

Bildungszugänge und Bildungsübergänge von Kindern im Alter von 0 bis 18 Jahren im Bezirk Berlin-Mitte - 1. Projektbericht: Eine Charakterisierung des Bezirks und erste Befunde

Rockmann, Ulrike; Leerhoff, Holger

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rockmann, U., & Leerhoff, H. (2018). *Bildungszugänge und Bildungsübergänge von Kindern im Alter von 0 bis 18 Jahren im Bezirk Berlin-Mitte - 1. Projektbericht: Eine Charakterisierung des Bezirks und erste Befunde*. Berlin. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-58677-6>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

2018

Bildungsmonitoring in Berlin-Mitte

Bildungszugänge und Bildungsübergänge
von Kindern im Alter von 0 bis 18 Jahren
im Bezirk Berlin-Mitte

1. Projektbericht
Eine Charakterisierung des Bezirks und
erste Befunde

Ein Projekt des Bezirksamtes Berlin-Mitte in Kooperation
mit dem Amt für Statistik Berlin-Brandenburg

Ulrike Rockmann
Holger Leerhoff

Ulrike Rockmann und Holger Leerhoff

Bildungsmonitoring in Berlin-Mitte

Bildungszugänge und Bildungsübergänge
von Kindern im Alter von 0 bis 18 Jahren
im Bezirk Berlin-Mitte

1. Projektbericht

Eine Charakterisierung des Bezirks und erste Befunde

Projektauftrag

- Beschluss des Bezirks Berlin-Mitte gemäß Bezirksamtsvorlage Nr. 114, 27.06.2017 [https://www.berlin.de/ba-mitte/politik-und-verwaltung/bezirksamt/beschluesse-des-bezirksamts/2017/114_2017__bildungsmonitoring-290517.pdf]

Zu den Autoren

- Univ.-Prof. Dr. Ulrike Rockmann ist seit 2007 Mitglied der Autorengruppe Bildung in Deutschland und befasst sich schwerpunktmäßig mit Bildungsmonitoring (Senatsverwaltung für Inneres und Sport Berlin)
- Dr. Holger Leerhoff ist Leiter des Referats Bildung, Bildungsanalysen, Gesundheitswesen im Amt für Statistik Berlin-Brandenburg

Schreibweisen

- Um den Text lesbar zu halten, wird eine Schreibweise mit Hochsetzung verwendet: 10%^{BE} bzw. 15%^{Mitte} bedeutet, dass der 10%-Wert für Berlin und der 15%-Werte für den Bezirk Berlin-Mitte gilt.

Tabellen

Alle Tabellen sind im Anhang A6 zusammengefasst.

Lizenzhinweise für Shapefiles

- Shapefiles für Berlin und alle LOR-Ebenen: CC-BY 3.0: Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt, Stand 13.2.2012; <https://daten.berlin.de/datensaetze/lebensweltlich-orientierte-r%C3%A4ume-lor-berlin>
- Shapedatei Stimmbezirke der Bundestagswahl 2017 CC-BY Amt für Statistik Berlin-Brandenburg

Lizenzhinweise für das Dokument

- CC BY-NC-SA 4.0 - CC BY – nicht gewerblich, Weitergabe unter den gleichen Bedingungen

ISBN: 978-3-9809139-9-7

Inhalt

Vorwort	5
Zielsetzung, erste Befunde und Folgerungen	7
1 Bevölkerung im Bezirk Berlin-Mitte	13
1.1 Altersstruktur	13
1.2 Herkunft der Bevölkerung	14
1.3 Bildungsstand der Bevölkerung	17
1.3.1 Schulabschlüsse	18
1.3.2 Berufsabschlüsse	19
1.4 Erwerbstätigkeit der Bevölkerung	20
1.5 Finanzielle Lage der Bevölkerung	21
1.6 Zusammengefasster Status-Index Berlin	23
1.7 Bevölkerung – Wahlbeteiligung	24
2 Lebenslagen von Familien im Bezirk Berlin-Mitte	25
2.1 Familienform	25
2.2 Kinder in Familien	26
2.3 Familiäre Risikolagen für die Bildungschancen	27
2.3.1 Formale Bildungsabschlüsse in der Familie	28
2.3.2 Erwerbstätigkeit und -struktur in Familien	29
2.3.3 Finanzielle Lage der Familien	30
2.3.4 Zusammenfassung	30
2.4 Familiensprache	31
2.5 Familiäre Umgebung	33
2.6 Bildungsaspirationen und -entscheidungen	34
3 Bildungsinstitutionen im Bezirk Berlin-Mitte	38
3.1 Kindertagesbetreuung	38
3.2 Grund- und weiterführende Schulen	39
4 Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen	40
4.1 Kindertagesbetreuung	40
4.1.1 Auswahl der Kindertagesbetreuung	41
4.1.2 Beteiligung an der Kindertagesbetreuung	42
4.1.3 Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung	45
4.1.4 Einschulungskohorte	48
4.2 Übergang in die Grundschule	51
4.2.1 Auswahl der Grundschule	51
4.2.2 Einschulung	52
4.2.3 In der Grundstufe	55
4.3 Weiterführende schulische Bildungsgänge	58
5. Erste Befunde	63
5.1 Die Einschulungskohorte	63
5.1.1 Zuwanderungserfahrung der Familien	63
5.2 Sprachen in den Familien	64
5.3 Deutsche Sprachkenntnisse der Eltern	66
5.4 Formaler Bildungsstand in den Familien	67
5.4.1 Schulabschlüsse in den Familien	67
5.4.2 Berufsabschluss in den Familien	69

5.4.3	Bildungsstand in den Familien	69
5.5	Erwerbstätigkeit der Familien	72
5.6	Besuch der Kindertageseinrichtungen	73
5.7	Sprachstand bei der Einschulungsuntersuchung.....	77
5.7.1	Sprachen in der Familie.....	78
5.7.2	Dauer des Kitabesuchs	79
5.7.3	Weitere Befunde	81
5.8	Zusammenschau der Befunde.....	82
5.9	Methodische Anmerkung zur ESU-Erhebung	83
Anhang	85
A1	Datenquellen und Erhebungen	85
A2	Abkürzungen	86
A3	Glossar	87
A4	Literatur	91
A5	Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED)	96
A6	Tabellen	98

Vorwort

Im Fokus des Projekts steht die Chancengerechtigkeit mit dem Grundverständnis, dass das Bildungssystem allen Kindern gleiche Möglichkeiten eröffnen sollte, ihre Fähigkeiten bestmöglich zu entwickeln. Die Bildungssituation in Berlin-Mitte soll detailliert betrachtet werden, um so ein besseres Verständnis für das Bildungsdisparitäten verursachende Bedingungsgefüge und damit eine Basis für die regional benötigten Monitoring-Indikatoren zu bekommen. Systemische und familiäre Bedingungen, die das Leben der Kinder prägen, werden im Hinblick darauf analysiert, inwieweit sie diese Chancen eröffnen oder bestehende Ungleichheiten zementieren. Das Ziel des Projekts ist die Entwicklung von quantitativen Indikatoren, die eine kontinuierliche regionale Situationsbeobachtung und -einschätzung ermöglichen.

Ausgangspunkt eines solchen Projekts sind viele theoretische Annahmen, empirische Befunde, aber auch gesetzte gesellschaftliche Normen und Werte. So zeigt eine Literaturschau divergente Befunde aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten, so z. B. den USA, Kanada, Schweden und Deutschland: Nationale gesetzliche Rahmenbedingungen, die Ausstattung der Bildungssysteme mit Ressourcen aber ebenso Einreisebestimmungen sowie die Zuwanderungs-/Integrationspolitik zeitigen Effekte. Auch wenn sich die Forschungslage in Deutschland seit Baumerts Bemerkung „starke Überzeugungen und schwache Daten“ (Baumert et al. 2006, S. 107) verändert hat, mangelt es vielfach weiter an regional verwertbaren Kenntnissen und für die politische Steuerung verwendbaren Indikatorensystemen.

Das Projekt orientiert sich an den grundlegenden Zielsetzungen der nationalen Bildungsberichterstattung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 1 f.):

- der Herstellung von Chancengerechtigkeit hinsichtlich der Herausbildung und Förderung der individuellen Regulationsfähigkeit, d. h. der Fähigkeit des Individuums, selbständig das eigene Leben in der Gesellschaft zu planen, zu entscheiden und zu gestalten, und
- der Schaffung von Bedingungen im Bildungswesen, die der Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und Chancengleichheit dienen, um einer systematischen Benachteiligung aufgrund des Geschlechts, einer Behinderung, der nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit, etc. entgegenzuwirken.

Trotz vieler Einschränkungen hinsichtlich der Vergleichbarkeit von wissenschaftlichen Befunden besteht grundsätzlich Übereinstimmung darin, dass es nicht den einzigen Faktor gibt, welcher Bildungsdisparitäten und Chancenungerechtigkeiten erklärt. Vielmehr ist das Zusammenwirken verschiedener Faktoren näher zu betrachten, so der Sozialstatus der Familie und der Bildungsstand der Eltern, der Migrationsstatus mit Zuzugszeitpunkt, das Herkunftsland und die zuhause gesprochene Sprache.

Befunde für Deutschland zeigen, dass z. B. unter der Berücksichtigung von sozialen Rahmenbedingungen und der Sprachkompetenz der Migrationsstatus zu erheblich geringeren Differenzen hinsichtlich des Bildungserfolgs führt. Ob dies auch regional zutreffend ist – der Migrationsstatus also ein Proxy ist, der Unterschiede in Werteorientierung, Familiensprache, Bildungsaspirationen re-

präsentiert oder ob es einen eigenständigen kulturellen Effekt gibt – ist des Weiteren im Projekt zu klären.

Die Erweiterung der bereits existierenden Ansätze ist demnach in der Identifizierung und der Berücksichtigung der spezifischen regionalen Gegebenheiten zu sehen, um so auch der Politik und der Verwaltung als Basis für regional angepasste Handlungsempfehlungen dienen zu können. Regionale Aspekte sind einerseits die räumliche Verortung der Bildungsinstitutionen in der Stadt, aber auch die regionale soziale, kulturelle und ökonomische Situation der Familien.

Ulrike Rockmann und Holger Leerhoff

Berlin, Juni 2018

Zielsetzung, erste Befunde und Folgerungen

Berlin ist eine Metropole, deren Weltoffenheit sich in den unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und Lebensweisen seiner Bevölkerung widerspiegelt. Mit 202 Nationalitäten sind fast alle Staaten dieser Welt in Berlin vertreten. Die Stadt zieht viele Menschen zum Leben und Arbeiten an, sodass die Bevölkerung kontinuierlich wächst. Mit diesem Anstieg verbunden sind die aus vielen Metropolen bekannten Entwicklungen, so etwa die Verdichtung des Wohnraums, steigende Mieten, zunehmende Verdrängungen von sozial Schwächeren aus den Innenstadt-Kiezen, zunehmende Spreizung zwischen arm und reich sowie das Scheitern von Personen im Bildungssystem. Dass solche Entwicklungen einer sorgfältigen Beobachtung bedürfen, um nicht längerfristig zu größeren sozialen Problemen zu führen, konnte in vielen Großstädten der Welt beobachtet werden. In Berlin sind diese Problemlagen mit regional unterschiedlichen Ausprägungen ebenfalls seit längerem festzustellen. Im Bildungskontext sind u. a. der seit Jahren sehr hohe Anteil von Personen ohne allgemeinbildenden Schulabschluss sowie der hohe Anteil junger Erwachsener, die sich weder in Schule, in Ausbildung noch in Arbeit befinden, zu nennen.

In dieser ersten Analyse soll nun besonderes Augenmerk auf den Start in das und die ersten Jahre im Bildungssystem gelegt werden – Jahre, die als zentrale Weichenstellung anzusehen sind. Analysiert wird die Situation von Familien mit Kindern im Bezirk Berlin-Mitte, welcher aus den ehemaligen Bezirken Tiergarten und Wedding sowie dem Bezirk Mitte im Zuge der Bezirksfusion entstanden ist und in dem derzeit 378.000 Personen leben.

Die PISA-Ergebnisse 2015 zeigen für Deutschland auf, dass sich die Chancengerechtigkeit zwar verbessert hat, jedoch weiter unter dem OECD-Durchschnitt liegt. So wirkt sich die soziale Lage einer Familie beispielsweise auf den Zeitpunkt der Einschulung und die späteren Schulleistungen aus (u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 59, 2016, S. 186). Sie hat ebenfalls Konsequenzen hinsichtlich des Typs der besuchten weiterführenden Schule sowie der erreichten Kompetenzen und Zertifikate. Allerdings zeigen sich teilweise auch über den Sozialstatus hinaus kulturelle Effekte und Zusammenhänge mit einer nicht deutschen Familiensprache, d.h. der Sozialstatus allein erklärt die Leistungsunterschiede nicht (u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 65; 2016, S. 92).

Im Bezirk Berlin-Mitte leben viele Personen mit einem niedrigen Sozialstatus, viele SGB-II-Beziehende und viele bildungsbenachteiligte Familien. Die Analyse muss folglich zwingend das Umfeld der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen – die Familie, das Wohnumfeld und die Situation in der Kindertagesbetreuung und in der Schule. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen werden überwiegend wohnortnah besucht, so dass sich eine Wohnsegregation mit entsprechend hohen Anteilen von Kindern aus bildungsfernen und einkommensschwachen Familien in den Einrichtungen niederschlägt. Es wird folglich zu klären sein, ob und welche Konsequenzen sich für die Bildungserfolge hieraus ergeben. Hinsichtlich der Bildungsergebnisse ist die Bilanz anhand der formalen schulischen Abschlüsse nicht überzeugend: Im Bezirk Berlin-Mitte hat seit vielen Jahren eine nicht unerhebliche Anzahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen die allgemeinbildende Schule ohne einen Abschluss verlassen

(2016/17: 12%^{Mitte}, 10%^{BE}), häufig mit der Konsequenz, auf dem engen Ausbildungsmarkt keinen Ausbildungsplatz zu finden und dauerhaft bildungsarm zu bleiben.

Bei näherer Betrachtung von Berlin-Mitte wird schnell deutlich, dass weder der Bezirk als Ganzes noch seine drei ursprünglichen Teile homogen im Hinblick auf die Bevölkerungsstruktur, das Einkommen oder die Lebens- und Familienformen ist. Folglich kann eine Analyse, die regional handlungsrelevante Informationen erbringen soll, nicht auf der hohen Aggregatebene „Bezirk“ verbleiben, sondern muss die sozialräumliche Gliederung des Bezirks nutzen.

Schwerpunkt ist die Identifizierung von Risiken, die der Chancengerechtigkeit entgegenstehen und die Chancen der Kinder und Jugendlichen für einen guten Start in die lebenslangen Bildungserfordernisse verschlechtern. Diese Risiken können höchst unterschiedlicher Natur sein: neben den (1) individuellen Faktoren können sie durch die (2) Rahmenbedingungen in den Bildungsinstitutionen sowie durch das (3) Elternhaus und das (4) übrige soziale Wohnumfeld entstehen. Die identifizierten Risiken sind dann in Indikatoren zu operationalisieren, die für ein kontinuierliches, nachhaltiges und effizientes regionales Bildungsmonitoring tauglich sind. Die zu entwickelnden Indikatorensets sollen

- die langfristige Beobachtung ermöglichen, d. h. in den erforderlichen Zeiträumen möglichst aufwandsarm aktualisierbar sein;
- die drei Dimensionen Input, Prozess und Output/Outcome aufgreifen;
- den Fokus auf die institutionellen Übergänge richten – hier von der ausschließlichen familialen Betreuung in die Kindertagesbetreuung, von der Kindertagesbetreuung in die Grundschule und von der Grundschule zur weiterführenden Schule;
- an die aus den Initiativen der deutschen und regionalen Bildungsberichterstattung sowie aus dem Bildungsmonitoring hervorgegangen Systeme anschlussfähig sein (Hetmeier et al. 2010) und
- die Berlin-spezifischen Indikatorenssysteme der Stadtentwicklung berücksichtigen.

Das Projekt wird Datenbestände aus der amtlichen Statistik sowie der Berliner und bezirklichen Verwaltung nutzen. Dort, wo aufgrund zu kleiner Stichprobengrößen oder fehlender Informationen für die detaillierte regionale Betrachtung weitere Erhebungen notwendig sind, kommen bereits etablierte, evaluierte Erhebungsinstrumente zum Einsatz, um die Anschlussfähigkeit sicherzustellen und Neuentwicklungen zu vermeiden.

Erste Befunde im Überblick – der Bezirk Berlin-Mitte

Der Bezirk Berlin-Mitte weist viele Charakteristika auf, die das Bildungssystem vor erhebliche Herausforderungen stellen. Zunächst wird der Status quo im Hinblick auf Merkmale dargestellt, die aufgrund der bisherigen Erkenntnisse bei der Entwicklung der Indikatorensets zu berücksichtigen sind. Im Mittelpunkt stehen formale Bildungsergebnisse und die Situation der Familie hinsichtlich der familialen Ressourcen, die für die Bildung ihrer Kinder und Jugendlichen genutzt werden können. Verwendet werden hierzu Daten aus der amtlichen Statistik der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Verwaltungsdaten und wissenschaftliche Befunde aus kleinen Stichprobenuntersuchungen sowie aus den großen Reihenuntersuchungen. Die berichteten Daten sind jeweils der

aktuell verfügbare Stand der Datenquellen. Da die Erhebungen nicht aufeinander abgestimmt sind, werden die Berichtsjahre teilweise von einander abweichen.

Die Kurzanalyse zeigt Berlin-Mitte als einen sehr heterogenen Bezirk mit vielen hohen und niedrigen Bildungsabschlüssen der Erwachsenen, einem hohen Anteil Erwerbsloser sowie vielen aus dem Ausland zugezogenen Familien mit Eltern ohne Schul- und Berufsabschluss. Der Bezirk hat vergleichsweise viele von Armut bedrohte Personen und eine insgesamt hohe SGB II-Quote. Die hinsichtlich der Zuwanderungserfahrung schon seit vielen Jahren bestehende Wohnortsegregation setzt sich in der Zusammensetzung der Kinder und Jugendlichen in den Bildungseinrichtungen fort, da diese meist wohnortnah besucht werden.

Der Betreuungsschlüssel in den bezirklichen Kindertageseinrichtungen – die Anzahl der betreuten Kinder je pädagogischer Fachkraft – ist Berlin-typisch hoch. Deutlich mehr als die Hälfte der Kinder, die eine Kindertagesbetreuung in Berlin-Mitte besuchen, sprechen zuhause kaum Deutsch. Sie beginnen deutlich später als die anderen Kinder mit der Teilnahme an den frühen Bildungsangeboten in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege.

Der bei der Einschulungsuntersuchung diagnostizierte Sprachförderbedarf der Kinder mit nicht deutscher Herkunftssprache ist seit Jahren unverändert hoch. An den Grundschulen in Berlin-Mitte setzt sich die Wohnsegregation fort – dort haben durchschnittlich 7 von 10 Kindern eine nichtdeutsche Herkunftssprache. Das später erreichte formale Ergebnis der Bildungszeit an allgemeinbildenden Schulen ist in Berlin-Mitte in den letzten Jahren verbessert worden. Dennoch verlassen aktuell 12% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Schule, ohne einen Abschluss erreicht zu haben, was die Perspektive, einen Ausbildungsplatz zu finden, stark einschränkt.

Erste Befunde zum Übergang in die Schule – die Einschulungsuntersuchung

Die Analyse der Übergangssituation von der Kindertagesbetreuung in die Schule anhand der Daten der Einschulungsuntersuchung fokussiert auf die familiäre Situation, die Nutzungsdauer der Angebote der Kindertagesbetreuung und den erreichten Sprachstand. Die familiäre Situation kann anhand des Bildungsstands der Eltern, der zuhause gesprochenen Sprachen und der Erwerbstätigkeit der Eltern beschrieben werden. Hinsichtlich der Besuchsdauer der Kindertageseinrichtungen wird analysiert, ob ein Zusammenhang mit der familiären Situation besteht. Hierfür ist es notwendig zwischen Kindern ohne und mit eigener Zuwanderungserfahrung zu unterscheiden, da letztere aufgrund ihres Zuzugs im höheren Alter andere Ausgangsbedingungen für die Dauer des Kitabesuchs haben.

Die ersten Befunde zeigen, dass für einen Teil der Kinder die häufig im Bildungsmonitoring verwendete Proxy-Kategorie „mit und ohne Migrationshintergrund“ durch Verwendung der Daten über den Bildungsstand der Eltern, die Erwerbstätigkeit der Mutter und die Familiensprachen nicht erforderlich ist. Die Unterschiede in den Kita-Nutzungsdauern können für den Bezirk durch diese Daten weitgehend beschrieben werden. Für einen anderen Teil der Kinder verbleibt ein statistischer Unterschied in Abhängigkeit davon, ob die Eltern eine Zuwanderungserfahrung haben. Die Konsequenz aus diesem Befund ist, dass entweder die Zuwanderungserfahrung ein auch inhaltlich aussagekräftiges

Merkmal ist oder aber die Merkmale, die die Unterschiede aufklären könnten, durch die Einschulungsuntersuchung nicht erfasst werden. Folglich sollten die erhobenen Merkmale erweitert und zusätzlich Informationen über die familialen Bildungsressourcen erhoben werden. Auf der Basis wissenschaftlicher Untersuchungen bieten sich Merkmale an, die die elterlichen Bildungsaspirationen für ihre Kinder, das Verständnis der Eltern über ihre Rolle im Zusammenhang mit der Bildung ihrer Kinder, den Wissenstand der Eltern über das deutsche Bildungssystem etc. beschreiben.

Auch bei der Analyse des Sprachstandes der Kinder bei der Einschulungsuntersuchung zeigen sich Zusammenhänge zu den zuhause gesprochenen Sprachen, zu der Dauer des Kitabesuchs und zu dem Bildungsstand der Familie. Ein Teil der Leistungsunterschiede zwischen den Kindern aus Familien ohne und mit Zuwanderungserfahrung verringert sich bei Einbeziehung der Merkmale deutlich, insbesondere für Kinder aus Familien ohne und mit nur einseitiger Zuwanderungserfahrung. Dennoch bleibt hier die Kategorie „Zuwanderungserfahrung“ statistisch bedeutsam; folglich werden auch in diesem Zusammenhang noch weitere Merkmale zur Festlegung von aussagekräftigen Indikatoren benötigt.

Folgerungen aus der Datensicherung und –analyse

Diese Kurzanalyse macht grundsätzlich mehrere Schwierigkeiten deutlich:

- Die vorhandenen Daten aus den Statistiken der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder erlauben es vielfach nicht, die erforderlichen differenzierten Auswertungen vorzunehmen. Diese sind aber erforderlich, um näher zu den Ursachen von schlechten formalen Ergebnissen im Bildungssystem vorzudringen und Indikatoren formulieren zu können, die ein Monitoring ermöglichen und Basis für eine auf empirischer Evidenz basierende Steuerung zu sein. Die Hauptgründe für die fehlende Passung sind der für den hier verfolgten Zweck zu geringe Stichprobenumfang und nicht erhobene, aber regional als relevant erachtete Merkmale. Diese Restriktionen hängen eng mit dem Zweck der amtlichen Statistik zusammen – sie hat die Aufgabe, grundsätzliche Aussagen über Sachverhalte und deren Entwicklung zu treffen und hat daher vorrangig Deutschland und die Bundesländer als Analyseebene. Die hier benötigte Granularität ist entsprechend in der Regel nicht verfügbar.
- Daten aus den großen wissenschaftlichen Reihenuntersuchungen wie PISA, NEPS etc. können aufgrund ihrer abweichenden rechtlichen Rahmenbedingungen im Gegensatz zur amtlichen Statistik die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse im Bildungsbereich berücksichtigen, liefern jedoch Ergebnisse ebenfalls maximal nur auf Länderebene.
- Die Sichtung der Daten aus dem regionalen Verwaltungsvollzug macht deutlich, dass eine Vielzahl von Einzelerhebungen zwar die gesamte Population abdecken, jedoch oftmals aufgrund einer fehlenden gemeinsamen theoretischen Basis kaum zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Einzelzuständigkeiten erschweren die Abstimmung zwischen den Erhebungen. Im Gegensatz zu den vorgenannten Datenquellen stehen die Daten in der benötigten regionalen Tiefe zur Verfügung, aber die fehlende Vergleichbarkeit bzw. Anschlussfähigkeit schränkt die Nutzbarkeit ein.

- Über die für Kinder und Jugendliche wichtigen familialen Bildungsressourcen liegen sowohl aus der amtlichen Statistik als auch aus den Verwaltungsdaten im Gegensatz zu den wissenschaftlichen Reihenuntersuchungen kaum Daten vor. So fehlen im Zusammenhang mit der hier bearbeiteten Thematik insbesondere Daten über die Bildungsaspirationen der Eltern und Kinder sowie über das Lernumfeld im Haushalt. Bei der amtlichen Statistik ist dies ihrem Auftrag geschuldet, Basisinformationen bereit zu stellen. Folglich ist nicht zu erwarten, dass sich die Situation ändert, zumal das System der vergleichsweise trägen Bundesgesetzgebung unterliegt. Auch werden die regional benötigten Ergebnisse nicht durch die großen Reihenuntersuchungen geliefert werden.

Da ein Teil der als relevant erachteten Daten auch perspektivisch nicht durch andere erhoben werden wird und für das Projekt nachgenutzt werden kann, muss eine eigene Erhebung zur Abklärung der regionalen Relevanz erfolgen. Ob und in welchem Umfang dann eine dauerhafte Erhebung erforderlich ist, wird sich im Zuge des Projektfortschritts klären.

Folgerungen für das weitere Vorgehen 2018 und 2019

Seinen Ausgangspunkt nahm das Projekt neben der generellen Bestandsaufnahme sowohl aus pragmatischen wie auch inhaltlichen Gesichtspunkten beim Übergang von der Kindertagesbetreuung in die Grundstufe. Als wertvolle Datenquelle für diesen Abschnitt erwiesen sich die Verwaltungsdaten aus der Einschulungsuntersuchung des bezirklichen Kinder- und Jugendgesundheitsdienstes. Die ersten Auswertungen zeigten das Potential der Daten, machten aber auch Datenlücken deutlich, die die Festlegungen von Indikatoren erschweren > Kap. 5. Folglich sind die folgenden Arbeitspakete geplant:

Arbeitspaket 1: Für die Einschulungsuntersuchungserhebung der Kohorte des Schuljahres 2019/20 sollten Fragen bzw. Antwortkategorien im Eltern- und Diagnosefragebogen ergänzt werden. Zielsetzung für den ersten Übergang von der Kindertagesbetreuung in die Schule ist eine eindeutigere Identifizierung von Chancen und Risiken für den weiteren Bildungsweg der Kinder, insbesondere für den Erwerb der deutschen Sprache, als dies die bisherigen Daten erlauben. Ein weiteres Ziel sollte sein, aus der Kohorte eine Stichprobe für eine Längsschnittbegleitung der Kinder zunächst bis zum Übergang in die weiterführende Schule zu gewinnen.

Arbeitspaket 2: Das zweite Arbeitspaket soll die Bildungsphase in der Grundstufe und den Übergang zur weiterführenden Schule zum Gegenstand haben. Analysiert werden die Erhebungen zum Sprachstand, den Lernausgangsuntersuchungen, den Schulnoten einschließlich der Empfehlung für die weiterführende Schule sowie die damit in Verbindung stehenden Prozesse.

Arbeitspaket 3: Die Daten aus der Vielzahl der derzeit durchgeführten Sprachstandserhebungen sowie die damit verbundenen Prozesse sollen mit der Perspektive auf ein einheitliches theoretische Konzept, effizientere Prozesse und Reduktion des Erhebungsaufwandes analysiert werden. Auch wäre der Elternfragebogen der Einschulungsuntersuchung geeignet, durch entsprechende Fragen weitere Aufschlüsse über die Nutzung der Ergebnisse zu erbringen.

1 Bevölkerung im Bezirk Berlin-Mitte

Ausgangspunkt für das Projekt sind die Familien, die im Bezirk Berlin-Mitte wohnen und deren Kinder wohnortnah die Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und weiterführenden Schulen im Bezirk besuchen. Im ersten Projektabschnitt wird die Bildungszeit beginnend in der Kindertagesbetreuung bis zum Übergang in die weiterführende Schule betrachtet. Aus dieser Festlegung heraus ergibt sich die Eingrenzung auf Familien mit Kindern unter 13 Jahren.

Um zu entscheiden, wie diese Gesamtheit der Familien repräsentativ im Hinblick auf die Fragestellungen abgebildet werden kann, wird zunächst die Bevölkerung anhand der Sozial- und Bildungssituation beschrieben. Die im Bezirk ansässigen schutz- und asylsuchenden Familien werden, soweit Daten verfügbar sind, in die Analyse einbezogen.

Abb. 1.1.1 Bevölkerung in Berlin und im Bezirk Berlin-Mitte nach Altersgruppen am 31.12.2007, 2016 und 2017 in %

Jahr	Gebiet	Altersgruppen (%)			
		unter 6	6 bis unter 13	13 bis unter 18	18 bis unter 65
2007	MITTE	6	5	5	70
	BERLIN	5	5	5	67
2016	MITTE	6	6	4	72
	BERLIN	6	6	4	65
2017	MITTE	6	6	4	72
	BERLIN	6	6	4	65

Quelle: Einwohnerregisterstatistik Berlin, eigene Berechnungen

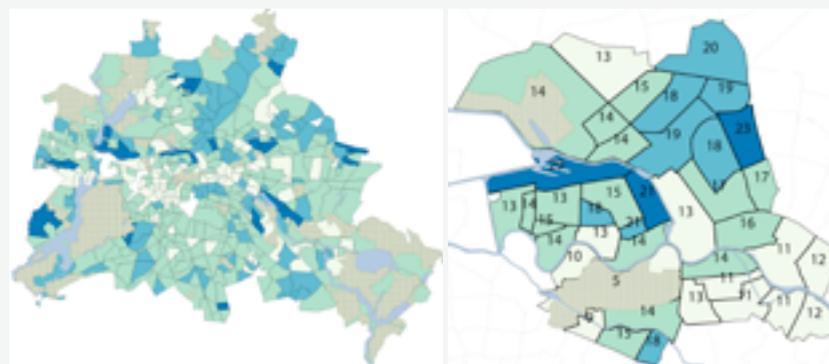
1.1 Altersstruktur

Am 31.12.2017 leben 3,71 Mio. Personen in Berlin, rund 10% davon im Bezirk Berlin-Mitte. Die in Berlin ansässige Bevölkerung ist in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich gewachsen. In den letzten 10 Jahren hat sie um knapp 10% zugenommen, im Bezirk Berlin-Mitte überdurchschnittlich um 17%.

Mit 378.000 Personen ist Berlin-Mitte nach Pankow der einwohnerreichste Bezirk Berlins. 2017 leben in Berlin mehr Personen über 65 Jahre als unter 18

Jahren > Abb. 1.1.1, Tab. 1, Tab. 2. Den größten Bevölkerungsanteil bilden mit zwei Dritteln Erwachsene zwischen 18 und 64 Jahren.

Abb. 1.1.2 Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren in den Planungsräumen (links) in Berlin im Überblick (rechts) im Bezirk Berlin-Mitte in Prozent an der Gesamtbevölkerung am 31.12.2016



Quelle: Einwohnerregisterstatistik Berlin, eigene Berechnungen

Berlin-Mitte – ein
vergleichsweise
junger Bezirk

In Berlin-Mitte leben – anders als im Berliner Durchschnitt – anteilig mehr jüngere als ältere Menschen. Auch ist der Anteil der Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren im Bezirk mit 72% deutlich größer. Innerhalb des Bezirks weist der Anteil von Kindern und Jugendlichen an der Bevölkerung nicht unerhebliche Unterschiede auf > Abb. 1.1.2.

1.2 Herkunft der Bevölkerung

Im Folgenden wird das Konstrukt Migrationsstatus/-hintergrund verwendet, welches Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit oder z. B. Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit und ausländischen Eltern oder Eltern mit Zuwanderungserfahrung meint. Handelt es sich um Personen, die keinen deutschen Pass besitzen, wird von Ausländerinnen und Ausländern gesprochen.

Der Migrationsstatus wird dabei als Unterscheidungsmerkmal/-kategorie und nicht als Erklärungsmerkmal verwendet¹. Die Differenzierung ist im Hinblick auf die Fragestellung zunächst sinnvoll, da viele Bildungsanalysen für Deutschland voneinander abweichende Befunde in Abhängigkeit vom Migrationsstatus aufzeigen. Basierend auf der Datenerhebung sollen hier dann in die spätere Analyse weitere Merkmale einfließen, wie der Bildungsstand der Eltern, die zuhause gesprochene Sprache, das Zuwanderungsdatum, die Erfahrungen der Eltern mit dem deutschen Bildungssystem etc., um im Detail zu analysieren, ob unter Kontrolle dieser Merkmale der Migrationsstatus noch einen Einfluss auf die Befunde hat – also einen eigenständigen Erklärungswert besitzt. In der hier durchgeführten Bestandsaufnahme kann dieser Weg nicht eingeschlagen werden, da die oben genannten Merkmale, die das Konstrukt Migrationshintergrund auflösen könnten, kleinräumig nicht vorliegen. Bei der Auswertung der Einschulungsuntersuchungsdaten in Kapitel 5 ist hingegen eine differenzierte Analyse möglich.

Am 31.12.2016 haben 69% der Berlinerinnen und Berliner keinen Migrationshintergrund. Das sind 6 Prozentpunkte weniger als 2007. Berlinerinnen und Berliner mit Migrationshintergrund haben kulturelle Wurzeln aus insgesamt 202 Ländern² > Abb. 1.2.1. Unter Berücksichtigung der ersten Staatsangehörigkeit sind darunter weniger Deutsche mit Migrationshintergrund (13%) als Ausländerinnen und Ausländer (17%). Erhöht hat sich seit 2007 der Anteil der Deutschen mit Migrationshintergrund um 2 Prozentpunkte und der Anteil der Ausländerinnen und Ausländer um 4 Prozentpunkte.

1 Der Migrationsbeirat von Berlin-Mitte und die fachämterübergreifende AG Sozialraumorientierung hat 2014 dem Bezirksamt empfohlen den Begriff Migrationshintergrund nicht mehr zu verwenden und Texte mit der folgenden Fußnote zu versehen: „Der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ wird im Bezirksamt nach Möglichkeit in der Außendarstellung sowie im Rahmen der bezirklichen Fachplanungen nicht mehr verwendet, da er statistisch nicht valide ist und diskriminierend wirken könnte.“ <https://www.berlin.de/ba-mitte/politik-und-verwaltung/gremien/migrationsbeirat/> [aufgerufen: 23.3.2018]

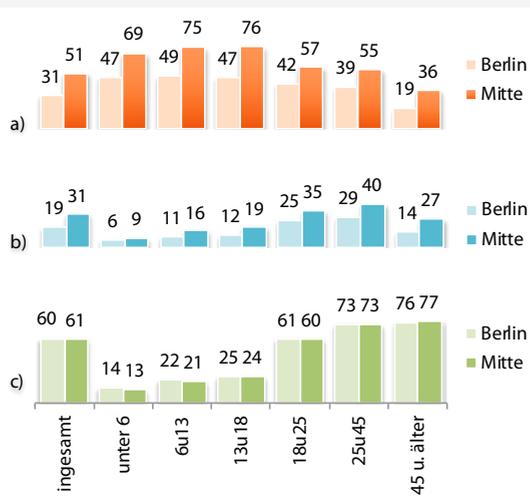
2 Daten über die Bevölkerung stehen grundsätzlich aus der Bevölkerungsstatistik sowie dem Einwohnerregister zur Verfügung. Da der Merkmalskranz der Bevölkerungsstatistik weder eine Feststellung eines Migrationshintergrunds noch eine regionale Auswertung erlaubt, wird die Einwohnerregisterstatistik herangezogen. Unter anderem aus dem Zensus 2011 ist bekannt, dass das Einwohnerregister die in Berlin lebende Bevölkerung überschätzt. In der Altersgruppe der Kinder sind beim Zensus jedoch keine großen Abweichungen festgestellt worden.

Abb. 1.2.1 Bevölkerung nach Altersgruppen in Berlin und im Bezirk Berlin-Mitte am 31.12.2016 in %

- a) mit Migrationshintergrund
- b) mit Geburtsort im Ausland
- c) mit Migrationshintergrund und im Ausland geboren

Lesebeispiel: Kinder unter 6 Jahren haben in Berlin-Mitte a) zu 69% einen Migrationshintergrund, sind b) zu 9% im Ausland geboren. c) 13% der Kinder u6 mit Migrationshintergrund sind im Ausland geboren.

Quelle: Einwohnerregisterstatistik Berlin, Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, eigene Berechnungen

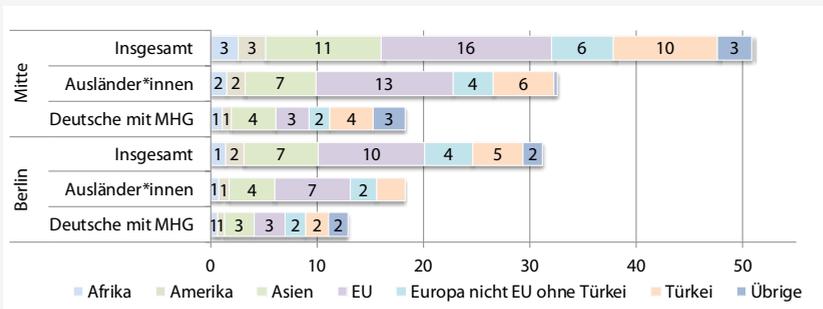


Die Anteile der Personen mit Migrationshintergrund, die selber nach Deutschland zugewandert sind (1. Generation; mit eigener Zuwanderungserfahrung) und derer, die in Deutschland geboren sind (2. und 3. Generation) unterscheiden sich zwischen den Altersgruppen. In Berlin hat fast jedes zehnte Kind eine eigene Zuwanderungserfahrung (ZWE), in Berlin-Mitte sind es deutlich mehr (14%). In der Altersgruppe der potentiellen Eltern ab 18 Jahren liegen die Anteile deutlich höher mit 28%^{BE} und 39%^{Mitte}. Für die hier behandelte Thematik ist darüber hinaus noch das Zugzugsdatum und das Herkunftsland von Interesse – da so festgestellt werden kann, ob die Eltern selber das deutsche Schulsystem besucht bzw. welche Erfahrungen sie mit Lern- und Lehrkonzepten im Herkunftsland gemacht haben > Kap. 2.5.

Hoher Bevölkerungsanteil mit eigener Migrationserfahrung in der Generation der Eltern

In Berlin insgesamt wie auch in allen Bezirken haben die Personen mit Migrationshintergrund zu mehr als der Hälfte eine europäische Herkunft (61%) > Abb. 1.2.2. Die Spannweite zwischen den Bezirken liegt bei 11 Prozentpunkten (51% in Lichtenberg, 65% in Neukölln). Von den EU-Staaten ist in Berlin und in allen Bezirken der polnische Hintergrund mit Abstand am stärksten vertreten.

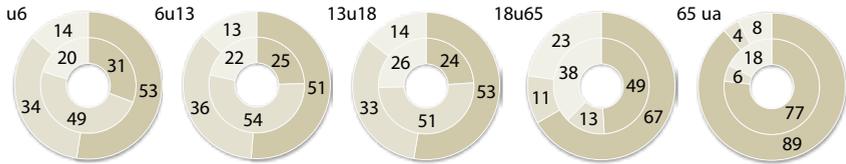
Abb. 1.2.2: Personen mit Migrationshintergrund nach Migrationsstatus und Herkunftsgebiet¹⁾ am 31.12.2016 als Anteil an der Gesamtbevölkerung in %



Quelle: Einwohnerregisterstatistik Berlin, eigene Berechnungen, 1) Die Türkei gehört zu Europa.

Abb. 1.2.3 Einwohnerinnen und Einwohner in Berlin (Außenring) und im Bezirk Berlin-Mitte (Innenring) nach Migrationsstatus am 31.12.2016 in %

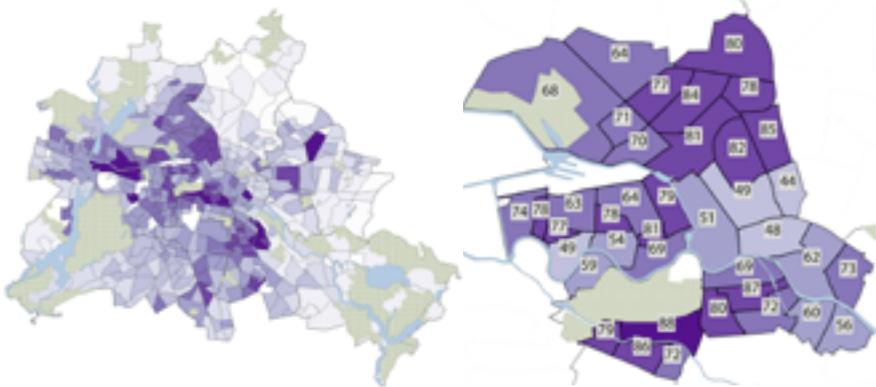
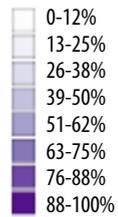
■ Deutsche ohne Migrationshintergrund ■ Deutsche mit Migrationshintergrund ■ Ausländerinnen und Ausländer



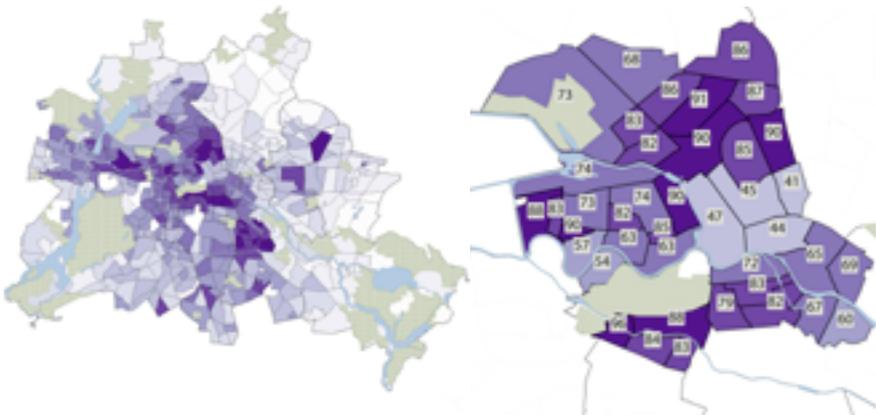
Quelle: Einwohnerregisterstatistik, eigene Berechnungen, u6 = Kinder unter 6 Jahren, 6u13 = Personen im Alter von 6 bis unter 13 Jahren etc.

