereinen und Jugendverbänden u. a.

Wenn es um die Bildungsteilhabe im non-formalen Bereich geht, der im Gegensatz zur Schule nicht verpflichtend ist, so stehen folgende Fragen im Vordergrund:

- Sind diese Angebote in ausreichendem Umfang vorhanden?
- Sind sie prinzipiell für alle Kinder geeignet, also inklusiv?
- Wer nutzt diese Angebote in welchem Umfang? Wer findet Zugang und wer nicht?
- Gelingt es, deren (Bildungs-)Ergebnisse und Wirkungen zu belegen?

Soweit von der Sache her möglich, werden diese Fragen in Wiesbaden bezogen auf die unterschiedlichen kommunal verantworteten Angebote – wie z. B. Nachmittagsangebote im Bereich Grundschulen und Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit – in Form von ausführlichen regelmäßig erscheinenden Geschäftsberichten bearbeitet. Es ist uns nicht möglich, diese Angebote und die dazugehörigen Daten in angemessener Knappheit in diesem Bildungsbericht vorzustellen; sie werden jedoch punktuell mit einfließen und vor allem bei den kommunalen Entwicklungsanforderungen Berücksichtigung finden.

4.3 Problembeschreibung mit Blick auf (Herkunfts-)Benachteiligte

Am Ende der Grundschulzeit schneiden (herkunfts-)benachteiligte Kinder in punkto Kompetenzen und Leistungen schlechter ab als andere Kinder. So haben z. B. die Forscherinnen und Forscher der international vergleichenden Iglu-Studie, die seit einigen Jahren die Lesekompetenz am Ende der Grundschulzeit untersucht, ermittelt, dass in Deutschland der Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Akademikerfamilien vor Kindern, deren Eltern manuelle Tätigkeiten verrichten, 72 Punkte beträgt, was ungefähr eineinhalb Lernjahren entspricht (vgl. Hußmann u. a. 2017). Und:

„Nach wie vor sind die Leistungsunterschiede zwischen Kindern, die in armutsgefährdeten Elternhäusern aufwachsen, und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, die nicht armutsgefährdet sind, sehr groß. Sie entsprechen umgerechnet etwa einem Lernjahr“ (ebd.: 214).

Die **Ursachen** für die **Kompetenz- und Leistungsunterschiede** selbst sind sehr vielfältig.²⁸ (Herkunfts-)Benachteiligte Kinder haben geringere sprachliche, materielle, soziale und kulturelle Ressourcen auf Seiten der Eltern bzw. im sozialen Umfeld, sie leben in beengte(re)n Wohnverhältnissen, sind mit ungünstigeren Erziehungsstilen konfrontiert²⁹, haben nachweislich weniger vielfältige Freizeitaktivitäten (z. B. auch in den Ferien), gehen seltener in Vereine u. v. m.³⁰

Die Ursachen für die Kompetenzunterschiede sind jedoch nicht nur im häuslichen Umfeld der Kinder zu suchen. Sie liegen, folgt man neueren Studienergebnissen³¹, auch darin begründet, dass den Schulen oftmals nicht die notwendigen qualitativ angemessenen Ressourcen zur Verfügung stehen. Trotz zum Teil bereits vorhandener Zuschläge (sog. Sozialindex-Zuschläge) weisen Schulen mit vielen (herkunfts-)benachteiligten

Kindern eher sogar schlechtere Arbeits- und Lernbedingungen auf, z. B. eine geringere Personalabdeckung, mehr Unterrichtsausfall sowie mehr Quereinsteigerinnen und -einsteiger bei den Lehrkräften.

Diese Kompetenz- und Leistungsunterschiede wirken sich dann auch auf deren Übergänge ins gegliederte Schulsystem ab Klasse 5 aus, aber sie sind nicht die einzigen Faktoren. Dazu die Autorinnen und Autoren der Iglu-Studie 2016:

*„Bedenklich ist der konstant hohe Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und den **Schullaufbahnpräferenzen** [und zwar sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch auf Seiten der Eltern; B. H.]. Auch unter Kontrolle der Lesekompetenz und der kognitiven Fähigkeiten haben Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern eine deutlich höhere Chance auf eine Gymnasialpräferenz als Kinder aus bildungsfernen Familien“ (Hußmann et al. 2017: 23).*

Im Zeitverlauf haben sich diese Unterschiede in Deutschland seit 2001 sogar noch verstärkt (a. a. O.). Dies bedeutet, dass (herkunfts-)benachteiligte Kinder (die deutlichsten Unterschiede zeigen sich immer nach Bildungshintergrund der Eltern und Armut/Armutsrisiko!) nicht nur im Schnitt schlechtere Leistungen zeigen, sondern - selbst wenn es ihnen trotz schlechterer Voraussetzungen gelingt, die gleichen Leistungen zu erzielen - in der Regel deutlich schlechtere Chancen auf einen Übergang in einen höherqualifizierenden Bildungsgang (v. a. Gymnasium) haben. (Herkunfts-)Benachteiligte Kinder sind also doppelt benachteiligt. Handlungsstrategien (kommunal und darüber hinaus) müssten im Sinne einer Erhöhung der Chancengleichheit also an beiden Strängen ansetzen.

²⁸ Diese Unterschiede sind inzwischen vielfach beschrieben, z. B. in Hopf (2010).

²⁹ Vgl. hierzu u. a. die neue Arbeit von Li/Kaiser/Pollmann-Schult (2018), die u. a. eine Verbindung zwischen Erziehungsstil und Schulnoten belegen konnten.

³⁰ Vgl. hierzu u. a. die verschiedenen Berichte im Kontext der sog. AWO-ISS-Studie, online unter: www.iss-fm.de/themen/alter/projekte-1/langzeitstudie-zur-lebenssituation-und-lebenslage-arm-er-kinder, 20.01.2020.

³¹ Vgl. Helbig/Nikolai 2019, die sich intensiv theoretisch und auch praktisch am Beispiel Berliner Schulen mit dem Thema Schulqualität und soziale Zusammensetzung der Schulen beschäftigt haben.

4.4 Aktuelle (Teil-)Ziele mit Blick auf das Handlungsfeld und Maßnahmen in 2018/19

Ziel 1

Ausbau der Nachmittagsangebote für Grundschulkinder – qualitativ und quantitativ in Form von „Pakt für den Nachmittag“ (PfdN) und Ganztagsmodellen; Ausbauziel quantitativ: 75-Prozent-Versorgung; qualitativ: Brücke zum Ganztag (GT), qualitativ hochwertige, inklusive Angebote

Maßnahmen

- intensivere Kooperation mit Staatlichem Schulamt zu PfdN/GT,
- Ausbau der Beratung der Schulen zu PfdN/GT,
- PfdN/GT: Standardentwicklung und Evaluation,
- Modellstandorte entwickeln (z. B. Ludwig-Beck-Schule und Grundschule Schelmengraben),
- Kooperation Vor- und Nachmittag u. a. im Übergang KT – GS verbessern, Erweiterung der „Wiesbadener Vereinbarung zum Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule“³² um diesen Aspekt

Ziel 2

Kinder mit besonderen Herausforderungen am Vor- und Nachmittag besser unterstützen

Maßnahmen

- offensive Information/Bewerbung und Umsetzung der Bildung und Teilhabe-Reformen („BuT“) auf Basis des Starke-Familien-Gesetzes,
- Ausbau der BuT-Lernförderung an Grundschulen
- Kooperationsabsprachen Schule/Jugendhilfe im Kontext UBUS („Unterrichtsbegleitende Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte“),
- Ausbau des Kompetenzentwicklungsprogramms Betreuende Grundschulen (BGS) an PfdN-Standorten,
- bei Übergang von Grundschulen in PfdN+ oder Ganztag-Profil 3 Umwandlung bislang vorhandener BGS in Schulsozialarbeit (SSA),
- Angebot der fachlichen Begleitung und Förderung von Projekten von Schulen inkl. ihrer Partnerinnen und Partner am Nachmittag im Umgang mit „herausgeforderten Kindern“ (ab 2019),
- Ausbau der Elternbildungsangebote an Grundschulen bzw. für Eltern von Grundschulkindern; Entwicklung neuer Formate, Ausbau vorhandener Formate (v. a. „Fit für die Schule“),
- zielgruppenorientierte Umgestaltung des Ferienprogramms für Kinder und Teenies, Zugänge für (herkunfts-)benachteiligte Kinder und Jugendliche verbessern,
- Absicherung und Ausbau niedrigschwelliger Kinderkulturangebote der Jugendarbeit in Stadtteilen mit hohen sozialen Bedarfslagen

³² Online unter: www.wiesbaden.de/leben-in-wiesbaden/gesellschaft/sozialplanung-entwicklung/content/jugendhilfeplanung.php#SP-tabs:3, 13.01.2020.

Ziel 3

Informationen zu Übergängen Grundschule – weiterführende Schule verbessern, Entwicklungen beobachten

Maßnahmen

- Wiederholung der Grundschulkinderstudie von 2007 (Befragung von Schülerinnen und Schülern der 4. Klassen und ihren Eltern sowie von Lehrkräften und Schulleitungen) im Jahr 2019 mit der Goethe-Universität Frankfurt und nachfolgende Ableitung von Schlussfolgerungen

4.5 Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld

Folgende Punkte stehen aus sozialplanerischer Sicht derzeit zur Diskussion an, um die Bildungsprozesse und -ergebnisse insbesondere der (herkunfts-)benachteiligten Grundschülerinnen und -schüler in Wiesbaden weiter zu verbessern:

- Verbesserung der Datenbasis, wenn es um Schülerinnen und Schüler geht, die die Systeme Schule und Nachmittagsangebote vor besondere Herausforderungen stellen (= Verbesserung des internen schulgenauen Monitorings zusammen mit dem Staatlichen Schulamt);
- ämter- und dezernatsübergreifende Vorbereitung der Umsetzung des für 2025 geplanten Rechtsanspruchs auf Betreuung im Grundschulalter;
- stadtinterne Diskussion über eine Bevorzugung von Baumaßnahmen an Schulen, wenn sie Bereitschaft zum PfdN/GT durch Beschluss belegen;
- politische Diskussion und Beschlussfassung zur Frage, wie die Kommune den Ausbau des PfdN und des GT-Profiles 3 sowie notwendige qualitative Verbesserungen durch zusätzliche kommunale Mittel unterstützen kann/will; hierbei ist auch zu klären, ob und inwieweit diese kommunalen Mittel für die Angebote am Nachmittag im Sinne herkunftsbenachteiligter Kinder auf Basis von Sozialdaten (s. o.) zu differenzieren wären;
- SV-Beschluss zu Schulsozialarbeit an Grundschulen – Übergang von den BGS zur Schulsozialarbeit an Grundschulen inkl. Beschreibung des Konzeptes, der notwendigen Ressourcen etc.,
- Überprüfung/Evaluation der vorhandenen Maßnahmen mit Blick auf „herausgeforderte“ Kinder (z. B. fachliche Begleitung, Maßnahmen der Platzsicherung);
- Überprüfung der Zugänge von (herkunfts-)benachteiligten Kindern in die Nachmittagsbetreuung; u. a. Prüfung der Aufnahmekriterien im Bereich der Nachmittagsbetreuung (solange noch keine Bedarfsdeckung möglich ist) und Übertragung des Dringlichkeitsverfahrens inkl. Pufferplätze analog KT-Bereich auf die Nachmittagsbetreuung;
- Prototyp Übergangsberatung Eltern in Kooperation BGS/SSA-Elternbildung entwickeln.

4.6 Aktuelle Indikatoren

Aktuell liegen jährlich im Rahmen des Monitorings folgende Informationen vor:

- Grundschülerinnen und -schüler insgesamt,
- davon in öffentlichen Schulen, davon in Nachmittagsbetreuung (alle Formen), davon in Privatschulen (jeweils absolut und in Prozent), davon in Förderschulen (davon mit Förderbedarf Lernen), davon inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler (davon mit Förderbedarf Lernen), davon in Deutschintensivklassen/-kursen (DIK), davon in Vorklassen,
- 6- unter 10-Jährige insgesamt, davon mit Grundsicherungsleistungen (absolut und in Prozent),
- 6- unter 10-Jährige Ausländerinnen und Ausländer,
- davon < zwei Jahre in Deutschland (absolut und in Prozent),
- Prozentanteil Erstwunsch nach Schultypen.

Alle vorhandenen Daten hierzu vgl. Kapitel 4.8 .

Differenzierte Übergangsergebnisse, z. B. nach Bildungshintergrund der Eltern und nach Art der Inanspruchnahme von Nachmittagsbetreuung, liegen leider nicht jährlich vor. Auf Basis der beiden Grundschulkinderstudien aus den Jahren 2007 (vgl. Schulze et al. 2008) und 2019 können hier jedoch Informationen ergänzt werden. Insbesondere die Grundschulkinderstudie 2019 (im Erscheinen) wird darüber hinaus viele weitere wichtige Hinweise für kommunales Handeln liefern können.

4.7 Weiterentwicklung von Indikatoren

Folgende Weiterentwicklungen im Sinne eines umfassenderen Monitorings wären wünschenswert:

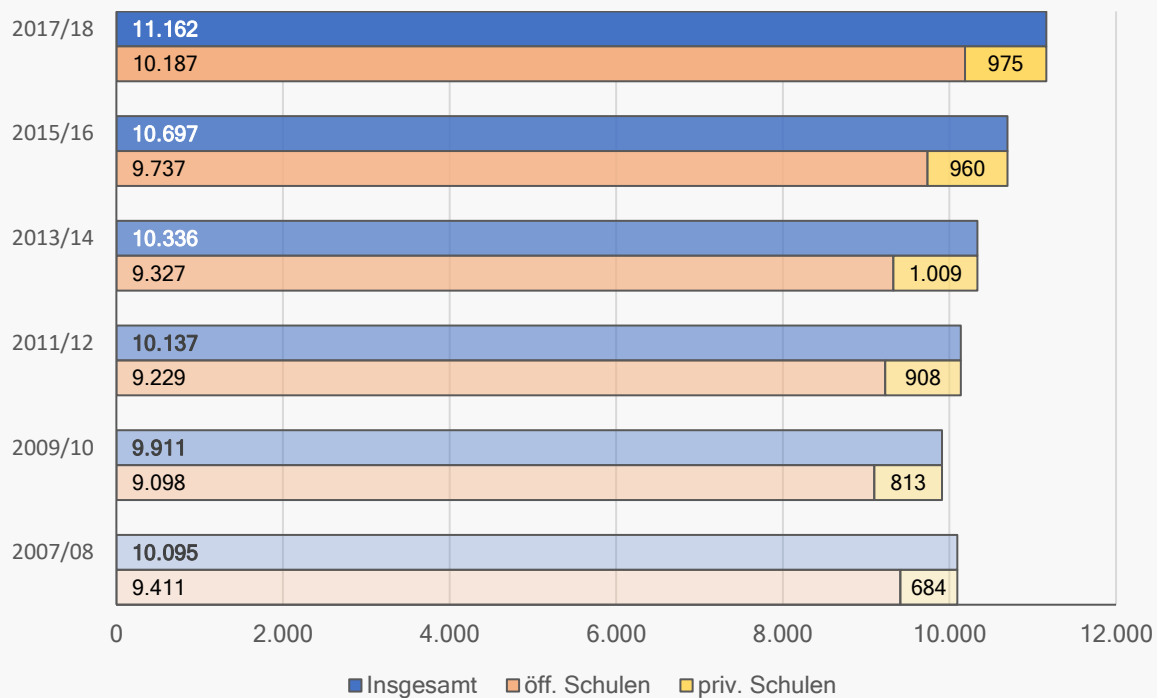
- Merker „BuT-berechtigt“ in Lehrer- und Schülerdatenbank (LUSD) integrieren, um Anteil der einkommensschwachen/armen und damit (herkunfts-)benachteiligten Kinder an den Schulen besser einschätzen zu können (könnte Basis für eine sozialindizierte Ressourcenzuweisung am Nachmittag sowie eine Grundlage für das Angebot kommunaler Schulsozialarbeit sein); die Schule hat in der Regel die Information, da BuT-Berechtigung für Klassenausflüge, Mittagessen und u. U. die Lernförderung relevant ist;
- Merker „Nachmittagsbetreuung“ (sowie Form) in LUSD integrieren; damit könnte beobachtet werden, welche Kinder mit welchen Merkmalen in die Förderung und Betreuung am Nachmittag integriert sind;
- vorhandene LUSD ohne Beschränkungen für abgeschottete Statistikstellen der Kommunen/Kreise nutzbar machen;
- gemeinsame Definition zwischen Staatlichem Schulamt, Schulen, Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung der Gruppe von Kindern mit besonderen Herausforderungen, um auf Schulebene den Grad der Herausforderungen datenbasiert beobachten zu können und diesen zur Grundlage für „Interventionen“ machen zu können.

Hierfür sind wir auf die Kooperation mit dem Land angewiesen.

4.8 Tabellen

Die Zahl der Grundschülerinnen und Grundschüler ist in den letzten zehn Jahren deutlich gestiegen (+ 10 Prozent-Punkte von Schuljahr (SJ) 2007/08 bis zum Schuljahr 2017/18). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Privatschulen hat sich dabei leicht von 6,8 Prozent (Schuljahr 2007/08) auf 8,7 Prozent (Schuljahr 2017/18) erhöht.

Abbildung 7: Grundschülerinnen und -schüler in Wiesbaden



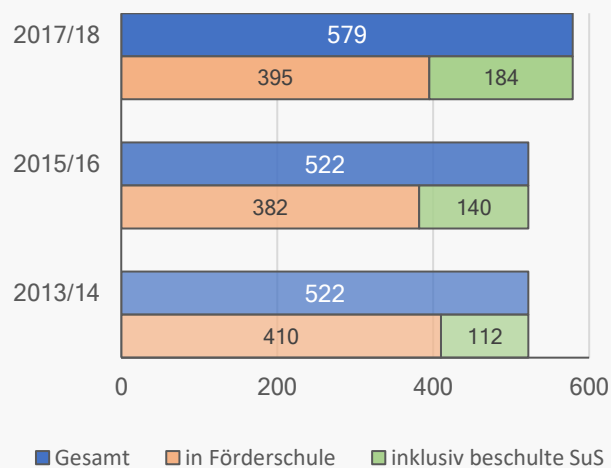
Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt (Schulstatistik)



Grundsatz und Planung

Bestimmte Schülerinnen und Schüler erhalten aufgrund besonderer Förderbedarfe zusätzliche Förderstunden, damit sie schulisch adäquat gefördert werden können (genauere Informationen hierzu sind im Exkurs 2 nachzulesen). Die Beschulung und zusätzliche Förderung kann inklusiv, d. h. an einer der 39 Wiesbadener Grundschulen stattfinden, oder an einer Förderschule, die nur Förderkinder betreut. Die folgenden beiden Tabellen zeigen, wie sich deren Zahl in den letzten vier Jahren entwickelt hat und wie sie sich auf die beiden Formen verteilen:

Abbildung 8: Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an Grund- (IB) und Förderschulen*



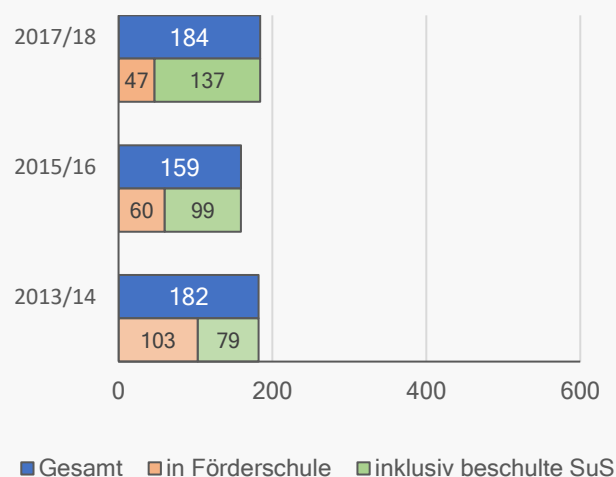
* Inklusive kranke Schülerinnen und Schüler

Quelle: Hessisches Kultusministerium

Grundsatz und Planung



Abbildung 9: Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf Lernen an Grund- (IB) und Förderschulen*



* Inklusive kranke Schülerinnen und Schüler

Quelle: Hessisches Kultusministerium

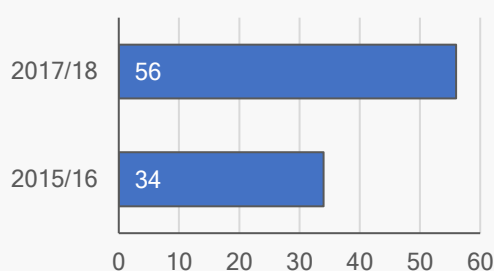
Grundsatz und Planung



Die Zahl der Förderkinder im Grundschulalter in Wiesbaden liegt bei relativ unveränderten rund fünf Prozent der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abbildung 8), davon sind heute rund 32 Prozent inklusiv beschult, im Schuljahr 2013/14 waren es nur knapp 22 Prozent. Die Tendenz zur Inklusion ist also leicht steigend. Schaut man nur auf die Lernförderkinder (vgl. Abbildung 9), Kinder also, die am wenigsten dem klassischen Bild von Kindern mit Behinderungen entsprechen und die gleichzeitig die größte Gruppe unter den Förderkindern darstellen, so hat sich deren Zahl nur wenig verändert; sehr wohl aber der Anteil der inklusiv beschulten Kinder dieser Gruppe: Im Schuljahr 2013/14 waren noch 56,5 Prozent dieser Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf Lernen an Förderschulen, im Schuljahr 2017/18 jedoch nur noch 25,5 Prozent. Damit steigen die Herausforderungen an den inklusiv arbeitenden Grundschulen.

Ebenfalls eine Gruppe, die das System Grundschule vor ganz besondere Herausforderungen stellt, sind die Schülerinnen und Schüler, die aufgrund fehlender Deutschsprachkenntnisse (noch) nicht dem normalen Unterricht folgen können. Diese werden auch im Grundschulalter i. d. R. eine Zeitlang in Form von eigenen Angeboten, den Deutschintensivklassen oder auch -kursen, gesondert gefördert. Es handelt sich jedoch um eine kleine Zahl von Schülerinnen und Schülern: Im Schuljahr 2017/18 waren es nur rund 0,5 Prozent.

Abbildung 10: Schülerinnen und Schüler in Deutschintensivklassen (GS)

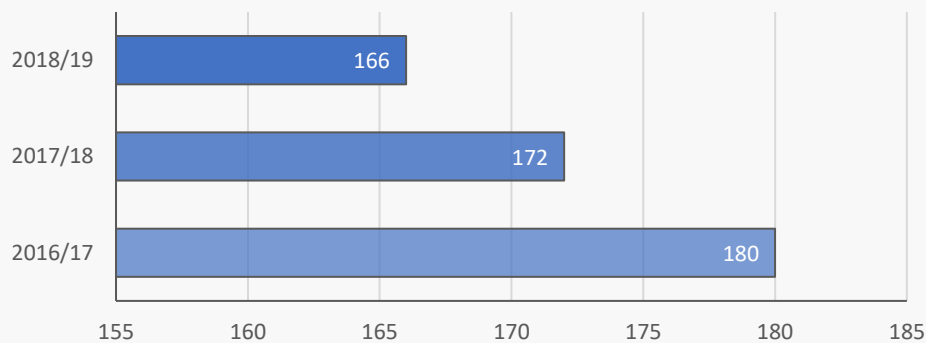


Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt (Schulstatistik)

Grundsatz und Planung

Schülerinnen und Schüler, die aus Sicht der Lehrkräfte/Schulleitungen zum Zeitpunkt der Einschulung noch nicht dem normalen Unterricht der 1. Klasse folgen können, können in sog. Vorklassen zurückgestellt werden. Im Schuljahr 2018/19 (vgl. Abbildung 11) waren es in Wiesbaden 166 Kinder, was in diesem Schuljahr rund sechs Prozent der Schulanfängerinnen und -anfänger entspricht.

Abbildung 11: Schülerinnen und Schüler in Vorklassen



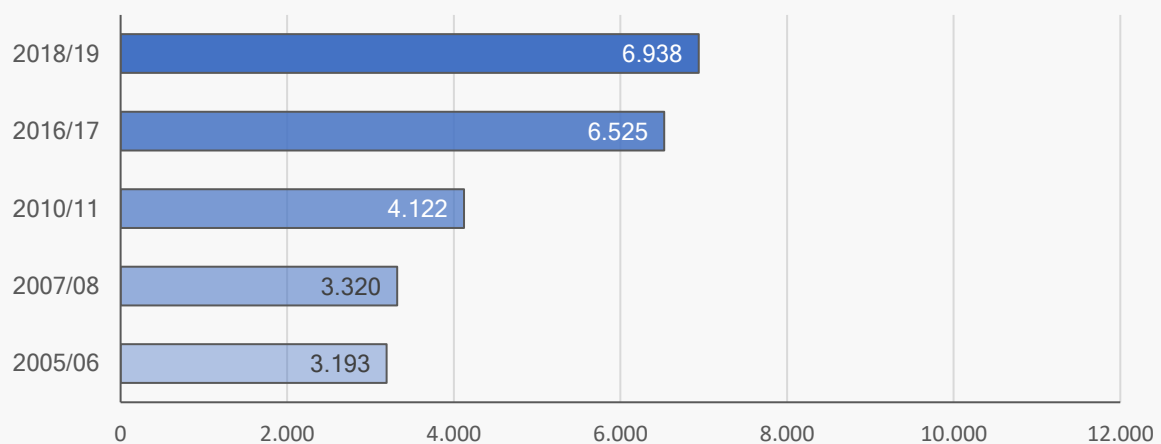
Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt (Schulstatistik)

Grundsatz und Planung



Neben Fördermaßnahmen in der Schule selbst spielt auch eine Rolle, wie die Angebote am Nachmittag gestaltet und entwickelt sind. Denn dies sind Angebote, die Betreuung mit Erziehung und non-formaler Bildung verknüpfen. Abbildung 12 zeigt, dass in den letzten zehn Jahren in Wiesbaden ein enormer Platzausbau bei den Nachmittagsangeboten stattgefunden hat. Das Angebot hat sich mehr als verdoppelt; im Schuljahr 2018/19 stand für rund 66 Prozent der Schülerinnen und Schüler ein Platz am Nachmittag zur Verfügung.

Abbildung 12: Platzangebot Nachmittagsbetreuung (inkl. GT/PfN) in öffentlichen Schulen (GS)



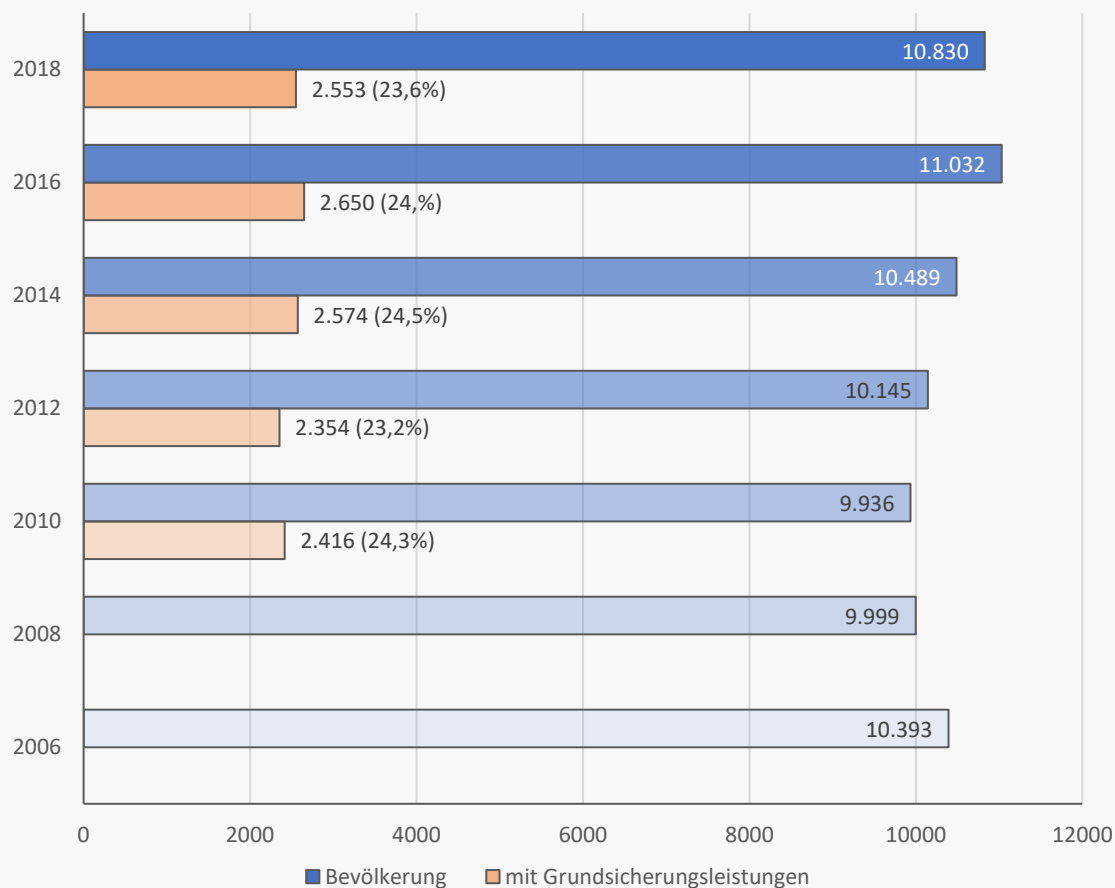
Quelle: Amt für Soziale Arbeit

Grundsatz und Planung



Kinder, die mit ihren Familien Grundsicherungsleistungen (nach dem SGB II, XII oder AsylbLG) beziehen und damit zu den Armen gerechnet werden können, stellen mit Blick auf Bildungsteilhabe eine Hauptrisikogruppe dar. Der Anteil dieser Gruppe von (herkunfts-)benachteiligten Kindern ist in Wiesbaden in den letzten Jahren mit ca. 24 Prozent der Grundschulkinder auf einem stabil hohen Niveau.

Abbildung 13: Kinder im Grundschulalter (6 – 10 Jahre) und Anteil Grundsicherungsempfängerinnen und -empfänger



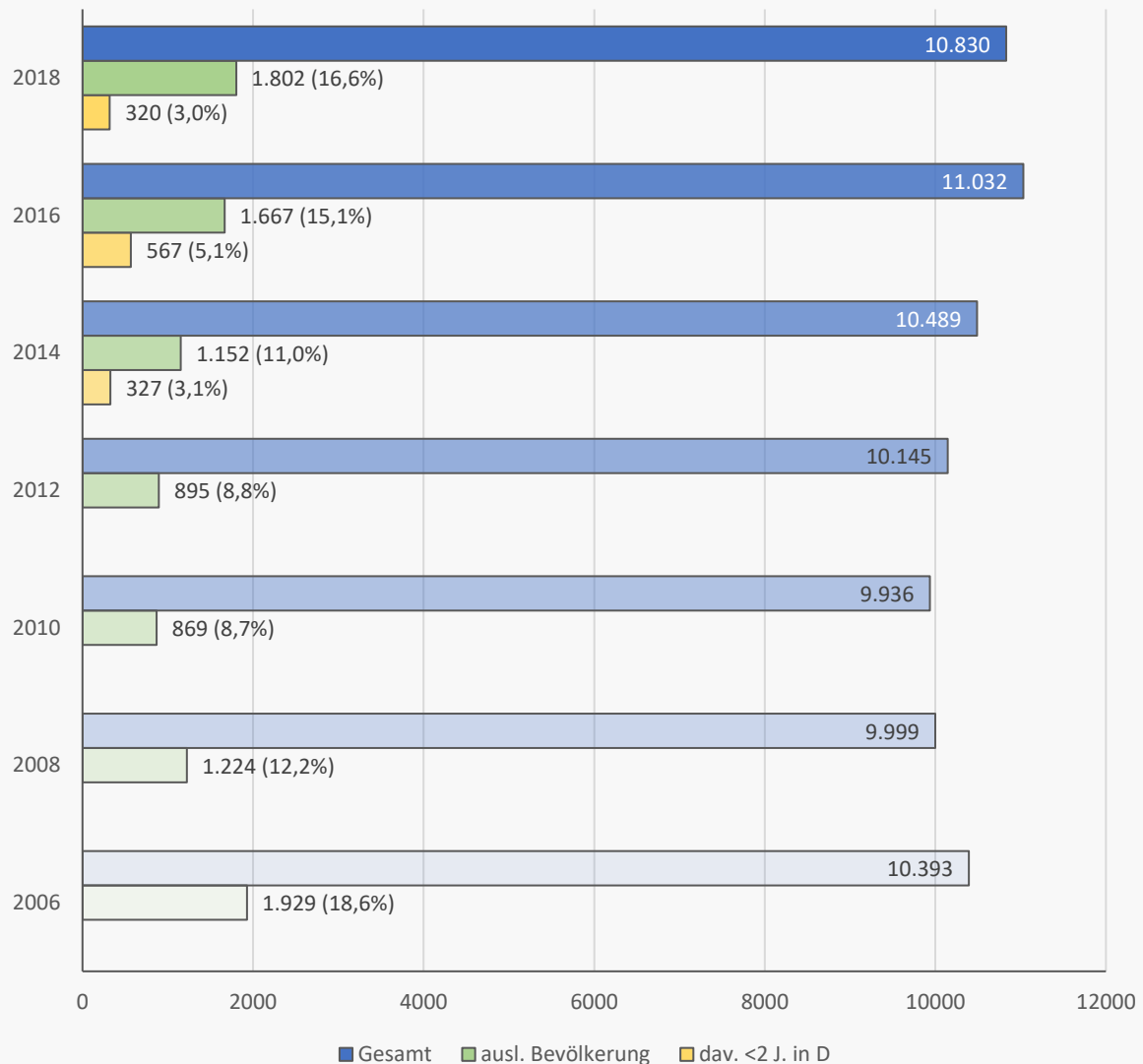
Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung; Amt für Grundsicherung und Flüchtlinge



Grundsatz und Planung

Insbesondere neu zugewanderte Kinder (hier: maximal zwei Jahre in Deutschland lebend), die mit einer anderen Sprache und oft auch Kultur aufgewachsen sind und darüber hinaus die vorschulischen Bildungsangebote nicht im ausreichenden und üblichen Umfang nutzen konnten, stellen für das Bildungssystem eine besondere Herausforderung dar. Wie in Abbildung 14 zu ersehen, waren es im Jahr 2018 320 Kinder bzw. rund drei Prozent der Kinder im Grundschulalter, die erst maximal zwei Jahre in Deutschland lebten.

Abbildung 14: Kinder im Grundschulalter (6 – 10 Jahre) und Anteil Ausländerinnen und Ausländer sowie Neuzugewanderte



Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung



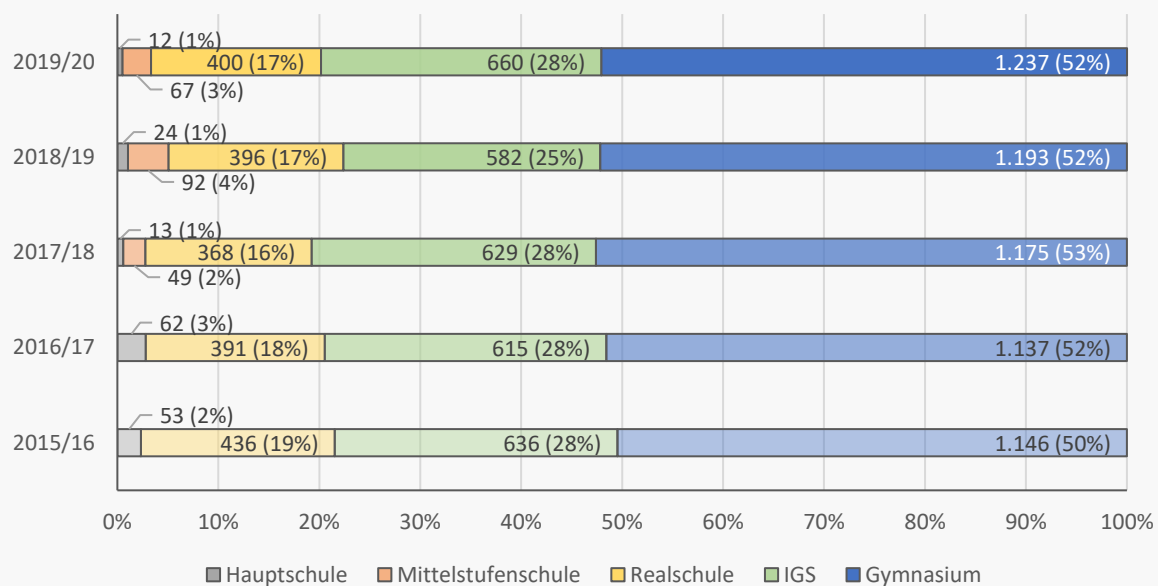
Grundsatz und Planung

Die Gruppe der ausländischen Kinder ist sehr viel größer und beträgt derzeit in der Altersgruppe der Grundschulkinder rund 17 Prozent. Diese Gruppe ist jedoch bereits sehr heterogen und die Staatsangehörigkeit ist bezüglich der Bildungsherausforderungen von eingeschränkter Aussagekraft.

Noch viel heterogener ist die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund³³ (nicht in der Abbildung enthalten), die im Bereich der Wiesbadener Grundschulen im Schuljahr 2018/19 einen Anteil von knapp 52 Prozent ausmachen.

Im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule, am Ende von Klasse 4, wünschen aktuell (für das Schuljahr 2019/20) mehr als die Hälfte (52 Prozent) der Wiesbadener Eltern für ihr Kind den Besuch eines Gymnasiums, 28 Prozent den Besuch einer IGS, 17 Prozent den Besuch einer Realschule, ca. drei Prozent die Mittelstufenschule und nur noch ein Prozent die Hauptschule. Diese Verteilung hat sich in den letzten fünf Jahren nicht wesentlich verändert.

Abbildung 15: Erstwünsche Sek I



Quelle: Dezernat für Finanzen, Schule und Kultur/Schulentwicklungsplanung

Grundsatz und Planung



Das folgende Kapitel zur Sekundarstufe I wird die Daten enthalten, wie diese Erstwünsche in Klasse 5 realisiert werden können.

³³ Definition Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hierbei: nicht-deutsche Staatsangehörigkeit und/oder Geburtsland nicht Deutschland und/oder überwiegende Verkehrssprache in der Familie nicht Deutsch.

5 Bildungsteilhabe in der Sekundarstufe I

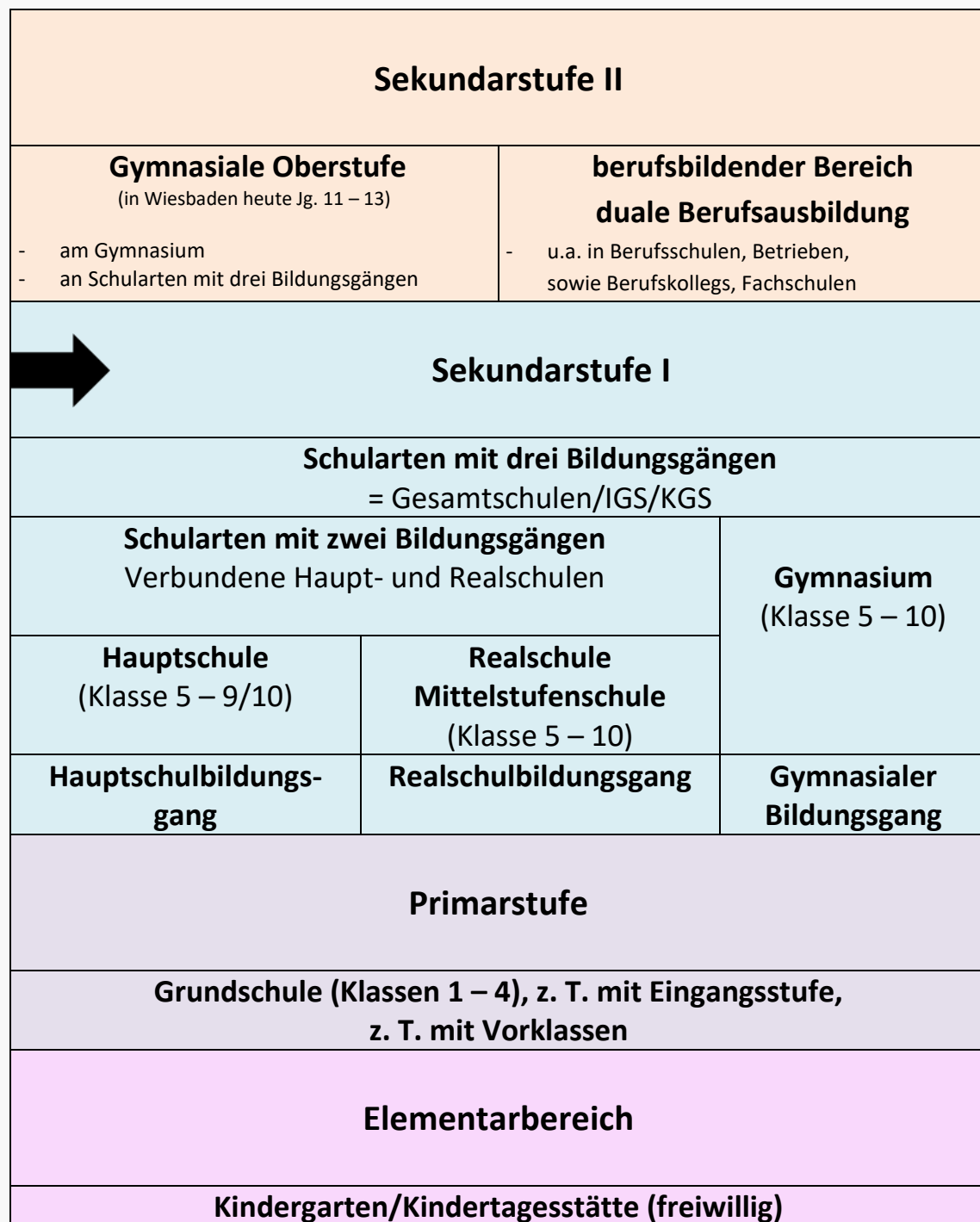
Beate Hock



YanLev/shutterstock.com

5.1	Rolle des Handlungsfeldes.....	65
5.2	Gesetzlicher Auftrag der Kommune unter Berücksichtigung zentraler Beschlussfassungen ..	66
5.3	Problembeschreibung mit Blick auf (Herkunfts-)Benachteiligte	67
5.4	Aktuelle (Teil-)Ziele mit Blick auf das Handlungsfeld und Maßnahmen in 2018/19	70
5.5	Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld	70
5.6	Aktuelle Indikatoren	71
5.7	Weiterentwicklung von Indikatoren.....	71
5.8	Tabellen	72

Abbildung 16: Übersicht über die Bildungsgänge und Schularten im Bereich der allgemeinen Bildung



Quelle: Eigene Darstellung

Grundsatz und Planung

5.1 Rolle des Handlungsfeldes

Nach dem Ende der Grundschulzeit beginnt mit der 5. Klasse die Sekundarstufe I mit ihrem gegliederten Bildungssystem (vgl. Abbildung 16). Je nach Bildungsgang – also je nachdem, ob die Hauptschule, Realschule oder ein Gymnasium oder eine bildungsgangübergreifende Schule (Integrierte Gesamtschule, Kooperative Gesamtschule, Mittelstufenschule³⁴) besucht wird – dauert die Sekundarstufenzeit (im regulären Durchlauf) fünf (bis Klasse 9) bzw. sechs Jahre (inkl. Klasse 10). Am Ende dieses Bildungsabschnitts sind die Jugendlichen 15 bzw. 16 Jahre alt. Im Fokus stehen in dieser Zeit die Weiterentwicklung der in der Grundschule erworbenen Basisfähigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen) sowie der Wissenserwerb und die Kompetenzentwicklung in einer Vielzahl von weiteren Fächern, vor allem in den Fremdsprachen und den Sozial- und Naturwissenschaften.

Ziel ist zum einen die Allgemeinbildung und zum anderen die Vorbereitung auf das Berufsleben bzw. Ausbildung oder Studium. Die aktuellen inhaltlichen Erwartungen an die Jugendlichen bis zum Ende der Sekundarstufe I liegen nach Abschlüssen (also für den Hauptschulabschluss und den Realschulabschluss) und Fächern differenziert als Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz vor.³⁵ Das Land Hessen hat sog. Kerncurricula ausformuliert, die den Lehrkräften zusammen mit Leitfäden eine Orientierung vorgeben, um diese Bildungsstandards zu erreichen.³⁶

Prinzipiell sind Wechsel im gegliederten Schulsystem möglich, insbesondere in den Klassenstufen 5 und 6 findet noch viel Bewegung statt.³⁷

Bei Wechseln führt der Weg i. d. R. vom Gymnasium zur Realschule oder von der Realschule zur Hauptschule. Am Ende der Sekundarstufe I in den Klassen 9 und 10 steht der Erwerb der Bildungszertifikate, also der Schulabschlüsse, im Vordergrund; als Mindestziel für die Sekundarstufe I kann der Erwerb des Hauptschulabschlusses gesehen werden, wobei die allermeisten Eltern, Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte heute in der Regel ein höheres Bildungszertifikat anstreben.

Neben Wissen, Kompetenzen und Zertifikaten (als Qualifizierungsziele) stehen in dieser Lebens- und Lernphase weitere Entwicklungsziele an, die sich unter den Begriffen „Verselbständigung“ und „Selbstpositionierung“ fassen lassen.³⁸ Auch diese Entwicklungs- und Bildungsziele müssen in der Regel durch Bildungsinstitutionen sowie natürlich auch durch das Umfeld in Familie und Peergroup gefördert werden, damit der erfolgreiche Einstieg ins Berufsleben und das eigenständige Leben im Erwachsenenalter als langfristige Ziele erreicht werden können.

³⁴ Vgl. zu dieser noch sehr neuen Schulform u. a. die Broschüre des Hessischen Kultusministeriums: www.kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/mss_broschuere_final.pdf, 13.01.2020.

³⁵ Vgl. KMK: www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-i.html, 13.01.2020.

³⁶ Vgl. Hessisches Kultusministerium: www.kultusministerium.hessen.de/schulsystem/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/kerncurricula/sekundarstufe-i, 13.01.2020.

³⁷ Vgl. hierzu die Tabellenanlage zu diesem Kapitel bzw. das „Monitoring zur Bildungsbeteiligung in Wiesbaden“, online unter: www.wiesbaden.de/leben-in-wiesbaden/stadtportrait/daten-fakten/content/monitoringsysteme.php, 13.01.2020.

³⁸ Vgl. zu diesen häufig vernachlässigten Entwicklungszielen der Jugendphase den 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung: www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf, 13.01.2020. Vgl. dort zusammenfassend Kapitel 8.

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) spricht in diesem erweiterten (Bildungs-)Zusammenhang vom Ziel der eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Im staatsbürgerlichen Kontext würde man das Bildungsziel wohl „mündige Bürgerin“ bzw. „mündiger Bürger“ nennen. Im Hessischen Schulge-

setz in § 2 Absatz 4 wird dieses Ziel ebenfalls formuliert.³⁹ Die Bildungsziele der Jugendphase (die natürlich noch weiter bis ins junge Erwachsenenalter hineinreicht!) sind also nicht nur sehr vielfältig, sondern auch sehr anspruchsvoll. Die wichtigste Phase für deren Erreichung ist die Sekundarstufe I.

