


Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“

 Empfehlungen für
Bildungspolitische Weichenstellungen
in der Perspektive auf das Jahr **2020**
(**BW 2020**)

Leitung: Prof. Dr. Jürgen Baumert,
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin

April 2011



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“

Empfehlungen für

**Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020
(BW2020)**

Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg

Leitung:

Prof. Dr. Jürgen Baumert Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Mitglieder:

Prof. Dr. Cordula Artelt Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Prof. Dr. Hartmut Ditton Ludwig-Maximilians-Universität (LMU), München

Prof. Dr. Helmut Fend Universität Zürich (UZH)

Prof. Dr. Marcus Hasselhorn Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt a. M.

Ingrid Macher Schulleiterin der Rosensteinschule, Stuttgart

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach Deutsches Jugendinstitut (DJI), München

Prof. Dr. Heike Solga Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

Prof. Dr. Ulrich Trautwein Eberhard Karls Universität Tübingen

Vertreter mit beratender Stimme:

Ministerialdirigent Konrad Horstmann Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Stuttgart

Ministerialdirigent Günter Maechtle Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Senioren, Stuttgart

Inhalt

Zusammenfassung	7
1 Auftrag und Arbeitsweise des Expertenrats	25
2 Bildungstheoretische Perspektiven und Leitlinien der Arbeit des Expertenrats	29
3 Grunddaten zum Bildungssystem in Baden-Württemberg	33
4 Bildung in früher Kindheit: Das Prinzip früher differenzieller Förderung	41
5 Vorschulische und schulische Bildung für junge Menschen mit Behinderungen und einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebot in Baden-Württemberg	73
6 Herkunftsbedingte Ungleichheiten in der Grundschule	79
7 Der Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen und soziale und ethnische Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs ...	97
8 Lernverläufe in der Sekundarstufe I: Herkunftsbedingte Ungleichheiten und die Vermeidung von Entwicklungsrisiken	113
9 Herkunftsbedingte Ungleichheiten beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung	125
10 Übertritt in die gymnasiale Oberstufe: Herkunftsbedingte Ungleichheiten und die Öffnung des Bildungssystems	143
11 Nach dem Abitur: Der Übergang in die Hochschule oder eine berufliche Ausbildung	149
Literatur	153

Zusammenfassung

Der Auftrag: „Herkunft und Bildungserfolg“

Der im Sommer 2010 von der Ministerin für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg berufene Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ sollte „der Frage nachgehen, wie ein Bildungssystem gestaltet sein muss, damit allen Kindern und Jugendlichen erfolgreiche Bildungsbiografien ermöglicht werden“ (Einrichtung des Expertenrats). Dieses Anliegen ist nach den nationalen und internationalen Vergleichsuntersuchungen durch den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg gefährdet. In besonderem Maße gilt dies für die Gruppe der Leistungsschwächsten.

Der Expertenrat sollte im Rahmen von Leitfragen Handlungsempfehlungen erarbeiten, um dem Kernziel eines gerechten Bildungswesens näherzukommen. Ausgehend von einer Gesamtschau der vielfältigen Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Baden-Württemberg sollten Fragen nach Fördergrundsätzen und Förderkonzepten beantwortet werden, mit denen insbesondere eine nachhaltige Förderung sprachlicher Kompetenzen erreicht werden kann.

Institutionell getragene Förderung ist nach Ansicht des Auftraggebers eingebettet in Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, insbesondere mit Eltern. Der Expertenrat sollte der Frage nachgehen, wie bedeutsam diese Kooperationsformen sind und wie die regionale und lokale Verankerung von effektiven Förderprogrammen aussehen muss. Effektive Förderung ist, so die Annahme einer weiteren Leitfrage, verbunden mit einer Qualifizierung des Personals. Wie diese aussehen sollte und welche Kompetenzen der Lehrenden geschult werden müssten, sollte ebenso behandelt werden wie die Frage nach effektiven Methoden der frühzeitigen Diagnostik von Problemlagen bei Schülern und der Überprüfung, wie wirksam oft kostenintensive Instrumente und Programme sind, um allen Schülern gerecht zu werden.

Die Arbeitsweise des Expertenrats

Der Expertenrat hat in einer ersten Arbeitsphase Expertisen von führenden Bildungsforschern Deutschlands eingeholt. Das Ministerium seinerseits hat die untersuchten Bildungsbereiche im Detail dokumentiert. Dies hat es dem Expertenrat erleichtert, an den Kontext der gewachsenen Strukturen des Schulsystems in Baden-Württemberg anzuknüpfen.

Die Situation in Baden-Württemberg

Baden-Württemberg kann im Vergleich zu anderen Bundesländern mit mehreren positiven Kennzahlen aufwarten. Neben dem vergleichsweise guten Abschneiden bei den nationalen und

internationalen Vergleichsstudien hat es die niedrigste Quote von Schülern ohne Schulabschluss (5,5 %). Auch die Jugendarbeitslosigkeit liegt auf vergleichsweise niedrigem Niveau (3,1 % der 15- bis unter 25-Jährigen). Die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte hat dazu geführt, dass mittlerweile 50 Prozent der einschlägigen Altersjahrgänge eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben. Dabei spielt das berufsbildende Schulwesen eine wichtige Rolle.

Herausforderungen hat Baden-Württemberg im unteren Leistungsbereich, vor allem im Hinblick auf die Gruppe der Leistungsschwächsten, zu bewältigen. Knapp 20 Prozent der 15-Jährigen überschreiten in Baden-Württemberg nach den PISA-Studien nicht die unterste Kompetenzstufe im Lesen, in Hauptschulen sind es 50 Prozent. Eine zweite Problemzone liegt beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Erstausbildung. Beim Übergang in das berufsbildende Schulsystem sind große Passungsprobleme zwischen dem Angebot an dualen Ausbildungsplätzen und der Nachfrage zu beobachten. 40 Prozent der Neuzugänger in das Ausbildungsgeschehen finden zunächst – und ein Teil von ihnen auch längerfristig – keinen Ausbildungsplatz und besuchen Bildungsgänge in einem Übergangssystem, die keine volle berufliche Ausbildung vermitteln. Sie führen zwar viele junge Menschen zu höheren allgemeinbildenden Abschlüssen, aber ein beträchtlicher Teil bleibt ohne anrechenbare Ausbildungszeiten.

Herausforderungen in den nächsten Jahren

Baden-Württemberg steht in den nächsten Jahren vor großen demografischen und sozialen Herausforderungen. Bis zum Jahre 2025 reduziert sich die Bevölkerung der unter 20-Jährigen – bei starken regionalen Schwankungen – im Vergleich zu 2008 um circa 25 Prozent. In ländlichen Regionen wird der Rückgang höher sein. Dies führt zu Schwierigkeiten, ein vollständiges Schulangebot ortsnah vorzuhalten. Gleichzeitig nimmt in den jüngeren Jahrgängen der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund stetig zu. Sie machen zurzeit 35 Prozent der Schulbevölkerung aus, in der Altersgruppe der 0- bis unter 5-Jährigen liegt ihr Anteil bereits bei rund 41 Prozent. Da zur Risikogruppe der Leistungsschwächsten überwiegend Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gehören, wird die Frage nach den Folgen des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg auch zu einer nach der rechtzeitigen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund.

Die Leitlinie: Soziale Herkunft und Bildung im Lebenslauf

Der Expertenrat hatte den Auftrag, nach Ursachen des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu suchen und zu seiner Verminderung Handlungskonzepte zu entwerfen, die in eine Perspektive des Lebenslaufs eingebettet sind. Bildungsbenachteiligung entwickelt sich kumulativ und zwar in zweifacher Weise. Einmal erleben Kinder und Jugendliche in der vorschulischen und schulischen Lebensphase mehr oder weniger *förderliche*

Lernumwelten. Zum anderen ist der Bildungsverlauf durch *Übergänge* in die Schule, innerhalb der Schule und von der Schule in den Beruf geprägt, an deren Schnittstellen sich soziale Benachteiligung manifestiert, abschwächt oder verstärkt. Wenn es um die Frage geht, wie das Bildungssystem möglichst bildungsgerecht gestaltet werden kann, dann müssen diese beiden Suchperspektiven für förderliche Umwelten und optimale Übergänge im Mittelpunkt stehen.

Bildung in früher Kindheit

Eine der wichtigsten Veränderungen in der Wahrnehmung und im Verständnis menschlicher Entwicklung betrifft das Kleinkindalter. Die Entwicklungszeit bis zur Einschulung wird zunehmend als *Bildungszeit* mit großen Förderpotenzialen erkannt. Internationale Studien, aber auch bildungsökonomische Analysen haben die überragende Bedeutung der ersten Lebensjahre für den späteren schulischen und beruflichen Erfolg belegt. Die wohlfahrtsstaatliche Politik hat darauf mit einem erweiterten Angebot an Kindergartenplätzen reagiert, das in Baden-Württemberg heute beinahe von allen Kindern ab dem dritten Lebensjahr bis zur Einschulung in Anspruch genommen wird. Für die Zeit bis zum dritten Lebensjahr kommen große Aufgaben auf das Land, die Kommunen und freien Träger zu, um dem ab 2013 geltenden Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz für jedes Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr auf lokaler Ebene zu entsprechen.

Auch wenn kommunale Einrichtungen sowie mehrheitlich Kindertageseinrichtungen in frei-gemeinnütziger Trägerschaft in Baden-Württemberg für das familienergänzende Angebot verantwortlich sind – 64 Prozent aller betreuten Kinder unter 3 Jahren besuchen Einrichtungen freier Träger –, bleibt die überragende Bedeutung der *Familie* bestehen. Zugleich liegt in dieser Lebensphase der Schwerpunkt der öffentlichen Verantwortung auf der *kommunalen Ebene*. Das Land Baden-Württemberg hat auf diese neuen Herausforderungen reagiert, im Jahre 2005 die politische Leitidee des „Kinderlandes Baden-Württemberg“ entwickelt und eine entsprechende Stiftung gegründet. Damit wird ein kohärenter Zugang zur Betreuung und Bildung der Kinder im Lande angestrebt, bei dem die verschiedenen Akteure koordiniert zusammenarbeiten, um die nötigen Angebote zielgenau bereitzustellen.

Kinder unter 3 Jahren

Die Bereitstellung eines bedarfsdeckenden Angebots an Plätzen für die unter 3-Jährigen in der Kindertagesbetreuung, insbesondere in der Tagespflege, wird in den nächsten Jahren eine zentrale Herausforderung sein. Der Bedarf wird *regional* sehr unterschiedlich sein. Die Nachfrage nach Plätzen für unter 3-Jährige schwankt schon heute zwischen 10 und 36 Prozent. Sehr unterschiedlich ist auch die *zeitliche Dauer* ihrer *Inanspruchnahme*. Traditionell überwiegen in Baden-Württemberg Vormittagsangebote. Aber auch dabei gibt es große regionale Unter-

schiede. In Stuttgart werden zum Beispiel 78 Prozent der Kinder ganztägig in einer Einrichtung betreut, im Landkreis Rottweil sind es hingegen circa 5 Prozent.

Auch bei einer Ausweitung von öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten für die unter 3-Jährigen steht weiterhin die Verantwortung der Eltern im Mittelpunkt. Ihr Verantwortungsbewusstsein zu stärken und den Eltern gleichzeitig Hilfestellung für die Erziehung zu geben, ist für die Entwicklung der Kinder in dieser Lebensphase von elementarer Bedeutung. In vielfachen Vernetzungen von Familienbildung mit Beratungsleistungen der Erziehungshilfe und des Gesundheitswesens soll durch das Landesprogramm *STÄRKE* die Förderung der Erziehungskompetenzen von Eltern auch finanziell unterstützt werden. Um diese Initiativen kohärenter zu machen, sind in jüngster Zeit 13 Familienzentren und zusätzliche Mütterzentren geschaffen worden. Sie bieten gleichzeitig Raum für ehrenamtliches Engagement, das auch der Nachbarschaftshilfe zugutekommt. Es sind viele Initiativen begonnen worden, die an der optimalen Gestaltung von Entwicklungsräumen für Kinder auf der kommunalen Ebene orientiert sind. Dabei sollen vor Ort alle verantwortlichen Akteure, von den Jugendämtern, den Familienbildungsstätten, den Gesundheitsämtern bis hin zur Ärzteschaft eingebunden werden.

Der Expertenrat sieht in der koordinierten Ausgestaltung eines kohärenten und bedarfsdeckenden Fördersystems für Kinder unter 3 Jahren einen zentralen Ansatzpunkt, um den Einfluss der sozialen Herkunft auf spätere schulische Entwicklungsprozesse zu reduzieren. Aus anfänglich kleinen Unterschieden können, wenn sie unbeachtet bleiben, große werden. Die konkrete und mit den verantwortlichen Akteuren abgestimmte Ausgestaltung der Frühförderung ist eine der großen Herausforderungen der nächsten Jahre.

Die drei Empfehlungen des Expertenrats schließen hier an:

- (1) *Die Kinderbetreuungsangebote für Kinder unter 3 Jahren sollten in guter Qualität bedarfsgerecht weiter ausgebaut werden, und zwar vorrangig in Wohngebieten mit einem hohen Anteil förderungsbedürftiger Kinder.*

Der Expertenrat ermutigt dazu, den eingeschlagenen Weg fortzusetzen, dabei aber zwei Kriterien im Auge zu behalten. Da hier familienergänzend öffentliche Verantwortung für die Betreuung und Erziehung von Kleinkindern übernommen wird, müssen Qualitätsstandards mit Blick auf die personelle Ausstattung und die Qualifizierung des Personals festgelegt und eingehalten werden. Darüber hinaus empfiehlt der Expertenrat, den Ausbau der Kinderbetreuungsangebote gezielt in Wohngebieten mit Risikoindikation zu fördern und finanziell zusätzlich zu unterstützen.

- (2) *Die aufsuchende Elternbildung sollte gezielter genutzt und flächendeckend eingerichtet werden, um Familien in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken. Mit dem Ausbau der Kindertagespflege gewinnt auch die Elternarbeit größere Bedeutung. Vielfach fühlen sich Eltern heutzutage verunsichert und zum Teil mit der Erziehungsaufgabe auch überfordert. Jenseits einer emotional liebevollen Zuwendung zu ihren Kindern nehmen sie wahr, dass sie auf die Herausforderungen der Elternschaft nicht ausreichend vorbereitet sind.*

- (3) *Um Eltern frühzeitig in den sozialen Nahraum zu integrieren, sie untereinander besser zu vernetzen und ihre Kinder frühzeitig an die Angebote der öffentlichen Kindertagesbetreuung heranzuführen, sollte das Land ein qualitativ gutes Netz an Familienzentren auf- und ausbauen. Der Expertenrat empfiehlt den Aufbau von Familienzentren mit niedrigrschwelligem Zugang. Auf kommunaler Ebene sollten Anreize gesetzt und Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass Eltern untereinander in Kontakt und ins Gespräch kommen und einen ersten, kostenfreien Zugang zur Unterstützung finden können.*

Kinder von 3 bis 6 Jahren

Da inzwischen deutlich mehr als 90 Prozent aller Kinder von 3 bis 6 Jahren in Kindergärten anzutreffen sind, ergeben sich neue Chancen der Förderung und der Verringerung von sozialen Disparitäten, ohne dass der Kindergarten zusätzlich zur Pflicht gemacht werden muss. Wenngleich die überwiegende Zahl der Kindergärten in freier Trägerschaft ist und lokale Verantwortung im Mittelpunkt steht, muss der öffentlichen Verantwortung für die Qualität der Kindergärten und insbesondere der Professionalität des Personals verstärkt Rechnung getragen werden.

Die Forschungslage lässt keinen Zweifel daran, dass in dieser Altersphase der sprachlichen Förderung und der Förderung elementarer mathematischer Kompetenzen besonders große Bedeutung zukommen. Die erwünschten Wirkungen sprachlicher Programme für Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft stellen sich jedoch nicht unter allen Bedingungen ein. Dauer und Passgenauigkeit der Programme und die Qualifikation der Erzieherinnen und Erzieher spielen dabei eine große Rolle. Im deutschen Sprachraum finden sich einige gut evaluierte Beispiele für wirksame Sprachförderung, aber auch Ansätze, die diese Wirkungsüberprüfung vermissen lassen.

Auch wenn sich der Besuch des Kindergartens insgesamt positiv auf die Kompetenzentwicklung von Kindern auswirkt, bedarf es einer direkten und differenziellen Förderung bildungsrelevanter Kompetenzen, wenn man kompensatorische Wirkungen erzielen möchte. Die positive Wirkung des Kindergartens bei der Sprachentwicklung hängt auch von der sozialen und sprachlichen Zusammensetzung eines Kindergartens ab. Wenn Kindergärten in Wohnquartieren mit hohen Armutsraten und Migrantenteilen lokalisiert sind und wenn die Kinder vornehmlich aus solchen Elternhäusern kommen, in denen nicht deutsch gesprochen wird, dann wirkt der Besuch des Kindergartens nicht von allein kompensatorisch. Hier sind in besonderem Maße gezielte und zusätzliche Maßnahmen der Sprachförderung notwendig. Eine solche Sprachförderung stellt auch erhöhte Ansprüche an das Fachpersonal.

Baden-Württemberg hat in den letzten Jahren große Anstrengungen unternommen, um dem Anspruch gerecht zu werden, den Kindergarten zu einer Bildungsstätte eigener Art werden zu lassen, ohne dabei schulisches Lernen vorzuverlegen. Der *Orientierungsplan*, die frühe *Sprachförderung*, das Projekt „*Schulreifes Kind*“ und das Projekt „*Bildungshaus 3–10*“ dokumentieren dies. Der Expertenrat sieht darin einen vielversprechenden und vorbildlichen Weg. Diese Maßnahmen zu einem kohärenten und flächendeckenden Förderungssystem weiterzuentwickeln, ist eine der großen Herausforderungen des Landes.

Für den jeweiligen Entwicklungsstand adaptierte Programme sind auf eine ausgebaute *Förderdiagnostik* angewiesen, insbesondere auf frühzeitige Sprachstandsfeststellungen, um gezielt Lernmöglichkeiten bereitstellen zu können. Als Vorbereitung der Einschulung ist die Praxis der „*Runden Tische*“ ein gutes Instrument, Eltern, Erzieherinnen und Erzieher sowie zukünftige Lehrkräfte zu gemeinsamen Vorbereitungsprogrammen für eine bestmögliche Einschulung zusammenzubringen.

Der Expertenrat formuliert neun Empfehlungen für die Optimierung der Bildungsphase zwischen 3 und 6 Jahren:

- (1) Der Orientierungsplan sollte in seiner Neufassung vom November 2010 im Konsens aller Akteure verbindlich gemacht werden, um Standards für die Qualität der Kindergartenarbeit zu setzen und flächendeckend zu realisieren.*
- (2) Die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sollte mit dem Fokus auf das einzelne Kind verpflichtend generalisiert werden. Dabei geht es vor allem darum, die bildungsrelevanten Besonderheiten eines Kindes zu erkennen und im Blick auf die Einschulung gezielt zu fördern.*
- (3) Die Förderanstrengungen im Kindergarten setzen ein individuelles Entwicklungsmonitoring voraus. Insbesondere Konzentrationsfähigkeit, Sprachverständnis und Mengen- und Zahlverständnis gilt es dabei im Blick zu haben. Um dies zu realisieren, bedarf es einer speziellen Qualifizierung des Personals.*
- (4) Eine kompensatorische Förderung setzt voraus, dass Kinder täglich und über längere Zeit im Kindergarten anwesend sind. Die Erweiterung ganztägiger Angebote sollte mit der gezielten Förderung von Kindergärten auf der Basis von Sozialindizes der Wohnquartiere verbunden sein.*
- (5) Kompensatorische Fördermaßnahmen, deren Wirksamkeit empirisch nachgewiesen ist, sollten verbindlich und bedarfsorientiert eingeführt werden. Sie gehören zu den wichtigsten Mitteln, um herkunftsbedingte Unterschiede in den bildungsrelevanten Kompetenzen möglichst gering zu halten.*
- (6) Auch wenn die derzeitigen Verfahren der flächendeckenden Sprachstandsfeststellung mit anschließender Tiefendiagnostik vorbildlich sind, gilt es, diese weiterzuentwickeln. Die Diagnose von Defiziten unterschiedlichen Ursprungs (etwa wenn deutsch nicht als Erstsprache gesprochen wird oder therapiebedürftige Sprachentwicklungsstörungen vorliegen) ist notwendig, um problemadäquate Förderkonzepte zu entwickeln.*
- (7) Die Wirksamkeit verschiedener Maßnahmen ist nicht so selbstverständlich, wie es die hohen Erwartungen oft nahelegen. Zur Qualitätssicherung sollten in regelmäßigen Abständen (etwa alle fünf Jahre) die eingesetzten Programme und neuere Entwicklungen überprüft werden.*
- (8) In Bezug auf die Einschulungsphase empfiehlt der Expertenrat, bei einem festen Stichtag der Einschulung zu bleiben. Insbesondere in den bildungsfernen Familien könnte ansonsten Verunsicherung ausgelöst werden, die eher dazu beiträgt, herkunftsbedingte Startunterschiede zu*

vergrößern. Bei Sonderfällen und Ausnahmeanträgen empfiehlt der Expertenrat eine großzügige Handhabung.

(9) Insgesamt empfiehlt der Expertenrat, die in Baden-Württemberg bereits vorliegenden Bausteine zu einem Gesamtkonzept der frühen Bildung zusammenzufügen.

Menschen mit Behinderungen und einem Anspruch auf sonderpädagogische Förderung

Der Expertenrat verfügt über keine hinreichende Datenbasis, um die Bedeutung herkunftsbedingter Ungleichheiten im Sonderschulwesen Baden-Württembergs fundiert zu beurteilen und abschätzen zu können, welche Rolle inklusive Maßnahmen für die Verringerung herkunftsbedingter Disparitäten im Hinblick auf die langfristige Bildungsbeteiligung und den Kompetenzerwerb tatsächlich spielen und spielen können. Es steht jedoch außer Frage, dass die vom Land begonnene Weiterentwicklung des sonderpädagogischen Unterstützungssystems und die flexible, bedarfsgerechte Verweildauer in sonderpädagogischen Einrichtungen grundsätzlich im Sinne der Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention sind. Die Entwicklung einer Multiprofessionalität im allgemeinen Schulsystem hat auch erfolgreiche Vorbilder in anderen Ländern.

Der Expertenrat begrüßt auch das Vorgehen des Landes, der Novellierung des Schulgesetzes eine Erprobungsphase vorangehen zu lassen, in der ein verändertes und flexibleres Unterstützungssystem, das auch den Lehrkräften an den allgemeinen Schulen Umdenken, konsequente Individualisierung und neue Kooperationen abfordert, aufgebaut und erprobt werden kann. Sie sieht jedoch Handlungsbedarf hinsichtlich der Dokumentation und wissenschaftlichen Begleitung des Prozesses, um tatsächlich zu evidenzgestützte Entscheidungen zu kommen.

Der Expertenrat rät deshalb, ein Monitoringsystem zu entwickeln, das zumindest Auskunft über die Struktur der Schülerschaft und differenzielle Erfolgsquoten gibt, und darüber hinaus eine Expertise in Auftrag zu geben, die prüft, ob und wie – möglichst im Erprobungszeitraum – eine Untersuchung durchgeführt werden kann, die es erlaubt, zentrale Annahmen des Umstellungsprozesses belastbar zu überprüfen.

Herkunftsbedingte Ungleichheiten in der Grundschule

Kinder beginnen die Grundschule mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Nach den wenigen vorliegenden Studien betragen die Kompetenzunterschiede in der 1. Klasse bis zu drei Jahren. Ungünstige sozioökonomische Bedingungen im Elternhaus und fehlende deutschsprachige Vorbilder erschweren den Start erheblich.

In Baden-Württemberg werden 95 Prozent der schulpflichtigen Kinder in eine Grundschule, 1,6 Prozent in Waldorfschulen und 3,8 Prozent in Sonderschulen eingeschult. Etwa 9 Prozent der Kinder werden von der Einschulung zurückgestellt. Die Schülerschaft an den Grundschulen

Baden-Württembergs spiegelt infolge des Sprengelprinzips die Sozialstruktur des jeweiligen Einzugsgebiets. In der unterschiedlichen sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Schulen kommt die große Heterogenität der Wohnquartiere zum Ausdruck. Grundschulen arbeiten bei großer interner Heterogenität der Schülerinnen und Schüler unter sehr unterschiedlichen Bedingungen. Baden-Württemberg hat ein flächendeckendes Angebot an „verlässlichen Grundschulen“ eingerichtet, in denen Kinder bis zu sechs Stunden betreut werden können. Auffallend – auch im Bundesländervergleich – ist dagegen der geringe Ausbaustand von Ganztagschulen an nur 10 Prozent aller Grundschulen. Das Land verfügt also nur an wenigen Standorten über die Möglichkeit, Startunterschiede und Benachteiligungen durch zusätzliche Angebote an Nachmittagen auszugleichen.

Das in internationalen und nationalen Vergleichsstudien festgestellte Niveau der Leseleistungen der Grundschüler entsprach in Baden-Württemberg im Jahr 2006 dem Bundesdurchschnitt. Im Unterschied zur bundesweiten Entwicklung verbesserten sich in Baden-Württemberg die Leseleistungen bis zum Jahr 2009 jedoch nicht. Wie in anderen Ländern hängt auch in Baden-Württemberg die Leseleistung mit Merkmalen der sozialen und kulturellen Herkunft zusammen. Im Jahr 2006 entsprachen die Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit deutschen und zugewanderten Eltern in der 4. Klasse einem Entwicklungsunterschied von mehr als einem Schuljahr.

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass der demografisch bedingte Rückgang der Schülerzahlen und eine zunehmende soziale Segregation von Wohngebieten die sozialen und kulturellen Disparitäten verstärken könnten, empfiehlt der Expertenrat folgende Maßnahmen:

- (1) Es wird ein deutlicher Ausbau der Ganztagsangebote empfohlen. Dabei sollten die Ressourcen zunächst auf sozialindizierte Wohnviertel konzentriert werden. Die Ganztagschule erlaubt es, lernintensive Zeit besser zu organisieren. Im Blick auf den einzelnen Schüler sollten bei Bedarf zusätzliche Lernzeiten vorgesehen werden, die überhaupt erst eine fokussierte und differenzielle Förderung über die Arbeit in der Klassengemeinschaft hinaus ermöglichen.*
- (2) Zentrales Element einer zumindest teilgebundenen Ganztagschule sollte ein qualitativ hochwertiges Förderangebot in den Kernfächern/Basiskompetenzen sein. Dabei sollten die Möglichkeiten geprüft werden, Lehrpersonen aus den sonderpädagogischen Kompetenzzentren einzusetzen. Entsprechende verlässliche Förderangebote sollten sowohl von Angebots- als auch von Nutzungsseite verpflichtend sein, um differenzielle Effekte bei der Wahrnehmung dieses Förderangebots in Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund zu vermeiden. An Ganztagschulen ergibt sich auch die Chance, eine Kultur der Anerkennung von Kompetenzen von Kindern zu entwickeln, die über die Leistungen in den Kernbereichen hinausgehen. Im Sinne eines Ansatzes der Multiprofessionalität sollten Personen aus der Kinder- und Jugendarbeit dabei ebenso einbezogen werden wie schulpsychologische Dienste und die Erziehungsberatung.*

- (3) *Die Lerngelegenheiten für Kinder aus sozial benachteiligten Schichten sollten zudem über die Schulzeiten hinaus in die Sommerferien ausgeweitet werden. Auf dem Hintergrund der deutlich größeren Vergessensraten bei Kindern mit Förderbedarf wird empfohlen, zusätzliche Lernzeiten zu organisieren und anzubieten.*
- (4) *Eine Kernvoraussetzung für die optimale Förderung und die Sonderförderung von Risikogruppen ist die Kompetenz der Lehrkräfte, über eine formative Diagnostik zu einem genauen Bild zu kommen, was das einzelne Kind braucht. Dazu bedarf es einer Intensivierung der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften.*
Die Diagnostik sollte einmal im Kontext des Einsatzes von Vergleichsarbeiten stehen, die Lehrpersonen einen über den internen Klassenverband hinausgehende Beurteilung des Leistungsstands der Schulklasse und der individuellen Leistungen einzelner Schüler ermöglichen. Sie muss zum anderen allerdings durch individuelle Lernverlaufsdagnostiken ergänzt werden. Die Nutzung, aber auch die Verbesserung der dazu erforderlichen Instrumente, die Teilfähigkeiten zu diagnostizieren erlauben, sollten Teil obligatorischer Fortbildung sein.
- (5) *Der Erwerb der Schriftsprache und der mathematischen Basiskompetenzen hängt von ausreichenden Lerngelegenheiten und ausreichender Unterrichtszeit ab. Dies gilt insbesondere für Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunft. Solange in diesen Kernbereichen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund große Defizite bestehen, empfiehlt es sich, den Fremdsprachenunterricht erst ab der Klasse 3 zu beginnen. Frei werdende Stunden sollten insbesondere der Förderung des Schriftspracherwerbs zugeteilt werden. Aber auch die Gesamtsumme der Lernzeit, die für die Basiskompetenzen Deutsch und Mathematik in der Grundschule zur Verfügung steht, sollte bundesländervergleichend nochmals überprüft werden.*

Der Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen und herkunftsbedingte Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs

In den letzten Jahrzehnten lässt sich eine Entwicklung beobachten, in der die bürgerliche Grundbildung auf dem Niveau des mittleren Abschlusses neu definiert wird. Der Hauptschulabschluss wird zunehmend zu einem Minderheitsabschluss. Ihn wünscht auch in Baden-Württemberg nur ein verschwindend kleiner Anteil von 3 Prozent der Eltern mit Kindern in der 4. Grundschulklasse. Die Diskrepanz zwischen Wünschen und Empfehlungen führt jährlich zu einer großen Anzahl von Widerspruchsverfahren (ca. 8.500) gegen Übergangsempfehlungen vor allem zur Hauptschule, deren Bearbeitung belastend und zeitaufwendig ist und die langfristig das Schulvertrauen der Eltern stören.

Die sozialen und ethnischen Disparitäten der *Bildungsbeteiligung* und des *Kompetenzerwerbs* sind auch in Baden-Württemberg substanziell. Beim Übergang in die weiterführenden Schulen unterscheiden sich Kinder unterschiedlicher Sozialschichten und Kinder mit und ohne Zuwanderungsgeschichte im Kompetenzniveau beträchtlich. Dies bildet sich auch im Besuch

der weiterführenden Schulen ab. Schülerinnen und Schüler mit deutscher Herkunft und hohem sozialen Status besuchen nur zu 9 Prozent die Hauptschule, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und niedrigem sozialen Status zu 57 Prozent. Die entsprechenden Besuchsquoten am Gymnasium liegen bei 57 bzw. 10 Prozent.

In den herkunftsbedingten Disparitäten der Bildungsbeteiligung vermischen sich Effekte der sozialen und ethnischen Herkunft. Kontrolliert man jedoch für Sozialschichtzugehörigkeit und Schulnoten, unterscheidet sich das Übergangsverhalten der Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund nicht mehr. Die unterschiedliche Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern ist also nicht auf eine kulturelle Distanz der zugewanderten Familien gegenüber dem deutschen Bildungssystem zurückzuführen. Für das Bildungsverhalten verantwortlich sind der vorschulische und schulische Förderungserfolg und die soziale Lage.

Die weiterführenden Schulformen sind auch unterschiedlich anforderungsreiche Lernumwelten, was zu einer weiteren Verstärkung der differenziellen Kompetenzentwicklung und damit auch der sozialen und ethnischen Disparitäten im Verlauf der Sekundarstufe I führt. Der damit verbundene Spreizungseffekt tritt vor allem in Mathematik, den Naturwissenschaften und im Englischen auf. Für die Lesekompetenz, die stärker von außerschulischen Anregungen abhängt, zeigt sich diese Entwicklungsschere nicht konsistent. Für den Spreizungseffekt verantwortlich sind sowohl die mehr oder weniger günstige *Zusammensetzung der Schülerschaft* in verschiedenen Schulformen (Kompositionseffekt) als auch die *unterschiedliche institutionelle Förderung* (z. B. besserer Fachunterricht, bessere Qualifikation der Lehrkräfte) verantwortlich.

Besonders folgenreich sind diese Zusammenhänge für Schulen in sozial benachteiligten Wohnquartieren und – in Verbindung mit der demografischen Entwicklung – in ländlichen Regionen. Es kommt dadurch zu einer verstärkten Konzentration von Schülern, die potenziell zu Risikogruppen gehören. Zudem sinken die Qualifikationsleistungen der Schule, wenn sehr kleine Einheiten vor Ort vorgehalten werden, in denen die Fachlichkeit des Unterrichts nur schwer aufrechtzuerhalten ist und damit auch die Akzeptanz der Abschlüsse gefährdet wird.

In seinen Empfehlungen knüpft der Expertenrat an zwei langfristig wirksame Maßnahmen an, die das Land Baden-Württemberg bereits ergriffen hat und eine Antwort auf diese Problemlagen sein sollen: die Einrichtung der Werkrealschule und eine Reform der Lehrerbildung, mit der die Ausbildung zum Hauptschullehramt von der Ausbildung für die Grundschule getrennt und mit der Ausbildung zum Realschullehramt zu einem gemeinsamen Ausbildungsgang zusammenggeführt wurde.

Der Expertenrat legt vier Empfehlungen vor:

- (1) Der Expertenrat empfiehlt dem Land, die Werkrealschule als einen zum mittleren Abschluss führenden Bildungsgang auszubauen und gleichzeitig wirksame Anreize zu setzen, die zu einer intensivierten Kooperation zwischen Werkrealschule und Realschule führen. Dabei können die organisatorischen Lösungen den lokalen Bedingungen entsprechend unterschiedlich sein.*

- (2) *Der Expertenrat rät dem Land ferner, sofern dies infrastrukturell vertretbar ist, keine Schulstandorte als selbstständige Organisationseinheiten zu führen, in denen es aufgrund des Nachfrageverhaltens der Elternschaft zu gravierenden negativen Kompositionseffekten kommt oder in denen aufgrund zurückgehender Betriebsgrößen die Fachlichkeit des Unterrichts und die Qualität der pädagogischen Arbeit nicht mehr gewährleistet werden können.*
- (3) *Um die Entstehung oder Verstärkung sozialer Disparitäten beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen zu mindern, empfiehlt der Expertenrat vor allem die optimale Förderung der Kinder in den Jahren vor der Übergangsentscheidung. Dabei sollte der Förderungsschwerpunkt bei allen Kindern mit Entwicklungsverzögerungen und schwachen Leistungen besonders im sprachlichen und mathematischen Bereich liegen. Die gezielte Förderung verlangt auch eine gezielte und differenzierte Ressourcenzuweisung. Die Übergangsd Diagnosen ließen sich durch objektive Testverfahren vermutlich verbessern, ohne dass damit zwingend eine Verringerung der sozialen Disparitäten verbunden sein muss. Angesichts der Kosten und der möglichen Nebenwirkungen empfiehlt der Expertenrat, das bestehende Verfahren in diesem Punkt nicht zu verändern. Die größten sozialen Disparitäten entstehen beim Übergang auf das Gymnasium. Die Vorstellung, dass man die dafür verantwortlichen Ursachen – unterschiedliche Aspirationen, unterschiedliche Kosten- und Nutzenerwägungen und unterschiedliche Erfolgserwartungen der Eltern – beseitigen könnte, ist unrealistisch. Bildungsbewusste Eltern finden immer – auch außerhalb des öffentlichen Schulwesens – einen Weg, ihren Kindern den Bildungsgang zu eröffnen, den sie für angemessen halten. Baden-Württemberg hat mit der Nachprüfung für den Fall, dass ein Gymnasialbesuch ohne entsprechende Grundschulempfehlung gewünscht wird, eine Hürde errichtet, die der Entstehung sozialer Disparitäten an der Übergangsschwelle in gewissem Maße entgegenwirkt. Der Expertenrat sieht deshalb keinen Anlass, von dieser in Baden-Württemberg seit Langem üblichen Praxis abzuweichen, zumal das Land mit den beruflichen Gymnasien einen direkt an den mittleren Abschluss anschließenden breiten Weg zur Hochschulreife anbietet. Als eine Herausforderung betrachtet der Expertenrat den Sachverhalt, dass etwa 15 Prozent der Eltern, deren Kinder eine Gymnasialempfehlung erhalten haben, von dieser Option keinen Gebrauch macht. Dies sind vornehmlich Eltern, die kein Abitur haben. Der Expertenrat empfiehlt deshalb, diese Gruppe gezielt und frühzeitig zu beraten und alles zu tun, um die Sorge der Eltern, ihr Kind bei eventuell auftretenden Leistungsproblemen am Gymnasium nicht hinreichend unterstützen zu können, zu mindern. Der Expertenrat schlägt deshalb vor, den Eltern eine explizite Förderungsgarantie zumindest für die ersten beiden Schuljahre in allen weiterführenden Schulen zu geben.*
- (4) *Zur Reduktion von Widersprüchen gegen Hauptschulempfehlungen gibt es wahrscheinlich keine kurzfristige realistische Lösung. Der Expertenrat empfiehlt aber zu prüfen, ob nach einem erfolgreichen Ausbau der Werkrealschule beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen auf die Haupt- und Realschulempfehlung verzichtet werden kann und nur eine verbindliche Gymnasialempfehlung erteilt wird. In diesem Fall würden die nichtgymnasialen Schulen über die Aufnahme in eine bestimmte Schule oder einen gewünschten Bildungsgang entscheiden.*

Lernverläufe in der Sekundarstufe I: Herkunftsbedingte Ungleichheiten und die Vermeidung von Entwicklungsrisiken

Die Lernentwicklung in der Sekundarstufe I verläuft je nach Schulform deutlich unterschiedlich. Die Homogenisierung der Schülerschaft nach Leistungen beim Übergang von der Grundschule gelingt zwar nur teilweise – innerhalb der Schulformen bestehen beträchtliche interindividuelle Leistungsunterschiede –, dennoch führen die Zusammensetzung der Schülerschaften und die unterschiedlichen Förderpotenziale der Schulformen zu einer Vergrößerung der Leistungsunterschiede zwischen den Schulformen von der 5. bis zur 9. Schulstufe. 50 Prozent der Jugendlichen an Hauptschulen haben am Ende der Schulzeit gravierende Leistungsschwächen.

Die Leistungsentwicklung wird von motivationalen Entwicklungen begleitet, die teils günstig, teils ungünstig durch die getrennten Schulformen beeinflusst werden. Der Wegfall des Referenzrahmens der gesamten Altersgruppe nach der Grundschule sorgt zunächst für eine psychosoziale Entlastung der leistungsschwächeren Schüler, da für viele der tagtägliche Vergleich mit leistungsstarken Klassenkameraden entfällt. Andererseits kann es zu einem sich motivational ungünstig auswirkenden Rückgang der Wertschätzung hoher Leistungen kommen. Misserfolgsgeschichten und adoleszenzspezifische Probleme können dazu führen, dass in der Klassengemeinschaft Lerninvestitionen gering geschätzt oder gar negativ durch die Altersgleichen sanktioniert werden. In den Risikogruppen können sich zudem Störungen im emotionalen Erleben und Verhaltensauffälligkeiten häufen. Mit der Einführung spezieller Trainingsprogramme versucht das Land gegenzusteuern.

Vor diesem Hintergrund gewinnt der weitere Ausbau von Ganztagschulen, der in den letzten Jahren vom Land vorangetrieben wurde, eine große Bedeutung – vor allem dort, wo außerschulisch wenig qualitätsvolle Erfahrungsräume vorherrschen. Die Forschung zu Ganztagschulen hat aber auch sichtbar gemacht, dass integrierte pädagogische Programme erforderlich sind, um positive Effekte zu erzielen. Dazu zählen zunächst institutionell festgelegte Zeitkontingente für die individuelle Förderung in Defizitbereichen. Daneben muss der Ganztagsbereich aber auch Teilhabe- und Anerkennungsmöglichkeiten bieten, die das soziale Verhalten ebenso fördern wie die Investitionsbereitschaft in Lernen. Der Beteiligung lokaler Bezugspersonen, dem Ehrenamt, der Verbindung zum Vereinsleben und dem örtlichen Kulturleben kommt dabei eine große Bedeutung zu.

Im Mittelpunkt der disparitätsmindernden Maßnahmen stehen Förderkonzepte, die auf einer systematischen Diagnose von Lernständen aufbauen. Dazu dienen die Lernstandserhebungen über Online-Angebote ebenso wie die Kompetenzanalyse „Profil Assessment-Center“ (AC) und die Diagnose- und Vergleichsarbeiten (DVA). Aus der Sicht des Expertenrats sind hier wichtige Wege beschritten worden, um über eine Integration von Überprüfen, Erkennen und Fördern eine Verbesserung der Lernentwicklung in der Sekundarstufe I zu erreichen. Gleichzeitig ist für den Expertenrat allerdings nicht erkennbar, ob die psychometrische Qualität der in Baden-Württemberg eingesetzten diagnostischen Verfahren den üblichen Kriterien entspricht und damit eine verlässliche Grundlage für Interventionsentscheidungen bietet.

Vor diesem Hintergrund empfiehlt der Expertenrat:

- (1) *Die Qualität der grundsätzlich zu begrüßenden diagnostischen Verfahren und Fördermaßnahmen sollte überprüft werden. Dabei sollte deren Potenzial für das Erkennen und die Förderung von Risikogruppen im Mittelpunkt stehen.*
- (2) *Der Expertenrat empfiehlt ferner, die Entstehung und Auswirkung unterschiedlicher Lernmilieus in den verschiedenen Schulformen sorgfältig zu beobachten und dabei sowohl die Zusammensetzung der Schülerschaft als auch insbesondere die fachliche und fachdidaktische Qualifikation der Lehrkräfte im Auge zu behalten.*
- (3) *Die Ganztagsschulangebote sollten weiter ausgebaut werden. Ein besonders großer Ressourceneinsatz sollte bei Ganztagschulen in sozial benachteiligten Wohnquartieren erfolgen. Damit einhergehend sollten sowohl obligatorische Förderprogramme bereitgestellt, als auch Erfahrungsräume geschaffen werden, die die psychosoziale Entwicklung der Jugendlichen stärken. Teil der psychosozialen Entwicklungsförderung könnte auch das vom Land flächendeckend eingeführte Olweus-Programm zur Gewaltprävention sein, das auf seine Effektivität hin überprüft werden sollte. Dabei sollte im Rahmen des Ansatzes der Multiprofessionalität die Vielfalt der neuen Verantwortlichkeiten geregelt und besonders auf die integrierende Rolle der Schulleitungen geachtet werden.*

Herkunftsbedingte Ungleichheiten beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung

Viele der jeweils individuell aufgelaufenen Probleme der Bildungsgeschichte zeigen sich an der Schwelle zum Übergang in die Berufsausbildung und den Beruf. Hier kommen auf das Land große Herausforderungen zu. Zurzeit hat noch beinahe jeder *fünfte* 30-jährige Erwachsene und jeder *zweite* mit Migrationshintergrund keine abgeschlossene Berufsausbildung. Die damit verbundenen individuellen und gesellschaftlichen Probleme sind in der Forschung gut dokumentiert.

In den letzten Jahren hat das Land durch den Ausbau eines Übergangssystems neben der dualen Ausbildung und der vollzeitschulischen Berufsausbildung auf fehlende Ausbildungsplätze im dualen System reagiert. Rund 40 Prozent aller Neuzugänge in das Ausbildungsgeschehen münden – in der Regel nach erfolglosen Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz – in Bildungsgänge des sogenannten Übergangssystems ein, die zu keinen beruflichen Abschlüssen führen. Diese Quote liegt über dem Durchschnitt fast aller Bundesländer. Das Übergangssystem hat in den letzten Jahren vor allem erfolgreich geholfen, höhere Schulabschlüsse durch längere Schulzeiten nachzuholen, und Jugendliche vor Arbeitslosigkeit bewahrt – verbunden allerdings mit ökonomisch und bildungsbiografisch ungünstigen Effekten. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die auch nach dem Absolvieren berufsvorbereitender Maßnahmen höchstens einen Hauptschulabschluss erreicht haben und keine Berufsausbildung erhalten, bilden sowohl von den Kompetenzen als auch von den weiteren Berufs- und Lebenschancen her

den Kern einer Risikogruppe ohne abgeschlossene Berufsausbildung, zu der nach den Befunden des Mikrozensus fast ein Fünftel jedes Altersjahrgangs zu rechnen ist.

Um die Übergänge auch für diese Gruppe zukunftsfähiger zu gestalten, kommt der Expertenrat zu folgenden Empfehlungen:

- (1) Neben der Stärkung der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe sollte vonseiten der Wirtschaft das vorhandene Potenzial der Anrechenbarkeit berufsvorbereitender Maßnahmen besser ausgeschöpft werden. Die dazu zwischen Politik und Wirtschaft getroffenen Vereinbarungen werden bislang von den Betrieben unzureichend umgesetzt.*
- (2) Das Land sollte mehr vollzeitschulische Ausbildungsgänge für die Berufe anbieten, für die die Wirtschaft nicht ausbildet und in denen steigende Bedarfe zu erwarten sind. Dazu gehören der erzieherische Bereich sowie die Gesundheits- und Pflegeberufe.*
- (3) Es werden für geeignete Bereiche eine Modularisierung und zeitlich variable Grundausbildung empfohlen, um Ausbildungszeiten stärker zu flexibilisieren, wie dies zum Beispiel in Dänemark erfolgreich praktiziert wird. Dadurch könnten Ausbildungsabbrüche vermieden und Bildungsarmut reduziert werden.*
- (4) Besonderes Augenmerk ist auf die Unterstützung der Übergänge und Bildungswege von leistungsschwachen Jugendlichen zu richten. Dabei ist es wichtig, Diskreditierungsprozessen entgegenzuwirken und für Betriebe sichtbar werden zu lassen, was diese Jugendlichen können. In erfolgreichen Modellversuchen ist es gelungen, in Betriebskontakten, die über drei- bis vierwöchige Praktika hinausgehen, dauerhafte Bindungen an Betriebe herzustellen und Ausbildungschancen zu verbessern.*
- (5) Beim Übergang hat es sich als hilfreich erwiesen, Jugendliche durch Mentoren (Jugendberufshelfer, Berufseinstiegsbegleiter, Bildungslotsen) zu unterstützen. Diese Maßnahmen sollten überprüft und möglichst über ihren Projektcharakter hinaus verstetigt werden.*
- (6) Die Wege zur Hochschulreife über das Berufsbildungswesen sollten weiter ausgebaut und vor allem übersichtlicher gestaltet werden. Dabei sollte erneut geprüft werden, wie Anrechenbarkeit verbessert und Bildungsgangsequenzen optimiert werden können.*
- (7) Dem Land wird ferner geraten, die Datenlage über die Wege in Ausbildung und Beruf durch ein Bildungsmonitoring auf der Basis individueller Verlaufsdaten vom Verlassen der allgemeinbildenden Schule bis zum Abschluss der Berufsausbildung oder bis zum Hochschulzugang zu verbessern. Nur so können zeitnah Verlaufsprozesse identifiziert und Übergangsprobleme erkannt und zur Grundlage für Korrekturen gemacht werden.*

Der Übertritt in die gymnasiale Oberstufe: Herkunftsbedingte Ungleichheiten und die Öffnung des Bildungssystems

Die Entscheidung für weiterführende Schulformen nach der 4. Klasse der Grundschule wird im Sinne der Durchlässigkeit durch Übergänge in die gymnasiale Oberstufe von beruflichen Gymnasien korrigierbar. Diese haben in Baden-Württemberg eine lange Tradition. Abgesehen von wenigen Ausnahmen beginnt das berufliche Gymnasium mit der gymnasialen Oberstufe und führt die meisten Absolventen nach 13 Jahren Regelschulzeit bis zum Abitur. In Baden-Württemberg erwerben knapp 30 Prozent der Abiturienten die allgemeine Hochschulreife an beruflichen Gymnasien – kein anderes Bundesland hat einen vergleichbaren Anteil beruflicher Gymnasiasten. Die Datenlage für Baden-Württemberg zeigt, dass dadurch vermehrt Jugendliche mit einem weniger günstigen sozialen Hintergrund das Abitur erreichen. Deshalb begrüßt der Expertenrat die Bestrebungen der Landesregierung, die beruflichen Gymnasien weiter auszubauen.

Vor diesem Hintergrund kommt der Expertenrat zu folgenden Empfehlungen:

- (1) Die Nachfrage nach Plätzen an beruflichen Gymnasien sollte durch ein entsprechendes Angebot voll gedeckt werden. Wenn die Aufnahmekriterien erfüllt sind, sollten keine Abweisungen notwendig werden.*
- (2) Das technische Gymnasium wird von einem Teil der Schülerinnen und Schüler als zu anspruchsvoll empfunden, sodass Plätze frei bleiben. Deshalb sollten Maßnahmen ergriffen werden, um das Interesse an technischen Schwerpunkten zu stärken. Besonders nachgefragt sind die sozialwissenschaftlichen Gymnasien. Sie könnten durch die Herstellung eines engeren Zusammenhangs mit qualifizierten Berufen im frühkindlichen Bereich und der Altenpflege bedeutsam werden, um den hier entstehenden Personalbedarf zu decken. Beim Ausbau der sozialwissenschaftlichen Gymnasien sollte – ebenso wie bei den wirtschaftswissenschaftlichen Gymnasien – im Sinne eines Monitorings der Entwicklung darauf geachtet werden, dass gymnasiale Mindeststandards bei den Leistungen erreicht werden.*
- (3) Der Expertenrat empfiehlt, auch den dritten Weg zum Hochschulbereich, den Zugang zu den Hochschulen aus den Fachschulen heraus, zu klären und zu stärken. Hierfür bedarf es innovativer Modelle, wie sie beispielsweise in der Schweiz in der Gestalt der Berufsmatura bereits in der Fläche eingeführt wurden.*

Nach dem Abitur: Der Übergang in die Hochschule oder eine berufliche Erstausbildung

Die Forschung zum Übergang in die Hochschulen belegt auch bei dieser Übergangsschwelle die Entstehung neuer sozialer Disparitäten. Kinder aus weniger begüterten Elternhäusern wählen

auch bei einer Hochschulzugangsberechtigung eher eine berufliche Ausbildung, eine Fachhochschule oder weniger prestigeträchtige Ausbildungsgänge an Universitäten. Die Sozialschichteffekte in Baden-Württemberg sind aber nach Berücksichtigung der Schulleistungen gering.

Baden-Württemberg verfügt über ein Hochschulsystem, das neben den Universitäten und Hochschulen auch Duale Hochschulen, die Nachfolgerinnen der Berufsakademie, anbietet. Wie die Datenlage in Baden-Württemberg zeigt, ist die Entscheidung für einen bestimmten Hochschultyp auch mit der sozialen Herkunft und der in der gymnasialen Oberstufe besuchten Schulform assoziiert. Personen aus den unteren Sozialschichten weisen auch nach Kontrolle der Leistungsmerkmale eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, ein Studium an der Hochschule bzw. der Dualen Hochschule zu beginnen.

Die Empfehlung des Expertenrats:

Der Expertenrat empfiehlt, in regelmäßigen Abständen zu prüfen, welche Rolle finanzielle Anreize und Kosten für die Wahl eines Studiums bei Abiturienten aus verschiedenen sozialen Schichten spielen und ob eine auf den finanziellen Hintergrund abgestimmte Studienförderung verstärkt werden müsste, um an diesem Übergang soziale Disparitäten zu mildern. Dazu müsste das Monitoring des Übergangs intensiviert werden. Dies betrifft auch die längerfristigen Folgen des Besuchs unterschiedlicher Hochschultypen.

Übergreifende Empfehlungen und Stellungnahmen

Alle Versuche, die zu engen Zusammenhänge zwischen sozialer und ethnischer Herkunft und Bildungserfolg zu reduzieren, gehören zum Kern bildungs- und sozialpolitischer Anliegen. Dabei zeigt die Forschung, dass Maßnahmen, die sich darauf konzentrieren, das für eine erfolgreiche Lebensführung notwendige Bildungsminimum für *alle* jungen Menschen unabhängig von Geschlecht und Herkunft zu sichern, das mittlere Bildungsniveau aller Kinder und Jugendlichen verbessern und zugleich am effektivsten herkunftsbedingte Ungleichheiten verringern.

Um dieses Ziel zu erreichen, empfiehlt es sich, in allen Bildungsphasen und bei allen Übergängen in den Bildungslaufbahnen folgende Grundsätze zu beachten:

- (1) *Jeweils problemfokussierte Förderungen sollten allgemeine Regelungen und Strukturmaßnahmen ergänzen. Mittel sollten nicht nach dem Gießkannenprinzip eingesetzt, sondern zielgenau verwendet werden. Dies betrifft zum Beispiel die überproportionale Förderung von Ganztagschulen in sozial benachteiligten Wohnvierteln ebenso wie die gezielte und zusätzliche Förderung von Kindern und Jugendlichen, für die auf der Basis einer Förderdiagnostik Entwicklungsverzögerungen oder besonderer Lernbedarf festgestellt wurden.*
- (2) *In allen Lebensphasen sind für gelingende Entwicklungsprozesse immer mehrere Akteure verantwortlich, die in Partnerschaften eingebunden werden sollten. Das Ziel der jeweils nach Bildungsphasen unterschiedlichen Partnerschaften ist es, die Wahrnehmung der Verantwortung*

für entwicklungsförderliche Lernumgebungen zu optimieren. Dabei gilt es, das bürgerschaftliche Engagement ebenso zu gewinnen wie die Qualität der jeweiligen Programme zu sichern.

- (3) Die Verantwortung und Sorge für Kinder mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen steht im Spannungsfeld von Inklusion und der Gestaltung von Lern- und Lebensumwelten, die spezifisch auf die Behinderungsart adaptiert sind. In jeder Bildungsphase gilt es, dabei die Chancen zu nutzen, die durch eine inklusive Förderung gegeben sind. Inklusive Förderung dürfte jedoch nicht bei allen Behinderungen optimal im Sinne der „Passgenauigkeit“ sein. Der Expertenrat begrüßt die Initiativen des Landes, diesen Bereich zu überprüfen und die Datenlage zu verbessern, die Erfahrungen mit Modellversuchen und der Einrichtung von sonderpädagogischen Kompetenzzentren auszuwerten und zu einem kohärenten Handlungsprogramm weiterzuentwickeln.*
- (4) Der Expertenrat hat unter dem Eindruck der vielfältigen Initiativen und Programme der Frage nach der Kohärenz der Maßnahmen und der Frage ihrer nachhaltigen Wirkungen große Aufmerksamkeit geschenkt. Um eine Grundlage für langfristig wirksame Maßnahmen zu entwickeln, ist ein Monitoring erforderlich, das belastbare Daten für generalisierungsfähige Maßnahmen liefert. In den jeweiligen Bildungsabschnitten hat sich diese Basis als unterschiedlich gut und damit ausbaubedürftig erwiesen.*

1 Auftrag und Arbeitsweise des Expertenrats

Im Frühsommer 2010 berief die Ministerin für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg eine Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus verschiedenen Fachrichtungen in einen Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ mit der Bitte, das Bildungssystem des Landes systematisch unter der Perspektive des individuellen Lebenslaufs zu betrachten, und die Frage zu untersuchen, wie allen Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg erfolgreiche Bildungsbiografien ermöglicht werden könnten. Ziel sei es, die für eine gesellschaftliche Teilhabe notwendigen Basisqualifikationen der gesamten nachwachsenden Generation zu vermitteln. Damit verband die Ministerin die Hoffnung, Hinweise darauf zu erhalten, „wie ein Unterstützungsszenario ‚aus einem Guss‘ in vorschulischen Bildungseinrichtungen und allgemeinbildenden und beruflichen Schulen strukturiert werden müsse, um bestmögliche Wirksamkeit im Hinblick auf den Berufs- und Studieneinstieg entfalten zu können“.

Hintergrund der Berufung des Expertenrats waren Ergebnisse internationaler und nationaler Vergleichsuntersuchungen, die es auch für Baden-Württemberg erlaubten, den Zusammenhang zwischen sozialer und ethnischer Herkunft einerseits und Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg andererseits quantitativ zu bestimmen. Mit diesen Untersuchungen wurden Informationen über die Größe und die soziale und ethnische Zusammensetzung der Gruppe der Leistungsschwächsten verfügbar. Vor dem Hintergrund dieser Befunde wurde der Expertenrat beauftragt, ausgehend von den gewachsenen Strukturen und dem bestehenden Schulsystem in Baden-Württemberg Handlungsempfehlungen unter der Beachtung von fünf im Folgenden zusammengefassten Leitfragen zu erarbeiten.

- (1) Für eine Weiterentwicklung der institutionellen Förderansätze, die der gezielten Unterstützung von Benachteiligten dienen, wünschte sich das Land eine möglichst kohärente Darstellung der Ausgangslage, in die zentrale Einflussgrößen und Trends integriert sein sollten. Die Leitfrage zu diesem Themenbereich lautete: *„Welches sind Ursachen und Bedingungen für den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Baden-Württemberg und welche Trends sind erkennbar?“*
- (2) Von besonderem Interesse war für Baden-Württemberg die Frage nach effektiven Förderansätzen sowohl für den Elementar- und Primarbereich als auch für die Sekundarstufe. Damit verknüpft war die Leitfrage: *„Nach welchen Fördergrundsätzen und mit welchen Förderkonzepten können Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen insbesondere auch sprachliche Kompetenzen nachhaltig gefördert werden?“*
- (3) In der Annahme, dass institutionelle Förderkonzepte umso effektiver wirken, je mehr sie durch Eltern und außerschulische Kooperationspartner unterstützt und aktiv mitgetragen werden, war das Land an Hinweisen interessiert, wie Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ausgestaltet werden können, um nachhaltige Wirkung entfalten zu können. Die Entwicklung der individuellen Kompetenzen und der erfolgreiche Übergang in den Beruf waren dabei zentrale Anliegen. Die Leitfrage für diesen Bereich lautet: *„Mit welchen Begleitkonzepten können institutionelle Fördermaßnahmen wirkungsvoll unterstützt werden?“*

- (4) Auch die Fortbildungsinhalte wurden in den vergangenen Jahren in Baden-Württemberg auf der Grundlage der Ergebnisse von Bildungsstudien weiterentwickelt. Dennoch scheinen die Impulse noch nicht ausreichend in der Praxis angekommen zu sein. Hier lautete die Leitfrage: *„Welche Konzepte werden in der Aus- und Fortbildung benötigt, um die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit hinsichtlich der Förderpraxis im Alltag zu erhöhen?“*
- (5) Die öffentliche Hand investiert in der Regel hohe Summen in verschiedene Programme und Maßnahmen zur Förderung. Die hohen Ausgaben erfordern Methoden, mit denen der Erfolg gemessen werden kann und zwar auf allen Akteursebenen. Die Leitfrage hieß: *„Mit welchen Vorgehensweisen und Verfahren können Erfolge und Verbesserungspotenziale der durchgeführten Förderkonzepte und -maßnahmen frühzeitig erkannt werden?“*

Der Expertenrat hat diese Leitfragen als Orientierung für seine Arbeit übernommen und versucht, sie innerhalb einer biografischen Perspektive zu bearbeiten, um den kumulativen Charakter von Bildungsereignissen im Blick zu behalten. Er beschränkt sich dabei auf die durch markante Übergänge abgegrenzten Entwicklungsphasen bis zum Wechsel in die berufliche Erstausbildung und das Studium und macht keine Aussagen über die tertiäre Bildungsphase. Der Expertenrat hat die Leitfragen im Kontext der gewachsenen Strukturen des Schulsystems in Baden-Württemberg interpretiert und nach Antworten gesucht, die an vorhandene Traditionen und Strukturen anknüpfen. Ein Kerngedanke der Arbeit war es, an die Stärken des Landes anzuschließen und bereits begonnene, erfolgversprechende Initiativen aufzunehmen. Der Expertenrat deutet aber auch an, wo er Bedarf einer langfristigen strukturellen Weiterentwicklung sieht.