Abb. 1.2.4 Kinder mit Migrationshintergrund unter 6 Jahren als Anteil an der gleichaltrigen Bevölkerung in % nach Planungsräumen in Berlin am 31.12.2016, (links) Berlin (rechts) Bezirk Berlin-Mitte

Quelle: Einwohnerregisterstatistik, eigene Berechnungen



Kinder mit Migrationshintergrund 6 bis unter 13 Jahren an der gleichaltrigen Bevölkerung in % nach Planungsräumen in Berlin am 31.12.2016, (links) Berlin (rechts) Bezirk Berlin-Mitte



Der Bezirk Berlin-Mitte weist sowohl den höchsten Anteil als auch die höchste Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund auf (51%, 188.700 Personen, 18% Deutsche mit Migrationshintergrund und 33% mit ausländischer Staatsangehörigkeit). In den letzten 9 Jahren ist der Anteil trotz des bereits hohen Niveaus um weitere 7 Prozentpunkte gestiegen. Der Anteil der Ausländerinnen und Ausländer ist in Berlin-Mitte der höchste von allen Bezirken. Die Bevölkerung kommt jeweils zu 16% aus EU-Staaten und aus dem übrigen Europa – insbesondere aus der Türkei. Im Gegensatz zu anderen Bezirken ist der Anteil von Personen mit einem arabischen Hintergrund³ mit 13% vergleichsweise hoch (11%^{BE}).

Die Hälfte der Bevölkerung in Berlin-Mitte mit nicht deutschen kulturellen Wurzeln

In den jeweiligen Altersgruppen sind die Anteile von Personen mit und ohne Migrationshintergrund deutlich unterschiedlich, was sich u. a. durch die Zugzugsdaten, die Fertilitätsraten und das Rückkehrverhalten in die Heimatländer erklärt > Abb. 1.2.3. Zudem weichen die Anteile in Berlin-Mitte insbesondere bei den Kindern signifikant von den Berliner Durchschnittswerten ab.

Die kleinräumige Darstellung nach Planungsräumen zeigt die innerbezirklichen Unterschiede hinsichtlich des Migrationsstatus auf, die sich für die vorschulische und Grundschulaltersgruppe ähneln > Abb. 1.2.4. Erkennbar wird die Wohnort-Segregation hinsichtlich des Migrationsstatus, wobei darin auch 2016 noch die Teilung Berlins vor 1991 erkennbar ist.

1.3 Bildungsstand der Bevölkerung

Um den Bildungsstand der Bevölkerung zu charakterisieren, ist grundsätzlich zwischen formalen Bildungsabschlüssen und Zertifikaten sowie den erworbenen Kompetenzen zu unterscheiden. Hinsichtlich des formalen Bildungsstands wird der jeweils höchste erreichte Schulabschluss und Berufsabschluss betrachtet. Es ist wichtig zu betonen, dass ein formal niedriger Bildungsstand nicht mit „ungebildet“ gleichgesetzt wird. Jedoch besteht bei dem Anspruch, die Bildungssituation in der Bevölkerung kontinuierlich quantitativ zu beschreiben, aktuell keine andere Möglichkeit der Operationalisierung.

Die in Vergleichsuntersuchungen verwendete International Standard Classification of Education (ISCED 2011) differenziert den Bildungsstand seit 2011 in acht Kategorien, beginnend bei der frühkindlichen Bildung vor dem Schuleintritt bis hin zur Promotion > Anhang A5. In vielen Bildungsanalysen wird eine vergrößerte Dreiteilung verwendet – in den niedrigen, mittleren und hohen Bildungsstand. Ein hoher Bildungsstand liegt vor, wenn ein Bachelor-, Master-, Diplom- oder Meisterabschluss erreicht wurde (ISCED 5 und höher), der mittlere Bildungsstand entspricht z. B. dem erfolgreichen Abschluss einer dualen Ausbildung, Schulberufsausbildung oder dem Erreichen der Hochschulreife (ISCED 3 und 4). Ein niedriger formaler Bildungsstand wird bei maximal mittlerem Schulabschluss und keinem Berufsabschluss konstatiert (weniger als ISCED 3)⁴.

3 Ein arabischer Hintergrund liegt vor, wenn Personen kulturelle Wurzeln in Ägypten, Algerien, Dschibuti, Komoren, Libyen, Marokko, Mauretanien, Somalia, Sudan, Tunesien, ehemaliger Sudan, Bahrain, Irak, Jemen, Jordanien, Katar, Kuwait, Libanon, Oman, Palästinensische Gebiete, Saudi-Arabien, Syrien, Vereinigte Arabische Emirate, übriges Asien und der ehemalige Demokratischen Volksrepublik Jemen haben.

4 In der Literatur wird hier auch von relativer bzw. absoluter Bildungsarmut gesprochen (Allmendinger & Leibfried 2003): Bei relativer Bildungsarmut wurde ein Abschluss auf dem Ni-

Auskunft über die Bildungssituation in der Bevölkerung gibt deutschlandweit jährlich der Mikrozensus. Als 1%-Stichprobe liegen repräsentative Ergebnisse auf der Ebene der Bundesländer vor. Die Ergebnisse sind für Berlin bis auf Bezirksebene regionalisierbar – jedoch nicht tiefer, z. B. für die Berliner Prognoseräume.

Viele Personen mit hohem und viele mit niedrigem Bildungsstand in Berlin-Mitte

In Berlin zeigt sich ein für Metropolen mit Regierungssitz und vielen Hochschulen nicht unübliches Bild mit überdurchschnittliche Anteilen von niedrigen und hohen Schul- und Berufsabschlüssen. 2016 haben 14%^{BE} bzw. 21%^{Mitte} der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren einen niedrigen, 47%^{BE} bzw. 33%^{Mitte} einen mittleren und 39%^{BE} bzw. 47%^{Mitte} einen hohen Bildungsstand.

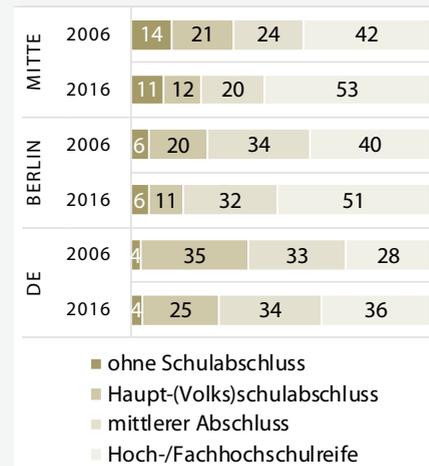
1.3.1 Schulabschlüsse

Das Bild vieler Personen mit einem hohen und niedrigen Bildungsstand zeigt sich bereits bei den Schulabschlüssen, wobei die Situation in Berlin-Mitte noch stärker ausgeprägt als im Berliner Durchschnitt ist > Abb. 1.3.1.1, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 45. Der Anteil an Personen ohne Schulabschluss ist seit Jahren in Deutschland und Berlin weitgehend unverändert. In Berlin-Mitte ist er ausgehend von einem hohen Niveau zurückgegangen, 2016 sind im Bezirk mit 11% dennoch deutlich mehr ohne Abschluss als im Berliner Durchschnitt (6%). Lediglich im Bezirk Neukölln leben mit 14% mehr Personen ohne einen allgemeinbildenden Schulabschluss. Der Anteil der Personen mit Hochschulreife liegt, dem allgemeinen Trend zu höheren Schulabschlüssen folgend, insbesondere bei den jüngeren Erwachsenen inzwischen deutlich höher als noch vor 10 Jahren.

Viele aus dem Ausland zugezogene Personen ohne Schulabschluss

In Berlin haben von den Personen ohne Schulabschluss fast drei Viertel einen Migrationshintergrund, wobei der weitaus größte Anteil auf Personen mit eigener Zuwanderungserfahrung entfällt⁵. Für die Zugewanderten können unterschiedliche Konstellationen zutreffend sein: sie sind ohne Schulabschluss zugezogen und

Abb. 1.3.1.1: Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss 2006 und 2016 in %



Quelle: Mikrozensus, eigene Berechnungen

veau von ISCED 2 erreicht, bei absoluter Bildungsarmut ist der höchste Abschluss auf ISCED 1-Niveau, d.h. es wurde kein Hauptschulabschluss erreicht. Für Bildungsarmut wird auch der Begriff „formal gering qualifiziertes Elternhaus“ verwendet.

5 Eingangs wurde bereits erwähnt, dass in Berlin schon über einige Jahre jedes Schuljahr rund 10% der Jugendlichen, die die Schule verlassen, keinen allgemeinbildenden Schulabschluss erworben haben, die ältere Bevölkerung jedoch eine deutlich geringere Quote ohne Schulabschluss aufweist. Dies ist neben einer gewissen Bevölkerungsfuktuation über Jahre auch durch nachgeholt bzw. im Zuge der erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung zuerkannte Schulabschlüsse zu erklären.

nicht in Deutschland zur allgemeinbildenden Schule gegangen; haben die Schule besucht, aber ohne Abschluss verlassen und/oder konnten keine Berufsausbildung erfolgreich abschließen, was mindestens zu einer Zuerkennung des niedrigsten Schulabschlusses geführt hätte. Welche der Alternativen zutreffend ist, kann grundsätzlich – jedoch nicht auf Bezirksebene – über das Datum und das Alter beim Zuzug geschätzt werden. Diese Information wäre jedoch von großem Interesse, da sie Auskunft darüber gibt, ob die Elterngeneration über eigene Erfahrung mit dem deutschen Schulsystem verfügt > Kap. 1.2.

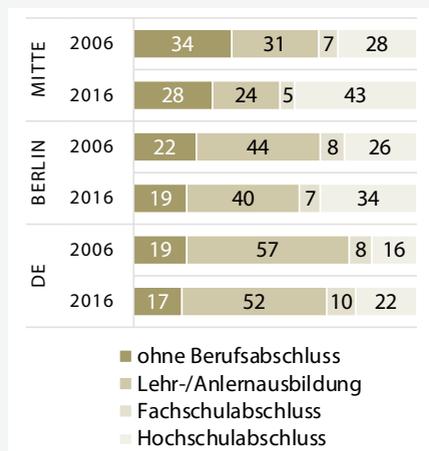
1.3.2 Berufsabschlüsse

Der Schulabschluss ist i.d.R. die Voraussetzung, um Zugang zur beruflichen Ausbildung zu finden. So sind dann auch Personen ohne Schulabschluss überproportional oft ebenfalls ohne Berufsabschluss. In Berlin gilt das seit Jahren für deren überwiegenden Teil (95%). Wurde ein Hauptschulabschluss erworben, dann sind 40% ohne abgeschlossene Berufsausbildung, bei einem mittleren Schulabschluss sowie der Hochschulreife sind es rund 10%. In Berlin-Mitte liegen alle Werte etwas höher: nahezu alle Personen ohne Schulabschluss haben auch keinen Berufsabschluss, mit Hauptschulabschluss sind es noch mehr als die Hälfte (58%), beim mittleren Schulabschluss ein Fünftel (21%).

Eine abgeschlossene Berufsausbildung trägt wesentlich zur Steigerung der Chancen beim Einstieg in den Arbeitsmarkt bei und ermöglicht den Zugang zu Ressourcen des gesellschaftlichen Lebens, so etwa zu Hilfeleistungen, Anerkennung und sozialen und beruflichen Netzwerken. Mit einer guten Vernetzung der Eltern werden auch die familialen Ressourcen zur Unterstützung der Kinder größer.

Viele Personen ohne Schulabschluss auch ohne Berufsabschluss

Abb. 1.3.2.1: Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren nach höchstem beruflichen Abschluss 2006 und 2016 in %



Quelle: Mikrozensus, eigene Berechnungen

Ohne Berufsabschluss sind in Berlin-Mitte mit 28% weniger Personen als noch 2006 > Abb. 1.3.2.1. Die Strukturbetrachtung bestätigt, was schon anhand der Zusammensetzung der Bevölkerung, dem Wissen über Wohnlagen und den in Berlin-Mitte wahrgenommenen Hauptstadtfunktionen angenommen werden konnte (auch Rockmann & Leerhoff 2016, S. 15): Ein relativ hoher Anteil von Personen hat einen hohen beruflichen Abschluss, wie es auch viele mit niedrigen und keinen Abschlüssen gibt.

Berlin-Mitte mit hohen Anteilen von Personen ohne Berufsabschluss ...

In Berlin haben wie in Deutschland insgesamt 47% der Personen mit Migrationshintergrund keinen Berufsabschluss. Für Personen ohne Migrationshintergrund gilt

... insbesondere Personen mit Migrationshintergrund

das für 21%^{DE} bzw. 20%^{BE}. Die ursprüngliche Erwartung, dass sich die Anteile von Personen mit Migrationshintergrund ohne Berufsschluss mit der Einführung des Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzes (BQFG 2011 bzw. Län-

der-BQFG) grundlegend insbesondere im mittleren Qualifikationsbereich verändern wird, erfüllte sich nicht⁶.

1.4 Erwerbstätigkeit der Bevölkerung

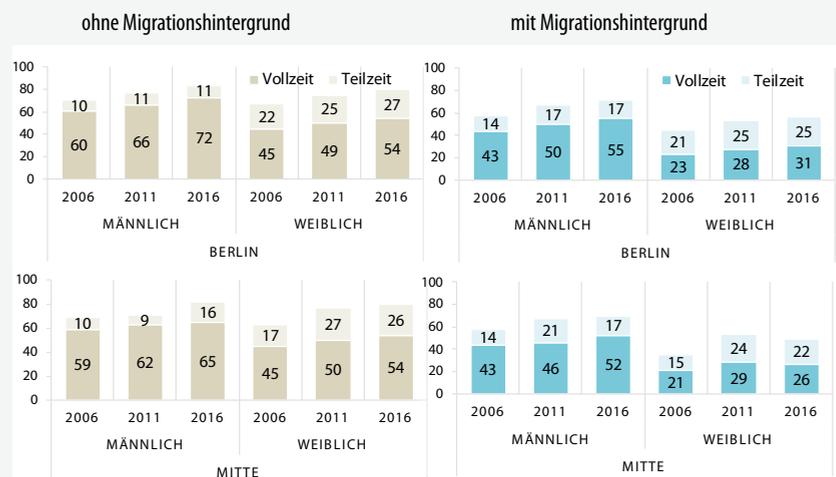
Die Erwerbstätigkeit bildet in der Regel die wirtschaftliche Lebensgrundlage für Individuen und Familien. Darüber hinaus erfolgt über die Erwerbstätigkeit eine Einbindung in soziale Strukturen. Beide Aspekte sind hier von Bedeutung, da die ökonomische Lage die Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder beeinflussen kann – so z. B. durch die Auffassung, dass lange Ausbildungszeiten für die Kinder finanziell nicht realisierbar sind > Kap. 2.5.

In der Vergangenheit war die Anzahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten ein wesentlicher Indikator für die Beschreibung der Erwerbssituation. Im Zuge der Internationalisierung wurde das Konzept der International Labor Organization (ILO) als standardisiertes Konzept auch in Deutschland eingeführt. Gemäß ILO-Konzept sind Personen erwerbstätig, wenn sie im Berichtszeitraum wenigstens 1 Stunde für Entgelt einer (beruflichen) Tätigkeit nachgehen, auch einer geringfügigen Beschäftigung. Dieses Konzept nimmt von der ursprünglichen Idee Abstand, dass Erwerbstätigkeit i. d. R. mit einem ausreichenden Einkommen zum Bestreiten des Lebensunterhalts gleichzusetzen ist.

Vollzeittätigkeit
von Männern in
Berlin-Mitte weiter
unter Berliner
Durchschnitt

Die Erwerbstätigkeit gemäß ILO ist seit 2005 in Berlin angestiegen > Abb. 1.4.1. Seit 2010 sind mehr als 70% der Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren erwerbstätig – Frauen auch aktuell weiterhin seltener als Männer (74%^w, 80%^m). Die Vollzeit-erwerbstätigkeit liegt in Berlin bei 58%, wobei Frauen deutlich seltener (48%) als Männer (68%) in Vollzeit arbeiten.

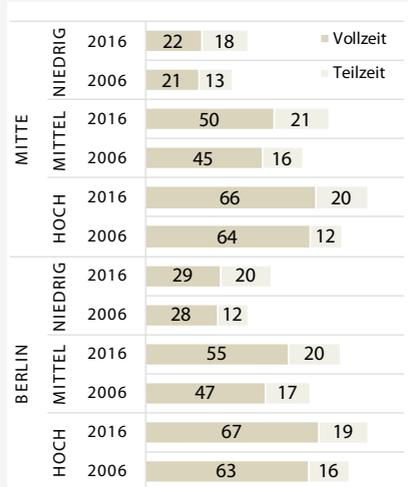
Abb. 1.4.1 Erwerbsbeteiligung nach Migrationsstatus, Geschlecht und Beschäftigungsumfang im Alter von 25 bis unter 65 Jahren in Berlin und in Berlin-Mitte 2006, 2011 und 2016 in %



Quelle: Mikrozensus, eigene Berechnungen

6 Das BQFG regelt die Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsabschlüssen in der Zuständigkeit des Bundes, die Länder-BQFG regeln die Feststellung für die Abschlüsse, die in Länderzuständigkeit liegen. https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/anerkennungsgesetz_des_bundes.php [23.1.2018]

Abb. 1.4.2 Erwerbsbeteiligung nach Bildungsstand und Beschäftigungsumfang im Alter von 25 bis unter 65 Jahren, Berlin und Berlin-Mitte, 2010 und 2016 in %



Quelle: Mikrozensus, eigene Berechnungen

In Berlin-Mitte ist die Vollzeit-erwerbstätigkeit etwas geringer (51%), wobei die Differenz zwischen den in Vollzeit tätigen Männern (60%) und Frauen (41%) ähnlich ausfällt. Personen mit Migrationshintergrund sind grundsätzlich weniger häufig erwerbstätig, wobei die Unterschiede bzgl. der Voll- und Teilzeittätigkeit bei Frauen und Männern stärker ausgeprägt sind.

Je höher der Bildungsstand, desto höher ist die Erwerbsbeteiligung und der Anteil der Vollzeitbeschäftigung > Abb. 1.4.2. Bei einem hohen Bildungsstand liegt sie mit im Durchschnitt 67% um 12 Prozentpunkte höher als bei einem mittleren Bildungsstand. Während sich diese Differenz in den letzten 10 Jahren zum Vorteil der Personen mit mittlerem Bildungsstand verringert

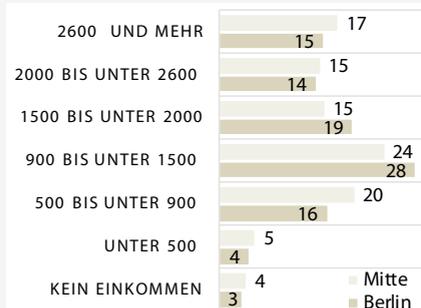
Je höher der Bildungsstand, desto höher die Vollzeiterwerbstätigkeit

hat, konnte sich im gering qualifizierten Bereich nur die Teilzeitbeschäftigung verbessern. Letzteres gilt insbesondere für den Bezirk Berlin-Mitte. Neben dieser Momentaufnahme zeigt die Datenlage auch, dass höhere Bildung das Risiko erwerbslos zu sein reduziert. Dennoch sind Personen mit einem niedrigen Bildungsstand in Berlin-Mitte – trotz aktuell guter Konjunktur – nur zu 40% erwerbstätig.

1.5 Finanzielle Lage der Bevölkerung

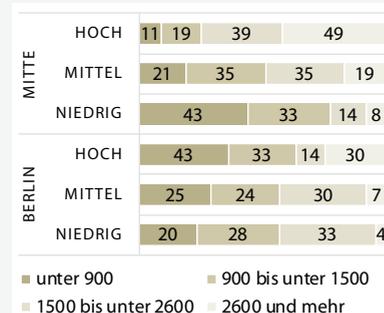
Eine Möglichkeit, die finanzielle Lage der Bevölkerung zu ermitteln, bietet die Erhebung des Nettoeinkommens in der Mikrozensusstichprobe. 2016 verfügt in Berlin die Hälfte der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren über weniger

Abb. 1.5.1 Nettoeinkommen (in Euro) der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren in Berlin und Berlin-Mitte 2016 in %



Quelle: Mikrozensus, eigene Berechnungen

Abb. 1.5.2 Nettoeinkommen (in Euro) der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren nach Bildungsstand 2016 in %



Starker Zusammenhang von Bildungsstand und Einkommen

als 1.500 Euro im Monat. Rund 15% stehen 2.600 Euro und mehr zur Verfügung. In Berlin-Mitte sind die niedrigen Einkommensgruppen unter 900 Euro stärker besetzt > Abb. 1.5.1. Für Berlin insgesamt, aber insbesondere in Berlin-Mitte zeigt sich das bekannte Bild, dass höhere Einkommen mit einem höheren Bildungsstand einhergehen > Abb.1.5.2.

Grundsätzlich kann die Ungleichheit der Einkommensverteilung grob über das Nettoäquivalenzeinkommen (nach Sozialtransfers) ermittelt werden. Liegt das Einkommen unter 60% dieses Durchschnittseinkommens (Median), dann gilt eine Person relativ zur Gesamtheit als armutsgefährdet (Definition gemäß EU-SILC⁷). Der Wert kann sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene berechnet werden, um den jeweiligen regionalen Lebenshaltungskosten Rechnung zu tragen.

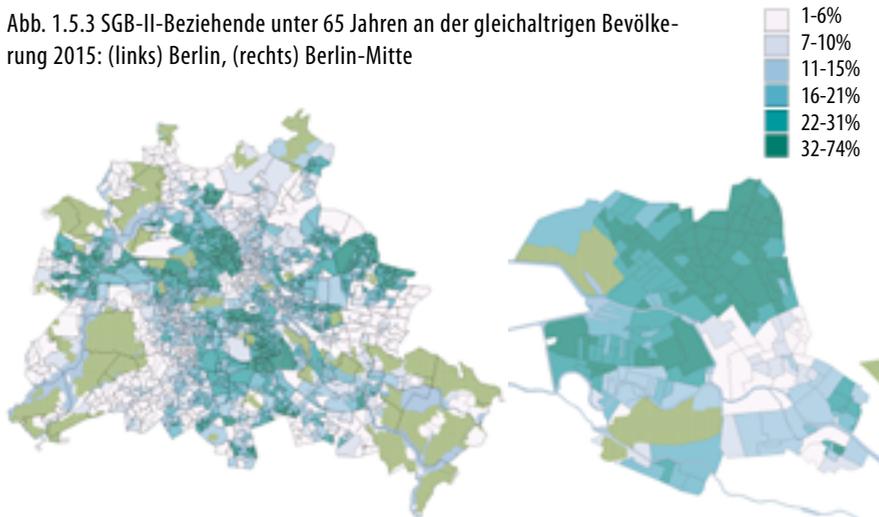
Fast jedes vierte Berliner Kind armutsgefährdet

2016 sind 17% der Berliner Bevölkerung nach Landesmaßstab armutsgefährdet, bei Kindern unter 18 Jahren sind es 23%. Im Bundesdurchschnitt sind die Anteile höher, da das Berliner Einkommen vergleichsweise niedriger als im Durchschnitt ist (19% insgesamt und 27% für die Kinder).

Personen mit niedrigem Bildungsstand häufig von Armutsgefährdung betroffen

Bei Personen mit einem niedrigen Bildungsstand liegt der Anteil der Armutsgefährdeten nach Landesmaßstab bei 36%, bei mittlerem Abschluss bei 13% und bei einem Hochschulabschluss bei 7%. Personen ohne Migrationshintergrund sind seltener armutsgefährdet (11%) als Personen mit Migrationshintergrund (31%). Diese Befundlage geht konform mit dem Sachverhalt, dass letztere häufiger einen niedrigeren Bildungsstand haben und daher öfter schlechtere Einkommen am Arbeitsmarkt erzielen.

Abb. 1.5.3 SGB-II-Beziehende unter 65 Jahren an der gleichaltrigen Bevölkerung 2015: (links) Berlin, (rechts) Berlin-Mitte



Quelle: Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

7 EU-SILC – EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen ([http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU_statistics_on_income_and_living_conditions_\(EU-SILC\)_methodology_-_childcare_arrangements](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU_statistics_on_income_and_living_conditions_(EU-SILC)_methodology_-_childcare_arrangements) [aufgerufen am 13.2.2018]

Die SGB II-Quote⁸ als weiteres Maß für die finanzielle Lage, liegt 2015 in Berlin bei 19%, in Berlin-Mitte bei 26%. Innerhalb des Bezirks ist auch bzgl. dieses Merkmals eine deutliche residentielle über viele Jahre stabile Segregation festzustellen > Abb. 1.5.3.

Berlin-Mitte
mit hoher
SGB II-Quote

Insbesondere in Wedding und in Moabit ist die Quote hoch, also dort, wo ein hoher Anteil von Personen mit Migrationshintergrund lebt und hohe Anteile einfacher Wohnlagen anzutreffen sind (siehe Terpoorten für das Ruhrgebiet, 2014, S. 27 f.). Anhand von PISA-Daten konnte gezeigt werden, dass die Leistungen der Jugendlichen in Gebieten mit höheren SGB II-Quoten schlechter sind. Einen noch größeren Effekt hat jedoch die regionale Arbeitslosigkeit (Baumert et al. 2005, S. 50).

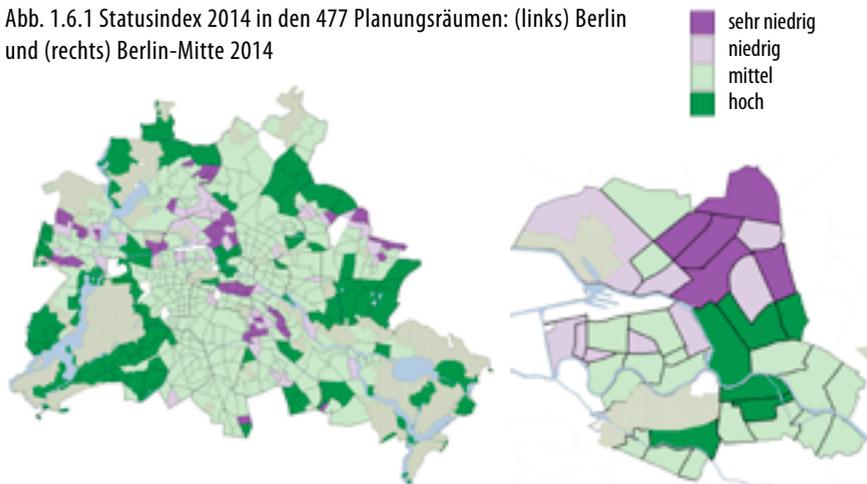
Kontext induzierte
Kompetenzunter-
schiede bei PISA

1.6 Zusammengefasster Status-Index Berlin

Im Rahmen des Berliner Monitorings Soziale Stadtentwicklung⁹ wurden zur kleinräumigen Beobachtung der Entwicklungen in der Stadt ein Status- und ein Dynamik-Index definiert, welche auf Planungsebene berechnet werden. In diese gehen die Arbeitslosigkeit, die Langzeitarbeitslosigkeit, der Transferbezug (SGB II und XII) und die Kinderarmut ein (SGB II). Identifiziert werden u.a. Gebiete, die einer erhöhten Aufmerksamkeit bedürfen und in das Berliner Quartiersmanagement einbezogen werden. 2014 wiesen 43 von 435 Planungsräumen einen schlechten Status-Index und eine negative Dynamik auf. Für den Bezirk Berlin-Mitte sind die Bezirksregionen Osloer Straße, Wedding Zentrum und Brunnenstraße Nord betroffen > Abb. 1.6.1.

Kopplung von
sozialer und
räumlicher
Ungleichheit

Abb. 1.6.1 Statusindex 2014 in den 477 Planungsräumen: (links) Berlin und (rechts) Berlin-Mitte 2014



Quelle: Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt, eigene Berechnungen

8 Die SGB II-Quote wurde u.a. auch von Schuchart et al. (2011, S. 9) zur Charakterisierung der Nachbarschaft / Wohnungsumgebung der Familien genutzt. Berechnung SGB II-Quote: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Grundlagen/Berechnung-der-Hilfequoten/Berechnung-der-Hilfequoten-Nav.html> [aufgerufen: 13.2.2018].

9 Siehe: http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten_stadtentwicklung/monitoring/de/2015/index.shtml [aufgerufen: 27.1.2018]

1.7 Bevölkerung – Wahlbeteiligung

In Berlin-Mitte vergleichsweise wenig Personen wahlberechtigt

Partizipationsmöglichkeit bei Wahlen insbesondere in Berlin-Mitte wenig ausgeschöpft

Die Wahlberechtigung und die Wahlbeteiligung werden grundsätzlich als ein Maß für die Möglichkeit und das Interesse an gesellschaftlicher Teilhabe angesehen (auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 211). Bei der Bundestagswahl 2017 waren insgesamt 81% der Berliner Einwohnerinnen und Einwohner im Alter von mindestens 18 Jahren wahlberechtigt. In der regionalen Spannweite der Wahllokalgebiete von 40% bis 99% wird die schon lange bestehende Wohnsegregation hinsichtlich der Staatsangehörigkeit deutlich. In Berlin-Mitte können sich durchschnittlich zwei Drittel der Wohnbevölkerung (66%) an den Wahlen beteiligen, mit einer Spannweite 42% bis 89% > Abb. 1.7.1. Für die Wahlen zu den Berliner Bezirksverordnetenversammlungen 2016 waren nicht nur Personen mit einer deutschen Staatsbürgerschaft, sondern auch alle andern EU-Bürgerinnen und -Bürger sowie Jugendliche ab 16 Jahren wahlberechtigt. Folglich lag der Anteil der Wahlberechtigten mit 89%^{BE} bzw. 80%^{Mitte} deutlich höher als bei der Bundestagswahl.

Genutzt wurde diese Partizipationsmöglichkeit bei der Bundestagswahl 2017 von 75,6%^{BE} bzw. 73,2%^{Mitte} mit deutlichen regionalen Unterschieden > Abb. 1.7.2. Die ohnehin schon in Teilen geringen Partizipationsmöglichkeiten im Bezirk wurden also in Moabit-West, Gesundbrunnen und Wedding unterproportional genutzt.

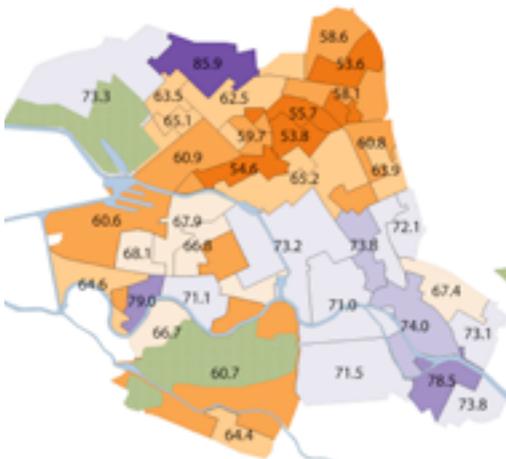


Abb. 1.7.1 Wahlberechtigung bei der Bundestagswahl 2017 nach Wahllokalgebiet in Berlin-Mitte in %

Quelle: Einwohnerregisterstatistik Berlin, Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, eigene Berechnungen

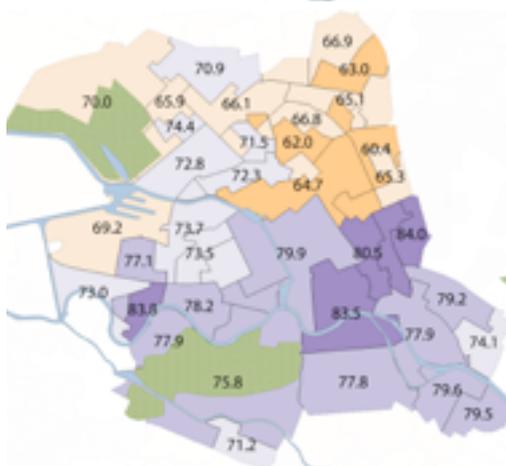


Abb. 1.7.2 Wahlbeteiligung der Wahlberechtigten bei der Bundestagswahl 2017 nach Briefwahlbezirken in Berlin-Mitte in %

Quelle: Einwohnerregisterstatistik Berlin, Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, eigene Berechnungen

2 Lebenslagen von Familien in Berlin-Mitte

Die bisherige Betrachtung hatte das einzelne Individuum zur Grundlage, nicht jedoch, wie diese Individuen in Haushalten zusammenleben. Unterschieden werden Ein- und Mehrpersonenhaushalte, wobei das Zusammenleben in Gemeinschaftsunterkünften hier unberücksichtigt bleibt. Die 3,6 Mio. Einwohnerinnen und Einwohner von Berlin wohnen insgesamt in 2,1 Mio. Haushalten, in jedem sechsten Haushalt leben auch Kinder unter 18 Jahren.

2.1 Familienform¹⁰

Kinder leben in Paarfamilien – das sind Ehepaare, eingetragene und nicht eingetragene Lebensgemeinschaften – oder bei Alleinerziehenden. Grundsätzlich kann anhand der verfügbaren Datenquelle nicht festgestellt werden, ob es sich hierbei um die leiblichen Eltern handelt. In Deutschland ist in den letzten Jahrzehnten der Anteil der Bevölkerung, der in Familien lebt, kontinuierlich zurückgegangen. Waren es vor 20 Jahren noch 57%, sind es nun 48% > Abb. 2.1.1. In Berlin ist 2016 der Anteil der Bevölkerung, der in Familien lebt, nach einem Tiefstand in 2010 von 39% bereits in 2014 auf 41% gestiegen und liegt damit auf dem Niveau von 2006. Dieser Anstieg ist, anders als in Deutschland insgesamt, ausschließlich auf die Kinder zurückzuführen.

Die Unterscheidung nach dem Migrationsstatus¹¹ zeigt, was bei der Betrachtung der Altersstruktur der Bevölkerung schon deutlich wurde: in Berlin-Mitte hat der überwiegende Anteil der Familien einen Migrationshintergrund > Abb. 2.1.2, Abb. 1.2.2.

Hoher Anteil von Familien mit Migrationshintergrund in Berlin-Mitte

Abb. 2.1.1 Bevölkerung nach Familienform und Anteil der Kinder je Familienform in %

Lesebeispiel: 2016 lebt 32% der Bevölkerung von Berlin in Paarfamilien mit Kindern – 17% sind Erwachsene und 15% (ihre) Kinder

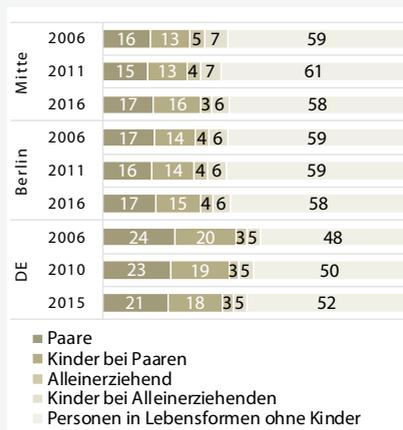


Abb. 2.1.2 Familienform und Kinder je Familienform nach Migrationsstatus in %

2016 lebt in Berlin-Mitte 23% der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Paarfamilien: 11% sind Erwachsene und 12% (ihre) Kinder



Quelle: Mikrozensus, eigene Berechnungen

10 Der Begriff Familienform meint im Gegensatz zur Lebensform immer Formen des Zusammenlebens mit Kindern, also Personen unter 18 Jahren.

11 Gemäß dem Mikrozensus hat eine Familie einen Migrationshintergrund, wenn ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat.

Familien mit Migrationshintergrund haben im Durchschnitt mehr Kinder als Familien ohne Migrationshintergrund. Dieser Sachverhalt ist in späteren Analysen zu berücksichtigen, da neben den Eltern natürlich auch Geschwister ein Teil der familialen Bildungsressourcen sind.

2016 leben in Familien mit Migrationshintergrund sowohl in Berlin insgesamt als auch in Berlin-Mitte im Durchschnitt mehr als zwei Kinder, während es bei Familien ohne Migrationshintergrund weniger als zwei Kinder sind. Für die Einschulungskohorte des Bezirks ergeben sich aus den Daten der Einschulungsuntersuchung vergleichbare Durchschnittswerte (2017: 2,4 bzw. 1,9).

2.2 Kinder in Familien

In Berlin gibt es am Ende des Jahres 2017 ca. 362.000 Haushalte, in denen Erwachsene und Kinder unter 18 Jahren zusammenleben; in Berlin-Mitte sind es rund 34.000. In fast der Hälfte (47%) der Familienhaushalte lebt ein Einzelkind unter 6 Jahren, in etwas mehr als einem Drittel ein Kind unter 6 Jahren und ein weiteres Kind (36%) und in 16% der Haushalte zwei weitere Kinder.

In Berlin-Mitte gleicht der Anteil der Familien mit einem Kind unter 6 Jahren dem Berliner Durchschnitt. In knapp einem Drittel der Familien leben zwei Kinder (32%) und ein einem Fünftel drei oder mehr Kinder (20%).

Familien mit Migrationshintergrund haben in Berlin insgesamt und in Berlin-Mitte deutlich seltener nur ein Kind und mit 23% deutlich häufiger drei oder mehr Kinder als Familien ohne Migrationshintergrund (10%)¹².

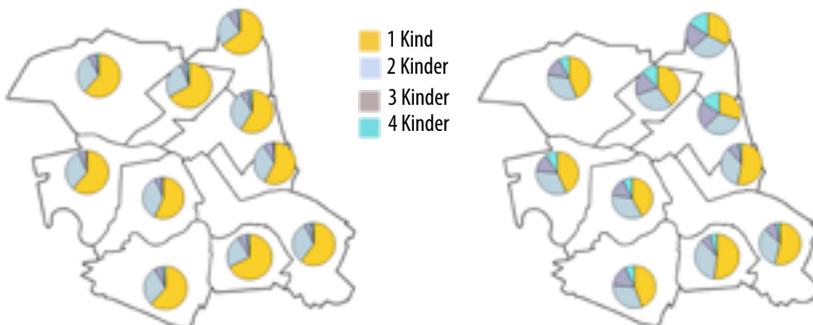
Abb. 2.2.1 Haushalte mit Kinder unter 6 Jahren nach Anzahl der Kinder unter 18 Jahren im Haushalt nach Migrationshintergrund und Bezirksregionen, Berlin-Mitte am 31.12.2017

Quelle: Haushaltegenerierung, Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, eigene Berechnungen



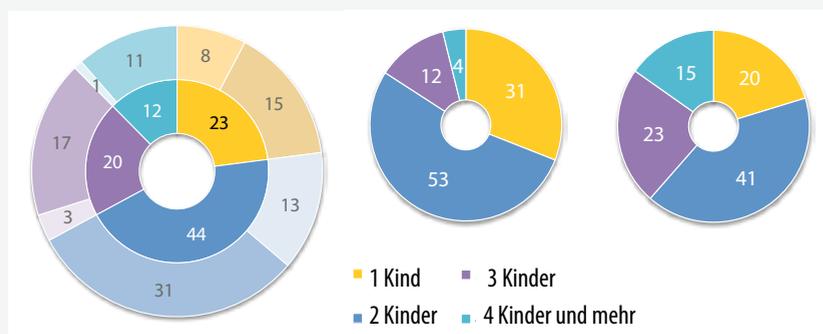
ohne Migrationshintergrund

mit Migrationshintergrund



12 Gemeint sind hier also sowohl Deutsche mit Migrationshintergrund als auch Familien mit einer Person mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Ein Kind einer Familie hat entweder selber einen Migrationshintergrund oder aber einen vermittelten Migrationshintergrund, wenn mindestens ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat.

Abb. 2.2.2 Anzahl der Kinder im Haushalt: Einschulungsuntersuchungs-Kohorte 2017 von Berlin-Mitte links: (innen) insgesamt (außen) Anteil jeweils ohne und mit Migrationshintergrund, mitte: Familien ohne Migrationshintergrund, rechts: Familien mit Migrationshintergrund



Leseeispiel: Kinder mit Migrationshintergrund stellen 74% der Einschulungskohorte (linke Abb. äußerer Ring: $15+31+17+11\%$).

Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Berlin-Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnung

Die Betrachtung auf der Ebene der Bezirksregionen zeigt, den höchsten Anteil der Familien mit einem Kind im Regierungsviertel und den niedrigsten in Moabit Ost bei den Familien ohne Migrationshintergrund > Abb. 2.2.1. Strukturell sind keine so großen Unterschiede feststellbar, wie bei den Familien mit Migrationshintergrund, so zwischen der BZR Brunnenstraße Nord und Alexanderplatz oder dem Regierungsviertel.