5.2 Gesetzlicher Auftrag der Kommune unter Berücksichtigung zentraler Beschlussfassungen

Der gesetzliche Auftrag der Kommune⁴⁰ in diesem Bildungsfeld ist, wie bereits im Kapitel „Grundschulalter“ beschrieben, zweigeteilt: Zum einen ist er „grundlegend“, in dem Sinne, dass die Kommune „Schulträger“ ist. Der **Schulträger** ist formal für die Bereiche der sogenannten „äußeren Schulverwaltung“ zuständig. Dazu gehören z. B. die Schulentwicklungsplanung, die Errichtung und Betreuung der erforderlichen Schulanlagen, die Beschaffung und Ausstattung der Schulen mit Mobiliar, IT und Material, die Beschäftigung von nicht-pädagogischem Personal (Sekretariat, Hauservice) und die Beförderung der Schülerinnen und Schüler. Der Schulträger stellt damit die äußeren Rahmenbedingungen zur Verfügung, damit Schule und Unterricht funktionieren können.⁴¹

Im Kontext der **Ganztagserschulung** ist es nach dem Hessischen Schulgesetz Aufgabe des Schulträgers, beim Kultusministerium für die Schulen den Aufbau oder die Weiterentwicklung der Ganztagsangebote zu beantragen. In Kooperation mit dem Staatlichen Schulamt werden Wiesbadener Schulen im Sek-I-Bereich bei der Weiterentwicklung im Ganztage beraten.

Im Bereich der **Schulentwicklungsplanung** ist die Planung im Sekundarstufenbereich im Vergleich zum Grundschulbereich wesentlich anspruchsvoller und letztlich auch mit mehr Einfluss auf die Bildungswege verbunden, werden doch durch

die Entscheidung für bestimmte Schulformen, den Ausbau oder die Begrenzung der Kapazitäten und nicht zuletzt auch Standortentscheidungen im Rahmen der kommunalen Schulentwicklungsplanung wesentliche Rahmenbedingungen gesetzt, die die Bildungsteilhabe und damit auch Bildungsergebnisse und -zertifikate wesentlich mit beeinflussen (vgl. u.a. Gomolla/Radtke 2002).

Neben den grundlegenden Schulträgeraufgaben hat die Kommune für ältere Kinder und Jugendliche in der Phase der Sekundarstufe I vielfältige **flankierende Aufgaben**, die auf dem **Sozialgesetzbuch VIII, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz**, beruhen und u. a. mit dazu beitragen sollen, dass Teilhabe an Bildung und Bildungserfolg ermöglicht wird: Im Bereich Sekundarstufe I sind dies v. a. der Auftrag zur **Jugendsozialarbeit** nach § 13 SGB VIII. Dort heißt es in Absatz (1):

„Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.“

Dieser Auftrag bezieht sich also auf „benachteiligte“ Kinder und Jugendliche, insbesondere in

³⁹ „Die Schulen sollen die Schülerinnen und Schüler darauf vorbereiten, ihre Aufgaben als Bürgerinnen und Bürger in der Europäischen Union wahrzunehmen.“ (§ 2 Abs. 4 Hessisches Schulgesetz (HSchG), übrige Absätze vgl. www.kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/lesefassung_schulgesetz_mit_inhaltsverzeichnis_zweispaltig_stand_30.05.2018.pdf), 13.01.2020.

⁴⁰ Wir beziehen uns hier – wie an vielen anderen Stellen – auf die Situation der Stadt Wiesbaden als kreisfreier Stadt, wo die Aufgaben, die andernorts auf Landkreise und Kommunen aufgeteilt sind, in einer Hand liegen.

⁴¹ Vgl. HSchG §§ 138, 145, 155-158 und 161.

der Sekundarstufe I und in der Berufsvorbereitung der beruflichen Schulen. Er wird in Wiesbaden derzeit durch **Schulsozialarbeit** an allen Schulformen bis auf Gymnasien umgesetzt⁴², weil dort eine größere Anzahl an Bildungsbenachteiligten angenommen werden kann. Besonders stehen Jugendliche mit prognostiziertem Hauptschulabschluss und Förderschulabschluss im Blickfeld mit dem Ziel, Schulabschlüsse und bestmögliche Übergänge herzustellen. Zu jeder Einrichtung der Schulsozialarbeit hat die Stadtverordnetenversammlung eigens deren Umsetzung beschlossen. Die Arbeit wird in vielfältiger Form dokumentiert.⁴³ Außerdem basiert der kommunale (Bildungs-)Auftrag auf dem § 11 SGB VIII, dem Auftrag zur **Jugendarbeit**:

„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (Absatz (1), § 11 SGB VIII).

In Absatz (3) wird explizit außerschulische Jugendbildung eingefordert mit „*allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung*“. Auch in diesem Bereich, der sich zunächst einmal auf alle Kinder und Jugendlichen der Altersgruppe bezieht, gibt es relevante Wiesbadener politische Beschlüsse zur konkreten Umsetzung dieser gesetzlichen Aufträge.⁴⁴

Aber auch der Auftrag des **SGB VIII zur Unterstützung im Einzelfall** in Form der verschiedenen Hilfen zur Erziehung gemäß §§ 27 ff., darunter nicht zuletzt Hilfen für sog. seelisch behinderte bzw. von seelischer Behinderung bedrohte Kinder gemäß § 35a, wozu auch die Lernförderung und Schulbegleitung gehört, ist als flankierende Aufgabe, die der Kommune zufällt, zu betrachten. Daneben hat sie weitere Aufgaben im Bereich von Kindern mit Behinderungen über das **SGB XII/Eingliederungshilfe** (v. a. Schulbegleitung).

Ungeachtet der o. g. Aufgaben liegt der grundlegende Bildungsauftrag in dieser Lebensphase auf Seiten des Landes und der Schulen selbst.

5.3 Problembeschreibung mit Blick auf (Herkunfts-)Benachteiligte

Wie bereits im letzten Kapitel ausführlich beschrieben, ist der Übergang in das gegliederte System der Sekundarstufe I aufgrund unterschiedlicher Leistungsniveaus sowie verschiedener Selektionsmechanismen – auch unabhängig von Leistungsunterschieden – sehr heterogen:

(Herkunfts-)Benachteiligte Kinder gehen zu einem deutlich geringeren Anteil als Kinder aus

privilegierteren Elternhäusern auf das Gymnasium über. Obgleich es deutschlandweit gesehen hier seit dem Jahr 2000 (dem Jahr des ersten „PISA-Schocks“) laut den verschiedenen nachfolgenden PISA-Studien⁴⁵ leichte Annäherungen gab, so gibt es dennoch weiterhin sehr große Unterschiede: Während Akademikerkinder (vgl. in Tabelle 6 „obere Dienstklasse“) im Alter von 15 Jahren im Jahr 2015 in Deutschland mehr-

⁴² Schulsozialarbeit an Realschulen ist derzeit in Vorbereitung; Umsetzung ab Schuljahr 2020/21.

⁴³ Vgl. www.wiesbaden.de/leben-in-wiesbaden/gesellschaft/soziale-dienste-hilfen/content/schulsozialarbeit.php, 13.01.2020.

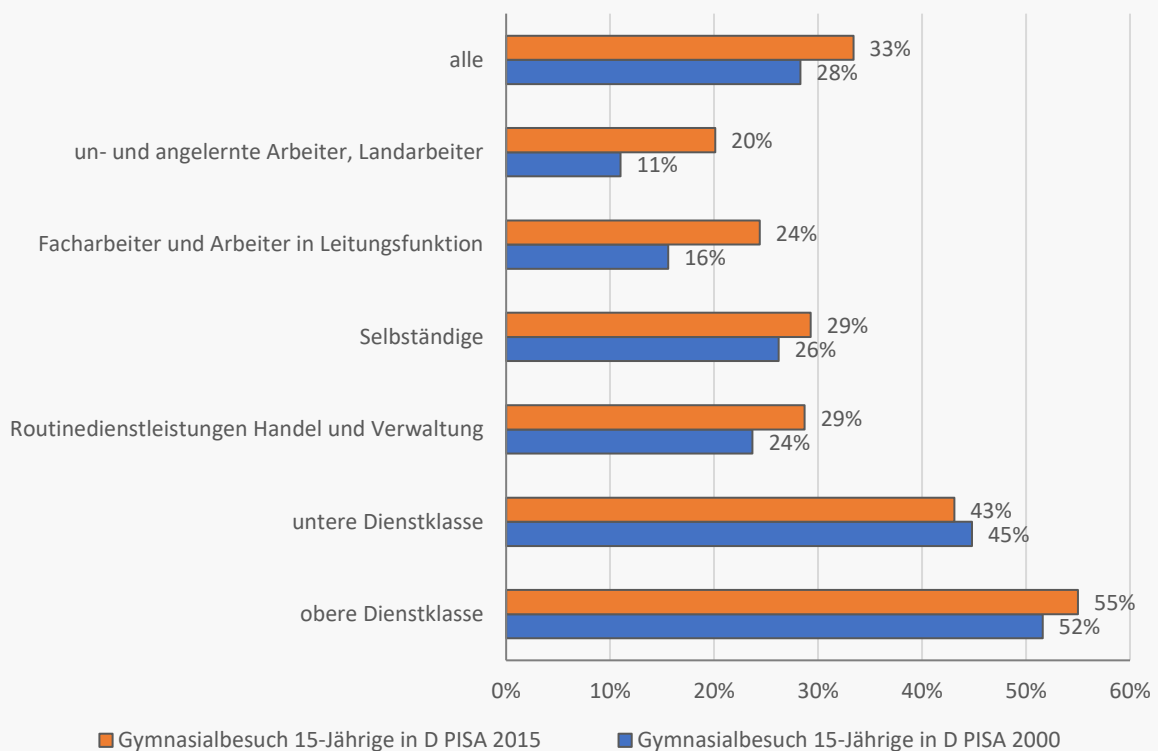
⁴⁴ U. a. Magistratsbeschluss Nr. 1363 vom 17.12.1991 (Einführung der Praxis der mobilen Jugendarbeit), Magistratsbeschluss Nr. 0177 vom 07.03.1995 (Sicherung des Mindeststandards). Weitere Infos zu den Arbeitsgrundlagen der Jugendarbeit in Wiesbaden vgl. Jahresbericht unter www.wiesbaden.de/leben-in-wiesbaden/gesellschaft/sozialplanung-entwicklung/content/jugendhilfeplanung.php#SP-tabs:4, 12.03.2020.

⁴⁵ Kurz vor Redaktionsschluss des hier vorliegenden Berichtes wurden auch die PISA 2018-Ergebnisse öffentlich (vgl. Reiss u. a. 2019). An der im Text beschriebenen Situation hat sich mit Blick auf diese noch aktuellere Datenbasis nichts grundlegend geändert: „Die Ergebnisse der PISA-Studie 2018 zeigen erneut, dass im Vergleich zu anderen OECD-Staaten der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz in Deutschland besonders stark ausgeprägt ist“ (vgl. a. a. O.: 158).

heitlich (zu 55 Prozent) ein Gymnasium besuchen, gilt dies für 15-Jährige, deren Eltern als ungelernte Kräfte arbeiten, nur in einem von fünf Fällen (20 Prozent).

Aktuelle Daten aus Wiesbaden sind auf Basis der aktuell unter Federführung der Goethe-Universität Frankfurt am Main stattfindenden Wiesbadener Grundschulkinderstudie, die den Übergang zur Sekundarstufe I untersucht, demnächst zu erwarten.

Tabelle 6: Gymnasialbesuch nach beruflichem Status der Eltern 2000 und 2015 in Deutschland



Quelle: PISA 2015 (vgl. Reiss u. a. 2016: 307)

Grundsatz und Planung



Da es relativ wenig Wechsel der Bildungsgänge im Laufe der Sekundarstufe gibt, bleibt dieses Muster auch im Laufe der Sekundarstufe I erhalten.

Während es die Mehrzahl der Gymnasien in Deutschland mit Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch privilegierten Elternhäusern zu tun hat, ist es bei den Hauptschulen, aber auch Schulen mit integrierten Bildungsgängen (z. B. IGS) umgekehrt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 92). Das heißt überspitzt formuliert: Die (herkunfts-)benachteiligten Kinder und Jugendlichen besuchen nicht nur in der Regel Schulen, die niedrigere Bildungsabschlüsse erwarten lassen, sondern sie bleiben

auch weitgehend von Gleichaltrigen mit einem anderen sozioökonomischen Status nach Schulen/Institutionen getrennt. Dies dürfte die ohnehin bestehenden Unterschiede zwischen den (herkunfts-)benachteiligten und den privilegierten Kindern und Jugendlichen in der häuslichen Förderung, den Freizeitaktivitäten und Unterschieden in der in der Schule stattfindenden Förderung noch weiter verstärken.

Wie wirkt sich dies nun alles auf die **Kompetenzen** und **Leistungen** der Jugendlichen in der Sekundarstufe I aus? Auch hier hat PISA 2015 wichtige aktuelle Daten zu bieten. Wenig überraschend ist, dass sich die o. g. Unterschiede im Schulbesuch nach sozioökonomischem Status

der Schülerinnen und Schüler auch bei den Kompetenzniveaus im Alter von 15 Jahren zeigen: Jugendliche aus statusniedrigeren (benachteiligten) Elternhäusern weisen im Schnitt geringere Kompetenzniveaus auf. Im Mittel beträgt z. B. die Punktedifferenz im **Leseverstehen** zwischen der untersten Gruppe (Jugendliche, deren Eltern als ungelernte Kräfte arbeiten) und der höchsten Gruppe (Jugendliche mit Eltern mit akademischem Abschluss) heute (2015) 66 Punkte; 2010 waren es mit 106 Punkten allerdings noch deutlich größere Unterschiede (vgl. PISA 2015, 311). Der Anteil der leistungsschwachen Leserinnen und Leser (= Wert unterhalb Lesekompetenzstufe II) liegt derzeit insgesamt bei etwa 16 Prozent und ist ebenfalls stark mit der sozialen Herkunft gekoppelt: Während fast jede/-r vierte Jugendliche aus einem Elternhaus, in dem die Eltern als Ungelernte tätig sind, lediglich dieses ungenügende Leseniveau erreicht, sind es unter den Jugendlichen mit akademisch gebildeten Eltern weniger als zehn Prozent.

Nicht nur im Bereich basaler Kompetenzen gibt es jedoch Unterschiede nach Herkunft und Schultyp. Auch im Bereich **politischer Bildung**, die fundamental für das dauerhafte Funktionieren des Gemeinwesens und des gesellschaftlichen Zusammenhalts ist, wurden kürzlich gravierende Unterschiede nach Schulformen ausgemacht. Sabine Achour, Professorin an der FU Berlin, hat in einer Studie für die Friedrich-Ebert-Stiftung die Befunde so zusammengefasst: *„Der Politikunterricht ist etwas Elitäres.“* bzw. *„Wer hat, dem wird gegeben“* (Achour/Wagner 2019). Sie meint damit, dass Gymnasialschülerinnen und -schüler, die ohnehin privilegiert seien, auch noch beim Politikunterricht besser ausgestattet seien. Dies kann man in vielen Bereichen fortsetzen, die ähnlich wichtig für die „weicheren“ Bildungsziele dieser Lebensphase sind. So hat im Bereich der „internationalen Jugendarbeit“ die sog. „Zugangsstudie“ untersucht, wer in den Ge-

nuss **internationaler Begegnungen und Schüleraustausche** kommt, die nicht nur für die Persönlichkeitsentwicklung und die Sprachkompetenzen nachhaltig (!) positive Effekte nach sich ziehen. Es zeigt sich, dass auch hier die Gymnasias-tinnen und Gymnasiasten sowie Jugendliche aus privilegierteren Elternhäusern am meisten profitieren (vgl. Becker/Thimmel 2019).

Im Sinne der Chancengerechtigkeit, aber auch im Hinblick auf eine möglichst gute Ausschöpfung vorhandener (Bildungs-)Potentiale besteht nach wie vor dringender Handlungsbedarf in Richtung eines „Nachteilsausgleichs“. Dies betrifft alle (herkunfts-)benachteiligten Kinder und Jugendlichen gleichermaßen, aber insbesondere diejenigen, die sich außerhalb des Gymnasialsystems in Richtung niedriger Schulabschlüsse bewegen. Die Wiesbadener Schulsozialarbeit⁴⁶, die Angebote der Jugendarbeit und zuletzt die bereichsübergreifende „Handlungsstrategie Chancen für (herkunfts-)benachteiligte junge Menschen“⁴⁷ setzen zwar bereits an vielen Stellen an, müssen vor dem Hintergrund obiger Befunde aber weitergeführt und weiterentwickelt werden.

⁴⁶ Zum Angebot und den Konzepten der Wiesbadener Schulsozialarbeit vgl. www.wiesbaden.de/leben-in-wiesbaden/gesellschaft/soziale-dienste-hilfen/content/schulsozialarbeit.php, 13.01.2020.

⁴⁷ Vgl. den letzten Sachstandsbericht hierzu zum Download unter www.wiesbaden.de/leben-in-wiesbaden/gesellschaft/sozialplanung-entwicklung/content/jugendhilfeplanung.php#SP-tabs:3, 13.01.2020.

5.4 Aktuelle (Teil-)Ziele mit Blick auf das Handlungsfeld und Maßnahmen in 2018/19

Ziel 1

Gezielte Förderung von Schülerinnen und Schülern an Hauptschulen bzw. mit potenziellem Hauptschulabschluss an Schulen mit integrierten Bildungsgängen, um deren Bildungsweg und insbesondere den Übergang Schule – Beruf zu sichern.

Maßnahmen

- Schulsozialarbeit an nahezu allen Hauptschulen/Hauptschulzweigen, Mittelstufenschulen und integrierten Gesamtschulen,
- Schulsozialarbeit an Berufsschulen, beruflichen Schulen,
- Platzierung von weiteren Angeboten an oder im Umfeld dieser Schulen (z. B. Patenprogramme, Förderunterricht).

Ziel 2

Förderung (herkunfts-)benachteiligter Kinder und Jugendlicher durch außerschulische, non-formale Bildungsangebote im Rahmen von Jugendarbeit.

Maßnahmen⁴⁸

- Kinder- und Jugendzentren mit Angeboten offener Kinder- und Jugendarbeit in allen Stadtteilen mit hohen sozialen Bedarfslagen und zum Teil darüber hinaus,
- kostengünstige kommunale Ferien- und Kulturangebote,
- Förderung Internationaler Begegnungen, die sich an der Zielgruppe (herkunfts-)benachteiligter junger Menschen orientieren.

Ziel 3

Aktive Förderung der Nutzung von Bildungs- und Teilhabeleistungen für junge Menschen mit Bezug von Grundsicherungsleistungen nach dem SGB II, XII, AsylbLG bzw. mit Bezug von Wohngeld und Kinderzuschlag.

Maßnahmen

- Etablierung von Lernförderungsangeboten an Schulen mit Schulsozialarbeit,
- im Rahmen der rechtlichen Möglichkeiten großzügige Regelungen/Verfahren in punkto Nutzung der Mittel für soziokulturelle Teilhabe.

5.5 Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld

Folgende Handlungsstränge sind aus sozialplanerischer Sicht mit Blick auf die in diesem Kapitel beschriebenen Befunde politisch zu diskutieren und fachlich zu entwickeln:

- Sicherung und Begleitung der Bildungswege von (herkunfts-)benachteiligten Kindern und Jugendlichen, die den Weg in höhere Bildungsgänge geschafft haben,
- Einführung von Schulsozialarbeit an Realschulen und evtl. auch einzelnen Gymnasien, sofern sie einen höheren Anteil an (herkunfts-)benachteiligten Kindern/Jugendlichen aufweisen, um Abstiege zu verhindern und die Bildungswege der benachteiligten jungen Menschen zu stabilisieren.

⁴⁸ Zu Details vgl. vorherige Fußnote.

5.6 Aktuelle Indikatoren

Aktuell liegen jährlich im Rahmen des Bildungsmonitorings bzw. anderer Daten aus dem Bereich Sozialberichterstattung folgende Informationen vor:

- **Sekundarstufen I-Schülerinnen und -Schüler insgesamt (Klassen 5 - 10),**
- davon in Hauptschule, Realschule, Mittelstufenschule, Gymnasium und IGS,
davon in Privatschulen,
davon in Förderschulen (davon mit Förderbedarf Lernen),
davon inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler (davon mit Förderbedarf Lernen),
davon in Deutschintensivklassen/-kursen,
davon mit Schulsozialarbeit,
- Sekundarstufen I-Schülerinnen und -Schüler nach Schultypen in **Klasse 5,**
inkl. Differenzen nach Stadtteilen je nach Bedarfslage,
- Absteigerinnen und Absteiger (absolut und in Prozent),
- Wiederholerinnen und Wiederholer (absolut und in Prozent),
- Sekundarstufen I-Schülerinnen und -Schüler nach Schultypen in **Klasse 8,**
inkl. Differenzen nach Stadtteilen je nach Bedarfslage,
- 10- bis unter 15-Jährige insgesamt,
davon mit Grundsicherungsleistungen (absolut und in Prozent),
- 10- bis unter 15-jährige Ausländerinnen und Ausländer,
davon < zwei Jahre in Deutschland (absolut und in Prozent).

Alle vorhandenen Daten hierzu vgl. Kapitel 5.8

5.7 Weiterentwicklung von Indikatoren

Folgende Weiterentwicklungen im Sinne eines umfassenderen Monitorings wären wünschenswert (Anforderungen analog zum Grundschulbereich):

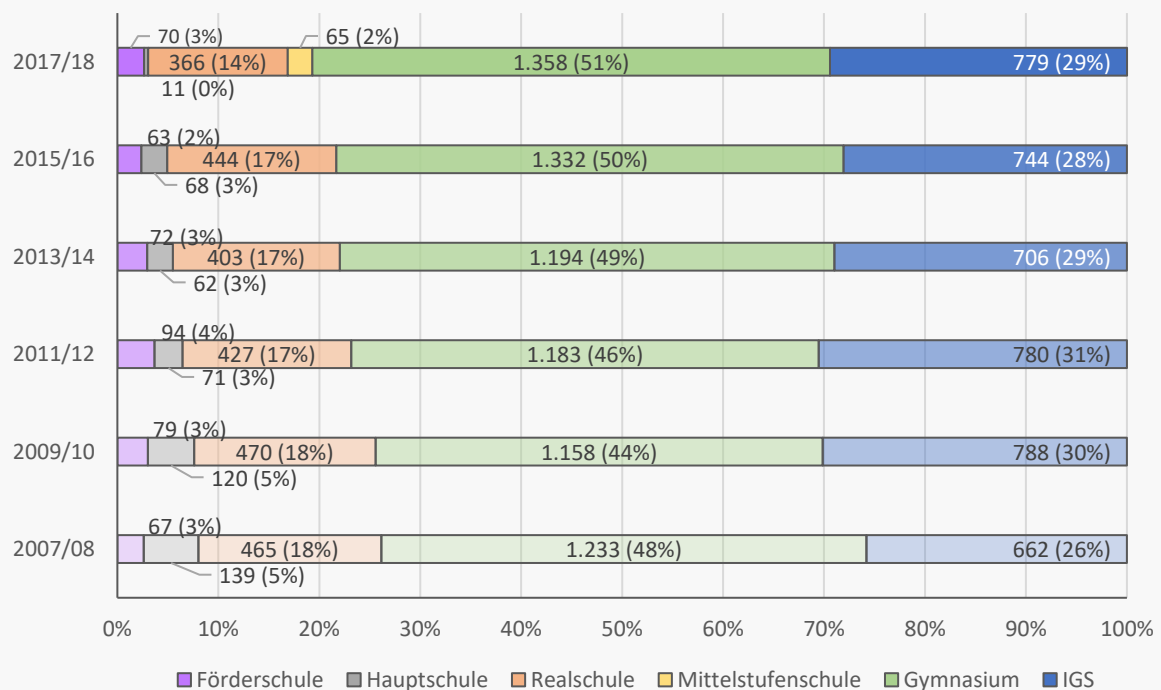
- Merker „BuT-berechtigt“ in LUSD integrieren, um Anteil der einkommensschwachen/armen und damit (herkunfts-)benachteiligten Kinder an den Schulen besser einschätzen zu können (dies könnte Basis für eine sozialindizierte Ressourcenzuweisung am Nachmittag sowie Grundlage für das Angebot kommunaler Schulsozialarbeit sein); die Schule hat in der Regel die Information, da BuT-Berechtigung für Klassenausflüge, Mittagessen und u. U. die Lernförderung relevant ist;
- sowie vorhandene LUSD ohne Beschränkungen für abgeschottete Statistikstellen der Kommunen/Kreise nutzbar machen;
- gemeinsame Definition zwischen Staatlichem Schulamt, Schulen, Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung der Gruppe von Kindern mit besonderen Herausforderungen, um auf Schulebene den Grad der Herausforderungen datenbasiert beobachten zu können und diesen zur Grundlage für „Interventionen“ machen zu können.

Hierfür sind wir auf die Kooperation mit dem Land angewiesen.

5.8 Tabellen

Die Ausgangsverteilung der Schülerinnen und Schüler in Klasse 5 hat sich in den letzten zehn Jahren nicht wesentlich verändert: Mit Abstand die meisten Schülerinnen und Schüler besuchen zu Beginn der Sekundarstufe I das Gymnasium; ihr Anteil hat sich von 48 Prozent im Schuljahr 2007/08 auf 51 Prozent im Schuljahr 2017/18 erhöht. Ebenfalls leicht gewonnen haben die Integrierten Gesamtschulen mit einem Anstieg von 26 Prozent auf 29 Prozent im gleichen Zeitraum. Die anderen Schulformen haben im gleichen Umfang leicht „verloren“.

Abbildung 17: Verteilung auf Schulformen in Klasse 5

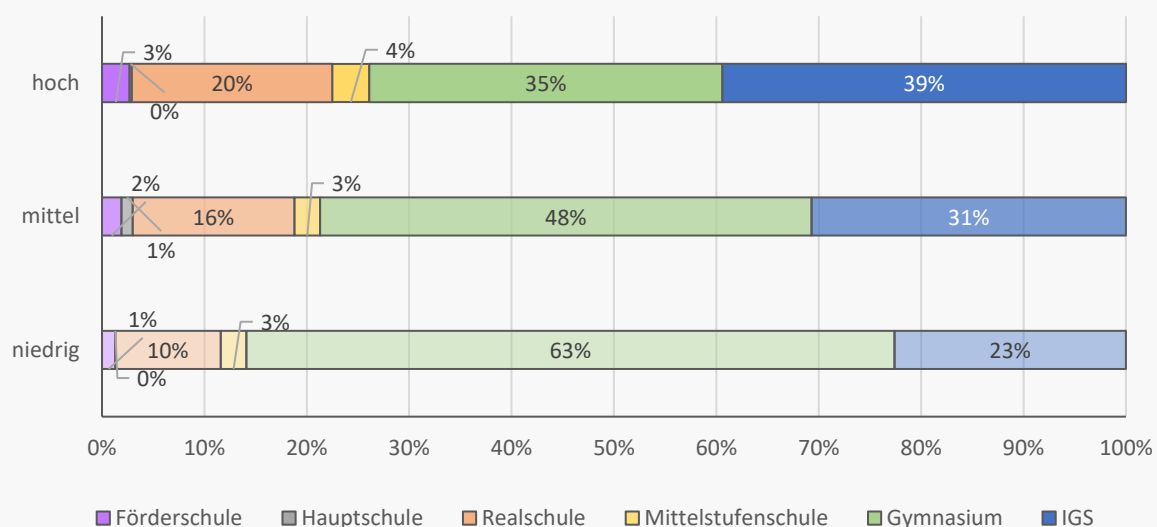


Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt (Schulstatistik)

Grundsatz und Planung

Betrachtet man diese Ausgangsverteilung in Klasse 5 differenziert danach, aus welchen Stadtteilen die Schülerinnen und Schüler kommen bzw. genauer nach der sozialen Bedarfslage der Stadtteile⁴⁹ und damit indirekt nach den sozialen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler, so wird mit Blick auf Abbildung 18 deutlich, wie ungleich verteilt der Start in die Sekundarstufe I ist: Nur 35 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus Stadtteilen mit hohen sozialen Bedarfslagen, also benachteiligten Wohngebieten, starten im Gymnasium, wohingegen deren Altersgenossinnen und -genossen aus den Stadtteilen mit geringen sozialen Bedarfslagen, also privilegierten Wohngebieten, zu knapp zwei Dritteln (63 Prozent) mit dem Gymnasium beginnen.

Abbildung 18: Verteilung nach Bedarfslage des Stadtteils im 5. Schuljahr (2017/18)



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt (Schulstatistik) sowie Dezernat für Finanzen, Schule und Kultur

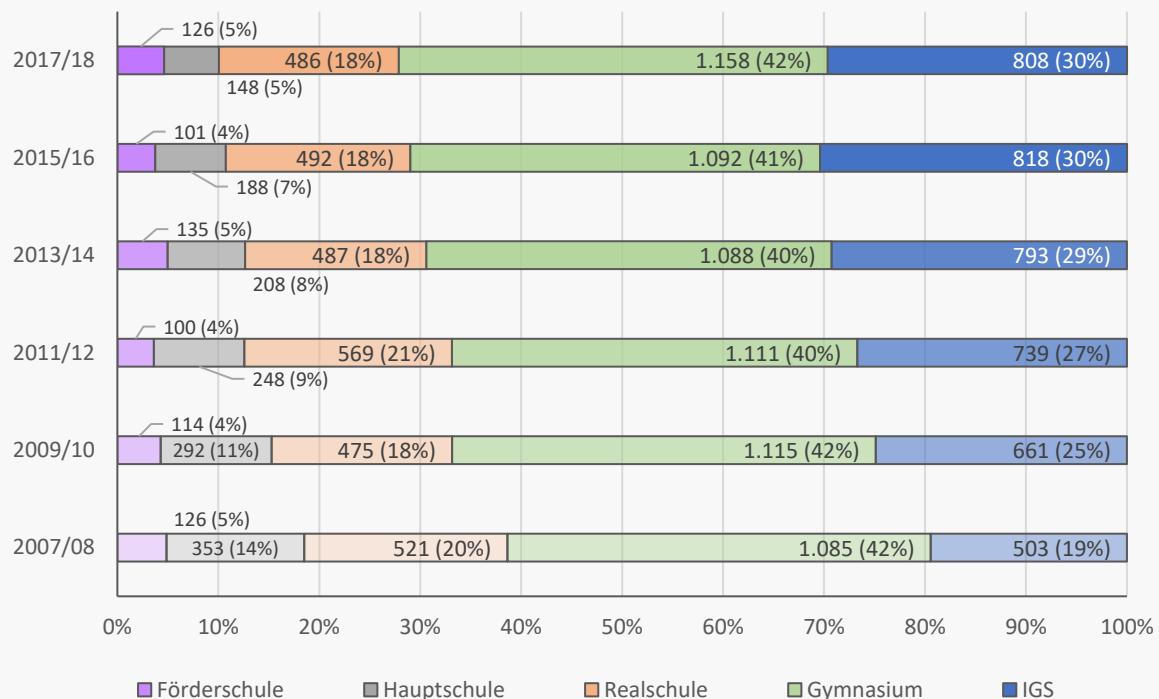


Grundsatz und Planung

⁴⁹ Vgl. zu den Definitionen der Bedarfslagen der Stadtteile die aktuell erschienene Wiesbadener Sozialraumanalyse (www.wiesbaden.de/leben-in-wiesbaden/gesellschaft/sozialplanung-entwicklung/content/sozialraum-analyse.php, 13.01.2020) sowie Exkurs 1 dieses Berichtes.

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Schulformen in Klassenstufe 8 (vgl. Abbildung 19) im Vergleich zu Klassenstufe 5 macht eine enorme Dynamik „nach unten“ deutlich: Im Schuljahr 2013/14 starteten in Klasse 5 etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler im Gymnasium (vgl. Abbildung 17), vier Jahre später sind aus dieser Kohorte im Schuljahr 2017/18 noch 42 Prozent im Gymnasium. Der Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Klassenstufe 8 hat sich über die Jahre kaum verändert.

Abbildung 19: Verteilung auf Schulformen in Klasse 8



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt (Schulstatistik)

Grundsatz und Planung

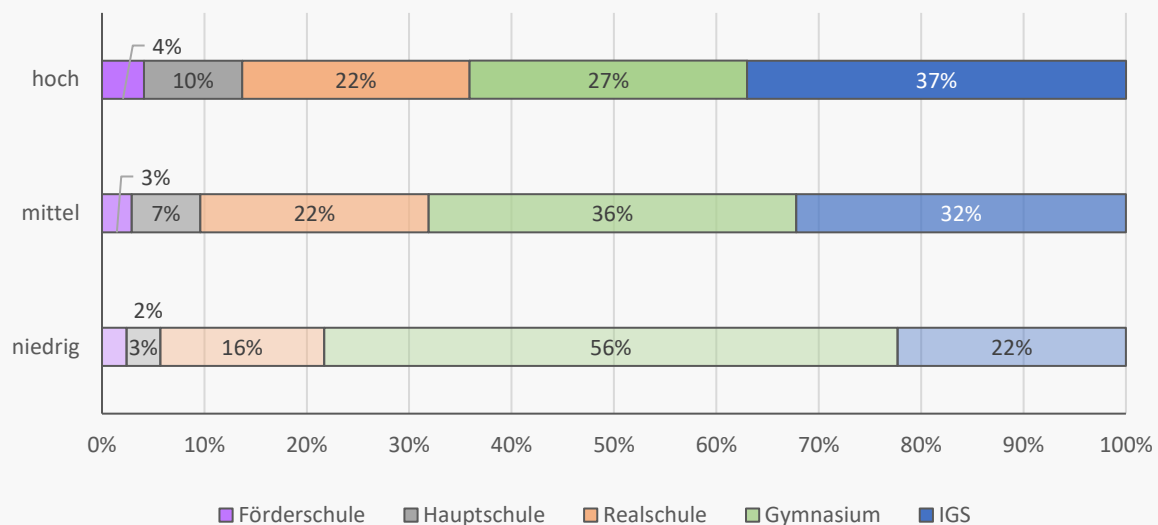


Betrachtet man diese Verteilung in Klasse 8 wiederum nach der sozialen Bedarfslage der Stadtteile⁵⁰ und damit indirekt nach den sozialen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler, so wird mit Blick auf Abbildung 20 deutlich, dass – wie schon in der 5. Klasse (vgl. Abbildung 18) – die Bildungsteilhabe sehr ungleich verteilt ist: Nur 27 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus Stadtteilen mit hohen sozialen Bedarfslagen, also benachteiligten Wohngebieten, besuchen in der 8. Klasse (noch) ein Gymnasium, wohingegen deren Altersgenossinnen und -genossen aus den Stadtteilen mit geringen sozialen Bedarfslagen, also privilegierten Wohngebieten, noch zu mehr als der Hälfte (56 Prozent) ein Gymnasium besuchen.

Interessanterweise hat sich der Anteil der Gymnasialschülerinnen und -schüler zwischen Klasse 5 und 8 damit bei Herkunft aus privilegierten Stadtteilen mehr reduziert als bei Stadtteilen mit hohen sozialen Bedarfslagen.

⁵⁰ Vgl. zu den Definitionen der Bedarfslagen der Stadtteile die aktuell erschienene Wiesbadener Sozialraumanalyse 2019 sowie Exkurs 1 dieses Berichtes.

Abbildung 20: Verteilung nach Bedarfslage des Stadtteils im 8. Schuljahr (2017/18)



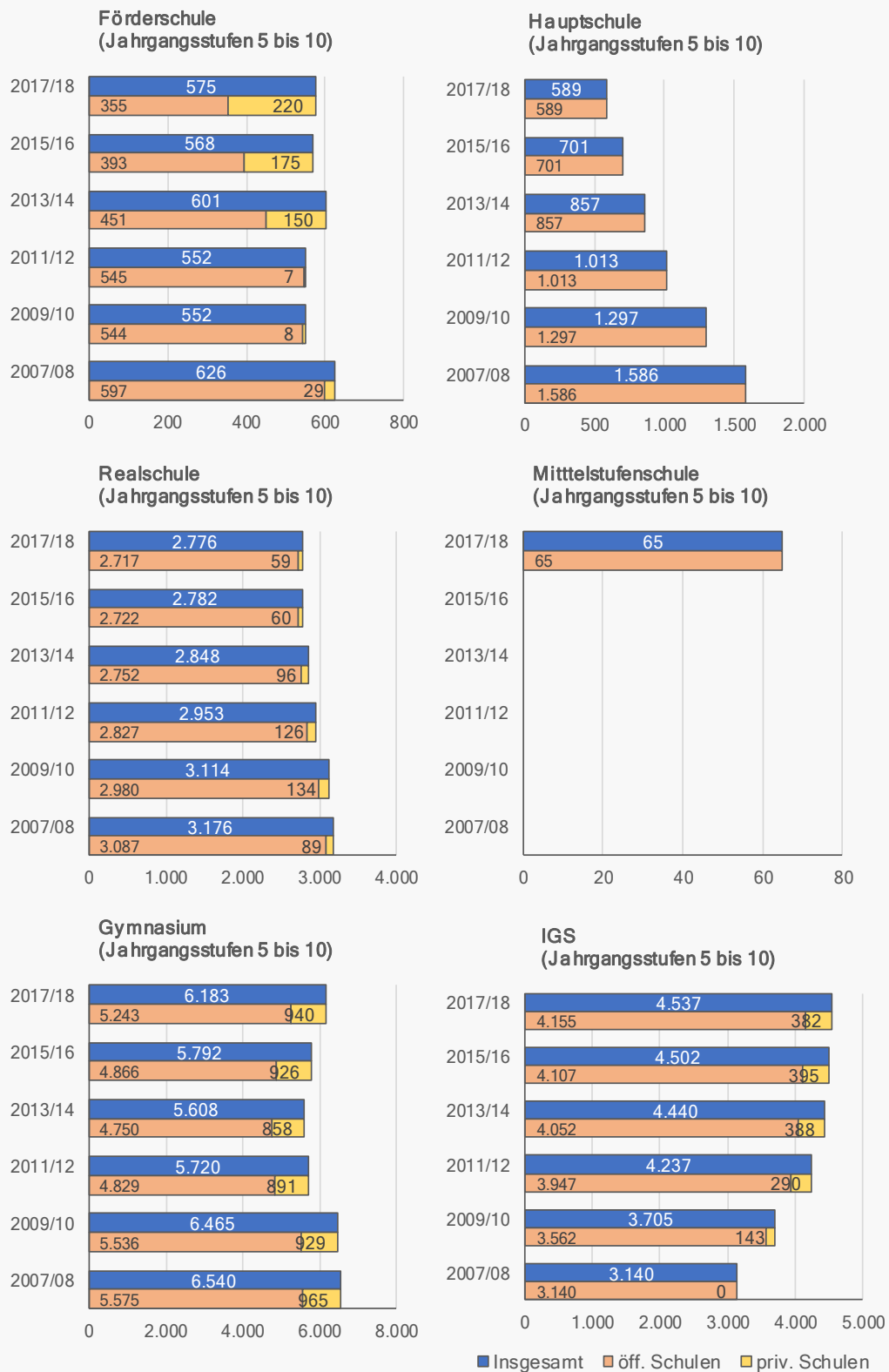
Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt (Schulstatistik) sowie Dezernat für Finanzen, Schule und Kultur



Grundsatz und Planung

Die folgenden Abbildungen (vgl. Abbildung 21 und Abbildung 22) zeigen die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Schulformen für alle Klassenstufen 5 bis 10 im 10-Jahresverlauf auf. Diese Darstellung macht deutlicher, wie sich insbesondere die Schülerzahlen an Hauptschulen, Realschulen und IGS verschoben haben: Die Hauptschule hat relativ die meisten Schülerinnen und Schüler verloren, während die IGS absolut gesehen die meisten Schülerinnen und Schüler gewonnen haben. Dies führt unter der Annahme, dass sich die Leistungspotentiale der Schülerschaft in diesem Zeitraum nicht wesentlich verändert haben, natürlich zu anderen „Leistungsmischungen“ insbesondere an den Integrierten Gesamtschulen. Interessanterweise haben sich die Schülerzahlen an Förderschulen trotz des Strebens nach Inklusion in diesem 10-Jahreszeitraum wenig reduziert (vgl. Exkurs 2).

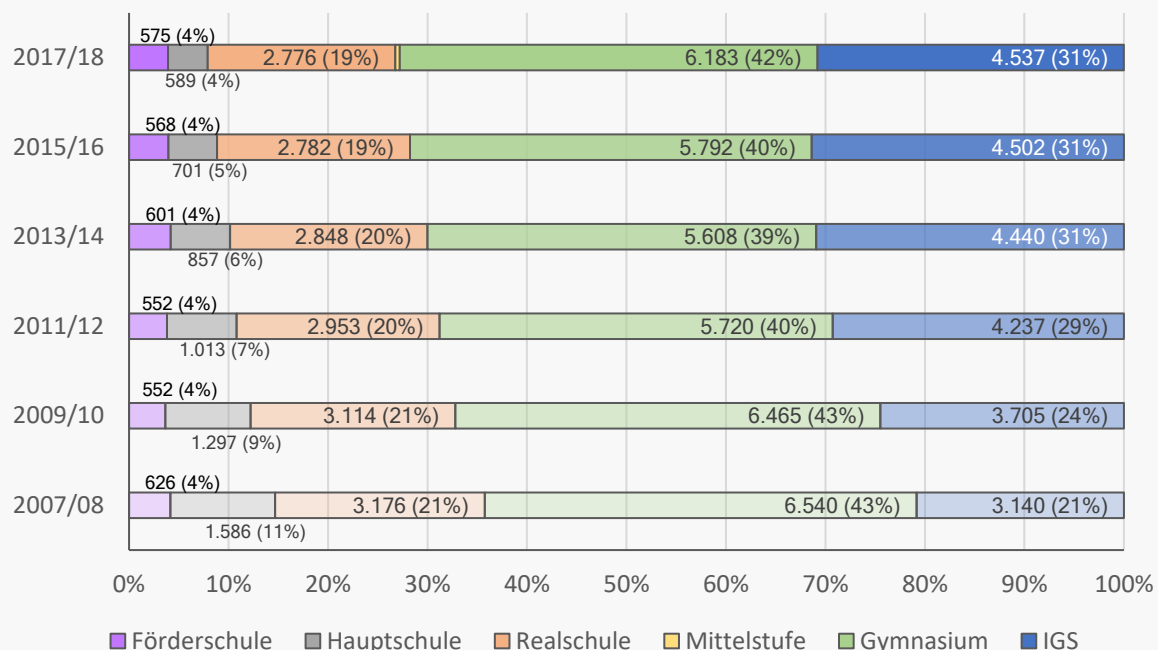
Abbildung 21: Verteilung nach Schulformen



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt (Schulstatistik)

Grundsatz und Planung

Abbildung 22: Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 5 bis 10)



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt (Schulstatistik)



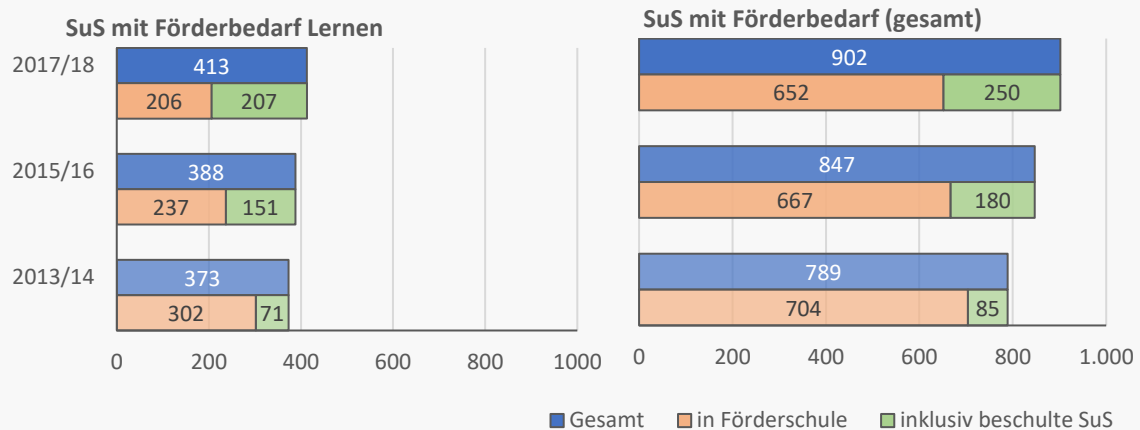
Grundsatz und Planung

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf⁵¹ hat in den letzten Jahren im Bereich der Sekundarstufe I zugenommen: Während die Schülerinnen und Schüler an Förderschulen (FS) leicht abnehmen, stieg im Vierjahreszeitraum die Zahl der an Regelschulen (in vielen Fällen handelt es sich hier um die IGS) inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler (IB) um das Dreifache an. Dennoch sind nach wie vor mit Blick auf alle Arten von Förderbedarfen (vgl. linker Teil der Abbildung 23) noch deutlich mehr als die Hälfte der Förderkinder nicht inklusiv beschult. Bei den Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Lernen (vgl. rechter Teil der Abbildung 23) liegt der Anteil der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2017/18 immerhin inzwischen bei etwa 50 Prozent.

Insgesamt liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf im Schuljahr 2017/18 bei 6 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I (zum Vergleich: in der Grundschule waren es im gleichen Schuljahr rund fünf Prozent), davon knapp die Hälfte (46 Prozent) haben den Förderbedarf Lernen.

⁵¹ Vgl. hierzu auch Exkurs 2, der sich intensiver mit dem Thema Integration und Inklusion beschäftigt.

Abbildung 23: Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf*



* Inklusive kranke Schülerinnen und Schüler

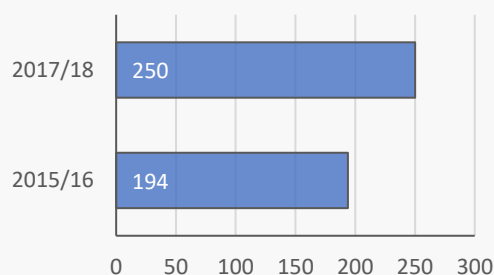
Quelle: Hessisches Kultusministerium



Grundsatz und Planung

Die Schülerinnen und Schüler, die aufgrund von Zuwanderung fehlende bzw. unzureichende Kenntnisse der deutschen Sprache aufweisen und einer eigenen Deutschsprachförderung in Form von Deutschintensivklassen bedürfen, machen im Schuljahr 2017/18 nur rund 1,7 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I aus und haben damit zahlenmäßig insgesamt nur geringe Bedeutung. Da diese Klassen jedoch nur an ausgewählten Schulen eingerichtet werden, ist natürlich der Anteil in den Einzelschulen sehr unterschiedlich hoch.

Abbildung 24: Schülerinnen und Schüler in Deutschintensivklassen (Sekundarstufe I)



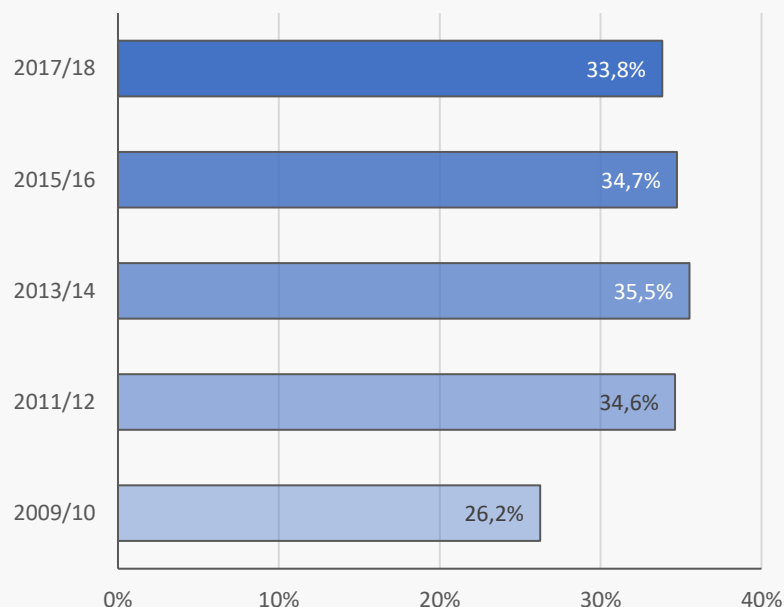
Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt (Schulstatistik)



Grundsatz und Planung

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die durch die kommunale Schulsozialarbeit im Rahmen der Sekundarstufe I in Form von Klassenbetreuung erreicht werden, liegt seit einigen Jahren bei gut einem Drittel.⁵²

Abbildung 25: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Schulsozialarbeit



Quelle: Amt für Soziale Arbeit, Abteilung Schulsozialarbeit

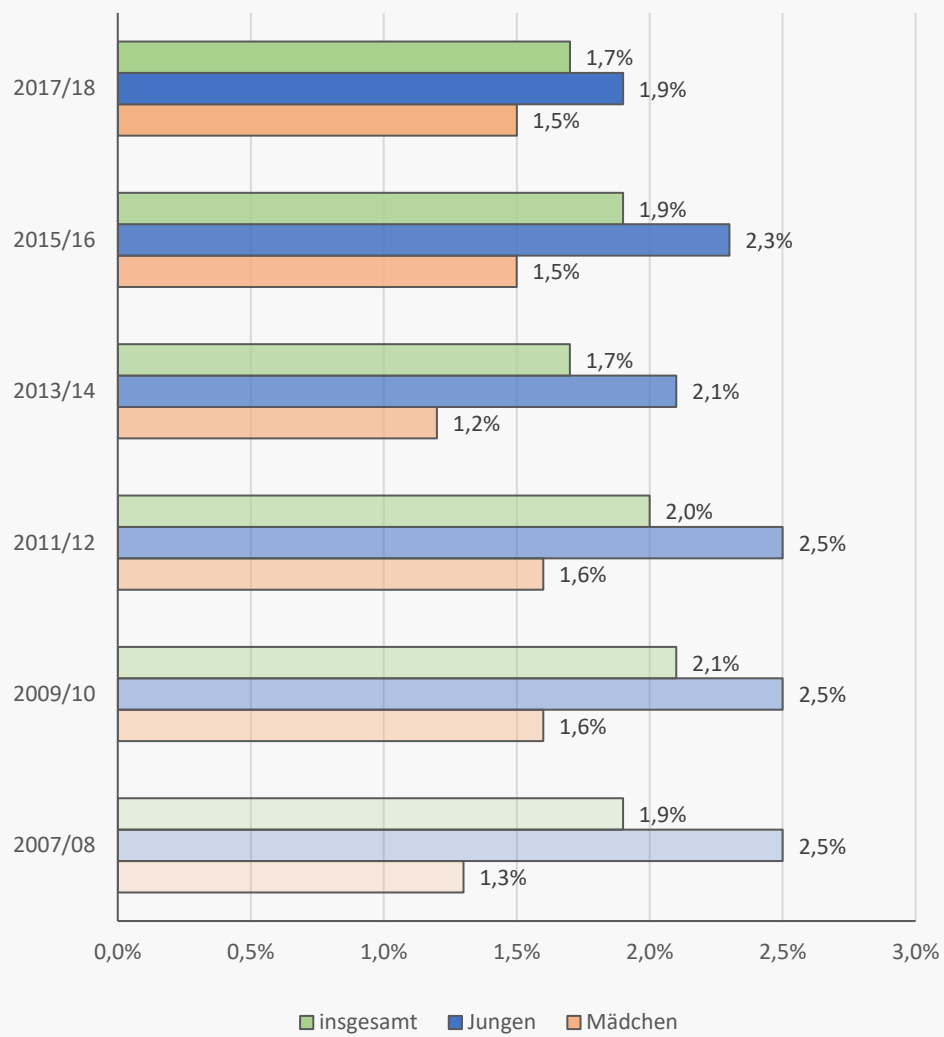
Grundsatz und Planung



Der Anteil der Absteigerinnen und Absteiger, also der Anteil derer, die pro Jahr in eine niedrigere Schulform (also z. B. vom Gymnasium zur Realschule oder von der Realschule zur Hauptschule) wechseln, ist im 10-Jahreszeitraum leicht gesunken und liegt inzwischen bei 1,7 Prozent, wobei der Anteil bei den Jungen mit 1,9 Prozent deutlich höher liegt als bei den Mädchen mit 1,5 Prozent. Insbesondere bei den Jungen hat der Anteil der Absteiger abgenommen.

⁵² Hierbei unberücksichtigt ist die durch das Land im Jahr 2018 eingeführte Unterstützung durch Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter des Landes, die sog. „UBUS“-Kräfte, die es inzwischen – im Gegensatz zur Wiesbadener Schulsozialarbeit – an allen Schulformen gibt. In der Regel haben diese Kräfte aber nie alle Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule im Fokus.

Abbildung 26: Absteigerinnen und Absteiger in der Sekundarstufe I

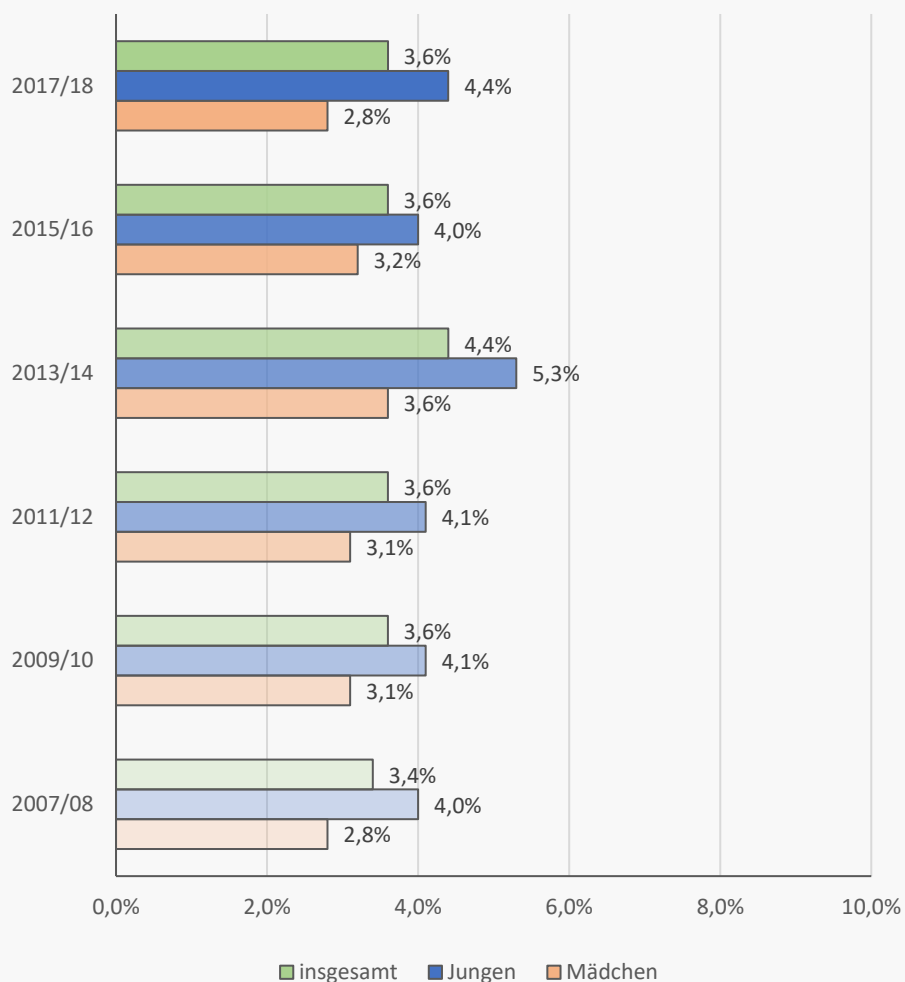


Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt (Schulstatistik)

Grundsatz und Planung

Im Gegensatz zu den Abstiegen hat sich bei den Klassenwiederholungen im betrachteten 10-Jahreszeitraum relativ wenig getan: Jedes Jahr wiederholen heute in der Sekundarstufe I rund 3,6 Prozent der Kinder an Gymnasien die Klasse mit nach wie vor deutlich höheren Anteilen bei den Jungen (4,4 Prozent) als bei den Mädchen (2,8 Prozent).

Abbildung 27: Wiederholerinnen und Wiederholer in der Sekundarstufe I Gymnasium

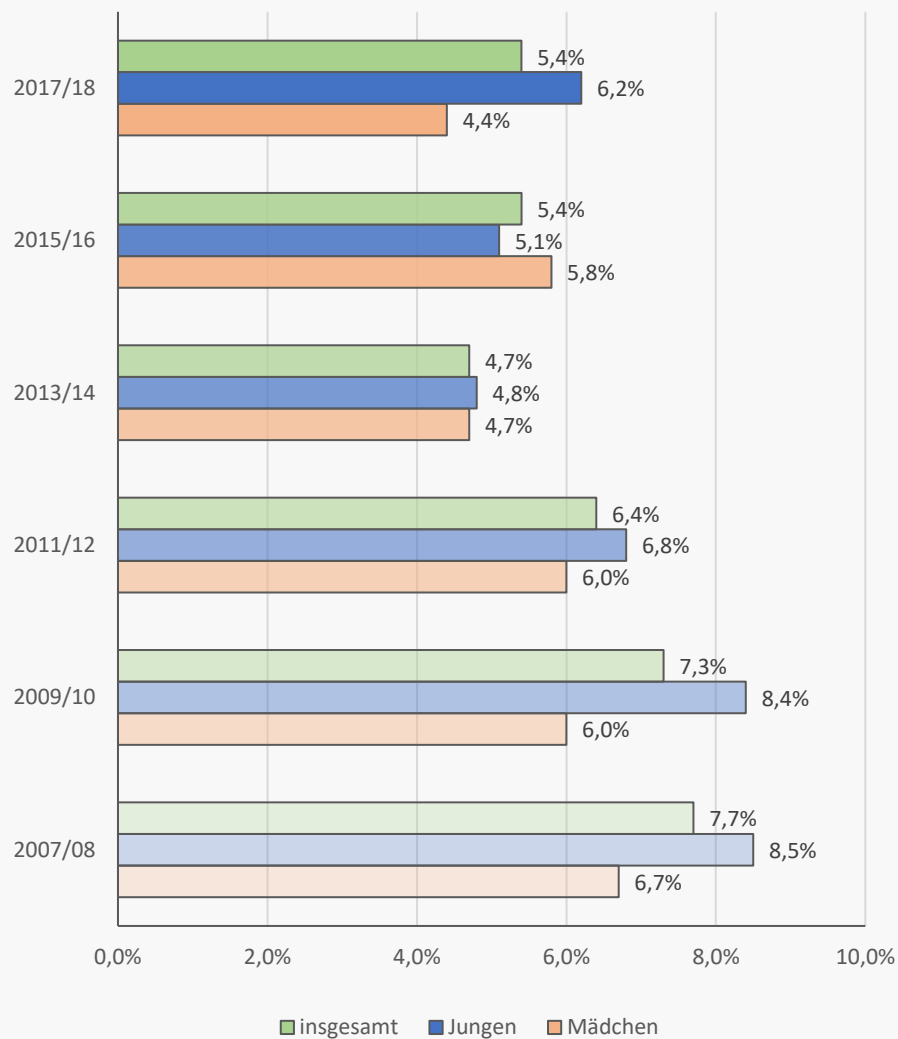


Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt (Schulstatistik)

Grundsatz und Planung

Die folgenden Abbildungen (vgl. Abbildung 28 und Abbildung 29) zeigen die Daten zu Wiederholenden- und Wiederholerquoten noch für die Schulformen Realschule und Hauptschule. Interessanterweise sind diese höher als an Gymnasien (Realschule: 5,4 Prozent, Hauptschule 6,5 Prozent). Der übliche Geschlechterunterschied bei den Wiederholungen existiert bei Hauptschülerinnen und -schülern nicht.

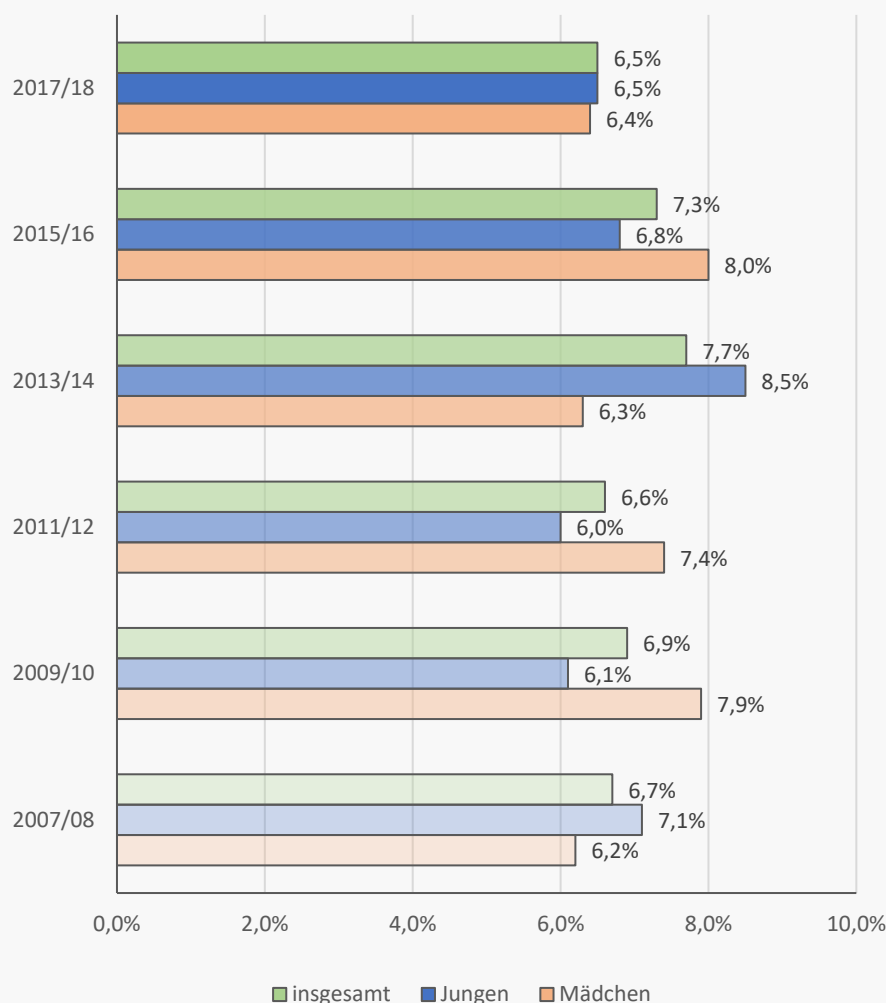
Abbildung 28: Wiederholerinnen und Wiederholer in der Sekundarstufe I Realschule



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt (Schulstatistik)

Grundsatz und Planung

Abbildung 29: Wiederholerinnen und Wiederholer in der Sekundarstufe I Hauptschule



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt (Schulstatistik)

Grundsatz und Planung



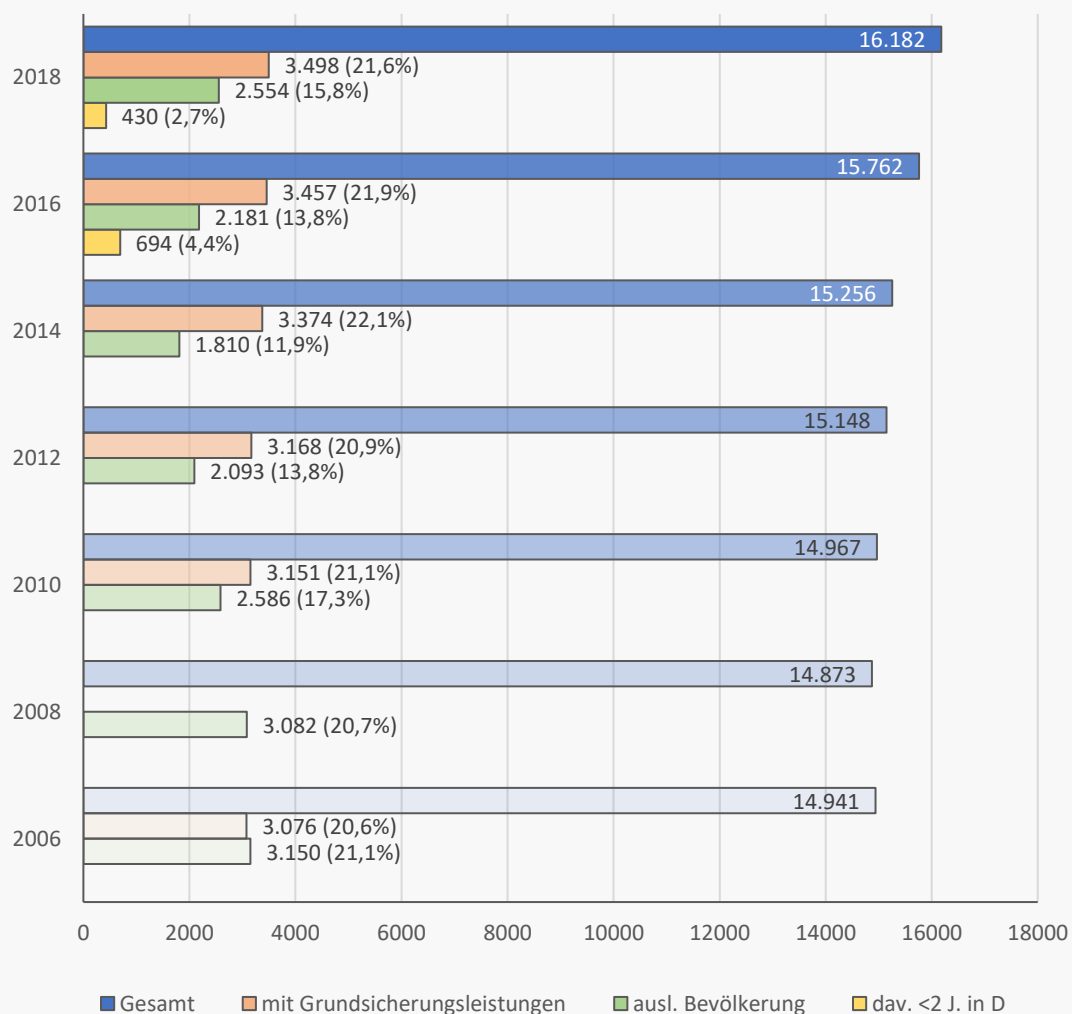
Die folgende Abbildung gibt für die Altersgruppe der 10- bis unter 16-Jährigen, die in der Regel die Sekundarstufe I besucht, an, welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Herkunft bzw. familiären Bedingungen als Kinder und Jugendliche, die mit ihren Familien Grundsicherungsleistungen (nach dem SGB II, XII oder AsylbLG) beziehen und damit zu den Armen gerechnet werden können. Sie stellen mit Blick auf Bildungsteilhabe eine Hauptrisikogruppe dar. Der Anteil dieser Gruppe von (herkunfts-)benachteiligten Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 10 und unter 16 Jahren ist in Wiesbaden in den letzten Jahren mit ca. 22 Prozent auf einem stabil hohen Niveau.

Insbesondere neuzugewanderte Kinder und Jugendliche (hier: maximal zwei Jahre in Deutschland lebend), die mit einer anderen Sprache und oft auch Kultur aufgewachsen sind, stellen für das Bildungssystem eine besondere Herausforderung dar. Wie in Abbildung 30 zu ersehen, waren es im Jahr 2018 430 Kinder und Jugendliche bzw. knapp drei Prozent der Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen 10 und unter 16 Jahren, die erst maximal zwei Jahre in Deutschland lebten.

Die Gruppe der ausländischen Kinder ist sehr viel größer und beträgt derzeit in der Altersgruppe rund 16 Prozent. Diese Gruppe ist jedoch sehr heterogen, denn die Staatsangehörigkeit allein sagt nicht wirklich etwas über die Bildungsherausforderungen aus.

Noch viel heterogener ist die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund⁵³ (nicht in der Abb. enthalten), die in der sog. „Herbststatistik“ ausgewiesen ist. Im Bereich der weiterführenden Schulen im Schuljahr 2018/19 schwankt deren Anteil sehr nach Schulform und reicht von rund einem Drittel der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien über 58 Prozent der Schülerinnen und Schüler an IGS bis zu über zwei Dritteln der Schülerinnen und Schüler an anderen Schulformen; dabei gibt es noch erhebliche Schwankungen nach Einzelschulen.

Abbildung 30: Wiesbadener Bevölkerung im Alter von zehn bis unter 16 Jahren



Quelle: Amt für Statistik, Wahlen und Stadtforschung und Amt für Grundsicherung und Flüchtlinge

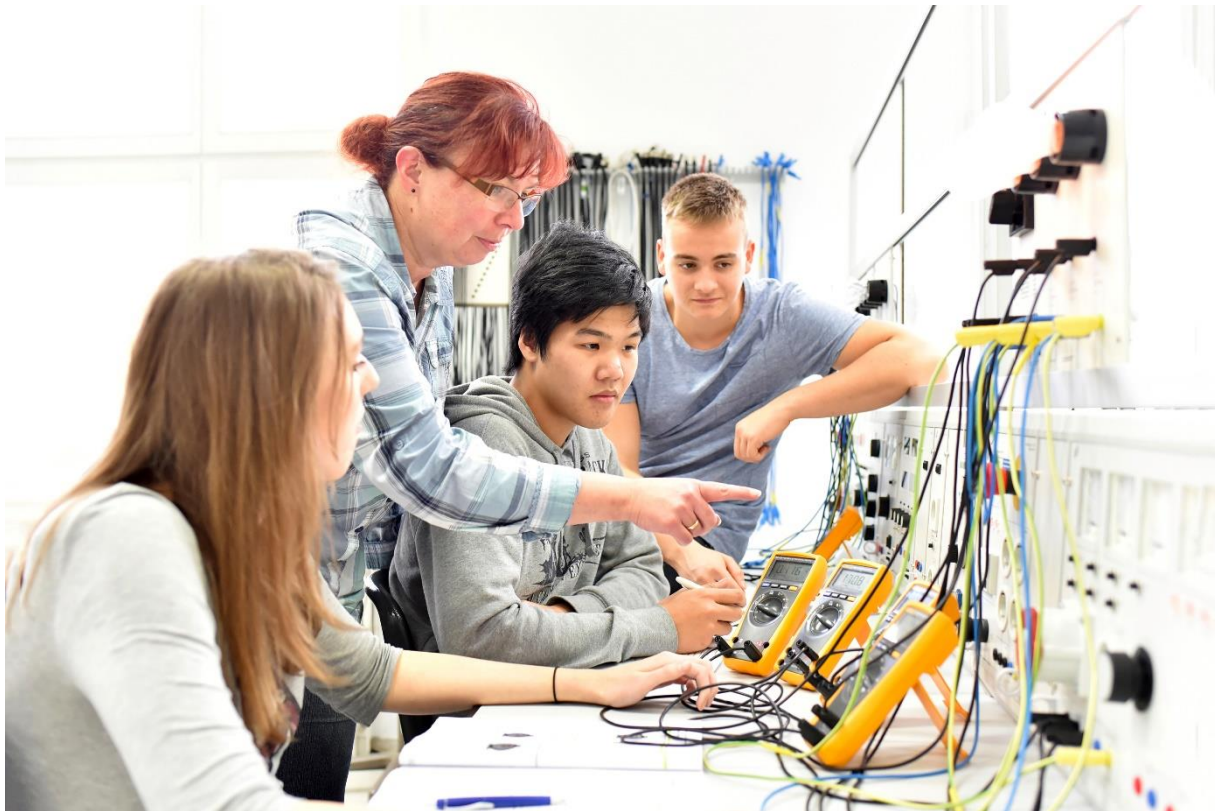


Grundsatz und Planung

⁵³ Definition Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hierbei: nicht-deutsche Staatsangehörigkeit und/oder Geburtsland nicht Deutschland und/oder überwiegende Verkehrssprache in der Familie nicht Deutsch.

6 Bildungsteilhabe im Übergang Schule – Beruf

Dr. Rabea Krätschmer-Hahn



industryviews/shutterstock.com

6.1	Rolle des Handlungsfeldes.....	86
6.2	Gesetzlicher Auftrag der Kommune unter Berücksichtigung zentraler Beschlussfassungen ..	87
6.3	Problembeschreibung mit Blick auf (Herkunfts-)Benachteiligte	88
6.4	Aktuelle (Teil-)Ziele mit Blick auf das Handlungsfeld und Maßnahmen in 2018/19	90
6.5	Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld	91
6.6	Aktuelle Indikatoren	91
6.7	Weiterentwicklung von Indikatoren.....	96

6.1 Rolle des Handlungsfeldes

Der Übergang von der Schule in den Beruf ist ein wichtiger Schritt im Leben junger Menschen, da ein gelingender Übergang die Voraussetzung für eine berufliche, aber auch soziale, Integration ist. In Deutschland ist der Zusammenhang zwischen formaler Qualifikation und Verdienstmöglichkeiten bzw. dem Risiko, im Lebensverlauf arbeitslos zu werden, sehr hoch (vgl. Piopiunik/Kugler/Wößmann 2017: 19ff.). Insofern spielt es für die weitere Erwerbsbiographie eine entscheidende Rolle, ob der Übergang vom schulischen in das berufliche System gelingt.

Bildung und Beruf sind die zentralen Strukturprinzipien sozialer Ungleichheit, die im Zeitverlauf sehr konstant wirken (vgl. Konitzka 1999: 808). Sie beeinflussen nicht nur den weiteren Verlauf der (Erwerbs-)Biographie, sondern sind auch selbst abhängig von Herkunft und Sozialisation.

Wie bereits in den vorigen Kapiteln dargestellt, beeinflusst die **soziale Herkunft** den Bildungserfolg in Deutschland maßgeblich. Relevant für den Übergang Schule – Beruf ist dabei zunächst der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule und die Tatsache, dass die Wahrscheinlichkeit, für Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status auf ein Gymnasium zu gehen, deutlich geringer ist als für Schülerinnen und Schüler mit einem hohen sozio-ökonomischen Status (bei gleichen Kompetenzen) (vgl. Solga/Dombrowski 2009: 13f.). Der sozio-ökonomische Hintergrund ist dabei der signifikante Einflussfaktor, nicht der Migrationshintergrund. Dieser korreliert zwar ebenfalls mit einer niedrigeren Bildungsbeteiligung, aber das liegt allein daran, dass bei Ju-

gendlichen mit Migrationshintergrund ein deutlich höherer Anteil von niedrigem sozio-ökonomischen Status zu finden ist (vgl. Maaz 2017: 6). Somit sind die Wege zu bestimmten Schulabschlüssen schon durch die herkunftsbedingte Schulartwahl vorgeprägt.

Und auch die Berufswahl ist eng verknüpft mit der sozialen Herkunft: Der Wahlfreiraum der Jugendlichen bei der Berufswahl resultiert aus erwerbsbiographisch erworbenen Kenntnissen und ihrer ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitalausstattung, wie in Anlehnung an Boudon und Bourdieu argumentiert wird (vgl. Brändle/Grundmann 2012: 58). Die Berufsausbildungs- und Studienerfahrungen der Eltern beeinflussen den Übergang ihrer Kinder in die berufliche Bildung; Jugendliche statushöherer Elternhäuser neigen selbst bei gleicher Schulbildung seltener zu betrieblichen Ausbildungen. Weiter beeinflusst es positiv die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung, wenn die Eltern selbst eine Berufsausbildung haben, sodass gerade die Jugendlichen leer ausgehen, deren Eltern auch keine Berufsausbildung absolviert haben, da hier keine vorhandenen Netzwerke aktiviert werden können (vgl. ebd.: 66f.). Darüber hinaus zeigen Studien auch detailliert auf, inwiefern die gewählten Ausbildungsberufe ebenso wie Studienfächer mit Herkunft korrelieren. Die „soziale“ Herkunft der Eltern spielt bei der Bildungsteilhabe und somit auch beim Bildungserfolg in Deutschland eine sehr entscheidende Rolle – in der Weise, wie sie soziales Kapital an ihre Kinder weitergeben; und das insbesondere bei der Erreichung von Schulabschlüssen und dem Übergang in den Beruf.

6.2 Gesetzlicher Auftrag der Kommune unter Berücksichtigung zentraler Bechlussfassungen

Der gesetzliche Auftrag für die Kommune, (herkunfts-)benachteiligte Jugendliche beim Übergang von Schule in den Beruf zu unterstützen, fußt auf zwei unterschiedlichen Grundlagen bzw. im Hinblick auf zwei Zielgruppen:

Die Leistungsberechtigten von Grundsicherungsleistungen im SGB II sind gemäß § 14 zu fördern, im Speziellen gemäß der Berufsausbildungsförderung nach § 16 Abs. 1 SGB II i. V. m. § 51 SGB III/§ 54a SGB III/§ 76 SGB III. Außerdem sind benachteiligte Jugendliche von der Kommune gemäß § 13 SGB VIII mit Schulsozialarbeit zu fördern.

Dabei sind im SGB II grundsätzlich alle Leistungsberechtigten zu unterstützen, mit dem Ziel eines eigenständigen Lebens unabhängig von Grundsicherungsleistungen. Das Kommunale Jobcenter agiert, gemäß seines Arbeitsprogrammes für Beschäftigung, Qualifizierung und Ausbildung, gerade bei jungen Menschen nach dem Grundsatz, dass eine berufliche Ausbildung priorisiert vor einer Arbeitsaufnahme zu fördern ist (vgl. Krättschmer-Hahn 2019a: 12). Denn eine abgeschlossene Berufsausbildung vermindert das Risiko signifikant, von Arbeitslosigkeit und Grundsicherungsbezug in der Erwerbsbiographie betroffen zu sein. Die gesetzlich verankerten Maßnahmen im Kontext Berufsvorbereitung/Berufsausbildung sind oben benannt (Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, Einstiegsqualifizierung und außerbetriebliche Berufsausbildung), aber auch die Beratung des Fallmanagements hat die Aufnahme einer Ausbildung bei jungen Menschen im Fokus.

Der Einsatz von **Schulsozialarbeit** umfasst heute in Wiesbaden insgesamt zwölf Einrichtungen an zwei Förder-, einer Haupt- und acht Integrierten Gesamtschulen, einer Mittelstufenschule sowie an den fünf beruflichen Schulen. Dies dient dem beschriebenen Entgegenwirken herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung: Mit Stadtverordnetenbeschluss Nr. 0272 vom 04.07.2013 in Verbindung mit Nr. 0090 vom 09.02.2012 wurde der Ausbau von Schulsozialarbeit gemäß Betreuungsstandard aktualisiert. Dies beinhaltet insbesondere einen adäquaten Personalschlüssel, der

als Richtwert mit einer Fachkraft Schulsozialarbeit je 150 „Hauptschülerinnen bzw. Hauptschüler“ und je 75 „Förderschülerinnen und Förderschüler“ festgelegt ist.

Schulsozialarbeit erreicht gegenwärtig nahezu 100 Prozent aller prognostizierten Hauptschul- und Förderschulabsolventinnen und -absolventen für Lernhilfe sowie die prognostizierten Realschulabsolventinnen und -absolventen, welche die Wiesbadener Integrierten Gesamtschulen mit Schulsozialarbeit besuchen; zusätzlich die Jugendlichen an den beruflichen Schulen, die sich dort in den Angeboten der Berufsvorbereitung befinden (Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung, zweijährige Berufsfachschule und einjährige höhere Berufsfachschule).

Schulsozialarbeit begleitet mit gezielten **Berufsorientierungs- und -fördermaßnahmen** die Einmündung in die berufliche Bildung, um u. a. besonders Jugendliche zu unterstützen, die ggfs. herkunftsbedingt einen geringeren Schulabschluss erhalten werden. Der beschriebenen Selektion durch die Herkunft der Kinder und Jugendlichen, bezogen auf die gegenwärtigen Schulabschlüsse, kann damit nicht entgegengewirkt werden, aber die Geringhaltung der Quote von Schülerinnen und Schülern ohne Schulabschluss bzw. der Übergang in berufliche Bildung kann erfolgreich mitgestaltet werden. So ist die Arbeit der Schulsozialarbeit an allen Schulen bezogen auf die besonders stark benachteiligten Jugendlichen sensibilisiert und unterstützt diese mit dem Ziel, trotz und mit ihren Problemlagen die bestmöglichen individuellen Übergänge aus der Sekundarschule sowie der Berufsorientierung an den beruflichen Schulen heraus zu gestalten. In der Schnittstelle von dem Übergang aus der Sekundarschule bedient sie sich mit einem eigens eingerichteten Fallmanagement der Kompetenzagentur Wiesbaden, die in den Leistungskatalog der Schulsozialarbeit eingebunden ist. Damit wird das Ziel „keine/r darf verloren gehen“ erfolgreich aufgegriffen und stellt zum Beispiel bei allen Schulabgängerinnen und Schulabgängern ohne Schulabschluss einen adäquaten Übergang her.

6.3 Problembeschreibung mit Blick auf (Herkunfts-)Benachteiligte

Der Ausbildungsmarkt steht nicht allen Jugendlichen in gleicher Weise offen (vgl. Hillmert/Weßling 2014). Einige haben einen deutlich schwereren Zugang, weil ihnen Ressourcen fehlen, auf die Arbeitgeber Wert legen oder weil andere Jugendliche, mit denen sie um einen Ausbildungsplatz konkurrieren, bessere Ressourcen aufweisen. Das betrifft vor allem Jugendliche, die höchstens über einen Förder- oder Hauptschulabschluss verfügen. Noch schwieriger ist es für Jugendliche, die SGB II-Leistungen beziehen, da ihre Bildungsbeteiligung durch die Lebenslage „Armut“ beeinflusst wird. Ein Leben in Armut verursacht nämlich nicht nur finanzielle Deprivation, sondern auch erhebliche Einschränkungen

in den **gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten**, im zugrunde liegenden sozialen Kapital (z. B. Beziehungen zu wichtigen Ausbildungsmarktteilnehmerinnen und -akteuren) und insbesondere in den Bildungschancen. Auch wenn kompensatorische Wirkung im kommunalen Kontext, hier durch die Schulsozialarbeit, erzielt wird, ist anzunehmen, dass der Grundsicherungsbezug dennoch einen Unterschied macht.

Um dieses zu beleuchten, werden drei Gruppen von Jugendlichen vergleichend in den Fokus genommen und deren Schulabschlüsse bzw. deren Übergänge analysiert:

1. alle Schulabsolvierenden in Wiesbaden,
2. Jugendliche an Förder-, Haupt- oder Integrierten Gesamtschulen oder an beruflichen Schulen, die von der Schulsozialarbeit begleitet werden ohne Bezug von SGB II-Leistungen,
3. Jugendliche an Förder-, Haupt- oder Integrierten Gesamtschulen oder an beruflichen Schulen, die von der Schulsozialarbeit begleitet werden und Grundsicherungsleistungen gemäß SGB II beziehen.

Die Unterschiede in Schulabschluss und Ausbildungsbeginn zeigen, dass die Bildungschancen im Übergang Schule – Beruf ungleich verteilt sind:

1. Betrachtet man alle Schulentlassenen der Sekundarstufe I und II⁵⁴ am Ende des Schuljahres 2017/2018, sieht die Verteilung der Abschlüsse wie folgt aus (für 2.778 Personen): 7,5 Prozent aller Schulentlassenen in Wiesbaden beenden die allgemeinbildende Schule ohne Hauptschulabschluss⁵⁵, 14 Prozent erreichen einen Hauptschulabschluss, 38 Prozent einen Realschulabschluss und 40,5 Prozent absolvieren das (Fach-)Abitur.
2. Von allen Schulabsolvierenden der 9. und 10. Klassen der von Schulsozialarbeit begleiteten Schülerinnen und Schüler (ohne SGB II-Bezug) gehen im Vergleichsjahr 11 Prozent ohne Schulabschluss ab; 30 Prozent mit (qualifiziertem) Hauptschulabschluss, 59 Prozent mit einem Realschulabschluss (darunter 39 Prozent mit einer Empfehlung zum Übergang in Jahrgangsstufe 11).
3. Betrachtet man darunter nur die Jugendlichen, die von Schulsozialarbeit begleitet werden und im SGB II-Bezug leben, so gehen 15 Prozent ohne Schulabschluss ab, 37 Prozent schließen mit (qualifiziertem) Hauptschulabschluss und 48 Prozent mit einem Realschulabschluss ab.

⁵⁴ Die Sekundarstufe II der allgemeinbildenden Schulen umfasst die gymnasiale Oberstufe.

⁵⁵ Darunter auch die Personen mit einem Förderschulabschluss – so auch in den folgenden Darstellungen der Gruppen „ohne Schulabschluss“. Angemerkt werden muss an dieser Stelle, dass die Schülerinnen und Schüler der Deutsch-Intensiv-Klassen mit eingerechnet sind. Diese erwerben aufgrund ihres fehlenden Sprachvermögens meist keinen Schulabschluss und befinden sich zudem noch im Grundsicherungsbezug.

Man erkennt, dass trotz der selektiven Wahrnehmungsmöglichkeiten der Schulabschlüsse (an den von Schulsozialarbeit begleiteten Schulen können die Schülerinnen und Schüler kein Abitur machen) der Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss und mit nur Hauptschulabschluss deutlich erhöht ist. D. h. das Risiko, ohne Schulabschluss in den Ausbildungsmarkt überzugehen, steigt zusätzlich durch ein Aufwachsen in Armut, wenn eine bestimmte Schulart besucht wird. Somit bestimmen Herkunft und Lebenslage stark den Schulabschluss und die Möglichkeit des Übergangs in berufliche Bildung.

1. Beim Übergang in die berufliche Bildung kann man für alle Anfängerinnen und Anfänger in 2017/18 in Wiesbaden konstatieren, dass 39 Prozent eine duale Ausbildung aufnehmen, 15 Prozent eine vollschulische, 33 Prozent gehen weiter zur Schule, um das Abitur zu absolvieren und 14 Prozent münden ins sogenannte Übergangssystem⁵⁶ ein.
2. Unter den von Schulsozialarbeit begleiteten Jugendlichen sieht die Verteilung sehr anders aus: Bei den Jugendlichen ohne SGB II-Bezug gehen 17 Prozent in eine duale Ausbildung über; 4 Prozent in eine vollschulische; 50 Prozent gehen weiter zur Schule und 25 Prozent münden ins Übergangssystem ein.
3. Bei den Jugendlichen mit SGB II-Bezug gehen 14,5 Prozent in eine duale Ausbildung über, 6 Prozent in eine vollschulische Ausbildung, 38,5 Prozent gehen weiter zur Schule und 38 Prozent münden ins Übergangssystem ein.⁵⁷

Für die Gruppe aller Jugendlichen in Wiesbaden kann konstatiert werden, dass gerade die Anteile in den Übergang in Ausbildung im interkommunalen Rhein-Main-Vergleich hoch sind und dieser gut gelingt. Dafür werden eher weniger Schulabsolvierende als in anderen Kommunen in die gymnasiale Oberstufe geführt.

Bei den **Übergängen in berufliche Bildung** zeigt sich – ähnlich wie bei den Schulabschlüssen – dass die von Schulsozialarbeit begleiteten Jugendlichen, die einen Hauptschulabschluss haben, schlechter abschneiden, was die Aufnahme einer Ausbildung angeht, wenn sie im SGB II-Bezug stehen. Bei den Jugendlichen ohne Abschluss oder mit Realschulabschluss gibt es keine signifikanten Unterschiede im Übergang in berufliche Bildung zwischen jungen Menschen mit und ohne SGB II-Bezug. Ebenso scheint die außerbetriebliche Ausbildung ein sehr wirkungsvolles Instrument zu sein.

Die Jugendlichen im SGB II-Bezug münden aber, unter Kontrolle ihrer Schulabschlüsse, deutlich

häufiger ins Übergangssystem ein, insbesondere die Jugendlichen mit Hauptschulabschluss. Die weiterführenden Bildungsangebote stehen ihnen aufgrund der geringeren Schulabschlüsse nicht in gleichem Maße offen wie den Jugendlichen ohne SGB II-Bezug. Ohne kompensatorische Einflussnahme, wie sie die Schulsozialarbeit durch ihre Begleitung den Jugendlichen zukommen lässt, wären die Ergebnisse wahrscheinlich noch deutlicher. Anders formuliert: Benachteiligungslagen können (kommunal) erfolgreich bearbeitet werden.

Festgehalten werden muss: Eine von Armut beeinflusste Lebenslage zeigt somit auch Effekte auf die Bildungschancen und Bildungsergebnisse, fußend auf den schlechteren Schulabschlüssen. Und es verbleibt ein gewisser Anteil von Jugendlichen in jeder Abschlusskohorte, die ohne Schulabschluss die allgemeinbildende Schule verlässt und somit schlechte Chancen auf dem Ausbildungsmarkt hat – und dieser feh-

⁵⁶ Das Übergangssystem umfasst, in Anlehnung an die Definition des Konsortiums der Bildungsberichterstattung 2006, alle Ausbildungsangebote, die zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, aber darauf abzielen, eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung herzustellen. Hier münden vermeintlich all die Jugendlichen ein, die keine betriebliche oder schulische Ausbildung aufnehmen konnten oder nicht weiter zur allgemeinbildenden Schule gehen (vgl. Weishaupt et al. 2012: 3).

⁵⁷ Der Anteil zu jeweils 100 Prozent sind unbekannte Übergänge.

lende Abschluss korreliert mit dem Grundsicherungsbezug, d. h. mit einem Leben in Armut (vgl. Krätschmer-Hahn 2019b).

6.4 Aktuelle (Teil-)Ziele mit Blick auf das Handlungsfeld und Maßnahmen in 2018/19

Die Ergebnisse zeigen, dass weiterhin großer Wert darauf gelegt werden muss, möglichst alle Jugendlichen zu einem Schulabschluss zu führen, da sonst der Übergang in die berufliche Bildung mit hoher Wahrscheinlichkeit schwierig wird bzw. nicht gelingt.

Die Übergänge in eine betriebliche Berufsausbildung müssen weiterhin vorbereitet und begleitet werden – insbesondere für Jugendliche mit einem niedrigen Schulabschluss. Besonderes Augenmerk muss auf benachteiligte Jugendliche gerichtet werden, die sich im Grundsicherungsbezug befinden, damit ihre Kompetenzentwicklung und damit ihre Übergänge systematisch verbessert werden. Hier sind sowohl Fallmanagementkräfte des SGB II gefragt als auch die weiterhin kontinuierliche Arbeit der Schulsozialarbeit.

Es wäre sogar wünschenswert, wie auch schon angedacht, Schulsozialarbeit als präventives Instrument zur Verhinderung eines hohen Anteils an Schulabsolvierenden ohne Abschluss bereits an Grundschulen zu etablieren, da Studien belegen, dass die soziale Selektion im deutschen Schulsystem früh beginnt (siehe hierzu auch Kapitel 4).

Schließlich zeigen die ambivalenten Ergebnisse zum Übergangssystem einerseits, dass es im Anschluss viele Jugendliche durch diese Berufsvorbereitung schaffen, eine Ausbildung aufzunehmen. Andererseits bleibt auch das Phänomen der nicht glückenden Übergänge in die berufli-

che Bildung, sodass weitere Maßnahmen notwendig werden. D. h. für den einen Jugendlichen ist es eine sinnvolle Kompetenzverbesserung, andere hingegen schaffen es nicht, die notwendigen Ressourcen zur Aufnahme einer Ausbildung zu erlangen, und wieder andere verbringen Zeit in Warteschleifen, obwohl sie ausbildungsreif sind – wichtig sind die passgenauen Übergänge und fachliche Begleitung. Dabei ist es nicht hilfreich, das Übergangssystem per se als „Warteschleife“ zu stigmatisieren oder als Bruch einer Normalerwerbsbiographie zu verstehen.

So lange das Durchschnittsalter bei der Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung weiter so hoch liegt wie bisher, bei ca. 20 Jahren, müssen Schulabsolvierende, die jünger sind und einen niedrigen Abschluss haben, vernünftige Alternativen haben, ihre Ausbildungsreife weiter auszubauen, bis sie in Ausbildungsstellen ankommen. Es zeigt sich, dass die Begleitung der Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen (Berufsfachschulen, Höheren Berufsfachschulen und Bildungsgängen zur Berufsvorbereitung) zu erhöhten Aufnahmen von Ausbildungen führt und dass es für einen größeren Anteil der Jugendlichen eine notwendige, wertvolle Zeit der weiteren Berufsvorbereitung und -orientierung ist, die sie benötigen. Auch die relativ hohen Anteile der Zuführung in weiterführende Bildungsangebote durch die Schulsozialarbeit zeigen, dass dieses Angebot gerade für (herkunfts-)benachteiligte Jugendliche eine große Rolle spielt.

6.5 Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld

Angesichts der Tatsache, dass das Erreichen der Volljährigkeit eine maßgebliche Voraussetzung für die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung zu sein scheint – sei es aus Gründen der seitens der Betriebe erwarteten Persönlichkeits- und Ausbildungsreife oder zur Vermeidung von Regularien des Jugendarbeitsschutzes oder der Rechtsfähigkeit etc. – sollten die allgemeinbildenden Mittelstufen- oder Gesamtschulen die Zeit nutzen, um möglichst alle Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der 10. Klasse zu führen, und vorzeitige Schulabgänge nur unterstützen, wenn ein passgenauer Anschluss (Ausbildungsplatz oder alternatives Schulangebot zum mittleren Bildungsabschluss) tatsächlich zur Verfügung steht. Das in Wiesbaden hervorragend entwickelte Programm der Kompetenzentwicklung und Bildungsförderung muss sich noch stärker auf (herkunfts-)benachteiligte junge Menschen

konzentrieren; das sind insbesondere Existenzsicherungs-Leistungsberechtigte oder auch Neuzugewanderte. Für diese Gruppen sollten über den gesamten Bildungsweg (Elternbildung, Kindertagesstätten, allgemeinbildende Schulen, non-formale Bildung in Jugendeinrichtungen und Jugendverbänden) die Hilfestellungen im Übergang noch stärker wirksam werden. Das breite Unterstützungsportfolio der Wiesbadener Sozialpolitik zur Förderung der dualen Ausbildung für benachteiligte und leistungsschwächere Bewerberinnen und Bewerber muss erhalten bleiben und in seiner Effektivität gestärkt werden, denn die außerbetriebliche Berufsausbildung, die in Wiesbaden ausgeprägter als in anderen Kommunen gefördert wird, ist ein wichtiges Instrument zur Erlangung eines Berufsabschlusses für Jugendliche, die auf dem ersten Ausbildungsmarkt nicht erfolgreich wären.

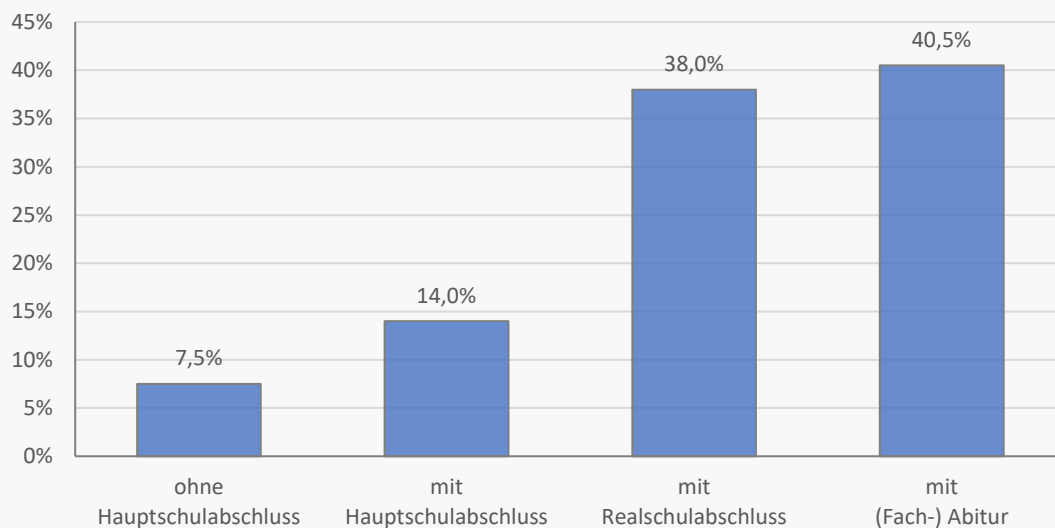
6.6 Aktuelle Indikatoren

Zur Beschreibung der Bildungsteilhabe im Übergang von Schule in den Beruf kann auf verschiedenste Indikatoren zurückgegriffen werden, die Auskunft über die Grundgesamtheit, die Teilhabe (herkunfts-)benachteiligter Gruppen und deren Bildungsergebnisse geben. Allerdings liegen relativ segmentierte und unverbundene Datenquellen vor, sodass Vergleiche näherungsweise, wie hier vorgestellt, angestellt werden müssen. Die integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE), die für Hessen kommunale Daten bereit stellt, bietet eine hervorragende Datenquelle, um den Übergang Schule – Beruf für alle Jugendlichen in Wiesbaden (aber leider nicht mit der Unterscheidung in (herkunfts-)benachteiligte Jugendliche) überblicksartig zu analysieren:

- Grundgesamtheit (Datenquelle: integrierte Ausbildungsberichterstattung),
 - o Schulabschlüsse von Absolvierenden,
 - o Anfängerinnen und Anfänger sowie Bestände in Teilbereichen der beruflichen Bildung nach den Merkmalen: Alter, Geschlecht, schulische Vorbildung, Staatsangehörigkeit, Übergangsverhalten, Wohnort, Berufsgruppen,
- (Herkunfts-)benachteiligte Gruppen (Datenquellen: Datenbank der Schulsozialarbeit und Fachanwendung des Kommunalen Jobcenters),
 - o Jugendliche, die an Förderschulen, Hauptschulen und Integrierten Gesamtschulen (+ beruflichen Schulen) von Schulsozialarbeit begleitet werden:
Schulabschluss, Alter, Geschlecht, Übergangsverhalten, Berufsgruppen,
 - o darunter Jugendliche, die von Grundsicherungsleistungen nach dem SGB II leben:
Schulabschluss, Alter, Geschlecht, Übergangsverhalten, Berufsgruppen,
 - o Leistungsberechtigte nach dem SGB II:
Schulabschluss, Alter, Geschlecht, Übergangsverhalten, Berufsgruppen.

Wie in 6.3 „Problembeschreibung“ erläutert, sind im Folgenden die Daten für Wiesbaden ausgewertet:

Abbildung 31: Schulentlassene am Ende des Schuljahres 2017/18 aus allgemeinbildenden Schulen nach Abschlussarten in Wiesbaden

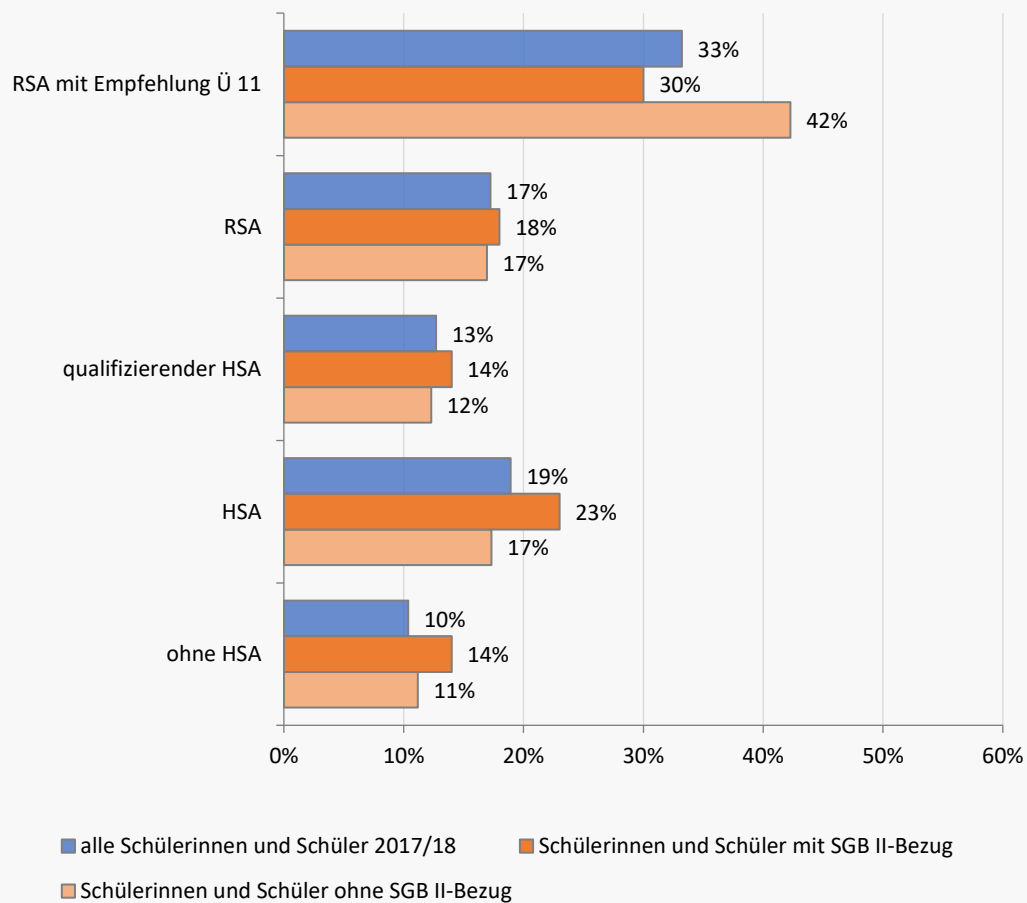


Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt, Statistische Berichte, Schulentlassene aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Hessen am Ende des Schuljahres 2017/2018, Tabelle 6, eigene Darstellung, N=2.778



Grundsatz und Planung

Abbildung 32: Alle Schulabgängerinnen und -abgänger der 9. und 10. Klasse am Ende des Schuljahres 2017/18 bzw. mit SGB II-Bezug aus den allgemeinbildenden Schulen mit Schulsozialarbeit nach Abschlussarten in Wiesbaden

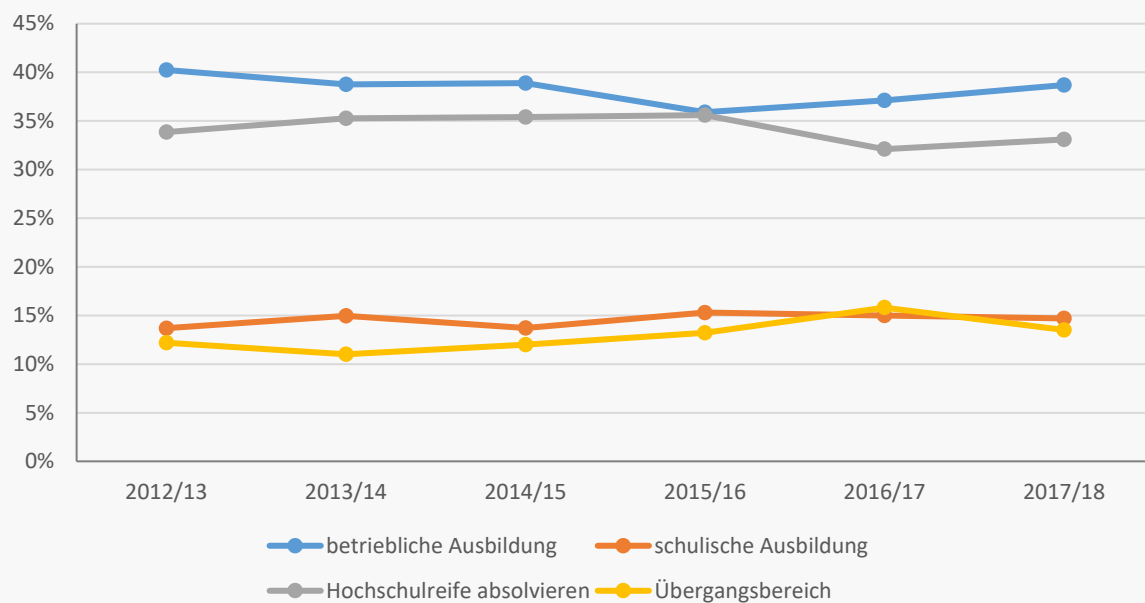


Quelle: Amt für Soziale Arbeit, Abteilung Schulsozialarbeit, Geschäftsstatistik, Wiesbaden, Schuljahr 2017/2018, eigene Darstellung, N=771 insg., 234 SGB II-Bezug (ohne Berücksichtigung von „Praxis und Schule“ (PuSch) und DIK); Förderschulabschlüsse werden als „ohne Abschluss“ gezählt



Grundsatz und Planung

Abbildung 33: Anfängerinnen und Anfänger in den Teilbereichen der integrierten Ausbildungsberichterstattung im Zeitverlauf mit Schulbesuch in Wiesbaden

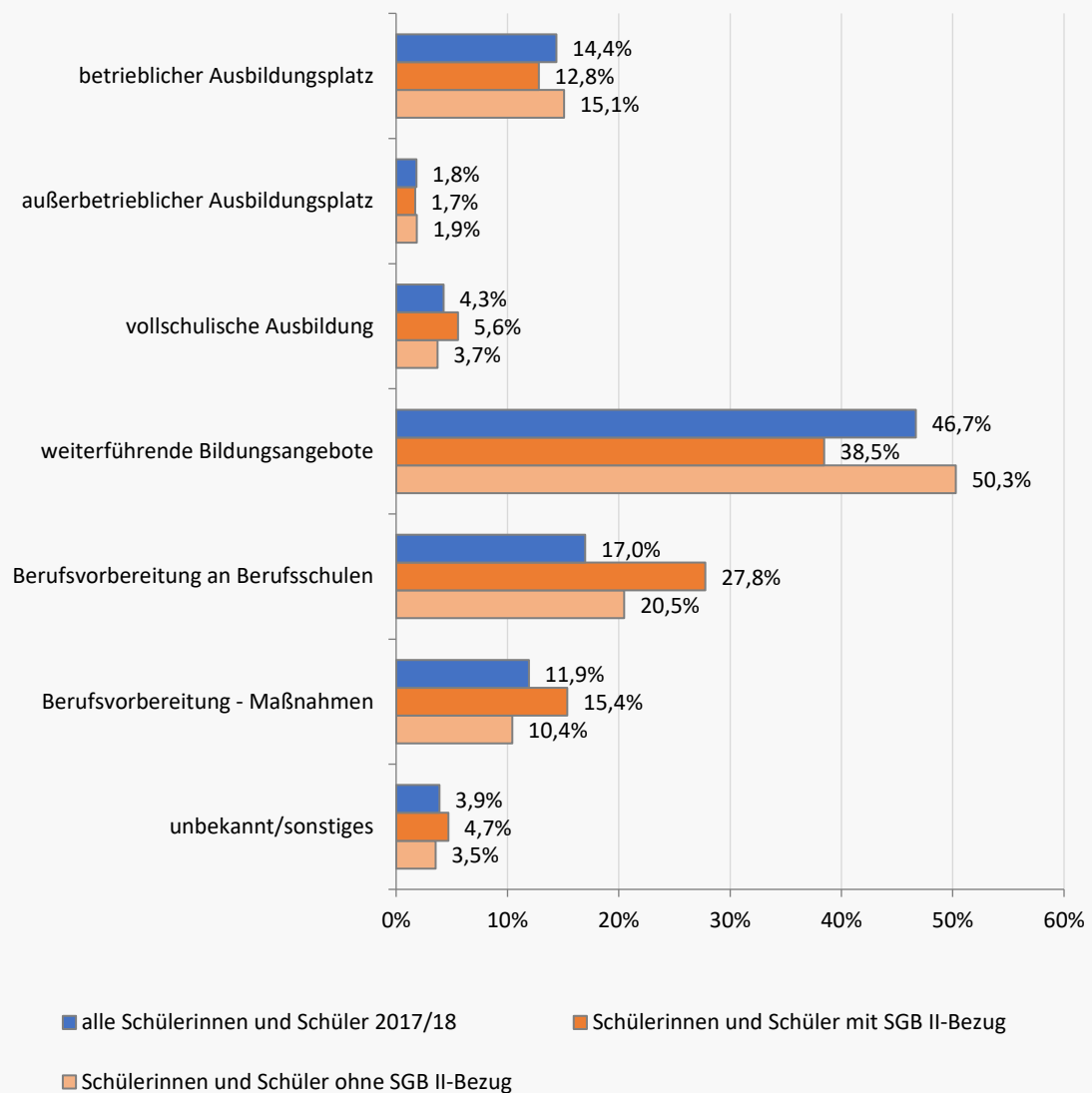


Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt, Statistische Berichte, Ergebnisse aus dem Projekt Verstetigung einer integrierten Ausbildungsberichterstattung für Hessen, Anfänger und Bestände, Tabelle 6, eigene Darstellung



Grundsatz und Planung

Abbildung 34: Übergänge der Schülerinnen und Schüler an Haupt- und Realschulen mit Schulsozialarbeit der 9. und 10. Klasse in Wiesbaden am Ende des Schuljahres 2017/18



Quelle: Amt für Soziale Arbeit, Abteilung Schulsozialarbeit, Geschäftsstatistik, Wiesbaden, Schuljahr 2017/2018, eigene Darstellung, N=771 insg., 234 SGB II-Bezug (ohne Berücksichtigung von PuSch und DIK)



Grundsatz und Planung

6.7 Weiterentwicklung von Indikatoren

Wünschenswert wäre es, eine einheitliche Datenbank zu haben, bspw. die Daten der iABE ergänzt um Indikatoren für (Herkunfts-)Benachteiligung: besuchte Schulform, Grundsicherungsbezug. Denkbar wären auch weitere Indikatoren wie bspw. Verkehrssprache in der Familie oder die Haushaltsform, die Hinweise auf erhöhte Teilhabe- bzw. Bildungsrisiken darstellen können.

Leider sind Einkommensdaten auf kommunaler Ebene nicht verfügbar; diese wären ein sehr guter Indikator, um eine finanzielle Deprivation zu analysieren. Somit muss sich weiterhin mit dem Grundsicherungsbezug als Indikator für Armut beholfen werden.

7 Bildungsteilhabe in der Hochschule

Theresa Nagy



Matej Kastelic/shutterstock.com

7.1	Rolle des Handlungsfeldes.....	98
7.2	Gesetzlicher Auftrag der Kommune unter Berücksichtigung zentraler Beschlussfassungen ..	98
7.3	Problembeschreibung mit Blick auf (Herkunfts-)Benachteiligte	98
7.4	Aktuelle (Teil-)Ziele mit Blick auf das Handlungsfeld und Maßnahmen in 2018/19	99
7.5	Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld	100
7.6	Aktuelle Indikatoren	100
7.7	Weiterentwicklung von Indikatoren.....	102
7.8	Tabellen	103

7.1 Rolle des Handlungsfeldes

Bildung gilt als zentrale Ressource für Lebenschancen. In Form von Abschlüssen und Zertifikaten entscheidet sie über berufliche und gesellschaftliche Positionen, über das Einkommen und damit auch über die individuelle Lebensgestaltung. Ein Hochschulabschluss bietet derzeit in Deutschland immer noch die höchsten Verdienstmöglichkeiten und ist mit einem geringen Arbeitslosigkeitsrisiko verbunden.

Die sogenannte **Bildungsexpansion** hat ab den 1950er Jahren in Deutschland zu einer kontinuierlichen Höherqualifizierung der Bevölkerung geführt. Junge Menschen verbleiben heute im-

mer länger im Bildungssystem und erwerben immer häufiger einen entsprechend hohen Abschluss. Studien belegen, dass aktuell ein Drittel der Bevölkerung zwischen 25 und 34 Jahren über einen Studienabschluss verfügt (vgl. OECD 2019).

Zwar wurde (und wird) der Hochschulbereich aufgrund von steigenden Studierendenzahlen kontinuierlich ausgebaut, doch nicht alle sozialen Gruppen profitieren davon in gleichem Maße. Insbesondere (herkunfts-)benachteiligte Personengruppen sind im hochschulischen Bereich noch immer deutlich unterrepräsentiert.

7.2 Gesetzlicher Auftrag der Kommune unter Berücksichtigung zentraler Beschlussfassungen

Hochschulen fallen in die Zuständigkeit der Bundesländer. Kommunen haben im Bereich der Hochschule durch das Fehlen eines gesetzlichen Auftrags nur geringes Einflusspotenzial.

7.3 Problembeschreibung mit Blick auf (Herkunfts-)Benachteiligte⁵⁸

Das Bildungssystem in Deutschland zeichnet sich durch eine vergleichsweise **hohe soziale Selektivität** aus; die hochschulische Bildung stellt dabei keine Ausnahme dar. Im Hochschulwesen existieren Ungleichheiten in nahezu allen Phasen, d. h. im Zugang, Verlauf und im Abschluss des Studiums. Gut belegt ist in diesem Zusammenhang der Einfluss der sozialen Herkunft.

Studienberechtigte aus nichtakademischen Elternhäusern (beide Elternteile ohne akademischen Abschluss) entscheiden sich deutlich seltener für die Aufnahme eines Studiums als Studienberechtigte aus akademischen Elternhäusern (mind. ein Elternteil mit akademischen Abschluss). So haben Kinder aus Akademikerhaushalten eine dreimal höhere Chance, ein Studium aufzunehmen, als Kinder aus Nichtakademikerhaushalten (79 Prozent vs. 27 Prozent, vgl. Kra-

cke/Buck/Middendorff 2018: 5). Auch der Übergang in das Masterstudium, ebenso wie die spätere Entscheidung für eine Promotion, wird von der sozialen Herkunft beeinflusst. Die Wahrscheinlichkeit, eine Promotion anzustreben, ist bei Studierenden aus akademischen Elternhäusern um 14 Prozentpunkte höher als bei Studierenden aus nichtakademischen Elternhäusern (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 156ff.).

Die Ungleichheiten im Hochschulbereich sind ganz wesentlich auf die bereits in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Ungleichhei-

⁵⁸ Das Hessische Hochschulgesetz macht keine expliziten Aussagen zur Förderung von (Herkunfts-)Benachteiligten. § 3 (4) verpflichtet die Hochschulen jedoch, ihre Angebote barrierefrei zu gestalten und Studierende mit Behinderungen nicht zu benachteiligen. Die Abschaffung der Studiengebühren in Hessen auch mit dem Ziel, einen chancengerechteren Hochschulzugang gewährleisten zu können, wurde indes im „Gesetz zur Sicherstellung von Chancengleichheit an hessischen Hochschulen“ vom 18.06.2008 festgelegt.

ten im vorgelagerten Schulsystem zurückzuführen. Bei jeder **Bildungsschwelle**⁵⁹, angefangen beim Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe, kommt es zu wiederholten und sich gegenseitig verstärkenden Selektionsprozessen: Wie bei einem Trichter verkleinert sich bei jeder Bildungsschwelle der Anteil der (Herkunfts-)Benachteiligten, die den Übergang erfolgreich meistern (vgl. auch Kapitel 4 und 5 zur Bildungsteilhabe in der Grundschule und in der Sekundarstufe).

Die (individuelle) Entscheidung für oder gegen ein Hochschulstudium wird aber auch von anderen Faktoren beeinflusst: Am Anfang steht si-

cherlich die Frage nach dem Nutzen eines Hochschulabschlusses in Gegenüberstellung der erwarteten Kosten. Diese **Kosten-Nutzen-Abwägung** variiert mit der sozialen Herkunft, d. h. Familien mit geringer ökonomischer Ausstattung und höherer Distanz zu weiterführender Bildung überschätzen häufig die Bildungskosten und unterschätzen gleichzeitig die Bildungserträge (vgl. Becker 2000).

Während des Studiums sieht Bargel (2007) für „Arbeiterkinder“ weitere Hürden und Herausforderungen in der Studienfinanzierung, in der häufig nötig werdenden Erwerbstätigkeit während des Studiums und im Fehlen von Informations- und Beratungsangeboten.

7.4 Aktuelle (Teil-)Ziele mit Blick auf das Handlungsfeld und Maßnahmen in 2018/19

Ziel ist auch in diesem Bildungsbereich die Verbesserung der Teilhabechancen von (Herkunfts-)Benachteiligten. Hierfür müssten Hürden im Schulsystem abgebaut und außerdem weitere Anreize für die Aufnahme eines Studiums geschaffen werden. Als konkrete Maßnahmen nennt der Hochschul-Bildungs-Report 2020 die Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Gymnasium bzw. Fachoberschule, die Ausweitung finanzieller Förderung (der Studierenden) sowie die Planung von Informationskampagnen (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. 2019: 53).

Mit dem Hochschulpakt 2020 haben sich Bund und Länder auf ein gemeinsames Programm geeinigt, um „die Chancen der jungen Generation zur Aufnahme eines Studiums zu wahren, den notwendigen wissenschaftlichen Nachwuchs zu

sichern und die Innovationskraft in Deutschland zu erhöhen“.⁶⁰ Ergänzende Zielvereinbarungen wurden zwischen dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst und den staatlichen Hochschulen, unter anderem auch der Hochschule RheinMain, geschlossen. Die Hochschule in Wiesbaden hat dabei ihren Fokus auf den Übergang Schule – Hochschule gelegt. Durch die Vernetzung und Kooperation zwischen Schulen und Hochschulen soll der Informationsbedarf von Schülerinnen und Schülern gedeckt werden, was auch benachteiligten Jugendlichen zugutekommt.

Wie bereits erwähnt, ist die Einflussnahme von Kommunen auf das Hochschulsystem gering, weswegen bislang keine weiteren Maßnahmen in Planung sind.

⁵⁹ Im deutschen Bildungssystem werden fünf (selektive) Bildungsschwellen beschrieben: 1. Übergang Primarstufe – Sekundarstufe I, 2. Übergang Sekundarstufe I – Sekundarstufe II, 3. Erwerb der Studienberechtigung, 4. Studienaufnahme, 5. (Erster) Hochschulabschluss.

⁶⁰ Online unter: www.wissenschaft.hessen.de/wissenschaft/hochschulpolitik/hochschulen-staerken-fachkraeftebedarf-decken-studienqualitaet-wahren, 20.01.2020.

7.5 Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld

Es ist davon auszugehen, dass die Zahl der Studienberechtigten und damit ebenso die der Studienanfängerinnen und -anfänger in Zukunft weiter steigen wird. Ein qualitativer und quantitativer Ausbau der Hochschulen, auch am Standort Wiesbaden, ist damit unumgänglich. Insbesondere wird es aber auch weiterhin darum gehen müssen, die Inanspruchnahme eines Studienplatzes für junge Menschen aus nichtakademischen Elternhäusern zu befördern.⁶¹ Die bereits beschriebenen präventiven Maßnahmen in Schulen setzen an diesem Punkt bereits an, dennoch müssen auch die konkreten finanziellen

Hürden in den Blick genommen werden, die für junge Menschen aus Elternhäusern ohne großen finanziellen Hintergrund bestehen. Studieren muss man sich auch „leisten“ können, d. h. solange Bildung stark mit dem Einkommen korreliert, wird dieser Mechanismus an die nächste Generation weitergegeben, wenn man es nicht schafft, auch den jungen Menschen aus bildungsferneren Elternhäusern nicht nur ein Studium zu ermöglichen, sondern deren Teilhabe zu befördern.

7.6 Aktuelle Indikatoren

Zu den in Wiesbaden ansässigen Hochschulen gehört die Hochschule RheinMain, die private EBS Universität für Wirtschaft und Recht, die Hessische Hochschule für Polizei und Verwaltung (HfPV) und seit Sommersemester 2019 die Hochschule Fresenius. Die Hochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung ist in Wiesbaden mit dem Fachbereich Kriminalpolizei vertreten (vgl. Simon/Strohalm 2016).

Die **Hochschulstatistik des Hessischen Statistischen Landesamtes** gibt Aufschluss über die Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger sowie die Anzahl der Studierenden in Wiesbaden im Zeitverlauf nach Geschlecht und Nationalität (vgl. Tabelle 7 und Tabelle 8).

Die Zahl der **Studienanfängerinnen und -anfänger** in Wiesbaden ist seit den letzten fünf Jahren relativ konstant. Im WS 2017/18 begannen 1.763 Personen ihr Studium an einer in Wiesbaden ansässigen Hochschule, drei Viertel davon

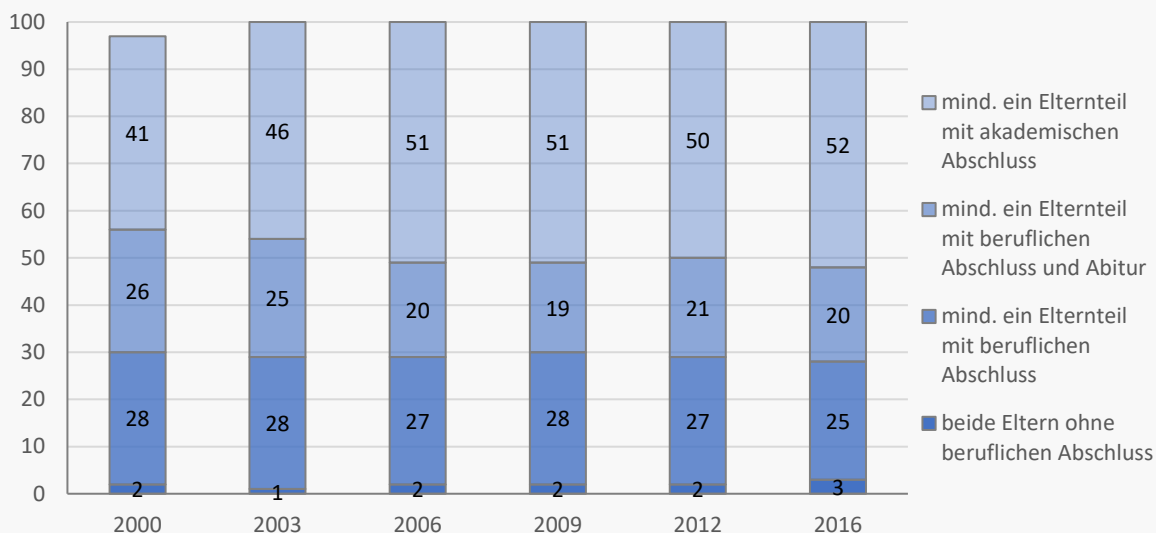
an der Hochschule RheinMain. Auch der Anteil an weiblichen und an ausländischen Studierenden ist über die Jahre annähernd gleichgeblieben. Die Zahl der Studierenden am Hochschulstandort Wiesbaden ist hingegen kontinuierlich gestiegen und betrug im WS 2017/18 knapp 12.000. Rund 52 Prozent der Studierenden waren Frauen, der Anteil an ausländischen Studierenden lag bei 12 Prozent.

Auf Ebene der Kommune kann keine Aussage über die Bildungsbeteiligung von (Herkunfts-)Benachteiligten an Hochschulen getroffen werden. Die Daten der Sozialerhebung der Deutschen Studierendenwerke⁶² geben jedoch Auskunft über die Verteilung auf Bundesebene. Es ist davon auszugehen, dass sich diese Verteilung auch auf kommunaler Ebene widerspiegelt.

⁶¹ Selbstverständlich sehen wir weiterhin den Bedarf an Menschen, die über eine (duale) Ausbildung in wichtige Bereiche des Arbeitsmarktes wie z. B. Handwerk, Pflege, pädagogische Berufe u. v. m. einmünden und möglicherweise werden diese Berufe zukünftig nicht nur an Bedeutung, sondern auch an Prestige und Einkommen gewinnen; nichtsdestotrotz geht es an dieser Stelle darum, die sozialen Unterschiede in den Wahl- und Zugangschancen herkunftsbenachteiligter junger Menschen positiv zu beeinflussen.

⁶² Die Sozialerhebung wird als Längsschnittstudie bereits seit 1951 durchgeführt (die 21. und aktuellste Erhebung fand 2016 statt) mit dem Ziel, die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden zu erfassen.

Abbildung 35: Soziale Zusammensetzung der Studierenden nach Bildungsherkunft 2000 – 2016



Quelle: 21. Sozialerhebung

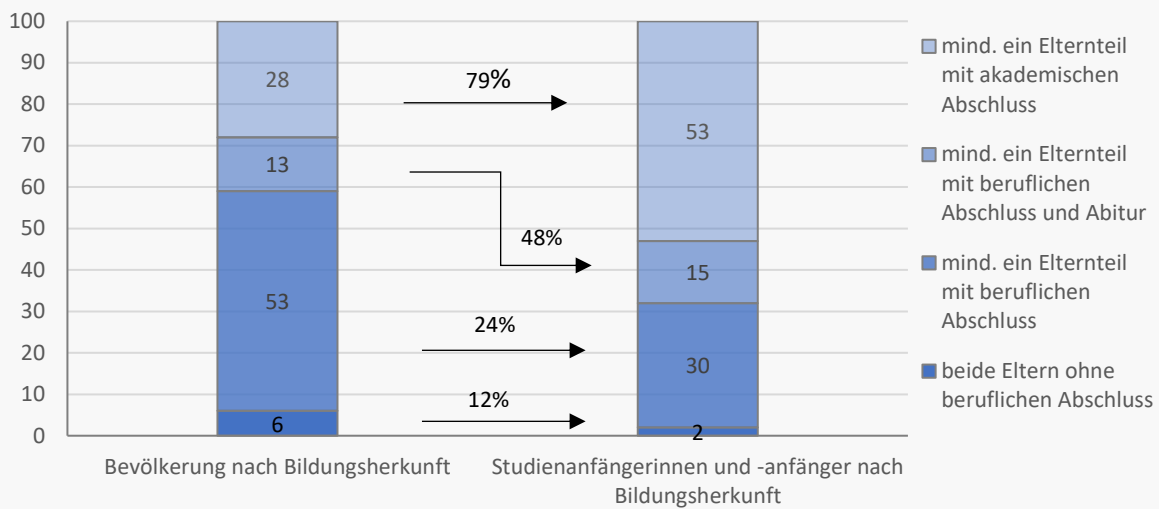
Grundsatz und Planung



Abbildung 35 verdeutlicht, dass sich die **soziale Zusammensetzung der Studierenden** seit 2000 kaum geändert hat und über die Jahre relativ stabil blieb. Deutlich unterrepräsentiert sind 2016 mit drei Prozent vor allem Studierende, deren Eltern keinen beruflichen Abschluss besitzen. Der Anteil der Studierenden aus einem akademischen Haushalt (mind. ein Elternteil mit akademischem Abschluss) liegt hingegen bei 52 Prozent.

Allein die Betrachtung der Zusammensetzung der Studierenden greift bei einer Analyse der Bildungsteilhabe aber zu kurz. Einbezogen und in Verhältnis gesetzt werden muss gleichermaßen die **Verteilung der Sozialstruktur** innerhalb der gesamten Bevölkerung, um die Über- bzw. Unterrepräsentanz einzelner Gruppen zu verdeutlichen.

Abbildung 36: Bildungsbeteiligung der 18- bis 25-Jährigen nach Bildungsherkunft 2016



Quelle: angelehnt an Darstellung in Bildung in Deutschland 2018: 156

Grundsatz und Planung



Die soziale Zusammensetzung der Studienanfängerinnen und -anfänger unterscheidet sich erheblich von der sozialen Zusammensetzung der altersgleichen Bevölkerung insgesamt. Als Beispiel: Bei 6 Prozent der 18- bis 25-Jährigen besitzen die Eltern keinen beruflichen Abschluss. Unter den Studienanfängerinnen und -anfängern liegt dieser Anteil lediglich bei 2 Prozent, die

Hochschulbeteiligungsquote liegt bei 12 Prozent. Im Gegensatz dazu beginnen 79 Prozent der Personen aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss (28 Prozent) hat, ein Hochschulstudium. Die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines Studiums ist also um ein Vielfaches höher.

7.7 Weiterentwicklung von Indikatoren

Die Hochschulstatistik beinhaltet bislang keine Indikatoren zur Einbindung von (Herkunfts-)Benachteiligten in den hochschulischen Bildungsbereich; somit sind auf kommunaler Ebene keine Daten verfügbar. Bei einer möglichen Erweiterung der Statistik durch die verantwortlichen Ämter wäre der Einbezug solcher Indikatoren wünschenswert.

7.8 Tabellen

Tabelle 7: Studienanfängerinnen und -anfänger am Hochschulstandort Wiesbaden nach Geschlecht und Nationalität in den WS 2013/14 bis 2017/18

WS	Studienanfängerinnen und -anfänger				
	insgesamt	weiblich		ausländische Studierende	
		absolut	in %	absolut	in %
2013/14	1.840	992	53,9	328	17,8
2014/15	1.492	820	55,0	260	17,4
2015/16	1.547	845	54,6	314	20,3
2016/17	1.840	1.014	55,1	305	16,6
2017/18	1.763	972	55,1	311	17,6

Einbezogen werden die Hochschule RheinMain (nur Standort Wiesbaden), EBS Universität für Wirtschaft und Recht (nur Standort Wiesbaden), Hessische Hochschule für Polizei und Verwaltung sowie Hochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung (FB Kriminalpolizei).

Auch im Sommersemester werden Studierende immatrikuliert, die Zahlen sind ungleich niedriger.

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt

Grundsatz und Planung



Tabelle 8: Studierende am Hochschulstandort Wiesbaden nach Geschlecht und Nationalität in den WS 2013/14 bis 2017/18

WS	Studierende				
	insgesamt	weiblich		ausländische Studierende	
		absolut	in %	absolut	in %
2013/14	8.849	4.350	49,2	1.287	14,5
2014/15	9.663	4.864	50,3	1.326	13,7
2015/16	10.369	5.328	51,4	1.406	13,6
2016/17	11.346	5.920	52,5	1.489	13,1
2017/18	11.902	6.183	51,9	1.444	12,1

Einbezogen werden die Hochschule RheinMain (nur Standort Wiesbaden), EBS Universität für Wirtschaft und Recht (nur Standort Wiesbaden), Hessische Hochschule für Polizei und Verwaltung sowie Hochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung (FB Kriminalpolizei).

Auch im Sommersemester werden Studierende immatrikuliert, die Zahlen sind ungleich niedriger.

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt

Grundsatz und Planung



8 (Weiter-)Bildungsteilhabe im Erwachsenenalter

Dr. Rabea Krätschmer-Hahn



Monkey Business Images/shutterstock.com

8.1	Rolle des Handlungsfeldes.....	106
8.2	Gesetzlicher Auftrag der Kommune unter Berücksichtigung zentraler Beschlussfassungen	106
8.3	Problembeschreibung mit Blick auf (Herkunfts-)Benachteiligte	106
8.4	Aktuelle (Teil-)Ziele mit Blick auf das Handlungsfeld und Maßnahmen in 2018/19	109
8.5	Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld	109
8.6	Aktuelle Indikatoren	110
8.7	Weiterentwicklung von Indikatoren.....	112

8.1 Rolle des Handlungsfeldes

Lebenslangem Lernen und Weiterbildungen im Erwachsenenalter kommt eine immer größer werdende Bedeutung zu. Das liegt einerseits daran, dass die Lebenserwartung der Menschen steigt, die Erwerbsphase folglich immer weiter ausgeweitet wird. Andererseits macht es die **fortschreitende Digitalisierung** notwendig, fortwährend vorhandene Kompetenzen auszubauen bzw. sich neue Fähigkeiten/neues Wissen anzueignen. Insbesondere in der beruflichen Weiterbildung, während der Erwerbsphase ergeben sich viele Chancen, Möglichkeiten und Notwen-

digkeiten. Diese sind umso wichtiger für **Geringqualifizierte**, da eine geringe oder gar fehlende Berufsausbildung zu Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt führt (erhöhtes Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiko, häufige atypische Beschäftigungsverhältnisse, erschwelter Wiedereinstieg), zum anderen zu verminderten sozialen Teilhabechancen. Gerade für Geringqualifizierte wäre die Inanspruchnahme von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen wichtig, um durch den nachträglichen Erwerb von Bildungs- und/oder Berufsabschlüssen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern.

8.2 Gesetzlicher Auftrag der Kommune unter Berücksichtigung zentraler Beschlussfassungen

Für die Bürgerinnen und Bürger, die Grundsicherungsleistungen nach dem SGB II beziehen, liegt in § 16 (1) Satz 4 begründet, dass sie als Leistungsberechtigte durch Leistungen zur beruflichen Weiterbildung (u. a.) in die Lage versetzt werden sollen, Fuß auf dem Arbeitsmarkt zu fassen und langfristig ihren Lebensunterhalt unab-

hängig von Transferleistungen bestreiten zu können. Für Personen, die schon erwerbstätig sind, und damit dem SGB III zuzuordnen sind, besteht mit dem Qualifizierungschancengesetz das Recht, sich bei der Agentur für Arbeit über Weiterbildungen beraten zu lassen, und es eröffnet größere Möglichkeiten der Qualifizierung.

8.3 Problembeschreibung mit Blick auf (Herkunfts-)Benachteiligte

Die durchschnittliche **Weiterbildungsbeteiligung** in Deutschland ist in den letzten Jahrzehnten stetig gestiegen und verblieb zuletzt auf 50 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung 2018: 174). Dies bedeutet, dass die Hälfte aller Personen im Erwerbsalter in Deutschland an einer Weiterbildung (betrieblich, individuell-berufsbezogen und/oder nicht-berufsbezogen) teilgenommen hat. Es zeigt sich aber, dass die Weiterbildungsbeteiligung innerhalb der Bevölkerung ungleich verteilt ist und mit dem Bildungshintergrund variiert. Allgemein kann dabei festgehalten werden, dass mit zunehmender schulischer und/oder beruflicher Bildung die Weiterbildungsteilnahme steigt. Im Umkehrschluss bedeutet dies auch, dass die Weiterbildungsquote von Geringqualifizierten besonders niedrig ausfällt, obwohl diese Gruppe im hohen Maße von der Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsangeboten profitieren würde.

So nahmen 2016 nur 34 Prozent der Personen ohne beruflichen Abschluss im Vergleich zu 68 Prozent der Personen mit Fachhoch-/Hochschulabschluss Angebote der Weiterbildung in Anspruch. Diese Differenz zeigt sich auch bei den Teilnahmequoten in der betrieblichen, sprich arbeits- und berufsbezogenen, Weiterbildung (18 Prozent der Personen ohne beruflichen Abschluss vs. 52 Prozent der Personen mit Fachhoch-/Hochschulabschluss) (vgl. ebd.).

Die Teilnahme an (beruflicher) Weiterbildung wird durch **Prozesse der Fremd- und Selbstselektion** beeinflusst. Unter „Fremdselektion“ werden Mechanismen verstanden, „*die struktureller Natur sind und nicht im Entscheidungsbereich eines Einzelnen liegen*“ (Osiander/Stephan 2018: 9). Ob überhaupt die Möglichkeit der Weiterbildung besteht, hängt von der regionalen wie auch nationalen Angebotsstruktur ab.

„Selbstselektion“ hingegen meint Faktoren, die prinzipiell vom Individuum beeinflusst werden können. Nach der Humankapitaltheorie entscheidet sich eine rational handelnde Person dann für eine Weiterbildung, wenn der erwartete Nutzen (z. B. höheres Einkommen, Arbeitsplatzsicherheit, soziale Anerkennung) die anfallenden Kosten (z. B. Teilnahmegebühren, Lernaufwand/Stress, Opportunitätskosten⁶³, Einkommensverluste) übersteigt (vgl. Seyda/Wallossek/Zibrowius 2018: 16). Die individuelle Einschätzung über Kosten und Nutzen wird von Persönlichkeitsmerkmalen, bisherigen Lernerfahrungen, Werthaltungen und subjektiven Einstellungen (geprägt durch biographische Erfahrungen und sozialem Milieu) beeinflusst.

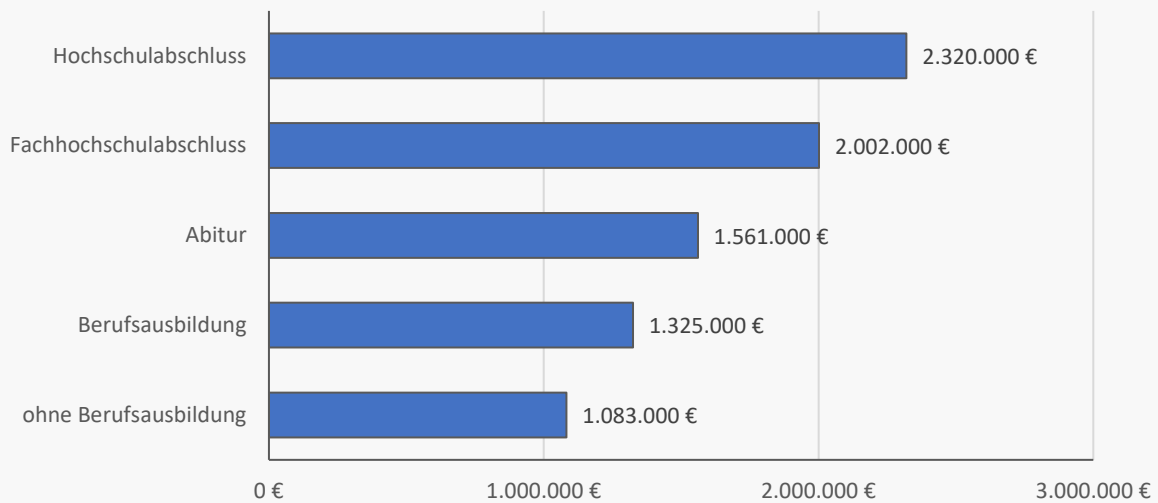
Damit sind die Gründe für die geringere Weiterbildungsquote von Geringqualifizierten äußerst vielfältig; dies zeigt auch ein Blick in die aktuelle Weiterbildungsforschung. In der durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführten Studie zum **Weiterbildungsverhalten in Deutschland** sind es vor allem situative Gründe wie beispielsweise eine hohe zeitliche Belastung, die als Barriere für Weiterbildungsaktivitäten benannt werden (42 Prozent). Darauf folgen institutionelle, insbesondere finanzielle Gründe, die gegen eine Inanspruchnahme sprechen (37 Prozent) (vgl. BMBF 2017: 269ff.).

Schließlich wird in der bestehenden Weiterbildungsforschung auf weitere Faktoren hingewiesen, die sich negativ auf die Weiterbildungsbe teiligung von geringqualifizierten Personen auswirken können: Als gut belegte Weiterbildungsbarrieren sind die weniger positiven Einschätzungen von Geringqualifizierten gegenüber Weiterbildung anzusehen, negative Erfahrungen in der Schule und damit einhergehend Lernprobleme sowie Misserfolge, mangelndes Interesse und vor allem den subjektiv fehlenden Bildungsbedarf: *„Obwohl gerade diese Personengruppe ein erhöhtes Arbeitsmarktrisiko trägt, sieht sie für sich selbst häufig keinen eigenen Bildungsbedarf und hegt eher geringe Nutzenerwartungen an berufliche Weiterbildung“* (Ambos 2005: 14).

Insofern ist der Bildungsbereich der beruflichen Weiterbildung ein wichtiger in der kommunalen Beschäftigungspolitik, da die große Gruppe der 25- bis 65-jährigen Erwachsenen hierüber erreicht werden kann. Es ist im Erwachsenenalter seltener, dass eine berufliche Qualifikation nachgeholt/draufgesetzt wird; aber gerade für die Menschen ohne beruflichen Abschluss hat es Konsequenzen auf dem Arbeitsmarkt: Sie sind seltener häufig in Normalarbeitsverhältnissen, sie verdienen deutlich weniger und sie sind von einem hohen Arbeitslosigkeitsrisiko bedroht. Oft sind (aufstockende) Grundsicherungsleistungen vonnöten, um den Lebensunterhalt der Personen und ihrer Familien zu gewährleisten. Eine Folge der deprivierten finanziellen Lage ist eine dauerhaft eingeschränkte soziale Teilhabe im Vergleich zu anderen Qualifikations-Gruppen.

⁶³ Opportunitätskosten sind sog. „Verzichtskosten“, die durch entgangene Erlöse/Chancen/etc. entstehen, da vorhandene Möglichkeiten nicht wahrgenommen werden konnten (bspw. Gehalt/berufliches Fortkommen von Müttern, die ihre Erwerbstätigkeit wegen der Familie einschränken).

Abbildung 37: Durchschnittliche Lebensverdienste nach höchstem Bildungsabschluss

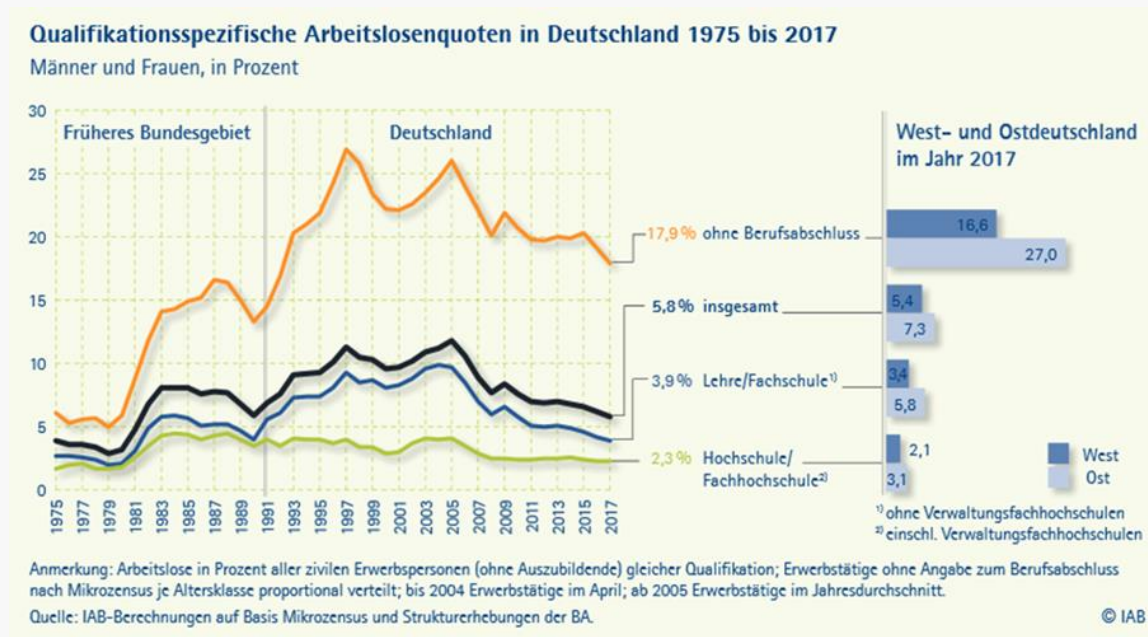


Quelle: IAB-Berechnungen auf Basis der Stichprobe der Integrierten Arbeitsmarktbio grafien



Grundsatz und Planung

Abbildung 38: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten in Deutschland 1975 bis 2017



Quelle: IAB-Berechnungen auf Basis Mikrozensus und Strukturerhebungen der Bundesagentur für Arbeit; Grafik übernommen aus: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2018): Aktuelle Daten und Indikatoren. Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. Online unter: http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/qualo_2018.pdf, 15.12.2019.



Grundsatz und Planung

Operationalisiert werden kann die Gruppe der Geringqualifizierten als: Personen im Alter zwischen 25 und 65 Jahren ohne formalen Berufs- oder Hochschulabschluss – unabhängig vom schulischen Abschluss. Diese Gruppe wird in vier Teilgruppen differenziert: Sozialversicherungspflichtige Beschäftigte ohne Berufsausbildung; Erwerbsfähige Leistungsberechtigte ohne Berufsausbildung im SGB II; Arbeitslose ohne Berufsausbildung im SGB II und die Nicht-Erwerbsbevölkerung ohne Berufsausbildung. Diese Teilgruppen ergeben zusammen ca. 32.000 Personen. Zum Vergleich: In Wiesbaden leben ca. 160.000 Bürgerinnen und Bürger im Alter zwischen 25 und 64 Jahren.

Ein weiterer Aspekt in diesem Zusammenhang ist die fehlende Grundbildung: Diese kann einerseits in der Gruppe der (funktionalen) Analphabetinnen und Analphabeten bestehen, aber viel stärker noch bei der Gruppe der Neuzugewanderten, insbesondere bei Geflüchteten. Hier kommt es zur Verschränkung von fehlenden Sprachkenntnissen (bspw. sind die Personen gar nicht alphabetisiert oder aber in einem anderen Alphabet) und der daraus fußenden fehlenden Grundbildung bzw. auch sehr kurze Schulbesuchsdauern. Diese Problematik muss vorschaltet bearbeitet werden, bevor eine berufliche Ausbildung angegangen werden kann.

8.4 Aktuelle (Teil-)Ziele mit Blick auf das Handlungsfeld und Maßnahmen in 2018/19

Um die Weiterbildungsteilhabe von Geringqualifizierten zu verbessern, braucht es ein Zusammenwirken unterschiedlicher Akteurs-Gruppen der Weiterbildung. Dies sind neben den kommunalen Akteuren wie das Kommunale Jobcenter oder die Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung staatliche oder öffentlich-rechtliche Partner wie die Agentur für Arbeit, die Kammern, die Volkshochschule (vhs) und Volksbildungswerke (vbws), die Gewerkschaften und andere öffentlich-rechtliche oder privatrechtliche Verbände der Unternehmensseite und nicht zuletzt die gemeinnützigen und gewerblichen Anbieter beruflicher Weiterbildung in Wiesbaden und in der Region.

Diese Wiesbadener Akteurinnen und Akteure der Erwachsenenbildung haben sich zum Ziel gesetzt, die Bildungsteilhabe geringqualifizierter Erwachsener zu verbessern und somit auch deren Arbeitsmarkchancen. Im Kontext von „Weiterbildungskonferenzen“ haben sich die Beteiligten abgestimmt und entwickeln zur Zeit ein Eckpapier zur Erhöhung der Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten Geringqualifizierter. Neben der Arbeit an einer gemeinsamen Strategie sollte auch ein aussagekräftiges Monitoring aufgebaut werden. Leider ist die Datenlage schwierig und fragmentiert, und die Gruppe der Geringqualifizierten ist nicht eindeutig in ihrer Weiterbildungsteilhabe der verschiedenen Institutionen identifizierbar.

8.5 Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld

Die Zahlen belegen, dass es in diesem Handlungsfeld noch einiges zu tun gibt: Die Problemlage der geringen Bildungsbeteiligung von Geringqualifizierten ist von vielen Faktoren abhängig und nicht einfach durch eindimensionale Maßnahmen zu steigern. Es braucht eine verzahnte Herangehensweise an den unterschiedlichen Motivlagen und für die verschiedenen

Gruppen (Arbeitslose, Erwerbstätige etc.). Dazu gibt es bereits ein Arbeitsbündnis der Akteurinnen und Akteure in diesem Feld, die sich auch über eine Herangehensweise für eine bessere Datenlage verständigen. Diese dient nicht zuletzt als Grundlage für Evaluation und Wirkungsmessung und kann bei der Planung und Steuerung von Angeboten genutzt werden.

8.6 Aktuelle Indikatoren

Zur Beschreibung der Bildungsteilhabe im erwachsenen Erwerbslebensalter kann auf verschiedene Indikatoren zurückgegriffen werden, die Auskunft über die Grundgesamtheit, die Teilhabe Geringqualifizierter und deren Weiterbildungsteilhabe geben. Allerdings liegen relativ segmentierte und unverbundene Datenquellen vor, sodass Vergleiche näherungsweise, wie hier vorgestellt, angestellt werden müssen.

Grundgesamtheit (Datenstand 31.12.2018 Statistiken der Bundesagentur für Arbeit und des Kommunalen Jobcenters):

- sozialversicherungspflichtige Beschäftigte ohne Berufsausbildung am Wohnsitz
= 16.968 (15 Prozent von 110.118 Erwerbstätigen mit Wohnsitz WI),
- erwerbsfähige Leistungsberechtigte SGB II ohne Berufsausbildung > 24 Jahre
= 11.148,
- Arbeitslose ohne Berufsausbildung im SGB III
= 604 (23,9 Prozent von 2528 Arbeitslosen im SGB III),
- Nicht-Erwerbsbevölkerung > 24 Jahre ohne Berufsausbildung
= Schätzung ca. 6.500 (192.444 Wiesbadenerinnen und Wiesbadener; insgesamt gibt es 31 Prozent Nichterwerbspersonen über 15 Jahre in WI – 14 Prozent davon in Ausbildung = 17 Prozent; dann angenommen 20 Prozent ohne Berufsausbildung)

Teilhabe an beruflichen Weiterbildungen

- TN-Zahlen der „Förderung beruflicher Weiterbildung“ (FbW) im SGB II und III,
- TN-Zahlen an „Außerbetrieblichen Ausbildungen“ (BaE) im SGB II und III,
- TN-Zahlen an berufsbezogener Deutschsprachförderung (DeuFöV) im SGB II

Wie in 8.3 „Problembeschreibung“ erläutert, sind im Folgenden die Daten für Wiesbaden ausgewertet: Die Austritte aus der FbW sind sowohl im SGB II als auch im SGB III rückläufig, bei relativ unveränderten Abbruchquoten. D. h. es ist im Zeitverlauf ein absoluter Rückgang an erfolgreichen Weiterbildungen im Rahmen dieses Förderinstruments zu verzeichnen. Dieser Rückgang ist in den vergleichbaren Rhein-Main-Kommunen (Frankfurt, Darmstadt, Offenbach und Mainz) nicht zu sehen, allerdings ist der Anteil der Teilnehmenden an Weiterbildungsangeboten im SGB II in Wiesbaden insgesamt höher als in den Vergleichskommunen.

Zusammengefasst: Während, gemessen in absoluten Zahlen, ein Rückgang zu verzeichnen ist, lässt sich für die „relativen“ Zahlen, also die Anteile, tendenziell eine stabile bzw. positive Entwicklung erkennen.

Tabelle 9: Austritte (gleitende Jahressumme) von Teilnehmenden an „Förderung beruflicher Weiterbildung“ - FbW

		Gesamt	Abbruch	kein Abbruch
Mai 2014 - Apr 2015	SGB III	518	14 %	86 %
	SGB II	566	20 %	66 %
Mai 2015 - Apr 2016	SGB III	514	9 %	91 %
	SGB II	571	22 %	61 %
Mai 2016 - Apr 2017	SGB III	449	12 %	88 %
	SGB II	567	13 %	69 %
Mai 2017 - Apr 2018	SGB III	465	11 %	89 %
	SGB II	427	17 %	74 %

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Sonderauswertung des Statistikserves für Wiesbaden;
Abweichungen zu 100 % erklären sich durch „nicht feststellbare“ Einträge



Grundsatz und Planung

Tabelle 10: Bestand an Teilnehmenden im Alter von 25 Jahren und älter an „Außerbetrieblicher Berufsausbildung“ – BaE

		Gesamt	Anteil Frauen	Anteil Ausländer-Innen	Anteil Alleinerziehende
Apr 2015	SGB III	3	100%	*	*
	SGB II	11	27%	45%	*
Apr 2016	SGB III	3	100%	*	*
	SGB II	9	44%	*	*
Apr 2017	SGB III	*	*	*	*
	SGB II	10	30%	*	*
Apr 2018	SGB III	*	*	*	*
	SGB II	5	*	*	*

* bedeuten zu kleine Werte, um sie darzustellen (<3).

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Sonderauswertung des Statistikserves für Wiesbaden;
die BaE ist ein Instrument, das für unter 25-Jährige deutlich häufiger genutzt wird:
Im April 2018 befanden sich 243 Jugendliche in Wiesbaden in einer BaE; im April 2017 238 Personen.



Grundsatz und Planung

Während das Förderinstrument der „außerbetrieblichen Berufsausbildung“ (BaE) für die unter 25-Jährigen eine maßgebliche Rolle spielt und in Wiesbaden viele Plätze – gerade auch im interkommunalen Vergleich – bereitgestellt werden, spielt es eine sehr untergeordnete Rolle für die über 25-Jährigen. Nur sehr wenige Personen dieses Alters können diese Berufsausbildungsform zur beruflichen Qualifizierung nutzen; im Zeitverlauf wird die absolute Zahl sogar noch halbiert. Vergleicht man auch hier die Zahlen der anderen Kommunen, kann man konstatieren, dass auch diese nur sehr wenige Personen dieser Altersgruppe mit einer BaE weiterqualifizieren – das sind in Frankfurt und Offenbach „Spitzenwerte“ von 15 Personen.

Tabelle 11: Gemeldete erwerbsfähige Personen in berufsbezogener Deutschsprachförderung (DeuFöV, ESF)

		Gesamt
Apr 2016		
	SGB II	35
Apr 2017		
	SGB II	16
Apr 2018		
	SGB II	250

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Sonderauswertung des Statistikserves für Wiesbaden



Grundsatz und Planung

Darüber hinaus gibt es Daten zu den berufsbezogenen Sprachkursen, die mindestens ein B1-Niveau voraussetzen und nach dem Integrationskurs ansetzen. Im Verhältnis zu der großen Gruppe an Personen, die grundsätzlich Sprachdefizite haben, ist auch hier der Teilnehmendenkreis eher klein. Auch wenn in 2018 durch den vorherigen großen Zuzug der Gruppe die Gesamtzahl deutlich gestiegen ist, ist sie im Verhältnis zur Grundgesamtheit dennoch verschwindend gering.

8.7 Weiterentwicklung von Indikatoren

Die bereits bestehende Geschäftsberichterstattung der vhs und vbws umfasst Daten zu den Angebotsstrukturen, den Kursangeboten und der Finanzierung sowie der Finanzierungsquellen ihrer Weiterbildungsangebote und bietet damit einen guten Überblick über die Geschäftstätigkeit. Aussagekräftige Daten zu den Teilnehmenden, insbesondere den Geringqualifizierten, liegen bislang dazu nicht vor. Das wäre noch eine notwendige Ergänzung zu der Weiterbildungsteilnahme der Geringqualifizierten.

Die in Kapitel 8.6 vorgestellten Indikatoren zeigen, dass es bei der Datengrundlage noch einiges zu verbessern und zusammenzuführen gibt, um einen groben Überblick über das Weiterbildungs geschehen geringqualifizierter Erwachsener zu bekommen. Aber die wenigen Daten, die bereits vorliegen, deuten darauf hin, dass es im Verhältnis zu der großen Gruppe der Geringqualifizierten (wie oben bei der Grundgesamtheit geschätzt) sehr wenige Personen gibt, die eine Weiterqualifizierung in Anspruch nehmen und das ist ein Problem der Bildungsteilnahme, das es anzugehen gilt.

9 Bildungsteilhabe im Ruhestand

Karin Knaup



Robie Online/shutterstock.com

9.1	Rolle des Handlungsfeldes.....	114
9.2	Gesetzlicher Auftrag der Kommune unter Berücksichtigung zentraler Beschlussfassungen	114
9.3	Problembeschreibung mit Blick auf (Herkunfts-)Benachteiligte	115
9.4	Aktuelle (Teil-)Ziele mit Blick auf das Handlungsfeld und Maßnahmen in 2018/19	116
9.5	Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld	117
9.6	Aktuelle Indikatoren	118
9.7	Weiterentwicklung von Indikatoren.....	123
9.8	Tabellen	123

9.1 Rolle des Handlungsfeldes

In der heutigen schnelllebigen Gesellschaft gewinnt der Aspekt des „**lebenslangen Lernens**“ zunehmend an Bedeutung und macht auch nach Eintritt in den Ruhestand nicht Halt. Das gilt insbesondere auch deshalb, weil Bildung mehr ist als reines Schulwissen oder Erwerb von unmittelbar arbeitsmarktbezogenen Kenntnissen und Fähigkeiten. Es geht vielmehr immer auch um Fragen der Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Identität. Es geht um Autonomie, darum, das erworbene Wissen, die Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten flexibel entsprechend der jeweiligen Umwelterfordernisse einzusetzen und auszubauen. Und es geht nicht zuletzt um Fragen von Normen und Werten, um ein kritisches Denken, Haltung und die eigene Positionsbestimmung (vgl. Kruse 2010, BAGSO 2019).

Einerseits eröffnen sich mit dem Übergang in den Ruhestand „Freiräume“, um sich verstärkt mit einzelnen Themen oder Tätigkeitsfeldern auseinanderzusetzen und lang gehegten Interessen nachzugehen. Andererseits ergeben sich mit zunehmendem Alter zahlreiche Einschnitte und Veränderungen, die ein Umdenken und Dazulernen erforderlich machen, sei es in finanzieller

Hinsicht, mit Blick auf das soziale Umfeld, den eigenen Gesundheitszustand oder die selbständige Bewältigung des Alltags. Von Bedeutung sind in dem Zusammenhang insbesondere auch die Veränderungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene, allen voran die zunehmende Technisierung und Digitalisierung.

Verschiedene Studien belegen, dass die aktive Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt wesentlich zum Erhalt der geistigen, körperlichen und sozialen Fähigkeiten im Alter beiträgt und damit auch zur Wahrung einer möglichst langen Selbständigkeit und Selbstbestimmung. Alltagskompetenzen und vorhandenes Wissen werden gefestigt und erweitert. Die Einbindung in größere soziale oder gesamtgesellschaftliche Zusammenhangsstrukturen bleibt erhalten (vgl. u. a. Kolland/Ahmadi 2010, Tippelt 2011). All das sind gute Gründe, um sich auch auf kommunaler Ebene mit dem Thema „Bildung im Ruhestand“ zu beschäftigen, zumal die Ausgangsbedingungen und Ressourcen in der Altersbevölkerung teils sehr ungleich verteilt sind.

9.2 Gesetzlicher Auftrag der Kommune unter Berücksichtigung zentraler Beschlussfassungen

Die gemäß des Sozialstaatsprinzips in Artikel 20 Abschnitt 1 des Grundgesetzes festgehaltene Verpflichtung zur „kommunalen Daseinsvorsorge“ konkretisiert sich in Bezug auf die Gruppe der Älteren u. a. in § 71 SGB XII Altenhilfe:

„(1) (...) Die Altenhilfe soll dazu beitragen, Schwierigkeiten, die durch das Alter entstehen, zu verhüten, zu überwinden oder zu mildern und alten Menschen die Möglichkeit zu erhalten, selbstbestimmt am Leben in der Gemeinschaft teilzunehmen und ihre Fähigkeit zur Selbsthilfe zu stärken. (...)“

Als Hilfen, die in Betracht kommen, werden neben der Beratung und Unterstützung bei der Suche und Inanspruchnahme altengerechter Einrichtungen und Dienste auch genannt:

- „Leistungen zu einer Betätigung und zum gesellschaftlichen Engagement, wenn sie vom alten Menschen gewünscht wird“ sowie
- „Leistungen zum Besuch von Veranstaltungen oder Einrichtungen, die der Geselligkeit, der Unterhaltung, der Bildung oder den kulturellen Bedürfnissen alter Menschen dienen“.

Die Zuständigkeit der Kommune für den Bereich des „lebensbegleitenden Lernens“ ist im Hessischen Weiterbildungsgesetz geregelt (HWBG - Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Lande Hessen):

„Kreisfreie Städte, Landkreise und kreisangehörige Gemeinden mit mehr als 50.000 Einwohnern sind verpflichtet, für ihr Gebiet Einrichtungen der Weiterbildung zu errichten und zu unterhalten“ (§ 8 HWBG).

„Einrichtungen der Weiterbildung im Sinne dieses Gesetzes sind Bildungsstätten in öffentlicher Trägerschaft, insbesondere Volkshochschulen,

sowie anerkannte landesweite Organisationen und ihre Mitgliedseinrichtungen in freier Trägerschaft, in denen Lehrveranstaltungen zur Fortsetzung und Wiederaufnahme organisierten Lernens geplant und durchgeführt werden, die einen Bedarf an Bildung neben Schule, Hochschule, Berufsausbildung und außerschulischer Jugendbildung decken (...)“ (§ 1 HWBG).

9.3 Problembeschreibung mit Blick auf (Herkunfts-)Benachteiligte

Auch wenn sich die Bildungsprozesse im Alter nicht grundsätzlich von denen in jungen Jahren unterscheiden, ist die Perspektive doch verschieden. Beide starten von einer anderen Warte aus und mit unterschiedlichen Vorzeichen. Erstens knüpft das Lernen im Alter an mehrere Jahrzehnte Lebens- und Bildungserfahrung an, die nicht immer positiv geprägt sind. In der Literatur wird dieser Sachverhalt als **„biografischer Rucksack“** bezeichnet (vgl. Siebert 2011). Zweitens erfolgt es komplett losgelöst von den Vorgaben und Strukturen des formalen Bildungssystems.

Nach Eintritt in den Ruhestand konzentriert sich die Wissensvermittlung auf die Angebote im Bereich der **non-formalen Bildung**, beispielsweise seitens der Volkshochschulen. Darüber hinaus vollzieht sich das Lernen in hohem Maße im rein informellen Kontext über die Nutzung von Medien oder vermittelt über Personen aus dem sozialen Umfeld. Bestehende Ungleichheiten lösen sich damit aber nicht auf.

Zwar sind formale Abschlüsse und Zertifikate nach Beendigung der Erwerbsphase nicht mehr so entscheidend für den weiteren Werdegang. Gleichzeitig gibt es aber keinerlei verpflichtende Bildungsbeteiligung, was älteren Personen viel Eigeninitiative und Selbstorganisation abverlangt. Wie sich das Lernen im Alter ausgestaltet, hängt dementsprechend in hohem Maße von der individuellen Motivation und Interessenlage ab sowie von den im Rahmen der Lebenslage aufgespannten Möglichkeiten und Beschränkungen und den sozialen Gegebenheiten.

- Verschiedene Studien weisen nach, dass Personen mit höherem Bildungsabschluss aufgrund ihrer Erfahrungen einem „Dazulernen“ tendenziell eher aufgeschlossen gegenüberstehen. Sie sind bereit, sich auch im Alter mit Änderungen und Neuerungen auseinanderzusetzen, und neigen dazu, sich aktiv einzubringen und beispielsweise auch verstärkt ehrenamtlich zu betätigen (vgl. Strobel/Schmidt-Herta/Gnahn 2011, Simonson/Vogel/Tesch-Römer 2016). All das kommt der Bewahrung und Stärkung der eigenen Kompetenzen zugute.
- Zwischen den verschiedenen Bildungsgruppen gibt es Unterschiede in der Höhe des verfügbaren Einkommens. Von Bedeutung ist in dem Zusammenhang auch die sich über die letzten Jahre hinweg zeigende Tendenz einer anwachsenden Altersarmut gemessen an der Häufigkeit der Inanspruchnahme existenzsichernder Leistungen. Häufig gehen damit zahlreiche weitere Einschränkungen einher, sei es im Hinblick auf die Wohnsituation oder die gesundheitliche Verfassung (vgl. u. a. Leopold/Engelhardt 2011, Reich-Claassen/Tippelt 2013, Micheel/Wehr 2016, Wanka/Gallistl 2016). Je nachdem sind einzelne Angebote zur Bildung im Alter dementsprechend unterschiedlich zugänglich und nutzbar.
- Empirisch hinreichend belegt sind schließlich auch Unterschiede in der Größe und Zusammensetzung der sozialen Netzwerke. Je mehr Kontakte bestehen und je unterschiedlicher die Bezüge, desto vielfältiger sind auch die Anregungen und Informationen, auf die innerhalb des sozialen Netzwerks zurückge-

griffen werden kann (vgl. Granovetter 1973). Höher Gebildete verfügen in aller Regel auch im Alter über mehr und weitreichendere Kontakte (vgl. Schubert 2014). Gerade auch was den Bereich des informellen Lernens betrifft, unterscheiden sich die Ausgangsbedingungen damit recht deutlich.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass Ältere auch nach Eintritt in den Ruhestand noch an Bildung partizipieren und insbesondere auch davon profitieren, sei es durch den Besuch von Kursen und Veranstaltungen, im Rahmen von ehrenamtlichen Tätigkeiten oder auf rein informeller Basis, autodidaktisch oder im Rahmen ihrer Sozialkontakte. Während es den einen relativ leicht fällt,

sich auf dem Laufenden zu halten, finden andere nicht ganz so einfach einen Zugang. Gerade diejenigen, die am meisten von einer Stärkung der Selbständigkeit und Selbstbestimmung sowie der sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe profitieren würden, sind auch diejenigen, bei denen die Angebote am wenigsten ankommen, nämlich die sogenannten „bildungsfernen“ Gruppen. Hier besteht im Alter ein erhöhtes Risiko, von zentralen Entwicklungen und Veränderungen abgekoppelt zu sein und nicht Schritt halten zu können. So sprechen einige mit Blick auf die zunehmende Technisierung bereits von einer digitalen Spaltung der Gesellschaft, die quer zu Alter, Geschlecht oder Berufsgruppenzugehörigkeit verläuft (vgl. Schulz-Nieswandt 2019).

9.4 Aktuelle (Teil-)Ziele mit Blick auf das Handlungsfeld und Maßnahmen in 2018/19

Erklärtes oberstes Ziel der Arbeit mit und für ältere Menschen ist es, möglichst lange ein Höchstmaß an Selbständigkeit und Selbstbestimmung zu erhalten.

Um den unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessenlagen und Voraussetzungen innerhalb der Bevölkerungsgruppe gerecht zu werden, ist es erforderlich, neben einem breit gefächerten Angebot an Kursen und Veranstaltungen im non-formalen Bereich der Bildung auch auf vielfältige Möglichkeiten der alltäglichen Begegnung und des Austauschs hinzuwirken. Dabei geht es vorrangig auch um Aspekte des **„informellen Lernens“** und um **„soziale Prävention“**. Dem Bereich der offenen Altenarbeit kommt hierbei besondere Bedeutung zu, gerade auch unter Berücksichtigung derjenigen Personen, denen die klassischen Bildungsangebote nicht so nahe stehen.

Im Rahmen einer Projektgruppe im Amt für Soziale Arbeit wird vor dem Hintergrund der anwachsenden Altersarmut zurzeit der Frage nachgegangen, wie gut Personen mit geringem Einkommen durch die städtischen Angebote der offenen Altenarbeit erreicht werden und wie sich die Inanspruchnahme gegebenenfalls noch steigern ließe. Erste Auswertungsergebnisse liegen vor und sprechen dafür, dass die Nutzerinnen und Nutzer der Angebote recht heterogen in ihrer Zusammensetzung sind, jedoch mit einem

gegenüber dem Bevölkerungsdurchschnitt erhöhten Anteil an Personen mit finanziellen oder sonstigen Einschränkungen, beispielsweise in Bezug auf ihre körperliche Verfassung oder die Größe ihres sozialen Netzwerks.

Um die Zugänglichkeit der Angebote weiter zu erhöhen, wird eine noch stärkere Vernetzung und Intensivierung der Kooperationsstrukturen angestrebt. Erste Sondierungsgespräche in diese Richtung wurden im Rahmen des Projektes mit den Beratungsstellen für selbständiges Leben im Alter, der Leistungssachbearbeitung SGB XII sowie dem SGB II-Fallmanagement 50plus geführt mit dem Ziel, die Bekanntheit der Angebote zu erhöhen und durch gezielte persönliche Ansprache eventuelle Hemmnisse und Hürden abzubauen. Eine Fortsetzung der Gespräche und des gegenseitigen Informationsaustauschs ist vorgesehen, ebenso die Einbindung weiterer Kooperationspartner sowohl auf gesamtstädtischer als auch auf Ebene der einzelnen Stadtteile.

Ein weiteres Anliegen des Projektes ist die Entwicklung und Erprobung von neuen Angeboten und Angebotsformaten auch in Richtung eines verstärkten Miteinanders der Generationen. Mit ersten Ergebnissen hierzu ist Mitte bis Ende 2020 zu rechnen.

Ein wichtiges und zentrales Thema ist ganz ohne Frage die zunehmende **Technisierung des Alltags**. Besonders herauszustellen ist hier die Dauerausstellung im Zentrum Sauerland „Belle Wi – besser barrierefrei wohnen und leben“, die kostenfrei über hilfreiche Technik informiert und vielfältige Lösungen zeigt, um zu Hause selbstbestimmt und selbständig älter zu werden. Hervorzuheben ist darüber hinaus auch das Angebot des Internet-Cafés „Bistrocom“ im Treffpunkt Aktiv Adlerstraße, wo sich Ältere mit den neuen Medien vertraut machen und sich so Handlungsspielräume erschließen können.

Des Weiteren zählen EDV-Kurse für Ältere schon seit vielen Jahren auch zum Standardprogramm des Fort- und Weiterbildungsangebots der Volkshochschule Wiesbaden sowie einzelner der ebenfalls in Wiesbaden ansässigen Volksbildungswerke. Zurzeit gibt es hier zudem Überlegungen, die Zugänglichkeit weiter in Richtung Inklusion zu erhöhen.

Besonders herauszustellen ist in dem Zusammenhang auch die Akademie für Ältere in Wiesbaden – einem Zusammenschluss von mehr als 30 Einrichtungen zum Kooperationsverbund unter Geschäftsführung der Volkshochschule Wiesbaden. Für das Programm 2018/19 lautete das Motto „Neugierig bleiben“. 2019/20 steht das Thema „Digitalisierung ... und ich?!“ im Mittelpunkt.

Wesentlich ist schließlich auch die Arbeit des Seniorenbeirats zum einen als Gremium, das die Interessen und Belange der älteren Generation gegenüber den städtischen Körperschaften und der Öffentlichkeit vertritt und damit auch Themen setzt und besetzt, und zum anderen als Plattform eigenständiger Initiativen und Angebote. So beteiligt sich der Seniorenbeirat in Wiesbaden nicht nur als zentraler Kooperationspartner an vielfältigen Aktionen, sondern organisiert darüber hinaus auch selbst zahlreiche Veranstaltungen, die auf breites Interesse stoßen.

9.5 Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld

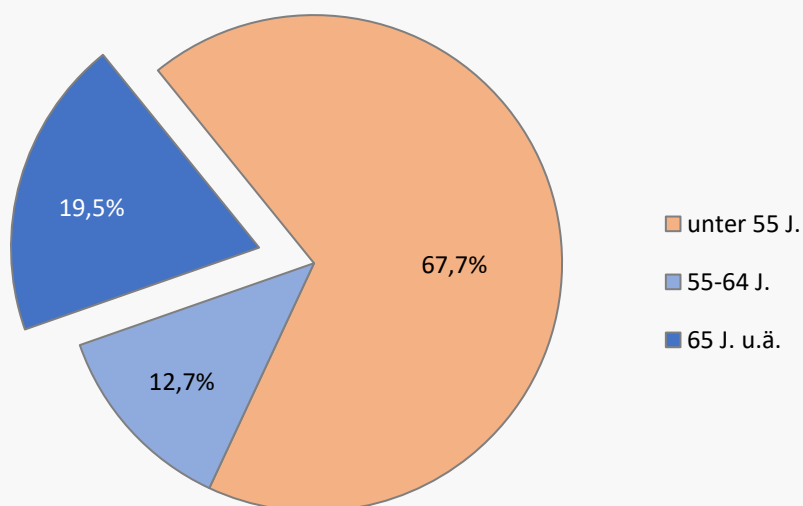
Eine der zentralen Entwicklungsherausforderungen der Zukunft wird es sein, der anwachsenden Zahl von älteren Menschen auch im Bereich der Bildung gerecht zu werden, ihre soziale und gesellschaftliche Teilhabe sicherzustellen und auf Integration und Inklusion hinzuwirken. Als besonders kritisch sind zum einen die häufig konstatierte Tendenz einer zunehmenden Vereinsamung und Isolation anzusehen sowie die weitreichenden Folgen einer steigenden Altersarmut. Zum anderen besteht angesichts der rapiden und teils sehr einschneidenden Veränderungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene das Risiko, bei technischen Neuerungen und Entwicklungen außen vor zu sein und mit Ausscheiden aus dem Erwerbsleben den Anschluss zu verlieren. Der sich zurzeit in Abstimmung befindende achte Altenbericht der Bundesregierung setzt sich nicht zuletzt aus diesem Grund explizit mit dem Thema „Digitalisierung“ auseinander.

Gleichzeitig besteht eine wesentliche Schwierigkeit darin, dass für den Bereich der Bildung im Alter nur sehr wenige und kaum differenzierte Daten zur Verfügung stehen. Das gilt sowohl mit Blick auf die Nutzung der Angebote als auch mit Blick auf ihren Nutzen und die konkreten Wirkungen. In aller Regel werden standardmäßig keine weitreichenden Angaben zur Person erfasst – beispielsweise zu ihrem Einkommen oder zur sozialen Situation. Informationen zum erlangten Abschluss oder zum weiteren Werdegang liegen nicht vor. Das wenige, was zur „Bildungsteilhabe im Ruhestand“ bekannt ist, stammt zumeist aus Umfragedaten. Eine wesentliche Entwicklungsaufgabe ist daher in der Verbesserung der Datenlage zu sehen sowie im Auf- und Ausbau eines aussagekräftigen und kontinuierlichen Berichtswesens.

9.6 Aktuelle Indikatoren

Ältere Menschen über 65 Jahre stellen in Wiesbaden gegenwärtig einen Bevölkerungsanteil von rund einem Fünftel (19,5 Prozent). Insgesamt umfasst die Gruppe knapp 57.000 Personen. Weitere 37.000 Einwohnerinnen und Einwohner Wiesbadens sind zwischen 55 und 64 Jahre alt und zählen damit im weitesten Sinne ebenfalls schon zur Zielgruppe der offenen Altenarbeit.

Abbildung 39: Alterszusammensetzung der Bevölkerung am 31.12.2018

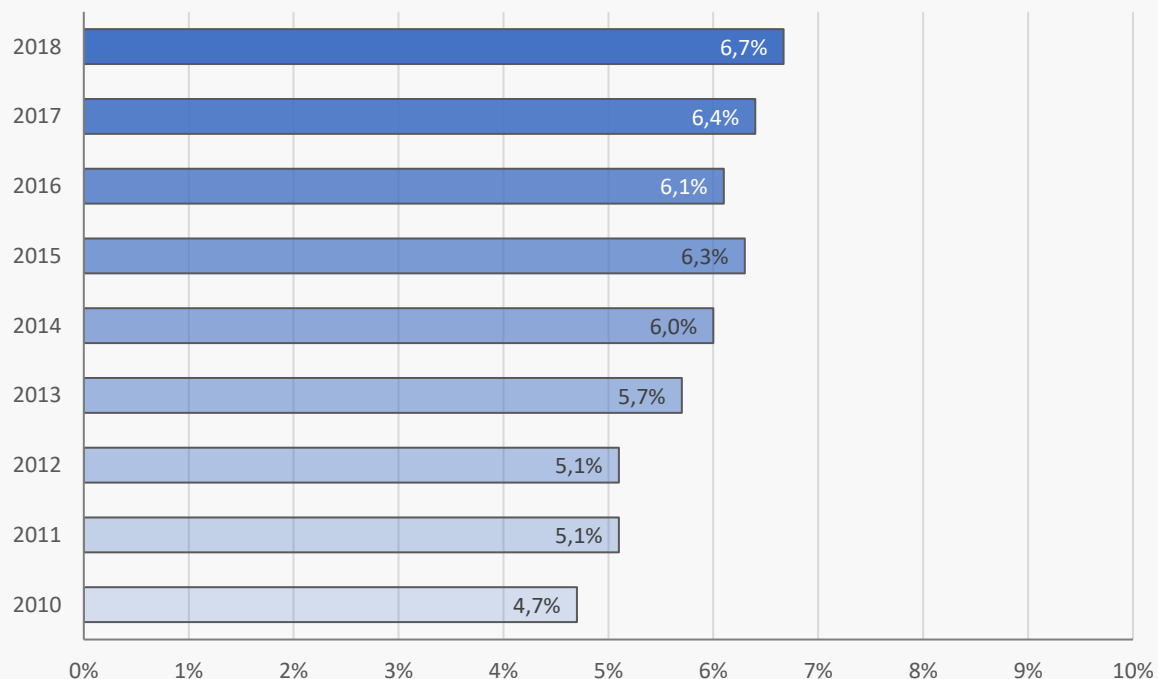


Quelle: Amt für Statistik und Stadtforschung, Einwohnerwesen

Grundsatz und Planung

Die Existenzsicherungsquote der Älteren liegt zwar nach wie vor deutlich unter der von Kindern und Jugendlichen in Wiesbaden. Allerdings ist über die letzten Jahre hinweg ein Anstieg zu verzeichnen, ausgehend von einer Quote von 4,7 Prozent im Jahr 2010 bei den über 65-Jährigen hin zu 6,7 Prozent Ende 2018. Zudem sind je nach Geburtskohorte, Geschlecht oder Stadtteil deutliche Ausschläge nach unten, insbesondere aber nach oben zu verzeichnen (vgl. Knap 2018).

Abbildung 40: Grundsicherungsquote über 65-Jähriger (in Prozent)



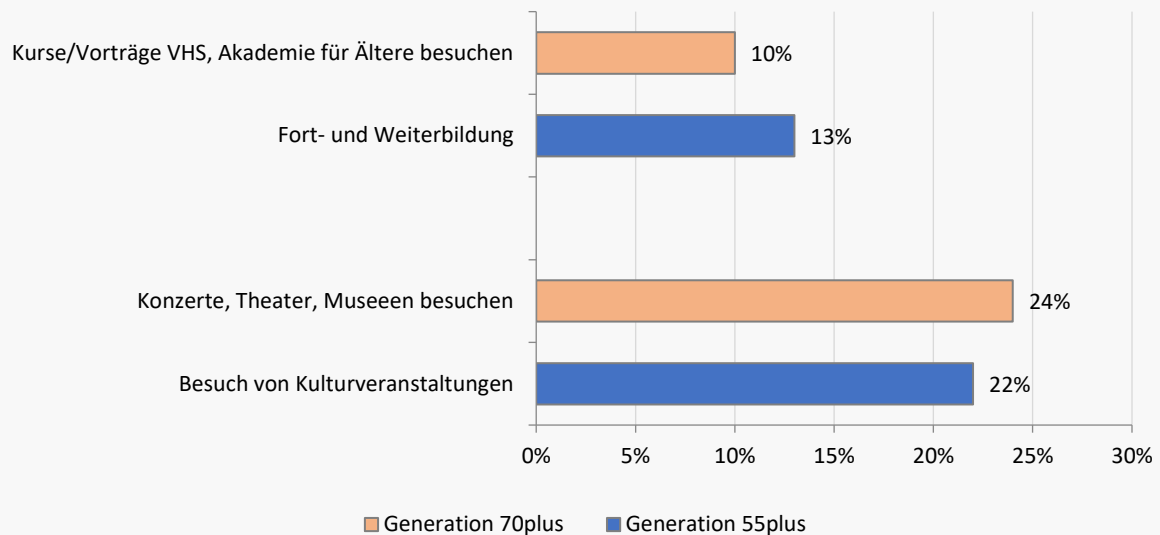
Quelle: Amt für Statistik und Stadtforschung, Einwohnerwesen; Geschäftsberichterstattung SGB XII



Grundsatz und Planung

Wie die Ergebnisse der Erhebungen des Amtes für Statistik und Stadtforschung zur Generation 50plus (2013) sowie zur Generation 70plus (2015) zeigen, wird das Angebot an Kursen und Veranstaltungen im Bereich der non-formalen Bildung von den Älteren in Anspruch genommen. In der Häufigkeit der Nennungen kommt dem Besuch von Konzerten, Theater oder Museen allerdings eindeutig ein etwas höherer Stellenwert im Freizeitverhalten zu, woraus sich nicht zuletzt auch Gelegenheiten zum „informellen Lernen“ ergeben.

Abbildung 41: Häufigkeit einzelner Freizeitaktivitäten (in Prozent)



Quelle: Amt für Statistik und Stadtforschung: Generation 50plus (2013); Generation 70plus (2015)

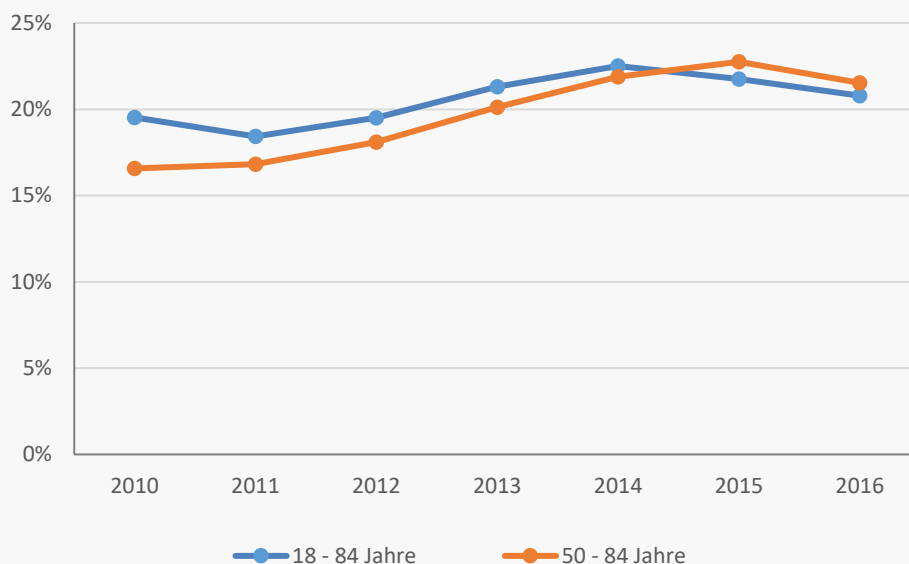


Grundsatz und Planung

Die Volkshochschulen sind die größten Bildungsträger im Bereich der Erwachsenenbildung in Deutschland. In Wiesbaden existiert neben der – stadtweit ausgerichteten – vhs Wiesbaden e. V. mit Sitz in der Alcide-de-Gasperi-Straße eine Reihe weiterer zertifizierter Anbieter von Weiterbildung in den Vororten: vhs Schierstein, vhs Amöneburg/Kastel/Kostheim sowie die Volksbildungswerke Bierstadt, Nordenstadt-Erbenheim-Delkenheim und Klarenthal. Für die fünf Stadtteilbildungswerke hat sich - gerade in der Unterscheidung zur stadtweiten vhs Wiesbaden e. V. - der Begriff „Volksbildungswerke“ als Sammelbegriff durchgesetzt (vgl. Amt für Strategische Steuerung, Stadtforschung und Statistik 2017b: A4 - A6). Allen gemeinsam ist die Organisationsform als eingetragener Verein.

Setzt man die Zahl der Belegungen über alle Einrichtungen hinweg in Relation zur Einwohnerzahl, zeigt sich, dass die Gruppe der Älteren – hier abgegrenzt als 50- bis 84-Jährige – in ähnlich hohem Maße an dem Angebot der Volkshochschulen und Volksbildungswerken partizipiert wie der Gesamtdurchschnitt der Bevölkerung. Aktuellere Angaben als zum Stand 2016 stehen zurzeit leider nicht zur Verfügung.

Abbildung 42: Belegung vhs/vbw in der Zeitreihe

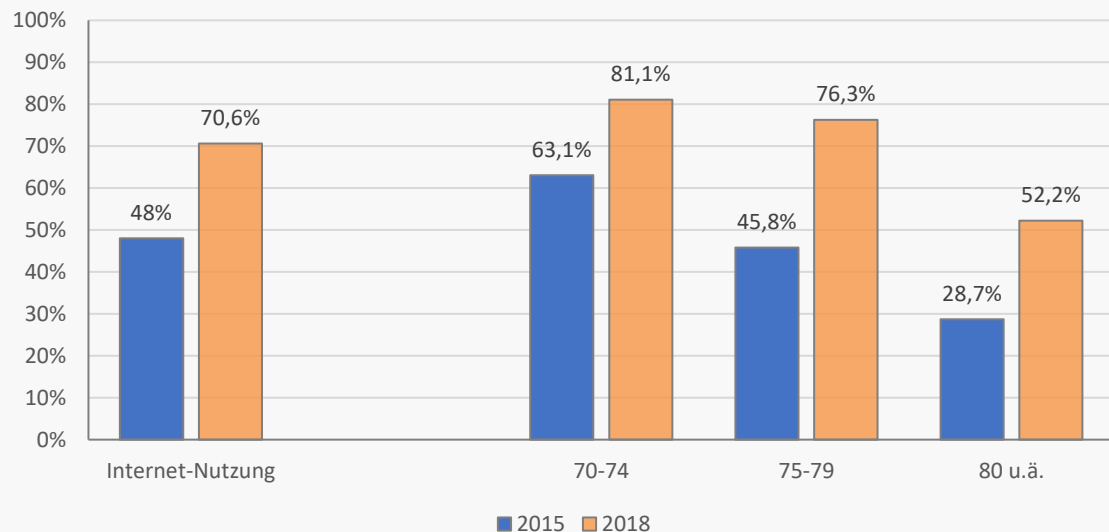


Quelle: Amt für Statistik und Stadtforschung, Weiterbildungsmonitoring

Grundsatz und Planung

Die Internetnutzung und damit auch die Fähigkeiten und das Wissen rund um die neuen Kommunikationstechniken haben sich unter den Älteren im Zeitverlauf zwischen 2015 und 2018 merklich erhöht.

Abbildung 43: Anteil der Internet-Nutzerinnen und -Nutzer



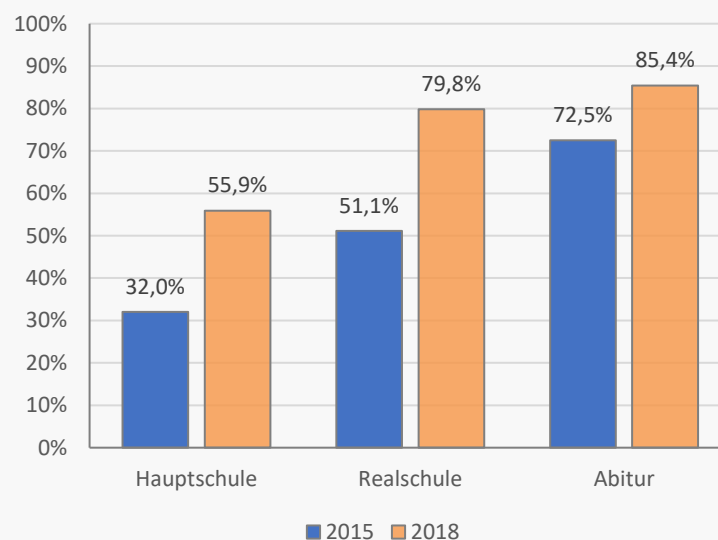
Quelle: Amt für Statistik und Stadtforschung: Generation 70plus (2015); Digitalisierung (2019)



Grundsatz und Planung

Auch 2018 zeigen sich allerdings noch deutliche Abstufungen in der Nutzung des Internets in Abhängigkeit vom Bildungsstand. Im Vergleich zu den Ergebnissen 2015 haben sich die Unterschiede bei der Internet-Nutzung zwischen den Bildungsgruppen aber verringert.

Abbildung 44: 70 – 84-Jährige mit Internet-Nutzung



Quelle: Amt für Statistik und Stadtforschung: Generation 70plus (2015); Digitalisierung (2019)



Grundsatz und Planung

Wie aus den stichprobenhaften Erhebungen im Treffpunkt Aktiv Adlerstraße sowie im Treffpunkt Aktiv Martin-Hörner im Oktober bzw. November 2018 zu deren Besucherinnen und Besuchern hervorgeht, wurde 17 Prozent der Teilnehmenden aufgrund ihrer finanziellen Situation eine Ermäßigung gewährt. Damit ist dieser Anteil mehr als doppelt so hoch wie die Existenzsicherungsquote gemessen an der Gewährung von Grundsicherungsleistungen im Alter nach SGB XII. Dies spricht für eine relativ gute Erreichung der Zielgruppe, auch wenn diese ohne Frage sicherlich noch ausbaufähig ist.

9.7 Weiterentwicklung von Indikatoren

Ein systematisches Berichtswesen zum Bereich der offenen Altenarbeit und zu Bildung im Ruhestand befindet sich noch im Aufbau.

9.8 Tabellen

Über die in den Schaubildern verarbeiteten Angaben hinaus liegen keine weiterführenden Daten vor, aus denen sich ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn zur Bildungsbeteiligung Älterer für Wiesbaden ergeben würde. Auf eine Darstellung von Tabellen wird daher verzichtet.

Exkurs 1: Bildung - Sozialräumliche Aspekte

Andrea Dingeldein



Dmitrii Pridannikow/shutterstock.com

Unterschiedliche Stadtteile mit unterschiedlichen Bevölkerungs- und Sozialstrukturen.....	126
Auswirkungen des Sozialraums auf die Lebensbedingungen – negative Kontexteffekte.....	127
Sozialräumliche Unterschiede anhand ausgewählter Armuts- und Bildungsteilhabe-Indikatoren	128

In Sozialforschung und Sozialberichterstattung wird häufig der **Lebenslagenansatz** (z. B. Weisser 1956) verwendet, um Sozialstrukturen, Lebensführung, Handlungsspielräume und somit Teilhabechancen von Menschen zu analysieren. Der Lebenslagenansatz betrachtet die Lebenslage einer Person in mehreren Dimensionen, die für Anzahl und Qualität der Handlungsoptionen bei der Erfüllung von (Grund-)Bedürfnissen relevant sind. Neben den Bedingungen der materiellen Lebenslage zählen ebenso die sozialen Lebensformen und die soziale Versorgung – in

diese Kategorie fällt die Teilhabe an Bildung – und außerdem gesellschaftliche Beteiligung im kulturellen, sozialen und politischen Bereich zu den Dimensionen der Lebenslage (vgl. z.B. Allmendinger/Hinz 1998).

Soziale Ungleichheit manifestiert sich in ungleichen Lebenslagen und Verwirklichungs- und Teilhabechancen der Menschen. In den unterschiedlichen **Sozialräumen** verfestigen sich die sozialen Ungleichheiten auf räumlicher Ebene in der Stadt.

Unterschiedliche Stadtteile mit unterschiedlichen Bevölkerungs- und Sozialstrukturen

Der „Wert“ eines Stadtteils wird durch verschiedene Faktoren wie Lage im Stadtgebiet, Art und baulicher Zustand der Häuser, Qualität des Wohnumfeldes, dem kulturellen Angebot, Quantität und Qualität der sozialen Infrastruktur oder Freizeitmöglichkeiten in der näheren Umgebung definiert. Diese Faktoren und die damit verbundenen Miet- und Immobilienpreise bestimmen, welche Bevölkerungsgruppen in dem jeweiligen Stadtteil leben. Ein wesentlicher Faktor für den Zugang zu Wohnraum liegt in der ökonomischen Ressourcenausstattung eines Haushaltes.⁶⁴ So können Haushalte, die über größere finanzielle Spielräume verfügen, sich teureren Wohnraum leisten, haben also eine größere Auswahlmöglichkeit als Haushalte mit geringen Einkommen. Die genannten Merkmale eines Stadtteils bedingen somit dessen Bevölkerungs- und Sozialstruktur. Beide Faktoren bestimmen das Image eines Stadtteils, welches dann wiederum die dort existierende Sozialstruktur verfestigt (vgl. Friedrich 1999: 273f.).

In der „Wiesbadener Sozialraumanalyse 2019“ (Dingeldein 2019) wird die **soziale Bedarfslage** in den 34 sozialräumlichen Stadtteilen mit an den Dimensionen der Lebenslage ausgerichteten Indikatoren analysiert, beschrieben und klassifiziert. Die Stadtteile mit den höchsten Problem- und Belastungslagen werden der Kategorie „hohe soziale Bedarfslage“ zugeordnet, die mit

durchschnittlichen Parametern fallen unter „mittlere soziale Bedarfslage“ und Stadtteile mit unterdurchschnittlich ausgeprägten Problemlagen in die Kategorie „niedrige soziale Bedarfslage“.

Soziale Segregation bezeichnet die unterschiedliche räumliche Verteilung sozialer Gruppen mit unterschiedlichen sozioökonomischen Merkmalen innerhalb der Stadt. Wiesbaden zeigt, wie auch die meisten anderen bundesdeutschen Städte, eine deutliche soziale Spaltung.

Bevölkerungsgruppen mit niedrigen und hohen Einkommen wohnen am stärksten räumlich segregiert, d. h. in Nachbarschaften mit relativ homogener Sozialstruktur. Wohlhabende Bevölkerungsgruppen leben in Stadtteilen, in denen der überwiegende Teil der Bevölkerung wohlhabend ist, in Wiesbaden werden diese Stadtteile als „Stadtteile mit niedriger sozialer Bedarfslage“ klassifiziert. Personen mit niedrigen Einkommen bzw. Arme sind zum großen Teil in den „Stadtteilen mit hoher sozialer Bedarfslage“ anzutreffen, in denen überwiegend Haushalte mit niedrigen Einkommen bzw. Arme leben.

Diese soziale Spaltung/Segregation Wiesbadens hat im Zeitverlauf, wie auch in anderen Städten, weiter zugenommen.

⁶⁴ Als weitere, jedoch geringer wirksame, Faktoren seien Zugehörigkeit zu am Wohnungsmarkt diskriminierten sozialen Gruppen wie z. B. Alleinerziehende, kinderreiche Familien und Eingewanderte aus bestimmten Kulturkreisen genannt.

Auswirkungen des Sozialraums auf die Lebensbedingungen – negative Kontexteffekte

Die soziologische Stadtforschung geht davon aus, dass die Nachbarschaft, das Viertel, der Stadtteil, in dem Menschen leben, Auswirkungen (so genannte Kontexteffekte) auf die individuellen Lebenschancen, Möglichkeiten und Restriktionen der Bewohnerinnen und Bewohner, insbesondere auf die von Kindern und Jugendlichen, hat. Eine besonders starke Bedeutung hat der Stadtteil für Bevölkerungsgruppen, die ihn aufgrund eingeschränkter materieller, sozialer und kultureller Ressourcen seltener verlassen können. Insbesondere für (arme) Kinder, Jugendliche, Frauen und alte Menschen hat der Sozialraum einen wesentlichen Einfluss.

„Sozialräume werden durch die sozialen quartierlichen Strukturen und die Alltagspraxis ihrer Bewohner geprägt. Die soziale Zusammensetzung einer Bewohnerschaft, die vorherrschenden sozialen Lagen und die Verhaltensweisen formen Milieus, die ihrerseits Rückwirkungen auf Orientierungen, Verhaltensmöglichkeiten und Lebenschancen der Bewohner haben. Daher ist die soziale Zusammensetzung der Quartiersbevölkerung von Bedeutung. Die starke Konzentration von ökonomisch, sozial und kulturell marginalisierten Gruppen in manchen Quartieren kann daher selbst zu einem Faktor von Benachteiligung werden, man könnte auch sagen: Aus benachteiligten Quartieren können benachteiligende Quartiere werden“ (Häußermann/Kronauer 2009: 114).

Häußermann und Kronauer beschreiben **drei Dimensionen der Kontexteffekte**:

1. Der Stadtteil übt einen „Sozialisierungseffekt“ auf die Bewohnerinnen und Bewohner aus. Durch die in ihm geltenden Werte und Normen „entsteht eine lokale ‚Kultur‘ beziehungsweise ein Milieu, dem sich auch diejenigen nicht entziehen können, die ihm bisher nicht angehörten“ (ebd.: 121). Insbesondere Kindern und Jugendlichen fehlt in belasteten Nachbarschaften mit hohen Erwerbslosigkeitsquoten beispielsweise ein positives Rollenmodell zur Erwerbsarbeit: „(...) sie (entwickeln) keine Vorstellung davon, dass pünktliches und regelmäßiges Aufstehen und die Ordnung (Selbstdisziplin) eine Lebensmöglichkeit darstellen, die mit Vorteilen verbunden sein kann“ (ebd.: 122). Gleiches ließe sich für die Bedeutung der Erlangung eines guten Bildungsabschlusses sagen.
2. Die physisch-materiellen Merkmale eines Stadtteils (Qualität als Wohnort, Erreichbarkeit) und die institutionelle Ausstattung – sowohl mit Einrichtungen der sozialen Infrastruktur als auch mit Dienstleitungen, Einzelhandel etc. – stellen eine weitere Dimension dar. Eine unzureichende Ausstattung erschwert die Lebensführung und schränkt die Handlungsspielräume der Bewohnerschaft ein. Sie kann außerdem zu abnehmenden Bindungen an und geringer werdender Verantwortungsübernahme für das Lebensumfeld führen; Gefühle des „Abgehängt- oder Ausgegrenzt-Seins“ entstehen.
3. Weiterhin ist die symbolische Bedeutung, die Eigen- und Außenwahrnehmung, eines Quartiers ein Faktor, der auf die Verwirklichungs- und Handlungsspielräume der Bewohnerschaft wirkt. Ein negatives Image des Stadtteils („schlechte Adresse“), also eine „*stigmatisierende Außenwahrnehmung* (...) wirkt sich nachteilig auf die sozialen Teilhabechancen insbesondere bei der Lehrstellen- und Arbeitsplatzsuche aus“ (ebd.: 126). Gleichzeitig wirkt das Negativ-Image auf das Selbstwertgefühl der Bewohnerinnen und Bewohner und führt dazu, dass sie ihr eigenes Lebensumfeld sehr negativ bewerten.

In Deutschland sind negative Kontexteffekte mittlerweile mehrfach durch Untersuchungen belegt. Beispielhaft zu nennen sind hier insbesondere die Studien von Farwick (2001, segregierte Armut in der Stadt), der Auswirkungen auf die Verweildauer in Bremer und Bielefelder Armutsquartieren – unter Kontrolle von Individualmerkmalen – sowie eine Ausweitung und räumliche Verfestigung der räumlichen Konzentration von Armut festgestellt hat (vgl. Häußermann/Kronauer 2018). Goebel und Hoppe (2016) kommen für deutsche statusschwache Haushalte in Gebieten ab 20 Prozent statusschwacher Bewohnerinnen und Bewohner zu einem entsprechenden Ergebnis. Bauer et al. (2011) messen signifikante Effekte der Höhe der Arbeitslosenquote in Wohngebieten, auf die Wahrscheinlichkeit arbeitslos zu bleiben.

Die Sozialverwaltung in Wiesbaden ist aus diesen Gründen seit Mitte der 1970er Jahre sozialräumlich ausgerichtet. Gemäß den Leitlinien „Das benachteiligte Quartier soll nicht zum benachteiligenden Quartier werden“ und „Soziale Gerechtigkeit bedeutet Ungleiches ungleich zu behandeln“ werden seit vielen Jahren Stadtteile mit hohen sozialen Bedarfslagen – über die für alle Wiesbadener/innen vorgehaltenen Leistungen der Sozialverwaltung hinaus – prioritär und umfassend mit Einrichtungen, Angeboten und Maßnahmen, die nach zielgruppenspezifischen Konzepten arbeiten, ausgestattet. Dieses Konzept trägt zu einer Stabilisierung der Stadtteile und der Erhöhung der Teilhabechancen der Bewohnerinnen und Bewohner bei.

Sozialräumliche Unterschiede anhand ausgewählter Armuts- und Bildungsteilhabe-Indikatoren

Tabelle 12: Stadtteile und Bevölkerungsverteilung nach sozialer Bedarfslage

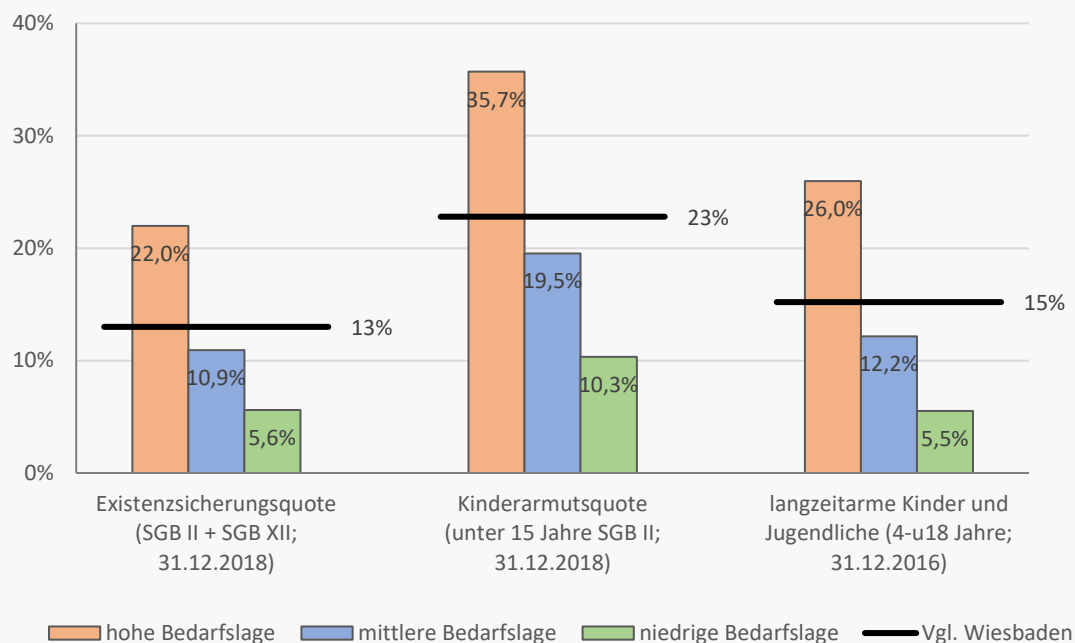
	Hohe soziale Bedarfslage	Mittlere soziale Bedarfslage	Niedrige soziale Bedarfslage
Stadtteile	Schelmengraben Bergkirchenviertel Inneres Westend Erbenheim-Hochfeld Sauerland, Belzbachtal Kastel-, Kostheim-Neubaugebiete Zentrum Amöneburg Gräselberg Klarenthal Biebrich-alt, Gibb, Kalle Dostojewski-, Waldstraße Parkfeld, Rosenfeld Hollerborn, Daimlerstraße	Adolfsallee, Luxemburgplatz Äußeres Westend Kastel-alt Erbenheim (o. Hochfeld) Europa-, Künstlerinnenviertel Kostheim-alt Rheingauviertel Hasengarten-, Frieden- straße Dotzheim-alt, Kohlheck Schierstein Bierstadt Biebrich-Siedlungen	Delkenheim Dichterviertel, Biebricher Allee City-Ost, Nord-Ost Siedlungen Dotzheim Nordenstadt Frauenstein Nordöstliche Vororte Sonnenberg, Rambach
Einwohnerinnen und Einwohner 2018	94.135	111.682	84.435
Anteil an Wiesbadener Bevölkerung	32, 4%	38,5 %	29,1 %

Quelle: Einwohnerwesen, „Wiesbadener Sozialraumanalyse 2019“

Grundsatz und Planung

Die räumliche Ungleichverteilung von Armut und Bildungsrisiken innerhalb der Stadt Wiesbaden – die soziale Spaltung Wiesbadens – wird mit den nachfolgenden Diagrammen eindrücklich verdeutlicht.

Abbildung 45: Armut und (Langzeit-)Kinderarmut nach sozialer Bedarfslage der Stadtteile



Quelle: Amt für Soziale Arbeit

Grundsatz und Planung



Die **Armutsquoten** – hier gemessen mit drei Indikatoren⁶⁵ – liegen in den Stadtteilen mit hohen sozialen Bedarfslagen deutlich über dem städtischen Durchschnitt. In den Stadtteilen mit mittleren sozialen Bedarfslagen liegen sie leicht unterhalb und in den Stadtteilen mit niedrigen sozialen Bedarfslagen deutlich unterhalb des städtischen Durchschnitts.

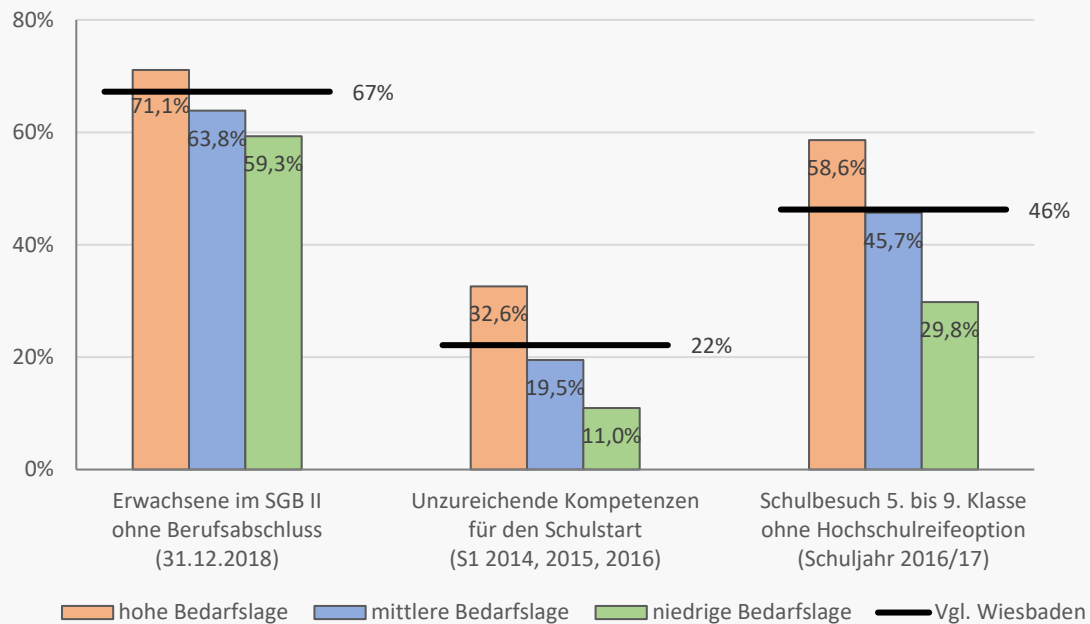
In Stadtteilen mit hoher sozialer Bedarfslage sind 22,0 Prozent der Bevölkerung – mehr als jede/r fünfte Einwohner/-in – auf finanzielle Leistungen gem. SGB II und XII zur Sicherung des Lebensunterhalts angewiesen. In Stadtteilen mit niedriger sozialer Bedarfslage liegt der Anteil nur bei 5,6 Prozent, also rund jede/-r 18. Einwohner/-in. Besonders deutlich fallen die sozialräumlichen Unterschiede bezogen auf die Armut von jungen Menschen (0 bis 14 Jahre) aus: In Stadtteilen mit hoher sozialer Bedarfslage sind 35,7 Prozent der

Altersgruppe arm, während die Quote in Stadtteilen mit niedriger sozialer Bedarfslage bei 10,3 Prozent liegt.

Als „langzeitarmer“ – mit der Folge weitreichender negativer Effekte auf Bildungs- und soziale Teilhabe sowie nachgewiesenen negativen Folgen bis ins Erwachsenenalter – gelten Kinder und Jugendliche, die in Haushalten leben, welche auf Leistungen nach dem SGB XII angewiesen sind oder die in den letzten vier Jahren mindestens 3,5 Jahre im Bezug von SGB II-Leistungen standen. In Stadtteilen mit hoher sozialer Bedarfslage ist mehr als jedes vierte Kind bzw. jede/-r vierte Jugendliche im Alter von vier bis 18 Jahren (26 Prozent) langzeitarmer. In Stadtteilen mit niedriger sozialer Bedarfslage liegt dieser Anteil bei nur 5,5 Prozent.

⁶⁵ Ausführliche Erläuterung der Indikatoren in „Wiesbadener Sozialraumanalyse 2019“, 38, 59 f., 62.

Abbildung 46: Bildungsteilhabe/Bildungsrisiken nach sozialer Bedarfslage der Stadtteile



Quelle: Amt für Soziale Arbeit

Grundsatz und Planung



Es wurden **drei Indikatoren zur Messung der Bildungsteilhabe bzw. der Bildungsrisiken**⁶⁶ verwendet. Auch hier zeigt sich in allen drei Indikatoren ein deutliches Bild: In Stadtteilen mit hohen sozialen Bedarfslagen liegen die Bildungsrisiken deutlich über dem städtischen Durchschnitt, die Bildungsteilhabe ist also geringer. In Stadtteilen mit mittlerer sozialer Bedarfslage fallen die Bildungsrisiken etwas geringer als im Durchschnitt der Stadt aus, die Bildungsteilhabe liegt also geringfügig über dem Durchschnitt. Die Bevölkerung der Stadtteile mit niedrigen sozialen Bedarfslagen zeigt eine deutlich überdurchschnittliche Bildungsteilhabe, die Bildungsrisiken sind deutlich unterdurchschnittlich.

Da keine sozialräumlichen Daten über Bildungsabschlüsse der erwachsenen Bevölkerung vorliegen, wurde zur Identifizierung von Bildungsrisiken Erwachsener auf Daten aus dem SGB II zurückgegriffen. Der Anteil der 25- bis 64-Jährigen im SGB II ohne einen Berufsabschluss liegt in Stadtteilen mit hoher sozialer Bedarfslage über dem städtischen Durchschnitt, während er in den Stadtteilen mit niedriger sozialer Bedarfslage deutlich darunter liegt. Dies ist besonders bemerkenswert, da sich innerhalb einer ohnehin benachteiligten Bevölkerungsgruppe nochmals sozialräumliche Unterschiede erkennen lassen.

⁶⁶ Ausführliche Erläuterung der Indikatoren in „Wiesbadener Sozialraumanalyse 2019“, 54ff.

Bereits beim Eingang in die formalen Bildungssysteme (Beginn Grundschule) zeigen sich deutliche sozialräumliche Unterschiede in den Startchancen der Kinder. In Stadtteilen mit hohen sozialen Bedarfslagen weist nahezu jedes dritte Kind (36,2 Prozent) unzureichende Kompetenzen für den Schulstart⁶⁷ auf. In Stadtteilen mit niedriger sozialer Bedarfslage liegt der Anteil der Einschülerinnen und -schüler mit unzureichenden Kompetenzen nur bei 11,0 Prozent.

Diese sozialräumlich ungleich verteilten Bildungschancen setzen sich in der Sekundarstufe I fort. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in der 5. bis 9. Klasse, deren aktueller Schulbesuch keinen Erwerb der allgemeinen Hochschulreife erwarten lässt⁶⁸, liegt für Schülerinnen und Schüler aus Stadtteilen mit hoher sozialer Bedarfslage bei 58,6 Prozent. Demgegenüber tragen nur 29,8 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus Stadtteilen mit niedriger sozialer Bedarfslage dieses Risiko.

⁶⁷ Ausreichende Kompetenzen liegen vor, wenn das Kind mindestens 18 Monate eine Kindertagesstätte besucht hat **und** über ausreichende Deutschkenntnisse verfügt **und** von drei ausgewählten Aufgaben der Schuleingangsuntersuchung (auditive und visuelle Wahrnehmung, Visuomotorik) mindestens zwei erfolgreich gelöst hat.

⁶⁸ Definition der Quote „Schulbesuch ohne Hochschulreifewahrscheinlichkeit“: Anteil der Schülerinnen und Schüler der 5. bis 9. Klasse der allgemeinbildenden Schulen (ohne Privat- und Förderschulen), deren aktueller Schulbesuch keinen Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (Abitur) erwarten lässt, auf Grundlage der Schulform und der Quoten des Übergangs in die Sekundarstufe II eines (Oberstufen-)Gymnasiums oder eines beruflichen Gymnasiums, das zur allgemeinen Hochschulreife führt (vgl. Dingeldein 2019: 57)

Exkurs 2: Bildung und Behinderung/Beeinträchtigung

Ingeborg Groebel



Daisy Daisy/shutterstock.com

Bildungsteilhabe von Menschen mit Behinderung/Beeinträchtigung – oder: der lange Weg zur Inklusion	134
Vorschulische Bildungsteilhabe.....	136
Bildungsteilhabe im schulischen Bereich	138
Bildungsteilhabe im Übergang Schule – Beruf	149
(Weiter-)Bildungsteilhabe im Erwachsenenalter	149
Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld.....	150

Bildungsteilhabe von Menschen mit Behinderung/Beeinträchtigung – oder: der lange Weg zur Inklusion

Das Konzept der **Inklusion** beschreibt eine Gesellschaft, in der jeder Mensch akzeptiert wird und gleichberechtigt und selbstbestimmt an dieser teilhaben kann.

Im Bildungskontext bezieht sich der Inklusionsbegriff „auf die gemeinsame Betreuung, Bildung und Erziehung aller Kinder unabhängig von individuellen Merkmalen (z. B. Geschlecht, Kultur, Religion, sozialem Status der Familie, Behinderung) in einer wohnortnahen Einrichtung“ (Lichtblau 2016: 19).

Im Kindes- und Jugendalter ist staatlich geförderte und gesellschaftlich gelebte Inklusion von besonderer Bedeutung, heißt es doch, Talente und Potentiale möglichst früh zu entdecken und zu fördern sowie Berührungängste nicht erst entstehen zu lassen. Auch wird durch möglichst frühes gemeinsames Spielen und Lernen von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung der Wert von Vielfalt deutlich — für alle. Damit fällt Kita und Schule in Bezug auf Inklusion eine zentrale Rolle zu und somit wiederum den Kommunen, denn es sind die Städte und Landkreise, die hier eine besondere Verantwortung tragen: Im Bereich frühkindlicher und vorschulischer Bildung liegt die Zuständigkeit schwerpunktmäßig bei Städten und Landkreisen. Bei der schulischen Bildung stehen die Gemeinden — als Schulträger sowie als Träger der Jugend- und Eingliederungshilfe — in gemeinsamer Verantwortlichkeit mit dem Land.

In der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen von 2006 (UN-BRK) wird in Artikel 24 das soziale Menschenrecht auf Bildung für

Menschen mit Behinderung garantiert und konkretisiert. Ziel ist es, dieses Recht ohne Diskriminierung auf der Grundlage der **Chancengleichheit** zu verwirklichen. Die Vertragsstaaten verpflichten sich u. a. sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen nicht auf Grund ihrer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderung Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben.⁶⁹

Durch die Unterzeichnung der UN-BRK durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2008 (rechtskräftig seit März 2009) stehen sowohl das System Schule als auch Einrichtungen des Elementarbereichs der Anforderung gegenüber, die Separation in Regeleinrichtungen einerseits und heil- bzw. sonderpädagogische Einrichtungen andererseits sukzessive aufzulösen (vgl. Lichtblau 2016: 4).

Das Prinzip Inklusion trifft hierbei auf je unterschiedliche Strukturen und Denkweisen. Entsprechend hat sich der Diskurs zur Inklusion im frühkindlichen Bereich einerseits und im Schulwesen andererseits unterschiedlich entwickelt. Als Beispiel für die nicht parallel verlaufende Diskussion lassen sich Unterschiede in der Begrifflichkeit anführen: Die in der theoretischen Inklusionsdebatte herausgearbeitete Unterscheidung von „**integrativ**“ und „**inklusiv**“ ließe erwarten, dass die Begriffe in ihrer unterschiedlichen Bedeutung in beiden Bereichen analog verwendet werden.

⁶⁹ UN-BRK, Artikel 24, Abs. 2 a und Abs. 2 b, als Download zu finden unter www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/, 21.11.2019.



Der faktische Sprachgebrauch ist jedoch sehr unterschiedlich und zum Teil verwirrend: Im **Kita-Bereich** hat sich die Bezeichnung „integrativ“ durchgesetzt, um solche Einrichtungen zu beschreiben, die von Kindern mit und ohne besonderen Förderbedarf gleichermaßen besucht werden. Im **Schulwesen** wiederum ist hierfür „inklusiv“ das entsprechende Adjektiv. Dagegen wird der Begriff der Integration im schulischen Kontext verwendet, um Versorgung/Förderung solcher Schülerinnen und Schüler zu beschreiben, die von außerhalb Deutschlands zugewandert sind und deswegen spezieller Unterstützung/Förderung bedürfen, um sich im deutschen Schulsystem zurechtzufinden.

Vorschulische Bildungsteilhabe

Sind Kinder nicht nur vorübergehend körperlich, geistig oder seelisch wesentlich behindert oder von einer solchen wesentlichen Behinderung bedroht, und benötigen sie aufgrund dessen zusätzliche Hilfen in einer Kindertagesstätte, kann ihnen hierzu **Eingliederungshilfe** gewährt werden.

Grundsätzlich geht es bei der Eingliederungshilfe (§ 53 SGB XII Absatz 3) darum, *„eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und die behinderten Menschen in die Gesellschaft einzugliedern. Hierzu gehört insbesondere, den behinderten Menschen die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern, ihnen die Ausübung eines angemessenen Berufs oder einer sonstigen angemessenen Tätigkeit zu ermöglichen oder sie so weit wie möglich unabhängig von Pflege zu machen.“*

Bis Ende des Jahres 2019 begründete sich die Eingliederungshilfe nach Sozialgesetzbuch Zwölftes Buch (SGB XII) sowie Sozialgesetzbuch Achtes Buch (SGB VIII). Zum 01.01.2020 trat das Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz – BTHG) in Kraft. Mit dem Bundesteilhabegesetz hat der Gesetzgeber die Eingliederungshilfe reformiert; diese wurde in Zielsetzung, Struktur und Leistungsangebot neu ausgerichtet. Entscheidend hierbei ist die Herauslösung der Eingliederungshilfe aus dem Recht der Sozialhilfe (SGB XII) und die Einbindung in das Recht der Rehabilitation und Teilhabe des Sozialgesetzbuchs Neuntes Buch (SGB IX). Das BTHG nimmt eine klare Unterscheidung vor zwischen behindertenspezifischem Unterstützungsbedarf und Alltagsbewältigung einerseits (sogenannte Fachleistungen) und der Sicherung des Lebensunterhalts andererseits.

Die Fachleistungen nach SGB IX umfassen Leistungen zur:

- medizinischen Rehabilitation,
- Teilhabe am Arbeitsleben,
- Teilhabe an Bildung,
- soziale Teilhabe.

Demgegenüber stehen Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhalts, die weiterhin nach SGB XII zu erbringen sind. Hier geht es beispielsweise um Regelsätze, Beiträge zur Kranken- und Pflegeversicherung sowie Bedarfe für Unterkunft und Heizung. Auch Bedarfe der sozialen Teilhabe und für Bildung zählen dazu, so dass diesbezügliche Maßnahmen sowohl nach SGB IX als auch SGB XII erfolgen können.

Auf seiner Website speziell zur Thematik BTHG umschreibt der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. die Zielsetzung des neuen Gesetzes folgendermaßen:

„Mit dem Gesetz soll das deutsche Recht in Übereinstimmung mit den Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) weiterentwickelt werden. Ziel ist die gleichberechtigte, volle und wirksame Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben sowie eine selbstbestimmte Lebensführung. Hierfür wird die Eingliederungshilfe aus dem in Deutschland historisch gewachsenen Fürsorgesystem herausgeführt und zu einem modernen Teilhaberecht weiterentwickelt.“⁷⁰

Mit Blick auf die hier im Fokus stehende Zielgruppe hat Eingliederungshilfe das Ziel, auch Kindern mit Beeinträchtigung den Besuch einer wohnortnahen Kindertagesstätte zu ermöglichen und sie entsprechend ihrer individuellen Entwicklung zu betreuen und zu fördern. Ein Indikator für Inklusion/Integration im Vorschulalter ist die Zahl der Kinder mit Eingliederungshilfe nach Sozialgesetzbuch Zwölftes Buch (SGB XII) und Achtes Buch (SGB VIII) in Verbindung mit dem Sozialgesetzbuch Neuntes Buch (SGB IX) in Einrichtungen der frühkindlichen und vorschulischen Tagesbetreuung:

⁷⁰ Vgl. webbasierte Handreichung „Umsetzungsbegleitung zum BTHG“, www.umsetzungsbegleitung-bthg.de/gesetz/, 25.11.2019.

Tabelle 13: Kinder mit Eingliederungshilfe nach SGB VIII oder SGB XII in Kindertageseinrichtungen (inkl. Kindertagespflege)

	absolute Zahl					Anteil				
	2015	2016	2017	2018	2019	2015	2016	2017	2018	2019
WI	159	173	177	181	220	1,2%	1,3%	1,3%	1,3%	1,6%
DA	199	207	226	229	219	2,6%	2,7%	2,9%	2,9%	2,7%
F	741	722	761	815	822	1,8%	1,7%	1,8%	1,9%	1,8%
OF	161	200	149	166	173	2,5%	3,0%	2,3%	2,5%	2,6%
Hessen	5.295	5.400	5.401	5.484	5.681	2,1%	2,1%	2,0%	2,0%	2,0%
bundesweit	74.022	75.479	76.153	78.036	78.871	2,6%	2,6%	2,5%	2,5%	2,5%

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt, Bundesamt für Statistik

Grundsatz und Planung



Zwar ist der Anteil in Wiesbaden vergleichsweise niedrig, allerdings lässt sich ein Anstieg von 1,2 Prozent im Jahr 2015 auf 1,6 Prozent im Jahr 2019 verzeichnen. Jedoch ergibt sich anhand der Quote der Kinder mit Eingliederungshilfe allein noch kein umfassendes Bild über Ausmaß und Qualität der Inklusion im vorschulischen Bereich. In vielen Fällen wird dies durch das reguläre Kita-Personal bewältigt. Solange die Fachkräfte in den Einrichtungen mit dieser Aufgabe nicht überfordert sind, stellt dies eine gute Lösung dar. Anders als bei der Eingliederungshilfe wird somit eine Etikettierung der Kinder vermieden; der Umstand, dass bestimmte Kinder auf Unterstützung angewiesen sind, wird dadurch weniger offensichtlich.

Die Stadt Wiesbaden ist sowohl der örtliche Träger der Eingliederungshilfe als auch der öffentlichen Jugendhilfe; somit liegen beide für die Umsetzung der Inklusion im frühkindlichen und vorschulischen Bereich relevanten Zuständigkeiten bei der Kommune. Um dem daraus resultierenden Anspruch gerecht zu werden, hat die Stadt Wiesbaden für den Kita-Bereich im Jahr 2006 ein Fallmanagement eingeführt sowie zwei Träger mit dem Aufbau **Mobiler Dienste** beauftragt, „die die erforderlichen Eingliederungshilfen flexibel und bedarfsgerecht bereitstellen“ (Weber 2014: 3). Es handelt sich um die Träger Lebenshilfe e. V. und IFB-Känguru. Aufgrund steigender Fallzahlen (siehe obenstehende Tabelle) kam vor drei Jahren mit Die Johanniter ein dritter Träger hinzu.

Der Beitrag der Mobilen Dienste besteht darin, die erforderlichen Integrationsleistungen bedarfsgerecht in den jeweiligen Kindertagesstätten durch qualifizierte Fachkräfte unterschiedlicher Professionen zu erbringen. Während Kitas nur pädagogisches Personal einstellen dürfen, ist es dem Träger der Mobilen Dienste auch erlaubt, Fachkräfte aus dem therapeutischen Spektrum, beispielsweise aus dem Bereich der Ergo-, Logo- oder Physiotherapie, einzustellen. Diese sind fest bei den Trägern der Mobilen Dienste verortet und werden von dort in die Kitas entsandt. Damit lässt sich die Ausgestaltung der Einzelfallhilfe flexibel an die Erfordernisse anpassen.

Das Leistungsangebot der Mobilen Dienste umfasst individuelle Förderung, pflegerische Unterstützungsleistungen, Elternberatung sowie Beratung der Teams in den Kitas.

Nach erfolgreicher Beantragung durch die Sorgeberechtigten hat durch die Mobilen Dienste jede Wiesbadener Kita die Möglichkeit, unbürokratisch und mit überschaubarem organisatorischem und zeitlichem Vorlauf Einzelfallhilfe für Kinder mit Behinderung zu organisieren. Dies hat die Hürden für die Aufnahme von Kindern mit Behinderung deutlich gesenkt. In der Folge gibt es in Wiesbaden keine vorschulischen Sondereinrichtungen für Kinder mit Behinderung mehr.

In der Praxis gestaltet es sich jedoch nicht immer ohne Probleme. Auch bei den Mobilen Diensten

gibt es Personalmangel, so dass nicht jeder Einzelfall zeitnah versorgt werden kann. Wechselndes Personal bringt „Reibungsverluste“ mit sich, da sich sowohl das Kind (und seine Eltern) als auch das Kita-Personal an die vom Mobilen Dienst entsandte Person gewöhnen müssen. Nicht zuletzt entstehen durch die Mobilen Dienste zusätzliche Abstimmungs- und Koordinationsbedarfe. Der entscheidende Vorteil jedoch besteht darin, dass die individuelle fachliche Betreuung der Kinder im Mittelpunkt steht.

Bildungsteilhabe im schulischen Bereich

Als für Schulbildung zuständige staatliche Ebene obliegt es in erster Linie den Bundesländern, die Bestimmungen des Artikels 24 UN-BRK umzusetzen. Die deutsche Kultusministerkonferenz verabschiedete im November 2011 das Positionspapier „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen“⁷¹. Viele Bundesländer novellierte ihre Schulgesetzgebung. Auch Hessen legte im Jahr 2011 ein überarbeitetes Schulgesetz vor und schuf damit die gesetzgeberische Grundlage für eine flächendeckende inklusive Beschulung (vgl. Zens/Groebele 2019: 4).

Die entscheidende Neuerung im Vergleich zur bisherigen Rechtslage bestand darin, die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung und ohne diesen Förderanspruch „als Regelform“ zu definieren und als Ort hierfür die allgemeine Schule festzulegen.⁷²

Damit wurde das bisherige Prinzip, das bei einer Behinderung oder einer langanhaltenden und tiefgreifenden Beeinträchtigung den Besuch der Förderschule als Regelfall vorsah, aufgehoben. Zwar gab es, so heißt es im Bericht weiter, bereits vor besagter Gesetzesnovelle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule in Form des „Gemeinsamen Unterrichts“. Jedoch hätten nur wenige Kinder das Angebot des „Gemeinsamen

Aus Rückmeldungen verschiedener Akteure aus der Praxis lässt sich die Aussage ableiten, dass sich das System der Mobilen Dienste bewährt hat – weder Eltern noch Kitas üben grundsätzliche Kritik an der Art und Weise, wie in Wiesbaden die Eingliederungshilfe in die Praxis umgesetzt wird. Auch die Träger äußern sich zufrieden.

Unterrichts“ nutzen können, während die überwiegende Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung in den Förderschulen beschult worden seien. Mit der Novellierung des Schulgesetzes habe man diese Logik umkehren wollen, u. a. mit dem Ziel, das „stationäre System“ (Förderschulen) teilweise abzubauen (vgl. Zens/Groebele 2019: 4).

Doch trotz des neu definierten „Regelfalls“ einer inklusiven Beschulung an einer allgemeinen Schule sollten die Eltern betroffener Kinder die Wahl haben, sich für eine Förderschule zu entscheiden. Ihnen wurde in der Schulgesetznovelle von 2011 das Recht zugestanden, zwischen inklusiver Beschulung an einer allgemeinen Schule und Beschulung an einer Förderschule zu wählen. Dieses Wahlrecht findet sich in § 54 Abs. 1 HSchG: *„Alle schulpflichtigen Kinder werden in die allgemeine Schule aufgenommen. Bei Anspruch auf sonderpädagogische Förderung kann bei der Anmeldung (...) durch die Eltern die unmittelbare Aufnahme in der Förderschule beantragt werden“*. Hiermit war der Fortbestand der Förderschule garantiert.

Die Folgen dieser gesplitteten Strategie (Festlegung der inklusiven Beschulung als „Regelfall“ bei gleichzeitiger Garantie zum Fortbestand des stationären Systems) zeigen sich bei den für die sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stehenden Mitteln: Diese teilen sich auf für den Ausbau der inklusiven Beschulung einerseits und die Förderschulen

⁷¹ Zu finden unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf, 13.02.2020.

⁷² Hessisches Schulgesetz in der ab 01.08.2017 geltenden Fassung, § 51 Absatz 1 – Inklusive Beschulung in der allgemeinen Schule

andererseits. Es gilt, die allgemeinen Schulen fit zu machen zur Unterrichtung und Förderung aller Kinder, darunter in steigender Zahl Kinder mit Behinderung/Beeinträchtigung, bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung des Systems Förderschule (das durch die Schließung einiger weniger Förderschulen hessenweit nur unerhebliche Verkleinerung erfahren hat). Selbst wenn unbegrenzte finanzielle Ressourcen vorhanden wären, stößt der bisher in Hessen eingeschlagene Weg zur Umsetzung der schulischen Inklusion an seine Grenzen: Durch das Vorhalten von zwei parallelen Systemen wächst der Bedarf an entsprechenden Lehrkräften, also Sonderpädagoginnen und -pädagogen, und schon längst gibt es – nicht

nur in Hessen – zu wenig Lehrpersonal mit entsprechender Qualifikation. Damit wird die Kernressource für die Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf knapp, und das, obwohl sie zur Umsetzung der inklusiven Schulbildung dringend benötigt wird.

Der Kommune als Schulträger obliegt es, im Rahmen der vorhandenen kommunalen Mittel die allgemeinbildenden Schulen so auszustatten, dass die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen und Behinderungen möglich ist (siehe Infokasten). Damit steht der Besuch der allgemeinen Schule durch Kinder und Jugendliche mit Behinderung oder Beeinträchtigung in Hessen unter dem Ressourcenvorbehalt.

Zuständigkeiten im Schulwesen

„Dem Schulträger obliegt es, im Rahmen der vorhandenen Mittel die allgemeinbildenden Schulen so auszustatten, dass die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen und Behinderungen möglich ist (HSchG, § 51 Absatz 2)

Diese Festlegung entspricht der grundsätzlichen Aufteilung der Zuständigkeiten im Schulbereich: Für die inneren schulischen Angelegenheiten zeichnet das Land verantwortlich, für die äußeren der Schulträger (Städte bzw. Landkreise).

Im Hinblick auf die inklusive Beschulung erwächst den Schulträgern eine besondere Verantwortung, denn sie sind es, die im Rahmen ihrer Zuständigkeit für Schulbauten und sächliche Ausstattungen für die „harten“ Faktoren der Barrierefreiheit verantwortlich sind.

Die Schaffung von Barrierefreiheit im physischen Sinn erfordert Investitionen in Schulgebäude und Ausstattung. Barrierefreiheit wiederum ist eine der Voraussetzungen dafür, dass Kinder mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung die allgemeine Schule besuchen können.“

Zens/Groebe 2019: 4f.

Im Rahmen der 2013 mit dem Land Hessen vereinbarten „Modellregion Inklusive Bildung (IB) in Wiesbaden“ verpflichtete sich die Stadt Wiesbaden zu einem über diesen gesetzlichen Auftrag hinausgehenden Beitrag zur Stärkung der inklusiven Schulbildung. Neben der Schließung einer Förderschule sicherte sie zu, *„für die Laufzeit der Modellregion (2013 – 2018) pro Schuljahr drei Stellen für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter bzw. Sozialpädagoginnen/-pädagogen zu schaffen, um mit diesem Personal die allgemeinbildenden Schulen in ihren neuen Aufgaben zu unterstützen“* (ebd.: 5).

Dieser Zusage ist die Stadt nachgekommen, mehr noch: Auch nach Beendigung der Modellregion im Jahr 2018 stellt sie den Schulen diese Zusatzressource zur Verfügung. Mittlerweile sind neun Stellen im Stellenplan verankert. Die Kolleginnen und Kollegen sind bei der Landeshauptstadt Wiesbaden eingestellt und dem Amt für Soziale Arbeit dienstrechtlich zugeordnet; die Fachaufsicht nimmt das regionale Beratungs- und Förderzentrum Albert-Schweitzer-Schule wahr. Die Stellen stehen je zur Hälfte für den Bereich der Grundschulen und für Schulen der Sekundarstufe I (mit Ausnahme der Gymnasien) zur Verfügung.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte werden in den vorbeugenden Maßnahmen (siehe Infokasten) für Schülerinnen und Schüler mit emotional-sozialer Entwicklungsauffälligkeit tätig.

Vorbeugende Maßnahmen im Rahmen Inklusiven Unterrichts

Inklusiver Unterricht teilt sich auf in Inklusive Beschulung und vorbeugende Maßnahmen:

Inklusiver Unterricht	
Regionale und überregionale Beratungs- und Förderzentren	
Inklusive Beschulung (IB)	Vorbeugende Maßnahmen (VM)
lernzieldifferent	lernzielgleich
<u>Förderschwerpunkte:</u> Lernen, geistige Entwicklung	<u>Förderschwerpunkte:</u> Sprache, Hören, Sehen, körperlich-motorische Entwicklung, sozial-emotionale Entwicklung

Im Hessischen Schulgesetz (§ 3 Abs. 6 HSchG) niedergelegt, finden die Vorbeugende Maßnahmen ihre Ausdifferenzierung in der Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung oder Behinderung (VOSB).

„Die allgemeine Schule trifft vorbeugende Maßnahmen, um drohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen des Lernens, der Sprache sowie der körperlichen, sozialen und emotionalen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler entgegenzuwirken und ihre Auswirkungen zu verringern“ (§ 2 Abs. 1 VOSB vom 15. Mai 2012).

Die allgemeinen Schulen werden hierbei unterstützt von den regionalen und überregionalen Beratungs- und Förderzentren. Mit dem Ziel, die Haltekraft der allgemeinen Schule zu stärken, unterstützt das Beratungs- und Förderzentrum die allgemeinen Schulen hauptsächlich durch Beratung im Bereich Förderdiagnostik sowie bei der Schulentwicklung.

Im Aufsichtsbereich des Staatlichen Schulamts Rheingau-Taunus-Kreis/Wiesbaden erfolgt die inklusive Beschulung (Unterricht in der allgemeinen Schule mit festgestelltem Anspruch auf sonderpädagogische Förderung) beinahe ausschließlich in den lernzieldifferenten Förderschwerpunkten. Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf in den lernzielgleichen Schwerpunkten werden über vorbeugende Maßnahmen gefördert.

Das Aufgabengebiet umfasst schülerbezogene Maßnahmen, unterrichtsbezogene Maßnahmen und außerschulische Maßnahmen. Dabei werden einzelne Schülerinnen und Schüler z. B. in ihrem Arbeitsverhalten und in der Entwicklung sozialer Kompetenzen unterstützt. Auch das Angebot von Gruppen- und Freizeitangeboten gehört zum Aufgabenbereich. Weiterhin geht es um die Beratung und Unterstützung der Eltern sowie um die Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus, Jugendhilfe und weiteren Institutionen im Umfeld der Schülerinnen und Schüler. Auch die Beratung der Lehrkraft kann Teil der inhaltlichen Arbeit an der Regelschule sein.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die Anzahl der Kinder, denen ein besonderer Förderbedarf zugesprochen wird, beim Übergang vom frühkindlichen ins schulische Bildungssystem steigt, da mancher Förderbedarf erst unter den veränderten Lernumweltbedingungen und Leistungsanforderungen von Schule erkennbar wird (vgl. Lichtblau 2016: 5). Ab Schuleintritt kommt die vom frühkindlichen und vorschulischen Bereich klar unterschiedene Systemlogik von formaler Bildung und der deutschen Schultradition zum Tragen: Lernen entlang vorgegebener Inhalte (Curricula) und Erwerb der damit verbundenen Zertifikate, um mit guten Voraussetzungen schließlich in den Arbeitsmarkt einsteigen und am Erwerbsleben teilnehmen zu können.

In seinem Text „Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule“ kommt der Sprecher des Forschungsnetzwerkes Frühkindliche Bildung und Entwicklung, Michael Lichtblau, zu der Bewertung, dass Schule – im Vergleich zum frühkindlichen Bildungsfeld – dem Auftrag aus der UN-BKR erst in Ansätzen nachgekommen ist:

„Trotz der in der Behindertenrechtskonvention verankerten Forderung, inklusive Bildungsbiografien sicherzustellen, werden im Übergang in die Schule weiterhin vorhandene Selektions- und Separationstendenzen des deutschen Bildungssystems und damit verbundene inklusive Grenzen offensichtlich“ (Lichtblau 2016: 5).

Die oben angeführte Definition von „inklusiv“ würde voraussetzen, dass auch die schulischen

Strukturen so verändert werden, dass sie sich den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler anpassen können. Damit jedoch tut sich das deutsche Schulsystem schwer, folgt es doch der Logik des „Sortierens“ nach Leistungsmerkmalen, die nicht flexibel sind, sondern auf definierten Rastern fußen, nach denen sich die Bewertung (und die Zertifikatsvergabe) richtet.

Das Vorgehen, Schülerinnen und Schüler in bestehende Raster einzupassen und sie – gemäß ihrer vermuteten Potentiale und Förderbedarfe – in klar definierte Untergruppen einzuteilen, widerspricht dem Grundgedanken der Inklusion. Dieser besteht darin, Vielfalt als Bereicherung wahrzunehmen. Der Ansatz des „Sortierens“ zeigt sich nicht zuletzt im Katalog der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. Dieser kann von Bundesland zu Bundesland abweichen; in Hessen ist die sonderpädagogische Förderung unterteilt nach

- einer der allgemeinen Schule entsprechenden Zielsetzung (lernzielgleich),
- einer von der allgemeinen Schule abweichenden Zielsetzung (lernzieldifferent).⁷³

Feststellungsverfahren zum Anspruch auf sonderpädagogische Förderung erfolgen ausschließlich in den beiden lernzieldifferenten Förderschwerpunkten „Lernen“ und „geistige Entwicklung“. Sie umfassen den so genannten „Inklusiven Unterricht (IU)“. Alle weiteren Förderschwerpunkte werden lernzielgleich unterrichtet, über „Vorbeugende Maßnahmen“ abgebildet und nicht je Schülerin/je Schüler quantifiziert. Vorbeugende Maßnahmen werden in den Statistiken also nicht erfasst, binden jedoch einen umfangreichen Anteil der Personalresource des Landes. Ziel ist es, Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf möglichst nicht zu „etikettieren“. Es kommt deshalb zu einer Abkehr von der personenbezogenen hin zu einer systemischen Unterstützung. Dies entspricht dem Grundprinzip der Inklusion, nach dem sich nicht die Person dem System anpassen muss, sondern das System zum Umgang mit Beeinträchtigung befähigt wird.

⁷³ HSchG in der ab 01.08.2017 geltenden Fassung, § 50

Sonderpädagogische Förderschwerpunkte nach Hessischem Schulgesetz

Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen

Förderschwerpunkt Lernen**

Schülerinnen und Schüler, die trotz intensiver, langfristiger Förderung die Anforderungen der allgemeinen Bildungsgänge nicht erfüllen können und daher nach dem Lehrplan der Schule für den Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet werden und den berufsorientierten Abschluss anstreben.

Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*

Schülerinnen und Schüler, die in dem Bereich des sozialen Handelns und des emotionalen Erlebens intensiver sonderpädagogischer Unterstützung bedürfen.

Förderschwerpunkt Sprachheilförderung*

Schülerinnen und Schüler, die aufgrund schwerer Sprachbeeinträchtigungen die Bildungsangebote der allgemeinen Schule nur mit umfänglicher Unterstützung nutzen können.

Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen

Förderschwerpunkt geistige Entwicklung**

Schülerinnen und Schüler mit einer umfassenden, schweren und lang andauernden Beeinträchtigung. Sie werden nach individuellen Lernzielen in unterschiedlichen Kompetenzbereichen und Erfahrungsfeldern unterrichtet. Das Ziel von Unterricht und Erziehung ist die aktive kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe.

Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung*

Schülerinnen und Schüler, die aufgrund einer Schädigung des Stütz- und Bewegungssystems, einer organischen Schädigung oder einer chronischen Krankheit so beeinträchtigt sind, dass sie nur mit umfänglicher sonderpädagogischer Unterstützung dem individuell möglichen Bildungsgang folgen können.

Förderschwerpunkt Sehen*

Schülerinnen und Schüler, die blind sind oder deren Sehvermögen auf ein Drittel bis ein Zwanzigstel der Norm reduziert ist und die daher besondere Hilfe beziehungsweise Ausstattung benötigen.

Förderschwerpunkt Hören*

Schülerinnen und Schüler, deren Lernmöglichkeiten und Sprachentwicklung aufgrund einer Hörbeeinträchtigung oder eines Hörverlusts beeinträchtigt sind.

Kranke Schülerinnen und Schüler*

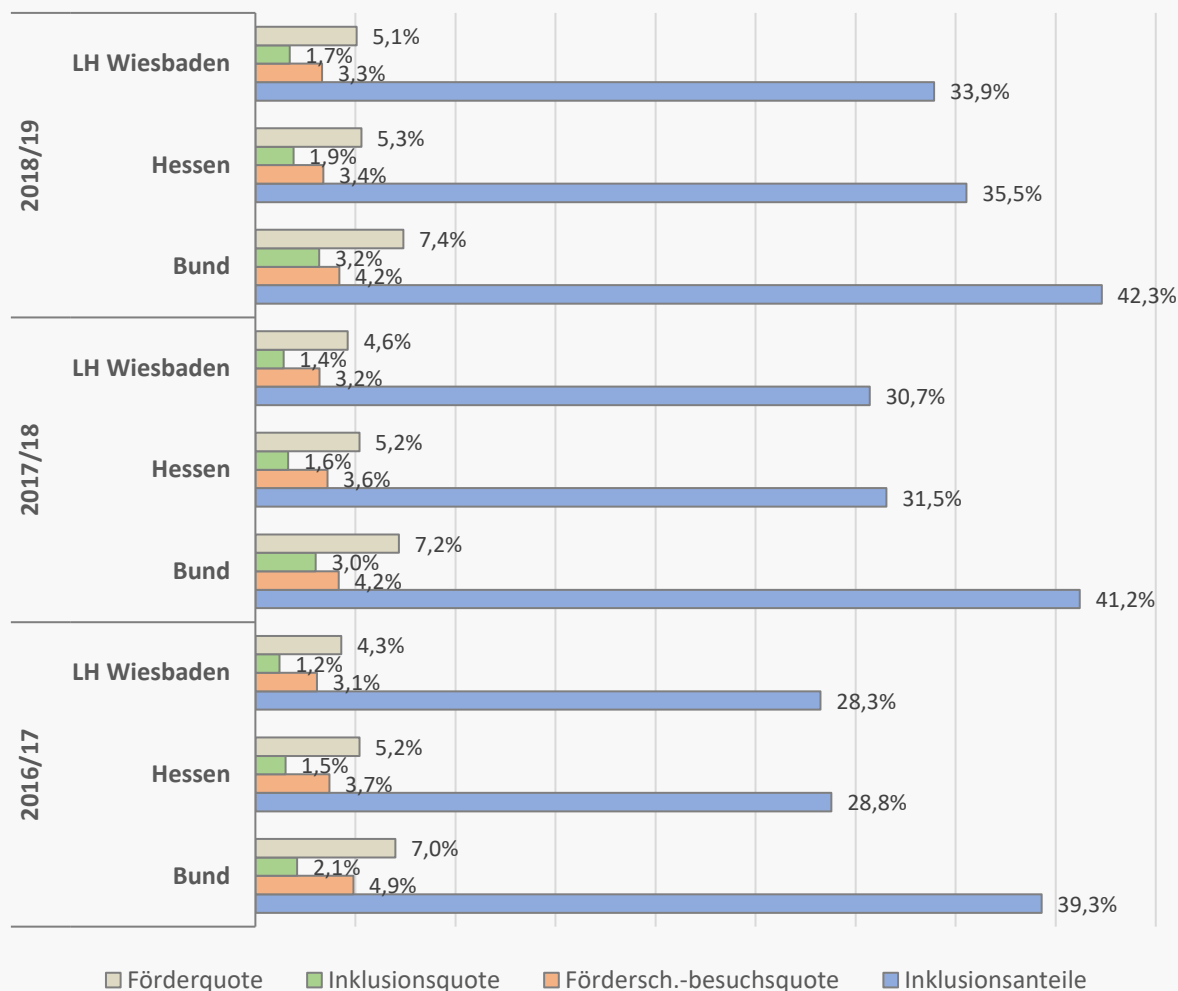
Schülerinnen und Schüler, die längerfristig in einer Klinik oder an einer ähnlich stationären Einrichtung aufgenommen und daher am Besuch ihrer allgemeinen Schule gehindert sind, besuchen die Schule für Kranke oder erhalten häuslichen Sonderunterricht.

* Schülerinnen und Schüler in diesen Förderschwerpunkten werden entsprechend der Zielsetzung der allgemeinen Schule unterrichtet.

** In diesen Förderschwerpunkten werden Schülerinnen und Schüler in einem lernzieldifferenten Bildungsgang, der von der allgemeinen Schule abweicht, unterrichtet. Er legt den angestrebten Schulabschluss fest.

Quelle: HKM (2018): Flyer Inklusiver Unterricht – sonderpädagogische Förderung in Hessen

Abbildung 47: Inklusive Beschulung im Vergleich (Wiesbaden-Hessen-Bund) für die Schuljahre 2016/17 – 2018/19



Förderquote	Anteil der Schülerinnen und Schüler (SuS) mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allen SuS im schulpflichtigen Alter (unabhängig vom Förderort)
Inklusionsquote	Anteil der SuS mit Förderbedarf, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen SuS im schulpflichtigen Alter
Förderschul-besuchsquote	Anteil der SuS, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen SuS im schulpflichtigen Alter
Inklusionsanteil	Anteil der SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf
Anmerkungen	In den Zahlen nicht enthalten sind Schülerinnen und Schüler ohne festgestellten Anspruch auf sonderpädagogische Förderung, die über die vorbeugenden Maßnahmen gefördert und unterstützt werden. Da in Hessen die inklusive Beschulung inzwischen ausschließlich in den lernzielfferenten Förderschwerpunkten erfolgt, also Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf in den lernzielgleichen Schwerpunkten über vorbeugenden Maßnahmen gefördert werden, vermittelt eine niedrige Inklusionsquote ggf. ein schiefes Bild. So wurden in der Statistik der KMK für das Schuljahr 2017/18 32.511 Schülerinnen und Schüler hessenweit nicht eingerechnet, die an allgemeinen Schulen durch präventive Maßnahmen gefördert wurden, ohne dass ein förmlicher Anspruch auf sonderpädagogische Maßnahmen festgestellt wurde (vgl. KMK 2017: 3)

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt, Kultusministerkonferenz (KMK); eigene Berechnungen

Abbildung 47 zeigt die Entwicklung im Bereich Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf für die Schuljahre 2016/17 bis 2018/19. Dargestellt sind Förderquote, Inklusionsquote, Förderschulbesuchsquote sowie die Inklusionsanteile; jeweils für die Landeshauptstadt Wiesbaden, Hessen und den Bund.

Während die genannten Quoten die jeweiligen Teilgruppen (Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an Förderschulen respektive an allgemeinen Schulen) in Beziehung setzen zu der Gesamtschülerzahl des jeweiligen Schuljahres,⁷⁴ ist die Bezugsgröße des Inklusionsanteils die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Die Förderquote ist über die verschiedenen örtlichen Bezüge hinweg angestiegen. Dies erklärt, warum trotz wachsender Zahlen von inklusiv beschulten Kindern und Jugendlichen die Schüler/innenzahlen an den Förderschulen nicht im gleichen Maße zurückgehen. Anhand der Wiesbadener Zahlen lässt sich dieses Phänomen gut demonstrieren: Die Förderquote stieg von 4,3 Prozent in 2016/17, auf 4,6 Prozent in 2017/18 und auf 5,1 Prozent in 2018/19.

Nach Ansicht von Bildungsforscher Klaus Klemm erklärt sich der Anstieg dieser Quote „im Wesentlichen daraus, dass in den allgemeinen Schulen bei einer wachsenden Zahl von Kindern und Jugendlichen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, bei Schüler/innen, die auch schon früher in allgemeinen Schulen unterrichtet wurden, ohne dass bei ihnen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde“ (vgl. Klemm 2018: 9).

Differenzierter fällt das Ergebnis eines Gutachtens im Auftrag der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung aus dem Jahr 2014 aus, das die Gründe für die Erhöhung der Hamburger Förderquote untersucht (Schuck/Rauer

2014). Die Gutachter kommen zu dem Schluss, dass das Anwachsen der Förderquote in diesen Förderschwerpunkten zum einen zurückzuführen sei auf zunehmend polarisierte Lebenslagen der Kinder (Armutsquote, Ghettoisierung) in Großstädten (ebd.: V). Zum anderen habe sich gerade durch die schulische Inklusion der Blick verändert, denn mit Feststellung eines Förderbedarfs ist nicht mehr zwangsläufig eine Überweisung an eine Förderschule verbunden.

Auch der Dortmunder Wissenschaftler Jan Jochmaring sieht in der „Umetikettierung“ von Schülerinnen und Schülern, die bisher ohne sonderpädagogische Förderung auskamen, die Ursache für die Erhöhung der allgemeinen Förderquote. Die Gründe hierfür beschreibt er im sogenannten Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma:

„Die Bereitstellung finanzieller und personeller Mittelzuweisungen für Schulen sind abhängig von der Klassifizierung eines SPF [Sonderpädagogischen Förderbedarfs, Anm. der Autorin]. Dieses kann durch verstärkte Assessmentverfahren zur Feststellung eines SPF oder durch die Erweiterung von Störungs- und Behinderungsbildern geschehen, wie es z. B. die Zunahme im Förderbereich emotional-soziale Entwicklung in den letzten Jahren zeigt (vgl. KMK, 2016a)“ (Jochmaring 2019: 338).

Bei steigenden Förderquoten ist der Parameter „Inklusionsanteile“, also der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen bezogen auf alle Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, von begrenzter Aussagekraft.

Tatsächliche Fortschritte auf dem Weg zur inklusiven Schule lassen sich dementsprechend am besten an einer steigenden Inklusionsquote festmachen. Hier weist die Tabelle vorsichtige Schritte in die richtige Richtung aus.

⁷⁴ Klassen 1-10, einschließlich der Eingangsstufe, ohne berufliche Schulen.

Leistungen der Kommune im Rahmen der Eingliederungshilfe und der Jugendhilfe im schulischen Kontext

„Wiesbadener Vereinbarung“ zum Übergang Kita-Grundschule

Bei der Wiesbadener Vereinbarung geht es allgemein um den Übergang von der Kita in die Grundschule und in die Nachmittagsbetreuung. Ein strukturierter Austausch zwischen abgebender und aufnehmender Bildungsinstitution soll gefördert werden: Bereits im Vorfeld erhält die Grundschule wichtige Informationen über den Entwicklungsstand der einzuschulenden Kinder, um so die Zeit bis zur Einschulung für evtl. notwendige Fördermaßnahmen zu nutzen sowie den Kindern und Familien den Übergang zu erleichtern. Dieser frühzeitige Austausch (u. a. über das Instrument Kurzinformationsbogen eineinhalb Jahre vor Schulbeginn) und die strukturierte Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten, Grundschulen und anderen Akteuren (z. B. kinder- und jugendärztlicher Dienst) sollen auch und gerade den Kindern mit Beeinträchtigungen zugutekommen.

Eingliederungshilfe für Schülerinnen und Schüler

Durch das neue Bundesteilhabegesetz wird die Eingliederungshilfe aus der Sozialhilfe (SGB XII) herausgelöst und in das Recht der Rehabilitation und Teilhabe (SGB IX) eingebunden (vgl. auch Abschnitt zur Integration/Inklusion in der frühkindlichen und vorschulischen Bildung). Die Leistungen zur Teilhabe an Bildung umfassen Hilfen für Menschen mit Behinderungen im Hinblick auf Schulbildung, hochschulische Ausbildung sowie Weiterbildung. Die Leistungen werden erbracht, damit Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt Bildungsangebote wahrnehmen können. Bezogen auf die schulische Bildung ist § 112 Absatz 1, 1. Spiegelstrich SGB IX von Bedeutung:

„Leistungen zur Teilhabe an Bildung umfassen Hilfen zu einer Schulbildung, insbesondere im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und zum Besuch weiterführender Schulen einschließlich

der Vorbereitung hierzu; die Bestimmungen über die Ermöglichung der Schulbildung im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht bleiben unberührt (...).“

Damit haben Eltern von Kindern mit Behinderungen Anspruch auf Leistungen der Eingliederungshilfe zum Schulbesuch. Um diesem Anspruch, der bereits vor der Einführung des BTHG im SGB XII bestand, gerecht zu werden, machte sich im Jahr 2013 das Amt für Soziale Arbeit in Wiesbaden gemeinsam mit dem Staatlichen Schulamt auf den Weg, um trotz verteilter Zuständigkeiten und unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen die Leistungen so auszugestalten, dass sie einheitlich und abgestimmt in der Klasse bei den jeweiligen Schülerinnen und Schülern wirken. Daraus entstand eine enge Kooperation zwischen dem Amt für Soziale Arbeit und der Schule am Geisberg (in Trägerschaft der EVIM Bildung), der auch Aufgaben eines überregionalen Beratungs- und Förderzentrums seitens des Landes übertragen sind. Seit dem Schuljahr 2016/17 koordiniert die Schule am Geisberg den Einsatz der Eingliederungshelferinnen und -helfer mit den Lehrkräften der regionalen Beratungs- und Förderzentren, die in den allgemeinen Schulen arbeiten.⁷⁵

Aufgrund stetig steigender Fallzahlen wurde seitens der Stadt mit IFB Känguru ein zweiter Träger eingebunden, der zusätzlich zu EVIM seit 01.02.2020 die Eingliederungshilfe zum Schulbesuch umsetzt. Ab Sommer 2020 wird die Zuständigkeit regional aufgeteilt: IFB Känguru übernimmt die Schulen in den Postleitzahlbezirken 65191 (Bierstadt) und 65205 (Delkenheim, Erbenheim, Nordenstadt).

Im Dezember 2019 erhielten 114 Schülerinnen und Schüler Eingliederungshilfe nach SGB VIII (zuständig war bislang das Jugendamt, ab Januar 2020 die Koordinierungsstelle Behinderntenarbeit des Amts für Soziale Arbeit) und

⁷⁵ Zum Schuljahr 2017/18 wurden sämtliche Aufgaben der Beratung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf dem regionalen Beratungs- und Förderzentrum (rBFZ) an der Albert-Schweitzer-Schule übertragen. Andere rBFZs waren damit nicht mehr notwendig.

91 Schülerinnen und Schüler nach SGB XII (ab Januar 2020 SGB IX). Weitere 15 Schülerinnen und Schüler profitieren von einer Poollösung für die Eingliederungshilfe an der Johann-Hinrich-Wichern-Schule und der Fluxusschule.

Inklusive Schule heißt auch inklusive Betreuung

Mit der Möglichkeit, ihr Kind inklusiv beschulen zu lassen, entwickelte sich der Wunsch der betroffenen Familien nach Teilhabe auch außerhalb der Regelunterrichtszeiten, also vor Schulbeginn und nach Ende des Unterrichts. Bezogen auf die Grundschulen traf dieses Anliegen auf eine im Umbruch befindliche Betreuungslandschaft: Im Jahr 2007 beschloss die Stadt Wiesbaden, das Angebot im Bereich Grundschulkinderbetreuung nach § 15 Hessisches Schulgesetz (HSchG) kontinuierlich auszubauen. Hierfür knüpfte sie an die damals bestehende Trägerstruktur von Schulfördervereinen an und beauftragte diese sowie weitere freie Träger mit der Durchführung der Betreuung. Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit, zusätzliche Kapazitäten im Krippenbereich zu schaffen, beschlossen die städtischen Gremien 2011 die Umwandlung von Hortplätzen (Grundschulkinder) an städtischen Kindertagesstätten in Krippenplätze als ein Element des Ausbauprogramms. Zu diesem Zwecke wurden Hortplätze in Kindertagesstätten der Jugendhilfe in schulnahe Betreuungsangebote in der Zuständigkeit des Schulamtes überführt. Die Rolle der Kommune veränderte sich: Deutliche Reduzierung der Hortplätze, stattdessen Aufbau und Durchführung eines Zuschusswesens für freie Träger. Das Jugendhilfeangebot der Betreuenden Grundschulen (BGS) in Stadtteilen mit hohen sozialen Bedarfslagen wurde aufrechterhalten.

Damit waren häufig die freien Träger der Grundschulkinderbetreuung (Schulfördervereine und andere Träger wie z. B. AWO, ASB, Jugendberatung und Jugendhilfe e. V. sowie BGS) die Adressaten für Eltern, die sich für ihr Kind Teilhabe auch im Nachmittagsbereich wünschten. Für die Träger stellte sich die Frage, welche Rahmenbedingungen für die Aufnahme eines Kindes mit Unterstützungsbedarf gegeben sein müssen in räumlicher, personeller und pädagogischer Hinsicht. Aufgrund fehlender Voraussetzungen er-

hielten Familien zum Teil eine Absage, insbesondere dann, wenn das betreffende Kind für den (Schul-)Alltag eine Integrationsassistenz brauchte, diese aber für den nachschulischen Bereich nicht gewährt wurde. Hintergrund: Im Falle, dass seitens des Sozialhilfe- und Jugendhilfeträgers eine Eingliederungsassistenz anerkannt wurde, galt diese allein zur Begleitung und Unterstützung für unterrichtliche Zeiten, nicht für Angebote außerhalb des Unterrichts. Zwar bestand die Möglichkeit, der Schülerin/dem Schüler auch außerhalb der Unterrichtszeiten eine Eingliederungshilfe an die Seite zu stellen, jedoch lediglich bei Kostenübernahme durch die betroffene Familie (die Kostenübernahme aus Mitteln der Jugendhilfe konnte nur bei nachgewiesener Bedürftigkeit erfolgen).

Im Ergebnis führte dies dazu, dass den betroffenen Familien zum Teil kein Betreuungsplatz an der Grundschule angeboten wurde, was wiederum das Ziel der umfassenden Teilhabe im Kontext Schule gefährdet.

Im August 2019 stellte sich die Situation an den Grundschulstandorten folgendermaßen dar: Von 102 Kindern mit Eingliederungshilfe nach SGB XII oder SGB VIII sind 34 Kinder auch im Betreuungsangebot an der jeweiligen Grundschule angekommen - ein im Vergleich zur allgemeinen Versorgungsquote (66 %) unterdurchschnittlicher Wert. Dies kann viele Gründe haben:

- aus Sicht der Eltern besteht kein Betreuungsbedarf,
- Bedarf wird zwar von den Eltern formuliert, aber mind. ein Elternteil ist nicht erwerbstätig, so dass bei knappem Platzangebot andere Anmeldungen vorgezogen werden,
- Eltern schrecken vor Anmeldung zurück, weil sie denken, dass das Angebot mit Blick auf die besonderen Bedarfe ihres Kindes nicht angemessen ist bzw. sein könnte.

Lediglich für einen Fall ist bekannt, dass es an der fehlenden Integrationsassistenz des Kindes gelegen hat. Nur eine Evaluation könnte über die Verteilung der übrigen Gründe Aufschluss geben.

Hinsichtlich der Frage, ob eine für den Vormittag bejahte Inklusionsassistenz auch auf Zeiten/Angebote außerhalb des Unterrichts ausgedehnt

werden kann, gelten seit der gesetzlichen Neuordnung im Rahmen des BTHG (vgl. § 112 SGB IX) seit 01.01.2020 neue Parameter. Bei der Prüfung auf Zuerkennung einer Integrationsassistenz wird nicht mehr unterschieden nach Unterricht (in Zuständigkeit der Schule) einerseits und Angeboten in anderer Verantwortung (z. B.

Schulische Inklusion im Ganzttag

Am Thema „inklusive Nachmittag“ wird deutlich, dass schulische Inklusion nur gelingen kann, wenn Veränderungen im Schulwesen reflektiert und Programme und Maßnahmen fortlaufend angepasst werden, in stetem Austausch mit betroffenen Familien, Interessensverbänden und anderen Trägern.

Fast zwangsläufig erscheint auch hierfür die Ganztagschule als Königsweg, bei vereinfachten Abläufen (für Verwaltung und für die Familien) ein Mehr an Teilhabe, Bildung und Förderung der Schülerinnen und Schüler zu erreichen. So können laut Clemens Dannenbeck, Soziologe und Inklusionsforscher an der Hochschule Landshut, *„Ganztagschulen (...) Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und insbesondere lernschwache Kinder und Jugendliche besser einbeziehen und stärken“* (Dannenbeck 2012).

Irene Hofmann-Lun und Peter Furthmüller (2016) nehmen diese These zum Anlass, die „Gelingensbedingungen“ von Inklusion im schulischen Ganzttag genauer zu untersuchen. Folgende Aspekte stehen hierbei - als die Inklusion begünstigenden Rahmenbedingungen – im Vordergrund:

„In Ganztagschulen steht für die Inklusion mehr Zeit zur Verfügung als in Halbtagschulen, gleichzeitig wird sie durch die dort umgesetzten pädagogischen Konzepte unterstützt: Sie beinhalten die verstärkte Integration non-formaler und informeller Bildungsprozesse in das formale Bildungsangebot“ (ebd.: 24).

Hort, Grundschulkinderbetreuungsangebote nach § 15 Hessisches Schulgesetz) andererseits. Vielmehr erfolgt die Prüfung nach der Logik: „wer am Vormittag Eingliederungshilfe braucht, sollte diese Berechtigung für den Nachmittag nicht aberkannt bekommen“.

In ihren Aussagen stützt sich das Autorenduo u. a. auf die qualitative Untersuchung „Inklusion und Ganztagschule – zur Bedeutung der Jugendhilfe“ des Deutschen Jugendinstituts (DJI) aus den Jahren 2013/2014 sowie auf quantitative Erhebungen („Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ aus den Jahren 2012 und 2015⁷⁶, Sonderauswertung der Kultusministerkonferenz für den Bericht „Bildung in Deutschland 2014“).

Es zeigt sich, dass unter dem Aspekt der Teilhabe nicht allein die Organisationsform des Ganztags (offen, gebunden, teilweise gebunden) entscheidend ist, sondern die Inklusion in ihrer Umsetzung auch von spezifischen Bedingungen abhängt. Entscheidend sei, dass die Kinder und Jugendlichen an den unterrichtsergänzenden Angeboten im Rahmen des Ganztagskonzepts tatsächlich teilnehmen und so nicht allein den formalen Teil von Schule erleben, sondern ganz selbstverständlich auch non-formale und informelle Bildungsgelegenheiten gemeinsam mit Gleichaltrigen wahrnehmen können (vgl. Furthmüller/Hofmann-Lun 2016: 24).

Hierfür wiederum kommt der Kooperation der Schule mit außerschulischen Partnern, insbesondere der Jugendhilfe, eine besondere Rolle zu, explizit erwähnt wird die Schulsozialarbeit:

„Die Lehrkräfte sehen Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter als unverzichtbare Hilfen im inklusionsorientierten Ganztagskonzept, die maßgeblich daran beteiligt sind, dass die Schule zu einem Lebensraum für alle Jugendlichen wird.“

⁷⁶ Seit 2005 wird mit der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) ein länderübergreifendes Forschungsprogramm zur Entwicklung von Ganztagschulen und -angeboten gefördert. Zielsetzung des Projekts StEG ist die Unterstützung von Bildungsverwaltung, Bildungspolitik und einzelnen Schulen bei der Weiterentwicklung des Ganztags, vgl. unter www.projekt-steg.de/content/%C3%BCber-steg, 07.02.2020.

Abschließend lässt sich festhalten, dass der Ganztags gute Chancen für die schulische Inklusion bietet. Durch die Verbindung des formalen und non-formalen Bereichs entsteht ein Mehr an Teilhabe, das in der traditionellen Form der getrennten Lernsettings schwerer zu erreichen ist. Denn dort steht gemeinsames Lernen im schulischen Vormittag der nicht-inklusive Situation am Nachmittag gegenüber. Diese ist geprägt von Angeboten unterschiedlicher Träger der Bereiche Betreuung, Sport, musische Förderung u. ä. m. – mit je eigenen Zugangshürden für benachteiligte Kinder und Jugendliche.

Jedoch zeigen die angeführten Untersuchungen auch, dass es entscheidend auf die Gestaltung des Ganztags ankommt. Die strukturellen Rahmenbedingungen hierfür setzt das Land. Das hessische Kultusministerium vermeidet bislang eine Festlegung auf Ganztagschulen; stattdessen stellt es den Schulen frei, sich für eins der verschiedenen Nachmittagsmodelle zu bewerben und dieses dann standortbezogen umzusetzen. Die Folgen lassen sich an der Wiesbadener Schullandschaft ablesen: von 37 Grundschulen im Stadtgebiet ist allein die Blücherschule im Ganztagsprofil 3 (gebundener Ganztags). Eine Schule (mit zwei Standorten) ist im Profil 2, fünf Grundschulen im Profil 1. Am „Pakt für den Nachmittag“ (PfdN) nehmen aktuell sieben Wiesbadener Grundschulen teil. Der PfdN ist – in Finanzierung und Umsetzung – ein gemeinsames Angebot von Land und Kommune. Die Eltern können zwischen zwei Betreuungszeiten wählen: entweder bis 14:30 Uhr oder bis 17 Uhr.

Beim Pakt für den Nachmittag handelt es sich um ein inklusives Angebot, denn alle Kinder an der Schule, die Bedarf an Betreuung und/oder Förderung haben, sollen im Rahmen des Pakts am Nachmittag dort betreut werden. Das heißt nicht, dass alle die gleiche Betreuung bekommen müssen; wie im inklusiven Vormittag ist auch am Nachmittag zu prüfen, welches Kind welches Setting braucht, damit es sich wohlfühlen und

arbeiten bzw. entspannen kann. Dies wird wirklich zufriedenstellend erst dann möglich sein, wenn sich nach und nach die Schulen auch baulich noch weiter verändern, aber dies werden sie nur tun, wenn Schule beginnt, sich als ganztägigen Lebensraum zu begreifen.

Die flächendeckende Einführung der gebundenen Ganztagschule würde die Situation deutlich vereinfachen. Die Koalitionsfraktionen im Bund haben einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Grundschulkinder ab 2025 vereinbart, dessen Umsetzung derzeit noch aussteht. Das Land Hessen setzt bislang auf die Prinzipien der elterlichen Wahlfreiheit und der Angebotsvielfalt, so dass davon auszugehen ist, dass sich der Nachmittagsbereich so schnell nicht vereinheitlichen wird (vgl. Hock et al. 2019).

Ein Grund für den zögerlichen Ausbau des gebundenen Ganztags nicht nur in Hessen liegt sicherlich im akuten Mangel an Pädagoginnen und Pädagogen. Das traditionelle Verständnis von Schule und Unterricht setzt ein Lehramtsstudium voraus. An diesem Verständnis festhaltend greifen die Kultusbehörden zu Modellen, bei denen sich neue Angebote um den „schulischen Kern“ herum anordnen. Hierfür eignen sich auch Fachkräfte anderer Bereiche. Dreh- und Angelpunkt für die Schule der Zukunft ist ausreichend qualifiziertes Personal an den Schulen. Der Umgang mit Heterogenität ist einerseits zeitintensiv. Andererseits bedarf es der Expertise unterschiedlicher Professionen, um jedem Kind gerecht zu werden. Deshalb arbeiten schon heute die Lehrkräfte (allgemeinpädagogischer und sonderpädagogischer Ausrichtung) Seite an Seite mit Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Erzieherinnen und Erziehern sowie Quereinsteigenden. Damit Schulen und andere Anbieter am Nachmittag ihre Aufgaben gut erfüllen können, braucht es entsprechende Mittel. Am akuten Fachkräftemangel im Bereich der (Sonder-)Pädagogik und der Sozialarbeit wird dies auf die Schnelle nichts ändern. Insbesondere im Bereich des Lehramts braucht es zusätzliche Ausbildungskapazitäten.

Bildungsteilhabe im Übergang Schule – Beruf

Für Ausbildungsverhältnisse für Menschen mit Behinderungen sind die Kammern zuständig. Daneben kommt in der Ausbildungsdurchführung der **Bundesagentur für Arbeit** eine wichtige Rolle zu. Die Bundesagentur ist zuständig für Berufsorientierung, Berufsberatung und die Gewährung von Leistungen bei Menschen mit Behinderungen - in der Regel ist sie es, die die Ausbildung (bei sog. Rehabilitations-Fällen) finanziert und über die Anerkennung von angebotenen Maßnahmen entscheidet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 173).

Als ein sicherer Indikator für gelungene Inklusion im Bereich der Berufsausbildung könnte gelten, wenn Jugendliche mit Behinderung entsprechend ihres Anteils an allen Jugendlichen Ausbildungsverträge in anerkannten Ausbildungsberufen vorweisen könnten (anstatt in „Berufen für Menschen mit Behinderungen“). Leider enthält die Berufsbildungsstatistik keine Informationen über den Bildungsweg von Menschen mit Behinderungen, da weder die Ausbildungsanfänger und Ausbildungsanfängerinnen mit Behinderungen noch die Ausbildungsabschlüsse oder Vertragsauflösungen dieser Personengruppe ausgewiesen werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 182).

Die städtische Schulsozialarbeit ist mit ihren Angeboten zu Kompetenzentwicklung und Berufsorientierung an beiden Förderschulen mit Schwerpunkt Lernen sowie an einer Hauptschule, allen acht integrierten Gesamtschulen,

einer Mittelstufenschule und an fünf beruflichen Schulen im Stadtgebiet präsent, so dass die Kommune den betroffenen Jugendlichen – unabhängig vom Förderort - mit Rat und Tat zur Seite steht. Das Fallmanagement des Kommunalen Jobcenters ist zudem für die Jugendlichen im SGB II-Bezug aktiv und stellt die Schnittstelle zur zuständigen Reha-Ersteingliederung der Bundesagentur für Arbeit dar: alle sechs Wochen werden auf gemeinsamen Fallkonferenzen mögliche Maßnahmen für einzelne Jugendliche besprochen. Für einige der betroffenen jungen Menschen stellt derweil auch eine theorie-reduzierte Ausbildung eine große Herausforderung dar.

Seit einigen Jahren gewinnt das Thema Übergang von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Beruf in Wiesbaden weiter an Bedeutung. So ist es erklärtes Ziel der 2018 eingeführten inklusiven Schulbündnisse, die Übergänge zwischen einzelnen Bildungsstationen stärker in den Blick zu nehmen, auch den Übergang in die berufliche Ausbildung (unabhängig davon, ob es sich um Abgängerinnen und Abgänger von Förderschulen oder um inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler handelt). Im Jahr 2018 lud die IHK Wiesbaden zentrale Akteurinnen und Akteure erstmals zum „Netzwerk Berufsorientierung Inklusiv“ ein, das sich seitdem zweimal pro Jahr mit Fragen des Übergangs in den Beruf beschäftigt und Lösungsansätze zu verschiedenen Fragestellungen erarbeitet.

(Weiter-)Bildungsteilhabe im Erwachsenenalter

Für die Teilhabe von erwachsenen Menschen im Bereich Berufsausbildung und Hochschule sei aufgrund fehlender kommunaler Daten und Aufgaben auf den Nationalen Bildungsbericht 2014 verwiesen, der sich schwerpunktmäßig mit Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem befasst. Dort findet sich eine ausführliche Beschreibung der Diagnostik, der Auftretungshäufigkeiten und der jeweiligen Maßnahmenträger (vgl. Bildungsbericht 2014, Abschnitt H1) sowie eine Übersicht der Bildungsangebote und Übergänge in Ausbildung und Arbeit (Abschnitt H2 + H3).

Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld

Wie in den vorstehenden Absätzen deutlich wird, stellt die Vielfalt gesetzlicher Regelungen und Zuständigkeiten eine Herausforderung für die Umsetzung des Artikels 24 **UN-Behindertenrechtskonvention** dar. Die Einflussmöglichkeiten der Kommune nehmen hierbei – im Lebenslauf gesehen – stetig ab. Während sie bei der frühkindlichen Bildung mehr oder minder in alleiniger Verantwortung handelt, ist sie vielfältig in die vom Land zu verantwortende schulische Inklusion involviert, insbesondere im Ganztag. Im Übergang Schule – Beruf wiederum liegen die Kompetenzen überwiegend bei Kammern und der Bundesanstalt für Arbeit (für Optionskommunen wie Wiesbaden evtl. noch Handhabe über das Fallmanagement).

Im Lichte der kommunalen Befugnisse und Zuständigkeiten lassen sich für die Wiesbadener Sozialverwaltung folgende Handlungsaufträge ableiten:

1. Evaluation des Stands der Inklusion in Kita und Schule (inkl. Nachmittag) und ihre Auswirkungen auf die Bildungsteilhabe der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Die Evaluation sollte eine Eruerung des kommunalen Nachsteuerungsbedarfs in Jugend- und Eingliederungshilfe umfassen. Eine Kooperation mit einer Hochschule würde sich hier anbieten.
2. Verbesserung der Ressourcen im Ganztag/Pakt für den Nachmittag, damit wirklich inklusiv gearbeitet werden kann, wie es viele hessische Kommunen – so auch Wiesbaden – fordern. Inwieweit die Stadt Wiesbaden – wie andere Kommunen auch – dafür eigene Mittel einplanen muss, ist derzeit offen und zu prüfen.
3. In Anlehnung an den Internetauftritt zu inklusiver Schulbildung in Wiesbaden,⁷⁷ der in Kooperation von Stadt und Staatlichem Schulamt entstanden ist, werden weitere Informationsangebote und Leitfäden erarbeitet, über die sich betroffene Familien und Jugendliche niederschwellig über vorhandene Angebote informieren können.

⁷⁷ Vgl. unter www.wiesbaden.de/leben-in-wiesbaden/bildung/inklusivebildung/index.php, 17.02.2020.

Exkurs 3: Bildung und (Neu)Zuwanderung*

Theresa Nagy



Rido/shutterstock.com

Vorschulische Bildungsteilhabe.....	154
Bildungsteilhabe im schulischen Bereich	156
Bildungsteilhabe im Übergang Schule – Beruf	158
(Weiter-)Bildungsteilhabe im Erwachsenenalter	159
Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld	160

* Dieses Kapitel ist in Zusammenarbeit mit Klaus Burgmeier, Abteilungsleiter im städtischen Amt für Zuwanderung und Integration, entstanden.

Nicht erst seit der starken Zuwanderung in 2015, als in Deutschland mehr als eine Million Menschen als schutz- und asylsuchend registriert wurden, stehen Bund, Länder und Kommunen gleichermaßen vor der besonderen Herausforderung der Integration von Personen, die nach Deutschland migrieren.

Die Förderung von Integration ist schon seit 2004 als staatliche Aufgabe im Zuwanderungsgesetz der Bundesrepublik Deutschland verankert. Genauso lange kann die Landeshauptstadt Wiesbaden ein **Integrationskonzept** vorweisen, das sich mit der ersten Fortschreibung für die Jahre 2010 bis 2014 und der zweiten für die Jahre 2016 bis 2020 stets an die sich verändernden Gegebenheiten in der Stadt angepasst hat. Außerdem ist für die Jahre 2017 bis 2020 ein weiteres Integrationskonzept speziell für geflüchtete Menschen in Wiesbaden entstanden.⁷⁹ Mit den Wiesbadener kommunalen Integrationskonzepten sind einerseits die Leitlinien für die Integration der zugewanderten Bevölkerung festgelegt und andererseits Ziele und Maßnahmen für den Integrationsbereich definiert. Diese erstrecken sich über alle im vorliegenden Bildungsbericht genannten Handlungsfelder.⁸⁰ Doch was bedeutet in diesem Zusammenhang der Begriff der Integration? Was hat Integration mit Bildung zu tun und über welche Personengruppen sprechen wir?

Ganz allgemein wird Integration als „gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 161) definiert. Im Integrationsprozess sind vier Dimensionen zu unterscheiden, die stufenweise aufeinander aufbauen (vgl. Heckmann 2014):

- die strukturelle Integration (in Wirtschaft, Arbeitsmarkt, Bildung und Wohnungsmarkt),
- die kulturelle Integration (das Erlernen kultureller Kompetenzen, vor allem die Sprache),
- die soziale Integration (durch private Kontakte),
- die identifikative Integration (d. h. die Identifikation mit der neuen Gesellschaft).

Bildung ist damit Voraussetzung für Integration, aber auch wichtiger Indikator. Vor allem der Beherrschung der deutschen Sprache kommt eine Schlüsselrolle zu.

In diesem Prozess schafft die Kommune Voraussetzungen insbesondere im Bereich der strukturellen, in Teilen auch im Bereich der kulturellen, Integration und steht dadurch vor verschiedensten Aufgaben: Die Schaffung von Zugängen zum Arbeitsmarkt, die Bereitstellung von Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- sowie Sprachangeboten und von Möglichkeiten der Kompetenzfeststellung und Qualifizierung (vgl. Gese- mann/Roth 2017).

In der Definition des Integrationskonzeptes der Landeshauptstadt Wiesbaden ist die Bereitstellung geeigneter Strukturen und Angebote auch an gewisse Pflichten der Zielgruppe gekoppelt:

„Unter Integration verstehen wir den dauerhaften Prozess der Eingliederung von Zuwanderern und Menschen mit Migrationshintergrund in die Aufnahmegesellschaft sowie die Angleichung ihrer Lebenslagen ohne Aufgabe der jeweils eigenen kulturellen Identität. Gleichzeitig verstehen wir Integration als eine dauerhafte gesellschaftliche und politische Aufgabe, bei der Zuwanderer, Menschen mit Migrationshintergrund und

⁷⁹ Online zu finden unter: www.wiesbaden.de/leben-in-wiesbaden/gesellschaft/migration-integration/content/integrationskonzepte.php, 13.01.2020.

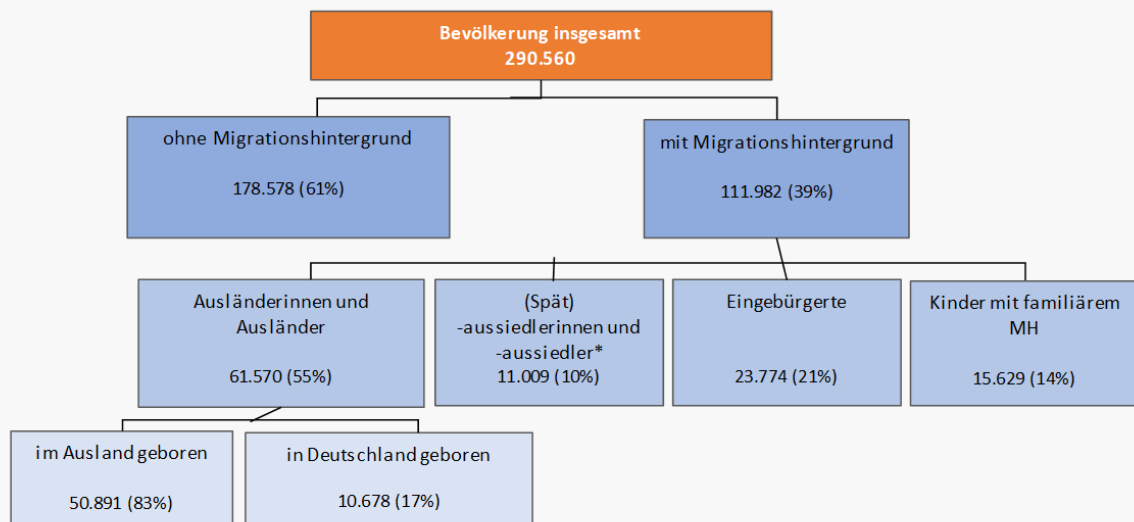
⁸⁰ Hierzu gehören unter anderem die Förderung des Besuchs einer Kindertagesstätte für Kinder unter drei Jahren, die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit und die Förderung der Eltern bei der Erziehung und Bildungsunterstützung ihrer Kinder, die Information zugewanderter Eltern über das Schul-, Ausbildungs- und Berufsspektrum, die Förderung der kooperativen Eltern- und Bildungsarbeit gemeinsam mit Migrantinnenorganisationen, die Erhöhung des Anteils Jugendlicher mit Migrationshintergrund mit einem Schulabschluss, die Vermittlung junger Erwachsener ohne Schulabschluss in Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen, die Förderung von Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern in Kindertagesstätten und Schulen als spezielle Zielgruppe, die Erhöhung der Quote berufstätiger Migrantinnen und die Förderung der Gesundheitsprävention insbesondere bei älteren Migrantinnen und Migranten.

die Mitglieder der Aufnahmegesellschaft ihre unterschiedlichen Beiträge erbringen müssen“ (Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für Zuwanderung und Integration 2016: 3).

Integrationsbestrebungen richten sich laut diesem Zitat an „**Zuwanderer und Menschen mit**

Migrationshintergrund“. Nach Definition des Statistischen Bundesamts hat eine Person einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt. Für die Wiesbadener Bevölkerung ergibt sich folgende Zusammensetzung:

Abbildung 48: Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund (Stand: 31.12.2018)



* inklusive ihrer Kinder

Quelle: Amt für Statistik und Stadtforschung, eigene Darstellung

Grundsatz und Planung



Im wissenschaftlichen wie auch praxisbezogenen Kontext erfährt die Einteilung der Bevölkerung nach dem Merkmal „mit und ohne Migrationshintergrund“ in den letzten Jahren immer häufiger Kritik. Zum einen stellt sich die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund als äußerst heterogen dar, wie auch die Abbildung verdeutlicht. So werden beispielsweise Alt- und Neueingewanderte, Menschen mit und ohne eigene Migrationserfahrung oder hier geborene und aufgewachsene Kinder und Enkelkinder einst Eingewanderter subsumiert, die sich in ihren Lebenswelten und -lagen zum Teil massiv unterscheiden dürften (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2019).

Zum anderen sind bestehende Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund meist auf multifaktorielle Wirkzusammenhänge zurückzuführen. Das bedeutet, dass

nicht ein Faktor (z. B. der Migrationshintergrund) ursächlich für ein bestimmtes Phänomen (z. B. beobachtbare Bildungsdisparitäten) ist, sondern viele Faktoren eine Rolle spielen. So konnte für den Bereich der schulischen Bildung gezeigt werden, dass das Merkmal Migrationshintergrund nur einen sehr geringen Einfluss auf den Bildungserfolg hat, wenn in der Analyse auch andere Merkmale wie die soziale Herkunft - Bildungsstand, Erwerbsstatus und Einkommen der Eltern - berücksichtigt werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016; Kracke/Buck/Middendorff 2018 etc.).

Besonderes Augenmerk muss dennoch auf die Gruppe der **aus dem Ausland neu zugewanderten Bevölkerung** gelegt werden. Auch wenn es sich hier um eine vergleichsweise kleine Personengruppe handelt, stellt ihre Integration in die Gesellschaft, das Bildungssystem und den Ar-

beitsmarkt alle Bereiche vor große Herausforderungen. Sie erfahren in Wiesbaden zwar eine **gute administrative Anbindung**, zum einen an den Sozialdienst Asyl, zum anderen an das Kommunale Jobcenter (bei einer Anerkennung als Geflüchtete), dennoch ist ihre Lebenssituation mit erheblichen Erschwernissen verbunden, u. a.:

- Deutsch als Zweitsprache erlernen,
- Wohnsituation,
- Zugang zur Bildung und Erwerbsarbeit,
- teilweise unsicherer Aufenthaltsstatus,
- Zugang zu Sozialleistungen,
- soziale Einbindung,
- Bewältigung von Traumata.

Aufgrund dieser Herausforderungen benötigen Menschen, die aus dem Ausland neu zugewandert sind, auch besondere Unterstützungsangebote im Bereich Bildung und soziale Teilhabe.

Vorschulische Bildungsteilhabe

Eine möglichst frühe Aufnahme von Kindern aus neu zugewanderten Familien in Betreuungsangebote fördert die kindliche und vor allem sprachliche Entwicklung und leistet so einen wichtigen Beitrag zur Integration und Chancengleichheit. Die Inanspruchnahme wirkt sich aber nicht nur positiv auf das Kind aus, sondern kann auch die Integration der Eltern fördern. Insbesondere Mütter profitieren vom Kitabesuch ihres Kindes: Ihre Sprachkenntnisse sind besser, die Arbeitsmarktorientierung höher und sie vermissen ihr Herkunftsland weniger (vgl. Gambaro/Neidhöfer/Spieß 2019).

Im Bereich der frühkindlichen Bildung ist in den letzten Jahren insgesamt eine zunehmende Bildungsbeteiligung zu beobachten, auch bei Kindern mit Migrationshintergrund bzw. bei Kindern aus (neu)zugewanderten Familien. So unterscheidet sich beispielsweise die Nutzung von Kindertageseinrichtungen bei drei- bis sechsjährigen Kindern mit Zuwanderungsgeschichte bzw. mit Fluchthintergrund nur wenig von allen in

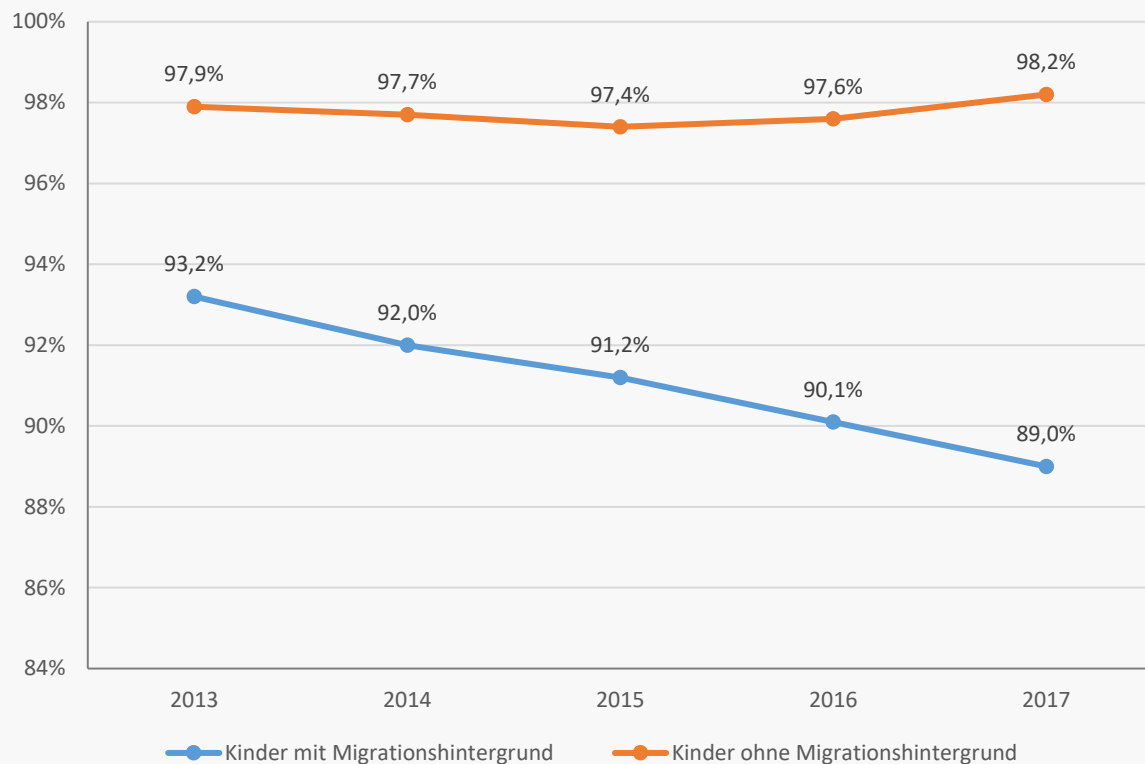
Mit dem „Netzwerk Bildung für Neuzugewanderte“ beteiligt sich die Landeshauptstadt Wiesbaden am Bundesprogramm „**Kommunale Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte**“. Ziel ist die Koordinierung der relevanten Bildungsakteure auf kommunaler Ebene, die Verbesserung von Zugängen zum Bildungssystem und die Abstimmung und datenbasierte Steuerung von Bildungsangeboten für die Gruppe der Neuzugewanderten. In acht verschiedenen Handlungsfeldern gehen die verantwortlichen Koordinatorinnen und Koordinatoren diesen Aufgaben nach.

Außerdem sind auch im Rahmen der Handlungsstrategie „Chancen für (herkunfts-)benachteiligte junge Menschen in Wiesbaden“ (2018) junge Menschen, die weniger als zwei Jahre in Wiesbaden leben und aus dem Ausland zugewandert sind, als relevante Zielgruppe definiert, deren Bildungsteilhabe und –chancen verbessert werden müssen.

Deutschland lebenden Kindern. Die Bildungsbeteiligung im Krippenbereich hingegen ist ungleich verteilt, hier besteht weiterhin Handlungs- und Aufholbedarf (vgl. Gambaro et al. 2017).

Wenn der Übergang in die Grundschule gut gelingen soll, so ist auch der zeitliche Umfang des Kita-Besuchs von Bedeutung. Empfohlen wird ein Kita-Besuch über mindestens 18 Monate. Knollmann und Thyen (2019) stellen dazu fest, dass *„sich mit jedem Kitabesuchsjahr Auffälligkeiten der Motorik, der Kognition und der Sprache, der Förderbedarf sowie unzureichende Deutschkenntnisse bei Schuleintritt auch unter Berücksichtigung sozialer Determinanten reduzieren“* (ebd.: 202). 2017 sind 4,1 Prozent aller Kinder im Elementaralter vor weniger als zwei Jahren aus dem Ausland nach Wiesbaden zugezogen. Für diese Kinder bestand in der Regel keine Möglichkeit eines Kitabesuchs von mindestens 18 Monaten.

Abbildung 49: Anteil der Kinder mit einem Kindertagesstättenbesuch von mind. 18 Monaten (in Prozent)



Quelle: Amt für Statistik und Stadtforschung

Grundsatz und Planung

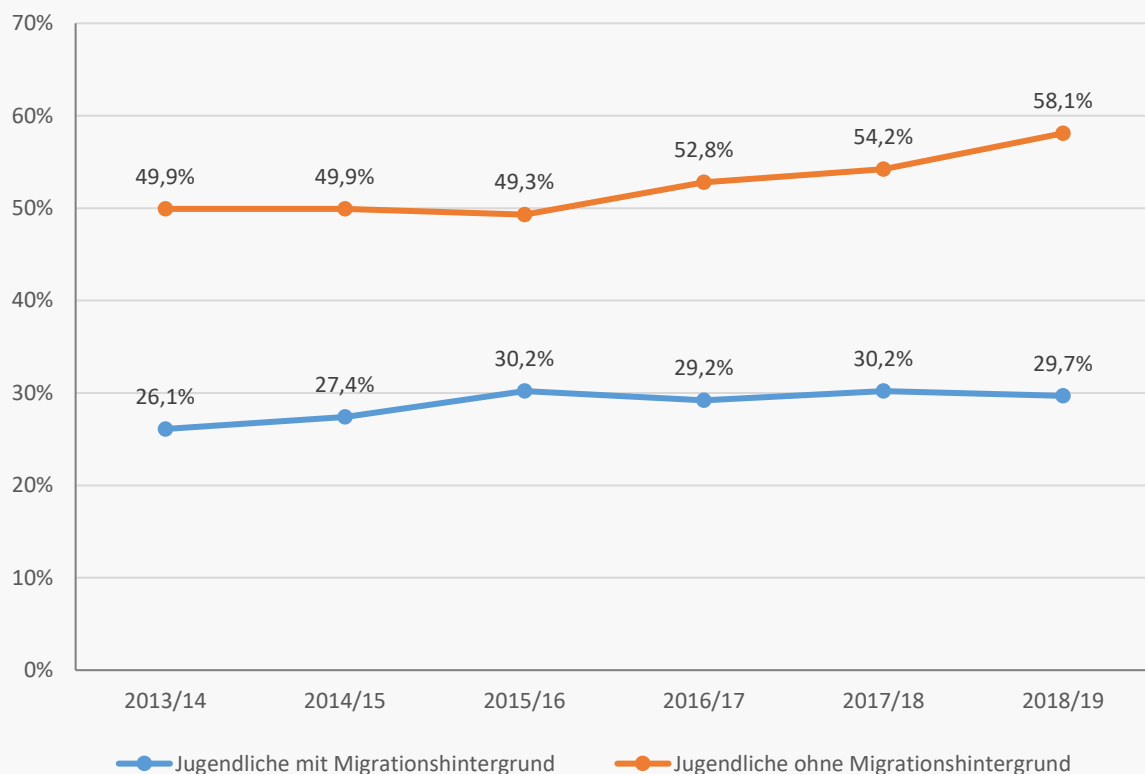


Hier gilt es, neben einem Ausbau der Kitaplätze, Informationsangebote für eine möglichst frühzeitige und umfassende Eingliederung in die Kindertagesstätte durchzuführen. Mit den beiden Projekten „Babbelfisch“ und „Plappermäulchen“ sind seit drei Jahren für diese Zielgruppe an zwei Standorten Maßnahmen in Zusammenarbeit mit dem hessischen Sozialministerium entwickelt worden, die - teilweise zur Überbrückung bis zu einem Kitabesuch - einen spielerischen Spracherwerb zum Ziel haben. Außerdem nimmt Wiesbaden seit Oktober 2017 an dem Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in

frühe Bildung“ teil. Mit dem Angebot sollen Kinder mit besonderen Zugangsschwierigkeiten, so beispielsweise aus Familien mit Fluchterfahrung, an das System der frühkindlichen Bildung herangeführt und der Zugang zu einer Kita ermöglicht werden. Zwei- bis vierjährige Kinder, die nicht oder zu spät mit frühkindlicher Bildung in Berührung kommen, soll der Zugang zu einer Kita ermöglicht werden. Die Mittel aus dem Projekt werden bis Dezember 2020 für die Arbeit in drei „Anker-Kitas“ und zusätzliches Personal in der Fachstelle Elternbildung eingesetzt.

Bildungsteilhabe im schulischen Bereich

Abbildung 50: Gymnasialquote in der 8. Jahrgangsstufe 2013/14 bis 2018/19



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt (Schulstatistik)



Grundsatz und Planung

Die aktuelle PISA-Studie hat deutlich gemacht, dass es Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund wegen ihrer sozialen und sprachlichen Herkunft schwerer haben und im Durchschnitt deutlich schlechtere Leistungen zeigen als ihre Altersgenossen ohne Zuwanderungshintergrund (vgl. Reiss u.a. 2019).

Das Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge hat die Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in seiner Kurzanalyse 2/2019 genauer untersucht. Faktoren, die beispielsweise den erfolgreichen Schulbesuch für Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund erschweren, sind:

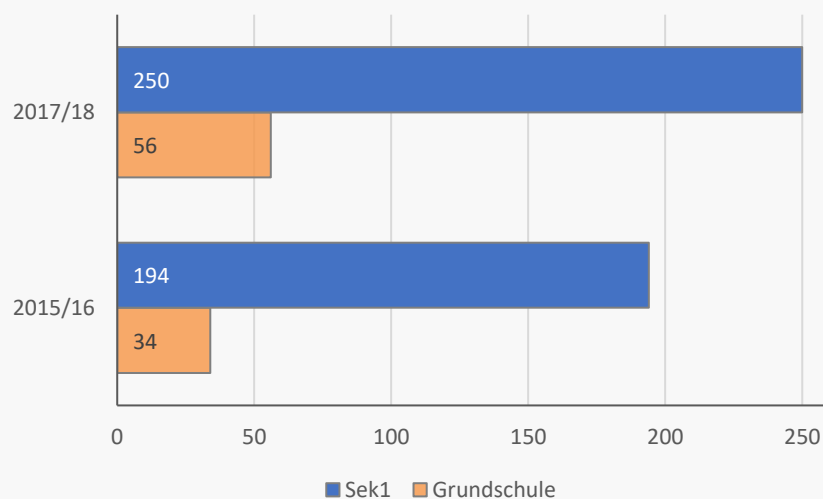
- das durchschnittliche Bildungsniveau in den meisten der Herkunftsländer liegt unter dem deutschen Durchschnitt,
- Aufgrund der Konflikte im Herkunftsland, der Fluchtzeiten und möglichen Wohnortwechseln kam es u. U. zu wiederholten Brüchen in der Bildungsbiographie,
- Erfahrungen vor und während der Flucht einschließlich einer möglichen Trennung von der Familie kann zu psychisch belastenden Situationen führen, die ihrerseits die gelingende Teilhabe am Bildungssystem erschweren können,
- die Unsicherheit über den rechtlichen Aufenthaltsstatus ist verbunden mit der Frage, ob ein dauerhafter Aufenthalt erwartet werden kann.

Sowohl für die Gruppe der geflüchteten Kinder und Jugendlichen als auch für die Gruppe der aus dem Ausland neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen sind Kenntnisse über das Bildungssystem und adäquate Sprachkenntnisse von zentraler Bedeutung für den Kompetenzerwerb und die Schulleistungen. Eine weitere Bedeutung für die Wahrscheinlichkeit einer mittleren oder höheren Schulbildung hat das Einreisealter der Jugendlichen:

„Bei gleicher Aufenthaltsdauer in Deutschland sank mit jedem Altersjahr die Wahrscheinlichkeit auf einen mittleren Schulabschluss oder das Abitur im Durchschnitt über alle Personen hinweg um ca. zwei Prozentpunkte“ (de Paiva Lareiro 2019).

Um die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Schulabschlusses zu erhöhen, sind an mehreren Schulen der Sekundarstufe I mit Seiteneinsteigerklassen ergänzend „Sprachcafés“ etabliert worden. Diese sind inzwischen Teil des Unterrichtsplans und erlauben allen interessierten Schülerinnen und Schülern eine anwendungsorientierte Vertiefung des erlernten deutschen Sprachstoffes. Nach Auskunft der beteiligten Schulen sind es insbesondere Jugendliche ab 13 bis 14 Jahren, die dadurch größere Chancen haben, den Schulabschluss erfolgreich zu erreichen.

Abbildung 51: Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Deutschintensivklassen



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt (Schulstatistik)

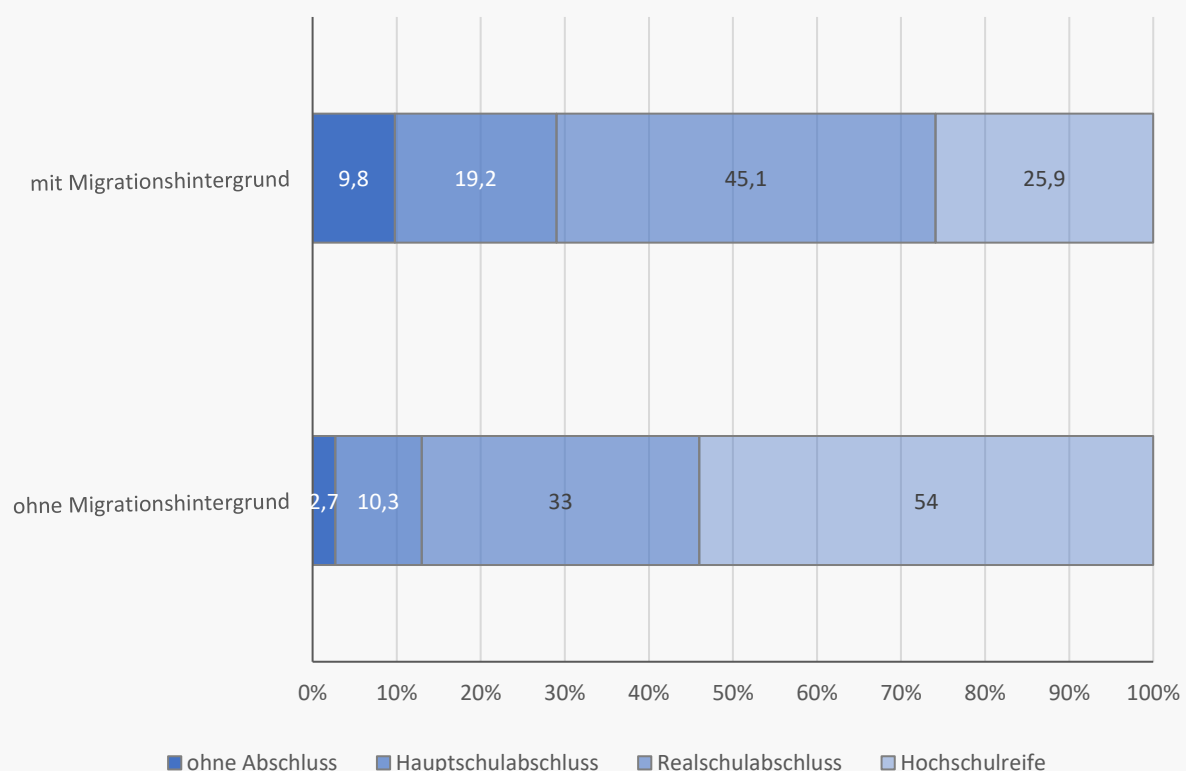
Grundsatz und Planung

Bildungsteilhabe im Übergang Schule – Beruf

Hinsichtlich des Bildungserfolgs an den weiterführenden Schulen zeigt sich auch für Wiesbaden, dass Jugendliche ohne Migrationshintergrund deutlich häufiger die Schule mit der Hochschulreife abschließen als Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die Schule ohne Abschluss

verlassen dagegen häufiger Jugendliche mit Migrationshintergrund. Wie eingangs bereits erwähnt, ist dies aber nicht (allein) auf migrations-spezifische Faktoren zurückzuführen, sondern vor allem auf sozioökonomische Unterschiede (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 173).

Abbildung 52: Schulentlassene am Ende des Schuljahres 2017/18 aus allgemeinbildenden Schulen nach Abschlussarten in Wiesbaden



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt (Schulstatistik), ohne Abgänge aus Förderschulen

Grundsatz und Planung

(Weiter-)Bildungsteilhabe im Erwachsenenalter

Ganz entscheidend für die gesellschaftliche Teilhabe und Integration von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte ist die Beherrschung der deutschen Sprache. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge bietet in Kooperation mit verschiedenen Trägern entsprechende **Integrationskurse** an. Tabelle 14 gibt Auskunft über die Zahl der Kursberechtigten, der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, der Absolventinnen und Absolventen und der Kurszahlen in Wiesbaden.

Ein Problem der Integrationskurse und damit der Bildungsteilhabe von Neuzugewanderten im Erwachsenenalter ist, dass viele Kursteilnehmende das für die Teilhabe am Erwerbsleben als notwendig erachtete Sprachniveau B1 nicht erreichen. Dieses Sprachniveau B1 wurde laut Integrationskursstatistik im Jahr 2018 von rund

52 Prozent der erstmaligen Kursteilnehmenden erreicht, ein knappes Drittel dieser Gruppe schafft das etwas niedrigere Kursniveau A2 (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2019: 12). Leider liegen für Wiesbaden keine gesonderten Daten vor.

Mit dem **kommunalen Sprachförderprogramm** konnten in Ergänzung zum bestehenden System der Integrationskurse und der berufsbezogenen Deutschkurse des Bundes vor allem für die Gruppe derer, die aus rechtlichen Gründen keine Möglichkeit haben, dieses Kurssystem zu nutzen, Möglichkeiten geschaffen werden, sich deutsche Sprachkenntnisse anzueignen.

Tabelle 14: BAMF-Integrationskurse in Wiesbaden

	Kursberechtigte	Neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer	Kursabsolventinnen und -absolventen (ab 2017 Austritte)	Kurse
2016	2.389	1.498	791	98 begonnen, 67 beendet
2017	2.424	1.775	1.534	130 begonnen, 72 beendet
2018	1.709	1.388	1.779	117 begonnen, 93 beendet

Quelle: Integrationskursgeschäftsstatistik für die Jahre 2016 bis 2018, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

Grundsatz und Planung



Entwicklungsherausforderungen 2020 ff. im Handlungsfeld

Für die Zukunft ergeben sich im Handlungsfeld der (Neu)Zuwanderung folgende Entwicklungsherausforderungen in Wiesbaden:

- Gemeinsam mit den Grundschulen mit Kindern, die aufgrund ihres Einreisezeitraumes keinen oder keinen ausreichenden Kindertagesstättenbesuch verwirklichen konnten, sind kompensatorische Angebote für diese Kinder zu konzipieren.
- Für Jugendliche, die aufgrund ihres Einreisealters keine Möglichkeit hatten bzw. haben, einen erfolgreichen Schulabschluss zu erreichen, sind Maßnahmen zu entwickeln, diesen nachzuholen.
- Angesichts der seit mehreren Jahren konstant hohen Neuzuwanderung ist das Angebot der Sprachcafés bei Bedarf entsprechend auszubauen.
- Neben konkreten Maßnahmen zum Deutschspracherwerb gilt es, innerhalb des kommunalen Sprachförderprogramms Strukturen zu entwickeln, die ergänzend oder bei Bedarf alternativ zum bestehenden Kurssystem den Zugang zum Deutschspracherwerb ermöglichen, z. B. durch
 - o eine bedarfsgerechte Information aller Neuzugewanderten und mit deren Integration befassten Fachkräfte sowie ehrenamtlich Tätigen über vorhandene Angebote (einschließlich Sprachstandserhebungen);
 - o Möglichkeiten des Selbstlernens, unter anderem mit Hilfe der Unterstützung elektronischer Medien;
 - o eine dauerhafte Unterstützung derer ohne rechtlichen Zugang zum Kurssystem des Bundes einschließlich der Möglichkeit, Erlerntes regelmäßig zu vertiefen.

10 Ausblick

Der vorliegende Bildungsbericht beschäftigte sich ausführlich mit der Frage, wie sich Bildungsbenachteiligungen entlang aller Lebens- und Bildungsphasen manifestieren und in welchem Ausmaß diese – auf individueller wie auch gesellschaftlicher Ebene – wirken. Zwei Punkte wurden dabei besonders deutlich:

- Jede Lebensphase hat ihre eigenen Bildungsorte und -ziele. Damit existiert, neben der Schule und dem Elternhaus, kaum eine Bildungsinstitution, die für alle gleichermaßen und ganzheitlich zuständig ist und jeden erreicht. Umso wichtiger erscheint es, dass die verschiedenen Institutionen miteinander kooperieren und gemeinsam gelingende Bildungsprozesse gestalten.
- Diejenigen, die besonders von unterstützenden Angeboten und Maßnahmen profitieren würden, werden mit diesen nicht immer erreicht. So zeigen die vorgestellten Daten, dass die Personengruppen, die Hilfen zur Erreichung grundlegender Bildungsziele bräuchten, häufig lediglich vom formalen Bildungssystem erreicht werden und auch dort deutlich weniger profitieren als andere.

Die in diesem Bildungsbericht dokumentierten Ergebnisse und vor allem auch die daraus abgeleiteten Diskussionsbedarfe sollen als Grundlage dienen, um sich zukünftig mit möglichst vielen (Bildungs-)Akteurinnen und Akteuren, Fachkräften und Menschen aus dem politischen Feld in einem dialogorientierten Verfahren auszutauschen und gemeinsam an Lösungen zu arbeiten.

Gleichzeitig möchten wir in den folgenden zwei Jahren mit Expertinnen und Experten ein Bildungsleitbild für die Landeshauptstadt Wiesbaden erarbeiten. Damit soll die Zusammenarbeit der Bildungsakteurinnen und -akteure in ihrer Struktur weiter vorangebracht werden. Auch dies kann nur gemeinsam gelingen!

Wir setzen dabei darauf, dass der Fokus auf „(herkunfts-)benachteiligte“ Menschen nicht verloren geht, denn der vorliegende Bericht belegt eindrücklich, wie viele Chancen wir als Gesellschaft vergeben, und zwar nicht nur mit Blick auf diese Menschen selbst, sondern mit Blick auf die Gesellschaft als Ganzes.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, stärker als bislang üblich die gesellschaftlichen Konsequenzen des individuellen Handelns in den Blick zu nehmen und die Strukturen durch politisches Handeln und Entscheiden entsprechend anzupassen. Es gilt, Ungleiches auch ungleich zu behandeln, sonst wird eine weitere Verbesserung der Bildungschancen nicht gelingen.⁸¹

⁸¹ Mitte Februar 2020, also kurz vor Erscheinen des hier vorliegenden Bildungsberichtes, wurde das Buch „Mythos Bildung“ von Aladin El-Mafaalani veröffentlicht, das in wirklich beeindruckender Weise nochmals die vielfältigen Bildungsbenachteiligungen darlegt und umsetzbare Lösungsansätze beschreibt. Es sollte uns in Wiesbaden, wie auch anderswo, als Orientierungsfolie in der Diskussion und im Handeln dienen.



Literaturverzeichnis

- Achour, Sabine/Wagner, Susanne (2019): „Wer hat, dem wird gegeben“. Untersuchung zur politischen Bildung an Schulen - Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse. Online unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15466.pdf>, 13.01.2020.
- Allmendinger, Jutta/Hinz, Thomas (1998): Der Lebenslagenansatz. Material- und Analyseband zur sozialen Lage in Bayern.
- Ambos, Ingrid (2005): Geringqualifizierte und berufliche Weiterbildung – empirische Befunde zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Online unter: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/ambos05_01.pdf, 06.09.2018.
- Amt für Statistik und Stadtforschung (2019): Wirtschafts- und Arbeitsmarktbarmeter, 1. Quartal 2019. Online unter: www.wiesbaden.de/medien/rathausnachrichten/PM_Ziel-seite.php?showpm=true&pmurl=http://www.wiesbaden.de/guiapplications/news-desk/publications/Landeshauptstadt_Wiesbaden/141010100000354909.php, 27.06.2019.
- Amt für Strategische Steuerung, Stadtforschung und Statistik (2017a): Wiesbadener Stadtanalysen. Vorausberechnung der Wiesbadener Bevölkerung und Haushalte bis 2035. Online unter: www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/stadtportrait/2017_05_Stadtanalyse_Bevolkerungsprognose.pdf, 28.06.2019.
- Amt für Strategische Steuerung, Stadtforschung und Statistik (2017b): Wiesbadener Stadtanalysen. Monitoring Weiterbildung. Fortschreibung bis 2016. Hrsg. Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden. Online unter: www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/stadtportrait/Stadtanalyse_-_Monitoring_Weiterbildung_bis_2016.pdf, 20.01.2020.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2017): Armut nicht vererben – Bildungschancen verwirklichen – soziale Ungleichheit abbauen! Positionspapier zum Fünften Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung.
- Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Online unter: www.oecd.org/germany/33684930.pdf, 08.01.2020.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Online unter: www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf, 13.02.2020.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Online unter: www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016.pdf, 05.12.2019.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Online unter: www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf, 12.12.2019.

- Bach, Maximilian/Koebe, Josefine/Peter, Frauke (2018): Früher Kita-Besuch beeinflusst Persönlichkeitseigenschaften bis ins Jugendalter. In: DIW Wochenbericht 15. 290 – 298.
- Baethge-Kinsky, Volker (2012): Lernen ganzheitlich erfassen. Wie lebenslanges und lebensweites Lernen in einem kommunalen Lernreport dargestellt werden kann. Hrsg. Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen und Bertelsmann Stiftung.
- Bargel, Tino (Hrsg.) (2007): Soziale Ungleichheit im Hochschulwesen. Barrieren für Bildungsaufsteiger. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (49).
- Bauer, Thomas K./Fertig, Michael/Vorell, Matthias (2011): Neighbourhood effects and individual unemployment. In: Ruhr Economic Papers #285.
- Becker, Helle/Thimmel, Andreas (2019): Die ‚Zugangsstudie‘ als kritischer Forschungsimpuls für Theorie und Praxis in der internationalen Jugendarbeit in Deutschland. In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg). 20 – 41.
- Becker, Rolf (2000): Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. Oder: Warum immer mehr Schulpflichtige das Gymnasium besuchen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 3 (3). 447 – 480.
- Böhnke, Petra/Dittmann, Jörg/Goebel, Jan (Hrsg.) (2018): Handbuch Armut – Ursachen, Trends, Maßnahmen.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. 183 – 198.
- Brändle, Tobias/Grundmann, Matthias (2012): Soziale Determinanten der Studien- und Berufswahl: theoretische Konzepte und empirische Befunde. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch.
- Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.) (2012): Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2019): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2018. Abfragestand: 31.03.2019.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen e.V. (BAGSO) (Hrsg.) (2019): Neugierig bleiben! Bildung und Lernen im Alter. Publikation Nr. 52.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Online unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2008-10-22-Qualifizierungsinitiative.pdf, 07.11.2019.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015): Förderrichtlinien für das Programm „Bildung integriert“ vom 27.01.2015. In: Bundesanzeiger vom 11.02.2015. Online unter: www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=1010, 02.07.2019.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey. AES-Trendbericht. Online unter: www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2016.pdf, 05.09.2018.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2010): Eltern wollen Chancen für ihre Kinder. Anhaltspunkte aus der aktuellen Forschung. Monitor Familienforschung, 23.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2016): Gleiche Chancen durch frühe Bildung. Gute Ansätze und Herausforderungen im Zugang zur Kindertagesbetreuung.
- Castel, Robert/Dörre, Klaus (Hrsg.) (2009): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik.
- Dangschat, Jens S. (Hrsg.) (1999): Modernisierte Stadt – Gespaltene Gesellschaft. Ursachen von Armut und sozialer Ausgrenzung.
- Dannenbeck, Clemens (2012): Jugendhilfe und Schule auf dem Weg zu inklusiven Verhältnissen – theoretische (Re-)Fundierung, politischer Auftrag und Praxisreflexion. In: Markowetz, Reinhard/Schwab, Jürgen E. (Hrsg.): Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. 16 – 27.
- Delors, Jacques (1996): Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century – Learning: The Treasure Within. Presses Universitaires de France (auf Deutsch: Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert).
- Deutscher Bundestag (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, 15. Wahlperiode, Drucksache 15/6014.
- Deutscher Städtetag (Hrsg.) (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007. Online unter: www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/2019/aachener_erklaerung.pdf, 08.01.2020.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2015): Umsetzung der UN-Bildungsziele 2030 in Deutschland. Resolution der 75. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission, Regensburg, 18.09.2015. Online unter: www.unesco.de/bildung/bildungsagenda-2030/umsetzung-bildungsagenda-2030/umsetzung-der-un-bildungsziele-2030, 05.08.2019.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2017): Bildungsagenda 2040 Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4. Inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle. Kurzfassung der Deutschen UNESCO-Kommission. Online unter: www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Bildungsagenda%202030_Aktionsrahmen_Kurzfassung_DeutscheVersion_FINAL.pdf, 08.01.2020.

- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2019): Deutschland kann Integration. Potenzial fördern, Integration fordern, Zusammenhalt stärken. 12. Bericht der Beauftragen der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Online unter: www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/89600/1699390/4412213948e2bc58d0e974eb5b499e42/lagebericht-12-data.pdf, 05.12.2019
- Dingeldein, Andrea (2019): Wiesbadener Sozialraumanalyse 2019. Hrsg. Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für Grundsicherung und Flüchtlinge und Amt für Soziale Arbeit. Online unter: www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/sozialplanung/Wiesbadener_Sozialraumanalyse_2019_komprimiert_mittel.pdf, 19.02.2020.
- Edelstein, Benjamin/Hopf, Wulf (2018): Mehr als bloß „Nicht-Diskriminierung – Der lange Weg zur Chancengleichheit in der Bildung. WZB-Mitteilungen Nr. 162. 8 – 11.
- El-Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft.
- Engelhard, Harald/Hock, Beate/Kleinwächter, Mareile/Funk, Hanna/Schneider, Rita (2017): Die Wiesbadener Vereinbarung. 3. überarbeitete Auflage. Hrsg. Landeshauptstadt Wiesbaden, Staatliches Schulamt für den Rheingau-Taunus-Kreis und die Landeshauptstadt Wiesbaden. Online unter: www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/kinder/170310_Wiesbadener_Vereinbarung_ans.pdf, 12.02.2020.
- Friedrich, Malte (1999): Die räumliche Struktur städtischer Armut. In: Dangschat, Jens S. (Hrsg.): Modernisierte Stadt – Gespaltene Gesellschaft. Ursachen von Armut und sozialer Ausgrenzung.
- Furthmüller, Peter/Hofmann-Lun, Irene: Ganztagschulen und Inklusion. In: DJI Impulse 2-2016.
- Gambaro, Ludovia/Liebau, Elisabeth/Peter, Frauke/Weinhardt, Felix (2017): Viele Kinder von Geflüchteten besuchen eine Kita oder Grundschule – Nachholbedarf bei den unter Dreijährigen und der Sprachförderung von Schulkindern. DIW Wochenbericht 19/2017. Korrigierte Fassung vom 2. Mai 2018.
- Gambaro, Ludovia/Neidhöfer, Guido/Spieß, C. Katharina (2019): Kita-Besuch von Kindern aus nach Deutschland geflüchteten Familien verbessert Integration ihrer Mütter. DIW Wochenbericht 44/2019. Online unter: www.diw.de/de/diw_01.c.694645.de/publikationen/wochenberichte/2019_44/kita_besuch_von_kindern_aus_nach_deutschland_gefluechteten_familien_verbessert_integrations_ihrer_muetter.html, 20.01.2020.
- Gesemann, Frank/Roth, Roland (2017): Erfolgsfaktoren der kommunalen Integration von Geflüchteten. Hrsg. Forum Berlin, Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Goebel, Jan/Hoppe, Lukas (2016): Ausmaß und Trends sozialräumlicher Segregation in Deutschland. Armuts- und Reichtumsbericht.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.
- Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: AJS, 78. 1360 – 1380.

- Groos, Thomas/Jehles, Nora (2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Schriftenreihe Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“ Band 3. Online unter: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/03_Werkstattbericht_Einfluss_von_Armut_final_Auflage3_mU.pdf, 19.02.2020.
- Groos, Thomas/Trappmann, Carolin/Jehles, Nora (2018): Keine Kita für alle. Zum Ausmaß und zu den Ursachen von Kita-Segregation. Schriftenreihe Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“ Band 12. Online unter: www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/kekiz_wb_12_gruen_final.pdf, 19.02.2020.
- Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Dutz, Gregor/Heilmann, Lisanne/Stammer, Christopher (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre, Hamburg. Online unter: <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2019/05/LEO2018-Presseheft.pdf>, 20.01.2020.
- Häußermann, Hartmut/Kronauer, Martin (2009): Räumliche Segregation und innerstädtisches Getto. In: Castel, Robert/Dörre, Klaus (Hrsg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts.
- Häußermann, Hartmut/Kronauer, Martin/Keller, Carsten (2018): Armut und Sozialraum. In: Böhnke, Petra/Dittmann, Jörg/Goebel, Jan (Hrsg.): Handbuch Armut – Ursachen, Trends, Maßnahmen.
- Heckmann, Friedrich (2014): Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbildung.
- Helbig, Marcel/Nikolai, Rita (2019): Bekommen die sozial benachteiligten Schülerinnen und Schüler die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins, WZB Discussion Paper P-2019-002.
- Hillmert, Steffen/Weßling, Katarina (2014): Soziale Ungleichheit beim Zugang zu berufsqualifizierender Ausbildung. In: Sozialer Fortschritt, 63 (4/5). 72 – 82.
- Hock, Beate (unter Mitwirkung verschiedener Abteilungen der Ämter 51 und 50) (2019): Handlungsstrategie Chancen für herkunftsbenachteiligte junge Menschen in Wiesbaden. Bericht zum Sachstand 2018/19 und zum Bedarf 2020/21. Hrsg. Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden. Online unter: www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/sozialplanung/Bericht_2018-2021_zur_Handlungsstrategie_Chancen_fuer_herkunftsbenachteiligte_junge_Menschen_in_Wiesbaden.pdf, 20.01.2020.
- Hock, Beate/Härle, Jörg/Brülle, Heiner/Brennecke, Julia (2005): Gleiche Bildungschancen für Alle? Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung in Wiesbaden. Beiträge zur Sozialplanung Nr. 25. Hrsg. Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für Soziale Arbeit.
- Hock, Beate/Lühning, Elke (2005): Zielgruppenorientierte Elternbildung – Ein Konzept zur bedarfsgerechten Weiterentwicklung des Elternbildungsangebots für bildungsferne Eltern in Wiesbaden. Materialien zur Jugendhilfeplanung. Hrsg. Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für Soziale Arbeit. Online unter: www.wiesbaden.de/vv/medien/merk/51/sozialdienst/KonzeptZielgruppenorientiert_Elternbildung151105.pdf, 19.02.2020

- Hock, Beate/Brülle, Heiner/Brennecke, Julia (2010): Sozialbericht zur Armut von Kindern, Jugendlichen und Familien in Wiesbaden, Beiträge zur Sozialplanung Nr. 31. Hrsg. Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für Soziale Arbeit. Online unter: www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/sozialplanung/Sozialbericht_zur_Kinderarmut_Auf-lage_1xs.pdf, 06.11.2019.
- Hock, Beate/Brülle, Heiner (2011): Sozialbericht zur Armut von Kindern, Jugendlichen und Familien in Wiesbaden. Teil II: Schlussfolgerungen – Handlungsprogramm zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligungen. Online unter: www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/sozialplanung/Sozialbericht_zur_Armut_von_Kindern_-_Teil_II.pdf, 06.11.2019.
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Kopplow, Marlies (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 38. Online unter: www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_38_Kinder_in_Armut.pdf, 19.02.2020.
- Hock, Beate/Klump, Oliver/Wolf, Melanie/Richter, Heike (2019): Nachmittagsangebote Bildung, Erziehung und Betreuung für Grundschul Kinder – Bericht Schuljahr 2018/19. Hrsg. Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden. Online unter: www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/sozialplanung/Bericht_Schulkinder_2018_19__Endfassung.pdf, 13.02.2020.
- Holz, Gerda (2010): Kinderarmut – Definition, Konzepte und Befunde. In: Holz, Gerda/Richter-Kornweitz, Antje (Hrsg.): Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? 32 – 42.
- Holz, Gerda/Richter-Kornweitz, Antje (Hrsg.) (2010): Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen?
- Hopf, Wulf (2010): Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland.
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ulrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.) (2008): Handbuch Sozialisationsforschung.
- Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (Hrsg.) (2017): Iglu 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.
- Hüther, Michael/Naegele, Gerhard (Hrsg.) (2013): Demografiepolitik. Herausforderungen und Handlungsfelder.
- Jochmaring, Jan (2019): Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung. Eine Auswertung von Sekundärstatistiken. Zeitschrift für Pädagogik, 65. Jahrgang 2019, 3.
- Jösting, Niels et al. (2018): Bildung in Bielefeld. Kommunalen Lernreport 2018. Online unter: www.bildung-in-bielefeld.de/thema-kopie-bielefelder-lernreport/, 20.01.2020.
- Klemm, Klaus (2017): Bildungsgipfel-Bilanz. Studie zur Wirkung des Dresdner Bildungsgipfels vom 22. Oktober 2008. Hrsg. Deutscher Gewerkschaftsbund.

- Klemm, Klaus (2018): Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive. Hrsg. Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, Klaus/van Ackeren, Isabell (2009): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems.
- Knaup, Karin (2018): Wiesbadener Geschäftsbericht SGB XII, Jahresbericht 2017. Hilfe zum Lebensunterhalt und Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung. Hrsg. Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für Grundsicherung und Flüchtlinge und Amt für Soziale Arbeit. Online unter: www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/sozialplanung/Geschaeftsbericht_SGB_XII_2017.pdf, 19.02.2020.
- Knollmann, Carla/Thyen, Ute (2019): Einfluss des Besuchs einer Kindertagesstätte (Kita) auf den Entwicklungsstand bei Vorschulkindern. In: Gesundheitswesen, 81. 196 – 203.
- Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah (2010): Bildung und aktives Altern.
- Konitzka, Dirk (1999): Berufliche Aus- und Fortbildung in der Lebenslaufperspektive. Ein Vergleich des Ausbildungsverhaltens sechs westdeutscher Geburtskohorten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 45, Heft 6.
- Kracke, Nancy/Buck, Daniel/Middendorff, Elke (2018): Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland. DZHW Brief 03/2018.
- Krätschmer-Hahn, Rabea (2019a): Arbeitsmarktprogramm für Beschäftigung und Ausbildung. Hrsg. Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für Grundsicherung und Flüchtlinge und Amt für Soziale Arbeit.
- Krätschmer-Hahn, Rabea (2019b): Wiesbadener Monitoring für den Übergang Schule – Beruf, Schuljahr 2017/18. Hrsg. Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für Grundsicherung und Flüchtlinge und Amt für Soziale Arbeit. Online unter: https://media.pt-dlr.de/transferinitiative/Wiesbaden_Stadt_UEM_Schule_Beruf_2017-2018.pdf, 19.02.2020.
- Kreckel, Reinhard (Hrsg.) (1983): Soziale Ungleichheiten.
- Kruse, Andreas (2010): Bildung im Alter. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 827 – 840.
- Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für Statistik und Stadtforschung (Hrsg.) (2018): Monitoring zur Bildungsbeteiligung in Wiesbaden. Bericht 2018. Online unter: www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/stadtportrait/2018_12_Bildungsmonitoring.pdf, 20.01.2020.
- Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für Statistik und Stadtforschung (Hrsg.) (2019): Monitoring zur Integration von Migranten in Wiesbaden. Fortschreibung der Daten und Indikatoren 2019.
- Leopold, Lilliya/Engelhardt, Henriette (2011): Bildung und Gesundheitsungleichheit im Alter: Divergenz, Konvergenz oder Kontinuität. Eine Längsschnittuntersuchung mit SHARE. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie. 207 – 236.
- Li, Jianghong/Kaiser, Till/Pollmann-Schult, Matthias (2018): Komplizierter als gedacht. Wie sich soziale Ungleichheiten von Eltern auf Kinder übertragen. In: WZB-Mitteilungen Heft 162. 6 – 7.

- Lichtblau, Michael (2016): Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule. Online unter: www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Lichtblau_Indexinklusion_2016-1.pdf, 05.11.2019
- Maaz, Kai (2017): Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem. Hrsg. Deutsche UNESCO-Kommission.
- Markowetz, Reinhard/Schwab, Jürgen E. (Hrsg.) (2012): Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit.
- Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für Zuwanderung und Integration (Hrsg.) (2016): Integrationskonzept 2016 – 2020 der Landeshauptstadt Wiesbaden. Online unter: www.wiesbaden.de/vv/medien/merk/33/Integrationskonzept_2_Fortschreibung_2016_-_2020.pdf, 19.02.2020.
- Micheel, Frank/Wehr, Dominik (2016): Bürgerschaftliches Engagement von Niedriggebildeten im hohen Erwachsenenalter. Aktuelle Befunde aus der Freiwilligensurvey 2014. In: Bevölkerungsforschung aktuell, Ausgabe 6. 2 – 8.
- Micheel, Katharina/Krätschmer-Hahn, Rabea (2019): Wiesbadener SGB II Geschäfts- und Eingliederungsbericht 2018. Hrsg. Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für Grundsicherung und Flüchtlinge und Amt für Soziale Arbeit. Online unter: www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/sozialplanung/SGB_II_Geschaefts-_und_Eingliederungsbericht_WI_Jahresbericht_2018.pdf, 13.02.2020.
- Middendorff, Elke et al. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Nagy, Theresa/Micheel, Katharina (2019): Bericht Tagesbetreuung für Kinder 2018/2019. Hrsg. Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden. Online unter: www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/sozialplanung/Bericht_Tagesbetreuung_fuer_Kinder_2018_2019.pdf, 13.02.2020.
- OECD (Organisation of Economic and Cultural Development) (Hrsg.) (2018): Bildung auf einen Blick 2018. OECD-Indikatoren.
- OECD (Organisation of Economic and Cultural Development) (Hrsg.) (2019): Bildung auf einen Blick 2019. OECD-Indikatoren.
- Osiander, Christoper/Stephan, Gesine (2018): Unter welchen Bedingungen würden sich Beschäftigte weiterbilden? Ergebnisse eines faktoriellen Surveys. IAB-Discussion Paper 4. Online unter: www.iab.de/183/section.aspx/Publikation/k180208302, 20.01.2020.
- Paiva Lareiro, Cristina de (2019): Ankommen im deutschen Bildungssystem. Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. BAM-Kurzanalyse 02/2019.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe.
- Piopiunik, Marc/Kugler, Franziska/Wößmann, Ludger (2017): Einkommenserträge von Bildungsabschlüssen im Lebensverlauf: Aktuelle Berechnungen für Deutschland. In: ifo Schnelldienst 70, Heft 7, S. 19 – 30.

- Prenzel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 5.
- Reich-Claassen, Jutta/Tippelt, Rudolf (2013): Erwachsenen- und Weiterbildungspolitik. Zur Notwendigkeit der Berücksichtigung der mittleren und späten Lebensphase in der Bildungspolitik. In: Hüther, Michael/Naegele, Gerhard (Hrsg.): Demografiematik. Herausforderungen und Handlungsfelder. 79 – 199.
- Reiss, Kristina u. a. (Hrsg.) (2016): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation.
- Reiss, Kristina u. a. (Hrsg.) (2019): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich.
- Schmid, Günther (2019): Europa in Arbeit: Plädoyer für eine neue Vollbeschäftigung durch inklusives Wachstum. WSI Mitteilungen, 72. Jg. 2/2019.
- Schneewind, Klaus A. (2008): Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ulrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 256 – 273.
- Schneider, Thorsten (2004): Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 33, Heft 6. 471 – 492.
- Schober, Pia S./Spieß, C. Katharina (2012): Frühe Förderung und Betreuung von Kindern. Bedeutende Unterschiede bei der Inanspruchnahme besonders in den ersten Lebensjahren. DIW-Wochenbericht, 79, 43. 17 – 28.
- Schobes, Andrea (geb. Dingeldein)/Brülle, Heiner (2014): Wiesbadener Sozialraumanalyse. Entwicklung der sozialen Bedarfslage in den Stadtteilen. Beiträge zur Sozialplanung Nr. 32. Hrsg. Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für Soziale Arbeit. Online unter: [www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/sozialplanung/Wiesbadener Sozialraumanalyse-Entwicklung der sozialen Bedarfslage in den Stadtteilen_korr. Vers. S.118.pdf](http://www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/sozialplanung/Wiesbadener_Sozialraumanalyse-Entwicklung_der_sozialen_Bedarfslage_in_den_Stadteilen_korr._Vers._S.118.pdf), 20.01.2020
- Schuck, Karl Dieter/Rauer, Wulf (2014): Abschlussbericht über die Analyse zum Anstieg der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung (LSE) in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14 in Hamburg. Online unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/eibisch/files/else-2014-04-29.pdf>, 11.03.2020.
- Schubert, Herbert/Leitner, Sigrid/Schönbrodt, Beate/Veil, Katja/Vukoman, Marina (2014): Öffnung des Wohnquartiers für das Alter. Entwicklung einer kommunikativen Informationsinfrastruktur zur Überbrückung struktureller Lücken im Sozialraum.
- Schulze, Alexander/Unger, Rainer/Hradil, Stefan (2008): Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der Grundschülerinnen und Grundschüler der 4. Klasse im Schuljahr 2006/07. Herausgegeben von: Projektgruppe Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung, Amt für Soziale Arbeit, Abteilung Grundsatz und Planung, Landeshauptstadt Wiesbaden.
- Schulz-Nieswandt, Frank (2019): Digitalisierung und Alter: Segen oder Fluch? In: ProAlter 2/2019. 7 – 8.

- Schweizerische UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2016): Bildung überdenken. Ein globales Gemeingut? Englische Originalfassung: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.) (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?
- Seils, Eric/Höhne, Jutta (2017): Armut und Einwanderung. Armutsrisiken nach Migrationsstatus und Alter. Eine Kurzauswertung aktueller Daten auf Basis des Mikrozensus 2016. Policy Brief WSI Nr. 12/2017.
- Seyda, Susanne/Wallossek, Luisa/Zibrowius, Michael (2018): Keine Ausbildung – keine Weiterbildung? Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung von An- und Ungelernten.
- Siebert, Horst (2011): Bildung im Alter. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe Nr. 13. Online unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>, 07.11.2019.
- Simon, Karl-Heinz/Strohalm, Anna (2016): Studienanfänger, Studierende und Absolventen an Wiesbadens Hochschulen 2005 - 2015. blickpunkt.stadtforschung wiesbaden 04/2016.
- Simonson, Julia/Vogel, Claudia/Tesch-Römer, Clemens (Hrsg.) (2016): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014.
- Solga, Heike/Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier Nr. 171, Hans-Böckler-Stiftung.
- Solga, Heike/Protsch, Paula/Ebner, Christian/Brzinsky-Fay, Christian (2014): The German vocational education and training system. Its institutional configuration, strengths, and challenges. WZB Discussion Paper SP I 2014–502.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (Hrsg.) (2019): Hochschul-Bildungs-Report 2020 – Jahresbericht 2019.
- Strobel, Claudia/Schmidt-Hertha, Bernhard/Gnahn, Dieter (2011): Bildungsbiographische und soziale Bedingungen des Lernens in der Nacherwerbsphase. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe Nr. 13. Online unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>, 07.11.2019.
- Tietze, Wolfgang et al. (Hrsg.) (2012): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick.
- Tippelt, Rudolf (2011): Projekt CILL -Competencies in Later Life. Forschungsperspektiven zur Kompetenz älterer Menschen. Beitrag zum Workshop: Competencies in Later Life - Forschungsperspektiven zur Kompetenz älterer Menschen. Online unter: www.die-bonn.de/cill/WS_Dokumentation_2011.pdf, 07.11.2019.
- Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.) (2010): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
- Wanka, Anna/Gallistl, Vera (2016): Bildung im Dritten Lebensalter. Potentiale und Zugangsbarrieren der Bildung in der nachberuflichen Phase. In: IfS Working Paper 01/2016. Online unter: www.soz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_soziologie/3_Forschung/3.7_IfS_Working_Papers/IfS_WP_2016-1_Wanka_Gallistl_Bildung_im_Dritten_Lebensalter.pdf, 07.11.2019.

- Weber, Petra (2014): Eckpunkte. Mobile Dienste für Eingliederungshilfen an behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder in Kindertagesstätten. Hrsg. Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für soziale Arbeit, Koordinierungsstelle für Behindertenarbeit. Online unter: www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/20012014_Broschuere_Eckpunkte_2013.pdf, 13.02.2020.
- Weishaupt, Horst/Krätschmer-Hahn, Rabea/Schwarz, Alexandra/Tillmann, Kristina (2012): Optimierung des Übergangsbereichs in Hessen.
- Weisser, Gerhard (1956): Wirtschaft. In: Ziegenfuß, Werner (Hrsg.): Handbuch der Soziologie.
- Wertfein, Monika/Wildgruber, Andreas/Wirts, Claudia/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.) (2017): Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog.
- Zens, Tatjana/Groebel, Ingeborg (2019): Modellregion Inklusive Bildung in Wiesbaden 2013-2018. Ergebnisbericht. Hrsg. Staatliches Schulamt für den Rheingau-Taunus-Kreis und die Landeshauptstadt Wiesbaden sowie Landeshauptstadt Wiesbaden. Online unter: www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/bildung/Ergebnisbericht_Modellregion_Inklusive_Bildung_Wiesbaden.pdf, 13.02.2020.
- Ziegenfuß, Werner (Hrsg.) (1956): Handbuch der Soziologie.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

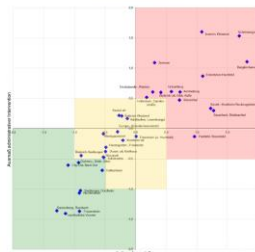


Zusammen.
Zukunft.
Gestalten.

Weitere Veröffentlichungen finden sich unter: <http://www.wiesbaden.de/sozialplanung>

Wiesbadener Sozialraumanalyse 2019

Entwicklung der sozialen Bedarfslage
in den Stadtteilen



WIESBADEN
Amt für Grundsicherung
und Flüchtlinge

www.wiesbaden.de

Wiesbadener Sozialraumanalyse 2019

Entwicklung der sozialen Bedarfslage in den Stadtteilen

Handlungsstrategie Chancen für herkunftsbenachteiligte junge Menschen in Wiesbaden

Bericht zum Sachstand 2018/19
und zum Bedarf 2020/21



WIESBADEN
Amt für Grundsicherung
und Flüchtlinge

www.wiesbaden.de

Handlungsstrategie Chancen für herkunftsbenachteiligte junge Menschen in Wiesbaden

Bericht zum Sachstand 2018/19 und zum Bedarf 2020/21



Amt für Grundsicherung
und Flüchtlinge



Amt für Soziale Arbeit