In den Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ wurden folgende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler berufen:

Prof. Dr. Cordula Artelt	Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Jürgen Baumert	Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin
Prof. Dr. Hartmut Ditton	Ludwig-Maximilians-Universität (LMU), München
Prof. Dr. Helmut Fend	Universität Zürich (UZH)
Prof. Dr. Marcus Hasselhorn	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt a. M.
Ingrid Macher	Schulleiterin der Rosensteinschule, Stuttgart
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach	Deutsches Jugendinstitut (DJI), München
Prof. Dr. Heike Solga	Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)
Prof. Dr. Ulrich Trautwein	Eberhard Karls Universität Tübingen

An den Sitzungen nahm mit beratender Stimme jeweils ein Vertreter des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport und des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Senioren des Landes Baden-Württemberg teil. Die Vertreter waren:

Ministerialdirigent Konrad Horstmann Ministerium für Kultus, Jugend und Sport,
Stuttgart

Ministerialdirigent Günter Maechtle Ministerium für Arbeit und Sozialordnung,
Familie und Senioren, Stuttgart

An den Sitzungen des Expertenrats nahmen ferner unterstützend teil:

Dr. Rüdiger Arnscheid und
Sabine Hagenmüller-Gehring Ministerium für Kultus, Jugend und Sport,
Stuttgart

Der Expertenrat trat von Juli 2010 bis Februar 2011 insgesamt zu fünf Sitzungen und einer Telefonkonferenz zusammen. Der Expertenrat gab im Juli 2010 insgesamt zwölf Expertisen in Auftrag, mit denen Forschungsstand und Erfahrungswissen zu zentralen, dem Expertenrat aufgegebenen Fragen beschrieben und analysiert werden sollten. Diese im Folgenden aufgeführten Expertisen waren eine wichtige Grundlage für die Arbeit des Expertenrats. Sie ermöglichten auch eine schnelle Verständigung über zentrale Problemstellungen und disparitätsrelevante Ereignissequenzen im Lebenslauf und erleichterten die Diagnose und die Beschreibung von Interventionsmöglichkeiten. Die Mitglieder des Expertenrats danken den Autorinnen und Autoren dieser Expertisen ausdrücklich.

Folgende Personen unterstützten die Arbeit des Expertenrats mit ihrer Expertise:

Bolay, Eberhard & Walther, Andreas: *Außerschulische Hilfen für benachteiligte Jugendliche im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*

Fend, Helmut: *Chancengleichheit und Lebenslauf in der Life-Studie*

Ganser, Lena: *Risikokonstellationen in der frühen Kindheit – Auswirkungen biologischer und psychologischer Vulnerabilitäten sowie psychosozialer Stressoren auf kindliche Entwicklungsverläufe*

Göllner, Richard: *Störungen des emotionalen Erlebens sowie Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern und ihre Bedeutung für die soziale Ungleichheit*

Hasselhorn, Marcus: *Wirksamkeit vorschulischer Fördermaßnahmen*

Hillmert, Steffen: *Bildung und soziale Ungleichheit im Lebenslauf*

Maaz, Kai: *Genese von Bildungsungleichheiten an den Gelenkstellen von Bildungskarrieren*

Macher, Ingrid: *Aus der Praxis der Rosensteinschule*

Paetsch, Jennifer, Wolf, Katrin & Stanat, Petra: *Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien*

Bergmann, Christian, Pothmann, Jens u. a.: *Daten und Materialien für den Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“*

Trautwein, Ulrich & Maaz, Kai: *Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Gymnasialbesuch in Baden-Württemberg*

Züchner, Ivo, Fischer, Natalie & Klieme, Eckard: *Pädagogische Wirkungen von Ganztagschulen*

Seitens der an den Sitzungen des Expertenrats teilnehmenden Ministerien wurden zu folgenden Bereichen Übersichten über die Situation, Entwicklungen und Maßnahmen im Land Baden-Württemberg vorgelegt:

- Ansätze und Maßnahmen zur Förderung von Kindern im Alter von 0 bis unter 3 Jahren und von Familien mit Kindern dieser Altersgruppe;
- Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule in der vorschulischen und schulischen Bildung für junge Menschen mit Behinderungen und einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsberatungs- und Unterstützungsangebot;
- Datengrundlagen für den sonderpädagogischen Bereich;
- Fördermaßnahmen in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen;
- Gewaltprävention und Jugendbegleitprogramme;
- Informationsgrundlagen zu den beruflichen Schulen in Baden-Württemberg;
- Kooperation von Schule und Betrieb in Baden-Württemberg;
- aktuelle Entwicklungen in der Lehrerbildung in Baden-Württemberg.

Darüber hinaus machte sich der Expertenrat länderspezifische Auswertungen des nationalen Bildungsberichts, der PISA-Studie, der Überprüfung der Bildungsstandards, des Mikrozensus und der Übergangsstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin sowie verschiedene Sonderauswertungen des Statistischen Landesamts Baden-Württembergs zunutze.

Besonders danken möchten wir dem Statistischen Landesamt Baden-Württemberg, allen betroffenen Abteilungen und Referaten des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport sowie dem Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Senioren des Landes Baden-Württemberg für große Hilfe.

Die einzelnen Mitglieder des Expertenrats müssen nicht in jedem Einzelfall und bei jeder Aussage im Bericht vollständig einer Meinung sein. Insofern ist es nicht zulässig, davon auszugehen, dass sich die Expertenratmitglieder mit jeder Formulierung identifizieren. Allerdings stimmen alle Expertenratmitglieder mit den Grundaussagen des Berichts überein.

2 Bildungstheoretische Perspektiven und Leitlinien der Arbeit des Expertenrats¹

Schulen erfüllen als Orte allgemeiner Bildung eine doppelte Aufgabe: Sie dienen gleichzeitig der Vergesellschaftung und der Individuierung. Sie sind der Gleichheit verpflichtet und erzeugen Differenz. Als Pflichteinrichtungen unterwerfen sie die gesamte nachwachsende Generation einem gemeinsamen Bildungsprogramm und schaffen dabei die Voraussetzungen für gesellschaftliche Verständigung, die über Stand und Milieu hinausgeht. Schulen sind gleichzeitig auch Entwicklungsumwelten, in denen sich *Individualität* entfalten kann und soll und die somit *Differenz* erzeugen. Denn trotz einer gemeinsamen Grundstruktur der modernen Schule unterscheiden sich Bildungsprogramme nicht nur im Profil und Niveau, sondern sie sind vor allem individuell unterschiedlich nutzbar und werden unterschiedlich genutzt. Das Gebot der optimalen Förderung jedes Einzelnen ist der normative Hintergrund für die Entstehung von Unterschieden. In der öffentlichen Diskussion wird diese paradoxe Wirkung der Schule oft übersehen – mit der Folge emotionaler und rational kaum auflösbarer Kontroversen. Behält man jedoch die Spannungen zwischen gleichem Bildungsangebot, dem Gebot der optimalen Förderung jedes Einzelnen und der unvermeidlichen Entstehung von Differenz im Auge, dann wird man auch über herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem einerseits strenger, andererseits aber auch gelassener urteilen. Der Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ versucht, Strenge und Toleranz zu verbinden.

Schulen erfüllen die doppelte Aufgabe der Vergesellschaftung und Individuierung, indem sie allen Angehörigen der nachwachsenden Generation unabhängig von Geschlecht, Religionszugehörigkeit oder ethnischer und sozialer Herkunft Zugang zu Bildungsprozessen eröffnen und diese professionell – und das heißt unter Berücksichtigung interindividueller Unterschiede und gleichzeitiger Referenz auf allgemein verbindliche Standards – organisieren. Man kann von adaptiven und differenziellen Entwicklungsmilieus sprechen.

Adaptiv sind Schulen, wenn sie ihr Handeln an die Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern anpassen und gleichzeitig die gemeinsamen Standards einer obligatorischen Grundbildung zur Geltung bringen. Minimaler Prüfstein ist der Erwerb der für selbstständiges Weiterlernen notwendigen Basisqualifikationen durch *alle* Jugendlichen. Hier gilt das Gleichheitsprinzip – ausnahmslos. Dem entspricht der Auftrag des Expertenrats zu prüfen, wie die für eine gesellschaftliche Teilhabe notwendigen Grundkompetenzen der gesamten nachwachsenden Generation zu vermitteln seien. Schulen sind *differenzielle* Lernumwelten, wenn sie oberhalb eines obligatorischen Niveaus der Grundbildung Unterschiedlichkeit zulassen und wünschen – also fördern und fordern. Gleichheitsgesichtspunkte sind ein unverzichtbares Regulativ im Zugang zu Bildungsprozessen, bei der Gewährleistung der Qualität der Angebote und bei der Sicherung der Voraussetzungen gesellschaftlicher Teilhabe für alle jungen Menschen – privat, beruflich, sozial und öffentlich. Gleichheit im Ergebnis und Gleichheit

¹ In diesem Kapitel greift der Expertenrat einen Gedankengang und Ausführungen der Bildungsexpertenrat der Länder Berlin und Brandenburg auf (Bildungskommission, 2003, S. 119f. und S. 131).

im Prozess der Förderung sind jedoch keine sinnvollen Ziele pädagogischer Arbeit. Dies wird gerade dann besonders augenfällig, wenn sich die Schule erfolgreich um die Erfüllung ihrer Aufgabe kümmert, allen Mitgliedern der Gesellschaft Teilnahmechancen am sozialen Leben zu ermöglichen. Die Fürsorge, dass alle jungen Menschen über die individuellen Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes Leben und eine faire gesellschaftliche Teilhabe verfügen, und die gleichzeitige Wahrnehmung der staatlichen Verantwortung, dafür zu sorgen, dass die für die gesellschaftliche Integration notwendigen Bildungsvoraussetzungen geschaffen werden, erfordern es, auf die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen differenzierend einzugehen. Gerade die Sicherung gemeinsamer Sockelniveaus setzt Differenz im Prozess voraus.

Mit der Optimierung von Bildungsprozessen ist aber nicht nur die Vorstellung verbunden, Mindeststandards zu sichern. Regulativ ist auch die Zielsetzung, dass eine möglichst große Anzahl von Schülerinnen und Schülern bis zum Ende der Vollzeitschulpflicht ein hinreichend breites, in sich gut organisiertes, vernetztes sowie in unterschiedlichen Anwendungssituationen erprobtes Orientierungswissen in zentralen Wissensdomänen unserer Kultur erwirbt und über die kognitiven, metakognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Selbstregulation des Weiterlernens verfügt. Formal ist dieses Anspruchsniveau durch die faktische Neudefinition der Grundbildung auf der Ebene des mittleren Abschlusses bestimmt. Prüfstein ist in unserem Berechtigungssystem letztlich die abgeschlossene Erstausbildung in einem zukunftsfähigen Beruf.

Der Expertenrat ist sich bewusst, dass herkunftsbedingte Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs in modernen Gesellschaften zu den sensiblen Themen distributiver Gerechtigkeit gehören. Herkunftsbedingte Ungleichheiten werden dann als besonders ungerecht empfunden, wenn sie dazu führen, dass die Leistungspotenziale von Kindern und Jugendlichen herkunftsabhängig unterschiedliche Entfaltungschancen erhalten. Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs werden insbesondere an den Gelenkstellen von Bildungskarrieren sichtbar, an denen Entscheidungen über Bildungswege zu treffen sind. Dies beginnt bei der Entscheidung für oder gegen den Besuch eines Kindergartens und reicht bis zur Beteiligung an formalen Qualifikationsprogrammen im Erwachsenenleben, wenn ein Berufswechsel nötig wird. Generell gilt, dass die Einflüsse der familialen Herkunft auf Bildungsentscheidungen umso ausgeprägter sind, je früher sie im Lebenslauf eines Menschen fallen. Kompetenzen sind aber auch nicht gleich verteilt – weder im Profil noch im Niveau. Interindividuelle Unterschiede treten früh auf und bleiben im Lebenslauf relativ stabil. Da die erfolgreiche Nutzung von Lerngelegenheiten in hohem Maße vorwissensabhängig ist, vergrößern sich in der Regel auch bei vergleichbarer Gelegenheitsstruktur interindividuelle Unterschiede. Im Vergleich zu den sozialstrukturell ungleich verteilten Lern- und Entwicklungschancen in der Familie und der nichtschulischen Umwelt ist die Schule die wichtigste Institution, die allein durch ihr obligatorisches Angebot an Lerngelegenheiten disparitätsbegrenzend wirkt, obwohl sie aufgrund der unterschiedlichen Nutzung ihres Angebots Individualität und Unterschiedlichkeit fördert und auch fördern soll. Unterschiede im Kompetenzerwerb werden zu Fragen der Verteilungsgerechtigkeit, wenn sie systematisch mit askriptiven Merkmalen wie Geschlecht, Herkunft oder Religion zusammenhängen und diese Zusammenhänge institutionell erzeugt

oder verstärkt werden. Kritisch werden herkunftsbedingte Disparitäten des Kompetenzerwerbs insbesondere dann, wenn Mindeststandards von größeren Gruppen systematisch unterschritten werden und die Schule damit ihre Aufgabe der Sicherung der gesellschaftlichen Kommunikationsfähigkeit für alle Angehörigen der jüngeren Generation verfehlt.

Der Expertenrat folgt einem Vorschlag Allmendingers (1999), die – unter der Zielsetzung, Bildungs- und Sozialpolitik zu integrieren – von Bildungsarmut spricht, wenn diese Mindeststandards sichtbar unterschritten werden. Bildungsarmut hat eine individuelle und eine gesellschaftliche Seite. Bildungsarmut bedeutet in modernen Gesellschaften, dass Personen in ihren gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten – privat, beruflich, sozial und politisch – aller Voraussicht nach systematisch und erheblich beeinträchtigt sind. Die individuellen Folgen der Bildungsarmut werden in den nachfolgenden Kapiteln immer wieder thematisiert werden. Die gesellschaftliche Seite der Bildungsarmut heißt Belastung des Wohlfahrtsstaats und entgangenes wirtschaftliches Wachstum (Hanushek & Wößmann, 2011). Bildungsarmut muss man in Deutschland formal und inhaltlich definieren. Im deutschen Berechtigungssystem ist das formale Kriterium für Bildungsarmut ein fehlender Ausbildungsabschluss (Giesecke, Heising & Allmendinger, 2009; Solga, 2005). Junge Erwachsene, die über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, stellen eine Risikogruppe dar, die wirtschaftlich und sozial hoch vulnerabel ist. Inhaltlich wird Bildungsarmut durch einen Mangel an Basisqualifikationen beschrieben, die Voraussetzungen selbstständigen Weiterlernens und stabiler gesellschaftlicher Teilhabe sind. Dazu gehören kognitive Fähigkeiten, motivationale Orientierungen und Fähigkeiten der Selbstregulation.

Der Expertenrat betrachtet den Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg in einer Perspektive des Lebenslaufs. Die Entwicklung von Bildungsdisparitäten ist ein kumulativer Prozess, bei dem die herkunftsabhängige Verteilung auf unterschiedliche Entwicklungsumwelten und deren individuell unterschiedliche Nutzung zusammenwirken. Der Expertenrat nimmt sowohl herkunftsabhängige Übergangentscheidungen als auch die individuelle Nutzung unterschiedlicher Lerngelegenheiten in den Blick. Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit insbesondere auf jene Strukturen und Prozesse, die Bildungsarmut fördern oder verhindern können.

Unter dieser Perspektive bedeutet die Optimierung von Bildungsprozessen zunächst zu gewährleisten, dass alle Angehörigen der nachwachsenden Generation die Mindeststandards im kognitiven, metakognitiven und motivationalen Bereich erreichen können, die gesellschaftliche Teilhabe eröffnen. Dies verlangt unterschiedliche Behandlung: zielgenaue und differenzielle Förderung anstelle missverstandener Gleichbehandlung, unterschiedliche Kontingenzierung von Lernzeiten anstelle des ausschließlichen Vertrauens auf Individualisierungsmaßnahmen innerhalb der heterogenen Lerngruppe sowie die Bereitstellung zusätzlicher personeller und sachlicher Mittel, wenn dies erforderlich ist. Optimierung von Bildungsprozessen heißt darüber hinaus, allen jungen Menschen unabhängig von der Herkunft ähnlich qualitätsvolle Bildungsangebote zu gewähren, um strukturelle Benachteiligung zu vermeiden. Wenn man über die Vermittlung von Basisqualifikationen hinaus auf Individuierung und Unterschiedlichkeit der Entwicklungsverläufe setzt, erhält die Qualitätssicherung im System eine zentrale Bedeutung

für die Sicherung von Toleranz gegenüber Unterschieden. Auch darauf richtet sich die besondere Aufmerksamkeit des Expertenrats.

Der grundlegenden biografischen Perspektive entsprechend hat der Expertenrat seine Arbeit und seinen Bericht in eine Abfolge von Entwicklungsphasen mit jeweils spezifischem Unterstützungsbedarf und spezifischen Interventionsmöglichkeiten einerseits und markanten Übergängen, an denen herkunftsbedingte Ungleichheiten manifest werden, andererseits untergliedert. Zur Optimierung dieser Etappen hat der Expertenrat jeweils folgendes Instrumentarium in Betracht gezogen:

- Strukturmaßnahmen zur Sicherung eines qualitativvollen Angebots,
- Qualifizierungsmaßnahmen zur gezielten Personalentwicklung,
- individuelles Entwicklungsmonitoring und systematische Förderdiagnostik,
- Entwicklung und Überprüfung *differenzieller* Förderprogramme,
- Bildungspartnerschaften zur *individuellen* Unterstützung junger Menschen,
- evidenzbasierte Entwicklung nachhaltiger und generalisierungsfähiger Maßnahmen anstatt einer Vielzahl von Modellprojekten mit nicht erwiesener Wirksamkeit und
- Unterstützung bürgerschaftlichen, lokalen Engagements bei gleichzeitiger Qualitätssicherung.

Der vorliegende Bericht folgt der Logik einer Abfolge von Entwicklungs- und Förderungsphasen einerseits und Statuspassagen andererseits. Auf diese Erläuterung der bildungstheoretischen Leitlinien des Expertenrats und einer Übersicht über Strukturen und aktuelle Entwicklungen im Bildungssystem Baden-Württembergs (Kap. 3) folgt die Analyse der Herausforderungen einer erfolgsversprechenden und Ungleichheit begrenzenden Bildung im frühen Kindesalter und eines gleitenden Übergangs in die Grundschule (Kap. 4). Das darauffolgende Kapitel (Kap. 5) fokussiert die Aufmerksamkeit auf junge Menschen mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf. Das anschließende Kapitel (Kap. 6) behandelt die Herausforderungen und Interventionsmöglichkeiten im Grundschulalter. Nach den Analysen zur Entstehung herkunftsbedingter Disparitäten beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen und der differenziellen Entwicklungsmilieus der Sekundarschulformen (Kap. 7) folgt ein Kapitel zu den Interventionsmöglichkeiten zur Vermeidung von Risikokarrieren im Jugendalter (Kap. 8). Der Bericht schließt mit drei sich ergänzenden Kapiteln zu den kritischen Statuspassagen in die berufliche Erstausbildung (Kap. 9), die gymnasiale Oberstufe (Kap. 10) und das Studium (Kap. 11). Eine Zusammenfassung der Empfehlungen des Expertenrats ist dem Bericht vorangestellt.

3 Grunddaten zum Bildungssystem in Baden-Württemberg

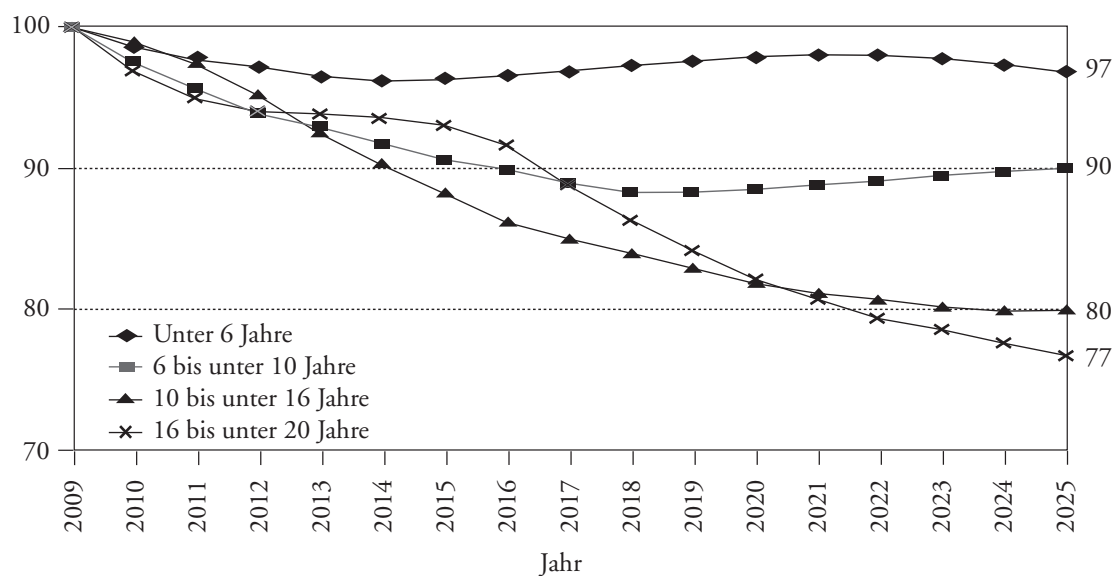
Bevölkerung in Baden-Württemberg

Baden-Württemberg ist mit knapp 11 Mio. Einwohnern eines der großen Flächenländer der Bundesrepublik Deutschland. Das Land hat seit Jahrzehnten eine positive Bevölkerungsentwicklung. Legt man das Jahr 1950 als Basis zugrunde, ist die Bevölkerungszahl bis 2008 um 67 Prozent gewachsen und geht seither leicht zurück. Nach den Bevölkerungsvorausschätzungen wird in Baden-Württemberg die Einwohnerzahl im Vergleich zu den meisten anderen Bundesländern auch bis zum Jahr 2030 schwächer zurückgehen. Die entscheidenden Merkmale der Populationsdynamik sind die langfristige Veränderung der Alterspyramide und der zuwanderungsbedingte Wandel der Sozialstruktur.

Das Durchschnittsalter der Bevölkerung ist von 34 Jahren im Jahr 1950 auf 42,5 Jahre im Jahr 2009 gestiegen und wird im Jahr 2030 voraussichtlich knapp 47 Jahre betragen. Von dieser Dynamik ist insbesondere die Schulbevölkerung betroffen, und zwar je nach Altersgruppe in unterschiedlicher Weise (vgl. Abb. 3.1).

Nimmt man 2009 als Ausgangspunkt, bleibt die Besetzung der Altersgruppe der 0- bis unter 6-Jährigen bis 2025 weitgehend stabil. Dagegen wird die Besetzung der Grundschuljahrgänge um etwa 10 Prozent und die der typischen Jahrgänge an Sekundarschulen um gut 20 Prozent zurückgehen. Diese Durchschnittswerte verdecken jedoch große regionale Differenzen. Während in den Wirtschafts- und Verwaltungszentren des Landes die Schulbevölkerung im Saldo weitgehend konstant bleiben wird, ist in den ländlichen Gebieten im Sekundarbereich

Abbildung 3.1: Junge Menschen in Baden-Württemberg nach Altersgruppen 2009 bis 2025, gemessen am Niveau 2009 (12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung; in %)



mit Rückgängen bis zu mehr als 30 Prozent zu rechnen. Diese Entwicklung stellt Land und Kommunen hinsichtlich der Schulversorgung vor große Herausforderungen.

Baden-Württemberg ist seit Langem ein Zuwanderungsland. Nach den Ergebnissen des Mikrozensus lebten in Baden-Württemberg im Jahr 2009 gut 2,8 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund. Migrationshintergrund heißt im Wesentlichen, dass mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. Von den Migranten haben 1,5 Mio. die deutsche Staatsangehörigkeit. Mit gut 26 Prozent lag in Baden-Württemberg der Migrationsanteil an der Bevölkerung deutlich über dem Bundesdurchschnitt von rund 19 Prozent. In den jüngeren Jahrgängen nimmt der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund kontinuierlich zu. Unter der derzeitigen Schulbevölkerung machen Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien 35 Prozent aus, und in der Altersgruppe der 0- bis unter 5-Jährigen liegt ihr Anteil bereits bei rund 41 Prozent. Je nach Landesteil können die Anteile der Kinder aus Zuwandererfamilien zwischen 20 und 70 Prozent liegen. Der unterschiedliche und in den jüngeren Jahrgängen zunehmende Anteil von jungen Menschen mit Migrationshintergrund wird in den nächsten zehn Jahren zu einer merklichen Veränderung der Sozialstruktur der Schulbevölkerung führen.

Wie in anderen Bundesländern bildet sich auch in Baden-Württemberg in einem nach Alter differenzierten Bildungsstand der Bevölkerung die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte ab. Während in der Altersgruppe der 60- bis 70-Jährigen im Jahr 2009 noch circa 59 Prozent als höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss den Hauptschulabschluss besaßen, lag dieser Anteil in der Altersgruppe der 20- bis 30-Jährigen nur noch bei knapp 22 Prozent und bei Frauen sogar bei rund 17 Prozent.

Nimmt man auf der Grundlage des Mikrozensus 2009 die Altersgruppe der 25- bis unter 35-Jährigen in den Blick und vergleicht Personen mit und ohne Migrationshintergrund, wird die systematische Differenz im Bildungsniveau beider Gruppen überdeutlich. Während Personen ohne Migrationshintergrund zu etwa 18 Prozent über einen Hauptschulabschluss, zu rund 34 Prozent über einen mittleren Abschluss und zu knapp 47 Prozent über eine Hochschulreife verfügten, lagen die entsprechenden Anteile bei Zuwanderern bei rund 36, 25 und 33 Prozent. Noch dramatischer fallen die Unterschiede im Hinblick auf die berufliche Ausbildung aus – und zwar insbesondere im Bereich der niedrig Qualifizierten. 8 Prozent der Baden-Württemberger ohne Migrationshintergrund der genannten Altersgruppe verfügten 2007 über keinen beruflichen Abschluss; in der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund betrug dieser Anteil gut 32 Prozent. Diese herkunftsbedingten Disparitäten spiegeln sich auch im relativen Besuch der weiterführenden Schulen. Die daraus sich ergebende kulturelle Segregation ist eine Zukunftsherausforderung des Landes.

Mit den großen Differenzen im Bildungsniveau korrespondieren entsprechende Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung und im Sozialstatus. 2009 waren von den Erwerbspersonen ohne Migrationshintergrund knapp 4 Prozent ohne Arbeit, während bei den Migranten die Erwerbslosenquote mit gut 9 Prozent mehr als doppelt so hoch war. Dem entspricht ein deutlich höherer Anteil an Personen, die auf staatliche Transferleistungen angewiesen waren (knapp 8 % in der Migratengruppe im Vergleich zu gut 3 Prozent bei Personen ohne Migrationshintergrund).

Vorschulische und allgemeinbildende schulische Einrichtungen

Baden-Württemberg ist eines der Bundesländer, die im Kindergartenbereich eine praktisch flächendeckende Versorgung erreicht haben. Zum Stand 1. März 2010 wurden in 8.153 Kindertageseinrichtungen nahezu 96 Prozent der 4- bis 5-Jährigen betreut, die entsprechende Quote der 3-Jährigen lag bei knapp 92 Prozent. Etwa 35 Prozent der Kinder in Kindertageseinrichtungen fallen unter die sogenannte Regelbetreuung, die vor- und nachmittags, aber ohne Mittagsbetreuung stattfindet, oder besuchen den Kindergarten nur halbtags bis zu fünf Stunden. Der Anteil von Kindergartenkindern mit mindestens einem Elternteil ausländischer Herkunft lag landesweit im Jahr 2010 bei 33 Prozent und entsprach damit etwa dem Populationsanteil in der Altersgruppe. Die Differenzen: Die Spannweite liegt je nach Stadt bzw. Landkreis zwischen 61 und 22 Prozent.

Für die 1- bis unter 3-Jährigen besteht ab dem Jahr 2013 ein gesetzlicher Anspruch auf einen Betreuungsplatz im Rahmen der Kindertagespflege. Das Land strebt an, für diese Altersgruppe bis zum Jahr 2013 eine 34-prozentige Versorgung zu erreichen.

Das Land Baden-Württemberg versorgte im Jahr 2009 mit 2.557 wohnortnahen Grundschulen etwa 405.000 Schülerinnen und Schüler. Die Schülerzahlen im Grundschulbereich sind unmittelbar von der Populationsentwicklung der entsprechenden Altersjahrgänge abhängig. Gegenüber dem Schuljahr 2008/09 werden die Grundschülerzahlen bis zum Schuljahr 2020/21 insgesamt um etwa 18 Prozent zurückgehen, wobei allerdings deutliche Unterschiede zwischen den Ballungsgebieten und den strukturschwachen Gebieten auftreten werden. Es wird eine Herausforderung des Landes und der Kommunen sein, das wohnortnahe Grundschulnetz zu vertretbaren Kosten aufrechtzuerhalten. 2009 erlaubte die Personalausstattung im Grundschulbereich eine mittlere Klassenstärke von 21 Schülerinnen und Schülern.

Ähnlich wie die Grundschule ist auch die Hauptschule in Baden-Württemberg eine wohnortnahe Einrichtung. In 1.194 Hauptschulen wurden 2009 rund 156.000 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Die Hauptschule ist allerdings die Schulform, die seit 1995 kontinuierlich Schüler verloren hat. Die Übergangsquote von Grundschulen auf Hauptschulen sank in den letzten 15 Jahren von 37,0 auf 24,3 Prozent in 2010. Dies hat zur Folge, dass bei weitgehender Aufrechterhaltung des Schulnetzes immer mehr kleine und kleinste Schulen geführt werden müssen. Im Jahr 2009 wurde bereits mehr als die Hälfte der Hauptschulen nur einzügig (542) oder sogar nicht voll ausgebaut (293) geführt. Die meisten Hauptschulen in Baden-Württemberg haben zwischen 85 und 200 Schüler. Erkauft werden die kleinen Betriebsgrößen mit zunehmend fachfremd erteiltem Unterricht. Mit 19 Schülern pro Klasse verfügen die Hauptschulen im allgemeinen Schulsystem über die kleinsten Klassen. In kleinen Hauptschulen unter 100 Schülern lag die mittlere Klassengröße im Schuljahr 2009/10 bei 11 Schülern.

Der durch ein sich veränderndes Wahlverhalten der Eltern bedingte Rückgang der Schülerzahlen an Hauptschulen wird in den nächsten zehn Jahren durch die demografisch bedingte, absolute Schrumpfung der einschlägigen Altersjahrgänge vor allem in ländlichen Gebieten dramatisch verstärkt werden. Dieser Prozess wird Land und Kommunen unter den Gesichts-

punkten der Schulversorgung, Finanzierbarkeit und fachlichen Qualitätssicherung vor große Herausforderungen stellen.

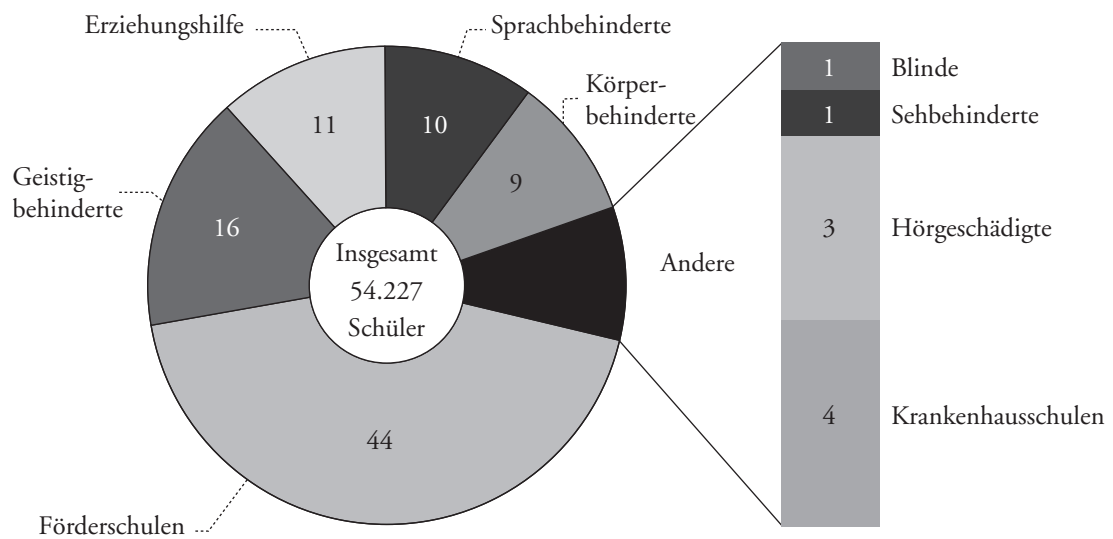
Das Realschulnetz ist mit 483 Schulen in Baden-Württemberg deutlich weiter geknüpft und versorgt mit rund 247.000 Schülerinnen und Schülern einen deutlich höheren Schüleranteil als die Hauptschulen. Die Übergangsquote war in den vergangenen Jahren mit etwa 34 Prozent relativ stabil. Die mittlere Klassengröße beträgt in Realschulen 27 Schüler.

Die Versorgung mit Gymnasien ist mit dem Realschulangebot in etwa vergleichbar, auch wenn die Gymnasien im Durchschnitt deutlich größer sind als die Realschulen. Etwa 345.000 Schüler besuchten im Jahr 2009 445 Gymnasien. Die Übergangsquote auf Gymnasien ist mit 40,7 Prozent im Jahr 2010 und steigender Tendenz die höchste von allen weiterführenden Schulformen. Die Klassengröße entspricht der an Realschulen.

Der relative Besuch der weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg unterscheidet sich sowohl nach sozialer als auch ethnischer Herkunft beträchtlich. Nach den PISA-Befunden besuchten Kinder von Angehörigen der oberen Dienstklasse im Jahr 2006 zu über 50 Prozent das Gymnasium, während der entsprechende Anteil von Kindern aus Facharbeiterfamilien bei 15 Prozent lag. Ähnliches gilt für die ethnische Herkunft. Im Jahr 2006 betrug der relative Schulbesuch von 15-jährigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Hauptschulen rund 48 Prozent und an Gymnasien rund 20 Prozent. Für Jugendliche deutscher Herkunft kehrten sich die Verhältnisse mit einem relativen Schulbesuch an Gymnasien von 38 Prozent und an Hauptschulen von 19 Prozent praktisch um. Die Schulformen in Baden-Württemberg bilden damit – wie auch in anderen Bundesländern – unterschiedliche ethnische und sozialstrukturelle Milieus. Dieser soziale und kulturelle Segregationsprozess wird sich ohne korrigierende Maßnahmen durch die oben beschriebene, demografisch bedingte Veränderung der Sozialstruktur der Schulbevölkerung in den nächsten Jahren verstärken.

Baden-Württemberg verfügt über ein differenziertes Sonderschulsystem, das die üblichen Untergliederungen kennt (vgl. Abb. 3.2). Der größte Teil der Sonderschülerinnen und Sonderschüler besucht sogenannte Förderschulen (früher: Schulen für Lernbehinderte). Die Sonderschulbesuchsquote lag in Baden-Württemberg im Jahr 2008 mit 4,7 Prozent etwas unter dem Bundesdurchschnitt und leicht über dem Durchschnitt der westdeutschen Flächenländer. Baden-Württemberg verzeichnet jedoch relativ hohe Rückschulquoten aus Förderschulen in das allgemeine Schulsystem. Insgesamt verfolgt das Land die Strategie, Sonderschulen zu Kompetenzzentren weiterzuentwickeln, die den allgemeinen Schulen bedarfsgerecht und flexibel das notwendige Fachpersonal zur Verfügung stellt, um Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglichst in Klassen der allgemeinen Schulen erfolgreich unterrichten zu können. Über die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Schülerschaft an Sonderschulen liegen keine verlässlichen Daten vor. Die Schulstatistik zeigt jedoch, dass der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit in Förderschulen weit mehr als doppelt so hoch wie der entsprechende Anteil an der Altersgruppe ist.

Abbildung 3.2: Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen im Schuljahr 2006/07 nach Behinderungsart (in %)¹



¹ Abweichungen von 100 Prozent ergeben sich durch das Runden der Zahlen.

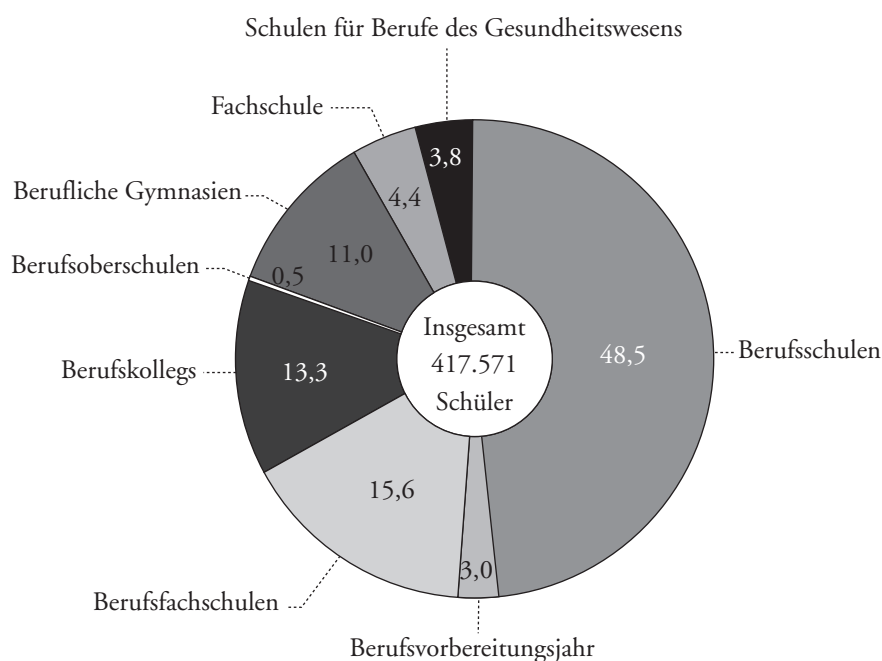
Datenquelle: Schulstatistik, Statistisches Landesamt Baden-Württemberg.

Berufliches Schulwesen

Nach Beendigung einer allgemeinbildenden Schule beginnt für die Jugendlichen die Phase der beruflichen Bildung, die je nach allgemeinbildendem Abschluss zu einer Ausbildung im dualen System, zu einer Ausbildung an einer vollzeitschulischen Einrichtung oder aber zu einem Studium an einer Hochschule führt. Das berufliche Schulwesen in Baden-Württemberg ist hoch differenziert und eröffnet vielfältige Möglichkeiten, sich weiter zu qualifizieren (vgl. Abb. 3.3). Es bietet neben berufsqualifizierenden Abschlüssen faktisch auch alle allgemeinbildenden Abschlüsse an. Wie in anderen Bundesländern sind in den vergangenen Dekaden auch in Baden-Württemberg im beruflichen Schulwesen Bildungsgänge eingerichtet worden, die berufsvorbereitende oder weiterqualifizierende Angebote machen, aber zu keinem anerkannten beruflichen Abschluss führen. In Abstimmung mit den statistischen Landesämtern wird im nationalen Bildungsbericht dieser Sektor – in Abgrenzung zum sogenannten Schulberufssystem, das Berufsabschlüsse vergibt – als Übergangssystem bezeichnet.

Die Neueintritte in die berufliche Ausbildung unterhalb eines Hochschulstudiums verteilen sich in Baden-Württemberg im Jahr 2009 zu 42 Prozent auf das duale System, zu 15 Prozent auf das Schulberufssystem und zu 43 Prozent auf das sogenannte Übergangssystem. In Baden-Württemberg dient das Übergangssystem zu einem erheblichen Teil der Aufbesserung allgemeinbildender Schulabschlüsse. Schätzt man aufgrund der Zugangs- und Abschlussdaten Erfolgsquoten, so erwerben etwa 60 Prozent der Anfänger ohne Hauptschulabschluss im Übergangssystem nachträglich den Hauptschulabschluss, bessern 45 Prozent der Neueinsteiger mit Hauptschulabschluss diesen zu einem mittleren Abschluss auf und erlangen 56 Prozent der

Abbildung 3.3: Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen im Schuljahr 2006/07 nach Schulart (in %)¹



¹ Abweichungen von 100 Prozent ergeben sich durch das Runden der Zahlen.

Datenquelle: Schulstatistik, Statistisches Landesamt Baden-Württemberg.

Zugänger mit mittlerer Reife an Berufskollegs die Fachhochschulreife. Dennoch ist der auch im Vergleich mit anderen Bundesländern relativ hohe Anteil von jungen Menschen im Übergangssystem, denen es in der Mehrzahl – wie man aus Übergangsuntersuchungen weiß – im ersten Anlauf nicht gelungen ist, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, eine besondere Herausforderung des Landes.

Abschlüsse

Die Bilanz der allgemeinbildenden Schulabschlüsse in Baden-Württemberg ist im Vergleich der Bundesländer ausgesprochen positiv. Mit 5,5 Prozent hatte Baden-Württemberg im Jahr 2009 von allen Bundesländern den niedrigsten Anteil von Schulabgängern ohne Abschluss, bezogen auf die gleichaltrige Bevölkerung. 63 Prozent der Abgänger ohne Hauptschulabschluss kamen aus Sonderschulen. 32 Prozent der Altersgruppe verließen 2009 das Schulsystem mit dem Hauptschulabschluss. Bis zu zwei Drittel dieser Gruppe erreichte nachträglich – entweder im Übergangssystem oder mit Abschluss einer Berufsausbildung – einen mittleren Abschluss. 50 Prozent der entsprechenden, typischen Altersjahrgänge erwarben eine Hochschulzugangsberechtigung. Dabei wurden 36 Prozent die allgemeine Hochschulreife und 14 Prozent die Fachhochschulreife zuerkannt. 28 Prozent der Hochschulreifen wurden 2009 in Baden-Württemberg

an berufsbildenden Gymnasien erworben. Die Fachhochschulreife wird in Baden-Württemberg typischerweise an Berufskollegs erreicht. Trotz der positiven Schulabschlussbilanz vor allem im Hauptschulbereich besteht auch für Baden-Württemberg eine große Herausforderung darin, dass 20 Prozent der 15-Jährigen in den PISA-Leseuntersuchungen die unterste Kompetenzstufe nicht überschreiten. Dies scheint sich auch in einem Anteil von etwa 19 Prozent der 29-Jährigen zu spiegeln, die nach dem Mikrozensus über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen und weder eine Ausbildung absolvieren noch eine Hochschule besuchen. Sie verbleiben, so wissen wir aus der Forschung, auch langfristig ohne Berufsabschluss.

4 Bildung in früher Kindheit: Das Prinzip früher differenzieller Förderung

Unübersehbar kann man in den letzten Jahren in Deutschland unter Bildungsgesichtspunkten eine neue Aufmerksamkeit für die ersten Lebensjahre von Kindern verzeichnen. „Bildung von Anfang an“ ist ein häufig verwendeter Leitgedanke, der den in Gang gesetzten Bewusstseinswandel im Zusammenhang mit der altersmäßigen Ausformulierung der Bildungsfrage zum Ausdruck bringt. Lange Zeit war die formale Bildung fast ausschließlich an die Schule ab dem sechsten Lebensjahr gekoppelt, die ihrerseits auf einer davor auf die Familie ausgerichteten Zuständigkeit für die allgemeinen Erziehungs- und Betreuungsaufgaben von Kindern in den ersten Lebensjahren basierte. Mit der Einführung eines Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz für Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr begann in Deutschland in den 1990er-Jahren auch unter Bildungsgesichtspunkten eine verstärkte Hinwendung auf die ersten Lebensjahre, also das Kleinkindalter bis zur Einschulung.

Nimmt man die traditionelle Auffassung zum Maßstab, dass Bildung mit dem Erwerb von Lesen, Schreiben und Rechnen beginnt, so wird leicht von der irrigen Annahme ausgegangen, die Einschulung sei die Stunde Null der Bildung. Dies ist keineswegs der Fall. In den letzten Jahren konnte verschiedentlich empirisch gezeigt werden, dass wesentliche Entwicklungsweichen für den späteren Bildungserfolg bereits in den ersten sechs Lebensjahren gestellt werden. Dominiert in den ersten 3 Lebensjahren noch mehr die Bindungsqualität, die sich bei Kindern in der Interaktion mit den primären Bezugspersonen ausbildet, so kommt dem Erwerb von schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten und frühen mathematischen Kompetenzen zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr eine große Bedeutung zu.

Daraus ergeben sich fundamentale Konsequenzen für die Frage nach dem Eindämmen herkunftsbedingter Unterschiede im Bildungserfolg: Die frühkindlichen Betreuungs- und Erziehungskontexte von Kindern müssen so gestaltet werden, dass eine hohe Wahrscheinlichkeit besteht, dass Kinder in den ersten 3 Lebensjahren eine sichere Bindungsqualität aufbauen und anschließend bis zum Schuleinstieg in hinreichendem Maße schriftsprachliche Vorläuferfertigkeiten und frühe mathematische Kompetenzen erwerben.

Diese zusätzliche Akzentuierung der „Bildung von Anfang an“ wurde auch durch unterschiedliche Impulse im Kontext der Bildungsforschung befördert:

- Als Reaktion auf die erste PISA-Veröffentlichung hat der „Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen“ beim Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend auf die grundlegende Bedeutung der Familie als primärem und elementarem Bildungsort für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen hingewiesen. Mehr als alle anderen Bildungsorte entscheidet die Familie über das Wohl und Wehe des Bildungserfolgs der Kinder. Auch wenn der Forschungsstand über die Familie als Bildungsort nach wie vor als mangelhaft bezeichnet werden muss, so hat doch auch die Bildungsforschung indirekt immer wieder die starke Stellung der Familie als weichenstellendem Bildungsakteur unterstrichen, etwa wenn die herausragende Bedeutung der sozialen Herkunft für den Bildungserfolg betont wurde.

- Die Bildungsökonomie hat zuletzt des Öfteren – insbesondere durch den amerikanischen Nobelpreisträger James Heckman – auf die *überragende Bedeutung der ersten Lebensjahre* für den späteren schulischen und beruflichen Erfolg hingewiesen. Seine Forschergruppe in Chicago hat sich intensiv mit dem sogenannten „Perry Preschool Project“, einem Vorschul-experiment, das Ende der 1960er-Jahre in den USA begann, beschäftigt und dabei die weichenstellende Bedeutung der ersten Lebensjahre betont (vgl. Heckman & Krueger, 2005).
- Mehrfach haben internationale Studien gezeigt, dass qualifizierte frühkindliche Bildungsangebote zusätzliche Entwicklungsimpulse setzen und zugleich die Qualität der Kindertageseinrichtungen erhebliche Unterschiede im Entwicklungsstand der Kinder zur Folge haben können. Zugleich legen auch die IGLU- und PISA-Studien den Schluss nahe, dass eine gute Kindertagesbetreuung vor der Schule zu besseren Ergebnissen bei den Kompetenztests führt.

Derartige Befunde legen den Schluss nahe, dass nicht nur die ersten Lebensjahre als Bildungsjahre zwischen Familie und zusätzlichen öffentlichen Bildungsangeboten wichtig sind, sondern dass der Ausbau der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote im Rahmen der Kindertagesbetreuung eine wichtige Unterstützungsmöglichkeit für Kinder aus benachteiligten Familien eröffnet, da auf diese Weise insbesondere jene Kinder zusätzlich gefördert werden können, für die zu Hause nicht ohne weiteres optimale Fördermöglichkeiten zur Verfügung stehen.

Mit Blick auf die Altersgruppe der Kinder im Alter bis zur Einschulung, also bis zum Alter von 6 Jahren, ergibt sich eine besondere Herausforderung dahingehend, dass in dieser Lebensphase – mehr als in allen anderen Altersgruppen – der Familie eine Schlüsselstellung mit Blick auf die Förderung und Bildung der Kinder zukommt. Zugleich ist es aber auch die Lebensphase, in der – regional und individuell bisweilen ausgesprochen unterschiedlich – die Kinder in öffentlich organisierte und verantwortete Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen im Rahmen der Kleinkindbetreuung eintreten. Damit beginnt für Kinder heutzutage sehr viel früher ein öffentlich verantwortetes Bildungsangebot.

In jüngerer Zeit wird dabei in Bund und Ländern aus pragmatischen und historischen Gründen eine Unterscheidung der beiden Altersgruppen der Kinder unter 3 Jahren einerseits und den 3- bis 6-Jährigen andererseits gemacht, ohne dass es hierfür systematische Gründe gibt. Dem wird hier durch zwei eigene Unterabschnitte Rechnung getragen. Zugleich ist aber zu beachten, dass es für beide Altersgruppen eine ganze Reihe an Gemeinsamkeiten gibt: So liegt den Angeboten für Familien mit Kindern bis zum Schuleintritt mit dem Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) nicht nur ein gemeinsames Gesetz zugrunde, sondern auch die Zuständigkeiten zwischen den Ländern und den Kommunen sind mit Blick auf die beiden Altersgruppen vergleichbar. Hinzu kommt, dass die Kindertageseinrichtungen als öffentliches Bildungsangebot ein einheitliches institutionelles Gefüge bilden, mit der Besonderheit einer starken Rolle nichtstaatlicher bzw. freier, insbesondere konfessioneller Träger. Und schließlich bilden Kindertageseinrichtungen mit Blick auf das Personal (insbesondere von Erzieher/innen und Kinderpfleger/innen) und die Finanzierungsmodalitäten ebenfalls eine gedankliche Klammer. Aufgrund dieser Überlappungen werden die beiden Teile unter das gemeinsame Dach eines gemeinsamen Kapitels gestellt.

Kinder unter 3 Jahren

Problembeschreibung

Kinder erwerben in den ersten Lebensjahren elementare Voraussetzungen, die sie in die Lage versetzen, auf der Basis stabiler Bindungen soziale Beziehungen zur Welt aufzubauen. Für die gesamte kognitive, sprachliche und sozio-emotionale Entwicklung der Kinder bildet diese Phase ein wichtiges Fundament. Von entscheidender Bedeutung ist dabei, dass die Kinder von Anfang an mit einer kognitiv, sprachlich und kulturell anregungsreichen Umgebung konfrontiert werden. Dies kann innerhalb und außerhalb der Familie geschehen.

In der Folge einer durch die PISA-Studie ausgelösten neuen öffentlichen Bildungsdebatte im letzten Jahrzehnt wurde in Anbetracht dessen nicht nur eine generellere und dezidiertere Bildungsausrichtung in den ersten Lebensjahren angemahnt, sondern erfolgte aus Gründen einer verstärkten frühkindlichen Sprachförderung zugleich auch eine weitere Vorverlagerung der politischen und öffentlichen Aufmerksamkeit auf das Alter der Kinder von unter 3 Jahren. So hat die Politik ab 2006 auf diese Entwicklungen insoweit reagiert, als – nach mehreren Zwischenschritten – zwischen Bund und Ländern ein Ausbau des Platzangebots für im Bundeschnitt 35 Prozent der Kinder unter 3 Jahren bis 2013 beschlossen und zugleich ein ab 2013 in Kraft tretender *Rechtsanspruch für jedes Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr* gesetzlich geregelt wurde.

Dies hat zur Folge, dass jede Gemeinde ab August 2013 ein nachfragedeckendes Platzangebot bereitstellen muss. Damit wird nicht nur für einen wachsenden und mittelfristig mehrheitlichen Anteil der 1- und insbesondere der 2-Jährigen ein institutionelles Betreuungsangebot geschaffen, sondern auch die Möglichkeit eröffnet, alle Kinder in Ergänzung zur Familie frühzeitig durch öffentliche Bildungsangebote gezielt kognitiv, sozio-emotional, motivational sowie sprachlich und damit herkunftsunabhängig zu fördern.

Insgesamt, und darin sind sich Bindungs-, Bildungs- und Familienforschung einig, kommt ein qualifiziertes frühkindliches Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot als Ergänzung zu einem kinderfreundlichen Klima in der Familie allen Kindern zugute.

Die Lage in Baden-Württemberg

Das Land Baden-Württemberg hat auf diese gesamte Entwicklung reagiert und im Jahr 2005 das „Kinderland Baden-Württemberg“ ins Leben gerufen. Angestrebt wird damit ein vielfältiger und umfassender Ansatz, um die Situation von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien zu verbessern. Verschiedenste gesellschaftliche Akteure tragen in unterschiedlicher Weise zur Verwirklichung des „Kinderlandes Baden-Württemberg“ bei. Die Landesregierung und teilweise partnerschaftlich die gesellschaftlichen Akteure initiieren dabei unter anderem Programme und Aktionen, die für spezifische Zielgruppen und Familienphasen konzipiert sind (Staatsministerium Baden-Württemberg, 2010). Familien sollen Hilfe und Begleitung angeboten werden,

wenn es um die frühkindliche und schulische Bildung und Erziehung geht, wenn es um den Berufseinstieg von jungen Schulabgänger/innen oder um die Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf geht. Elternbildung ist dabei genauso ein Thema wie verschiedenste Hilfe für Familien in Risikolagen oder die Förderung der Partizipation von Familien auf kommunaler Ebene.

Die stärkere Berücksichtigung der ersten 3 Lebensjahre hat in jüngerer Zeit vielfältige Konsequenzen, Aktivitäten und politische Modellprogramme nach sich gezogen. Insofern stellt sich die Frage, welche direkten oder indirekten Bildungsangebote für Kinder unter 3 Jahren in Baden-Württemberg angeboten werden. Akzente liegen dabei auf dem Ausbau der Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige, der Elternbildung sowie den Frühen Hilfen.

Kindertagesbetreuung unter 3-jähriger Kinder und frühkindliche Angebote

(a) Bildungsbeteiligung unter 3-Jähriger in Baden-Württemberg

Die Bildungsbeteiligung in den Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege bei den unter 3-Jährigen (U3) hat in den letzten Jahren in Baden-Württemberg deutlich an Bedeutung gewonnen. So lag der Anteil der unter 3-Jährigen, die in Tageseinrichtungen oder Tagespflege betreut werden, zum Stichtag 1. März 2010 bei 18,3 Prozent, 2006 hingegen noch bei 8,8 Prozent. Innerhalb von vier Jahren wurden somit circa 25.000 zusätzliche Plätze geschaffen und eine Verdoppelung der Versorgungsquote erreicht.

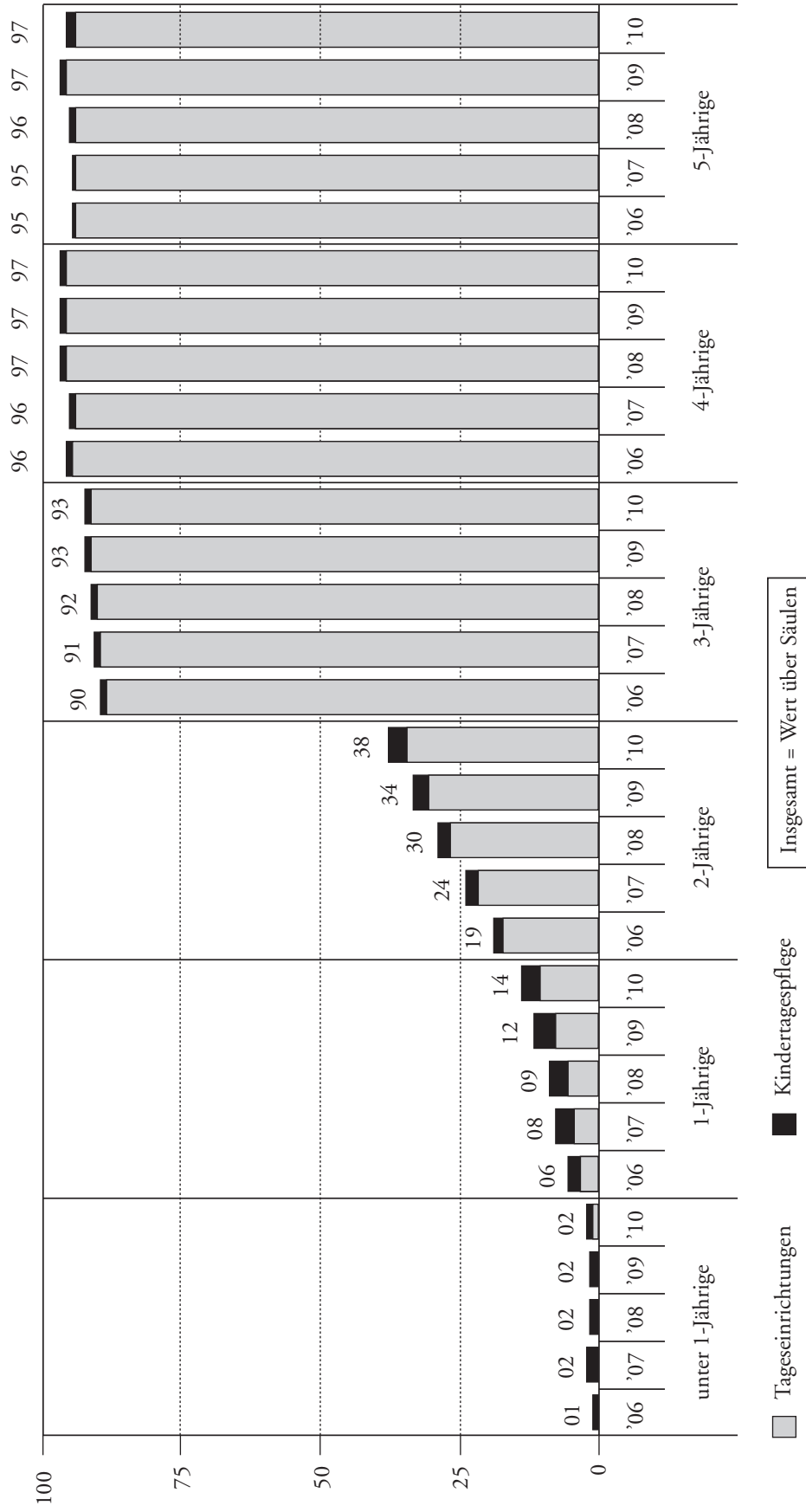
Im Vergleich zu den westlichen Flächenländern liegt die Quote von 18,3 Prozent für das Jahr 2010 im Mittelfeld. Den höchsten Wert weist mit 20,1 Prozent gegenwärtig Rheinland-Pfalz und den niedrigsten Nordrhein-Westfalen mit 14,0 Prozent auf (vgl. Statistisches Bundesamt, 2010a, S. 7).