Ein Viertel der Einschulungs-Kohorte 2017 von Berlin-Mitte hat keinen Migrationshintergrund, wobei ein Drittel von (noch) keine Geschwister und die Hälfte ein Geschwisterkind hat > Abb. 2.2.2. Kinder mit Migrationshintergrund haben zu 20% keine Geschwister.

2.3 Familiäre Risikolagen für die Bildungschancen

In Deutschland sind die familiäre Lebenslage, die Bildungsbeteiligung und der Kompetenzerwerb eng miteinander verbunden. Unterschieden werden im bundesweiten Vergleich mit Rückgriff auf Bourdieu (1983) drei Risikolagen für den Bildungserfolg der Kinder (u.a. Rockmann et al. 2014, S. 26 f). Diese Risikolagen beschreiben, wenn auch in verkürzter Form, die monetären und nicht-monetären Ressourcen der sozialen Herkunft (Bourdieu 2012, S. 231 ff.). Das ökonomische Kapital wird operationalisiert über die finanziellen Ressourcen – d.h. analysiert wird, ob das Elternhaus finanziell schlecht gestellt und von Armut bedroht ist > Kap. 1.5. Die Erwerbslosigkeit der Eltern wird als ein Aspekt von reduzierten sozialen Ressourcen gesehen > Kap. 1.4. Ein niedriger formaler Bildungsstand wird mit fehlendem kulturellen Kapital gleichgesetzt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 29).

Der **formale Bildungsstand einer Familie** ist durch den jeweils höchsten schulischen und beruflichen Abschluss der Eltern definiert. Hat in Paarfamilien ein Elternteil einen mittleren Schulabschluss und eine duale Ausbildung erfolgreich absolviert, so liegt ein mittlerer Bildungsstand der Familie vor, es wird von keinem Bildungsrisiko ausgegangen > Kap. 1.3. Hat ein Elternteil einen Bache-

lor- oder Masterabschluss, so hat die Familie insgesamt einen hohen Bildungsstand. Ein niedriger Bildungsstand ist gegeben, wenn beide Elternteile keinen Berufsabschluss und höchstens einen mittleren Schulabschluss aufweisen – die Familie wird dann als formal bildungsarm bezeichnet – es liegt ein Bildungsrisiko vor (Rockmann et al. 2018). Bei Alleinerziehenden wird nur das Elternteil berücksichtigt, bei dem das Kind lebt.

Im Rahmen der Bildungsberichterstattung wird die **Erwerbslosigkeit der Eltern** als soziale Risikolage betrachtet, da eine Gelegenheit für soziale Beziehungen fehlt bzw. das Eingebundensein in soziale Netze mehr Aufwand erfordert. Diese Operationalisierung von sozialem Kapital ist unzureichend, da nur ein Teilaspekt der sozialen Netzwerke, nämlich die Arbeitsnetzwerke, abgebildet werden und ist dem Fehlen weiterer repräsentativer Daten geschuldet. Die Möglichkeit der Erwerbstätigkeit ist insbesondere für Alleinerziehende offensichtlich auch an die Verfügbarkeit von ausreichenden Kindertagesbetreuungs-, Hort- und Ganztagsschulangeboten gebunden und damit u.U. eingeschränkt.

Die **finanzielle Lage der Familie** ist eng mit der Erwerbstätigkeit der Eltern verbunden. Das finanzielle Risiko wird hier operationalisiert über das Haushaltseinkommen: Liegt es unter der Armutsgefährdungsgrenze von 60% des Durchschnittsäquivalenzeinkommens, wird dieses Risiko konstatiert. Auch wenn diese Größe als Armutsmaß in der Kritik steht, bildet es doch klar Unterschiede zwischen den finanziellen Ressourcen von Familien ab > Kap. 1.5.

In Berlin wohnen viele Familien, deren Kinder von diesen Risikolagen, die auf ihre Bildungschancen wirken können, betroffen sind. Die Ausprägung hat sich in Berlin in den letzten 5 Jahren nicht maßgeblich geändert und steht im Zusammenhang mit Familienform und Migrationsstatus. Im Vergleich zu Kindern in Paarfamilien sind insbesondere Kinder, die bei Alleinerziehenden aufwachsen, in einer deutlich schlechteren Lage. Gleiches gilt für Kinder in Familien mit Migrationshintergrund.

2.3.1 Formale Bildungsabschlüsse in der Familie

Viele Untersuchungen haben gezeigt, dass Kinder, die in Elternhäusern mit einem niedrigen formalen Bildungsstand aufwachsen, niedrigere Abschlüsse im Bildungssystem erreichen als Kinder aus Elternhäusern mit höherem Bildungsstand (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 138 f.). Die Gründe sind vielfältig und beziehen sich nicht nur auf den elterlichen Bildungsstand, sondern auch auf die damit einhergehenden Konsequenzen > Kap. 1.3. Ein niedriger formaler Bildungsstand macht es unwahrscheinlicher, dass Kinder inhaltliche elterliche Unterstützung insbesondere in der Sekundarstufe II erfahren können und auf einem für die Bildung relevanten Niveau die „Transmission kulturellen Kapitals“ in der Familie erleben (Bourdieu 2012, S. 232).

Kinder mit Migrationshintergrund¹³ haben 2016 in Berlin zu 33% ein formal gering qualifiziertes Elternhaus – ein Wert der deutlich über dem Durchschnitt für Deutschland insgesamt liegt (25%^{DE}). Der Anteil ist somit wesentlich höher als bei Kindern in Haushalten ohne Migrationshintergrund (7%^{BE}, 5%^{DE}). Für deutsche Kinder mit Migrationshintergrund ist die Situation in Deutschland ins-

Viele Kinder in Berlin mit formal gering qualifizierten Eltern

¹³ Die Unterscheidung nach Familienform kann aufgrund der Stichprobengröße nicht erfolgen, wenn eine Differenzierung nach Migrationsstatus erfolgt.

gesamt wie auch in Berlin mit 19%^{DE} und 29%^{BE} etwas seltener gegeben als für ausländische Kinder (auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, Tab. A4-6web). Familien mit eigener Zuwanderungserfahrung haben häufiger einen niedrigeren Bildungsstand als in Deutschland geborene Familien mit Migrationshintergrund. Nach Herkunftsgebieten zeigt sich, dass bei türkischem Migrationshintergrund 43%^{DE} bzw. 60%^{BE}, bei asiatischem 44%^{DE} bzw. 41%^{BE}, und bei Herkunft aus sonstigen EU-Staaten 23%^{DE} bzw. 25%^{BE} der Kinder in formal bildungsarmen Familien leben. Eine Analyse für Deutschland ergibt des Weiteren, dass Kinder aus Elternhäusern mit Bildungsrisiko zu 18% die Hauptschule und zu 19% ein Gymnasium besuchen, während sich die Gesamtschülerchaft auf weiterführenden Schulen zu 8% auf die Hauptschulen und zu 40% auf Gymnasien verteilt (Kompositionsprofilen vgl. auch ebenda Kap. D1).

Kinder mit türkischem Migrationshintergrund in Berlin häufiger mit Bildungsrisiko

Kinder mit familialen Bildungsrisiko seltener auf Gymnasien

Die familiale Bildungssituation lässt sich mit dem Mikrozensus aufgrund der kleinen Stichprobe in den Berliner Bezirken und regional tiefer gegliedert nicht abbilden. Mit den Daten aus der Berliner Einschulungsuntersuchung ist ein Überblick für Kinder im Alter von 5 bis 6 Jahren von 2010 bis 2017 möglich > Kap. 5.4.3.

2.3.2 Erwerbstätigkeit und -struktur in Familien

Die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit wandelt sich seit Jahrzehnten. Traditierte Rollen werden hinterfragt und verändert, wobei in den letzten Jahren insbesondere durch den Ausbau der Kindertagesbetreuung und das Elterngeld neue Optionen für Familien mit kleinen Kindern eröffnet wurden. Die Erwerbstätigkeit und -struktur der Familie hat Auswirkungen auf das verfügbare Einkommen > Kap. 2.3.3, die gemeinsame Zeit mit den Kindern wie auch die allgemeine Partizipation an der Gesellschaft.

2016 leben in Deutschland 10%¹⁴ der Kinder in erwerbslosen Familien (ILO-Konzept > Kap. 1.4). Kinder unter 6 Jahren sind zu 12% betroffen, im Fall von Paarfamilien liegt der Anteil mit 7% deutlich niedriger als bei Alleinerziehenden mit 46%. Auch hier ergeben sich nach Migrationsstatus Differenzen (ohne MHG: 6%, mit MHG: 17%). Kinder mit türkischem Hintergrund haben zu 16% ein erwerbsloses Elternhaus, bei afrikanischem Hintergrund zu 39% und asiatischem Hintergrund sind es 57%.

In Berlin ist die Situation strukturell ähnlich aber auf niedrigerem Niveau: hier leben 17% der Kinder unter 18 Jahren in einem erwerbslosen Haushalt, bei Paarfamilien sind es 11%, bei Alleinerziehenden 34%. Ebenfalls gibt es einen signifikanten Unterschied nach Migrationsstatus – ohne Migrationshintergrund liegt die Quote bei 11%, sonst bei 25%, wobei Deutsche mit Migrationshintergrund etwas seltener erwerbslos sind (20%). Sind die Kinder unter 6 Jahren liegt der Anteil bei den Alleinerziehenden bei 45%.

Fast jedes fünfte Berliner Kind in erwerbslosem Haushalt

Der Umfang und die Aufteilung der Erwerbstätigkeit in Paarfamilien unterscheidet sich nach Anzahl der Kinder und Bildungsstand > Kap. 1.4. Haben beide Partner niedrige formale Bildungsabschlüsse, sind in mehr als einem Fünftel der Familien beide erwerbslos (22%^{DE}). Hat ein Elternteil einen niedrigen Bildungsstand und der andere einen mittleren oder hohen, dann liegt der Anteil der erwerbslosen Familien unter 10%^{DE}. Die geringste Erwerbslosigkeit mit

2%^{DE} ist in Familien anzutreffen, in denen beide Elternteile mindestens einen mittleren Bildungsstand aufweisen.

2.3.3 Finanzielle Lage der Familien

Die Durchschnittswerte für die Einteilung, ob ein Haushalt ein vergleichsweise niedriges Einkommen hat, sind von den im Haushalt lebenden Personen abhängig. Für die Berechnung wird die Anzahl der im Haushalt lebenden Erwachsenen sowie der Anzahl und das Alter der Kinder berücksichtigt.

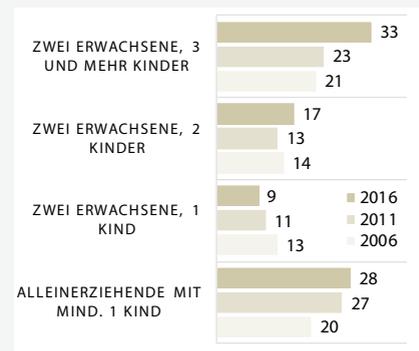
Für Berlin lagen 2016 die Grenzen der Armutsgefährdung für eine Paarfamilie mit einem Kind unter 14 Jahren bei 1.661 Euro netto, bei zwei Kindern bei 1.938 Euro, bei Alleinerziehenden mit einem Kind bei 1.200 Euro, bei zwei Kindern bei 1.477 Euro¹⁵. Der Anteil der vergleichsweise armen Haushalte hat sich in den letzten Jahren leicht verringert, dies gilt jedoch nicht für Familien mit drei und mehr Kindern > Abb. 2.3.3.1.

Unter Berücksichtigung der Bundesgrenzwerte leben in Berlin mit 27% mehr Kinder in einem armutsgefährdeten Elternhaus als im Bundesdurchschnitt (20%). Kinder in Paarfamilien sind mit 23% weniger häufig betroffen als Kinder bei Alleinerziehenden mit 36%. Kinder ohne Migrationshintergrund sind zu 14% betroffen, alle Kinder mit Migrationshintergrund zu 42%, die deutschen Kinder mit Migrationshintergrund zu 38%. Kinder mit türkischem Migrationshintergrund leben zu 38%^{DE} bzw. 60%^{BE}, mit afrikanischem zu 59%^{DE} bzw. 67%^{BE}, mit asiatischem zu 65%^{DE} bzw. 50%^{BE} und mit sonstigem EU-Staaten-Hintergrund zu 31%^{DE} bzw. 34%^{BE} in armutsgefährdeten Familien leben (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, Tab. A4-6web).

2.3.4 Zusammenfassung

In Berlin insgesamt sind 7%¹⁶ der Kinder von allen drei Risikolagen betroffen, 40% von mindestens einer¹⁷, womit die Werte über dem Bundesdurchschnitt von 4% und 31% liegen. Was sich in den Einzelbetrachtungen schon für die Familienform und den Migrationshintergrund andeutete, manifestiert sich in den Kombinationswerten: In Paarfamilien ist ein Drittel der Kinder (34%) mindestens von einem Risiko betroffen und 5% von allen drei Risiken. Bei Alleiner-

Abb. 2.3.3.1 Armutsgefährdete Familien nach Anzahl der Kinder im Haushalt, 2006, 2011, 2016, Berlin in %



Quelle: Mikrozensus, eigene Berechnungen

Familien mit vielen Kindern vergleichsweise häufiger von Armut bedroht

Mehr als die Hälfte der Kinder bei Alleinerziehenden in mindestens einer Risikolage

15 Landesrechnung, <http://www.amtliche-sozialberichterstattung.de/A2armutsgefaehrdungsschwellen.html>

16 Datenquelle: Mikrozensus 2016

17 Die Quote berücksichtigt die Berlin-spezifischen Armutsgefährdungsgrenzen. Diese weichen daher von den im Bericht „Bildung in Deutschland 2016“ dokumentierten ab und sind nicht mit Durchschnittswerten für Deutschland vergleichbar.

ziehenden, bei denen die Wahrscheinlichkeit für eine Bildungs- oder Erwerbsrisikolage aufgrund nur eines Erwachsenen höher ist, leben 13% der Kinder mit allen drei Risikolagen und mehr als die Hälfte mit mindestens einer (58%). Für alle Risikolagen gilt deutschlandweit, dass an Gymnasien Kinder weniger häufig betroffen sind als an Schulen, die zu mittleren Abschlüssen führen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, Tab. B8-10web).

Haben die Kinder einen Migrationshintergrund, dann liegen die Werte deutlich höher: 12% der Kinder leben mit allen drei, 60% in mindestens einer Risikolage, wobei aufgrund der Stichprobengröße nicht weiter, z. B. nach Familienform differenziert werden kann. Die Unterscheidung von deutschen Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern mit ausländischer Staatsangehörigkeit zeigt etwas geringere Anteile für die deutschen Kinder mit 8% für alle bzw. 56% für mindestens eine Risikolage. Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund sind mit 3% bzw. 23% deutlich weniger betroffen.

Deutlich mehr als die Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund in mindestens einer Risikolage

2.4 Familiensprache

Die altersgemäße Sprachkompetenz ist unstrittig eine Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme am deutschen Bildungssystem. Die allererste Bildungsumgebung der Kinder – die Familie – hat erheblichen Einfluss auf die Sprachentwicklung. Wachsen Kinder in nicht deutschsprachigen Haushalten auf, eignen sie sich die deutsche Sprache inzidentell in außerfamilialen Lernsituationen an, was durch interethnische Kontakte vereinfacht wird. Die Kindertageseinrichtung ist in diesen Fällen der erste institutionelle Lernort für die deutsche Sprache.

Wie viele Kinder in Deutschland zuhause überwiegend kein oder kaum Deutsch sprechen, kann aktuell nicht beantwortet werden. Die PISA 2015-Ergebnisse zeigen signifikante Unterschiede zwischen den Generationen auf: Die Generation mit Zuwanderungserfahrung¹⁸ spricht zu 23% und die 2. Generation ohne eigene ZWE zu 52% zuhause Deutsch (15-jährige Jugendliche; Rauch et al. 2016, S. 335). Gegliedert nach Herkunftsländern zeigt sich, dass 46% mit Herkunftsland Türkei, 57% aus der Russland und 67% aus Polen zuhause Deutsch sprechen.

Derzeit erfasst nur die Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH) bundesweit Daten über die zuhause gesprochene Sprache – aber nur bei Kindern, die die Angebote der Kindertagesbetreuung vor der Einschulung wahrnehmen. Es wird nicht erfasst, welche andere Sprache ggf. zuhause gesprochen wird. Die Angaben werden durch die Beschäftigten der Einrichtung dem Statistikamt gemeldet. Diese Situation ändert sich ab der Mikrozensususerhebung 2017, da Fragen zum Kitabesuch und zur Familiensprache in den Fragenkatalog aufgenommen wurden¹⁹ und bei dieser Statistik, die betroffenen Personen selbst antworten.

2017 sprechen 30% aller Kinder in Berliner Kindertageseinrichtungen zuhause gemäß der KJH-Statistik nicht Deutsch (24%^{DE-W}, 5%^{DE-O}). Liegt ein Migrations-

18 Ohne Zuwanderungserfahrung: kein Elternteil im Ausland geboren. Erste Generation: Beide Elternteile und Kind im Ausland geboren. Zweite Generation: Beide Elternteile im Ausland geboren, Kind in Deutschland geboren.

19 Ab 2017 ist in den Mikrozensus folgende Frage Nr. 159 integriert: „Welche Sprache wird in ihrem Haushalt überwiegend gesprochen (Deutsch/Arabisch/Englisch/Französisch/Italienisch/Polnisch/Russisch/Spanisch/Türkisch/sonst. EU-Sprache/sonst. Afrikanische Sprache/sonst. asiatische Sprache/sonstige“

hintergrund²⁰ vor, ist es der überwiegende Teil (86%^{BE}). Dieser Wert ist verglichen mit den Durchschnittswerten für Ost- und Westdeutschland hoch (64%^{DE-W}, 75%^{DE-O}).

Erhebliche regionale Unterschiede in der Familiensprache

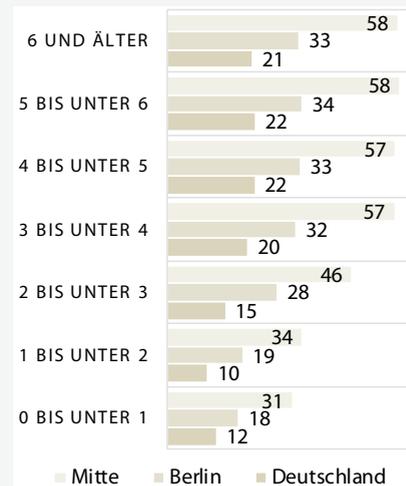
Familiensprache bei mehr als der Hälfte der Kinder im letzten Kita-Jahr in Berlin-Mitte nicht Deutsch

Im Jahr vor der Einschulung nehmen fast alle Kinder an der Kindertagesbetreuung teil. Somit lässt sich aus den Angaben zur Familiensprache ein Rückschluss auf alle Familien mit Kindern im Alter von 5 Jahren ziehen. In diesem Alter wird in Deutschland von 22% der Kinder zuhause eine andere Sprache als deutsch gesprochen, in Berlin von 34%. In Berlin-Mitte sprechen mehr als die Hälfte der 5-jährigen Kita-Kinder sowie die aktuelle Einschulungskohorte zuhause nicht Deutsch > Abb. 2.4.1, Tab. 4. Bei den Kindern mit Migrationshintergrund liegen die Anteile erwartungsgemäß mit 66%^{DE} und 91%^{BE} deutlich höher. Legt man die PISA 2015-Ergebnisse zugrunde (Rauch et al. 2016, S. 334), so trifft das auf Familien mit türkischem Hintergrund sehr viel häufiger zu als für andere Herkunftsgruppen – ein Befund, der sich für die Einschulungskohorte in Berlin-Mitte für 2017 als unzutreffend erweist > Kap. 5.2.1 (Rockmann & Leerhoff 2018).

Geringer Generationeneffekt bei der Familiensprache

Die deutschlandweite Studie AID:A²¹ zeigt die Abhängigkeit der innerfamiliären Sprachpraxis von der Migrationsgeneration für Kinder unter 6 Jahren auf. Kinder ohne eigene Zuwanderungserfahrung und einem Elternteil mit Migrationshintergrund haben zu weniger als einem Drittel (29%) eine nicht deutsche Familiensprache und zu 58% bei beidseitigem Migrationshintergrund. Für die 3. Generation liegt der Wert bei 14% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, Tab. H1-5A). Im Lichte dieser Befunde erstaunen die hohen Anteile der Kinder mit Migrationshintergrund, die nach Angaben der KJH-Statistik zuhause nicht Deutsch sprechen. Nur 14%^{BE} bzw. 13%^{Mitte} der Kinder unter 6 Jahren mit Migrationshintergrund sind im Ausland geboren – gehören also der 1. Generation an, für die hohe Werte erwartungskonform wären > Abb. 1.2.1c. Im Projekt ist daher näher zu analysieren, ob dies durch spezifische Migrantenmilieus und deren Bildungsaspirationen zu erklären ist > Kap. 2.5. Denkbar ist jedoch auch ein Erhebungsmethodeneffekt: Im Gegensatz zur Selbstauskunft der Familien

Abb. 2.4.1 Kinder in Kindertageseinrichtungen mit nicht deutscher Familiensprache, Deutschland, Berlin und Berlin-Mitte, 2017 in %



Quelle: KJH-Statistik, eigene Berechnungen

20 Die KJH-Statistik erhebt zu jedem Kind, ob mindestens ein Elternteil ausländische Wurzeln hat und ob zuhause überwiegend Deutsch gesprochen wird. Über die ausländischen Wurzeln – d.h. ausländische Staatsangehörigkeit, einen Geburtsort im Ausland, das Einbürgerungskennzeichen etc. im Einwohnerregister, kann dann die jeweilige Gesamtpopulation mit einer für statistische Zwecke hinreichenden Genauigkeit ermittelt werden.

21 AID:A Aufwachsen in Deutschland – Alltagswelten, Befragung in den Familien. Stichprobengröße für Deutschland n=4.826; <http://www.dji.de/index.php?id=1547> [aufgerufen: 6.2.2018]

beim Mikrozensus basieren die Ergebnisse der KJH-Statistik auf Angaben der Einrichtungen.

Aus dem NEPS Survey ergibt sich für Deutschland insgesamt, dass der rezeptive Wortschatz wie auch die rezeptiven grammatischen Kompetenzen der 5-Jährigen um so besser sind, je höher der allgemeinbildende Schulabschluss der Eltern ist. Des Weiteren wurde ein großer Effekt bei den Kompetenzen durch die Familiensprache²² aufgezeigt. Ist die Familiensprache Deutsch, sind auch die Deutschkompetenzen der Kinder besser (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 61 f., 2016, Tab. H2-14web). Bei Kindern der 3. Generation sind grundsätzlich keine statistischen Unterschiede zu Kindern ohne Migrationshintergrund feststellbar. Das gilt jedoch nicht für Kinder mit türkischen Wurzeln: Für sie zeigen sich geringere Deutschkompetenzen unabhängig von der Generation. Aufgrund des hohen Anteils von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund in Berlin-Mitte muss diesem Aspekt besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden > Kap. 5.6, 5.8.

2.5 Familiäre Umgebung

Die familiäre Umgebung nimmt als biografisch erste Lernumgebung eine wichtige Rolle hinsichtlich der Bildung der Kinder ein. Sie vermittelt prägende Einstellungen und Werte – inzidentuell, implizit und explizit; Eltern und Geschwister dienen als Vorbilder. Geschwister können ebenfalls für die Informiertheit von eher bildungsfernen Eltern bei Entscheidungen für ihre jüngeren Kinder bedeutsam sein (u. a. Faust et al. 2007, S. 470). Die Zusammenschau der Datenlage lässt erkennen, dass der Familie als Bildungswelt bisher vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit zugekommen ist.

Die familiäre Umgebung der Kinder und Jugendlichen lässt sich durch Struktur- und Prozessmerkmale beschreiben, die sowohl die innerfamiliäre Situation wie auch das Handeln gegenüber den Bildungsinstitutionen beschreibt. Im familialen Bildungssetting drückt sich ebenfalls die Bildungsaspiration aus.

Zu den Strukturmerkmalen der familialen Umgebung gehören u. a. der sozio-ökonomische Status, der Bildungsstand und der kulturelle Hintergrund. Hat das Kind ein eigenes Zimmer, gibt es einen ungestörten Platz für Schularbeiten? Häufig wird auch die Anzahl der im Haushalt verfügbaren Bücher als Proxy für die bildungsrelevanten familialen Ressourcen gesehen (nach Bourdieu: objektiviertes kulturelles Kapital). Zu berücksichtigen sind darüber hinaus die digitalen Lernressourcen (Computer, Internet etc.). Strukturmerkmale spielen im Hinblick auf die Bedeutungsbeimessung von Bildung in der Familie eine Rolle, so z.B. bei der Auswahlentscheidungen für eine bestimmte Kita, Schule und Bildungsgang.

Zu den Prozessmerkmalen gehören die Unterstützungsaktivitäten der Eltern und die Interaktion zwischen Eltern und Kindern über den Kita- und Schulalltag sowie das Lernen, etwa die Hilfe bei Hausaufgaben, die Unterstützung beim Erlernen von Lernstrategien, die Beobachtung des Lernfortschritts, Hilfe beim Erlernen des Umgangs mit Erfolg und Misserfolg sowie die allgemeine motivationale und emotionale Unterstützung der Kinder. Ebenfalls ist von Interesse,

22 Es wurden die Sprachen Türkisch, Russisch, Polnisch, Englisch, Arabisch, asiatische Sprachen, sonst. europäische Sprachen erhoben.

ob im Falle, dass Eltern den Kindern bei den schulischen Aufgaben nicht helfen können, Unterstützungsarrangements gefunden werden – so durch Nachhilfe, Lerngruppen, Einbindung von Familienangehörigen, Bekannten etc.

Das Engagement der Familie in den Bildungseinrichtungen – sei es in der Kindertagesbetreuung oder der Schule – ist ein weiterer wichtiger Aspekt, signalisiert es doch den Heranwachsenden das Interesse der Eltern, sich für ihre Belange einzusetzen.

In PISA werden seit 2006 für die 15-Jährigen die Lernumgebung sowie die elterliche Unterstützung durch den Elternfragebogen erfasst. Diese Fragen sollen im Projekt ebenfalls genutzt werden.

2.6 Bildungsaspirationen und -entscheidungen

Sowohl Eltern als auch Kinder haben bestimmte Vorstellungen über Bildungsziele. Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass Entscheidungen in diesem Bereich durch zwei Aspekte getragen werden: von der individuellen Erwartung bzgl. des Erfolgs in Relation zum Aufwand sowie von der individuellen Bedeutung des angestrebten Ziels (u. a. Eccles 2005, S. 106).

Die Vorstellungen der Eltern manifestieren sich an vielen expliziten und impliziten Vorgehensweisen und Entscheidungen, die sie für ihre Kinder treffen. So ist beispielsweise bei Elternteilen mit unterschiedlichen Muttersprachen zu entscheiden, ob die Kinder zuhause parallel beide Sprachen lernen. Wenn die Familiensprache nicht die Landessprache ist, stellt sich die Frage, wie die Kinder diese erlernen sollen. Entscheidungen dieser Art, ob nun bewusst oder unbewusst getroffen, sind auch als Ausdruck der elterlichen Bildungsaspirationen zu sehen.

Die Aspirationen der Kinder bilden sich im Laufe des Älterwerdens heraus und werden dann ebenfalls durch andere als die Eltern beeinflusst, so durch das soziale, eigenethnische, nachbarschaftliche und verwandtschaftliche Umfeld und Peergruppen – Gruppen und Netzwerke, die natürlich ebenso auf die Vorstellungen der Eltern Wirkung erzielen können.

Nach Lewin lassen sich Bildungsaspirationen grundsätzlich in realistische („real goals“) und idealistische („ideal goals“) unterscheiden (1939, S. 879)²³. Gemeint sind einerseits die realistisch erreichbaren Bildungsziele unter Abwägung aller bekannten Informationen über Bildungsgänge, die Leistungsfähigkeit des Kindes etc. und andererseits die gewünschten/erhofften/erträumten Ziele für das Kind. Idealistische Vorstellungen fallen meist höher aus als die realistischen (Kurz & Paulus 2006). Realistische Aspirationen können dennoch unrealistisch sein bzw. von der Einschätzung der Pädagogen abweichen, wenn Eltern falsche Vorstellungen über das Bildungssystem oder die Kompetenzen ihrer Kinder haben.

Boudon (1974) postuliert in seinem an der Wert-Erwartungstheorie angelehnten Modell drei Einflussgrößen, die die Bildungsentscheidung maßgeblich

23 Gefragt werden kann nach den persönlichen Idealvorstellungen unabhängig von den aktuellen Leistungen des Kindes, bei älteren Kindern nach der wahrscheinlichen Berufswahl unter Berücksichtigung der aktuellen Schulleistungen: vgl. u.a. <http://zis.gesis.org/skala/Stock%C3%A9-Idealistische-Bildungsaspiration>; <http://zis.gesis.org/skala/Stock%C3%A9-Realistische-Bildungsaspiration> [aufgerufen 11.2.2018]

beeinflussen: die schulischen Leistungen, die Selektionsmechanismen des Bildungssystems und das grundsätzliche Entscheidungsverhalten in der Familie. Primäre Sozialschichteffekte haben direkten Einfluss auf die Kompetenzentwicklung und manifestieren sich in den gezeigten Leistungen. Sie sind beeinflusst durch die soziale Herkunft – die familialen finanziellen, kulturellen und sozialen Ressourcen > Kap. 3.3. Sekundäre Sozialschichteffekte entstehen z. B. durch schichttypisch unterschiedliche Bildungsaspirationen der Eltern, der typischen Bewertung von Erfolg und Scheitern, Kosten-/Nutzen-Abwägungen etc.

Bei der hier behandelten Thematik ist von Interesse, inwieweit sich das Handeln / das Verhalten der Eltern an gesellschaftlichen Werten und Normen orientiert und wenn ja an welchen, welche Kosten-/Nutzen-Abwägungen²⁴ eine Rolle spielen, inwieweit die empirische Realität (Befunde der Sprachstandserhebungen, Schulnoten) und die Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder die gesetzten Ziele erreichen können, Berücksichtigung finden.

Eltern mit Migrationshintergrund haben häufig sehr hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder. Bei Eltern und Kindern mit eigener Zuwanderungserfahrung werden diese auf den Zuwanderungsgrund zurückgeführt (Immigrant Optimism Hypothese – Kao & Tienda 1995 für die USA; u.a. auch Stanat et al. 2010). Erfolgte die Zuwanderung in der Hoffnung auf eine bessere / sicherere Lebenssituation für die Familie als im Heimatland, so wird dies oft mit den besseren Bildungschancen im Zuzugsland verbunden, woraus sich die hohen Erwartungen für ihre Kinder ergeben (u.a. Goldenberg et al. 2001, S. 575). Folglich sind diese Erwartungen eine Ressource für Integration. Insgesamt spiegeln sich die hohen Aspirationen von Migrantenfamilien in Deutschland häufig nicht in den erreichten Bildungsabschlüssen wider.

Hoffnung auf
Aufwärtsmobilität
durch Bildung

Divergenz zwischen
Aspirationen
und Erfolgen

Zusätzlich ist der Faktor Situationsstabilität zwischen den elterlichen Entscheidungen, z. B. für eine Schulart bzw. einen Bildungsgang und der zur Zielerreichung benötigten Bildungszeit der Kinder zu betrachten. Dieser Faktor spielt insbesondere bei Bildungsangeboten eine Rolle, die finanzielle Aufwendungen oder entgangene Einnahmen nach sich ziehen. Der Faktor kann ebenfalls für geflüchtete Menschen und Menschen mit unklarer Bleibeperspektive bedeutsam sein, ein Aspekt, der auch für diese Untersuchung eine Rolle spielt.

Grundsätzlich sind die Bildungsaspirationen in Deutschland gestiegen, was sich u.a. auch an dem kontinuierlichen Anstieg der Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die die Schule höheren Schulabschlüssen verlassen, manifestiert.

Die TIMSS-Übergangsstudie 2009 zeigt, dass die tatsächliche Empfehlung für die weiterführende Schulart erheblich von der von den Eltern erwarteten differieren kann. Ein Drittel der Eltern schätzte die Lage abweichend zur Empfehlung ein. Die größten Differenzen ergaben sich bei Eltern, die eine Realschulempfehlung erwarteten. Nur die Hälfte lag in diesem Fall mit ihrer Einschätzung richtig, 17% der Kinder erhielten hingegen eine Empfehlung für das Gymnasium und 27% für die Hauptschule (Jonkmann et al. 2010, S. 126). Wie auch in anderen Studien zeigte sich ein Zusammenhang zwischen dem Sozialstatus der Eltern und den Bildungsaspirationen für ihre Kinder. Eltern mit mindestens einem Realschulabschluss haben die Ambition, dass ihre Kinder we-

Erwartungen der
Eltern und Empfeh-
lungen der Schule
abweichend

nigstens sogenannte erhaltene Schulabschlüsse erwerben – d. h. Abschlüsse auf dem Niveau, welches sie selber erreicht haben, möglichst jedoch besser. Eltern mit Hauptschulabschluss hoffen überwiegend auf bessere Abschlüsse und schicken ihre Kinder in einigen Fällen mit einer Hauptschulempfehlung auf das Gymnasium (Jonkmann et al. 2010, S. 130 ff.), was u. U. aufgrund der möglichen Differenzen zwischen Schulnoten und Kompetenzen eine gute Entscheidung sein kann. Eltern mit Migrationshintergrund haben für ihre Kinder vergleichbare Übergangswünsche wie Eltern ohne Migrationshintergrund. Wenn jedoch alle Familienmitglieder eine eigene Zuwanderungserfahrung haben, dann sind, im Gegensatz zu dem Befund von Kao & Tienda (1995) für die USA, die Erwartungen bzgl. des Besuchs eines Gymnasiums zugunsten der Realschule geringer.

Erhaltene oder
bessere Schulab-
schlüsse
angestrebt

Die Element-Studie 2005²⁵ und die BERLIN-Studie 2011²⁶ erfragten die Bildungsaspirationen der Eltern mit „Welchen Schulabschluss soll Ihre Tochter/Ihr Sohn möglichst erreichen?“ 2011 gaben 68% an, dass sie sich die allgemeine Hochschulreife wünschen, ein Plus von 10 Prozentpunkten gegenüber dem Jahr 2005. 86% der Eltern, die selbst die allgemeine Hochschulreife erworben haben, erwarten diesen Schulabschluss auch von ihrem Kind. Bei Eltern mit Real- oder Hauptschulabschluss sind es 62%. Über den Sozialstatus und den Bildungsstand der Eltern werden 17% der Unterschiede in den Bildungsaspirationen erklärt. Beide Studien können auch für die Berliner Familien mit Migrationshintergrund hohe Bildungsaspirationen feststellen, insbesondere für Familien mit eigener Zuwanderungserfahrung.

Sozial besser
gestellte Nach-
barschaften mit
positiven Effekten

Im Hinblick auf die residentielle Segregation in Berlin-Mitte sind ebenfalls Befunde erwähnenswert, dass Nachbarschaft / städtischer Sozialraum / Kiez Effekte auf das Verhalten der dort lebenden Menschen hat. Der Bezirk hat mit Stand 2017 sieben Quartiersmanagementgebiete²⁷ ausgewiesen, d. h. Bereiche, in denen das Sozialgefüge als besonders kritisch eingeschätzt wird. Die ELEMENT-Studie für Berlin zeigte keine schlechtere Kompetenzentwicklung in sozial schwachen Nachbarschaften, aber eine vergleichsweise deutlich bessere Entwicklung in starken Nachbarschaften (Helbig 2010, S. 676).

Besser gestellte Nachbarschaften²⁸ können auf die schwächeren, bildungsferneren Familien eine positive Wirkung haben, während schwächere Nachbar-

25 In der Element-Studie wurden im Zeitraum von 2003 bis 2005 Schulkinder der Jahrgangsstufen 4, 5 und 6 an Grundschulen und grundständigen Gymnasien in Berlin in den Leistungsbereichen Deutsch, Mathematik und Englisch getestet und ihre Eltern befragt (n=5.000, 70 Grundschulen, 31 grundständige Gymnasien). Ergebnisse für Berliner Bezirke liegen nicht vor (Lehmann & Lenkeit 2005).

26 Die BERLIN-Studie wird durchgeführt vom DIPP und erforscht die Bildungsentscheidungen und Bildungsverläufe vor dem Hintergrund struktureller Veränderungen im Berliner Sekundarschulwesen. Es gibt zwei Kohorten von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern – eine aus der alten Schulartenstruktur (n = 2.783) und eine aus der neuen Struktur (n = 2.384). Ergebnisse für Berliner Bezirke können aus der Untersuchung nicht abgeleitet werden. In der Studie werden unter Herkunftseffekten Effekte durch den familiären Sozialstatus, das Bildungsniveau der Eltern und der Migrationshintergrund verstanden (Maaz et. al 2013; Neumann et al. 2017).

27 <http://www.stadtentwicklung.berlin.de/wohnen/quartiersmanagement/de/uebersicht.shtml> [aufgerufen: 11.2.2018]

28 Nachbarschaftsforschung: gemeint sind hiermit Effekte, die sich aus der Struktur der betrachteten Region ergeben, so z.B. die Charakteristika der Wohnbevölkerung wie die SGB II-Quote, aber auch die geographische Lage, das Angebot an Bildungsinstitutionen, die Anbindung mit

schaften eher hemmend wirken. Sozioökonomisch schwächer gestellte Familien werden stärker durch ihr Umfeld beeinflusst als besser gestellte. Wohnen sie in nicht privilegierten Wohnlagen mit hohen SGB II-Quoten, wählen sie weniger häufig eine andere als die zugeordnete Grundschule (u. a. Riedel et al. 2010, S. 118., Schuchart et al. 2011, S. 20). Wenn sozioökonomisch besser gestellte Familien in nicht privilegierten Wohnlagen wohnen, wählen sie hingegen Schulen, die eher den Schulen in privilegierten Wohnlagen entsprechen und verstärken damit die Segregation an den abgewählten Schulen. In einer vergleichenden Studie für die Berliner Bezirke Spandau, Neukölln und Charlottenburg wurde dieses Verhalten ebenfalls für den Übergang in die weiterführende Schule gezeigt (Jurczok & Lauterbach 2014, S. 152). Der Befund unterstreicht, dass ein Schulindex hinsichtlich des Sozialstatus der Schülerschaft nicht nur auf Schulumfelddaten basieren sollte, sondern auch die Schülerschaft bzw. deren Wohnumfeld berücksichtigen muss (u. a. Gross 2016 für Grundschulen den Kreis Mühlheim).

Bei der hier behandelten Thematik werden sich die Bildungsaspirationen der Eltern u.a. in den Entscheidungen zum Übergangszeitpunkt in die Kindertagesbetreuung, der Auswahl der Kindertageseinrichtung, dem Einschulungstermin, der ausgewählten Grundschule und der weiterführenden Schule manifestieren. Nachbarschaftseffekte sollen über Gesamtindex Soziale Ungleichheit auf Planungsraumebene einfließen. Da keine Datenquelle zu diesem Komplex verfügbar ist, müssen die Daten im nächsten Schritt durch eine Elternbefragung (FAMEduRes) erhoben werden > Kap. 5.1.1.

Verstärkung der Segregation durch andere Schulwahl

Rückschluss von Soziallage der Region auf die Lage der Schulen eher kritisch

3 Bildungsinstitutionen in Berlin-Mitte

Für das Pilotprojekt sind die Kindertageseinrichtungen und die allgemeinbildenden Schulen relevant. Die Kindertagespflegestellen werden ebenso wie die Förderschulen in dieser ersten Studie nicht berücksichtigt.

3.1 Kindertagesbetreuung

Im Juli 2017 gab es im Bezirk Berlin-Mitte 306 Kindertageseinrichtungen > Abb. 3.1.1. Diese verteilen sich flächendeckend über den ganzen Bezirk. In sechs Kitas stehen die Plätze nicht öffentlich zur Verfügung, da es sich um Betriebs-Kitas wie z.B. die des deutschen Bundestages handelt.

Die Einrichtungen sind von sehr unterschiedlicher Größe und stellen insgesamt ein Angebot von 17.647 Plätzen zur Verfügung (10 bis 320 Plätze) > Abb. 3.1.2. Diese Anzahl liegt damit deutlich niedriger als die Angaben zu den genehmigten Plätzen, die im Rahmen der KJH-Statistik zum Stichtag 1.3.2017 erhoben wurden. Die Platzangaben

bei der Statistik belaufen sich auf 19.295 genehmigte Plätze. Die Gründe für die offensichtlich fehlende Ausschöpfung des Platzpotentials sind vielfältig: Ursachen sind z. B. Baumaßnahmen an den Betreuungsorten oder fehlendes pädagogisches Personal. 2017 waren somit im Bezirk 1.375 genehmigte Plätze nicht nutzbar.

Die Anzahl der Kinder im Alter von einem bis unter 6 Jahren liegt in Berlin-Mitte am 31.12.2016 bei 18.634 Kindern. In den letzten Jahren waren weniger als 120 Kinder unter einem Jahr in Kitas in Mitte und rund 1.100 Schulpflichtige, aber zurückgestellte Kinder von 6 Jahren und älter. Zahlenmäßig wäre 2017 das Angebot unter der Prämisse der kompletten Verfügbarkeit für die im Bezirk wohnenden Kinder knapp ausreichend gewesen, ohne allerdings viele Wahlmöglichkeiten zu lassen. Diese Rechnung geht jedoch schon deshalb nicht auf, da

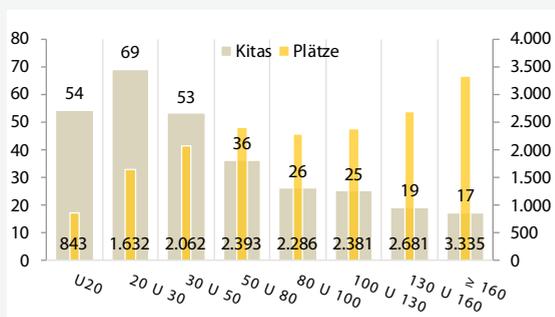
Regional fehlende
Kitaplätze
in Berlin-Mitte

Abb. 3.1.1: Standorte der Kitas im Bezirk Mitte, Stand 07/2017; Flächeneinfärbung SGB II-Quote, siehe 2.5.3)



Quelle: ISBJ-Verfahren, Bezirksamt Mitte, eigene Berechnungen

Abb. 3.1.2: Kindertageseinrichtungen nach Größenklassen 07/2017: Achse links: Anzahl der Kitas; Achse rechts: Anzahl der Plätze



Quelle: ISBJ-Verfahren, Bezirksamt Mitte, eigene Berechnungen

rund 3.700 Kinder, die in Berlin-Mitte eine Kita besuchen, in einem anderen Bezirk wohnen (Einpendler), während nur knapp 2.000 in Berlin-Mitte wohnende Kinder in anderen Bezirken eine Kita aufsuchen (Auspender).

Viele Kinder aus anderen Bezirken in Kitas in Berlin-Mitte

Die fehlenden Platzreserven treffen auch die Kinder, die bisher keine Kita besuchen und bei der Sprachstandsuntersuchung mit Deutsch Plus4 als förderbedürftig eingestuft wurden und nun eine Kita zur Realisierung ihrer Sprachförderung aufsuchen müssten > Kap. 4.1.3. Neben den Kindertageseinrichtungen hat der Bezirk Berlin-Mitte 176 Kindertagespflegepersonen (Stand 1.3.2017), die rund 700 Kinder betreuen, die zu 76% unter 3 Jahre sind.

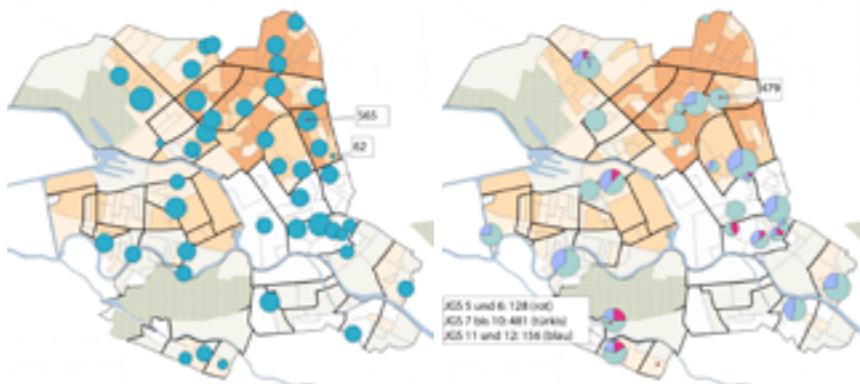
3.2 Grund- und weiterführende Schulen

Berlin ist in 338 Einschulbezirke eingeteilt, in Berlin-Mitte sind es 11. Im Juli 2017 stehen im Bezirk 46 Schulen, die eine vollständige Grundstufe anbieten, sowie 5 grundständige Gymnasien mit den Jahrgangsstufen 5 und 6 zur Verfügung > Abb. 3.2.1 links. Es gibt auch eine Schule am Klinikum der Charité für Kinder, die sich regelmäßig für längere Zeit im Krankenhaus aufhalten müssen. Diese Schule wird im Folgenden nicht berücksichtigt (ca. 265 Schülerinnen und Schüler²⁹). Alle Berliner Grundschulen sind Ganztagschulen.

Insgesamt gibt es: 39 Grundschulen (32 öffentlich), eine Freie Waldorfschule mit Grundschulzweig (privat, Jahrgangsstufen 1–13), zwei Integrierte Sekundarschulen (JGS 1–10, eine öffentlich), zwei Integrierte Sekundarschulen (JGS 1–13), zwei Gymnasien (JGS 1–12, eine öffentlich) und fünf grundständige Gymnasien mit Klassen 5 und 6 (3 öffentlich)

Berlin-Mitte verfügt über 11 Gymnasien (7 öffentlich), 15 Integrierte Sekundarschulen (11 öffentlich; 9 ISS ohne eigene Oberstufe) sowie eine Freie Waldorfschule. Die Schülerschaft verteilt sich wie folgt: Ca. 2.900 besuchen Schulen, die bis zur 10. JGS führen, 3.300 besuchen Schulen mit einer Oberstufe mit 13 JGS (G9) und 6.400 besuchen Gymnasien mit 12 JGS (G8). Die Schülerpopulation je Schule ist unterschiedlich groß und reicht von knapp 20 bis 1.000 Schülerinnen und Schülern > Abb. 3.2.1 rechts.

Abb. 3.2.1: Standorte der Schulen in Mitte (links) mit Grundstufe ab der 1. JGS; (rechts) weiterführende Schulen; Stand 07/2017



Quelle: Schulverzeichnis, Bezirksamt Berlin-Mitte, Flächeneinfärbung SGB II-Quote, siehe Kap. 2.5.3; Angaben Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der Grundstufe insgesamt, eigene Berechnungen

29 Die Schule hat vier Standorte an den jeweiligen Klinik-Standorten auch außerhalb des Bezirks.

4 Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen

Übergänge sind die Nahtstellen, an denen sich in besonderer Weise zeigt, ob ein Bildungssystem soziale, migrations- und geschlechtsbedingte Ungleichheit verstärkt oder dem entgegensteht. Übergänge sind zentral mit Entscheidungen der Eltern, Pädagogen und ggf. den zuständigen Verwaltungen verbunden, wobei von Informationsasymmetrien zwischen den Akteuren auszugehen ist, die im Projekt näher betrachtet werden sollen. Viele Forschungsarbeiten zeigen, dass an diesen Nahtstellen nicht zwingend die tatsächlichen Kompetenzen das Entscheidungsverhalten der Eltern und Jugendlichen leiten, sondern sozial selektive Empfehlungen und Prognosen des pädagogischen Personals sowie die durch viele Faktoren geprägten Bildungsaspirationen.

Die erste Entscheidung betrifft den Zeitpunkt, ab wann die Angebote der Kindertagesbetreuung in Einrichtungen oder der Kindertagespflege genutzt werden, die ersten Bildungsorte außerhalb der Familie. Eine Einrichtung wird nach bestimmten Kriterien ausgewählt – häufig wohnortnah, falls nicht Platzmangel in der Einrichtung diese Wahl unmöglich macht. Die zweite Entscheidung ist die Auswahl der Grundschule. Entweder wird die zugewiesene, ebenfalls wohnortnahe Schule im jeweiligen Schuleinzugsgebiet genommen oder aber eine Grundschule gewählt, die bestimmte pädagogische, Sprach- oder Sportprogramme anbietet. Der nächste Übergang, der in dieser Studie berücksichtigt wird, ist der Übergang in die weiterführende Schule bzw. den weiterführenden Bildungsgang. Die letzte Entscheidung, die hier betrachtet werden soll, ist der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in das Studium oder die Ausbildung sowie das Übergangssystem, wenn kein Ausbildungsplatz gefunden werden konnte.

Ohne mit den vorliegenden Daten zu den Gründen für Übergangentscheidungen vordringend zu können, wird nun zunächst die aktuelle Situation beschrieben. Obwohl das Projekt die Übergänge bis zum Verlassen der Schule betrachtet, wird hier detailliert nur die Situation bis zum Übergang in die weiterführende Schule beschrieben und für die weiteren Übergänge lediglich ein Rahmengerüst aufgespannt.

4.1 Kindertagesbetreuung

Die Kindertagesbetreuung (ECEC³⁰) wird inzwischen als ein integraler Bestandteil des Bildungssystems betrachtet, was sich nicht zuletzt auch in der Aufnahme der Angebote in die ISCED 2011 ausdrückt. Der Besuch soll wichtige Grundlagen, u.a. auch für den erfolgreichen Schulbesuch, legen und von den familialen meist impliziten Lernprozessen an die formellen heranführen, ohne dabei schon überwiegend leistungsorientiert zu sein. Mit dem Besuch von Kindertageseinrichtungen wird gedanklich häufig ein kompensatorischer Effekt insbesondere für Kinder aus sozial schwachen Elternhäusern verbunden.

Die Angebote werden seit Jahren mit zunehmender Tendenz genutzt, wobei die angestiegene Erwerbstätigkeit von Müttern mit kleinen Kindern auch erst durch den Ausbau der Betreuungsplätze für Kinder unter 3 Jahren möglich wur-

30 ECEC = Early Childhood Education and Care ist der international verwendete Begriff für die frühkindliche Betreuung und Bildung und schließt sowohl die Betreuung in Kindertageseinrichtungen wie auch die Kindertagespflege mit ein.

de > Kap. 1.4, 2.3.2. Der Nutzung der Angebote werden insbesondere für Kinder aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen Effekte zugeschrieben – herkunftsbedingt schlechtere Bildungschancen sollen so von Beginn an reduziert werden. Befunde zur Höhe und Nachhaltigkeit von Effekten in diesem Alter sind unterschiedlich. Kurzfristige Effekte werden zum Zeitpunkt des Schuleintritts dokumentiert. Langfristige kognitive Effekte und Effekte im Sozialverhalten konnten im Falle von hoher Kindertagesbetreuungsqualität³¹ sowie einem bestimmten Maß an Teilnahmedauer im Ausland nachgewiesen werden (Britische Studie (EPPE) Sammons et al. 2008, Sylva et al. 2011).

4.1.1 Auswahl der Kindertagesbetreuung

Die Auswahl der Kindertageseinrichtung wird von den Bildungsaspirationen der Eltern sowie durch praktische Überlegungen geprägt. Im Gegensatz zum Übergang in die Grundschule ist in Deutschland die Verfügbarkeit eines Platzes ein weiteres Kriterium.

Die AID:A-Befragung des Deutschen Jugendinstituts befragte deutschlandweit Eltern nach den Gründen für die Kitaauswahl. Unabhängig vom Migrationsstatus gaben Eltern die Wohnortnähe der Kita ebenso wie die enge Zusammenarbeit zwischen Eltern und dem Kita-Personal sowie die Öffnungszeiten als wichtige Kriterien an³². Weder der religiösen Erziehung, einer besonderen pädagogischen Ausrichtung noch der Mehrsprachigkeit des Personals kam eine große Bedeutung zu. Unabhängig vom Migrationsstatus finden Aussagen, dass Kinder in der Kindertagesbetreuung Dinge lernen, die sie zuhause nicht lernen, Kinder durch den Kitabesuch früher selbstständig werden, es später leichter haben und die unterschiedlichen Kulturen voneinander lernen, breite Zustimmung.

Wohnortnähe
ein zentrales
Auswahlkriterium
für die Kita

Die Feststellung, dass Kinder möglichst jung mit der Nutzung der Kitaangebote beginnen sollten, findet bei mehr als der Hälfte (56%) der Eltern mit Migrationshintergrund Zustimmung, bei Eltern ohne Migrationshintergrund zu 45%. Insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund bejahen die Aussage, dass die Kindertagesbetreuung mehr für die Bildung der Kinder tun soll (80%), deutlicher als Eltern ohne Migrationshintergrund (68%). Insgesamt erklärt sich aus diesen Befunden nicht, warum Kinder mit Migrationshintergrund i. d. R erst ein Jahr später als Kinder ohne Migrationshintergrund die Kindertagesbetreuung nutzen. Ein Grund könnte der unterschiedliche Umfang der Erwerbstätigkeit der Mütter sein, was jedoch aus den verfügbaren Daten nicht abzuklären ist > Kap. 2.3.2, Kap. 1.4.

Mehr Bildung
in Kitas von Eltern
gewünscht

Becker (2010) untersuchte die Wahlmechanismen von deutschen und türkischen Familien in Deutschland (n = 1.283). Die Studie ergab, dass die Erklärung von hohen Migrantenanteilen in Kindertageseinrichtungen nicht nur Folge der residentiellen Segregation ist. Eine Rolle spielt auch der Grad der Informiertheit

31 Die Qualität von Kindertagesangeboten wird mit unterschiedlichen Instrumenten erhoben. Welche genutzt werden, ist abhängig von den Forschenden. Verwaltungsseitig gibt es keine deutschlandweit gültigen Vereinbarungen.

32 Die AID:A-Befragung des DJI stellte Eltern die Frage: „Wie wichtig waren für Sie die folgenden Punkte bei der Wahl der Betreuungseinrichtung für ihr Kind?“ Differenziert wurde dabei zwischen Eltern ohne und mit Migrationshintergrund, bei letzteren zusätzlich zwischen Eltern mit einem in Deutschland geborenen Elternteil und zwei im Ausland geborenen Elternteilen (n=3.101).

über das verfügbare Angebot, der mit dem Bildungsstand der Eltern zusammenhängt.

Forderungen für das Projekt

Über die Auswahlkriterien und Vorgehensweisen der Eltern in Berlin-Mitte liegen keine Daten vor. Die im Rahmen des Projekts geplante Eltern-Befragung zu familialen Bildungsressourcen (FamEduRes) sollen die Einstellung der Eltern zur Kindertagesbetreuung, ihre Vorgehensweise bei der Kita-Auswahl sowie die Vorstellungen zur Kita-Qualität erheben.

4.1.2 Beteiligung an der Kindertagesbetreuung

Seit 2011 ist die Anzahl der Berliner Kinder, die sich an den ECEC-Angeboten beteiligen, aufgrund der höheren Beteiligung jüngerer Kinder und dem Bevölkerungszuwachs in der Altersgruppe gestiegen > Abb. 4.1.2.1. 2017 nahmen 162.500 Kinder in Berliner Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege die Angebote wahr > Tab. 3. Die Teilnahmezahlen haben bei den Kindern von 3 bis unter 6 Jahren (3u6) um 17% zugelegt, bei den Kindern unter 3 Jahren (u3) um 27%. Insbesondere ist die Beteiligung der 1-jährigen Kinder angestiegen.

Mehr als die Hälfte der Kinder vor dem 2. Geburtstag in der Kita

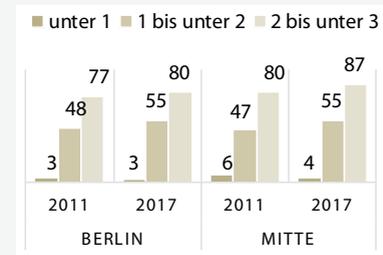
Konstant blieb in den letzten Jahren die geringe Anzahl der Kinder unter einem Jahr mit aktuell rund 930 Kindern, sicherlich auch bedingt durch die Einführung des Elterngeldes. Die Betreuung im ersten Lebensjahr erfolgt weitestgehend innerhalb der Familie durch die Mutter, 30% der Väter nehmen auch Elternzeit, im Durchschnitt 3,1 Monate³³.

Bei den Kindern von 3 bis unter 6 Jahren liegt die Teilnahmequote in Berlin seit Jahren deutlich über 90%³⁴.

Hinsichtlich der Verfügbarkeit von Betreuungsplätzen geht die DJI-Betreuungsstudie für Berlin von einem ungedeckten Bedarf von 12% im u3-Bereich aus (Alt et al. 2017, S. 12), während der Bedarf für Kinder von 3 bis unter 6 Jahren weitgehend gedeckt ist (ebenda, S. 26).

Seit Vorverlegung des Einschulungstichtags zum Schuljahr 2005/06 ist der Anteil der Kinder, die eigentlich schon schulpflichtig sind, aber von der Einschul-

Abb. 4.1.2.1 Teilnahmequoten an der Kindertagesbetreuung als Anteil an der gleichaltrigen Bevölkerung in Berlin und Berlin-Mitte 2011 und 2017 in %



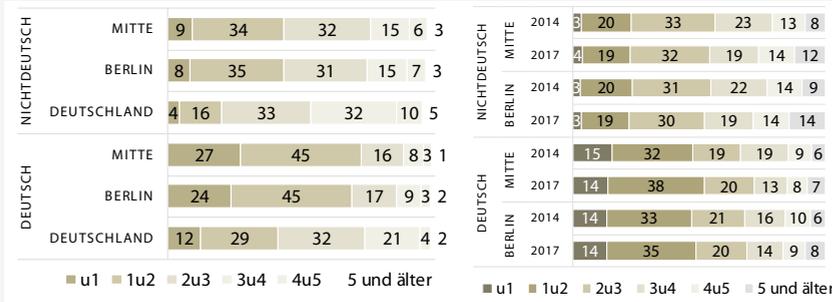
Quelle: KJH-Statistik, Einwohnerregisterstatistik, eigene Berechnungen

33 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Statistik über die Leistungsbezüge des Elterngeldes, Geburtsjahr Kind im Jahr 2014

34 Um den Anteil der Kinder, die sich an den Angeboten beteiligen, zu ermitteln, wird die Anzahl der Kinder in den Einrichtungen im regionalen Gebiet durch die Einwohneranzahl im Gebiet zum Stand 31.12. des Vorjahres geteilt. Dies führt unterhalb der Betrachtungsebene von Berlin zu Verzerrungen, wenn Kinder in der gleichen regionalen Einheit, in der sie wohnen, auch die Kita besuchen. Die amtliche KJH-Statistik kennt jedoch nur die Einrichtungsanschrift und nicht die Wohnanschrift des Kindes. Die Informationen stehen nur in den Verwaltungsdaten zur Verfügung. 2015 waren in Berlin-Mitte 78% der Kinder in den Kindertageseinrichtungen in Berlin-Mitte wohnhaft und 19% Einpendelnde aus benachbarten Bezirken.

Abb. 4.1.2.2 Alter der Kinder bei Betreuungsbeginn: (links) a) nach Familiensprache, Deutschland, Berlin und Berlin-Mitte, 2017 in %; (rechts) b) Einschulungskohorte in Berlin und im Berlin-Mitte nach zuhause gesprochener Sprache der Schuljahre 2014/15 und 2017/18 in %

Lesbeispiel: Kita-Kinder, die zuhause Deutsch sprechen, haben in Berlin zu 72% im Alter von unter 2 Jahren mit dem Kitabesuch begonnen.



Quelle: KJH-Statistik, eigene Berechnungen

lung zurückgestellt wurden, angestiegen > Kap. 4.2.2. 2016 befanden sich rund 6.400 nicht fristgerecht eingeschulte Kinder in Berliner Kitas. Da diese Kinder bereits schulpflichtig sind, haben sie die Pflicht, die Kita zu besuchen. 2017 wurde der Einschulungstichtag um 3 Monate zurückverlegt und die Zahl der schulpflichtigen und nicht eingeschulenen Kinder in Kitas hat sich auf 3.200 verringert.

Aktuell rückläufige Anzahl von schulpflichtigen Kinder in Kitas

In Berlin-Mitte ist die Lage strukturell mit den Durchschnittswerten der gesamten Stadt vergleichbar: die Anzahl der Kinder, die das frühe Bildungsangebot nutzen, ist seit 2011 um 21% angestiegen, bei den u3-Kindern um 24% und bei 3u6-Kindern um 13%. 2017 beteiligen sich mehr als die Hälfte der 1-jährigen (55%) und mehr als drei Viertel der 2-jährigen (87%) Berliner Kinder an den Angeboten. Differenziert nach der zuhause gesprochenen Sprache³⁵ bestätigt sich auch 2017 das höhere Einstiegsalter in die Bildungsangebote für Kinder mit Migrationshintergrund > Abb. 4.1.2.2 (links).

Von allen Kita-Kindern haben mehr als zwei Drittel der zuhause Deutsch sprechenden vor der Vollendung des zweiten Lebensjahrs mit der Teilnahme begonnen, in Berlin-Mitte liegt der Anteil etwas höher. Sprechen Kinder zuhause überwiegend nicht Deutsch, dann kommen sie rund ein Jahr später in die Kita. Für Deutschland insgesamt lässt sich auch zeigen, dass dies für Kinder aus Familien mit einem niedrigen Bildungsstand gilt > Kap. 5.6 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, Kap. C1³⁶).

Zuhause nicht Deutsch sprechende Kinder rund ein Jahr später in der Kita

Von der Einschulungskohorte 2017/18, die zur Kita-Erhebung 2017 in einer Kita angemeldet waren, hat die Hälfte mit deutscher und etwas mehr als ein Fünftel mit nicht deutscher Familiensprache die Betreuung bis zur Vollendung des zweiten Lebensjahres begonnen > Abb. 4.1.2.2 (rechts).

35 In der KJH-Statistik wird zu jedem Kind erhoben, ob es mindestens ein Elternteil mit Migrationshintergrund hat und ob zuhause überwiegend Deutsch oder eine nicht deutsche Sprache gesprochen wird.

36 Kinderbetreuungsstudie des Deutschen Jugendinstituts (KIBS-Studie) des DJI 2016

PISA 2015 zeigte für Deutschland insgesamt, dass Eltern mit einem hohen sozioökonomischen Status und Bildungsstand ihre Kinder früher in die Kindertagesbetreuung geben als die anderen Eltern (Jude et al. 2016, S. 360).

Unklare Ursachen für späten Kita-Start

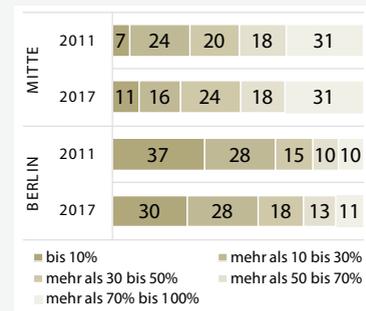
Ursachen für den späteren Start in Berlin-Mitte sind nicht bekannt und sollen im Projekt näher analysiert werden. Es ist zu klären, ob Unterschiede dem Sozialstatus zuzuschreiben sind. Weitere Gründe können mit anderen kulturellen Gegebenheiten im Herkunftsland, verwaltungsseitigen und formalen Barrieren, dem Rollenverständnis von Staat und Familie³⁷, mit fehlendem Bedarf aufgrund von Erwerbslosigkeit oder der Betreuung durch die Familie etc. zusammenhängen.

Wohnort-segregation in den Kitas abgebildet

2017 sind in 90% der Berliner Kindertageseinrichtungen sowohl Kinder mit deutscher als auch nicht deutscher Familiensprache, in Berlin-Mitte sind es 94%. Da Kinder die Tageseinrichtungen häufig wohnortnah besuchen, bildet sich eine Wohnsegregation in den Einrichtungen ab. Deutlich wird, dass sich der Anteil an Kitas mit sehr hohen Anteilen von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache in Berlin-Mitte wenig verändert hat.

In 3%^{BE} bzw. 12%^{Mitte} der Einrichtungen liegt der Anteil der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache bei über 90% > Abb. 4.1.2.4. Da dieser Befund nicht mit den Sprachstandserhebungen in der Kita (QuaSta) > Kap. 4.1.3 bzw. bei der Einschulungsuntersuchung > Kap. 4.1.4 in Verbindung gebracht werden kann, sind Aussagen über Konsequenzen bzgl. des Spracherwerbs nicht möglich. Zudem ist eine differenziertere Betrachtung durch die wenig detaillierte Erhebung kaum möglich. Es kann durchaus einen Unterschied sein, ob Kinder, die zuhause nicht deutsch sprechen, eine andere gemeinsame Sprache in der Kita zur Kommunikation nutzen können und die bei entsprechenden Sprachkompetenzen des Kita-Personals in das pädagogische Programm eingebunden werden kann (u. a. Kratzmann et al. 2017).

Abb. 4.1.2.4 Kitas nach Anteil von Kindern, die zuhause überwiegend nicht Deutsch sprechen, 2011 und 2017, Berlin und Berlin-Mitte, in %



Quelle: KJH-Statistik, eigene Berechnungen

Folgerungen für das Projekt

Unstrittig ist, dass die Beteiligung an der Kindertagesbetreuung positive Effekte auf die Entwicklung der Kinder, u.a. auf den Sprachstand, hat. Unklar ist, wa-

37 Die Beteiligung von Kindern an Early Childhood and Care im Herkunftsland Türkei liegt bei 3-Jährigen bei 8%, bei 4-Jährigen bei 32%, bei 5-Jährigen bei 43% (2014). Dieser Befund kann einerseits einem fehlenden Angebot geschuldet sein, da es in der Türkei keine Platzgarantie gibt (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016, S. 9), andererseits einer anderen Betreuungs- und Bildungskultur. Öffentlich finanzierte Angebote werden erst für Kinder ab 3 Jahren zur Verfügung gestellt (OECD Bildung auf einen Blick 2016, S. 307). Die OECD berichtet auch die PISA-Lesekompetenzergebnisse für die 15-Jährigen Kinder mit Migrationshintergrund unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds in Abhängigkeit davon, ob sie die ECEC im neuen Heimatland genutzt haben. Insbesondere Kinder, die selbst nach Deutschland zugewandert sind, zeigen geringere Kompetenzen (OECD 2015, S. 323 ff).

rum Kinder mit Migrationshintergrund signifikant später mit dem Besuch von Kindertageseinrichtungen beginnen, ob es einen bestimmten Schwellenwert gibt, der überschritten werden sollte, um einen guten Sprachstand in Deutsch zu erreichen und welche Rolle die in den Kitas abgebildete Wohnsegregation spielt.

Weiteren Aufschluss kann eine Detailanalyse der Einschulungsuntersuchungsdaten erbringen, in denen für Berlin-Mitte auch festgehalten ist, welche konkrete Kita die Kinder besucht haben. Dennoch sind einer solchen Auswertung schnell aufgrund kleiner Fallzahlen Grenzen gesetzt. Zudem können auch keine Erkenntnisse über die Motive der Eltern gewonnen werden. Folglich dient der Analyseschritt der Ideengenerierung, so für eine Gruppierung der Kitas nach bestimmten Charakteristika für die zusätzliche Erhebung in den Kitas (KitaEduRes) bzw. für die Ergänzung von Fragen bei der Elternerhebung (FamEduRes).

4.1.3 Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung

Für die Kindertageseinrichtungen liegen keine strengen Curricula wie für die Schulen vor. Je nach Bundesland gibt es unterschiedliche Programme und Festlegungen. Die Förderung der Sprachkompetenzen ist ein wesentlicher Bildungsauftrag der Kindertagesbetreuung und daher auch im Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege verankert (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014). Neben der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung³⁸ wird ebenfalls die gezielte sprachliche Förderung angeboten.

2017 arbeiten 33.300^{BE} bzw. 3.800^{Mitte} Personen in den Kindertageseinrichtungen, davon 24.700^{BE} bzw. 2.700^{Mitte} mit einer pädagogischen Berufsausbildung. Die häufigste Qualifikation ist weiterhin der Ausbildungsberuf der Erzieherin/des Erziehers. Zum überwiegenden Teil ist das Personal weiterhin weiblich (> 90%). 2.200^{BE} bzw. 210^{Mitte} Personen haben einen einschlägigen Hochschulabschluss. Umgerechnet auf Vollzeitäquivalente steht 2017 für je 7,7^{BE} bzw. 7,5^{Mitte} Kinder eine pädagogische Kraft zur Verfügung – eine Zahl, die sich in den letzten fünf Jahren kaum verändert hat (Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung 2018, Kap. C4).

In Berlin-Mitte wurde zuletzt 2013 eine Erhebung zu den Methoden der Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen vom Bezirk vorgenommen. Bei einer Rücklaufquote von 58% gaben die Hälfte der Einrichtungen (51%) an, dass mindestens eine pädagogische Kraft eine zusätzliche Qualifikation im Bereich der Sprachförderung erworben hat (Butler 2015, S. 10 ff.). 20% der Einrichtungen nannten die bilinguale Sprachförderung als einen ihrer Schwerpunkte. Mangelnde Deutschkenntnisse der Kinder wurden mehrheitlich insbesondere in den Einrichtungen mit mehr als 40% von zuhause nicht Deutsch sprechenden Kindern problematisiert. Die Erhebung zeigte eine große Vielfalt der im Bezirk eingesetzten Sprachförderinstrumente auf: Am häufigsten genannt wur-

Sprachstands-
feststellung
bundesweit mit
unterschiedlichen
Verfahren

38 Definition: „Unter alltagsintegrierter sprachlicher Bildung wird eine umfassende systematische Unterstützung und Begleitung der natürlichen Sprachentwicklung aller Kinder in allen Altersstufen verstanden, die über die gesamte Verweildauer der Kinder in der Kindertageseinrichtung das Handeln der pädagogischen Fachkräfte während der alltäglichen pädagogischen Arbeit bestimmt.“ (Abschlussbericht der Bund-Ländersteuerungsrunde zum Bundesprogramm „Schwerpunkt – Kitas Sprache & Integration“ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2015, S. 9 [http://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Abschlussbericht_SPK_final.pdf, aufgerufen: 30.1.2018])

den das Würzburger Trainingsprogramm (Küspert & Schneider 2006) und der Sprachlernkoffer. Zeit- und Personalmangel wurde von zwei Dritteln der Kitas als Hauptgrund für nicht optimale Sprachförderungsmöglichkeiten angegeben.

Die Erfassung der erreichten Sprachkompetenz der Kinder in den Kindertageseinrichtungen erfolgt je nach Bundesland³⁹ durch unterschiedliche Verfahren – teils werden diagnostische Testverfahren eingesetzt, teils nicht. Folglich sind die Angaben zu den als förderungsbedürftig erkannten Kindern zwischen den Ländern nicht vergleichbar (Übersicht Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, C5-1A).

Sprachkompetenz
abhängig vom
Bildungsstand der
Eltern

Aus der deutschlandweiten Stichprobe im Rahmen des NEPS ergibt sich für die 3- bis unter 5-jährigen Kinder, dass Jungen (25%) eher förderbedürftig sind als Mädchen (20%), Kinder von Eltern ohne oder mit Hauptschulabschluss häufiger (39%) zu fördern sind als Kinder bei Eltern mit mittlerem Abschluss (29%) oder mit (Fach-)Hochschulreife (20%). Für Kinder mit deutscher Familiensprache liegt der Förderbedarf bei 20%, bei nicht deutscher Familiensprache bei 39%⁴⁰ > siehe Kap. 2.3.1, 4.1.4.

Mehr Kinder mit
nicht deutscher
Herkunftssprache
in Mitte förderbe-
dürftig

Berlin verwendet zur Sprachstandserhebung in Kindertageseinrichtungen 15 Monate vor der Einschulung das Beobachtungsverfahren QuaSta⁴¹. Es handelt sich hierbei um kein standardisiertes wissenschaftliches Testverfahren – ein Umstand, der die Interpretationsmöglichkeiten der Befunde erheblich einschränkt. Für die als förderbedürftig identifizierten Kinder erfolgt die Sprachförderung in der Kita⁴².

Für Kinder, die keine Kita besuchen, werden nach Einladung durch den Bezirk mit dem Screeningverfahren Deutsch Plus4⁴³ getestet. Bei Deutsch Plus4 handelt es sich im Gegensatz zu QuaSta um ein wissenschaftliches Testinstrument. Gemäß Berliner Schulgesetz § 55 müssen diese Nicht-Kita-Kinder 18 Monate an fünf Tagen fünf Stunden vorschulische Sprachförderung erhalten⁴⁴.

Anteil der Kinder
mit Förderbedarf
weitgehend
unverändert

Gemäß des geänderten Einschulungstichtages ab 2018 wurden 2016 mit QuaSta nur die Kinder bewertet, die bis zum 30.9. des Einschulungsjahrs das 6. Lebensjahr vollendet haben werden und nicht der ganze Jahrgang. Damit ist eine direkte Vergleichbarkeit mit den Vorjahren anhand der aggregierten Ergebnisse nicht möglich, da die Kohorte insgesamt älter ist. Erfasst wurden 23.730 Kinder, von denen berlinweit 16% und in Berlin-Mitte 20% ein Förderbedarf haben. Bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache sind es 32%^{BE}

39 Die Ausnahme ist Thüringen, in diesem Bundesland findet keine Sprachstandserhebung statt.

40 Quelle: DJI, AID:A 2013/14, n = 1.000, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, Tab. C5-5web

41 QuaSta: Qualifizierte Stuserhebung Sprachentwicklung 4-jähriger Kinder in Kitas; Datenerhebung vom 15. November bis 15. Januar, d.h. 1,5 Jahre vor der Einschulung (Verordnung SprachföVO Berlin, §6).

42 gemäß § 5a KitaFöG Berlin – Sprachliche Förderung

43 Vergleiche zu Gütekriterien u.a. https://www.isq-bb.de/uploads/media/dplus4-bericht-080425-ppt-erlaeuert_05.pdf [aufgerufen: 8.5.2017]

44 Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz - SchulG) § 55 http://gesetz.berlin.de/jportal/portal/t/b4c/page/bsbeprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=24&eventSubmit_do-Navigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGBEV25P55&doc.part=5&toc.poskey=#focuspoint [aufgerufen 30.4.2018]

bzw. 31%^{Mitte}. Somit gleichen die Ergebnisse strukturell trotz der etwas älteren Kohorte denen der Vorjahre⁴⁵.

2.994 Kinder, die basierend auf Einwohnerregisterinformationen in Berlin wohnten und keine Kita besuchten, wurden vom jeweiligen Wohnbezirk zum Test Deutsch Plus4 eingeladen. Nur ein geringer Anteil (23%^{BE} bzw. 16%^{Mitte}) konnte getestet werden, da die übrigen Kinder nicht zum Testtermin erschienen sind. Eine mögliche Ursache hierfür ist, dass sie inzwischen verzogen sind. Für den überwiegenden Teil wurde ein Förderbedarf festgestellt (84%^{BE} bzw. 89%^{Mitte}). Die mit dem Förderbedarf verbundenen Auflagen wurden überwiegend nicht erfüllt (90%^{BE} bzw. 92%^{Mitte}) – die Kinder nahmen keine Sprachförderung in einer Kita oder außerhalb wahr. Die Werte der Nicht-Kita-Kinder für 2018 liegen mit 3.005^{BE} bzw. 478^{Mitte} Einladungen in Berlin-Mitte noch einmal höher⁴⁶. 22%^{BE} bzw. 16%^{Mitte} der Kinder wurden getestet, wobei bei 75%^{BE} bzw. 83%^{Mitte} ein Förderbedarf diagnostiziert wurde, der in 88%^{BE} bzw. 86%^{Mitte} der Fälle in keiner Sprachförderung mündete.

Fast alle
Nicht-Kita-Kinder
mit Sprachdefiziten

Sprachförderung
von Nicht-Kita-
Kindern kaum
umgesetzt

Neben diesen beiden Verfahren können zusätzlich gemäß Berliner Kindertagesförderungsgesetz §9 (2) im Rahmen der Gesundheitsvorsorge Sprachauffälligkeiten erhoben werden. Diese Untersuchung wird jedoch nicht flächendeckend durchgeführt. Zum Einsatz kommen der Grünenthal- oder Ravensburger-Bilderbogen, Pseudoworte sind nachzusprechen und ein Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder in Anlehnung an SETK3-5 (Grimm 2001/2017). In welchem Zusammenhang die ermittelten Ergebnisse zu den Einschätzungen des pädagogischen Personals im Rahmen von QuaSta stehen, ist nicht dokumentiert.

Ähnlich wie für die Schule kann man sich auch für die Kindertagesbetreuung die Frage stellen, ob das pädagogische Personal in Abhängigkeit vom Sozialstatus und Migrationshintergrund der Kinder unterschiedliche Erwartungen an deren Leistungsfähigkeit hat. Untersuchungen hierzu liegen kaum vor. Kratzmann (2013) folgerte aus der Analyse der BiKS-Daten⁴⁷, dass unterschiedliche Erwartungen sich anhand der Leistungen erklären lassen und der Migrationshintergrund als solcher keine Erklärungsdimension ist.

Folgerungen für das Projekt

Da im Ergebnis festzustellen ist, dass eine nicht unerhebliche Anzahl von Kindern vor Schulbeginn keinen altersgemäßen Sprachstand erreicht hat, sind die Sprachfördermaßnahmen in der Kita auf den Prüfstand zu stellen. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass der kompensatorischen Wirkung der Maßnahmen in der Kindertagesbetreuung ganz klar Grenzen gesetzt sind – d.h., dass das Umfeld der Kinder und insbesondere die familiäre Situation für die Sprachentwicklung in Deutsch zentrale Bedeutung hat.

45 Quelle: Drucksachen Abgeordnetenhaus Berlin: <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/18/SchrAnfr/s18-10843.pdf> [aufgerufen: 8.5.2017]

46 Quelle: Drucksachen Abgeordnetenhaus Berlin: <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/18/SchrAnfr/S18-13725.pdf> [aufgerufen: 24.4.2018]

47 BiKS ist eine Untersuchungsreihe zu Bildungsprozessen, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter [<https://www.uni-bamberg.de/biks/>; aufgerufen: 31.1.2018]

In Berlin-Mitte erreicht schon seit Jahren rund ein Drittel der jeweiligen Einschulungskohorte keine sehr guten Sprachstandsergebnisse > Kap. 5.7, obwohl in den letzten Jahren viel durch Bundesprogramme, wie „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“⁴⁸ und „Sprachkitas“⁴⁹ sowie Landes- und Bezirksinitiativen in die Sprachförderung investiert wurde und wird. Zu nennen sind u.a. auch die bezirkliche Sprachberatung, die von den Kitas genutzt werden kann und die vor Ort Unterstützung durch entsprechend ausgebildetes Personal.

Festzustellen ist, dass aktuell kein aussagekräftiger Überblick über die Sprachförderkompetenz beim Kita-Personal vorliegt. Die Erhebung in Berlin-Mitte von 2013 war eine einmalige Aktion – es bestehen keine Mechanismen der kontinuierlichen Fortschreibung, die auch als Basis für Qualifizierungsmaßnahmen genutzt werden könnte. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass sich der überwiegende Teil der Kitas in privater Trägerschaft befindet (87%), was politische Steuerungsmaßnahmen nicht einfach erscheinen lässt.

Der in der 2013er Erhebung geschilderte Sachverhalt, dass Personal- und Zeitmangel ursächlich für die fehlende Sprachförderung sind, ist erneut zu prüfen. Seit 2013 sind viele mit zusätzlichen Mitteln geförderte Projekte zur Sprachförderung in den Einrichtungen implementiert worden. Sollte die Sachlage trotzdem weiterbestehen, wäre zu klären, ob der konstatierte Personalmangel ein Mangel an Kapazitäten und/oder Kompetenzen ist. Aufgrund von fehlenden Datenquellen ist hierfür eine Erhebung erforderlich. Von Interesse ist ebenfalls, ob sich Charakteristika von Kitas bzw. der sie besuchenden Kinder feststellen lassen, die eine weniger erfolgreiche Sprachförderung wahrscheinlicher machen.

Welchen Erkenntnisgewinn QuaSta liefert und welche Maßnahmen ergriffen werden, um die festgestellten Sprachdefizite zu reduzieren, ist nicht transparent. Auffällig ist der kontinuierliche Fortbestand hoher Sprachdefizitquoten über viele Jahre, was sowohl die Frage nach der Tauglichkeit des Instruments als auch der Wirksamkeit der Fördermaßnahmen aufwirft. Wissenschaftliche Studien geben Hinweise, dass die Qualität der Kindertagesbetreuung für den Spracherwerb Bedeutung haben kann – hierzu liegen bisher für Berlin-Mitte keine Daten vor. Insgesamt ist die Bearbeitung des Themenbereichs sehr aufwendig, da nahezu keine Daten über die Prozesse in den Kitas verfügbar sind und erst in der geplanten Befragung KitaEduRes erhoben werden müssen.

4.1.4 Einschulungskohorte

Unstrittig ist, dass Kinder vor der Einschulung ein Sprachniveau erreicht haben sollten, welches ihnen erlaubt, dem Unterricht zu folgen. Welches Niveau die erreichten Sprachkompetenzen haben, wird daher bei den Kindern ab 5 Jahren in der Einschulungsuntersuchung (ESU) erfasst. Die verwendeten Verfahren sind, wie auch schon bei den in der Kita eingesetzten, je nach Bundesland unterschiedlich, so dass auch in diesem Fall kein länderübergreifender Vergleich möglich ist (u.a. Lisker 2013).

48 <https://sprach-kitas.fruhehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm/rueckschau-schwerpunkt-kitas/> [aufgerufen: 30.4.2018]

49 <https://sprach-kitas.fruhehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm/> [aufgerufen: 30.4.2018]

In Berlin umfasste die Einschulungskohorte 2015 insgesamt 31.867 Kinder, 2016 waren es aufgrund des geänderten Einschulungstichtages mit 28.701 weniger. In Berlin-Mitte sind es 3.185 bzw. 2.997 (Bettge & Oberwöhrmann 2017).

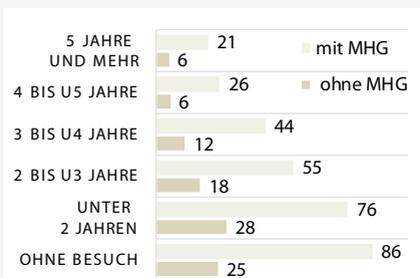
In der Einschulungskohorte von Berlin-Mitte ist der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zum Berliner Durchschnitt hoch, wie dies anhand der Bevölkerungsstruktur zu erwarten war > Kap. 1.2. 2016 haben 52%^{BE} bzw. 27%^{Mitte} keine nichtdeutsche Herkunft. Die Kinder in Berlin-Mitte haben kulturelle Hintergründe aus insgesamt 119 Staaten, wobei der überwiegende Teil (88%) in Deutschland geboren ist > Abb. 1.2.1. Im Ausland geborene Kinder haben in Berlin-Mitte zu 19% einen arabischen, zu 17% einen türkischen und zu 19% einen osteuropäischen Hintergrund.

2016 stellt die ESU für Berlin insgesamt bei 28% der Kinder einen Sprachförderbedarf fest, in Berlin-Mitte sind es 38% (ebenda S.107 ff.). Offensichtlich sind die erheblichen Unterschiede für Kinder in Abhängigkeit vom Migrationsstatus. Der Förderbedarf bei Kindern mit deutscher Herkunft liegt bei 9%. Der Förderbedarf bei Kindern nichtdeutscher Herkunft liegt bei 33%. Insbesondere bei den im Haushalt arabisch sprechenden Kindern mit 51% deutlich höher (ebenda, S. 131).

Die ESU-Förderbedarfsquoten liegen damit in etwa auf dem Niveau der QuaSta-Quoten, die in der Kindertageseinrichtung festgestellt wurden. Unklar bleibt, da keine Verbindung zwischen den Erhebungen hergestellt werden kann, ob es sich bei den als förderbedürftig eingestuften Kindern in beiden Fällen um die selben Kinder handelt > Kap. 4.1.3. Die Kindertageseinrichtungen erfahren die Ergebnisse auf Nachfrage von den Eltern, d.h. von einer systematischen Einbeziehung des diagnostischen Befunds in die zukünftige Sprachförderung in der Einrichtung ist nicht grundsätzlich auszugehen.

Weiterhin großer Sprachförderbedarf bei Kindern mit Migrationshintergrund

Abb. 4.1.4.1 Kinder mit Sprachförderbedarf bei der ESU nach Kitabesuchsjahren und Migrationsstatus, Berlin 2015 in %



Quelle: Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales - IA - kombinierter Indikator, eigene Berechnungen

Deutlich wird auch für Berlin insgesamt der Zusammenhang zwischen der Kitabesuchsdauer und den Ergebnissen im Sprachtest – je länger die Besuchsdauer, desto geringer ist der Förderbedarf > Abb. 4.1.4.1 (auch ebenda für 2016, S. 107, Tab. 4.45).

Die Ergebnisse der ESU zeigen einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den Sprachkompetenzen ihrer Kinder. Leben Kinder in einem formal bildungsfernen Elternhaus dann haben 58%^{BE} bzw. 67%^{Mitte} der Kinder einen Förderbedarf.

Bildungsstand der Eltern und Kitabesuchsdauer von Bedeutung für Sprachkompetenzen

Sind die Eltern höher qualifiziert, sind es 19%^{BE} bzw. 33%^{Mitte}. Im Vergleich mit 2010 hat sich die Situation nicht nennenswert verändert.

Kinder mit Migrationshintergrund, die in Familien mit formal niedrig qualifizierten Eltern leben, sprechen in Berlin und insbesondere in Berlin-Mitte zum Zeitpunkt der Einschulungsuntersuchung deutlich schlechter Deutsch als Kinder mit Migrationshintergrund, deren Eltern besser gebildet sind > Abb. 4.1.4.2.

Diese Befunde legen nahe, dass der Bildungsstand des Elternhauses und die Besuchsdauer der Kita die Differenzen im Wesentlichen erklären, da 36% dieser Kinder weniger als 3 Jahre in der Kita waren bzw., z.B. bei Zuwanderung aus dem Ausland, sein konnten > Kap. 1.2, 2.4. Mit den aktuelleren Daten müssen diese Befunde unter Verwendung von multifaktoriellen Modellen auf ihren Erklärungswert überprüft werden.

In Berlin-Mitte wird die Einschulungskohorte durch die Lehrenden der aufnehmenden Grundschulen hinsichtlich ihres Sprachstands mit dem Verfahren Bärenstark (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2002) vor Schuleintritt untersucht – ein Verfahren, welches ehemals in ganz Berlin eingesetzt wurde. Es handelt sich dabei um ein nicht standardisiertes Verfahren und dient der Grundschule zur Planung von Klassenzusammensetzung und Unterricht für die einzuschulenden Kinder. In welchem Zusammenhang die erhobenen Daten mit den anderen Daten zum Sprachstand stehen, muss im Rahmen des Projekts geprüft werden.

Folgerungen für das Projekt

Jedes Kind, welches eingeschult wird, ist zu diesem Zeitpunkt mindestens dreimal, ggf. sogar viermal, hinsichtlich seines Sprachstands untersucht worden. Die Ergebnisse für ein Kind liegen in der Summe ausschließlich den Eltern vor. Nur die Daten aus der ESU sind im Bezirk zentral erfasst. Mit dem Ziel vor Augen, auf empirischer Evidenz basierende Indikatoren zum Monitoring entwickeln zu wollen, ist diese Situation extrem unbefriedigend, wäre doch eine datenschutzgerechte und anonymisierte Speicherung, die keine Rückschlüsse auf das einzelne Kind aber Analysen zulässt, möglich. Hinzu kommt, dass die Erhebungen aufgrund der fehlenden bzw. fehlenden gemeinsamen theoretischen Basis nicht zur Evaluation von Fördermaßnahmen genutzt werden können. Im Rahmen des Projekts soll daher versucht werden, repräsentativ Daten aus allen Erhebungen anonymisiert zusammenzuführen, um den Zusammenhang der Erhebungen zu analysieren und die Sinnhaftigkeit des Aufbaus eines zentralen Datenbestands abschätzen zu können.

Bei der ESU werden auf dem Elternfragebogen Daten erhoben, die in der Auswertungsdatei des Bezirks nicht zur Verfügung stehen. Aktuell wird nicht mehr ausgewiesen, ob es sich bei Alleinerziehenden um den Vater oder die Mutter handelt. Somit können die jeweiligen soziodemographischen Daten des Elternteils nicht mehr, wie in den Vorjahren, zugeordnet werden. Einige erhobene Angaben fehlen ganz, so z. B., ob sich die Eltern Sorgen bzgl. des Verhaltens des Kindes oder der Sprachentwicklung machen. Diese könnten sowohl mit den Ergebnissen der ESU in Beziehung gesetzt als auch für die Einschätzung der

Abb. 4.1.4.2 Deutschkenntnisse der Kinder nichtdeutscher Herkunft bei der ESU nach Bildungsrisiko der Eltern, Berlin und Berlin-Mitte, 2015 in %



Quelle: Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales - IA - kombinierter Indikator, eigene Berechnungen

Wahrnehmung der Eltern zum Entwicklungsstand ihres Kindes genutzt werden > Kap. 2.6.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es gemäß der ESU-Ergebnisse einer erheblichen Anzahl von Kindern nicht gelingt, vor Erreichen des Einschulungsalters hinreichende Kompetenzen in der deutschen Sprache zu erwerben, was ihren Übergang in die Schule i.d.R. formal nicht verhindert, ihnen jedoch offensichtlich schlechte Startbedingungen beschert. Die bisherigen Analysen geben Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Sprachstand, der Dauer des Kita-Besuchs und den familialen Bildungsressourcen. Die hier dargestellten Befunde beruhen jedoch auf den ESU-Daten 2015, wenn der Bezirk-Mitte im Vergleich zu Berlin insgesamt darstellt wurde. 2016 und 2017 wurde der Merkmalskranz der ESU-Erhebung um wesentliche Merkmale erweitert, sodass mit den neuen Daten z. B. der Proxy Migrationshintergrund weiter aufgelöst werden kann. Es wurde nun erfragt, ob bzw. wann das Kind nach Deutschland zugewandert ist, ob zuhause Deutsch gesprochen wird und welche weiteren Sprachen zu den Familiensprachen zählen > Kap. 5. Von der Auswertung der Daten – auch mit multivariaten Verfahren – werden bessere Möglichkeiten für die Festlegungen der Indikatoren erwartet.

4.2 Übergang in die Grundschule

Für die Einschulung stehen vier Schularten zur Verfügung – Grundschulen, Integrierte Sekundarschulen, Freie Waldorfschulen und Schulen mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten.

4.2.1 Auswahl der Grundschule

Grundsätzlich sieht die Schulplanung vor, dass Grundschulen wohnortnah besucht werden können – gemäß dem Motto „kurze Beine – kurze Wege“. Im Berliner Schulgesetz wird in §54 von „altersangemessenen Schulwegen“ gesprochen. Aufgrund dieser Festlegung bildet sich die residentielle Segregation in der Komposition der Schülerschaft der Grundschule ab > Kap. 1.2, 1.5. Eltern setzen die soziale Situation des Umfeldes mit der an der Schule intuitiv gleich, was einige bewegt, ihre Kinder woanders einschulen zu lassen.

Die Befundlage für Deutschland zeigt, dass sich sozial besser gestellte Eltern öfter als schlechter gestellte Gedanken darüber machen, in welche Grundschule ihr Kind gehen soll. Sie entscheiden sich häufiger für Grundschulen, die weniger segregiert⁵⁰ sind und dem eigenen Sozialstatus angemessener erscheinen (u. a. Schuchart et al. 2011). Die durch längere Schulwege ggf. verursachten Opportunitätskosten für die Kinder und ggf. für sich selbst werden nicht gescheut, da man annimmt, dass Kinder in weniger segregierten Schulen bessere Leistungen erreichen. In der Folge verstärkt sich die Segregation an den Schulen im eigentlichen Einzugsbereich. Die TIMSS-Studie (2011) zeigte, dass in Berlin 70% der Kinder mit Migrationshintergrund eine hinsichtlich des Migrationsstatus segregierte Schule besuchen, Kinder ohne Migrationshintergrund zu 17% – ein Befund, in dem sich auch die Wohnsegregation widerspiegelt.

Wohnsegregation
in den Grund-
schulen häufig
abgebildet

50 Segregation – es gibt keine allgemeingültigen Berechnungsformeln für eine Grenze, ab der Personen am Wohnort oder die Schülerschaft an einer Schule als „segregiert“ gelten: im Allgemeinen immer dann, wenn eine bestimmte Zusammensetzung das Erreichen eines Ziels signifikant beeinflusst, sich über- oder unterdurchschnittlich zu Vergleichswerten verhält.

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Schulsegregation und Schülerleistung in keinem Zusammenhang stehen, wenn die bildungsrelevanten Ressourcen von Familie und Schule vergleichbar sind > Kap. 2.6. So zeigen TIMSS und IGLU deutlich eingeschränkte Lernmöglichkeiten und Entwicklungschancen für Schülerinnen und Schüler an segregierten Grundschulen, wenn Eltern sich wenig engagieren, Lehrkräfte sich bzgl. der Förderung der Kinder nicht abstimmen, niedrigere Lehrerwartungen bzgl. der Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler vorliegen, die gesamte Klasse ein schlechtes Leistungsniveau hat und die materielle Ausstattung der Schulen schlechter ist (u.a. Überblicksbeitrag Dumont et al. 2013). Untersuchungen von Kristen (2008) kamen zu dem Ergebnis, dass insbesondere türkische Familien hoch segregierte Schulen „wählen“, der ethnische Effekt jedoch nicht mehr vorhanden ist, wenn die Gruppen hinsichtlich des Wissens um Schulalternativen sowie der Deutschkenntnisse kontrolliert werden.

Die bildungsrelevanten familialen Ressourcen und institutionellen Ressourcen an segregierten Schulen sind jedoch häufig auf niedrigerem Niveau als an nicht segregierten Schulen. Da die Verbesserung familialer Ressourcen schwierig zu beeinflussen ist, wurden international verwaltungsseitige Maßnahmen zur Desegregation erprobt – die jedoch aufgrund der nationalen gesetzlichen Rahmenbedingungen höchst unterschiedlich ausfallen. Allen gemeinsam ist, dass sie wenig erfolgreich waren. Somit kommt dann auch der Sachverständigenrat zu Empfehlungen, die die betroffenen Institutionen und über diese die familialen Ressourcen adressieren (u. a. Übersicht: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2013, S. 5). In Berlin-Mitte wurde versucht, durch die Vergrößerung der Schuleinzugsbereiche eine neue Komposition der Schülerschaft zu erreichen. Die Maßnahme wurde jedoch zurückgenommen, da sich Eltern mit dem Hauptkritikpunkt der nicht altersangemessenen Länge der Schulwege dagegen wehrten.

Überproportional
viele nicht eingeschulte
Kinder mit
Eingliederungshilfen

Folgerungen für das Projekt

Aus den Verwaltungsdaten soll zunächst für die zurückliegenden Jahre erschlossen werden, wie viele Schülerinnen und Schüler nicht auf die Grundschule gehen, die für sie gemäß ihrer Wohnanschrift vorgesehen war. Es soll versucht werden, die Ab- und Zuwanderungen anhand von bereits erhobenen Merkmalen näher zu charakterisieren. Die im Rahmen des Projekts geplante Familienbefragung (FamEduRes) soll auch retrospektiv die Entscheidungskriterien für die Grundschule erfassen.

4.2.2 Einschulung

Zum Zeitpunkt der Einschulung befinden sich Kinder bereits in unterschiedlich guten Ausgangssituationen für individuell erfolgreiche Bildungsbiographien: Der Sozialstatus der Familie sowie das bisher erreichte individuelle Kompetenzniveau sorgen bereits beim Start in das Schulleben für ungleiche Bedingungen. Herkunftsbedingte Unterschiede wurden in einigen Untersuchungen schon für unmittelbar eingeschulte Kinder nachgewiesen und werden letztlich ebenfalls durch die festgestellten Sprachdefizite bei der Einschulungsuntersuchung aufgezeigt > Kap. 4.1.4.

Der Zeitpunkt für eine fristgerechte Einschulung ergibt sich durch die jeweils landesspezifische Stichtagsregelung. In Berlin galt bisher das Vollenden des

6. Lebensjahres zum 31. Dezember des jeweiligen Jahres für die fristgerechte Einschulung. Ab den Schuljahr 2017/18 ist der Stichtag auf den 30. September zurückverlegt.

Im Schuljahr 2016/17 wurden in Berlin 32.205^{BE} bzw. 3.015^{Mitte} Kinder eingeschult, womit sich der Anstieg bei der Anzahl der Schulanfängerinnen und -anfänger seit dem Schuljahr 2009/10 kontinuierlich fortsetzt. 78%^{BE} bzw. 81%^{Mitte} der eingeschulten Kinder beginnen fristgemäß ihre Schulzeit, überwiegend in Grundschulen. Nicht eingeschult wurden 8.513 der Kinder, die aktuell das Einschulungsalter erreicht hatten; in Berlin-Mitte 711. Aufgrund der geänderten Stichtagsregelung für das folgende Schuljahr sollten die Anteile nicht mit dem Vorjahr verglichen werden. Für Kinder mit den Geburtsmonaten Oktober bis Dezember war eine vereinfachte Rückstellung möglich – diese Kinder gehören gemäß der Festlegung der Schulverwaltung im Schuljahr 2017/18 zu den fristgerecht eingeschulten.

Mit der kontinuierlichen Zunahme der nicht fristgerechten Einschulung hat die Anzahl der schulpflichtigen Kinder in der Kindertagesbetreuung zugenommen. Von rund 2.100 schulpflichtigen Kindern im Jahr 2011 ist ihre Anzahl in den Kitas fünf Jahre später auf 6.365⁵¹ angewachsen. 29% dieser Kinder erhalten in der Kindertagesbetreuung Eingliederungshilfen aufgrund von einer bestehenden oder drohenden Behinderung⁵², was bei den 5-Jährigen nur bei 7% der Fall ist. Kinder mit einem Förderbedarf werden also überproportional häufig von der Einschulung fristgerecht zurückgestellt.

Die ESU-Daten zeigen auf, dass Eltern einen Antrag auf Zurückstellung überproportional häufig stellen, wenn die ESU sowohl eine schulische als auch sonderpädagogische Förderung vorschlägt. Obwohl die ESU diesen Förderbedarf festgestellt, wird nicht erhoben, ob das Kind in der Kita schon einrichtungsgewundene Eingliederungshilfen erhält. Dieses Erhebungsdefizit ist symptomatisch für die Vielzahl der definitorischen Brüche, die den Begriff „Behinderung“ durch die Bildungsinstitutionen begleitet (u.a. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2014, S. 157 ff., Abb. H-1).

Kinder mit Eingliederungshilfen häufiger später eingeschult

Auffällige Unterschiede sind zwischen den Bezirken feststellbar. In Pankow bekommen 17% der schon schulpflichtigen Kita-Kinder Eingliederungshilfen, in Berlin-Mitte 25% und in Spandau und Reinickendorf um die 50%. Unklar bleibt die Interpretation der Befundlage hinsichtlich der Unterschiede je Bezirk, da die Daten zu den Eingliederungshilfen in den Kitas des Bezirks und die Daten zur Rückstellung von der Einschulung im Wohnbezirk erhoben werden. Grundsätzlich könnten Gründe in den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen von der Grundschule oder Kita liegen. Denkbar sind auch Informationsdefizite bei den Eltern über die Fördermöglichkeit für ihr Kind in der Schule. Ob und welche Effekte sich aus dem verspäteten Schulstart für die Bildungschancen insgesamt ergeben - ist eine Fragestellung, der im Rahmen des Projekts nachgegangen werden soll.

51 Die Zahl gilt für den Stichtag 1.3.2016 und korrespondiert damit in der Größenordnung mit der Anzahl der für das Schuljahr 2015/16 zurückgestellten 6.396 Kinder und mit den 6.594 im Schuljahr 2016/17 eingeschulten Kindern, die aus dem Vorjahr zurückgestellt wurden.

52 Eingliederungshilfen werden für das Kind in der Kita gewährt, wenn eine körperliche, geistige oder seelische Behinderung vorliegt bzw. das Kind von einer Behinderung bedroht ist.

4 von 10
Erstklässlern mit
nicht deutscher
Herkunftssprache

41%^{BE} bzw. 73%^{Mitte} der im Schuljahr 2016/17 eingeschulten Kinder haben laut der Schulstatistik der Bildungsverwaltung eine nicht deutsche Herkunftssprache (NDHS). Zum Vergleich: Für die zur Einschulung anstehende Kohorte wurde zum 1.3.2016 in den Kindertageseinrichtungen angegeben, dass in 32% der Haushalte überwiegend nicht Deutsch gesprochen wird und dass in 37% der Haushalte mindestens ein Elternteil mit Migrationshintergrund hat. Gleiches gilt für die jeweiligen bei QuaSta ermittelten Anteile (33%). Auch diese nicht unerheblichen Differenzen deuten auf unterschiedliche Kriterien und Vorgehensweisen bei der Feststellung hin, die aufgeklärt werden sollten, da diese divergente Datenlage eine integrative Steuerung erschwert.

Kein Herkunftseffekt
beim Einschulungszeitpunkt

6.594^{BE} bzw. 525^{Mitte} der im Schuljahr 2016/2017 eingeschulten Kinder wurden verspätet eingeschult, d. h. sie sind entweder im Vorjahr oder früher von der Einschulung zurückgestellt worden. 40% haben eine nicht deutsche Herkunftssprache – folglich kann der Migrationsstatus nicht als relevantes Merkmal identifiziert werden. Auch unterscheidet sich der Anteil der nicht fristgerecht eingeschulten und daher noch Kita-Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache kaum von dem der gesamten Einschulungskohorte. Des Weiteren entspricht ihr Anteil in der Schulstatistik dem der fristgerecht eingeschulten (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, Kap. C5, S. 67 f.). Dieser Befund bestätigt sich ebenfalls in den NEPS-Ergebnissen für Deutschland, die keine Unterschiede bei Kindern mit Migrationshintergrund aller Generationen und Kindern ohne Migrationshintergrund feststellen konnten. Auch ist anzunehmen, dass sich bei den in der Kita verbliebenen Kindern, ein Anteil von Kindern befindet, die erst im höheren Alter aus dem Ausland nach Deutschland zugezogen sind.

Sprachförderbedarf
ohne Effekt
auf fristgerechte
Einschulung

Auf Aggregatebene ist für Berlin kein Zusammenhang zwischen der verspäteten Einschulung und einem Sprachförderbedarf bei der ESU erkennbar (Rockmann & Leerhoff 2016, Kap. 4.2). Dieser Befund weicht deutlich von den NEPS-Befunden ab. Dort wurde bei Kindern mit sprachlichem Förderbedarf ein deutlich höherer Anteil an verspäteten Einschulungen festgestellt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 67). Aus diesen Erhebungen ergibt sich weiterhin, dass Kinder aus einem bildungsfernen Elternhaus⁵³ vermehrt verspätet eingeschult werden.

Durch die Stichtagsflexibilisierung besteht die Möglichkeit, Kinder schon vor dem Erreichen des Einschulungsalters einzuschulen. Ein Antrag ist bei der Schule zu stellen und setzt in Berlin voraus, dass das Kind keinen Sprachförderbedarf hat und innerhalb von 6 Monaten nach dem Stichtag das 6. Lebensjahr vollendet. Auch aufgrund des bisherigen Einschulungsstichtags spielt in Berlin die vorfristige Einschulung seit Jahren eine völlig untergeordnete Rolle. Im Schuljahr 2016/17 wurden 180^{BE} bzw. 14^{Mitte} Kinder vorfristig eingeschult, 60%^{BE} bzw. 86%^{Mitte} davon sind Mädchen. Faust et al. (2007, S. 467 ff.) zeigten anhand der BiKS-Daten für Bayern und Hessen, dass ein Sechstel der Eltern mit einem hohen Bildungsstand eine möglichst frühe Einschulung präferieren und sich damit deutlich von Eltern mit niedrigem Bildungsniveau unterscheiden. Die gezielte kognitive Förderung steht dabei im Vordergrund der Überlegungen.

53 Der höchste schulische oder berufliche Bildungsabschluss in der Familie ist der Hauptschulabschluss.

Folgerungen für das Projekt

Auffällig ist, dass Kinder, die in der Kindertageseinrichtung einrichtungsgebundene Eingliederungshilfe erhalten, häufiger als andere Kinder nicht fristgerecht eingeschult werden. Ausgehend von der UN-Behindertenrechtskonvention sind die Gründe näher zu erkunden, die sie sich nicht aus den ESU-Daten oder Schulstatistikdaten erschließen. Erst ihre Erkenntnis ermöglicht eine Bewertung des Sachverhalts im Sinne der Konvention.

Bei der Einschulungsuntersuchung werden zwar der schulische und sonderpädagogische Förderbedarf festgestellt, jedoch nicht dokumentiert, ob das Kind bereits in der Kindertageseinrichtung Eingliederungshilfen erhalten hat. Hier wäre eine Änderung der Erhebung wünschenswert, für das Projekt kann diese Information bei der Elternbefragung (FamEduRes) erhoben werden.

Die aufgezeigten Diskrepanzen zwischen den Angaben zur nichtdeutschen Herkunftssprache zeigen auf, dass der Feststellung kein einheitliches System von Definitionen zugrunde liegt bzw. diese zu unscharf sind, wenn man sachfremde Erwägungen als Ursachen außer Acht lässt. Eine Aufklärung des Sachverhalts kann in diesem Fall nur über eine direkte Erhebung erfolgen. Exemplarisch könnten hierzu in einem ersten Schritt Kitas, die viele einzuschulende Kinder haben, gebeten werden, aggregiert die Anzahl der Kinder mit deutscher und nicht deutscher Herkunftssprache bereitzustellen. Diese Angaben können dann, mit denen aus der ESU verglichen werden.

4.2.3 In der Grundstufe

Im Schuljahr 2016/17 besuchten die 190.000 Schülerinnen und Schüler der Grundstufe⁵⁴ zu 88% eine Grundschule (GS), zu 7% eine integrierte Sekundarschule (ISS), zu 2,4% ein Gymnasium (GYM), zu 1,3% eine Freie Waldorfschule (FWS) und zu 1,5% eine Schule mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Mit 90% ist der weit überwiegende Anteil der Schülerschaft an öffentlichen Schulen.

Seit dem Schuljahr 2005/06 arbeiten alle Berliner Grundschulen im Ganztagsbetrieb entweder als offene oder gebundene Ganztagschule⁵⁵. Sie sind sogenannte „verlässliche Halbtagsgrundschulen“, d. h. neben dem Unterricht ist die kostenfreie Betreuung der Kinder in der Zeit von 7:30 bis 13:30 immer gewährleistet.

Die Ausstattung mit finanziellen Ressourcen, die die Familien der Grundstufenkohorte zur Unterstützung der Bildung ihrer Kinder einsetzen könnten, ist vergleichsweise schlecht. So sind denn auch 34%^{BE} bzw. 59%^{Mitte} der Schülerinnen und Schüler von der Zahlung des Eigenanteils für Lernmittel befreit⁵⁶ > Kap. 2.3.3.

Überdurchschnittlich hoher Anteil von Lernmittelbefreiung

54 In Berlin ist die Grundstufe die 1. bis 6. Jahrgangsstufe. Quelle: Schulverwaltungsstatistik Stichtag 30.9., SenBWJ (<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/> [aufgerufen: 10.6.2017])

55 Offene Ganztagschule: Neben dem Pflichtunterricht können weitere Angebote an vier Wochentagen bis 16:00 genutzt werden. Gebundene Ganztagschule: die Angebote müssen genutzt werden, Anwesenheitspflicht an vier Wochentagen von 8:00 bis 16:00 Uhr. 80% der 374 öffentlichen Grundschulen sind offene Ganztagschulen.

56 In Berlin muss pro Kind und Schuljahr ein Eigenanteil von maximal 100 Euro aufgebracht werden. Öffentliche Sozialleistungen Beziehende (Hilfe zum Lebensunterhalt, Arbeitslosengeld

In Berlin haben 16%^{BE} bzw. 27%^{Mitte} der Schülerinnen und Schüler eine ausländische Staatsangehörigkeit. Wie bei der Einschulungskohorte liegt der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache (NDHS) durchgängig für alle Jahrgangsstufen der Grundstufe um die 41% > Kap. 4.2.2. Bei den rund 16.000 Schülerinnen und Schüler in der Grundstufe in Berlin-Mitte⁵⁷ ist der Anteil mit 72% deutlich höher. Für die Schulen liegen, im Gegensatz zu den Kindertageseinrichtungen > Abb. 4.1.2.4, keine Informationen zum Anteil der Kinder mit NDHS je Schulklasse öffentlich vor⁵⁸.

Vor Eintritt in die Grundstufe und zu Beginn der 3. Jahrgangsstufe wird im Bezirk der Sprachstand der Kinder mit dem Verfahren Bärenstark 1 und 3 erfasst > Kap. 4.1.4. Des Weiteren wird von dem KJGD übermittelt, ob bei der ESU schulische und/oder sonderpädagogische Fördermaßnahmen empfohlen wurden. D.h. es wird nur mitgeteilt ob hinsichtlich des Sprechens/der Sprache Förderbedarf gesehen wurde. Weitere Informationen können die Schulen nur über die Eltern erfahren. Diese entscheiden auch, ob von Seiten der Schule eine Rückmeldung an den KJGD über den Förderbedarf bei Schulbeginn gegeben wird.

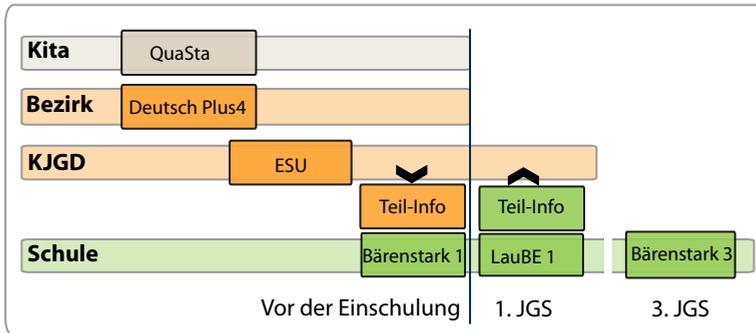
Die Senatsverwaltung für Bildung empfiehlt beim Schulstart eine Lernausgangsuntersuchung durchzuführen ohne ein konkretes Verfahren festzulegen. LauBE - Lernausgangslage Berlin - ist ein solches eingesetztes Verfahren, welches eine weitere Erhebung des Sprachstands⁵⁹ beinhaltet > Abb. 4.2.3.1.

Gemäß der Berliner Grundschulverordnung (GsVO §19 Abs. 1) werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler i.d.R. ab der 3. Jahrgangsstufe mit Noten bewertet⁶⁰; ab der 5. JGS ist die Benotung verpflichtend. All diese Informationen liegen jedoch nicht zentralisiert, sondern nur an der jeweiligen Schule vor. Mit dem vermehrten Zuzug von Asyl- und Schutzsuchenden mit ihren Kindern wurden in Berlin ab 2014 wieder Klassen für Kinder ab der 3. JGS mit nichtdeutscher Herkunftssprache, sogenannte „Willkommensklassen“, eingerichtet. Die Schulbehörde des Wohnbezirks entscheidet auf der Basis einer Sprachstandsfeststellung, ob ein Kind in eine solche Willkommensklasse eingeschult wird. Innerhalb der öffentlichen Grundschulen gab es mit Stand 02/2018 insgesamt noch 314^{BE} bzw. 27^{Mitte} Willkommensklassen für 3.473^{BE} bzw. 317^{Mitte} Schülerinnen und Schüler, die nicht über hinreichende Deutschkenntnisse verfügen und daher gesondert beschult werden, bis die für eine Regelklasse erforderliche

II, Wohngeld, BAföG-Leistungen oder Leistungen für Asylbewerber) sind von der Zahlung des Eigenanteils befreit.

- 57 Betrachtet werden nur öffentliche Schulen, da für private Schulen nicht der vollständige Merkmalskranz erfasst wird. Berlin-Mitte hat 16 Schulen in freier Trägerschaft, 7 Grundschulen, 4 ISS, 4 Gymnasien und eine Freie Waldorfschule.
- 58 Die Ergebnisse für die Kindertageseinrichtungen basieren auf der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik – deren Ergebnisse veröffentlicht werden müssen. Für die Schule gibt es keine amtliche Statistik, sondern nur Verwaltungsdaten, für die keine Veröffentlichungsverpflichtung besteht.
- 59 Siehe http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende_Diagnostik/ilea/2016/LauBe_Lerndokumentation_Sprache.pdf [aufgerufen: 2.2.2018]; <https://www.laube.isq-bb.de> [aufgerufen: 30.4.2018]
- 60 Wenn die Mehrheit der stimmberechtigten Erziehungsberechtigten der Kinder es beschließt, kann alternativ eine „verbale Bewertung schriftlich erteilt“ werden ohne Noten (GsVO § 19, Abs 1, 2).

Abb. 4.2.3.1 Übersicht zur Datenerhebung zum Sprachstand vor der Einschulung und in der Grundstufe ohne die Berücksichtigung von Zeugnissen; LauBE1 ist eine mögliche Lernausgangsuntersuchung



Sprachkompetenz erreicht ist. Nach 6 Monaten wird hierzu in den Willkommensklassen in Berlin-Mitte verbindlich ein Test durchgeführt, die Profilanalyse nach Griebhaber⁶¹. Der Test wird für all jene nach 11 Monaten wiederholt, wenn der Übergang in die Regelklasse nach 12 Monaten nicht möglich ist. Kinder von Schutz- und Asylsuchenden im Alter der Jahrgangsstufen 1 und 2 werden grundsätzlich in Regelklassen der flexiblen Schuleingangsphase integriert.

Weitere Daten über die Leistungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fallen grundsätzlich im Rahmen der deutschlandweit durchgeführten Vergleichsarbeiten⁶² in der dritten Jahrgangsstufe (VERA 3) an. Diese sind für die Planung des Unterrichts anhand der Lernstände der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule und nicht zum Vergleich zwischen Schulen gedacht. Die Ergebnisse bleiben aus diesem Grund hier unberücksichtigt.

Im Rahmen des Ländertrends in der vierten Jahrgangsstufe⁶³ im Auftrag der Kultusministerkonferenz fallen ebenfalls Daten an, die für das Projekt von großem Interesse wären. Aufgrund des Erhebungsziels, Aussagen auf Länderebene zu Schülerkompetenzen zu erhalten, und des Stichprobendesigns liegen diese Daten jedoch nicht repräsentativ für die Bezirksebene vor. In Berlin waren 3.048 Schülerinnen und Schüler in der Stichprobe für den zuletzt durchgeführten Ländertrend. Aufgrund von fehlenden Auskünften zur Familie können für Berlin keine Ergebnisse zu sozialen Disparitäten berichtet werden (Weirich, Haag & Sachse 2017, S. 355 ff.). Im Ergebnis lagen die Leistungen im Fach Lesen deutlich unter dem Durchschnitt von 13%. 20% der Berliner Schülerinnen und Schüler konnten den Mindeststandard nicht erreichen (Weinrich, Wittig & Stanat 2017, S. 131 ff.). Ähnlich schlecht sind die Ergebnisse für Zuhören und Orthografie. Haben beide Eltern eine Zuwanderungserfahrung, erbringen die Kinder signifikant schlechtere Leistungen beim Lesen und Zuhören als Kinder, bei denen das nur für ein Elternteil gilt. Die signifikant besten Ergebnisse haben Kinder, deren Eltern ohne Zuwanderungserfahrung sind (Rjosk et al. 2017, S. 250, Abb. 9.3). Das Kompetenzniveau hat sich seit der Vorerhebung 2011 nicht verändert.

61 Siehe <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> [16.2.2018]

62 Siehe <https://www.isq-bb.de/wordpress/vergleichsarbeiten/> [aufgerufen 2.2.2018]

63 Wissenschaftliche Leitung Institut Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2016> [aufgerufen: 2.2.2018].

Folgerungen für das Projekt

Für das Projekt ist es von zentralem Interesse, die Leistungs- und Kompetenzentwicklung der Kinder in der Grundstufe abbilden zu können. Besonders im Fokus steht der Abbau von ggf. vorliegenden Defiziten in der deutschen Sprache beim Schulstart. Die Befunde aus dem Ländertrend deuten darauf hin, dass dies bei Kindern aus Elternhäusern mit Zuwanderungserfahrung u.U. nicht gelingt. Zur weiteren Bearbeitung der Fragestellung wäre eine Längsschnittuntersuchung erforderlich, die die Kinder ab der Einschulungsuntersuchung begleitet. Dieses ist mit der Einschulungskohorte 2019/20 grundsätzlich möglich.

Die Daten der Einschulungsuntersuchung sind eine ganz wesentliche Quelle für familiäre Bildungsressourcen. Sie könnten somit auch zur Charakterisierung der Situation der Schülerschaft an einer Grundschule genutzt werden, welche sinnvollerweise nicht auf den Sozialdaten des regionalen Umfelds der Schulen basiert, sondern auf denen der Kinder, die die Schule besuchen (u. a. Gross 2016). Hier besteht jedoch die Schwierigkeit, dass zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht abschließend geklärt ist, welche Schule das Kind später besuchen wird und seit dem Erhebungsjahr 2017 die Schule auch gar nicht mehr erhoben wird.

Im ersten Schritt soll im Projekt versucht werden, exemplarisch für einzelne Schulen konsistente Datensätze aus allen Datenbeständen je Schüler anonymisiert zusammenzustellen. Im Rahmen der ESU-Erhebung für die Kohorte 2019/20 wird versucht, die Eltern für die Beteiligung an der Längsschnitterhebung zu gewinnen.

4.3 Weiterführende schulische Bildungsgänge

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I stellt für die Schülerinnen und Schüler einen wesentlichen Einschnitt und eine Weichenstellung für die zukünftige Bildungskarriere dar. In Berlin erfolgt der Übergang i.d.R. nach der 6. Jahrgangsstufe⁶⁴ und ist, wenn nicht schon die Grundschule in einer integrierten Sekundarschule besucht wurde, mit einem Schulwechsel verbunden⁶⁵. Seit dem Schuljahr 2010/11 stehen in Berlin nur noch zwei Schularten zur Verfügung – das Gymnasium und die Integrierte Sekundarschule. Schulabschluss und Schulart wurden entkoppelt, d. h. in beiden Schularten können alle Schulabschlüsse⁶⁶ erreicht werden. Neben der Verteilung auf Schularten und Bildungsgänge ist von Interesse, aus welchen Gründen und von wem die Entscheidung für die Schulart bzw. den Bildungsgang getroffen wird.

In Berlin wird am Ende der Grundstufenzeit eine nicht bindende Förderprognose anhand der Noten aus dem zweiten Halbjahr der 5. und dem ersten Halbjahr

64 In allen Bundesländern bis auf Berlin und Brandenburg erfolgt der Übergang nach der 4. Jahrgangsstufe. Folglich beziehen sich entsprechende Untersuchungsbefunde auf Kinder, die ca. 2 Jahre jünger sind.

65 Grundsätzlich besteht auch die Möglichkeit, nach der 4. Jahrgangsstufe in ein Gymnasium zu wechseln. Im Schuljahr 2016/17 machten 8% der Schülerinnen und Schüler davon Gebrauch.

66 Mögliche Abschlüsse in Berlin sind: Abitur, Mittlerer Schulabschluss, erweiterte Berufsbildungsreife, Berufsbildungsreife. Das Abitur (allgemeine Hochschulreife) kann an ISS nach sieben Jahren und an Gymnasien nach sechs Jahren erreicht werden.

der 6. Jahrgangsstufe⁶⁷ erstellt. Die Empfehlung für die Schulart ergibt sich aus dem Notendurchschnitt, wobei die Fächer Deutsch, Mathematik, Fremdsprache und Naturwissenschaft doppelt gewichtet werden. Im mittleren Leistungsbereich werden weitere Merkmale herangezogen, etwa die Einschätzung der Lehrenden über die Belastbarkeit und Reflexion der Kinder über ihren Lernprozess. Im Gegensatz zu den Vorjahren ist die Empfehlung entkoppelt vom Bildungsgang, um eine zu frühe Bindung an eine Abschlussart zu vermeiden. Die Empfehlung erfolgt gegenüber den Eltern nur mündlich.

Schulnoten entscheidender Faktor für Schulartempfehlung

Die Eltern können der Empfehlung folgen oder aber eine andere weiterführende Schulart sowie die Schule grundsätzlich frei wählen – auch außerhalb des Wohnbezirks. Durch diese Regelung gewinnen die Bildungsaspirationen der Familie eine besondere Bedeutung. Welche Wahlmöglichkeit hinsichtlich einer konkreten Schule tatsächlich besteht, ist vom Platzangebot abhängig. Die Wohnortnähe stellt bei überhöhter Nachfrage für eine Schule kein Auswahlkriterium dar. Entscheiden sich die Eltern nicht empfehlungskonform für ein Gymnasium und nicht für eine Integrierte Sekundarschule, ist ein Beratungsgespräch am Gymnasium obligatorisch.

Bildungsaspirationen der Familie von großer Bedeutung

Anhand der IGLU 2011-Daten wurde für Deutschland gezeigt, dass die Lehrerpräferenzen für die Schullaufbahn und die Noten in Mathematik und Sachkunde sowie insbesondere in Deutsch in einem starken Zusammenhang stehen (Stubbe et al. 2012, S. 215). Davon war trotz landesspezifischer Verfahren grundsätzlich auszugehen. Der Zusammenhang zwischen den Noten und den Leistungen im Kompetenztest ist jedoch nur schwach ausgeprägt, wie es sich bei IGLU 2006 und bei der TIMSS-Übergangsstudie zeigte (Jonkmann et al. 2010, S. 126). Kinder mit gleichen Kompetenzwerten erhielten unterschiedliche Noten und damit auch unterschiedliche Empfehlungen für ihre Schullaufbahn. Beispielsweise hatten die Lehrkräfte für 12% der Kinder in der schlechtesten Kompetenzgruppe die Präferenz Gymnasium. Diese Differenzen ließen sich durch die Heranziehung weiterer Merkmale aufklären – mit dem Befund, dass Kinder in bildungsnäheren Elternhäusern sehr viel häufiger eine Gymnasialempfehlung erhielten als die anderen. Es waren keine Präferenzunterschiede für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund festzustellen, unter Berücksichtigung der Schulnoten erhalten sie sogar eher eine Empfehlung für das Gymnasium (Stubbe et al. 2012, S. 222 ff.).

Im Abschnitt über Bildungsaspirationen wurde bereits dargelegt, dass unterschiedliche Faktoren die Entscheidungsfindung der Familie beeinflussen und diese mehr oder weniger bewusst einbezogen werden > Kap. 2.5. In der Erhebung von Clausen (2006, S. 79, nach der vierten Jahrgangsstufe) wurde von 90% der Eltern angegeben, dass die Entscheidung gemeinsam mit den Kindern getroffen wurde und man sich der Entscheidung für die Schulart sicher ist. Bei der Entscheidung für den gymnasialen Bildungsgang spielte für die Eltern das Schulprofil (pädagogisches Konzept, Fächerangebot) eine wesentliche Rolle, aber auch die Länge des Schulwegs. Für den Bildungsgang mittlerer Schulabschluss war der Schulweg, das herausragende Kriterium⁶⁸.

67 <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/uebergang-weiterfuehrende-schule/> [aufgerufen: 13.2.2018]

68 Mehrfachnennungen waren möglich: die Aussagen wurden den Kategorien Schulweg, Schulbesuch anderer Kinder, Wunsch des Kindes, persönliche Erfahrung, Schulqualität Außensicht,

Soziale Herkunft
mit Einfluss auf
Schulartpräferenzen
der Eltern

Clausen konnte mit Zusammenhängen zum sozioökonomischen Status der Eltern insgesamt fünf Entscheidungstypen identifizieren. Bildungsnähere Eltern entscheiden sich eher gegen eine nahegelegene Schule, wenn sie nicht ihren Vorstellungen entspricht. Eltern mit niedrigem Bildungsstand tendieren eher zur wohnortnahen Schule. Die Befunde bzgl. des Schulwegs konnten sich in der BERLIN-Studie nicht wiederfinden: Für die Berliner Eltern waren der gute Ruf der Schule, die pädagogischen Inhalte sowie die Leistungsorientierung weitaus bedeutsamer. Bei Eltern, die eine Integrierte Sekundarschule wählten, spielte im Gegensatz zur Wahl eines Gymnasiums das Ganztagsangebot eine wichtige Rolle (Neumann et al. 2013, S. 106).

Die TIMSS-Übergangsstudie zeigte für Deutschland, dass die erwartete Empfehlung der Eltern, die Übergangsempfehlung der Pädagogen und der tatsächlichen Übergang teilweise erheblich differieren. Das gilt insbesondere im mittleren Leistungsbereich, wenn es sich um eine Empfehlung des Hauptschulbesuchs handelte und Eltern ihre Kinder eher auf der Realschule sahen. IGLU-2011 zeigte auf, dass bildungsferne Familien weniger häufig als Lehrkräfte den Besuch eines Gymnasiums präferieren (Stubbe et al. 2012, S. 222). Der Unterschied für eine Gymnasialpräferenz liegt zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Familien bei einem Leseleistungsunterschied, der zwei Lernjahren entspricht (Bos et al. 2007).

Abschlussrisiken
in der Grundstufe
erkennbar

Die BERLIN-Studie für das Schuljahr 2011/12 zeigt bei gleichbleibendem Leistungsniveau einen Anstieg der Gymnasialempfehlungen auf 45% (+8% seit 2005) und der tatsächlichen Übergangquote auf 43% (+6%) und eine unveränderte Abhängigkeit vom Sozialstatus, Bildungsniveau und Migrationsstatus der Eltern. Je höher der familiale Status und das Bildungsniveau, desto wahrscheinlicher ist eine Empfehlung für das Gymnasium. Insgesamt 85% der Eltern folgen den Förderempfehlungen: der Gymnasialempfehlung zu 81% und der ISS-Empfehlung zu 88%. Fast alle Eltern (94%) nennen im Beratungsgespräch eine Wunschschule, zwei Drittel nennen das Maximum von drei Schulen (Neumann et al. 2013, S. 101). Des Weiteren wird festgestellt, dass insbesondere die Durchschnittsnote des Übergangzeugnisses, aber auch das Vorhandensein eines sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie eine verzögerte Schullaufbahn das Risiko eines schlechten Abschneidens in der Sekundarstufe I erheblich erhöhen (Baumert et al. 2017, S. 203 f.).

Beim Übergang:
Umsetzung hoher
Bildungsaspirationen
bei Familien
mit Migrations-
hintergrund

Die tatsächlichen Übergangentscheidungen der Eltern basieren ganz entscheidend auf den Leistungsdaten – die soziale Situation, der Bildungsstand und der Migrationsstatus sind im geringeren Maße von Bedeutung (Baumert et al. 2013, S. 27). Sind Leistungsniveau sowie der soziale Status und das Bildungsniveau der Familie vergleichbar, dann geht die Schülerschaft mit Migrationshintergrund eher an das Gymnasium über als die Schülerschaft ohne Migrationshintergrund > Kap. 2.6. Es zeigen sich also keine weiteren Effekte eines Migrationshintergrunds, die nicht schon durch die durchweg schlechteren Leistungen der Kinder mit Migrationshintergrund eingeflossen sind.

Hinsichtlich der Befunde aus anderen Bundesländern zur Bedeutung der räumlichen Schulinähe sind im Hinblick auf Berlin grundsätzlich zwei Aspekte zu beachten: Der Übergang erfolgt nach der 6. Jahrgangsstufe, d. h. die Kinder

sind zwei Jahre älter, womit auch eine andere Beurteilung der altersgemäßen Schulentfernung einhergehen kann. Des Weiteren sind längere Schulwege u.U. aufgrund der flächendeckenden Verfügbarkeit von öffentlichen Verkehrsmitteln zeitlich weniger aufwendig.

Folgerungen für das Projekt

Für das Projekt ist von Interesse, ob es den Kindern, die mit reversiblen Nachteilen wie Sprachdefiziten in die Schullaufbahn gestartet sind, gelungen ist, diese aufzuholen. Es soll daher versucht werden, exemplarisch aus den vorhandenen Daten inkl. der jeweiligen Schulnoten einen Längsschnittdatensatz zu erstellen, um zu prüfen, ob damit die Ableitung von Indikatoren möglich ist.

Von größtem Interesse sind dabei Fälle, in denen die Eltern ihre Vorstellungen umgesetzt haben und den Schulartempfehlungen nicht gefolgt sind, explizit Schulen außerhalb ihres Umfelds gewählt haben etc.. Die Gründe können nur im Rahmen der Elternerhebung (FamEduRes) ermittelt werden. Des Weiteren sind in der zweiten Projektphase die Entwicklungen zu verfolgen – insbesondere in wie weit es sich bestätigt, dass spätere Abschlussrisiken sich anhand der Grundstufendaten bereits erkennbar werden.

Bedauerlich ist, dass selbst wenn Schülerinnen und Schüler an der Erhebung zum Ländertrend teilgenommen haben > Kap. 5.3.2, die Daten aus erhebungsrechtlichen Gründen nicht genutzt werden können. Somit sind keinerlei Daten basierend auf diesem Kompetenzansatz verfügbar.

Tab. 4.3.1: Daten aus Standarderhebungen bis zum Ende der Grundstufe

Kohorte	Beschreibung
EK 2019/20	Sprachstandserhebung Quasta/Deutsch Plus4, ggf. Sprachstand im Rahmen von SKiFöG §9(2) erfolgt ca. 15 Monate vor der Einschulung
EK 2018/19	Einschulungsuntersuchung erfolgt ab 12 Monate vor der Einschulung
1. JGS	Bärenstark 1 erfolgt unmittelbar vor Schulbeginn, LauBE1 Lernausgangsuntersuchung zu Beginn der 1. Jahrgangsstufe; Förderempfehlungen aus Einschulungsuntersuchung
2. JGS	Festgestellt wird, ob das Kind aus der 1. Jahrgangsstufe in die 2. Jahrgangsstufe oder in die 3te wechselt bzw. aus der 2. in die 3. Jahrgangsstufe oder dort verbleibt
3. JGS	Bärenstark 3 erfolgt zu Beginn der 3. Jahrgangsstufe; Zeugnisnoten Halbjahr und am Ende der Jahrgangsstufe
4. JGS	Zeugnisnoten Halbjahr und am Ende der Jahrgangsstufe; Spezialfall am Ende 4. Jahrgangsstufe: Wechsel in ein grundständiges Gymnasium
5. JGS	Zeugnisnoten Halbjahr und am Ende der Jahrgangsstufe
6. JGS	Förderempfehlung nach Halbjahreszeugnis im Februar mit Empfehlung für Gymnasium, Integrierte Sekundarschule, Schulauswahl der Eltern, aufnehmende Schule

5. Erste Befunde

Analysiert werden zunächst die Ergebnisse der Einschulungsuntersuchung in Berlin-Mitte für die Einschulungskohorte des Schuljahres 2017/18 im Hinblick auf die Deutschkenntnisse der Kinder und die soziale Lage der Familien > Kap. 4.1.4. Auf diesem Wege sollen aussagekräftige Indikatoren identifiziert und Datenlücken aufgezeigt werden. Vergleichsergebnisse für Berlin insgesamt können nicht berichtet werden, da diese Daten noch nicht verfügbar sind.

5.1 Die Einschulungskohorte

Die 3.412 Kinder der Einschulungskohorte des Schuljahrs 2017/18 sind zum Zeitpunkt der Einschulungsuntersuchung (ESU) zwischen 4,8 und 7,3 Jahre alt, im Mittel 5,8 Jahre. 7% der Kinder sind in vorherigen Jahren zurückgestellt worden. Für 11% der aktuell schulpflichtig werdenden Kinder wurde keine Einschulungsempfehlung des Kinder- und Jugendgesundheitsdienstes (KJGD) ausgesprochen. Die zur Einschulung empfohlenen Kinder werden zum Schuljahresbeginn zwischen 5,8 bis 7,5 Jahre alt sein, im Durchschnitt 6,4 Jahre > Abb. 5.1.1. Die Kinder sind zu 52% männlich, zu 48% weiblich.

Die untersuchten Kinder leben zu 80% bei beiden Eltern ($n = 2.568$), zu 19% bei Alleinerziehenden ($n = 615$). In 7% der Haushalte leben mehr als zwei Erwachsene, z. B. Großeltern und Geschwister über 18 Jahren. 23% der Kinder haben keine Geschwister unter 18 Jahren im Haushalt, bei 44% lebt ein weiteres Kind und bei 21% zwei Geschwister. 16% der Kinder sind nicht in Deutschland geboren, haben also eine eigene Zuwanderungserfahrung (ZWE).

5.1.1 Zuwanderungserfahrung der Familien

Aus den ESU-Daten stehen folgende Informationen zur Verfügung: für das einzuschulende Kind die Information, ob das Geburtsland Deutschland bzw. in welchem Alter das Kind zugezogen ist. Für die Eltern werden das Geburtsland und maximal zwei Staatsangehörigkeiten erfasst, somit ist bekannt, ob sie eine Zuwanderungserfahrung haben. Diese Daten sind seit 2015 verfügbar.

Befunde

84% der Kinder der Einschulungskohorte sind in Deutschland geboren, ein Anteil, der seit 2010 kontinuierlich um insgesamt 9 Prozentpunkte zurückgegangen ist. 44% aller Mütter und 40% aller Väter haben für sich genommen keine eigene Zuwanderungserfahrung. Von den Müttern und Vätern, die im

Zunehmende Anzahl von nicht in Deutschland geborenen Kindern bei der ESU

Abb. 5.1.1 Kinder der Einschulungskohorte für das Schuljahr 2017/18 nach Alter zum Schuljahresbeginn (x-Achse), Berlin-Mitte in %

Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Berlin-Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

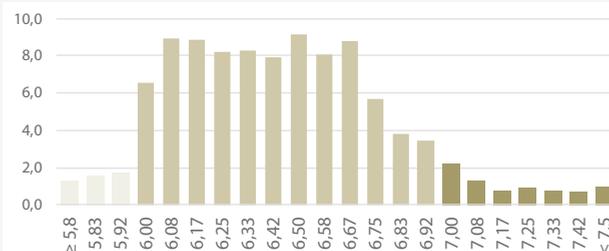
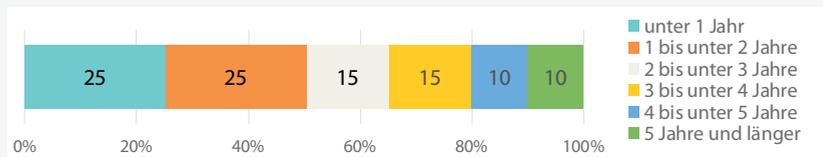


Abb. 5.1.1.2 Kinder nach Anzahl der Jahre, die sie zum Zeitpunkt der ESU in Deutschland leben, Berlin-Mitte, ESU-Kohorte des Schuljahrs 2017/18 in %



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Berlin-Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen, n = 556

Ausland geboren sind, haben 19%^M bzw. 22%^V die deutsche Staatsangehörigkeit.

26% der Familien ohne ZWE und ohne ausländische Staatsangehörigkeit

In 26% der Fälle sind weder das Kind noch die Eltern im Ausland geboren noch haben sie eine ausländische Staatsangehörigkeit. 29% der Familien haben keine ZWE. In 25% der Familien hat entweder der Vater oder die Mutter eine eigene ZWE (einseitige ZWE) und in 46% beide Elternteile (beidseitige ZWE). In 14% der Fälle sind das Kind und die Eltern im Ausland geboren – der einzige Anteil, welcher sich seit 2015 um 4 Prozentpunkte erhöht hat.

Kinder mit eigener oder durch die Eltern vermittelter ZWE leben häufiger in Paarfamilien – ein Befund, der auch deutschlandweit vorliegt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 26). In Deutschland geborene Kinder mit beidseitiger ZWE leben zu 91% in Paarfamilien. Bei einseitiger ZWE der Eltern sind die Anteile geringer: 88% leben in Paarfamilien, wenn nur die Mutter eine ZWE hat. Ist der Vater im Ausland geboren, dann liegt der Anteil bei 81%.

Überwiegender Teil der Kinder beim Zuzug nach Deutschland 3 Jahre und älter

Kinder mit eigener Zuwanderungserfahrung leben zu 86% in Familien, in denen beide Elternteile ebenfalls ZWE haben – sind also wahrscheinlich mit den Eltern zugewandert. Sie kommen zu etwa einem Drittel aus den Krisengebieten wie Syrien, Afghanistan, dem Jemen, zu 15% aus Rumänien und Bulgarien, zu 13% aus anderen EU-Ländern. Sie leben durchschnittlich 23 Monate in Deutschland > Abb. 5.1.1.1. Zwei Drittel der Kinder waren drei Jahre und älter bei ihrer Zuwanderung – was folglich die frühen Bildungszeiten vor der Schule in Deutschland beschränkt.

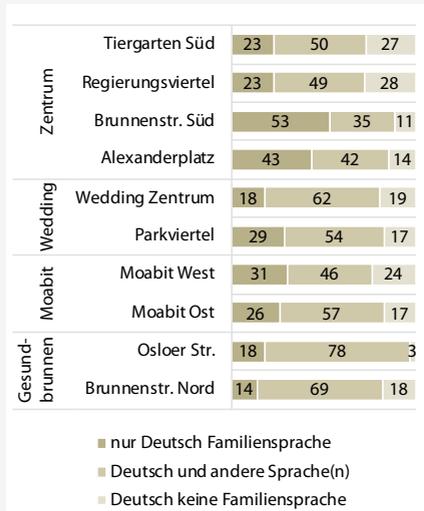
5.2 Sprachen in den Familien

Seit 2017 werden bei der ESU bis zu drei Familiensprachen erhoben. 2016 wurden bereits zwei Sprachen berücksichtigt, davor jedoch nicht, sodass keine langen Entwicklungsreihen betrachtet werden können. Zu berücksichtigen ist bei der Interpretation der Befunde, dass u. U. sozial erwünschte Antworten hinsichtlich der deutschen Sprache möglich sind, d.h. Deutsch auch dann angegeben wurde, wenn nur die Geschwister untereinander, jedoch nicht die Eltern mit ihren Kindern Deutsch sprechen.

Befunde

84% der Familien geben Deutsch als Familiensprache an, womit der Anteil um 2 Prozentpunkte höher liegt als 2016. In 27% der Familien wird nur Deutsch gesprochen. Hierbei handelt es sich fast ausschließlich um die Familien ohne ZWE und ohne ausländische Staatsangehörigkeit. In 56% der Familien wird Deutsch und mindestens eine weitere Sprache, gesprochen in 16% überhaupt

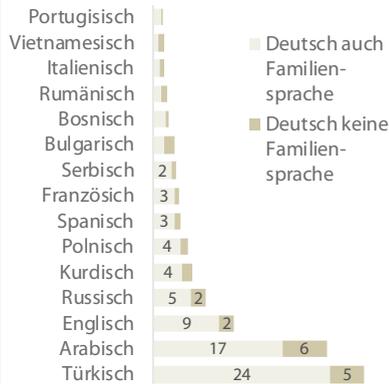
Abb. 5.2.1 Sprachkonstellation in den ESU- Familien nach Bezirksregionen in Berlin-Mitte, ESU-Kohorte in %



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Berlin-Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

Abb. 5.2.2 Sprachnennungen in der Familie der ESU-Kohorte, Berlin-Mitte in %

Lesebeispiel: 11% der Familien, die Fremdsprachen sprechen, nennen Englisch als zuhause gesprochene Sprache. 82% (9/11) dieser Familien geben auch Deutsch als Familiensprache an.



kein Deutsch. Nach Angaben der Schulverwaltung haben 7 von 10 Kindern eine nicht deutsche Herkunftssprache. Folglich sind auf einer globalen Ebene die Angaben nur dann konsistent, wenn alle Kinder, die zuhause außer Deutsch noch eine weitere Sprache sprechen, als Kinder mit nicht deutscher Herkunftssprache gezählt werden. Ob diese These richtig ist, könnte nur die Betrachtung der Einzeldaten klären, die jedoch für Auswertungen nicht zur Verfügung stehen.

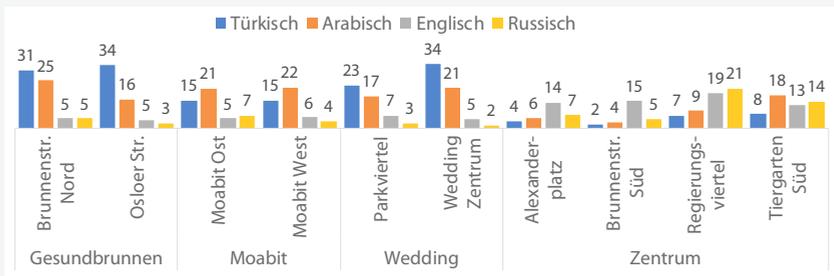
Das Sprachniveau der Eltern, die angeben neben den Fremdsprachen auch Deutsch zu sprechen, wird zu 29% höchstens in die Kategorie „flüssig mit erheblichen Fehlern“ eingeordnet. Bei den Eltern, die kein Deutsch sprechen, sind es 74%.

Es zeigen sich aufgrund der Wohnsegregation erwartungsgemäß regionale Unterschiede der Sprachkonstellationen > Abb. 1.2.4. So wird in der Bezirksregion (BZR) Brunnenstr. Süd im Prognoseraum Zentrum in mehr als der Hälfte der Familien (53%) ausschließlich Deutsch gesprochen, während in der BZR Osloer Str. mit mehr als drei Vierteln (78%) die Haushalte überwiegend außer Deutsch mindestens eine weitere Sprache sprechen > Abb. 5.2.1. Die am häufigsten gesprochenen Sprachen sind, wie auch schon 2016, Türkisch und Arabisch mit 699 bzw. 573 Nennungen – mit deutlichem Abstand folgen Englisch (267), Russisch (172), Kurdisch (131) und Polnisch (114) > Abb. 5.2.2.

Im Durchschnitt aller Sprachen wird zu 77% neben der genannten Sprache ebenfalls Deutsch gesprochen, mit einer Spannweite zwischen den Sprachen von 53% bis 86%. 5% der Türkisch und 6% der Arabisch sprechenden Haushalte geben an, dass sie zuhause kein Deutsch sprechen.

Nach Selbstausskunft der Eltern: Deutsch überwiegend Familiensprache

Abb. 5.2.3 Angegebene Familiensprachen der ESU-Kohorte nach Bezirksregion in Berlin-Mitte in %



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Berlin-Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

Deutliche regionale Unterschiede bei den zuhause gesprochenen Sprachen

Die am häufigsten zuhause gesprochenen Sprachen der Kinder mit eigener ZWE sind mit 31% der Nennungen Arabisch, 15% Englisch, 12% Türkisch, 7% Russisch und zu jeweils 5% Kurdisch, Polnisch und Bulgarisch. Hier liegt der Anteil der Familien, die auch Deutsch sprechen, mit 45% niedriger als insgesamt, aber höher als noch in 2016. Türkisch wird in vielen Familien in den Bezirksregionen Brunnenstr. Nord, Osloer Str. und Wedding-Zentrum gesprochen. Arabisch ist dort ebenfalls mit hohen Anteilen vertreten, aber auch in Moabit West und Ost. Im Regierungsviertel finden sich insbesondere die Sprachen Englisch und Russisch stärker wieder > Abb. 5.2.3.

5.3 Deutsche Sprachkenntnisse der Eltern

Die Deutschkenntnisse der Eltern stellen eine wichtige Sprachlernressource für ihre Kinder dar. Die Kenntnisse der das Kind zur ESU begleitenden Eltern werden durch die Untersuchenden ohne Test in das gleiche Kategoriensystem wie die Kenntnisse der Kinder eingeordnet.

In 14% der Fälle kamen Mutter als auch Vater zur ESU. Für diese Fälle kann das Sprachniveau der Familie mit den höchsten Sprachniveau von Mutter oder Vater gleichgesetzt werden. Für alle anderen liegt jeweils nur die Angabe für das begleitende Elternteil vor. Für die Auswertung wird unterstellt man, dass das nicht begleitende Elternteil keine höheren Sprachkenntnisse aufweist bzw. bei Alleinerziehenden das begleitende Elternteil das Alleinerziehende ist. Diese Hilfskonstruktion hat zur Folge, dass u.U. das Sprachniveau der Eltern unterschätzt wird.

Nicht erfragt wird bei der ESU, ob dasjenige Elternteil, für das die Kenntnisse eingeschätzt werden, identisch ist mit demjenigen, welches die Fremdsprache spricht. Für die Sprachentwicklung des Kindes wird

Abb. 5.3.1 Eingeschätzte Sprachkenntnisse nach Familienform und Sprachkonstellation, Berlin-Mitte 2017 in%



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Berlin-Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

Abb. 5.3.2 Eingeschätzte Sprachkenntnisse der Familie nach ausgewählten Sprachen, Berlin-Mitte 2017 in%

Lesebeispiel: Alle Familien, die Englisch als eine Familiensprache angeben, haben zu 68% gute deutsche Sprachkenntnisse und sprechen zu 19% flüssig mit Fehlern. Haben beide Eltern ZWE, dann sind die Deutschkenntnisse schlechter, häufiger wird flüssig mit Fehlern gesprochen (35%).



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Berlin-Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen, n ≥ 30 je Angabe

jedoch als relevant angesehen, dass überhaupt ein Erwachsener mit dem Kind zuhause Deutsch spricht.

Befunde

Insgesamt sprechen 72% der Mütter, 66% der Väter und 72% der Familien gut Deutsch – Werte, die um 6^M, 7^V und 5^{FAM} Prozentpunkte über den Einschätzungen für die Elternkohorte aus 2010 liegen. Bei ausschließlich deutscher Familiensprache sprechen aktuell wie auch im Vorjahr nahezu alle Eltern gut Deutsch > Abb. 5.3.1.

Eingeschätzte Sprachkenntnisse der Eltern seit 2010 verbessert

Die Kenntnisse der Familien unterscheiden sich nach gesprochenen Fremdsprachen und vermutlich nach Zuzugsdatum, welches jedoch für die Eltern nicht vorliegt > Abb. 5.3.2. Haben beide Eltern eine Zuwanderungserfahrung, sind also im Ausland geboren, sind die Sprachkenntnisse schlechter, wobei die geringsten Unterschiede bei ebenfalls russischsprachigen Familien auftreten.

5.4 Formaler Bildungsstand in den Familien

Der Schul- wie auch der Berufsabschluss der Eltern stellen eine familiäre Bildungsressource dar > Kap. 2.3.1. Bei der Einschulungsuntersuchung werden Angaben zum formalen Bildungsstand der Eltern auf Grundlage freiwilliger Selbstauskunft der Eltern ohne weitere Nachweise erhoben. Die Information liegt auch für die nicht begleitenden Elternteile vor. Die Berufsabschlüsse der Eltern bilden eine wesentliche Voraussetzung für die Erwerbstätigkeit und damit auch das Eingebundensein in zusätzliche soziale Strukturen und die Verfügbarkeit von finanziellen Ressourcen, die zur Unterstützung der Bildung der Kinder eingesetzt werden können. Zudem kann die berufliche Qualifikation auch als Bildungsinput für die Kinder gesehen werden und hat Vorbildfunktion.

5.4.1 Schulabschlüsse in den Familien

Hinsichtlich der Schulabschlüsse wird zwischen keinem Abschluss, dem Hauptschulabschluss (HS), dem mittleren Schulabschluss (MSA) und der fachgebundenen bzw. allgemeinen Hochschulreife (HSR) differenziert > Kap. 1.3.

Abb. 5.4.1.1 Schulabschlüsse der Eltern der ESU-Kohorte 2010/11 und 2017/18, Berlin-Mitte, in %

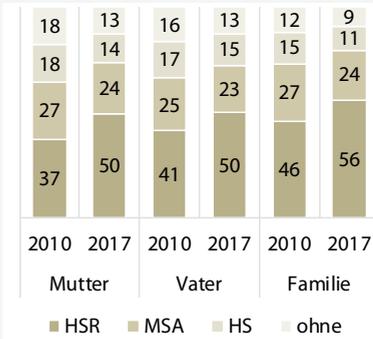


Abb. 5.4.1.2 Schulabschlüsse der Eltern der ESU-Kohorte nach Zuwanderungserfahrung, Berlin-Mitte, in %



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Berlin-Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

Befunde

Höhere Schulabschlüsse der Eltern als 2010 ...

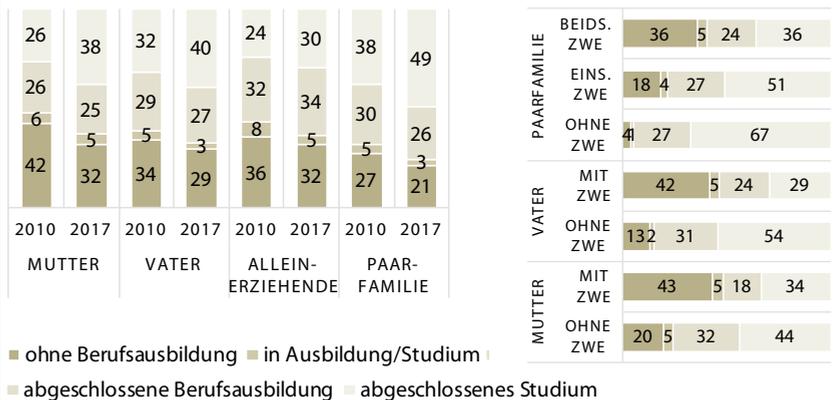
... aber in 9% der Familien beide Elternteile ohne Schulabschluss

13% der Mütter und Väter der Einschulungskohorte haben keinen Schulabschluss, 14%^M bzw. 15%^V einen Hauptschulabschluss (HS), 24%^M bzw. 23%^V einen mittleren Schulabschluss (MSA) und jeweils 50% die fachbezogene oder allgemeine Hochschulreife (HSR). Strukturell entsprechen diese Zahlen den Ergebnissen aus dem Mikrozensus für die Bevölkerung in Berlin-Mitte im Alter zwischen 25 und 65 Jahren > Abb. 1.3.1. 415 Familien haben keine Angaben zum Schulabschluss gemacht. Im Vergleich zur ESU 2010 haben die Eltern der Einschulungskohorte aktuell höhere Schulabschlüsse > Abb. 5.4.1.1.

In mehr als der Hälfte aller Familien ist das Abitur der höchste Abschluss, den mindestens eines der Elternteile erlangt hat. Bei einem Viertel ist es der mittlere Schulabschluss, bei 11% die Berufsbildungsreife/Hauptschulabschluss und bei

Abb. 5.4.2.1 Berufsabschlüsse der Eltern, Berlin-Mitte 2017 in %

(links) für die Mutter, Vater und Familie; (rechts) für Mutter, Vater und Paarfamilien nach ZWE



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Berlin-Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

9% der Familien liegt kein Schulabschluss vor. In Paarfamilien haben zu 61% beide Eltern einen gleichwertigen Abschluss, in 14% der Fälle hat der Vater und in 18% die Mutter den höheren Abschluss.

Sowohl Mütter als auch Väter mit eigener ZWE sind zu rund 20% ohne schulischen Abschluss, was sich auf entsprechend hohe Anteile von Familien ohne Schulabschluss auswirkt > Abb. 5.4.1.2; Kap. 2.3. In Paarfamilien haben auch hier die Mütter mit 19% häufiger einen höheren Abschluss als die Väter mit 15%.

Insbesondere Mütter und Väter gebürtig aus den Ländern Bosnien-Herzegowina, Bulgarien, dem Libanon, Serbien, Syrien und der Türkei können überdurchschnittlich oft überhaupt keinen Schulabschluss aufweisen. Mit Ausnahme von Syrien haben Eltern aus diesen Ländern auch nur zu einem sehr geringen Anteil Abitur (14%). Bei Müttern und Vätern aus Syrien liegt der Anteil mit Abitur bei jeweils 42%.

5.4.2 Berufsabschluss in den Familien

Die Berufsabschlüsse werden bei der ESU-Erhebung in vier Kategorien eingeteilt, wobei die Kategorie „in Ausbildung“ sowohl die berufliche Ausbildung als auch das Studium umfasst und das abgeschlossene Studium sowohl den Bachelor als auch Master und vergleichbare Abschlüsse.

Befunde

32% der Mütter und 29% der Väter sind zum Zeitpunkt der ESU ohne abgeschlossene Berufsausbildung – Anteile, die sich seit 2010 verringert haben > Abb. 5.4.2.1; Abb. 2.3.2. In fast einem Viertel der Familien hat keines der Elternteile einen Berufsabschluss (23%), wobei Alleinerziehende stärker betroffen sind. Sowohl Mütter als auch Väter mit Zuwanderungserfahrung weisen seltener eine formale berufliche Qualifikation auf. Ein geringer Anteil der Väter und Mütter befinden sich noch in der Ausbildung bzw. im Studium, sodass sich ihr Bildungsstand kurzfristig noch ändern kann.

Insbesondere in Familien mit beidseitiger ZWE haben häufig beide Elternteile keinen Berufsabschluss > Abb. 5.4.2.1 (rechts). Hier liegen die Anteile der zugewanderten Familien aus Syrien mit jeweils 58% der Mütter und Väter ohne beruflichen Abschluss sowie 49% für die Familie deutlich über dem Durchschnitt. Mütter mit und ohne ZWE, die keinen Schulabschluss haben, sind zum Zeitpunkt der ESU zu über 97% auch ohne Berufsabschluss. Für die Väter gilt das zu über 94%. Für beide haben sich die Anteile um 3 Prozentpunkte seit 2010 erhöht, ein Befund, der auch die gestiegenen Anforderungen in der Berufsausbildung spiegelt > Kap. 1.3.

Mehr Eltern mit Berufsabschluss, aber ...

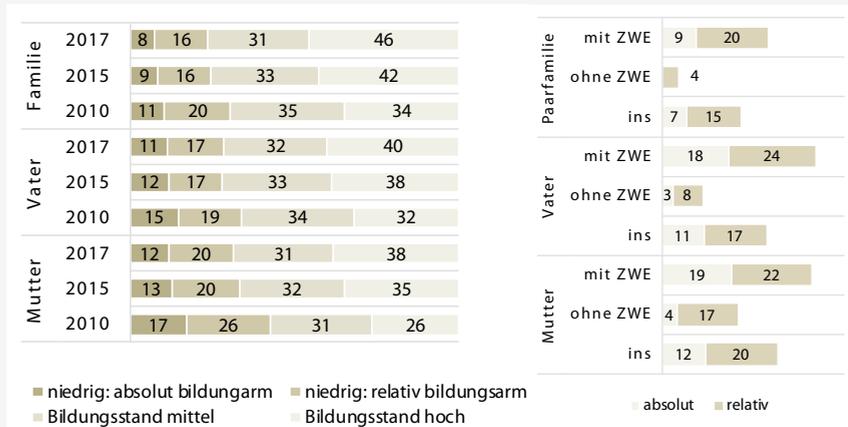
... fast noch ein Viertel ohne Abschluss, insbesondere ...

... in Familien mit beidseitiger Zuwanderungserfahrung

5.4.3 Bildungsstand in den Familien

Hinsichtlich des Bildungsstandes nach ISCED – also der Kombination aus Schul- und Berufsabschluss – wurden die drei Kategorien niedrig, mittel und hoch unterschieden > Kap. 1.3, Anhang A5. Von einem Bildungsrisiko hinsichtlich der erreichten formalen Abschlüsse wurde gesprochen, wenn der Bildungsstand niedrig ist (weniger als ISCED 3), wobei zusätzlich zwischen absoluter und relativer Bildungsarmut differenziert wird. Konnte kein Schulabschluss und kein Berufsabschluss erreicht werden, dann gilt eine Person als absolut bildungsarm; mit einem Hauptschulabschluss oder einem mittleren Schulabschluss aber ohne Berufsabschluss gilt eine Person als relativ bildungsarm.

Abb. 5.4.3.1 Personen und Familien (links) nach Bildungsstand 2010, 2015 und 2017 (rechts) Absolute und relative Bildungsarmut von Personen und Paarfamilien nach ZWE, Berlin-Mitte, 2017 in %*



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Berlin-Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen, *Angaben für n > 30.

Befunde

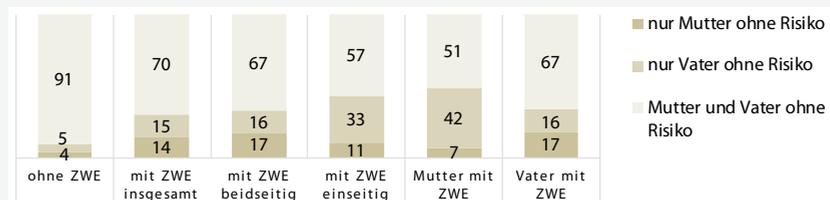
Absolute Bildungsarmut leicht rückläufig, aber noch bei 8%

2016 haben in Berlin-Mitte laut Mikrozensus 21% der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren einen niedrigen, 33% einen mittleren und 47% einen hohen Bildungsstand > Kap. 1.3. Für die Eltern der Einschulungskohorte in Berlin-Mitte sind die Anteile deutlich anders: 32% der Mütter und 28% der Väter haben einen niedrigen Bildungsstand – sind also formal absolut oder relativ bildungsarm. Jeweils 31%^M bzw. 32%^V haben einen mittleren und zu 38%^M bzw. 40%^V einen hohen Bildungsstand > Abb. 5.4.3.1. Da das Alter der Eltern der ESU-Kohorte unbekannt ist, lässt sich dieser Befund, insbesondere zu den hohen Abschlüssen, nicht weiter interpretieren.

Mütter und Väter sind in etwa im gleichen Umfang in formaler Hinsicht bildungsarm (11,8%^M, 11,3%^V). Für die Väter als auch die Mütter sind die Werte im Vergleich mit der ESU-Kohorte 2010 zurückgegangen, für die Mütter von ehemals 17,1% deutlich mehr als für die Väter von 14,7%. Der Anteil von absolut bildungsarmen Familien liegt aktuell 3 Prozentpunkte unter dem Wert von

Abb. 5.4.3.2 Paarfamilien ohne Bildungsrisiko nach Zuwanderungserfahrung und Beitrag von Vater und Mutter zum Risikostatus „nicht bildungsarm“ in %*

Lesbeispiel: Bei Eltern mit beidseitiger Zuwanderungserfahrung ohne Bildungsrisiko sind zu 67% Vater und Mutter nicht formal bildungsarm, zu 16% nur der Vater und zu 17% nur die Mutter.



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen, *Angaben nur für n > 30.

2010. 2017 haben in 7,6% der Familien weder Vater noch Mutter zum Zeitpunkt der ESU ihres Kindes einen Schul- oder Berufsabschluss.

31%^M bzw. 28%^V sind relativ bildungsarm – haben also höchstens einen mittleren Schulabschluss erreicht, jedoch keine berufliche Ausbildung abgeschlossen. Auch diese Werte haben sich seit 2010 deutlich verbessert (43%^M, 34%^V). Liegt eine ZWE vor, so beträgt die Differenz 20 Prozentpunkte bei den Frauen (21% ohne ZWE, 41% mit ZWE), bei den Männern 31 Prozentpunkte (11% ohne ZWE, 41% mit ZWE). Bei den Frauen schlagen sich hier, trotz ähnlicher Anteile bei den Schulabschlüssen, die sehr hohen Anteile ohne Berufsabschluss nieder. In Paarfamilien liegt der Anteil der relativen Bildungsarmut bei 22% (2010: 28%). Dafür, dass Paarfamilien nicht bildungsarm sind, leisten mit entsprechend hohen Abschlüssen zu 11% ausschließlich die Mütter, zu 12% die Väter und zu 78% beide Elternteile ihren Anteil.

Die Differenzierung nach ZWE zeigt deutliche Unterschiede: Haben beide Elternteile keine ZWE, so ist die Familie zu 96% nicht relativ bildungsarm, wobei zu 91% sowohl Vater wie auch Mutter zu diesem Status beitragen > Abb. 5.4.3.2. Bei beidseitiger ZWE sind 64% der Familien nicht bildungsarm, wobei zu zwei Dritteln beide Elternteile nicht bildungsarm sind. Liegt eine einseitige ZWE vor, dann sind 81% der Familien nicht bildungsarm – bei ZWE der Mutter 88%, bei ZWE des Vaters 75%. Bei der ausschließlichen ZWE der Mutter sind beide Elternteile zur Hälfte (51%) nicht bildungsarm und zu weiteren 42% nur der Vater. Beim einseitigen ZWE des Vaters sind die Anteile deutlich unterschiedlich – hier sind in zwei Dritteln der Fälle Vater und Mutter nicht bildungsarm (67%), bei 17% die Mutter und 16% der Vater.

Auch wenn die Anteilswerte deutlich unter den Ergebnissen des Mikrozensus liegen > Kap. 2.3.1, bleibt der Sachverhalt bestehen, dass hinsichtlich der formalen Bildungszertifikate Familien mit Zuwanderungserfahrung in einem nicht zu vernachlässigenden Maße schlechter aufgestellt sind.

Die Betrachtung der Bezirksregionen zeigt, was sich bei den Daten zum Bildungsstand aus dem Mikrozensus schon andeutete > Kap. 1.3. Für 2016 waren die folgenden Bezirkswerte festgestellt worden: 21% der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren hat einen niedrigen, 33% einen mittleren und 47% einen hohen Bildungsstand. Für die Eltern der ESU-Kohorte, deren Alter nicht erhoben wird, liegen die Durchschnittswerte bei 28, 16 und 56%. Damit haben

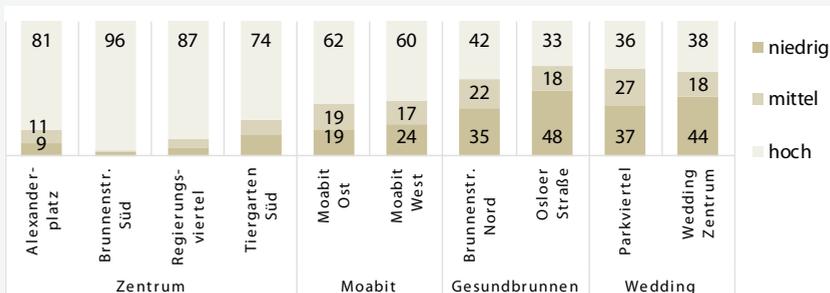
Relative Bildungsarmut deutlich rückläufig...

... aber noch mehr als ein Fünftel der Familien relativ bildungsarm

Bei Paarfamilien mit ZWE häufiger ein Partner mit Bildungsrisiko

Bildungsstand der Eltern mit deutlichen regionalen Unterschieden

Abb. 5.4.3.3 Bildungsstand der Familien nach Bezirksregionen in Berlin-Mitte in %*



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen, *Angaben nur für n > 35.

die Prognoseräume Zentrum und Moabit unterdurchschnittlich viele Familien mit niedrigem Bildungsstand, während die Werte für Gesundbrunnen und Wedding alle über dem Durchschnitt liegen > Abb. 5.4.3.3. Entsprechend umgekehrt verhält es sich für den hohen Bildungsstand.

5.5 Erwerbstätigkeit der Familien

Aufgrund des Umstandes, dass die Einschulungsuntersuchung keine Information über die finanzielle Situation erhebt, wird hier der Erwerbsstatus in die Analyse einbezogen, da der Indikator einen engen Zusammenhang zur finanziellen Situation der Familien aufweist > Kap. 2.4.

Befunde

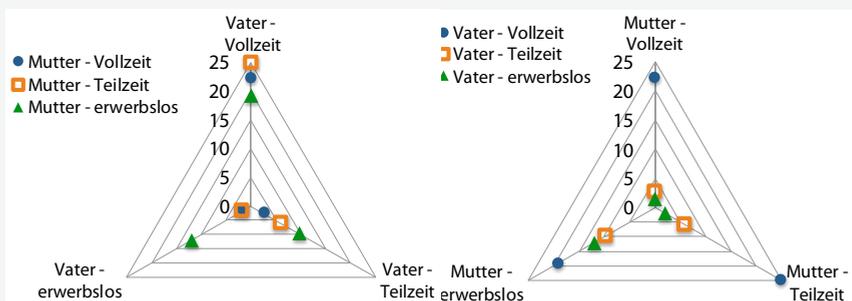
Rückgang bei der
Erwerbslosigkeit
der Eltern

42% der Mütter und 15% der Väter geben zum Zeitpunkt der ESU an, erwerbslos zu sein (2010: 51%^M bzw. 23%^V). 32%^M bzw. 19%^V arbeiten in Teilzeit (2010: 27%^M bzw. 16%^V), 26%^M bzw. 65%^V arbeiten in Vollzeit (2010: 22%^M bzw. 52%^V). Damit hat sich die Erwerbstätigkeit der Elternkohorte dem allgemeinen Trend folgend erhöht. Die Vollzeiterwerbstätigkeit der Mütter liegt deutlich unter der Quote von 41% aller Frauen in Berlin-Mitte > Kap. 1.4. Eine weitere Bewertung der Situation setzt die genaue Kenntnis der rechtlichen Rahmenbedingungen für alle Personen aus sogenannten Drittstaaten voraus, d.h. ob ggf. eine Arbeitserlaubnis vorliegt. Für die Mütter aus der EU und dem europäischen Wirtschaftsraum zeigen typische Ergebnisse: Bei drei und mehr Kindern ist fast die Hälfte erwerbslos und die Anteile von Teilzeit (28%) und Vollzeit (23%) entsprechend reduziert. Die Erwerbstätigkeit des Vaters ist von der Anzahl der Kinder nahezu unbeeinflusst und liegt bei 79% bei bis zu zwei Kindern und 71% bei drei und mehr Kindern (u.a. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 24 f.).

In 56% aller Paarfamilien sind aktuell beide Elternteile in Arbeit, wobei meistens der Mann in Vollzeit und die Frau in Teilzeit arbeitet. Bei knapp einem Drittel der Paarfamilien (32%) ist nur ein Elternteil erwerbstätig. Deutlich ist, dass für Familien ohne ZWE die Kombination aus der Vollzeittätigkeit beider Elternteile

Abb. 5.5.1 Erwerbsstatus der Eltern der Einschulungskohorte in Berlin-Mitte 2017 in %

Lesebeispiel: Wenn der Vater in Vollzeit arbeitet, dann arbeitet die Mutter zu 24% in Teilzeit, zu 22% in Vollzeit und ist zu 19% erwerbslos.



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Berlin-Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

Abb. 5.5.2 Paarfamilien nach Erwerbsstatus und Zuwanderungserfahrung, Berlin-Mitte in %

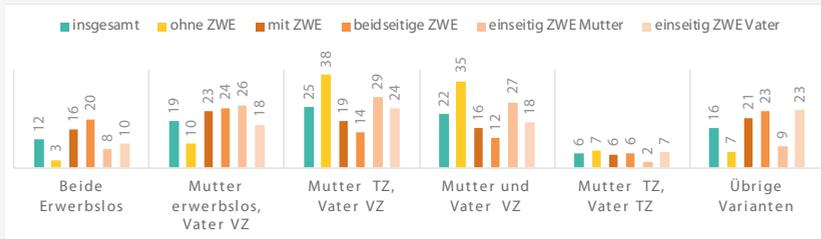
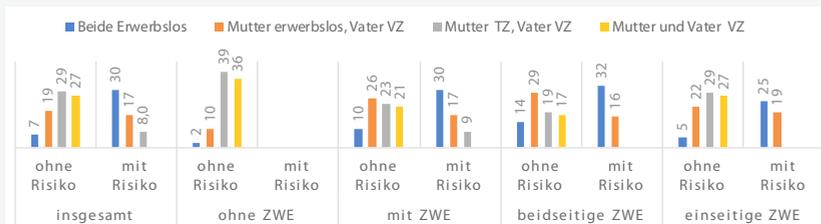


Abb. 5.5.3 Paarfamilien nach Bildungsrisiko, Erwerbsstatus und Zuwanderungserfahrung in %



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen, TZ = Teilzeit, VZ = Vollzeit

oder der Teilzeit der Mutter und Vollzeit des Vaters dominierend sind – die Konstellation Vater in Teilzeit und Mutter in Vollzeit ist hingegen völlig unbedeutend.

In 12% der Paarfamilien der ESU-Kohorte sind sowohl Mutter als auch Vater erwerbslos. In Paarfamilien ohne ZWE gilt das für 3%, mit ZWE für 16%; liegt für beide Elternteile eine ZWE vor, dann betrifft es 20%, wobei unklar ist, ob diese aufgrund ihres Zuzugsstatus ggf. nicht erwerbstätig sein dürfen > Abb. 5.5.2.

Es liegt ein deutlicher Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit und dem Indikator Bildungsrisiko, also den Schul- und Berufsabschlüssen, vor > Abb. 5.5.3. Ist der Bildungsstand niedrig, dann arbeiten zu 12% beide Elternteile, ist der Bildungsstand mittel oder hoch sind es 65%. Auf unterschiedlichem Niveau zeigen sich die Differenzen auch in Abhängigkeit von der ZWE, wobei das Bildungsrisiko bei ZWE höher und die Erwerbstätigkeit niedriger ist. Bei den Familien mit syrischem Hintergrund sind 94% der Mütter und 81% der Väter nicht erwerbstätig, folglich zum überwiegenden Anteil beide Elternteile erwerbslos – ein Befund, der ohne Kenntnis des rechtlichen Status der Eltern nicht weiter interpretiert werden kann.

Eltern mit Zuwanderungserfahrung häufiger erwerbslos

Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit und Bildungsrisiko

5.6 Besuch der Kindertageseinrichtungen

Im Rahmen der ESU wird erfragt, seit wann die Kinder eine Kindertageseinrichtung besucht haben. Anhand der Angaben zum Untersuchungszeitpunkt kann errechnet werden, wie lange die Kinder bereits in der Kita waren und wie lange, vorausgesetzt sie setzen den Besuch fort, es bis zur Einschulung sein wird. Kinder mit eigener Zuwanderungserfahrung werden gesondert betrachtet, da sie erst ab dem Zuwanderungszeitpunkt die Möglichkeit hatten, eine Kita in Deutschland zu besuchen. Diese Analyse ist erstmals für 2017 möglich. Der Bezirk Berlin-Mitte erfasst zusätzlich, in welcher Kita die Kinder sind. Eine Aus-

wertung ist nur für die großen Kitas möglich, aus denen hinreichend viele Kinder eingeschult werden.

Befunde

Von den 3.412 Kindern der Einschulungskohorte haben 4% keine Kita besucht, etwas mehr als ein Drittel dieser Kinder hat keine ZWE. 2010 lag der Anteil ebenfalls bei 4%, war bis 2015 auf 3% zurückgegangen und danach auf 5% angestiegen, sicherlich auch durch den Zuzug von Kindern von Schutz- und Asylsuchenden.

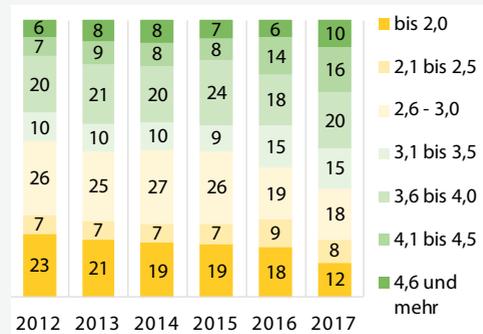
Kinder, die eine Kita besuchen, sind im Mittel im Alter von 2,1 Jahren in die Kita gekommen und werden bis zur Einschulung 4,0 Jahre in der Kita gewesen sein. Diese Angaben von den Kindern, die in Berlin-Mitte wohnen, weichen von den Werten aus der Kinder- und Jugendhilfestatistik, die in den Einrichtungen in Berlin-Mitte erhoben werden, ab. Diese weist durchschnittlich 2,8 Jahre für die Einschulungskohorte des Schuljahrs 2017/18 aus. Die Differenzen können u.U. durch die zu Kitas in Berlin-Mitte aus anderen Bezirken einpendelnden Kinder bzw. die in Berlin-Mitte wohnenden und in andere Bezirke auspendelnden Kinder resultieren – sollten aber im Zug des weiteren Projekts aufgeklärt werden.

Erkennbar haben sich die Kitabesuchsdauern für der ESU-Kohorten über die Jahre deutlich verlängert > Abb.

Deutliche
Verlängerung der
Kita -Besuchsdauer
in den letzten
Jahren

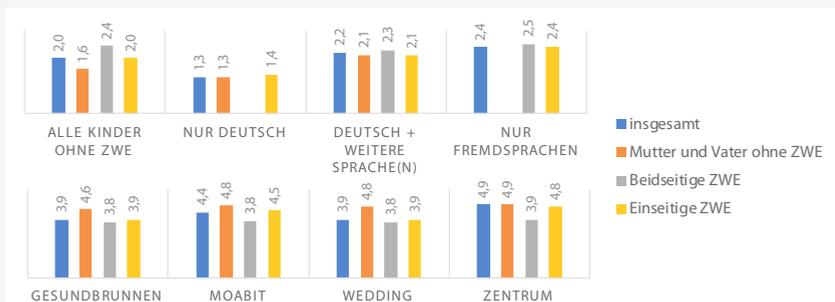
5.6.1. Insbesondere die kurzen Besuchsdauern sind stark zurückgegangen. Des Weiteren werden die Kinder mit und ohne ZWE getrennt betrachtet, da Kinder

Abb. 5.6.1 Kitabesuchsdauer der ESU-Kohorten zum Zeitpunkt der ESU in Jahreskategorien von unter 2 Jahren bis 4,6 und mehr Jahre, Berlin-Mitte 2012-2017 in %



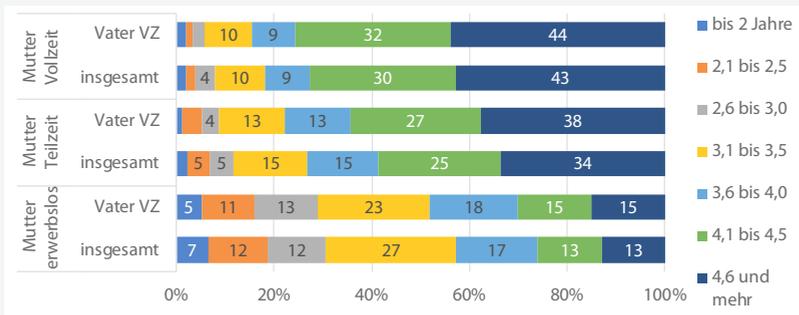
Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

Abb. 5.6.2 Durchschnittliches Alter bei Beginn des Kitabesuchs von in Deutschland geborenen Kindern (oben) nach ZWE der Eltern und Sprachkonstellation im Elternhaus* (unten) Absolvierte Besuchsjahre zum Zeitpunkt der Einschulung nach Prognoseräumen, Berlin-Mitte 2017 in %



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen, nur für n ≥ 25 ausgewiesen

Abb. 5.6.3 Kitabesuchsdauer von in Deutschland geborenen Kindern nach Erwerbsstatus von Mutter und Vater, Berlin-Mitte 2017 in %



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen, n > 25 je ausgewiesener Kombination

mit ZWE erst ab ihrem Zuwanderungszeitpunkt eine Kita in Deutschland besucht haben können.

Kinder ohne eigene ZWE: Im Durchschnitt waren in Deutschland geborene Kinder zum ESU-Termin 45 Monate in einer Kindertageseinrichtung > Abb. 5.6.2. Sie sind damit im Alter von 2 Jahren in die Kita gekommen und werden bis zur Einschulung 4 Jahre in der Kita gewesen sein. Kinder von Paarfamilien und Alleinerziehenden besuchen die Kita über eine vergleichbare Zeitspanne.

Kinder, die **zu Hause nur Deutsch** sprechen, beginnen mit 1,3 Jahren den Besuch; werden neben Deutsch noch Fremdsprachen gesprochen, ist es deutlich später. Kinder mit einem ausschließlich fremdsprachigen Elternhaus kommen mit ca. 2,4 Jahren in die Kita. Diese Befunde entsprechen auch denen, die sich aus der KJH-Statistik ergeben > Abb. 4.1.2.2.

Der **Erwerbsstatus** des Vaters ist für die Kitabesuchsdauer von untergeordneter Bedeutung, entscheidend ist der zeitliche Umfang der Erwerbsbeteiligung der Mutter > Abb. 5.6.3. Wenn die Mutter beispielsweise in Vollzeit arbeitet, dann ist das Kind zum Zeitpunkt der ESU zu 30% zwischen 4,1 und 4,5 Jahre in der Kita gewesen, unabhängig davon, ob der Vater erwerbslos oder erwerbstätig ist. Arbeitet der Vater auch in Vollzeit, dann sind es 32%.

Je höher der **Bildungsstand** von Vater und Mutter, umso länger ist die Besuchsdauer. Haben in Paarfamilien beide Elternteile einen hohen Bildungsstand, dann liegt die durchschnittliche Besuchsdauer zum Zeitpunkt der ESU bei 4,2 Jahren; ist der Bildungsstand beider Elternteile niedrig, sind es 3,2 Jahre.

Nach Analyse der Einzelfaktoren wäre nun von Interesse, diese konstant zu halten und zu prüfen, ob der Zuwanderungsstatus der Eltern dann noch Effekte zeitigt oder ob die Unterschiedlichkeiten durch die Faktoren aufgeklärt werden.

Betrachtet man den Faktor ZWE isoliert, so haben Kinder aus Familien ohne ZWE mit 1,6 Jahren früher als im Durchschnitt den Kitabesuch begonnen und es werden bis zur Einschulung 4,7 Jahre sein, wobei keine regionalen Unterschiede zwischen den Prognoseräumen (PRG) feststellbar sind. Bei ZWE der Eltern sind die Besuchszeiten kürzer: Haben beide Elternteile eine ZWE, dann sind die Kinder mit 2,4 Jahren in die Kita gekommen, bis zur Einschulung werden in allen PRG 3,9 Jahre erreicht. Bei einseitiger ZWE liegt der Start bei 2,0 Jahren

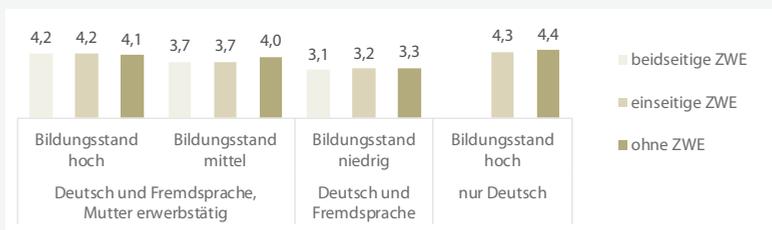
ESU-Kohorte bis zur Einschulung durchschnittlich 4 Jahre in Kita

Zusammenhang zwischen der zu Hause gesprochene Sprache und Kita-Start

Erwerbstätigkeit der Mutter und ...

... der familiäre Bildungsstand für Kita-Beteiligung von Bedeutung

Abb. 5.6.4 Besuchsdauer der Kita zum Zeitpunkt der ESU von in Deutschland geborenen Kindern nach zuhause gesprochener Sprache, familialen Bildungsstand und Erwerbstätigkeit der Mutter, Berlin-Mitte 2017, in %



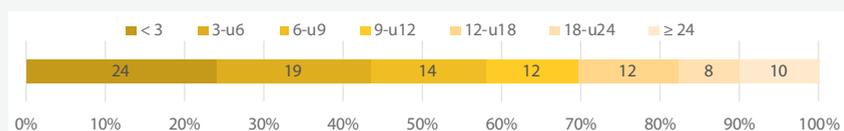
Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

und zum Zeitpunkt der Einschulung sind es dann insgesamt 4,2 Jahre. In diesen Fällen sind regionale Unterschiede feststellbar: im PRG Zentrum sind es 4,8 Jahre, in Moabit 4,5 Jahre, in Wedding und in Gesundbrunnen 3,9 Jahre.

Der Versuch, die Zuwanderungserfahrung durch den familialen Bildungsstand, die zuhause gesprochene Sprache und die Erwerbstätigkeit der Mutter aufzulösen, ergibt folgendes Bild: Wird in den Haushalten außer Deutsch noch eine Fremdsprache gesprochen und ist der Bildungsstand mittel oder hoch, dann unterscheiden sich die Besuchszeiten der Kinder von Eltern ohne ZWE und mit einseitiger ZWE statistisch nicht. Die Besuchszeiten bei zweiseitiger ZWE sind signifikant kürzer, wobei der Unterschied jedoch nicht mehr gegeben ist, wenn der Erwerbsstatus der Mutter berücksichtigt wird. Dann sind alle Kinder gleich lange in der Kita > Abb. 5.6.4. Im Falle eines niedrigen Bildungsstandes, also einem vorliegenden Bildungsrisiko, ergeben sich ebenfalls keine Effekte hinsichtlich des Zuwanderungsstatus, hier unabhängig vom Erwerbsstatus der Mutter bei deutlich kürzerer Besuchsdauer. Ein weiterer Einzelbefund zeigt, dass bei hohem Bildungsstand in einem ausschließlich deutschsprachigen Haushalt die ZWE keine Bedeutung hat. Diese Analyse konnte jedoch nur 45% aller Kinder berücksichtigen. Somit lässt sich festhalten, dass der Proxy ZWE nur für Teilgruppen der ESU-Kohorte aufgelöst werden konnte.

Kinder mit eigener ZWE: Die Kinder sind durchschnittlich 7 Monate nach Zuwanderung in die Kita gekommen, fast drei Viertel hatten binnen eines Jahres einen Platz. Durchschnittlich bringen es diese Kinder somit auf 20 Kita-Monate in Deutschland bis zur Einschulung. Das Alter beim Kita-Start liegt durchschnittlich bei 3,7 Jahren > Abb. 5.6.5. Bei 15% der Kinder liegt das Kita-Startdatum, welches bei der ESU von den Eltern angegeben wurde, vor dem Zuzug nach Deutschland. Diese Information kann u.U. so interpretiert werden, dass die Kinder bereits im Ausland in einer Kita waren.

Abb. 5.6.5 Monate nach Zuwanderung nach Deutschland bis zum Besuchsstart einer Kita in %

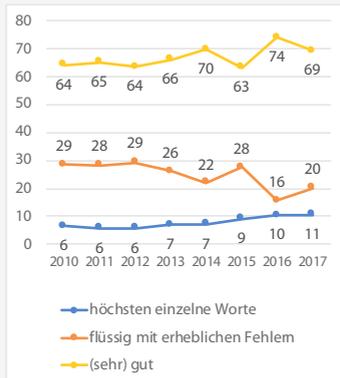


Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

5.7 Sprachstand bei der Einschulungsuntersuchung

Die Deutschkenntnisse der Kinder werden nach Durchführung der Diagnose in vier Kategorien eingeteilt. Zu Analysezwecken werden aufgrund zu kleiner Fallzahlen die Kategorien „Sprachkenntnisse nicht vorhanden“ und „einzelne Worte“ in „höchstens einzelne Worte“ zusammengefasst. Zur besseren Lesbarkeit wird die Kategorie „(sehr) gut“ mit „gut“ bezeichnet > Kap. 4.1.4.

Abb. 5.7.1 Kinder nach Sprachstand in den Jahren 2010 bis 2017, Berlin-Mitte, in %



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

Befunde

Zum Termin der Einschulungsuntersuchung sprechen durchschnittlich 4% der Kinder kein Deutsch, 7% einzelne Worte, 20% flüssig mit erheblichen Fehlern und 69% gut Deutsch. Der Anteil der Kinder, die höchstens einzelne Worte verstehen, hat sich seit 2010 von knapp 7% auf knapp 11% erhöht. Ebenfalls um 5 Prozentpunkte angestiegen ist der Anteil der Kinder, die gut Deutsch sprechen > Abb. 5.7.1.

69% der Kinder sprechen bei der ESU gut Deutsch

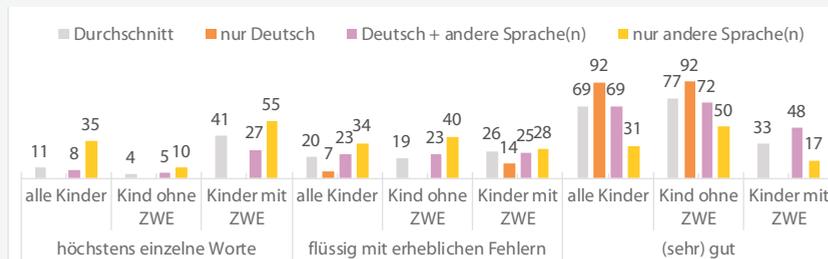
Da Kinder mit Zuwanderungserfahrung weniger Zeit in Deutschland zur Verfügung stand, die deutsche Sprache zu erlernen, wird auch hier wieder zwischen ihnen und Kindern ohne ZWE differenziert.

Kinder ohne eigene ZWE sprechen nur zu einem sehr geringen Anteil höchstens einzelne Worte (4%), zu einem Fünftel flüssig mit erheblichen Fehlern und zu mehr als drei Vierteln gut Deutsch > Abb. 5.7.2.

Kinder mit eigener ZWE und insbesondere mit kurzen Aufenthaltsdauern in Deutschland stellen den überwiegenden Anteil der Kinder, die höchstens einzelne Worte sprechen. Von den 2017 zugezogenen Kindern trifft es auf 93%

Abb. 5.7.2 Kinder nach Sprachstand, Zuwanderungserfahrung und Sprachkonstellation in der Familie, Berlin-Mitte, in %

Lesbeispiel: In Deutschland geborene Kinder sprechen zu 10% höchstens einzelne Worte Deutsch, wenn zuhause nur Fremdsprachen gesprochen werden, zu 40% flüssig mit erheblichen Fehlern und zu 50% sehr gut.



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

Trotz länger zurückliegendem Zuzug keine guten Deutschkenntnisse

zu. Kinder, die 2016 nach Deutschland gekommen sind, sprechen zu mehr als zwei Dritteln nur einzelne Worte (68%), von den 2015 zugezogenen fast noch die Hälfte (45%).

Die regionale Betrachtung nach Prognoseräumen zeigt die erwarteten Unterschiede hinsichtlich des festgestellten Sprachstandes der Kinder: Wedding, Moabit und Gesundbrunnen ähneln sich strukturell, während die Kinder im Prognose- raum Zentrum sowohl ohne als auch mit ZWE deutlich bessere Sprachkenntnisse erzielen > Abb. 5.7.3.

239 Kinder wurden in den Vorjahren von der Einschulung zurückgestellt, darunter sind mit 22% Kinder mit ZWE etwas überproportional vertreten > Kap. 5.1.1. Die zurückgestellten Kinder hatten im Gegensatz zu den anderen Kindern mindestens ein Jahr mehr Zeit, ihren deutschen Sprachstand zu verbessern. Durchschnittlich sprechen die Kinder zu 60% gut Deutsch, wenn keine ZWE vorliegt, mit ZWE zu 34%. Das heißt, dass sich die zurückgestellten Kinder mit ZWE nicht von allen untersuchten Kinder mit ZWE hinsichtlich ihres Sprachstandes unterscheiden. In Deutschland geborene Kinder liegen jedoch trotz des zusätzlichen Jahres mit Sprachförderung signifikant unter dem Durchschnitt von 77%. Aus den vorliegenden Daten lässt sich feststellen, dass für diese Kinder insgesamt häufiger eine schulische Förderung, u.a. im Bereich Sprache, und eine sonderpädagogische Förderung empfohlen wird.

Sprachstand zurückgestellter Kinder vergleichsweise schlecht

Analoge Förderempfehlungen wurden auch für 8% der Kinder ausgesprochen, für die der KJGD die Einschulung nicht empfiehlt. 31% von ihnen sprechen höchstens einzelne Worte Deutsch, während in der Gesamtkohorte der Anteil bei 11% liegt.

5.7.1 Sprachen in der Familie

Die Deutschkenntnisse der Kinder hängen mit der Sprachkonstellation zuhause zusammen: Wird in den Familien kein Deutsch gesprochen, dann liegt der Anteil der Kinder mit guten Sprachkenntnissen bei der Hälfte (50%) – wird hingegen nur Deutsch gesprochen, sind kaum Sprachdefizite feststellbar > Abb. 5.7.2. In einem mehrsprachigen Haushalt, in dem auch Deutsch gesprochen wird, erreichen alle Kinder deutlich bessere Leistungen, als wenn nur Fremdsprachen gesprochen werden. Es zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Leistungen der Kinder in Abhängigkeit von der Fremdsprache.

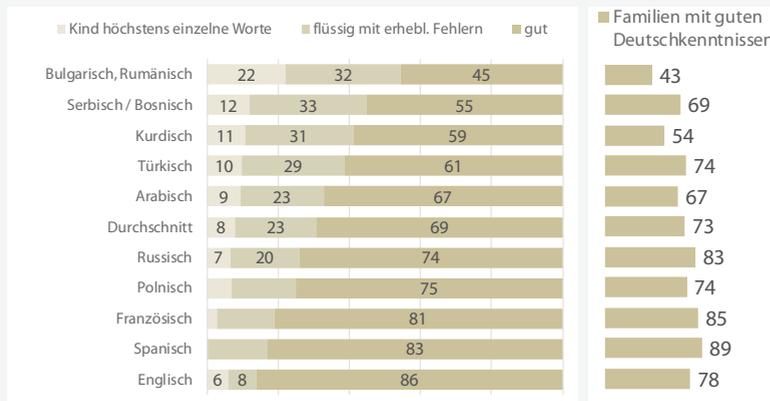
Mädchen sprechen, falls Deutsch überhaupt keine Familiensprache ist, mit 36% signifikant häufiger gut Deutsch als Jungen mit 27%, ohne dass jedoch aufgrund der kleinen Fallzahlen bestimmte Fremdsprachen bestimmbar sind.

Abb. 5.7.3 Kinder nach Sprachstand, Zuwanderungserfahrung und Wohnort, Berlin-Mitte in %



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

Abb. 5.7.1.1 (links) Kinder nach Sprachstand und Sprache in der Familie sowie (rechts) eingeschätzte Sprachkenntnisse der Eltern, Berlin-Mitte in %



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen, fehlende Angaben aufgrund zu kleiner Fallzahlen

Deutschkenntnisse der Eltern prägen ebenfalls das Niveau der Kinder (oder umgekehrt) > Kap. 5.3. Wird das Niveau der begleitenden Elternteile als (sehr) gut eingeschätzt, liegen signifikant bessere Leistungen beim Kind unabhängig von der Zuwanderungserfahrung vor.

Die Zusammenhänge zwischen dem familialen Sprachniveau in Deutsch und dem der Kinder zeigt sich für alle Fremdsprachen > Abb. 5.7.1.1. Die Leistungen der Kinder liegen eher unter dem Durchschnitt, wenn auch das Elternhaus schlechter als im Durchschnitt Deutsch spricht. Wird z. B. in einer arabischsprachigen Familie gut Deutsch gesprochen, dann liegt der Anteil der Kinder mit gutem Sprachstand um 10 Prozentpunkte höher bei 77% – im Durchschnitt sind es 67%.

Deutschkenntnisse des Elternhauses für Sprachstand der Kinder von Bedeutung

5.7.2 Dauer des Kitabesuchs

Die Kindertagesbetreuung hat den expliziten Auftrag, die Sprachentwicklung der Kinder zu fördern > Kap. 4.1.3. Für die Kinder ist es der erste Ort, an dem sie außerhalb der Familie institutionell von pädagogisch ausgebildetem Personal begleitet die deutsche Sprache erlernen. Betrachtet werden nur Kinder, die in Deutschland eine Kita besucht haben.

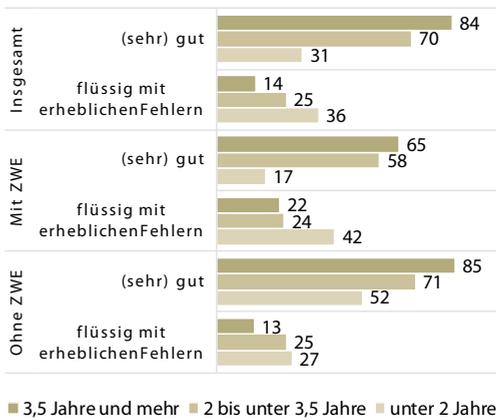
Befunde

Die durchschnittliche Besuchsdauer beträgt 3,7 Jahre zum Zeitpunkt der ESU. Für Kita-Kinder ist klar erkennbar, dass die Besuchsdauer und der erreichte Sprachstand signifikant positiv zusammenhängen: Je länger der Kitabesuch, desto höher ist der Sprachstand – sowohl für Kinder mit als auch ohne eigene ZWE > Abb. 5.7.2.1.

Zusammenhang zwischen Besuchsdauer der Kita und Sprachstand

Kinder, die bis zur ESU weniger als zwei Jahre eine Kita in Deutschland besuchten bzw. aufgrund ihrer Zuwanderung im höheren Alter besuchen konnten, zeigen schlechtere Ergebnisse als die anderen Kinder. Dieser Befund gilt, wenn auch auf unterschiedlichem Niveau, unabhängig von der Zuwanderungserfahrung der Kinder.

Abb. 5.7.2.1 Kita-Kinder nach Sprachstand, Kitabesuchsjahren und eigener Zuwanderungserfahrung, Berlin-Mitte, in %



Lesebeispiel: Kinder mit eigener ZWE, die aufgrund ihres Zuwanderungsdatums die Gelegenheit hatten und in Deutschland mehr als 3,5 Jahre in die Kita gegangen sind, sprechen zu 65% gut Deutsch; waren sie weniger als 2 Jahre in der Kita zu 17%.

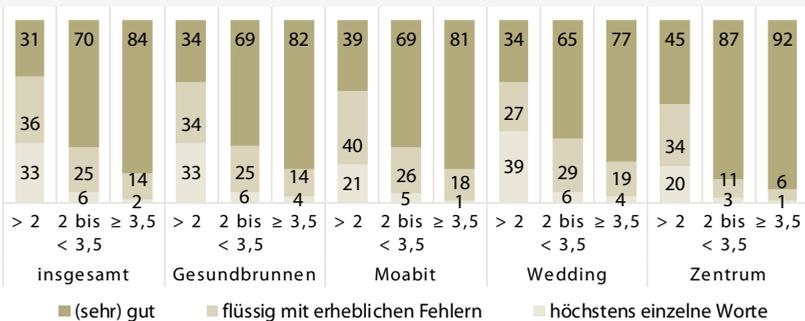
Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

4% der ESU-Kohorte hat zum Zeitpunkt der ESU keine Kita besucht. Diese Kinder sprechen zu zwei Dritteln höchstens einzelne Worte Deutsch. Der Anteil ist damit deutlich niedriger als der Anteil, der bei den Nicht-Kita-Kindern durch Deutsch Plus4 ermittelt wurde > Kap. 4.1.3. 63% dieser Kinder haben eine eigene Zuwanderungserfahrung und sind durchschnittlich 8 Monate in Deutschland. Zu 94% sprechen sie höchstens einzelne deutsche Worte, wobei auch die Eltern überwiegend nur wenige Worte verstehen. Mehr als die Hälfte der Zugewanderten sind 2015 und 2016 nach Deutschland gekommen. Somit hätten die Kinder zum Zeitpunkt der ESU bereits einige Zeit eine Kita besuchen können. Weitere Detailanalysen sind aufgrund der geringen Fallzahlen nicht möglich.

Regionale Unterschiede bei dem Sprachstand

Regional wird deutlich, dass der Sprachstand für alle drei Besuchsdauerkategorien im PRG Zentrum insgesamt höher ist, was sich später auch in den Grundschulen niederschlagen wird > Abb. 5.7.2.2. Die Differenzierung nach ZWE zeigt insbesondere bei weniger als zwei Jahren Kitabesuch erhebliche regionale Diskrepanzen auf > Abb. 5.7.2.3.

Abb. 5.7.2.2 Kita-Kinder nach Sprachstand, Kitabesuchsjahren nach Wohngebiet (Prognoseraum), Berlin-Mitte, in %



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Berlin-Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

Abb. 5.7.2.3 Kita-Kinder mit weniger als 2 Kitabesuchsjahren nach Sprachstand und Wohngebiet, Berlin-Mitte in %

Lesebeispiel: Kinder mit ZWE, die im Prognoseraum Zentrum leben, haben nahezu das Sprachniveau wie Kinder ohne ZWE in den anderen Prognoserräumen.



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Berlin-Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

Von den 51 Kindern, die ohne eigene ZWE keine Kita besuchen, sprechen 58% gut Deutsch. Sie liegen damit signifikant unter dem Durchschnitt der Kita-Kinder insgesamt, die zu 78% gut Deutsch sprechen. Beim überwiegenden Anteil der Kinder hat mindestens ein Elternteil ZWE, die Kinder wohnen größtenteils in den Prognoserräumen Gesundbrunnen und Wedding.

5.7.3 Weitere Befunde

Leben Kinder in einer Familie mit einem hohen Bildungsstand, sprechen sie zu 81% gut Deutsch, bei einem mittleren Bildungsstand zu 77%. Liegt mit einem niedrigen Bildungsstand ein Bildungsrisiko vor, dann sind es 54%.

Sind die Eltern nicht zugewandert, dann sprechen bei hohem Bildungsstand mit 93% mehr Kinder gut Deutsch und bei einem niedrigen Bildungsstand 83% - d.h. der Bildungsstand der Familie wirkt sich mit einem Unterschied von 10 Prozentpunkten aus > Abb. 5.7.3.1. Sowohl bei einseitiger als auch

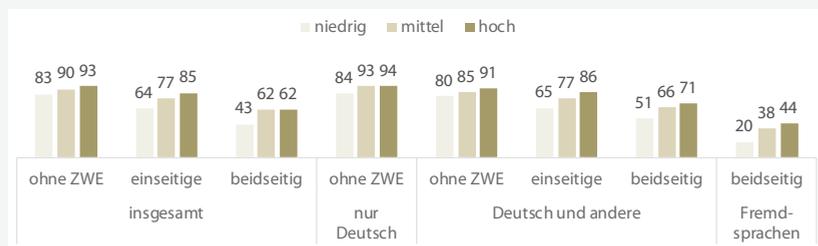
Bildungsstand der Familie mit Auswirkungen auf den Sprachstand

zweiseitiger ZWE der Eltern sind die Werte signifikant schlechter und der Effekt des familialen Bildungsstandes mit 20 Prozentpunkten zwischen niedrigem und hohem Bildungsstand größer.

Werden bei beidseitiger ZWE zuhause nur Fremdsprachen gesprochen, zeigt sich ebenfalls ein deutlicher Effekt des Bildungsstandes: 44% der Kinder von Eltern mit hohem Bildungsstand sprechen dann gut Deutsch, während es nur 20% bei niedrigem Bildungsstand sind.

Aufgrund der großen Anzahl von Familien, die außer Deutsch zuhause weitere Sprachen sprechen, unterscheiden sich ihre Ergebnisse strukturell nicht von

Abb. 5.7.3.1 Kinder mit (sehr) gutem Sprachstand nach Bildungsstand der Familie, Sprachkonstellation im Haushalt und Zuwanderungserfahrung der Eltern, Berlin-Mitte 2017, in %



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Berlin-Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

den Ingesamt-Werten, jedoch sind die Ergebnisse bei beidseitiger ZWE deutlich besser, da die nur fremdsprachigen Haushalte fehlen.

Im Gegensatz zur Analyse der Kitabesuchsdauer > Kap. 5.6 gelingt es nicht, den Faktor ZWE der Eltern durch andere erhobene Merkmale zu erklären. Einer weiteren Ausdifferenzierung sind durch die geringen Fallzahlen Grenzen gesetzt.

5.8 Zusammenschau der Befunde

Mit 84% ist der weit überwiegende Anteil der Einschulungskohorte in Berlin-Mitte in Deutschland geboren und kann somit seit Geburt an dem deutschen Bildungssystem partizipieren. 16% der Kinder sind aus dem Ausland zugezogen und leben zum überwiegenden Teil in Familien, in denen auch beide Eltern eine Zuwanderungserfahrung haben (86%). Zwei Drittel der Kinder sind beim Zuzug 3 Jahre und älter.

Nach Auskunft der Eltern ist für vier von fünf Kindern Deutsch eine Familiensprache. Jedes zweite Kind spricht außer Deutsch eine weitere Sprache. Türkisch und Arabisch sind dabei die am häufigsten gesprochenen Sprachen. Wird bei mehrsprachigen Familien Deutsch als Familiensprache angegeben, dann sind die Deutschkenntnisse der Eltern deutlich besser, als wenn nur Fremdsprachen gesprochen werden.

Fast ein Drittel der Eltern der ESU-Kohorte hat einen niedrigen Bildungsstand. Aktuell ist der formale Bildungsstand insbesondere der Mütter besser als 2010. Neun von zehn Kindern wachsen in einem Elternhaus auf, in dem mindestens ein Elternteil einen Schulabschluss hat, jedes zweite Kind hat mindestens ein Elternteil mit Abitur. Jedes fünfte Kind hat jedoch Eltern, die höchstens einen mittleren Schulabschluss und keine abgeschlossene Berufsausbildung aufweisen und wächst entsprechend in einem formal relativ bildungsarmen Haushalt auf. Insbesondere Kinder mit Eltern, die beide eine Zuwanderungserfahrung haben, sind davon betroffen. Gibt es in der Familie keine Zuwanderungserfahrung, dann liegt so gut wie keine formale Bildungsarmut vor.

Kinder in Paarfamilien mit Zuwanderungserfahrung haben eher erwerbslose Eltern als Kinder in Familien ohne ZWE. Bei beidseitiger ZWE der Eltern leben 20% der Kinder in erwerbslosen Haushalten. Bildungsstand und Erwerbsbeteiligung hängen zusammen – nicht bildungsarme Eltern sind zu 14% erwerbslos, bildungsarme zu 32%.

Kinder aus Berlin-Mitte kommen mit rund 2,1 Jahren in die Kita. Sind sie in Deutschland geboren und wird im Elternhaus nur Deutsch gesprochen, dann fangen sie rund ein Jahr früher mit dem Kitabesuch an als in Deutschland geborene Kinder aus einem ausschließlich fremdsprachigen Elternhaus.

Der Sprachstand wird bei 11% der Kinder aus der Einschulungskohorte 2017/18 als schlecht bewertet – sie sprechen höchstens einzelne Worte Deutsch. 20% sprechen flüssig mit erheblichen Fehlern und 69% (sehr) gut. Die Dauer des Kitabesuchs und die erreichten Sprachergebnisse bei der ESU stehen in einem positiven Zusammenhang: Kinder weisen unabhängig von einer eigenen Zuwanderungserfahrung bei einer Kitabesuchsdauer von zwei und weniger Jahren deutlich schlechtere Leistungen auf als Kinder, die die Einrichtung länger besucht haben.

Zur weiteren Abklärung, wovon der erreichte Sprachstand abhängig sein könnte, stehen aus der Datenquelle die zuhause gesprochene Sprache (Deutsch, Deutsch und Fremdsprachen, nur Fremdsprachen), das eingeschätzte Sprachniveau der Eltern, die Dauer des Kitabesuchs und die familialen Bildungsressourcen in Form des Bildungsstandes zur Verfügung. Insgesamt zeigt sich:

- Die Sprachkenntnisse der Kinder und das eingeschätzte Sprachniveau der Eltern stehen im Zusammenhang. Der größte positive Effekt für den Sprachstand der Kinder zeigt sich, wenn die Eltern gut Deutsch sprechen. Dieses ist häufiger der Fall, wenn die Eltern keine Zuwanderungserfahrung haben.
- Ist Deutsch keine Familiensprache, sprechen die Kinder schlechter Deutsch als die übrigen. Mädchen haben in diesem Fall einen besseren Sprachstand als die Jungen.
- Kinder aus mehrsprachigen Haushalten sprechen besser Deutsch, wenn Deutsch auch eine Familiensprache ist, aber schlechter als Kinder aus nur deutschsprachigen Familien.
- Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Familie, der Sprachkonstellation in Haushalt und dem erreichten Sprachstand der Kinder.

5.9 Methodische Anmerkung zur ESU-Erhebung

Die methodischen Anmerkungen zur ESU-Erhebung beziehen sich auf fehlende bzw. zu wenig detailliert erhobene Daten für die hier verfolgte Fragestellung.

Zuwanderung: Informationen darüber, wann die Eltern zugewandert sind, werden bei der ESU nicht erhoben. Das heißt, es ist unbekannt, ob sie in Deutschland das Schulsystem durchlaufen haben. Folglich lässt sich nicht abschätzen, ob die Eltern das Schulsystem aus eigener Erfahrung kennen bzw. ob sie mit selbigem vertraut sind. Dieser Aspekt ist relevant für die Einschätzung von familialen Bildungsressourcen.

Die Frage nach der deutschen Familiensprache könnte in mehrsprachigen Haushalten im Hinblick darauf präzisiert werden, wer mit dem Kind Deutsch spricht – ob es die Eltern sind oder die Geschwister. Zudem wäre es für mehrsprachige Familien sinnvoll zu erfragen, ob es im Hinblick auf das Sprachlernen didaktische Überlegungen der Eltern gibt, so eine Rollenverteilung – ein Elternteil spricht mit dem Kind die Sprache X und das andere Elternteil die Sprache Y.

Bildungsressourcen: 19% der Kinder leben bei Alleinerziehenden. Dadurch, dass nicht mehr (wie bis 2015) erfragt bzw. ausgewiesen wird, ob das Kind bei der Mutter oder dem Vater aufwächst, lassen sich diese soziodemographischen Daten der Eltern, wie der Schul- und Berufsabschluss, die Zuwanderungserfahrung und die Erwerbstätigkeit, nicht mehr zu dem Haushalt, in dem das Kind lebt, zuordnen. Da grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass es einen Unterschied macht, ob z. B. die Ressource „Schulabschluss eines Elternteils“ im Haushalt – also auch inzidentuell – dem Kind zur Verfügung steht oder nicht, sollte die Information zukünftig wieder erhoben bzw. bereitgestellt werden.

Leben über die Eltern hinaus weitere Erwachsene im Haushalt (7%) wäre es sinnvoll zu wissen, in welcher Relation sie zu dem Kind stehen, ob sie Bezugspersonen sind. Es könnten Geschwister über 18 Jahren, Großeltern, AuPair-Per-

sonen und auch neue Partner sein, also Personen, die nicht Vater oder Mutter, aber eine Unterstützung für das Kind sind.

Es fällt auf, dass die Anteile der Mütter ohne ZWE, die keinen Berufsabschluss haben, sehr hoch ausfallen, während bei den Vätern durchaus erwartbare Ergebnisse festgestellt werden. In der Konsequenz gibt es viele formal bildungsarme Mütter. Dahinter könnte sich ein Alterseffekt verbergen, dass die Mütter sehr viel jünger als die Väter sind; allerdings befinden sich auch nur wenige Mütter in Studium oder Ausbildung. Um den Sachverhalt aufzuklären, wäre die Erfassung des Alters der Eltern erforderlich.

Kitabesuch: Für Kinder mit ZWE wurden die Angaben zur Dauer des Kitabesuchs wie folgt interpretiert: War die angegebene Dauer länger als der Aufenthalt in Deutschland, sind die verbleibenden Monate als Kita-Monate im Ausland gewertet worden. Hier wäre eine präzise Fragestellung von Vorteil, da auch der Besuch im Herkunftsland ein Indiz für die Bildungsaspiration der Eltern gewertet werden kann. Zudem lässt sich in diesen Fällen nicht feststellen, wie lange es gedauert hat, bis diese Kinder in Deutschland in die Kita gekommen sind, was wiederum relevant für das institutionell unterstützte Sprachlernen ist.

Für zukünftige Erhebungen wäre es grundsätzlich wichtig zu erfragen, warum Eltern das frühkindliche Bildungsangebot für ihre Kinder nicht oder erst später wahrnehmen, da es für die Sozialisation der Kinder wie auch das Sprachlernen eine wichtige Bedeutung hat. Die Gründe können in den Einstellungen der Eltern liegen, an einer fehlenden Bleibeperspektive, aber auch im fehlenden Angebot an Plätzen bzw. Programmen.

Schule: Seit 2017 fehlt bei der ESU-Erhebung die Information über die gemäß Wohnort zugewiesene Schule. Diese Information sollte wieder erhoben werden, auch wenn die Eltern nach der ESU noch eine andere Schule für ihr Kind suchen können. Analytisch ist diese Information wertvoll: Für alle Schulen, die im Wesentlichen die zugewiesenen Kinder aufnehmen, lägen dann Informationen nicht nur über das Kind, sondern auch die familiäre Situation aus dem ESU-Elternfragebogen vor. Die Wahl einer anderen Schule kann, neben organisatorischen Gründen wie einem Umzug, auch Ausdruck der Bildungsaspirationen der Eltern sein.

Sprachstandsfeststellung: Kinder, die nicht in eine Kita gehen, haben zum Zeitpunkt der ESU den Sprachtest Deutsch Plus4 absolviert. Es wäre von Interesse, die Befunde aus diesem Testverfahren mit den ESU-Ergebnissen in Beziehung zu setzen, d.h. bei der ESU das Ergebnis mitzuerheben.

Anhang

A1 Datenquellen und Erhebungen

Abkürzung	Beschreibung
Verwaltungs- und Geschäftsstatistiken	
EWR	Einwohnerregisterstatistik Berlin
ESU	Einschulungsunterschulung Berlin
Amtliche Statistiken der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder	
BEV	Bevölkerungsstatistik
KJH	Kinder- und Jugendhilfestatistik
MZ	Mikrozensus
WS	Wahlstatistik
Wissenschaftliche Surveys / Reihenuntersuchungen	
AID:A	Aufwachsen in Deutschland – eine Erhebung des Deutschen Jugendinstituts im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
IGLU	Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung erhebt das Lesevermögen von Schülerinnen und Schülern der 4. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich erhoben.
Bildungstrend	Das Institut für die Qualität im Bildungswesen (IQB) erhebt im Auftrag der KMK in unterschiedlichen Jahrgangsstufen und Fächern Leistungsdaten von Schülerinnen und Schülern in den Bundesländern. 2018 wird zum zweiten Mal das Erreichen der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz in den Fächern Mathematik, Biologie, Chemie und Physik in der Sekundarstufe I überprüft werden.
NEPS	Das National Educational Panel Survey (NEPS) erhebt seit 2009 im Längs- und Querschnittsdaten zu Bildungsprozessen und Kompetenzentwicklungen in Deutschland.
PISA	PISA ist die internationale Schulleistungsstudie der OECD bei 15-jährigen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten
SOEP	Das Sozio-ökonomische Panel führt seit 1984 die größte deutsche Wiederholungsbefragung von privaten Haushalten und Personen durch (Serviceeinrichtung im DIW der Leibniz-Gemeinschaft)
Stichprobe Geflüchteter in Deutschland	Durchgeführt durch das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), das Sozio-ökonomische Panel (SOEP) am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin) und das Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF-FZ).
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study erhebt das mathematische und naturwissenschaftliche Verständnis von Schülerinnen und Schülern am Ende der 4. Jahrgangsstufe in einem vierjährigen Rhythmus. Die nächste Erhebung ist 2019.

A2 Abkürzungen

Abkürzung	Erklärung
Regionale Kennzeichnungen	
BE	Berlin
Mitte	Bezirk Mitte von Berlin
DE	Deutschland
DE-W	Westdeutschland
DE-O	Ostdeutschland
BZR	Bezirksregion von Berlin
PLR	Planungsraum von Berlin
PRG	Prognoseraum von Berlin
Internationale Klassifikationen und Organisationen	
ISCED	International Standard Classification of Education
ILO	International Labor Organization
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Co-operation and Development)
Weitere Abkürzungen	
ESU	Einschulungsuntersuchung
HS	Hauptschulabschluss
HSR	Hochschulreife
MSA	Mittlerer Schulabschluss: Mittlere Reife, Realschulabschluss, etc.
ISS	Integrierte Sekundarschule
JGS	Jahrgangsstufe
KJGD	Kinder- und Jugend Gesundheitsdienst
MHG	Migrationshintergrund
NDHS	Nicht deutsche Herkunftssprache
ZWE	Zuwanderungserfahrung

A3 Glossar

Armutsgefährdungsgrenze: Zur Berechnung der Armutsgefährdungsgrenze wird das Äquivalenzeinkommen des jeweiligen Jahres berechnet. Es handelt es sich um eine Rechengröße, die das Einkommen von Familien unterschiedlicher Größe und Zusammensetzung vergleichbar macht. Es wird die „modifizierte OECD-Skala“ verwendet, nach der die erste erwachsene Person das Gewicht 1 erhält, weitere Erwachsene sowie Kinder ab 14 Jahren das Gewicht 0,5 und Kinder unter 14 Jahren das Gewicht 0,3. Für eine Familie mit 4 Personen, 2 Erwachsenen, einem Kind von 15 und einem Kind von 8 Jahren ergibt sich ein Gewicht von $1 + 0,5 + 0,5 + 0,3 = 2,3$. Nach EU-Festlegungen ist eine Familie von der Armutsgefährdung betroffen, wenn das Haushaltseinkommen weniger als 60% des Medians des Familienäquivalenzeinkommens beträgt. Die Armutsgefährdungsgrenze wird mit unterschiedlicher Regionalisierung berechnet. Es gibt eine Berechnung für Deutschland insgesamt und eine Berechnung, die sich an den Gegebenheiten der Einkommen in den einzelnen Ländern orientiert. Die Berliner Werte zu diesem Indikator sind beziehen sich auf den Landesmaßstab.

Ausländerinnen und Ausländer: Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Wenn Personen mehr als eine Staatsbürgerschaft besitzen und eine davon die Deutsche ist, wird die Person den Deutschen zugeordnet.

Beruflicher Bildungsabschluss: Zu den berufsqualifizierenden Abschlüssen zählen sowohl Abschlüsse einer Berufsausbildung im dualen System im Anschluss an die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht, die zur Berufsausübung als qualifizierte Fachkraft in einem anerkannten Ausbildungsberuf befähigen, Abschlüsse eines mindestens 2-jährigen vollzeitschulischen Bildungsgangs an einer Berufsfachschule, der zur Aufnahme einer entsprechenden Berufstätigkeit berechtigt, sowie Fachschul- und Studienabschlüsse, die zur Aufnahme einer entsprechenden Berufstätigkeit berechtigen.

Bildungsbeteiligungsquote in der Kindertagesbetreuung: Die Quote der Bildungsbeteiligung wird jährlich zum Stichtag 1. März ausgewiesen, wobei der Bevölkerungsstand zum 31.12. des Vorjahres herangezogen wird. Unterjährig schwankt die Quote nur gering.

Eingliederungshilfen: Berücksichtigt werden Kinder, die laut Kinder- und Jugendhilfestatistik eine an die Tageseinrichtung bzw. Tagespflege gebundene Eingliederungshilfe gemäß §§ 53, 54 SGB VIII erhalten und Kinder in Förderschulkindergärten bzw. schulvorbereitenden Einrichtungen. Eingliederungshilfen werden unabhängig vom Alter gewährt, um Personen mit (drohender) Behinderung die Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Je nach Altersgruppe, Behinderungsform und Lebensbereich stehen unterschiedliche Eingliederungshilfen zur Verfügung.

Erwerbstätigkeit: Das Labour-Force-Konzept der International Labour Organization (ILO) ist ein standardisiertes Konzept zur Erhebung des Erwerbsstatus. Personen im Alter von 15 und mehr Jahren sind erwerbstätig, wenn sie im Berichtszeitraum wenigstens 1 Stunde für Entgelt irgendeiner (beruflichen) Tätigkeit nachgehen bzw. in einem Arbeitsverhältnis stehen, selbständig ein Gewerbe oder einen freien Beruf ausüben oder eine Landwirtschaft betreiben, inklusive der geringfügig Beschäftigten im Sinne der Sozialversicherungsregelungen. Erwerbslose sind Personen im Alter von 15 bis unter 75 Jahren, die keiner Erwerbstätigkeit nachgehen und sich in den letzten vier Wochen aktiv um

eine Arbeitsstelle bemüht haben. Nichterwerbspersonen sind Personen, die keine auf Erwerb ausgerichtete Tätigkeit ausüben oder suchen (auch bezeichnet als „soziales Risiko“ im Maaz et al. 2016).

Familienform: siehe Lebensform

Familiensprache: Um die Familiensprache zu erfassen, werden in Datenerhebungen Kinder und Jugendliche sowie Eltern gefragt, in welcher Sprache zu Hause überwiegend gesprochen wird. In der Amtlichen Statistik werden hierzu nur in der Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie in der Schulstatistik einzelner Länder Daten erhoben, in der Regel auf Basis von Einschätzungen des Personals der Bildungseinrichtung. Hier wird einheitlich der Begriff „Familiensprache“ verwendet, auch wenn davon abweichend in den Erhebungen nach der „Muttersprache“ oder der „Verkehrssprache in der Familie“ gefragt wird.

ISCED: International Standard Classification of Education (vgl. Übersicht A5)

Kind: Mit „Kind“ werden alle Personen bezeichnet, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben.

Lebensform: bezeichnet die Art und Weise, wie Personen zusammenleben. Gemäß dem Mikrozensus ist „Lebensform“ der Oberbegriff über alle Formen des Zusammenlebens in Haushalten. Als „Familien(formen)“ werden alle Formen des Zusammenlebens mit Kindern unter 18 Jahren bezeichnet: Ehepaare mit Kindern, Lebensgemeinschaften mit Kindern und Alleinerziehende mit Kindern. Weitere Lebensformen sind Ehepartner (ohne Kinder), Lebenspartner (ohne Kinder) und Alleinstehende. Zu beachten ist, dass Eltern-Kind-Beziehungen, die über Haushaltsgrenzen hinweg bestehen, sowie Partnerschaften mit getrennter Haushaltsführung dabei unberücksichtigt bleiben.

Lebensweltlich orientierte Räume (LOR) wurden 2006 gemeinsam zwischen den Berliner Fachverwaltungen des Senats, den Bezirken und dem Amt für Statistik Berlin-Brandenburg auf der Grundlage der von den Jugendplanern definierten Sozialräumen abgestimmt. Mit Beschluss vom 1.8.2006 hat der Senat die LOR als neue räumlich Grundlage für die Fachplanung sowie für die Prognose und Beobachtung demographischer und sozialer Entwicklung festgelegt. Die LOR sind Bestandteil des Regionalen Bezugssystems Berlin (RBS) und bestehen aus drei aufeinander aufbauenden Ebenen: 447 Planungsräume, (PLR), 138 Bezirksregionen (BZR) und 60 Prognoseräume (PRG).

Migrationsgenerationen: Als 1. Generation werden all jene Personen bezeichnet, die selbst zugewandert sind. Bei Personen der 2. Generation sind nur die Eltern zugewandert. Unterschieden wird zudem zwischen beidseitigem (beide Eltern zugewandert) und einseitigem (ein Elternteil zugewandert) Migrationshintergrund. Sind Großeltern zugewandert, ist von Personen der 3. Generation die Rede. Die statistische Information über einen Migrationshintergrund geht für in Deutschland geborene Kinder verloren, wenn die Eltern, die Kinder von Eltern mit Migrationshintergrund sind, auch in Deutschland geboren sind und (auch) die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen haben.

Migrationshintergrund ... im Einwohnerregister: In der Einwohnerregister-Statistik sind als Personen mit Migrationshintergrund ausgewiesen: Ausländerinnen und Ausländer, Deutsche mit Geburtsland außerhalb Deutschlands oder mit zweiter Staatsangehörigkeit oder mit Einbürgerungskennzeichen oder mit Optionskennzeichen (im Inland geborene Kinder ausländischer Eltern erhalten seit dem 1. Januar 2000 unter den in § 4 Absatz 3 des Staats-

angehörigkeitsgesetzes genannten Voraussetzungen zunächst die deutsche Staatsangehörigkeit) sowie Personen im Alter unter 18 Jahren ohne eigene Migrationsmerkmale, aber mit Geburtsland außerhalb Deutschlands oder mit Einbürgerungskennzeichen zumindest eines Elternteils, wenn die Person an der Adresse der Eltern/des Elternteils gemeldet ist.

Migrationshintergrund ... im Mikrozensus: Personen mit Migrationshintergrund sind jene, die selbst bzw. deren Eltern oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind, ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit. Über den rechtlichen Status der Personen (Ausländerinnen und Ausländer) hinausgehend wird somit die bisher in Deutschland lebende Generationenfolge berücksichtigt (siehe Migrationsgenerationen).

Migrationshintergrund ... in der Kinder- und Jugendhilfestatistik: Seit 2006 erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik in der Regel auf Basis von Angaben der Leitungen der Kindertageseinrichtungen den Migrationshintergrund der Kinder in der Kindertagesbetreuung danach, ob mindestens ein Elternteil des Kindes aus einem ausländischen Herkunftsland stammt (also zugewandert ist). Der Geburtsort bzw. die Zuwanderung des Kindes selbst oder auch die Zuwanderung der Großeltern werden nicht erhoben. So werden in dieser Kategorie nicht nur Kinder mit eigener Migrationserfahrung erfasst, sondern auch jene mit einem Migrationshintergrund, die in Deutschland als Kind zugewanderter Eltern geboren wurden.

Migrationshintergrund ... in der Schulstatistik: In der Schulstatistik wird von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache (NDHS) gesprochen.

Migrationshintergrund ... bei der Einschulungsuntersuchung seit 2015: Die Definition wurde bei Einschulungsuntersuchung umgestellt, damit deutschlandweit eine Vergleichbarkeit gegeben ist. „Nach der neuen Definition wird einem Kind ein beidseitiger Migrationshintergrund zugeschrieben, wenn beide Eltern entweder nicht in Deutschland geboren sind und/oder eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde und das Kind selbst nicht in Deutschland geboren ist. Für das Merkmal „nicht-deutsche Staatsangehörigkeit“ von Mutter und/oder Vater ist dabei in beiden Fällen unerheblich, ob der jeweilige Elternteil zusätzlich auch die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder nicht.“ Bettge & Oberwöhrmann, 2017, S. 13).

A4 Literatur

Allmendinger, J. & Leibfried, St. (2003). Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 21-22/2003, S.12–18.

Alt, Ch., Gesell, D., Hubert, S., Hüsken, K. Kuhnke, R. & Lippert, K (2017). DJI-Kinderbetreuungsreport 2017. Inanspruchnahme und Bedarfe aus Elternperspektive im Bundesländervergleich. ISBN 978-3-86379-259-6.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: Weishaupt, H., Baethge, M., Füssel, H.-P., Hetmeier, H.-W., Rauschenbach, Th., Rockmann, U., Seeber, S. & Wolter, A. (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: Hasselhorn, M., Baethge, M., Füssel, H.-P., Hetmeier, H.-W., Rauschenbach, Th., Rockmann, U., Seeber, S., Weishaupt, H., Maaz, K. & Wolter, A. (2014). Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung. Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: Maaz, K., Baethge, M., Brugger, P., Füssel, H.-P., Rauschenbach, Th., Rockmann, U., Seeber, S. & Wolter, A. (2016). Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: Maaz, K., Baethge, M., Brugger, P., Rauschenbach, Th., Rockmann, U., Seeber, S., Wolter, A. & Kühne St. (2018). Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht zu Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. wbv Bielefeld.

Baumert, J., Carstensen, C. H., & Siegle, T. (2005). Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Lebensverhältnisse und regionale Disparitäten des Kompetenzerwerbs. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? (S. 323–365). Münster: Waxmann.

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.) Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit, Wiesbaden, S. 95–188, ISBN-10 3-531-14741-2.

Baumert, J., Köller, O., Neumann, M. & Maaz, K. (2017). Kompetenzarmut im mehr- und zweigliedrigen Schulsystem. In: Neumann, M., Becker, M., Baumert, J., Maaz, K. & Köller, O. (Hrsg.) (2017). Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem Potenziale und Herausforderungen in Berlin. Waxmann, S. 189–226.

Baumert, J., Neumann, M., Böse, S. & Zunker, N. (2017). Implementation der Berliner Schulstrukturreform. In: Neumann, M., Becker, M., Baumert, J., Maaz, K. & Köller, O. (Hrsg.) (2017). Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem Potenziale und Herausforderungen in Berlin. Waxmann, S. 81–126.

Becker, B. (2010). Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In: Becker, B. & Reimer, D. Vom Kindergarten bis zur Hochschule : die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 2010, S. 17–47.

Bettge, S., Oberwöhrmann, S. (2015). Grundausswertung der Einschulungsdaten in Berlin 2014. SenGesSoz, Referat Gesundheitsberichterstattung, Epidemiologie, Gemeinsames Krebsregister, Sozialstatistisches Berichtswesen, Gesundheits- und Sozialinformationssysteme.

Bettge, S., Oberwöhrmann, S. (2016). Grundausswertung der Einschulungsdaten in Berlin 2016. SenGesSoz, Referat Gesundheitsberichterstattung, Epidemiologie, Gemeinsames Krebsregister, Sozialstatistisches Berichtswesen, Gesundheits- und Sozialinformationssysteme.

Bettge, S., Oberwöhrmann, S. (2017). Grundausswertung der Einschulungsdaten in Berlin 2017. SenGesSoz, Referat Gesundheitsberichterstattung, Epidemiologie, Gemeinsames Krebsregister, Sozialstatistisches Berichtswesen, Gesundheits- und Sozialinformationssysteme.

Bos, W., Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, I., Goy, M. & Voss, A. (2007). Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. S. 109–160. Münster: Waxmann.

Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. NewYork: JohnWiley & Sons.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. Nachdruck in: Bauer, U. Bittlingmayer, U.H. & Scherr, A. (2012): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 229 –242.

Butler, J. (2015). Sprachförderung in den Kitas im Bezirk Berlin-Mitte. Bezirksamt Mitte (Hrsg.) Beiträge zur Gesundheitsförderung und Gesundheitsberichterstattung, Band 20. [https://digital.zlb.de/viewer/content?action=application&sourcepath=15948723/qpk_publ20_sprachfoerderung_kitas2015-1.pdf&format=pdf, aufgerufen: 7.8.2017]

Clausen, M. (2006). Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs, Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1, S. 69–90, urn:nbn:de:0111-opus-44466

Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2013, 60, 163 –183, DOI 10.2378/peu2013.art14d

Eccles, J. S. (2005): Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In: Elliot, A./Dweck, C. (Eds.): Handbook of competence and motivation. – New York, S. 105-121.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2016. Structural Indicators on Early Childhood Education and Care in Europe – 2016. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/78330

Faust, G., Kluczniok, K. & Pohlmann, S. (2007). Eltern vor der Entscheidung über vorzeitige Einschulung. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 4, S. 462-476 urn:nbn:de:0111-opus-44056

Goldenberg, C, Gallimore, R. Reese, L. & Garnier, H. (2001). Cause or Effect? A Longitudinal Study of Immigrant Latino Parents' Aspirations and Expectations, and Their Children's School Performance. *Armincan Educational Research Journal*, Vol. 38, No 3, pp. 547–582. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3202492>

Grimm, H. (2017). SSV - Sprachscreening für das Vorschulalter . Göttingen: Hogrefe.

Helbig, Marcel. (2010a). Neighborhood does matter! : Soziostrukturelle Nachbarschaftscharakteristika und Bildungserfolg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 62, 2010, Nr. 4, S. 655–679.

Hetmeier, H.-W., Schräpler, J.-P., Schulz, A. (2010). Bildungsvorausberechnung. Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.). Wiesbaden.

Jonkmann, K., Maaz, K. Neumann, M. & Gresch, C. (2010). Übergangsquoten und Zusammenhänge zu familiärem Hintergrund und schulischen Leistungen: Deskriptive Befunde. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn, Berlin, ISBN: 978-3-88135-333-5.

Jude, N., Hertel, S., Kuger, S. & Sälzer, Ch. (2016). Die Lernumgebung in der Familie und die elterliche Unterstützung. In: Reiss, K., Sälzer, Ch. Schiepe-Tiska, A. Klieme, E. & Köller,

O. (2016). PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Waxmann. Münster. ISBN 978-3-8309-3555-1.

Jurczok, A. & Lauterbach, W. (2014). Schulwahl von Eltern: Zur Geografie von Bildungschancen in benachteiligten städtischen Bildungsräumen. Berger, P.A., Keller, A., Klämer, A. & Neef, R. (Hrsg.), *Urbane Ungleichheiten, Sozialstrukturanalyse*, DOI 10.1007/978-3-658-01014-0_7, Springer Fachmedien, Wiesbaden 2014

Kao, G. & Tienda, M (1995). Optimism and Achievement: The Educational performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, Volume 76, No 1.

Kratzmann, J. (2013). Migrationsgekoppelte Ungleichheit durch niedrigere Erwartungen im Kindergarten? Fähigkeitseinschätzungen und Prognosen durch Erzieherinnen. In: *Köln Z Soziol* (2013) 65:73–99, DOI 10.1007/s11577-013-0194-9

Kratzmann, J., Jahnreiß, S, Frank, M., Ertanir, B. & Sachse, St. (2017). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. In: *Z Erziehungswiss* (2017) 20:237–258. Springer Fachmedien Wiesbaden 2017, DOI 10.1007/s11618-017-0741-7

Kristen, C. (2008). Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit: Befunde aus der IGLU-Studie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Special Issue 48, 230–251.

Küspert, P. & Schneider, W. (2006). Hören, lauschen, lernen. Anleitung: Sprachspiele für Vorschulkinder. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen.

Kurz, K. & Paulus, W. (2006). Übergänge im Grundschulalter : die Formation elterlicher Bildungsaspirationen. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Ed.) ; Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (Ed.): *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Teilbd. 1 u. 2. Frankfurt am Main : Campus Verl., 2008. - ISBN 978-3-593-38440-5, pp. 5489-5503. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-153988>

Lehmann, R. & Lenkeit, J. (2006). ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKewiArOPrOKLZAhUPa1AKHZR5A08QFghEMAE&url=https%3A%2F%2Fwww.iqb.hu-berlin.de%2Ffdz%2Fstudies%2FElement%2FELEMENT_Skalendo.pdf&usg=AOvVaw2FSz0Ap55n531MdfQJNLqo [aufgerufen, 13.2.2018]

Lewin, Kurt (1939). „Field Theory and Experiment in Social Psychology“. *American Journal of Sociology*, 44, p.p. 868–897.

Lisker, Andrea (2013). Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor der Einschulung – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. Deutsches Jugendinstitut. München.

Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (Hrsg.)(2013). *Die Berliner Schulstrukturreform - Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen*. Waxmann

Neumann, M., Kropf, M., Becker, M. Albrecht, R. Maaz, K. & Baumert, J. (2013). Die Wahl der weiterführenden Schule im neu geordneten Berliner Übergangsverfahren. In: Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (Hrsg.)(2013). *Die Berliner Schulstrukturreform - Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen*. Waxmann, S. 87–131

Neumann, M., Becker, M., Baumert, J., Maaz, K. & Köller, O. (Hrsg.)(2017). *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem Potenziale und Herausforderungen in Berlin*. Waxmann

- OECD (2015). Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>
- OECD (2016), PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267879-de> [aufgerufen 21.1.2017]
- OECD (2016), Bildung auf einen Blick 2016: OECD-Indikatoren, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264264212-de>
- Rauch, D., Mang, J., Härtig, H. & Haag, N. (2016). Naturwissenschaftliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungserfahrung. In: Reiss, K., Sälzer, Ch. Schiepe-Tiska, A. Klieme, E. & Köller, O. (2016). PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. S. 317- 347. Waxmann. Münster. ISBN 978-3-8309-3555-1.
- Reiss, K., Sälzer, Ch. Schiepe-Tiska, A. Klieme, E. & Köller, O. (2016). PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Waxmann. Münster. ISBN 978-3-8309-3555-1.
- Riedel, A., Schneider, K., Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2010). School Choice in German Primary Schools: How Binding are School Districts? In: Journal für Bildungsforschung Online Volume 2 (2010), No. 1, 94–120
- Rockmann, U., Rehkämper, K. & Leerhoff, H. (2014). Bildungskapital verringert Bildungsrisiken. In DJI Impulse, Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts 3/2014, Nr. 107, S. 26–29, ISSN2192-9335
- Rockmann, U. & Leerhoff, H. (2016). Bildung in Berlin und Brandenburg – Ein indikatorengestützter Bericht zur Vorschulischen Bildung in Berlin. Potsdam. [<https://www.bildungsbericht-berlin-brandenburg.de/einzelseiten/vorschulische-bildung.html>]
- Rockmann U., Leerhoff, H. & Lehmann, Th. (2016). Erwerbsstrukturen in Familien. Eine Analyse nach Lebensformen und Risikolagen. In Zeitschrift für amtliche Statistik, ISSN 1864-5356, S. 38 –40
- Rockmann, U., Leerhoff, Nauenburg, R., Lohauß, P. (2018). Daten der amtlichen Statistik zur Bildungsarmut. In: Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hg.) (2018): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS – im Druck.
- Rockmann, Ulrike ; Leerhoff, Holger: Pilotprojekt Bildungsmonitoring in Berlin-Mitte. In: Stadtforschung und Statistik : Zeitschrift des Verbandes Deutscher Städtestatistiker 31 (2018), 1, pp. 17-22. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-56849-8>
- Rjosk, C. Haag, N., Heppt, B. & Stanat, P. (2017). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Stanat, P., Schipolowski, St., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (2017). IQB-Bildungstrend 2016 Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Waxmann. ISBN 978-3-8309-3730-2.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH (Hrsg.): Morris-Lange, S., Wendt, H. & Wohlfarth, Ch. (2013). Segregation an deutschen Schulen: Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen. Berlin. [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Studie_Bildungssegregation_Juli_2013.pdf, aufgerufen: 21.2.2017]
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart B. & Barreau, S. (2008). Children's Cognitive Attainment and Progress in English Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 179–198.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014). Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Berlin. ISBN 978-3-86892-107-6
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2002). Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase. Berlin.

Schuchart, C., Schneider, K., Weishaupt, H & Riedel, A. (2011). Welchen Einfluß hat die Wohnumgebung auf die Grundschulwahl der Eltern? – Analysen zur Bedeutung von kontextuellen und familiären Merkmalen auf das Wahlverhalten. Schumpeter Discussion Papers 2011-009. ISSN 1867-5352.

Stanat, P., Segeritz, M. & Christensen, G. (2010). Schulbezogene Motivation und Aspiration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 31–58). Münster: Waxmann.

Stubbe, T. C., Bos, W. & Euen, B. (2012). Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In: Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.) (2012). *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Münster.

Sylva, K. Melhuish, E., Sammons, P. Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. In: *Journal of Early Childhood Research* 2011 9: 109 DOI: 10.1177/1476718X10387900

Terpoorten, T. (2014). *Räumliche Konfiguration der Bildungschancen*. ZEFIR Schriftenreihe Band 3. Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR), Fakultät für Sozialwissenschaft, Ruhr-Universität Bochum, LOTA 38, 44780 Bochum

Weirich, S., Haag, N. & Sachse, K.A. (2017). Testdesign und Auswertung des IQB-Bildungstrends 2016. In: Stanat, P., Schipolowski, St., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann. ISBN 978-3-8309-3730-2.

Weinrich, S., Wittig, J. & Stanat, P. (2017). Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch. In: Stanat, P., Schipolowski, St., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann. ISBN 978-3-8309-3730-2.

A5 Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED)

Klassifikation nationaler Bildungsprogramme nach ISCED

(siehe auch: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:International_standard_classification_of_education_\(ISCED\)/de](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:International_standard_classification_of_education_(ISCED)/de))

ISCED Stufe	Gegenstandsbereich	Detaillierte Beschreibung
ISCED 0	ISCED 01 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren	Krippen
	ISCED 02 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt	Kindergärten, Vorklassen, Schulkindergärten
ISCED 1 Primarbereich	ISCED 10 allgemeinbildend	Grundschulen, Gesamtschulen, Waldorfschulen, Förderschulen (1.–4. Klasse)
ISCED 2 Sekundarbereich I	ISCED 24 allgemeinbildend	Orientierungsstufe 5./6. Klasse, Hauptschulen, Realschulen, Förderschulen (5.–10. Klasse), Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Gymnasien (5.–9./10. Klasse), Gesamtschulen (5.–9./10. Klasse), Waldorfschulen (5.–10. Klasse), Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Nachholen von Schulabschlüssen der Sekundarstufe I und Erfüllung der Schulpflicht an beruflichen Schulen, die zur mittleren Reife führen
	ISCED 24 berufsbildend	Berufsvorbereitungsjahr (und weitere berufsvorbereitende Programme, z.B. an Berufsschulen oder Berufsfachschulen)
ISCED 3 Sekundarbereich II	ISCED 34 allgemeinbildend	Gymnasien, Gesamtschulen (Oberstufe), Waldorfschulen (11.–13. Klasse), Förderschulen (11.–13. Klasse), Fachoberschulen – 2-jährig (ohne vorherige Berufsausbildung), berufliches, auch Wirtschafts- oder technisches Gymnasium, Berufsfachschulen, die zur Hochschulreife/Fachhochschulreife führen
	ISCED 35 berufsbildend	Berufsgrundbildungsjahr (und weitere berufsgrundbildende Programme mit Anrechnung auf das erste Lehrjahr), einjährige Programme an Ausbildungsstätten/Schulen für Gesundheits- und Sozialberufe, Beamtenanwärter im mittleren Dienst, Berufsschulen (Duales System), Berufsfachschulen, die einen Berufsabschluss vermitteln (ohne Gesundheits- und Sozialberufe, Erzieherausbildung)

ISCED Stufe	Gegenstandsbereich	Detaillierte Beschreibung
ISCED 4 Postsekundärer nicht-tertiärer Bereich	ISCED 44 allgemeinbildend	Abendgymnasien, Kollegs, Fachoberschulen – 1-jährig (nach vorheriger Berufsausbildung), Berufsoberschulen/Technische Oberschulen
	ISCED 45 berufsbildend	Zwei- und dreijährige Programme an Ausbildungsstätten/Schulen für Gesundheits- und Sozialberufe, Berufsschulen (Duales System) (Zweitausbildung nach Erwerb einer Studienberechtigung), Berufsfachschulen, die einen Berufsabschluss vermitteln (Zweitausbildung nach Erwerb einer Studienberechtigung), berufliche Programme, die sowohl einen Berufsabschluss wie auch eine Studienberechtigung vermitteln (gleichzeitig oder nacheinander), Berufsschulen (Duales System) (Zweitausbildung, beruflich), Berufsschulen (Duales System) - Umschüler
ISCED 5 Kurzes tertiäres Bildungsprogramm	ISCED 54 allgemeinbildend	. / .
	ISCED 55 berufsbildend	Meisterausbildung (nur sehr kurze Vorbereitungskurse, bis unter 880 Std.)
ISCED 6 Bachelor bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm	ISCED 64 akademisch	Bachelorstudiengänge, Diplomstudiengang (FH) einer Verwaltungsfachhochschule, Diplomstudiengang an einer Berufsakademie
	ISCED 65 berufsorientiert	Fachschulen (ohne Gesundheits-, Sozialberufe, Erzieherausbildung) einschl. Meisterausbildung (Vorbereitungskurse ab 880 Std.), Techniker Ausbildung, Betriebswirt/in, Fachwirt/in, Ausbildungsstätten/Schulen für Erzieher/innen
ISCED 7 Master bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm	ISCED 74 akademisch	Diplom (Universität), Studiengang (auch Lehramt, Staatsprüfung, Magisterstudiengang, künstlerische und vergleichbare Studiengänge), Masterstudiengänge
	ISCED 75 berufsorientiert	. / .
ISCED 8 Promotion	ISCED 84 akademisch	Promotionsstudium
ISCED 9 Keinerlei andere Klassifizierung	ISCED 99 Keinerlei andere Klassifizierung	Überwiegend geistig behinderte Schüler an Förderschulen, die keinem Bildungsbereich zugeordnet werden können

A6 Tabellen

Tab. 1 Bevölkerung in Berlin und im Bezirk Berlin-Mitte nach Altersjahren am 31.12.2016 und 31.12.2017

Einwohnerinnen und Einwohner nach Alter	davon			Migrationshintergrund			
	insgesamt	männlich	weiblich	ohne	mit		
					insgesamt	Deutsche	Ausländerinnen und Ausländer
Berlin							
31.12.2017	222 105	114 052	108 053	112 215	109 890	77 929	31 961
0-Jährige	36 832	19 022	17 810	18 811	18 021	12 760	5 261
1-Jährige	40 000	20 418	19 582	19 969	20 031	14 119	5 912
2-Jährige	37 913	19 563	18 350	18 966	18 947	13 558	5 389
3-Jährige	37 232	18 969	18 263	18 925	18 307	13 084	5 223
4-Jährige	35 083	18 024	17 059	17 740	17 343	12 320	5 023
5-Jährige	35 045	18 056	16 989	17 804	17 241	12 088	5 153
6-Jährige	33 196	17 090	16 106	16 829	16 367	11 554	4 813
31.12.2016	216 644	111 195	105 449	113 881	102 763	73 241	29 522
0-Jährige	36 966	18 867	18 099	19 903	17 063	12 043	5 020
1-Jährige	38 034	19 613	18 421	19 888	18 146	13 019	5 127
2-Jährige	37 503	19 115	18 388	19 719	17 784	12 782	5 002
3-Jährige	35 324	18 146	17 178	18 480	16 844	12 054	4 790
4-Jährige	35 285	18 179	17 106	18 392	16 893	11 919	4 974
5-Jährige	33 532	17 275	16 257	17 499	16 033	11 424	4 609
6-Jährige	33 511	17 173	16 338	17 599	15 912	11 382	4 530
Berlin-Mitte							
31.12.2017	22 826	11 870	10 956	6 672	16 154	11 363	4 791
0-Jährige	3 895	2 068	1 827	1 308	2 587	1 777	810
1-Jährige	4 199	2 164	2 035	1 266	2 933	2 085	848
2-Jährige	3 992	2 059	1 933	1 181	2 811	2 006	805
3-Jährige	3 808	1 956	1 852	1 088	2 720	1 941	779
4-Jährige	3 510	1 817	1 693	925	2 585	1 813	772
5-Jährige	3 422	1 806	1 616	904	2 518	1 741	777
6-Jährige	3 322	1 714	1 608	843	2 479	1 712	767
31.12.2016	22 533	11 693	10 840	6 918	15 615	11 048	4 567
0-Jährige	3 899	2 017	1 882	1 365	2 534	1 793	741
1-Jährige	4 132	2 131	2 001	1 362	2 770	1 972	798
2-Jährige	3 919	2 018	1 901	1 225	2 694	1 943	751
3-Jährige	3 592	1 854	1 738	1 039	2 553	1 811	742
4-Jährige	3 553	1 888	1 665	1 017	2 536	1 764	772
5-Jährige	3 438	1 785	1 653	910	2 528	1 765	763
6-Jährige	3 195	1 598	1 597	874	2 321	1 632	689
7-Jährige	3 180	1 680	1 500	821	2 359	1 649	710

Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, Einwohnerregisterstatistik

Tab. 2 Melderechtlich registrierte Einwohnerinnen und Einwohner am Ort der Hauptwohnung in Berlin nach Altersgruppen am 31.12.2016

Einwohnerinnen und Einwohner nach Land und Bezirk	insgesamt	unter 6	6-13	13-18	18-25	25-45	45 u. älter
31.12.2016							
Berlin	3 670 622	216 644	218 522	141 848	261 310	1 142 410	1 689 888
ohne Migrationshintergrund	2 518 890	113 881	111 888	74 750	152 447	697 395	1 368 529
mit Migrationshintergrund	1 151 732	102 763	106 634	67 098	108 863	445 015	321 359
im Ausland geboren	719 598	14 079	23 177	16 679	66 193	326 739	272 731
DE Staatsangehörigkeit	474 991	73 241	77 921	46 763	34 665	124 891	117 510
Ausl. Staatsangehörigkeit	676 741	29 522	28 713	20 335	74 198	320 124	203 849
Berlin-Mitte	371 407	22 533	21 276	13 810	35 046	143 324	135 418
ohne Migrationshintergrund	182 674	6 918	5 220	3 306	15 025	64 891	87 314
mit Migrationshintergrund	188 733	15 615	16 056	10 504	20 021	78 433	48 104
im Ausland geboren	116 481	1 988	3 298	2 555	12 104	57 614	38 922
Dt. Staatsangehörigkeit	67 802	11 048	11 459	6 982	5 877	18 604	13 832
Ausl. Staatsangehörigkeit	120 931	4 567	4 597	3 522	14 144	59 829	34 272

Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, Einwohnerregisterstatistik (Abkürzung: DE = Deutsche; Ausl. = Ausländische)

Tab. 3 Kinder in der Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege, Deutschland, Berlin und Berlin-Mitte zum Stichtag 1.3.2017 (Hinweis: Zur Berechnung von Quoten wird die Bevölkerung zum 31.12. des Vorjahres herangezogen)

Nichtschulkinder in der Kindertagesbetreuung	insgesamt	im Alter von ... bis unter						
		0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6 und älter
2017								
Deutschland	3 148 977	17 667	279 112	467 026	651 957	687 900	686 285	359 030
Einrichtungen	3 004 522	12 406	221 033	411 638	639 878	682 479	681 435	355 653
Kindertagespflege	144 455	5 261	58 079	55 388	12 079	5 421	4 850	3 377
Berlin	162 567	930	20 775	29 971	32 369	32 851	32 098	13 573
Einrichtungen	156 714	709	18 598	28 155	31 653	32 435	31 745	13 419
Kindertagespflege	5 853	221	2 177	1 816	716	416	353	154
Berlin-Mitte	18 424	153	2 267	3 426	3 663	3 705	3 759	1 451
Einrichtungen	17 725	118	1 989	3 210	3 597	3 656	3 722	1 433
Zentrum	6 597	61	972	1 291	1 252	1 278	1 743	
Moabit	3 072	17	284	569	658	653	891	
Gesundbrunnen	3 878	27	336	631	798	838	1 248	
Wedding	4 178	13	397	719	889	887	1 273	
Kindertagespflege	699	35	278	216	66	49	37	18

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. 4 Kinder in der Kindertagesbetreuung nach Sprache (Deutsch/ nicht Deutsch) und Migrationsstatus Eltern, Berlin, im Bezirk Mitte, Prognoseraum und Bezirksregion, 2017

Kinder in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege	insgesamt	Ausländisches Herkunftsland mindestens eines Elternteils					
		ja			nein		
		insgesamt	in der Familie wird vorrangig deutsch gesprochen		insgesamt	in der Familie wird vorrangig deutsch gesprochen	
			ja	nein		ja	nein
Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege							
Berlin	162 568	54 269	8 167	46 102	108 299	105 777	2 522
0 bis unter 1	930	188	50	138	742	714	28
1 bis unter 2	20 775	4 431	945	3 486	16 344	16 020	324
2 bis unter 3	29 971	9 034	1 527	7 507	20 937	20 384	553
3 bis unter 4	32 369	11 552	1 685	9 867	20 817	20 336	481
4 bis unter 5	32 851	12 146	1 690	10 456	20 705	20 215	490
5 bis unter 6	32 098	11 967	1 583	10 384	20 131	19 652	479
6 und älter	13 574	4 951	687	4 264	8 623	8 456	167
Berlin-Mitte	18 424	10 361	1 083	9 278	8 063	7 817	246
Kindertageseinrichtungen in Berlin-Mitte							
Berlin-Mitte	17 725	10 277	1 058	9 219	7 448	7 371	77
0 bis unter 1	118	42	5	37	76	76	0
1 bis unter 2	1 989	772	107	665	1 217	1 211	6
2 bis unter 3	3 210	1 655	193	1 462	1 555	1 538	17
3 bis unter 4	3 597	2 268	244	2 024	1 329	1 313	16
4 bis unter 5	3 656	2 268	211	2 057	1 388	1 361	27
5 und älter	5 155	3 272	298	2 974	1 883	1 872	11
Kindertageseinrichtungen in Berlin-Mitte nach Prognoserräumen und Bezirksregionen							
Berlin-Mitte	17 725	10 277	1 058	9 219	3 777	7 371	77
Zentrum	6 850	2 820	395	2 425	4 030	3 757	20
Moabit	3 072	1 781	192	1 589	1 291	1 269	22
Gesundbrunnen	3 878	2 820	265	2 555	1 058	1 039	19
Wedding	4 178	2 856	206	2 650	1 322	1 306	16

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik