

Pilotprojekt Bildungsmonitoring in Berlin-Mitte: Schulpflichtig werdende Kinder mit eigener Zuwanderungserfahrung

Rockmann, Ulrike; Leerhoff, Holger

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rockmann, U., & Leerhoff, H. (2019). Pilotprojekt Bildungsmonitoring in Berlin-Mitte: Schulpflichtig werdende Kinder mit eigener Zuwanderungserfahrung. *Stadtforschung und Statistik : Zeitschrift des Verbandes Deutscher Städtestatistiker*, 32(2), 81-88. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-64154-3>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Pilotprojekt Bildungsmonitoring in Berlin-Mitte: Schulpflichtig werdende Kinder mit eigener Zuwanderungserfahrung

Das Pilotprojekt Bildungsmonitoring in Berlin-Mitte befasst sich mit der Bildung im frühkindlichen Bereich und im Bereich der allgemeinbildenden Schule. Das Projekt hat das Ziel, regional aussagekräftige Indikatoren zu entwickeln, die frühzeitig Hinweise auf potenzielle Risikolagen der Kinder und Jugendlichen geben, um so gezielter als bisher Unterstützungsmaßnahmen anbieten zu können. Des Weiteren werden Verwaltungsvorgänge zwischen den verantwortlichen Stellen im Hinblick auf ihre Effektivität betrachtet. Der Fokus dieses Beitrags liegt auf der Situation von nicht in Deutschland geborenen Kindern zum Zeitpunkt der Einschulungsuntersuchung. Betrachtet werden die Einschulungskohorten der Schuljahre 2010/11 bis 2018/19 aus Berlin-Mitte und deren Familien.

Prof. Dr. Ulrike Rockmann

Institut für Schulqualität Berlin-Brandenburg e.V. der FU-Berlin
✉ ulrike.rockmann@fu-berlin.de

Dr. Holger Leerhoff

Leiter Stabsstelle 81 – Analysen und Digitale Transformation
Amt für Statistik Berlin-Brandenburg
✉ holger.leerhoff@statistik-bbb.de

Schlüsselwörter:

Regionales Bildungsmonitoring – Bildungsindikatoren – Einschulungsuntersuchung – amtliche Statistik – Verwaltungsdaten

1 Einleitung

In Deutschland verfolgen die Bildungsberichterstattung und das Bildungsmonitoring das Ziel, durch die kontinuierliche datenbasierte Beschreibung und Analyse des Bildungsgeschehens für Gesellschaft, Verwaltung und Politik Informationen über die Situation und Veränderungen im Bildungswesen bereitzustellen. Sie sind den normativen Zielsetzungen verpflichtet, dass Bildung für die individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und die Sicherung der Humanressourcen eine zentrale Bedeutung hat (Autorengruppe 2018: 1). Befunde werden vor dem Hintergrund dieser Zielsetzungen interpretiert. Im Fokus steht nicht das Individuum selbst, sondern Gruppen von Individuen mit vergleichbaren Charakteristika und die Frage, ob adäquate Gelegenheitsstrukturen für deren individuelle Bildungserfordernisse und -wünsche angeboten werden und in welchem Umfang diese genutzt werden.

Das Projekt hat sich dem Ziel verschrieben, ein Indikatorensystem zu entwickeln, welches kontinuierlich durch die Verwaltung fortgeschrieben werden kann und möglichst weniger zusätzlicher Datenerhebungen bedarf (<https://www.berlin.de/ba-mitte/politik-und-verwaltung/beauftragte/integration/bildungsmonitoring/>). Folglich wird versucht, vorhandene Verwaltungsdaten datenschutzgerecht und integriert zu verwenden und die Organisation der Bildungsphasen verwaltschaftsseitig besser zu vernetzen. Ungeachtet dessen müssen die den Indikatoren zugrundeliegenden Daten objektiv, reliabel und valide sowie kontinuierlich verfügbar sein. Ebenso muss der Gültigkeitsbereich der Indikatoren klar festgelegt werden, das heißt es muss klar festgelegt sein, auf welche Personengruppen sie sinnvoll anzuwenden sind.

In Deutschland sind nicht viele kleinräumig nutzbare Sozialdaten verfügbar. Der Mikrozensus der amtlichen Statistik, der aufgrund seiner großen Merkmalsvielfalt für deutschlandweite und bundeslandspezifische Analysen häufig genutzt wird, hat auf regionaler Ebene kein Pendant. Dies ist mehr als bedauerlich, ermöglicht er doch Aussagen zur familialen Situation im Hinblick auf Familienstand, Wohnsituation, Migrationsstatus, Bildungsstand, Erwerbstätigkeit, Einkommen etc. Es existieren zwar andere Datenquellen mit ähnlichen Merkmalen, die auch regionale Bezüge haben, jedoch ist in der Regel deren Verknüpfung zu einem Gesamtbild für Familien, anders als im Mikrozensus, kaum möglich. Auch der alle zehn Jahre stattfindende Zensus schafft keine Abhilfe, da dort nur

die von der EU festgelegten Merkmale erhoben werden und diese in Berlin kaum unter der Bezirksebene verfügbar sind und zudem keine Fortschreibung zwischen den Zählungen erfolgt. Dies wird auch in der näheren Zukunft so bleiben, bis auch in Deutschland eine integrierte Registerlandschaft verfügbar ist. Damit wird der Wert der Berliner Variante der Einschulungsuntersuchung (ESU) über ihre eigentliche Funktion hinaus deutlich, die sich schon lange von einer reinen Gesundheitserhebung zu einer Art Sozialerhebung für alle Kinder der Einschulungskohorte und deren Familien entwickelt hat.

In vielen europäischen Ländern und auch in Deutschland sind die formalen Bildungsabschlüsse, die zugewanderte Menschen erreichen, oft nicht auf dem gleichen Niveau wie die derer, die in Deutschland geboren wurden (OECD 2018: 48 ff.). Mögliche Gründe für die Disparitäten sind vielfältig und hängen unter anderem mit dem von der Familie im Herkunftsland erlebten Bildungssystem, den Zuwanderungsursachen und Bleibeperspektiven zusammen. Dennoch kann grundsätzlich eine möglichst frühe Integration in das deutsche Bildungssystem für die Kinder und die Familie kaum nachteilig sein, da sie neben der Bildung auch soziale Anknüpfungspunkte für die Eltern eröffnet.

Im frühkindlichen Bildungsbereich gibt es zum Zeitpunkt der ESU nur wenige quantitative Indikatoren, die betrachtet werden können. Viele Bundesländer, auch Berlin, haben für den Kitabesuch Bildungspläne entwickelt, jedoch liegen weder einheitlichen Zielsetzungen noch Indikatoren zur Evaluation vor (Autorengruppe 2018: 19). Die Verfahren zur Sprachstandserhebung vor der Einschulung sind ebenso wie die gegebenenfalls daraus resultierenden Fördermaßnahmen bundesweit heterogen und schwerlich vergleichbar (ebd.: 290, Tab. C5-1A). Ein individueller Input-Indikator auf Seiten der Kinder ist die aufgewendete Zeit für die Nutzung des Kitaangebots. Als individueller Output-Indikator steht der erreichte Sprachstand zum Zeitpunkt der Einschulungsuntersuchung (ESU) zur Verfügung.

Als einflussnehmender Faktor auf beide Indikatoren wird die soziale Situation der Familie betrachtet, die sich aus den ESU-Daten ansatzweise durch den Bildungsstand und die Erwerbstätigkeit der Eltern operationalisieren lässt. Herangezogen

wird ebenso der bei der ESU eingeschätzte Sprachstand der Eltern in Deutsch, um mögliche sprachlichen Barrieren beim Zugang zum Kitaangebot nicht unberücksichtigt zu lassen. Betrachtet werden des Weiteren einzelne Herkunftsländer, um so gegebenenfalls Hinweise zu bekommen, ob das Verhalten von zugewanderten Familien durch die Zuwanderungsbedingungen und Bildungserfahrungen aus dem Herkunftsland geprägt sein könnten. Letztlich sind auch die in den Familien gesprochenen Fremdsprachen vor dem Hintergrund der verwaltungsseitigen Bereitstellung von Unterstützungsangeboten von Interesse.

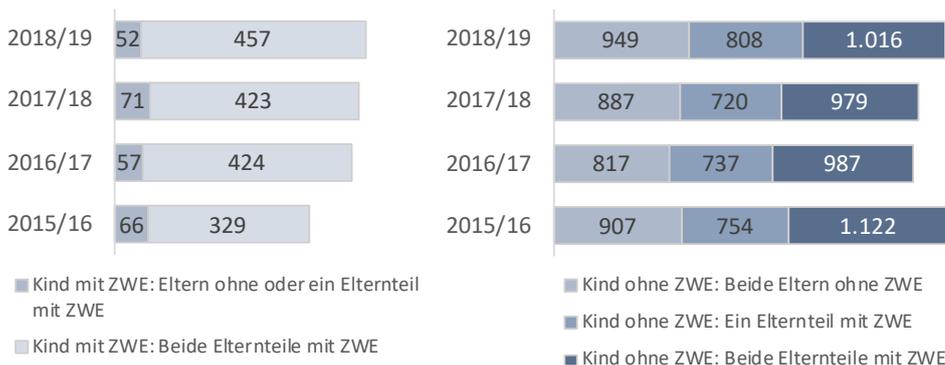
2 Die Population

Betrachtet werden Kinder und Eltern mit eigener Zuwanderungserfahrung (ZWE), hier operationalisiert durch einen Geburtsort außerhalb von Deutschland. Wie auch bei der OECD wird die Staatsangehörigkeit nicht berücksichtigt, da diese sich etwa durch Einbürgerung ändern kann (OECD 2018: 20). Wann immer sinnvoll werden auch Familien in die Analyse einbezogen, bei denen beide Elternteile zugewandert, deren Kind jedoch in Deutschland geboren ist. Wenn der Fall von wiederholten Zu- und Wegzügen vernachlässigt wird, sind diese Familien länger in Deutschland als Familien mit gleichaltrigen, aber im Ausland geborenen Kindern. Es ist jedoch anhand der Datenlage nicht klar, wie lange sich diese Familien schon in Deutschland befinden – die Eltern können hier bereits als Kinder zugewandert sein.

Hinsichtlich des zeitlichen Bezugspunkts haben zwei Betrachtungsweisen Sinn: Zum einen die Betrachtung der jeweiligen ESU-Kohorte eines Einschulungsjahrgangs, da es sich hierbei um die Familien handelt, deren Kinder demnächst eingeschult werden und auf deren Situation und Bedürfnisse sich die Schulen einstellen müssen. Zum anderen ist auch eine Analyse hinsichtlich des Zuzugsjahres von Interesse, etwa bei Fragestellungen zu speziellen Zuwanderungsursachen und der Aufenthaltsdauer.

Mehr Kinder mit Zuwanderungserfahrung: Im Bezirk Berlin-Mitte ist die Bevölkerung und damit einhergehend

Abbildung 1: Familien nach Zuwanderungsstatus der Eltern und des Kindes, Kohorten der Einschulungsjahrgänge 2015/16 bis 2018/19, Berlin-Mitte (in %)



Quelle:
ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebenden Einschulungskohorten 2015/16–2018/19, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen; teilweise fehlen Angaben zum Zuzugsstatus der Eltern

auch die Größe der Einschulungskohorte in den letzten Jahren kontinuierlich gewachsen. Für das Schuljahr 2018/19 umfasst die Kohorte rund 3.500 Kinder. Seit 2010/11 ist der Anteil der Kinder in der Kohorte, die im Ausland geboren sind, um 10 Prozentpunkte auf nunmehr 16 % gestiegen. Zum überwiegenden Teil leben diese Kinder in Paarfamilien, in denen auch beide Elternteile im Ausland geboren sind (Abb. 1). Da über ein Drittel der in Deutschland geborenen Kinder in den letzten Jahren ebenfalls zwei Elternteile mit ZWE haben, leben insgesamt 42 % der ESU-Kinder in Familien mit beidseitiger ZWE.

Anteil älterer zugewanderter Kinder in ESU-Kohorte leicht rückläufig: Kinder mit eigener ZWE in der ESU-Kohorte 2018/19 sind durchschnittlich mit 3,4 Jahren nach Deutschland zugezogen. Bei der Einschulung haben 30 % von ihnen weniger als zwei Jahre in Deutschland gelebt, deutlich weniger als noch in der Vorjahres-Kohorte (Abb. 2). Folglich hatten diese Kinder bis zu ihrer Einschulung die Chance auf eine längere institutionelle Sprachförderung in einer Kindertageseinrichtung (siehe Abschnitt 5).

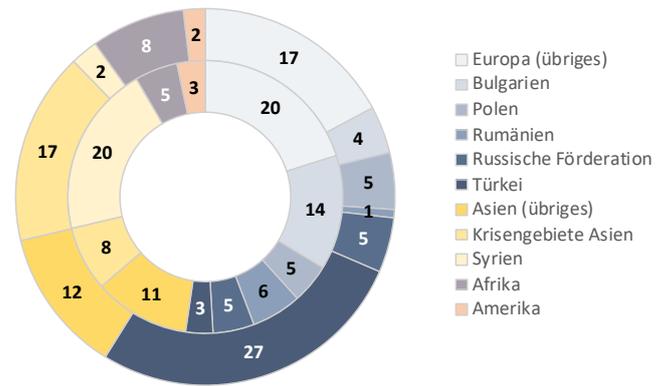
Anteilige Verschiebungen bei den Herkunftsgebieten der zugewanderten Kinder: In Berlin-Mitte ist schon seit langer Zeit eine große Anzahl von Nationen und Kulturen zuhause (Rockmann u. Leerhoff 2018b: Kap. 1.2). Bei der ESU-Kohorte 2018/19 stammen die Eltern gebürtig aus 121 Ländern. Die häufigsten Herkunftsländer der Eltern sind die Türkei, der Libanon, Syrien, Bulgarien, Polen und die Russische Föderation.

Die Eltern von im Ausland geborenen Kindern kommen aus 70 Ländern. Sind bis 2010 rund 70 % der Kinder mit ZWE aus Europa zugezogen, hat sich ihre Anzahl seit 2016 zwar mehr als verdoppelt, jedoch ist ihr Anteil auf rund 50 % zurückgegangen. Gegenläufig ist die Entwicklung bei Kindern aus Asien, deren Anteil sich von 12 % auf fast 40 % erhöht hat, wobei die Hälfte einen syrischen Hintergrund hat (Abb. 3).

3 Familiensprachen

Der Erwerb eines fortgeschrittenen Niveaus der Amts- und Verkehrssprache ist grundsätzlich eine Voraussetzung für die Bewältigung des Alltagslebens, die Integration und Teilhabe an der Gesellschaft (OECD 2018: 68 ff.; Autorengruppe 2016:

Abbildung 3: Familien mit beidseitiger ZWE nach Herkunftsland der Mutter, gepoolte ESU-Kohorten der Jahre 2015/16 bis 2018/19 (in %)



Innen: im Ausland geborene Kinder (n = 1.627)
 Außen: in Deutschland geborene Kinder (n = 4.096)

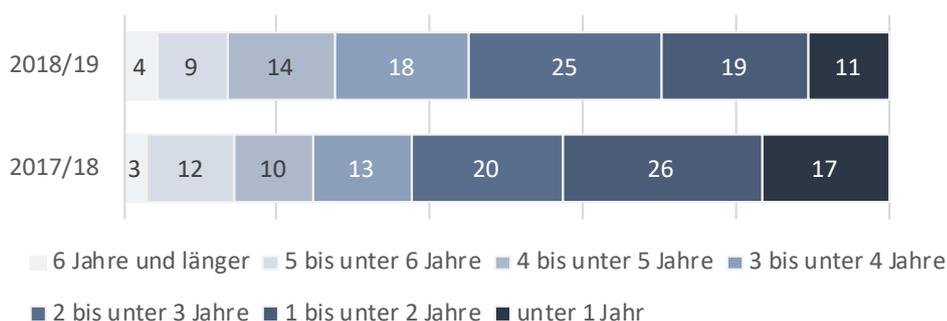
Lesebeispiel:

Im Ausland geborene Mütter, deren Kinder in Deutschland geboren wurden, kommen zu 4 % aus Bulgarien. 14 % der im Ausland geborenen Kinder haben eine Mutter, die in Bulgarien geboren wurde.

Quelle:
 ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebenden Einschulungskohorten 2015/16–2018/19, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen, Doppelerfassung möglich

166 ff.). Grundsätzlich ist zu erwarten, dass die Landessprache um so häufiger und um so besser gesprochen wird, je länger die Zuwanderung zurückliegt. Sprachkompetenz in Deutsch ist eine Schlüsselkompetenz für Erfolg in den Bildungsinstitutionen. Deutschsprachige Eltern haben bessere Möglichkeiten, sich über Bildungsangebote für ihre Kinder zu informieren. Bei entsprechendem eigenem Sprachniveau können sie ihre Kinder beim Spracherwerb unterstützen, was nicht zwingend impliziert, auch zuhause vorrangig Deutsch zu sprechen.

Abbildung 2: Kinder mit ZWE nach Aufenthaltsjahren in Deutschland zum Zeitpunkt der Einschulung, ESU-Kohorten 2017/18 bis 2018/19, Berlin-Mitte (in %)



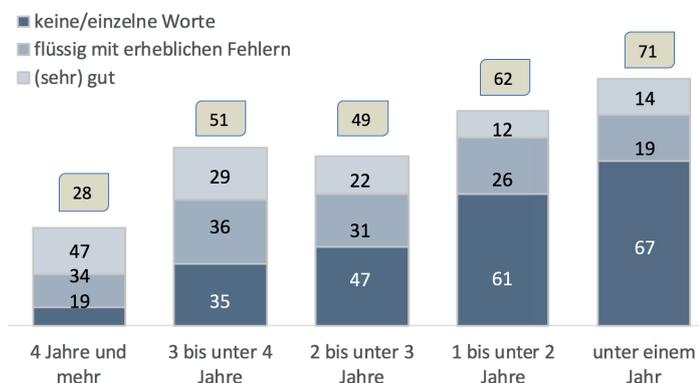
Quelle:
 ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebenden Einschulungskohorten 2017/18 und 2018/19, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

Seit 2016/17 werden die Familiensprachen bei der ESU erfasst und aktuell 24 Sprachen unterschieden, wobei pro Familie bis zu drei Sprachen angegeben werden können. Damit ist ein deutlicher qualitativer Unterschied zur Erhebung beim Mikrozensus gegeben, welcher nur die Angabe einer einzigen Sprache zulässt und so nicht eine gegebenenfalls vorliegende Mehrsprachigkeit abbilden kann. Dennoch ist auch bei der ESU nicht klar, ob in nicht Deutsch sprechenden Familien die Eltern gar kein Deutsch sprechen oder Deutsch nur nicht als Familiensprache verwenden. Als Hinweis kann die ebenfalls bei der ESU von den Ärzten eingeschätzte Sprachkompetenz der begleitenden Elternteile herangezogen werden. So zeigt die im Rahmen des Projekts aktuell noch laufende Zusatzerhebung, dass bei einem Teil der Familien ausschließlich die Geschwisterkinder untereinander Deutsch sprechen. Damit ist die Unterstützung der Sprachaneignung durch den alltäglichen elterlichen Gebrauch nicht gegeben und es ergibt sich auch für die Kinder unter Umständen eine völlig andere Rolle im Hinblick auf die außerfamiliäre Kommunikation in deutscher Sprache.

Deutsch auch Jahre nach Zuzug nur teilweise Familiensprache: Das Zuzugsdatum wird seit 2017/18 für das Kind erhoben. Daraus lässt sich im dem Falle, dass auch beide Eltern eine ZWE haben, eine ausländische Staatsbürgerschaft besitzen, Fremdsprachen und unter Umständen nur schlecht Deutsch sprechen, mit einer hohen Zuverlässigkeit annehmen, dass die ganze Familie zugewandert ist. Für diese Familien zeigt sich, dass, je länger die Zuwanderung zurückliegt, immer weniger ausschließlich Fremdsprachen zuhause gesprochen werden. Vier Jahre nach der Zuwanderung sind es etwas mehr als ein Viertel der Familien (28%), wobei der bei der ESU ermittelte elterliche Sprachstand bei fast der Hälfte dieser Familien als (sehr) gut eingeschätzt wird (Abb. 4).

Dass die seit der Zuwanderung vergangene Zeit hinsichtlich der Familiensprache eine Rolle spielt, zeigt sich auch bei ESU-Familien mit beidseitiger ZWE und in Deutschland geborenen Kindern: So geben 80% dieser Familien an, dass Deutsch eine der Familiensprachen ist; dabei ist jedoch das Zuzugsjahr der Eltern unbekannt, sodass in diesen Fällen auch die Eltern bereits als Kinder zugewandert sein können.

Abbildung 4: Familien mit beidseitiger ZWE und im Ausland geborenen Kindern nach Dauer des Aufenthalts in Deutschland und höchstem Sprachstand der Eltern in Deutsch (geschätzt) sowie dem Anteil ausschließlich fremdsprachiger Familien, gepoolte ESU-Kohorten 2017/18 und 2018/19, Berlin-Mitte (in %)



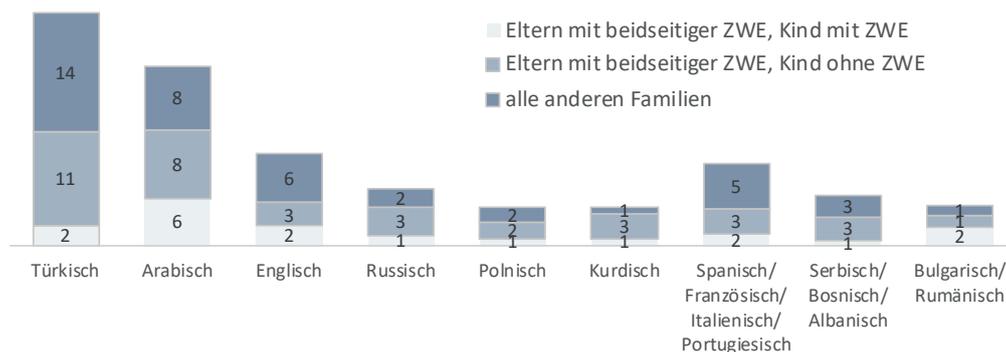
Lesebeispiel:

62% der Familien, die zwischen einem und zwei Jahren in Deutschland leben, geben an, zuhause kein Deutsch zu sprechen. Die deutsche Sprachkompetenz dieser Elterngruppe wird bei der ESU zu 12% als (sehr) gut eingeschätzt.

Quelle:

ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebende Einschulungskohorte 2017/18 und 2018/19, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

Abbildung 5: Zuhause gesprochene Fremdsprachen der ESU-Kohorten nach Zuwanderungskonstellation, gepoolte Ergebnisse 2017/18 und 2018/19, Berlin-Mitte (in %)



Quelle:

ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebenden Einschulungskohorten 2017/18 und 2018/19, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen, Mehrfachnennungen möglich

Mitte mit großer Sprachvielfalt – Türkisch am häufigsten benannt: In Mitte bildet sich die Vielfalt der Herkunftsländer auch in der Sprachvielfalt ab – insgesamt 23 der 24 explizit erhobenen Sprachen werden genannt, darüber hinaus noch andere. Über die drei Erhebungsjahre ist mit mehr als einem Viertel der Nennungen Türkisch mit Abstand die häufigste Fremdsprache, wobei 4 von 5 Türkisch sprechenden Familien Deutsch als weitere Familiensprache angeben. Es folgen die Sprachen Arabisch, Englisch und Russisch (Abb. 5). Für Berlin insgesamt ist die Reihenfolge der Nennungen identisch, allerdings mit deutlich geringeren Anteilen (Türkisch 10%, Arabisch 8%, Englisch und Russisch je 5%).

Arabisch – die dominierende Sprache zugewanderter Familien seit 2016: Sind die Eltern und das Kind im Ausland geboren, wird als Sprache zu 31 % Arabisch genannt, zu 13 % Englisch, zu 13 % Türkisch und zu insgesamt 12 % Rumänisch und/oder Bulgarisch.

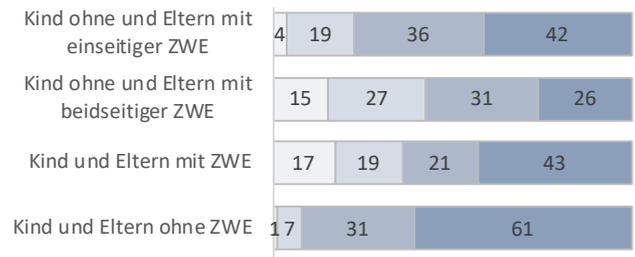
4 Bildungsstand der Familien

Der Bildungsstand der Eltern wird als familiäre Ressource für ihre Kinder angesehen. So zeigt sich bei der internationalen Leseleistungsstudie IGLU 2016, dass Kinder aus Elternhäusern mit einem Hochschulabschluss in Deutschland einen Leistungsvorsprung im Leseverständnis haben (Hußmann et al. 2017: 206 f.). Ebenso ist der Bildungsstand für das Finden einer Erwerbtätigkeit von Bedeutung, die wiederum eine maßgebliche Basis für die finanziellen familialen Ressourcen ist (Rockmann u. Leerhoff 2018b: 19).

Der Bildungsstand einer Person kann grundsätzlich anhand erworbener Kompetenzen und formaler Bildungsabschlüsse beschrieben werden. Im Rahmen der ESU werden der Schul- und der Berufsabschluss von Vater und Mutter auf freiwilliger Basis erfragt. Der Bildungsstand einer Familie wird anhand des höchsten erreichten Abschlusses von Vater oder Mutter definiert. Für im Ausland geborene Eltern ist unbekannt, ob der Bildungsstand im Herkunftsland oder in Deutschland erreicht wurde, daher kann er weder dem Herkunfts- noch dem aufnehmenden Land zugeschrieben werden. Es bleibt damit unklar, ob Eltern durch den eigenen Besuch einer deutschen Bildungseinrichtung Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem gesammelt haben, die beim Herausbilden von realistischen Bildungsaspirationen für die Kinder hilfreich sein können. Es ist lediglich für erst kurzzeitig im Land lebende Eltern wahrscheinlich anzunehmen, dass die Abschlüsse nicht in Deutschland erworben wurden.

Um den Bildungsstand zu ermitteln, werden Schul- und Berufsabschluss gemeinsam anhand der Internationalen Klassifikation ISCED 2011 in Stufen eingeteilt (<http://uis.unesco.org/en/search/site/ISCED%20Germany%20mapping> [aufgerufen 28.2.2019]). Wurde gar kein Schulabschluss erworben, was in Deutschland basierend auf dem Mikrozensus auf insgesamt 6% der Bevölkerung zutrifft, entspricht das dem ISCED-Niveau 1. ISCED 2 ist erreicht, wenn zwar ein Schulabschluss unterhalb der allgemeinen Hochschulreife, aber kein Berufsabschluss vorliegt. Die ISCED-Stufen 0 bis 2 werden insgesamt mit einem niedrigen formalen Bildungsstand gleichgesetzt – es wird häufig auch von „formaler Bildungsarmut“ bzw. „Bildungs-

Abbildung 6: Bildungsstand der Familie nach Zuwanderungskonstellation, Berlin-Mitte, ESU-Kohorte gepoolt 2015/16 bis 2018/19



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebenden Einschulungskohorten, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

ferne“ gesprochen (Autorengruppe 2018: 55 ff.). Ein mittlerer Bildungsstand (ISCED 3 bis 4) entspricht etwa einer (Fach-) Hochschulreife oder einem mittleren Schulabschluss zuzüglich einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Ein hoher Bildungsstand liegt mit dem Erreichen eines Meisterabschlusses oder eines Hochschulabschlusses (Bachelor, Master, Diplom etc.) vor (ISCED 5 und höher).

Bildungsstand bei Familien der ESU-Kohorte insgesamt gestiegen: 2018/19 haben rund ein Drittel aller Mütter (36%) und Väter (32%) der gesamten ESU-Kohorte einen formal niedrigen Bildungsstand. Unter Berücksichtigung beider Elternteile sind es insgesamt etwas mehr als ein Viertel der Familien (26%) und damit rund 7 Prozentpunkte weniger noch als 2010/11. Einen mittleren Bildungsstand haben 30% der Familien, einen hohen Bildungsstand 45%.

Viele Eltern mit ZWE ohne Schulabschluss: Bei Familien ohne oder mit einseitiger ZWE ist mindestens eines der Elternteile in Deutschland zur Schule gegangen und der Anteil ohne Schulabschluss mit 1% bzw. 4% niedrig (Abb. 6). Sind beide Elternteile im Ausland geboren, betrifft es 16% der Familien, was dem Bundesdurchschnitt bei dieser Personengruppe entspricht. Die Bandbreite zwischen den Herkunftsländern und damit auch den Zuwanderungsanlässen ist groß: Kommen beide Eltern etwa aus der Türkei oder Rumänien, liegt der Anteil bei 23%; beim Herkunftsland Libanon bei 26%, bei Bulgarien bei 32% und Serbien bei 40%.

Insbesondere bei den Zuzügen in den Jahren 2015 und 2016 sind bisher mit 22% überproportionale viele Familien ohne irgendeinen Schulabschluss und insgesamt 43% bildungsarm. Die Werte für die Folgejahre liegen wie in den Vorjahren deutlich niedriger – dieser Befund muss jedoch als vorläufig betrachtet werden, da noch nicht alle Kinder aus diesen Zuzugsjahren das Einschulungsalter erreicht haben.

Für alle zugezogenen Familien gilt, dass die elterliche Sprachkompetenz um so höher ist, je länger sie in Deutschland leben und je höher ihr Bildungsniveau ist. Eltern ohne Schulabschluss sprechen nach Einschätzung bei der ESU nach drei und mehr Jahren in Deutschland zu 12% gut Deutsch,

aber 50% können sich so gut wie nicht verständigen. Folglich können diese Eltern auch kaum durch deutschsprachige Informationsangebote erreicht werden. So zeigte sich u.a. bei Griebel et al. (2013), dass für ausschließlich fremdsprachige Eltern beim ersten einzuschulenden Kind die Kommunikation mit anderen Eltern, die die gleiche Sprache wie sie sprechen und schon ein Schulkind haben, als hilfreich eingestuft wird.

5 Input-Indikator: Besuch von Kindertageseinrichtungen

Der Besuch von Kindertageseinrichtungen wird inzwischen unstrittig als ein integraler Bestandteil der frühkindlichen Bildung angesehen und ist auch für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zur Notwendigkeit geworden. Die Forschungslage im Hinblick auf die Effekte des Kitabesuchs ist im Gegensatz zu anderen Bildungsbereichen noch fragmentarisch. Im Hinblick auf später erreichte Lesekompetenzen finden sich Hinweise auf positive Effekte: So erreichen Kinder mit mehr als zwei Jahren Kitabesuch anhand der Daten des National Education Panel Survey (NEPS) höhere Kompetenzwerte unter Kontrolle von sozioökonomischem Status, Migrationshintergrund und Geschlecht (Autorengruppe 2018: 232 ff., Tab. H5-3web). Inzwischen liegt bundesweit die Beteiligung an dem Angebot in den letzten Jahren vor der Einschulung bei 94% (ebd.: Tab. C31A). Die hohe Beteiligung bildet sich ebenfalls in den ESU-Daten für Berlin-Mitte ab: Die durchschnittlichen Besuchsjahre liegen nunmehr bei über 4 Jahren bis zur Einschulung und der Anteil der Kinder ohne Kitabesuch zum Zeitpunkt der ESU bei 4% (Berlin insgesamt: 3%).

Ursachen für unterschiedliche Kita-Besuchsdauer unklar: Zunächst soll anhand der ESU-Daten analysiert werden, unter welchen Bedingungen in Deutschland geborene Kinder vergleichbare Kitabesuchszeiträume bis zur Einschulung aufweisen. Bis zur Einschulung waren Kinder ohne ZWE 4,3 Jahre in der Kita – rund 6 Monate mehr als noch 2010. Kinder, deren Eltern beide eine ZWE haben, erreichen 3,9 Jahre, Kinder aus Familien ohne ZWE 4,7 Jahre. Unter Kontrolle der auf die Besuchsdauer einflussnehmenden Faktoren – den höchsten Bildungsstand von Vater oder Mutter sowie die Erwerbstätigkeit der Mutter – bleibt der signifikante Unterschied in der Beteiligungsdauer zwischen Familien ohne und mit beidseitiger ZWE bestehen. Dieser Befund ist in den ESU-Daten der letzten vier Jahre stabil und spiegelt sich auch in der amtlichen Statistik der Kinder- und Jugendhilfe wider (Rockmann u. Leerhoff 2016: 28; 2018: 42 ff.).

Signifikante Unterschiede zeigen sich bei der Betrachtung der Sprachkompetenz und Herkunftsländer der Eltern. Sind die Eltern beispielsweise aus Bulgarien, der Türkei oder dem Libanon zugewandert, liegt die Kita-Besuchsdauer bei unterdurchschnittlichen 3,5 Jahren. Kommen die Eltern aus Ländern der ehemaligen Sowjetunion sowie der Russischen Föderation, werden 4 und mehr Jahre erreicht. Während bei den Familien aus Bulgarien kein Zusammenhang zwischen Besuchsdauer und der Sprachkompetenz der Eltern festzustellen ist, ist das bei Eltern aus der Türkei sowie dem Libanon der Fall: Sprechen die Eltern höchstens einzelne Worte Deutsch, fallen die Besuchsdauern signifikant kürzer aus. Insgesamt lässt sich

festhalten, dass die derzeitige Befundlage auf einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt der elterlichen Entscheidung für einen Kitabesuch und ihren Erfahrungen aus den Herkunftsländern hindeutet. Um diesen Ansatz zu substantiieren, müsste allerdings das Zuwanderungsdatum der Eltern bekannt sein. Auch könnten sprachliche Barrieren zu geringeren Beteiligungszeiten führen.

Mögliche Kita-Besuchsjahre bei Kindern mit ZWE ungenutzt: Für die zugewanderten Kinder wird, soweit die individuellen Zuzugsbedingungen es zulassen, grundsätzlich eine möglichst schnelle Aufnahme in die Kita angestrebt: Zum einen soll den Kindern eine gute Integrationsmöglichkeit angeboten und das Erlernen der deutschen Sprache institutionell unterstützt werden. Zum anderen stellt der Kita-Besuch auch für die Eltern einen sozialen Anknüpfungspunkt und eine Vernetzungsmöglichkeit dar.

In den beiden letzten ESU-Kohorten gehen 18% der Kinder mit ZWE bis zur ESU in keine Kita, obwohl sie sich durchschnittlich 1,4 Jahre in Deutschland aufhalten. Die Kinder, die zur ESU eine Kita besuchten, haben im Durchschnitt 2,7 Jahre in Deutschland gelebt und sind 11 Monate nach Zuzug in die Kita gekommen. Insbesondere Kinder aus Familien ohne Schulabschluss begannen mit dem Kitabesuch später, im Durchschnitt 13 Monate nach Zuzug.

Insgesamt lassen die Befunde eine Bandbreite von Interpretationen zu: Denkbar ist, dass die Formalitäten, um einen Kitaplatz zu bekommen, insbesondere für Eltern mit einem niedrigen Bildungsniveau und Sprachstand große Barrieren darstellen und daher die Kinder später in die Kita kommen. Es kann aber auch das Erlebte im Herkunftsland zu einem späteren Kita-Start führen.

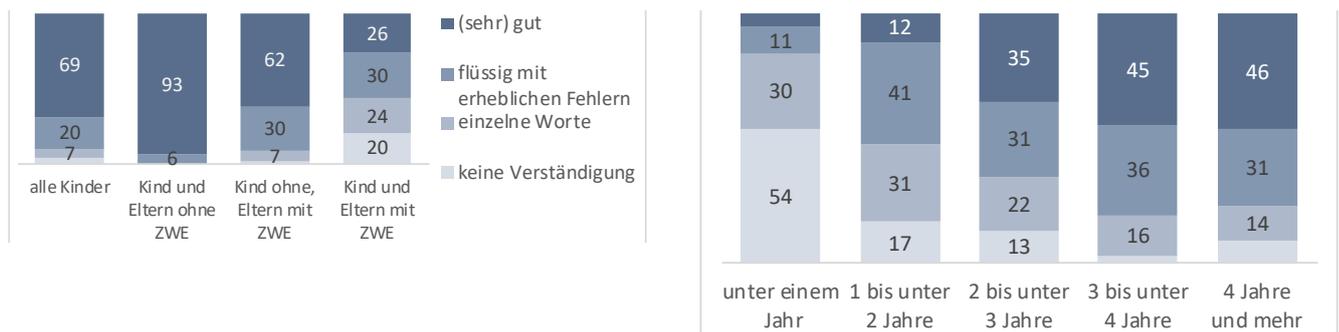
6 Output-Indikator: Sprachstand der Kinder

Der Sprachstand der Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung ist von zentraler Bedeutung für einen guten Start in die Bildungslaufbahn. Kinder, die erst nach Zuzug das Einschulungsalter erreichen und nicht bei der ESU zurückgestellt wurden, besuchen in Berlin unabhängig von ihren Sprachkompetenzen die zwei Jahrgänge umfassende Schuleingangsphase. Kinder, die im höheren Alter zugezogen sind und unzureichende Sprachkenntnisse haben, werden zunächst bis zum Erlangen der hinreichenden Sprachkompetenz in Willkommensklassen beschult.

Die Sprachkompetenz der Kinder wird bei der ESU anhand eines standardisierten Verfahrens in vier Niveaustufen eingeteilt: keine Deutschkenntnisse, einzelne Worte, flüssig mit erheblichen Fehlern und (sehr) gute Kenntnisse (Bettge u. Oberwörmann 2018: 132 ff.). Mit kleinen Abweichungen über die Jahre wird seit 2010/11 rund 30% des jeweiligen Einschulungsjahrgangs in Berlin-Mitte zum Zeitpunkt der ESU testiert, nicht gut Deutsch zu sprechen. Schlechte Deutschkenntnisse sind nicht nur bei kurzfristig zugewanderten Familien anzutreffen, sondern auch bei zugewanderten Eltern, deren Kinder in Deutschland geboren wurden (Abb. 7 links).

Sprachstand der Kinder abhängig von Aufenthaltsdauer: Erwartungsgemäß erzielen Kinder mit sehr kurzen Aufenthaltsdauern in Deutschland – und folglich auch kürzeren

Abbildung 7: Sprachstand der Kinder 2017/18 und 2018/19 gepoolt, Berlin-Mitte (in %): (links) nach ZWE des Kindes und der Eltern (rechts) Kind und Eltern mit ZWE nach Aufenthaltsjahren in Deutschland



Quelle: ESU-Ergebnisse für die in Mitte lebenden Einschulungskohorten, Bezirksamt Mitte von Berlin; Abt. Stadtentwicklung, Soziales und Gesundheit, eigene Berechnungen

oder gar keinen Kitabesuchsdauern – deutlich schlechtere Ergebnisse bei der Ermittlung ihres Sprachstandes (Abb. 7 rechts). Nach 3 Jahren in Deutschland haben 45 % der Kinder einen guten Sprachstand erreicht, wobei fast drei Viertel dieser Kinder in Familien mit einem hohen Bildungsstand leben, zu 80 % die möglichen Kita-Besuchsdauern ausnutzen, während das nur für 60 % der Familien mit niedrigem Bildungsstand gilt.

Unter Kontrolle von elterlichem Sprach- und Bildungsstand zeigt es sich statistisch unbedeutend, ob Deutsch als Familiensprache angegeben wird. Dieser Befund bedarf noch der detaillierteren Analyse: Bei der internationalen Leseleistungsstudie IGLU erzielen zuhause nicht Deutsch sprechende Kinder deutlich schlechtere Leseleistungen, – der Unterschied entspricht dem Lernzuwachs eines Jahres – ohne dass dort allerdings Informationen über die Sprachkompetenz der Eltern vorliegen. Eine ähnliche Situation zeigt sich bei IGLU auch für nicht die Landessprache sprechenden Familien in Slowenien, Italien, Litauen und Finnland. In den Niederlanden, Polen, Tschechien, Spanien und Irland sind die Differenzen hingegen signifikant geringer bzw. nicht statistisch nachweisbar (Wendt u. Schwippert 2016: 223 ff.).

7 Übergang in die Schule

Für 360 Kinder wurde bei der ESU 2018/19 vom Kinder- und Jugendgesundheitsdienst die Einschulung nicht befürwortet, das sind 16% der Kinder mit ZWE und 10% der Kinder ohne ZWE. Für drei Viertel dieser Kinder wird ein schulischer und sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, insbesondere für alle im Ausland geborenen Kinder im Bereich der Sprache.

Die Einschulung ist in Berlin so organisiert, dass Kindern gemäß ihrem Wohnort eine Schule zugewiesen wird. Jedoch ist diese Schule nicht zwingend die Schule, an der die Kinder verbleiben, so z. B. wenn die Kapazität in der Schule nicht ausreichend ist oder die Eltern einen Wechsel wünschen. Will man die Sozialdaten aus der ESU für die Charakterisierung der Schülerschaft einer Schule nutzen, müssen folglich die ESU-Daten

mit der Information aus der Schulverwaltung über die endgültig aufnehmende Schule verknüpft werden. Im Ergebnis zeigt sich für das Schuljahr 2018/19, dass lediglich 55 % der Kinder an der in den ESU-Daten ausgewiesenen Schulen verblieben sind. 9% der Kinder wechselten an private Schulen aufgrund des Elternwunsches. Für die übrigen Kinder, die an eine andere öffentliche Schule gingen, ist bisher noch unbekannt, ob dem ein Elternwunsch zugrunde liegt. Der Ergebnisbericht ist für 01/2020 vorgesehen.

8 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Daten der Einschulungsuntersuchung wurden mit dem Ziel einer Situationsbeschreibung für Kinder mit Zuwanderungserfahrung analysiert, mit dem Ergebnis, dass sich Kinder mit ZWE in Abhängigkeit von Herkunftsländern und der familialen Situation in ihrer Partizipation am frühkindlichen Bildungsangebot Kita unterscheiden.

Es ergeben sich wie auch schon bei Rockmann u. Leerhoff (2018: 83) Hinweise, welche weitergehenden Informationen benötigt würden, um Interpretationslücken zu schließen – etwa die Sprachkonstellation zwischen den Familienmitgliedern, das Zuwanderungsjahr der Eltern und das Land des Erwerbs der Bildungsabschlüsse. Trotz dieser Desiderate darf jedoch nicht übersehen werden, dass die ESU eigentlich einen anderen Zweck als das übergreifende Monitoring verfolgt und sich eher die grundlegende Forderung nach einer veränderten verwaltungsseitigen Dateninfrastruktur ergibt, möchte man den Herausforderungen in Berlin und dem Bezirk-Mitte mit zielgerichteten Programmen begegnen.

Deutlich wird, dass solche Programme insbesondere Familien in den Fokus nehmen sollten, in denen kein Elternteil einen Schulabschluss erworben hat. Es gilt aber auch zu prüfen, ob und welche verwaltungsseitigen Barrieren durch (noch) mangelnde Sprachkenntnisse gegebenenfalls durch einen verstärkten Einsatz von etwa Kiezmüttern/-vätern und

Integrationslotsen abgemildert werden können, um so unter anderem längere Kitabesuchszeiten zu ermöglichen. Zu berücksichtigen sind hierbei das Herkunftsland der Familien und spezifische Disparitäten.

- 1 Siehe <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/fruehkindliche-bildung/> [aufgerufen: 27.3.2019]
- 2 Die Anpassung der Erhebungsmerkmale an neue wissenschaftliche Erkenntnisse und an aktuelle Bedarfe der Verwaltung hat zur Folge, dass nicht immer die langjährige Entwicklung nachgezeichnet werden kann. Aus diesem Grund variieren die Ausgangsjahre bei dieser Analyse – wenn immer möglich wurde 2010 als Ausgangsjahr gewählt. Da die Daten für ganz Berlin nur zentral vorliegen und dem Projekt nicht zur Verfügung stehen werden, können Vergleichszahlen für Berlin insgesamt nicht berichtet werden.
- 3 In Deutschland werden durch Large-Scale-Assessments (PISA, TIMMS, IGLU etc.) die Kompetenzen während der Schulzeit erhoben. Die Daten über die Kompetenzen von Erwachsenen liegen nur aus der OECD-Studie PIAAC - Internationale Studie zur Untersuchung von Alltagsfertigkeiten Erwachsener – vor, wobei die Stichprobe für ganz Deutschland lediglich 5.000 Personen beträgt und somit keine regionale Aussagen erlaubt.
- 4 Berücksichtigt wurden nur Familien, in denen beide Elternteile im gleichen Land geboren wurden. Daher stoßen diese Analysen schnell aufgrund zu kleiner Fallzahlen an Grenzen. Türkei n=1143, Libanon n= 573, Bulgarien = 345, Serbien = 102.
- 5 Ein darüber hinaus für eine Subpopulation berechneter kombinierter Indikator liefert weitere Hinweise für Kinder die schlecht Deutsch sprechen Meta-Daten: <http://www.gsi-berlin.info/redirect.asp?filename=TG05000A1327201711.xls> [aufgerufen: 10.3.2019]

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann. wbv Media, Bielefeld 2016. ISBN 978-3-7639-5742-2.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. wbv Media, Bielefeld 2018, ISBN 978-3-7639-5964-8, DOI: 10.3278/6001820fw

Bettge, Susanne; Überwöhrmann, Sylke (2018): Grundauswertung der Einschulungsdaten in Berlin 2017. [https://www.berlin.de/sen/gesundheitsberichterstattung/veroeffentlichungen/grundauswertungen/2019-02-18-grundauswertung_esu_2017_endfassung.pdf](https://www.berlin.de/sen/gesundheit/_assets/service/publikationen/gesundheitsberichterstattung/veroeffentlichungen/grundauswertungen/2019-02-18-grundauswertung_esu_2017_endfassung.pdf) [aufgerufen: 10.3.2019]

OECD/EU (2018), Settling In 2018: Indicators of Immigrant Integration, OECD Publishing, Paris/European Union, Brussels. <https://doi.org/10.1787/9789264307216-en>

Griebel, Wilfried; Wildgruber, Andreas; Held, Julia; Schuster, Andrea; Nagel, Bernhard (2013): Partizipation im Übergangsmanagement von Kitas und Schulen: Eltern als Ressource. In: Bildungsforschung 10 (2013) 1, S. 26–44 ... URN: urn:nbn:de:0111-opus-85368

Hußmann, Anke, Stubbe, Tobias C. & Kasper, Daniel (2017): Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C., Valtin, R. (Hrsg.) IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. 2017, Waxmann Verlag. Münster.

Rockmann, Ulrike; Leerhoff, Holger (2018a): Pilotprojekt Bildungsmonitoring in Berlin-Mitte.

Stadtforschung und Statistik: Zeitschrift des Verbandes Deutscher Städtestatistiker, 31(1), 17–22. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56849-8>

Rockmann, Ulrike; Leerhoff, Holger (2018b): 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>

Wendt, Heike; Schwippert, Knut (2017): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C., Valtin, R. (Hrsg.) IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. 2017, Waxmann Verlag. Münster.