Schlüsselt man diese Quote der Bildungsbeteiligung bei den unter 3-Jährigen nach einzelnen Altersjahren auf, so zeigt sich, dass die Angebote insbesondere von den 2-Jährigen in Anspruch genommen werden. Bei dieser Altersgruppe wurde am 1. März 2010 in Baden-Württemberg bereits eine Quote von 38,1 Prozent erreicht.¹ Bei den 1-Jährigen lag der Wert zuletzt bei 14,4 Prozent und bei den unter 1-Jährigen lediglich bei 2 Prozent (vgl. Abb. 4.1).

Diese altersmäßige Verteilung deutet darauf hin, dass die Gruppe der 2-Jährigen mit großen Schritten auf dem Weg ist, in absehbarer Zeit ebenfalls mehrheitlich – wie seit etwa zehn Jahren bereits die 3-Jährigen – das Angebot der Kindertagesbetreuung zu nutzen. Mit anderen Worten: Die Bildungsbeteiligung der 2-Jährigen wird in Baden-Württemberg in wenigen Jahren der Regelfall sein. Daher ist – auch auf dem Hintergrund des ab August 2013 in Kraft tretenden Rechtsanspruchs auf ein Platzangebot für 1- und 2-jährige Kinder – zeitnah ein dementsprechendes Angebot landesweit bereitzustellen. Zugleich eröffnet sich damit für das Land die Chance, Kinder im Alter unter 6 Jahren gezielt neben der familialen Erziehung alters-

¹ Bei der Berechnung dieser Quote werden nur jene Kinder in Tagespflege berücksichtigt, die nicht gleichzeitig eine Kindertageseinrichtung besuchen, da sie sonst doppelt gezählt würden.

Abbildung 4.1: Kinder im Alter unter 6 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (KTP) nach Altersjahren in Baden-Württemberg 2006 bis 2010 (in % der altersgleichen Bevölkerung)



Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderte Kindertagespflege. Wiesbaden, verschiedene Jahrgänge; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik.

entsprechend und herkunftsunabhängig zu fördern, diese Lebensphase mithin verstärkt für lebenswelt- und familiennahe Bildungsprozesse zu nutzen.

Dabei muss beachtet werden, dass sich in Baden-Württemberg unter dem Gesichtspunkt der regionalen Differenzierungen bei den gegenwärtigen Angeboten für unter 3-Jährige deutliche Unterschiede zwischen den Kreisen bzw. kreisfreien Städten zeigen. Diesbezüglich schwanken die Beteiligungsquoten zwischen 9,9 Prozent im Hohenlohekreis und 36,4 Prozent in Heidelberg (vgl. Statistisches Bundesamt, 2010a, S. 26). Auch wenn diese Unterschiede mit ungleichen regionalen Bedarfen zusammenhängen, ist unter Planungsgesichtspunkten dennoch darauf zu achten, dass zumindest für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern ein entsprechendes Förderangebot auch in Regionen mit geringerem Gesamtbedarf frühzeitig unterbreitet wird.

Mit Blick auf die Betreuungszeiten ist zu beachten, dass Baden-Württemberg traditionell in der Kindertagesbetreuung einen überdurchschnittlich hohen Anteil an reinen Vormittagsplätzen oder aber an Plätzen ohne Mittagsbetreuung anbietet (vgl. Bock-Famulla et al, 2010, S. 34). Dies gilt auch für die unter 3-Jährigen: Im Jahr 2008 waren bundesweit circa 48 Prozent der Plätze für über sieben Stunden angelegt. In Baden-Württemberg machte dieser Anteil nur 23 Prozent aus (im Jahr 2010 waren es schon rd. 28 %). Demgegenüber werden in Baden-Württemberg knapp 49 Prozent aller Kinder unter 3, die eine Tageseinrichtung besuchen, mit einer mittleren Zeit von fünf bis sieben Stunden und 23 Prozent nur maximal 5 Stunden dort betreut (vgl. Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2011; Bock-Famulla et al., 2010, S. 34).

Auch in dieser Hinsicht variieren die täglich genutzten Betreuungszeiten regional sehr stark. In Ballungszentren und größeren Städten verschiebt sich diese Verteilung in Richtung längere Betreuungszeiten. So sind zum Beispiel in Stuttgart 78 Prozent der betreuten Kinder mehr als sieben Stunden am Tag in einer Einrichtung, während dort nur 4 Prozent bis zu fünf Stunden bleiben. Im Landkreis Rottweil hingegen werden lediglich 4,6 Prozent über sieben Stunden betreut; im ländlichen Ortenaukreis bleiben 56 Prozent der Kinder nur bis zu fünf Stunden in ihrer Einrichtung (Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2011).

Unterstrichen wird beim Ausbau der Angebote für unter 3-Jährige auch die nach wie vor starke Stellung der freien Träger in Baden-Württemberg. Wirft man einen Blick auf die Verteilung nach Trägern, so zeigt sich, dass 64 Prozent aller betreuten Kinder unter 3 Jahren in Einrichtungen freier Träger betreut werden, nur 36 Prozent hingegen in Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft (vgl. Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2011). Hier ist beim Ausbau des U3-Angebots darauf zu achten, dass die Kultur der Träger nicht zu einer Barriere bei der Nachfrage von Kindern aus Migrationsfamilien wird.

(b) Bildungsbeteiligung unter 3-Jähriger mit Migrationshintergrund

Anlass zu öffentlichen Debatten einer bundesweit ungleichen Versorgung bzw. Inanspruchnahme geben immer wieder die unterschiedlichen Quoten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In Baden-Württemberg liegt die Beteiligungsquote bei den unter 3-Jährigen

Tabelle 4.1: Quote der Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege 2009 nach Migrationshintergrund, Altersgruppen und Ländern (in %)

Land	Unter 3-Jährige				3- bis unter 6-Jährige			
	insgesamt in %	mit Migra- tions- hinter- grund in %	ohne Migra- tions- hinter- grund in %	Differenz in Prozent- punkten	insgesamt in %	mit Migra- tions- hinter- grund in %	ohne Migra- tions- hinter- grund in %	Differenz in Prozent- punkten
Deutschland	20,4	10,5	24,8	14,3	92,0	83,6	95,6	12,0
West (o. BE)	14,6	9,0	17,5	8,5	91,4	84,7	94,6	9,9
Ost (o. BE)	46,0	16,3	49,3	33,0	95,1	66,2	97,8	31,6
BW	15,9	11,3	18,3	7,0	95,9	94,5	96,5	2,0
BY	15,7	9,4	18,6	9,2	89,5	72,3	96,8	24,5
BE	41,6	28,2	50,3	22,1	94,2	83,5	101,9	18,4
BB	48,3	(16,7)	51,9	/	95,1	(53,1)	100,0	/
HB	13,8	(8,7)	(17,4)	/	87,9	(81,9)	(93,1)	/
HH	25,7	14,5	34,1	19,6	81,8	78,7	84,0	5,3
HE	16,3	10,0	20,2	10,2	92,5	87,4	95,8	8,4
MV	49,6	/	/	/	95,1	/	/	/
NI	12,0	6,1	14,4	8,3	88,8	75,6	93,2	17,6
NW	11,6	7,3	14,5	7,2	91,4	89,3	92,5	3,2
RP	17,6	12,0	20,3	8,3	96,7	91,7	98,9	7,2
SL	15,2	(11,1)	16,4	/	94,3	(82,1)	99,7	/
SN	40,1	12,6	43,7	31,1	95,0	(72,1)	97,2	/
ST	55,1	/	/	/	94,4	/	/	/
SH	14,5	6,6	17,0	10,4	86,3	68,7	90,8	22,1
TH	42,8	(12,0)	46,8	/	95,9	(51,0)	101,0	/

/ Aufgrund zu geringer Fallzahlen können keine Angaben zu den Quoten der Inanspruchnahme gemacht werden.

() Die Aussagekraft der Quote der Inanspruchnahme ist eingeschränkt, da die Fallzahlen nur knapp über der unteren Fallzahlengrenze liegen.

Quelle: Böttcher, A., Krieger, S., & Kolvenbach, F.-J. (2010), Kinder mit Migrationshintergrund in Kinder-tagesbetreuung. *Statistisches Bundesamt: Wirtschaft und Statistik 2*, 158–164.

mit Migrationshintergrund – wie in allen anderen westlichen Bundesländern – unterhalb des Niveaus der Kinder ohne Migrationshintergrund: Während 18 Prozent der U3-Kinder ohne Migrationshintergrund im Land eine Tageseinrichtung bzw. eine Tagespflege besuchen, lag dieser Wert bei Kindern mit Migrationshintergrund zuletzt bei 11 Prozent. Mit 7 Prozentpunkten ist die Differenz in Baden-Württemberg jedoch derzeit bundesweit die geringste; die Gründe hierfür lassen sich gegenwärtig noch nicht eindeutig identifizieren (vgl. Tab. 4.1).

Verschärft wird die Situation für Kinder mit Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung mit Blick auf ihre frühe soziale und sprachliche Integration dadurch, dass bundesweit etwa ein gutes Drittel dieser Kinder zu Hause kein Deutsch spricht und zugleich aber eine Einrichtung besucht, in der mehr als die Hälfte aller Kinder zu Hause ebenfalls kein Deutsch spricht (eigene Berechnungen der Dortmunder Forschungsstelle Kinder- und Jugendhilfe-statistik, 2011). Diese Häufung trifft in Baden-Württemberg für einen Anteil von 31 Prozent

zu. Mit Blick auf den erfolgreichen frühkindlichen Spracherwerb handelt es hier um eine beachtenswerte Größenordnung.

c) Andere frühkindliche Angebote der Kinder- und Jugendhilfe

Die Kindertagesbetreuung gehört zu den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, die in der Summe vielfältige Angebote und Hilfen für unter 3-Jährige unterbreiten, die direkt oder indirekt das frühkindliche Bildungs- und Erziehungsgeschehen beeinflussen. Ein wichtiger Bestandteil sind darüber hinaus in der Kinder- und Jugendhilfe die sogenannten „Hilfen zur Erziehung“, die insbesondere auf jene Familien und Kinder ausgerichtet sind, die – aus welchen Gründen auch immer – mit erheblichen Entwicklungs- und Erziehungsproblemen konfrontiert sind. Im Jahr 2008 haben insgesamt 6.162 unter 3-Jährige bzw. ihre Familien in Baden-Württemberg eine Hilfe zur Erziehung erhalten. Auch wenn diese Hilfen mit einem Anteil von 2,2 Prozent an der altersentsprechenden Bevölkerung nur von einem kleinen Teil in Anspruch genommen werden, so muss diese Gruppe mit Blick auf den späteren Bildungserfolg doch als besonders gefährdet eingeschätzt werden. Der Großteil dieser Hilfen entfällt nach den Daten der amtlichen Statistik auf die Erziehungsberatung (§ 28 SGB VIII) und die Sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31 SGB VIII), also auf ambulante Hilfen. Die entsprechenden altersmäßigen Anteile bewegen sich dabei insgesamt auf einem bundesweiten Durchschnittsniveau.

Elternbildung

Traditionell wird der Familie, dem Gemeinwesen und dem sich darin entfaltenden bürgerschaftlichen Engagement in Baden-Württemberg große Beachtung beigemessen. Neben Schule, beruflicher Ausbildung und Kindergarten kommt mehr als in allen anderen Lebensphasen der Familie ein zentraler Stellenwert mit Blick auf die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder zu. Für Baden-Württemberg war infolgedessen der Grundsatz „Bildung beginnt in der Familie“ seit jeher ein zentraler Leitgedanke, dem auch der Expertenrat Rechnung tragen muss.

In Anbetracht der einflussreichen Stellung der Familie muss die Familien- und Elternbildung im Horizont der ersten Lebensjahre der Kinder neben dem Ausbau der Kindertagesbetreuung als ein Schlüsselthema betrachtet werden. Allerdings existieren für die Eltern- und Familienbildung keine annähernd vergleichbaren amtlichen Daten wie für den U3-Ausbau.

In Baden-Württemberg wird eine beträchtliche Anzahl von Familienbildungsanbietern vom Land über das Weiterbildungsförderungsgesetz unterstützt. Diese Möglichkeit ist allerdings auf Veranstalter beschränkt, die Familienbildung zu einer ihrer Hauptaufgaben gemacht haben. Daneben gab es immer wieder Sonderprogramme, die neueren Erkenntnissen und Akzentsetzungen in der Familienbildung, vor allem der Suche nach neuen Zugangswegen zu Familien mit Hemmungen vor klassischen Bildungsinstitutionen zu einem besseren Durchbruch verhalfen.

Auswirkungen auf die Familienbildungslandschaft, insbesondere auch auf die Vernetzung von Familienbildung mit Beratungsleistungen der Erziehungshilfe und des Gesundheitswesens,

hat auch das Landesprogramm STÄRKE, das 2008 mit dem Ziel begonnen wurde, den Familien die Inanspruchnahme von Familienbildung und Beratung finanziell zu erleichtern. Es ist eine direkte Unterstützung fortbildungswilliger Eltern, die ihre Erziehungskompetenzen ausbauen wollen.² Das Programm ist indirekt auch eine Förderung der Familienbildung, da es der Nachfrage einen deutlichen An Schub gibt. In den ersten 15 Monaten kamen insgesamt 18.000 Familien in den Genuss von Veranstaltungen, die durch das Programm finanziert wurden.

Das Land Baden-Württemberg hat sich zum Ziel gesetzt, auf gute Rahmenbedingungen für die unterschiedlichen sozialen Netzwerke zugunsten von Familien wie Begegnungsstätten, Mütterzentren oder Mehrgenerationenhäuser zu achten. Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Beratungsangebote sollen systematisch auf die Bedürfnisse von Familien ausgerichtet werden. Infolgedessen sprechen diese Institutionen vielfach eher das „Gesamtnetzwerk Familie“ an als bestimmte Zielgruppen (also etwa Kinder von 3 bis 6 Jahren, Mütter oder Alleinerziehende). Angestrebt wird eine Verschränkung unterschiedlichster Akteure, die den Familien mit Beratungs- und Hilfsangeboten, oder einfach mit informellen Treffs, zum Beispiel in Form eines Elterncafés, zur Seite stehen.

Dies alles lässt sich als Varianten oder Vorformen dessen umschreiben, was in jüngerer Zeit unter dem Etikett der Familienzentren subsumiert worden ist. In Baden-Württemberg existieren gegenwärtig 13 solcher Familienzentren; hinzurechnen kann man auch die rund 50 Mütterzentren, die ebenfalls auf das Netzwerk Familie ausgerichtet sind und den Familienzentren in vielen Punkten entsprechen (vgl. Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Senioren Baden-Württemberg, 2010, S. 29).³

2 Zu unterscheiden sind verschiedene Varianten. Familien erhalten bei Geburt eines Kindes einen Familienbildungsgutschein von 40 Euro, den sie für Familienbildungsveranstaltungen im ersten Lebensjahr des Kindes einsetzen können, sei es als Entgelt für einen kurzen Kurs, sei es als Teilzahlung für einen ausführlichen Kurs. Für Familien in besonderen Lebenssituationen, die die Pflege, Betreuung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen erschweren könnten, dürfen Spezialkurse und Beratungen, die mit Hausbesuchen verbunden werden können, gewährt werden. Der Aufwand darf pro Familie 1.000 Euro nicht überschreiten. Besondere Lebenssituationen können bedingt sein, insbesondere durch sehr frühe Elternschaft, Alleinerziehung, Migrationshintergrund, Krankheit, Behinderung oder Sucht eines Familienmitglieds, Trennung und Scheidung, Gewalterfahrung, prekäre finanzielle Verhältnisse. Die Jugendämter entscheiden im Benehmen mit den Veranstaltern, für welche Lebenssituationen in ihrem Kreis noch zu wenige Angebote vorhanden sind und neue mithilfe von STÄRKE aufgebaut werden dürfen. Im Jahr 2010 wurde zusätzlich die Möglichkeit eingeführt, Familien, die ihre prekären finanziellen Verhältnisse nachweisen, die Zuzahlung zu einem längeren allgemeinen Familienbildungskurs zu erlassen. Für das Programm werden für die Laufzeit von 1. September 2008 bis 31. Dezember 2013 insgesamt 21,5 Mio. Euro zur Verfügung gestellt.

3 Weitere Programme sind:

- Projekt Elternkonsens (Cochemer Praxis); Fortbildungsveranstaltungen und Landeskongresse, Fort- und Weiterbildung gezielt für Eltern zu Fragen des Kindeswohls in Trennungs- und Scheidungssituationen (Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Senioren Baden-Württemberg 2010, S. 3).
- Aufbau von 50 Pflegestützpunkten, Unterstützung für Familien mit Pflegefall, Vernetzung mit anderen Begegnungsstätten (Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Senioren Baden-Württemberg, 2010, S. 33).
- Initiative „Kindermedienland Ba-Wü“: Kooperation der Landesregierung – Landesanstalt für Kommunikation, SWR, Landesmedienzentrum, Medien- und Filmgesellschaft Baden-Württemberg; Ziel ist die Medienbildung für Kinder, Jugendliche und Bezugspersonen, also Eltern, Lehrkräften und Multiplikatoren (www.kindermedienland-bw.de, letzter Abruf 20.01.2011).

Was als Familienzentrum angesehen wird, differiert von Bundesland zu Bundesland. Es lassen sich im Wesentlichen drei Grundtypen unterscheiden:

- Ein Elterntreff, um den herum fast alle für Familien wesentlichen Dienstleistungen angeboten werden (etwa das Mehrgenerationenhaus in Mannheim), das nicht nur mit Familienbildungs- und Beratungsleistungen arbeitet, sondern auch einer Bücherei, einem Arzt, Ergo- und Physiotherapeuten, Kinderbetreuungsdiensten und Jobbörsen Raum gewährt und Menschen im Ehrenamt fortbildet.
- Ein Haus, in dem die verschiedensten Bildungs- und Beratungsleistungen für Familienmitglieder allen Alters rund um eine freie Begegnungsstätte angeboten werden.
- Eine Kindertageseinrichtung „Plus“, mit Beratungszimmer und Begegnungsraum für Eltern und regelmäßigen Familienbildungs- und Beratungsangeboten sowie Eltern-Kind-Spielzimmer.

Für die Förderung von Kindern unter 3 Jahren würde bereits die dritte Variante erhebliche Vorteile eröffnen (vgl. Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Senioren Baden-Württemberg, 2010, S. 29).

Zum Vergleich: Mit bundesweit großem Abstand hat das Land Nordrhein-Westfalen im Rahmen eines Modellversuchs Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren weiter entwickelt. Sie gehören verschiedenen der drei oben genannten Grundtypen an. In den Jahren 2008 und 2009 sind rund 2.000 Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren erweitert worden. Eine erste Evaluation unterstreicht die damit möglichen Effekte (vgl. Meyer-Ullrich, G. et al., 2008).

Familienzentren bieten zugleich Raum für ehrenamtliches Engagement, was auch der Idee der nachbarschaftlichen Hilfe und der Selbstorganisation zugutekommt und daher eine gute Gelegenheit bietet, diese Form des Engagements zu integrieren. Verlässlichkeit und Professionalität darf dabei aber in den Familienzentren nicht gefährdet werden und muss durch ein festes Gerüst aus gut qualifizierten Mitarbeiter/innen gewährleistet sein.

Zu nennen ist in diesem Zusammenhang auch die Förderung von Eltern mit Migrationshintergrund in der Nachhaltigkeitsstrategie Baden-Württembergs. Im Rahmen des Projekts „Integration gemeinsam schaffen – für eine erfolgreiche Bildungspartnerschaft mit Eltern mit Migrationshintergrund“ wurde beispielsweise ein landesweit tätiger Beraterpool eingerichtet. Die geschulten Beraterinnen und Berater unterstützen auf lokaler Ebene die Bildung von Netzwerken zur besseren Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus wurde ein Programm zur finanziellen Förderung von Maßnahmen lokaler Netzwerke im Bereich der Elternarbeit aufgelegt.

Ein wichtiges Programm im Rahmen der aufsuchenden Elternbildung ist schließlich das präventive Spiel- und Förderprogramm „Opstapje – Schritt für Schritt“, das im Jahr 2001 aus den Niederlanden übernommen wurde und im Rahmen eines Modellprojekts zunächst an den Standorten Nürnberg und Bremen durchgeführt, evaluiert und für deutsche Verhältnisse adaptiert wurde.⁴ Seither wird dieses Programm in circa 15 großen und mittleren Städten in Deutschland, unter anderem auch in Stuttgart, erfolgreich eingesetzt. Das Programm ist auf

4 Weitere Informationen unter: www.opstapje.de (letzter Abruf 20.01.2011).

abgegrenzte Sozialräume mit städtischer Infrastruktur zugeschnitten. Mit Opstapje gelingt es, sozial benachteiligte und bildungsferne Familien mit Kindern im Alter zwischen 1,5 und 3 Jahren für ein Angebot der Eltern- und Familienbildung zu gewinnen und kontinuierlich zu begleiten: Die wichtigsten Faktoren dabei sind die Gehstruktur, also die aufsuchenden Hausbesuche, sowie die Rekrutierung der Hausbesucherinnen aus dem Umfeld der Zielgruppe.⁵

Die Mitarbeiterinnen und die Familien beurteilen das Programm weitgehend positiv, die Akzeptanz ist ausgesprochen hoch. Nach der subjektiven Einschätzung der Teilnehmenden und der Mitarbeiterinnen entwickeln sich die Kinder gut, wird die Eltern-Kind-Beziehung gestärkt und gewinnen Eltern an Selbstsicherheit in Bezug auf ihr Erziehungsverhalten. Kinderpsychologische Tests bestätigen diese Aussagen: Die teilnehmenden Kinder, die sich zu Beginn des Programms zu beinahe 50 Prozent in ihrer Entwicklung unterhalb des Normbereichs befanden, bewegen sich positiv in Richtung eines altersgerechten Entwicklungsstandes.⁶

Frühe Hilfen

Im Koalitionsvertrag der Großen Koalition auf Bundesebene von 2005 wurde beschlossen, den Aufbau sogenannter sozialer Frühwarnsysteme und die Förderung früher Hilfen für Kinder und ihre Eltern verstärkt in den Blick zu nehmen. Im Anschluss daran wurde 2006 das bundesweite Aktionsprogramm „Frühe Hilfen für Eltern und Kinder und Soziale Frühwarnsysteme“ auf den Weg gebracht, in dessen Folge sich Baden-Württemberg an dem Modellprojekt „Guter Start ins Kinderleben“ beteiligt hat. Frühe Hilfen werden darin als präventiv ausgerichtete Unterstützungs- und Hilfeangebote für (werdende) Eltern verstanden, die sich in belastenden familiären Lebenssituationen oder in Risikosituationen befinden und nur über wenige eigene Bewältigungsressourcen verfügen. Kinder aus derartigen Familienkonstellationen müssen unter Bildungsgesichtspunkten ebenfalls als Hochrisikogruppen eingestuft werden.

Als unmittelbar landesspezifische Aktivitäten kamen in der Folge eigene Landesprojekte und -programme hinzu. So fördert das Land verschiedene Initiativen im Bereich der Frühen Hilfen. Mit einem Finanzvolumen von 1,2 Mio. Euro wäre als eines der größeren Projekte beispielhaft das Förderprogramm der „Familienhebammen“ zu nennen. Begleitet und beraten werden hier Schwangere und Mütter bzw. Eltern mit sozialen Problemlagen bis zum Ende des ersten Lebensjahres des Kindes. Zwischen 2009 und 2014 wird vom Land nicht nur die Weiterbildung zur

5 Ähnlich konzipiert ist auch das Programm „Hippy“, das sich aber im Kern an Kinder zwischen 4 und 6 Jahren wendet.

6 Weitere Angebote für Familien mit kleinen Kindern im „Kinderland Baden-Württemberg“:
– Familienhilfeangebot: „welcome“: Ehrenamtlich Tätige gehen circa 2 mal pro Woche zu Familien nach einer Geburt (Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Senioren Baden Württemberg, 2010, S. 26).
– Modellprojekt: „Guter Start ins Kinderleben“: Stärkung der Beziehungs- und Erziehungskompetenz von Eltern in Risikolagen, Erprobung von Interdisziplinären Kooperationsformen (Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Senioren Baden-Württemberg, 2010, S. 2 und S. 27).
– „Familienbesuche“: Information von Eltern neugeborener Kinder über Angebote zur Förderung von Kindern (Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald, Angebot „Kiwi – Kind willkommen“).

Familienhebamme bzw. zur/zum Familiengesundheits- und Kinderkrankenschwester/-pfleger gefördert, sondern bis zu einem Höchstbetrag von 140.000 Euro jährlich landesweit auch deren Einsatz in den Familien. Jährlich können bis zu 80 Weiterbildungsplätze gefördert werden.

Ein Schwerpunkt der Landesförderung liegt im Bereich der Fortbildung von Fachkräften zur Erkennung von Kindesmisshandlung und Kindesvernachlässigung sowie – in Umsetzung der Erkenntnisse aus dem Modellprojekt „Guter Start ins Kinderleben“ – in der Vernetzung aller Akteure, die insbesondere in den Feldern Bildung, Betreuung und Gesundheitsschutz mit Kindern zu tun haben.

Um den Schutz von Kindern unter 3 Jahren zu verbessern, hat Baden-Württemberg außerdem die gesetzlichen Rahmenbedingungen durch das neue Kinderschutzgesetz von 2009 verändert. Es macht dabei unter anderem die vorgesehenen Vorsorgeuntersuchungen verpflichtend und hebt teilweise die Schweigepflicht von Ärzten auf, um die Weitergabe von Daten an das Jugendamt bei Anzeichen für Kindeswohlgefährdung zu ermöglichen. Ein gegenwärtig in den parlamentarischen Beratungen befindliches Bundeskinderschutzgesetz soll diese inzwischen vielfältigen Länderaktivitäten bündeln, weiterführen und so weit wie möglich vereinheitlichen, da die Unsicherheiten und Unübersichtlichkeiten in Anbetracht einer Vielzahl von disparaten Länderregelungen doch groß sind.

Herausforderungen

In Anbetracht dieser Ausgangslage steht Baden-Württemberg in der frühkindlichen Bildung vor einer ganzen Reihe an Herausforderungen:

- (1) Familien müssen von Anfang an in ihren Bemühungen um die Bildung, Betreuung und Erziehung ihrer Kinder unterstützt werden. Die Erwartung, dass informelle Bildungsleistungen voraussetzungslos und selbstverständlich von allen Familien gleichermaßen erbracht werden können, erweist sich immer häufiger als eine nichttragfähige Basis für einen herkunftsunabhängigen Bildungserfolg. Stattdessen benötigen sie in den Fällen Unterstützung und Beratung, in denen sie sich selbst unsicher und überfordert fühlen. Daneben bedarf es gezielter familienergänzender Angebote durch allgemeine Angebote der Kindertagesbetreuung, die Familien in ihrem Erziehungsalltag konkret entlasten und stärken. Im Sinne eines effektiven Einsatzes von Unterstützungsangeboten einerseits und den dafür aufzuwendenden Mitteln andererseits, erscheint es in Anbetracht vieler Wissenslücken angebracht, in breit angelegten Erhebungen begleitend die Wirkfaktoren präventiver Angebote speziell im Hinblick auf sozial benachteiligte Familien mit Kindern zwischen 0 und 3 Jahren zu untersuchen.
- (2) Die Angebote für Familien mit Kindern unter 3 Jahren müssen so beschaffen sein, dass sie ein enges Zusammenspiel zwischen den Bildungsanstrengungen in der Familie und den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsaufgaben in der öffentlichen Kindertagesbetreuung ermöglichen. In der Vergangenheit hat sich mit Blick auf die frühkindliche Bildung in vielen Fällen die klaffende Lücke zwischen privaten und öffentlichen Bildungs- und Betreuungsbemühungen als das eigentliche Problem erwiesen.

- (3) In Anbetracht dessen werden Angebote der Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder unter 3 Jahren zu einem wichtigen ergänzenden Element neben den Familien. Nachdem sich in dieser Frage Westdeutschland jahrzehntlang für das Aufwachsen in der Familie entschieden hatte – und damit öffentliche Betreuungsangebote für diese Altersgruppe so gut wie nicht vorhanden waren –, wird mit Blick auf das U3-Angebot eine Akzeptanz in der breiten Bevölkerung nur dann zu erreichen sein, wenn die Vorzüge einer ergänzenden Kleinkindbetreuung auch öffentlich deutlich gemacht werden. Hierbei muss der Blick auch auf die Qualität der Angebote gerichtet werden, damit Eltern nicht nur die Gewissheit einer zeitlich verlässlichen Betreuung haben, sondern sich auch sicher sein können, dass ihre Kinder gut und fürsorglich betreut, aber auch aktiv gefördert und gebildet werden.
- (4) Der Ausbau der Kleinkindbetreuung orientiert sich an den gegenwärtigen Vorgaben des SGB VIII, in dem geregelt ist, welchen Kindern bei Platzknappheit bis zum Inkrafttreten des Rechtsanspruchs bevorzugt ein Angebot unterbreitet werden muss. Dadurch sind soziale und regionale Disparitäten nicht ausgeschlossen, die auch in Baden-Württemberg erkennbar sind. Unter dem Gesichtspunkt einer gezielten Unterstützung von Kindern aus bildungsfernen Milieus sind die Angebote vor Ort so auszubauen, dass sie dazu beitragen können, soziale Disparitäten abzumildern. Nur so besteht – bei entsprechend hoher Qualität der Angebote – eine realistische Chance, den Bildungserfolg sozial benachteiligter Kinder von Anfang an gezielt zu verbessern. Mit anderen Worten: Die öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote müssen innerhalb der Sozialräume so verteilt werden, dass dadurch Kinder aus benachteiligten und bildungsfernen Elternhäusern niedrigschwellig erreicht werden können. Dies setzt in einer durch Platzknappheit gekennzeichneten Ausbauphase eine auch an sozialen Disparitäten ausgerichtete Planung voraus. Sofern dies nicht geschieht, besteht die Gefahr – dies belegen aktuelle Daten –, dass die Verteilung des knappen Platzangebots weiterhin zugunsten jener Kinder erfolgt, deren Eltern beide berufstätig sind, da diese von Gesetzes wegen zu den Begünstigten gehören, die vorzugsweise einen Platz erhalten sollen.⁷
- (5) Eine zentrale Bedeutung kommt in den ersten Lebensjahren insbesondere der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund zu. Diesbezüglich tragen die Gemeinden und die kommunalen Jugendämter in ihrer Zuständigkeit für die lokale Kindertagesbetreuung eine besondere Verantwortung. Vor allem über den U3-Ausbau können jene Kinder erreicht und gezielt gefördert werden, die zu Hause oft kaum oder gar kein Deutsch sprechen; hierbei sollten nach Möglichkeit in die Sprachförderung auch gezielt die Eltern einbezogen werden. Damit wird zugleich auch der Bildungsort Familie gestärkt. Die Impulse der Bundesinitiative im Programm „Frühe Chancen“ zu einer verbesserten Sprachförderung im Alltag der Kindertageseinrichtungen sollten dabei genutzt werden.⁸

⁷ Empirisch belegt wurde dieser Zusammenhang aktuell auch durch den DJI Survey AID:A, 2009.

⁸ Mit der Bundesinitiative „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ soll eine ergänzende Förderung durch einen verbesserten Personalschlüssel ermöglicht werden. Das Programm startet ab März 2011. Bereits bis November 2011 sollen Vereinbarungen mit den Bundesländern getroffen sein, damit das Bewerbungs- und Zuschlagsverfahren starten kann.

- (6) Die bisher erkennbaren Aktivitäten aufseiten des Landes und der Gemeinden im Rahmen von Modellprogrammen und lokalen Projekten konnten bislang allenfalls eine exemplarische und punktuelle Wirkung entfalten. Dies gilt in besonderem Maße für alle Angebote und Leistungen für Kinder unter 3 Jahren, da für diese Altersgruppe bislang wenig Kohärenz in den Aktivitäten, aber auch keine landesweit flächendeckende Strategie in Baden-Württemberg zu erkennen ist. Zudem fehlt in diesem Bereich auch eine programmunabhängige Evaluation.⁹ Es wird künftig zentral darauf ankommen, dass die verschiedenen, unkoordinierten Aktivitäten vermehrt aufeinander abgestimmt und in ein kohärentes flächendeckendes Angebot integriert werden.

Empfehlungen

In Anbetracht dieser Ausgangslage und der damit einhergehenden Herausforderungen empfiehlt der Expertenrat, dass sich das Land Baden-Württemberg – ganz im Sinne des selbst gesetzten Anspruchs, ein *Kinderland* zu sein – auf eine begrenzte Zahl an Aktivitäten konzentriert, von denen am ehesten zu erwarten ist, dass sie die Bildung, Betreuung und Erziehung aller Kinder von Anfang an fördern und dabei vor allem auch jenen zugutekommen, die in sozial benachteiligten Familien aufwachsen und aus bildungsfernen Elternhäusern kommen.

Der Expertenrat empfiehlt daher für diese Altersgruppe ein Bündel von drei gezielten Maßnahmen im Bereich der Kindertageseinrichtungen, der Elternbildung und den Möglichkeiten vernetzter Angebote für Familien mit Kleinkindern.

Bedarfsgerechte Sicherung der Kinderbetreuungsangebote für Kinder unter 3 Jahren in guter Qualität, vorrangig in Wohngebieten mit einem hohen Anteil förderungsbedürftiger Kinder

Gegenwärtig ist ein Ausbau der Angebote für unter 3-Jährige in allen Städten und Landkreisen des Landes Baden-Württemberg zu beobachten. Hierzu werden mit Unterstützung des Landesjugendamts für die Städte und Landkreise bzw. für die einzelnen Gemeinden Bedarfsschät-

⁹ Auch Präventionsprogramme sollten den Nachweis ihrer Wirksamkeit erbringen. Die Arbeitsgruppe der *American Psychological Association* hat dafür evidenzbasierte Kriterien erarbeitet, nach denen ein Programm dann als empirisch gut bewährt gilt, wenn es sich in mindestens zwei von unabhängigen Forschungsgruppen durchgeführten Kontrollgruppen-Studien gegenüber einer alternativen Präventionsmaßnahme oder einem Placebo-Training als überlegen erwiesen hat. Als vermutlich effektiv gilt ein Programm, das sich in zwei Studien gegenüber einer nicht trainierten Kontrollgruppe als überlegen erwiesen hat oder in nur einer Studie mit Kontrollgruppe mit einer Reihe von zusätzlichen Merkmalen wie zum Beispiel das Vorhandensein eines Trainingsmanuals oder eine genaue Spezifikation der Stichprobe ausgezeichnet ist. Nach diesen Kriterien hat bisher keines der bundesweiten und auch in Baden-Württemberg bekannten Programme den Nachweis erbracht, sich in der Zielgruppe sozial benachteiligter Familien als wirksame Maßnahme empirisch gut bewährt zu haben.

zungen durchgeführt. Das Land Baden-Württemberg geht davon aus, dass bis zum Beginn des Rechtsanspruchs (August 2013) ein Betreuungsangebot auf Landesebene im Durchschnitt für etwa 34 Prozent der Kinder unter 3 Jahren vorgehalten werden muss. Die Bedarfsschätzungen schwanken dabei für die Städte zwischen 34 und 50 Prozent und für die Landkreise zwischen 20 und 35 Prozent, wobei allerdings in den einzelnen Gemeinden dieser Landkreise die Bedarfe wiederum unterschiedlich ausfallen können. Daher ist die Planungsverantwortung in Teilen auf die Gemeinden übertragen worden.

Sofern man die vom Land selbst errechnete Zielgröße von 34 Prozent der altersgleichen Bevölkerung auf der Basis der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung zugrunde legt, ergibt sich bis Ende 2013 ein Gesamtbedarf von knapp 92.000 U3-Plätzen. Zum Stichtag 1. März 2010 waren im Land 51.000 Plätze belegt. Demnach müssten noch 41.000 Plätze in Tageseinrichtungen bzw. Tagespflege zusätzlich geschaffen werden, sofern der errechnete Bedarf landesweit erreicht werden soll. Geht man dabei – entsprechend der Annahmen des Bundes – davon aus, dass der Ausbau zwischen 2009 und 2013 zu 30 Prozent in Tagespflege erfolgt, so müssten 27.500 von den insgesamt noch zu schaffenden 41.000 Plätzen in Kindertageseinrichtungen und 13.500 in der Kindertagespflege sichergestellt werden. Legt man, wie dies das Land selbst getan hat, nur einen Anteil von 20 Prozent in Tagespflege zugrunde, so wäre noch ein Ausbau von 32.000 Plätzen in Tageseinrichtungen und 9.000 in der Tagespflege zu bewerkstelligen.

Baden-Württemberg muss die zusätzliche Gewinnung des entsprechenden Personals konsequent ins Blickfeld rücken. Das gilt nicht nur für die Einrichtungsfachkräfte, also etwa Erzieher/innen, zu denen in Baden-Württemberg künftig verstärkt auch an den Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen ausgebildete Fachkräfte hinzukommen. Auch die Anwerbung und Qualifizierung von Tagespflegepersonen muss in den nächsten Jahren in den Vordergrund gestellt werden, da hier mit einem massiven Fehlbedarf zu rechnen ist. Da in Baden-Württemberg im Schnitt gegenwärtig nur 2,3 Kinder pro Tagespflegeperson betreut werden, könnten zusätzliche Anreize dazu beitragen, dass die Tagespflegepersonen gegebenenfalls mehr Kinder betreuen.

Der erhöhte Bildungsanspruch und der Abbau von Bildungsnachteilen für unter 3-jährige Kinder lassen sich nach Überzeugung des Expertenrats nur erreichen, wenn die Qualifizierung des Personals konsequent an der individuellen Förderung der Kinder, an den altersentsprechenden Bildungsfragen sowie an den herkunftsbedingten Ungleichheiten ausgerichtet wird. Zugleich müssen die Qualifizierungskonzepte des Personals für die Kindertageseinrichtungen und für die Kindertagespflege konsequent auf die Altersgruppe der unter 3-Jährigen ausgeweitet werden.

Unter dem Gesichtspunkt des Abbaus sozialer Benachteiligungen sollte bei der kommunalen Planung durch entsprechende Anreize darauf hingewirkt werden, dass der Ausbau so vorangetrieben wird, dass auch sozial benachteiligte Kinder die neu geschaffenen Angebote möglichst niedrigschwellig in Anspruch nehmen können. Dabei muss dann allerdings berücksichtigt werden, dass bei den bisherigen Bedarfsabschätzungen der Elternwunsch im Vordergrund steht, anhand der Daten einschlägiger Studien jedoch davon auszugehen ist, dass Eltern mit

unter 3-jährigen Kindern in prekären Lebenslagen entsprechende Betreuungsangebote eher unterdurchschnittlich nachfragen.

Vor allem mit Blick auf bildungsferne Familien und Familien mit Migrationshintergrund ist daher der Befund zu beachten, dass bis zu einem gewissen Punkt „das Angebot die Nachfrage schafft“. Aus den Befunden des aktuellen DJI-Surveys „Aufwachsen in Deutschland“ lässt sich ableiten, dass benachteiligte Familien erst dann in vergleichbarer Weise erreicht werden, wenn keine Knappheit an Plätzen mehr besteht. Solange aber zu wenige Betreuungsplätze zur Verfügung stehen, werden vor allem diejenigen Eltern das Nachsehen haben, die sich nicht so gut auskennen und eventuell ohnehin erst einmal Zurückhaltung gegenüber einem neuen Angebot erkennen lassen. Infolgedessen wird denjenigen, die die Förderung am besten gebrauchen könnten, diese am wenigsten zugutekommen. Hier sollte gezielt ein Ausgleich geschaffen werden.¹⁰

Daher sollten gezielt Anreize geschaffen werden, die dazu beitragen, dass Eltern aus bildungsfernen Milieus und/oder mit Migrationshintergrund die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für ihre Kinder in gleichem Maße in Anspruch nehmen wie die Eltern aller anderen Kinder. Dies sollte auch nicht durch falsch gesetzte finanzielle Anreize konterkariert werden, die dazu führen, dass Kinder aus ökonomischen Gründen zu Hause gelassen werden („Betreuungsgeld“). Unter dem Strich ist dann aber davon auszugehen, dass bei einer gezielten Motivation dieser Personengruppe, ihren Kindern bereits im Alter von 1 oder 2 Jahren gute Förder- und Entwicklungsmöglichkeiten in Tageseinrichtungen zu eröffnen, die Zielperspektive eines bedarfsgerechten U3-Ausbaus nach oben korrigiert werden muss.

Diese zusätzlichen Bedarfe werden nicht überall in gleichem Maße auftreten. Hierfür lassen sich zur Ermittlung der lokal erhöhten Bedarfe drei Indikatoren benennen: Der Anteil der Eltern mit Kindern unter 3 Jahren, die beide (Vollzeit) erwerbstätig sind sowie der Anteil an Alleinerziehenden erzeugen eine jeweils höhere Nachfrage, der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, insbesondere, wenn sie zu Hause kein Deutsch sprechen, wäre aus Sicht der Politik besonders förderungsbedürftig. In Sozialräumen mit entsprechend hohen Anteilen im Vergleich zum Landesdurchschnitt dürfte die Nachfrage bzw. der Förderbedarf etwas höher ausfallen.

Da in Baden-Württemberg praktisch alle 3-, 4- und 5-Jährigen den Kindergarten besuchen, könnte anhand einer Auswertung der Kinder- und Jugendhilfestatistik die regionale Differenzierung in dieser Hinsicht (Anteile nicht Deutsch sprechender Eltern mit Migrationshintergrund) annäherungsweise relativ gut abgebildet werden. Der Anteil der Kinder, die mindestens ein Elternteil mit nichtdeutscher Herkunft haben, lag im Jahr 2010 im Landesdurchschnitt bei 34 Prozent. Dieser Wert variiert aber deutlich zwischen 63 Prozent in Heilbronn und 22 Prozent im Main-Tauber-Kreis. Als ergänzende Indikatoren könnten auch noch weitere Sozialstrukturindikatoren Anwendung finden, wie sie etwa vom Landesjugendamt für die Städte und Landkreise in Baden-Württemberg im Rahmen der landesweiten Jugendhilfeplanung entwickelt wurden.

¹⁰ In diesem Sinne hat beispielsweise die Stadt München beschlossen, ihre Mittel künftig über die Stadtteile hinweg proportional zu dem Ausmaß sozialer Probleme zu verteilen. Mit Blick auf die Frage der Migration hat die Stadt Toronto in Kanada eine entsprechende Kommunalpolitik umgesetzt.

Hinsichtlich des erforderlichen Personals für den entsprechenden U3-Ausbau ergeben sich nach Berechnungen für das Land Baden-Württemberg eher geringe Fehlbedarfszahlen, sofern 2013 ein Angebot für 34 Prozent der Kinder unter 3 Jahren bereitzustellen ist, wie dies entsprechende Zahlen nahelegen. Sollte sich jedoch bis 2013 ein landesdurchschnittlicher Bedarf von mehr als 34 Prozent abzeichnen, wie dies die jüngsten Bedarfsabschätzungen des DJI-Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID:A)“ mit 37 Prozent nahelegen, dann hätte dies einen Bedarf von 3.000 zusätzlichen Erzieher/innen bzw. Kinderpfleger/innen zur Folge, was immerhin dem Volumen eines kompletten, zusätzlichen Ausbildungsjahrgangs entspricht. Darüber hinaus müssten für die Kindertagespflege mehr als 6.000 zusätzliche Tagespflegepersonen gewonnen werden, sofern bis zu 30 Prozent des Ausbaus auf diesem Weg erreicht werden soll. In der Summe sind das schon erhebliche Herausforderungen, die rasch wirksame Maßnahmen zur Folge haben müssen.

Schließlich wird im Bereich des Ausbaus der Angebote für unter 3-Jährige immer wieder gefordert, dass gute Betreuungs- und Bildungsleistungen nur mit ausreichend Personal ermöglicht werden. In Baden-Württemberg wird nach Berechnungen des Statistischen Bundesamtes in Krippengruppen im Jahr 2010 durchschnittlich eine Vollzeitkraft für 3,6 ganztagsbetreute Kinder eingesetzt. Diese Relation hat sich in den letzten Jahren immer weiter verbessert; 2007 lag dieser Wert noch bei 1 : 4,2. Somit erreicht das Land in dieser Betreuungsform den in der Fachwelt vielfach geforderten Personalschlüssel von 1 : 3.

Gezielte und flächendeckende Nutzung aufsuchender Elternbildung, um Familien in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken

Die Familie ist und bleibt – unabhängig von einem bedarfsdeckenden Ausbau der öffentlichen Kindertagesbetreuung – der wichtigste und prägendste Bildungsort für Kinder in den ersten Lebensjahren. Daher empfiehlt der Expertenrat, die Familien künftig in ihren Erziehungsaufgaben deutlicher und gezielter zu unterstützen, insoweit sich hier ein entsprechender Bedarf zeigt. Neben dem Ausbau der frühkindlichen Kinderbetreuungsangebote sind die Elternbildung und die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenzen Schlüsselthemen mit Blick auf den Abbau der frühkindlichen Benachteiligung von Kindern.

Mehr denn je sind Kinder in der Gegenwart davon abhängig, dass Eltern ihren Kindern ein verlässlicher und förderlicher Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungspartner sind. In der Ausübung dieser Aufgabe müssen Eltern unterstützt werden. Vielfach fühlen sich Eltern heutzutage in dieser Hinsicht verunsichert und zum Teil auch überfordert. Jenseits einer emotional liebevollen Zuwendung zu ihren Kindern nehmen sie zunehmend wahr, dass sie auf die Herausforderungen der Elternschaft nicht ausreichend vorbereitet sind. Darin liegt auch eine wesentliche Quelle des sinkenden Wunsches auf eigene Kinder.

Soll nicht nur die öffentliche Kindertagesbetreuung ausgebaut und dadurch der Eindruck erweckt werden, dass damit allein herkunftsbedingte Ungleichheiten abgebaut werden könnten, muss der Familie künftig mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Um dabei dem herkömm-

lichen Dilemma zu entgehen, dass die traditionelle Familienbildung mit ihrer Komm-Struktur nur einen kleinen Teil der Familien erreicht, sollte nach Überzeugung des Expertenrats die aufsuchende Elternbildung gezielt verstärkt und verbreitert werden. Nur so wird es mittelfristig gelingen, auch jene Familien zu erreichen, die sich durch die vorhandenen Angebote nicht angesprochen fühlen. Programme wie beispielsweise „Opstapje“ in den früheren Altersjahrgängen oder „Hippy“ bei Kindern im Kindergartenalter können in dieser Hinsicht wichtige Zugänge eröffnen. Im Blick sollten dabei auch die neu geschaffenen und noch auszubauenden Zugänge im Rahmen der Frühen Hilfen behalten werden. Nur wenn es gelingt, Familien frühzeitig und niedrigschwellig anzusprechen, werden sich die Chancen spürbar verbessern, herkunftsbedingte Ungleichheiten in den ersten Lebensjahren zu verringern.

Auf- und Ausbau eines qualitativ guten Netzes an Familienzentren

Traditionell war die private Erziehung in der eigenen Familie und der Nachbarschaft mehr oder weniger deutlich getrennt von den institutionellen Angeboten der Kindertagesbetreuung. Dies hat lange Zeit dazu beigetragen, diese beiden Formen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung eher in einem Neben- und Gegeneinander als in einem Miteinander zu betrachten. Der damit konstruierte Gegensatz von staatlicher oder privater Betreuung hat eine fruchtbare und für die Kinder förderliche Zusammenarbeit eher behindert.

Nachdem sich inzwischen die Politik auf einen bundesweiten, flächen- wie bedarfsdeckenden Ausbau der Kinderbetreuungsangebote auch für unter 3-Jährige verständigt hat – und dieses Angebot ab August 2013 gesetzlich garantiert wird –, stellt sich mehr denn je die Frage einer verbesserten, partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Eltern und Einrichtungen zum Wohle der Kinder. In Anbetracht dieser Ausgangssituation regt der Expertenrat an, auf der Basis der bisherigen Erfahrungen mit den Familienzentren in anderen Bundesländern, Kindertageseinrichtungen – in Kooperation mit anderen familiennahen Angeboten vor Ort (Familienbildung, Erziehungsberatung, Mütterzentren, Mehrgenerationenhäuser etc.) – gezielt zu Familienzentren weiterzuentwickeln. Auf diese Weise kann dem doppelten Anliegen, Kinder zu fördern und Familien in ihren Erziehungspflichten nicht alleine zu lassen, am ehesten entsprochen werden.

Ziel der Familienzentren muss es sein, Kinder und Familien frühzeitig, also bereits in den ersten Lebensmonaten zu erreichen, um so einer Isolation von Familien mit kleinen Kindern von vornherein vorzubeugen, zudem die Potenziale des sozialräumlichen freiwilligen Engagements der Bürgerinnen und Bürger einzubeziehen und zu nutzen und Eltern darüber hinaus zugleich zusätzliche Möglichkeiten zu eröffnen, untereinander in Kontakt zu gelangen, aber auch gemeinsam die Fragen des Erziehungsgeschehens und des Familienalltags im vertrauten Kreis erörtern zu können. Auf diese Weise werden für Familien nicht nur in ihrem sozialen Nahraum niedrigschwellige Begegnungsmöglichkeiten, sondern auch gezielte Möglichkeiten einer weitergehenden Elternbildung und -unterstützung geschaffen. Dies könnte sich ebenfalls als ein wichtiger Schritt erweisen, um den drohenden herkunftsbedingten Ungleichheiten bereits in den ersten Lebensjahren planvoll zu begegnen.

Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahre und der Übergang zur Grundschule

Schon in den 1960er- und 1970er-Jahren wurde in Deutschland die Frage diskutiert, inwiefern soziale Disparitäten und solche, die aufgrund von Migrationshintergrund und sprachkulturellen Besonderheiten von Familien entstehen, durch eine stärkere Wahrnehmung von Bildungsaufgaben im Kindergarten abgebaut werden könnten.

Es steht heute außer Frage, dass vorschulische Kindertageseinrichtungen als Teil des Bildungssystems aufzufassen und entsprechend auszubauen sind. Entwicklungsverzögerungen und Kompetenzdefizite in den ersten sechs Lebensjahren potenzieren sich im weiteren Entwicklungsverlauf und erhöhen damit die Wahrscheinlichkeit für schulischen und beruflichen Misserfolg. Folglich häufen sich die Forderungen nach einer Umstrukturierung und Umgestaltung der Kindertagesbetreuung. Das traditionelle Verständnis vom Elternhaus als alleinverantwortliche Institution der frühen Bildung wird mehr und mehr infrage gestellt. Viele Familien – so ein verbreitetes Argument – seien nicht mehr in der Lage, eine hinreichende Frühförderung und Bildung von Kindern in den ersten Lebensjahren zu realisieren.

Angesichts der Zunahme des Anteils von noch nicht schulpflichtigen Kindern mit einem sprachkulturell und/oder sozioökonomisch benachteiligten Elternhaus werden voraussichtlich die sozialen Disparitäten schon in den ersten Etappen individueller Bildungsverläufe auch in Baden-Württemberg weiterhin eher zunehmen. Es stellt sich daher die Frage, ob und gegebenenfalls wie eine frühe Eindämmung dieser sozialen Disparitäten gelingen kann.

Forschungsstand

Kinder – mit deutscher wie auch einer anderen Familiensprache –, die eine Kindertageseinrichtung besucht haben, kommen häufig mit mündlich-kommunikativen deutschsprachigen Kompetenzen in die Schule, die von Lehrkräften als altersgemäß empfunden werden. Sprachliche Probleme werden meist erst dann auffällig, wenn in der Schule in zunehmendem Maße weitergehende sprachliche Anforderungen gestellt werden. Konzeptionelle Schriftlichkeit und bildungssprachliche Kompetenzen (vor allem Wortschatz, morpho-syntaktisches Verständnis und phonologische Bewusstheit) werden als Grundlage einer erfolgreichen schulischen Bildung betrachtet. Es liegt empirische Evidenz vor, dass Lernende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (Deutsch als Zweitsprache: DaZ) und Kinder aus bildungsfernen Familien vergleichsweise deutlich unterentwickelte bildungsbezogene Sprachkompetenzen aufweisen und damit deutlich mehr Schwierigkeiten haben, Unterrichtsinhalte aufzunehmen. Als Konsequenz davon sollte (frühe) sprachliche Förderung Kompetenzen aufbauen, die über die konzeptionell mündliche Sprache hinausgehen und denen in der Schule und für schulisches Lernen besondere Bedeutung zukommt.

Die gezielte Förderung bildungsrelevanter Sprachkompetenzen gilt sicherlich zu Recht als besonders erfolgversprechender Weg, um sprachkulturelle Nachteile schon vor dem Einstieg in das formale Schulsystem abzubauen und damit den beobachtbaren rasanten Anstieg der herkunftskorrelierten Kompetenzunterschiede zu drosseln.

Die Möglichkeiten einer wirksamen kompensatorischen Förderung im vorschulischen Bereich sind derzeit nur ansatzweise bekannt. Angesichts der im Vergleich zu der jahrzehntelangen Diskussion eher bescheidenen empirischen Basis zu diesem Thema ist es kaum möglich, eine fundierte Einschätzung darüber abzugeben, welche Ziele bei Kindern aus bildungsfernen, sozioökonomisch schwachen und/oder migrationsbenachteiligten Elternhäusern mit welchen Fördermaßnahmen erreichbar sind. Dennoch gehört der Gedanke, dass der Besuch eines Kindergartens familiäre bzw. soziale Benachteiligungen kompensiert, zu den Grundüberzeugungen der Elementarpädagogik. Eine aktuelle Metaanalyse zu den Wirkungen vorschulischer Betreuung für Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft (Burger, 2010) gibt allerdings wenig Anlass zu Optimismus hinsichtlich der kompensatorischen Effekte des herkömmlichen Kindergartenbesuches. Bei 26 kontrollierten Evaluationsstudien aus drei verschiedenen Kontinenten konnte nur in 7 Fällen eine solche kompensatorische Wirkung auf die kognitive Entwicklung der Kinder nachgewiesen werden. Zu den Datensätzen mit nachgewiesenen kompensatorischen Wirkungen gehört auch das sozio-oekonomische Panel (SOEP) in Deutschland. Spiess, Büchel und Wagner (2003) fanden zwar keinen Zusammenhang zwischen Kindergartenbesuch und dem Niveau der in Klasse 7 besuchten Schulart für Kinder aus deutschen Familien, wohl aber erwies sich in dieser Hinsicht der Kindergartenbesuch als günstig für Familien mit italienischem, griechischem, türkischem, spanischem oder jugoslawischem Migrationshintergrund.

Im Vergleich zu den kompensatorischen Wirkungen, die sich bei der Rekonstruktion der typischerweise verfügbaren Kindertageseinrichtungen ergeben, lassen sich durch gezielte vorschulische kompensatorische Fördermaßnahmen in den Bereichen Sprache, schriftsprachliche Vorläuferfertigkeiten und frühe mathematische Kompetenzen durchaus die gewünschten Effekte erzielen.

Sprachförderung. Das Ziel der kompensatorischen Förderung von besonders bildungsrelevanten Sprachkompetenzen insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund mit sprachlichen Defiziten gelingt am besten bei gezielten Programmen zur Erweiterung des Wortschatzes, zur Verbesserung der Begriffsbildung, der syntaktischen Fähigkeiten und der Lautdiskriminationsfähigkeit. Entsprechende Wirkungen wurden bisher allerdings nur unter experimentell kontrollierten Bedingungen nachgewiesen. In bisherigen Versuchen der Implementierung entsprechender Programme in der pädagogischen Praxis blieb der Wirksamkeitsnachweis aus. Hier besteht ein Forschungsdesiderat, dem in Anbetracht der großen Bedeutung der Sprachförderung zum Abbau von Herkunftsunterschieden beim Einstieg in die Grundschule höchste Priorität gebührt.

Förderung der phonologischen Bewusstheit. Unter phonologischer Bewusstheit versteht man die Fähigkeit, die Lautstruktur der Sprache analysieren und nutzen zu können. Diese Fähigkeit ist erforderlich, um größere Einheiten der Sprache, wie Sätze, Wörter, Silben oder Reime identifizieren zu können, vor allem aber, um kleine Einheiten wie einzelne Phoneme zu erkennen. Defizite in der phonologischen Bewusstheit bergen ein großes Risiko für den ungestörten Erwerb der Schriftsprache. Sie lassen sich recht zuverlässig und nachhaltig durch die Trainingsprogramme „Hören, lauschen, lernen“ über einen Zeitraum von 20 Wochen in

täglichen Sitzungen von 10 bis 15 Minuten im letzten Kindergartenhalbjahr beheben (vgl. zum Überblick Schneider & Marx, 2008).

Förderung früher mathematischer Kompetenzen. Erfolgreiche Ansätze einer mathematischen Frühförderung zielen auf das Verstehen des Zahlenraums und auf die Mengenbewusstheit von Zahlen und Zahlrelationen. Hier liegen mehrere Programme vor, deren Effektivität belegt ist. Hierzu gehören das Trainingsprogramm „Komm mit ins Zahlenland“ (Friedrich & de Galgocy, 2004) und das Würzburger Trainingsprogramm „Mengen, zählen, Zahlen“ (Krajewski, Nieding & Schneider, 2007). Letzteres Programm wird über einen Zeitraum von zehn Wochen in täglichen Sitzungen durchgeführt. Die generelle Wirksamkeit des Trainings sowie seine Überlegenheit gegenüber dem Programm „Komm mit ins Zahlenland“ konnte in einer neueren Evaluationsstudie eindrucksvoll belegt werden (Krajewski, Nieding & Schneider, 2008).

Die verfügbaren methodisch kontrollierten Studien zur Wirksamkeit vorschulischer Fördermaßnahmen erlauben die folgenden Schlussfolgerungen:

- (1) Kindergartenbesuch wirkt sich positiv auf die Entwicklung schulrelevanter kognitiver Kompetenzen aus. Dieser Effekt fällt umso deutlicher aus, je früher der Eintritt in den Kindergarten erfolgt (allerdings mit der Einschränkung, dass ein Eintritt vor Vollendung des zweiten Lebensjahres keinen zusätzlichen Vorteil bringt).
- (2) Kompensatorische Wirkungen sind vor allem durch die direkte Förderung bildungsrelevanter Kompetenzen (Sprache, schriftsprachliche Vorläuferfertigkeiten, mathematische Konzepte) zu erzielen.
- (3) Es fehlt derzeit entgegen weit verbreiteten Überzeugungen an fächendeckend in die Praxis übertragbaren Sprachförderansätze, die so starke und nachhaltige Wirksamkeit haben, dass die aktuellen sprachkulturellen Unterschiede im Vorschulbereich dadurch abbaubar wären.

Schuleintritt. Ziel der kompensatorischen Förderung im vorschulischen Bereich ist es, die individuellen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung der Bildungsherausforderungen des Schulanfangsunterrichts zu schaffen, die Kinder also „schulfähig“ zu machen. Obwohl seit den 1960er-Jahren bekannt ist, dass die kognitiven Voraussetzungen der Schulfähigkeit prinzipiell durch Förderung gesteigert werden können, hat sich seit den frühen 1970er-Jahren in der Deutschen Frühpädagogik die Überzeugung festgesetzt, dass es besser sei, Kinder später als früher einzuschulen. Als Konsequenz davon kam es zu einem Trend zunehmender Zurückstellungen schulpflichtiger Kinder bei gleichzeitigem Rückgang der frühzeitigen Einschulungen. Die Folge war eine deutliche Erhöhung des durchschnittlichen Schuleingangsalters. So waren Mitte der 1990er-Jahre Kinder in Deutschland an ihrem ersten Schultag 6 Jahre und 10 Monate alt. In vielen Bundesländern wurden allerdings in den letzten Jahren Aktivitäten unternommen, das Einschulungsalter wieder zu senken, zumal empirische Evaluationen an der Wirksamkeit der Maßnahme der Zurückstellung zweifeln lassen. Betrachtet man die Einschulungspraxis (insbesondere die Zurückstellungspraxis) vor dem Hintergrund empirischer Befunde, so ist zu konstatieren, dass (a) die Beeinflussbarkeit der Schulfähigkeit, (b) das rasche Aufholen von Schulfähigkeitsdefiziten durch geeignete Maßnahmen im Anfangsunterricht und (c) das Fehlen von späteren Leistungsvorteilen bei den zurückgestellten Kindern eher gegen

die Tauglichkeit des Instruments der Schulbesuchszurückstellungen spricht. Unabhängig von dieser allgemeinen Situation ist auch die Einschulung ein Ereignis, bei dem von den einzelnen Kindern Anpassungen verlangt werden, die bei Nichtbewältigung sich langfristig ungünstig auf den weiteren Bildungsweg auswirken. Auch hier steckt eine Quelle herkunftsbedingter Unterschiede. Als besondere Risikofaktoren, die den Übergang in die Schule und die Anpassung an das Schulsystem erschweren, wurden nämlich insbesondere ungünstige sozioökonomische Bedingungen, die Zugehörigkeit zu einer Minderheitengruppe sowie eine Familienkonstellation mit nur einem Elternteil identifiziert.

Herausforderungen

Vor diesem Forschungsstand stehen Überlegungen zum wirkungsvollen Abbau herkunftsbedingter Unterschiede in den bildungsrelevanten Kompetenzen von Kindern zwischen 3 und 6 Jahren vor einer Reihe nichttrivialer Herausforderungen. Insbesondere sind hier zu nennen: die sozialen Kompositionseffekte in den Wohnquartieren, die Forderungen zum Thema Inklusion, die Notwendigkeit vermehrter Elternbeteiligung sowie die zunehmenden Ansprüche an die Qualifikation des Fachpersonals.

Klumpenproblem bzw. Kompositionseffekte in den Wohnquartieren. Frühe Bildungsinstitutionen (Hort, Kindertagesstätten) werden notwendigerweise wohnnah eingerichtet. Als unvermeidbare Folge davon ist auch die Zusammensetzung der Gruppen in den Kindertagesstätten ein Spiegelbild der sozialen Zusammensetzung des jeweiligen Wohnquartiers. Damit determinieren die sozialen Kompositionseffekte von Wohnquartieren auch die Rahmenbedingungen der frühen institutionellen pädagogischen Settings. Dies stellt eine besondere Herausforderung für die Planung und Gestaltung kompensatorischer Förderung in den frühen Lebensjahren dar. So zeigen beispielsweise Evaluationen von frühen Fördermaßnahmen, dass etwa die kompensatorischen Wirkungen hinsichtlich basaler sprachlicher Kompetenzen (z. B. Wortschatz) ausbleiben, wenn der Prozentsatz von Kindern aus Familien mit einem anderen sprachkulturellen Hintergrund eine kritische Größe überschreitet. Da in etlichen Wohnquartieren gar nicht genügend Kinder aus Familien mit deutscher Muttersprache in die Kindertagesstätte kommen können, entstehen hier besondere Herausforderungen für die Gestaltung von Sprachfördermaßnahmen und anderen Förderansätzen, damit die erhofften kompensatorischen Wirkungen eintreten.

Forderungen zum Thema Inklusion. Seit einer im März 2009 in Deutschland in Kraft getretenen UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderung wird intensiv darüber diskutiert, welche Verpflichtungen zur inklusiven Bildung daraus erwachsen und wie diese umzusetzen sind. Die meisten Bundesländer haben darauf mit Verordnungen reagiert, die zum Ziel haben, die typischen Förderschulen abzuschaffen und mehr Schüler an Regelschulen zu belassen. Zur Abdeckung des dadurch an Regelschulen entstehenden zusätzlichen sonderpädagogischen Förderbedarfs hat Baden-Württemberg beschlossen, die bisherigen Förderschulen zu Zentren für sonderpädagogischen Förderbedarf umzugestalten, die einerseits vermehrt

Fachkräfte in die Regelschulen schicken, um den dort ansteigenden sonderpädagogischen Förderbedarf aufzufangen, und die andererseits Kinder bedarfsweise für überschaubare Zeiträume aufnimmt, um sie gezielt in den Zentren zu fördern. Auch im Bereich der Kindertagesstätten ist die Inklusionsdebatte im vollen Gange. Insbesondere die Fachaufsichten der Trägerverbände begründen mit der UN-Konvention eine ablehnende Haltung gegen jede Form kompensatorischer Fördermaßnahmen, weil diese ja zur Ungleichbehandlung einzelner Kinder, ja gar zur Aussonderung und Etikettierung von Kindern mit besonderen Förderbedarfen führe. Wenn sich diese Position flächendeckend durchsetzen sollte, wird der entscheidende Schlüssel zur frühzeitigen und damit besonders wirkungsvollen Reduzierung von herkunftsabhängigen Unterschieden im Bildungserfolg derart blockiert werden, dass in den kommenden Jahren eher mit einer Zunahme anstelle der dringend gebotenen Abnahme von Herkunftsdisparitäten im Bildungserfolg gerechnet werden muss.

Elternbeteiligung. Seit Jahrzehnten wird in der Qualität und Intensität der Elternbeteiligung ein wesentlicher Faktor für die Wirksamkeit von institutionellen Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen gesehen. Kinder aus bildungsnahen Familien verfügen bereits bei der Einschulung über bessere bildungsrelevante Kompetenzen als Kinder aus bildungsfernen Familien, unter denen sich überproportional häufig Familien mit Migrationshintergrund befinden. Zugewanderte Eltern sind auf Veranstaltungen von Kindergarten oder Schule häufig unterrepräsentiert, was deutlich macht, dass bisherige Modelle zur Einbeziehung von Eltern (noch) nicht zu den erhofften kompensatorischen Effekten führen. Pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten und Schulen neigen dazu, die relativ geringe Beteiligung zugewanderter Familien als Desinteresse zu interpretieren. Wenn zugewanderte Eltern allerdings nach ihren langfristigen Sozialisationszielen gefragt werden, dann nennen sie Bildung sehr viel häufiger als deutsche Eltern. Auf den ersten Blick erscheint das als Widerspruch. Aus der kulturvergleichenden Forschung ist allerdings bekannt, dass vielfach in den Herkunftsländern der Familien andere Vorstellungen darüber vorherrschen, welche Nähe bzw. Distanz zwischen Elternhaus und Schule angemessen ist und wer primär die Verantwortung für die schulische Entwicklung der Kinder übernimmt. Hier besteht die große Herausforderung darin, Ansätze zur Elternbeteiligung zu entwickeln, in denen die sehr hohe Bildungsaspirationen der meisten Zuwandererfamilien für ihre Kinder genutzt werden, um sie einzubinden und die Voraussetzung dafür zu schaffen, dass sie realisieren, dass sie gemeinsam mit Kindergarten und Schule die Verantwortung für die Bildung der Kinder zu übernehmen haben.

Erhöhte Ansprüche an das Fachpersonal. Wenn wir über die Möglichkeiten eines frühen Abbaus herkunftsabhängiger Bildungschancen im Altersbereich zwischen 4 und 6 Jahren diskutieren, dann kommt eine Reihe neuer Anforderungen auf das Fachpersonal der Kindertagesstätten zu. Hierzu gehören Sprachförderung, individualisiertes Entwicklungsmonitoring bildungsrelevanter Kompetenzen, Erkennen kompensatorischen Förderbedarfs und das Planen, Organisieren und Durchführen entsprechender Maßnahmen. Um dies zu leisten, ist eine Professionalität erforderlich, die nicht mit dem Ausbildungsniveau der derzeit dominanten Berufsgruppen in den vorschulischen Einrichtungen in Deutschland in Einklang zu bringen ist. Individuelle Entwicklungsdiagnostik und kompensatorische Förderung erfordern eine fachliche Expertise,

die nur schwer ohne akademische Grundausbildung aufgebaut werden kann. Solange weniger als 2 Prozent des Fachpersonals in Kindertagesstätten eine solche Ausbildung mitbringen, wird es kaum möglich sein, den erhöhten Ansprüchen an die professionelle Bildungsarbeit im vorschulischen Sektor gerecht zu werden.

Situation in Baden-Württemberg

Baden-Württemberg hat sich bereits vor einigen Jahren auf den Weg gemacht, frühe Bildung konzeptionell und organisatorisch zu gestalten. Im intensiven Austausch mit den wichtigsten Trägern von Kindertagesstätten in Baden-Württemberg, den Kirchen und Kommunen, wurde an einer Bildungsorientierung in den vorschulischen Kindertagesstätten gearbeitet. Dabei haben sich insgesamt vier verschiedene Ansätze durchgesetzt, die gegenwärtig in ihrer Summe die frühe Bildungslandschaft in Baden-Württemberg charakterisieren. Im Einzelnen handelt es sich dabei um (a) den Orientierungsplan, (b) die frühe Sprachförderung, (c) das Projekt „Schulreifes Kind“ und (d) das Projekt „Bildungshaus 3–10“. Zusammengenommen bilden diese vier Ansätze ein überzeugendes Portfolio früher Bildung in Baden-Württemberg. Der durch das Zusammenspiel der verschiedenen Ansätze erreichbare Wirkungsgrad kommt bisher jedoch kaum bzw. nur ansatzweise zur Geltung. In nicht unerheblichem Maße ist dies die Folge davon, dass im Lande selbst einige dieser Ansätze als widersprüchlich bzw. als konkurrierend aufgefasst werden.

Der *Orientierungsplan* wurde erstmals 2006 veröffentlicht. Er enthält Aussagen zur Einbettung der Institution Kindergarten in das Bildungssystem Baden-Württembergs. Insbesondere werden die Kooperation mit den Grundschulen, die Vernetzung und die Qualitätssicherung als institutionelle Ziele benannt. Des Weiteren werden sechs eng miteinander verknüpfte Bildungs- und Entwicklungsfelder skizziert und mit konkreten Anregungen für die pädagogische Praxis versehen. Diese sind nicht an den schulischen Lernfeldern angelehnt, sondern an den individuellen Entwicklungsbereichen der Kinder, den sogenannten Bildungs- und Entwicklungsfeldern Körper, Sinne, Sprache, Denken, Gefühl bzw. Mitgefühl sowie Sinn, Werte und Religion. Von den frühkindlichen Bildungsplänen vieler anderer Bundesländer hebt sich der Orientierungsplan durch seine Fokussierung auf individuelle Entwicklungsfelder und den Verzicht auf konkrete frühkindliche Bildungscurricula positiv ab. Dadurch stellt er die individuelle Entwicklung des Kindes in den Mittelpunkt und schafft tatsächlich Orientierung, die in individualisierender und kompensatorischer Weise genutzt werden kann.

Im Bereich der *Sprachförderung* hat das Land mit Unterstützung der Landesstiftung Baden-Württemberg die Implementierung der theoretisch plausiblen Förderkonzeption „Sag’ mal was“ empirisch erprobt, ohne dass der erhoffte Erfolg nachweisbar war. Mit diesem ernüchternden Befund zum Wirkungsgrad implementierter früher Sprachförderung steht das Land nicht alleine da. Auch die Bemühungen zur Umsetzung von kompensatorischer Sprachförderung in anderen Bundesländern bleiben so gut wie ausnahmslos in ihren Wirkungen weit hinter den Erwartungen zurück. Die allgemeine Empfehlung, Förderkonzepte umzusetzen, die sich in

empirischen Evaluationen als wirksam im Sinne einer kompensatorischen Förderung erwiesen haben, greifen daher im Bereich der frühen Sprachförderung ins Leere. Zurzeit sind in der deutschen bildungswissenschaftlichen Forschung rege Initiativen zu beobachten mit dem Ziel, im Rahmen eines koordinierten bundesweiten Forschungsprogramms „Sprachförderung und Sprachdiagnostik“ sich in interdisziplinärer Weise besonders auch den Desideraten der frühen Sprachförderung zu widmen. Baden-Württemberg täte gut daran, diese Aktivitäten zu verfolgen und auf der Grundlage der dabei zu erwartenden Ergebnisse in den kommenden Jahren Entscheidungen darüber zu treffen, welche Sprachförderansätze wie in Baden-Württemberg implementiert werden können.

Erfolgreicher sind die bisherigen Bemühungen zur Identifizierung von potenziell förderbedürftigen Kindern. Eine flächendeckende frühe Sprachstandsfeststellung wurde jüngst auf der Basis wissenschaftlicher Gutachten festgelegt und über die Gesundheitsämter implementiert. Der Sprachförderbedarf wird dabei über zwei Schritte festgestellt: Im ersten Schritt werden mithilfe des Heidelberger Auditiven Screening in der Einschulungsuntersuchung (HASE) flächendeckend im vorletzten Kindergartenjahr solche Kinder identifiziert, deren aktuellen sprachlichen Kompetenzen mit hoher Wahrscheinlichkeit massive Probleme beim Schriftspracherwerb nach sich ziehen werden. Das eingesetzte Verfahren HASE hat sich gegenüber den meisten Alternativen im deutschsprachigen Raum als besonders prognostisch valide erwiesen. Kinder mit auffälligen Werten bei der HASE-Untersuchung werden anschließend mit einem standardisierten und normierten Sprachentwicklungstest genauer untersucht. Bestätigt sich dabei der Verdacht auf einen Sprachentwicklungsrückstand, besteht ein Anspruch des Kindes auf Teilnahme an zusätzlichen Sprachförderangeboten.

Vor etwa fünf Jahren wurde mit einem Modellprojekt zur kompensatorischen Förderung im letzten Kindergartenjahr von Kindern mit bildungsrelevanten Entwicklungsrückständen an zunächst 50 (mittlerweile ca. 245) Standorten in Baden-Württemberg begonnen. Ziel des Projektes mit dem Namen „Schulreifes Kind“ ist es, dass Kinder mit Entwicklungsverzögerungen bzw. -risiken durch eine gezielte Förderung möglichst gut auf die Schule vorbereitet werden. Der wechselseitige Austausch und die fachliche Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte von Schule und Kindergarten ist dabei ein zentraler Eckpunkt der Konzeption. Obwohl die Projektbezeichnung etwas ungünstig gewählt ist – spricht man doch heute eher von „Schulfähigkeit“ anstelle von „Schulreife“ – weiß die breite Bevölkerung sofort, was sich hinter dem Namen verbirgt: Ein Projekt, das Kinder auf den Schulstart vorbereitet. Kinder mit unterschiedlichen Entwicklungsverzögerungen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen sowie Kinder mit geringen familiären Entwicklungsmöglichkeiten sollen frühzeitig als solche erkannt werden und anschließend gezielt auf die Schule vorbereitet werden. Ein Schlüsselement sind dabei in der Praxis die gemeinsamen „Runden Tische“. Ein Jahr vor der geplanten Einschulung veranlassen die Erzieherinnen für jedes Kind, bei dem ein Anfangsverdacht auf mögliche bildungsrelevante Entwicklungsverzögerungen besteht, die Einberufung einer Gesprächsrunde, an der die Eltern, die das Kind betreuende Erzieherin, eine Vertreterin der Schule sowie gegebenenfalls weitere verfügbare Experten (z. B. aus der Frühförderung oder dem Gesundheitsamt) teilnehmen. Am „Runden Tisch“ erörtert diese Gruppe den Entwick-

lungsstand des Kindes und gegebenenfalls Möglichkeiten der zusätzlichen Förderung. Zur Entscheidung über den Förderbedarf des einzelnen Kindes liefert die in Baden-Württemberg eingeführte neu konzipierte vorgezogene Einschulungsuntersuchung einen wichtigen Beitrag. Durch ein umfassendes Entwicklungsscreening (in das auch HASE integriert ist) wird dabei 24 bis 15 Monate vor der Einschulung überprüft, für welches Kind in welchem Bereich Förderbedürftigkeit besteht. Auf Basis dieser und weiterer über das Kind verfügbaren Informationen wird nun entschieden, ob das jeweilige Kind an der im Projekt „Schulreifes Kind“ angebotenen zusätzlichen Förderung teilnehmen soll. Bei besonderem Förderbedarf kann am „Runden Tisch“ auch eine intensivere Einzelförderung, wie zum Beispiel Logopädie oder Frühförderung, empfohlen werden. Förderschwerpunkte im Zusatzförderangebot „Schulreifes Kind“ sind Motorik, Persönlichkeitsentwicklung, Sozialverhalten, Entwicklung von Alltagskompetenzen und emotionaler Kompetenz, Wahrnehmungsschulung, mathematische Vorkenntnisse sowie Konzentration, Ausdauer und Arbeitstempo. Besteht zusätzlich sprachlicher Förderbedarf sollen die Maßnahmen mit anderen Sprachfördermaßnahmen im Land abgestimmt werden. Grundlage bietet jeweils das pädagogische Konzept der Einrichtung unter Berücksichtigung der Ziele des Orientierungsplans.

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung wurden die Kinder des Einschulungsjahrgangs 2009 an 30 Standorten ab Frühjahr 2008 in eine Längsschnittstudie mit intensiver Individualtestung einbezogen. Dabei konnte die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen im Bereich schriftsprachlicher Vorläuferfertigkeiten und vor allem früher mathematischer Kompetenzen nachgewiesen werden. Diese Wirksamkeit konnte durch ein einfaches Coaching der Förderkräfte nachweislich gesteigert werden. Kinder mit festgestellten Entwicklungsauffälligkeiten, die an den zusätzlichen kompensatorischen Förderungen des Projekts „Schulreifes Kind“ teilgenommen hatten, wurden im Herbst 2009 deutlich seltener von der Einschulung zurückgestellt als vergleichbar entwicklungsauffällige Kinder, die nicht an den zusätzlichen Fördermaßnahmen teilgenommen hatten.

Das Landesmodell „Bildungshaus 3–10“ wurde im Kindergartenjahr 2007/08 in die gezielte Förderung mit Bundes- und Landesmitteln genommen, um Kindern den Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule institutionell und pädagogisch zu erleichtern. Grundidee dieses Modellprojekts ist die Etablierung von situationsübergreifenden Lern- und Spielgruppen. Das Modell ist nicht auf die unmittelbare Phase vor und nach der Einschulung begrenzt, sondern hat den Anspruch eine durchgängige Bildungseinrichtung für die Altersspanne der 3- bis 10-Jährigen zu etablieren. Mittlerweile befinden sich etwa 100 solcher Bildungshäuser in Baden-Württemberg in einer Aufbauphase. Dabei zeigt sich eine gewisse Diskrepanz zwischen Umsetzungsvision und Umsetzungsrealität: In den wenigsten Fällen sind Bildungshäuser in Baden-Württemberg einheitliche Institutionen unter einem Dach; vielmehr handelt es sich um virtuelle Häuser, die durch intensive Kooperationen zwischen Kindergärten und Schulen aufgebaut werden. Ob die bisweilen mit dem Modellprojekt verbundene Idee, jahrgangsübergreifende Spiel- und Lerngruppen von 3- bis 10-Jährigen zu schaffen, geeignet ist, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg abzubauen, ist derzeit nicht geklärt.

Auch in den Bildungshäusern bleibt für die Kinder zumeist zu Beginn des 7. Lebensjahrs ein Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Dieser Übergang ist auch in Baden-Württemberg für Kinder mit Unsicherheiten und Anforderungen verbunden, deren Bewältigung sich auf die weitere Bildungsbiografie auswirken kann. Baden-Württemberg erprobte daher ab Mitte der 1990er-Jahre adaptive Formen der Einschulung, um die erfolgreiche Bewältigung der damit verbundenen Herausforderungen zu maximieren. Die flexible Eingangsstufe mit jahrgangsübergreifendem Unterricht in den Klassenstufen 1 und 2 hat sich in diesem Zusammenhang besonders bewährt. An einigen wenigen Schulen in Baden-Württemberg wurde sogar ein zweiter Einschulungstermin zum Schulhalbjahr eingeführt, um die Passung zwischen individuellem Entwicklungsstand und Beginn des schulischen Lernens zu optimieren. Die Maßnahmen, um das Durchschnittsalter von Schulanfängern von fast 7 auf eher 6 Jahre zurückzuführen, hatten in Baden-Württemberg zur Folge, dass zwischen 1995 und 2004 die Quote der Zurückstellungen von etwa 8 auf etwa 5 Prozent absank, während im gleichen Zeitraum der Prozentsatz der vorzeitig Einschulungen von 2 auf 12 anstieg. Zwischen 2005 und 2007 wurde dann schrittweise der Einschulungstichtag vom 30. Juni auf den 30. September verschoben, was die Vergleichbarkeit der Einschulungs- und Rückstellungsquoten erschwert. In 2009 ergibt sich bei veränderter Stichtagsregelung eine Rückstellungsquote von 9 Prozent bei circa 4 Prozent vorzeitiger Einschulungen. Das Mitte der 1990er-Jahre gesetzte Ziel, das Einschulungsalter in Baden-Württemberg auf unter 6 Jahre und 6 Monate zu senken, wurde somit erreicht. Für die Frage, ob es dabei zu herkunftsbedingten Unterschieden in der Nutzung von Optionen der Rückstellung bzw. der vorzeitigen Einschulung kommt, liegen leider keine Daten vor.

Empfehlungen

Insgesamt begrüßte der Expertenrat die Ausrichtung des Landes Baden-Württemberg, in den vergangenen Jahren die Kindertagesstätten als frühe Bildungseinrichtungen eigener Art mit gezielter Förderung schulrelevanter Fähigkeiten aufzufassen. Das aktuelle Portfolio der Ansätze zur frühkindlichen Bildung scheint prinzipiell geeignet zu sein, den gewünschten Abbau sozialbedingter Unterschiede in den schulrelevanten Kompetenzbereichen zu erreichen. Ein Nachteil ist gegenwärtig allerdings noch darin zu sehen, dass viele Bausteine des vorhandenen Portfolios bislang lediglich Modellprojektcharakter haben und nicht flächendeckend eingeführt worden sind. Außerdem fehlt es zurzeit noch an der Verbindlichkeit der eingeführten Standards der frühen Bildung. Um die gelungenen Ansätze zu sichern und den Wirkungsgrad in der gewünschten Weise zu erhöhen, sollten folgende zusätzlichen Empfehlungen Berücksichtigung finden:

Verbindlicher Orientierungsplan

Der Orientierungsplan für Baden-Württemberg in seiner Fassung vom November 2010 enthält die wesentlichen Eckpunkte für eine auch im Sinne des Reduzierens sozialer Disparitäten von Schuleingangsvoraussetzungen wirkungsvollen Frühpädagogik. Dazu gehört ein Leitbild der Professionalität der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen, die Forderung der Nutzung von Instrumenten der Entwicklungsdokumentation, der regelmäßige Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern, die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule sowie Kriterien für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Einrichtungen. Einzig der Status des Orientierungsplans bleibt vage. So versteht er sich eher als Einladung an alle an der vorschulischen Betreuung von Kindern beteiligten Einrichtungen und nicht als verbindliche Vorgabe, auf die sich Land, Kommunen und Trägerverbände geeinigt haben. Solange eine solche Verbindlichkeit nicht erreicht wird, besteht die Gefahr, dass es zu einer unkalkulierbaren Heterogenität der Bildungsqualität in baden-württembergischen Kindertagesstätten kommt. Dies wiederum hätte zur Folge, dass der Abbau des Einflusses sozialer Unterschiede auf die frühe Entwicklung bildungsrelevanter individueller Kompetenzen immer unwahrscheinlicher wird.

Ausbau der verpflichtenden Kooperationen zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen mit Fokus auf dem einzelnen Kind

Kooperationen zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen sind schon seit mehreren Jahrzehnten fest verankert in Baden-Württemberg. Sie dienen im Wesentlichen den institutionellen Absprachen und dem Schaffen von Vertrautheit der Kindergartenkinder mit der Institution Schule. An vielen Standorten im Land können beispielsweise Kindergartenkinder bereits die Lehrkräfte und die Räumlichkeiten der Schule kennenlernen. Zu kurz kommt dabei in der Regel der Fokus auf das einzelne Kind mit seinen bildungsrelevanten Besonderheiten. Dies führt dazu, dass trotz gelungener Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule individuelle bildungsrelevante Schwächen einzelner Kinder der Schule nicht bekannt sind. Mit dem Hinweis auf Datenschutzbestimmungen gehen somit oftmals trotz intensiver Kooperation zentrale bildungsrelevante Informationen über Entwicklungsstände und Kompetenzen einzelner Kinder verloren. Hier muss nach Möglichkeiten gesucht werden, die Schule schon so frühzeitig und regelmäßig in den Kindergartenalltag einzubeziehen, dass die entsprechenden relevanten Informationen von Lehrerinnen selbst während der Kindergartenzeit eingeholt werden können. Neben der Verpflichtung gilt es hier, Techniken und Routinen zu entwickeln, die sich gut in den Erziehungsalltag im Kindergarten integrieren lassen und sicherstellen, dass die bildungsrelevanten Besonderheiten jedes einzelnen Kindes reflektiert werden und in kritischen Fällen Kompetenzdefizite durch gezielte Förderung ausgeglichen werden. Hierfür geeignet ist das zum Beispiel in Schweden eingeführte Abhalten von sogenannten „Runden Tischen“, an denen das Fachpersonal aus Kindergarten und Grundschule gemeinsam mit den betroffenen

Eltern den Entwicklungsstand und die Frage nach möglicherweise vorhandenem Förderbedarf erörtert. Dieser Ansatz ist bereits in Baden-Württemberg an den Modellstandorten des Projekts „Schulreifes Kind“ erfolgreich erprobt worden.

Einführung eines Systems zum individuellen Entwicklungsmonitoring im Vorschulalter

Eng verknüpft mit der Forderung nach einer verpflichtenden Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen mit dem Fokus auf den individuellen bildungsrelevanten Entwicklungsständen der einzelnen Kinder ist auch unsere Empfehlung, ein System zum individuellen Entwicklungsmonitoring im Vorschulalter einzuführen. Individuelle Unterschiede in den für das schulische Anfangslernen relevanten Kompetenzen sind heute weit größer als noch vor einigen Jahrzehnten. Dazu gehören vor allem Konzentrationsfähigkeit, Sprachverständnis und Mengenverständnis. In der Folge entstanden Probleme, die nicht dadurch lösbar sind, dass man wartet, bis Kinder obligatorisch einige Monate vor ihrer Einschulung auf ihre Schuleignung hin untersucht werden. Durch den frühen Einsatz von Entwicklungsstandserhebungen, spätestens im vorletzten Kindergartenjahr, könnten Entwicklungsrückstände und besonders Defizite in den bildungsrelevanten Kompetenzen so frühzeitig erkannt werden, dass früher als bisher üblich gezielte präventive Maßnahmen eingeleitet werden könnten, was die Wahrscheinlichkeit für schulischen Misserfolg deutlich reduzieren würde.

Sicherstellung einer längeren täglichen Anwesenheit der Kinder in ihren Kindertagesstätten

Kinder aus sozial schwachen Herkunftsfamilien haben zum Zeitpunkt der Einschulung nur etwa halb so viele Wörter in ihrem Leben gesprochen wie Kinder aus sozial starken Herkunftsfamilien. Dies ist nur einer von vielen Indizien dafür, dass der für die Entwicklung bildungsrelevanter Kompetenzen erforderliche Anregungsgehalt der Umwelt stark von der sozialen Herkunft determiniert wird. Dies führt zu der Überlegung, dass die täglichen Zeitfenster, in denen Kindergartenkinder einer Umwelt mit kognitiv, motivational sowie emotional förderlichen Anregungen ausgesetzt sind, möglichst zu erhöhen sind. Kindertagesstätten sind die geeigneten Einrichtungen, um in ihnen für die benötigten Anregungsqualitäten zu sorgen. Hier wäre das Land gut beraten, auf der Basis von Sozialindices Wohnquartiere zu identifizieren, in denen die Kindertagesstätten zusätzliche Mittel an die Hand bekommen, um eine hohe tägliche Anwesenheit der Kinder mit sprachkulturellen und/oder sozialen Risiken zu erreichen.

Verbindliche Einführung von bedarfsgerechten Förderangeboten, deren Effektivität empirisch nachgewiesen ist

Der Versuch über kompensatorische Fördermaßnahmen in der frühen Bildung die herkunftsbedingten Unterschiede in den bildungsrelevanten Kompetenzen zum Zeitpunkt des Schuleingangs möglichst gering zu halten, ist der Weg, den zu gehen die Expertengruppe nachdrücklich empfiehlt. Entscheidet man sich dafür, diesen Weg einzuschlagen, dann reicht es nicht aus, entsprechende Ressourcen (z. B. Mitarbeiterstunden) den Einrichtungen zur Verfügung zu stellen. Es kommt entscheidend darauf an, wie gefördert wird, also mit welchen Förderansätzen und -inhalten gearbeitet wird. Die frühkindliche Förderszene ist übervoll an Programmen, Materialien und Konzepten, die angepriesen werden, um Kinder gut für den Schulstart zu rüsten. Für die wenigstens dieser Programme, Materialien und Konzepte liegen jedoch seriöse empirische Wirksamkeitsnachweise vor. Und selbst unter den empirisch geprüften Ansätzen ist in der Regel nicht die zentrale Frage geklärt, ob die Wirksamkeit gerade für die Kinder gegeben ist, bei denen entsprechende Entwicklungsrückstände beobachtet wurden, oder die aus sozialen und/oder sprachkulturellen Risikofamilien stammen. Aber genau für diese Gruppen bedarf es der erhofften Wirkungen der einzusetzenden Fördermaßnahmen, wenn das Ziel darin besteht, die herkunftsbedingten Unterschiede abzubauen. Wichtig ist es daher, nicht einfach Mittel für die Förderung zur Verfügung zu stellen, sondern gleichzeitig Listen über nachweislich geeignete Förderansätze zu führen und die finanzielle Unterstützung der Förderung von der Nutzung „gelisteter“ Ansätze abhängig zu machen. Um solche Listen immer auf einem aktuellen Stand zu halten, wäre es sinnvoll, eine Art Kontrollstelle mit entsprechendem wissenschaftlichem Beirat einzusetzen, der über die Qualität der Listeneinträge wacht.

Fokussierung sozial- und zugewanderungsbedingten Sprachförderbedarfs und Berücksichtigung sprachheilpädagogischen Therapiebedarfs bei der frühen Sprachstandsfeststellung

Das in Baden-Württemberg eingeführte Verfahren zur flächendeckenden Sprachstandsfeststellung über zwei Schritte (Screening und anschließende ausführlichere Sprachstandsdiagnostik für Kinder mit auffälligem Screening-Wert) ist in gewisser Weise als vorbildlich einzustufen. In keinem anderen Bundesland findet sich zurzeit eine nach wissenschaftlichen Standards bessere Umsetzung der Sprachstandsfeststellung. Die herangezogenen Verfahren sind theoretisch begründet und empirisch validiert und normiert. Mit relativ hoher Sicherheit werden über die beiden festgelegten Schritte der Sprachstandsfeststellung Kinder identifiziert, die in den Bereichen Wortschatz, morpho-syntaktische Sprachkompetenzen und den sprachverarbeitenden Teilen des Arbeitsgedächtnisses altersmäßig auffällig schlechte Leistungen haben. Dennoch besteht auch in diesem Bereich weiterer Handlungsbedarf. Insbesondere sind hier drei Problemfelder zu nennen, für die es noch geeignete Lösungen zu finden gilt. Erstens ist fraglich, ob die jetzt

eingesetzten Verfahren hinreichend sensitiv sind für die besonderen Bedingungen beim Zweitspracherwerb der Bildungssprache Deutsch (zentrales Problem bei derzeit ca. jedem dritten eingeschulten Kind). So empfehlen wir zu prüfen, ob für Kinder aus Zuwanderungsfamilien, für die Deutsch nicht die Erstsprache ist, zusätzliche diagnostische Verfahren benötigt werden, die eine hinreichende differenzialdiagnostische Präzision bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache aufweisen. Zweitens leisten die jetzt eingesetzten Verfahren zwar eine gute Identifizierung der Kinder mit Sprachdefiziten, unklar ist dabei allerdings, ob es sich bei diesen Auffälligkeiten um sozial- oder zugangsbedingte förderbedürftige Sprach*beeinträchtigungen* oder eher um therapiebedürftige Sprachentwicklungs*störungen* handelt. Diese Differenzierung wäre hilfreich, um in der Praxis eine Entscheidungshilfe dafür zu bekommen, ob der Sprachförderbedarf eines identifizierten Kindes allgemein ist, oder ob eine individuelle sprachheiltherapeutische Hilfe erforderlich ist. Drittens ist dafür zu sorgen, dass es zu einer gezielten Abstimmung der erfassten diagnostischen Information mit der im Falle eines festgestellten Förderbedarfs einsetzenden Sprachförderung kommt. Die Sprachstandsfeststellung ist nicht Selbstzweck, sondern soll objektive und zuverlässige Informationen darüber geben, welche Kinder eine zusätzliche gezielte Förderung benötigen, wo diese ansetzen sollte und wie sie aussehen sollte, damit die Sprachdefizite wirksam abgebaut werden. In dieser Frage besteht derzeit noch großer Forschungsbedarf, damit zukünftig nicht nur eine gute Identifizierung sprachförderbedürftiger Kinder gelingt, sondern auch ein erfolgreicher Abbau ihrer sprachlichen Defizite. Hier können wir derzeit nur die allgemeine Empfehlung abgeben, die aktuellen Forschungsbemühungen in diesem Feld zu verfolgen und gegebenenfalls einen wissenschaftlichen Beirat zur Sondierung und Überwachung der vom Land geförderten Sprachförderung einzusetzen.

Überprüfung der Wirksamkeit der verschiedenen Maßnahmen in regelmäßigen Abständen

Insgesamt sollte überlegt werden, wie eine kontinuierliche Qualitätssicherung der einzelnen vorgeschlagenen Maßnahmen zum frühen Abbau herkunftsbedingter Unterschiede in den besonders bildungsrelevanten Kompetenzen installiert werden kann. Hier möchten wir anregen, dass das Land eine zentrale Stelle einrichtet, die regelmäßig die Umsetzungspraxis in der frühen Sprachförderung und den kompensatorischen Fördermaßnahmen samt den „Runden Tischen“ überwacht und dokumentiert. In regelmäßigen Abständen (etwa alle fünf Jahre) sollte dann unter Einbezug von Experten aus der empirischen Bildungsforschung evaluiert werden, ob und wenn ja, wie die eingeschlagenen Wege optimiert werden könnten.

Beibehaltung einer festen Stichtagsregelung für die Einschulung

Wie bereits ausgeführt, bemüht sich das Land seit etwa eineinhalb Jahrzehnten intensiv darum, die Einschulungsbedingungen adaptiv zu optimieren, um einerseits überlange Verweil-

zeiten in vorschulischen Einrichtungen abzubauen und andererseits das erfolgreiche Bewältigen des Schulübergangs zu maximieren. Als besonders wirksam haben sich in dieser Hinsicht die ausgewogene Veränderung der Stichtagsregelung, die zunehmende Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen (im Übrigen begünstigt durch die Entscheidung in Baden-Württemberg, die Verantwortung für Kindergärten ins Kultusministerium zu verlagern) und die Flexibilisierung der Schuleingangsstufe erwiesen. Gegenwärtige Überlegungen, die Flexibilisierung noch weiter zu führen und die Stichtagsregelung aufzuheben bzw. durch einen flexiblen Einschulungskorridor zu ersetzen, sind aus Sicht des Expertenrats vor allem aus zwei Gründen nicht zielführend. Zum einen vergrößert eine solche Aufhebung des Stichtags die Einflussmöglichkeiten derjenigen Elementarpädagogen, die nach wie vor überzeugt sind, dass die Einschulung möglichst spät erfolgen sollte. Der aus der Fragestellung dieser Expertise jedoch gewichtigere Grund ist der, dass eine solche Stichtagsaufhebung gerade in den bildungsfernen Familien Verunsicherung auslösen wird und damit die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass herkunftsbedingte Startunterschiede in das Bildungssystem eher zunehmen als abnehmen.

Explikation eines Gesamtkonzepts früher Bildung mit gemeinsamer Verpflichtung von Land, Kommunen und freien Trägern

Insgesamt empfiehlt der Expertenrat, die bereits vorliegenden Bausteine eines Konzepts zur frühen Bildung in Baden-Württemberg zu einem Gesamtkonzept auszubauen und dabei die zu diesem Thema abgegebenen Empfehlungen des Expertenrats zu berücksichtigen. Dieses Gesamtkonzept sollte expliziert werden und so weit zwischen Land, Kommunen und freien Trägern abgestimmt werden, dass eine gemeinsame Verpflichtung von den beteiligten Akteuren verabschiedet werden kann.

5 Vorschulische und schulische Bildung für junge Menschen mit Behinderungen und einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebot in Baden-Württemberg

Problembeschreibung

Menschen lernen unterschiedlich: auf unterschiedliche Weise, unterschiedlich leicht und mit unterschiedlichem Zeitbedarf. Damit korrespondiert auch ein unterschiedlicher Bedarf an Unterstützung. Die Sonderpädagogik tritt im schulischen und vorschulischen Bereich – unabhängig vom Lernort – nach dem Subsidiaritätsprinzip erst dann in die Unterstützung des Bildungsprozesses mit ein, wenn eine Behinderung Auswirkungen auf Entwicklung und Lernen zeigt. Von Behinderung spricht man, wenn langfristige oder dauerhafte körperliche, seelische, geistige oder sensorische Beeinträchtigungen in Wechselwirkung mit behindernden Umständen in der Umwelt Menschen an einer wirksamen und gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe hindern (Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen; Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit [ICF] der Weltgesundheitsorganisation [WHO]).

Ob ein Anspruch auf sonderpädagogische Leistungen besteht, wird im Rahmen einer sonderpädagogischen Diagnostik geprüft. Dies gilt sowohl für den vorschulischen als auch schulischen Bereich. Ziel der Sonderpädagogik ist es, Kinder und junge Menschen mit Behinderung und Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot darin zu unterstützen, dass sie erfolgreich in allgemeinen Bildungseinrichtungen lernen können und die für den Einzelnen erreichbaren Schulabschlüsse auch tatsächlich erreichen, und dazu beizutragen, die berufliche und soziale Teilhabe nach Verlassen der Schule zu sichern. Leitende Prinzipien sonderpädagogischen Handelns müssen nach der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), die von der Bundesrepublik ratifiziert wurde und am 26. März 2009 in Deutschland in Kraft trat, „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (Artikel 3, BRK) sein. Die Sonderpädagogik setzt unter dieser Zielsetzung auf Einzelfallorientierung und die Arbeit im Netzwerk der Partner. Danach ist jegliche Maßnahme darauf gerichtet, Aktivitätspotenziale zu entfalten, um ein höheres Maß an Teilhabe zu erreichen oder Teilhabe zu sichern. Das gilt auch für die schulische Bildung. Das Leben der Kinder und Jugendlichen ist Ausgangs- und Zielpunkt schulischen Lernens. Die Sonderpädagogik favorisiert dabei ein anlass- und verwendungsbezogenes Lernen, das aktuell und zukünftig bedeutsam ist. Im Rahmen einer individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung werden gemeinsam mit den jungen Menschen selbst und ihren Eltern individuelle Entwicklungs- und Bildungsziele festgelegt, dokumentiert, überprüft und fortgeschrieben.

Systemelemente des sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebots in Baden-Württemberg

Vorschulischer Bereich

Im vorschulischen Bereich wird seitens des Landes ein ausgebautes System *sonderpädagogischer Frühförderung* (ambulante Förderung in der Beratungsstelle, mobile Angebote im Elternhaus oder am Aufenthaltsort des Kindes, Einzel- und Gruppenförderung, Beratung und Begleitung der Eltern sowie Kooperation mit anderen Bezugspersonen, anderen Fachdiensten und Einrichtungen der frühkindlichen Bildung) angeboten. *Schulkindergärten für behinderte Kinder* sind selbstständige pädagogische Einrichtungen in der Trägerschaft der Kommunen oder privater Träger und dienen der vorschulischen Bildung, Erziehung und Förderung von Kindern mit Behinderungen. Sie sind als Element des Systems der frühen Hilfen für Familien mit behinderten Kindern zu sehen. Es handelt sich hierbei um ein freiwilliges Angebot für Eltern. Der Bedarf kann bislang nicht ganz gedeckt werden; die Nachfrage nach Plätzen übersteigt die tatsächlich verfügbare Platzzahl. Schulkindergärten werden teilweise unter einem Dach mit Kindertageseinrichtungen geführt. Die durchschnittliche Gruppengröße ist je nach Behinderungsart unterschiedlich. In Schulkindergärten arbeiten sonderpädagogisch ausgebildete Fachkräfte als Gruppenleiterinnen, die vom Land finanziert werden. Pflege- und Betreuungskräfte in den Schulkindergärten werden durch den Einrichtungsträger finanziert.

Zur Frühförderstruktur in Baden-Württemberg gehören darüber hinaus sozialpädiatrische Zentren, Kinderkliniken, Fachkliniken, niedergelassene Ärzte und Therapeuten sowie – nicht flächendeckend – interdisziplinäre Frühförderstellen freier und kommunaler Träger. Zielgruppe sind Kinder von Geburt bis zum Eintritt in die Schule sowie ihre Eltern und Bezugspersonen.

Schulischer Bereich

Junge Menschen, die in allgemeinen Schulen nur zeitweilig der sonderpädagogischen Beratung und Unterstützung bedürfen, werden im Rahmen des *Sonderpädagogischen Dienstes* unterstützt. Orientierungspunkte zur Gestaltung des Sonderpädagogischen Dienstes sind das Subsidiaritätsprinzip, eine kooperative und prozessorientierte Diagnostik sowie die Entwicklung individualisierender und differenzierender Bildungsangebote.

Für längerfristige Unterstützung führt Baden-Württemberg neun verschiedene Sonderschul-typen, die entsprechend des jeweiligen Bildungsgangs zu unterschiedlichen Schulabschlüssen führen und als Halbtagschulen, Ganztagschulen, Heimsonderschulen oder Schulen am Heim geführt werden (siehe Tab. 5.1).

Die Sonderschulbesuchsquote lag im Jahr 2008 mit 4,7 Prozent (siehe Tab. 5.2) etwas über dem mittleren Wert der westdeutschen Flächenstaaten. Die Sonderschulbesuchsquoten sind in den letzten zehn Jahren in allen Bundesländern kontinuierlich angestiegen – in Baden-

Tabelle 5.1: Sonderschultypen nach Bildungsgang in Baden-Württemberg (in Klammern Zahl der Einrichtungen, öffentlich und privat)

Sonderschultypen	Bildungsgänge					
	Förder- schule	Schule für Geistig- behinderte	Grund- schule	Haupt- schule	Realschule	Gymna- sium
Förderschule (279)	X					
Schule für Geistigbehinderte (108)		X				
Schule für Blinde (5)	X	X	X	X	X	
Schule für Sehbehinderte (8)	X	X	X	X	X	
Schule für Hörgeschädigte (11)	X	X	X	X	X	X
Schule für Körperbehinderte (46)	X	X	X	X	X	X
Schule für Sprachbehinderte (41)	X		X	X	X	
Schule für Erziehungshilfe (89)	X		X	X	X	
Schule für Kranke (45)	Unterrichten kranke Schülerinnen und Schüler in allen Bildungsgängen					

Quelle: Schulstatistik des Landes Baden-Württemberg.

Tabelle 5.2: Sonderschulbesuchsquoten in Baden-Württemberg und der Bundesrepublik Deutschland nach Förderschwerpunkten im Jahr 2008 (in % aller Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1–10)

Förderschwerpunkte	Sonderschulbesuchsquote	
	Land	Bund
Alle Förderschwerpunkte	4,7	4,9
Lernen	1,9	2,1
Geistige Entwicklung	0,8	0,9
Körperliche und motorische Entwicklung	0,4	0,3
Sehen	0,1	0,1
Hören	0,2	0,1
Sprache	0,5	0,5
Emotional-soziale Entwicklung	0,6	0,5
Kranke	0,2	0,1

Quelle: KMK-Statistik „Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2008“.

Württemberg von 4,3 auf 4,7 Prozent. Wie in anderen Bundesländern wird der größte Teil der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Lernen“, der in Baden-Württemberg Förderschule genannt wird, unterrichtet. Ihr Anteil an allen Sonderschülerinnen und Sonderschülern beläuft sich auf 40 Prozent.

Sonderschulen sind teilweise als Durchgangsschulen angelegt. Alle Sonderschulen sind gehalten, ihre Schülerinnen und Schüler sobald wie möglich in die allgemeine Schule zurückzuschulen. Dies zeigt sich an der Zahl der Rückschulungen von Sonderschulen an allgemeine Schulen. Dadurch sinkt die Sonderschulquote in den höheren Jahrgangsstufen.

Berufliche Teilhabe von jungen Menschen mit Behinderung

Ziel aller Anstrengungen ist es, dass die jungen Menschen möglichst eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf absolvieren. Sofern dies nicht möglich ist, kann eine Ausbildung mit verminderten theoretischen Anforderungen absolviert werden. Ist auch das nicht möglich, sollte die Frage einer Vorbereitung, Qualifizierung und Eingliederung auf dem freien Arbeitsmarkt in einem sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnis geprüft werden. Die berufliche Eingliederung setzt ein enges Netzwerk der Partner voraus. Das Land Baden-Württemberg hat zu einem sehr frühen Zeitpunkt für junge Menschen mit wesentlichen Behinderungen ein Konzept zur Berufsvorbereitung und Eingliederung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt (Berufsvorbereitende Einrichtungen [BVE] und Kooperative Bildung und Vorbereitung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt [KOBV]) entwickelt, das versucht, dem geforderten Anliegen Rechnung zu tragen. Aufgrund veränderter Fachkonzepte der Arbeitsverwaltung wurden kooperative Lösungen an der Schnittstelle zur beruflichen Ausbildung gefunden. Diese tragen dazu bei, kontinuierliche Übergänge zu sichern, und helfen, Brüche zu vermeiden.

Herkunftsbedingte Disparitäten im Sonderschulbereich

Baden-Württemberg verfügt über keine Daten, die verlässliche Auskunft über die Beteiligung oder den Erfolg von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft im Sonderschulbereich geben könnten. Die Schulstatistik verzeichnet ausschließlich Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Staatsangehörigkeit – ein für die Schätzung ethnischer Disparitäten ungeeigneter Indikator, da er die Zahl der Personen mit Migrationshintergrund mit zunehmender Tendenz um fast zwei Drittel unterschätzt. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Staatsangehörigkeit belief sich in allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2009/10 auf 11 Prozent. In fast allen Förderschwerpunkten der Sonderschule war dieser Anteil deutlich höher. In Förderschulen betrug er fast 29 Prozent.

Konzept der Weiterentwicklung der schulischen Bildung von jungen Menschen mit Behinderung

Der Kultusminister des Landes Baden-Württemberg berief im Jahr 2009 einen Expertenrat, der sich mit der „Schulischen Bildung von jungen Menschen mit Behinderung“ beschäftigen sollte. Anfang 2010 legte der Expertenrat ihren Bericht vor. Der Ministerrat machte sich die Empfehlungen des Expertenrats mit Beschluss vom 3. Mai 2010 zu eigen. Danach sind alle Staatlichen Schulämter aufgefordert, im Rahmen der bestehenden gesetzlichen Regelungen bedarfsbezogen inklusive Bildungsangebote bzw. weitere Formen des gemeinsamen Lernens im Sinne der Empfehlungen des Expertenrats zu realisieren. Gemeinsamer Unterricht von nichtbehinderten und behinderten Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bil-

dungsangebot soll dann angeboten werden, wenn die Eltern diesen Bildungsweg wünschen; bei zwingenden Gründen, die die Schulverwaltung und gegebenenfalls die Kostenträger zu belegen haben, kann im Ausnahmefall eine andere Entscheidung durch die Schulverwaltung getroffen werden. Das Land hat sich einen Erprobungs- und Dokumentationszeitraum bis zum Schuljahr 2013/14 gesetzt, um eine entsprechende Novellierung des Schulgesetzes vorzubereiten.

Das Leitbild der Weiterentwicklung der schulischen Bildung von jungen Menschen mit Behinderung geht davon aus, dass zum einen Kinder mit einem besonderen Unterstützungsbedarf (LRS, Dyskalkulie, ADHS etc.) in der allgemeinen Schule und in der Verantwortung der allgemeinen Schule erfolgreich gefördert werden können. Zu diesem Zweck wurden Unterstützungssysteme geschaffen, und die Lehrer wurden entsprechend qualifiziert. Darüber hinaus gibt es diesem Leitbild gemäß Kinder an der allgemeinen Schule, die mit sonderpädagogischer Hilfe und Unterstützung im Rahmen des Sonderpädagogischen Dienstes erfolgreich in der allgemeinen Schule lernen. Diesen Weg möchte das Land ausbauen. Ferner gibt es dem Leitbild entsprechend Kinder, die einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot haben. Für diese möchte das Land – dem elterlichen Erziehungsplan entsprechend – inklusive Bildungsangebote passgenau und bedarfsgerecht an allgemeinen Schulen durch Flexibilisierung und Dezentralisierung der Angebotsstrukturen vorhalten.

Sonderschulen sollen sich zu sonderpädagogischen Kompetenzzentren weiterentwickeln, die den allgemeinen Schulen einzelfall- oder gruppenbezogen und zeitlich flexibel die notwendige Fachkompetenz zur Verfügung stellen, um dem jeweiligen sonderpädagogischen Bedarf entsprechen zu können. Seitens der Sonderpädagogik werden heute im Bereich der Frühförderung, des Sonderpädagogischen Dienstes und im gemeinsamen Unterricht rund 30.000 Lehrerwochenstunden von insgesamt circa 170.000 Lehrerwochenstunden außerhalb von Sonderschulen erbracht. Dies sind etwa 18 Prozent des insgesamt zur Verfügung stehenden Deputats. Neben den rund 54.000 Schülerinnen und Schülern in Sonderschulen erhalten weitere 22.000 Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen sonderpädagogische Beratung und Unterstützung. Damit werden 29 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen unterrichtet. Das Land beabsichtigt, das Engagement der Sonderpädagogik außerhalb von sonderpädagogischen Einrichtungen konsequent zu verstärken.

Über die Lernortfrage bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, Benachteiligung oder chronischer Erkrankung wird – soweit möglich – unter Beteiligung der jungen Menschen selbst, unter Mitwirkung ihrer Eltern sowie sonstiger Beteiligter im Rahmen von *Bildungswegekonferenzen* entschieden. Voraussetzung ist, dass im Einzelfall geklärt ist, ob ein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Unterstützungs- und Beratungsangebot oder ob ein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot besteht. Ob ein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot besteht, wird im Rahmen einer sonderpädagogischen Diagnostik geprüft, in einem Sonderpädagogischen Gutachten dargestellt und vom Staatlichen Schulamt festgestellt. Das Sonderpädagogische Gutachten macht auch Aussagen zum elterlichen Erziehungsplan und damit zu den langfristigen und grundsätzlichen Vorstellungen und Überzeugungen der Eltern zur schulischen Bildung und Erziehung ihres Kindes. In der Bildungswegekonferenz, die vom

Staatlichen Schulamt initiiert wird und deren Zusammensetzung sich nach den Gegebenheiten des Einzelfalls richtet, werden in gemeinsamer Beratung Bildungsangebote für jede Schülerin bzw. jeden Schüler entwickelt. In der Bildungswegekonferenz wird auch eine Vereinbarung darüber getroffen, zu welchem Zeitpunkt über den Bildungsweg erneut beraten wird. Wenn ein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot besteht und sich die Eltern für einen Lernort entschieden haben, soll die Entscheidung der Eltern von der Schulverwaltung übernommen werden.

Der gesamte Umsetzungs-, Beobachtungs- und Dokumentationsprozess soll in einem dreijährigen Zeitplan realisiert werden. Ziel ist es, Erkenntnisse zu gewinnen, auf deren Basis eine Schulgesetzänderung vorgenommen werden kann.

Empfehlungen des Expertenrats

Der Expertenrat verfügt über keine hinreichende Datenbasis, um die Bedeutung herkunftsbedingter Ungleichheiten im Sonderschulwesen Baden-Württembergs fundiert zu beurteilen und abschätzen zu können, welche Rolle inklusive Maßnahmen für die Verringerung herkunftsbedingter Disparitäten im Hinblick auf die langfristige Bildungsbeteiligung und den Kompetenzerwerb tatsächlich spielen und spielen können. Es steht jedoch außer Frage, dass die vom Land begonnene Weiterentwicklung des sonderpädagogischen Unterstützungssystems und die flexible, bedarfsgerechte Verweildauer in sonderpädagogischen Einrichtungen grundsätzlich im Sinne der Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention sind. Die Entwicklung einer Multiprofessionalität im allgemeinen Schulsystem hat auch erfolgreiche Vorbilder in anderen Ländern.

Der Expertenrat begrüßt auch das Vorgehen des Landes, der Novellierung des Schulgesetzes eine Erprobungsphase vorangehen zu lassen, in der ein verändertes und flexibleres Unterstützungssystem, das auch den Lehrkräften an den allgemeinen Schulen Umdenken, konsequente Individualisierung und neue Kooperationen abfordert, aufgebaut und erprobt werden kann. Sie sieht jedoch Handlungsbedarf hinsichtlich der Dokumentation und wissenschaftlichen Begleitung des Prozesses, um tatsächlich zu evidenzgestützte Entscheidungen zu kommen.

Der Expertenrat rät deshalb, ein Monitoringsystem zu entwickeln, das zumindest Auskunft über die Struktur der Schülerschaft und differenzielle Erfolgsquoten gibt, und darüber hinaus eine Expertise in Auftrag zu geben, die prüft, ob und wie – möglichst im Erprobungszeitraum – eine Untersuchung durchgeführt werden kann, die es erlaubt, zentrale Annahmen des Umstellungsprozesses belastbar zu überprüfen.

6 Herkunftsbedingte Ungleichheiten in der Grundschule

Erst mit dem Erreichen des schulpflichtigen Alters und dem Eintritt in die Grundschule beginnt in Deutschland die Phase eines *verpflichtenden* Bildungsangebots für alle Kinder. Dabei ist jedoch zu beachten, dass auch der vorschulische Bereich inzwischen zunehmend als eine wichtige Lern- und Bildungsphase verstanden wird und nahezu alle Kinder vorschulische Einrichtungen besuchen. In Baden-Württemberg trifft das für 96 Prozent der 4- bis 5-Jährigen zu, und selbst bei den 3-Jährigen liegt die Besuchsquote bei 92 Prozent. Entsprechend kommt den vorschulischen Einrichtungen zusammen mit der Grundschule bei der Kompensation von Benachteiligungen, die durch die soziale Herkunft von Kindern entstehen, eine zentrale Rolle zu. Wichtig ist es also auch, den Übergang vom vorschulischen in den schulischen Bereich und die Kooperation zwischen den Einrichtungen beider Sektoren zu berücksichtigen.

Soziale Ungleichheiten können in verschiedenen Formen in Erscheinung treten. In der Literatur wird oft nach primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft unterschieden. Während bei ersteren vorrangig Unterschiede in den erworbenen Kompetenzen in den Blick genommen werden, bzw. danach gefragt wird, ob Unterschiede in herkunftsbedingten Ausgangsvoraussetzungen ausgeglichen werden, ist die Ursache von sekundären Disparitäten im Entscheidungsverhalten bei Bildungsübergängen zu suchen. Aus der Forschungsliteratur ist bekannt, dass beide Formen sozialer Ungleichheit existieren und in ungleichen Chancen gesellschaftlicher Teilhabe resultieren. Auch die für die Grundschulzeit dargestellten Möglichkeiten, soziale Ungleichheit in der Grundschule zu verringern, orientieren sich an diesen beiden Ansatzpunkten, wobei der Fokus aufgrund der Behandlung der Einschulungs- und Übergangsentscheidungen in anderen Kapiteln dieses Bands nachfolgend auf der Reduktion primärer sozialer Disparitäten liegt. Im Mittelpunkt steht die Verringerung der Gruppe schwacher Schülerinnen und Schüler (sog. Risikogruppe) und damit das Ziel, Unterschiede in den nach sozialer Herkunft variierenden Fähigkeiten und Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und den außerschulischen Unterstützungsmöglichkeiten so weit wie möglich auszugleichen. In einem umfassenderen Sinne geht es um die Sicherstellung des Erreichens von Mindeststandards für gesellschaftliche Teilhabe. Leitend für die Formulierung von Handlungsempfehlungen in der Grundschule ist dabei das Kriterium der Herstellung optimaler Passungsverhältnisse von Bedarfslagen aufseiten der Schülerinnen und Schüler mit dem jeweiligen Lehr- bzw. Förderangebot. Als Mittel hierfür ist der Gedanke differenzieller Zeitkontingentierung handlungsleitend. Über die Schaffung optimierter und adaptiver Förderbedingungen, die insbesondere die Förderung am unteren Ende der Leistungsverteilung in den Grundkompetenzen der Beherrschung der (Schrift-)Sprache und Mathematik in den Blick nehmen, lässt sich soziale Ungleichheit, die entweder aufgrund mangelnder Voraussetzungen und Fördermöglichkeiten oder aufgrund geringen Förderwillens der Familien entsteht, verringern.

Forschungslage

Der Auftrag der Grundschule ist in Baden-Württemberg – ähnlich wie in anderen Ländern – folgendermaßen definiert: „In die Grundschule treten Kinder mit unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen und Lernerfahrungen ein. Sie bringen, geprägt von der Familie und beeinflusst durch die Umwelt, unterschiedliche Einstellungen, Erwartungen und Hoffnungen in die Schule mit. Unabhängig von dieser individuellen Entwicklung sollen die Kinder am Ende der Grundschulzeit über vergleichbare Grundkenntnisse und Fertigkeiten verfügen.“ Diesen Auftrag zu erfüllen, stellt die Grundschulen vor erhebliche Herausforderungen.

Eingangsbedingungen zu Beginn der Grundschulzeit

Wie im Auftrag der Grundschule beschrieben, ist der Beginn der formalen Schulzeit keinesfalls als Beginn des Kompetenzerwerbs von schulisch relevanten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Grundkenntnissen anzusehen. In Abhängigkeit von ihren Vorerfahrungen kommen Kinder mit zum Teil sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Kenntnissen in die Schule. Neben mehr oder weniger förderlichen Einflüssen in Abhängigkeit von familialen Bedingungen ist hier die in den letzten Jahren verstärkt auch im pädagogischen Auftrag von Kindertagesstätten und Kindergärten formulierte kognitive Frühförderung zu nennen. Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern und ohne Kompensationsmöglichkeiten durch den Besuch einer vorschulischen Einrichtung weisen entsprechend vergleichsweise schlechte Eingangsvoraussetzungen auf. Das Niveau des im Laufe der Grundschulzeit erreichten schulischen Wissens und Könnens hängt in erheblichem Maße von den zuvor in der Familie und der vorschulischer Einrichtung erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ab. Hierbei spielen insbesondere das bereits erworbene Wissen, die kognitiven Fähigkeiten und Merkmalen der Persönlichkeit (z. B. Lernmotivation, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) der Schülerinnen und Schüler eine Rolle.

Zum Leistungsstand der Schüler am Beginn der Grundschulzeit liegen für Deutschland insgesamt und Baden-Württemberg im Speziellen allerdings kaum aussagekräftige Daten vor. Die verfügbaren Informationen und die Daten aus vergleichbaren Ländern und Bundesländern (Schweiz, Bayern) sprechen allerdings dafür, dass die bestehenden Eingangsunterschiede erheblich sind. Wie die verfügbaren Daten zeigen, bewältigt ein Teil der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise und ein weiterer Teil befindet sich leistungsmäßig bereits in der 2. Klasse. Andere Kinder sind dagegen kaum mit Zahlen oder einfachsten Rechenoperationen vertraut. Die Lesefähigkeiten liegen eher noch weiter auseinander. Ein Teil der Kinder kennt noch keine Buchstaben, etwa ein Drittel erfasst die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz. Dagegen lesen etwa 15 Prozent bereits schwierige Wörter und selbst längere Sätze. Eine ebenfalls sehr erhebliche Streuung zeigt sich im Wortschatz und den grammatischen Fähigkeiten. Deutliche Beziehungen bestehen dabei mit der sozialen Herkunft: Kinder der oberen sozialen Gruppen bzw. aus bildungsnäheren Milieus starten mit einem Leistungsvorsprung in die Schullaufbahn. Da die Grundschulen ihre Schüler aus dem

nahen räumlichen Umfeld rekrutieren, besteht auch eine räumlich-regionale Dimension dieser Ungleichheiten. Besonders in Großstädten bzw. Ballungsgebieten und in nach Bevölkerungsgruppen stark segregierten Räumen resultieren gravierende Unterschiede in den Lernausgangslagen der Schüler im Vergleich der Schulen. Damit stellen sich die Anforderungen an die Arbeit in den Grundschulen je nach sozialem Umfeld bzw. Einzugsgebiet von Schulbeginn an höchst unterschiedlich dar.

Die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen beim Eintritt in die Grundschule können dabei verschiedene Ursachen haben. Sie lassen sich zum Teil auf Unterschiede in der familialen (ggf. auch institutionellen) Anregung und Förderung, vor allem aber auch während der Grundschulzeit zurückführen. Zum Teil sind sie aber auch durch mangelnde Lerngelegenheiten in Bezug auf die deutsche Sprache bedingt. Besonders in bildungsfernen Familien kann es zu einer Kopplung ungünstiger Startbedingungen für die Kinder kommen, die an mangelnder Kenntnis über Fördernotwendigkeiten und -möglichkeiten der Eltern einerseits, darüber hinaus aber auch an zum Teil geringeren schulischen Ambitionen (Bildungsaspirationen) in diesen Familien festgemacht werden können.¹ Eine andere Art von geringen Eingangsvoraussetzungen beim Eintritt in die Grundschule – mangelnde Kenntnis der deutschen Sprache – ist hingegen eher auf mangelnde Lerngelegenheiten und damit auch mangelnde Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs in der deutschen Sprache zurückzuführen. Obwohl es besonders bei den in Deutschland lebenden Familien mit Migrationshintergrund oft eine Kopplung mit ungünstigen sozioökonomischen Bedingungen gibt, sind die auf die geringen Opportunitäten des Spracherwerbs der deutschen Sprache zurückzuführenden Rückstände beim Eintritt in die Grundschule aufgrund der sich daraus ergebenden Fördermöglichkeiten und -notwendigkeiten gesondert zu betrachten. So erweist sich insbesondere für die Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der intensive und systematische Kontakt mit der deutschen Sprache in der Schule als zentraler Faktor, um Leistungsdefizite in diesem Bereich auszugleichen.

Entwicklungsverläufe während der Grundschulzeit

Ob im Verlauf der Schulzeit Leistungsdifferenzen eher ausgeglichen werden, gleich bleiben oder sich vergrößern wird kontrovers diskutiert. Unbestritten dürfte dabei sein, dass im Verlauf der Sekundarstufe bzw. über die gesamte Schulzeit hinweg betrachtet, Leistungsdifferenzen zunehmen. Davon ausgehend, dass die Vorleistungen der jeweils beste Prädiktor für die späteren Leistungen sind, wäre auch für die Grundschulzeit zu erwarten, dass Leistungsunterschiede – abgesehen von einem deutlich nachweisbaren Aufholen bei Migrantenkindern, das auf die Zunahme von Kenntnissen der deutschen Sprache zurückzuführen ist (siehe unten) – gleich bleiben oder

¹ Interessanterweise sind allerdings gerade in türkischstämmigen Familien sowohl in der Grundschulzeit als auch noch in der Sekundarstufe sehr hohe und oft auch vom erreichten Leistungsstand her nicht realisierbare Bildungsaspirationen anzutreffen, die sich zudem auch nicht in einem entsprechenden Unterstützungsverhalten niederschlagen.

sich eher vergrößern als reduzieren und es somit nicht zu einem Leistungsausgleich oder zu einer Reduzierung der sozialen Disparitäten kommt. Für zunehmende Leistungsunterschiede sprächen auch die These von der Schule als einer an der Mittelschicht orientierten Institution und die höheren Bildungsambitionen der höheren Schichten. Andererseits sind das Curriculum und die Leistungserwartungen in der Grundschule fachlich/inhaltlich begrenzt und auf die Vermittlung eines grundlegenden Wissens und Könnens bezogen, das für alle Schüler erreichbar sein soll. Dies könnte eher dafür sprechen, dass Leistungsunterschiede abnehmen.

Stabilität von Leistungsunterschieden

In Deutschland findet sich häufig die Kennzeichnung der Grundschulzeit als eine Phase hoher Stabilität interindividueller Differenzen in den kognitiven Fähigkeiten und schulischen Leistungen. Begründet ist dies darin, dass sich für die Leistungen hohe Korrelationen über die Zeit finden. Allerdings heißt dies nur, dass sich die Leistungsreihen über die Zeit nicht sehr stark verändern: Die zum Schulbeginn leistungstärksten Schülerinnen und Schüler sind das in der Regel auch am Ende der Grundschulphase. Auch neuere Längsschnittstudien in der Grundschulzeit bestätigen diesen Befund im Wesentlichen. Dennoch führen sie zu einer differenzierteren Einschätzung der Entwicklungsverläufe für die Schülergruppen im Einzelnen. So zeigen zwei aktuelle Untersuchungen, die in Berlin und Bayern durchgeführt wurden, dass die Leistungszuwächse für die leistungsschwächeren Schüler im Vergleich zu den leistungstärkeren bedeutsam größer ausfallen. Anfänglicher Leistungsstand und Leistungszuwachs (Jahrgangsstufe 2 bis 4 bzw. 4 bis 6) stehen in einer negativen Beziehung und damit nimmt das Leistungsgefälle über die Grundschulzeit in einem bemerkenswerten Umfang ab. Dieser Trend führt zu einem deutlichen Abbau des Leistungsgefälles, allerdings nicht zu einer Umkehrung der Leistungsreihen. Das heißt, die anfangs leistungsschwachen Schüler liegen immer noch hinter den leistungsstarken zurück, die Differenz ist jedoch nicht mehr so ausgeprägt wie sie zunächst einmal war. Die Leistungsunterschiede haben sich somit sehr erheblich verringert, völlig aufgehoben sind sie jedoch nicht. Diese Trends treffen jedoch möglicherweise nicht für alle Leistungsaspekte und für alle Vergleiche unterschiedlicher Teilgruppen der Schüler zu. So wurde in einer weiteren Studie, die in Bayern und Hessen durchgeführt wird, gezeigt, dass Leistungsunterschiede in der Lesekompetenz zwischen den Gruppen von Schülern, die auf das Gymnasium übergehen und Schülern, die eine Hauptschule besuchen werden, über die Grundschulzeit zunehmen.

Leistungsentwicklung in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund

Studien zur Leistungsentwicklung in der Grundschule weisen darauf hin, dass sich besonders die im sprachlichen Bereich festzustellenden Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im Laufe der Grundschulzeit deutlich verkleinern, was positive Effekte für die Ausbildung verschiedener, mehr oder weniger sprachlich bestimmter bzw. vermittelter schulischer Leistungen hat. Die Leistungszugewinne für Kinder aus Familien mit Migrationsstatus fallen bedeutsam größer aus als für Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund; migrationsbedingte Leistungsunterschiede werden im Laufe der Grundschulzeit demnach geringer.

Leistungsentwicklung in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status

Persistierender hingegen sind Leistungsunterschiede, die sich in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft bzw. dem sozioökonomischen Status der Kinder zeigen. Auch nach vier Jahren Grundschulzeit findet keine nennenswerte Verkleinerung der Leistungsdifferenz statt. Auf einem höheren Leistungsniveau bestehen auch am Ende der Grundschulzeit große Leistungsdifferenzen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Insgesamt nehmen diese sozialen Unterschiede nicht ab, sondern bleiben erhalten bzw. nehmen sogar noch (geringfügig) zu. Dieser Befund, der im Vergleich zu der in einigen Studien gefundenen Annäherung der Leistungsniveaus guter und schwacher Schüler im Laufe der Grundschulzeit (siehe oben) zunächst kontraintuitiv erscheint, ergibt sich daraus, dass innerhalb der Leistungsgruppen (leistungsschwächere, leistungsstärkere) die Kinder aus den Familien mit höherem sozialem Status jeweils einen höheren Lernzuwachs erzielen als Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozialen Status.

Leistungsentwicklung nach Schulklassen

Bezüglich der Unterschiede zwischen den Schulklassen ergibt sich über verschiedene Studien hinweg, dass die Leistungsdifferenzen im Verlauf der Grundschulzeit stark abnehmen oder zumindest nicht zunehmen. In den Schulklassen mit niedrigem Eingangsniveau fällt der mittlere Leistungszuwachs bedeutsam größer aus und die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern gehen vor allem in den Klassen zurück, in denen sie anfangs sehr groß waren. Teilweise relativiert werden diese insgesamt ausgleichenden Effekte durch Effekte der Zusammensetzung der Schulklassen. Größere Leistungszuwächse sind in Schulklassen mit einem höheren Leistungsniveau bzw. höheren kognitiven Fähigkeiten der Schüler zu finden sowie bei einer günstigeren sozialen Zusammensetzung und einem geringeren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Klasse.

Fazit zur Leistungsentwicklung in der Grundschule

Es ist als eine bedeutsame Leistung der Grundschule anzusehen, dass sich die Leistungsniveaus der Kinder im Verlauf der Grundschulzeit nicht oder zumindest nicht durchgängig noch stärker auseinanderentwickeln, das heißt die Leistungsunterschiede nicht noch größer werden. Dieser Befund muss vor dem Hintergrund theoretischer Modelle gesehen werden, die eine weitere Öffnung der Leistungsschere unter anderem auch deshalb annehmen, weil über die Effekte von Eingangsunterschieden hinaus auch während der Grundschulzeit differenzielle Effekte (Fördermöglichkeiten, Bildungsaspirationen etc.) in Abhängigkeit vom familialen und sozialen Hintergrund der Grundschulkinder bestehen. Die berichteten Befunde erlauben den Schluss, dass dieser starke Entwicklungsfaktor von der Grundschule wenigstens zum Teil kompensiert werden kann. Allerdings muss einschränkend gesagt werden, dass die Daten keine spezifischen Aussagen für die Situation in Baden-Württemberg erlauben. Aufgrund einiger Besonderheiten der Beschulung während der Grundschulzeit in Baden-Württemberg (siehe unten), kann die Annahme der disparitätsmindernden Rolle der Grundschule also nicht ungeprüft übertragen werden. So bezieht sich der Befund der Homogenisierung der schulischen Leistungen und Leis-

tungsniveaus in der Primarstufe im Zeitverlauf auf die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die in dieser Phase an der Grundschule verbleiben. Welche Bedeutung für den Leistungsausgleich an den Grundschulen die Überweisungen an Sonderschulen bzw. Förderschulen haben, bleibt noch explizit zu prüfen. Je nach Häufigkeit der Wechsel, vor allem an die Schulen für Lernbehinderte, von denen mehr Jungen als Mädchen und besonders auch Kinder mit Migrationshintergrund betroffen sind, könnten die Befunde (etwas) anders ausfallen.

Wahrung von Chancengleichheit

Auch wenn für die Grundschulen der Anspruch artikuliert wird, dass am Ende der Grundschulzeit alle Kinder vergleichbare Grundfertigkeiten erreicht haben sollten, steht zu diesem Zeitpunkt doch die Entscheidung über die weitere schulische Laufbahn an. Die Wahl der weiteren schulischen Laufbahnen soll dabei nach unterschiedlichen Eignungen und Neigungen erfolgen. Es sollte dabei darum gehen, innerhalb eines grundsätzlich über die Schulzeit durchlässig gestalteten Schulsystems, „jedem Kind für die nächste Zeit die Schulart zu gewähren, die ihm die optimale Förderung geben kann, die Förderung, die seinem derzeitigen Entwicklungs- und Begabungsstand entspricht. Eine Förderung, die dieses Kind weder über- noch unterfordert.“

Insgesamt steht der Auftrag der Grundschule damit im Spannungsverhältnis des Anspruchs auf Ausgleich von Unterschieden und einer optimalen Förderung jedes einzelnen Kindes, also nicht nur der leistungsschwächeren, sondern auch der leistungstärkeren. Angestrebt ist somit keine Ergebnisgleichheit – Leistungsunterschiede zwischen Kindern sollen und können am Ende der Grundschulzeit nicht vollends ausgeglichen sein –, gleichwohl muss Chancengleichheit gewährleistet sein. Von daher ist zumindest das Erreichen eines gesicherten Basisniveaus bei allen Kindern sicherzustellen, damit der weitere Lernerfolg nicht beeinträchtigt wird und damit die Wege in weiterführende Schullaufbahnen grundsätzlich offenbleiben.

Bilanz

Die Grundschulen haben im deutschen Bildungssystem einen nicht einfachen Auftrag zu erfüllen. Sie starten in ihrer Arbeit mit Schülern, die sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen und ein höchst unterschiedliches Vorwissen mitbringen. Die Bedingungen an den Grundschulen sind je nach Einzugsbereich, aus dem sie ihre Schüler rekrutieren, ebenfalls sehr heterogen. Angestrebtes Ziel ist die Vermittlung eines sicheren Basisniveaus für die weitere Schullaufbahn bei allen Schülern; andererseits erfolgt am Ende der Grundschulzeit eine Aufteilung in unterschiedliche weiterführende schulische Angebote. Ergebnisse aus Längsschnittstudien ergeben, dass es in der Grundschulphase zu einer Angleichung der anfangs höchst unterschiedlichen Lernausgangslagen kommt, ohne dass die Differenzen beseitigt werden oder dass sich die Leistungsreihen sehr stark verschieben. Soziale Differenzen bleiben ebenfalls erhalten bzw.

nehmen noch (geringfügig) zu. Zu profitieren scheinen vom Leistungsausgleich am stärksten Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund.

Situation der Grundschulen in Baden-Württemberg

Baden-Württemberg hatte im Schuljahr 2009/10 einen Bestand von 2.557 Grundschulen mit etwa 405.000 Schülern. Die Zahl der Grundschüler ist durch die geburtenschwachen Jahrgänge der 1970er- und 1980er-Jahre rückläufig. Im Landesschnitt besuchen circa 21 Schüler eine Klasse. Diese Klassenstärke ist in den letzten Schuljahren leicht zurückgegangen, nachdem sie seit Mitte der 1990er-Jahre bis 2007 relativ stabil war. Die Veränderung der Schülerzahlen ist regional stark unterschiedlich. Im Landesschnitt hat die Schülerzahl seit dem Schuljahr 2000/01 um 15,3 Prozent abgenommen. In den Landkreisen ist der Rückgang in der Regel stärker als in den kreisfreien Städten. Am stärksten ist der Rückgang der Schülerzahlen in den Landkreisen Zollernalbkreis, Sigmaringen und Heidenheim. Nur in Freiburg im Breisgau blieb die Schülerzahl konstant.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund: Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund liegt in Baden-Württemberg bei 34 Prozent für die Gesamtbevölkerung und bei 40 Prozent bei den Kindern unter 6 Jahren. Für die nächsten Jahre ist somit von einem Anstieg von Kindern mit Migrationshintergrund in den Grundschulen auszugehen. Auch hier bestehen große regionale Unterschiede, wobei die Anteile der Schüler mit Migrationshintergrund in den Städten höher sind.² Die Schüleranteile der Wohnquartiere spiegeln sich aufgrund des Sprengel-Prinzips unmittelbar in der Zusammensetzung der Schülerschaft in den Grundschulen wider.

Curriculares Angebot: Die Stundentafel für die Grundschulen in Baden-Württemberg legt den Schwerpunkt besonders auf Bildungsangebote im Fach Deutsch (26 Wochenstunden von Klasse 1–4) sowie im Bereich „Mensch, Natur und Kultur“ (25 Wochenstunden). Ein im Vergleich dazu und auch im Vergleich zu anderen Ländern geringerer Stundenanteil entfällt auf die Mathematik (19 Wochenstunden). Zudem sieht das Lehrangebot 8 Wochenstunden für eine Fremdsprache (Englisch, Französisch) vor. Im Vergleich zu anderen Bundesländern stellt das eine Besonderheit dar, da mit der Fremdsprache bereits in der 1. Klasse begonnen wird.

Lehrkräfte und Professionalisierung: An Grund- und Hauptschulen findet sich beim Lehrpersonal mit 73 Prozent der höchste Frauenanteil aller Schulformen. Der Männeranteil ist über die Jahre kontinuierlich gesunken. Besonders von den weiblichen Lehrkräften ist ein erheblicher Teil (ca. zwei Drittel) Teilzeit beschäftigt, wobei die Quote unter den jüngeren Lehrkräften höher ist als unter den älteren. Der Anteil an Vollzeit Lehrkräften an Grund- und Hauptschulen beträgt circa 42 Prozent. Von der Altersstruktur her ist der größere Teil der Lehrkräfte 50 Jahre und älter (Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt

2 Da in der Schulstatistik nicht der Migrations-, sondern der Ausländerstatus erfasst wird, sind exakte Zahlenangaben nicht möglich.

Baden-Württemberg, 2007, S. 193). In Baden-Württemberg wurden aktuelle Neuerungen im Bereich der Lehrerbildung beschlossen, die unter anderem darin bestehen, dass der Studiengang Lehramt an Grundschulen zukünftig ein eigenständiger Studiengang ist, der acht Semester umfasst. Als Zulassungsvoraussetzung muss zukünftig ein der Selbstorientierung und Selbsteinschätzung dienender Orientierungstest absolviert werden. Verbindlich studiert werden müssen die Kompetenzbereiche Deutsch (inkl. Deutsch als Zweitsprache) und Mathematik. Die Studien- bzw. Prüfungsordnungen sehen ferner vor, dass Fragestellungen zur Diagnostik und individuellen Förderung Gegenstand der Prüfung sind und im Studium insbesondere die Phasen der Übergänge vom vorschulischen Bereich in die Grundschule und von der Grundschule in die weiterführenden Schularten reflektiert werden. Auch in Bezug auf die Kenntnis und den Umgang mit (z.T. auch sozialen) Disparitäten sind „Standards“ formuliert, wie etwa: „Sie wissen um die Heterogenität von Lerngruppen und können Lernprobleme erkennen“, „Sie identifizieren Ursachen für Lernprobleme im Deutschunterricht, insbesondere aus der Perspektive besonderer Lerngruppen (z. B. Deutsch als Zweitsprache, Sprachschwierigkeiten)“ und „Sie kennen Förderkonzepte und Prinzipien zur Erstellung individueller Förderpläne (z. B. für die Schreib-/Lesekompetenz von Kindern und Jugendlichen) und können Adressaten beraten“.

Pädagogische Assistentinnen und Assistenten: Unterstützend können an Grundschulen (und Werkrealschulen/Hauptschulen), die einen hohen Migrantenanteil haben bzw. vorwiegend Kinder aus bildungsferneren Milieus versorgen, *Pädagogische Assistenten* beschäftigt werden. „Pädagogische Assistenten sind keine eigenverantwortlich unterrichtenden Lehrkräfte, sondern unterstützen die Lehrkräfte beim Unterricht vor allem in den Fächern Deutsch und Mathematik und bei Projekten und in Arbeitsgemeinschaften. Sie helfen in Absprache mit Klassenlehrerin/Klassenlehrer oder Fachlehrkraft mit bei der Durchführung von Fördermodulen und arbeiten mit in kombinierten/jahrgangsübergreifenden Klassen. Sie unterstützen die verantwortliche Lehrkraft im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung. Zu ihren Aufgaben zählt auch die Unterstützung von Lehrkräften bei schwierigen Unterrichtssituationen und die Hilfestellung bei Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht und bei der Lösung von Konflikten, auch in der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten.“

Einschulungspraxis: Einschulungen in Baden-Württemberg erfolgen zu 95 Prozent an einer Grundschule, zu 1,6 Prozent an Freien Waldorfschulen und zu 3,8 Prozent an Sonderschulen. Circa 9 Prozent der Kinder werden von der Einschulung zurückgestellt, wobei dies für Jungen deutlich häufiger zutrifft als für Mädchen (8,1 % vs. 4,5 %). Umgekehrt ist der Anteil an Früheinschulungen bei Jungen geringer (4,6 %) als bei Mädchen (7,2 %). Die Zahl privater Grundschulen ist in den letzten Jahren angestiegen. Aktuell besuchen circa 7.500 Kinder eine private Grundschule, der Anteil an der Schülerschaft ist damit insgesamt noch gering (ca. 2 %).

Verlässliche Grundschule und Ganztagsangebote: Baden-Württemberg hat ein flächendeckendes Angebot von „verlässlichen Grundschulen“, in denen die Kinder bis zu sechs Stunden betreut werden können. Ob und welche Betreuungsangebote eingerichtet werden, liegt in der Zuständigkeit des Trägers. Der Ausbau des Angebots an Ganztagschulen im Bereich der

Grundschulen ist noch nicht stark vorangeschritten. An etwa 10 Prozent der Grundschulen (249 von ca. 2.500) ist ein Angebot vorhanden. Wenige dieser Angebote sind vollgebunden (44), ein etwas größerer Anteil ist teilgebunden (69), am häufigsten finden sich jedoch offene Angebote (136).

Sonderschulbereich: Das Sonderschulsystem in Baden-Württemberg ist von einem vergleichsweise hohen Anteil an Kindern mit sonderpädagogischer Frühförderung (7,7 % bei Kindern von 0–6 Jahren) geprägt. Diesem Anteil steht eine Sonderschulbesuchsquote (1.–10. Klasse) von 4,7 Prozent gegenüber, was – auch durch andere Daten gestützt – auf eine rege Rückschulungspraxis hindeutet (Durchgangsschulen). Ziel der Sonderpädagogik in Baden-Württemberg ist es, „Kinder und junge Menschen mit Behinderung und Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot darin zu unterstützen, dass sie erfolgreich in den allgemeinen Schulen lernen können bzw. wenn dies trotz sonderpädagogischer Unterstützung nicht möglich ist, die für den Einzelnen erreichbaren Schulabschlüsse auch tatsächlich zu erreichen und dazu beizutragen, die berufliche und soziale Teilhabe nach Verlassen der Schule zu sichern“. Als Mittel zur Umsetzung dieses Anspruchs wurde in Baden-Württemberg eine sogenannte Bildungswegekonferenz etabliert, in der in gemeinsamen Beratungen Bildungsangebote für jede Schülerin/jeden Schüler entwickelt werden und auch vereinbart wird, zu welchem Zeitpunkt der Bildungsweg neu beraten wird. Hierbei spielt die Lernortentscheidung der Eltern eine maßgebliche Rolle. Veränderungen der bisherigen Praxis ergeben sich durch den Beschluss des Ministerrats vom 3. Mai 2010, nachdem alle staatlichen Schulämter aufgefordert sind, bedarfsbezogene inklusive Bildungsangebote bzw. weitere Formen des gemeinsamen Lernens zu realisieren. Kinder mit einem besonderen Unterstützungsbedarf sollen demnach zukünftig verstärkt in der allgemeinen Schule und in der Verantwortung der allgemeinen Schule erfolgreich gefördert werden. Hierzu wurden entsprechende Unterstützungssysteme geschaffen und Lehrer entsprechend qualifiziert. Sonderschulen sollen sich zu sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren weiterentwickeln. Schon heute werden seitens der Sonderpädagogik 17,6 Prozent der Lehrerwochenstunden im Bereich der Frühförderung, des Sonderpädagogischen Dienstes und im gemeinsamen Unterricht erbracht. Dieser Anteil soll systematisch erhöht werden.

Die Grundschule in Baden-Württemberg im nationalen und internationalen Vergleich

Mittleres Leistungsniveau: Baden-Württemberg hat an beiden bisher publizierten PIRLS/IGLU-Studien in den Jahren 2001 und 2006 teilgenommen. Die jeweils zum Ende der Grundschulzeit erhobenen Daten zum Leistungsstand der untersuchten Viertklässler im Bereich des Lesens ergeben folgendes Bild: Die mittleren Leistungen der Viertklässler liegen in Baden-Württemberg in den Jahren 2001 und 2006 mit 549 bzw. 550 Punkten auf dem gleichem Niveau und auch auf gleichem Niveau wie der Bundesdurchschnitt (2006: 548 Punkte), jedoch bedeutsam über dem Mittelwert aller teilnehmenden Staaten (2006: 506 Punkte) als auch dem Mittelwert der

Vergleichsgruppe der OECD-Staaten (2006: 537 Punkte).³ Anders als in anderen Ländern sind in Baden-Württemberg zwischen 2001 und 2006 jedoch keine Leistungszuwächse erkennbar. Sowohl im Bundesdurchschnitt als auch in Bayern haben sich die Leistungen der Viertklässler hingegen signifikant verbessert. Spitzenreiter im Lesen sind damit nicht mehr – wie im Jahr 2001 – die baden-württembergischen Schülerinnen und Schüler, sondern jene aus Thüringen (564 Punkte) und Bayern (562 Punkte). Für die einzelnen Subskalen im Lesen, die bei IGLU getrennt ausgewiesen werden, ändert sich dieses Befundmuster dabei nicht wesentlich.

Geschlechterunterschiede und Lesemotivation: Bezüglich der Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich – wenngleich weniger prägnant als in der Sekundarstufe – im Bundesdurchschnitt wie auch im Durchschnitt der OECD-Staaten auch in der baden-württembergischen Grundschule tendenziell Vorteile zugunsten der Mädchen. Im nationalen Vergleich ist auch der Anteil der Kinder, die nicht zum Vergnügen lesen, mit 13 Prozent in Baden-Württemberg im Vergleich zu 14 Prozent im Durchschnitt eher unauffällig und deutlich geringer als beispielsweise in den Niederlanden (31 %).

Schwache Leserinnen und Leser: Betrachtet man den Anteil von Kindern, deren Lesefähigkeiten nur äußerst gering ausgeprägt sind, so sind dies Kinder, deren Lesefähigkeiten nicht wesentlich über das „Erlesen“ und laute Vorlesen einzelner Wörter hinausgehen und deren Lesekompetenz in IGLU daher maximal auf Kompetenzstufe I liegt. Bereits die gezielte Entnahme von einzelnen Informationen aus einem gelesenen Text ist dabei eine Anforderung, die sie nicht meistern können. Der Anteil dieser Gruppe sehr schwacher Leserinnen und Leser liegt in Baden-Württemberg im Jahr 2006 bei knapp 2 Prozent. Zusammen mit dem Schüleranteil auf Kompetenzstufe II, also der Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die ebenfalls noch als schwache Leser bezeichnet werden können, ergibt sich für Baden-Württemberg ein Anteil von 13,0 Prozent schwacher Leserinnen und Leser. Dieser Anteil liegt gleichauf mit dem nationalen Mittelwert von 13,2 Prozent, ist jedoch durchaus höher als in Thüringen (6,8 %) oder in Bayern (9,1 %). Der Mittelwert der Vergleichsgruppe der Kinder aus OECD-Staaten liegt allerdings mit 18,6 Prozent deutlich höher. Auch in Bezug auf die Größe der Gruppe sehr guter Leserinnen und Leser (Kompetenzstufe V) liegt der baden-württembergische Mittelwert gleichauf mit dem Bundesdurchschnitt (10,8 % vs. 10,9 %).

Soziale Ungleichheit: In Bezug auf das Ausmaß sozialer Disparitäten bietet PIRLS/IGLU nur einen groben Indikator für den Sozialstatus bzw. die Bildungsnähe der Familien: die Menge der Bücher im Elternhaus. Nimmt man die Anzahl der Bücher im Haushalt als Indikator und vergleicht die Gruppen mit weniger oder mehr als 100 Büchern im familiären Haushalt, so gibt die entsprechende Differenz in den Lesekompetenzwerten dieser Kinder Hinweise auf das Ausmaß sozialer Ungleichheit. Demnach sind die Ungleichheiten in Baden-Württemberg im Vergleich zum Bundesdurchschnitt etwas höher ausgeprägt (40 vs. 48 Punkte Differenz). Im

3 Die Punktwerte sind jeweils relativ zur Verteilung der Leistungskennwerte alle an IGLU teilnehmenden Schülerinnen und Schüler aus dem Jahr 2001 zu interpretieren. Der internationale Mittelwert wurde damals auf 500, die Standardabweichung auf 100 festgelegt. Im Wertebereich von 400 bis 600 Punkten befanden sich im Jahr 2001 damit rund 68 Prozent aller teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Der Wertebereich jeder der insgesamt fünf Kompetenzstufen bei IGLU umfasst 75 Punkte.

internationalen Vergleich zeigen sich geringere Unterschiede zwischen diesen beiden Schülergruppen (34 Punkte) und auch in Bayern ist der Unterschied deutlich kleiner (25 Punkte). Im Vergleich zum Jahr 2001 hat sich die Ausprägung dieses Indikators sozialer Ungleichheit in Baden-Württemberg nicht verändert.

Migrationsbedingte Unterschiede: Der Migrationshintergrund wurde in PIRLS/IGLU unter anderem über den Geburtsort der Eltern erfasst. Vergleicht man die Leistungen der Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, mit jenen, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, so ergibt sich im Durchschnitt der westlichen Flächenländer innerhalb Deutschlands ein Leistungsunterschied von 49 Punkten zugunsten der Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden. In Baden-Württemberg beläuft sich dieser Leistungsunterschied beider Gruppen auf 62 Punkte.

Herausforderungen

Die Herausforderungen der baden-württembergischen Grundschule bestehen darin, auch unter den Bedingungen veränderter Demografie (rückläufige Schülerzahlen insgesamt, besonders in ländlich geprägten Kreisen, bei gleichzeitiger Zunahme des relativen Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund) die disparitätsmindernde Funktion der Grundschule aufrechtzuerhalten bzw. weiter auszubauen. Hiermit verbunden ist die Notwendigkeit, sich verstärkt der Thematik sozialer/kultureller migrationsbedingter Disparitäten zu widmen. Dies sollte – entsprechend der oben genannten Leitlinie – primär über die bedarfsangepasste Förderung von Kindern mit schwachen Schulleistungen geschehen. Hierzu ist nicht nur insgesamt mehr Zeit für Förderung notwendig, sondern auch eine differenzielle Zeitkontingenz, um den speziellen Förderbedürfnissen einzelner Gruppen gerecht zu werden und damit auch Kindern aus bildungsfernen und prekären Lebensverhältnissen die Möglichkeit zu geben, Chancen zu nutzen und ihre Fähigkeiten zu entfalten.

Weitere Herausforderungen ergeben sich zum Teil auch aus der Fortführung bereits beschrittener Wege, wie dem Ausbau des Ganztagsangebots in der Primarstufe, gepaart mit einer koordinierten Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteure, die unterschiedliche Auftraggeber und Zuständigkeiten haben. Hierzu zählen neben Lehrkräften auch pädagogische Assistenten, Lehrkräfte aus dem Sonderschulbereich (siehe oben) und Sozialpädagogen. Auch die Leitlinie der Inklusion bringt die Grundschulen verstärkt in die Situation, über optimierte Fördermöglichkeiten und -angebote nachzudenken.

Empfehlungen der Grundschule in Baden-Württemberg

Zur Verringerung sozialer Ungleichheit sind eine Reihe politisch-administrativer Maßnahmen überlegenswert, die nachfolgend vor dem Hintergrund des spezifischen Auftrags und der Situation an den Grundschulen in Baden-Württemberg reflektiert werden sollen. Den

oben dargestellten Leitlinien entsprechend orientieren sich diese an dem Gedanken der Wahrung von Mindeststandards als Bedingung für gesellschaftliche Teilhabe, der Verkleinerung der Risikogruppe, der Herstellung optimaler Passungsverhältnisse der Förderung und der Idee der differenziellen Zeitkontingentierung.

Ausbau der Ganztagschule und differenzielle Zeitkontingentierung

Der Ausbau der Ganztagschule im Grundschulbereich ist in Baden-Württemberg deutlich verbesserungswürdig. Das Angebot ist mit circa 10 Prozent der Schulen im Vergleich zum Bundesdurchschnitt (37 %) sehr gering. Die Möglichkeiten der Verringerung sozialer Ungleichheit, die sich über Ganztagschulangeboten bieten, werden damit in Baden-Württemberg noch sehr wenig genutzt. Worin bestehen die disparitätsmindernden Möglichkeiten eines Ganztagschulangebots? Eine zentrale Rolle spielt hierbei die mit dem Ganztagsangebot einhergehende *Steigerung der Menge qualitativ hochwertiger Beschulung*, die besonders bei Kindern aus anregungsarmen Elternhäusern und/oder mit einem sprachlichen familiären Umfeld, das nicht deutschsprachig ist, zu weiteren Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs führt, die in ihrem sonstigen Umfeld nicht gegeben sind. Hieraus resultiert die Möglichkeit eines Aufholens von Leistungsdefiziten. Darüber hinaus können Disparitäten vermindert werden, indem mehr Förderzeit im Bereich (diagnostizierter) Lernprobleme in den Kernfächern zur Verfügung gestellt wird und somit optimiert Passungsverhältnisse und adaptive Förderangebote zur Verfügung gestellt werden. Durch den bedarfsbezogenen (Sozialindex) bezogenen lokalen Ausbau von Ganztagesangeboten wird somit eine Bildungsversorgung geschaffen, von der insbesondere schwache Kinder profitieren.

Zielgerichteter Ausbau der Ganztagschule

Der Ausbau des Ganztagschulangebots ist mit Blick auf die Möglichkeiten der Verringerung sozialer Ungleichheit und unter Beachtung der Kostenintensität der Maßnahme primär in den Regionen zu intensivieren, in denen es eine hohe Dichte bildungsferner Familien bzw. Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status gibt. Potenzielle Standorte sollten also primär Grundschulen mit „besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung“ im Sinne des Ganztagschulprogramms in Baden-Württemberg (Ministerrat vom 20. Februar 2006) sein. Dies sollte in der Konsequenz zu einer sozialindexabhängigen Verteilung der Ressourcen führen. Hierdurch lässt sich eine bedarfsbezogene Auswahl der Grundschulen vornehmen, die vorrangig als Ganztagschulen ausgebaut werden sollten.

Differenzierte und verlässliche Förderangebote

Zentrales Element der (mindestens teilgebundenen) Ganztagschule sollte darüber hinaus ein qualitativ hochwertiges Förderangebot in den Kernfächern/Basiskompetenzen sein, das sich speziell an Schülerinnen und Schülern mit entsprechend diagnostizierten Bedarfslagen (auf Leistungsmerkmale, nicht auf askriptive Merkmale der Kinder bezogen) richtet. Die Maßnahmen zielen darauf ab, bereits früh und nachhaltig Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft zu verringern und damit optimierte Bedingungen für den weiteren Kompetenzerwerb zu schaffen. Grundschulen sollten dazu verpflichtet werden, ein spezielles Förderangebot für diese Bedarfslagen anzubieten und den infrage kommenden Schülergruppen anzubieten. Hierzu sind insbesondere auch die Möglichkeiten auszuloten, Lehrkräfte aus den im Aufbau befindlichen sonderpädagogischen Kompetenzzentren, die im Zuge der Planung in Baden-Württemberg vermehrt an Grundschulen tätig sein sollen, für diese spezielle Förderung in den sprachlichen und mathematischen Kernbereichen einzusetzen. Ein bedarfsangepasstes Förderangebot im Rahmen des Ganztagschulbetriebs durch entsprechend qualifiziertes Personal ist dabei einer Überweisung an eine Schule im Förder- oder Sonderschulbereich vorzuziehen.⁴ Die Bereitstellung dieser zusätzlichen Förderangebote seitens der Schule und die Teilnahme der entsprechenden Kinder an diesen Maßnahmen sollten verpflichtend sein, unter anderem um differenzielle Effekte bei der Wahrnehmung dieses Förderangebots in Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund der Kinder zu vermeiden. Hierbei liegt auch die intensive Einbeziehung der an den Schulen tätigen pädagogischen Assistenten nahe.

Anerkennungskultur in der Ganztagschule

Die Ganztagschule bietet neben den oben genannten Möglichkeiten der bedarfsorientierten Förderung bei Defiziten im Bereich sprachlicher und mathematischer Schulleistungen weiteres Potenzial, um herkunftsbedingte Disparitäten zu mindern. Über Aktivitäten, bei denen nicht primär fachbezogenes Lernen und Leisten im Vordergrund stehen, ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, auch Stärken in anderen Lebensbereichen anzuerkennen und damit auch eine Kompensation für Schülerinnen und Schüler zu schaffen, aufgrund schwacher schulischer Leistung zu niedrigen Selbstkonzepten und einem niedrigen Selbstwertgefühl neigen.

⁴ Als problematisch ist die Beschulung in Schulen des Sonderschulbereichs dann anzusehen, wenn damit Chancen auf den Erwerb von Kompetenzen und von Bildungszertifikaten nicht in dem Maße gegeben sind, wie dies in regulären Schulen der Fall wäre. Eine Beschulung im Rahmen des regulären Systems ist entsprechend dann vorzuziehen, wenn den besonderen Förderbedarfen dort adäquat begegnet werden kann.

Intensivierung und Professionalisierung der regulären Förderung

Ergänzend zu den differenzierten Förderangeboten in Abhängigkeit von der (diagnostizierten) Bedarfslage besteht auch im regulären Unterricht Bedarf an intensivierter Förderung im Bereich der sprachlichen und mathematischen Grundfertigkeiten und Kompetenzen. Die systematische Förderung im Rahmen des Regelbetriebs sollte dabei vermehrt Elemente individueller Förderung enthalten. Hierzu bedarf es gegebenenfalls der Weiterbildung bzw. zusätzlichen Bereitstellung pädagogischen Personals. Methoden des individualisierten Unterrichtens setzen einerseits diagnostische Fähigkeiten voraus, andererseits muss auch ein entsprechendes Repertoire an gegebenenfalls spezifischen Fördermöglichkeiten zur Verfügung stehen. Hierzu gehören sowohl Kompetenzen in der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache, als auch die Kenntnis eines flexibel einsetzbaren Repertoires an individualisierten Fördermöglichkeiten. Die Weiterqualifizierung des bestehenden Personals (ggf. auch die Fokussierung in der Lehrerbildung auf entsprechende Förderelemente), der Einbezug von Lehrkräften aus den sonderpädagogischen Kompetenzzentren und die Integration und gegebenenfalls spezielle Schulung von pädagogischen Assistenten erweisen sich in diesem Zusammenhang als zentrale Elemente.

Stärkung formativer Diagnostik

Die Fähigkeit von Lehrkräften, objektive, gültige und zuverlässige Diagnosen zum Leistungsstand, zur Leistungsentwicklung und den jeweiligen Förderbedarfen der von ihnen unterrichteten Kinder zu stellen, wird als eine zentrale berufsbezogene Fähigkeit von Lehrkräften gesehen, der in der Lehrerbildung und in den Bemühungen um die Qualitätsverbesserung an Schulen ein großer Stellenwert zugeschrieben wird. Unter „diagnostischer Kompetenz“ wird dabei – allgemein gesprochen – die Kompetenz von Lehrkräften verstanden, Merkmale ihrer Schülerinnen und Schüler angemessen beurteilen und Lern- und Aufgabenanforderungen adäquat einschätzen zu können. Diese Fähigkeit wird als eine Schlüsselkompetenz in Lehr- und Lernkontexten angesehen, da sie als Voraussetzung für eine angemessene Unterrichtsgestaltung und gezielte individuelle Förderung wie auch als Grundlage pädagogischer Entscheidungen und Handlungen gesehen werden kann. Die intensive Forschung zu Diagnoseleistungen von Lehrkräften in den letzten Jahren hat gezeigt, dass in der Urteilsfähigkeit sehr große Unterschiede bestehen. Als Grund für einige der somit in diesem Bereich teilweise festgestellten Defizite von Lehrerurteilen kann dabei die mangelnde Kenntnis und Auseinandersetzung mit entsprechenden (klassenübergreifenden) Diagnoseinstrumenten angesehen werden. Die Achillesferse der Lehrerurteile ist der klassenbezogene Maßstab. Während die Schülerinnen und Schüler der eigenen Klassen relativ gut in eine Leistungsrangreihe gebracht werden können, werden die diagnostischen Urteile spätestens dann schlechter, wenn klassenübergreifende Einschätzungen der Leistungen gefragt sind. Über die systematisch durchgeführten Vergleichsarbeiten bzw. die Auseinandersetzung mit ihren Ergebnissen könnte die Qualität der Lehrerurteile in dieser Hinsicht verbessert werden. Darüber hinaus können Vergleichsarbeiten wie VERA jedoch auch

als Warnsignal genutzt werden, um gegebenenfalls weitere Maßnahmen einzuleiten. In Bezug auf die Förderdiagnostik taugen Vergleichsarbeiten im Stil von VERA aber nur sehr begrenzt. Sie sind weder für eine adäquate Individualdiagnostik, noch für Lernverlaufdiagnosen konzipiert. Um sicherzustellen, dass Schulen in zentralen Lernbereichen genügend fördern, bedarf es einer differenzierten Diagnostik, die auch für Lehrkräfte im Rahmen des Unterrichts bzw. der Vor- und Nachbereitung handhabbar ist. Relevant erscheinen hier besonders Methoden der formativen (im Vergleich zur summativen) Diagnostik. Neben den Endresultaten von Lernprozessen (summative Diagnostik) benötigen Lehrkräfte im Grundschulbereich einerseits differenzierte Hinweise auf spezifische Förderbedarfe, andererseits sind insbesondere Lernverlaufdiagnosen, die in regelmäßigen Abständen Auskunft über den – gegebenenfalls nach Bereichen differenzierten – Lernfortschritt erlauben, sehr sinnvolle Unterstützungswerkzeuge. Instrumente formativer und gegebenenfalls nach Teilfähigkeiten differenzierter Diagnostik für den Altersbereich von Grundschulkindern sind im Moment noch nicht einsatzfertig, in der Grundanlage jedoch bereits vorhanden. Entwicklungen in diesem Bereich sollten gezielt gefördert und unterstützt werden.

Fremdsprachenunterricht in der Grundschule erst ab der 3. Klasse

Die frühe Bereitstellung von systematischen Kontakt- und Lernmöglichkeiten mit einer Fremdsprache ist vor dem Hintergrund der besonderen Aufnahmefähigkeit von Sprachen im Kindesalter positiv zu bewerten. Neben der Tatsache, dass die positiven Effekte eines frühen Fremdsprachenunterrichts auch von der Qualität dieser sprachlichen Auseinandersetzung abhängen, ist besonders für die Gruppe von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache zu bedenken, dass dies bereits ihre zweite Fremdsprache ist, wobei nicht notwendigerweise davon auszugehen ist, dass die Herkunftssprache und die deutsche Sprache im mündlichen Sprachgebrauch bereits auf einem alterstypischen Niveau wirklich beherrscht werden. Es gibt jedoch keine verlässliche Datengrundlage, die Aussagen über die Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund in einer neu zu erwerbenden Fremdsprache zulässt. Zudem fehlen auch die notwendigen Daten, die darüber Auskunft geben, wie sich der Erwerb der zweiten Fremdsprache oder aber die Förderung in der Herkunftssprache auf andere schulische Leistungsbereiche auswirken, weswegen hierzu keine weiterführenden Aussagen gemacht werden sollen. Da jedoch davon ausgegangen werden kann, dass die Lernanforderung von Migrantenkindern in der Grundschule durch Unterricht in einer zweiten Fremdsprache eher größer werden, ist anzunehmen, dass sich hierdurch Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund eher verstärken als zurückgehen. Dies bestätigen auch indirekt Befunde aus der Sekundarstufe, die belegen, dass gerade bei schwachen Schülerinnen und Schülern im Fach Englisch kaum Leistungsfortschritte zu verzeichnen sind, sie also von dem zeitintensiven Lernangebot nicht profitieren. Die besonderen Defizite von den in den PISA-Studien als potenzielle Risikogruppe im Bereich der Lesekompetenz bezeichneten Kindern und Jugendlichen liegen in eher grundlegenden Kompetenzen im Umgang mit der Schriftsprache im Deutschen.

Diese Defizite gilt es früh auszugleichen, um keine kumulativen Defizite zu erzeugen, die im Laufe der Bildungskarriere nicht nur Leistungsrückstände im Vergleich zu den besseren Mitschülerinnen und Mitschülern erzeugen, sondern auch eine Reihe einstellungsbezogener und motivationaler Konsequenzen haben, die der weiteren Beschäftigung mit Sprache, Texte und weiterem geschriebenem Material wenig zuträglich sind. Anstelle einer zeit- und kostenintensiven Beschulung in Englisch bzw. Französisch sollten daher Investitionen vorgenommen werden, die den Erwerb der (Schrift-)Sprache im Deutschen, besonders bei schwachen Grundschulkindern und bei Kindern mit Migrationshintergrund fördern. Die sich durch einen eventuellen Wegfall des Fremdsprachen- bzw. des Englisch-/Französischunterrichts in der Phase des Schriftspracherwerbs (primär Klassenstufe 1 und 2) ergebenden Zeitressourcen könnten also einerseits für ein intensiviertes und – gegebenenfalls differenzielles – Angebot für den Schriftspracherwerb im Deutschen genutzt werden. Andererseits könnten größere Zeitanteile auf den Erwerb mathematischer Basiskompetenzen konzentriert werden. Damit würde sich die Stundentafel in der Grundschule Baden-Württembergs der Praxis in der Mehrzahl der anderen Bundesländer annähern.

Sommerschulen und außerschulische Lerngelegenheiten

Untersuchungen zu den Effekten einer systematischen Nutzung von Lerngelegenheiten während der Sommerferien weisen international wie national auf das besondere Potenzial dieses Förderinstruments für die Verringerung von Leistungsdifferenzen, insbesondere in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler hin. Während besonders bei längeren Sommerferien festgestellt werden kann, dass sich die Schere zwischen dem Leistungsniveau von Kindern aus bildungsnäheren im Vergleich zu bildungsferneren Elternhäusern weiter öffnet, lässt sich dieser Effekt, der auf die nicht mehr wirksamen Fördereinflüsse der Schule und die unterschiedliche familiäre Förderung zurückgeführt werden kann, durch das Angebot von Sommerschulen deutlich verringern. Durch eine systematische Bereitstellung von Lerngelegenheiten während der Sommerferien kann somit in stärkerem Maße gewährt werden, dass sich die während der Schulzeit zu findende Leistungsentwicklung von Kindern aus anregungsarmen Elternhäusern oder auch aus Familien, in denen kaum Deutsch gesprochen wird, auch während der Sommerferien nicht stark zu ihren Ungunsten ändert. In diesem Zusammenhang ist den außerschulischen Lernerfahrungen insgesamt mehr Aufmerksamkeit zu schenken als das bislang üblicherweise der Fall ist. Auch durch die Ermöglichung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (Mitwirkung in Vereinen; kulturelle, musisch-ästhetische Erfahrungen; bürgerschaftliches Engagement; Quartiersmanagement – Partizipation an lokal-regionalen Initiativen) wird Lernpotenzial erschlossen und können Bildungsprozesse angeregt werden.

Stärkung der Multiprofessionalität mit dem Ziel individueller Förderung

Baden-Württemberg hat mit dem Landesmodell „Bildungshaus 3–10“ eine bemerkenswerte Initiative ergriffen, die in einer besonders wichtigen Phase der kindlichen Entwicklung auf eine bessere Abstimmung und Verzahnung von Bildungsangeboten abzielt. Dieser Ansatz ist vielversprechend und könnte als Vorbild dienen, um in der Grundschulphase entsprechend ein bestmögliches Bildungs- und Förderangebot durch die koordinierte Zusammenarbeit von Lehrkräften, Pädagogischen Assistenten, Schulpsychologen und Sozialarbeitern zu sichern. Darüber hinaus ist an die Einbeziehung der Erziehungsberatung sowie der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit im Gesamtkontext kommunaler Angebote zu denken. Wünschenswert ist die Bereitstellung einer verlässlich koordinierten schulischen und außerschulischen Infrastruktur, die in der Lage ist, bei einem diagnostizierten Förderbedarf Maßnahmen anzubieten, die auf den individuellen Bedarf des Kindes zugeschnitten sind.

7 Der Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen und soziale und ethnische Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs

Problembeschreibung: Langfristige Entwicklung der Bildungsbeteiligung und die Neudefinition bürgerlicher Grundbildung auf dem Niveau des mittleren Abschlusses

Eine der bemerkenswertesten Entwicklungen im Bildungssystem der letzten Jahrzehnte ist die Neudefinition der bürgerlichen Grundbildung auf dem Niveau des mittleren Abschlusses. Während im Jahr 2008 in der jetzigen Großelterngeneration der 60- bis 70-Jährigen noch über 60 Prozent der im Mikrozensus Befragten als höchsten allgemeinbildenden Abschluss den Hauptschulabschluss angaben, betrug die entsprechende Abschlussquote in der neuen Elterngeneration der 20- bis 30-Jährigen nur noch 21 Prozent. Wie wir aus Erhebungen zum Wandel von Bildungsaspirationen wissen, streben diese Eltern für ihre Kinder wiederum einen anspruchsvolleren Bildungsabschluss an. 75 Prozent der jüngeren Generation hatten in Deutschland 2008 mindestens einen mittleren Abschluss erreicht. Diese intergenerationelle Dynamik der Bildungsbeteiligung ist mit erheblichen Disparitäten der sozialen und ethnischen Herkunft verbunden. Mit diesen verbinden sich wiederum große soziale und ethnische Ungleichheiten des Kompetenzerwerbs. Der Nationale Bildungsbericht 2010 zeigt dies auf der Basis von PISA-Daten aus dem Jahr 2006 für den relativen Sekundarschulbesuch und den Erwerb der Lesekompetenz in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und der Zuwanderungsgeschichte in aller Deutlichkeit (vgl. Tab. 7.1).

Dasselbe Bild zeigt sich auch in Baden-Württemberg. Im Jahr 2006 lag der Anteil der 20- bis 30-Jährigen mit Hauptschulabschluss nach den Ergebnissen des Mikrozensus bei 25 Prozent der Altersgruppe; bei den Frauen war er bereits auf knapp unter 20 Prozent gesunken. 72 Prozent der Altersgruppe hatte mindestens einen mittleren Abschluss erreicht. Ebenso unterscheiden sich die Ungleichheitsmuster der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs in Baden-Württemberg in der Grundstruktur kaum vom Bundesdurchschnitt (siehe Tab. A1 im Anhang dieses Kapitels). Dieser auch in Baden-Württemberg stattfindende Orientierungswandel in den Bildungszielen der Eltern hat zur Folge, dass die Übertrittsquoten zur Hauptschule in Baden-Württemberg in den letzten 15 Jahren – vom Schuljahr 1995/96 bis zum Schuljahr 2010/11 – von 37 auf 24 Prozent sanken, während gleichzeitig der entsprechende relative Gymnasialbesuch von 32 auf 41 Prozent stieg.

Auf der Grundlage der „Übergangsstudie“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin (Maaz et al., 2010), die in Verbindung mit der Grundschuluntersuchung TIMSS-2007 (Bos et al., 2008) durchgeführt wurde, lässt sich anhand einer für Baden-Württemberg repräsentativen Teilstichprobe das Verhältnis von Wünschen, Erwartungen und realisierten Übergängen für die Schuljahre 2006/07 und 2007/08 nachzeichnen (siehe Tab. 7.2). Im Herbst 2006 wünschten sich 3 Prozent der Eltern mit Kindern in der 4. Grundschulklasse, dass ihr Kind im Schuljahr 2007/08 eine Hauptschule besuchen sollte, und 10,4 Prozent erwarteten

Tabelle 7.1: 15-jährige Schülerinnen und Schüler nach Migrationsstatus, Sozialschicht (HISEI*), Schulart** und Lesekompetenz im Jahr 2006, Bundesrepublik Deutschland

Sozioökonomischer Status*	Anzahl ungewichtet		Schülerinnen und Schüler insgesamt					Lesekompetenz Mittelwert (Standardabweichung) in Kompetenzpunkten	
			HS	RS	SMBG	GY	IGS		
			davon an in % gewichtet						
Insgesamt									
Niedrig	8.532	25,0	36,8	26,6	13,1	11,8	11,6	463	(100)
Mittel	17.100	50,0	18,3	29,7	10,1	31,7	10,2	513	(94)
Hoch	8.130	25,0	7,1	20,5	5,1	59,7	7,5	553	(89)
Zusammen	36.388	100,0	21,2	26,2	9,8	32,6	10,3	507	(101)
Ohne Migrationshintergrund									
Niedrig	5.232	19,5	30,5	26,0	19,5	12,9	11,1	479	(92)
Mittel	13.692	52,9	15,6	30,2	11,4	33,1	9,6	521	(89)
Hoch	6.772	27,6	5,6	20,3	5,5	61,3	7,3	558	(82)
Zusammen	26.223	100,0	16,0	26,6	11,5	36,6	9,3	522	(92)
Mit Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil im Ausland geboren)									
Niedrig	2.601	44,7	45,7	28,8	3,1	10,7	11,9	441	(107)
Mittel	2.422	39,6	29,8	28,7	3,8	26,3	11,4	488	(108)
Hoch	946	15,6	15,7	22,5	2,5	50,5	8,9	533	(121)
Zusammen	6.470	100,0	36,3	26,8	3,3	22,1	11,5	469	(117)

HS = Hauptschulen, RS = Realschulen, SMBG = Schulen mit mehreren Bildungsgängen, GY = Gymnasien, IGS = Integrierte Gesamtschulen.

* Für jede Schülerin und jeden Schüler wurde der Index für den höchsten beruflichen Status der Familie gebildet (HISEI). Gegenübergestellt werden die 25 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit den höchsten Indexwerten (Hoch), diejenigen 50 Prozent mit mittleren (Mittel) und jene 25 Prozent mit den niedrigsten Indexwerten (Niedrig). Die Gesamtzahl (Zusammen) entspricht nicht der Summe dieser HISEI-Quartile, da zusätzlich Schülerinnen und Schüler ohne gültige HISEI-Angabe einbezogen werden.

** Ohne Freie Waldorfschulen, Förderschulen und berufliche Schulen.

Quelle: Nationaler Bildungsbericht, 2010, S. 247.

eine entsprechende Empfehlung. Tatsächlich erhielten 27,7 Prozent der Grundschülerinnen und Grundschüler diese Empfehlung. 23 Prozent der Schülerinnen und Schüler gingen dann schließlich auf die Hauptschule über. Im Falle des Gymnasiums lagen Wünsche und Empfehlungen, wie Tabelle 7.2 zeigt, weitaus dichter beieinander.

Die große Diskrepanz zwischen Wünschen und Erwartungen einerseits und erteilten Empfehlungen andererseits führt vor allem bei Hauptschulempfehlungen jährlich zu einer großen Anzahl von Widerspruchsverfahren, die von den Grundschullehrkräften bearbeitet werden müssen und in der Regel unangenehm und zeitaufwendig sind. Insgesamt fallen jährlich mehr als 8.500 Widerspruchsverfahren an, die in einem formalisierten Beratungsverfahren in der Regel einvernehmlich abgeschlossen werden können. In etwa 2.500 Fällen kommt es allerdings zu Nachprüfungen, die wiederum nur zu 20 Prozent erfolgreich bestanden werden (Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2007). Der Löwenanteil

Tabelle 7.2: Gewünschte, erwartete, empfohlene und besuchte Schulform in Baden-Württemberg im Schuljahr 2006/07 und 2007/08 (in %)

Wunsch/Empfehlung/Übergang	Schulform			
	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Schule mit mehreren Bildungsgängen
Elternwunsch für das nächste Schuljahr, Herbst 2006	3,0	33,4	57,1	6,4
Von Eltern erwartete Empfehlung, Herbst 2006	10,4	43,9	42,2	3,4
Von der Schule erteilte Empfehlung, Frühjahr 2007	27,7	26,0	46,1	–
Realisierter Übergang, Schuljahr 2007/08	23,0 (24,3)*	33,5 (33,9)*	41,6 (40,7)*	1,9 (1,1)*

* In Klammern: Übertritte im Schuljahr 2010/11, amtliche Statistik.

Quelle: Übergangsstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Maaz et al., 2010).

der Widerspruchsverfahren richtet sich gegen Hauptschulempfehlungen. Nahezu jede vierte Hauptschulempfehlung wird nicht akzeptiert. Bei Realschulempfehlungen ist dies nur bei jeder 20. Empfehlung der Fall. Das Widerspruchsverhalten der Eltern ist sozialschichtabhängig.

Die landesweiten Daten verdecken allerdings erhebliche regionale Unterschiede in den Übergangsquoten. Während in den Wirtschafts- und Verwaltungszentren der relative Hauptschulbesuch deutlich unter 20 Prozent sinkt, gehen in ländlichen und vornehmlich strukturschwachen Gebieten immer noch bis zu 30 Prozent der Grundschülerinnen und -schüler an eine Hauptschule über. Im Zusammenwirken mit unterschiedlichen demografischen Entwicklungen ergeben sich daraus regional außerordentlich unterschiedliche Problemkonstellationen vor allem im Hauptschulbereich. In den prosperierenden Zentren Baden-Württembergs werden die Schülerzahlen im nächsten Jahrzehnt nach der letzten Bevölkerungsvorausschätzung weitgehend konstant bleiben. Hier bestimmen im Wesentlichen das Übergangsverhalten und die Sozialstruktur des Einzugsgebiets die Zusammensetzung der Schülerschaft einer Hauptschule. Mit sinkenden Übergangsquoten wächst die Gefahr, dass auch bei relativer demografischer Stabilität Standorte mit einer leistungsmäßig, motivational und sozial ungünstig zusammengesetzten Schülerschaft entstehen. Dies ist auch in Baden-Württemberg unübersehbar. In ländlichen Regionen, in denen die Übergangsquoten zur Hauptschule noch relativ hoch sind, wird die Schulbevölkerung demografisch bedingt weiter abnehmen. Im Vergleich zu 2008 werden die Schülerzahlen im Jahr 2025 um etwa 30 Prozent zurückgegangen sein. Dies bedeutet, dass zur Aufrechterhaltung des Hauptschulnetzes Schulen mit sehr kleinen Betriebsgrößen geführt werden müssen. Dies führt zu einer empfindlichen Erhöhung der Pro-Kopf-Kosten und gleichzeitig zu einer Gefährdung der Fachlichkeit des Unterrichts, da in einem kleinen Lehrkörper Lehrkräfte zunehmend fachfremd unterrichten müssen (vgl. Kap. 3). Beide Problemkonstellationen sind für eine Anerkennung des Hauptschulabschlusses nicht dienlich.

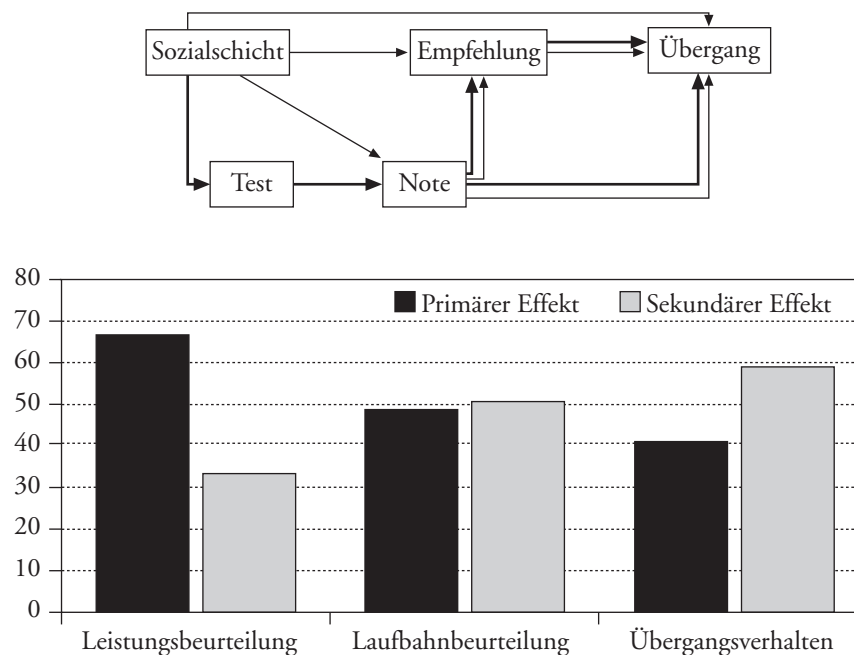
Der Übergang in weiterführende Schulen und soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung – Forschungsstand und die Situation in Baden-Württemberg

In der Sozialstrukturforschung besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass soziale und ethnische Disparitäten vor allem an institutionalisierten Übergängen, die Gelenkstellen von Bildungskarrieren bilden, entstehen. Die intergenerationelle Vererbung von Ungleichheit vollzieht sich danach als Folge von Bildungsentscheidungen und deren kumulativer Selektionswirkung. Dabei scheint die soziale Selektionswirkung von Übergängen umso stärker zu sein, je früher Bildungsentscheidungen zu treffen sind. In Deutschland ist der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule immer noch eine individuell und sozialstrukturell hoch bedeutsame Statuspassage. Über die Grundmuster dieses Prozesses herrscht mittlerweile Klarheit. Danach werden die großen herkunftsabhängigen Kompetenzunterschiede, die bereits bei Schulbeginn bestehen und auch am Ende der Grundschulzeit konsistent nachweisbar sind, am Übergang in die weiterführenden Schulen zu sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung, die zusätzlich durch die Sozialschichtabhängigkeit der Verteilungsmaßnahme noch einmal verstärkt werden.

Für die sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I sind drei additiv wirkende Prozesse verantwortlich, die bei der Übergangsentscheidung zusammentreffen: Dies ist einmal die Auswahl nach Leistung, soweit diese mit Merkmalen der sozialen und ethnischen Herkunft zusammenhängt. In der Sozialstrukturforschung spricht man von *primären* Effekten der Herkunft. Hinzu kommt eine sozialschichtabhängige Beurteilungspraxis in der Grundschule, bei der sich kleine Voreingenommenheiten schrittweise addieren. Dies sind die sogenannten *indirekten sekundären* Effekte der Herkunft. Die dritte Disparitätsquelle ist ein – auch bei Kontrolle der Schulleistungen der Kinder – nach Sozialstatus und Bildungsniveau unterschiedliches Entscheidungsverhalten von Eltern. Hier spricht man von *direkten sekundären* Effekten der Herkunft. In jüngeren Arbeiten konnte gezeigt werden, dass die relative Bedeutung der sekundären Effekte von der Notenerteilung über die Empfehlungsvergabe bis zur Übergangsentscheidung zunimmt und hier schließlich dominant wird (siehe Abb. 7.1). Die sekundären Effekte der sozialen Herkunft widersprechen in besonderem Maße unserem Gerechtigkeitsgefühl, da sie sowohl das Leistungs- als auch das Bedürftigkeitsprinzip der Verteilungsgerechtigkeit verletzen. Deshalb erhalten sekundäre soziale Disparitäten auch besondere Aufmerksamkeit.

So berechtigt diese Aufmerksamkeit auch sein mag, so darf man dennoch nicht übersehen, dass die Übergangsentscheidung zu allererst eine leistungsorientierte Entscheidung ist. Dies wird deutlich, wenn man die Variabilität der Übergangsentscheidung in drei additive Komponenten zerlegt: eine Sozialschichtkomponente, die den Einfluss der sozialen Herkunft insgesamt abbildet, eine zusätzliche Testleistungskomponente, die von der Sozialschicht unabhängig ist, und eine spezifische, sowohl von der Sozialschicht als auch von der Testleistung unabhängige Lehrerurteilskomponente, in die Bewertungen der Mitarbeit im Unterricht, der Selbstständigkeit im Arbeiten oder der Anstrengungsbereitschaft eingehen. Alle drei Komponenten – Testleistung

Abbildung 7.1: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft (in %)



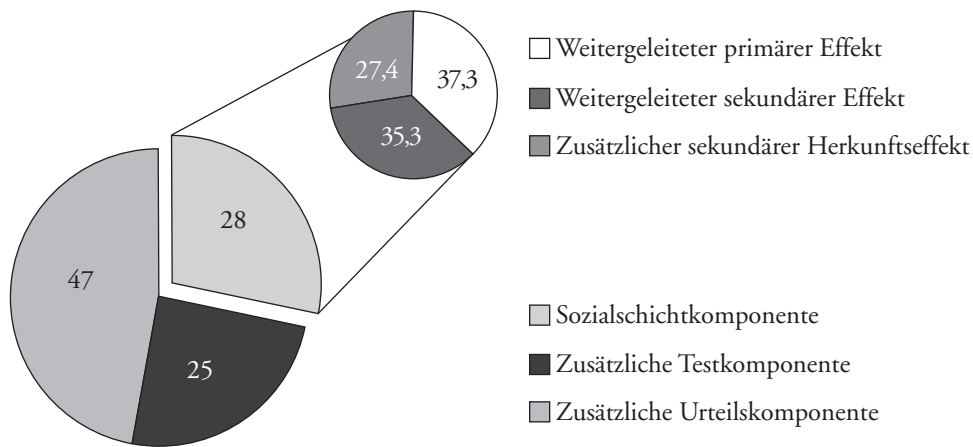
Quelle: Übergangsstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Maaz et al., 2010).

der Schülerinnen und Schüler, Leistungs- und Eignungsurteile der Lehrkräfte und Merkmale der sozialen Herkunft – erweisen sich für die Vorhersage der Übergangentscheidung als wichtig. Von herausragender Bedeutung sind jedoch die objektivierbaren Schülerleistungen und die sozialschichtunabhängigen Leistungs- und Eignungsurteile der Lehrkräfte an Grundschulen. Abbildung 7.2 zeigt das Bild für die Bundesrepublik Deutschland.

Auch in Baden-Württemberg ist der Übergang auf die weiterführenden Schulen mit einer sozialen Selektion und Segregation verbunden. 18 Prozent der Varianz des sozialen Status (HISEI: höchster sozialer Status in der Familie) in der Population liegt zwischen den Schulformen. Dies ist ein Wert, der sich vom Bundesdurchschnitt nicht unterscheidet. Der Verteilungsprozess führt dazu, dass die Schulen unterschiedlicher Schulformen in der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft erheblich differieren. Der mittlere Sozialschichtindex (HISEI) liegt an Hauptschulen bei 40,1 (Mechaniker, Verkäuferin), an Realschulen bei 48,1 (Biotechniker, Bürokräfte) und an Gymnasien bei 57,5 (Leitende Bedienstete, Piloten).

Eine landesspezifische Analyse der drei Komponenten, die bei der Übergangentscheidung zusammenwirken – nämlich Testleistung, Lehrerurteil und soziale Herkunft – ergibt für die Entscheidung zwischen Gymnasium und einer anderen Schulform ein ganz ähnliches Muster wie es für die Bundesrepublik insgesamt gefunden wurde (vgl. Tab. 7.3). 50 Prozent der erklärten Varianz der Übergangentscheidung entfällt auf die objektivierte Testleistung, 25 Prozent zusätzlich auf das Lehrerurteil, und 25 Prozent bilden den Einfluss der sozialen Herkunft insgesamt ab. Bei der Entscheidung zwischen Realschule und Hauptschule bindet die Sozialschichtkomponente nur noch 12 Prozent der Varianz. Dagegen hat das Lehrerurteil mit 56 Pro-

Abbildung 7.2: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft bei der Übergangsentscheidung am Ende der Grundschulzeit (2007; in %)



Quelle: Übergangsstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Maaz et al., 2010).

zent Anteil an der erklärten Varianz die größte Bedeutung. Das Gewicht der objektivierten Testleistung geht dagegen mit 32 Prozent etwas zurück. Der Übergang an das Gymnasium ist also deutlich sozial selektiver als der Übergang an die Realschule.

Will man die am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule entstehenden sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung mindern, sind nach dieser Befundlage drei Ansatzpunkte erkennbar: (1) Verminderung der primären sozialen Disparitäten durch verbesserte frühzeitige Förderung der für die Übergangentscheidung zentralen Basiskompetenzen, (2) Verbesserung der Genauigkeit der Diagnosen der Grundschullehrkräfte und (3) Verminderung der direkten, aspirationsbedingten sekundären Disparitäten durch eine erfolgreiche Beratung.

Tabelle 7.3: Zerlegung der erklärten Varianz der Übergangentscheidung in Sozialschicht-, Test- und Urteilskomponenten

Varianzkomponenten	Übergang zum Gymnasium		Übergang zur Realschule
	Deutschland	Baden-Württemberg	Baden-Württemberg
Sozialschichtkomponente insgesamt	.28	.25	.12
Zusätzliche Testkomponente	.47	.50	.32
Zusätzliche Urteilskomponente	.25	.25	.56
R^2	.64	.72	.73

Quelle: Übergangsstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Maaz et al., 2010).

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen und die Entstehung ethnischer Disparitäten der Bildungsbeteiligung – Forschungsstand und die Situation in Baden-Württemberg

Von den Disparitäten der Bildungsbeteiligung sind auch Kinder aus Zuwandererfamilien betroffen. Das Entscheidungs- und Schulwahlverhalten von Eltern mit Migrationshintergrund unterscheidet sich deutlich von dem deutschstämmiger Eltern – jedenfalls wenn man beide Gruppen insgesamt vergleicht. Entsprechend unterschiedlich ist auch der relative Schulbesuch in der Sekundarstufe, wie Tabelle 7.1 ausweist. Kontrolliert man jedoch für Sozialschichtzugehörigkeit und Schulnoten, unterscheidet sich das Übergangsverhalten beider Gruppen nicht mehr (Kristen & Dollmann, 2009; Gresch & Becker, 2010). Gresch und Becker (2010) konnten für türkische Zuwanderer und Spätaussiedler sogar zeigen, dass bei Kontrolle von Sozialschicht, Schulleistung und Noten die Bildungsaspirationen der Zuwandererfamilien deutlich höher liegen als die vergleichbarer deutschstämmiger Familien. Diese Befunde sprechen gegen eine kulturalistische Deutung unterschiedlicher Bildungsbeteiligung von Zuwanderern.

Baden-Württemberg gehört zu den Bundesländern mit hohen Zuwandererquoten. Insgesamt lebten hier nach den Ergebnissen des Mikrozensus im Jahr 2007 gut 2,7 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund. Dies sind ungefähr 25 Prozent der Bevölkerung. In der schulrelevanten Altersgruppe der 5- bis unter 20-Jährigen betrug ihr Anteil etwa 33 Prozent und unter den Kindern im Alter von 0 bis unter 5 Jahren belief er sich auf gut 40 Prozent. 85 Prozent der zugewanderten Familien stammen aus Europa. Die größte Gruppe bilden die Zuwanderer aus der Türkei mit 23 Prozent, gefolgt von Zuwanderern aus dem ehemaligen Jugoslawien mit 14 Prozent und aus Italien und Griechenland mit 12 bzw. 5 Prozent. Die Zuwandererfamilien unterscheiden sich hinsichtlich Sozialstatus und Bildungsniveau systematisch von der deutschstämmigen Bevölkerung. Dies bedeutet, dass mit steigendem Migrantanteil in den jüngeren Altersjahrgängen auch eine Veränderung der Sozialstruktur der Schulbevölkerung einhergehen wird. Über die Bildungsbeteiligung der 15-Jährigen in Baden-Württemberg gibt Tabelle 7.4 getrennt nach Zuwanderungsstatus Auskunft.

Die Übergangsstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung erlaubt einen direkten Blick auf das Übergangsgeschehen. Die Ergebnisse weisen für Kinder aus Zuwandererfamilien eine Hauptschulübergangsquote von 34,2 Prozent im Vergleich zu 16,5 Prozent für Grundschulkindern ohne Migrationshintergrund aus. Die entsprechenden Quoten für das Gymnasium betragen 29,2 für Zuwanderer und 47,9 Prozent für deutschstämmige Schülerinnen und Schüler. Der relative Realschulbesuch ist mit jeweils 33,3 Prozent völlig vergleichbar. Die Chancen nach der 4. Klasse der Grundschule auf ein Gymnasium anstelle einer anderen Schulform zu wechseln sind für Migranten nur knapp halb so groß wie für Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunft (*odds ratio*:¹ .45). Kontrolliert man jedoch für soziale Herkunft

1 *Odds ratios* geben die relativen Chancen des Gymnasialbesuchs einer Gruppe im Vergleich zu einer Referenzgruppe an.

Tabelle 7.4: Relativer Schulbesuch von 15-Jährigen an weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg 2006 nach Migrationsstatus (in %; in Klammern Migrantenanteil innerhalb der Schulform)

Migrationsstatus	Schulform			
	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	SMBG ¹
Mindestens ein Elternteil im Ausland geboren	47,9 (48,0)	31,2 (22,8)	20,1 (16,6)	0,8 (10,6)
Beide Eltern in Deutschland geboren	19,5	39,9	38,1	2,5

¹ Schulen mit mehreren Bildungsgängen.

Quelle: PISA-2006, Walter & Taskinen, 2007, S. 360 und eigene Berechnungen.

werden die Unterschiede nicht mehr signifikant. Bei zusätzlicher Kontrolle der Testleistung deutet sich ein Vorsprung im Gymnasialbesuch der Kinder aus Zuwandererfamilien an (*odds ratio*: 1.34). Für den Übergang auf die Realschule anstelle der Hauptschule zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Eine Angleichung der Übergangschancen ist hier allerdings erst bei Kontrolle der sozialen Herkunft und der Testleistungen sichtbar (vgl. Tab. 7.5). Beim Übergang in die weiterführenden Schulen tritt auch in Baden-Württemberg – konsistent mit den Befunden für die Bundesrepublik – keine zu den primären Effekten der sozialen und ethnischen Herkunft und den sekundären sozialen Herkunftseffekten hinzukommende, *spezifische* ethnische Benachteiligung oder gar Diskriminierung auf. Will man die ethnischen Disparitäten der Bildungsbeteiligung mindern, sind nach dieser Befundlage die gleichen Interventionsmöglichkeiten wie im Falle der sozialen Disparitäten zu nennen.

Tabelle 7.5: Übergangschancen von Kindern aus Zuwandererfamilien zum Gymnasium bzw. zur Realschule, Referenz Familien ohne Migrationshintergrund (*odds ratios*)

Übergangschancen von Kindern aus Zuwandererfamilien zum/zur	Ohne Kontrollvariablen	Unter Kontrolle von Sozialschicht	Unter Kontrolle von Sozialschicht und Testleistung	Unter Kontrolle von Sozialschicht, Testleistung und Noten
Gymnasium	.45**	.73*	1.34	1.23
Realschule	.45**	.59**	.84	1.30

* $p < .10$, ** $p < .05$ und $p > .10$.

Quelle: Übergangsstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Maaz et al., 2010).

Der Übergang in weiterführende Schulformen und soziale/migrationsbedingte Disparitäten des Kompetenzerwerbs – Forschungsstand und die Situation in Baden-Württemberg

Soziale und ethnische Disparitäten der *Bildungsbeteiligung* spielen in Verbindung mit dem Abschluss- und Berechtigungssystem eine zentrale Rolle für die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Insofern verdienen sie besondere Aufmerksamkeit. Dies darf jedoch nicht dazu führen, dass soziale und ethnische Disparitäten des *Kompetenzerwerbs* und deren Genese vernachlässigt werden. Oft wird übersehen, dass die Verteilung auf unterschiedliche Schulformen auch eine Zuweisung in unterschiedlich qualitätsvolle Lernumwelten ist, durch die leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler günstigere Entwicklungschancen erhalten. Dies bedeutet, dass die Wahlentscheidung auch gravierende Auswirkungen auf die weitere kognitive Entwicklung und den Kompetenzerwerb in zentralen Schulfächern haben kann. Mittlerweile ist gut belegt, dass sich die in den unterschiedlichen Sekundarschulformen erreichten Leistungen in den Schulfächern, für die die Schule praktisch ein Vermittlungsmonopol besitzt, von der 5. bis zur 10. Jahrgangsstufe auseinanderentwickeln. Dieser Spreizungseffekt tritt vor allem in Mathematik, den Naturwissenschaften und im Englischen auf. Für die Lesekompetenz, die stärker von außerschulischen Anregungen abhängt, zeigt sich diese Entwicklungsschere nicht konsistent. Der Spreizungseffekt ist in den typischen Schuldomänen auch dann nachweisbar, wenn für die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und kognitiven Fähigkeiten sowie für die unterschiedliche soziale und ethnische Herkunft der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen kontrolliert wird. Er ist also nicht überwiegend oder gar ausschließlich auf unterschiedliche, von den jeweiligen Lernvoraussetzungen abhängige Lernraten zurückzuführen. Schulformen bilden unterschiedliche Entwicklungsmilieus. Infolge der auch vom sozialen Status abhängigen Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf diese Entwicklungsmilieus vergrößern sich Kompetenzunterschiede zwischen den Sozialschichten bis zum Ende der Vollzeitschulpflicht systematisch. Damit werden gleichzeitig die primären Einflüsse der sozialen Herkunft auf die nachfolgenden Karriereentscheidungen verstärkt. Denn die bis zum Schulabschluss erworbenen Kompetenzen entscheiden wiederum über die verfügbaren Anschlussoptionen und die Erfolgsaussichten ihrer Nutzung.

Für die Auseinanderentwicklung der Leistungen zwischen den Sekundarschulformen sind – unabhängig von den unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen – vor allem zwei Ursachenbündel verantwortlich: Dies sind einmal Merkmale der leistungsmäßigen, motivationalen und sozialen Zusammensetzung der Lerngruppen (sogenannte *Kompositionseffekte*) und zum anderen institutionell verankerte Unterschiede in den Bildungsprogrammen und Lehrerqualifikationen und den damit verbundenen didaktischen Traditionen (sogenannte *Institutionseffekte*). Einflüsse der Schülerzusammensetzung, die unabhängig von den individuellen Lernvoraussetzungen wirksam sind, treten vor allem als *negative* Kompositionseffekte auf. Sie sind in Schulklassen mit sehr niedrigem Leistungsniveau und sehr ungünstiger sozialer Zusammensetzung nachweisbar. Diese negativen Kompositionseffekte, die den Leistungsfortschritt der ganzen Lerngruppe beeinträchtigen, treten vor allem bei sinkendem relativen Schulbesuch

an Hauptschulen auf. An Standorten in sozialen Brennpunkten sind diese Effekte auch bei stabilerem Hauptschulbesuch nachweisbar.

Die wichtigsten Ursachen der Leistungsspreizung sind allerdings wahrscheinlich institutioneller Art. Eine besondere Rolle spielen das Anspruchsniveau des Bildungsprogramms und die Qualifikation des Lehrkörpers. Für das Lernen im Fach Mathematik konnte in den letzten Jahren sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarschule gezeigt werden, dass das fachliche und fachdidaktische Können der Mathematiklehrkräfte einer der wichtigsten Prädiktoren für die Qualität des Unterrichts und den Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern darstellt. Gleichzeitig wurden erhebliche Qualifikationsunterschiede zwischen den gymnasialen und nichtgymnasialen Lehrkräften, aber auch zwischen Lehrkräften mit der Lehrbefähigung für Grund- und Hauptschulen einerseits und Realschulen andererseits nachgewiesen (Kunter et al., 2011). Dieser Befund wurde für die Naturwissenschaften repliziert. Die großen Leistungsunterschiede im Fach Englisch, die kürzlich durch den Ländervergleich im Rahmen der Überprüfung der Bildungsstandards zwischen Schülerinnen und Schülern in alten und neuen Bundesländern nachgewiesen wurden, sprechen für ein vergleichbares Ursachenmuster.

Baden-Württemberg ist mit beiden skizzierten Problemlagen konfrontiert. Der zurückgehende relative Schulbesuch an Hauptschulen vor allem derjenigen Kinder, die aus deutschstämmigen Elternhäusern stammen, lässt an einer zunehmenden Anzahl von Hauptschulstandorten prekäre Entwicklungsmilieus entstehen, in denen sich leistungsschwache Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachen Zuwandererfamilien konzentrieren. Dies gilt nicht nur für soziale Brennpunkte. Hinsichtlich der unterschiedlichen Qualifikationsstruktur der Lehrkräfte befindet sich Baden-Württemberg in derselben Situation wie alle anderen Bundesländer, die eine im Qualifikationsanspruch nach Lehrämtern abgestufte Lehrerbildung haben. Die Frage der Fachlichkeit des Unterrichts stellt sich jedoch in besonderer und dringender Weise, wenn man zur Aufrechterhaltung des Hauptschulnetzes Schulen mit sehr kleiner Betriebsgröße führen muss, die den fachfremden Einsatz von Lehrkräften in Kernfächern verlangt. Nach den vorliegenden Forschungsbefunden führt dies aller Wahrscheinlichkeit nach zu einer weiteren Benachteiligung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern und zu einer Verstärkung primärer sozialer Disparitäten.

Herausforderungen

Die sozialen und migrationsbedingten Ungleichheiten der *Bildungsbeteiligung* in Baden-Württemberg sind ähnlich ausgeprägt wie in anderen westdeutschen Flächenländern. Aber auch hier gilt, dass der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule zwar primär auf einer leistungsbasierten Entscheidung beruht, aber gleichwohl einen sozialen Verteilungsprozess darstellt, bei dem primäre und sekundäre Herkunftseffekte zusammenwirken. In den in Baden-Württemberg unterschiedlichen sozialen und ethnischen Umwelten.

Die sozialen und ethnischen Disparitäten des *Kompetenzerwerbs* sind auch in Baden-Württemberg substantiell. Die beim Übergang in die weiterführenden Schulen feststellbaren Un-

terschiede im Kompetenzniveau zwischen den Sozialschichten werden in schulischen Kernbereichen durch unterschiedliche Qualifikationsleistungen der Schulformen im Laufe der Pflichtschulzeit verstärkt.

Betrachtet man den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die aufgrund eines fehlenden Schulabschlusses im Hinblick auf den Übergang in die berufliche Erstausbildung zu einer Risikogruppe gerechnet werden müssen, ist Baden-Württemberg im Ländervergleich relativ erfolgreich. Die Quote der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss ist mit 5,5 Prozent die niedrigste von allen Bundesländern. Aber die Risikogruppe derjenigen Schülerinnen und Schüler, die in den Basisqualifikationen die Kompetenzstufe I nicht überschreiten, beträgt dennoch je nach Fach zwischen 15 und 20 Prozent. Sie ist im internationalen Vergleich vor allem im Lesen mit 20 Prozent viel zu hoch.

Trotz der guten Bilanz der Schulabschlüsse gehört Baden-Württemberg zu einer kleinen Ländergruppe, in denen der Übergang in die berufliche Erstausbildung für einen großen Teil der Schulabsolventen – in Baden-Württemberg sind dies 40 Prozent der Abgänger – zunächst nicht erfolgreich verläuft. Betroffen sind insbesondere Absolventen mit Hauptschulabschluss, die zu fast 60 Prozent in das Übergangssystem einmünden.

Das Land Baden-Württemberg steht angesichts des stabilen Trends einer sich verringernden Akzeptanz des Hauptschulbildungsgangs und einer demografischen Entwicklung, die insgesamt zu einer deutlichen Veränderung der sozialen Struktur der Schulbevölkerung führen und in den ländlichen Gebieten mit einer Verringerung der Schulbevölkerung um etwa 30 Prozent einhergehen wird, vor vier schwierigen Herausforderungen:

- (1) angesichts der sich verändernden Sozialstruktur der Schulbevölkerung einem Anstieg der sozialen Disparitäten und einer Vergrößerung der Risikogruppe durch systematische, frühzeitige und begleitende Förderung von leistungsschwächeren Kindern und Jugendlichen zu begegnen,
- (2) einen konstruktiven Weg zu finden, wie man die große Anzahl von Widerspruchsverfahren bei der Vergabe einer Hauptschulempfehlung verringern kann,
- (3) eine Lösung zu suchen, um negative Kompositionseffekte in Hauptschulen, die zu einer zusätzlichen Beeinträchtigung der Qualifikationsleistung einer Schule führen, zu vermeiden oder wo sie aufgetreten sind, zu beseitigen und schließlich
- (4) eine bezahlbare Lösung dafür zu finden, wie man eine relativ wohnortnahe Schulversorgung sicherstellen kann, ohne die Fachlichkeit des Unterrichts und damit langfristig wiederum die Akzeptanz von Abschlüssen zu gefährden.

Empfehlungen

Mit zwei langfristig wirksamen Maßnahmen hat das Land Baden-Württemberg bereits versucht, eine Antwort auf die skizzierten Problemlagen zu geben. Der Expertenrat knüpft mit ihren Überlegungen daran an. Dieses sind die Einrichtung der Werkrealschule und eine Reform der Lehrerbildung, mit der die Ausbildung zum Hauptschullehramt von der Ausbildung für die

Grundschule getrennt und mit der Ausbildung zum Realschullehramt zu einem gemeinsamen Ausbildungsgang zusammengeführt wurde. Mit der Einrichtung der Werkrealschule hat das Land einen Weg beschritten, der – jedenfalls in seiner Richtung – zu einem mittleren Abschluss mit zwei unterschiedlichen Profilen führt. Damit ist die Werkrealschule eine Antwort auf die Neudefinition bürgerlicher Grundbildung auf dem Niveau des mittleren Abschlusses und eine konstruktive Reaktion auf die auch in diesem Land zunehmenden Akzeptanzprobleme, die ein Hauptschulabschluss nach neun Schuljahren auf dem Ausbildungsmarkt hat. Damit wird die allgemeinbildende Standardqualifikation auf einem neuen Niveau festgelegt, das einer veränderten Berufsstruktur mit erhöhten Anforderungen besser entspricht. Die Reform der Lehrerausbildung stützt diese Maßnahme, indem sie mit einer fachlich anspruchsvolleren Ausbildung auf eine Verbesserung vor allem des Fachunterrichts an Haupt- und Werkrealschulen zielt. Der Expertenrat möchte das Land ermutigen, den eingeschlagenen Weg unter Berücksichtigung des kommunal Notwendigen und des politisch Möglichen konsequent fortzusetzen. Hier schließen auch die vier Empfehlungen des Expertenrats an.

Ausbau der Werkrealschule

Der Expertenrat empfiehlt dem Land, die Werkrealschule als einen zum mittleren Abschluss führenden Bildungsgang auszubauen und gleichzeitig wirksame Anreize zu setzen, die zu einer intensivierten Kooperation zwischen Werkrealschule und Realschule führen. Dabei können die organisatorischen Lösungen den lokalen Bedingungen entsprechend unterschiedlich sein. Der Ausbau der Werkrealschule und die intensivierte Zusammenarbeit mit der Realschule sind wahrscheinlich die – unter den im Rahmen der Schultradition des Landes möglichen Alternativen – wirksamste Antwort auf das veränderte Schulwahlverhalten der Elternschaft, die demografischen Probleme in ländlichen Gebieten und die gestiegenen Eingangsvoraussetzungen zukunftsfähiger Ausbildungsberufe.

Qualitätssicherung an allen Standorten

Der Expertenrat rät dem Land ferner, sofern dies infrastrukturell vertretbar ist, keine Schulstandorte als selbstständige Organisationseinheiten zu führen, in denen es aufgrund des Nachfrageverhaltens der Elternschaft zu gravierenden negativen Kompositionseffekten kommt oder in denen aufgrund zurückgehender Betriebsgrößen die Fachlichkeit des Unterrichts und die Qualität der pädagogischen Arbeit nicht mehr gewährleistet werden können. Die Prüfung, ob mit einer Beeinträchtigung der pädagogischen Arbeit und der Qualifikationsleistung einer Schule tatsächlich zu rechnen ist, sollte nicht nur anhand formaler Kriterien, sondern auch anhand der in den zentralen Abschlussprüfungen nach Maßgabe der Bildungsstandards erfassten Leistungen und anhand der Quote gelingender und das heißt zunächst nicht verzögerter Übergänge in die berufliche Erstausbildung erfolgen.

Beratung und Förderungsgarantie

Um die Entstehung oder Verstärkung sozialer Disparitäten beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen zu mindern, gibt es prinzipiell drei Interventionsmöglichkeiten: (1) die Verringerung primärer sozialer Disparitäten, (2) die Verbesserung der Genauigkeit der Lehrerurteile und (3) die Reduktion aspirationsbedingter sekundärer Disparitäten.

Der Expertenrat hat in den vorangehenden Abschnitten verschiedentlich deutlich gemacht, dass sie der Verminderung primärer sozialer und ethnischer Disparitäten durch frühzeitige und systematische Förderung von *allen* Kindern mit Entwicklungsverzögerungen und schwachen Leistungen insbesondere im sprachlichen und mathematischen Bereich absoluten Vorrang einräumt. Sind diese Maßnahmen erfolgreich, verringern sie nicht nur die Kopplung von sozialer oder ethnischer Herkunft und Kompetenzerwerb, sondern verkleinern auch die in Baden-Württemberg zu große Risikogruppe von Schülerinnen und Schülern mit unzureichenden Leistungen und erhöhen gleichzeitig das mittlere Leistungsniveau.

Die Genauigkeit der Übergangsd Diagnosen von Lehrkräften lässt sich in gewissem Umfang durch den Einsatz objektiver Tests verbessern. Ob damit jedoch eine Reduktion sozialer und ethnischer Ungleichheit erreicht wird, ist offen. Der Aufwand einer flächendeckenden Testung ist dagegen groß, und unliebsame Nebenwirkungen auf die pädagogische Qualität des Grundschulunterrichts lassen sich nicht ausschließen. Der Expertenrat rät deshalb, das bestehende Verfahren in diesem Punkt nicht zu ändern.

Die größten sekundären sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung entstehen beim Übergang in das Gymnasium. Die Vorstellung, dass man die dafür verantwortlichen Ursachen – unterschiedliche Aspirationen, unterschiedliche Kosten- und Nutzenerwägungen und unterschiedliche Erfolgserwartungen der Eltern – beseitigen könnte, ist unrealistisch. Bildungsbewusste Eltern finden immer – auch außerhalb des öffentlichen Schulwesens – einen Weg, ihren Kindern den Bildungsgang zu eröffnen, den sie für angemessen halten. Baden-Württemberg hat mit der Nachprüfung für den Fall, dass ein Gymnasialbesuch ohne entsprechende Grundschulempfehlung gewünscht wird, eine Hürde errichtet, die der Entstehung sekundärer sozialer Disparitäten an der Übergangsschwelle in gewissem Maße entgegenwirkt. Der Expertenrat sieht deshalb keinen Anlass, von dieser in Baden-Württemberg seit Langem üblichen Praxis abzuweichen, zumal das Land mit den beruflichen Gymnasien einen direkt an den mittleren Abschluss anschließenden breiten Weg zur Hochschulreife anbietet.

Wichtiger ist jedoch unter dem Gesichtspunkt der Disparitätsminderung die ermutigende Beratung jener Eltern, die trotz Gymnasialempfehlung ihre Kinder nicht auf diese Schulform schicken. In Baden-Württemberg machen etwa 15 Prozent der Eltern, deren Kinder eine Gymnasialempfehlung erhalten haben, von dieser Option keinen Gebrauch. Dies sind vornehmlich Eltern aus bildungsfernen Schichten. Der Expertenrat empfiehlt deshalb, diese Gruppe gezielt und frühzeitig zu beraten und alles zu tun, um die Sorge der Eltern, ihr Kind bei eventuell auftretenden Leistungsproblemen am Gymnasium nicht hinreichend unterstützen zu können, zu mindern. Der Expertenrat schlägt deshalb vor, den Eltern eine explizite Förderungsgarantie zumindest für die ersten beiden Schuljahre in *allen* weiterführenden Schulen zu geben. Dies

bedeutet, dass die weiterführenden Schulen die Verpflichtung eingehen, beim ersten Auftreten von Leistungsproblemen Fördermaßnahmen zu ergreifen, und entsprechende Angebote vorzuhalten haben. Klassenwiederholungen und Schrägversetzungen kommen dann nur infrage, wenn adäquate Fördermaßnahmen nicht erfolgreich waren. Dies hätte einen weiteren soziale Disparitäten mindernden Effekt: Die hohen sozialschichtabhängigen Verluste des Gymnasiums und der Realschule zwischen der 5. und 9. Jahrgangsstufe würden aller Voraussicht nach zurückgehen.

Vereinfachung der Empfehlungen

Als schwierig erwies es sich, einen mit der baden-württembergischen Schultradition verträglichen Vorschlag zu unterbreiten, wie das Land mit der auf Dauer kaum erträglichen und das Systemvertrauen belastenden Situation einer jährlichen Welle von Widersprüchen gegen Hauptschulempfehlungen umgehen kann. Wahrscheinlich gibt es keine kurzfristig wirksame realistische Lösung. Dennoch möchte der Expertenrat anregen, zu erwägen und zu prüfen, ob nach einem erfolgreichen Ausbau der Werkrealschule beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen auf die Haupt- und Realschulempfehlung verzichtet werden kann und nur eine verbindliche Gymnasialempfehlung erteilt wird. In diesem Fall würden die nichtgymnasialen Schulen über die Aufnahme in eine bestimmte Schule oder einen gewünschten Bildungsgang entscheiden.

Anhang

Tabelle A1: 15-jährige Schülerinnen und Schüler nach Migrationsstatus, Sozialschicht (HISEI*), Schulart** und Lesekompetenz im Jahr 2006, Baden-Württemberg

Sozioökonomischer Status*	Schülerinnen und Schüler insgesamt						Lesekompetenz Mittelwert (Standardabweichung) in Kompetenzpunkten	
	Anzahl ungewichtet	davon an				IGS		
		HS	RS	GY	IGS			
		in % gewichtet						
Insgesamt								
Niedrig	369	21,8	52,1	37,3	9,8	0,8	458	(101)
Mittel	840	47,6	26,9	49,1	28,3	1,7	508	(94)
Hoch	549	30,7	13,5	27,8	55,3	3,4	544	(96)
Zusammen	1.758	100,0	27,7	37,0	33,2	2,1	508	(101)
Ohne Migrationshintergrund								
Niedrig	159	13,0	44,3	44,2	9,8	1,7	484	(90)
Mittel	642	51,2	21,3	46,3	30,5	1,9	522	(86)
Hoch	447	35,8	9,2	29,8	57,3	3,6	550	(83)
Zusammen	1.248	100,0	19,5	39,9	38,1	2,5	527	(88)
Mit Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil im Ausland geboren)								
Niedrig	191	43,4	57,4	32,0	10,3	0,3	442	(104)
Mittel	168	39,0	45,7	36,1	17,9	0,3	465	(106)
Hoch	81	17,7	30,4	19,3	47,4	2,9	525	(141)
Zusammen	440	100,0	47,9	31,2	20,1	0,8	465	(116)

HS = Hauptschulen, RS = Realschulen, GY = Gymnasien, IGS = Integrierte Gesamtschulen.

* Für jede Schülerin und jeden Schüler wurde der Index für den höchsten beruflichen Status der Familie gebildet (HISEI). Auf der Grundlage der Verteilung für Deutschland insgesamt werden die 25 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit den höchsten Indexwerten (Hoch), denjenigen 50 Prozent mit mittleren (Mittel) und jenen 25 Prozent mit den niedrigsten Indexwerten (Niedrig) gegenübergestellt.

** Ohne Freie Waldorfschulen, Förderschulen und berufliche Schulen.

Quelle: Eigene Berechnungen.

8 Lernverläufe in der Sekundarstufe I: Herkunftsbedingte Ungleichheiten und die Vermeidung von Entwicklungsrisiken

Problembeschreibung: Förderliche Lern- und Entwicklungsumgebungen für leistungsschwächere Jugendliche schaffen

Im Kapitel 7 wurden bereits Empfehlungen zur Frage formuliert, wie institutionell bedingten sozialen Disparitäten im Bildungserfolg in der Sekundarstufe I begegnet werden kann. In diesem Kapitel geht der Expertenrat nun vertieft auf die Gestaltung förderlicher Lernumgebungen innerhalb der Sekundarstufe I ein.

Der PISA-Studie ist es zu verdanken, dass der Leistungsstand 15-jähriger Schülerinnen und Schüler gut dokumentiert ist. Drei Ergebniskomplexe waren für die Arbeit des Expertenrats von besonderem Interesse: die Mittelwerte der Kompetenzen im Lesen und in der Mathematik, die Anzahl von Jugendlichen in der Gruppe der leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler sowie die Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg.

Mittlere Leistungen. Hinsichtlich der mittleren Leistungen im Leseverständnis liegen die deutschen Schülerinnen und Schüler laut den Daten aus PISA-2009 im Durchschnitt der OECD-Länder. Für die Mathematik fanden sich Werte, die leicht über dem OECD-Mittelwert lagen. Leistungswerte für die Jugendlichen in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland müssen den Ergebnissen von PISA-2006 entnommen werden, da in PISA-2009 kein Ländervergleich enthalten war. Laut diesen Daten liegt Baden-Württemberg in allen untersuchten Kompetenzbereichen über dem OECD-Durchschnitt. Innerhalb Deutschlands gehört Baden-Württemberg zusammen mit Sachsen, Bayern und Thüringen zur Spitzengruppe. Gleichzeitig gibt es Hinweise darauf, dass sich der Leistungsstand in manchen anderen Bundesländern über die vergangenen Jahre positiver entwickelt hat als in Baden-Württemberg.

Die Risikogruppe der schwachen Leser. Die besondere Aufmerksamkeit von Wissenschaft und Bildungspolitik gilt der Gruppe der „schwachen Leser“ – dies sind Jugendliche, die nur sehr einfache Leseaufgaben in angeleiteten Kontexten bewältigen können. Die schwachen Leser (mehrheitlich männliche Jugendliche) haben als 15-Jährige noch kein Niveau des Leseverständnisses erreicht, das es ihnen erlauben würde, auch längere Texte eigenständig und sinnentnehmend zu bearbeiten. Dies stellt in mehrfacher Hinsicht eine Risikosituation für die betroffenen Jugendlichen dar: Lehrkräfte der Sekundarschulen gehen oftmals stillschweigend davon aus, dass mit dem Abschluss der Grundschule eine ausreichende Lesekompetenz erreicht ist. Die schwachen Leseleistungen vieler Schülerinnen und Schüler lassen zudem befürchten, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler in praktisch allen Schulfächern Nachteile haben werden und es zu weiteren Spreizungseffekten in unterschiedlichen Kompetenzbereichen kommt. Darüber hinaus sind Probleme beim Übertritt in die berufliche Ausbildung zu erwarten.

Nach den Daten aus PISA-2009 befinden sich 18,5 Prozent der 15-jährigen Jugendlichen in Deutschland auf bzw. unter der Kompetenzstufe I und gelten entsprechend als schwache Leser. Obwohl der Prozentsatz schwacher Leser seit der ersten PISA-Erhebung im Jahr 2000 in

Deutschland abgenommen hat, liegt der Anteil immer noch im internationalen Mittelbereich. Für Baden-Württemberg wies PISA-2006 mit 19,2 Prozent schwachen Lesern einen Wert auf, der nur leicht unterhalb des OECD-Durchschnitts lag. Erwartungsgemäß konzentrieren sich die schwachen Leser im Hauptschulbildungsgang. Deutschlandweit wiesen in PISA-2009 rund 50 Prozent der Jugendlichen in einem Hauptschulbildungsgang Lesekompetenzen auf, die auf oder unter der Kompetenzstufe I liegen. Entsprechende Zahlen für Baden-Württemberg lassen sich PISA-2006 entnehmen. Hier kamen über 50 Prozent der Jugendlichen im Hauptschulbildungsgang im Lesen nicht über Kompetenzstufe I hinaus. Zudem fand sich besonders in der Hauptschule Baden-Württembergs zwischen 2003 und 2006 ein negativer Trend der Leistungen, der teilweise auf sich verändernde Schulbesuchsquoten zurückgehen dürfte. Auch für die Mathematik und die Naturwissenschaften konnten im Hauptschulbereich Kompetenzdefizite dokumentiert werden. So befanden sich im Bereich der Mathematik 47 Prozent der baden-württembergischen Jugendlichen in der Hauptschule auf oder unter Kompetenzstufe I, bei den Naturwissenschaften noch rund 42 Prozent. An Realschulen und Gymnasien in Baden-Württemberg fand sich – im Unterschied zu manch anderem Bundesland – dagegen nur ein sehr kleiner Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern auf den Kompetenzstufen I oder darunter.

Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Im internationalen Vergleich ist die Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland bei den 15-jährigen Jugendlichen relativ eng. Zu den Mechanismen, die zu diesem Befund beitragen, gehören (1) die sozial selektiven Übertrittsentscheidungen im Zusammenspiel mit einer unterschiedlichen Effektivität der Schulformen der Sekundarstufe I, (2) Rückschulungen von Gymnasium und Realschule, die mit sozialer Herkunft assoziiert sind und (3) interindividuell variierende und mit der sozialen Herkunft assoziierte Lernkurven innerhalb der Schulformen der Sekundarstufe I.

Im Vergleich der Länder der Bundesrepublik Deutschland liegt Baden-Württemberg in der Gesamtschau der vorhandenen Befunde bei der Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg bei den 15-jährigen Jugendlichen im Mittelbereich, sowohl was den Zusammenhang von Hintergrund und Gymnasialbesuch angeht als auch im Hinblick auf die Assoziation zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung. Anderslautende Zeitungsmeldungen aus dem Jahr 2010 basierten auf Vergleichen, denen es an einer statistischen Absicherung fehlte. Im internationalen Vergleich sowie bei einem Abgleich von Realität und Zielvorstellungen sozialer Gerechtigkeit fällt der Befund für Baden-Württemberg allerdings weniger befriedigend aus.

Insgesamt lässt sich damit konstatieren, dass sich in Baden-Württemberg im Hinblick auf den Arbeitsauftrag des Expertenrats besondere Herausforderungen im Bereich der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler herauskristallisieren, die sich in der Hauptschule/Werkrealschule konzentrieren. Im Land Baden-Württemberg ist im Laufe der vergangenen Jahre eine Reihe von Maßnahmen entwickelt und eingesetzt worden, die den Problemen entgegenwirken sollen. Dabei sind strukturelle Maßnahmen wie die Einführung der Ganztagschulen und der Werkrealschulen ebenso zu nennen wie der Ansatz, die Leistungsentwicklung der Schüler systematisch zu diagnostizieren und individuell zu fördern, sowie Maßnahmen

zur Verringerung von Problemverhaltensweisen bei Schülerinnen und Schülern. Diesen drei Themenbereichen galt auch ein besonderes Interesse des Expertenrats.

Die Situation in Baden-Württemberg

Lern- und Entwicklungsverläufe: Eine Bestandsaufnahme

Der Übergang in die Sekundarstufe I bringt Veränderungen mit sich, die einerseits Chancen, andererseits aber auch besondere Herausforderungen insbesondere in Bezug auf die leistungsschwächeren Schüler darstellen. Die Homogenisierung des Leistungsstands innerhalb der unterschiedlichen Schulformen – eine direkte Konsequenz der Leistungsdifferenzierung – ermöglicht es, auf die individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler verstärkt einzugehen. Andererseits bleiben trotz der Leistungsdifferenzierung die Leistungsunterschiede zwischen den leistungsstärksten und leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler auch innerhalb der Schulformen beträchtlich, und die Förderung der leistungsschwächeren Jugendlichen erfordert ein effektives Instrumentarium sowie förderliche pädagogische Rahmenbedingungen.

Während der Leistungsstand der 15-jährigen Jugendlichen durch die PISA-Studie gut dokumentiert ist, fehlt es in Baden-Württemberg noch an aussagekräftigen Befunden für die *Leistungsentwicklung* während der Sekundarstufe I sowie die Faktoren, die zu unterschiedlichen Leistungsverläufen zwischen Schulformen, Schulen, Klassen und einzelnen Jugendlichen führen. Zwar haben Studien aus mehreren Bundesländern gezeigt, dass innerhalb der Sekundarstufe die unterschiedlichen Schulformen differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen, die die Kompetenzentwicklung in unterschiedlich starkem Ausmaß fördern (vgl. auch Kap. 7). Für Baden-Württemberg werden jedoch erst mit den für dieses Jahr geplanten Veröffentlichungen zur TRAIN-Studie¹ belastbare Befunde zu schulformspezifischen und interindividuell differierenden Entwicklungsverläufen zur Verfügung stehen. Generell gilt für Deutschland die Beobachtung, dass der Unterricht in Schulen, die zum Hauptschulabschluss führen, in der Regel durch ein relativ geringes kognitives Anspruchsniveau, eher repetitiven Unterricht und einen geringen Stoffumfang gekennzeichnet ist. Die Adaptivität des Unterrichts führt hierbei – wie nicht nur entsprechende Berichte von Lehrkräften und Medien zeigen – offenbar immer wieder auch zu einem zu geringen Anspruch an Leistung und Einsatzbereitschaft der Kinder und Jugendlichen.

Neben der Leistungsentwicklung verdient auch die *Entwicklung der motivationalen Lernvoraussetzungen* sowie der Bereitschaft zur Investition von Lernanstrengungen Aufmerksamkeit, insbesondere bei den leistungsschwächeren Kindern und Jugendlichen. Hierbei sind mindes-

1 Die Studie TRAIN untersucht Entwicklungsverläufe an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg und Mittelschulen in Sachsen. Auf Vorschlag des Landes Baden-Württemberg wurde sie am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung initiiert; inzwischen liegt die Leitung bei der Universität Tübingen. In TRAIN werden seit dem Schuljahr 2008/09 unter anderem rund 2.500 Schülerinnen und Schüler von der 5. bis zur 8. Jahrgangsstufe in ihrer Entwicklung begleitet.

tens drei Prozesse zu beachten. Erstens sorgt der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe zunächst für eine psychosoziale Entlastung der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler, da für sie der tagtägliche Vergleich mit leistungsstarken Klassenkameraden entfällt. Dies führt zu einer vergleichsweise günstigen motivationalen Voraussetzung in der Hauptschule/Werkrealschule, zumindest zu Beginn der Sekundarstufe I. Zweitens ist im Laufe der Sekundarschulzeit mit einem im Mittel absinkenden Interesse für die einzelnen Schulfächer und einer zurückgehenden Leistungsbereitschaft zu rechnen; hierin drücken sich unter anderem interindividuell unterschiedlich ablaufende Interessenfokussierungen sowie allgemeine Entwicklungsverläufe in der Adoleszenz aus. Die Interessendifferenzierung stellt einen entwicklungspsychologisch sinnvollen Prozess dar, sie bringt jedoch besondere Herausforderungen für die Lehrkräfte mit sich, die nicht davon ausgehen können, dass bei allen ihren Schülerinnen und Schülern die motivationalen Vorbedingungen effektiven Lehrens und Lernens gegeben sind. Drittens gibt es Hinweise darauf, dass in den nichtgymnasialen Schulformen ein weniger akademisch geprägtes Schulklima vorherrscht als am Gymnasium und viele Lehrkräfte und Jugendliche keine hohen Leistungserwartungen haben. Eine hohe schulische Motivation wirkt unter anderem als wichtiger Puffer gegen die Aufnahme von Problemverhaltensweisen in der Adoleszenz. Damit zusammenhängend lässt sich feststellen, dass die schulische Leistung in Hauptschulen weniger eng mit Prestige und Einfluss bei Mitschülern assoziiert ist als in den anderen Schulformen. Die genannten Befunde beruhen auf unterschiedlichen deutschen und internationalen Studien. Spezifische Daten zu Baden-Württemberg – auch zur Frage, wie stark die Kopplung von sozialem Hintergrund und Motivationsentwicklung ausfällt – werden im Rahmen der Auswertungen der TRAIN-Studie zu erwarten sein.

Im Vergleich zur Leistungsentwicklung und Entwicklung von Motivation und Anstrengungsbereitschaft kam der Bedeutung von *Störungen des emotionalen Erlebens* (z. B. Ängstlichkeit, Gehemmtheit und/oder psychosomatische Störungen) und *Verhaltensauffälligkeiten* (z. B. Aggressivität, Renitenz, Hyperaktivität und Konzentrationsmangel) von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf die Entstehung und Aufrechterhaltung sozialer Disparitäten bislang zu wenig Aufmerksamkeit zu. Wenngleich die Befunde zumeist korrelativer Natur sind, zeigen Studien, dass der sozioökonomische Hintergrund von Schülern nicht nur mit verschiedenen Aspekten der Schulleistung und Leistungsbereitschaft verbunden ist, sondern auch mit dem emotionalen Wohlbefinden und Verhalten junger Menschen in Beziehung steht. Ein jüngerer Überblicksartikel (Bradley & Corwyn, 2002) kam nach der Auswertung empirischer Untersuchungen der letzten 30 Jahre zu dem Schluss, dass der sozioökonomische Status von Kindern und Jugendlichen mit einem breiten Spektrum kognitiver, psychosozialer und gesundheitlicher Entwicklungsaspekte assoziiert ist.

Während die *Soziale-Stress-Hypothese* Unterschiede in der psychischen Gesundheit ursächlich auf Unterschiede im Sozialstatus zurückführt, geht die *Soziale-Selektions-Hypothese* von einem umgekehrten Kausalitätsmuster aus. Internalisierende oder externalisierende Störungen wären somit als Prädiktoren von langfristigem Bildungserfolg und sozialem Status zu sehen. Vermutlich wirken beide Prozesse ineinander. Soziale Ungleichheit zu minimieren bzw. die Schwere der individuellen Folgen der sozialen Herkunft für Schüler abzumildern, ist demnach

auch über eine Verringerung psychischer Auffälligkeiten wie beispielsweise die Verringerung aggressiven Verhaltens möglich.

Maßnahmen in Baden-Württemberg: Entwicklung von Diagnose- und Fördersystemen

Die systematische Diagnose von Lernständen und Begabungsprofilen ist eine wichtige Voraussetzung für eine angemessene Förderung der Schülerinnen und Schüler. Baden-Württemberg setzt gerade im Bereich der Haupt- und Werkrealschule inzwischen ein relativ umfassendes Instrumentarium ein.

Die Lernstandserhebung. Die Lernstandserhebung in Deutsch und Mathematik kombiniert Diagnose und Förderung in vier Schritten und nutzt dabei Online-Angebote; sie ist speziell auf Baden-Württemberg zugeschnitten. Nach einer onlinebasierten Lernstandserhebung mit dem Basistest zu Beginn der Klasse 5 wird eine Stärken-Schwächen-Analyse im Sinne eines Förderplans vorgenommen. Es folgt die Förderphase mit Fördermaterialien, die online zur Verfügung gestellt werden. Am Schluss steht ein Nachtest zur Überprüfung des Fördererfolgs in Klasse 6.

Die Kompetenzanalyse „Profil Assessment-Center“. Diese Analyse in Klasse 7 hat nach Angabe des Ministeriums zum Ziel, eine objektivierte Bewertung der individuellen, überfachlichen und ausbildungsbezogenen Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Daraus ergibt sich ein individuelles „Kompetenzprofil“ als wichtiges Element der Berufswegeplanung. Schülerinnen und Schüler sollen eine Schlüsselrolle bei der Festlegung von Förderschwerpunkten und Zielvorgaben übernehmen.

Diagnose- und Vergleichsarbeiten (DVA). Die Diagnose- und Vergleichsarbeiten sind standardisierte Lernstandserhebungen, die den Lernstand von Klassen sowie der einzelnen Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die Bildungsstandards überprüfen. Die Ergebnisrückmeldungen liefern objektive Informationen über den Lernstand, die von den Fachlehrkräften sowie von Lehrer- und Schulteams zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht genutzt werden können. An den Haupt- und Werkrealschulen werden die DVA in Klassenstufe 7 eingesetzt.

Aus Sicht des Expertenrats ist der mit Lernstandserhebung, Diagnose- und Vergleichsarbeiten sowie Kompetenzanalyse in Baden-Württemberg verfolgte Ansatz, der eine systematische Integration von Überprüfen, Erkennen und Fördern vorsieht, plausibel. Er entspricht den Erkenntnissen der pädagogischen Diagnostik und pädagogischen Psychologie, wonach eine systematische Abklärung von Lernstand sowie – nach Möglichkeit – Lernvoraussetzungen und Lernhindernissen eine besonders gute Ausgangslage für eine erfolgreiche Förderung bieten. Gleichzeitig war für den Expertenrat nicht erkennbar, ob die psychometrische Qualität der in Baden-Württemberg eingesetzten diagnostischen Verfahren (insbesondere bei der Online-Diagnose) den üblichen wissenschaftlichen Kriterien entspricht und damit eine verlässliche Grundlage für Interventionsentscheidungen bietet. Auch fehlt es an gesichertem Wissen darüber, ob die Lehrkräfte ausreichend geschult sind in der Nutzung der jeweiligen Informationen.

Ähnliches gilt für Fördermaßnahmen, die zumindest bei der Lernstandserhebung und der Kompetenzanalyse unmittelbar mit der Diagnose verwoben sein sollten. Um den Erfolg des sinnvollen Dreiklangs von Überprüfen, Erkennen und Fördern nachhaltig zu sichern, ist abzuklären, ob die nachfolgende Intervention prinzipiell geeignet auch in der Fläche erfolgreich ist. Zudem muss eine Abwägung stattfinden, ob die verwendeten Interventionsmaßnahmen so erfolgversprechend sind wie andere verfügbare, empirisch geprüfte Programme (z. B. Concept-Oriented Reading Instruction; Laut-Lese-Ansätze).

Zur Unterstützung von Lehrkräften, insbesondere auch in schwierigem pädagogischem Umfeld und bei der Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler, hat Baden-Württemberg im Februar 2008 *Pädagogische Assistentinnen und Assistenten* eingeführt (vgl. auch Kap. 6). Pädagogische Assistentinnen und Assistenten sind auf Zeit (zwei plus ein Jahr) eingestellte Personen, die keine Vorerfahrungen bzw. spezifische Ausbildung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen haben müssen. Sie sollen die Lehrkräfte im Unterricht unterstützen und entlasten. Sie sollen eine innere und äußere Differenzierung (insbesondere in Deutsch und Mathematik) ermöglichen und so den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler verbessern. Zu ihren Aufgaben gehören neben der Unterstützung der Lehrkräfte in großen Klassen auch – in Absprache mit den Lehrkräften – die Arbeit mit Fördermodulen wie Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, Förderunterricht zur Sicherung der Basiskompetenzen in Deutsch und Mathematik und Leseförderung. Für ihre Aufgabe werden sie mit (kurzen) Einführungen und Fortbildungsveranstaltungen qualifiziert.

Der Einsatz von pädagogischen Assistentinnen und Assistenten entspricht der Empfehlung, spezielle Unterstützungsangebote dort zu schaffen, wo es eine besondere Notwendigkeit gibt. Gerade im Bereich der individuellen Fördermaßnahmen scheinen sie große Möglichkeiten zu bieten. Die Rückmeldung aus den Schulen, die Pädagogische Assistentinnen und Assistenten einsetzen, ist überwiegend positiv. Da das Förderinstrument der Einführung der Pädagogischen Assistentinnen und Assistenten noch relativ neu ist, liegen allerdings bisher keine belastbaren empirischen Befunde zur Effektivität vor. Angesichts der genannten Einsatzmöglichkeiten der Assistentinnen und Assistenten dürfte generell jedoch gelten, dass die pädagogische Eignung der Assistentinnen und Assistenten, die Qualität ihrer Fortbildung und Einweisung in ihre Aufgaben und das Maß an längerfristiger und verlässlicher Integration in das pädagogische Konzept der Schule deren Effektivität maßgeblich moderiert.

Auch der Schulsozialarbeit (in Baden-Württemberg als „Jugendsozialarbeit an Schulen“ bezeichnet) kommt bei der Förderung von Schulleistung und schulbezogener Motivation gerade bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern eine besondere Bedeutung zu. Bolay und Walther (2010) haben die Aufgaben der Schulsozialarbeit wie folgt definiert: „Fünf zentrale Angebotsformen von Schulsozialarbeit, die in der Praxis in verschiedensten Mischungsverhältnissen realisiert werden, lassen sich empirisch als Kern der Arbeit herauskristalisieren: (1) die Einzelfallunterstützung, teilweise gekoppelt mit den Möglichkeiten sozialer Gruppenarbeit, (2) offene und projektförmige Angebote mit erzieherischen, sozialisatorischen und bildungsspezifischen Zielsetzungen, (3) Beratung für (und mit) Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulleitungen und Eltern, (4) Unterstützung des Übergangs Schule–Beruf sowie (5)

Gemeinwesenbezug und Vernetzung mit der regionalen Jugendhilfe etc. In verschiedenen Veröffentlichungen wird zudem auf ihre Funktion als Akteur in der (inneren) Schulentwicklung hingewiesen.“ Die Zahl der Stellen für Schulsozialarbeit an allgemeinbildenden Schulen hat sich in den vergangenen Jahren sehr deutlich auf nun rund 600 Vollzeitstellen erhöht, wovon 64 Prozent Haupt- und Werkrealschulen zugewiesen sind. Die Finanzierung der Schulsozialarbeit liegt bei den kommunalen Schulträgern, die Dienstaufsicht in der Regel bei Trägern der Jugendhilfe. Die rasche Zunahme von Stellen im Bereich der Schulsozialarbeit weist darauf hin, dass bislang noch keine bedarfsgerechte Versorgung erreicht ist. Angesichts des raschen Ausbaus der Schulsozialarbeit bestehen große Herausforderungen darin, den Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit im Spannungsverhältnis zwischen Schule und außerschulischem Bereich pädagogisch produktiv zu formulieren. Nach bisherigen Erkenntnissen ist eine enge Einbindung in die Arbeit von Schulleitung und Lehrerkollegium ein Qualitätsmerkmal bei der Arbeit der Schulsozialarbeit.

Ausbau von Ganztagschulen

Der Ausbau von Ganztagschulen ist eine strukturelle Maßnahme in Baden-Württemberg, deren Konsequenzen für die genannten Problembereiche der Expertenrat intensiv beleuchtet hat. Im Hinblick auf die Ganztagschule ist innerhalb Baden-Württembergs ein vergleichsweise guter Ausbaustand bei den Werkrealschulen/Hauptschulen zu beobachten. Im Jahr 2008 verfügten rund 30 Prozent der Hauptschulen/Werkrealschulen über ein Ganztagsangebot (Bundesdurchschnitt: 39 %), das immerhin rund 44 Prozent der entsprechenden Schülerinnen und Schüler erreicht (Bundesdurchschnitt: 27 %). Alle Werkrealschulen dürfen inzwischen den Ganztagsbetrieb aufnehmen, sofern ein entsprechendes pädagogisches Konzept vorliegt.

Ganztagschulen bieten generell eine günstige Ausgangsposition im Hinblick auf zwei Aspekte, die eine wichtige Rolle bei der Anhebung des Leistungsstands leistungsschwächerer Kinder und Jugendlicher und damit bei der Reduktion sozialer Ungleichheiten beim Bildungserfolg spielen (vgl. auch Kap. 6). Erstens lassen sich im Rahmen einer Ganztagschule vergleichsweise einfach zusätzliche Zeitkontingente für die generelle und individuelle Förderung in Defizitbereichen (z. B. intensive remediale Leseförderung) finden und nutzen. Zweitens können über eine pädagogisch gelungene Ganztagskonzeption, die entsprechende Teilhabe- und Anerkennungsmöglichkeiten vorsieht, die Lernfreude und die Motivation auch bei denjenigen Kindern und Jugendlichen gesteigert werden, deren Motivationslage eine zunehmende Schulfremde kennzeichnet. In der Tat weisen die Befunde der Ganztagschulstudie StEG² darauf hin, dass

2 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen StEG ist ein Konsortiumsprojekt des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt (DIPF), des Deutschen Jugendinstituts in München (DJI) und des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund sowie der Justus-Liebig-Universität in Giessen, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfonds. Sie untersucht längsschnittlich und multiperspektivisch die Entwicklung der Ganztagschulen in Deutschland zwischen 2005 und 2009 in 14 Bundesländern. Baden-Württemberg beteiligte sich nicht an StEG.

das Sozialverhalten und die Motivation gerade der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb positiv beeinflusst werden können, wobei gebundene Formen der Ganztagschule mit nichttrivialen Zeitkontingenten vermutlich effektiver sind als offene Formen.

Die Forschung zur Ganztagschule sowie Erfahrungen der jüngeren Vergangenheit zeigen jedoch gleichzeitig, dass die Ganztagschule nicht automatisch zum Erfolgsmodell wird. Wissenschaftliche Analysen weisen insbesondere auf folgende Erfolgsfaktoren und Hindernisse hin.

Standortfragen. Die Wahl von Standorten von Ganztagschulen in Baden-Württemberg scheint bislang nur in begrenztem Maße systematisch zu erfolgen. Vielmehr scheinen auch finanzielle Notwendigkeiten und Erwägungen sowie politische Opportunitäten die Gründung von Ganztagschulen zu beeinflussen. Grundsätzlich sieht der Expertenrat die Einrichtung von Ganztagschulen vor allem dort vordringlich, wo besonderer Förderbedarf besteht, und befürwortet zugleich eine überdurchschnittliche Allokation von Mitteln (Deputatsstunden, Pädagogische Assistenten) auf diese Schulen. Baden-Württemberg hat mit der Einstufung von bestimmten Schulen als „Schulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung“ eine plausible Weichenstellung getroffen, die bei der Entscheidung von Standorten hilfreich sein kann. Als Schule mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung kann eine Schule eingestuft werden, wenn sie „ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag unter erschwerten Bedingungen erfüllt“. Damit gemeint ist primär eine Sozialstruktur im Schulbezirk, in der mehrere Risikofaktoren zusammentreffen wie zum Beispiel ein überwiegender Anteil sozial und ökonomisch unterprivilegierter Bevölkerungsschichten, ein hoher Anteil an Sozialhilfeempfängern, jugendlichen Straftätern, Alkohol- und Drogenmissbrauch, hoher Bedarf an Familienfürsorge und Jugendhilfe, hohe Jugendarbeitslosigkeit, hoher Anteil an Migranten und anderem (vgl. ausführlich Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt, 2007, S. 243).

Qualitätselemente von Ganztagschulen. StEG hat Hinweise darauf erbracht, dass sich Ganztagschulen bedeutsam in ihrer Qualität und damit auch in ihrer Effektivität unterscheiden. Die Ganztagschule benötigt ein integriertes pädagogisches Programm, das die Förderung von Schulleistung ebenso in den Blick nimmt wie alterstypische Veränderungen in der motivationalen Orientierung. Die Investitionsbereitschaft „in Schule“ kann in besonderer Weise dadurch gesteigert werden, dass auch Kinder und Jugendliche, die in der normalen Unterrichtszeit vergleichsweise wenig Anerkennung und motivationale Stützung erfahren, Erfolgserlebnisse haben. Wichtig ist hierbei jedoch, dass diese Erfolgserlebnisse als „schulnahe“ Erfahrungen und nicht als Alternative zur typischen Schulerfahrung verbucht werden.

Pädagogisches Personal. Der Betrieb einer Ganztagschule bringt neue Aufgaben für eine Schule mit sich, die ein entsprechendes pädagogisches Programm und die Weiterqualifizierung von Lehrkräften erfordern. Zudem kommt im Ganztagsbetrieb dem zusätzlichen pädagogischen Personal – zu nennen sind hier unter anderem Schulsozialarbeiter/innen und Pädagogische Assistentinnen und Assistenten, aber auch Schulpsychologen – vermutlich eine ganz besonders wichtige Rolle zu. Befristete Arbeitsverhältnisse, wie sie bei den Schulsozial-

arbeitern/innen und den Pädagogischen Assistentinnen und Assistenten die Regel sind, stehen nicht im Einklang mit der Dauerhaftigkeit der Anforderungen. Zudem scheint es bedeutsame Unterschiede zwischen den Schulen in der Intensität der Einbindung des zusätzlichen pädagogischen Personals in die Arbeit der Schulen zu geben. Im Zusammenhang mit Ganztagschulen ist auch die *Rolle des Ehrenamts* zu berücksichtigen und gegebenenfalls neu zu definieren. Gerade in Baden-Württemberg ist das bürgerschaftliche Engagement insgesamt als erfreulich hoch zu bezeichnen und führt zu einem breiten Angebot auch in Kooperation mit der Schule. Zu beachten ist hierbei jedoch, dass pädagogisch notwendige Förderangebote verlässlich und mit der notwendigen Fachlichkeit bereitgestellt werden sollten, was teilweise in Konflikt mit dem ehrenamtlichen Engagement kommen kann. Es ist zudem aufs Neue zu überlegen, wie beim Einbezug „außerschulischer“ Angebote im Ganztagsbereich die Gesamtverantwortung für das pädagogische Programm – das auch die Förderung schulbezogener Motivation im nichtunterrichtlichen Bereich des Angebots einschließen sollte – von der Schulleitung wahrgenommen werden kann.

Problemverhalten in der Sekundarstufe I: Einführung eines Programms zur Gewaltprävention

Die Einführung eines flächendeckenden Programms zur Gewaltprävention in Baden-Württemberg war für den Expertenrat ein aktueller Anlass, sich mit diesem Ausschnitt in der breiter angelegten Präventionsarbeit in baden-württembergischen Schulen zu beschäftigen. Der Zusammenhang zwischen internalisierenden und externalisierenden psychischen Störungen bzw. Verhaltensweisen und sozialer Herkunft ist gut belegt. Wenngleich die Wirkmechanismen und Richtung des Einflusses noch nicht vollständig bekannt sind, sprechen die vorhandenen Ergebnisse dafür, dass die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen auch einen Einfluss auf ihre langfristige soziale Position ausübt. Die Schule und das schulische Umfeld können einen wichtigen Beitrag bei der Präventionsarbeit leisten, indem sie sich mit diesen Unterschieden auseinandersetzen und dazu beitragen, das Auftreten von internalisierenden und externalisierenden Störungen zu verringern und damit auch die Schwere der individuellen Folgen der sozialen Herkunft für Schülerinnen und Schüler abzumildern. Neben der ökologischen Beschaffenheit der Schule, pädagogischen Einzelmaßnahmen sowie psychologisch fundierten Interventionsansätzen spielt die optimale Ausgestaltung von Unterrichtsprozessen eine erste zentrale Rolle. Darüber hinaus haben sich in den letzten Jahren auch konkrete Interventionsmaßnahmen zur Verbesserung des Schulklimas und damit der Reduktion von psychischen Auffälligkeiten etabliert. Entsprechende Interventionsprogramme beinhalten in der Regel zielorientierte, themenspezifische und fächerübergreifende Maßnahmen, die zu einer dauerhaften Verbesserung bestimmter Gesundheitsaspekte aufseiten der Schüler führen sollen. Eines der bekanntesten Programme zur Reduktion gewalttätigen Verhaltens ist das Olweus-Programm (Olweus, 1991), welches durch den norwegischen Psychologen Dan Olweus in den 1980er-Jahren entwickelt wurde. Ziele des Programms sind die Verbesserung der psychosozialen Be-

dingungen von Schulen, eine Verminderung mittelbarer und unmittelbarer Gewalt sowie die Verbesserung der Beziehungen unter den Schülern. Es sollen die Voraussetzungen geschaffen werden, die ein besseres Auskommen der Schüler innerhalb und außerhalb der Schule möglich machen. Dabei werden eine Steigerung ihrer sozialen Kompetenz, eine allgemeine Verbesserung des Schulklimas sowie des Zusammenhalts angestrebt.

Baden-Württemberg hat sich für eine flächendeckende Einführung des Olweus-Programms entschieden. Das Olweus-Programm bzw. Varianten des Programms sind inzwischen in einer Vielzahl europäischer Länder (insbesondere die flächendeckende Einführung des mit dem Olweus-Programm verwandten Ansatzes KiVa in Finnland) und deutscher Bundesländer (z. B. in Schleswig-Holstein) implementiert worden. Insgesamt hat sich das Programm in mehreren Studien wissenschaftlich bewährt; gleichzeitig ist die Aussagekraft der Studien teilweise durch fehlende Kontrollgruppen, ausschließliche Verwendung von Selbstberichten und ähnlichen Faktoren eingeschränkt. Vor allem wurde bislang nicht systematisch erforscht, wie stark der Einsatz des Programms die erwünschten Nebenwirkungen im Hinblick auf abnehmende soziale Disparitäten hat. Wenig geprüft wurde in bisherigen Studien auch die Frage, inwieweit das Olweus-Programm bestehende Maßnahmen auf Schulebene ergänzen oder ersetzen soll. Eine empirisch fundierte Begleitung und Begleitforschung zur Umsetzung des Olweus-Programms sollte nach Möglichkeit ein Kontrollgruppendesign verwenden. Zudem sind die zuverlässige Messung zentraler Aspekte der psychischen Gesundheit anhand geeigneter Instrumente (psychologische Diagnostik), die Überprüfung einzelner Programmbestandteile (Prozessevaluation) sowie die Anwendung aussagekräftiger Forschungsdesigns eine Voraussetzung, um kausale Aussagen treffen zu können. Die Vielschichtigkeit des schulischen Umfelds erhöht dabei nicht nur die Komplexität der Untersuchungen, sondern bietet gleichzeitig einen reichhaltigen Fundus potenzieller Einflussgrößen und Interventionsmöglichkeiten. Der Expertenrat sieht hier große Herausforderungen, bei denen das Land Baden-Württemberg gut beraten wäre, wenn es sich die durch entsprechende großflächige Einsätze des Programms national und international entstandene Expertise systematisch zunutze machen würde.

Empfehlungen

Am Ende der Sekundarstufe I findet sich auch in Baden-Württemberg ein systematischer Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Der Expertenrat betrachtet insbesondere den viel zu großen Anteil von Schülerinnen und Schülern, die sachlich begründete Mindeststandards in Grundkompetenzen wie Lesen, Schreiben und der Mathematik verfehlen, als eine große Herausforderung, die ein Bündel systematischer Maßnahmen erfordert. Die Überrepräsentanz von Schülerinnen und Schülern mit niedrigem sozialen Hintergrund bei den leistungsschwachen Jugendlichen ist maßgeblich für die im internationalen Vergleich enge Assoziation zwischen familiärem Hintergrund und Bildungserfolg verantwortlich. Die demografische Entwicklung dürfte in den kommenden Jahren dazu führen, dass die Herausforderungen für die Schule eher größer als kleiner werden.

Das Land Baden-Württemberg hat auf die offenkundigen Herausforderungen bereits mit einem Bündel von Maßnahmen reagiert, die in ihrer Anlage sinnvoll und folgerichtig sind, deren Effektivität jedoch geprüft und gegebenenfalls gesteigert werden sollte. Auch gewisse Neujustierungen sind nach Auffassung des Expertenrats erforderlich. Auf die Notwendigkeit, negativen Kompositionseffekten in der Sekundarstufe I in den Haupt- und Werkrealschulen entgegenzuwirken, wurde bereits in Kapitel 7 eingegangen. Im Hinblick auf die weiteren Maßnahmen sieht der Expertenrat besondere Herausforderungen darin, die Maßnahmen unter dem Gesichtspunkt der Förderung der leistungsschwachen Schüler weiter zu systematisieren und zu professionalisieren und die Notwendigkeiten bei der Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals aktiv anzugehen, womit sich teilweise Parallelen zu den Empfehlungen für den Grundschulbereich ergeben. Entsprechend sehen die vier Empfehlungen des Expertenrats wie folgt aus.

Optimierung der diagnostischen Verfahren

Der Expertenrat empfiehlt die Überprüfung und gegebenenfalls die Optimierung der vorhandenen und grundsätzlich zu begrüßenden diagnostischen Verfahren sowie der – teilweise – daran angeschlossenen Fördermaßnahmen. Insbesondere sollte die psychometrische Qualität der Verfahren (unter anderem Verlässlichkeit sowie Aussagekraft der Testwerte für die weitere Entwicklung der Kinder und Jugendlichen) geprüft werden. Zudem bedarf es der Prüfung der Fördereffekte der Maßnahmen gerade für die Risikogruppen und gegebenenfalls der Erarbeitung und empirischen Prüfung von alternativen Förderangeboten. Da es sich hier – gerade im Anfangsbereich der Haupt-/Werkrealschule – um eine entscheidende Phase für gelingende bzw. misslingende schulische Karrieren handelt, empfiehlt der Expertenrat, eine Hochschule des Landes mit der systematischen Prüfung der wichtigsten Maßnahmen sowie gegebenenfalls der Entwicklung alternativer Angebote zu beauftragen.

Ausbau der Ganztagschulen

Der Expertenrat empfiehlt dem Land den weiteren Ausbau der Ganztagschulen mit dem Ziel, die individuelle Förderung gerade der schwächsten Schüler zu verbessern und deren Bereitschaft, Anstrengung und Zeit in Lernen zu investieren, zu stärken. Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es zum einen – bei Beibehaltung des baden-württembergischen Wegs der geteilten Verantwortung von Land und Kommunen – expliziter Anstrengungen, Ganztagsangebote verstärkt in Stadtteilen bzw. Kommunen vorzuhalten, wo besondere pädagogische Herausforderungen liegen. Die Schulen sollten zudem auf eine Weise mit pädagogischem Personal ausgestattet werden, dass sie ihre besonderen Förderaufgaben meistern können. Zum anderen bedarf es eines qualitativ hochwertigen pädagogischen Programms, das die Lernziele und die zum Erreichen der Ziele verwendeten Lernangebote festlegt. Die Ganztagschule kann von bürgerschaftlichem

Engagement und der Zusammenarbeit mit Vereinen sehr profitieren. Im Zusammenspiel von schulischen und nichtschulischen Angeboten sind jedoch die Zuständigkeiten im Sinne eines transparenten Gesamtprogramms zu regeln. Dabei kommt der Schulleitung eine Integrationsfunktion zu.

Erfahrungssicherung

Das Land Baden-Württemberg hat die flächendeckende Einführung des Olweus-Programms zur Verringerung von Problemverhalten und zur Förderung des Schulklimas beschlossen. Aus wissenschaftlicher Sicht ist dies eine gute Wahl, die auch Konsequenzen für die Reduktion sozialer Unterschiede beim Bildungserfolg haben könnte. Gleichzeitig sind mit der Einführung des Programms eine Reihe von Herausforderungen zu erwarten, bei deren Bewältigung das Land Baden-Württemberg die Erfahrungen aus anderen Ländern/Bundesländern systematisch nutzen sollte.

Personalentwicklung

Die vierte Empfehlung betrifft das pädagogische Personal. Der Expertenrat begrüßt die Umstellung der Ausbildung der Lehrkräfte, die für das nichtgymnasiale Lehramt in der Sekundarstufe I eine einheitliche Ausbildung vorsieht. Der Expertenrat sieht grundsätzlich die Notwendigkeit, der Sicherung der fachlichen Expertise der Lehrkräfte in den Kernfächern bei den Planungen für das Lehrangebot in der Sekundarstufe I eine besondere Rolle zukommen zu lassen. Er betont gleichzeitig die Notwendigkeit, im Bereich der Fortbildung zu prüfen, ob Lehrkräfte unter anderem im Hinblick auf neue Diagnose- und Förderkonzepte über die notwendigen Voraussetzungen verfügen, diese gewinnbringend einzusetzen. Der Expertenrat begrüßt darüber hinaus ausdrücklich die Entwicklung im Land, wonach auf die sich verändernden pädagogischen Herausforderungen auch mit einer Weiterentwicklung im Personalbereich geantwortet wird. So können Pädagogische Assistentinnen und Assistenten, Schulsozialarbeiter sowie Schulpsychologen entscheidend dabei mithelfen, die anstehenden Aufgaben zu lösen. Der Expertenrat betont jedoch die Notwendigkeit einer professionellen Aus- und Fortbildung dieses Personenkreises. Darüber hinaus ist es für die pädagogische Qualität der Arbeit wichtig zu prüfen, ob in jedem Falle eine Integration in die pädagogische Arbeit der Schule gewährleistet ist. Da es sich bei den erweiterten pädagogischen Aufgaben der Schulen um dauerhafte Herausforderungen handeln dürfte, empfiehlt der Expertenrat, für diese Daueraufgaben eine Gesamtstrategie zu entwickeln, die für Schülerinnen und Schüler, aber auch für die Schulen und das entsprechende pädagogische Personal Stabilität, Verlässlichkeit und hohe pädagogische Qualität gewährleistet.

9 Herkunftsbedingte Ungleichheiten beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung

Problembeschreibung

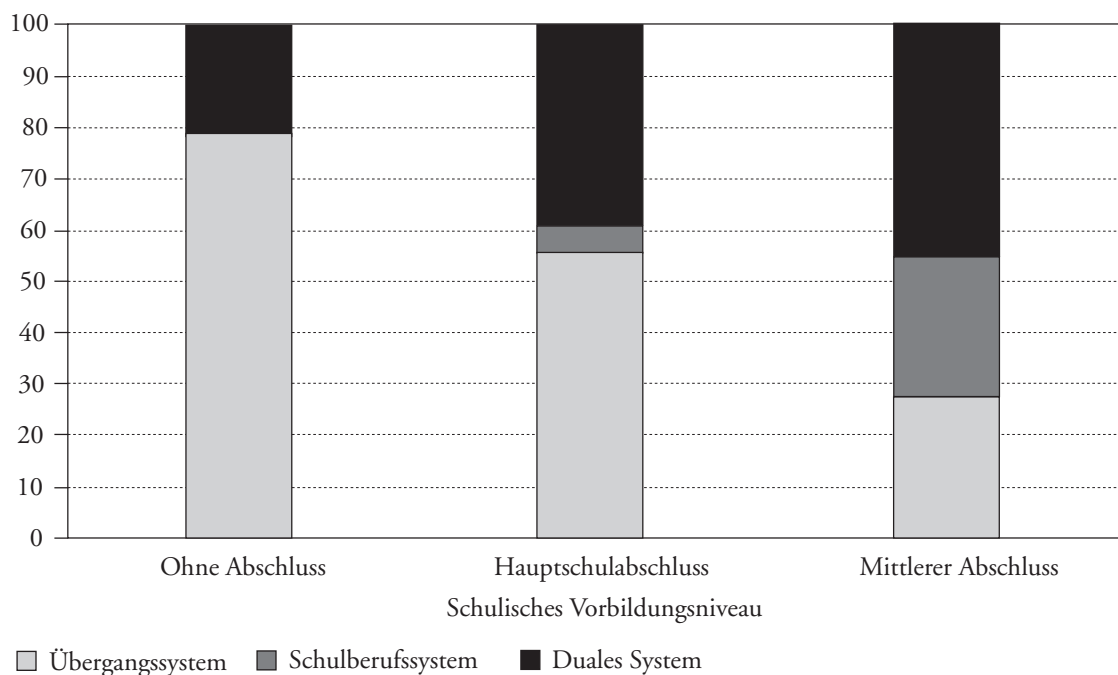
Bildungsarmut definiert sich in Deutschland weniger über einen unzureichenden allgemeinbildenden Schulabschluss, als vielmehr über einen fehlenden Ausbildungsabschluss (Solga, 2004, 2005; Giesecke, Heisig & Allmendinger, 2009). Junge Erwachsene, die keinen Ausbildungsabschluss vorweisen können, sind langfristig am Arbeitsmarkt benachteiligt. Sie haben ein extrem hohes Arbeitslosigkeitsrisiko und ein geringes Einkommen. Diese resultieren in einem erhöhten Armutsrisiko für sich und langfristig für ihre Kinder. Ihre sozialen Teilhabechancen sowie ihre Teilhabe am wirtschaftlichen und kulturellen Leben sind eingeschränkt. Dies setzt sich bis in gesundheitliche Beeinträchtigungen im Alter fort. Von daher ist der Zugang zu einem Ausbildungsplatz für alle – insbesondere für jene, die keine Studienberechtigung vorweisen können – außerordentlich wichtig. Dieser Übergang wird jedoch für Jugendliche ohne und mit niedrigen Schulabschlüssen zunehmend schwieriger. Diese Jugendlichen kommen zugleich doppelt so häufig aus sozial benachteiligten Haushalten und weisen doppelt so häufig einen Migrationshintergrund auf wie es jeweils ihrem Anteil in der Bevölkerung entspricht.

Die schwierige Lage der Schülerschaft mit höchstens einem Hauptschulabschluss zeigt sich auch in Baden-Württemberg. Weit mehr als die Hälfte der besetzten *dualen Ausbildungsplätze* im Jahr 2009/10 ging an Jugendliche mit einem mittleren Abschluss (47,5 %) oder einer Fachhochschul- oder Hochschulreife (13 %). Nur noch etwa jede/r dritte Ausbildungsanfänger/in hatte einen Hauptschulabschluss (37,5 %), und lediglich 4 Prozent der Anfänger/innen waren ohne Hauptschulabschluss. Die Betriebe sind also eindeutig auf den mittleren Abschluss orientiert. Damit weicht die Realität von der überkommenen Vorstellung deutlich ab, dass auf den Hauptschulabschluss ein direkter Weg in die Berufsausbildung folgt.

Mit der demografischen Entwicklung, das heißt den zukünftigen geburtenschwachen Jahrgängen, wird für sie häufig eine Verbesserung der Situation erwartet. Doch selbst bei einer ausgeglichenen Angebots-Nachfrage-Relation auf dem Ausbildungsmarkt oder gar bei einer höheren Ausbildungsnachfrage im Vergleich zu verfügbaren Ausbildungssuchenden ist nicht sicher, dass sich die schwierige Situation von Jugendlichen mit niedrigen Schulabschlüssen deutlich verbessern wird. Dagegen sprechen zum einen die gestiegenen Anforderungen seitens der Betriebe hinsichtlich der Eingangsvoraussetzungen von Jugendlichen für eine Ausbildung und zum anderen die vorhandenen Rationalisierungs- und Automatisierungspotenziale, die viele Betriebe noch nicht ausgeschöpft haben – und die sie voraussichtlich stärker nutzen werden, wenn die verfügbare Anzahl von Jugendlichen mit mindestens einem mittleren Abschluss auf dem Ausbildungsmarkt nicht mehr ausreichen sollte.

Im Zusammenspiel mit dem Mangel an Ausbildungsplätzen und der Tendenz zur Anhebung der Eingangsvoraussetzungen für eine Ausbildung etablierte sich seit spätestens Mitte der

Abbildung 9.1: Anfänger/innen im Ausbildungsgeschehen 2009/10 in Baden-Württemberg – nach Ausbildungssektoren und Niveau der schulischen Vorbildung (in %)



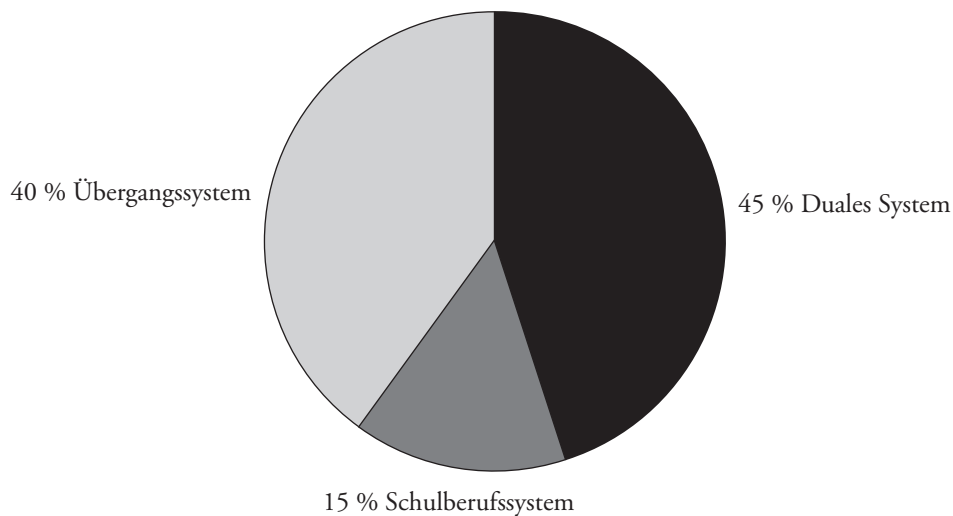
1980er-Jahre ein dritter Sektor im Berufsbildungssystem der Bundesrepublik – das sogenannte *Übergangssystem*. In Abstimmung mit den statistischen Landesämtern wird damit jener Sektor des beruflichen Bildungswesens bezeichnet, der berufsvorbereitende oder weiterqualifizierende Angebote enthält, aber zu keinem beruflichen Abschluss führt.

Teilweise erlauben diese Bildungsgänge den Erwerb eines höheren allgemeinbildenden Schulabschlusses. Doch unabhängig davon, ob ein zusätzlicher Schulabschluss erworben werden kann oder nicht, sind diese Bildungsgänge zumeist nur eine temporäre Alternative zur eigentlich gewünschten dualen Ausbildung, für die sich Hauptschulabgänger/innen vorrangig bewerben. Selbst die Bildungsgänge des Übergangssystems, die zu einem höheren Schulabschluss führen können, stellen primär den Versuch der Jugendlichen dar, ihre individuellen Wettbewerbschancen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern. Nur sekundär geht es ihnen dabei darum, ihre Kompetenzen zu erhöhen.

Dieser Sektor berufsvorbereitender Bildungsgänge umfasst bundesweit mittlerweile ein Drittel der Neuzugänge ins Berufsbildungssystem (34 % bzw. knapp 400.000 Jugendliche) (Nationaler Bildungsbericht, 2010, S. 7). In den westdeutschen Flächenländern war dieser Anteil im Jahr 2008 mit 36 Prozent höher als in den Stadtstaaten (27 %) sowie den ostdeutschen Flächenländern (24 %) (Nationaler Bildungsbericht, 2010, S. 271).

Besonders davon betroffen sind Jugendliche mit maximal einem Hauptschulabschluss (siehe Abb. 9.1). 78 Prozent der Neueinsteiger/innen ins Ausbildungsgeschehen ohne Hauptschulabschluss befanden sich in 2009 im Übergangssystem. Bei den Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss war es jeder Zweite (das sind etwas mehr als im Bundesdurchschnitt). Zudem

Abbildung 9.2: Anfänger/innen im Ausbildungsgeschehen 2009/10 in Baden-Württemberg – nach Ausbildungssektoren



ging auch jeder vierte Jugendliche (27 %) mit einem mittleren Abschluss ins Übergangssystem statt in eine berufliche Ausbildung.

In Baden-Württemberg ist der Anteil der Neuzugänge ins Übergangssystem überdurchschnittlich hoch. 2009 (wie auch schon 2008) lag er bei 40 Prozent (siehe Abb. 9.2). Dies waren circa 63.000 Jugendliche, ohne Teilnehmer/innen in berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit. Höhere Anteile erreichten nur noch Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Im Gegenzug lag der Anteil der Neueinstiege ins duale System in Baden-Württemberg mit 45 Prozent (2009) unter dem Bundesdurchschnitt sowie dem der westdeutschen Flächenländer.

An dieser Stelle sei noch auf eine Besonderheit Baden-Württembergs hingewiesen. Die einjährigen Berufskollegs I werden hier dem Übergangssystem zugerechnet, alle anderen Arten von Berufskollegs (einschließlich der Berufskollegs zum Erwerb der Fachhochschulreife, der sogenannten Berufskollegs II) nicht. In anderen Bundesländern werden die Bildungsgänge des Berufskollegs I in Kombination mit dem Berufskolleg II an Fachoberschulen angeboten, die nicht dem Übergangssystem zugerechnet werden. Würden die Berufskollegs I gleichfalls nicht dem Übergangssystem zugeschlagen werden, so verringerte sich – auf Basis der Zahlen in Tabelle 9.1 – der Anteil der Anfänger/innen mit mittlerem Abschluss im Übergangssystem auf circa 13 Prozent. Der Anteil der Neueintritte in das Übergangssystem insgesamt beliefte sich dann auf 34 Prozent und läge damit im Bundesdurchschnitt. Der überdurchschnittlich hohe Anteil bei den Anfänger/innen mit einem Hauptschulabschluss in Baden-Württemberg wäre davon aber nicht betroffen.

Abschließend ist zur Interpretation dieser Zahlen sowie der weiteren Zahlen dieses Kapitels darauf hinzuweisen, dass Übergangsdaten auf der Basis einer Individualstatistik fehlen. Es gibt bisher keine individuelle Verlaufsstatistik der Schulabgänger/innen durch das Berufsbildungs-

system, auch wenn sie in hohem Maße erforderlich wäre. Die wenigen Längsschnittdaten, die es für den Zeitraum des Übergangs von der Schule in den Arbeitsmarkt gibt, weisen zu geringe Fallzahlen für eine Auswertung nach Bundesländern oder eine differenzierte Darstellung der Verlaufsmuster der einzelnen Bildungsgänge auf. Von daher beziehen sich die Angaben in Abbildungen 9.1 und 9.2 nicht auf den Jahrgang der Schulabgänger/innen im Jahr 2009/10, sondern auf all jene Jugendliche, die im Jahr 2009/10 neu in einen der Bildungsgänge des Berufsbildungssystems eingestiegen sind. Dies hat drei Implikationen: Erstens werden damit nicht alle Jugendlichen erfasst. Das betrifft insbesondere Schulabgänger/innen mit einem mittleren Abschluss, die sich an einer beruflichen Schule in einem Bildungsgang befinden, der zum Erwerb einer Hochschulberechtigung führt, sowie Schulabgänger/innen mit einer Studienberechtigung, die ein Studium aufnehmen. Zweitens bezieht sich das schulische Vorbildungsniveau nicht auf den Abschluss beim Verlassen der allgemeinbildenden Schule, sondern auf den höchsten erreichten Abschluss, der auch auf einer beruflichen Schule erworben worden sein kann. Daraus ergibt sich drittens, dass es sich bei den Neuzugängen auch um Wiedereintritte handeln kann. So können in aufeinanderfolgenden Jahren mehrere Bildungsgänge des Übergangssystems absolviert, nach dem Besuch des Übergangssystems eine voll qualifizierende Ausbildung begonnen oder nach einer abgebrochenen Ausbildung erneut eine Ausbildung aufgenommen werden. Für die Statistik der Neuzugänge ist diese Vorgeschichte nicht relevant; abgebildet wird vielmehr, wer im Berichtsjahr einen neuen Bildungsgang im Berufsbildungssystem beginnt.

Forschungsstand: Soziale Ungleichheiten beim Zugang zur Ausbildung

Zahlreiche Studien belegen, dass sich der Übergang in eine voll qualifizierende Ausbildung für Jugendliche mit maximal einem Hauptschulabschluss zunehmend schwieriger gestaltet. Sie sind die Verlierer im immer härter werdenden Wettbewerb um die knappen Ausbildungsstellen. Angesichts der engen Kopplung von Schulabschluss mit sozialer Herkunft und Migrationshintergrund ist das überproportional häufige Auftreten von niedrigen Schulabschlüssen bei Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien eine erste Ursache für soziale Ungleichheiten beim Ausbildungszugang.

Wie die Forschung zeigt, führen damit verbunden – und zwar unabhängig von einer ungünstigen Angebots-Nachfrage-Relation und sogenannten Verdrängungsprozessen – drei weitere Ursachenbündel zu den Problemen, mit denen Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen beim Übergang in eine voll qualifizierende Ausbildung konfrontiert sind: Diskreditierung, soziale Verarmung und Selbststigmatisierung (Solga, 2005).

Diskreditierungsprozesse entstehen dadurch, dass Anbieter von Ausbildungsplätzen, aber auch Berufsberater/innen und andere Personen, die den Zugang zum Ausbildungsmarkt kontrollieren, bei gering qualifizierten Jugendlichen häufig generell Kompetenzdefizite unterstellen, ohne den individuellen Fall zu betrachten. In den PISA-Daten wird jedoch immer wieder die große Spannweite der Kompetenzen auch der Hauptschulpopulation sichtbar. Gleichwohl

geht mit der quantitativen Verringerung und der qualitativen Abwertung des Hauptschulabschlusses für die Inhaber maximal eines Hauptschulabschlusses heute die Klassifizierung, einer „leistungsschwachen Minderheit“ anzugehören, einher. Dieser Minderheitenstatus ist zudem mit geringen sozialen Ressourcen gekoppelt, da diese Jugendlichen häufig aus sozial benachteiligten Familien kommen. Aufgrund der mit diesem Minderheitenstatus verbundenen, verallgemeinernden Annahme geringer Kompetenzen bei Jugendlichen mit maximal einem Hauptschulabschluss haben diese Jugendlichen – unabhängig von ihren individuellen Begabungen und Kompetenzen – nur geringe Chancen, in das duale System einzumünden. Und dies gilt selbst dann, wenn freie Ausbildungsplätze vorhanden sind, weil diese Bewerber vonseiten der Betriebe von vornherein als ungenügend qualifiziert wahrgenommen werden. Jugendliche, die nur maximal einen Hauptschulabschluss vorweisen können und keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, werden als (noch) nicht ausbildungsreif eingestuft und mit dieser Begründung in berufsvorbereitende Maßnahmen überwiesen.

Die Befunde aus Modellversuchen – wie den Praxisklassen in Bayern oder den Berufsstarter- und Praxisklassen in Niedersachsen (evaluiert durch das Deutsche Jugendinstitut München bzw. das Soziologische Forschungsinstitut Göttingen, SOFI) – belegen am Beispiel von erfolgreichen Programmen derartige generalisierende Diskreditierungsprozesse. So hatten beispielsweise 43 Prozent der (in der 8. Klasse als „akut abschlussgefährdet“ klassifizierten) Schülerinnen und Schüler der Berufsstarterklassen innerhalb von drei Monaten nach Verlassen der Schule nach Klasse 9 einen Ausbildungsplatz – im Vergleich zu nur 33 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Parallelklassen an den gleichen Hauptschulen. Werden kognitive Grundfähigkeiten, fachliche Schulnoten, Noten im Arbeits- und Sozialverhalten, Leistungsniveau der Klasse (als Korrektur für lerngruppenbezogene Benotungsmaßstäbe), Abschluss der 9. oder 10. Klasse, die berufliche Bildung der Eltern, das Geschlecht und der Migrationshintergrund in Rechnung gestellt, ergibt sich ein Nettoeffekt einer 70 Prozent höheren Ausbildungschance von Hauptschüler/innen der Modellversuchsklassen, also der Berufsstarterklassen, im Vergleich zu den normalen Kontrollklassen. Ausschlaggebend für den größeren Erfolg der Berufsstarterschüler/innen waren nicht die fachlichen Schulnoten, sondern dass die Berufsstarterschüler/innen zwei betriebliche Praxistage pro Woche hatten und diese Praxistage – wenn möglich – über eine längere Dauer im selben Betrieb absolvierten. Unter diesen Bedingungen erhöhte sich bei den Praktikumsbetrieben die Bereitschaft, diesen Jugendlichen eine Chance zu geben. Dies wird vor allem darin sichtbar, dass 94 Prozent der Projektjugendlichen mit einer betrieblichen Ausbildung in ihrem Praktikumsbetrieb verblieben sind (Solga & Kretschmann, 2010). Der Vergleich zu den Schülerinnen und Schüler der Parallelklassen signalisiert: Erst wenn Betriebe den einzelnen Hauptschüler wieder „sehen“ (hier an den regelmäßigen Praxistagen über 1 bis 1,5 Jahre), werden Vorurteile abgebaut und Lernbereitschaft und -potenziale dieser Jugendlichen beidseitig entdeckt.

Für Jugendliche mit Migrationshintergrund kommen zusätzliche Diskriminierungsprozesse hinzu. In mehreren Studien wurde eine deutliche Benachteiligung dieser Personengruppe bei sonst gleichen Merkmalen, also auch bei gleichen Fachleistungen, nachgewiesen. Besonders betroffen davon sind Jugendliche mit afghanischer, türkischer und iranischer Herkunft. Die

Einstellungspraktiken auf dem dualen Ausbildungsstellenmarkt spielen dabei eine entscheidende Rolle.

Den leistungsbezogenen Diskreditierungsprozessen kann vonseiten der Jugendlichen und ihren Eltern nur selten kompensatorisch begegnet werden. Gering qualifizierte Jugendliche bewegen sich häufig in sozial verarmten Lebens- und Lernumwelten. Durch die starke Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland kommen sie oft aus sozial schwachen Familien, die durch das Fehlen arbeitsmarktrelevanter Informationen und Netzwerke gekennzeichnet sind. Wie Betriebsbefragungen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung gezeigt haben, spielen sie jedoch gerade für diese Jugendlichen und bei Rekrutierungsprozessen in kleinere (Handwerks-)Berufe eine wichtige Rolle.

Aufgrund der sozialen Selektivität der unteren Schulformen kumulieren die daraus resultierenden Benachteiligungen in der Berufsweltanbindung bereits im Schulkontext durch anregungsärmere Lernumwelten. Diese soziale Segregation und die lernungünstige Zusammensetzung der Schülerschaft setzen sich in den berufsvorbereitenden Maßnahmen weiter fort – in Baden-Württemberg insbesondere im Berufsvorbereitungs- und Berufseinstiegsjahr. Von daher ist bei der Gestaltung von Bildungsgängen – auch jener im Übergangssystem – darauf zu achten, sozial anregende Lernumwelten zu schaffen und eine nachteilige soziale Segregation der Schülerschaft zu vermeiden.

Schließlich erhöhen Erfahrungen des Scheiterns – schlechte Noten, Wiederholen von Klassen, permanente Konflikte in der Schule, erfolglose Bewerbungen und Ähnliches – die Gefahr einer (Selbst-)Stigmatisierung dieser Jugendlichen. Diese äußert sich zum Beispiel in unangemessenem Verhalten, Leistungsverweigerung oder Absentismus und verstärkt damit das Risiko, keinen mittleren Schulabschluss zu erreichen und/oder keinen Ausbildungsplatz zu finden. Dazu gehören auch verminderte oder fehlende Bewerbungsaktivitäten um Ausbildungs- aber auch bereits um Praktikumsplätze als Strategie zur Vermeidung erneuter Erfahrungen des Scheiterns.

Diese Rückzugsbewegungen sind gleichwohl nur ein Teil der Benachteiligungen von Hauptschülerinnen und -schüler, jungen Frauen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Untersuchungen des Bundesinstituts für Berufsbildung haben gezeigt, dass selbst von den jungen Männern mit einem Hauptschulabschluss und ohne Migrationshintergrund, die sich aktiv um eine Ausbildung bemüht haben, weniger als zwei Drittel 12 Monate nach dem Verlassen der Schule eine betriebliche Ausbildung gefunden hatten. Bei jungen Frauen mit Migrationshintergrund waren es sogar weniger als ein Drittel. Und auch 36 Monate nach dem Verlassen der Schule waren weniger als 70 Prozent der aktiv ausbildungssuchenden Jugendlichen mit Migrationshintergrund in einer betrieblichen, schulischen oder außerbetrieblichen Ausbildung. Enden diese wiederholten Versuche, einen Ausbildungsplatz zu finden, in Misserfolgen, erhöht sich die Gefahr von Selbststigmatisierung, Leistungsverweigerung und Rückzug.

Diese Problemlage stellt sich heute verschärft für *junge Männer* dar. Es zeigt sich, dass Mädchen heute insgesamt häufiger einen Ausbildungsplatz finden als Jungen. Dafür lassen sich im Wesentlichen drei Ursachen anführen: (1) Mädchen verlassen die Schule im Durch-

schnitt mit höheren Schulabschlüssen. (2) Mädchen besuchen häufiger vollzeitschulische statt duale Ausbildungsgänge. Diese schulischen Ausbildungen verschaffen jungen Frauen eine größere Konjunkturunabhängigkeit auf dem Ausbildungsmarkt, sodass sie deutlich häufiger in einer regulären Ausbildung zu finden sind als junge Männer. (3) Gerade das Angebot an handwerklichen Ausbildungsplätzen ist im letzten Jahrzehnt besonders stark gesunken. Dies betrifft vor allem männertypische Ausbildungsgänge, die früher viele männliche Hauptschüler aufgenommen haben. Dementsprechend sind junge Männer in den Bundesländern, in denen dieser Abbau besonders stark gewesen ist, deutlich häufiger im Übergangssystem zu finden als junge Frauen (Baethge, Solga & Wieck, 2007).

Wie die Forschung gezeigt hat, sind soziale Herkunft und Migrationshintergrund für soziale Disparitäten beim Zugang zu einer Ausbildung von großer Bedeutung. Wenn es um effektive Maßnahmen des Abbaus dieser sozialen Disparitäten geht und die beschriebenen Ursachen in Rechnung gestellt werden, dann ist aus der bisherigen Forschung zweierlei bekannt: (a) Maßnahmen, die zu einer Erhöhung des Schulabschlusses *über* den Hauptschulabschluss hinausführen, und (b) Maßnahmen, die *direkt* in eine Ausbildung führen, sind – aufgrund der starken Vorbehalte gegenüber Jugendlichen mit maximal einem Hauptschulabschluss – deutlich effektiver als *indirekte* Maßnahmen der Verbesserung der Ausbildungschancen etwa durch die Erlangung eines Hauptschulabschlusses, die Verbesserung der Hauptschulnoten oder der Berufsorientierung.

Ferner ist nicht zu unterschätzen – und auch dies ist aus der Bildungsforschung bekannt –, dass sich das Angebot seine Nachfrage schafft. Bezogen auf den Berufsbildungsbereich heißt das unter anderem, dass sich die Akteure des Übergangssystems, das als temporärer Puffer bei Ausbildungsplatzmangel gedacht ist, verselbstständigen und sich stärker für den Erhalt als den Rückbau der entstandenen Strukturen einsetzen.

Ausbildungssituation von sozial benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg

Als positive Besonderheiten ist für Baden-Württemberg im Vergleich zu anderen Bundesländern hervorzuheben, dass die Quote der Schulabgänger/innen ohne Hauptschulabschluss mit 5,5 Prozent am niedrigsten ist und sich auch die Jugendarbeitslosigkeit aufgrund einer vergleichsweise günstigen wirtschaftlichen Situation auf niedrigem Niveau befindet (4,6 %).

In Bezug auf das Übergangssystem bestehen in Baden-Württemberg im Vergleich zu anderen Bundesländern besonders für Jugendliche mit maximal einem Hauptschulabschluss akzentuierte Problemlagen (siehe Abb. 9.1). Anhand der Neuzugänge wird sichtbar, dass Jugendliche je nach Lernausgangslage unterschiedliche Bildungsgänge im Übergangssystem besuchen (siehe Tab. 9.1).

Jugendliche ohne einen Hauptschulabschluss befinden sich 2009 vor allem im Berufsvorbereitungsjahr (52 %) oder in berufsvorbereitenden (Sonder-)Berufsfachschulen (32 %). Zu 97 Prozent handelt es sich um einjährige Maßnahmen, in denen zum Teil ein Hauptschul-

Tabelle 9.1: Anfänger/innen im Ausbildungsgeschehen 2009 im Übergangssystem – nach Bildungsgang und schulischem Vorbildungsniveau, Baden-Württemberg¹

Bildungsgang	Insgesamt		Anfänger/innen					
			ohne Haupt- schulabschluss		mit Haupt- schulabschluss		mit mittlerem Abschluss	
		%		%		%		%
Übergangssystem gesamt (ohne BA-Maßnahmen 09 und 10)	62.925	100,0	6.914	100,0	33.241	100,0	22.161	100,0
01 Bildungsgänge an BFS, die einen allgemeinbildenden Abschluss der Sekundarstufe II vermitteln	15.933	25,3	79	1,1	15.854	47,6		
Zweijährige BFS, die zur Fachschulreife führen	15.856	25,2	78	1,1	15.778	47,4	–	–
02 Bildungsgänge an BFS, die eine berufliche Grundbildung vermitteln, die angerechnet werden kann	25.192	40,0	130	1,9	6.741	20,2	17.916	80,8
Einjährige gewerbliche BFS	11.198	17,8	125	1,8	6.627	19,9	4.134	18,7
BFS zum Erwerb von Zusatzqualifikation (kaufmännisches, technisches, Ernährung und Hauswirtschaft)	979	1,6	< 20	–	114	0,3	771	3,5
Berufskolleg I (kaufmännisches, technisches)	12.172	19,3	–	–	–	–	12.172	54,9
Berufskolleg I								
Verzahnung mit dualer Berufsausbildung	846	1,4	–	–	–	–	846	3,9
03 Berufsgrundbildungsjahr an landwirtschaftliche Vollzeit-BFS	293	0,5	< 20		142	0,4	138	0,6
04 Bildungsgänge an BFS, die eine berufliche Grundbildung vermitteln, ohne Anrechnung	12.508	19,9	2.290	32,7	9.451	28,4	767	3,5
Berufseinstiegsjahr	8.225	13,1	–	–	8.154	24,5	71	0,3
Private berufsvorbereitende (Sonder-)Berufsfachschulen	2.436	3,8	2.249	32,2	185	5,6	–	–
BFS Büro und Handel	457	0,7	–	–	443	1,3	< 20	
Einjährige BFS für Hauswirtschaft oder Sozialpflege	730	1,2	41	0,6	650	1,9	39	0,2
Berufskolleg Soziales	641	1,0	–	–	–	–	641	2,9
05 Berufsvorbereitungsjahr (inkl. einjährige Berufseinstiegsklassen)	3.796	6,0	3.628	51,9	164	0,5	< 20	
06 Bildungsgänge an BFS für erwerbstätige/erwerbslose Schüler ohne Ausbildungsvertrag	2.067	3,3	862	12,3	889	2,7	306	1,4
07 Bildungsgänge an Berufsschulen für Schüler ohne Ausbildungsvertrag, die allgemeine Abschlüsse der Sekundarstufe I anstreben	–	–	–	–	–	–	–	–
08 Pflichtpraktika vor der Erzieherausbildung an beruflichen Schulen	3.136	5,0	–	–	–	–	3.030	13,7
09 Berufsvorbereitende Bildungsgänge der Bundesagentur für Arbeit ²	7.297		X		X		X	
10 Einstiegsqualifizierung (Bundesagentur für Arbeit) ²	2.516		X		X		X	

BFS = Berufsfachschule, BA = Bundesagentur für Arbeit.

¹ Ohne die 530 Anfänger/innen mit Fachhochschul- oder Hochschulreife.

² Die Daten werden von der Bundesagentur für Arbeit zentral zur Verfügung gestellt. Eine Überschneidung mit schulischen Bildungsgängen ist aufgrund der Berufsschulpflicht bis zum 18. Lebensjahr nicht sicher auszuschließen. Angaben zur schulischen Vorbildung liegen nicht vor.

Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg.

abschluss erworben werden kann (siehe Tab. 9.1, Bildungsgänge 04, 05 und 06). Keines dieser Bildungsangebote kann bei einer späteren Ausbildung angerechnet werden.

Jugendliche mit einem guten Hauptschulabschluss (bei einem Durchschnitt von 3,0 oder besser in Mathematik, Deutsch und Englisch) haben die Möglichkeit, auf eine zweijährige Berufsfachschule (BFS) zu gehen, auf der sie auch eine Fachschulreife erwerben können. Im Jahr 2009 besuchten 47 Prozent der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss diesen Bildungsgang. Der Mehrheit von ihnen scheint der Erwerb einer Fachschulreife zu gelingen.¹ Für Jugendliche mit einem schlechten Hauptschulabschluss führt der Weg häufig ins Berufseinstiegsjahr – bezogen auf alle Jugendliche mit Hauptschulabschluss im Übergangssystem betraf dies jede/n Vierte (24,5 %). Darüber hinaus besuchte circa ein Fünftel der ausbildungsplatzlosen Jugendlichen mit Hauptschulabschluss eine einjährige gewerbliche Berufsfachschule (20 %).²

Gut die Hälfte (59 %) der Jugendlichen mit mittlerem Abschluss (einschließlich nachgeholtter Fachschulreife) ging auf eines der Berufskollegs I, das als erstes Ausbildungsjahr anerkannt werden kann, allerdings nur in Ausnahmen direkt mit einer dualen Ausbildung verzahnt ist. Das Berufskolleg I kann mit einem zweiten Jahr im Berufskolleg II fortgesetzt werden, auf dem dann nach einem insgesamt zweijährigen Besuch eine Fachhochschulreife erworben werden kann. Im Jahr 2010 besuchten 7.225 Jugendliche ein Berufskolleg II. Stellt man diese Zahlen ins Verhältnis zueinander, kann schätzungsweise angenommen werden, dass knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler eines Berufskollegs I versuchen, nach dem Berufskolleg I erneut einen Ausbildungsplatz zu finden. Doch auch für jene, die eine Fachhochschulreife mit dem Berufskolleg II erworben haben, bleibt zumeist die Ausbildung – und nicht das Studium – das Ziel. Dies wird unter anderem daran sichtbar, dass der Anteil der 30- bis 40-Jährigen mit einem abgeschlossenen Studium – trotz der hohen Studienberechtigtenquote, unter anderem aufgrund der Vielzahl an nachgeholtten Fachhoch- und Hochschulreife – mit 23 Prozent nur leicht über dem Bundesdurchschnitt von 21 Prozent in 2009 lag.

Ferner absolvieren circa 14 Prozent der Jugendlichen mit mittlerem Abschluss das Pflichtpraktikum für die Erzieherausbildung. Dabei dürfte es sich überwiegend um junge Frauen handeln. Und schließlich besucht auch von den Jugendlichen mit einem mittleren Abschluss im Übergangssystem fast jede/r Fünfte (19 %) eine einjährige gewerbliche Berufsfachschule.

1 Da keine anderen Informationen verfügbar sind, basiert diese Aussage auf der Gegenüberstellung der circa 14.800 mittleren Abschlüsse, die auf beruflichen Schulen erworben wurden, mit den circa 15.800 Neueinstiegen mit einem Hauptschulabschluss in diesen Bildungsgang an einer BFS (siehe Tab. 9.1, Bildungsgang 01).

2 Nach Auskunft des Kultusministeriums gab es rund 6.000 Vorverträge mit Betrieben für Schülerinnen und Schüler einer einjährigen gewerblichen BFS. Damit wäre es möglich, anschließend in das zweite Ausbildungsjahr einzusteigen. In 2009 begannen allerdings nur gut 8.000 Jugendliche insgesamt gleich mit dem zweiten Ausbildungsjahr – aus einem Gesamtpool von 40.000 Jugendlichen mit anrechenbaren Leistungen aus dem Übergangssystem sowie einer Vielzahl von Jugendlichen mit Abitur, die in eine Ausbildung einmünden. Insofern ist unbekannt, wie viele Jugendliche mit Vorvertrag tatsächlich in ein Ausbildungsverhältnis übernommen werden. Diese Unkenntnis macht noch einmal sichtbar, wie wichtig eine Individualstatistik zur Abbildung von Übergangsprozessen ist.

Die Teilnahme am Übergangssystem und an seinen berufsvorbereitenden Maßnahmen kann zu anrechenbaren Bildungskomponenten führen. Circa 64 Prozent (rd. 40.000) der Teilnehmer/innen des Übergangssystems hätten formal die Möglichkeiten, anschließend im zweiten Ausbildungsjahr eine Ausbildung zu beginnen (Tab. 9.1, Bildungsgänge 01, 02, 03). Real waren es 2009 jedoch weniger als 9.000. Das heißt, rund 30.000 Jugendliche absolvieren damit das erste Ausbildungsjahr gegebenenfalls doppelt in einer Berufsfachschule oder einem Berufskolleg I und einer anschließenden Ausbildung. Damit sind erhebliche Mehrfachkosten für das Land verbunden (zuerst als Vollzeit schulisches Jahr und anschließend als Teilzeit schulischer Bestandteil der Ausbildung). Ferner ist die Anrechenbarkeit für Jugendliche mit unterschiedlichem schulischem Vorbildungsniveau sehr ungleich verteilt. Bei den Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss stellt die Anrechenbarkeit fast den Regelfall dar, der für 81 Prozent der Jugendlichen zutrifft. Für jene mit einem Hauptschulabschluss betrifft dies gleichfalls die Mehrheit (68 %), verstärkt bei Jugendlichen mit gutem Hauptschulabschluss auf einer zweijährigen Berufsfachschule. Für Neueinsteiger/innen ohne Hauptschulabschluss ist dies in der Regel jedoch nicht der Fall (nur bei ca. 3 %).

Ferner nimmt mit der Aufteilung der Jugendlichen mit unterschiedlichen Lernausgangslagen auf unterschiedliche Bildungsgänge des Übergangssystems die Zuspitzung sozialer Probleme sowie ungünstiger Lernumwelten im Berufsvorbereitungs- und Berufseinstiegsjahr – im Vergleich zur Hauptschule – deutlich zu. Für diese unteren Bildungsgänge des Übergangssystems zeichnet sich eine noch schwierigere soziale Zusammensetzung der Klassen ab, als wir sie in einigen Hauptschulen beobachten können. Die interne Stratifizierung der Bildungsgänge im Übergangssystem nach individuell unterschiedlichen Lernausgangslagen – die auch in Baden-Württemberg stark von der sozialen Herkunft abhängen – erhöht so die Gefahr kritischer Lernumwelten, mit all den bereits für die Schule diskutierten negativen Begleiterscheinungen für den Kompetenzerwerb, die Lern- und Leistungsmotivation der Jugendlichen sowie die Lehrererwartungen. Dies trägt letztlich zu einer Verstärkung herkunftsbedingter Disparitäten im Hinblick auf Ausbildungslosigkeit bei.

In Baden-Württemberg gibt es bereits einige Fördermaßnahmen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, mit deren Hilfe die Ausbildungschancen benachteiligter Jugendlicher verbessert werden sollen. Sie dokumentieren gezielte kompetenzdiagnostische Bemühungen und daran anschließende Fördermaßnahmen. Das erklärte Ziel dieser Maßnahmen ist zumeist der Erwerb des Hauptschulabschlusses. Ob diese Maßnahmen zur Reduzierung von Ungleichheit beitragen, ist unklar. Zudem fehlen derzeit in Baden-Württemberg weitgehend Ansätze, die auf einen Abbau von Diskreditierungs- und Diskriminierungsprozessen abzielen.

Welche Bildungsbilanz kann für Baden-Württemberg gezogen werden?

Zunächst ist festzuhalten, dass unter anderem aufgrund der Berufsschulpflicht bis zum 18. Lebensjahr die Bildungsbeteiligung junger Erwachsener in Baden-Württemberg hoch ist, also viel in Bildung investiert wird. Der Anteil der 19- bis unter 25-Jährigen im Bildungssystem liegt

mit 51 Prozent etwas über dem Bundesdurchschnitt (48 %). Diese hohe Bildungsbeteiligung zeigt ihren Niederschlag in einer deutlichen Verringerung des Anteils der jungen Erwachsenen ohne mittleren Abschluss. Während noch 33 Prozent die allgemeinbildende Schule mit maximal einem Hauptschulabschluss verlassen, reduziert sich dieser Anteil durch den Besuch von beruflichen Schulen (im Übergangssystem) auf 26 Prozent. Wird dann noch die Leistung des Berufsbildungssystems insgesamt in Rechnung gestellt, so zeigt sich, dass von den 30- bis unter 40-Jährigen letztlich 18 Prozent ohne abgeschlossene Berufsausbildung und damit ohne mittleren Abschluss verbleiben.

Damit ist Baden-Württemberg unwesentlich besser als der Bundesdurchschnitt (19 %). Dieser Erfolg stellt sich jedoch sehr ungleich für junge Erwachsene je nach Staatsangehörigkeit dar. Bei den 30- bis unter 40-Jährigen mit deutscher Staatsangehörigkeit verblieben 12 Prozent ohne beruflichen Abschluss (Bundesdurchschnitt: 14 %), bei jenen mit einer nichtdeutschen Staatsangehörigkeit hingegen 41 Prozent (Bundesdurchschnitt: 46 %). Damit ist die Situation für beide Gruppen in Baden-Württemberg zwar leicht besser als im Bundesdurchschnitt, gleichwohl ist die Problematik der langfristigen Bildungsarmut von rund zwei Fünfteln der ausländischen Bevölkerung auch für Baden-Württemberg damit keinesfalls entschärft. Verursacht wird dies nicht nur durch die häufig schlechteren Schulabschlüsse der Jugendlichen, sondern auch – wie die Forschung zeigt – durch Benachteiligungen dieser Personen auf dem Ausbildungsmarkt. Zudem kann auch der Anteil an langfristiger Bildungsarmut von jungen Erwachsenen mit deutscher Staatsangehörigkeit keinesfalls Anlass für Entwarnung sein. Auch bei ihnen verbleibt letztlich jede/r Achte ohne abgeschlossene Berufsausbildung.

Wie kann der überdurchschnittlich hohe Anteil des Übergangssystems in Baden-Württemberg erklärt werden?

Zunächst ist festzustellen, dass sich die Unterversorgung von Jugendlichen mit betrieblichen (dualen) Ausbildungsplätzen *nicht* aus einer besonders kritischen wirtschaftlichen Situation in Baden-Württemberg erklären lässt. Die allgemeine Arbeitslosenquote Baden-Württembergs bewegt sich seit Jahrzehnten deutlich unter dem Bundesdurchschnitt. Im Jahr 2009 lag sie beispielsweise mit 5,1 Prozent deutlich unterhalb der Arbeitslosenquote für die gesamte Bundesrepublik von 8,2 Prozent. Diese gute wirtschaftliche Situation spiegelt sich allerdings nicht auf dem Ausbildungsmarkt entsprechend wider. Die Ausbildungsquote in Baden-Württemberg liegt im Mittelfeld.³

Auch der relativ hohe Anteil an Schulabgänger/innen mit maximal einem Hauptschulabschluss in Baden-Württemberg ist keine Erklärung, da sich zum Beispiel für Bayern ein anderes Bild zeigt. Schließlich liegt der Anteil an Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Baden-Württemberg mit rund 30 Prozent im Bundesdurchschnitt

3 Die Ausbildungsquote ist der prozentuale Anteil der Auszubildenden an allen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (einschließlich der Auszubildenden).

und kann damit auch *nicht* die überdurchschnittlich hohe Teilnahme im Übergangssystem erklären. Auch der Migrantanteil ist in Bayern höher, dennoch ist das Übergangssystem mit 24 Prozent im Jahr 2008 niedriger. Das heißt, weder eine besonders schwierige wirtschaftliche Situation in Baden-Württemberg noch ein höherer Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund können erklären, warum in Baden-Württemberg überdurchschnittlich viele Jugendliche in Bildungsgängen des Übergangssystems zu finden sind.

Von daher ist es wichtig, die bundeslandspezifische Ausgestaltung des Berufsbildungssystems und die Philosophie des Landes hinsichtlich des Umgangs mit Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz zu betrachten. In dieser Hinsicht ist zunächst zu berücksichtigen, dass Baden-Württemberg (wie beispielsweise Niedersachsen) eine Berufsschulpflicht bis zum 18. Lebensjahr hat – im Unterschied zu Bayern, wo die Berufsschulpflicht nur bis zum 16. Lebensjahr vorgeschrieben ist. Dies hat zur Folge, dass Jugendliche ohne Ausbildungsplatz per Gesetz länger in berufsschulischen Bildungsgängen in Baden-Württemberg zu finden sind als in einigen anderen Bundesländern. Damit steigt auch die Zahl der Jugendlichen im Übergangssystem. Ferner ist es eine Strategie des Landes, für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz keine zusätzlichen voll qualifizierenden schulischen oder außerbetrieblichen Ausbildungsplätze bereitzustellen (wie es die neuen Bundesländer tun) – aus Sorge, die Wirtschaft würde sich dann vom Ausbildungsmarkt zurückziehen. Diese Annahme wird zwar durch Aussagen aus der Wirtschaft unterstützt, sie ist allerdings bisher empirisch ungeprüft.

In der Situation des akuten Lehrstellenmangels und der Unterversorgung von Jugendlichen mit betrieblichen Ausbildungsplätzen setzt das Land auf die allgemeinbildende Weiter- und Höherqualifizierung der Jugendlichen. Dafür werden im Übergangssystem zahlreiche Plätze in vollzeitschulischen Bildungsgängen zur Verfügung gestellt, die zu einem zusätzlichen, höheren allgemeinbildenden Schulabschluss führen. Diese Bildungsgänge werden als sinnvoller Puffer angesehen, um Schulabgänger/innen zu helfen, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben und mangels Qualifikation auch nicht unmittelbar in eine vollzeitliche Berufsausbildung übergehen konnten. Damit will das Land den gestiegenen Anforderungen der Betriebe an die Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen einerseits und der Ausbildungsnachfrage seitens der Jugendlichen andererseits gerecht werden.

Dabei ist man sich durchaus bewusst, dass durch die höheren Schulabschlüsse, die die Jugendlichen im Übergangssystem bzw. an beruflichen Schulen erwerben, keine zusätzlichen Ausbildungsplätze entstehen. Das strukturelle Defizit an Ausbildungsplätzen wurde und wird somit in Baden-Württemberg nahezu vollständig durch das Übergangssystem überbrückt. Um gleichwohl zu einer Lösung des *strukturellen* Ausbildungsplatzmangels beizutragen, hat das Land Baden-Württemberg bei einer Vielzahl von Bildungsgängen des Übergangssystems die Lehrpläne derart mit den Ausbildungsordnungen abgestimmt, dass formal eine Anrechnung dieser Bildungsgänge als erstes Ausbildungsjahr möglich wäre. Bezogen auf die Anfänger/innen des Ausbildungsgeschehens 2009 betraf dies circa 64 Prozent der Jugendlichen in Bildungsgängen des Übergangssystems (bzw. rund 40.000 Jugendliche; siehe Tab. 9.1, Summe der Zahl der Bildungsgänge 01, 02, 03).

Für diese Anrechnung wurde auch eine gemeinsame Vereinbarung (gemäß Ziffer 9 des Bündnisses zur Stärkung der beruflichen Ausbildung in Baden-Württemberg vom 29. Juni 2004)

zwischen dem Land (vertreten durch den Ministerpräsidenten, den Wirtschafts- und den Kultusminister), der Industrie- und Handelskammer, der Handwerkskammer sowie der Landesvereinigung Baden-Württembergischer Arbeitsgeberverbände verabschiedet (am 7. März 2006), in der die „Kammern den Betrieben (empfehlen), die dadurch eröffneten Verkürzungsmöglichkeiten umfassend zu nutzen“ (S. 3). Bei einer breiten Anwendung dieser Verkürzungsmöglichkeiten um das erste Ausbildungsjahr könnten bei dreijährigen Berufsausbildungen statt zwei – an Bildungsgänge des Übergangssystems anschließenden – Ausbildungskohorten (mit jeweils drei Ausbildungsjahren) entsprechend drei Ausbildungskohorten (mit jeweils zwei Jahren) mit einem betrieblichen Ausbildungsplatz versorgt werden. Mit einer breiten Nutzung der Anrechnungsmöglichkeiten würde das so gestaltete Übergangssystem in Baden-Württemberg dann nicht nur zu einer Verbesserung der schulischen Vorbildung der Ausbildungssuchenden beitragen, sondern auch das Ausbildungsplatzangebot substantiell erhöhen.

In der Realität folgen die Betriebe allerdings nur selten dieser Empfehlung der gemeinsamen Vereinbarung. Bezogen auf circa 40.000 Anfänger/innen in Bildungsangeboten des Übergangssystems, bei denen formal eine Anrechnung des ersten Ausbildungsjahrs möglich ist, sind dies etwa 21 Prozent. Damit führen diese Bildungsgänge im Übergangssystem für circa 80 Prozent der Jugendlichen mit Anrechnungsmöglichkeiten zu einer deutlichen Verlängerung der Übergangsdauer zwischen Schule und Ausbildung.

Zusammenfassend sind als Gründe für die hohen Zahlen im Übergangssystem in Baden-Württemberg festzuhalten: (a) die Berufsschulpflicht bis 18. Lebensjahr, (b) die Zurechnung der Berufskollegs I zum Übergangssystem, (c) die unzureichende Bereitstellung von Ausbildungsplätzen durch die Wirtschaft, unter anderem durch die Nichteinhaltung der gemeinsamen Vereinbarung zur Annrechnung des ersten Ausbildungsjahrs bei zahlreichen Bildungsgängen des Übergangssystems und (d) der Verzicht des Landes Baden-Württemberg auf die Bereitstellung zusätzlicher vollzeitschulischer Ausbildungsgänge.

Bleibt zu fragen, inwieweit die Bildungsgänge im Übergangssystem tatsächlich mit dem Erwerb zusätzlicher, höherer allgemeinbildender Schulabschlüsse einhergehen und ob diese zu einer Verbesserung der Übergangschancen dieser Jugendlichen beitragen. Hinsichtlich der nachgeholtten Hauptschulabschlüsse und mittleren Abschlüsse kann – im Vergleich zu den Anfängerzahlen im Übergangssystem – schätzungsweise⁴ davon ausgegangen werden, dass circa 60 Prozent der Anfänger/innen ohne Hauptschulabschluss einen Hauptschulabschluss erwerben, und circa 45 Prozent der Teilnehmer/innen im Übergangssystem, die mit einem Hauptschulabschluss eingetreten sind, einen mittleren Abschluss erreichen. Hinzu kommen circa 56 Prozent der Teilnehmer/innen im Übergangssystem mit einem mittleren Abschluss, die nach dem Besuch des Berufskollegs I in das Berufskolleg II übergehen und dort eine Hochschulzugangsberechtigung (Fachhochschulreife) erwerben können. Damit trägt das Übergangssystem zu einer deutlichen Erhöhung des schulischen Vorbildungsniveaus der Ausbildungsplatzsuchenden bei.

Die Frage, inwieweit sich damit tatsächlich die individuellen Ausbildungschancen der Jugendlichen, die diese zusätzlichen Schulabschlüsse erworben haben, verbessert haben, kann

4 Aufgrund fehlender individueller Verlaufsdaten kann diese Zahl nur geschätzt werden.

nicht beantwortet werden, da keine Längsschnittdaten für Baden-Württemberg vorliegen. Aus der Forschung wissen wir, dass das Nachholen eines Hauptschulabschlusses nur einen mäßigen Erfolg zeigt (vgl. Solga, 2004). So haben gemäß der Übergangsstudie des Bundesinstituts für Berufsbildung 31 Prozent der Schulabgänger/innen mit maximal einem Hauptschulabschluss auch 2,5 Jahre nach dem Verlassen der Schule – trotz des Absolvierens berufsvorbereitender Maßnahmen und zum Teil der Verbesserung des Schulabschlusses – noch keine Ausbildung begonnen (Nationaler Bildungsbericht, 2008, S. 165). Fast die Hälfte davon sind Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Für Baden-Württemberg zeigt sich etwas Ähnliches. 2009 waren mindestens 37 Prozent der Anfänger/innen im Berufsbildungssystem mit einem Hauptschulabschluss Schulabgänger/innen und Ausbildungsplatzsuchende von allgemeinbildenden oder beruflichen Schulen der *Vorjahre*.⁵ Selbst jede/r zehnte Ausbildungsplatzsuchende mit einem mittleren Abschluss war Schulabgänger/in aus den Vorjahren. Das heißt, diesen jungen Menschen ist es weder direkt nach dem Verlassen der Schule noch nach dem Erwerb eines Hauptschul- oder mittleren Abschlusses auf einer beruflichen Schule gelungen, einen voll qualifizierenden Ausbildungsplatz zu bekommen, sodass sie im Jahr 2009 erneut nach einer Ausbildungsmöglichkeit gesucht haben.

Herausforderungen und Empfehlungen

Für das Land Baden-Württemberg ergeben sich in der Zusammenschau der oben dargestellten Situation folgende zentrale Stoßrichtungen für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems sowie den Abbau von sozialen Disparitäten:

- (a) Zielmarke des Schulsystems in Baden-Württemberg sollte mindestens ein mittlerer allgemeinbildender Schulabschluss für alle Jugendlichen sein.
- (b) Die vorhandenen Potenziale der nachfolgenden Generationen müssen stärker für voll qualifizierende Ausbildungen genutzt werden.
- (c) Bildungsarmut, das heißt der Anteil an jungen Erwachsenen ohne abgeschlossene Ausbildung, muss weiter verringert werden.
- (d) Die Übergangszeiten zwischen Schule und Arbeitsmarkteinstieg müssen auf der wirtschaftlichen und individuellen Ebene effektiver gestaltet werden, um einerseits dem Fachkräftemangel begegnen zu können und andererseits demotivierende Enttäuschungen zu vermeiden.
- (e) Jugendliche mit Migrationshintergrund haben nicht nur aufgrund von Leistungsunterschieden geringere Ausbildungschancen. Um herkunftsbedingte Benachteiligungen auf dem Ausbildungsmarkt abzubauen, sind geeignete Wege für eine regelmäßige Betriebsanbindung dieser Jugendlichen bereits während der Schulzeit zu finden.

Vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen und der Analyse der Situation in Baden-Württemberg kommt der Expertenrat zu folgenden Empfehlungen:

⁵ Aufgrund fehlender individueller Verlaufsdaten kann diese Zahl nur geschätzt werden.

Anrechenbarkeiten

Bei circa 64 Prozent der Jugendlichen in Bildungsgängen des Übergangssystems bestehen Möglichkeiten der Anrechnung als erstes Ausbildungsjahr. Vonseiten der Wirtschaft wird von diesen Möglichkeiten jedoch nur zu maximal 21 Prozent Gebrauch gemacht. Die Wirtschaft Baden-Württembergs ist daher dringend aufgefordert, die vorhandenen Potenziale der formalen Anrechnungsmöglichkeiten berufsvorbereitender Maßnahmen besser auszuschöpfen. Nur so kann das Übergangssystem auch einen Beitrag zur strukturellen Erhöhung des Ausbildungsangebots leisten. Die Laufzeit der gemeinsamen Vereinbarung zwischen Vertretern des Landes und der Wirtschaft zur Anrechnung von Bildungsinhalten aus berufsvorbereitenden Bildungsgängen läuft im Jahr 2011 aus. Diese gemeinsame Vereinbarung sollte erneuert werden und dabei zugleich der Verbindlichkeitscharakter der Empfehlung der Kammern an die Betriebe, „die dadurch eröffneten Verkürzungsmöglichkeiten umfassend zu nutzen“ (Gemeinsame Vereinbarung vom 7. März 2006, S. 3), erhöht werden.

Vollzeitschulische Ausbildungsgänge

Das Ausbildungsplatzangebot ist nicht nur abhängig von der Wirtschaft, sondern auch vom Angebot an vollzeitschulischen Ausbildungsgängen, die nicht dem Berufsbildungsgesetz oder der Handwerksordnung unterliegen, sondern in der Zuständigkeit des Landes liegen. Angesichts des erheblichen Bedarfs an zusätzlichem Personal im pflegerischen und erzieherischen Bereich sollte das Land daher mehr vollzeitschulische Ausbildungsplätze in diesem Bereich bereitstellen. Darüber hinaus sollte bereits während der Schulzeit und gegebenenfalls durch Verbesserung der Ausbildungsbedingungen (z. B. Vergütung/Bafög) nach Wegen gesucht werden, um mehr Jungen und junge Männer für diese Ausbildungsberufe zu gewinnen.

Modularisierung und zeitlich variable Grundausbildung

Das Land sollte seine derzeitige Praxis des Umgangs mit unterschiedlichen Lernausgangslagen von Jugendlichen im Übergangssystem überdenken. Die derzeitige interne Stratifizierung separater Bildungsgänge für unterschiedliche Lernausgangslagen führt zu äußerst ungünstigen sozialen Lernmilieus im Berufsvorbereitungs- und Berufseinstiegsjahr. Hier könnte ein Blick nach Dänemark hilfreich sein, wo das Ausbildungssystem seit 1991 grundlegend verändert wurde. Ein zentrales Kennzeichen dieser Reform ist die Einführung einer *zeitlich variablen* Grundausbildung von 20 bis 60 Wochen je nach individuellen qualifikatorischen Voraussetzungen (in sieben Berufsfeldern) vor der dualen Ausbildung. Mit diesem Vorgehen kann den unterschiedlichen zeitlichen Lernerfordernissen der Jugendlichen entsprochen werden, ohne dass sie dafür in getrennten Bildungsgängen unterrichtet werden müssen.

Flexible Lernphasen

Um Bildungsarmut bzw. den Anteil der jungen Erwachsenen ohne abgeschlossene Berufsausbildung weiter zu verringern, sollte das Land in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft darüber hinaus nach Wegen suchen, um auch Ausbildungszeiten stärker zu flexibilisieren. Damit könnten einerseits Ausbildungsabbrüche aufgrund von Leistungsdefiziten verringert und andererseits die Ausbildungschancen von leistungsschwächeren Jugendlichen erhöht werden. Diese Flexibilisierung, ausgerichtet an den jeweils individuellen Bedürfnissen, könnte über Zusatzangebote der individuellen Förderung während der Ausbildung sowie über die Einrichtung breiterer Ausbildungszeitkorridore von 3 bis 4 oder 4,5 Jahren – statt starren Ausbildungszeiten – geschehen.

Gestaltung des Übergangs in den Beruf

Da sich aufgrund der demografischen Entwicklung vorhersehen lässt, dass Jugendliche mit mittlerem Schulabschluss und eventuell auch teilweise mit sehr gutem Hauptschulabschluss zukünftig *direkt* nach der Schule einen Ausbildungsplatz erhalten werden, muss sich das Übergangssystem in Baden-Württemberg vor allem auf die Unterstützung von leistungsschwachen Jugendlichen einstellen. Dabei ist es wichtig, Diskreditierungsprozesse abzubauen und für Betriebe sichtbar werden zu lassen, was diese Jugendlichen *können*. Um die *individuelle* Wahrnehmung dieser Jugendlichen zu verändern, haben sich bereits in vielen Bundesländern Ansätze als erfolgreich erwiesen, die auf eine frühzeitige und vor allem regelmäßige Betriebsnähe bzw. -anbindung dieser Jugendlichen setzen. Vor dem Hintergrund des Erfolgs dieser Ansätze sollte das Land überlegen, wie diese Betriebsnähe in berufsvorbereitenden Maßnahmen, aber auch schon während der Schulzeit in Werkrealschulen und Kooperationsklassen – über die Kooperation mit berufsbildenden Schulen hinaus – erhöht werden kann. Dabei ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass Blockpraktika von drei bis vier Wochen diese Betriebsnähe nicht ausreichend herstellen können.

Mentoring

Ferner wird es auch zukünftig – selbst bei Erfolg aller Anstrengungen der Förderung von Kindern und Jugendlichen im vorschulischen und schulischen Bereich – Jugendliche geben, die zum Beispiel aufgrund fehlender Unterstützungsressourcen in der Familie oder geringerer kognitiver Potenziale der individuellen Unterstützung beim Übergang in den Arbeitsmarkt bedürfen. Ansätze der individuellen Begleitung, wie der ehrenamtliche Jugendberufshelfer, die Berufseinstiegsbegleiter (finanziert über die Bundesagentur für Arbeit) oder die Bildungslotsen (finanziert über das Bundesministerium für Bildung und Forschung), sind für diese Jugendlichen über einen längeren Zeitraum von der Schule bis in die Ausbildung hinein sicherlich sinnvoll, um Bewerbungsaktivitäten zu unterstützen, Unterstützung und Orientierung bei

Fehlschlägen zu geben, Defizite bei der Arbeitsmarktanbindung zu reduzieren und Reputations- oder Vertrauensgewinne gegenüber potenziellen Arbeitgebern zu ermöglichen. Diese Ansätze sind derzeit durch ihren Projektcharakter unübersichtlich und erlauben wenig Verlässlichkeit aufseiten der Jugendlichen wie der dort Beschäftigten. Hier wäre dem Land zu empfehlen, über wissenschaftlich und methodisch fundierte Evaluationen jene Ansätze herauszufinden, die besonders effektiv sind, und diese dann in geeigneter Weise langfristig institutionalisieren.

Übersichtliche und ausgebaute Wege zur Hochschulreife

Mit Blick auf die demografischen Herausforderungen hinsichtlich des Fachkräftebedarfs insbesondere für höher und hoch qualifizierte berufliche Tätigkeiten sowie für die weitere Reduzierung von sozialen Ungleichheiten beim Hochschulzugang wäre dem Land schließlich zu empfehlen, seine Anstrengungen zum nachträglichen Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung fortzusetzen. Angesichts der kommenden geburtenschwachen Jahrgänge ist hier jedoch stärker über Wege des parallelen – statt der bisherigen Praxis des sequenziellen – Erwerbs einer Hochschulzugangsberechtigung nachzudenken. Es ist dem Land zu empfehlen, seine Einrichtung der Berufskollegs beizubehalten, jedoch in Abstimmung und Zusammenarbeit mit der Wirtschaft die Verzahnung des Besuchs eines Berufskollegs mit einer dualen Ausbildung deutlich auszubauen. Die Berufsmatura in Österreich oder der Schweiz könnten hierfür Vorbilder sein.

Monitoring

Es gibt in Baden-Württemberg keine verlässlichen Zahlen darüber, wie effizient die Bildungsgänge des Übergangssystems im Hinblick auf Kompetenzerwerb, individuelle Veränderungen des Bildungsniveaus im Berufsbildungssystem, Übergangschancen in eine Ausbildung, den Verbleib nach Beendigung von berufsvorbereitenden Maßnahmen sowie die Verringerung von Abbrüchen von Ausbildungen sind. Der Expertenrat möchte dem Land deshalb empfehlen, ein Bildungsmonitoring zu installieren. Dieses sollte auf individuellen Verlaufsdaten basieren, die den Zeitraum vom Verlassen der allgemeinbildenden Schule bis zum Abschluss einer beruflichen Erstausbildung oder zum Hochschulzugang umfassen. Nur so können methodisch fundierte Evaluationen der unterschiedlichen Bildungsgänge vorgenommen werden und die Frage der Offenheit von Bildungswegen beantwortet werden.

10 Übertritt in die gymnasiale Oberstufe: Herkunftsbedingte Ungleichheiten und die Öffnung des Bildungssystems

Problembeschreibung: Öffnung von Wegen zur Hochschulreife

Unter Offenheit im Bildungswesen versteht man allgemein die Möglichkeit, Bildungsentscheidungen ohne unzumutbare persönliche und gesellschaftliche Kosten korrigieren zu können. Insbesondere die nach der Grundschule getroffene Entscheidung sollte aus Gründen der Verteilungsgerechtigkeit und der optimalen individuellen Entwicklung revidierbar sein. Tatsächlich bestehen inzwischen in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland Möglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler, die Hochschulreife zu erwerben, auch wenn sie nach der Grundschule nicht auf ein allgemeinbildendes Gymnasium gewechselt sind.

Führt die Öffnung von Wegen zur Hochschulreife zu der gewünschten Reduktion sozialer Disparitäten der Bildungsbeteiligung oder kommt es durch die Öffnung sogar zu einer weiteren Verschärfung sozialer Disparitäten? Für den Übertritt von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe zeigen die vorliegenden Studien ein durchaus gemischtes Bild, das je nach verwendetem Indikator eher positiv oder eher negativ ausfällt.

Erstens sorgt die Öffnung der gymnasialen Oberstufe – wie unter anderem die TOSCA-Studie¹ zeigt – dafür, dass vermehrt auch Jugendliche mit weniger günstigem sozialem Hintergrund das Abitur anstreben und die Hochschulreife erwerben. Dies hat zur Folge, dass beispielsweise ein höherer Prozentsatz von Abiturienten aus Nichtakademikerfamilien stammt und der sozioökonomische Hintergrund von Abiturienten im Mittel etwas absinkt sowie die Streuung der Werte ansteigt. Zweitens gibt es jedoch auch Hinweise darauf, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die die Öffnung des Schulsystems dafür nutzen, doch noch das Abitur zu erwerben, obwohl sie keine gradlinige Gymnasialbiografie besitzen, einen günstigeren sozialen Hintergrund aufweisen als diejenigen, die dies nicht tun. Es wird also bei diesem Übertritt das Auftreten zusätzlicher sozialer Disparitäten (in Form einer unterschiedlichen relativen Wahrscheinlichkeit bei Personen mit günstigem bzw. weniger günstigem sozialen Hintergrund, die Öffnungsoption zu nutzen) ermöglicht: Von der Öffnung profitieren die relativ Privilegierten unter den weniger Privilegierten.

Das Muster von Reduktion (ausgedrückt in den Mittelwerten des sozialen Hintergrunds von Abiturienten) und Steigerung sozialer Disparitäten (ausgedrückt in neuen Übertrittsschwellen,

1 TOSCA ist eine Mehrkohorten-Längsschnittstudie, die über einen Zeitraum von zehn Jahren den Lebensweg junger Erwachsener von der gymnasialen Oberstufe über die Hochschule oder Ausbildung bis zum Eintritt in die Berufswelt begleitet. Die Studie wurde am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung initiiert und wird inzwischen von der Universität Tübingen fortgeführt. Die ersten beiden Kohorten mit je rund 5.000 Abiturientinnen und Abiturienten beruflicher und allgemeinbildender Gymnasien wurden erstmals in den Jahren 2002 und 2006 befragt. Eine weitere Kohorte (TOSCA-10) erlaubt es darüber hinaus, den Übergang in die gymnasiale Oberstufe von Schülerinnen und Schülern zu untersuchen, die zuvor die Realschule besucht haben.

bei denen erneut eine sozial selektive Wahl erfolgt) kann im Gesamtsaldo zu einer Erhöhung oder Absenkung des Zusammenhangs zwischen sozialem Hintergrund und Bildungserfolg (in Form des Besuchs einer zum Abitur führenden Schule bzw. des Erwerbs des Abiturs) führen. Entscheidend dafür, ob die Öffnung zu einer Reduktion oder Erhöhung sozialer Disparitäten führt, ist die Frage, wie sehr sich der soziale Hintergrund unterschiedlicher Schülergruppen – Gymnasiasten mit gradliniger Gymnasiallaufbahn, Jugendliche, die die bestehenden Öffnungsoptionen nutzen, sowie Jugendliche, die die Öffnungsoptionen nicht nutzen wollen oder deren Leistung nicht ausreicht – unterscheidet. Je ähnlicher der soziale Hintergrund der Jugendlichen mit gradliniger Gymnasiallaufbahn sowie derjenigen, die von Öffnungsoptionen profitieren, desto wahrscheinlicher ist im Gesamtsaldo eine Verstärkung sozialer Disparitäten. Es gibt Hinweise darauf (Hillmert & Jacob, 2005, 2010), dass die soziale Selektivität des Gymnasialbesuchs bzw. des Zugangs zur Hochschule in der Gesamtbilanz über die einzelnen Bildungsetappen in Westdeutschland im Mittel in der Tat zunimmt.

Kann die Öffnung von Wegen zur Hochschulreife in Baden-Württemberg die bekannten sozialen Disparitäten beim Hochschulzugang mindern oder kommt es gegebenenfalls sogar zu einer Verstärkung sozialer Disparitäten? Die Ausführungen in diesem Kapitel beschränken sich auf die Bildungsbeteiligung als zentralen Indikator für den Bildungserfolg, da für die soziale Kopplung des Kompetenzerwerbs keine ausreichenden Daten zur Verfügung stehen.

Die Situation in Baden-Württemberg

Wege zur Hochschulreife: Die beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg

Baden-Württemberg hat relativ streng an der traditionellen Dreigliedrigkeit festgehalten. Nach der 4. Klassenstufe erfolgt im Alter von meist zehn Jahren auf Basis der Übergangsempfehlung der Wechsel auf die Hauptschule/Werkrealschule, die Realschule oder das Gymnasium. Die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen in der Sekundarstufe I ist gering. In der Oberstufe sowie dem beruflichen Bildungssektor hat in Baden-Württemberg jedoch ein starker Transformationsprozess stattgefunden. Das berufliche Bildungssystem hat zunehmend die Aufgabe übernommen, neben Hauptschul- und mittleren Abschlüssen im Zuge beruflicher Ausbildungen auch die allgemeine Hochschulreife durch den Besuch des beruflichen Gymnasiums zu vergeben. Fast ein Drittel der Abiturienten erwerben ihre allgemeine Hochschulreife an beruflichen Gymnasien. Die meisten dieser Abiturienten haben in der Mittelstufe die Realschule besucht und wechselten nach der 10. Jahrgangsstufe auf die Oberstufe eines beruflichen Gymnasiums.

Berufliche Gymnasien haben in Baden-Württemberg eine lange Tradition. Ab 1972 konnten Absolventen der beruflichen Gymnasien wählen, ob sie eine fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife erwerben. Seit 2004 wird an den beruflichen Gymnasien nur noch die allgemeine Hochschulreife vergeben. Im Schuljahr 2009/10 gab es in Baden-Württemberg insgesamt 284 Einrichtungen beruflicher Gymnasien in sechs verschiedenen Richtungen (Wirt-

schaft, Technik, Sozialwesen, Ernährungswissenschaft, Agrarwissenschaft und Biotechnologie). Abgesehen von wenigen Ausnahmen beginnt das berufliche Gymnasium mit der gymnasialen Oberstufe und führt die meisten Absolventen nach 13 Jahren Regelschulzeit bis zum Abitur. Der wichtigste Unterschied zum allgemeinbildenden Gymnasium besteht darin, dass mit der jeweiligen Richtung bestimmte Pflichtkurse vorgegeben sind (z. B. Wirtschaftswissenschaft, Technik, Ernährungslehre mit Chemie). In Baden-Württemberg erwerben immerhin knapp 30 Prozent der Abiturienten die allgemeine Hochschulreife nicht an traditionellen, sondern an beruflichen Gymnasien – kein anderes Bundesland hat einen vergleichbaren Anteil beruflicher Gymnasiasten.

Die Schulleistungsstudie TOSCA hat gezeigt, dass das Leistungsniveau der Abiturienten an den beruflichen Gymnasien im Ländervergleich insgesamt erfreulich hoch ist, was auch als Hinweis auf eine entsprechend gute Vorbereitung in der Realschule zu deuten ist. In einem Leistungstest zur voruniversitären Mathematik lagen die Ergebnisse der beruflichen Gymnasien Baden-Württembergs ungefähr auf Bundesdurchschnitt. Abiturienten am allgemeinbildenden Gymnasium Baden-Württembergs lagen deutlich über dem Bundesdurchschnitt. Innerhalb der beruflichen Gymnasien fällt in der Mathematik vor allem das technische Gymnasium positiv auf; relative Schwächen lassen sich beim ernährungswissenschaftlichen Gymnasium sowie dem sozialwissenschaftlichen Gymnasium konstatieren. Die am beruflichen Gymnasium erzielten Schulnoten fallen insgesamt etwas schwächer aus als am allgemeinbildenden Gymnasium, bei Berücksichtigung der tatsächlichen Leistungswerte verkehrt sich aufgrund von Referenzgruppeneffekten dieses Muster jedoch in einen Vorteil für die Absolventen des beruflichen Gymnasiums.

Im Hinblick auf Studienfach- und Berufswahlen deuten die Ergebnisse aus TOSCA darauf hin, dass Absolventen der beruflichen Gymnasien vornehmlich Bereiche wählen, die zu dem von ihnen besuchten Gymnasium „passen“.

Für den Zugang zum beruflichen Gymnasien gelten folgende Eingangsvoraussetzungen: Bewerber müssen den Nachweis eines *Realschulabschlusses* bzw. der *Fachschulreife* oder eines gleichwertigen Bildungsstands bzw. das *Versetzungszeugnis für die Klasse 11 eines Gymnasiums* erbringen. Bei Schuljahresbeginn darf der Bewerber das 19. bzw. bei abgeschlossener Berufsausbildung das 22. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Liegt ein Realschulabschluss bzw. ein Zeugnis der Fachschulreife (erworben am Ende der Klasse 10 der Werkrealschule, an einer zweijährigen Berufsfachschule oder an einer anderen Schulart, die einen gleichwertigen Bildungsabschluss vergibt) vor, muss in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie der Pflichtfremdsprache ein Durchschnitt von mindestens 3,0 erreicht sein, wobei in jedem dieser Fächer mindestens die Note „ausreichend“ nachgewiesen werden muss. Die Pflichtfremdsprache des Realschulabschlusses bzw. des mittleren Bildungsabschlusses muss als erste Pflichtfremdsprache im aufnehmenden beruflichen Gymnasium weitergeführt werden können.

Aufgrund der hohen Nachfrage erhalten derzeit nicht alle Schülerinnen und Schüler, die auf das berufliche Gymnasium wechseln wollen, auf direktem Wege einen entsprechenden Platz. Allerdings gibt es hierbei Unterschiede zwischen den Richtungen des beruflichen Gymnasiums. Beim technischen Gymnasium, das von einem Teil der Schülerinnen und Schüler vermutlich als

zu anspruchsvoll empfunden wird, bleiben regelmäßig Plätze frei; besonders nachgefragt sind die sozialwissenschaftlichen Gymnasien. Die Landesregierung hat unlängst angekündigt, Kapazitäten für weitere 100 Klassen an den beruflichen Gymnasien zu schaffen. Für Schülerinnen und Schüler, die von einem allgemeinbildenden Gymnasium in das berufliche Gymnasium wechseln wollen, sind 15 Prozent der am beruflichen Gymnasium zur Verfügung stehenden Plätze reserviert.

Die Kopplung mit der sozialen Herkunft

Welche Faktoren beim Übertritt von Klassenstufe 10 in eine gymnasiale Oberstufe bzw. eine berufliche Ausbildung besonders relevant sind, wurde unlängst auf der Basis von Daten aus der Schulleistungsstudie TOSCA-10 untersucht (Trautwein, Nagy & Maaz, in Druck). Es zeigte sich, dass sich der Hintergrund von (künftigen) Oberstufenschülern aus dem Gymnasium sowie derjenigen aus der Realschule substantiell unterscheidet. Mit der Öffnung der gymnasialen Oberstufe für die Realschüler geht in diesem Sinne eine Reduktion der sozialen Disparitäten einher. Im Hinblick auf soziale Disparitäten der Übertrittsentscheidungen derjenigen Realschüler, die zum Übertritt berechtigt waren, fanden sich erwartungsgemäß prädiktive Effekte des sozialen Hintergrunds, deren Größe jedoch insgesamt niedrig ausfiel. Bemerkenswert ist unter anderem, dass die Assoziation von Bildungshintergrund und Übertritt bei Kontrolle von Leistung sowie einigen anderen Merkmalen nicht mehr statistisch signifikant war. TOSCA zeigt zudem, dass Abiturienten aus den beruflichen Gymnasien einen insgesamt weniger günstigen sozialen Hintergrund aufweisen als Absolventen des allgemeinbildenden Gymnasiums. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass auch in Baden-Württemberg die sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung in der Oberstufe hoch sind. Die Übertrittsschwelle von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II ist nach den (wenigen) vorliegenden Daten jedoch keine Schwelle, die in besonderer Weise Ungleichheit produziert – bei aller Vorsicht, die man angesichts der beschränkten Datenlage walten lassen muss, darf man wohl eher davon ausgehen, dass die Gesamtbewertung der Öffnung im Hinblick auf den Abbau sozialer Disparitäten positiv ausfallen kann.

Empfehlungen

Das berufliche Gymnasium in Baden-Württemberg gilt als ein gelungenes Modell der Öffnung von Wegen zur Hochschulreife, bei dem bei einer gewissen fachlichen Fokussierung unter Wahrung von Leistungsstandards eine allgemeine Hochschulreife vergeben wird. Überdurchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler mit weniger begünstigtem sozialen Hintergrund nutzen diese Möglichkeit. Vor diesem Hintergrund begrüßt der Expertenrat prinzipiell die Bestrebungen der Landesregierung, die beruflichen Gymnasien weiter auszubauen. Folgende konkrete Empfehlungen werden ausgesprochen:

Bedarfsdeckendes Platzangebot an beruflichen Gymnasien

Insgesamt sollte versucht werden, ein bedarfsdeckendes Angebot von Plätzen an beruflichen Gymnasien für diejenigen Jugendlichen vorzuhalten, die die Leistungskriterien für den Zugang zum beruflichen Gymnasium erfüllen. Es liegen derzeit keine Hinweise darauf vor, dass eine Verringerung der Abweisungsquote negative Konsequenzen im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit der Absolventen der unterschiedlichen Gymnasialtypen haben muss.

Profilverstärkungen

Die Absolventen der technischen Gymnasien haben sich als besonders leistungsstark erwiesen, was vermutlich eine Folge von selektivem Zugang und effektiver Förderung ist. Auch im Hinblick auf die günstigen Beschäftigungsprognosen im Bereich der MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) sollten bevorzugt Plätze in diesem Bereich (inkl. dem biotechnologischen und in Zukunft dem umwelttechnologischen Bereich) geschaffen werden, sofern es gelingt, die entsprechende Nachfrage zu steigern. Beim geplanten Ausbau der sozialwissenschaftlichen Gymnasien sollte – ebenso wie bei den wirtschaftswissenschaftlichen Gymnasien – im Sinne eines Monitorings der Entwicklung darauf geachtet werden, dass gymnasiale Mindeststandards bei den Leistungen erreicht werden. Zudem sollte beobachtet werden, ob die Absolventen auch in Zukunft bevorzugt in affine Studien- und Berufsfelder wechseln. Beim sozialwissenschaftlichen Gymnasium könnten Berufe, die an der Schwelle zur Akademisierung stehen und bei denen eine Unterversorgung abzusehen ist, eine Orientierungsfunktion haben. Entsprechend könnte die Verzahnung mit Studien- und Ausbildungsangeboten im Bereich Früherziehung und Altenpflege in diesen Gymnasien besonders relevant werden.

Innovative Modelle dualer Ausbildung

Der Weg zur Hochschulreife über die beruflichen Gymnasien, der häufig auch als „2. Weg“ bezeichnet wird, ist eine wichtige Stärke des Schulsystems in Baden-Württemberg. Der sogenannte 3. Weg, der Zugang zu den Hochschulen beispielsweise aus den Fachschulen oder anderen beruflichen Kontexten heraus, bedarf dagegen der Klärung und Strukturierung. In diesem Bereich wird auch die Prüfung anheimgestellt, ob innovative Modelle dualer Ausbildung, wie sie beispielsweise in der Schweiz in Form der Berufsmatura bereits in der Fläche eingeführt wurden, die baden-württembergische Ausbildungslandschaft bereichern könnten.

11 Nach dem Abitur: Der Übergang in die Hochschule oder eine berufliche Ausbildung

Problembeschreibung: Der Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und der Entscheidung für ein Hochschulstudium

Mit dem Erwerb der Hochschulreife bietet sich den Abiturienten eine breite Palette von Anschlussoptionen. Die Entscheidung für oder gegen die Studienaufnahme bzw. für oder gegen eine berufliche Erstausbildung ist hierbei eine zentrale Weichenstellung. Der Besuch einer Hochschule ist langfristig mit vielen positiven Konsequenzen verbunden. Die Verdienstmöglichkeiten sind langfristig besonders groß, die Arbeitslosenquote bei Akademikern ist besonders niedrig, zudem ermöglicht ein erfolgreiches Durchlaufen der Hochschule den Zugang zu prestigereichen Berufen. Wissenschaftliche Arbeiten haben sich auch aus diesen Gründen wiederholt mit der Frage beschäftigt, wie stark die Entscheidung für ein Studium (und gegen eine berufliche Erstausbildung) mit dem sozialen Hintergrund von jungen Erwachsenen assoziiert ist.

Der Übertritt in die Hochschule setzt zwei Teilprozesse voraus: (1) dass eine Hochschulzugangsberechtigung erworben und (2) dass diese auch genutzt wird. Für beide Teilprozesse sind Effekte des sozialen Hintergrunds gut belegt. Im Hinblick auf den ersten Teilprozess ist gut bekannt, dass Unterschiede in den Schulleistungen sowie die Sequenz von Übertrittsentscheidungen (vgl. insbesondere die Kap. 6 bis 10), bei denen jeweils Effekte des sozialen Hintergrunds zu verzeichnen sind, dazu führen, dass in der Konsequenz eine deutliche Assoziation zwischen sozialem Hintergrund und Hochschulzugangsberechtigung besteht. Bei dem zweiten Teilprozess, also der Entscheidung, ob eine vorhandene Hochschulzugangsberechtigung auch tatsächlich genutzt wird, entstehen weitere soziale Disparitäten (z.B. Becker & Hecken, 2007). Für den Gesamteffekt beider Prozesse (d. h. Erwerb *und* Nutzung einer Hochschulzugangsberechtigung) zeigt die Forschung, dass man davon ausgehen muss, dass über die vergangenen Jahrzehnte in Westdeutschland eher eine Zunahme sozial ungleicher Studienchancen stattgefunden hat (vgl. Müller & Pollak, 2004; Reimer & Pollak, 2009).

Die Situation in Baden-Württemberg

Für Baden-Württemberg liegt mit der TOSCA-Studie¹ eine gute Datenbasis vor, um den Zusammenhang von sozialem Hintergrund und Hochschulzugang bei Vorliegen einer Hoch-

1 TOSCA ist eine Mehrkohorten-Längsschnittstudie, die über einen Zeitraum von zehn Jahren den Lebensweg junger Erwachsener von der gymnasialen Oberstufe, in die Hochschule oder Ausbildung bis zum Eintritt in die Berufswelt begleitet. Die Studie wurde am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung initiiert und wird inzwischen von der Universität Tübingen fortgeführt. Jeweils rund 5.000 Abiturientinnen und Abiturienten beruflicher und allgemeinbildender Gymnasien nahmen an Datenerhebungen in den Jahren 2002 und 2006 teil. Zwei Jahre später wurden die jungen Erwachsenen postalisch angeschrieben und unter anderem danach gefragt, ob sie ein Studium aufgenommen haben.

schulzugangsberechtigung zu untersuchen, allerdings beschränkt auf Absolventen des allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasiums. Diesem zweiten Teilprozess beim Zugang zur Hochschule gilt der Fokus dieses Kapitels. Unterschieden wird zwischen sozialen Disparitäten bei der Entscheidung, ein Hochschulstudium aufzunehmen oder eine berufliche Ausbildung zu beginnen, und sozialen Disparitäten bei der Wahl einer bestimmten Hochschulform. Der Expertenrat orientiert sich in der Darstellung der Befunde stark an Ausführungen in einer ausführlichen Analyse der TOSCA-Daten durch Maaz (2006).

Soziale Disparitäten des Zugangs zur Hochschule

Zwei Jahre nach Abschluss der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg hatten drei Viertel der TOSCA-Teilnehmer und -Teilnehmerinnen aus dem Abiturientenjahrgang 2002 ein Studium begonnen. Schülerinnen und Schüler des ernährungswissenschaftlichen, des agrarwissenschaftlichen sowie des sozialpädagogischen Gymnasiums entschieden sich überdurchschnittlich häufig für eine Ausbildung und gegen ein (sofortiges) Studium. Um die Assoziation zwischen der Entscheidung für das Studium und dem sozialen Hintergrund zu prüfen, wurden mit dem sozioökonomischen Status (ausgedrückt in dem sogenannten ISEI-Wert), dem Besuch einer Hochschule durch die Eltern und der Sozialschichtzugehörigkeit (ausgedrückt in den sogenannten EGP-Klassen) drei familiäre Strukturmerkmale herangezogen. In getrennten Analysen fand sich für alle drei Merkmale des sozialen Hintergrunds ein statistisch signifikanter Erklärungsbeitrag, sofern nicht für weitere Prädiktoren des Hochschulzugangs kontrolliert wurde. Bei einem Anstieg des sozioökonomischen Status um eine Standardabweichung erhöhte sich die Chance, zur Gruppe der Studierenden zu gehören, um 22 Prozent. Akademikerkinder wiesen eine um 73 Prozent höhere Chance (*odds ratio* = 1.73) zu studieren auf als junge Erwachsene aus Nichtakademikerhaushalten. Verglichen mit der oberen Dienstklasse lagen die relativen Wahrscheinlichkeiten für den Beginn eines Studiums bei den anderen Schichten bei .55 bis .80. Sobald für Leistungsindikatoren kontrolliert wurde (Abiturdurchschnittsnote bzw. Schulleistungstests) verlor der soziale Hintergrund allerdings fast vollständig seine prädiktive Kraft. In anderen Worten: Die soziale Herkunft war auch mit den Leistungsindikatoren assoziiert; wurde für die Leistung kontrolliert, blieb nur noch eine geringe Vorhersagekraft der sozialen Herkunft für die Studienaufnahme übrig.

Die von Maaz (2006) verwendeten Daten stammen von Abiturienten des Abschlussjahrgangs 2002. Auswertungen mit belastbaren Datensätzen zu der Frage, welche Veränderungen in den vergangenen Jahren die Einführung von Studiengebühren sowie der Bachelor- und Masterstudiengänge für die soziale Kopplung des Hochschulzugangs gehabt haben könnten, liegen bislang nicht vor.

Soziale Disparitäten bei der Wahl des Hochschultyps

Baden-Württemberg verfügt über eine differenzierte Hochschullandschaft, bei der neben Universitäten und Fachhochschulen auch Pädagogische Hochschulen und seit dem Jahr 2009 die Duale Hochschule als Nachfolgerin der Berufsakademie um Studierende werben. Die nicht-universitären Hochschultypen weisen Charakteristika auf, die gerade für Abiturienten mit sozial weniger begünstigtem Hintergrund eine große Attraktivität haben könnten. Zu nennen ist hierbei unter anderem, dass Studierende der Dualen Hochschule bereits während ihres Studiums ein Gehalt von dem Unternehmen, an dem sie den praktischen Teil ihrer Ausbildung absolvieren, beziehen. Wie die TOSCA-Studie zeigte, ist die Entscheidung für einen bestimmten Hochschultyp auch mit der sozialen Herkunft und der in der gymnasialen Oberstufe besuchten Schulform assoziiert, wobei Personen aus den unteren Sozialschichten auch nach Kontrolle der Leistungsmerkmale eine höhere Wahrscheinlichkeit aufwiesen, ein Studium an der Fachhochschule bzw. der Berufsakademie (und nicht an der Universität) zu beginnen. Junge Erwachsene aus der oberen und unteren Dienstklasse wählten zu über 60 Prozent die Universität und nur zu rund 16 Prozent die Fachhochschule, wohingegen Abiturienten aus Familien von ungelerten und angelernten Arbeitern nur zu rund 30 Prozent in die Universität überwechselten, dafür aber zu über 30 Prozent die Fachhochschule wählten. Das Studium an einer Berufsakademie erwies sich für Personen aus der Gruppe der Selbstständigen als besonders attraktiv: 21 Prozent aus dieser Sozialschicht haben ein Studium an einer Berufsakademie begonnen.

Die herkunftsbedingten Unterschiede in der Wahl eines Hochschultyps erwiesen sich auch bei Kontrolle von Schulleistungen als robust. Im Vergleich zu Personen der oberen Dienstklasse belief sich beispielsweise die relative Wahrscheinlichkeit für Abiturienten aus der Schicht der Routinedienstleistenden, der Selbstständigen, der Facharbeiter und der un- und angelernten Arbeiter, anstatt an einer Universität an einer Berufsakademie zu studieren auf das Zwei- bis Vierfache.

Für die Frage, welche Konsequenzen die Entscheidung für einen bestimmten Hochschultypus langfristig im Hinblick auf Einkommensmöglichkeiten, berufliche Aufstiege etc. hat, lassen sich auf der Basis der vorhandenen Daten für die spezielle Situation in Baden-Württemberg noch keine hinreichend gesicherten Aussagen treffen. Somit lässt sich nicht mit Sicherheit sagen, ob sich herkunftsbedingte Unterschiede mittels einer herkunftsspezifischen Wahrscheinlichkeit, das Studium an einem bestimmten Hochschultyp zu beginnen, langfristig reproduzieren.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass es in Baden-Württemberg einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Studienaufnahme gibt, der jedoch nach Kontrolle von Leistungsmerkmalen nicht sehr eng ausfällt. Dazu mag auch die differenzierte Hochschullandschaft beitragen. Die Entscheidung für ein nichtuniversitäres Studium würde dann zu Mechanismen der sozialen Reproduktion beitragen, wenn – bei gleicher Ausgangslage – Studierende der nichtuniversitären Hochschulen langfristig geringere Aufstiegschancen und Einkommensmöglichkeiten hätten.

Empfehlungen

Baden-Württemberg verfügt über ein differenziertes und modernes Hochschulsystem, das insbesondere im Bereich der Integration beruflicher und akademischer Bildung durch die Dualen Hochschulen innovativ ist und deutschlandweit eine Vorreiterrolle einnimmt. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Hochschulzugang ist insgesamt zu hoch, auch in Baden-Württemberg. Da sich der Großteil der sozialen Disparitäten beim Hochschulzugang jedoch auf soziale Disparitäten zurückführen lässt, die ihre Wirkung bereits vor dem Abitur entfaltet haben, sieht der Expertenrat auf der Basis der vorhandenen Daten keinen akuten Handlungsbedarf beim Übertritt vom Gymnasium auf die Hochschule nach erfolgreich erworbener Hochschulreife. Dies bedeutet nicht, dass es keine Optimierungsmöglichkeiten gäbe: Natürlich sollte auch in der gymnasialen Oberstufe darauf geachtet werden, dass ähnlich begabte Schülerinnen und Schüler ähnlich viel dazu lernen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft. Zudem sollte es das Ziel sein, auch verbleibende geringe sozial bedingte Unterschiede beim Hochschulzugang bei den Abiturienten mit Hochschulzugangsberechtigung abzubauen.

Im Hinblick auf mögliche Veränderungen in der letzten Zeit bzw. den kommenden Jahren sowie die langfristigen Konsequenzen des Hochschulbesuchs wird zudem die Anregung gegeben, (1) in gewissen Abständen etwaigen Veränderungen beim Hochschulzugang nachzugehen und (2) zu prüfen, welche langfristigen Unterschiede der Besuch unterschiedlicher Hochschultypen mit sich bringt.

Literatur

- Allmendinger, J. (1999). Bildungsarmut – zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, 50, 35–50.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2008). *Bildung in Deutschland 2008: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). *Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baethge, M., Solga, H., & Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. <<http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>>
- Becker, R., & Hecken, A. E. (2007). Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie*, 36, 100–117.
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg. (2003). *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg: Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven*. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.
- Bock-Famulla, K., & Große-Wöhrmann, K. (2010). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009: Transparenz schaffen – Governance stärken*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Bolay, E., & Walther, A. (2010). *Außerschulische Hilfen für benachteiligte Jugendliche im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*. Unveröff. Expertise für die Kommission „Herkunft und Bildungserfolg“ des Landes Baden-Württemberg. Tübingen: Universität Tübingen.
- Bos, W., et al. (Hrsg.). (2007). *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Bonsen, M., Baumert, J., Prenzel, M., Selter, C., & Walther, G. (2008). *TIMSS 2007: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2009). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (BMFSFJ). (Hrsg.). (2002). *Die bildungspolitische Bedeutung der Familie: Folgerungen aus der PISA-Studie*. Berlin: BMFSFJ (Schriftenreihe des BMFSFJ Bd. 224).
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140–165.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2000). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2004). *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Expertenrat. (2010). *Schulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen, Benachteiligungen oder chronischen Erkrankungen und einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Friedrich, G., & de Galgóczy, V. (2004). *Komm mit ins Zahlenland: Eine spielerische Entdeckungsreise in der Welt der Mathematik*. Freiburg: Christophorus Verlag Herder.
- Giesecke, J., Heisig, J. P., & Allmendinger, J. (2009). *Einstiegswege in den Arbeitsmarkt*. Diskussionspapier P 2009-002 Berlin: WZB. <<http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2009/p09-002.pdf>>
- Gresch, C., & Becker, M. (2010). Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 181–200). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2011). How much do educational outcomes matter in OECD countries? *Economic Policy* (Cesifo Working Paper No. 3238).
- Heckman, J.-J., & Krueger, A.-B. (2004). *Inequality in America: What role for human capital policies?* Alvin Hansen Symposium on Public Policy at Harvard University. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hillmert, S., & Jacob, M. (2005). Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei „späteren“ Bildungsentscheidungen. In P. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten* (S. 155–176). Weinheim: Juventa.
- Hillmert, S., & Jacob, M. (2010). Selections and social selectivity on the academic track: A life-course analysis of educational attainment in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28, 59–76.
- Jurczyk, K. (2008). Familie als Bildungsort: Neue Herausforderungen zwischen gesellschaftlichem Diskurs und alltäglichem Handeln. *Erwachsenenbildung. Vierteljahrszeitschrift für Theorie und Praxis*, 54 (4), 182–185.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2009). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2007/2008*. Bonn: KMK.
- Krajewski, K., Nieding, G., & Schneider, W. (2007). *Mengen, zählen, Zahlen: Die Welt der Mathematik verstehen (MZZ)*. Berlin: Cornelsen.
- Krajewski, K., Nieding, G., & Schneider, W. (2008). Kurz- und langfristige Effekte mathematischer Frühförderung im Kindergarten durch das Programm „Mengen, zählen, Zahlen“. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 135–146.
- Kristen, C., & Dollmann, J. (2009). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein

- (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 205–229). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2007). *Bildungsberichterstattung 2007: Bildung in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg.
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., & McElvany, M. (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Maaz, K., & Nagy, G. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 151–180). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Senioren Baden-Württemberg (Hrsg.) (2010). *Report „Familien in Baden-Württemberg“. Familienpolitische Entwicklungen – Angebote für Familien* (Nr. 01/02). <http://www.statistik-bw.de/Bevoelkgebiet/Fafol/Familien_in_BW/R20102.pdf> (13.01.2011)
- Müller, W., & Pollak, R. (2004). Social mobility in West Germany: The long arms of history discovered? In R. Breen (Ed.), *Social mobility in Europe* (pp. 77–113). Oxford: University Press.
- OECD (Hrsg.). (2010). *PISA 2009 Ergebnisse. Was Schülerinnen und Schüler wissen und können: Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften* (Bd. 1). Paris: OECD.
- Olweus, D. (1991). Bully/victims problems among schoolchildren: Basic facts and effects of school-based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 441–448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rauschenbach, T., & Schilling, M. (2010). *Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Reimer, D., & Pollak, R. (2009). Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany. *European Sociological Review, Advance Access*. <doi: 10.1093/esr/jcp029>
- Schneider, W., & Marx, P. (2008). Früherkennung und Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie, Bd. 7) (S. 237–273). Göttingen: Hogrefe.

- Solga, H. (2004). Ausgrenzungserfahrungen trotz Integration – Die Übergangsbioografien von Jugendlichen ohne Schulabschluss. In S. Hillmert & K. U. Mayer (Hrsg.), *Geboren 1964 und 1971 – Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 39–63). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Solga, H., & Kretschmann C. (2010). *Follow-up-Studie zur Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“*. WZB Discussion Paper SP I 2010-503. Berlin: WZB. <http://www.wzb.eu/bal/aam/pdf/2010-503_solga-kretschmann.pdf>
- Spiess, C. K., Büchel, F., & Wagner, G. G. (2003). Children's school placement in Germany: Does kindergarten attendance matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 255–270.
- Staatsministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (Hrsg.). (2010). *Trends und Fakten. Kinderland Baden-Württemberg*. Stuttgart: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg.
- Statistisches Bundesamt. (2008). *Hilfen zur Erziehung und sonstige Hilfen 2008, Wiesbaden 2009. Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt. (2010). *Statistiken der Kinder und Jugendhilfestatistik. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2010*. Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder und Jugendhilfestatistik. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt. (2010a). *Kindertagesbetreuung regional 2010. Ein Vergleich aller 412 Kreise in Deutschland*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt. (2010b). *Kinder- und Jugendhilfestatistiken – Vorläufige Schutzmaßnahmen 2009. Detaillierte Angaben zu den Vorläufigen Schutzmaßnahmen 2009. Insgesamtwerte zu Inobhutnahmen sowie zu Herausnahmen: Bundes-, Länderergebnisse und Zeitreihen* (Bestandteil der früheren FS 13, R. 6.1.3). Wiesbaden.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. (2009). *Statistische Berichte Baden-Württemberg. Kinder- und Jugendhilfe Teil I – Erzieherische Hilfen in Baden-Württemberg 2009 sowie in den Stadt und Landkreisen*. Stuttgart.
- Trautwein, U., Nagy, G., & Maaz, K. (in Druck). Soziale Disparitäten und die Öffnung des Sekundarschulsystems: Eine Studie zum Übergang von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Walter, O., & Taskinen, P. (2007). Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 337–366). Münster: Waxmann.
- World Health Organization. (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Genf: DIMDI.



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT