



2. Bildungsbericht Augsburg 2012

Bildungsbericht der Stadt Augsburg 2012

Herausgeber

Stadt Augsburg

Bildungs- und Schulreferat

Gögginger Str. 59

86159 Augsburg

Verantwortlich

Hermann Köhler

Auskunft

Telefon: (0821) 324 – 6900

Email: [bildungreferat@augzburg.de](mailto:bildungsreferat@augzburg.de)

Internet: www.augzburg.de

Autoren:

Bildungs- und Schulreferat - Fachstelle Jugend und Bildung: Klaus Maciol (Leitung), Jugendhilfe- und Bildungsplanung: Sandra Eck (Regionales Übergangsmanagement)

Amt für Statistik und Stadtforschung: Thomas Staudinger (Bildungsindex, Wanderungsbewegung und fachliche Beratung), Sebastian Schneid (Aufbereitung statistischer Daten), Hans-Jörg Passow (Karten)

unter Mitwirkung von:

Fachstelle Jugend und Bildung:

Udo Legner, Studiendirektor; Fabian Schubert, Praktikant; Kyra Schneider, Praktikantin; Nina Krauß, Praktikantin; Michaela Förg, Anja Regler und Ramona Müller

Tanz und Schule Augsburg e.V.: Julia Nimführ, Tanzpädagogin

Stadttheater – MehrMusik: Ute Legner

Universität Augsburg: Volker Mehringer, wissenschaftlicher Mitarbeiter

KS:AUG und Kulturpark West: Peter Bommas

Literaturteam Augsburg: Kurt Idrizovic, Buchhändler

Herzlichen Dank an Gertrud Hornung für das Lektorat

Schutzhinweise

Alle Rechte vorbehalten. Es ist insbesondere nicht gestattet, ohne ausdrückliche Genehmigung des Herausgebers, diese Veröffentlichung oder Teile daraus für gewerbliche Zwecke zu übernehmen, zu übersetzen, zu vervielfältigen oder in elektronische Systeme einzuspeichern.

Nachdruck (auch auszugsweise) ist nur mit Quellenangabe gestattet.

© 2012 Stadt Augsburg

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION



Liebe Leserinnen,
liebe Leser,

Bildung schafft die Voraussetzung für die Integration in unsere Gesellschaft, das heißt in eine Welt, die sich ständig wandelt. Der lebenslange Bildungsweg von der Kinderkrippe bis zum Rentenalter bedarf der Kooperation aller an Bildung, Erziehung und Betreuung beteiligter Institutionen, Einrichtungen und Akteure. Dazu brauchen alle Beteiligten verlässliche Informationen.

Im ersten Augsburger Bildungsbericht 2008 haben wir in einer erstmaligen Bestandsaufnahme eine Vielzahl aussagekräftiger Bildungsdaten veröffentlicht, die sowohl den politischen Entscheidungsträgern als auch der Schulverwaltung eine Grundlage zur Bildungssteuerung bieten.

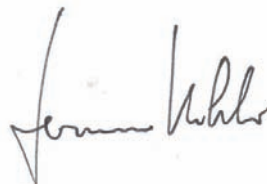
Durch die aktuelle Fortschreibung des Augsburger Bildungsberichts haben wir nunmehr die vorhandenen Daten über die Schul- und Bildungssituation weiter verfeinert und sozio-ökonomische Zusammenhänge aufgezeigt. Mit dieser Arbeit lassen sich Bildungsdaten und Bildungsteilhabe auch längerfristig verfolgen (Bildungsmonitoring). Dadurch wollen wir den notwendigen differenzierten Diskussionen in der Stadt eine faktische Grundlage geben, um über konkrete Handlungsempfehlungen und Projektabsichten entscheiden zu können. Bereits aus dem ersten Augsburger Bildungsbericht ließen sich konkrete Handlungsfelder ableiten. Die Fortschreibung bietet hierfür weitere Grundlagen.

In Zusammenarbeit mit dem Amt für Statistik und Stadtforschung, dem Staatlichen Schulamt sowie der Fachstelle für Jugend und Bildung mit dem Regionalen Übergangsmanagement ist es gelungen, die vorliegenden Zahlen durch eigene Erfahrungen und denen einer Vielzahl von Akteuren der Augsburger Bildungslandschaft zu ergänzen. Ihnen allen ein herzliches Dankeschön.

Augsburg, im November 2012



Dr. Kurt Gribl
Oberbürgermeister



Hermann Köhler
Bildungs- und Schulreferent



- Vorwort
- Inhaltsverzeichnis
- Einleitung / Anlass und Zweck
- Zentrale Aussage des 2ten Augsburger Bildungsberichts
- Leitlinien regionaler Bildungspolitik

II. Inhaltsverzeichnis

I.	Vorwort.....	3
II.	Inhaltsverzeichnis	6
1	Einleitung.....	12
2	Zentrale Aussagen des zweiten Augsburger Bildungsberichts	14
2.1	Bildungsbeteiligung – ein Überblick	14
2.2	Vorschulische Bildung	16
2.3	Grundschulbildung und Übergänge nach der 4. Klasse Grundschule auf weiterführende Schulen.....	18
2.4	Weiterführende Schulen.....	19
2.5	Übergänge Mittelschule - Ausbildung bzw. Mittelschule - weiterführende Schulen .	20
3	Leitlinien regionaler Bildungspolitik.....	22
3.1	Bildungsverständnis.....	22
3.1.1	Was ist Bildung? Ein Versuch, das komplexe Thema zu fassen.....	22
3.1.2	Wissensgesellschaft	22
3.1.3	Lebenslanges Lernen und Bildungsexpansion - Chancen und Risiken	23
3.1.4	Formale, non-formale und informelle Bildung.....	24
3.2	Exkurs und Überblick: Der Beitrag der Jugendhilfe zur Bildung	26
3.3	Bedeutung von Bildung und die aktive Gestaltung von Bildungslandschaften für die Kommune	27

A Rahmenbedingungen

1	Allgemeines	30
1.1	Indikatoren zu Rahmenbedingungen und Grundinformationen zur Bildung	31
1.1.1	A1.1: Bevölkerungszahl	31
1.1.2	Altersstruktur	32
1.1.3	Migrationshintergrund/Ausländerinnen- und Ausländeranteil.....	33
1.1.4	Wanderungsbewegungen	38
1.1.5	Bevölkerungsvorausberechnung	41
1.1.6	Schülervorausberechnung.....	41
1.1.7	Bevölkerungsdichte	42
1.1.8	Arbeitslosenquote	42
1.1.9	Jugendarbeitslosigkeit.....	43
1.1.10	SGB II-Quote	43
1.1.11	Anteil der Kinder, die Sozialgeld beziehen.....	44
1.1.12	Verfügbares Einkommen der privaten Haushalte pro Einwohner_in.....	44
1.1.13	Schulden pro Einwohner_in.....	44
1.1.14	Einschätzung des Armutsrisikos.....	44
1.1.15	Ausgaben für die Bildung – Daten des Sachaufwandsträgers für die Schulen	46

1.1.16	Verteilung der Bevölkerung nach dem höchsten allgemeinbildenden Abschluss (BU)	47
2	Bildungsteilhabe und Chancengleichheit.....	48
2.1	Bildungslandschaft in Augsburg	49
2.2	Sozialräumliche Betrachtung – Bildungsprofil der Stadtteile.....	50
2.3	Gender.....	51
2.4	Bildungsindex.....	53
2.4.1	Zusammenhänge zwischen frühkindlicher Bindung und Bildung These: „Bildung braucht Bindung“	53
2.4.2	Zusammenhänge zwischen Bildung und Armut.....	55
2.4.3	Das Verhältnis von Migrationshintergrund und sozialer Lage und deren Bedeutung für Bildung.....	56
2.4.4	Der Bildungsindex und seine Kennzahlen.....	57
2.4.5	Methodische Umsetzung des Augsburger Bildungsindex.....	57
2.5	Räumliche Ebenen im Bildungsbericht	60
2.6	Schülerprognose für die Kinder im Grundschulalter.....	60

B Grundinformationen zur Bildung

1	Bevölkerung und Bildungsteilhabe im Bayerischen Vergleich.....	62
1.1	Bevölkerung	62
1.2	Schulanfänger	63
1.3	Übertritte nach der 4. Jahrgangsstufe im bayernweiten Vergleich	64
1.4	Schulabschlüsse.....	65
2	Aussagen des Bayerischen Bildungsberichts zu sozialen und ökonomischen Faktoren des Schulwesens.....	67

D Frühkindliche Bildung/Vorschulische Bildung

1	Überblick über die Tagesbetreuung insgesamt	70
1.1	Kinder in der Kindertagesbetreuung	70
1.2	Besuchs- bzw. Betreuungsquote der Kindertagesbetreuung je 100 Kinder der gleichen Altersgruppe.....	70
1.3	Auslastungsgrad von Plätzen in Kindertageseinrichtungen.....	71
1.4	Entwicklung der betreuten Kinder im Rahmen eines Kindergartenjahres	73
1.5	Betreuungsschlüssel in Kindertageseinrichtungen / Anstellungsschlüssel laut BayKiBiG / Personal in den Kindertagesstätten	73
1.6	Bildung und Betreuung für Kinder unter 3 Jahren.....	77
1.6.1	Betreuung von Kindern unter 3 Jahren – Betreuungsquote	77
1.6.2	Verhältnis betreute Kinder in der Tagespflege zu betreuten Kindern in Einrichtungen	77
1.6.3	In Einrichtungen betreute Kinder unter 3 Jahre.....	78
1.6.4	Betreuung von Kindern unter 3 Jahren in der Tagespflege	80
1.6.5	Betreuungszeiten	80
1.6.6	Kleinräumige Betrachtung der betreuten Kinder unter 3 Jahren	83
2.1	Bildung und Betreuung für Kinder zwischen 3 Jahren und Schuleintritt	84

2.1.1	Betreuungszeiten	85
2.1.2	Kleinräumige Betreuungsnachfrage - Betreute Kinder in den Sozialmonitoring-Bezirken	86
2.1.3	Betreuung und finanzielle Belastung der Familien in den Stadtteilen	87
2.2	Eltern-Kind-Angebote / Angebote der Familienbildung im Vorschulbereich	90
3	Übergang Kindertagesstätte – Grundschule	93
3.1	Besuch einer Kindertagesstätte vor der Einschulung und sozio-ökonomische Zusammenhänge.	93
3.2	Sprachbildung von Kindern vor der Einschulung / weiterer Bildungsbedarf in der Grundschule	96
3.2.1	Sprachstandseinschätzung allgemein	96
3.2.2	Sprachbildung über „Frühe Chancen“	97
3.2.3	Sprachbildung durch die Vorkurse „Deutsch“ und weitere Sprachbildung in der Grundschule	98
3.2.4	Vorkurse und Sprachbildung nach Schulsprengeln	99

D Allgemeinbildende Schulen

1	Grundschulbildung	102
1.1	Schüler_innen an den Grundschulen	102
1.2	Migrationshintergrund der Grundschüler_innen	103
1.3	Anteil der früh- bzw. spät-eingeschulter Kinder	105
1.4	Durchschnittliches Einschulungsalter	107
1.5	Anteil der Teilnehmer/-innen an gebundenen Ganztagesangeboten	107
1.6	Bildungsangebot Grundschule	108
1.7	2 „Wiederholungen der Klasse“ in den Grundschulen	110
1.8	Quote der Wechsel von und an Förderschulen	112
1.9	Das Projekt „SOKKE“ – Ausgewählte Ergebnisse zu den Schulleistungen und zur Kompetenzentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule	113
1.10	Personal an den Grundschulen	115
1.11	Klassenstärke, Unterrichtsstunden je Klasse und Unterrichtsstunden je Schüler_in	117
1.12	Betreuung von Grundschulkindern	119
1.12.1	Betreuung der Schulkinder in Horten, Kindergärten und Häusern für Kinder - Angebot der Jugendhilfe	120
1.12.2	(Ganztags-)Betreuungsangebote der Schulkinder in Verantwortung der Schulen ...	124
1.12.3	Gesamtbetreuungssituation und sozio-ökonomische Zusammenhänge der Schulkindbetreuung	126
1.12.4	Informelle Bildung – Leseförderung in den Grundschulsprengeln	127
1.12.5	DAS PROJEKT „LESE-INSEL“ AUGSBURG - WERKRAUM FÜR DAS LESEN	129
1.13	Jugendhilfe – Schule	131
1.13.1	Jugendhilfe – Schule aus Sicht der Jugendhilfe	131
1.13.2	Förderangebote außerschulischer Partner – Stadteilmütter	132
1.13.3	Jugendsozialarbeit an Grundschulen	133

1.14	Überblick über (non-formale) Bildungsangebote im Einzugsbereich der Augsburger Grundschulen	135
2	Schulen zur sonderpädagogischen Förderung / Sonderpädagogische Förderzentren	136
3	Allgemeinbildende Schulen im Vergleich	139
3.1	Schülerzahlen pro Klasse an den allgemeinbildenden Schulen	139
3.2	Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen im Vergleich	140
4	Übertritt von der Grundschule auf weiterführende Schulen	141
4.1	Übertritte nach der 4. Klasse – gesamtstädtische Entwicklung nach der amtlichen Schulstatistik (Quelle: Landesamt für Statistik)	141
4.2	Übertritte auf weiterführende Schulen - nach der amtlichen Statistik - sozio-ökonomisch betrachtet	143
4.3	Übertritte nach der 4. Klasse – gesamtstädtische Entwicklung nach der Statistik des Staatlichen Schulamtes	145
4.4	Übertritte nach der 4. Klasse – Entwicklung in den einzelnen Grundschulspengeln nach der Statistik des Staatlichen Schulamtes	146
4.5	Migrationshintergrund – Übertritt auf weiterführende Schulen	152
4.6	Übertritte auf weiterführende Schulen - nach Statistik des Staatlichen Schulamtes in der Stadt Augsburg - sozio-ökonomisch betrachtet	154
4.7	Übertritte nach der 4. Klasse auf weiterführende Schulen nach Geschlechtern	155
5	Weiterführende Schulen	156
5.1	Mittelschulen	156
5.1.1	Anzahl, Art und Trägerschaft der Mittelschulen	156
5.1.2	Schüler_innen an Mittelschulen	157
5.1.3	Migrationshintergrund	157
5.1.4	Klassenstärke	158
5.1.5	Ganztagsangebot an Mittelschulen	159
5.1.6	Besondere Klassen	160
5.1.7	Wiederholer_innen an Mittelschulen	161
5.1.8	Quote der Wechsel von und an Förderschulen	162
5.1.9	Lehrer_innen an Mittelschulen	163
5.1.10	Jugendsozialarbeit an Mittelschulen	164
5.1.11	Übergänge nach Mittelschulen in Ausbildung / weiterführende Schulen	164
5.2	Realschulen	176
5.2.1	Anzahl, Art und Trägerschaft der Realschulen	176
5.2.2	Schüler_innen an Realschulen	176
5.2.3	Schüler_innen mit Migrationshintergrund an Realschulen	176
5.2.4	Geschlecht	178
5.2.5	Gastschüler_innen an Augsburger Realschulen	179
5.2.6	Ganztagsangebote an Realschulen	180
5.2.7	Klassen	180
5.2.8	Wiederholer_innen	181
5.2.9	Anschlüsse	182

5.2.10	Lehrkräfte an Realschulen	183
5.3	Gymnasien	185
5.3.1	Anzahl, Art und Trägerschaft der Gymnasien.....	185
5.3.2	Schüler_innen	185
5.3.3	Migrationshintergrund der Schüler_innen an Gymnasien	187
5.3.4	Gastschüler_innen an Augsburger Gymnasien.....	189
5.3.5	Ganztagsangebote an Gymnasien	190
5.3.6	Klassen.....	191
5.3.7	Wiederholer_innen.....	192
5.3.8	Anschlüsse.....	193
5.3.9	Lehrkräfte an Gymnasien.....	194
6	Übertritte zwischen weiterführenden Schulen	195
7	Arbeitsmarktdaten für junge Menschen unter 25 Jahren.....	196

E Berufsbildende Schulen

1	Berufliche Schulen.....	199
1.1	Schulische Herkunft der Schüler_innen an beruflichen Schulen.....	199
1.2	Abschlüsse.....	201
1.3	Wirtschaftsschulen	202
1.4	Fachoberschule.....	205
1.5	Berufsoberschule	207
1.6	Berufsschulen	209
1.7	Berufsfachschulen	212
1.8	Fachakademien	213
1.9	Fachschulen	214
1.10	Überbetriebliche Ausbildungsstätten.....	215
1.11	Fazit.....	215

H Non-formale und informelle Lebenswelten - Informationen zu non-formaler Bildung

1	Schulen als Orte non-formaler Bildung.....	217
1.1	Leistungen des „Kultur & Schulservices Augsburg“	217
1.2	Schulprojekte aus Stiftungsmittel.....	220
1.2.1	Tanz und Schule Augsburg.....	220
1.2.2	Praxisbeispiel: Das Augsburger Lesebuch – eine Idee setzt sich durch	221
1.2.3	MEHR MUSIK!	225
2	Kinder- und Jugendarbeit	227
2.1	Angebot der offenen Kinder- und Jugendarbeit	228
2.2	Jugendhäuser und Jugendtreffs.....	228
2.3	Verbandliche Jugendarbeit	230
2.3.1	Zuschüsse zur Förderung der verbandlichen Arbeit	231
2.3.2	Zuschüsse zu Erholungs- und Freizeitmaßnahmen des nach Stadtteilen	232

2.4	Angebot der Ferienbetreuung	233
2.4.1	Tschamp.....	234
2.4.2	Bildungsangebot „Ferienprogramm“ sozialräumlich betrachtet	235
2.4.3	Ferienangebote des Stadtjugendrings im Rahmen der offenen Jugendarbeit	238
2.4.4	SJR Ferieninfo	239
2.4.5	Insel Delfina (AKJF – Kommunale Jugendarbeit).....	239
2.5	Freiraumnutzung	239
2.6	Spielmobil und Spielwagen	240
3	Familien als Ort der Bildung.....	241
3.1.1	Familienbildung.....	241
3.1.2	Familienstützpunkte	241
3.1.3	Elternarbeit an Schulen – ein Praxis- und Kooperationsbeispiel.....	242
4	Hinweise zu weiteren non-formalen Bildungsangeboten	243

Anhänge

1	Literaturverzeichnis.....	245
2	Abbildungsverzeichnis	250
3	Tabellenverzeichnis.....	255
4	Verzeichnis der Grundschulen	256
5	Verzeichnis der Mittelschulen.....	257
6	Bildnachweis.....	257

1 Einleitung

Hiermit liegt erstmalig die erste Fortschreibung des ersten Augsburger Bildungsberichtes aus dem Jahr 2008 vor.

Wie auch sein Vorgänger, greift auch der Bildungsbericht 2012 die bewährten Datengrundlagen der bayerischen und bundesweiten Bildungsberichterstattung auf. Im Unterschied zum Bericht 2008, liegt inzwischen eine Handreichung zum Bildungsmonitoring (Programmstelle "Lernen vor Ort", 2011) vor, die uns als Grundlage für die Kennzahlen gedient hat. Zudem unterstützten uns die „Lernen vor Ort“-Kommunen München und Nürnberg mit ihrem Wissen in der Bildungsberichterstattung. Die Kennzahlen zur Bildungsberichterstattung sind nun so definiert, dass sie längerfristig fortschreibbar sind, also auf lange Sicht Entwicklungen beobachtet werden können (Bildungsmonitoring). Dies geschieht gemeinsam mit dem Amt für Statistik und Stadtforschung, dem auch an dieser Stelle herzlich gedankt sein soll.

Parallel zum Bildungsbericht ist der Sozialbericht entstanden, an dem die Autoren des Bildungsberichts mitgewirkt haben. Das bot die Chance Bildungsdaten in einen sozio-ökonomischen Zusammenhang zu stellen, was sich wie ein roter Faden durch die Darstellungen zieht. Wesentliche Neuerung dabei ist, dass das Bildungs- und Schulreferat gemeinsam mit dem Amt für Statistik und Stadtforschung einen Bildungsindex entwickelt hat. Der Bildungsindex ist als „Ampel“ zu verstehen, die einen schnellen Überblick gibt, unter welchen Rahmenbedingungen Bildung stattfindet. Die Entwicklung des Bildungsindex ist im Kapitel „Bildungsteilhabe und Chancengleichheit“ Seite 53 ff. dargestellt.

Wo es uns notwendig erschien und Augsburger Daten vorhanden sind bzw. eine Besonderheit in der Augsburger Bildungslandschaft vorliegt (z.B. Leseinseln, Stadtteilmütter, SchulePlus⁺, Tanz und Schule...), werden weitere Kennzahlen dargestellt und fortgeschrieben.

Mit dem Bildungsbericht sollen nachvollziehbare Informationen zur Steuerung gegeben werden. Sie enthalten Hinweise auf:

- die Fachdiskussion, in welchem Schulsprengel oder welcher Stadtregion welcher Ansatz notwendig und bedarfsgerecht ist;
- die Einschätzung, ob die getroffenen Maßnahmen Wirkungen zeigen.

Da mit dem 2. Bildungsbericht neue Analysen der Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und „Bildungserfolgen“ begonnen wurden, fällt der Bildungsbericht ausführlicher aus. Mit diesem erhöhten Umfang möchten wir die Analysen nachvollziehbar machen. So weit als notwendig, verweisen wir dabei auf (sozial-)wissenschaftliche Methoden und Standards – durchaus in dem Bewusstsein, dass dies das Lesen umfangreicher macht.

Uns ist es aber wichtig, dass unsere Vorgehensweise und Analyse so transparent wie möglich ist.

Damit aber auch ein schneller Zugang zu den Inhalten und Ergebnissen des Bildungsberichtes möglich ist, haben wir die wesentlichen Ergebnisse vorangestellt.

Im zweiten Bildungsbericht haben wir die Schwerpunkte auf Bildungsprozesse bis ins junge Erwachsenenalter gelegt. Für die anderen Altersgruppen ist zum einen die Datenlage deutlich schwieriger, zum anderen mussten wir aufgrund der vorhandenen Ressourcen Schwerpunkte setzen.

Bildungsbericht aus der Vogelperspektive

Wenn Bildungsberichterstattung dem Anspruch genügen will, möglichst viele Akteur_innen innerhalb der kommunalen Bildungslandschaft anzusprechen und in ihrer Arbeit zu unterstützen, gilt es, eine Vielzahl an Perspektiven miteinzubeziehen. Damit soll Bildung, die ja per se breit angelegt ist, soweit als möglich aus der Perspektive der jungen Menschen gedacht werden. Für deren Lebens- und Bildungswelten sind neben der Schule auch viele andere Organisationen und Akteure wichtig.

Daher nimmt der 2. Augsburger Bildungsbericht neben der **formalen Bildung** (welche Schulen und andere Bildungsinstitutionen umfasst) auch Aspekte **non-formaler** (z. B. Bildung in Verbänden und Vereinen) und z.T., wo dies schon möglich ist, Aspekte **informeller Bildung** (z. B. Bildung von Seiten der Peer Group oder der Familie) in den Blick.

Die gemeinsame Klammer dieser Facetten bildet die Orientierung an **Sozialräumen** oder - wo die Informationen nicht anders vorliegen - an **Grund- und Mittelschulsprengel**: Wo leben die jungen Menschen? Wie leben sie dort? Welche Lernangebote gibt es in ihren Bezugsräumen und wer stellt diese bereit?

Damit wird auch die Zielgruppe derer, für die der Bildungsbericht von Bedeutung sein kann, beschrieben: Alle, die im Bildungsbereich tätig sind, und alle, die Bildung mitgestalten. Bildung ist, wie noch dargestellt wird, unserem Verständnis nach ein Zusammenwirken aller Personen und des „gebauten“ Umfeldes. Auf diese Art wird Bildung auch für die Kommune unmittelbar bedeutsam. Eine aktive Gestaltung von Bildungslandschaften liegt also im Aufgabenbereich von Kommunen (Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGSt), 2012) (vgl. Bedeutung von Bildung und die aktive Gestaltung von Bildungslandschaften für die Kommune, S. 27 ff).

Dieses Verständnis zu Grunde gelegt, erweitert sich auch die Frage, welche Bedingungen **Bildungsbeteiligung** fördern oder eher behindern. Die Schule hat einen sehr wichtigen, aber nicht mehr zentralen Platz. (Thomas Rauschenbach & Rauschenbach, 2010).

Ein Blick in den aktuellen Bundesbildungsbericht 2012 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010) oder in verschiedene aktuelle Studien aus dem Bereich der Bildungssoziologie (Geißler, 2008, S. 71 ff.) deutet auf die nach wie vor enge Koppelung von **Bildungs- und Sozialstruktur** hin. Konkret ausgedrückt: Ob die Familie eines/einer Jugendlichen in Armut lebt, ob die Familie Wurzeln im Ausland hat oder ob das Kind männlichen oder weiblichen Geschlechts ist, spielt offenbar nach wie vor eine große Rolle für **Bildungschancen**. Grund genug, der Frage nachzugehen, inwieweit solcherlei Aspekte auch in der Augsburger Bildungslandschaft eine Rolle spielen.

Der Deutsche Städtetag benennt in seinem Positionspapier zum Übergangsmanagement Kindertageseinrichtungen – Schule (Deutscher Städtetag, 2010) die Schule und die Jugendhilfe als „...Kernbereiche kommunaler Bildungsverantwortung“.

Der vorliegende 2. Augsburger Bildungsbericht widmet sich neben der Darstellung wesentlicher Kennzahlen auch der Berichterstattung über das Zusammenwirken der beiden Systeme.

Im 2. Bildungsbericht werden, soweit dies möglich war, Bildungs-, Bevölkerungs- und Sozialdaten miteinander verknüpft. Statistische Daten hat uns vor allem das Amt für Statistik und Stadtforschung der Stadt Augsburg sowie das Staatliche Schulamt der Stadt Augsburg dankenswerterweise zukommen lassen. „Daten“ bedeutet für uns darüber hinaus aber auch eine Vielzahl von wertvollen Informationen, die wir aus Gesprächen mit zahlreichen Akteur_innen der Augsburger Bildungslandschaft, die die Basis vieler unserer Analysen bilden, gewinnen konnten. Wir hoffen, diesen Erzieher_innen, Sozialpädagog_innen, Lehrer_innen, Schulleitungen und vielen anderen interessante **Ansatzpunkte** und **Hintergründe** für ihre tägliche Arbeit liefern zu können.

Bei der Schreibweise der weiblichen und männlichen Kurzformen haben wir uns entschieden, überall dort, wo Männer und Frauen gemeint sind, ein „_innen“ anzuhängen, um eine Sprache zu verwenden, die möglichst alle Geschlechter einschließt. Dies ist in der Geschlechterforschung bzw. den Gender Studies inzwischen weit verbreitet (für nähere Informationen zu geschlechtergerechter Sprache vgl. (Universität Graz, 2009)). Entwicklungen in den Sozial- und Kulturwissenschaften finden sich in der Regel erst mit einiger Verzögerung in Rechtschreib-Normen wieder, weshalb Sie beispielsweise „Schüler_innen“ im Duden bislang nicht finden werden

Zu erwähnen bleibt, dass eine Arbeit in diesem Umfang erst dadurch möglich wurde, dass die Stadt Ressourcen des Regionalen Übergangsmanagements einsetzen konnte. Dadurch war es möglich, beispielsweise für den Bereich weiterführende Schulen und den Übergang Schule – Beruf Gender-Aspekte miteinzubeziehen.

Ein spannendes Lesen – und noch spannendere Fachdiskussionen!

Klaus Maciol, Jugendhilfe- und Bildungsplaner
Sandra Eck, wissenschaftliche Mitarbeiterin

2 Zentrale Aussagen des zweiten Augsburger Bildungsberichts

Der vorliegende Bildungsbericht ist sehr umfassend. Dieses war und ist notwendig, um das sehr komplexe System von Bildung auch nur ansatzweise zu erfassen. Zudem war uns wichtig, dass der interessierte Leser auch einen Eindruck davon bekommt, wie die Inhalte fachlich hergeleitet wurden. Nicht jeder Leser hat die Zeit, sich derart umfangreich mit der Materie zu befassen. Deshalb stellen wir ein Kapitel mit den zentralen Aussagen zur Situation der Bildung in Augsburg voran. Darin wird auch auf die Stellen im Bildungsbericht, die eine vertiefte Information ermöglichen, hingewiesen.

2.1 Bildungsbeteiligung – ein Überblick

Auch anhand der Augsburger Daten kann aufgezeigt werden, dass die Bildungsteilnahme in erster Linie vom sozio-ökonomischen Status abhängt.

Es besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen finanzieller Belastung und Krisen von Familien auf der einen Seite und dem Zugang zu einem höheren Bildungsabschluss auf der anderen Seite. Derlei komplexe Zusammenhänge konnten für den Migrationshintergrund¹ nicht statistisch belegt werden. Anders ausgedrückt: Ein vorhandener Migrationshintergrund bedeutet nicht automatisch eine schlechtere Bildungsteilnahme.

Da aber ein Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und dem Bezug finanzieller Leistungen der öffentlichen Hand bzw. einem Armutsrisiko besteht, ist die Gruppe junger Menschen mit Migrationshintergrund in Bezug auf einen höheren Bildungsabschluss deutlich schlechter gestellt (vgl. Kapitel 4.2 Übertritte auf weiterführende Schulen - nach der amtlichen Statistik - sozio-ökonomisch betrachtet S. 143 ff.).

Um die Bildungsteilnahme zu verbessern erscheint es sinnvoll Konzepte zum Tragen kommen zu lassen, die auf die sozio-ökonomische Situation eingehen. Ein anderer Aspekt ist durch sprachliche und institutionelle Barrieren gegeben, die mit dem Migrationshintergrund in Verbindung stehen (vgl. Kapitel 1.9, S. 113) und einen Teil nicht-gelingender Bildungsteilnahme erklären können. Die Verbesserung der Übertrittsquote nach der 4. Klasse auf Realschule und Gymnasium sind wohl sowohl den veränderten Übertrittsbedingungen als auch den verstärkten Bildungsanstrengungen von Kindertagesstätten, Schulen und außerschulischen Projekten geschuldet.

Die Stadt Augsburg, das Staatliche Schulamt, Träger der Jugendhilfe und verschiedene Initiativen haben ein breites Spektrum an Projekten² initiiert, die auf eine direkte und indirekte Förderung von Kindern abzielen. (Siehe auch Karte „Überblick über (non-formale) Bildungsangebote im Einzugsbereich der Augsburger Grundschulen. Seite 135)

Die Daten, die für den Bildungsbericht vorliegen, weisen darauf hin, dass diese Ansätze prinzipiell richtig sind, aber wie z.B. bei der Sprachförderung weniger mit dem Migrationshintergrund alleine, sondern vielmehr mit einem tatsächlichen Förderbedarf begründet werden müssten. Der Bildungsbericht gibt Hinweise darauf, an welchen Stellen dieses sinnvoll sein könnte.

Die Wirkungen werden von Fachleuten bestätigt, eine gesicherte Evaluation, die sowohl die Einzelprojekte als auch das Zusammenspiel der Projekte erfasst liegt nicht vor und wäre zur Weiterentwicklung der Effektivität und der Effizienz sinnvoll.

Auch Gender-Aspekte beeinflussen Bildungsbiographien in Augsburg stark:

Mädchen haben mittlerweile statistisch gesehen bessere Chancen auf höhere Bildungsabschlüsse als Jungen, dennoch sind sie im späteren beruflichen Leben hinsichtlich sozialer und finanzieller Anerkennung gegenüber Männern benachteiligt.

¹ Angelehnt an die Jugendhilfestatistik und die amtliche Schulstatistik arbeiten wir mit folgender Definition von Migrationshintergrund: Eine Jugendliche/ ein Jugendlicher hat dann einen Migrationshintergrund wenn zum einen sie/er selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde und zum anderen in der Familie (auch) eine andere Sprache als deutsch gesprochen wird.

² Förderung der deutschen Sprache bei Kindern mit Migrationshintergrund, Deutsch plus des Kultusministeriums; Stadtteilmütter, Leseinseln, Lesepatzen, Ki.E.S., Schule in der Werkstatt, Schulfitt@St.Gregor ...

Non-formale Bildung ist quantitativ noch zu wenig erfasst. Ihr kommt aber, wie in Kapitel 3.1.4 Formale – non-formale - informelle Bildung, 19 ff. dargestellt, eine besondere Bedeutung bei der Bildungsteilhabe zu.

Die Verfasser des Berichts vertreten mit Rauschenbach et al. (Thomas Rauschenbach & Rauschenbach, 2010) die Auffassung, dass der Alltagsbildung zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt und die Wirkung der Schulbildung überschätzt wird. Hinweise dazu werden auch durch eine Studie der Universität Augsburg gegeben³ (vgl. Kapitel 1.9, S. 113).

Deshalb greift der Bildungsbericht so weit als möglich auch Aspekte der Alltagsbildung (non-formale Bildung) auf.

Anhand der Daten der Stadtbücherei, die auch die Ausleihen der Leseinseln erfassen, kann aufgezeigt werden, dass ein individuell ausgerichtetes Schulprofil den Zugang zu weiteren Aspekten der Bildung erleichtern kann. Der Beobachtungszeitraum ist noch zu kurz und andere Aspekte, wie z.B. die Wirkung der Förderung durch Lesepaten, sind nicht einschätzbar, um Wirkungen gesichert nachweisen zu können.

Ähnliches gilt für das Projekt „Stadtteilmütter“, ein Projekt, das Alltagsbildung und Schulbildung miteinander verknüpft. Gerade im Grundschulbereich befindet sich dieses Angebot erst im Aufbau, während es im Bereich der Kindertagesstätten bereits deutlicher etabliert ist.

Noch nicht überprüfte Hinweise deuten darauf hin, dass Schüler_innen, deren Mütter am Stadtteilmütterprojekt beteiligt waren, deutlich häufiger aufs Gymnasium gehen⁴. Schwerpunkte hat das Projekt bei Müttern mit Migrationshintergrund – im Hinblick auf die dargestellten Zusammenhänge mit Armut sollte eine Ausweitung des Projektes auf weitere Personengruppen diskutiert werden.

Einen wesentlichen Beitrag zur Bildung liefert auch die **Kinder- und Jugendarbeit**. Dazu liegen in ersten Ansätzen für einen Bildungsbericht auswertbare Daten des Augsburger Ferienprogramms „Tschamp“ und der Förderung von Erholungs- und Freizeitmaßnahmen des Stadtjugendrings vor. So erreichen sowohl das Augsburger Ferienprogramm „Tschamp“, als auch die Angebote der Jugendverbände nicht alle Stadtteile gleichermaßen. Dort, wo der Sozialindex bzw. der Bildungsindex hoch ist, also schlechtere Rahmenbedingungen für eine Bildungsteilhabe vorherrschen, sind Angebote der Kinder und Jugendarbeit - soweit erfassbar - deutlich unterrepräsentiert.

Einziges Ausnahme bilden die Jugendhäuser, die, wenn auch mit Lücken, in Stadtquartieren angesiedelt sind, die einen schlechteren Sozial- und Bildungsindex aufweisen. Ihnen kommt somit eine besondere, noch zu diskutierende Bedeutung in der Bildungsteilhabe zu (vgl. Kapitel 2 Kinder- und Jugendarbeit, 227 ff.).

Für Baden-Württemberg wurde eine Expertise zur „Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg“ erstellt (Thomas Rauschenbach & Rauschenbach, 2010). Sie sieht Bildung als eine „grundlegende Gemeinschaftsaufgabe, insofern als allen jungen Menschen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihrer schulischen Laufbahn Gelegenheiten, Räume und Chancen eröffnet werden müssen, sich die Welt in allen ihren Facetten und Dimensionen anzueignen, ihre Anlagen und Potenziale umfassend zu entfalten, an der Gesellschaft und ihren Entwicklungen teilzuhaben. ... Dabei könnte sie [die Kinder- und Jugendarbeit] gezielt auch jene sozial benachteiligten und bildungsfernen jungen Menschen, die sonst nur schwer erreichbar sind, ansprechen und fördern sowie mit Blick auf ihre gesellschaftliche und kulturelle Partizipation unterstützen. Kinder aus benachteiligten Milieus könnten auf diese Weise auf freiwilliger Basis vieles lernen, was sie sonst weder in der Schule noch zu Hause lernen.“⁵

Der Jugendhilfeausschuss hat zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Jugendsozialarbeit einen Planungsprozess in Auftrag gegeben. Diese Ergebnisse der Jugendhilfeplanung sollen in 2013 in einer gemeinsamen Tagung des Jugendhilfeausschusses und des Ausschusses für Bildung fachpolitisch diskutiert werden; dabei sind auch die Ungleichheiten, die der Bildungsbericht aufzeigt, mit zu berücksichtigen.

³ Das Projekt „SOKKE“ – Ausgewählte Ergebnisse zu den Schulleistungen und zur Kompetenzentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule

⁴ Ähnliche Hinweise wurden für eine intensivere Begleitung von Kindern und Eltern vor und während dem Übergang in die Realschule bzw. das Gymnasium durch Lernstuben (Sonderform des Hortes in sozialen Brennpunkten) aufgezeigt (Michali, 2012).

⁵ (Thomas Rauschenbach & Rauschenbach, 2010, S. 247)

In Augsburg wandern mehr Kinder unter 6 Jahren aus der Stadt Augsburg ab, als zuwandern. Zudem nimmt in manchen Stadtteilen, trotz allgemeinem Rückgang der Abhängigkeit von Grundversicherung nach SGB II, die Belastung zu. Diese Informationen und Daten untermauern die These, dass auch in Augsburg leichte **Tendenzen zur Segregation** vermutet werden können. Mit Häußermann (Häußermann, 2007) kann vermutet werden, dass es dabei einen Zusammenhang zu Bildung gibt, das heißt, dass Familien mit Kindern sich den Wohnort nach dem Image des Bildungsstandortes aussuchen. Dass dieser Ruf des Bildungsstandortes sehr subjektiv sein kann, soll auch anhand dieses Bildungsberichtes bzw. der anschließenden Fachdiskussion aufgezeigt werden.

(Vgl. Kapitel 1.1 Indikatoren zu Rahmenbedingungen und Grundinformationen zur Bildung, S. 31 ff. und Kapitel 1.1.4 Wanderungsbewegungen, S. 38 ff.)

Schulen und Stadt haben die letzten Jahre mit dem Ausbau von Bildungshäusern, der Öffnung der Schulen gegenüber dem Gemeinwesen, Einbeziehung von Paten und generationsübergreifenden Projekten, der Kooperation mit Jugendhilfeträgern etc. deutliche Signale gesetzt, Benachteiligung abzubauen und Bildungsstandorte qualitativ aufzuwerten.

Dieses ist aber nur ein Aspekt des Images von Quartieren und Stadtteilen.

Neben dem Bildungsangebot bildet das Quartier und das Wohnumfeld mit sozialen wie räumlich-gebauten Aspekten bei Bildungsprozessen eine sehr wichtige, oft vernachlässigte Bedeutung (Herlyn, von Seggern, Heinzelmann, & Karow, 2003) (Thomas Rauschenbach & Rauschenbach, 2010). Dieser Aspekt ist im Bildungsbericht nur angerissen, da uns dazu noch verlässliche Daten⁶ fehlen.

2.2 Vorschulische Bildung

Augsburg hat ein ausdifferenziertes und umfangreiches Angebot der vorschulischen Bildung, das aus einer breiten Palette von institutionellen bis selbstorganisierten Angeboten besteht. Diese für den Bildungsbericht mit Kennzahlen zu erfassen, hätte die Arbeit zum Bildungsbericht bei Weitem überfordert.

Wie zum Teil bereits im Rahmen der Jugendhilfeplanung zum Ausbau der Kindertagesbetreuung aufgezeigt, hat die institutionelle Bildung und Betreuung von Kindern im Vorschulalter noch Lücken (Heinzmann, Stefan, 2011). Diese wurden für alle Altersgruppen (unter 3 Jahre, Kindergartenalter und Hortalter) nachgewiesen. Entsprechende Ausbaubeschlüsse wurden vom Stadtrat gefasst und das Amt für Kinder, Jugendliche und Familien arbeitet gemeinsam mit freien Trägern intensiv am Ausbau der Kindertagesbetreuung.

Mit den Arbeiten zum Bildungsbericht, der zudem den Fokus stärker auf Bildung legt, konnten weitere Informationen gewonnen und aufbereitet werden. Dadurch hat sich das Bild der vorschulischen Bildung ergänzt und präzisiert und liefert damit für eine Umsetzungsplanung neue Hinweise

Die Daten der in Einrichtungen betreuten Kinder liegen nach wie vor nicht nach den Wohnorten der Kinder vor. Das ist im Hinblick auf das Ziel der Bildungsberichterstattung, die Bildungsteilnahme auch unter sozio-ökonomischen Aspekten darzustellen und im Hinblick auf die Steuerung des Bildungsangebots (u.a. zur Förderung von Kindern aus bildungsfernen Haushalten) durch die Kommune ein großer Mangel. Einzig entsprechende auswertbare Quelle sind die Daten der Einschulungsuntersuchung des Gesundheitsamtes⁷, die nach Wohnort der Kinder ausgewertet werden konnten. Die vorschulische Bildung kann nun mit Hilfe von Daten aus dem Gesundheitsamt in einen ersten sozio-ökonomischen Zusammenhang gebracht werden.

⁶ Daten zu den Spiel- und Freiräumen, zum Delinquenzrisiko und zur Kindergesundheit

⁷ Derzeit sind nur die Kinder auswertbar, die im Jahr vor der Einschulung 6 Jahr wurden und nicht zurückgestellt wurden. Auch wenn damit nicht alle Kinder erfasst wurden sind eindeutige Tendenzen darstellbar.

Wesentliche Erkenntnisse aus der amtlichen Jugendhilfestatistik und der Statistik der Schuleingangsuntersuchung des Gesundheitsamtes sind:

- Rund 80 % der Kinder sind zwei Jahre und mehr im Kindergarten. Im Umkehrschluss heißt das aber auch, dass rund 20% weniger als zwei Jahre eine Kindertagesstätte besuchen. Eine mindestens 2-jährige Besuchsdauer gilt als grundlegend für eine fundierte Bildungsförderung (vgl. Kapitel 3.1 Seite 93 ff).
- Es sind deutliche sozio-ökonomische Zusammenhänge beim Kindergartenbesuch nachweisbar – in den Stadtteilen, in denen der Bildungsindex⁸ hoch ist, ist der Anteil der Kinder, die einen Kindergarten weniger als 2 Jahre besuchen, auffällig hoch (vgl. Kapitel 2.1.3 Betreuung und finanzielle Belastung der Familien in den Stadtteilen Seite 87 und Kapitel 3.1 Besuch einer Kindertagesstätte vor der Einschulung und sozio-ökonomische Zusammenhänge. Seite 93 ff). In diesen Stadtteilen ist allerdings das Angebot an Plätzen auch geringer (vgl. Kapitel 2.1.3 Betreuung und finanzielle Belastung der Familien in den Stadtteilen Seite 87).
- Da Familien mit Migrationshintergrund eher von einem Armutrisiko betroffen sind, sind in der Gruppe der Kinder, die weniger als 2 Jahre im Kindergarten sind, die Kinder mit Migrationshintergrund überproportional vertreten.
- Auf der anderen Seite nutzen Eltern mit Migrationshintergrund die Bildungschance „Kindergarten“ durch längere tägliche Buchungszeiten als Eltern ohne Migrationshintergrund. (Kapitel 2.1.1 Betreuungszeiten Seite 85 ff.) Inwieweit dieses auch für Kinder zutrifft, die erst mit 4-5 Jahren in den Kindergarten kommen, ist aus den Daten nicht erkennbar.
- Die von Eltern nachgefragte durchschnittliche tägliche Betreuungszeit ist in den letzten Jahren in allen Altersgruppen der Kinder angestiegen – Eltern scheinen, aus Gründen der „Vereinbarkeit von Familie mit Beruf“, mehr Betreuungszeit zu benötigen.

Die Bedeutung früher Bindung und früher Bildung wird an vielen Stellen hervorgehoben.

Ergänzend können an dieser Stelle noch Befunde aus den Wirtschaftswissenschaften erwähnt werden. Verschiedene nationale und internationale Forschungsergebnisse zeigen eindrücklich, dass Investitionen in die Qualität der frühkindlichen Bildung einen nachhaltigen volkswirtschaftlichen Nutzen haben. So betonen etwa Flavio Cunha und James Heckman (2007), dass Investitionen den höchsten Ertrag in den ersten fünf Jahren mit sich bringen. Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt auch die von der Bertelsmann-Stiftung vorgelegte Studie zum Krippenbesuch (Fritschi & Oesch 2008). Frühe institutionelle Bildung wirkt sich nachhaltig auf den weiteren Bildungs- und Lernweg des Kindes aus. Dieser positive Nutzen entsteht allerdings nur bei hoher Qualität des pädagogischen Angebots (eine Übersicht vgl. Reichert-Garschhammer 2003).⁹

Es gibt auch für Augsburg Hinweise, dass eine Bildung vor Schuleintritt fundiert werden sollte. Eine Studie der Universität Augsburg (vgl. Kapitel 1.9 Das Projekt „SOKKE“ – Ausgewählte Ergebnisse zu den Schulleistungen und zur Kompetenzentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule Seite 113 ff) gibt u.a. dazu Hinweise.

In den Stadtteilen, in denen auf der Basis der Daten der Bildungsberichterstattung ein Bedarf zur intensiveren und frühen Förderung von Kindern gesehen werden kann, sind die derzeitigen Ansätze der frühen Bildung nur bedingt in der Lage, eine Bildungsteilhabe zu fördern. In der Karte auf Seite 135 „Überblick über (non-formale) Bildungsangebote im Einzugsbereich der Augsburger Grundschulen.“ sind die wesentlichen Angebote, die bildungsferne Schichten erreichen können, dargestellt. Deren Bedarfsdeckung bleibt zu diskutieren. Die anderen Angebote wie Krippen etc. sind vor allem wegen der hohen Kosten für Eltern derzeit keine Lösung.

Wie auch vom Jugendamt (Modellprojekt „Familienstützpunkte“ (Stadt Augsburg, Amt für Kinder, Jugend und Familie; Puhle, Susanne; Kühn, Gabriele; Agnethler, Manfred; 2011)) verfolgt, sollte dabei die Elternkooperation – die Einbeziehung der Eltern – eine sehr wichtige Rolle spielen. Angebote der Stadtteilmütter etc. aber auch sozialräumliche Angebote der Jugendhilfe erscheinen als richtiger Ansatz (vgl. (Stadt Augsburg; Sozialreferat, 2012))

⁸ Ein hoher Bildungsindex bedeutet schlechtere Rahmenbedingungen für eine Bildungsteilhabe (vgl. Kapitel 2.4 Bildungsindex Seite 47 ff.)

⁹ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, 2010) Seite 16.

2.3 Grundschulbildung und Übergänge nach der 4. Klasse Grundschule auf weiterführende Schulen

Wie bereits erwähnt, haben sich die Bildungslandschaften in den Grundschulsprengeln die letzten Jahre mit dem Ausbau von Bildungshäusern, der Öffnung von Schulen gegenüber dem Gemeinwesen, der Einbeziehung von Paten und generationsübergreifenden Projekten in das Bildungsgeschehen, der Kooperation mit Jugendhilfeträgern etc. verändert. Es wurden Signale gesetzt, mit denen Benachteiligungen abgebaut werden können und Bildungsstandorte qualitativ aufgewertet werden. Auch wenn der Beobachtungszeitraum noch zu kurz ist, deuten die Daten darauf hin, dass dieses z.T. vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund gelungen ist.

Schwierigkeiten bei der Darstellung der einzelnen Bereiche der Grundschulbildung gibt es hinsichtlich des Anteils der Schüler_innen mit Migrationshintergrund. Diese schwanken selbst in den Statistiken der Schulen bei Erstklässler_innen derzeit zwischen rund 50% und rund 53%. Diese Ungenauigkeiten konnten nicht ausgeräumt werden. Trotzdem geben die Daten jeweils eine Aussagekräftige Tendenz wieder.

Der Anteil der Kinder, die auf eine Mittelschule übertreten, hat zwischen 2007/2008 und 2011/12 um 11 Prozentpunkte von 45% auf 34% abgenommen. Bei Schülern mit Migrationshintergrund waren dieses sogar 20,3 Prozentpunkte. Dementsprechend stieg der Anteil der Schüler,

- die auf eine Realschule (+5,7 Prozentpunkte auf 23,4% - hier sind inzwischen die Übertritte von Schüler_innen mit Migrationshintergrund fast gleich so hoch wie bei denen ohne) und
- die auf ein Gymnasium (+ 5,3 Prozentpunkte auf 43% - den Hauptzuwachs erfuhren die Schüler_innen mit Migrationshintergrund mit + 14 Prozentpunkte auf 34 Prozent)

gewechselt sind.

Insgesamt liegen die Schüler_innen mit Migrationshintergrund beim Übertritt auf ein Gymnasium noch hinter den Schüler_innen ohne, konnten aber deutlich aufholen (vgl. Kapitel 4.3 Übertritte nach der 4. Klasse – gesamtstädtische Entwicklung nach der Statistik des Staatlichen Schulamtes Seite 145ff).

Es kann ein sozio-ökonomischer Zusammenhang (vgl. Bildungsindex Seite 53 ff.) für die Übertritte auf die Mittelschulen und die Gymnasien nachgewiesen werden. Je niedriger der Bildungsindex ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind auf die Mittelschule geht. Je höher der Bildungsindex ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind auf ein Gymnasium geht. Nur für die Realschule können diese Zusammenhänge nicht nachgewiesen werden (vgl. Kapitel 4.6 Übertritte auf weiterführende Schulen - nach Statistik des Staatlichen Schulamtes in der Stadt Augsburg - sozio-ökonomisch betrachtet Seite 154ff.).

Die neueren und detaillierteren Daten der Schulen zeigen bezüglich des Migrationshintergrundes ein deutlicheres Bild:

Alleine der Migrationshintergrund erklärt die Übertritte auf die weiterführenden Schulen nicht!

- Es scheint nach statistischer Analyse vielmehr so zu sein, dass bei Kindern mit Migrationshintergrund das unabhängig sozio-ökonomische Umfeld nur eine untergeordnete Rolle spielt, während dieses bei Kindern ohne Migrationshintergrund eine große Rolle spielt.
- Die letzten Jahre konnte in vielen Augsburger Grundschulen der Übertritt vor allem von Kindern mit Migrationshintergrund auf Realschulen und Gymnasien erhöht werden (vgl. Kapitel 4 Übertritt von der Grundschule auf weiterführende Schulen 141 Seite ff.)

Diese Informationen lassen sich so deuten, dass Eltern mit Migrationshintergrund, wenn sie den Wert der Bildung erkannt haben und auch das deutsche Schulsystem kennen, ihrem Kind unabhängig vom sozio-kulturellen Status einen Bildungsaufstieg ermöglichen wollen.

Hier liegt ein Bildungspotential, das z.T. bereits genutzt wird, ggf. aber noch weiter gefördert werden sollte.

Einen Hinweis darauf, wo angesetzt werden könnte, liegt in der **Sprachbildung**. (vgl. Kapitel 3.2 Sprachbildung von Kindern vor der Einschulung / weiterer Bildungsbedarf in der Grundschule Seite 96ff). Vorneweg: Die auswertbare Erfassung von Sprachbildungsbedarf ist derzeit auf Kinder mit Migrationshintergrund beschränkt. Damit existiert eine deutliche Lücke, da viele Fachleute beschreiben, dass auch Kinder ohne Migrationshintergrund einen erweiterten Sprachförderbedarf haben. Alle weiteren Daten beziehen sich demnach auf Kinder mit Migrationshintergrund(MHG).

Zum Schuljahr 2012/2013 konnten 638 Grundschüler_innen mit MHG, was einem Anteil von 60% an den Grundschüler_innen mit MHG entspricht, an einem Vorkurs Deutsch teilnehmen.

Bei der Einschulung wurde für rund 120 Grundschüler_innen mit MHG, die keinen Vorkurs besucht haben, ein weiterer Sprachförderbedarf festgestellt (entspricht rund 20% aller Grundschüler_innen mit MHG). Rund 500 Kinder mit Vorkurs haben einen weiteren Sprachförderbedarf, so dass die Grundschulen rund 620 Grundschüler_innen mit MHG (55%) entweder in Deutschfördergruppen oder Deutschförderkursen weiter sprachbilden.

Wie aus den Daten ersichtlich scheint die Sprachförderung entweder nicht intensiv bzw. umfangreich genug oder nicht der optimale Ansatz zu sein. Mit welchen (weiteren) Maßnahmen eine bessere Sprachbildung erreicht werden kann, sollte in einem gemeinsamen Fachdialog erörtert werden.

Im Bildungsbericht werden weitere Maßnahmen zur Förderung der Sprach- und Lesekompetenz, für die Kennzahlen vorliegen, dargestellt. Diese Maßnahmen sind z.T. zu neu, als dass Zusammenhänge und Wirkungen tatsächlich dargestellt werden können.

Erste Zusammenhänge können vor allem für Leseinseln und der Buchentleihung aufgezeigt werden. Die Daten zu Leseinseln, Lesepatzen etc. sind in Kapitel 1.12.4 Informelle Bildung – Leseförderung in den Grundschulsprengeln Seite 127ff dargestellt.

Grundschulkinderbetreuung

Neueste Daten zur Grundschulkinderbetreuung liegen nur für die von den Schulen verantwortete Betreuung vor. Aktuelle Daten der in Horten etc. betreuten Grundschulkinder sind derzeit nur mit hohem Aufwand für die Träger zu erfassen. Deshalb wurden die Daten der Horte auf der Basis der letzten Zahlen fortgeschrieben und geben nur eine Tendenz wieder.

Im Schuljahr 2012/13 sind rund 51% (~4020) aller Grundschulkinder entweder in einer Ganztagsklasse oder nach dem Unterricht bis mindestens 14:00 Uhr betreut. Nachfolgend die Daten nach dem Betreuungsangebot:

Bezogen auf die Grundschulen sind zum 01.10.2012

- 847 Kinder (12%) in Ganztagsklassen,
- 692 (8,8%) in einer Mittagsbetreuung bis 14:00 Uhr,
- 640 (8,1%) in einer verlängerten Mittagsbetreuung bis mindestens 15:30 Uhr und
- rund 1730 Kinder zwischen 6 und unter 10 Jahren (~22%) in einem Grundschulhort¹⁰ (Betreuung in der Regel bis 17:00) betreut.

Das Angebot der Jugendhilfe, vor allem in Form von Horten, stagnierte in den Jahren bis 2011, wird aber derzeit, aufgrund des Stadtratsbeschlusses zur Bedarfsplanung der Kindertagesbetreuung, (Heinzmann, Stefan, 2011) vom Jugendamt ausgebaut (Ziel: rund 40%).

Das Angebot der Schulen in Form von gebundenen Ganztagsklassen und der (verlängerten) Mittagsbetreuung hat deutlich zugenommen. Auch der Ausbau der gebundenen Ganztagsklassen ist nicht abgeschlossen (siehe D Kapitel 1.12 Betreuung von Grundschulkindern, Seite 119ff.).

Jugendsozialarbeit an Schulen

Die Jugendsozialarbeit an Schulen, eine Leistung des Jugendamtes im Vorfeld der Hilfen zur Erziehung nach §§ 27 ff- SGB VIII, konnte die letzten Jahre kontinuierlich ausgebaut und auch auf Grundschulen ausgeweitet werden (vgl. D Kapitel 1.13.3 Jugendsozialarbeit an Grundschulen Seite 133 und D Kapitel 5.1.10 Jugendsozialarbeit an Mittelschulen, Seite 164).

2.4 Weiterführende Schulen

Auch in Augsburg ist der bundesweite Trend zu höheren Schularten spürbar: Sowohl Realschulen als auch Gymnasien verzeichnen seit Jahren steigende Schülerzahlen.

Der Anteil an Gastschülern auf Gymnasien ist die letzten Jahre von ~38% (2000/2001) auf ~32% (2010/2011) zurückgegangen (vgl. Kapitel 5.3 Gymnasien Seite 185 ff.). Der Anteil an Gastschülern auf Realschulen ist die letzten Jahre von ~15% (2002/2003) auf ~8% (2010/2011) gesunken. Die große Bedeutung der Augsburger Schulen für die Bildungsinfrastruktur der gesamten Region

¹⁰ Die Daten der in Horten etc. betreuten Kinder sind aufgrund der Daten von 2011 und der neu geschaffenen Plätze hochgerechnet und geben nur einen ungefähren Wert wieder.

ist damit jedoch nicht geschmälert (vgl. Kapitel D 5.3.4 Gastschüler_innen an Augsburger Gymnasien, Seite 189 und Kapitel 5.2.5 Gastschüler_innen an Augsburger Realschulen, Seite 179).

In den vergangenen Jahren fanden an den Gymnasien mehrere Schulstrukturreformen statt (Stichwort: G8). Zudem wurden die Bedingungen für einen Übertritt erleichtert. Die Auswirkungen sind in den Daten noch nicht schlüssig feststellbar; es bleibt zu beobachten, ob daraus vermehrte Belastungen, was von Lehrer- und Elternverbänden vermutet wird, entstehen.

Was die Bildungsbeteiligung betrifft, so fallen die nach wie vor geringen Quoten von Migrant_innen an Realschulen und Gymnasien auf, insbesondere an den in Augsburg relativ zahlreichen privaten und kirchlichen Schulen. Zudem ist auffällig, dass tendenziell eher Mädchen als Jungen höhere Schulen besuchen: Während an Gymnasien die Mädchen- bzw. Jungenanteile jeweils nur relativ geringfügig von der 50-Prozent-Marke abweichen, sind an den Augsburger Realschulen etwa drei Viertel der Schüler_innen weiblichen Geschlechts.

Was die Durchlässigkeit zwischen den weiterführenden Schulen betrifft, fällt auf, dass insbesondere an den Gymnasien weit mehr Schüler_innen von den Gymnasien auf Real- und Mittelschulen wechseln als in umgekehrter Richtung. Zwischen Realschule und Mittelschule gilt – mit Ausnahme der 5. Klasse – das Gleiche: Die Abwärtsmobilität der Schüler_innen ist mit einigem Abstand größer als die Aufwärtsmobilität.

Ähnlich der bayernweiten Entwicklung sind die Schülerzahlen der Augsburger Mittelschulen (ehemals Hauptschulen) in den vergangenen Jahren zurückgegangen, allerdings weit weniger als dies in ländlichen Regionen häufig der Fall ist. Die Augsburger Mittelschulen stellen sich hinsichtlich der Schulerfolge und Problemlagen ihrer Schüler_innen sehr unterschiedlich dar. Was die Bildungsbeteiligung betrifft, fällt jedoch durchgehend auf, dass mehr Jungen als Mädchen Augsburger Mittelschulen besuchen, zudem stammen an 13 von 14 Augsburger Mittelschulen mehr als die Hälfte der Abgänger_innen des Schuljahres 2011/ 12 aus Familien mit Migrationsgeschichte. Durch verstärkten Zuzug von Migrant_innen nach Augsburg gab es mit dem Schuljahr 2012/13 einen starken Anstieg in der Anzahl der sogenannten Übergangsklassen, also Klassen, in denen neu nach Deutschland gekommene Schüler_innen unterrichtet werden. Zudem wurden im Zuge der Mittelschulreform an mindestens einer Schule pro Schulverbund M-Zweige eingeführt.

Auch unter den Schüler_innen der regulären Klassen (also den „Nicht-M-Klassen“) ist ein Trend zum Besuch weiterführender Schulen nach dem Qualifizierenden Mittelschulabschluss zu verzeichnen. Auch dieser ist je nach Schule sehr unterschiedlich ausgeprägt. Jedoch fällt auf, dass mehr Mädchen als Jungen den Schritt hin zur Mittleren Reife tun. Hinsichtlich der Lebenslagen von Schüler_innen lassen sich bei den Mittelschüler_innen einige Aussagen treffen, die die Datenlage bei den Realschüler_innen und Gymnasiast_innen nicht zulässt. Rahmenbedingungen für Familien (v. a. Armut und die Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung) lassen sich in Form eines Belastungsindex auf Ebene der einzelnen Mittelschulen anwenden. Hier zeigt sich, dass an den Schulen mit dem höchsten Belastungsindex die Anzahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss besonders hoch ist.

2.5 Übergänge Mittelschule - Ausbildung bzw. Mittelschule - weiterführende Schulen

Der konjunkturelle Aufschwung macht sich an allen Augsburger Mittelschulen hinsichtlich der Einmündung der Absolvent_innen in die Berufsausbildung bemerkbar, allerdings weisen die einzelnen Augsburger Mittelschulen im Zusammenhang mit dem Übergang von der Schule zum Beruf bzw. zu weiterführenden Schulen sehr unterschiedliche Ausgangslagen auf und können daher auch in sehr unterschiedlichem Ausmaß von der derzeit günstigen Wirtschaftslage profitieren. Dabei hängt die Situation an den einzelnen Schulen stark mit der soziodemographischen Lage im betreffenden Mittelschulsprengel zusammen: Das Risiko, die Schule ohne Abschluss zu verlassen, ist an Schulen mit hohem Belastungsindex dagegen stark erhöht. An Schulen mit einem hohen Belastungsindex (bezogen auf Armut und Hilfen zur Erziehung) münden die Schüler_innen bedeutend seltener in Ausbildung oder weiterführende Schulen als an Schulen mit geringeren Belastungen.

Unterstützung, wie vor allem durch Berufseinstiegsbegleiter_innen, aber auch durch die in der vertieften Berufsorientierung zur Verfügung gestellten Personalressourcen, ist bislang nicht systematisch nach Belastungsfaktoren verteilt, d.h. die Schulen mit den größten Problemlagen be-

kommen nicht notwendigerweise die meisten Ressourcen. Bei den Ressourcen, die kommunal gesteuert werden, wie Jugendsozialarbeit an Schulen und Fachkräfte für vertiefte Berufsorientierung, dienen zunehmend die Daten des Bildungsberichts als Steuerungsgrundlage.

Gelingende Übergänge hängen auch vom gemeinsamen Wirken von Schulen und Eltern ab, was sich unterschiedlich gestaltet.

Hinsichtlich folgender Faktoren ähneln sich dagegen alle Augsburger Mittelschulen: Mobilität, Flexibilität, Geschlecht und Migration spielen eine wichtige Rolle für die Situation im Übergang Schule - Beruf. Mangelnde Mobilität über die Grenzen des eigenen Wohnviertels hinweg erweist sich als großes Hindernis für den Berufseinstieg. Dagegen stellt sich die Situation, was Zusammenhänge zwischen Geschlecht, Migration und Übergängen betrifft, weit differenzierter dar. Geschlechtszugehörigkeit und Migrationshintergrund lassen sich nur zusammen betrachten, um verlässliche Aussagen über das Übergangssystem (bezogen auf alle Augsburger Mittelschulen) zu bekommen: Während sich die Chancen von Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund im Übergang kaum unterscheiden, haben männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund gegenüber nicht-migrantischen Jungen durchschnittlich deutlich schlechtere Chancen. Inwieweit sich diese besonderen Schwierigkeiten junger Migranten ausgleichen lassen, ist wiederum von Mittelschule zu Mittelschule sehr unterschiedlich.

Hinsichtlich des Spektrums der gewählten Berufe fällt auf, dass sowohl Mädchen als auch Jungen zwischen weit weniger Berufen wählen als für Mittelschulabsolvent_innen eigentlich zugänglich wären. Auch dadurch wird ein Profitieren vom derzeitigen konjunkturellen Aufschwung geschwächt. Diese Beschränkung auf sehr wenige Berufe ist bei Mädchen noch stärker ausgeprägt als bei Jungen, ein Phänomen, das auch deutschlandweit zu beobachten ist. Zudem handelt es sich bei den „Mädchenberufen“ durchwegs um im Vergleich zu „Jungenberufen“ sehr schlecht bezahlte Tätigkeiten. Mit dieser stark geschlechtsspezifischen Berufswahl geht einher, dass diejenigen Berufsfachschulen in Augsburg, die mit Abschlüssen der Mittelschule zugänglich sind, beinahe ausschließlich von Mädchen besucht werden. Bei diesen Berufsfachschulen handelt es sich um Ausbildungsgänge sozialer, hauswirtschaftlicher oder pflegerischer Ausrichtung. Jungen dagegen sind in der dualen Berufsausbildung überrepräsentiert.

Generell fällt auf, dass sich die Jugendlichen häufig sehr spät für eine berufliche Richtung entscheiden und entsprechende Schritte (Bewerbungen etc.) verzögert in die Wege leiten. Auch deshalb münden nach wie vor Jugendliche in das Übergangssystem ein, also in Brückenangebote bei Bildungsträgern und/oder Berufsschulen, die die Jugendlichen auf Ausbildungsreife und Berufsleben vorbereiten sollen. Obwohl die Plätze in strukturierten Maßnahmen wie Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BVB) nicht voll besetzt waren, wurden in den vergangenen beiden Schuljahren Schüler_innen in blockbeschulten Klassen für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz beschult. Angesichts des häufig geringen Selbstbewusstseins der Jugendlichen (auch aufgrund dessen, dass der Besuch einer Mittelschule nach wie vor als Stigma gilt) sowie den oftmals schwierigen sozioökonomischen Verhältnisse der Familien, wäre eine fallbezogene Sozialpädagogische Unterstützung gerade von Jugendlichen ohne klare Zukunftsperspektive durchaus notwendig und sollte möglichst früh ansetzen. Mit der Einführung von Jugendsozialarbeit an Grundschulen ist ein Schritt in diese Richtung getan.

3 Leitlinien regionaler Bildungspolitik

3.1 Bildungsverständnis

3.1.1 Was ist Bildung? Ein Versuch, das komplexe Thema zu fassen

Auf die internationalen Vergleichsstudien der letzten Jahre wie PISA oder IGLU folgte hierzulande der Schock: Das deutsche Bildungssystem erwies sich als unzureichend und die Sorge um die Zukunftsfähigkeit Deutschlands veranlasste die Kultusministerkonferenz 2003 zu einem Bildungsbericht für Deutschland, auf den weitere Bildungsberichte auf Landes- und kommunaler Ebene folgten oder noch im Entstehen sind.

Konsens in der ganzen Debatte besteht darüber, dass das deutsche Bildungssystem nicht so bleiben kann wie es ist. Doch welche Reformen konkret anzustreben sind, darüber ist man sich keineswegs einig.

Während die Bayerische Wirtschaft mit ihrer Studie „Bildung neu denken!“ die Rettung des Schulsystems in seiner Ökonomisierung sieht, plädiert die Hans-Böckler-Stiftung für eine ganzheitliche Perspektive, in der die einzelnen Einrichtungen als Teile eines ganzheitlichen Bildungssystems zu sehen sind, die aufeinander abgestimmt werden müssen und für deren Eigenverantwortlichkeit der Staat die Rahmenbedingungen setzen muss.

Der Uneinigkeit über anzustrebende strukturelle Veränderungen gehen ebenso unterschiedliche Bildungsverständnisse voraus.

Der Begriff der Bildung stammt aus dem Althochdeutschen *Bildung* – Schöpfung, Gestalt, Bildnis. Bildung orientiert sich immer an einer Idealvorstellung von Persönlichkeit, die je nach Epoche variiert. Seit der Aufklärung gilt es als Ziel, eine möglichst selbstständige, „autonome“ Persönlichkeit zu entwickeln, die sich als Ausdruck individueller Freiheit von der alltäglichen Zumutung der Mitwelt souverän distanziert sowie reflektiert und begründet einen eigenen Weg gehen kann (Böllert, 2008, S. 65).

Ein aus der Renaissance stammendes Idealbild formuliert als Ziel der Bildung die Entwicklung höchstmöglicher Kompetenz, verstanden als die Fähigkeit der Weltbewältigung und Weltgestaltung und die Entwicklung von Genussfähigkeit in vielen Bereichen (vgl. ebd.).

Befürworter eines aufgeklärten Bildungsverständnisses kritisieren, dass in den aktuellen Debatten der Begriff der Bildung allzu sehr auf die Formung des Menschen für Wirtschaft und Politik als Wirtschafts- und Staatsbürger im Modebegriff der „Kompetenz“ verkürzt würde.

Doch stellt man den Menschen als einzigartiges Individuum in den Mittelpunkt seines Bildungsverständnisses, so ist es sicherlich unstrittig, dass das Ziel von Bildung letztendlich in der Doppelaufgabe von Identitätsbildung und Integration zu sehen ist. Der Mensch soll zum Individuum ebenso wie zu einem Mitglied der Gesellschaft werden.

3.1.2 Wissensgesellschaft

In einer veränderten und sich immer schneller verändernden Welt haben sich die Anforderungen an die heranwachsende Generation gewandelt: Globalisierung, Technisierung, Verschwinden der „Normal-Biographien“, Instabilität von Partnerschaften, neue Medien, Migration und kulturelle Vielfalt – das alles sind nur Schlagworte, die erahnen lassen, wie komplex unsere Zeiten geworden sind.

Für Bildungsprozesse ist es besonders bedeutsam, dass wir mittlerweile in einer Wissensgesellschaft leben, d. h. dass die Menge an verfügbarem Wissen rasant ansteigt und zugleich der Zugang zu diesem Wissen immer weitere Sphären gesellschaftlicher Beteiligung strukturiert (Pongs, 2004, S. 216 ff.). So benötigen Menschen heute beispielsweise ein viel höheres Maß an Qualifikationen, um auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können. Zudem müssen sie willens und in der Lage sein, ihren Wissensbestand immer wieder zu erweitern und zu erneuern und sich etwa den Umgang mit immer neuen Technologien anzueignen. Ungelernte oder angelernte Arbeitskräfte sind dagegen immer weniger gefragt (Hradil, 2001, S. 174).

Bildung kann also „nicht länger darauf beschränkt werden, den Nachwachsenden Kenntnis von Wissensbeständen, Interpretationen und Regeln einer gegenwärtig bestehenden kulturellen Lebensform zu vermitteln. Sie muss vielmehr zur Aneignung reflexiver und sozialer Kompetenzen beitragen, die es ermöglichen, wohlbegründet verantwortlich zu handeln“ (Böllert 2008, S.11).

In einer Welt, die morgen nicht mehr die sein wird, die sie heute ist, reicht es nicht mehr aus, zu lernen, sich im Heute zu Recht zu finden. Vielmehr sind Fähigkeiten gefordert, die es erlauben, sich immer wieder neu zu orientieren und krisenhafte Übergänge erfolgreich zu meistern. Bildung wird damit zu einem lebenslangen Prozess.

3.1.3 Lebenslanges Lernen und Bildungsexpansion - Chancen und Risiken

Der Umgang mit immer neuen Kommunikationsmitteln (Internet, Smartphone etc.) ist nicht nur im Arbeitsleben zu einem Standard geworden und Arbeitskräfte müssen daher mit einem rapiden technischen Wandel Schritt halten und mit ständig neuen Inhalten umgehen lernen (Hradil, 2001, S. 148). Dies treibt eine Entwicklung voran, die in Deutschland bereits seit den 50er Jahren spürbar ist: Immer mehr Menschen erwerben immer höhere Bildungsabschlüsse - dies trifft auch auf Augsburg zu [vgl. D Kapitel 5.2 Realschulen Seite 176ff. und D Kapitel 5.3 Gymnasien Seite 185ff.] -, es findet also eine **Bildungsexpansion** statt (Geißler, 2002, S. 334).

In diesem Zusammenhang ist auch die Forderung nach lebenslangem Lernen zu sehen, die sozusagen an der Stelle ansetzt, wo die Bildungsexpansion aufhört: Bildung soll nicht mit dem Verlassen der Bildungsinstitutionen enden. So gibt es beispielsweise seit 2007 ein „Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen“ der Europäischen Union (Europäische Union, 2012) und auch die Volkshochschule Augsburg wirbt mit diesem Begriff (VHS Augsburg, 2012, S. 56).

Kein Wunder, verspricht lebenslanges Lernen doch Lösungswege für drängende soziale Probleme: Nicht erst seit der ersten Welle der PISA-Studie im Jahr 2000 (OECD 2012) zeigt sich, wie sehr der Bildungserfolg von Kindern in Deutschland immer noch vom Bildungsstand und Einkommen ihrer Eltern abhängig ist. Daran hat auch die Bildungsexpansion bisher wenig geändert (Geißler, 2008, S. 73). Lebenslanges Lernen bedeutete in diesem Zusammenhang immer auch eine zweite oder dritte Chance auf gesellschaftliche Teilhabe. Wer auf dem ersten Bildungsweg aus unterschiedlichen Gründen nicht erfolgreich ist, hat durch die Idee „Lebenslanges Lernen“ immer noch die Chance, Versäumtes nachzuholen. Dementsprechend bietet auch die Augsburger Bildungslandschaft vielfältige Möglichkeiten für Zweite Bildungswege (z.B. Bayernkolleg) oder Möglichkeiten, bei verschiedenen Bildungsträgern Schulabschlüsse und Zusatzqualifikationen zu erwerben.

Darüber hinaus baut die Idee „Lebenslanges Lernen“ auch neue Brücken zwischen Schulen und Familien: Wenn Eltern gewohnt sind, sich neue Inhalte anzueignen, sind sie auch besser in der Lage, ihre Kinder in schulischen Dingen zu unterstützen. Auf diese Fähigkeiten, sich auf Neues einzulassen, setzen auch Impulse zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulen, wie etwa das Projekt „Stadtteilmütter“, Schulen als „Familienstützpunkt“ (Werner-Egk-Grundschule) und der Umbau der Löweneckschule zum Bildungshaus.

Nichtsdestotrotz hat der Ausbau der Bildung durch Bildungsexpansion und „Lebenslanges Lernen“ auch Schattenseiten. „Lebenslanges Lernen“ bedeutet nicht nur Chancen, sondern wird auch zunehmend zum Zwang. Es gibt Tendenzen einer Bildungsinflation, d. h. höhere Schulabschlüsse sind dadurch, dass immer mehr Menschen über sie verfügen, immer weniger wert. Für die einzelnen Menschen führt das mitunter zu dem Gefühl, sich permanent neue Wissensbestände aneignen zu müssen und nie genug Qualifikationen erworben zu haben, um z. B. dauerhaft auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können (Hradil, 2001, S. 174). Damit sind Gefühle des Nichtgenügen-könnens, Versagensängste und Stress, der durch ständigen Erfolgsdruck entsteht, gemeint. Im Extremfall entwickelt sich daraus ein Phänomen, das sich vereinfacht mit „Bildungsburnout“ umschreiben ließe.

Diese Tendenz verstärkt sich dadurch, dass einerseits in den vergangenen Jahren die sozialstaatlichen Sicherungssysteme reduziert wurden (Butterwegge, Lösch, & Ptak, 2008) und andererseits eine Haltung wie „jeder ist seines eigenen Glückes Schmied“ propagiert wird (Bröckling, 2007). Strukturelle Bedingungen (also z. B. Armut innerhalb von Familien) bleiben ausgeblendet. Der Zweite Augsburger Bildungsbericht nimmt eine Perspektive ein, die im Rahmen eines ganzheitlich orientierten Bildungsbegriffs derlei Phänomene mitdenkt.

3.1.4 Formale, non-formale und informelle Bildung

Die Erkenntnis, dass damit „Bildung mehr ist als Schule“ hat sich bereits im Mainstream etabliert. Die europäische Kommission stellt 2001 die Partnerschaftlichkeit der verschiedenen Akteure, sowohl der formalen als auch der informellen und nicht-formalen Bildungsinstitutionen, als ersten Baustein für eine umfassende und kohärente Strategie lebenslangen Lernens heraus (vgl. Europäische Kommission 2001, S.10). Schule, Familie, Jugendarbeit – sie alle sind Teile eines vielfältigen Bildungssystems, die ihre eigenen Stärken, jedoch auch ihre Grenzen haben. Sie existieren dabei nicht nebeneinander her, sondern finden ihren Kristallisationspunkt in den heranwachsenden Individuen. Über die Kinder und Jugendlichen laufen die Wechselwirkungen zwischen diesen Instanzen: Defizite in einem Bereich wirken sich oftmals negativ auf die anderen aus; doch ebenso können positive Synergieeffekte entstehen.

Für die Bildung einer reifen Persönlichkeit sind all diese Instanzen von Bedeutung. In ihnen finden in jeweils spezifischem Ausmaße formales, informelles und nicht-formelles Lernen statt.

Formales Lernen findet üblicherweise in Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen statt, ist hinsichtlich seiner Inhalte, der Lernzeit und der Methoden strukturiert; die Ergebnisse sind messbar und werden am Ende zertifiziert. Informelle Bildungsprozesse finden meist im Alltag, im Umgang mit Freunden und Familie statt, sind ungeplant und folgen keinem Erziehungsplan. Nicht-formelle Bildung schließlich findet zwar in professionell gestalteten Bereichen, wie der Kinder- und Jugendhilfe statt, basiert jedoch auf freiwilliger Teilnahme an den Angeboten und wird nicht benotet oder zertifiziert.

Jeder Bereich hat somit sein eigenes Profil. Familie als primäre Sozialisationsinstanz legt den Grundstein für das weitere Leben des Kindes und ist noch immer, trotz der veränderten Familienstrukturen, der wichtigste Bezugspunkt, ein emotionaler Stützpfiler für Kinder und Jugendliche. Schule soll nach Leistungsfähigkeit selektieren und Bildungsteilhabechancen eröffnen. Kinder- und Jugendarbeit schließlich soll durch ihre „Lebensweltnähe“ den Heranwachsenden als „Experimentierraum“ dienen, um lebbare Antworten auf Herausforderungen postmoderner Gesellschaften zu finden (vgl. Böllert 2008, S. 73).

Diese Wechselwirkungen zu untersuchen, um bestenfalls Empfehlungen für ein integriertes Konzept geben zu können, müsste Ziel eines Bildungsberichtes sein, der seiner Arbeit ein ganzheitliches Bildungsverständnis zu Grunde legt. Dabei gilt es, ebenso die Chancen einer Kooperation aufzuzeigen, wie die Schattenseiten und Gefahren nicht unreflektiert zu lassen.

Die Schwierigkeit eines solchen Unterfangens besteht darin, dass sich zwar manche Lernziele und –erfolge operationalisieren und damit messen lassen, wie z.B. in der PISA-Studie geschehen, doch dies erfasst nur einen Bruchteil der Dimensionen.

Was zum Beispiel Kinder- und Jugendarbeit für die Persönlichkeitsentwicklung leistet, ließe sich höchstens in einer Langzeitstudie untersuchen; eine Ahnung über die Bedeutung für die Beteiligten ergäbe sich vielleicht aus qualitativen Interviews; doch auch wenn man am Ende einer Untersuchung keine „harten Fakten“ auf den Tisch bekommt, darf man den Aspekt informeller und nicht-formaler Bildungsprozess keinesfalls ignorieren, finden doch geschätzte 70% aller Bildungsprozesse nicht in formellen Einrichtungen statt.

Diese Auffassung wird auch in der Expertise zur Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg vertreten: „Vieles, was der Schule zugerechnet wird, – Positives wie Negatives, Erfolge wie Niederlagen – ist keineswegs ausschließlich oder auch nur überwiegend auf diese zurückzuführen.“¹¹ Des Weiteren wird in der Studie festgestellt, dass vor allem Pisa deutlich gemacht hat, dass „...Qualität und Ausmaß des sozialen kulturellen Kapitals, welches Kinder aus ihren Familien mitbringen, die entscheidenden Voraussetzungen für den schulischen Lernerfolg darstellen.“¹² Die Studie bringt es auf den Punkt, indem sie feststellt, dass schulexterne Einflüsse, dass Bildungsprozesse jenseits der Schule, dass Alltagsbildung auf den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen eine größere Wirkung hat als bislang angenommen.¹³

Weiter wird ausgeführt: „Ein Teil jener Probleme, die Heranwachsende heute mit und in der Schule haben – insbesondere bei jenen, die massive Schulschwierigkeiten haben – sind demnach

¹¹ (Thomas Rauschenbach & Rauschenbach, 2010)Seite 246

¹² Ebda: S. 246

¹³ Ebda: S. 246

nicht so schulimmanent, sondern Ausdruck davon, dass die bisher stillschweigend unterstellten Integrationsleistungen der Alltagsbildung in der Familie, der Clique, im Verein oder im Gemeinwesen nicht mehr selbstverständlich bereit gestellt werden, dass also die Schule von den stabilisierenden und homogenisierenden Zusatzleistungen der Alltagsbildung an den anderen Bildungsorten nicht mehr in gleicher Weise regelhaft profitieren kann, wie dieses früher der Fall war.“¹⁴

Darin sehen die Autoren die Herausforderung. Sie vertreten die Auffassung, dass Schulen eine „brüchig gewordene“ Alltagsbildung – egal, wie Schulen konzeptionell ausgerichtet sind - nicht kompensieren können. „Somit werden diese Formen der zeitlich vorgelagerten bzw. der schülerergänzenden Alltagsbildung zu einem zentralen Schlüssel- und Zukunftsproblem in Sachen Bildung. Insbesondere deshalb, weil die Alltagsbildung bislang implizit, ungeregelt, naturwüchsig, unbeachtet und unthematisiert geblieben ist, weil sie als eine selbstverständliche Leistung der Lebenswelt betrachtet wurde.“¹⁵ Die Expertise kommt in der Konsequenz zur Aussage, dass „die bislang nur wenig beachtete Alltagsbildung die ... Kluft zwischen den Privilegierten und den sozial Benachteiligten, d.h. zwischen den Bildungsgewinnern und den Bildungsverlierern,... erzeugt.“¹⁶ Das Bayerische Landesjugendamt stellt nicht nur fest, dass Kinder und Jugendliche in der Krise - also einer der Zielgruppen der Jugendhilfe - Schulprobleme haben können, sondern bemerkt auch, dass „Schulprobleme zu Jugendhilfebedarfen führt“¹⁷ und sieht bei der Kinder- und Jugendhilfe eine Mitverantwortung für Schülerinnen und Schüler.

Letztendlich sollte man auch nicht vergessen zu fragen, was das Ziel der angestoßenen Bildungsdebatten ist. Verfolgt man einen umfassenden Bildungsbegriff, so geht es nicht nur um den Erhalt der Konkurrenzfähigkeit des Bildungsstandorts Deutschlands und um eine Optimierung des Bildungssystems für den Arbeitsmarkt.

Ziel eines aufgeklärten Bildungsverständnisses war von Anfang an soziale Gerechtigkeit.

In Deutschland, das eines der selektivsten Bildungssysteme Europas hat, muss nicht nur etwas an den Strukturen seines Bildungssystems geändert werden, sondern vielleicht auch das hier herrschende Bildungsverständnis kritisch reflektiert werden.

Wie Adorno schon in seiner „Theorie der Halbbildung“ feststellte. Die Ursachen der Bildungskrise „erschöpfen sich nicht in den nun bereits seit Generationen bemängelten Unzulänglichkeiten des Erziehungssystems und der Erziehungsmethoden. Isolierte pädagogische Reformen allein, wie unumgänglich auch immer, helfen nicht[...] Ebenso wenig reichen isolierte Reflexionen und Untersuchungen über soziale Faktoren, welche die Bildung beeinflussen und beeinträchtigen [...]“, sondern entscheidender ist „das Verhältnis, die Einstellung, die Wertschätzung, die die Gesellschaft dem Sozial- und Bildungssystem und damit auch der heranwachsenden Generation gegenüber zeigt“ (Adorno, 1959, S. 93 ff.).

Vor dem Hintergrund dieser Forschungsergebnisse wird zum einen der Augsburger Weg, eine integrierte Jugendhilfe- und Bildungsplanung einzurichten, bestätigt, zum anderen werden Impulse für die Weiterentwicklung kommunaler Daseinsfürsorge in Jugendhilfe, formaler und non-formaler Bildung, darunter auch die Familienbildung und eine ganzheitliche Stadtteilentwicklung, gegeben.

¹⁴ Ebda: S. 246

¹⁵ Ebda: S. 247

¹⁶ Ebda: S. 247

¹⁷ Zentrum Bayern Familie und Soziales – Bayerisches Landesjugendamt: Jahresbericht 2010; München 2010 Seite 15

Dem Bildungsbericht liegt ein ganzheitliches Bildungsmodell als Leitgedanke zugrunde. Auch wenn derzeit die Informationen und Daten noch nicht den einzelnen Lerndimensionen zugeordnet sind, so wird versucht, so weit wie möglich Informationen aus allen Bereich mit aufzunehmen. Fortschreibungen des Bildungsberichtes können auch hier hoffentlich Weiteres bewegen.

Vier Lerndimensionen:



Abbildung 1: Vier Lerndimensionen, Bertelsmann Stiftung - European Lifelong Learning Indicators

3.2 Exkurs und Überblick: Der Beitrag der Jugendhilfe zur Bildung

Während der Beitrag der schulischen Basisbildung in der Regel auf die Lebensphase zwischen 6 und 19 Jahren fokussiert ist, der Bildungsbeitrag im Erziehungs- und Unterrichtsgesetz formal eben auf Erziehung und Unterricht beschränkt ist, umfasst Jugendhilfe sowohl eine wesentlich größere Altersspanne als auch ein wesentlich umfangreicheres und diffuseres Bildungsfeld.

Zudem bleibt festzuhalten, dass Jugendhilfe und Schule unterschiedliche Bildungsbegriffe verwenden.

Wie bereits dargestellt oder noch darzustellen ist, kann mit Rauschenbach und anderen festgestellt werden, dass der Beitrag von Schule für Bildungsprozesse überbewertet und der Beitrag der Jugendhilfe zu wenig beachtet wird. Gleichzeitig muss aber betont werden, dass erst mit einer allgemeinen Schulpflicht Bildung für alle möglich wurde und sich die moderne demokratische Gesellschaft entwickeln konnte. Schule und die Lerninhalte bilden nach wie vor eine der wichtigsten Grundlage/Basiselemente für unsere Gesellschaft und den Erhalt der Lebensgrundlagen (Wissenschaftliche DJI-Jahrestagung 13. - 14.11.2012, 2012).

Bevor die Bildungssituation allgemein und dann für Augsburg dargestellt wird, bleibt zu erwähnen, dass es weder leicht noch sinnvoll ist, die Bildungsbereiche getrennt darzustellen, da sie in der Praxis vielfältig zusammenwirken und die Grenzen häufig verwischt sind (vgl. Grundschule – Hort; Jugendarbeit – Quali-Training für Mittelschüler ...).

Um einen Überblick zu bekommen, werden nun die Bildungsbereiche der Jugendhilfe prinzipiell aufgelistet und aufgezeigt, wo diese eigenständig und wo, wie bei Horten und der Jugendsozialarbeit an Schulen, sie in das jeweilige Kapitel integriert sind.

- Kinder- und Jugendarbeit → H Kapitel 2, Kinder- und Jugendarbeit Seite 227 ff. ff.
- Jugendsozialarbeit Teilaspekt Jugendsozialarbeit an Schulen
 - D Kapitel 1.13.3 Jugendsozialarbeit an Grundschulen, Seite 133 ff. und
 - D Kapitel 5.1.10 Jugendsozialarbeit an Mittelschulen, Seite 164.
- Familienbildung
 - prinzipielle Aussagen → C Kapitel 3.1.1 Familienbildung, Seite 241
 - u.a. Stadtteilmütter → C Kapitel 2.2 Eltern-Kind-Angebote / Angebote der Familienbildung im Vorschulbereich, Seite 90ff..
- Kindertagesbetreuung
 - unter 3 Jahren bis zum Schuleintritt → C Kapitel 1 Überblick über die Tagesbetreuung insgesamt, Seite 70ff..
 - für das Grundschulalter → D Kapitel 1.12.1 Betreuung der Schulkinder in Horten, Kindergärten und Häusern für Kinder - Angebot der Jugendhilfe, Seite 120 ff..

Die Jugendhilfe umfasst weitere Bildungsbereiche, die im Bildungsbericht noch keine Darstellung erfahren. Dabei handelt es sich ebenso um die Leitungsbereiche der Hilfen zur Erziehung (§§ 27 ff. SGB VIII) und der Jugendhilfe im Strafverfahren sowie um die Jugendberufshilfe (§13 SGB VIII) etc..

3.3 Bedeutung von Bildung und die aktive Gestaltung von Bildungslandschaften für die Kommune

Ähnliche Grundlinien wie die in Kapitel 3.1 Bildungsverständnis Seite 22ff. beschriebenen sieht auch die kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGSt). Darüber hinaus liefert die KGSt auch wertvolle Ansätze für die Gestaltung von Bildungslandschaften, die im Folgenden zitiert werden.

Der 2. Augsburger Bildungsbericht verfolgt den Ansatz, Informationen für diese von der KGSt definierten Handlungsansätze aufzubereiten. Zudem wird der von der Stadt Augsburg beschrittene Weg, eine Fachstelle Jugend und Bildung mit den Aufgaben der Jugendhilfe- und Bildungsplanung einzurichten, bestätigt.

„Ein wichtiger Schlüssel für die Zukunftsfähigkeit der Kommunen liegt darin, das Handlungsfeld Bildung in kommunaler Verantwortung zu gestalten. In die Bereiche Bildung und (berufliche) Ausbildung zu investieren, ist gleichbedeutend mit einer Investition in die zukünftige Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit eines Standortes.

Ausdifferenzierte Familienstrukturen (z. B. Alleinerziehende), andere Lebensbiografien und das sich immer schneller vermehrende Wissen machen Bildung nicht mehr zu einem „sich selbst steuernden System“ in Familie, Schule und Lebensumfeld, sondern erfordern „geplante Bildungsprozesse und -inhalte“.

Bildung wird ein Ganztages- und lebenslanger Prozess. „Leitbild des Engagements der Städte ist die kommunale Bildungslandschaft im Sinne eines vernetzten Systems von Erziehung, Bildung und Betreuung. Hauptmerkmale der kommunalen Bildungslandschaft sind:

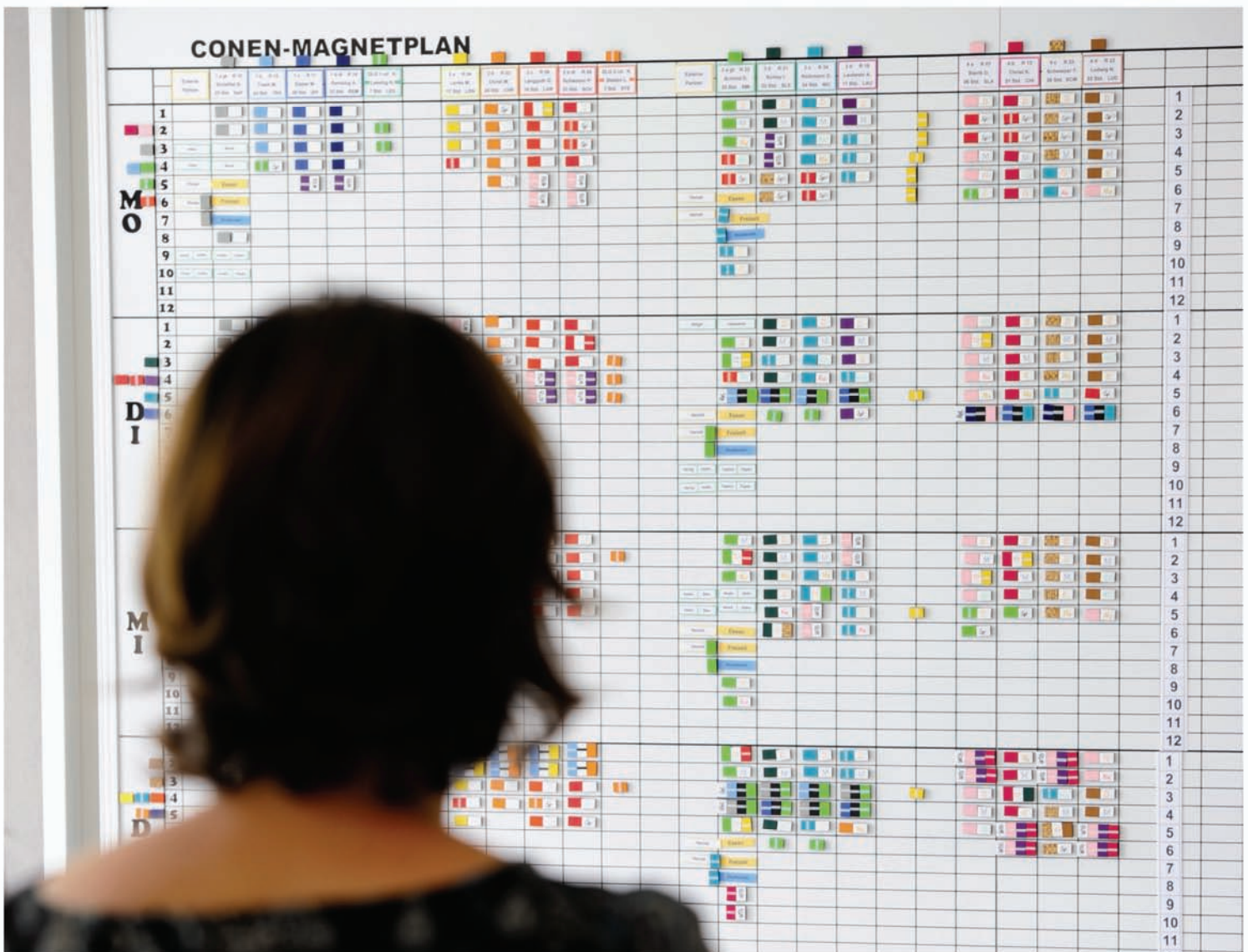
- Individuelle Potentiale des Individuums und deren Förderung in der Lebensperspektive sind Ausgangspunkt für die Organisation von Bildungs- und Lernprozessen. Kein Kind, kein Jugendlicher darf verloren gehen.
- Die für Bildung zuständigen Akteure arbeiten auf der Basis verbindlicher Strukturen zusammen: Familie, Kinder- und Jugendhilfe, Schule, Kultur, Sport, Wirtschaft etc.
- Eltern bzw. Familien werden als zentrale Bildungspartner einbezogen.
- Übergänge werden nach dem Prinzip „Anschlüsse statt Ausschlüsse“ ermöglicht und gestaltet.
- Die kulturelle Bildung wird als wichtiger Teil ganzheitlicher Bildung einbezogen. (Siehe Deutscher Städtetag, 2007.)

Es geht darum, kommunale Bildungslandschaften zu gestalten, die mehr Chancengerechtigkeit, Integration sowie Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen. Zahlreiche Kommunen haben

begonnen, diese Handlungsmöglichkeiten weiter zu entwickeln. Hierbei stellen sich insbesondere folgende Herausforderungen:

- Kommunale Bildungsplanung sollte unter Beteiligung aller gesellschaftlichen Akteure zu einem fachübergreifenden Handlungsansatz weiter entwickelt werden. Eine integrierte Schul- und Jugendhilfeplanung, Monitoring und Evaluation sowie partizipative, bürgerorientierte Verfahren unterstützen diesen Prozess.
- Um Kinder und Jugendliche optimal zu fördern und um Benachteiligung und gesellschaftlicher Ausgrenzung vorzubeugen, sind die Kompetenzen von Schule und Jugendhilfe frühzeitig zusammenzuführen. Dazu müssen in der kommunalen Politik und Verwaltung Strukturen aufgebaut werden, die eine enge Kooperation auch im Sinne von integrierten Planungen und der gemeinsamen Entwicklung von Projekten und Maßnahmen ermöglichen.
- Mit dem Fokus auf die Herausforderungen des demografischen Wandels sind die Kommunen gefordert, lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Für die Entwicklung von „Lebenslangem Lernen“ sind keine neuen Institutionen erforderlich. Die an Bildung, Erziehung und Betreuung beteiligten Institutionen und Akteure müssen unter Verantwortung der Kommune intensiv vernetzt und in ihren Funktionen an die Erfordernisse lebenslangen Lernens angepasst werden. Sowohl die einzelnen Bildungsstufen als auch die Bildungsangebote und Bildungsmöglichkeiten müssen verstärkt aufeinander bezogen sein.
- Der Stadtteil bzw. Sozialraum ist von zentraler Bedeutung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Stadtteile bzw. Sozialräume sollten darin gestärkt werden, ihre eigenen Bildungsprofile mit unterschiedlichen Institutionen, wie Jugendverbänden, offener Kinder- und Jugendarbeit, Kirchen, Familienzentren, Bürgerhäusern, kulturellen Einrichtungen und auch der Wirtschaft vor Ort zu entwickeln.
- Um alle Lernangebote und Lernmöglichkeiten sinnvoll und effizient nutzen zu können, ist es erforderlich, eine entsprechende Infrastruktur bereit zu stellen, die nicht nur fremdorganisiertes, sondern auch selbstorganisiertes Lernen ermöglicht.
- Der öffentliche Bildungsauftrag für die Erwachsenenbildung liegt in der Hand der Kommunen. Hierbei haben die Volkshochschulen als kommunales Weiterbildungszentrum eine wichtige Funktion. Für sozial oder sprachlich benachteiligte, individuell beeinträchtigte oder beruflich geringer qualifizierte Menschen sind die Angebote zu intensivieren. Die Weiterbildungskonzepte sollten sich verstärkt in die kommunale Struktur- und Beschäftigungspolitik sowie in die Stadtteilentwicklung der Kommune einbringen.“¹⁸

¹⁸ Darstellung der KGSt zum Themenfeld Bildung (Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGSt), 2012)



Rahmenbedingungen

- Indikatoren zu den Rahmenbedingungen und Grundinformation zur Bildung
- Bildungsteilhabe und Chancengleichheit



1 Allgemeines

Bildung kann nicht ohne das Umfeld beschrieben werden, in dem die Bildungsprozesse stattfinden. Die allgemeinen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und das Bildungssystem beeinflussen sich gegenseitig. So ist eine qualitativ hochwertige regionale Bildungslandschaft ein wichtiger Standortfaktor für die Ansiedlung von Unternehmen. Der Arbeitskräftebedarf der Wirtschaft wiederum beeinflusst das Bildungsangebot (z.B. im Bereich der beruflichen Bildung). Andererseits werden individuelle Bildungschancen und Bildungserfolge nach wie vor stark durch den sozialstrukturellen und ökonomischen Status der Bildungsteilnehmer_innen geprägt. Darauf deuten nicht nur allgemeine Erkenntnisse aus der Bildungsforschung (etwa die verschiedenen Durchläufe der PISA-Studie: (OECD, 2011), sondern auch die Augsburger Bildungsdaten hin: So erhöht sich beispielsweise das Risiko, die Schule ohne Abschluss zu verlassen, stark, wenn Kinder unter Bedingungen von Armut aufwachsen.

Solcherlei mangelnde Bildungsbeteiligung erweist sich in der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts fataler denn je. Verstärkt wird die steigende Bedeutung von Bildung und Weiterbildung auch durch Tertiarisierung, also dem Wandel hin zu einer Dienstleistungsgesellschaft. Dieser Prozess trifft Augsburg als Industriestadt mit tief verwurzelter historischer Tradition härter als z. B. München. Allerdings muss betont werden, dass Menschen mit niedrigem Bildungsstand in einer Wissensgesellschaft nicht nur auf dem Arbeitsmarkt von Ausschließungsprozessen bedroht sind, sondern auch in vielen anderen Bereichen. So erfordert etwa das Mitverfolgen politischer Nachrichten in einer zunehmend globalisierten Welt ein sehr großes Verständnis für komplexe Zusammenhänge (Pongs, 2004, S. 216).

Der viel zitierte demographische Wandel kann vor diesem Hintergrund auch als Chance begriffen werden: Sollte sich die Tendenz zu – prozentual betrachtet – immer weniger jungen Menschen in den kommenden Jahrzehnten nicht ändern, wäre es angesichts der steigenden Bedeutung von Bildung sinnvoll, die sinkende Quantität der Jugendlichen und die damit verbundenen frei werdenden Kapazitäten in eine qualitative Intensivierung von Bildungsprozessen umzuleiten. Mit anderen Worten: Den vergleichsweise wenigen Kindern und Jugendlichen, die in den kommenden Jahrzehnten heranwachsen, sollten umso bessere Bildungschancen eingeräumt werden.

Dieser knappe Abriss deutet bereits an, wie sehr Bildungsprozesse mit anderen sozialen Phänomenen verschränkt sind (Hradil, 2001, S. 175). Daher folgt nun ein Überblick darüber, wie sich derlei Rahmenbedingungen bezogen auf die Stadt Augsburg im Einzelnen darstellen.

1.1 Indikatoren zu Rahmenbedingungen und Grundinformationen zur Bildung

Wie in anderen Bildungsberichten werden auch in Augsburg die wesentlichen Kenndaten zu den Rahmenbedingungen erfasst. Eine wesentlich aufschlussreichere Darstellung wird jährlich im Strukturatlas (Stadt Augsburg, Amt für Statistik und Stadtforschung, 2012) veröffentlicht. Die an dieser Stelle veröffentlichten Daten bieten vor allem den Lesern außerhalb Augsburg die Möglichkeit, sich ein Bild von der Stadt zu machen.

1.1.1 A1.1: Bevölkerungszahl

Die Bevölkerung in Augsburg nahm in den vergangenen Jahren zu. Der Anteil der weiblichen Bevölkerung an der wohnberechtigten Bevölkerung (Haupt- und Nebenwohnsitz) liegt bei rund 52% und nimmt ganz leicht ab.

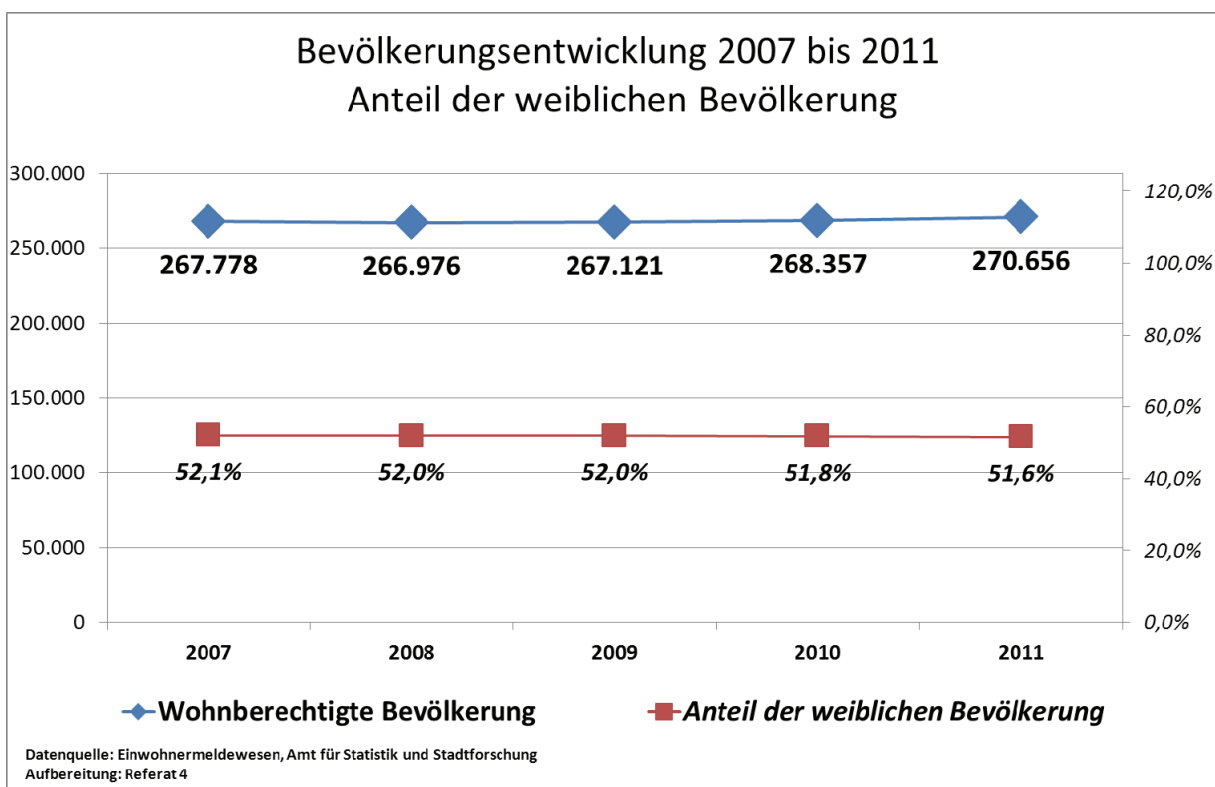


Abbildung 2: Bevölkerungszahl und Anteil der weiblichen Bevölkerung

1.1.2 Altersstruktur

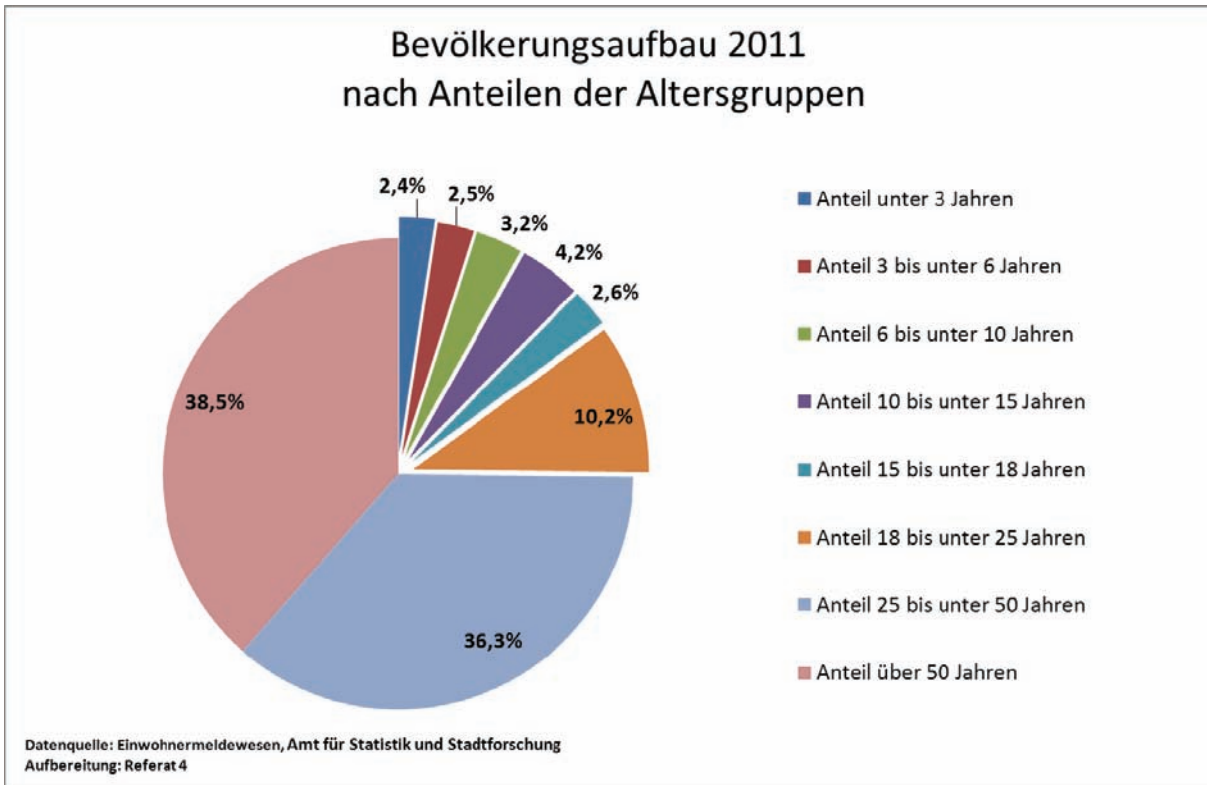


Abbildung 4: Bevölkerungsaufbau Augsburg 31.12.2011

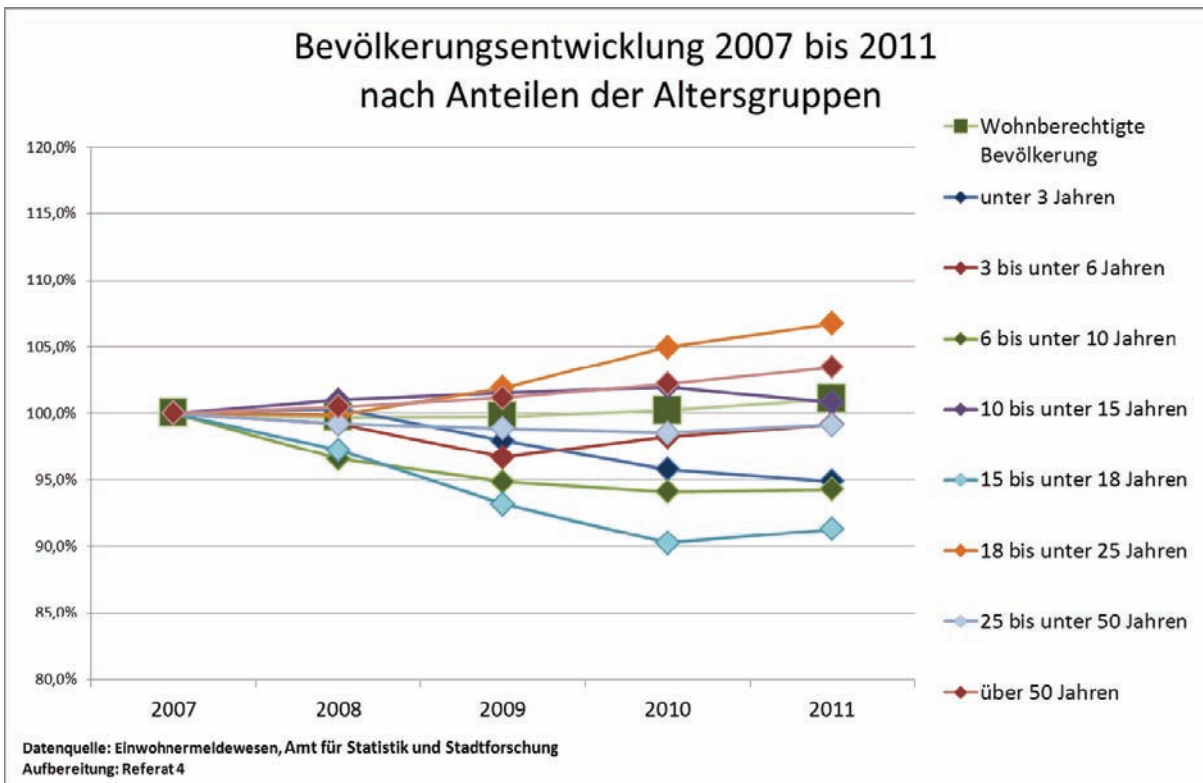


Abbildung 3: Bevölkerungsentwicklung in Augsburg 2007 bis 2011

1.1.3 Migrationshintergrund/Ausländerinnen- und Ausländeranteil

Für Bildungsprozesse spielt es nach wie vor eine Rolle, ob Schüler_innen aus einer Familie mit Migrationsgeschichte stammen oder nicht. Für Augsburg ist dies ein höchst bedeutsamer Sachverhalt, haben doch rund 40 % der Augsburger Bürger_innen einen Migrationshintergrund (mit oder ohne deutsche Staatsangehörigkeit). Eine Vielzahl von Studien, auf Augsburg bezogen (vgl. Kapitel 1.9 Das Projekt „SOKKE“ – Ausgewählte Ergebnisse zu den Schulleistungen und zur Kompetenzentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule, 113 ff.), aber auch bundesweit (Geißler, 2008, S. 88), zeigen, dass die Bildungschancen von Jugendlichen nach wie vor tendenziell schlechter sind, wenn diese aus einer Familie mit Migrationsgeschichte stammen. Allerdings sind die Hintergründe dieses Phänomens vor allem schichtspezifischer Art, d. h. Migrant_innen sind häufiger von Armut bedroht und verfügen tendenziell über einen niedrigeren Bildungsgrad als Nicht-Migrant_innen. Angesichts dessen, dass die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus armen oder bildungsfernen Schichten im europaweiten Vergleich in Deutschland nach wie vor sehr hoch ist (Geißler, 2008, S. 75), stellt dies ein großes Hindernis dar. Von derlei Chancenungleichheiten sind zwar auch Kinder aus ökonomisch schlecht gestellten nicht-migrantischen Familien betroffen, bei Kindern mit Migrationshintergrund kommen darüber hinaus jedoch sprachliche Schwierigkeiten und institutionelle Diskriminierungen dazu (Krohne, Meier, & Tillmann, 2004, S. 386 ff.). Grund genug also, sich näher mit dem Phänomen auseinanderzusetzen.

Um sich näher mit derlei Phänomenen zu beschäftigen, gilt es zunächst zu definieren, wie sich ein etwaiger „Migrationshintergrund“ eigentlich feststellen und letztlich messen lässt. Was auf den ersten Blick trivial erscheinen mag, erweist sich auf den zweiten Blick als ein sehr komplexes Thema, das auch und gerade bei der Beschäftigung mit der Augsburger Bildungslandschaft höchst relevant ist. Ein Kleinkind, das sowohl über die deutsche als auch die US-amerikanische Staatsbürgerschaft verfügt, weil seine in Deutschland aufgewachsenen Eltern mit deutscher Staatsangehörigkeit zum Zeitpunkt der Geburt des Kindes beruflich für ein halbes Jahr in den USA lebten, fällt unter Umständen in die gleiche Kategorie „mit Migrationshintergrund“ wie ein 14-jähriger Jugendlicher, der als unbegleiteter minderjähriger Flüchtling seit drei Wochen in Augsburg lebt. Diese zwei Beispiele mögen dazu dienen, die Problematik anschaulich anzugehen. Es liegt also auf der Hand, dass sich „Migrationshintergrund“ ganz unterschiedlich definieren lässt und dass sich dahinter ganz unterschiedliche Lebensrealitäten, Biographien, Bedürfnisse und Bildungschancen verbergen.

Seit 2000 gibt es in Deutschland ein neues Staatsangehörigkeitsrecht, das es zum einen erleichtert, die deutsche Staatsangehörigkeit anzunehmen und zum anderen in Deutschland geborenen Kindern ausländischer Staatsangehöriger mit gewissen Einschränkungen von Geburt an die deutsche Staatsangehörigkeit verleiht (Herbert, 2003, S. 333). Es ist erforderlich, die kulturelle Herkunft von Kindern und Jugendlichen differenzierter zu betrachten, da die schlichte Aufteilung in „deutsch“ und „ausländisch“ weder den Lebensrealitäten von Jugendlichen, die mit mehreren Kulturen aufwachsen, gerecht wird noch deren rechtlichem Status als deutsche Staatsangehörige (mit Wurzeln im Ausland). Für Augsburger Jugendliche sind derlei Fragen auch deshalb relevant, da hier zum einen viele Kinder leben, deren Familien bereits seit mehreren Generationen in Deutschland leben, weshalb viele dieser Schüler_innen die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen haben. Zum anderen leben in Augsburg auch viele sogenannte „Russland-Deutsche“, also Deutsche, deren Ursprünge in den ehemaligen GUS-Staaten liegen, die aber seit jeher deutsche Staatsangehörige sind. In beiden Fällen haben die betreffenden Familien Migrationserfahrung, die sich allerdings nicht in der Staatsangehörigkeit widerspiegelt.

Für den Bildungsbereich wird noch offenkundiger, dass die bloße Erfassung der Staatsangehörigkeit nicht ausreichend ist, da Bildungschancen sehr stark damit zusammenhängen, inwieweit Kinder und Jugendliche die deutsche Sprache beherrschen (vgl. D Kapitel 1.9 Das Projekt „SOKKE“ – Ausgewählte Ergebnisse zu den Schulleistungen und zur Kompetenzentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule Seite 113ff.). Darüber hinaus spielen jedoch weitere kulturelle Faktoren für Bildungsbiographien eine Rolle, etwa ob die Eltern mit dem bayerischen Schulsystem vertraut sind bzw. ob große Unterschiede zwischen dem Bildungssystem im ursprünglichen Herkunftsland und demjenigen in Deutschland herrschen. Eine Definition des Migrationsstatus' lediglich an der Sprache festzumachen, würde also zu kurz greifen.

In der vorliegenden Veröffentlichung halten wir uns daher an eine Definition von Migrationshintergrund¹⁹, die mehrere Aspekte umfasst und in dieser Form auch in der Jugendhilfestatistik Verwendung findet: Eine Jugendliche/ ein Jugendlicher hat dann einen Migrationshintergrund, wenn zum einen sie/er selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde und zum anderen in der Familie (auch) eine andere Sprache als deutsch gesprochen wird.

Allerdings muss festgehalten werden, dass die oben bereits angedeuteten homogenisierenden Aspekte des Begriffs damit nicht aufgehoben werden: Auch in Augsburg lassen sich zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Nationalitäten große Unterschiede feststellen. So scheinen etwa Kinder türkischer Herkunft größere Probleme beim Übertritt auf weiterführende Schulen zu haben als Kinder, deren Familien aus Osteuropa stammen (vgl. Kapitel 1.9). Beide fallen unter bestimmten Umständen gleichermaßen unter die Kategorie „Migrationshintergrund“, auch nach unserer Definition, und bedeutsame kulturelle Unterschiede werden gewissermaßen eingeebnet. Abhilfe würde nur eine Statistik schaffen, die Schüler_innen nach Nationen bzw. Kulturen erfasst. Derlei Daten liegen uns aber bislang nicht vor.

Auch wenn Schul- bzw. Jugendhilfedaten zu anderen Daten in Beziehung gesetzt werden, müssen leider Abstriche bei der beschriebenen Definition von Migrationshintergrund gemacht werden. Die amtliche Bevölkerungsstatistik etwa erfasst den „Migrationshintergrund“ auf andere Weise als die Schulstatistik, nämlich ohne den Faktor Sprache miteinzubeziehen:

Zur Bestimmung des persönlichen Migrationshintergrundes werden die erste und zweite Staatsangehörigkeit, die Art der deutschen Staatsangehörigkeit, die Lage des Geburtstortes und das Zuzugsdatum nach Augsburg ausgewertet. Kinder unter 18 Jahren, von denen mindestens ein im Haushalt lebendes Elternteil einen persönlichen Migrationshintergrund hat, zählen aufgrund der familiären Situation zu den Einwohnern mit familiärem Migrationshintergrund. Es werden also Angehörige der ersten und Teile der zweiten Migrantengeneration betrachtet.

In Augsburg haben demnach rund 16 % der Bevölkerung einen ausländischen Pass. Dieser Anteil ist die letzten Jahre leicht gestiegen (2007: 16,1% → 2011: 16,5%). Dazu kommen nochmals rund 25 % Deutsche mit Migrationshintergrund. Auch deren Anteil ist leicht gestiegen (2007: 23,9% → 2011: 24,5%). Dementsprechend nimmt der Anteil der Deutschen ohne Migrationshintergrund ab (2007: 60,0% → 2011: 58,9%).

Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund betrug 2011 dementsprechend 41,1 %.

¹⁹ Wobei sich der Begriff „Migrationsgeschichte“ sicherlich besser eignen würde, um auch Prozesse zwischen den Generationen einer (mehr oder weniger) migrantischen Familie mitabzubilden – allerdings ist dieser bislang wenig geläufig.

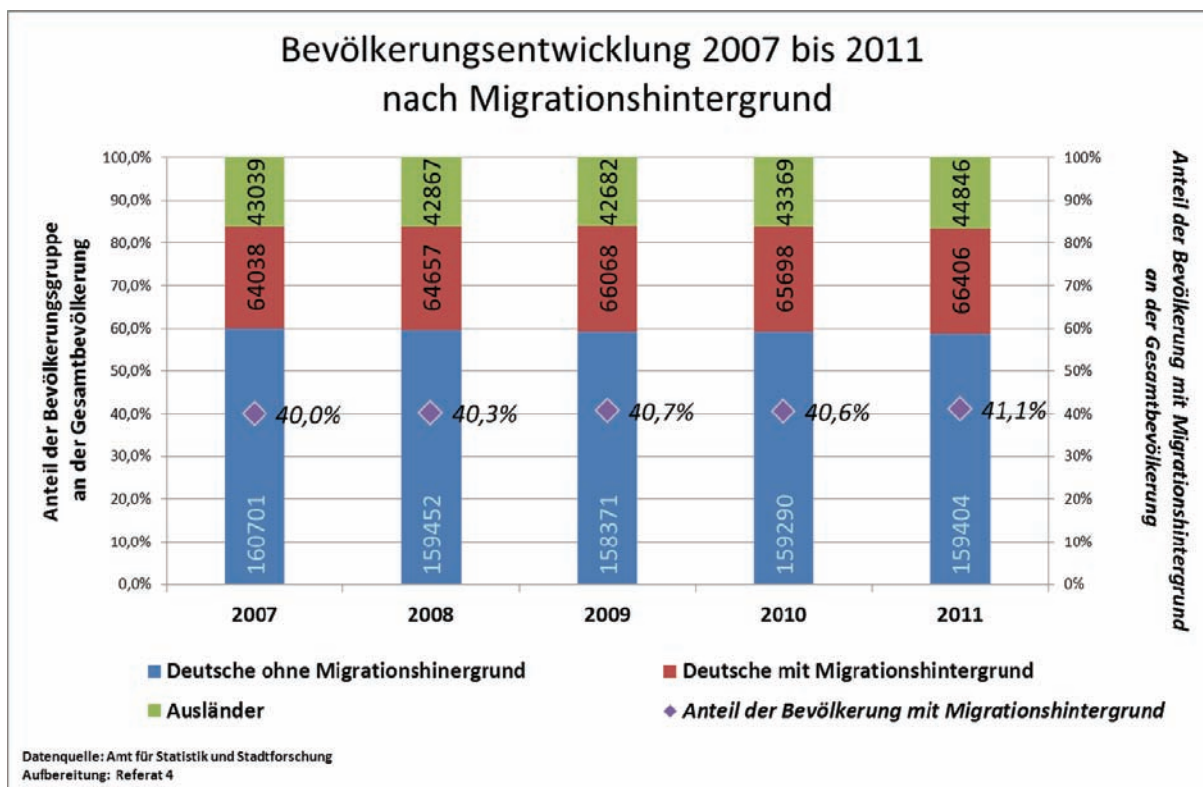


Abbildung 5: Wohnberechtigte Bevölkerung und Migrationshintergrund gesamt

Betrachtet man einzelne Altersgruppen, so ergibt sich folgendes Bild:

Der Anteil der jungen Menschen unter 15 Jahren, die einen Migrationshintergrund haben, ist mit rund 60% deutlich über dem bei der Gesamtbevölkerung (rund 41%). Der Anteil ist die letzten Jahre sowohl leicht geschwankt als auch insgesamt leicht gestiegen.

Der Anteil bei den 6- bis unter 15-Jährigen stieg von rund 54% (2006) auf fast 59% (2011) an. Die Daten deuten darauf hin, dass sich die Anteile in diesen beiden Altersgruppen angleichen werden. Da es, wie noch zu zeigen ist, zu einer Abwanderung bei den unter 6-Jährigen ins Augsburger Umland (Landkreise Augsburg und Aichach-Friedberg) kommt, was vermutlich deutlich weniger Kinder mit Migrationshintergrund betrifft, kann es sein, dass der Anteil der 6- bis unter 15-Jährigen denjenigen der unter 6-Jährigen übersteigen wird. Damit wäre ein weiterer Hinweis auf eine Segregation gegeben (siehe Kapitel 1.1.4 Wanderungsbewegungen).

Aufgrund der unterschiedlichen Erfassungsweisen des Migrationshintergrunds im Einwohnermeldewesen²⁰ und der amtlichen Schulstatistik kommt es im Vergleich beider Statistiken zu deutlich anderen Werten. Direkt vergleichende Analysen zwischen den einzelnen Statistiken verbieten sich aus diesem Grund.

²⁰ In der Kommunalstatistik ist bei „Einwohner mit Zuwanderungshintergrund“ nicht mehr nur die Staatsangehörigkeit das ausschlaggebende Merkmal, sondern auch eine eigene Migrationserfahrung oder die der Eltern. Als Einwohner mit Migrationshintergrund werden dadurch alle Ausländer, Eingebürgerte, Aussiedler, im Ausland geborene Deutsche sowie deren Kinder unter 18 Jahren gezählt. Zur Bestimmung des persönlichen Migrationshintergrundes werden die erste und zweite Staatsangehörigkeit, die Art der deutschen Staatsangehörigkeit, die Lage des Geburtstortes und das Zuzugsdatum nach Augsburg ausgewertet. Kinder unter 18 Jahren, von denen mindestens ein im Haushalt lebendes Elternteil einen persönlichen Migrationshintergrund hat, zählen aufgrund der familiären Situation zu den Einwohnern mit familiärem Migrationshintergrund. Es werden also Angehörige der ersten und Teile der zweiten Migrantengeneration betrachtet. Zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund werden also Deutsche mit Migrationshintergrund und Ausländer zusammengefasst, auch wenn sie keine eigene Migrationserfahrung haben. Aus methodischen Gründen und aufgrund unterschiedlicher Definitionen können die Angaben zum Migrationshintergrund aus anderen Datenquellen wie z. B. der Kinder- und Jugendhilfestatistik, der Schulstatistik oder dem Mikrozensus, damit nicht verglichen werden.

Der Anteil der 15- bis unter 25-Jährigen ist hier zur Vollständigkeit noch mit dargestellt. Für die jungen Menschen ab 18 Jahren ist ein Migrationshintergrund nicht mehr gesichert feststellbar. Deshalb können diese Daten für eine Interpretation nicht herangezogen werden. Es ist aber zu vermuten, dass ein Teil des Rückgangs beim Anteil auf den Zuzug von jungen Menschen für die Ausbildung (bzw. das Studium) zurückzuführen ist.

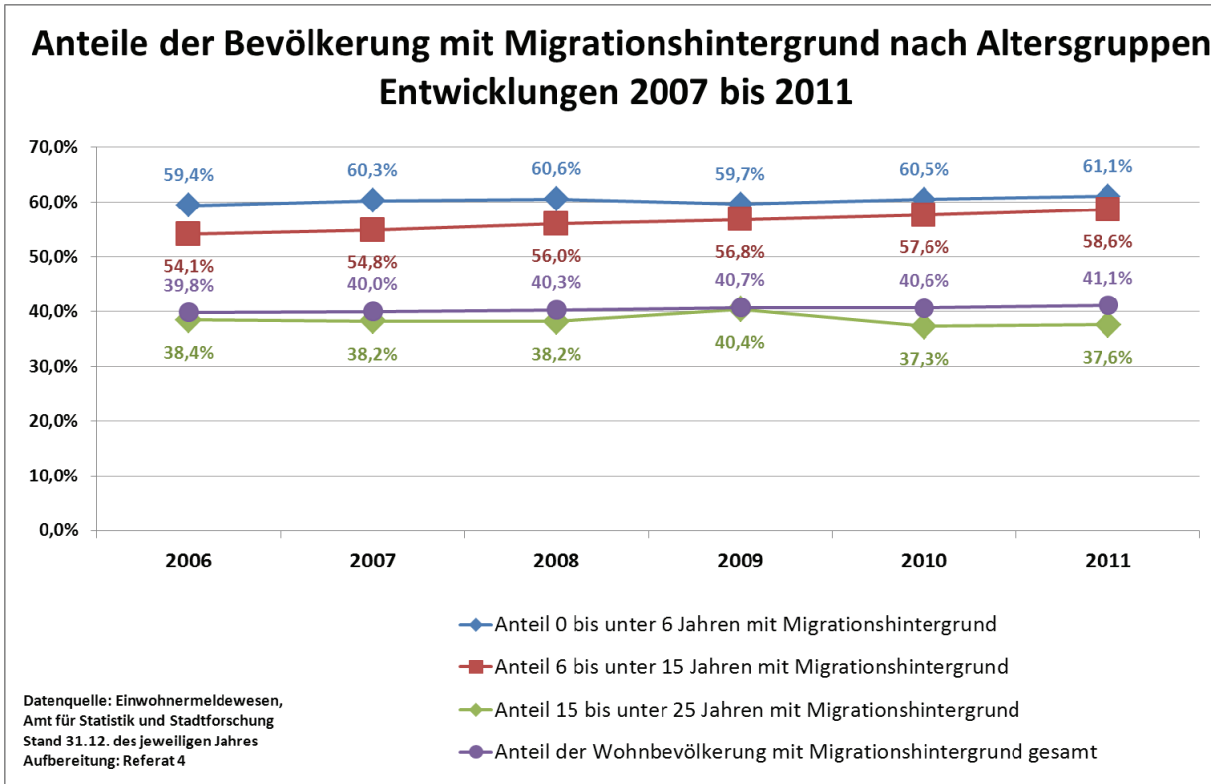


Abbildung 6: Entwicklung der Anteile junger Menschen mit Migrationshintergrund an der jeweiligen Bevölkerungsgruppe

Auf der nächsten Seite ist der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach den Sozialmonitoring-Bezirken dargestellt. Wie ersichtlich, ist der Anteil von jungen Menschen mit Migrationshintergrund sehr ungleich verteilt. Die Daten sind leider nicht in Bezug auf die Grundschulsprenkel auswertbar. Trotzdem ergibt es ein Bild davon, in welchen Stadtregionen migrationsorientierte Bildungskonzepte greifen sollten.

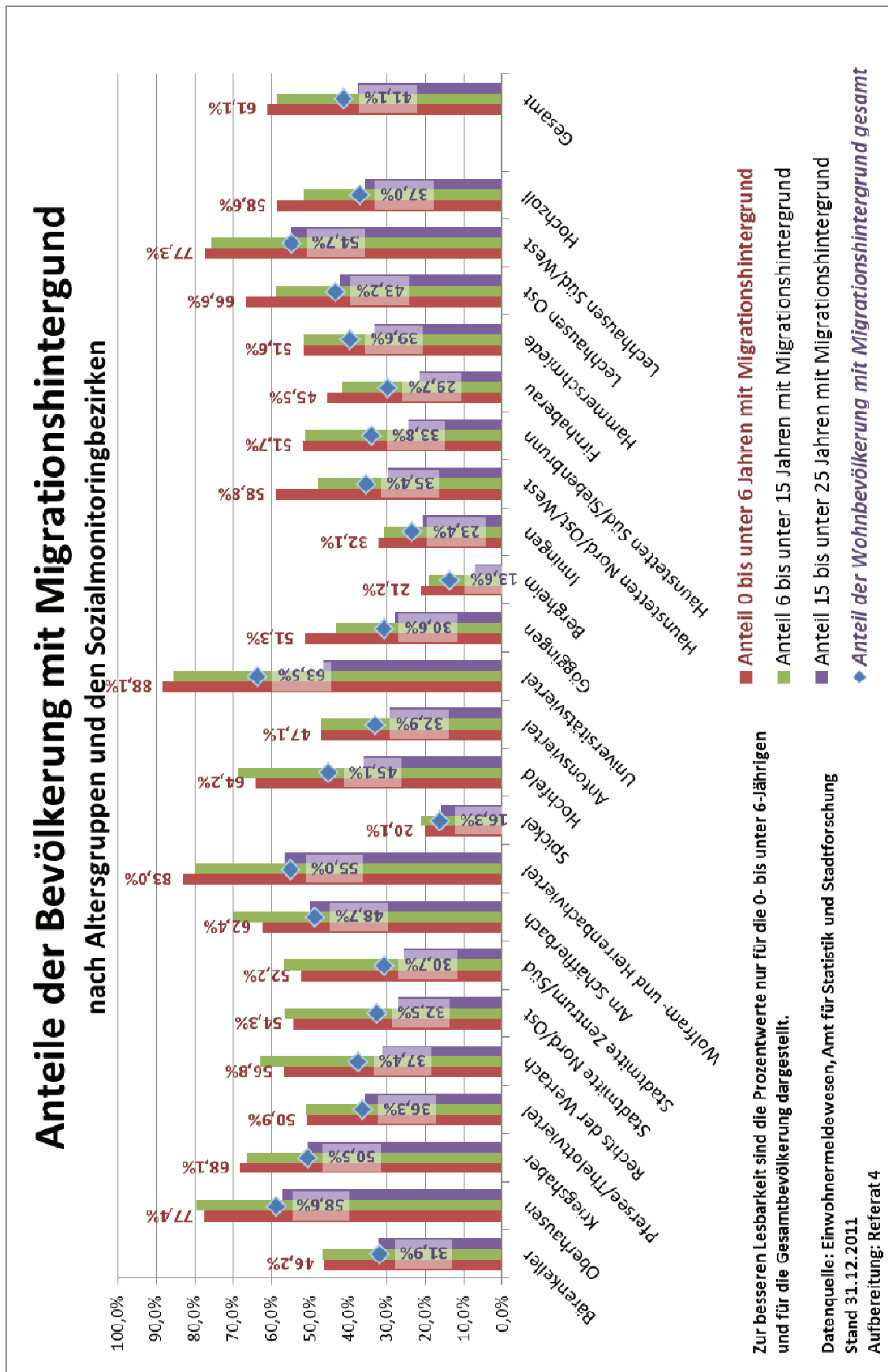


Abbildung 7: Anteile junger Menschen mit Migrationshintergrund an der jeweiligen Altersgruppe für die SMB

1.1.4 Wanderungsbewegungen

Die Wanderungsbewegungen sind in den Beiträgen zur Stadtentwicklung, Stadtforschung und Statistik Nr. 32 - Bevölkerungsstruktur und -entwicklung in der Stadt Augsburg (Stadt Augsburg, Amt für Statistik und Stadtentwicklung, 2011) gut dargestellt. Wie aus der nachfolgenden Grafik ersichtlich, kam es im Durchschnitt der Jahre 2006 bis 2010 zu einer Abwanderung von Kindern bis zum Alter von 10 Jahren mit deutlich höheren Anteilen bis zum Grundschulalter. Ab dem Alter von etwa 18 Jahren beginnt die stärkste Wanderungsphase nach Altersjahren. Diese führt im Alter von 18 bis unter 25 Jahren zu einem höheren Zuzug als Wegzug nach Augsburg. Ab dem Alter von 25 Jahren überwiegen dann die Wegzüge gegenüber den Zuzügen.

Für die Analyse der Situation sind folgende Fragen handlungsleitend:

Welche Bevölkerungsgruppen betreffen die Wanderungsbewegungen?

Können die in Augsburg geborenen Kinder auch in der Stadt gehalten werden?

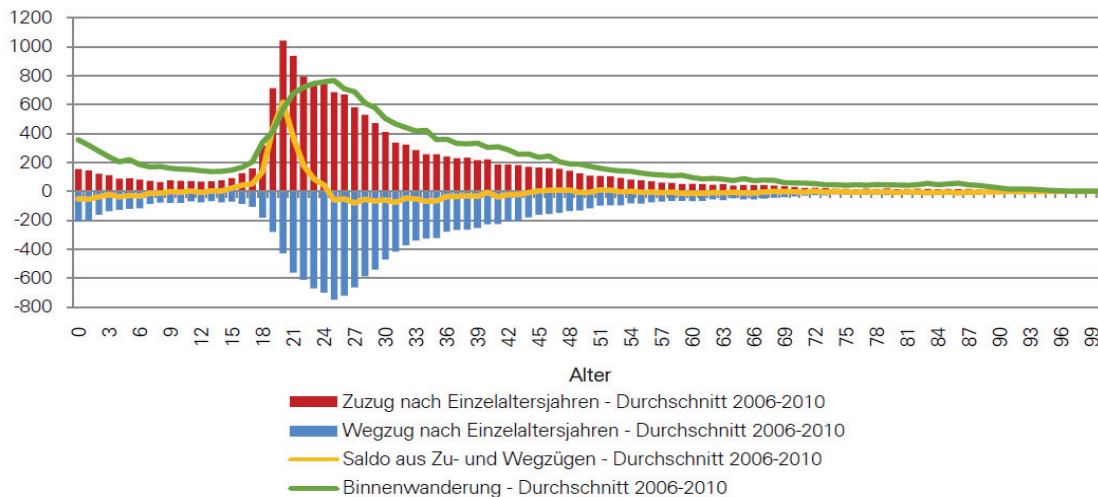


Abb. 34: Durchschnittlicher Wanderungssaldo über die Stadtgrenzen sowie durchschnittliche Binnenwanderungen der Stadt Augsburg nach Einzelaltersjahren

Quelle: Amt für Statistik und Stadtforschung, Melderegister, 2006-2010

Welchen Beitrag leistet dazu das Bildungs- und Betreuungssystem?

Für das Bildungssystem sind vor allem 3 Altersgruppen interessant:

- Die Altersgruppe der unter 6-Jährigen:
Wie aus der nachfolgenden Grafik ersichtlich, geht das negative Wanderungssaldo der unter 6-Jährigen zurück. Dies ist jedoch nicht auf sinkende Wegzüge von unter 6-Jährigen zurückzuführen, sondern auf eine steigende Zahl an Zuzügen in dieser Altersgruppe. Dieser Zuzug ist vor allem durch ausländische Bürger_innen bedingt.

Es ist davon auszugehen, dass es sich bei der mobilen Bevölkerung um vornehmlich erwerbstätige Personen mit einem gehobenen Bildungsniveau und mit besseren finanziellen Rahmenbedingungen handelt. Es sollte der Stadt wichtig sein, auch für diese Bevölkerungsgruppen attraktiv zu wirken.

- Die Altersgruppe der 18-bis unter 25-Jährigen:
Hier erfährt Augsburg als Bildungsstandort eine hohe Zuwanderung.
- Die Altersgruppe der ab 25-Jährigen:
Sie markiert den Übergang nach Ausbildung und Studium ins Berufsleben und Familiengründungsphase. In dieser Altersgruppe findet eine Abwanderung statt.

Die kleinräumigeren Wanderungsbewegungen von Familien mit Kindern unter 6 Jahren und ihre Folgen sind im Sozialbericht 2012 der Stadt Augsburg beschrieben und sollen hier nur kurz aufgegriffen werden.

Wie aus nachfolgender Grafik ersichtlich, wandern mehr Kinder unter 6 Jahren aus der Stadt Augsburg ab, als zuwandern. Der negative Saldo ging aber zurück. Wie zu erkennen, bleibt die Abwanderung stagnierend bei mehr als 950 Kindern. Wie Analysen des Amtes für Statistik und Stadtforschung aufzeigen, ist der negative Saldo deswegen zurückgegangen, weil mehr Kinder mit nicht-deutschem Pass zugewandert sind. Diese Daten untermauern die These, dass Tendenzen zur Segregation vermutet werden können.

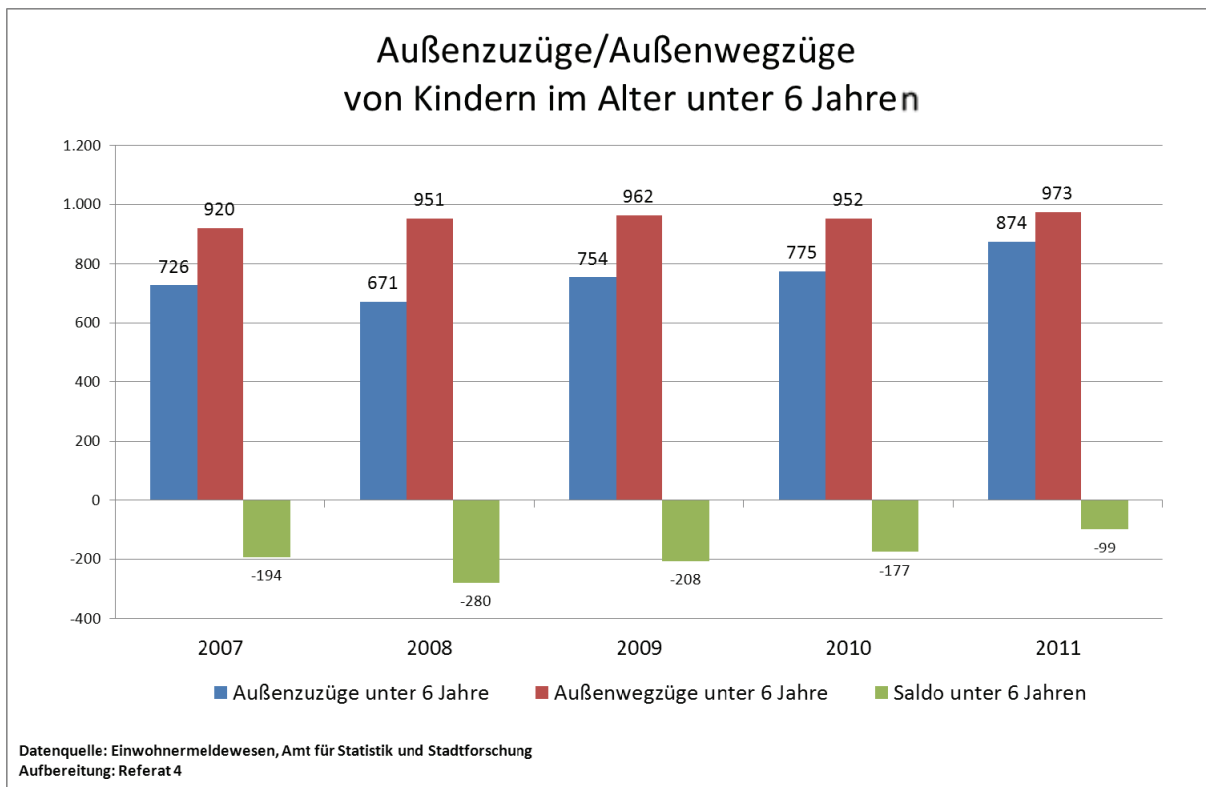


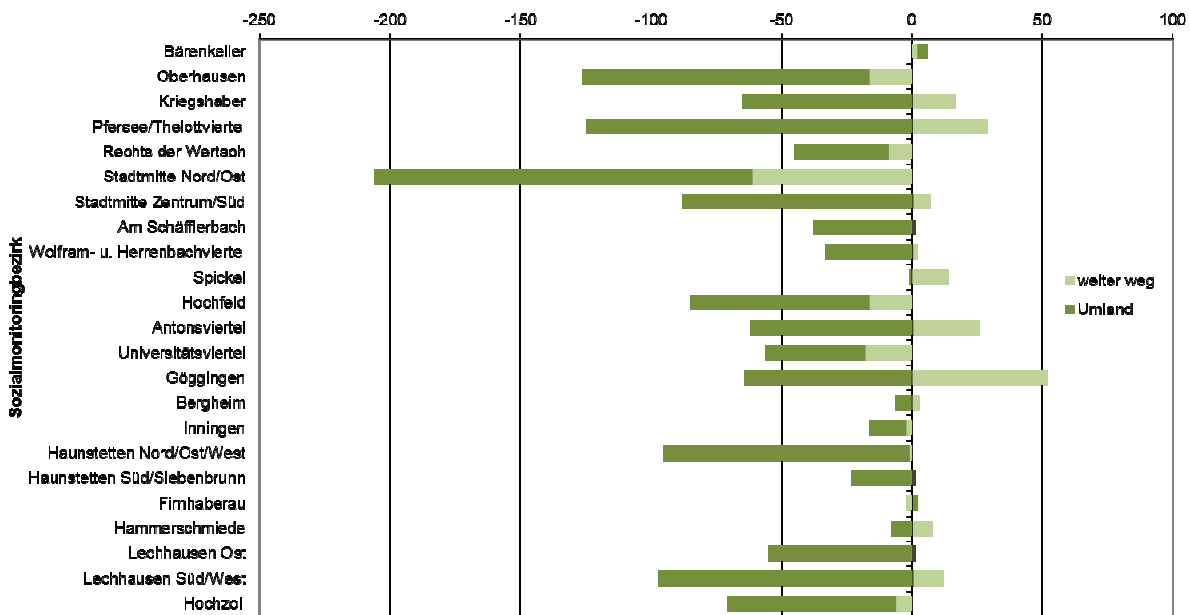
Abbildung 8: Außenwanderung und Wanderungssaldo für Kinder unter 6 Jahren

Bezüglich der Bildungsberichterstattung sind diese Informationen wichtig, da nach Häußermann (Häußermann, 2007) vermutet werden kann, dass es dabei möglicherweise einen Zusammenhang zu Bildung gibt, das heißt, dass Familien mit Kindern sich den Wohnort nach dem Image des Bildungsstandortes aussuchen. Dass dieses Image des Bildungsstandortes sehr subjektiv sein kann, soll auch anhand dieses Bildungsberichtes und der anschließenden Fachdiskussion aufgezeigt werden.

Wie nachfolgende Grafik erkennen lässt (Außenwanderungssaldo), scheint die Stadt für Familien mit Kindern nur in wenigen Stadtteilen attraktiv zu sein. Dass Stadtkerne in der Regel für Familien mit Kindern wenig attraktiv sind und diese dann verlassen werden, ist ein Phänomen, das alle (Groß-)Städte kennen.

Außenwanderungssaldo nach Außenwanderungstyp von 2006 bis 2011

(Kinder unter 6 Jahren) Die Zahlen geben die Gesamtsumme des Zeitraums wieder



Datenquelle: Melderegister
© Amt für Statistik und Stadtforschung

Abbildung 9: Außenwanderungssaldo nach Außenwanderungstyp

Analysen des Amtes für Statistik und Stadtforschung zeigen, dass Augsburg unter vergleichbaren deutschen Städten, zu denen z.B. auch Nürnberg zählt, eher eine "junge Stadt" ist. Augsburg verfügt seit Jahren über einen positiven Wanderungssaldo in der Altersgruppe der 15- bis unter 25-Jährigen. Allerdings verliert Augsburg gerade durch die Altersgruppe der 25- unter 40-Jährigen wieder an Bevölkerung, die z.T. mit ihren Kindern bevorzugt ins Umland der Stadt abwandert (s. Beiträge zur Stadtentwicklung, Stadtforschung und Statistik 32: Bevölkerungsstruktur und -entwicklung in der Stadt Augsburg, Stadt Augsburg 2011, Kapitel 3.2).

- Man kann als Ergebnis festhalten, dass Augsburg sehr wohl als beruflicher Ausbildungsstandort attraktiv ist.
- Allerdings führen verschiedene Faktoren dazu, dass Personen/Familien, die beruflich und/oder familiär in der Region so eingebettet sind, dass sie eine eigene Immobilie erwerben/bauen wollen, dafür ins Umland ziehen.

Hier sind verschiedenste Faktoren zu nennen, die diesen Effekt wohl unterstützen; nur zwei Beispiele:

- Die Wohnkosten, die sich in Augsburg sicherlich schon länger an München orientieren (vgl. Zeitschrift Capital Immobilien 06/2012 mit dem Beitragstitel: „Augsburg: Investors Liebling“);
- Wenn die Grundschulsprenge-Pflicht nicht einfach durch einen Gastschulantrag umgangen werden kann, erscheint Eltern die Lösung darin, aus einem Gebiet mit sozialem Brennpunkt bzw. hohem Migrantenanteil in der Schulklasse wegzuziehen. Gerade dieser Punkt hat aufgrund des auch im deutschen Vergleich hohen Migrantenanteils in der Stadt Augsburg eine besondere Bedeutung.

1.1.5 Bevölkerungsvorausberechnung

Das Amt für Statistik hat mit dem Basisbericht zur demographischen Berichterstattung (Stadt Augsburg, Amt für Statistik und Stadtentwicklung, 2011) auch eine Bevölkerungsprognose vorgelegt. Diese wird regelmäßig fortgeschrieben. Die Bevölkerungsprognose wurde zum Stand 31.12.2011 vom Amt für Statistik und Stadtforschung aktualisiert. Die nachfolgenden Daten beziehen sich auf diesen Stand. Folgende Entwicklungen werden derzeit prognostiziert:

Altersgruppe	Wohnberechtigte Bevölkerung zum 31.12.2011	Entwicklung 2011-2020	Entwicklung 2001-2030
Unter 3	6.529	6,2 %	-6,8 %
3 bis unter 6	6.749	0,2 %	-10,1%
6 bis unter 10	8.730	-1,3 %	-7,4 %
10 bis unter 16	13.887	-3,5 %	-11,6 %
16 bis unter 20	10.490	-0,3 %	-3,3 %
20 bis unter 25	21.767	-1,9 %	2,7 %

Tabelle 1: Bevölkerung und prognostizierte Entwicklung für die Altersgruppen unter 25 Jahren

Einen Gesamtüberblick gibt nachfolgende Grafik:

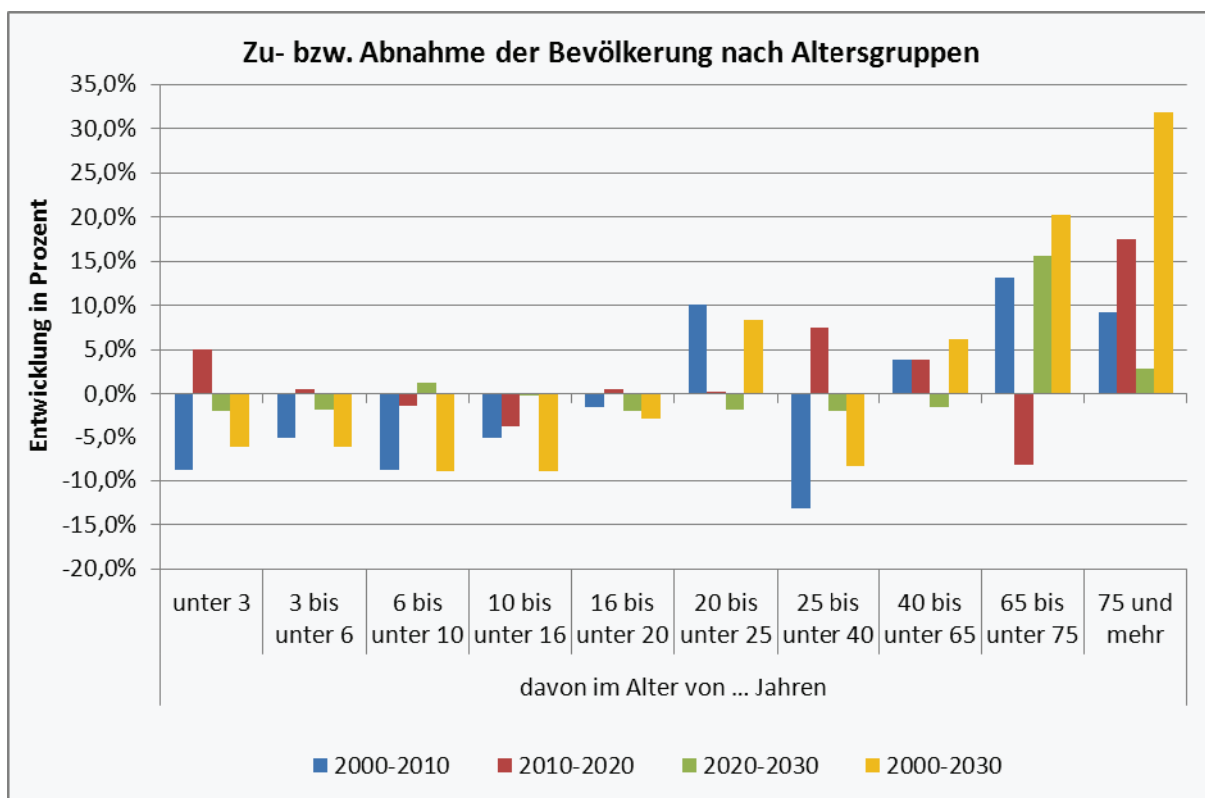


Abbildung 10: Prognostizierte Zu- und Abnahme der Bevölkerung nach Altersgruppen

1.1.6 Schülervorausberechnung

Schülervorausberechnungen basieren auf der Fortschreibung bereits existierender Geburtenjahrgänge und berücksichtigen keine Wanderungsbewegungen. Wie bereits dargestellt, kommt es zu bedeutenden Wanderungsbewegungen vor der Einschulung.

Da die Grundschulsprenkel nicht an der städtischen kleinräumigen Gliederung ausgerichtet sind, liegt derzeit noch keine Schülervorausberechnung analog der Bevölkerungsprognose vor.

1.1.7 Bevölkerungsdichte

Berichtsjahr	Fläche in m ²	Hauptwohnsitzbevölkerung	Bevölkerungsdichte je km ²
2007	147	264.207	1.799,3
2008	147	263.835	1.796,7
2009	147	263.853	1.796,8
2010	147	264.826	1.803,4
2011	147	266.608	1.815,6

Tabelle 2: 4 Bevölkerungsdichte

Quelle: Statistisches Jahrbuch der Stadt Augsburg, Amt für Statistik und Stadtforschung

1.1.8 Arbeitslosenquote

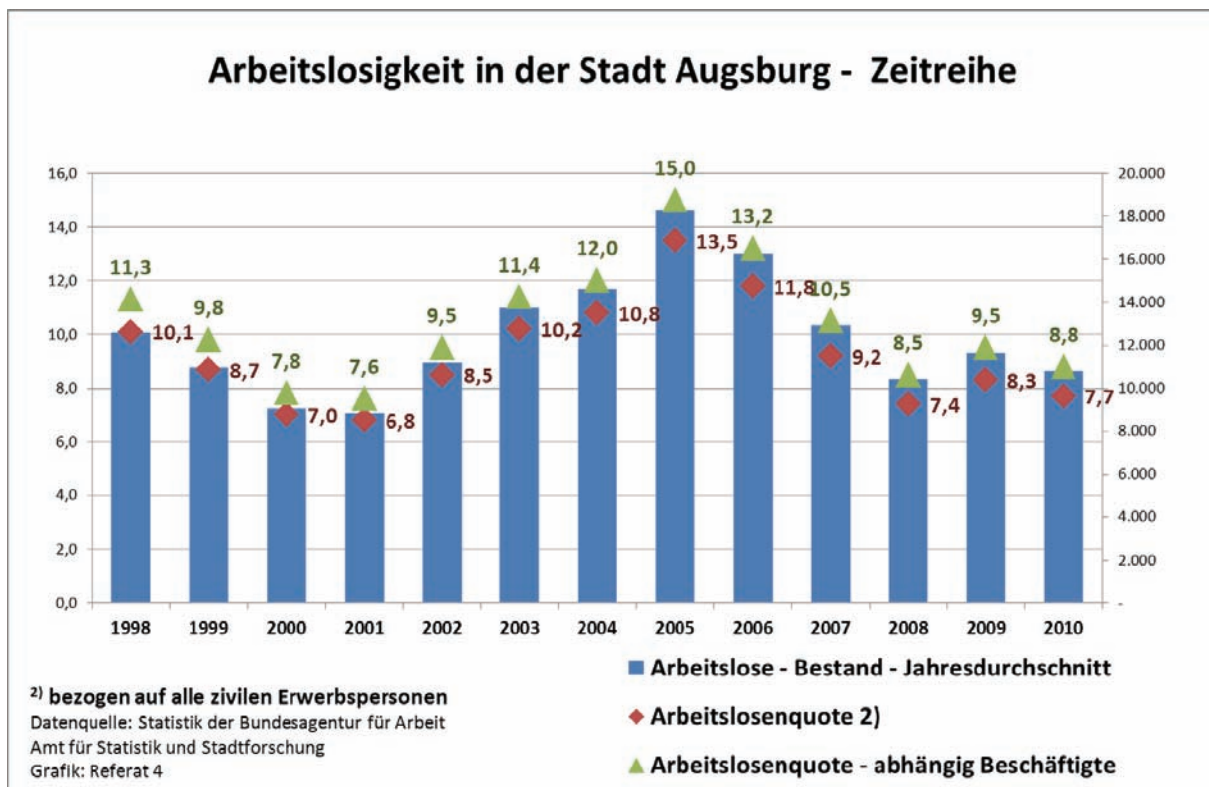


Abbildung 11: allgemeine Arbeitslosigkeit - Entwicklung 1998 - 2010

1.1.9 Jugendarbeitslosigkeit

Eine Quote für die Jugendarbeitslosigkeit wird von der Bundesagentur für Arbeit erst seit 2009 so ausgewiesen.

Tabelle 3: Jugendarbeitslosigkeit

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Arbeitslose u. 25 J.	1049	1142	1495	1901	2003	2319	1749	1371	902	1197	1038
Arbeitslosenquote ²¹ in u. 25 J. %										7,2	6,2
Anteil der Arbeitslosen u. 25 J. an allen Arbeitslosen in %	11,6	12,9	13,4	13,8	13,7	12,7	10,8	10,6	8,7	10,3	9,6%

Datenquelle: Bundesagentur für Arbeit / Amt für Statistik und Stadtforschung

1.1.10 SGB II-Quote

Nachfolgend ein kurzer Überblick über die Bedarfsgemeinschaften nach SGB II – Grundsicherung. Eine detaillierte Darstellung und Analyse ist im Augsburger Sozialbericht 2012 enthalten (Stadt Augsburg Sozialreferat, 2012).

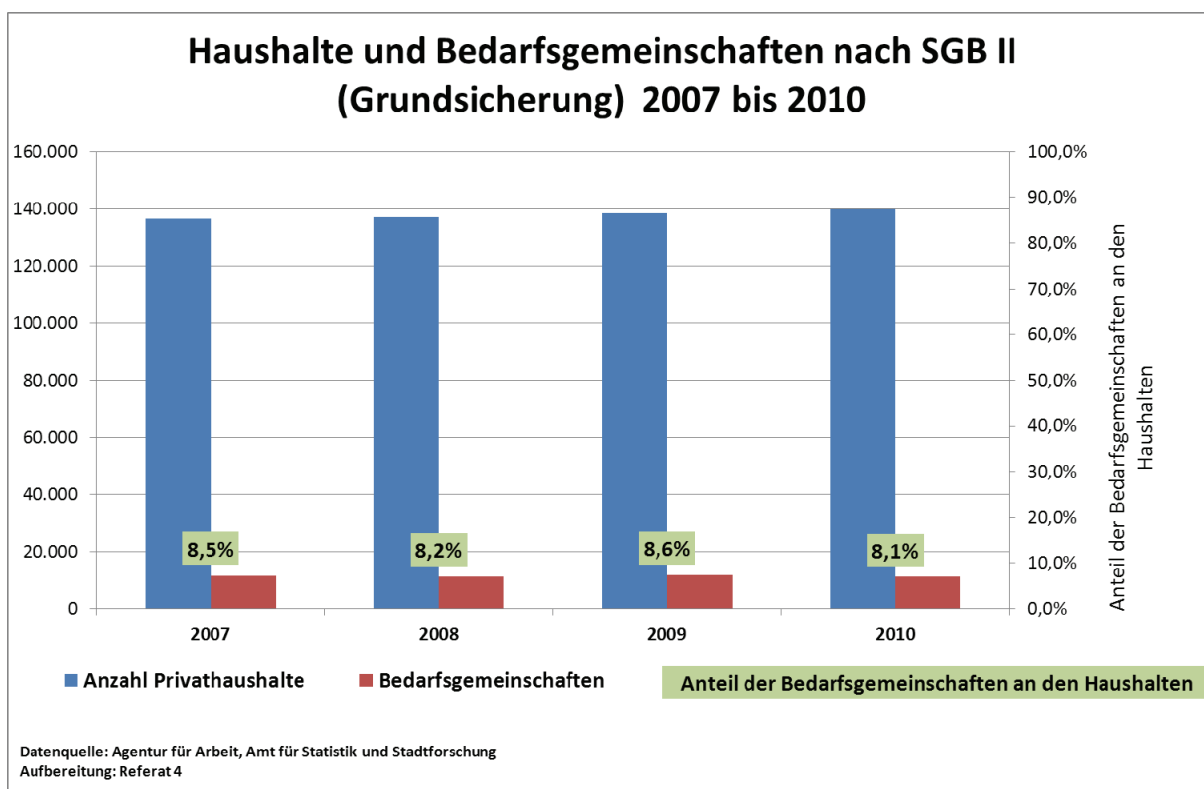


Abbildung 12: Haushalte, Bedarfsgemeinschaften und Anteil der Bedarfsgemeinschaften an den Haushalten 2007 - 2010

²¹ bezogen auf alle zivilen Erwerbspersonen in diesem Alter

1.1.11 Anteil der Kinder, die Sozialgeld beziehen

Dieser Aspekt ist im Sozialbericht (Stadt Augsburg Sozialreferat, 2012) ausführlich beschrieben. Zum 31.12.2011 lebten 4967 junge Menschen unter 15 Jahren in Bedarfsgemeinschaften (BG) nach SGB II. Dies entspricht einem Anteil von 14,9%. Dieser Anteil lag 2008 bei 16,8% und stieg 2009 auf 17,2 an. Seitdem fällt der Wert wieder.

Tabelle 4: Kinder in Bedarfsgemeinschaften nach SGB II

Jahr	Kinder unter 15 in BG gesamt	Anteil Kinder in BGs an Kindern unter 15 Jahren	Kinder unter 3 in BG	Anteil Kinder in BGs an Kindern unter 3 Jahren	Kinder zwischen 3 und unter 6 in BG	Anteil Kinder in BGs an Kindern 3 bis unter 6 Jahren
31.12.2008	5.660	16,7%	1.462	21,2%	1.239	18,4%
31.12.2009	5.751	17,2%	1.445	21,5%	1.268	19,3%
31.12.2010	5.506	16,5%	1.291	19,6%	1.282	19,2%
31.12.2011	4.967	14,9%	1.101	16,9%	1.123	16,7%

Datenquelle Bundesagentur für Arbeit / Amt für Statistik und Stadtforschung

1.1.12 Verfügbares Einkommen der privaten Haushalte pro Einwohner_in

Berichtsjahr	verfügbares Einkommen	
	insgesamt (Mio. Euro)	je Einwohner (Euro)
2007	4.478	17.064
2008	4.595	17.481
2009	4.550	17.289

Tabelle 5: Verfügbares Einkommen der privaten Haushalte

Quelle: Statistisches Jahrbuch der Stadt Augsburg, Amt für Statistik und Stadtforschung

1.1.13 Schulden pro Einwohner_in

Berichtsjahr	Schuldenstand zum 31.12.	
	insgesamt (1.000 Euro)	je Einwohner (Euro)
2007	261.575	997
2008	261.548	995
2009	261.541	994
2010	260.921	990

Tabelle 6: Schulden pro Einwohner_in

Quelle: Statistisches Jahrbuch der Stadt Augsburg, Amt für Statistik und Stadtforschung

1.1.14 Einschätzung des Armutsrisikos

Das Armutsrisiko in Augsburg ist im Sozialbericht 2012 beschrieben. Das Armutsrisiko der Bevölkerung ist in Augsburg – nach Nürnberg – bayernweit mit am höchsten (Stadt Augsburg Sozialreferat, 2012).

Ein Indiz dazu, wie sich prekäre finanzielle Situationen von Familien auf die Augsburger Stadtteile verteilen, ist mit der Befreiung von der Kindertagesstättengebühr gegeben. Die nachfolgenden

Karten zeigen die Inanspruchnahme von Gebührenbefreiungen für Kinder im Alter von 3 bis unter 6 Jahren auf. Diese Altersgruppe wurde bewusst gewählt, da die Betreuungsquote im Kindergartenbereich mit ca. 90 % nahezu eine Vollversorgung darstellt und demnach entsprechend verlässliche Aussagen getroffen werden können.

Die Karten zeigen, in welchen Sozialmonitoring-Bezirken (SMB) die höchste Inanspruchnahme von Gebührenbefreiungen erfolgt. In diesen Sozialmonitoring-Bezirken sind somit Kinder in der dargestellten Altersgruppe verstärkt einem finanziellen Armutsrisiko ausgesetzt. Die höchsten Belastungskonzentrationen sind für die Sozialmonitoring-Bezirke Rechts der Wertach und Oberhausen zu konstatieren. Betrachtet man die Entwicklung der Jahre 2008 – 2011, dann fällt die Tendenz auf, dass in weniger belasteten Bereichen tendenziell die Werte sinken und in stärker belasteten Bereichen die Werte ansteigen.

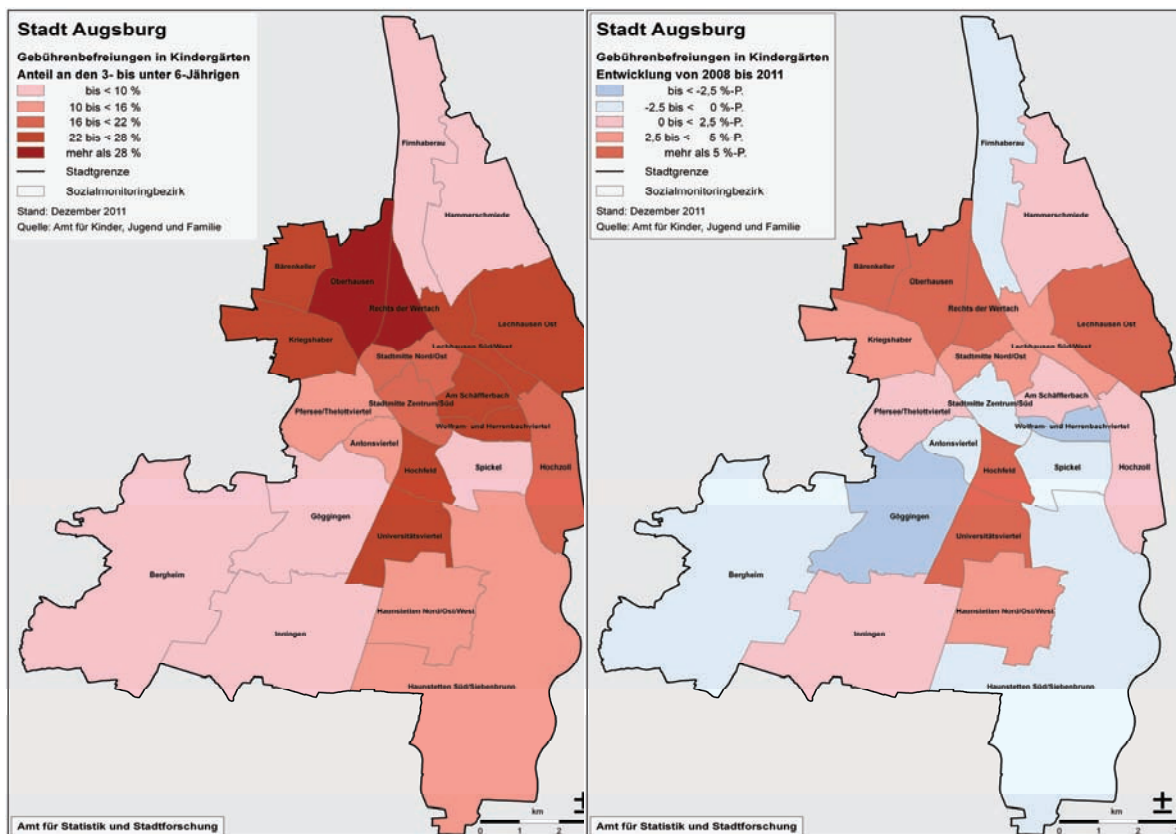


Abbildung 13: Gebührenbefreiung von der Kindertagesstättegebühr - Indiz für Armut

1.1.15 Ausgaben für die Bildung – Daten des Sachaufwandsträgers für die Schulen

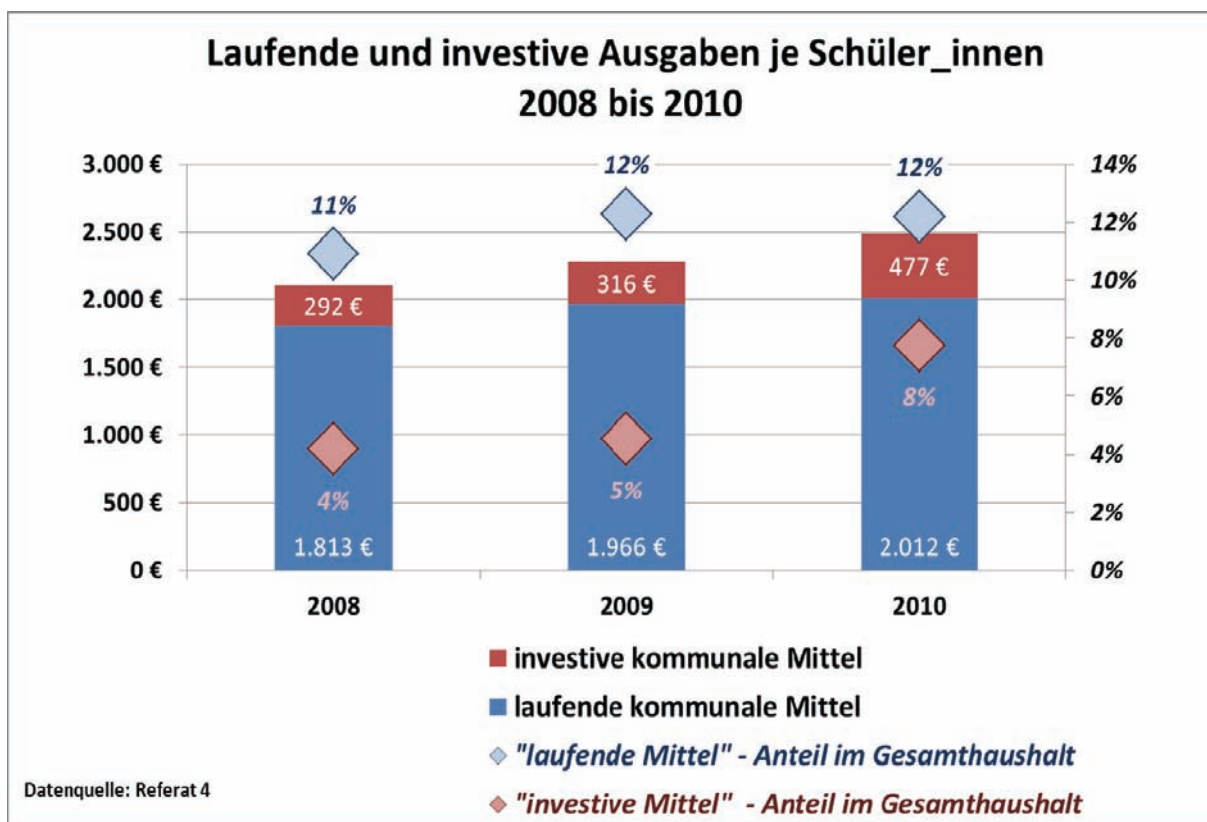


Abbildung 14: Laufende und investive Ausgaben je Schüler_innen 2008 - 2010

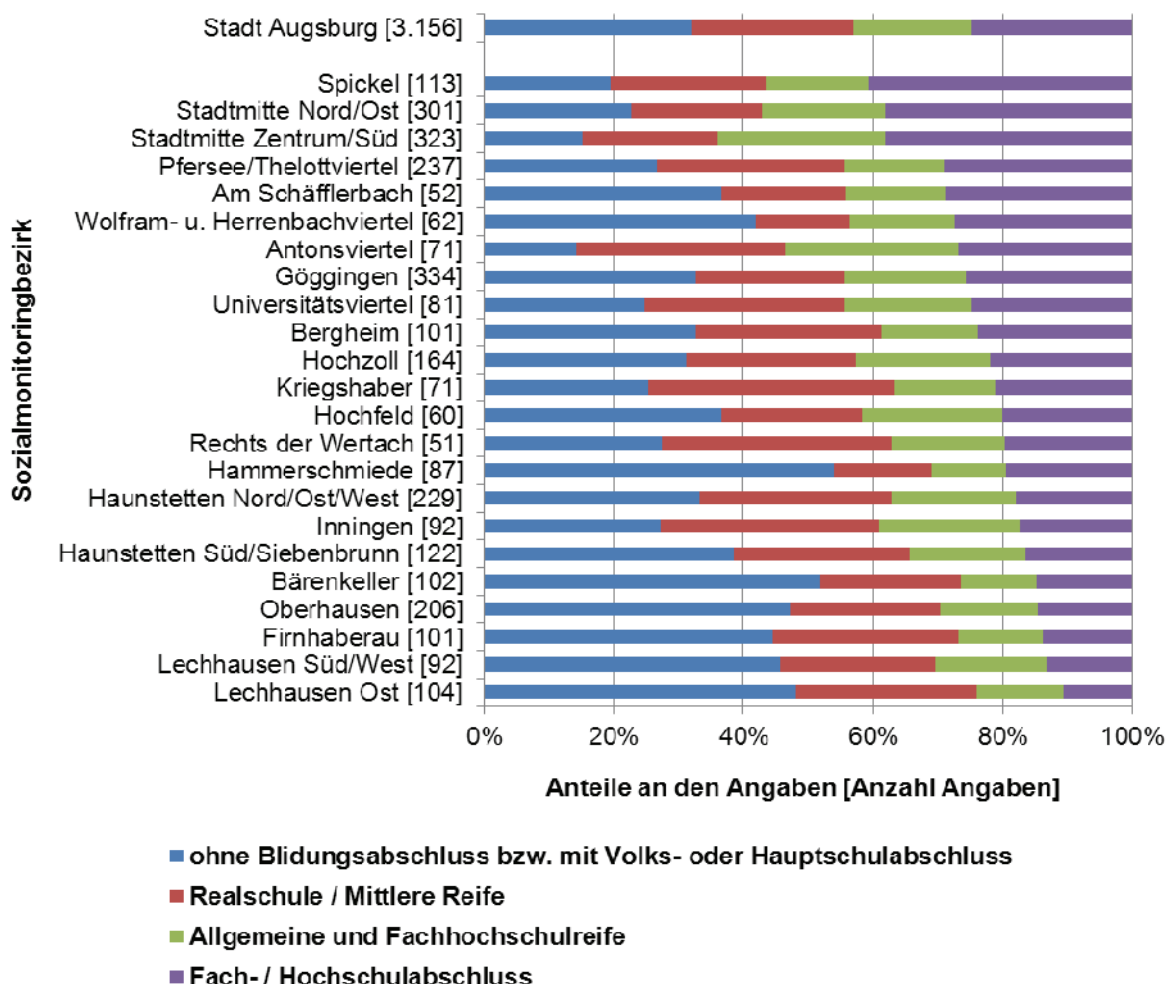
1.1.16 Verteilung der Bevölkerung nach dem höchsten allgemeinbildenden Abschluss (BU)

Ein erster Ansatz dazu wird vom Amt für Statistik über die Auswertungen der Bürgerumfrage derzeit aufgebaut (vgl. (Stadt Augsburg, Amt für Statistik und Stadtforschung, 2012)).

In der nachfolgenden Grafik sind die Angaben der Befragten zu ihrem höchsten Bildungsabschluss dargestellt. Diese erste Einschätzung gibt einen weiteren Hinweis darauf, in welchem Bildungsmilieu die Augsburger Kinder aufwachsen.

Die Sozialmonitoring-Bezirke Spickel sowie die beiden in der Stadtmitte haben nach den Ergebnissen der Bürgerumfrage 2011 die höchsten Anteile an Bewohnern mit akademischem Bildungsabschluss. Die geringsten Anteile an Akademikern weisen die im Norden bzw. Nordwesten gelegenen Sozialmonitoring-Bezirke auf. Dort finden sich, zusammen mit der Hammerschmiede, auch die höchsten Anteile an Bewohnern, die angaben, keinen Bildungsabschluss oder Volks- bzw. Hauptschulabschluss zu besitzen.

Höchster Bildungsabschluss nach Ergebnissen der Bürgerumfrage 2011



Quelle: Bürgerumfrage 2011, Amt für Statistik und Stadtforschung

Abbildung 15: Höchster Bildungsabschluss nach Ergebnissen der Bürgerumfrage 2011

2 Bildungsteilhabe und Chancengleichheit

Bildungsgerechtigkeit gehört auch im 21. Jahrhundert zu den zentralen sozialen Fragen, denn an Bildung und Bildungszertifikate sind zahlreiche Teilhabe- und Lebenschancen geknüpft. Ferner ist Bildung nicht nur eine entscheidende Ressource für individuelle Wohlfahrt und subjektives Wohlbefinden, sondern auch für die Leistungs- und Integrationsfähigkeit demokratischer Gesellschaften von grundlegender Bedeutung.

Die Ergebnisse der PISA- und IGLU-Studien haben insbesondere für Deutschland zeigen können, dass der Bildungserfolg weiterhin stark von der sozialen Herkunft abhängt (Geißler, , 2008, S. 73). Dennoch sind ungünstige Startvoraussetzungen nicht deterministisch als nicht abwendbares Schicksal zu betrachten: Ein detailliertes Wissen darüber, wie Bildungsbiographien auch unter vergleichsweise schwierigen Rahmenbedingungen gelingen können, bietet vielfältige Ansatzmöglichkeiten dafür, Schulen und Jugendarbeit sozial gerechter zu gestalten. Als Grundperspektive hat eine solche weniger defizitorientierte und mehr stärkenorientierte Betrachtung in den vergangenen Jahren in vielerlei Diskurse um Bildung Einzug gehalten. Allerdings liegen bislang nur wenige konkrete Forschungsergebnisse über die Bedingungen vor, unter denen erfolgreiche Übergänge in Schule, Ausbildung und Beruf trotz sozialer Benachteiligung gelingen²².

Eine umfassende Untersuchung zum Thema „Erfolgreiche Schulabschlüsse trotz sozialer Benachteiligung“ haben Jan Goebel, Jörg Dittmann und Anke Böckenhoff (Goebel, Dittmann, & Böckenhoff, 2012) vorgelegt. Dabei diente ihnen das Konzept der **Resilienz** als theoretische Grundlage, also die Vorstellung, dass es eine unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeit gibt, „Krisen unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (Walter-Enderlin, 2006, S. 13). Was derlei stärkende Ressourcen für sozial benachteiligte Jugendliche speziell im schulischen Bereich sein können, untersuchten Goebel, Dittmann und Böckenhoff auf der Basis von Daten aus dem Sozioökonomischen Panel (SOEP).

Das SOEP begleitet als groß angelegte Längsschnittstudie seit 1984 zwischen 6000 und 11000 Haushalte. Dabei befragen die beteiligten Wissenschaftler_innen des Deutschen Instituts der Wirtschaft jährlich sämtliche Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren, die in den beteiligten Haushalten leben, zu einer Vielzahl von Aspekten wie Bildung, Gesundheit, Freizeitgestaltung oder ökonomische Lage. Daher können durch das SOEP über Zeitspannen von vielen Jahren hinweg Zusammenhänge zwischen gesamtgesellschaftlichen und individuellen Entwicklungen untersucht werden. Dadurch, dass jeweils sämtliche Mitglieder der betreffenden Haushalte befragt werden, lassen sich auch sehr differenzierte Aussagen über Familien treffen (SOEP, 2010).

Für „Erfolgreiche Schulabschlüsse trotz sozialer Benachteiligung“ wurden schwerpunktmäßig die Daten aus den im Rahmen des SOEP durchgeführten Befragungen mit Jugendlichen ausgewertet, wobei benachteiligte und nicht-benachteiligte Jugendliche miteinander verglichen wurden. Unter „benachteiligt“ verstanden die Autor_innen Jugendliche, die bereits mehrmals im Leben innerhalb ihrer Familie Armutserfahrungen gemacht haben. Diese Jugendlichen haben zwar in der Tat z.B. ein doppelt so hohes Risiko als nicht-benachteiligte Jugendliche, keinen Schulabschluss bzw. einen Förderschulabschluss zu erreichen, dennoch fanden sich unter den benachteiligten Jugendlichen auch 21 % (verglichen mit 44 % bei den Nicht-Benachteiligten) mit Abitur. Deren schulischen Erfolg führen die Autor_innen auf besagte Resilienzfaktoren zurück (Goebel, Dittmann, & Böckenhoff, 2012). Laut der vorliegenden Studie sind dabei vor allem verlässliche Sozialkontakte von Bedeutung, ebenso aber auch anregende Freizeitangebote. Dass die Eltern generell Interesse an den Bedürfnissen der Jugendlichen zeigen und sich auch aktiv für das Schulleben interessieren, ist dabei äußerst wichtig (vgl. auch Ausführungen zum Thema „Bindung“ in A Kapitel 2.4.4 Der Bildungsindex und seine Kennzahlen Seite 57ff.). Als ebenso ausschlaggebend erwies sich auch regelmäßiger Kontakt zu guten Freund_innen. Interessant ist sicherlich auch, wie wichtig z. B. Musizieren oder andere künstlerische Beschäftigungen in der Freizeit für die Ausprägung von Resilienz ist. Als fatal erwies sich dagegen, wenn Jugendliche der

²² <http://www.iss-ffm.de/projektgruppen/prekaere-lebenslagen/iss-arbeitsgruppe-bildungserfolg-von-sozial-benachteiligten.html> (28.12.2011)

fatalistischen Überzeugung waren, ihr eigenes Leben nicht selbst in der Hand zu haben und sich gleichsam fremd gesteuert zu wissen.²³

Für die Beschäftigung mit Bildungslandschaften lässt sich hieraus eine große Palette nützlicher Anregungen gewinnen, an denen sich auch der vorliegende Bildungsbericht orientiert:

- Armutsfaktoren spielen sehr wohl eine negative Rolle für Bildungschancen.
- Dennoch gilt es, Analysen stärkenorientiert anzulegen und nach Resilienzfaktoren zu suchen.
- Dabei kommt außerschulischen kulturellen, kognitiven und sozialen Angeboten eine große Bedeutung zu, die messbar positiv auf den Schulerfolg wirkt.
- Zuverlässige soziale Bindungen zur Familie wie zu Freund_innen sind auch für den Schulerfolg höchst bedeutsam.

2.1 Bildungslandschaft in Augsburg

Bereits im ersten Augsburger Bildungsbericht wurde ein Modell des Schulsystems (siehe Seite 47) dargestellt. Daran hat sich nichts Wesentliches verändert. Mit dem 2. Bildungsbericht wird der Blick auf die Bildung ausgeweitet. Die schematische Darstellung der institutionellen Bildungslandschaft für junge Menschen unter 25 Jahren zeigt die Komplexität der Bildungslandschaft in den wesentlichen Zügen auf.

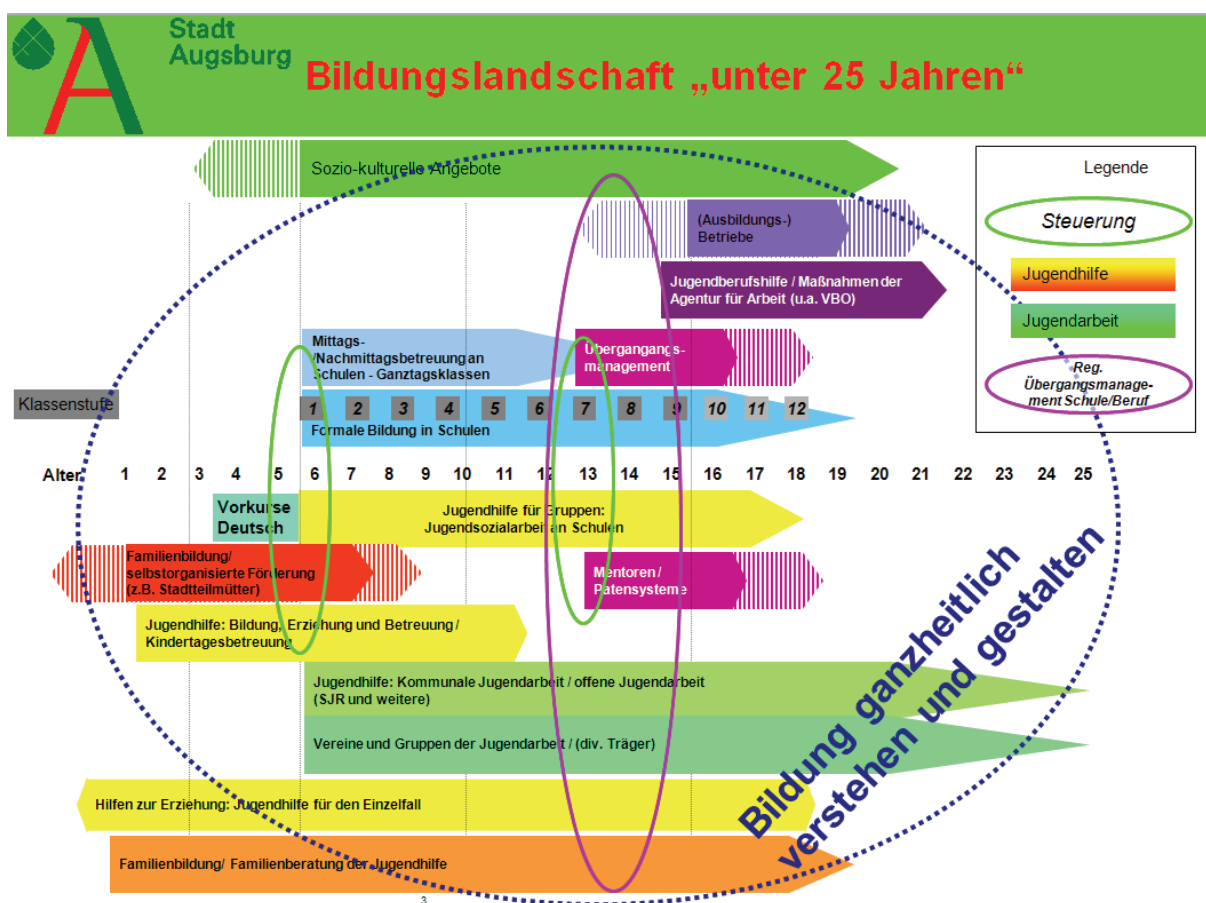


Abbildung 16: Institutionelle Bildungslandschaft für junge Menschen unter 25 - schematische Darstellung

²³ Oder anders formuliert: wenn bei den Jugendlichen eine externe Kontrollüberzeugung vorlag, die wiederum zu einem Mangel an Selbstwirksamkeit führte.

2.2 Sozialräumliche Betrachtung – Bildungsprofil der Stadtteile

Die KGSt (Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGSt), 2012) stellt in ihren Leitlinien zur Bildungslandschaft fest, dass „der Stadtteil bzw. Sozialraum [...] von zentraler Bedeutung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen“ ist.²⁴

Wie die Daten aus Augsburg bzw. deutschlandweite Studien an verschiedenen Aspekten aufzeigen, hat Bildungsteilhabe starke sozialräumliche Komponenten:

„Zwar ist die Arbeitslosigkeit in deutschen Städten insgesamt rückläufig, die sozialräumliche Spaltung zwischen Arm und Reich (Segregation) nimmt jedoch zu. Insbesondere die Kinderarmut konzentriert sich zunehmend in bestimmten Stadtteilen. Eine Verdrängung der von Armut betroffenen Haushalte mit Kindern [...] ist mittlerweile nachweisbar. Städte im Süden Deutschlands sind davon weniger betroffen als Städte im Norden, Westen und Osten. [...] In fast allen Städten gibt es Stadtteile, in denen die Kinderarmut entgegen der allgemeinen Entwicklung noch weiter ansteigt.“

Dieses Fazit zieht eine Studie des Deutschen Instituts für Urbanistik für mehrere Großstädte Deutschlands. Die Daten von Augsburg weisen darauf hin, dass diese Entwicklungen auch für Augsburg nicht von der Hand zu weisen sind, zumal an dieser Studie auch Nürnberg, das in vielfältiger Hinsicht mit Augsburg vergleichbar ist, beteiligt war.

„Für die Politik ergibt sich daraus Handlungsbedarf in mehrfacher Hinsicht: Es ist notwendig, diese Entwicklungen künftig laufend zu beobachten, mögliche Negativentwicklungen frühzeitig zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken.“

„Je nachdem, wo Kinder und Jugendliche aufwachsen, unterscheiden sich ihre Chancen auf Bildung und Gesundheit. In einem Kooperationsprojekt von Bertelsmann Stiftung, empirica AG und Robert Koch-Institut wird wissenschaftlich belegt, dass das direkte räumliche Umfeld die kindliche Entwicklung fördern, aber auch belasten kann. [...] Sogenannte „Belastungs-Quartiere“ [...] verstärken die gesundheitlichen Risiken der dort lebenden Kinder, während ein attraktiver Lebensraum hilft, mögliche Schwierigkeiten auszugleichen.“

Die in der Studie dargestellten Risiken betreffen auch die Kinder aus der Mittelschicht. Vereinfacht gesagt scheint es so, als ob sie ihr Verhalten an das Quartier angleichen. Insgesamt wird festgestellt, dass „Kinder und Jugendliche aus diesen Quartieren [...] auch überdurchschnittlich viel Zeit vor dem Fernsehgerät bzw. dem Computer [verbringen].“ Sie bewegen sich weniger, der Anteil der Fastfood-Ernährung steigt – unabhängig von anderen Statusmerkmalen. Analoges gilt für deren Eltern. Zusammenfassend bestätigt „die Studie [...] damit den hohen Stellenwert von quartiersbezogene[n] Ansätze[n] und bereits bestehende[n] Projekte[n] zur Gesundheitsförderung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland.“

Im Weiteren stellt die Studie dar, dass die „steigende Anzahl der psychischen und psychosomatischen Beschwerden im Kindes- und Jugendalter“ in diesen Quartieren auffällt. Vergleichbares wird für die Kinder- und Jugendhilfe festgestellt.

Die oben beschriebenen Belastungen haben Auswirkungen auf die Kindertagesstätten, Schulen und Bildungseinrichtungen sowie die Jugendhilfe. Auf diese kommt eine Vielzahl komplexer Problemkonstellationen zu, die alleine oft nicht bewerkstelligt werden können. In der Studie wird dargestellt, dass „... präventive Angebote nur dann langfristig hilfreich sind, wenn das Wohn- und Lebensumfeld entsprechend umgestaltet werden kann.“

In der Bildungsberichterstattung sollte deshalb auch ein Augenmerk auf die Daten des Gesundheitsamtes und Informationen zum Wohnumfeld aufgenommen werden. Bis zur Drucklegung war es leider nicht möglich, die Daten entsprechend valide aufzubereiten. Dieses bleibt dem nächsten Bildungsbericht vorbehalten.

Bildung wie auch Ausbildung beeinflussen die soziale Stellung des Einzelnen, den Zugang zu zentralen gesellschaftlichen Positionen, wie auch die Teilhabe am gesellschaftlichen Reichtum und an politischen Entscheidungen.

²⁴ (Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGSt), 2012)

Einen ganzheitlichen Bildungsprozess zu initiieren, ist nicht nur Aufgabe der Schule, sondern geschieht gleichermaßen durch Bildungsprozesse in Familien, Kindertageseinrichtungen, Jugendarbeit, in Peergroups, dem Wohnumfeld, Institutionen der beruflichen Bildung etc..

In vielen Schulen, besonders der Programmgebiete der Sozialen Stadt in den alten Bundesländern, ist der Anteil der Schüler und Schülerinnen nichtdeutscher Herkunftssprache und andersartigem kulturellen Hintergrund sehr hoch. Die Tatsache, dass Bildungs- und Ausbildungsangebote immer noch sehr sprachorientiert sind und an der Lebenswelt des Bildungsbürgers anknüpfen, wirkt sich in diesen Quartieren besonders benachteiligend aus. Aus diesem Grund sind Schulen mit einem besonderen Entwicklungsbedarf daher auch verstärkt mit den Problemen von Schulschwänzern und Schulabbrechern konfrontiert. Erschwerend ist die hohe Fluktuation der Schülerschaft aufgrund der kurzen Wohndauer der Familien im Stadtteil. Ein Grund dafür ist die Sorge der Eltern um die Bildungszukunft ihrer Kinder. Viele besorgte Eltern verlassen deshalb den Stadtteil ganz und andere Eltern bleiben im Stadtteil wohnen, melden aber ihre Kinder über „Deckadressen“ an anderen Schulen außerhalb des Gebietes an (vgl. (Bundesministerium für Verkehr, 2003)]

2.3 Gender

Wie im vorherigen Kapitel bereits deutlich wurde, versucht der hier angelegte ganzheitliche Bildungsbegriff an der konkreten Lebenssituation von Jugendlichen anzuknüpfen (vgl. hierzu auch Kapitel Bildungsverständnis). Nicht zuletzt da sich Jugendliche während ihrer Sekundarschulzeit in der Pubertät befinden, welche eine Phase der Konsolidierung von Geschlechterrollen darstellt (Hurrelmann, 2005, S. 58), sollte eine Sensibilität für Geschlechterfragen auch an den Tag gelegt werden. Was es heißt, ein Junge bzw. ein Mädchen zu sein, ist für die Jugendlichen selbst zu dieser Zeit auch in der Schule von höchster Wichtigkeit (vgl. (Jäckle, 2009)). Ein Bildungssystem, das sich anschickt, die Jugendlichen - sinnbildlich gesprochen - dort abzuholen, wo sie gerade stehen, kommt also nicht umhin, sich mit Gender zu beschäftigen. Dabei kann ein Blick auf Bildung und Gender, der Geschlechterrollen eher hinterfragt als zementiert, für Jungen wie für Mädchen gleichermaßen von Vorteil sein.

Will man die Bildungschancen von Mädchen und Jungen fernab massenmedialer Polemik zusammenfassen, lässt sich dies folgendermaßen zusammenfassen: Die Bildungschancen von Frauen sind heutzutage besser als die von Männern. Die Bildungsrenditen (Hradil 2001, S. 174) von Frauen sind nach wie vor schlechter. Mit anderen Worten haben Mädchen zwar mittlerweile einen Vorsprung vor Jungen, was Schulabschlüsse betrifft, die angeseheneren und besser bezahlten Berufe haben aber nach wie vor Männer inne. Beides trifft auch auf Augsburg zu, wie im Kapitel „Weiterführende Schulen“ nachzulesen ist.

Fasst man Bildung als etwas auf, das Kindern und Jugendlichen eine gesunde und chancenreiche Entwicklung in vielen Bereichen ermöglichen soll, wird eine Perspektive, die Geschlechterrollen aufzubrechen versucht, dringend notwendig. Enge Stereotype darüber, wie ein Mädchen bzw. ein Junge zu sein hat, hemmen die Chancen von Jugendlichen. So hat sich an der Berufswahl von Jugendlichen, gerade von Haupt- bzw. Mittelschulabsolvent_innen in den vergangenen Jahrzehnten kaum etwas geändert: Kaum ein Junge geht in den sozialen oder pflegerischen Bereich, bei den Mädchen verteilen sich über 50 % der Auszubildenden auf lediglich zehn Berufe (iw-Dienst, 2012). Gerade für Mädchen mit Hauptschulabschluss wird die enge Orientierung an sogenannten „Frauenberufen“ zu einem beinahe existentiellen Problem, da die Verdienste in diesen Berufen derart gering sind, dass eine Berufseinsteigerin durch ihr eigenes Einkommen kaum unabhängig ihren Lebensbedarf bestreiten kann.

Auch weitere Phänomene, die sich im Bildungs- und Erziehungswesen finden, sind eigentlich gesamtgesellschaftliche Probleme, so etwa die Unterrepräsentiertheit von 'Frauen in Führungspositionen. Wirft man einen Blick auf Schulleitungen, so zeigt sich, dass die viel zitierte „Feminisierung des Lehrberufs“ hier nicht stattfindet, im Gegenteil. So gibt es beispielsweise an den öffentlichen Gymnasien in Augsburg keine weiblichen Schulleitungen.

Traditionelle Männlichkeitsbilder kollidieren stark mit einem Verhalten, welches dem Schulerfolg dienlich ist: Fleiß, still sitzen, leise sein, zunehmend auch die Fähigkeit zu Teamwork etc. All dies sind Fähigkeiten, die zunehmend auch im Berufsleben als sogenannte „soft skills“ gefordert werden, die aber gerade bei Jungen in der Pubertät oder Schüler_innen aus eher traditionell gepräg-

ten Elternhäusern wenig hoch im Kurs stehen. Traditionelle Weiblichkeitsbilder stehen dagegen einer Idee von „das eigene Leben in die Hand nehmen“, wie sie in unserer individualisierten Gesellschaft zunehmend gefordert werden, diametral entgegen (Timmermann, 1998). Ein selbstreflektierter Umgang mit Geschlechterrollen und eine Erweiterung des eigenen Repertoires über traditionelle Vorstellungen von Geschlechterrollen hinaus, scheinen mit Blick auf Bildung als ganzheitliche Aufgabe heutzutage unumgänglich. Diese Reflexivität ist indes nicht nur von den Schüler_innen gefordert, sondern auch vonseiten der Institution Schule sowie anderen Bildungsinstitutionen.

2.4 Bildungsindex

Der Bildungsindex gibt einen Hinweis darauf, inwieweit Kinder in einem bildungsfernen Umfeld aufwachsen bzw. familiäre Schwierigkeiten und Umfeldbelastungen die Bildungsteilhabe erschweren.

Bei den Überlegungen, welche Kennzahlen einem Bildungsindex zu Grunde gelegt werden sollen, waren folgende Aspekte handlungsleitend:

2.4.1 Zusammenhänge zwischen frühkindlicher Bindung und Bildung These: „Bildung braucht Bindung“

Anhand von Statements soll ein kurzer Einblick – ohne Anspruch der Vollständigkeit – in Zusammenhänge von Bildung und Bindung und damit Hinweise gegeben werden, die über reine Kennzahlen der Bildungsberichterstattung nicht erfassbar sind.

„In keiner anderen Phase seines Lebens lernt der Mensch so begierig und schnell wie in den ersten Jahren. Neue Forschungsbefunde unterschiedlicher Disziplinen machen dies deutlich und zeigen, dass die Entwicklung in den ersten Lebensjahren noch beeindruckender verläuft als bislang vermutet. Ein entscheidender Faktor für das Lernen in der frühen Kindheit ist, dass Kinder vor allem in der sozialen Interaktion mit ihren wichtigsten Bezugspersonen und durch emotionale Beziehung zu ihnen lernen (Ahnert, 2010). Frühe Bildungsprozesse sind also eng mit der Qualität der Bindungs- und Beziehungserfahrungen des Kindes verbunden.“²⁵

„Nirgendwo im Tierreich sind die Nachkommen beim Erlernen dessen, was für ihr Überleben wichtig ist, so sehr und über einen vergleichbar langen Zeitraum auf Fürsorge und Schutz, Unterstützung und Lenkung durch die Erwachsenen angewiesen. Und bei keiner anderen Art ist die Hirnentwicklung in solch hohem Ausmaß von der emotionalen, sozialen und intellektuellen Kompetenz dieser erwachsenen Bezugspersonen abhängig wie beim Menschen.“²⁶

Nachfolgend soll kurz angerissen werden, welche Wirkungen gute Bindung („elterliche Feinfühligkeit und sichere Bindung“) auf die weitere Entwicklung haben:

Für die frühe Kindheit sind ²⁷ „subtilere und vielfältige Kommunikationsfähigkeiten“, ab 2 Jahren „kompetentere Problemlöseverhalten“ aufzeigbar. Für 5-Jährige im Kindergarten ist „weniger aggressives bzw. feindseliges Verhalten gegenüber anderen Kindern, weniger emotionale Isolation und Abhängigkeit von den Erzieherinnen, mehr Kompetenz im Umgang mit anderen Kindern und eine positivere Wahrnehmung von sozialen Konfliktsituationen“ sowie eine höhere Konzentration beim Spiel nachweisbar. ²⁸

Analoges gilt für das Schulalter: Positive soziale Wahrnehmung, hohe soziale Kompetenz, bessere Freundschaftsbeziehungen, hohes Selbstwertgefühl und großes Selbstvertrauen, höhere Ich-Flexibilität ist feststellbar. Kindern mit einer guten Bildung wird zudem zugesprochen, dass „sie [...] eher in der Lage [sind], die Kontrolle und Modulation von Impulsen, Bedürfnissen und Gefühlen dynamisch an situative Erfordernisse anzupassen.“²⁹

„Die Basis dazu ist in der Familie, dort fangen Bindung und Bildung an. Erst später kommen Krippe, Tagespflege, Kindergarten und Grundschule hinzu.

Aber auch dann bleibt die Familie der am längsten und stärksten wirkende Bildungsort des Kindes. Alle Lernorte, an denen Bildung und Erziehung stattfindet, müssen zusammenarbeiten.“³⁰

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass „die Erfahrungen der ersten drei Lebensjahre ... entscheidend [sind] für die weitere Entwicklung bis ins Jugend- und Erwachsenenalter (Grossmann & Grossmann, 2004), zitiert nach (Dr. Becker-Stoll, 2008)

²⁵ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, 2010) Seite 15.

²⁶ Vgl. (Hüther, 2004)

²⁷ Zusammenfassung aus einem Referat von (Dr. Becker-Stoll, 2008) – dort sind auch die wissenschaftlichen Quellen dargestellt. Zur besseren Lesbarkeit wird im Bildungsbericht darauf verzichtet, diese hier zu nennen.

²⁸ (Dr. Becker-Stoll, 2008) Folie 11

²⁹ (Dr. Becker-Stoll, 2008) Folie 12

³⁰ (Dr. Becker-Stoll, 2008) Folie 22

Dieses sind die Auswirkungen guter Bindung fürs Kindesalter. Aber auch für andere Lebensalter sind Bezüge zu frühkindlicher Bildungserfahrung aufzeigbar.

Andere Studien kommen zu analogen Ergebnissen: Folgt man der Bindungstheorie von John Bowlby, entwickeln Säuglinge eine das Überleben sichernde spezifische Bindung an eine Hauptperson - einen „sicheren emotionalen Hafen“³¹. Von diesem aus kann es die Welt erkunden. Fehlt dieser Hafen – lebt der Säugling oder später auch das Kind bzw. der Heranwachsende in einer unsicheren Bindung –, ist das explorative Verhalten also gestört. In der Folge ergeben sich laut Karl Heinz Brisch verschiedene Kompensationsreaktionen. Zu diesen zählen u. a. weniger Bewältigungsstrategien (aggressives Verhalten in Stresssituationen), Lösungen von Problemen eher alleine, Rückzug aus Beziehungen, somit und damit weniger Beziehungen, und Defizite in den kognitiven Möglichkeiten (höhere Rigidität im Denken und Handeln, schlechtere Gedächtnisleistungen und schwierigeres Lernen)³².

In diesem Zusammenhang ist das, was junge Menschen in Augsburg zum Thema Bildung gesagt haben, spannend. Dr. Kirchner³³ fasst die Aussagen der jungen Menschen u.a. in folgender These zusammen: „Gelingende Bildungs- und Jugendarbeit hängt von den Personen ab, die sie gestalten. Immer wieder machen Jugendliche darauf aufmerksam, dass gelingende Bildungs-, Freizeit- und Sozialisationsprozesse mit relevanten Anderen zu tun haben, die sie als förderlich erleben. Die Bildungs- und Jugendarbeit hängt von den Personen ab, die sie gestalten und kann Auswirkungen auf weitere Lebensfelder haben (z.B. wirkt Demotivation in der Schule weiter in die Freizeit hinein). Förderlich werden erwachsene relevante Andere erlebt, die selbst motiviert sind und etwas bewirken wollen, die Interesse zeigen und zuhören, die ernst nehmen und wertschätzen, aber auch in einer fachlichen Perspektive kompetent sind und Position beziehen.“³⁴

Zu „guten Bindungen“ gibt es keine Kennzahlen und damit keine Möglichkeit, einen direkten Zusammenhang zu Augsburger Bildungsdaten herzustellen. Aber: Diverse Studien sprechen von einem hohen Zusammenhang von Arbeitslosigkeit, Armut und Hilfen zur Erziehung. „Schließlich benötigen die Empfänger von Arbeitslosengeld II auch überdurchschnittlich oft Unterstützung bei der Erziehung ihrer Kinder. Von den Familien, zu denen regelmäßig ein Sozialpädagoge kommt oder bei denen sogar ein Kind im Heim lebt, sind knapp 60 % auf Hartz IV oder vergleichbare Leistungen angewiesen. Dieser überproportional hohe Anteil sei »sehr auffällig«, sagt Thomas Rauschenbach, Direktor des Deutschen Jugendinstituts in München. Man müsse in diesen Fällen nicht nur vom Problem der »Bildungsarmut« sprechen, sondern auch von »Erziehungsarmut«. Insofern ballen sich bei einem Teil der Arbeitslosen offenbar tatsächlich die Probleme – auch wenn nicht feststeht, wie groß deren Anteil an sämtlichen Hartz-IV-Beziehern ist.“ (Kindheit nach Vorschrift. Hartz-IV-Kindern soll geholfen werden – aber nur, wenn der Sozialbeamte zustimmt. Wie viel Bevormundung brauchen arme Familien?, 2010).

³¹ vgl. John Bowlby: *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. Ernst Reinhardt Verlag, München 2001

³² vgl. Dr. Karl Heinz Brisch. Bindung – Das Leben in die Hand nehmen – aber sicher. Vortrag im Rahmen der Tagung der Katholischen Jugendfürsorge St. Elisabeth Augsburg. Juli 2011

³³ (Kirchner, Andreas Dr.; Institut für Fort- und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung (IF) Katholische Stiftungsfachhochschule München (KSFH), 2012)

³⁴ Ebd. Seite 3f.

Zusammenhänge zum Eltern-Kind-Verhältnis werden z.B. in einer repräsentativen Untersuchung von TNS Infratest Sozialforschung herausgestellt. In der World Vision Kinderstudie „... gaben 32 % der zehn- bis elfjährigen Kinder von Arbeitslosen an, ihre Eltern hätten zu wenig Zeit für sie – ein sehr hoher Wert. Selbst in Familien, in denen beide Eltern voll arbeiten, fühlen sich weniger Kinder vernachlässigt (21 %). Und wo nur ein Elternteil berufstätig ist, klagen sogar bloß sieben Prozent. Nur die Kinder berufstätiger Alleinerziehender berichten ähnlich häufig vom Zeitmangel der Eltern wie der Nachwuchs Arbeitsloser.“

(Kindheit nach Vorschrift.

Hartz-IV-Kindern soll

geholfen werden – aber nur, wenn der Sozialbeamte zustimmt. Wie viel Bevormundung brauchen arme Familien?, 2010)

Erwerbsbeteiligung der Eltern führt nicht notwendigerweise zu Defiziten in der Zuwendung

Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %)

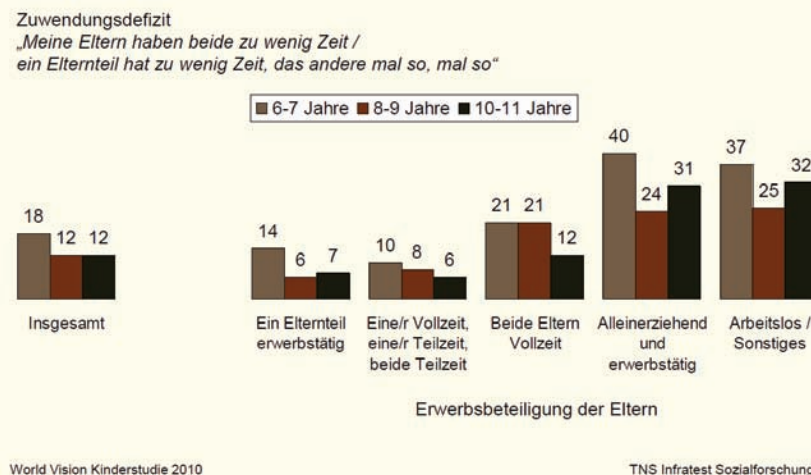


Abbildung 17: World Vision Kinderstudie 2010: Zuwendungsdefizite

2.4.2 Zusammenhänge zwischen Bildung und Armut

Einen besonderen Stellenwert hat die Kinderarmut; sie beschreibt die Folgen familiärer Armut für Kinder. Betrachtet man kindliche Armut, so ist automatisch auch die elterliche Lage zu beachten, da kindliche Armut aus dieser resultiert.

Es gibt keine einheitliche Definition für Armut, jedoch gilt in der EU derjenige als arm, der weniger als 60% eines mittleren Einkommens zur Verfügung hat. Daten auf dieser Definition liegen zumindest kleinräumig für Augsburg nicht vor. Im Sozialbericht (Stadt Augsburg; Sozialreferat, 2012) sind verschiedene Kennzahlen, die Hinweise auf Armut von Familien mit kleinen Kindern geben, dargestellt und brauchen hier nicht wiederholt zu werden.

Kinder gelten dann als risikogefährdet, wenn sie in einer Familie aufwachsen, in der eines oder mehrere der folgenden Merkmale auftreten: alleinerziehend, bildungsfern, Migrationshintergrund, mehr als zwei Geschwister, Lebensort ein sozial belastetes Quartier. Besteht eine Merkmalskombination, potenziert sich die Gefährdung um ein Vielfaches. (vgl. (ISS, Gerda Holz)

Allgemein muss man festhalten, dass arme Kinder schwerer ungehinderten Zugang zu Bildung erhalten als nicht-arme Kinder. Dies lässt sich sowohl in der formalen als auch der informalen Bildung erkennen. Familiäre Armut gilt als noch größerer Risikofaktor in Bezug auf Bildung als elterliche Bildungsferne und Migrationshintergrund.

Die nachfolgende Grafik von Altgeld (Altgeld, 2005) zeigt die möglichen Auswirkungen von Armut auf die Bildungsteilnahme und die gesellschaftliche Teilnahme exemplarisch auf.

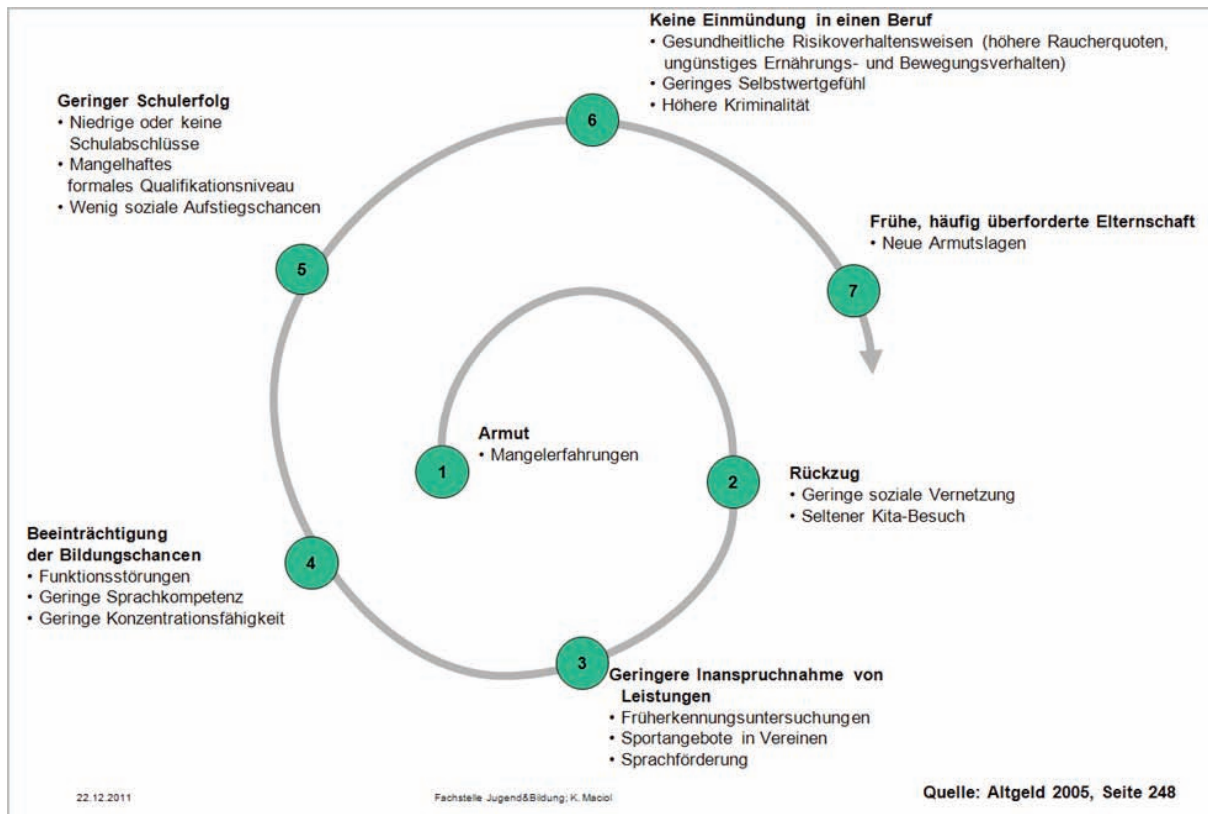


Abbildung 18: Armutsspirale - Zusammenhänge zwischen Armut und gesellschaftlicher Teilhabe / Bildungsteilhabe

2.4.3 Das Verhältnis von Migrationshintergrund und sozialer Lage und deren Bedeutung für Bildung

Wie in Kapitel 2.1 bereits angedeutet, lassen sich Bildungschancen nicht direkt und hinreichend über das Merkmal „Migrationshintergrund“ beschreiben, indirekt jedoch sehr wohl, vermittelt über das höhere Armutsrisiko von Personen mit Migrationshintergrund. Wie beide Merkmale in Bezug auf Bildung miteinander in Verbindung stehen und warum beide Merkmale, Migrationshintergrund und Armut (vermittelt über den Indikator „Kostenbefreiung von der Kindertagesstättengebühr“) in den Bildungsindex eingehen, wird im Folgenden skizziert.

Zunächst gilt es festzuhalten, dass „Migrationshintergrund“ nicht als homogene, gleichsam naturgegebene Kategorie zu begreifen ist: Es gibt eine Vielzahl konkurrierender Definitionen von Nationalitätszugehörigkeit und Migrationshintergrund³⁵, die sich im Laufe der vergangenen Jahrzehnte häufig verändert haben (Herbert, 2003, S. 332). Außerdem gilt es sich vor Augen zu halten, dass unter „Personen mit Migrationshintergrund“ höchst unterschiedliche Menschen mit höchst unterschiedlichen Biographien zusammengefasst werden (Walgenbach & Grohs, 2006).

Daher kann der Migrationshintergrund als solcher noch keinen Aufschluss über Bildungschancen bieten. Migration steht jedoch mit einer Vielzahl anderer Aspekte in Verbindung, allen voran sicherlich möglichen sprachlichen Barrieren und einem nach wie vor erhöhten Armutsrisiko, aber auch dem Bildungsstatus der Eltern oder Kenntnissen über das deutsche Bildungssystem. Dadurch wird der Migrationshintergrund zu einer eigenen Größe, die wichtige Rahmenbedingungen beschreibt. Dies stützt z.B. auch die für Augsburg erstellte Studie „Sokke“ (vgl. D Kapitel 1.9 Seite 113ff.).

³⁵ Der vorliegende Bildungsbericht arbeitet mit folgender Definition: „Eine Jugendliche/ ein Jugendlicher hat dann einen Migrationshintergrund wenn zum einen sie/er selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde und zum anderen in der Familie (auch) eine andere Sprache als deutsch gesprochen wird“.

Nichtsdestotrotz darf der Migrationshintergrund nicht als eine Art Sündenbock in Bildungsfragen dienen: Probleme, die eigentlich auf Armutsproblematiken zurückzuführen sind, müssen auch als solche verhandelt werden. So zeigen sich, z. B. in Augsburger Quartieren mit einem hohen Anteil junger Menschen, die in Bedarfsgemeinschaften leben (umgangssprachlich: deren Familien von Hartz IV leben), bei deutschstämmigen Jugendlichen ganz ähnliche schulische Probleme (z. B. fehlende Schulabschlüsse) wie bei solchen mit Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 4 Übertritt von der Grundschule auf weiterführende Schulen Seite 141ff.).

Derlei Problematiken auf Migrantinnen zu reduzieren, kann leicht dazu verleiten, von Armuts- und Exklusionsproblematiken abzulenken. Eine Gruppe von „anderen“ dient dann als Problemträger, nicht etwa die Gesamtgesellschaft. Mit anderen Worten: Es ist weit einfacher zu sagen „die Türken haben oder machen Probleme“ als zu sagen „Deutschland und vor allem Großstädte haben ein Armutsproblem, von dem Migrantinnen besonders betroffen sind“.

2.4.4 Der Bildungsindex und seine Kennzahlen

Unter Berücksichtigung dieser Aspekte und den dem Amt für Statistik und Stadtforschung vorliegenden Daten wurden folgende Kennzahlen in den Bildungsindex mit aufgenommen:

- **Kindergartenbesuch vor der Einschulung**
Ein möglichst 3-jähriger Kindergartenbesuch fördert die Sprachkompetenz und das Sozialverhalten von Kindern gerade bei den Kindern, die durch das Elternhaus keine intensive Förderung bekommen. Studien belegen, dass es Zusammenhänge zwischen einer Erwerbstätigkeit bzw. einer Arbeitslosigkeit der Eltern und der Förderung von Kindern gibt. Da die Förderung vor allem von tragfähigen Beziehungen abhängt, gilt ein mindestens 2-jähriger Kindergartenbesuch als effektiv.
- **Befreiung von der Kindertagesstättegebühr**
sind ein Indikator für eine kindbezogene finanzielle Armut, der über den reinen Leistungsbezug nach SGB II hinausgeht. Die Leistung wird vom Jugendamt auf Antrag gewährt. Für Kinder zwischen 3 Jahren und der Einschulung besteht ein Rechtsanspruch auf diese Leistung. Im Sozialbericht ist die Berechnungsgrundlage für diese Leistung dargestellt.
- **Hilfen zur Erziehung**
Hier hat das Amt für Kinder, Jugend und Familie Defizite in der Wahrnehmung der elterlichen Erziehungsverantwortung festgestellt und Hilfen für das Kind bzw. zur Unterstützung der Eltern eingeleitet. Hilfen zur Erziehung sind ein Hinweis dafür, dass Eltern zumindest z.T. darin überlastet sind, ihr Kind altersgerecht zu fördern.
- **Ausländer- und Migrationshintergrund von Grundschüler_innen**
Ein entsprechender Hintergrund an sich ist nicht zwingend ein Hinweis auf einen schlechteren Zugang zur Bildungsteilnahme, wird aber durch damit verbundene Aspekte zu einer die Rahmenbedingungen beschreibenden Größe.

Der Bildungsindex gibt, an Hand von verschiedenen mit sozialwissenschaftlichen Methoden aufbereiteten Kennzahlen, einen Hinweis darauf, mit welchen Grundvoraussetzungen, bezogen auf eine Bildungsteilnahme, junge Menschen in die Grundschule kommen.

2.4.5 Methodische Umsetzung des Augsburger Bildungsindex

Der Grundstein für den Bildungsgrad eines Menschen wird bereits zwischen der vorschulischen Bildung bis hin zum Übertritt nach der vierten Grundschulklasse auf weiterführende Schulen gelegt. Da die Bildungschancen in Augsburg stark variieren, sollte ein jährlich fortschreibbarer, leicht berechenbarer und nachvollziehbarer Index erstellt werden, der die Chancen auf der Ebene der Grundschulsprengel misst. Ziel ist es, durch Verwendung mehrerer inhaltlich glaubwürdiger Variablen bei der Berechnung des Index die Aussagekraft zu erhöhen, indem einzelne Ausreißer nur eine kleine Rolle spielen. Der Bildungsindex kann und soll keine neue Information bezüglich des Zusammenspiels unterschiedlicher Variablen liefern, sondern die Situation in den Augsburger Grundschulsprengeln im Vergleich zueinander darstellen.

Um eine Ausgewogenheit der jeweils einfließenden Variablen zu gewährleisten, ist eine Standardisierung nötig, da unterschiedliche Wertenniveaus zu quantitativen Fehlschlüssen führen und somit problematisch für das Indexergebnis sind. Zum Zweck der Standardisierung wird zunächst von jedem Wert der kleinste Wert der Stichprobe abgezogen. Das Ergebnis wird anschließend

durch die Spannweite der Stichprobe dividiert, wodurch sich Werte zwischen 0 und 1 ergeben. Nach der Standardisierung werden alle Werte addiert (dabei werden drei Variablen aufgrund ihrer größeren Bedeutung doppelt gewichtet) und durch die Zahl der eingegangenen Variablen geteilt. Damit ergibt sich wieder ein Indexwert zwischen 0 und 1. Als Grenzwerte wurden für „sehr geringe Indexwerte“ unter 0,25, für „geringe Indexwerte“ 0,25 bis unter 0,5, „hohe Indexwerte“ 0,5 bis unter 0,75 und für „sehr hohe Indexwerte“ 0,75 bis 1 festgelegt.

Eine Variable, die für den Bildungsindex geeignet ist, muss zwei Kriterien erfüllen: Einerseits ist eine jährliche Verfügbarkeit auf der Ebene der Grundschulsprengel nötig und andererseits sollte ein starker Bezug zu den Bildungschancen vorhanden sein, um eine fundierte Aussage treffen zu können, sei es auf ein bestimmtes Jahr bezogen oder auch, um die zeitlichen Veränderungen in den Sprengeln darzustellen. Für die Berechnung des Gesamtindex wurden die Variablen aus nachfolgender Tabelle (Tab. 1) ausgewählt (zur inhaltlichen Begründung siehe Kapitel 2.7).

Index	Berechnung und Normierung	Gewichtung
Anteil der Kinder, für die eine Kostenbefreiung in Kindertagesstätten genehmigt wurde	Anteil der Kostenbefreiungen für Kinder von 3 bis unter 6 Jahren an allen 3-bis unter 6-Jährigen	doppelt
Anteil der Kinder, die Hilfen zur Erziehung bekommen	Anteil der Hilfen zur Erziehung von 6-bis unter 10-Jährigen an allen 6-bis unter 10-Jährigen	doppelt
Dauer des Kindertagesstättenbesuchs vor der Einschulung	Anteil der untersuchten Kinder mit Besuch unter 2 Jahren an allen untersuchten Kindern	doppelt
Ausländeranteil und Migrationshintergrund an Grundschulen	Gewichtung: Deutsche ohne Migrationshintergrund 0 Deutsche mit Migrationshintergrund 1 Ausländer 1,5 → Summe geteilt durch Schüleranzahl	einfach

Tabelle 7: Im Augsburger Bildungsindex verwendete Variablen

Für die Berechnung des Index wurden Daten aus folgenden Jahren verwendet:

- Kostenbefreiungen in Kindertagesstätten im Jahr 2010
- Nationalität und Migrationshintergrund im Schuljahr 2010/11
- Hilfen zur Erziehung im Jahr 2011
- Dauer des Kindertagesstättenbesuchs aus Schuleingangsuntersuchung 2010 und 2011 (da für 2011 die Anzahl der untersuchten Kinder alleine zu gering ist)

In der ersten Spalte ist der Gesamtindex – genannt Bildungsindex – dargestellt. In den nachfolgenden 4 Spalten die Variablen, die in die Berechnung des Bildungsindexes mit einbezogen wurden (Kostenbefreiung für die Kindertagesstättegebühren für Kinder zwischen 3 und unter 6 Jahre, Hilfen zur Erziehung für junge Menschen zwischen 6 und unter 10 Jahren, die Dauer des Kindertagesstättenbesuchs von unter 2 Jahren vor der Einschulung sowie der Migrationshintergrund der Grundschüler laut amtlicher Schulstatistik).

Aufschlüsselung der Grundschulspengel und deren Indizes						
Schulnr.	Schulname	Bildungsindex	Kostenbefreiung Kindertagesstättengebühren	Hilfen zur Erziehung	Dauer des Kindertagesstättenbesuchs unter 2 Jahre	Ausländer u. Migrationshintergrund Grundschüler
8500	Werner-von-Siemens-Volksschule					
8506	Luitpold-Volksschule		0,00			
8507	Wittelsbacher-Volksschule			0,22		
8510	St.-Max-Volksschule					
8512	Volksschule Herrenbach					
8514	Volksschule Hochzoll-Süd					
8516	Werner-Egk-Volksschule					
8518	Elias-Holl-Volksschule					
8519	Volksschule Hammerschmiede					
8521	Volksschule vor dem Roten Tor					
8524	St.-Anna-Volksschule					
8526	Birkenau-Volksschule					
8527	Spicherer-Volksschule		0,19		0,18	
8528	Volksschule Kriegshaber					
8530	Friedrich-Ebert-Volksschule	0,04	0,04		0,16	
8531	Volksschule Göggingen-West		0,13		0,21	0,12
8533	Johann-Strauß-Volksschule			0,16		
8535	Eichendorff-Volksschule	0,16	0,00	0,07		
8536	Fröbel-Volksschule	0,18		0,13	0,08	
8537	Volksschule Inningen	0,17	0,10		0,08	
8538	Bleriot-Volksschule			0,25	0,23	
8542	Drei-Auen-Volksschule					
8544	Kerschensteiner-Volksschule					
8545	Hans-Adlhoch-Volksschule			0,27		
8553	Volksschule Centerville-Süd					
8556	Volksschule Bärenkeller					
8560	Löweneck-Volksschule					
8561	Volksschule Firnhaberau		0,13		0,02	0,04
8584	Schiller-Volksschule				0,23	
8567	St.-Georg-Volksschule					

© Amt für Statistik und Stadtforschung / Bildungsreferat

Tabelle 8: Bildungsindex der Augsburger Grundschulspengel

Der Bildungsindex dient dazu, einzelne schulische Werte, wie z.B. die Übertritte auf weiterführende Schulen in einem Gesamtkontext zu stellen, und die Rahmenbedingungen aufzuzeigen, mit denen die einzelne Schule schulische Bildung von jungen Menschen fördert.

Tabelle 9: Legende zur Tabelle "Bildungsindex":

	Sehr geringer Indexwert	Geringer Indexwert	Hoher Indexwert	Sehr hoher Indexwert
Kostenbefreiung für die Kindertagesstättengebühren für Kinder zwischen 3 und unter 6	... erhalten hier die wenigsten Kinder eine Gebührenbefreiung	... erhalten hier die meisten Kinder eine Gebührenbefreiung		
Hilfen zur Erziehung für junge Menschen zwischen 6 und unter 10 Jahren	... erhalten hier die wenigsten Kinder eine Hilfe zur Erziehung	... erhalten hier die meisten Kinder eine Hilfe zur Erziehung		
Dauer des Kindertagesstättenbesuchs von unter 2 Jahren vor der Einschulung	... sind hier die wenigsten Kinder weniger als 2 Jahre vor der Einschulung in einem Kindergarten	... sind hier die meisten Kinder weniger als 2 Jahre vor der Einschulung in einem Kindergarten		
Migrationshintergrund der Grundschüler laut amtlicher Schulstatistik	... haben hier die wenigsten Grundschülerinnen einen Migrationshintergrund	... haben hier die meisten Grundschülerinnen einen Migrationshintergrund		

Das Sozialreferat hat für Sozialberichterstattung Sozialmonitoring-Bezirke definiert und für diese einen Sozial- bzw. Jugendhilfeindex berechnet. Soweit dieser Zusammenhänge verdeutlicht, wird er im Bericht, ohne nochmals eingeführt zu werden, verwendet (vgl. (Stadt Augsburg; Sozialreferat, 2012).

Aufgrund der Datenlage (die Schulsprengel basieren nicht auf der kleinräumigen Gliederung der Stadt Augsburg) und der Tatsache, dass für die weiterführenden Schulen keine kleinräumige Zuordnung der Schülerdaten vorliegen, kann kein Bildungsindex z.B. für Stadtteile berechnet werden.

2.5 Räumliche Ebenen im Bildungsbericht

Im Bildungsbericht werden in der Regel zuerst die gesamtstädtischen Werte dargestellt. Im zweiten Schritt wird dann auf eine kleinräumige Darstellung übergegangen.

- Diese ist für die vorschulische Bildung und die non-formale Bildung die Ebene der Sozialmonitoring-Bezirke, die im Rahmen der Sozialberichterstattung aufgebaut wurden;
- für den Übergang in die Grundschule, für die Grundschule und den Übergang in die weiterführenden Schulen die Ebene der Grundschulsprengel;
- für die Mittelschulen und den Übergang in die Ausbildung die Mittelschulsprengel;
- für alle anderen Bereiche, vor allem die der Realschulen und Gymnasien die Gesamtstadt. Da Gastschüler nicht bei allen Schuldaten extra ausgewiesen wurden, enthalten die Werte dann auch die Gastschüler aus dem Augsburger Umland. Dies ließ sich leider nicht vermeiden, da die Stadt keinen Zugriff auf die entsprechenden Schuldaten zur kleinräumigen Auswertung hat.

2.6 Schülerprognose für die Kinder im Grundschulalter

Für die Schulentwicklungsplanung wird derzeit die Fortschreibung der tatsächlich geborenen Kinder verwendet. In dieser werden Wanderungsbewegungen nicht berücksichtigt. Für die Planungen wäre es wünschenswert, eine Schülerprognose, die mit echten Prognosedaten arbeitet, vorliegen zu haben.

In den Beiträgen zur Stadtentwicklung, Stadtforschung und Statistik 32: Bevölkerungsstruktur und -entwicklung in der Stadt Augsburg (Stadt Augsburg, Amt für Statistik und Stadtentwicklung, 2011) wird für die Stadt Augsburg insgesamt ein Bevölkerungswachstum bis 2020 von rund 1,5% aufgrund von Zuzug vorhergesagt. Im gleichen Zeitraum wird die Gruppe der 6-bis unter 10-Jährigen voraussichtlich um rund 300 Kinder (entspricht ~3%) schrumpfen. Diese Entwicklung gilt es zu beobachten, da nicht alle gesellschaftlichen Veränderungsprozesse vorhergesehen werden können.



Grundinformationen zur Bildung

- Bevölkerung und Bildungsteilhabe im Bayerischen Vergleich



1 Bevölkerung und Bildungsteilhabe im Bayerischen Vergleich³⁶

1.1 Bevölkerung

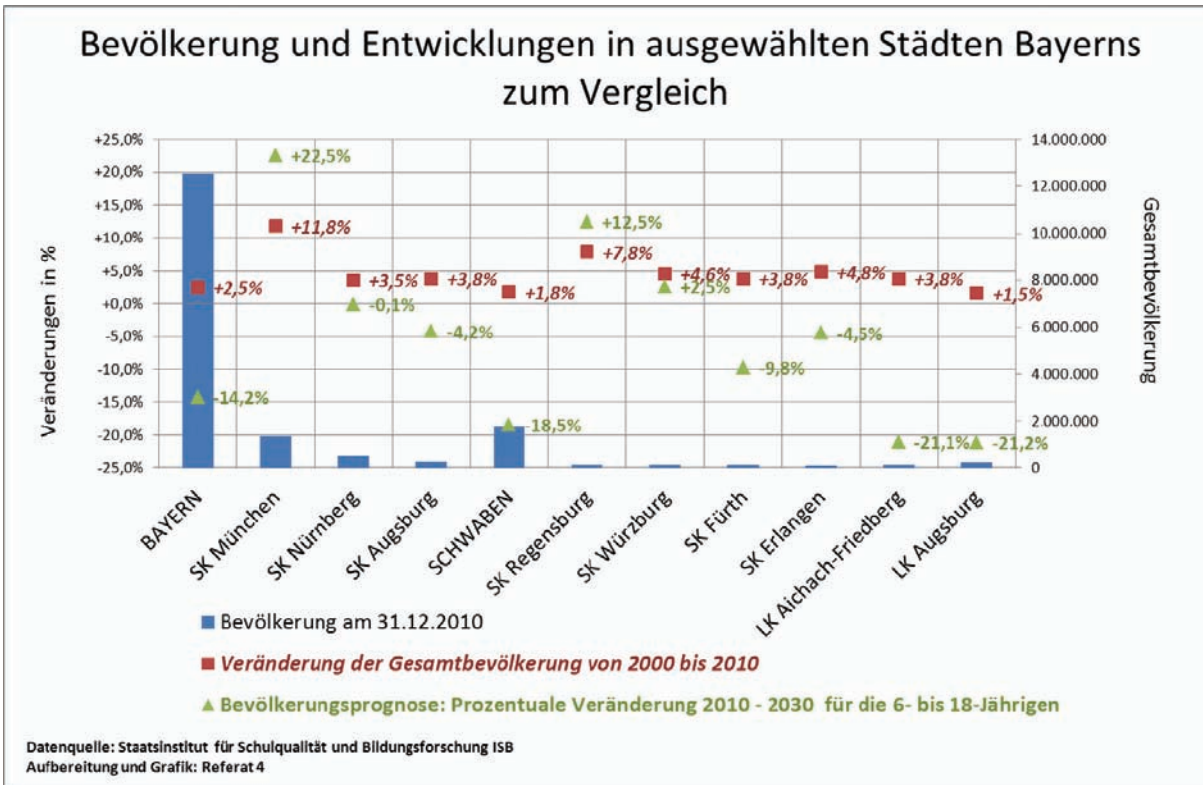


Abbildung 19: Bevölkerung in ausgewählten Städten Bayerns zum Vergleich

Augsburg wächst, wie alle Großstädte im Süddeutschen Raum, derzeit noch an. Die Wachstumsrate liegt dabei über dem Bayerischen Durchschnitt und ist vergleichbar mit Nürnberg, Würzburg, Fürth und Erlangen. Nur München und Regensburg wachsen deutlicher.

Die Prognose des Bayerischen Statistischen Landesamtes für die 6- bis 18-Jährigen weist, bezogen auf die Städte, einen mittleren Rückgang auf. München, Regensburg und Würzburg sollen voraussichtlich in dieser Altersgruppe noch wachsen. Für das Umland von Augsburg, die Landkreise Aichach-Friedberg und Augsburg wird ein deutlicher Rückgang prognostiziert. – Diese Werte können, so sie eintreffen, Einflüsse auf die Gastschüler an Augsburger weiterführenden Schulen haben.

Wie das Amt für Statistik und Stadtforschung feststellt, sind Nürnberg und Augsburg am ehesten vergleichbar. Dieses spiegelt sich sowohl in den Bevölkerungsdaten als auch in den Sozialdaten wider.

³⁶ Die infrastrukturellen, wirtschaftlichen u. a. Verflechtungen innerhalb der Region machen natürlich die Nachbarlandkreise für Entwicklungsvergleiche kommunalpolitisch interessant; Bayern ist landespolitisch als Vergleich ebenfalls unabdingbar. Aus kommunalstatistischer Sicht ist es sinnvoll, dass der Vergleich eines Oberzentrums im Wesentlichen mit anderen Oberzentren vorgenommen werden sollte, in denen eine vergleichbare Basis wie ähnliche Infrastruktur, Bedeutung für die Umlandgemeinden, Einwohnerdichte etc. gegeben ist. Selbst dort gibt es aber in der Vergangenheit bedingte Unterschiede, die Vergleiche schwierig erklärbar machen. Analysen im Amt für Statistik und Stadtforschung zeigen, dass gerade Nürnberg jedoch gut mit Augsburg vergleichbar ist. Dies wird auch durch Ergebnisse des Mikrozensus z.B. zum Anteil der Arbeiter oder der Personen mit Lehr- und Anlernausbildung in den beiden Kommunen im Vergleich zu München bestätigt. Es scheint deshalb aus Sicht des Amtes für Statistik und Stadtforschung sinnvoll, Vergleichsanalysen nicht nur auf die Nachbarlandkreise und das Bundesland, sondern auf vergleichbare Großstädte zu beziehen.

1.2 Schulanfänger

Mit jeweils rund 48,5% hat Augsburg bayernweit den höchsten Anteil an Schulanfängern mit Migrationshintergrund. Diesen Städten folgen München und Fürth mit rund 40%.

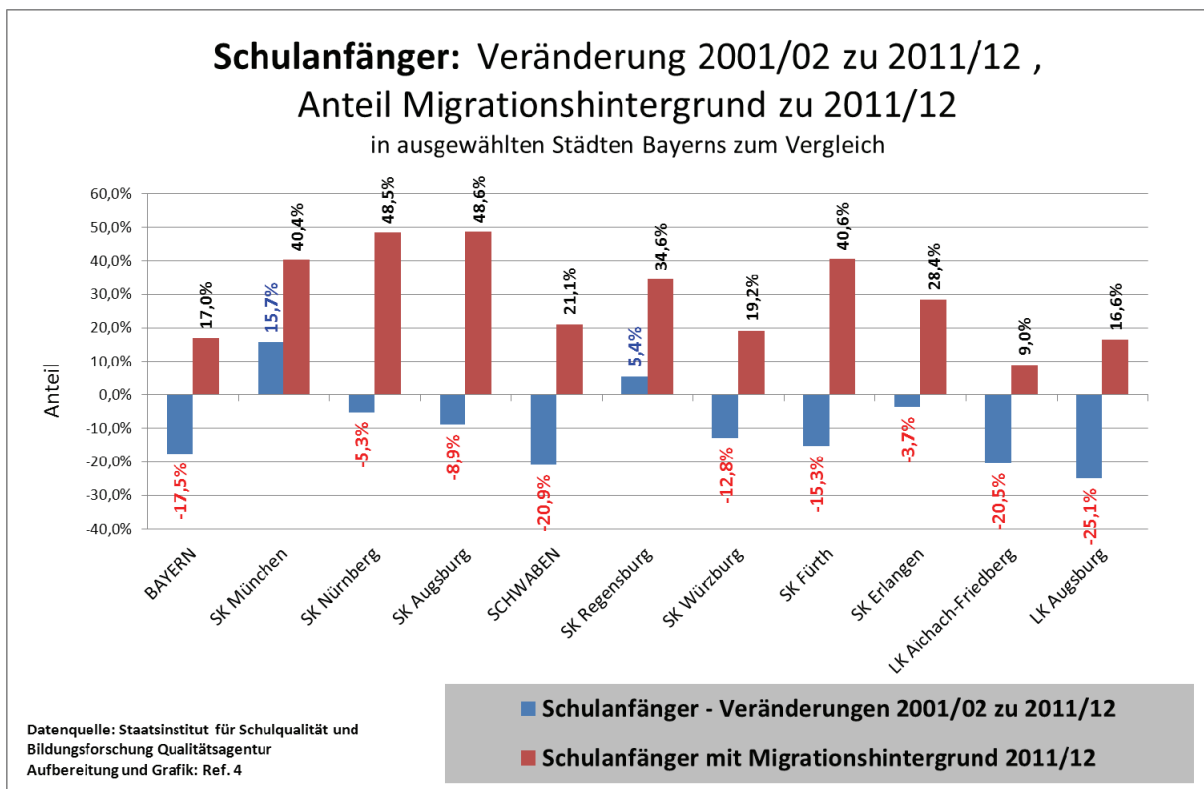


Abbildung 20: Schulanfänger im bayernweiten Vergleich

Der bayerische Durchschnitt liegt bei 17%.

Die Schulanfänger sind die letzten 10 Jahre in Augsburg um rund 9% gesunken. Dies korrespondiert mit den Daten des Amtes für Statistik und Stadtforschung. Zu beachten sind hier die in Kapitel 1.1.4 auf Seite 38 dargestellten Wanderungsbewegungen.

1.3 Übertritte nach der 4. Jahrgangsstufe im bayernweiten Vergleich

Die uns zur Verfügung stehenden bayernweiten Daten weisen auch die Übertritte nach der 4. Jahrgangsstufe aus.

Die amtliche Schulstatistik weist bei den Übergängen den Migrationshintergrund nicht aus. Dieser ist aber einer von mehreren Aspekten die Auswirkungen auf die Bildungsteilhabe haben. Der in der amtlichen Statistik vorliegende Migrationshintergrund für die Schulanfänger wird in der Grafik als Referenzgröße verwendet um eine Einschätzung zur Vergleichbarkeit der Werte zu geben.

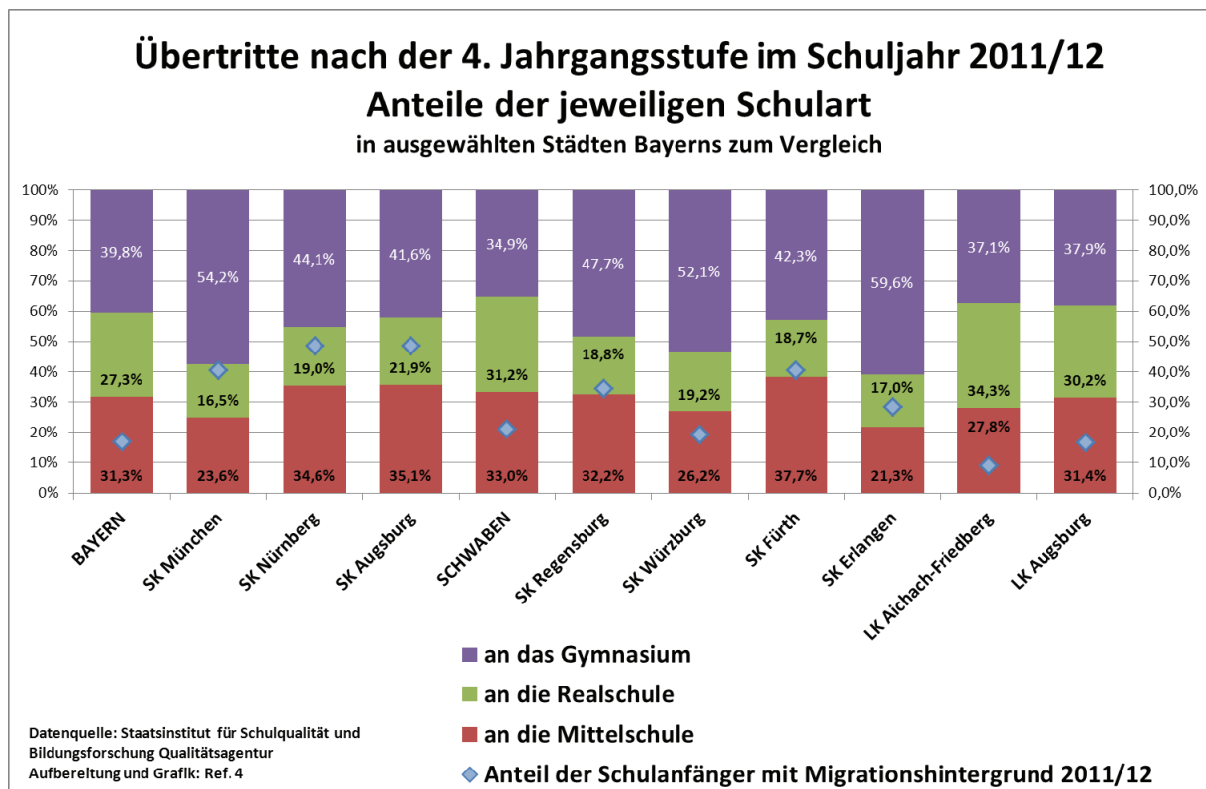


Abbildung 21: Übertritte nach der 4. Jahrgangsstufe im bayernweiten Vergleich

Betrachtet man Augsburg im bayernweiten Vergleich, fallen zunächst die deutlichen Unterschiede zwischen Augsburg und seinem Umland auf: Während in der Stadt Augsburg, verglichen mit dem bayernweiten Durchschnitt, relativ viele Schüler_innen auf das Gymnasium wechseln, liegen die Übertritte auf das Gymnasium in den Landkreisen Aichach-Friedberg und Augsburg/Land unter dem bayernweiten Schnitt. Andererseits wechseln in Augsburg/Stadt auch weit mehr Schüler_innen auf die Mittelschule als im Umland. Dieses Phänomen ist für Großstädte sehr typisch und lässt sich durch die größere Heterogenität der Bevölkerung in Großstädten erklären (siehe Einleitung zu Abschnitt B): Bildungsaffine Bevölkerungsgruppen leben vermehrt in Städten, allerdings leben eher bildungsferne Schichten, die zudem häufig von Armut bedroht sind, ebenfalls überproportional häufig in Großstädten. Dadurch ergibt sich auch in der Bildungslandschaft ein weit gespalteneres Bild als auf dem Land.

Daher bieten sich auch bei den Schulabschlüssen Vergleiche vor allem zwischen Großstädten an. Die Stadt Nürnberg, die Augsburg in vielen soziodemographischen Werten ähnelt, weist auch ähnliche Werte hinsichtlich der Übertritte auf (siehe oben stehende Grafik). Allerdings fällt auf, dass Augsburg, betrachtet man die Übertritte auf das Gymnasium, geringfügig schlechter abschneidet als Nürnberg.

Die starken Abweichungen zu München und Erlangen korrelieren dagegen auch mit der in Augsburg niedrigeren Wirtschaftskraft, der höheren Arbeitslosenquote und dem höherem Armutsrisiko.

1.4 Schulabschlüsse

Ein höherer Schulabschluss und die damit erworbenen Qualifikation zur weiteren beruflichen bzw. universitären Bildung sind ein wesentlicher Faktor beim Zugang zum Arbeitsmarkt und der gesellschaftlichen Teilhabe.

In der nachfolgenden Grafik sind ausgewählte Daten aus Bayern im Vergleich zur Stadt Augsburg dargestellt. Vorangestellt werden muss, dass die Daten aufgrund der Gast Schüler in den Städten, bezogen vor allem auf den gymnasialen Abschluss, verzerrt sind. Sie geben aber trotzdem eine Tendenz wieder. Da die Fachoberschulen wie die Berufsoberschulen zu den Beruflichen Schulen zählen, sind deren Abschlüsse in dieser Statistik/Grafik nicht enthalten.

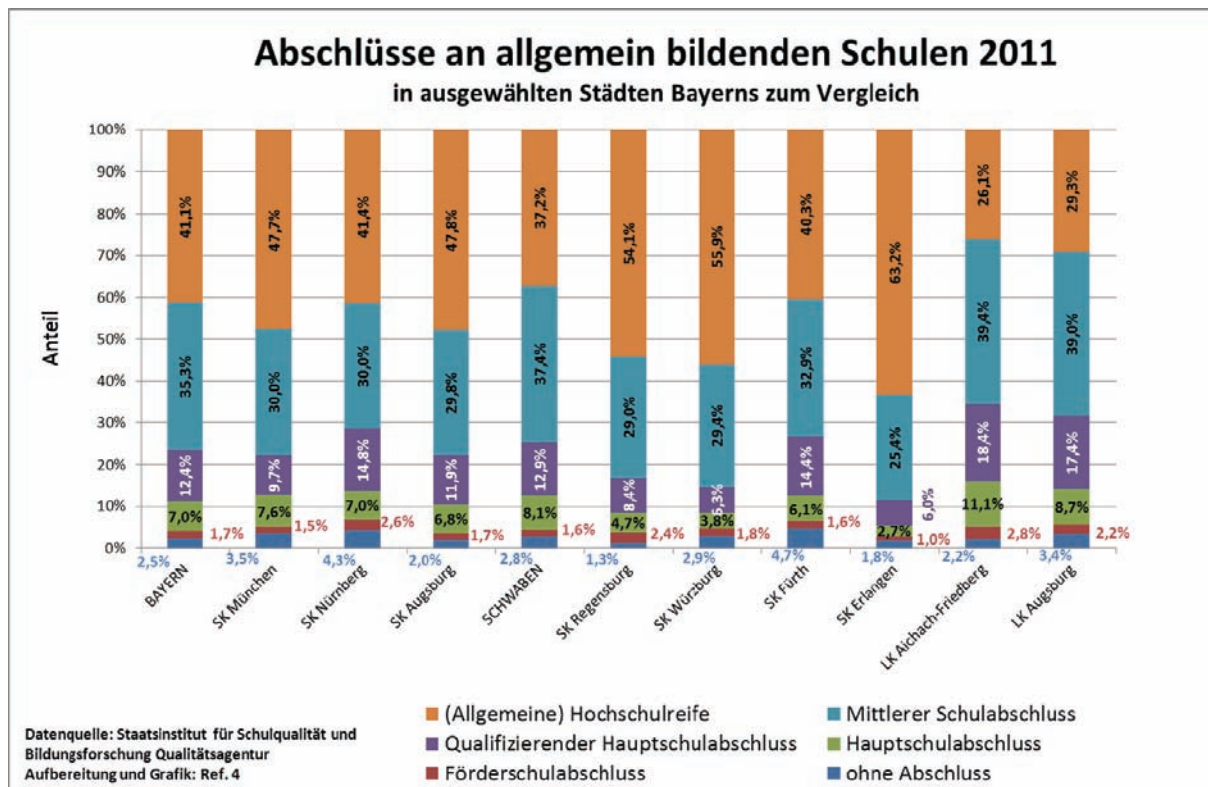


Abbildung 22: Abschlüsse an allgemeinbildenden Schulen im bayernweiten Vergleich

Bezogen auf das Schuljahr 2009/2010 lagen Augsburger Schüler_innen

- was die Hauptschulabschlüsse betraf, in etwa auf bayerischem und Münchner Niveau. Mehr Schüler_innen als in Nürnberg und Fürth, die von der Sozialstruktur eher mit Augsburg vergleichbar sind, erreichten in Augsburg einen höheren Abschluss als den Hauptschulabschluss;
- was den gymnasialen Abschluss betrifft, liegt Augsburg deutlich über dem bayerischen Durchschnitt und höher als z.B. Nürnberg und Fürth, aber auch anderer schwäbischer Städte. Von den bayerischen Großstädten haben nur Erlangen, Würzburg und Regensburg bessere Werte.

Im allgemeinen Teil wurde über die Abwanderung in die Umlandgemeinden/Nachbarlandkreise von Augsburg gesprochen. Aus diesem Grund soll auch die Schulabschlussssituation mit diesen Kommunen verglichen werden. Im Schuljahr 2010/11 waren rund 32 % der Schüler an Augsburger Gymnasien Gast Schüler. Welchen Einfluss dies auf die insgesamt guten Augsburger Werte bei den höheren Bildungsabschlüssen hat, lässt sich derzeit nicht feststellen.

Berufliche Schulen, zu denen auch die Wirtschaftsschule, die Fachoberschule und die Berufsoberschule zählen, bieten Schüler_innen eine weitere Verbesserung ihrer Qualifikation. Dieses trifft vor allem für die Berufsschulen zu. In Augsburg erreichen mit fast 18% mit am meisten

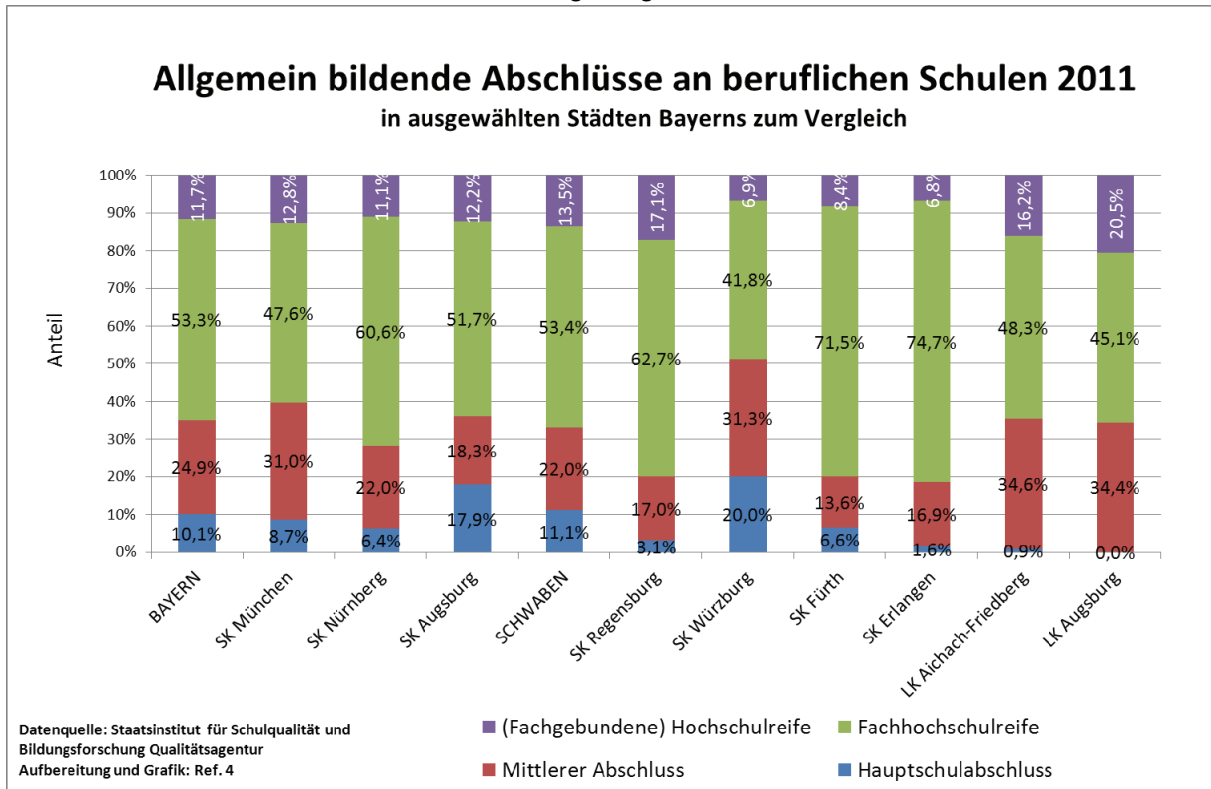


Abbildung 23: Allgemeinbildende Abschlüsse an beruflichen Schulen im bayernweiten Vergleich
Schüler_innen eine Nachqualifikation.

2 Aussagen des Bayerischen Bildungsberichts zu sozialen und ökonomischen Faktoren des Schulwesens

Den Flächenstaat Bayern kennzeichnen große sozialstrukturelle und ökonomische Unterschiede zwischen einzelnen Regionen, so streut z. B. die Arbeitslosenquote aktuell (Stand: August 2012) zwischen 6,8 % in der Stadt Hof und 1,3 % im Landkreis Eichstätt (Bundesagentur für Arbeit, 2012) sowie zwischen Stadt und Land. Daher analysiert der Bayerische Bildungsbericht 2009 (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung - Qualitätsagentur, 2009) Bildungsdaten bezogen auf Gebietskategorien, um Vergleichbarkeit herzustellen. Augsburg gehört zu den Verdichtungsräumen allgemein und wird selbst als Stadt im Zentrum eines Verdichtungsraumes kategorisiert.

Der Bayerische Bildungsbericht 2009 (Seite 209 f.) geht auf soziale und ökonomische Faktoren des Schulwesens ein. Er stellt fest, dass „Schulen ... auf vielfältige Weise in regionale Kontexte eingebunden [sind]. Etliche Faktoren können einen Einfluss darauf haben, was in der Schule passiert:

Wirtschaft, Arbeitsmarkt, Siedlungsstruktur, Zusammensetzung der Bevölkerung (Altersstruktur, Sozialstruktur, Migrantenanteil, etc.) und Bevölkerungsentwicklung sind wichtige Aspekte. Aber auch empirisch schwer greifbare Faktoren wie Traditionen und bildungsbezogene Einstellungen der Bevölkerung spielen eine Rolle. Deshalb sind die „Outputs von Schule“, die z. B. an den Schülerleistungen oder den formalen Abschlüssen gemessen werden, nicht alleine auf die Qualität schulischen Arbeitens zurückzuführen, sondern hängen auch von den regionalen Rahmenbedingungen ab. Zugleich kommt diesen Rahmenbedingungen und ihrer Entwicklung einige Bedeutung als Planungsgrundlage im Schulwesen zu:

Sie sind wichtig für die Abschätzung des künftigen schulischen Entwicklungsbedarfs, die Personalplanung und die Verteilung von Sachmitteln.“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung - Qualitätsagentur, 2009).

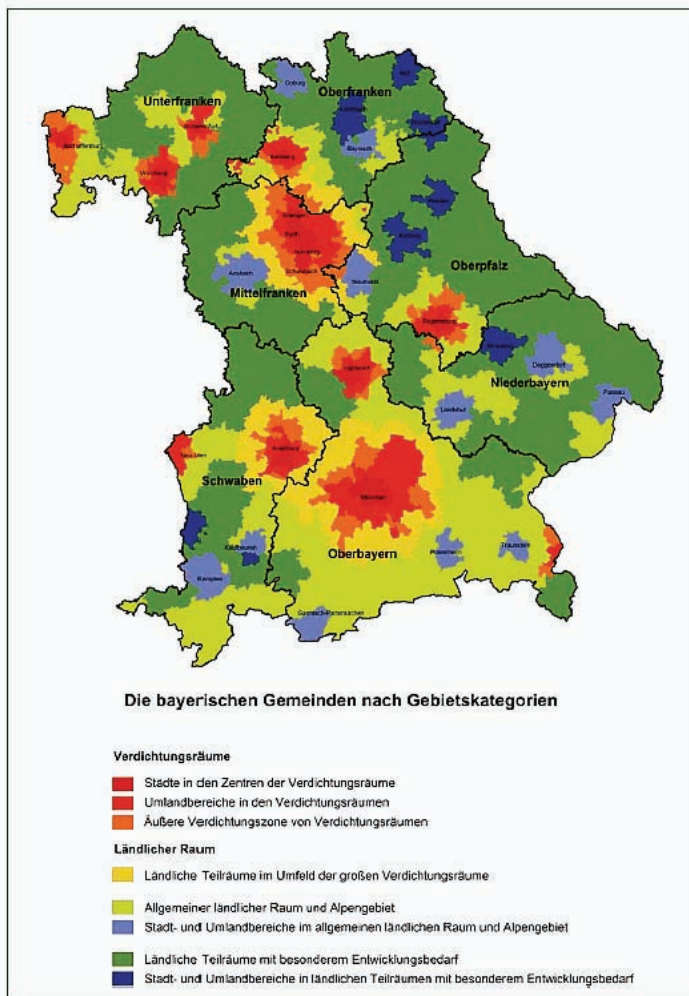
Als eine sozialräumliche Kategorie nennt er Verdichtungsräume. Sie „sind großflächige Gebiete mit einer hohen Konzentration von Wohn- und Arbeitsstätten“ mit Großstädten als Zentrum (siehe Karte auf der nächsten Seite).

Der bayerische Bildungsbericht führt dazu weiter aus:

„Im schulischen Bereich zeigt sich in den Zentren der Verdichtungsräume ein auf den ersten Blick widersprüchliches Bild: Einerseits erzielen die Kinder in allen fünf Testbereichen von VERA 3 das schlechteste Durchschnittsergebnis, andererseits fällt die Übertrittsquote an das Gymnasium mit 44,0 % stark überdurchschnittlich aus. Dieser zunächst nicht unmittelbar einleuchtende Befund erklärt sich durch eine große soziale Heterogenität. Zu dieser Gebietskategorie zählen insgesamt zwölf Städte, in denen heute 23,3 % der bayerischen Bevölkerung leben. In den zurückliegenden Jahrzehnten haben diese Städte eine starke Anziehungskraft auf Einwohner und Arbeitsplätze ausgeübt.

Die Gebietskategorie weist die mit weitem Abstand höchste Bevölkerungsdichte (2.282 EW/qkm) und über die letzten zehn Jahre ein überdurchschnittliches Bevölkerungswachstum (+ 5,9 %) auf. Erhöhte Lebenshaltungskosten, Wohnraumknappheit, Verkehrsprobleme und Umweltbelastungen führen allerdings auch zu gegenläufigen Entwicklungen: Besonders die jungen, gut situierten Familien ziehen an den Rand der Verdichtungsräume oder ins ländliche Umfeld und auch bei den Betrieben sind Suburbanisierungstendenzen erkennbar. Die hohe Kaufkraft (21.719 €/EW) und das von allen acht Gebietskategorien mit weitem Abstand größte Gemeindesteueraufkommen (1.544 €/EW) täuschen leicht darüber hinweg, dass innerhalb der Städte große Unterschiede zwischen den sozialen Schichten bestehen. Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule beträgt hier knapp 30 %.“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung - Qualitätsagentur, 2009)

D 3



Karte D3/a
Quelle: Landesentwicklungsprogramm Bayern 2006

Abbildung 24: Gebietskategorien bayerischer Gemeinden

Diese Aussage wird durch Sozialdaten von Augsburg untermauert. Aufgrund der besonderen Situation von Augsburg (vgl. Sozialbericht 2012 der Stadt Augsburg) mit einem sehr hohen Armutsrisiko und einer unterdurchschnittlich hohen Kaufkraft ist davon auszugehen, dass die im Bayrischen Bildungsbericht beschriebene Situation der großen Spreizung hinsichtlich der Bildungsteilhabe für Augsburg besonders zutrifft.

Fazit:

Die Chance in der Stadt Augsburg einen höheren Schulabschluss zu erreichen sind prinzipiell gut. Wie allerdings noch bei den Daten zu den Übergängen von der Grundschule in die weiterführenden Schulen aufzuzeigen ist, sind diese Chancen sozialräumlich ungleich verteilt.



Frühkindliche Bildung / Vorschulische Bildung

- Bildung und Betreuung für Kinder unter 3 Jahren
- Bildung und Betreuung für Kinder zwischen 3 Jahren und Schuleintritt
- Übergang Kindertagesstätten - Grundschule



In anderen Berichten wird der Teil C mit Tageseinrichtungen für Kinder überschrieben. Wir wollen in diesem Kapitel nicht nur die Tageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen darstellen, sondern auch die Tagespflege und ausgewählte Angebote der Familienbildung für Eltern von Kindern in diesem Alter. Deshalb ist das Kapitel mit: Frühkindliche Bildung/Vorschulische Bildung überschrieben.

1 Überblick über die Tagesbetreuung insgesamt

1.1 Kinder in der Kindertagesbetreuung

Im März 2011 waren laut Statistik zur Abrechnung der betreuten Kinder³⁷ 6894 Kinder in 133 Einrichtungen von insgesamt 135³⁸ in einer Tagesbetreuung (Krippe, Kindergarten, Hort, Netz für Kinder und Haus für Kinder). Davon waren:

betreute Kinder	im März 2011	durchschnittlich im Kindergartenjahr
in einem Kindergarten	5170	5128
in einer Kinderkrippe	651	641
in einem Hort	901	903
in einem Haus für Kinder	156	151
in einem Netz für Kinder	16	16

Tabelle 10: Kinder in der Kindertagesbetreuung

Da diese Statistik nur die Einrichtungsform und nicht die Altersgruppen wiedergibt, kann daraus keine Betreuungsquote berechnet werden. Dies ist derzeit nur aus der Kinder- und Jugendhilfestatistik, Teil-Kindertagesbetreuung, möglich. Dieses (wenn es nicht als Datenauszug aus einem Kindergartenverwaltungsprogramm gemacht wird) für die Einrichtungen sehr aufwendige Verfahren kann ebenso nicht gewährleisten, dass die Daten der betreuten Kinder korrekt erfasst werden. Es ist aber derzeit die verlässlichste Datenquelle zur Darstellung der betreuten Kinder. Die Stadt Augsburg, Amt für Kinder, Jugend und Familie / Amt für Statistik und Stadtentwicklung arbeitet daran, dass die Einrichtungen die Daten Landesstatistik auf elektronischem Weg direkt zum Erhebungszeitraum der Stadt zur Verfügung gestellt werden.

1.2 Besuchs- bzw. Betreuungsquote der Kindertagesbetreuung je 100 Kinder der gleichen Altersgruppe

Wie oben erwähnt, ist die derzeit einzige einigermaßen verlässliche Quelle, um den Anteil der tatsächlich betreuten Kinder darzustellen, die Jugendhilfestatistik. Auch diese Statistik hat eine

³⁷ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2011)

Für die Berechnung und Beantragung der Abschlagszahlungen sowie die nach Ablauf eines Kindergartenjahres fällige Endabrechnung der kindbezogenen Förderung nach dem Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKi-BiG) müssen die Daten der betreuten Kinder mit ihren jeweiligen Buchungszeiten, Ferienbuchungszeiten, Förderstatus, Förderkommunen und anderen Angaben sowie die Daten der tätigen Personen der jeweiligen Kindertageseinrichtungen zusammen mit ihrer jeweiligen Qualifikation, den Wochenstunden nebst anderen Informationen regelmäßig übergeben werden. Für diese Datenübergabe wurden bisher als Übergangslösung vom StMAS (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen) kfa- und kfr-Exceltabellen zur Verfügung gestellt, die für jeden Monat des Abrechnungszeitraumes mit den entsprechenden Daten der Kinder und tätigen Personen der Kindergärten, Kinderhorte, Krippen, Kindertagesstätten und anderen Kindertageseinrichtungen zu füllen sind.

Beginnend mit der Endabrechnung des Kindergartenjahres 2010/2011 wurde erstmalig ein neues Onlineverfahren (Ki-BiG.web) eingesetzt, das neben der manuellen Datenerfassung über das Web auch eine automatisierte Datenübernahme mittels einer speziellen XML-Schnittstelle anbietet.

³⁸ Die Statistik weist nur die Einrichtungen und Kinder nach, deren Träger die Endabrechnung durchgeführt haben. Dieses ist im August noch nicht von allen Trägern durchgeführt worden.

Unschärfe. Da die Daten nicht nach Wohnort vorliegen, kann nicht dargestellt werden, wie viele Kinder aus dem Umland in Augsburg und wie viele Kinder aus Augsburg im Umland („Gastkinder“) betreut werden.

Aufgrund der Abrechnungen zu den „Gastkindern“ lässt sich aber feststellen, dass sich dies einigermaßen die Wage hält.

Eine genauere Aufschlüsselung der Daten erfolgt im Folgenden, bezogen auf die jeweilige Altersgruppe.

Horte sind zwar Einrichtungen der Jugendhilfe, aber auf ihre Darstellung soll an dieser Stelle verzichtet werden. Sie werden zusammen mit den Angeboten der Mittagsbetreuung, verlängerten Mittagsbetreuung und den Ganztagsklassen in Abschnitt D dargestellt, damit ein Gesamtbild der Ganztagsbetreuung von Schulkindern entsteht.

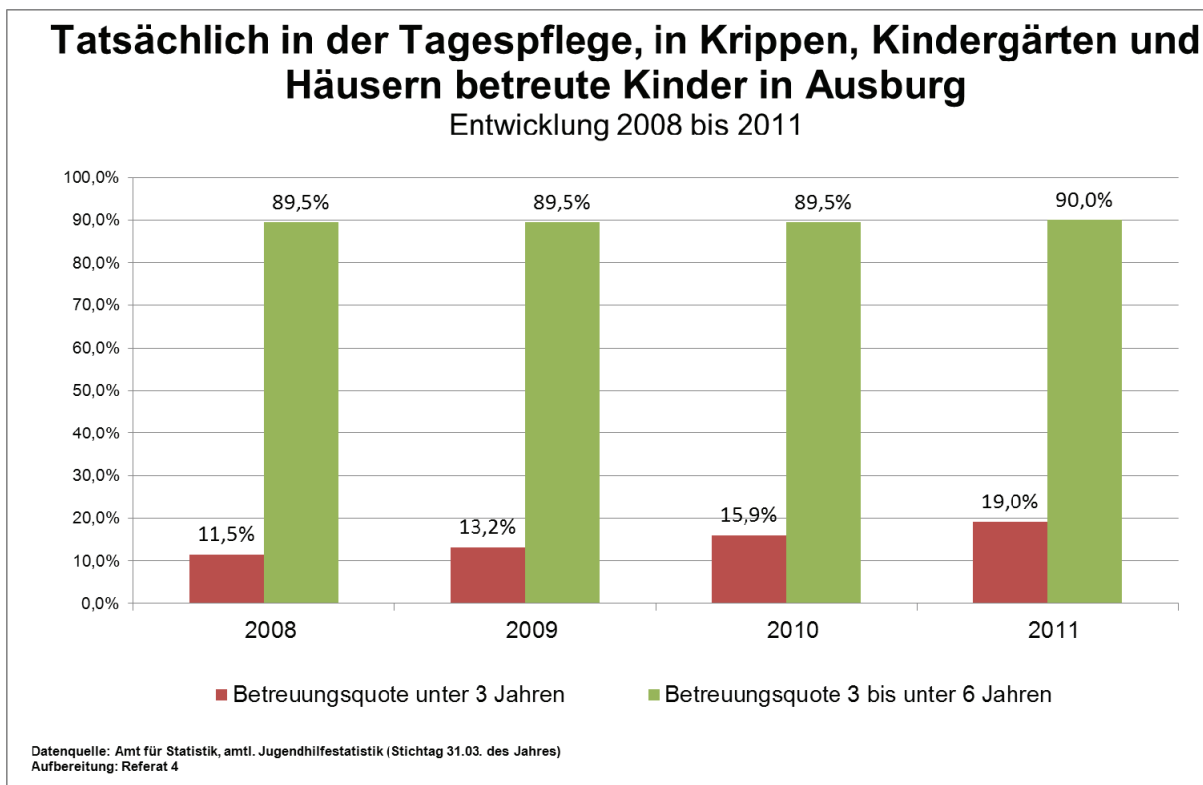


Abbildung 25: Besuchs- bzw. Betreuungsquote der Kindertagesbetreuung je 100 Kinder der gleichen Altersgruppe für Kinder unter 3 Jahren und zwischen 3 und unter 6 Jahren

1.3 Auslastungsgrad von Plätzen in Kindertageseinrichtungen

Nicht jeder durch Betriebserlaubnis und Bedarfsanerkennung geschaffene Platz wird in Bayern durch ein Kind auch tatsächlich „belegt“.

In Augsburg gibt es, wie in allen anderen bayerischen Kommunen, auch mehr bedarfsanerkannte Betreuungsplätze als tatsächlich betreute Kinder. Da die Bedarfsanerkennung den Trägern bezüglich des Alters der aufgenommenen Kinder einen Spielraum lässt, sind keine Auslastungsquoten für die einzelnen Einrichtungsarten rechenbar. Derzeit sind rund 93% der bedarfsanerkannten Plätze auch tatsächlich belegt.

Grund dafür ist vor allem die bayerische Förderung der Kindertagesbetreuung, die – durchaus vorbildhaft – eine unterschiedliche Betreuungsintensität unterschiedlicher Kinder anerkennt. Verkürzt dargestellt: Die Einrichtungen können, falls sie ein Kind mit höherem Förderfaktor aufnehmen, entweder die Personalkapazität erhöhen oder die „Kinderkapazität“ der Einrichtung reduzieren. Was gewählt wird, hängt von mehreren Faktoren ab (Personalplanung, Beschaffenheit der Räume, pädagogische Ausrichtungen etc.).

Zu klären wäre, inwieweit sich der bundesweit diskutierte Fachkräftemangel auf die Auslastung (-splanung) der Einrichtung auswirkt und welche Konsequenzen in Augsburg für den weiteren Ausbau der Kindertagesbetreuung getroffen werden müssen.

In der Grafik sind alle Einrichtungsarten und alle Altersgruppen dargestellt. Aufgrund der Bedarfsanerkennungspraxis, die den Einrichtungen eine möglichst hohe Flexibilität bei der Belegung der Einrichtung ermöglicht, ist keine weitere Differenzierung zu machen. Vor allem für das Kindergartenalter gilt aber, dass deutlich weniger Kinder tatsächlich betreut werden als Plätze genehmigt werden.

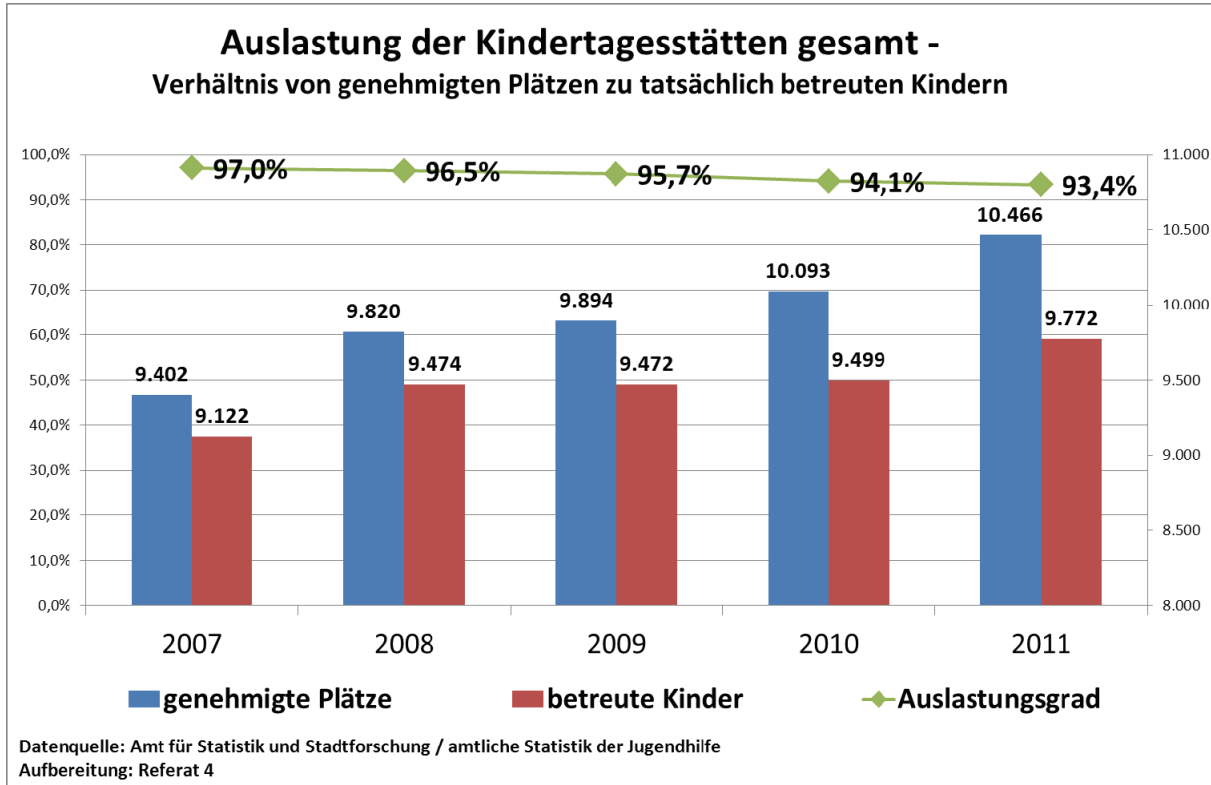


Abbildung 26: Auslastungsgrad der Kindertagesstätten

Im Bereich der Krippen kommt es eher zu einer Doppelnutzung eines Platzes, so dass hier ein Auslastungsgrad von über 100% vorliegen dürfte. Dieses ist auf der Basis der amtlichen Statistik nicht nachweisbar.

1.4 Entwicklung der betreuten Kinder im Rahmen eines Kindergartenjahres

Wichtig für Eltern, aber auch interessant für die kommunalen Planungen ist die Frage, zu welchem Zeitpunkt in den Einrichtungen eine vollständige Auslastung (das heißt in Abhängigkeit von der zur Verfügung stehenden Personalkapazität und der bedarfsankerkannten Plätze maximale Belegung) gegeben ist bzw. zu welchem Zeitpunkt noch Kinder aufgenommen werden können. Bei allen Einrichtungsarten, außer dem Hort, ist das Maximum an betreuten Kindern im Juli, also am Ende des Kindergartenjahres, erreicht. Beim Hort ist dies im Oktober der Fall - anschließend sinkt die Zahl der betreuten Kinder bis zum Ende des Kindergartenjahres.

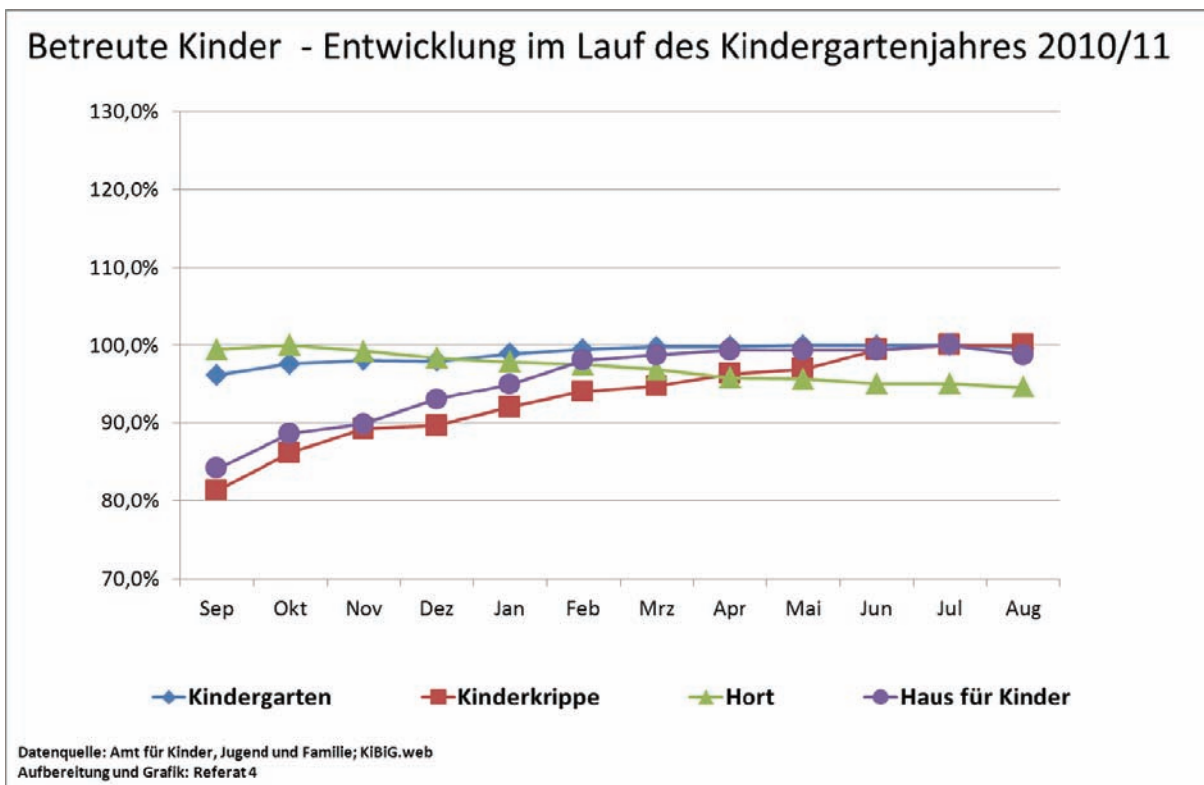


Abbildung 27: In Einrichtungen betreute Kinder - Entwicklung der Auslastung im Jahresverlauf

Für die Kindergärten kann festgestellt werden, dass die maximale Auslastung laut statistischer Daten in der Regel spätestens im Dezember erreicht wird.

1.5 Betreuungsschlüssel in Kindertageseinrichtungen / Anstellungsschlüssel laut BayKiBiG / Personal in den Kindertagesstätten

Der Anstellungsschlüssel ist eine Kenngröße, die beschreibt, wie viele Kinder auf eine Fachkraft kommen. Für Bayern wurde ein Mindestanstellungsschlüssel von 1:11,5 Kindergartenkinder festgelegt; dieser ist für die nachfolgenden Augsburger Zahlen grundlegend.

Seit 01.09.2012 gilt ein Anstellungsschlüssel von 1:11,0.

Der Gesetzgeber empfiehlt, einen Anstellungsschlüssel von 1:10 zu erreichen.³⁹

³⁹ „(1) Zur Absicherung des Einsatzes ausreichenden pädagogischen Personals ist für je 11,0 Buchungszeitstunden der angemeldeten Kinder jeweils mindestens eine Arbeitsstunde des pädagogischen Personals anzusetzen (Anstellungsschlüssel von 1 : 11,0); empfohlen wird ein Anstellungsschlüssel von 1:10. Zur Arbeitszeit des pädagogischen Personals gehören die Zeiten der pädagogischen Arbeit mit den Kindern sowie angemessene Verfügungszeiten. Buchungszeiten von Kindern mit Gewichtungsfaktor sind entsprechend vervielfacht einzurechnen.“ § 17 Abs.1 AVBayKiBiG (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2010).

Die Anstellungsschlüssel für die Augsburger Einrichtungen und das Kindergartenjahr 2010/2011⁴⁰ sind in der nachfolgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 11: Anstellungsschlüssel in den Kindertagesstätten

Einrichtungsart	Anstellungsschlüssel	Durchschnittlich betreute Kinder gesamt
Krippe	1:8,9	641
Kindergarten	1:10,3	5128
Häuser für Kinder	1:11,9	151
Horte	1:9,8	641

Im Durchschnitt wurde in Augsburg der damals gesetzlich geforderte Anstellungsschlüssel von 1:11,5 deutlich unterschritten. Auch die neue Norm von 1:11 und sogar die neue Empfehlung von 1:10 kann im Durchschnitt eingehalten werden. Ausnahme dazu bilden die Häuser für Kinder, die aber insgesamt sehr wenige Kinder betreuen.

In Entsprechung zur Belegung der Kindertagesstätte entwickelt sich der Anstellungsschlüssel – also die Kenngröße, die beschreibt, wie viele Kinder auf eine Fachkraft kommen.

Für den Beginn eines Kindergartenjahres und der damit verbundenen neuen oder Wieder-eingewöhnung vieler Kinder ist der vorhandene bessere Anstellungsschlüssel pädagogisch sinnvoll und notwendig.

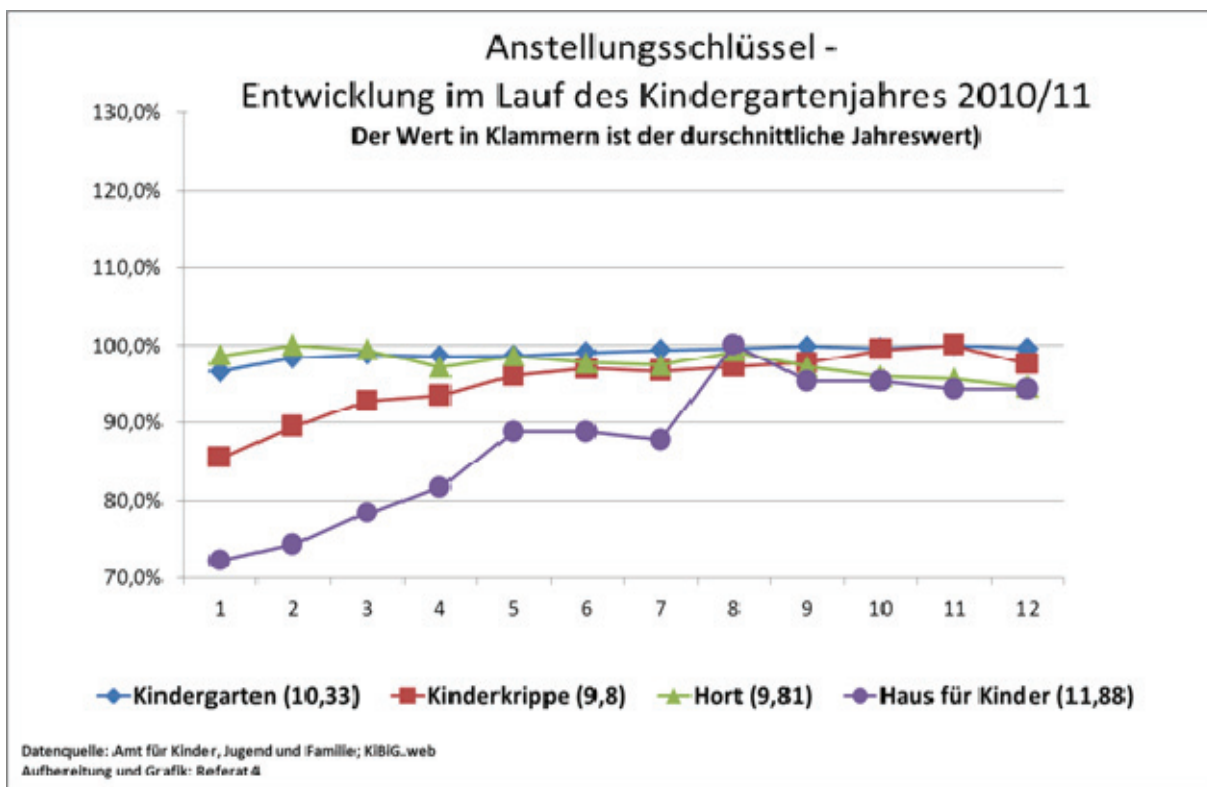


Abbildung 28: Anstellungsschlüssel in den Kindertagesstätten - Entwicklung im Laufe des Kindergartenjahres 2010/2011

⁴⁰ Nach Berechnung KiBiG.web (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2011).

Personal in den Kindertagesstätten

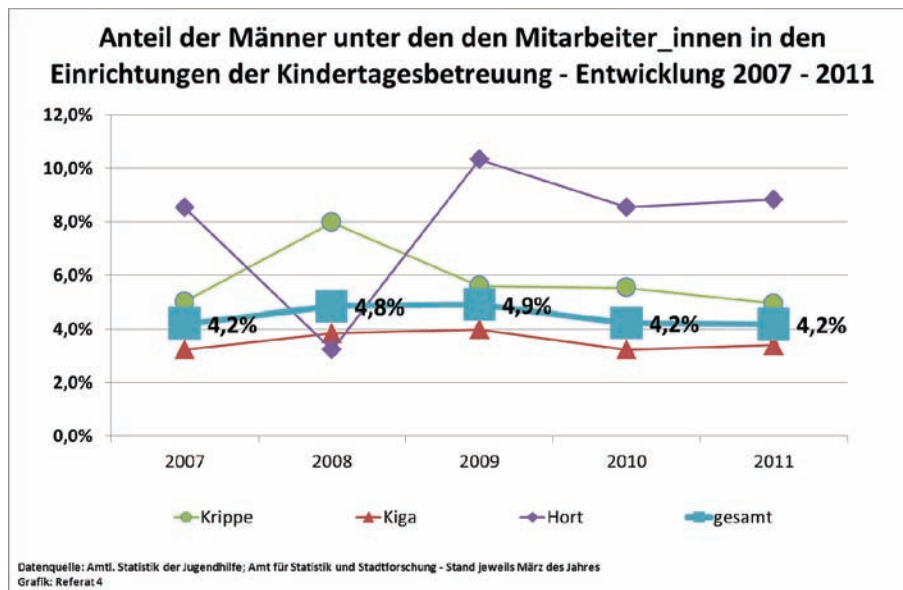


Abbildung 29: Geschlechterverteilung bei den Mitarbeiter_innen in den KITAs - Zeitreihe 2007 - 2011

„Es ist wichtig, dass in der frühkindlichen Erziehung Frauen und Männer gemeinsam arbeiten, und zwar für Jungen ebenso wie für Mädchen, denn im frühkindlichen Bereich fehlen moderne männliche Rollenvorbilder und Bezugspersonen für Mädchen und Jungen: Gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen führen häufig zu abwesenden familiären Vorbildern und die vorhandenen familiären Vorbilder müssen nicht unbedingt den Erwartungen an

moderne männliche Rollenbilder entsprechen.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2011).

Zum März 2011 waren 4,2% der Mitarbeiter_innen in den Kindertagesstätten Männer.

Wie die nachfolgende Grafik zeigt, schwankt der Anteil leicht. Die Daten deuten nicht darauf hin, dass sich dieser Anteil erhöht.

Laut BMFSFJ lag der bundesweite Anteil bei 2,4%.

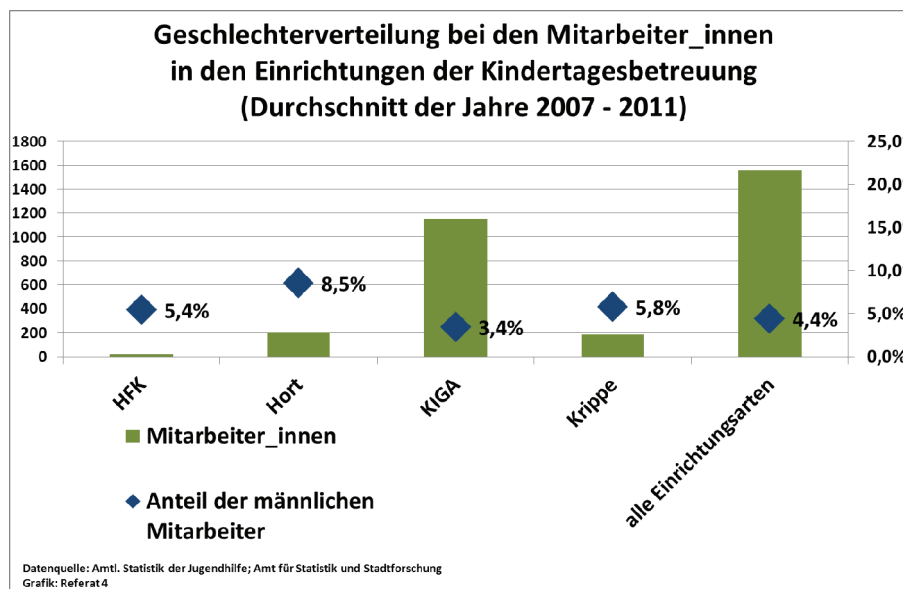


Abbildung 30: Geschlechterverteilung bei den Mitarbeiter_innen in den unterschiedlichen Einrichtungsarten Durchschnitt 2007 - 2011

Der Anteil der männlichen Mitarbeiter_innen in den jeweiligen Einrichtungsarten schwankt von Jahr zu Jahr stark. Um die Einrichtungen differenzierter betrachten zu können, wurde der Durchschnitt der Jahre 2007 bis 2011 genommen. Die anteilig meisten Männer arbeiten in Horten, gefolgt von Krippen und Häusern für Kinder. Kindergärten scheinen nicht die gleiche Attraktivität für Männer zu besitzen.

Es bleibt interessant, diese Kennzahlen weiter zu verfolgen, da die Eltern-Kind-Initiativen in Augsburg über den Bundesverband an dem ESF-Modellprogramm „Mehr Männer in Kitas“ teilnehmen. Ziel ist es unter

anderem, in eigenen Einrichtungen den Männeranteil zu erhöhen und andere Träger zu motivieren, männliches Fachpersonal einzustellen ⁴¹.

Eine andere Frage ist es, inwieweit es den Einrichtungen gelingt, Nachwuchs zu rekrutieren.

Zur Darstellung dieses Aspektes wird ein für das Bildungsmonitoring fortschreibbarer Indikator „Nachwuchskräftequotient“ für den Altersaufbau bei Mitarbeiter_innen in der Kindertagesbetreuung eingeführt werden.

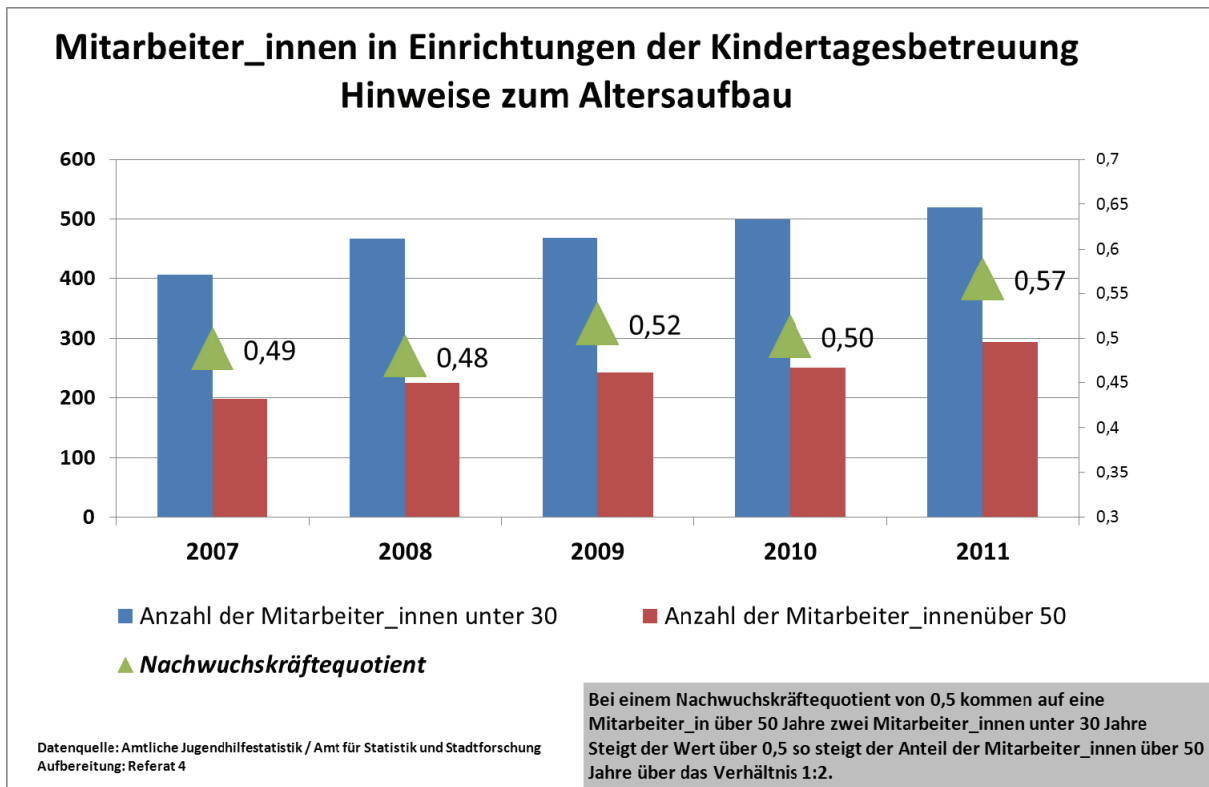


Abbildung 31: Altersaufbau der Mitarbeiter_innen in der Kindertagesbetreuung (alle Einrichtungen)

Bei einem Nachwuchskräftequotient von 0,5 kommen auf einen Mitarbeiter_in über 50 Jahre zwei Mitarbeiter_innen unter 30 Jahren.

Steigt der Wert über 0,5 so steigt der Anteil der Mitarbeiter_innen über 50 Jahre über das Verhältnis 1:2. Fällt der Wert unter 0,5 so fällt der Anteil der Mitarbeiter_innen über 50 Jahre unter das Verhältnis 1:2, das heißt, es arbeiten mehr Nachwuchskräfte in den Einrichtungen.

Wie zu erkennen ist, schwanken die Werte. Es ist aber eine leichte Tendenz dahin festzustellen, dass der Anteil der Mitarbeiter_innen über 50 gegenüber den unter 30-jährigen zunimmt. Dies gilt es zu beobachten und zu bewerten.

⁴¹ (Dachverband der Elterninitiativen in (und um) Augsburg e.V., 2012)

1.6 Bildung und Betreuung für Kinder unter 3 Jahren

Mit Krippen und der Tagespflege liegen prinzipiell zwei unterschiedliche Betreuungsformen für Kinder unter 3 Jahren vor. Im Bildungsbericht sollen beide Arten dargestellt werden. Bevor auf die jeweilige Betreuungssituation eingegangen wird, soll das Nachfrageverhalten der Eltern, bezogen auf beide Angebotsarten, aufgezeigt werden:

1.6.1 Betreuung von Kindern unter 3 Jahren – Betreuungsquote

Wie aus den nachfolgenden Grafiken zu erkennen ist, ist es der Stadt Augsburg gelungen, das Angebot für Kinder unter 3 Jahren in Einrichtungen und in der Tagespflege zu verbessern.

Im März 2007 konnten 607 Kinder unter 3 Jahren betreut werden, was einem Anteil von 8,9% an allen Kindern unter 3 Jahren entspricht. Im März 2011 konnten bereits 1.016 Kinder (15,4% der Kinder unter 3 Jahren) betreut werden.

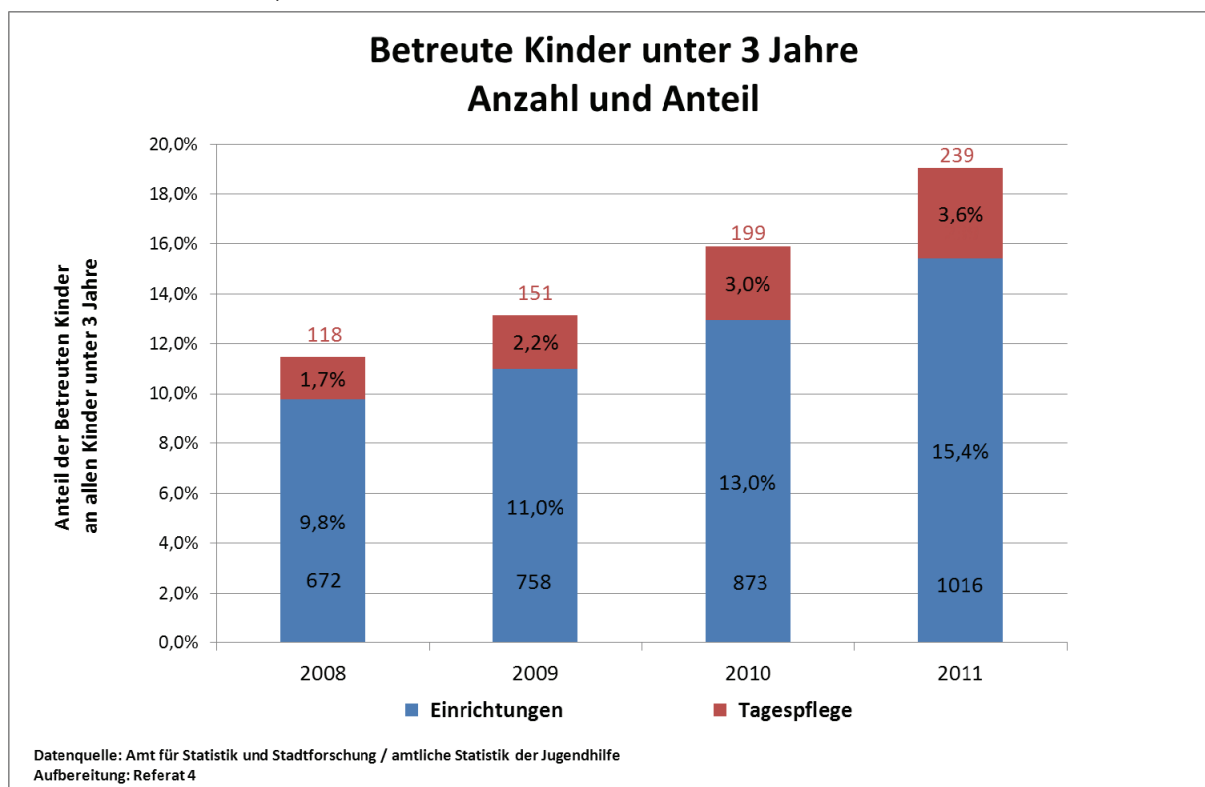


Abbildung 32: Betreute Kinder unter 3 Jahren Anzahl und Anteil

1.6.2 Verhältnis betreute Kinder in der Tagespflege zu betreuten Kindern in Einrichtungen

Wie einleitend dargestellt, gibt es zwei unterschiedliche Betreuungssysteme, die sich sowohl gegenseitig in der Angebotsform ergänzen, als auch insgesamt miteinander in Konkurrenz stehen. Interessant ist deshalb die Frage, wie sich das Nachfrageverhalten der Eltern mit dem Ausbau beider Systeme verändert. Da bei beiden Angeboten die Ausbauziele noch nicht erreicht wurden, kann der Elternwunsch nur bedingt aus den statistischen Daten abgeleitet werden. Erste Aussagen sind aber zu treffen.

Derzeit nutzen rund 19 % der Eltern, die ein Kind im Alter unter 3 Jahren betreuen lassen, eine Tagespflegeperson und 81% eine Einrichtung.

Der Anteil der Kinder, die bei einer Tagespflegeperson betreut werden, an allen Betreuungsformen für Kinder unter 3 Jahren ist die letzten 4 Jahre von rund 15 % auf 19 % angewachsen. Damit stieg der Ausbau der Kindertagespflege schneller an, als der von Krippen.

Betrachtet man das Betreuungssetting nach Altersjahrgängen, so steigt der Anteil der Eltern, die für ihr Kind eine Tagespflegeperson bevorzugen, mit abnehmendem Alter des Kindes an. Die Ta-

gespflege wird von rund 40% der Eltern für ihre Kinder unter 1 Jahr bevorzugt. Dieses korrespondiert mit der Auffassung, dass die Tagespflege als familiennahe Betreuungsform gilt. Mit dem Ausbau der Krippen nimmt dieser Anteil allerdings leicht ab.

In der Grafik gibt die orange gestrichelte Linie die Betreuungsquote für Kinder unter 3 Jahren in den Einrichtungen und der Tagespflege gesamt wieder.

Die beiden anderen Linien zeigen den Anteil auf, den die Tagespflege an den betreuten Kindern unter 3 Jahren in der jeweiligen Altersgruppe hat. Interessant ist, dass das Verhältnis von der

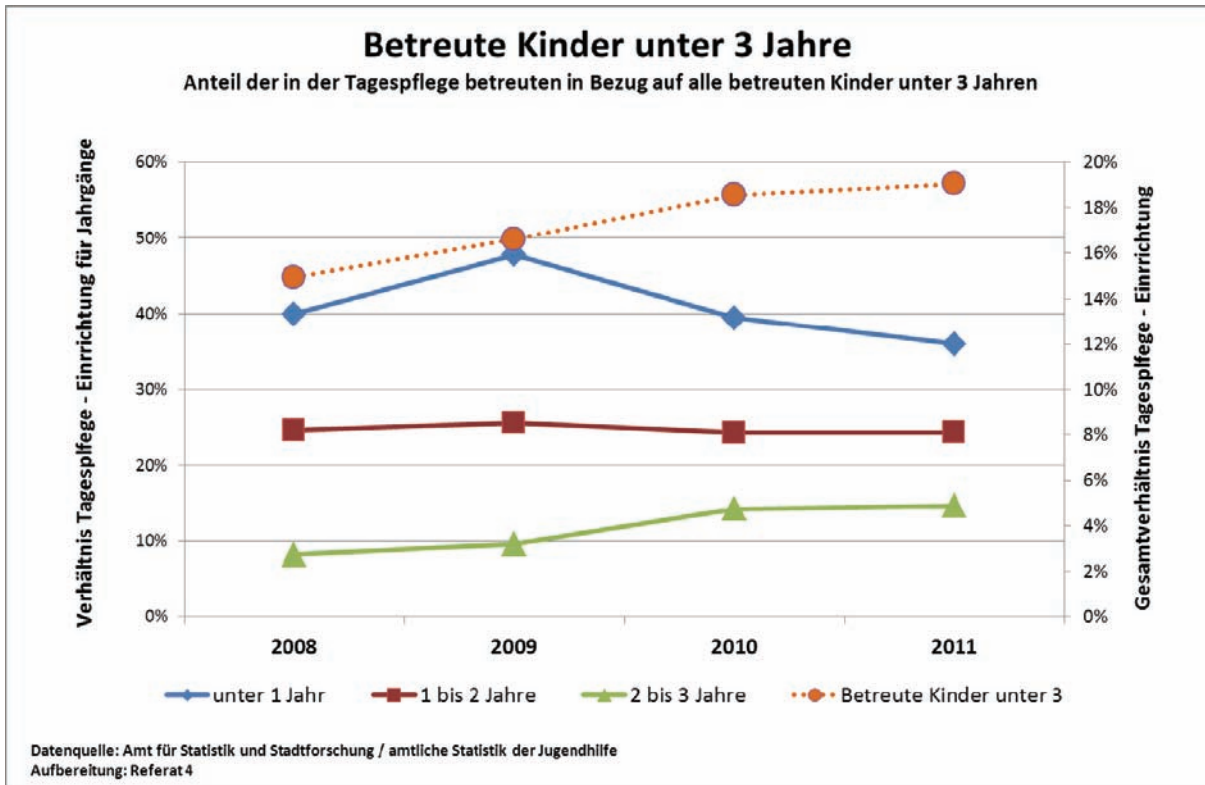


Abbildung 33: Betreute Kinder unter 3 Jahren Anteil Tagespflege

Tagespflege zur Einrichtung für die 1-bis 2-jährigen relativ konstant bleibt, was auf eine stabile Nachfrage der Tagespflege hindeuten könnte. Die Entwicklung bei den unter 1-jährigen gilt es zu beobachten – gerade hier wird dem familiennahen Setting der Tagespflege im Hinblick auf die Befriedigung bei Bindungsbedürfnissen von Säuglingen eine hohe Kompetenz zugesprochen.

1.6.3 In Einrichtungen betreute Kinder unter 3 Jahre

Kinder unter 3 Jahren können in Krippen, in Häusern für Kinder und in Kindergärten (mit Krippengruppen und/oder altersübergreifenden Gruppen) betreut werden.

In den nachfolgenden Grafiken sind die betreuten Kinder nach Altersgruppen aufgegliedert. Die erste Grafik gibt die Betreuungsquote und die zweite Grafik die Entwicklung, bezogen auf das Basisjahr 2007, wieder.

Wie zu erkennen ist, ist es der Stadt gelungen, das Betreuungsangebot für Kinder unter 3 Jahren in den Einrichtungen die letzten Jahre zu steigern. Dies kommt vor allem den Eltern von Kindern ab 1 Jahr zugute. Hier scheint ein hoher Bedarf zu sein. In Einrichtungen werden im März 2011 15,4 % der unter 3-Jährigen betreut. Seit 2011 wurden weitere Betreuungsplätze für unter 3-Jährige sowohl geschaffen als bereits politisch in die Wege geleitet. Die Stadt hat sich als Ausbauziel 38% gesetzt. Mit den derzeit beschlossenen, aber entweder in der Umsetzung oder noch im Planungsstand befindlichen Maßnahmen soll dieses erreicht werden.

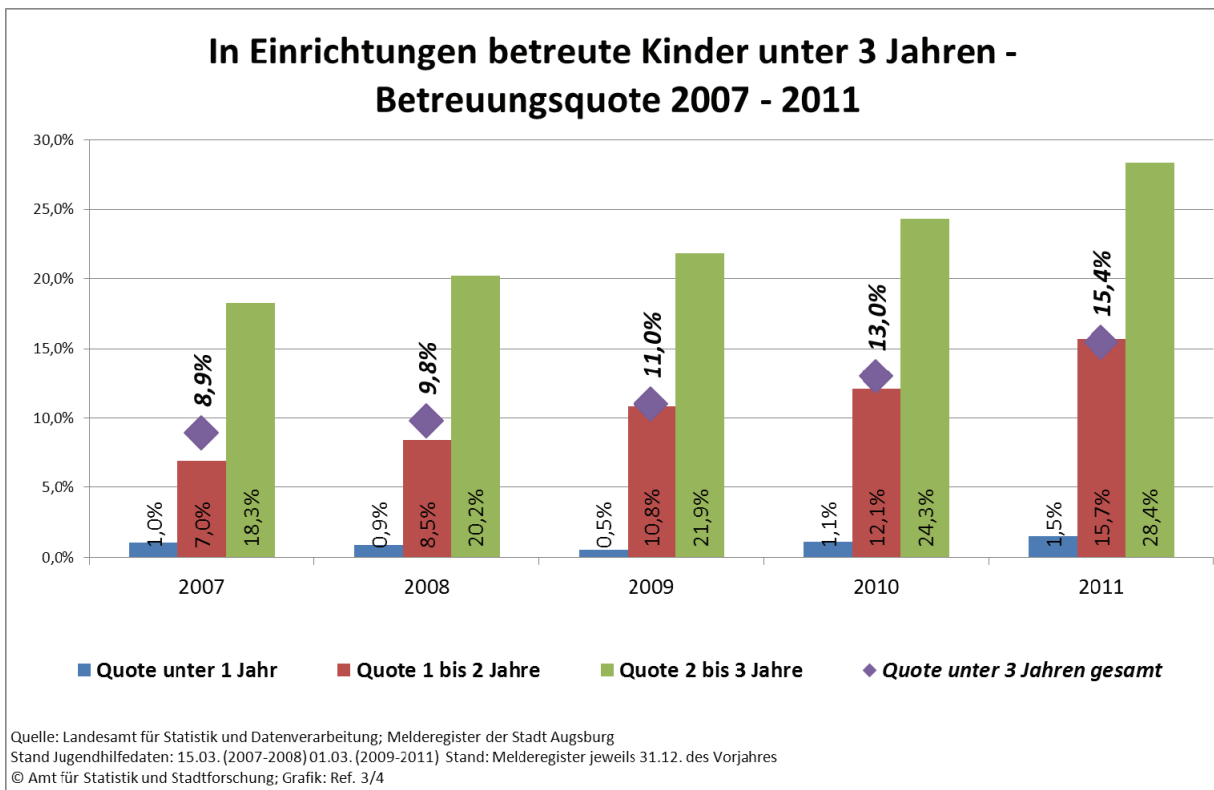


Abbildung 34: Entwicklung der Betreuungsquote nach Altersjährgängen für Kinder unter 3 Jahren 2007 2011

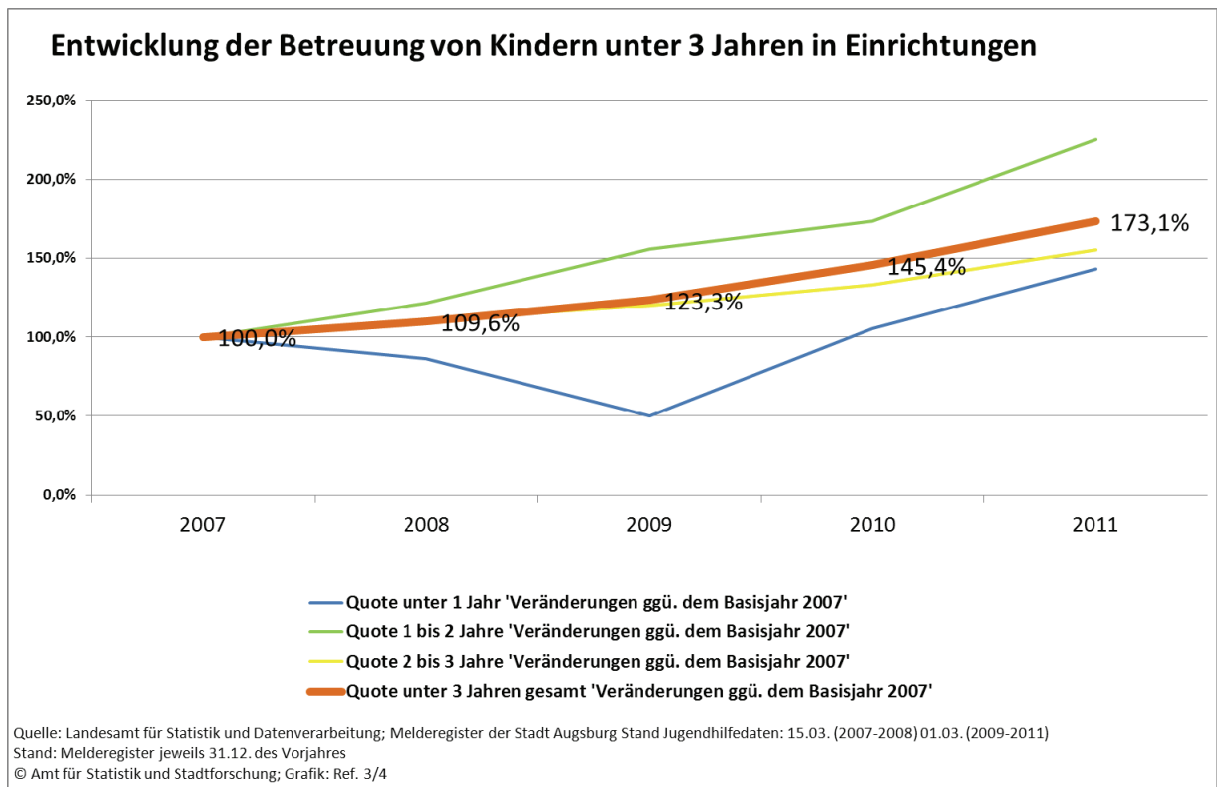
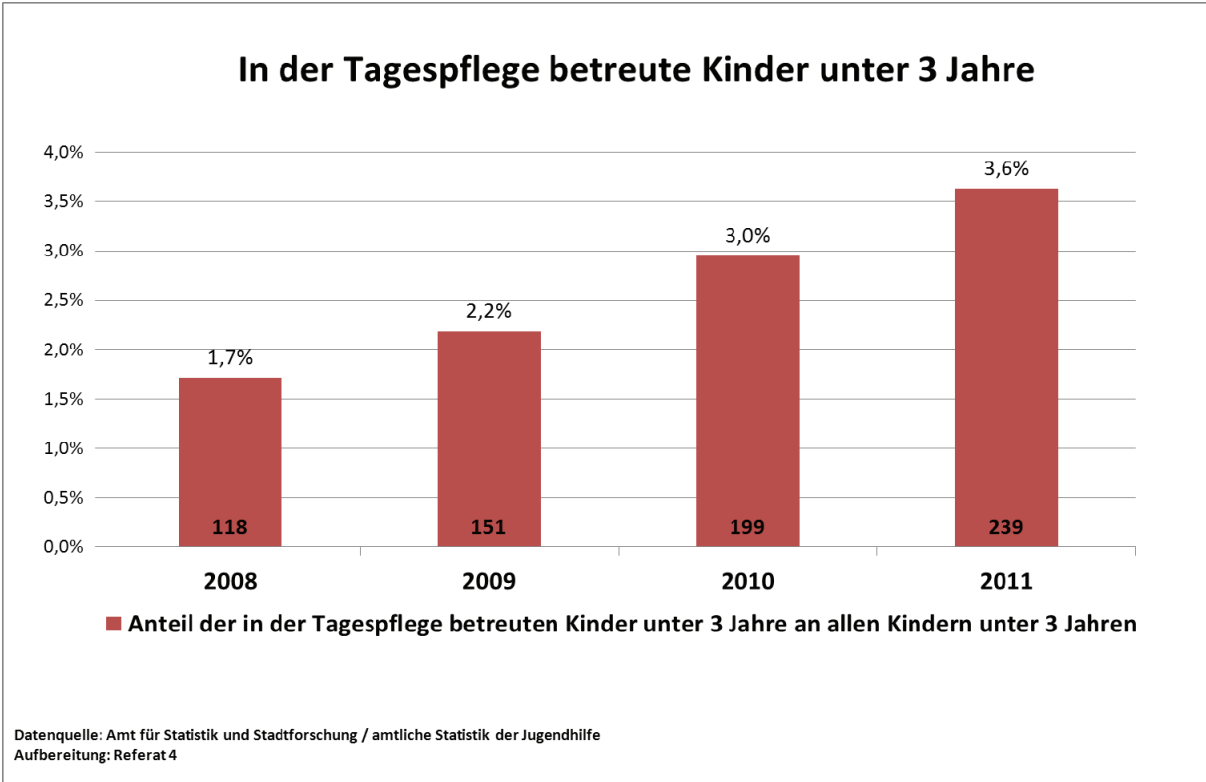


Abbildung 35: Index der Entwicklung der Betreuung von Kindern unter 3 Jahren in Einrichtungen seit 2007

1.6.4 Betreuung von Kindern unter 3 Jahren in der Tagespflege

Laut amtlicher Jugendhilfestatistik mit Stand März 2011 wurden 239 Kinder durch eine qualifizierten und staatlich anerkannten Tagespflegeperson betreut. Dieses entspricht einer Quote von 3,6 %.



Der Anteil der betreuten Kinder, die einen Migrationshintergrund haben, liegt bei rund 30 % und damit deutlich unter dem Anteil in der entsprechenden Altersgruppe (rund 60% Kinder unter 3 Jahren haben einen Migrationshintergrund).

In der Landesstatistik werden alle von einer Tagespflegeperson mit Pflegeerlaubnis des Jugendamtes betreuten Kinder erfasst.

1.6.5 Betreuungszeiten

Wie aus der nachfolgenden Grafik zu erkennen ist, steigt nicht nur die Nachfrage nach Betreuung von Kindern unter 3 Jahren an, sondern auch die durchschnittliche tägliche Betreuungszeit. Dafür kann es zwei Gründe geben:

- Ein besseres Betreuungsangebot ermöglicht, dass Eltern sich nun seltener einen Ganztagsplatz mit anderen Eltern teilen (müssen).
- Eine hohe Arbeitsanforderung an die Eltern hat zur Folge, dass diese eine umfangreichere Betreuung benötigen.

Welche Aspekte zum Tragen kommen, wäre in einer Fachdiskussion zu klären und hat ggf. Auswirkungen auf die Vereinbarkeit von Familie mit Erwerbstätigkeit.

2007 waren noch rund 48 % der unter 3-jährigen betreuten Kinder maximal 5 Stunden in einer Einrichtung, rund 22% zwischen 5 und 7 Stunden und nur 30% mehr als 7 Stunden. So hat sich 2011 das Verhältnis fast gleich verteilt: Nur noch 32 % sind unter 5 Stunden betreut, während der Anteil sich bei den mehr als 7 Stunden betreuten Kinder auf rund 37 % erhöht hat.

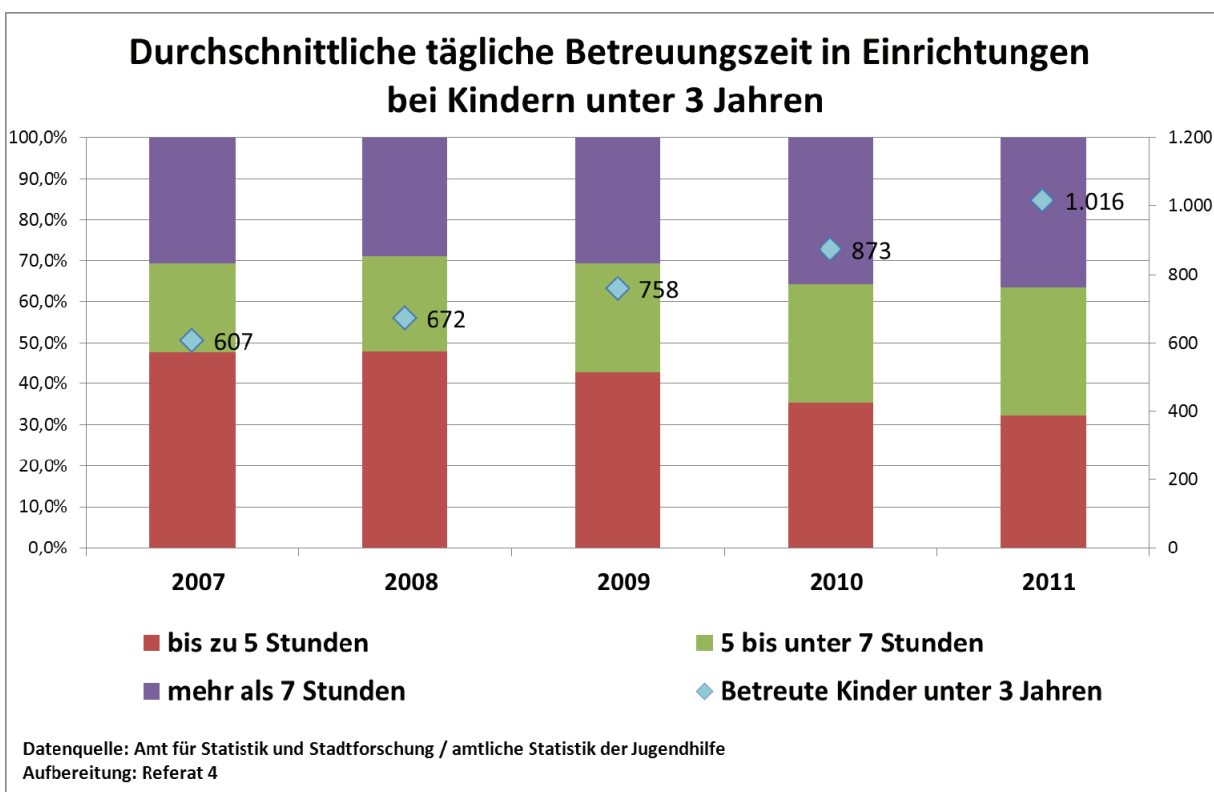


Abbildung 37: Durchschnittliche Betreuungszeit von Kindern unter 3 Jahren in Einrichtungen
Auch in der Tagespflege nimmt die Nachfrage nach längeren Betreuungszeiten zu.

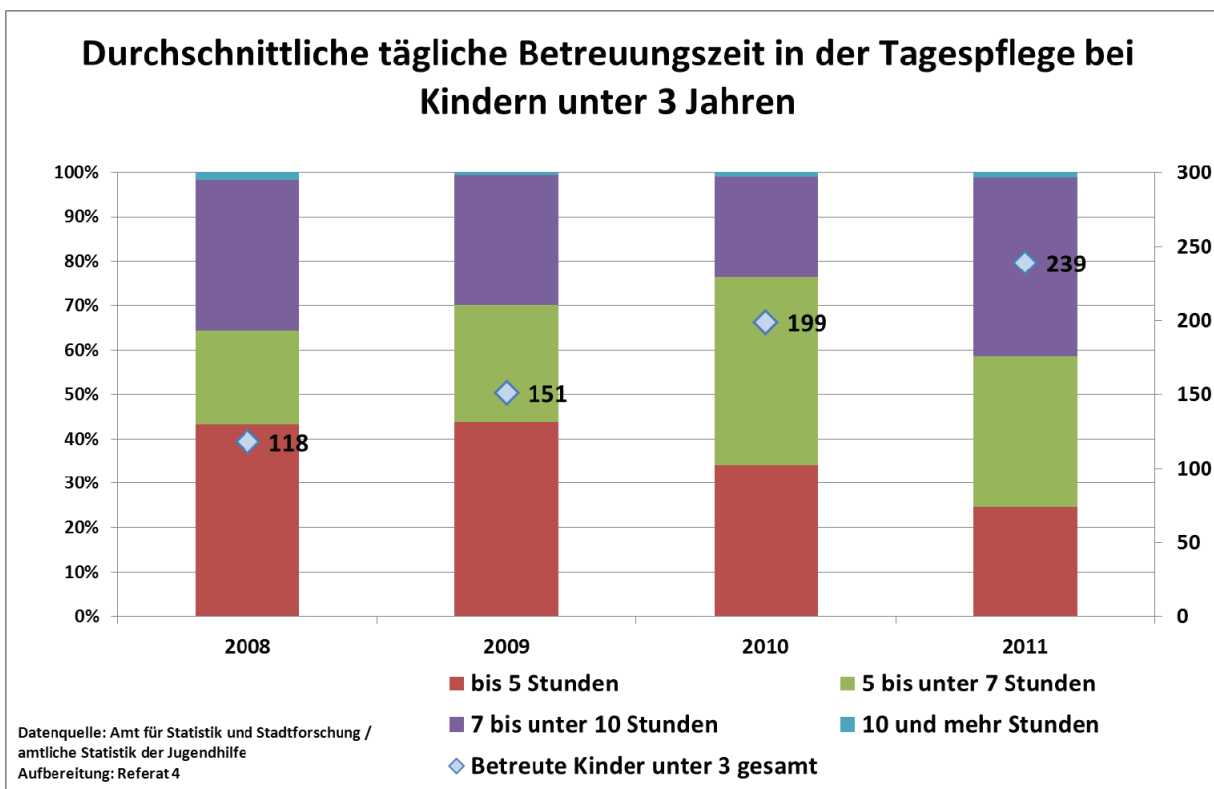


Abbildung 38: Durchschnittliche tägliche Betreuungszeiten in der Tagespflege bei Kindern unter 3 Jahren

2011 haben wurden nur rund 25% der Kinder weniger als 5 Stunden täglich betreut, rund 35 % 5 bis 7 Stunden und fast 40% mehr als 7 Stunden. Damit werden bei der Tagespflege gegenüber Einrichtungen die deutlich längeren Betreuungszeiten nachgefragt.

Wie in Teil „A Rahmenbedingungen“ dargestellt, spielt „Bindung“ zu den Betreuer_innen (ein Aspekt von Qualität einer Einrichtung bzw. der Tagespflege) für eine gelingende Förderung der Kinder eine grundlegende Rolle. Je länger ein Kind betreut wird, desto besser kann eine Bindung aufgebaut werden, aber auch desto problematischer wirkt es sich auch aus, wenn keine Bindung wächst.

In der Bildungsdebatte – beim Ausbau der Kindertagesbetreuung, beim Anstellungsschlüssel und bei der Qualifizierung der Fachkräfte - sind diese oben dargestellten Aspekte verstärkt zu berücksichtigen.

1.6.6 Kleinräumige Betrachtung der betreuten Kinder unter 3 Jahren

Da derzeit die Daten zu den betreuten Kindern nur nach Einrichtungen dargestellt werden können, ist eine tatsächliche Betreuungsquote für die Sozialmonitoring-Bezirke (SMB) nicht darstellbar. Nachfolgende Grafik zeigt aber auf, in welchem SMB ein Angebot in Einrichtungen in welchem Umfang vorliegt. Wie zu erwarten, werden im Stadtkern viele Kinder betreut – auch aus anderen Stadtteilen. Die Betreuungsnachfrage für Kinder unter 3 Jahren orientiert sich oft auch am Arbeitsplatz. Zur Förderung von Kindern unter 3 Jahren für eher stadtteilgebundene Familien sollten spezielle Angebote diskutiert werden.

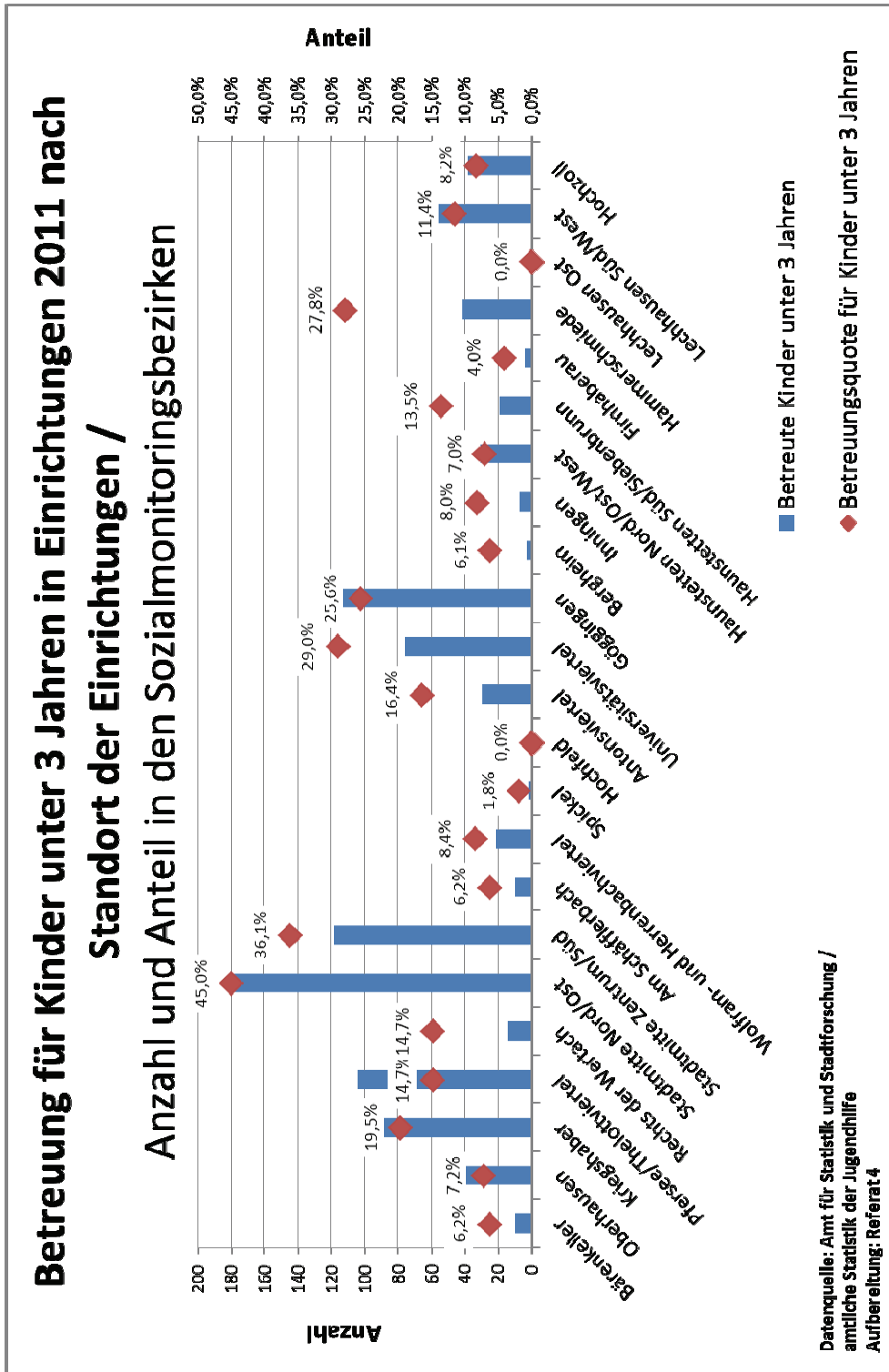


Abbildung 39: Betreuung für Kinder unter 3 nach Sozialmonitoring-Bezirken 2011

2.1 Bildung und Betreuung für Kinder zwischen 3 Jahren und Schuleintritt

Insgesamt wurden in den letzten 4 Jahren rund 90% der Kinder zwischen 3 Jahren und dem 6. Jahr betreut. Eine Vollversorgung wäre mit 95% erreicht. Dieser Wert wird die letzten Jahre bei den Kindern ab 4 Jahren mit Einschränkungen erreicht (siehe dazu das Kapitel Kindergartenbesuch vor der Einschulung).

Die Werte für die 3-bis 4-Jährigen liegen bei rund 80%. Ursachen dafür, dass der Wert so gering

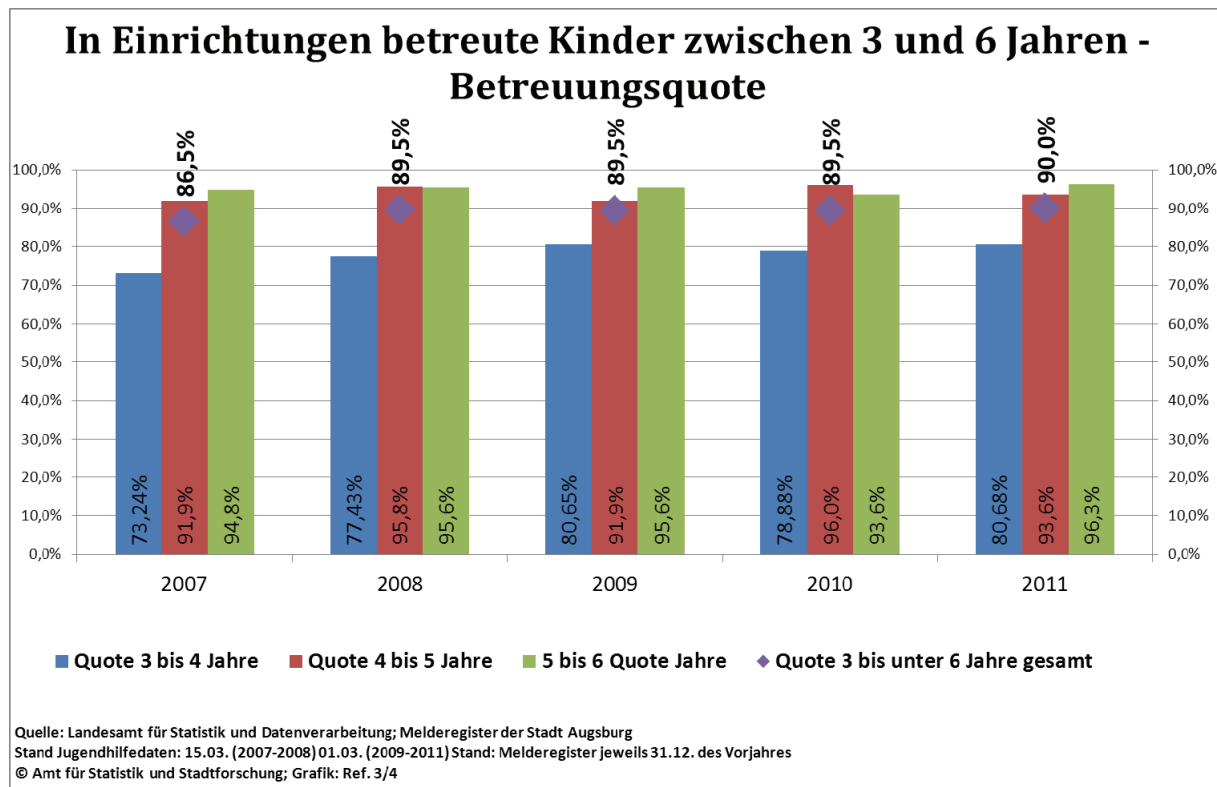


Abbildung 40: 2.2 Besuchs- bzw. Betreuungsquote der 3- bis 6-Jährigen je 100 Kinder der gleichen Altersgruppe in Einzeljahrgängen

liegt, könnten sein:

- Es gibt nicht ausreichend Kindergartenplätze in Augsburg.
- Eltern kümmern sich nicht intensiv um einen Kindergartenplatz.
- Kinder, die knapp 3 sind, werden noch daheim betreut.

Wie die nachfolgende Grafik auf der nächsten Seite zeigt, konnte die Betreuungsquote bei den 3-bis 6-Jährigen leicht verbessert werden. Diese kann auch auf die Verschiebung des Einschulungstichtages zurückzuführen sein. Dieser ist inzwischen wieder auf den 30.09. vorverlegt worden. Damit kommen die Kinder durchschnittlich wieder mit einem höheren Alter in die Schule. Damit ist auch der durchschnittliche Verbleib im Kindergarten länger.

Auch das Angebot für die 3-bis 4-jährigen, also für die „Einsteiger“ in den Kindergarten, konnte verbessert werden – auch wenn es noch nicht ausreicht.

Es wird angenommen, dass eher Familien, in denen eine oder 2 Erziehungsberechtigte nicht arbeiten, der Betreuung im Kindergarten keine so hohe Priorität beimessen.

Wie bei der Einführung zum Bildungsindex dargestellt, erleben Kinder, deren beide Elternteile auf öffentliche Hilfe angewiesen sind, eher ein Zuwendungsdefizit als andere. Gerade für Kinder, die unter diesen Rahmenbedingungen aufwachsen, wäre eine frühestmögliche Betreuung im Kindergarten sinnvoll. Die Augsburger Daten (vgl. die Auswertungen zum Kindergartenbesuch vor der Einschulung im nächsten Abschnitt) weisen darauf hin, dass hier ein Handlungsbedarf liegen könnte.

Unabhängig von den Rahmenbedingungen, in denen Kinder aufwachsen, gilt, dass aus bildungspolitischer Sicht es zu einer Vollversorgung kommen sollte (vgl. Volkswirtschaftlicher Nutzen von Investitionen in die Qualität frühkindlicher Bildung, (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, 2010).

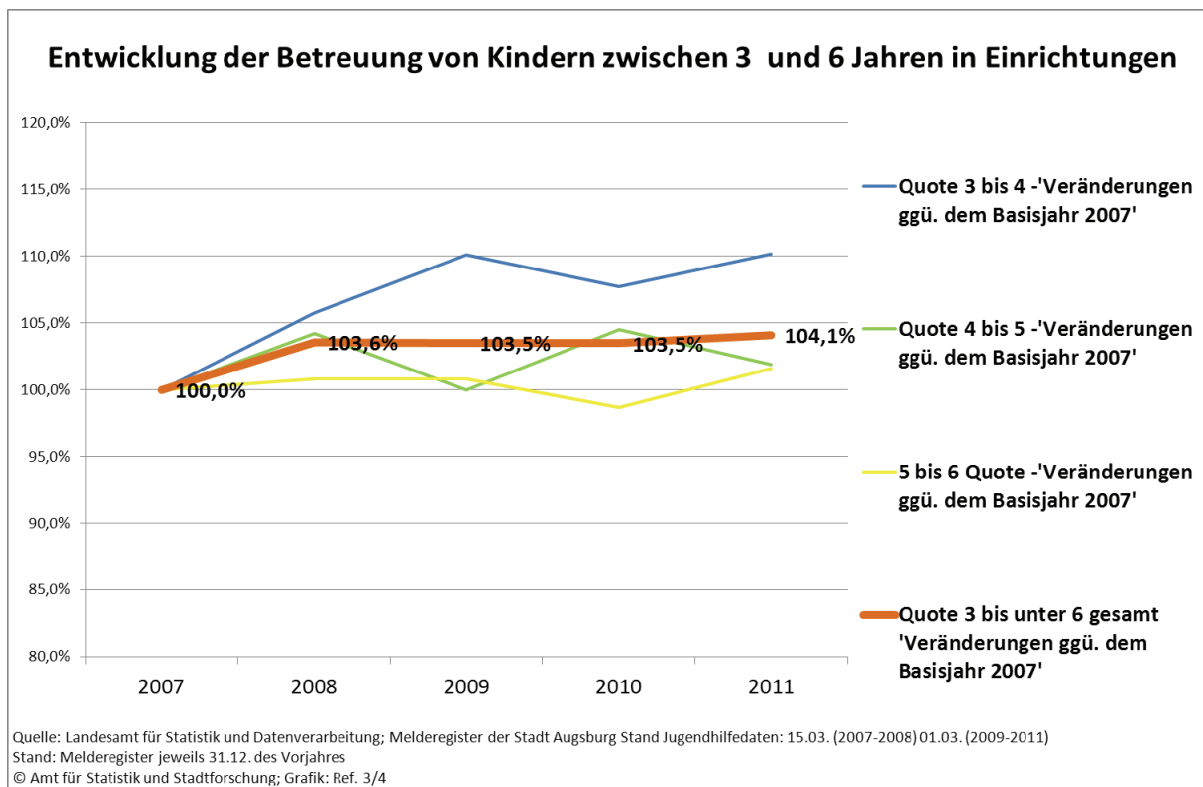


Abbildung 41: Entwicklungsindex der Betreuungsquote 2007 bis 2011, bezogen auf das Basisjahr 2007

2.1.1 Betreuungszeiten

Da eine Betreuung im Kindergarten unter anderem wesentlich zum Erwerb der (deutschen) Sprache und zur „gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“⁴² beiträgt, interessiert die Zeit, die ein Kind täglich im Kindergarten verbringt.

Ebenso wie für die unter 3-Jährigen kann für die „Kindergartenkinder“ festgestellt werden, dass die tägliche Betreuungszeit, die Eltern sich wünschen bzw. zur Vereinbarung von Familie und Erwerbstätigkeit gebraucht wird, ansteigt.

2007 waren rund 40% der betreuten Kinder mehr als 7 Stunden in einer Einrichtung, 2011 waren dies bereits rund 47% der Kinder. Wie aus nachfolgender Tabelle ersichtlich, haben sich die anderen Anteile in etwa gleichermaßen reduziert.

Tabelle 12: Durchschnittliche tägliche Betreuungszeiten bei Kindern zw. 3 und unter 6 Jahren

Tägl. Betreuungszeiten	bis zu 5 Stunden	5 bis unter 7 Stunden	mehr als 7 Stunden
2007	26,5%	33,7%	39,8%
2008	27,8%	32,6%	39,6%
2009	26,7%	32,4%	41,0%
2010	24,7%	33,0%	42,3%
2011	23,6%	29,9%	46,5%

⁴² „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ §1, Abs. 1 SGB VIII Kinder- und Jugendhilfegesetz und „Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere:
1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen....“ § 1, Abs.3 SGB VIII.

Interessant ist, inwieweit Kinder die ggf. einen erhöhten Förderbedarf haben, auch täglich länger in Kindertagesstätten betreut werden. Da der sozioökonomische Status (vgl. Begründung zum Bildungsindex) der Kinder nicht mit erfasst wird, kann dazu keine direkte Aussage erfolgen. Weitergehende kleinräumige Analysen der Jugendhilfestatistik zur Kindertagesbetreuung können dafür Hinweise geben, würden an dieser Stelle aber den Rahmen sprengen.

Ein anderer Aspekt ist, in welchem Umfang Kinder mit Migrationshintergrund⁴³, die ggf. einen Sprachbildungsbedarf haben, täglich im Kindergarten betreut werden.

In der folgenden Grafik ist der tägliche Betreuungsumfang nach Kindern mit und ohne Migrationshintergrund aufgeschlüsselt. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die mindestens 7 Stunden täglich betreut sind, liegt derzeit bei 52 % und damit über dem Wert der Kinder ohne Migrationshintergrund (40%). Diese Daten untermauern verschiedene Aussagen von Eltern und Fachleuten, dass viele Eltern mit Migrationshintergrund ein hohes Interesse an einer guten Bildung ihrer Kinder haben.

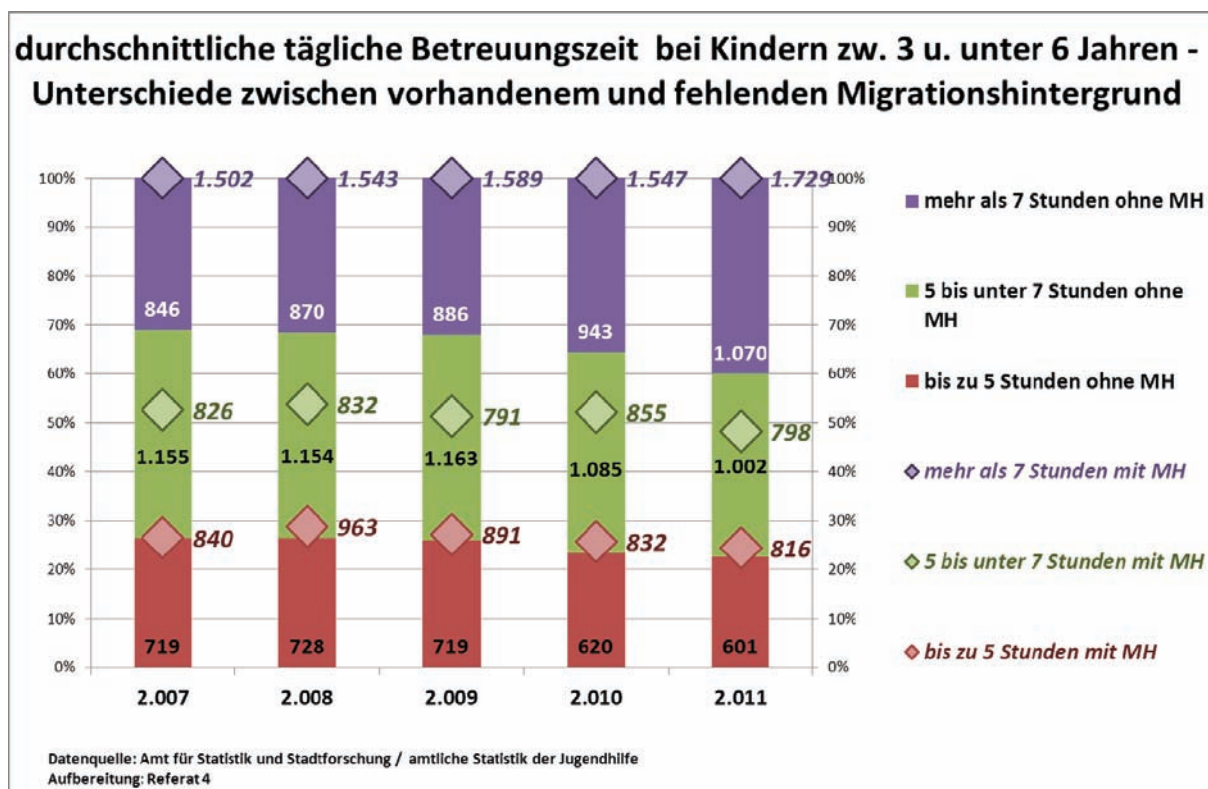


Abbildung 42: 1 Durchschnittlicher täglicher Betreuungsumfang bei Kindern zwischen 3 und unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund

Da für Augsburg, wie an verschiedenen Stellen im Bildungsbericht angesprochen, nicht der Migrationshintergrund, sondern der Bildungsstand und die sozio-ökonomische Situation – also Milieuaspekte - die prägenden Einflüsse sind, sind für die Steuerung der Jugendhilfe und der Bildungsangebote Informationen zu Kinderbetreuung eine Darstellung der Daten mit sozialen Aspekten wichtig.

2.1.2 Kleinräumige Betreuungsnachfrage - Betreute Kinder in den Sozialmonitoring-Bezirken

Das Sozialreferat hat gemeinsam mit dem Amt für Statistik und Stadtforschung auf der Basis der 42 Stadtbezirke die Stadtregionen so zusammengefasst, dass nach Möglichkeit kleinräumige Aussagen getroffen werden können, aber auch die gewachsenen Bezüge in der Stadt abgebildet werden. Diese neuen Gebietseinteilungen wurden Sozialmonitoring-Bezirke (SMB) genannt. Auf

⁴³ In der Jugendhilfestatistik ist der Migrationshintergrund folgendermaßen definiert: Es muss mindestens eines der nachfolgenden Merkmale zutreffen: „Elternteil ausländisch“ oder „vorrangig gesprochene Sprache im Haushalt nicht Deutsch“. Diese Definition unterscheidet sich, wie bereits hingewiesen, von der der Bevölkerungsstatistik und von der des Kultusministeriums für die Schulen. Deshalb sind direkte Vergleich nicht machbar.

diesem basiert das neu aufgebaute Beobachtungssystem des Sozialreferates.

Dieser Weg wird auch für die kleinräumige Darstellung der Kinderbetreuung gegangen, da Kinderbetreuungsdaten so in sozioökonomischen Zusammenhang gestellt werden können.

Die Besuchs- bzw. Betreuungsquote der Kindertagesbetreuung je 100 Kinder der gleichen Altersgruppe, bezogen auf die Sozialmonitoring-Bezirke, ergibt folgendes Bild:

Da die Daten zu den betreuten Kindern nur für die Ebene der Einrichtungen, nicht aber nach Adressen vorliegen, kommt es zu sehr verwirrenden Werten in den einzelnen SMB.

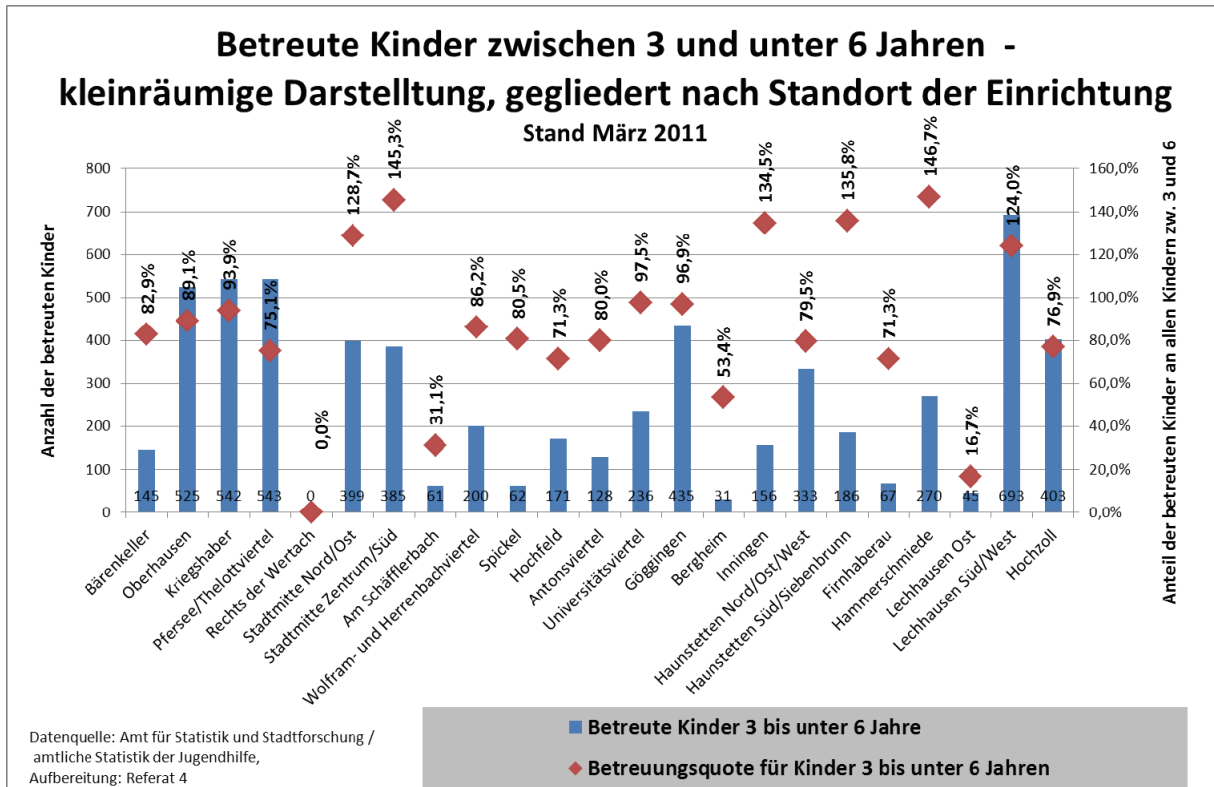


Abbildung 43: Betreuungsquote der Kindertagesbetreuung je 100 Kinder der gleichen Altersgruppe bezogen auf die Sozialmonitoring-Bezirke

Exemplarisch seien hier nur die SMB „Rechts der Wertach“, „Am Schäfflerbach“, „Bergheim“, „Lechhausen Ost“ mit extrem niedrigen und unrealistischen Betreuungsquoten, aber auch z.B. die „Hammerschmiede“ mit extrem hohen Werten genannt. Dieses ist auf ein Zusammenspiel von Wanderungsbewegungen und Angebot zurückzuführen. Fazit ist, dass wir derzeit keine wirklichen Aussagen zu den Wanderungsbewegungen und möglichen kleinräumigen Bedarfslücken machen können.

2.1.3 Betreuung und finanzielle Belastung der Familien in den Stadtteilen

Ein kleinräumiges und qualitativ gutes Betreuungsangebot ist ein wichtiger Baustein zur Förderung der Bildungsteilnahme und, wie im Teil A dargestellt, ein Bestandteil von Armutsprävention.

Mit den im vorangegangenen Kapitel gemachten Einschränkungen wird ansatzweise versucht, Zusammenhänge zwischen einem räumlich-verortetem Angebot und der finanziellen Belastung von Familien aufzuzeigen.

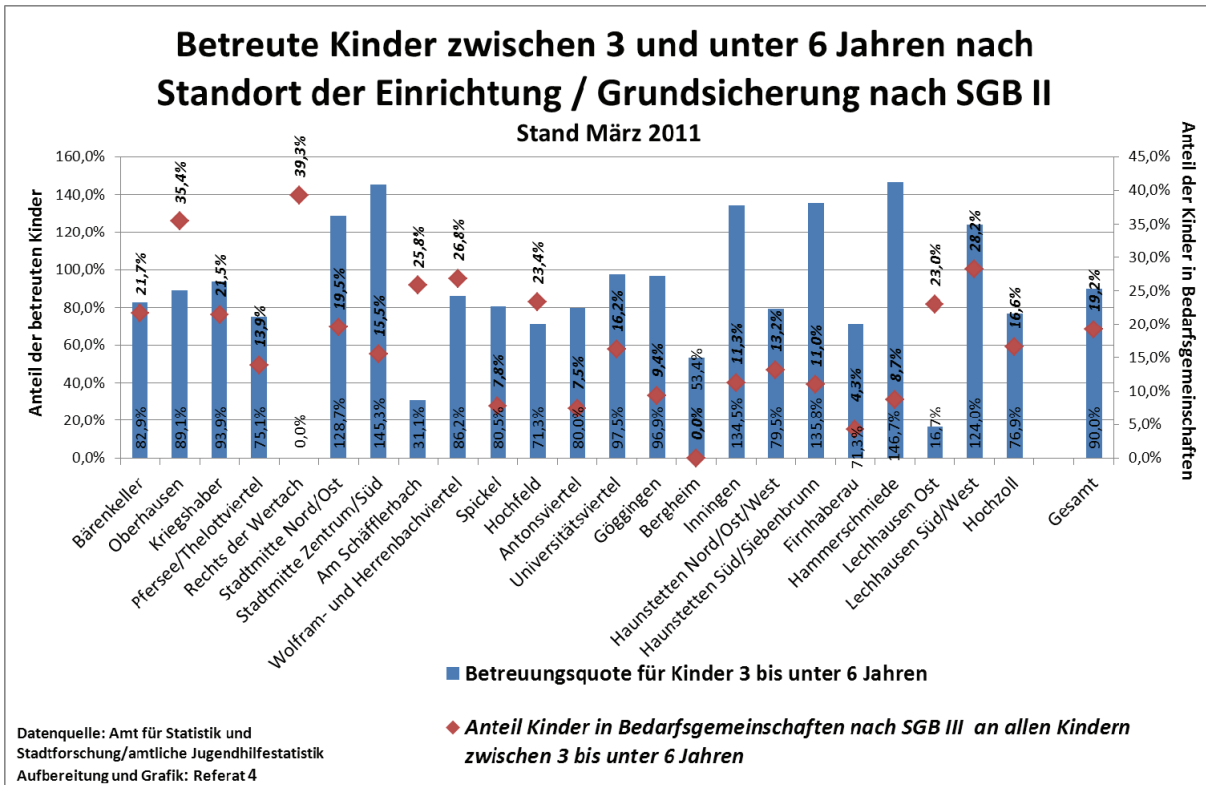


Abbildung 44: Betreuung und finanzielle Belastung der Familien in den Stadtteilen

Exkurs: Exemplarische Bewertung der Daten aus fachplanerischer Sicht

Eine Darstellung der Daten ist für die fachliche Diskussion, z.B. des Sozialdienstes für „Rechts der Wertach“, hilfreich. Hier wird derzeit gemeinsam mit den Sozialraumpartnern eine Stärkung der sozialen Infrastruktur vorgenommen. Die z.T. mehrfachbelasteten Familien aus „Rechts der Wertach“⁴⁴ werden als weniger mobil beschrieben. Derzeit ist unklar, wie viele Kinder tatsächlich mit 3 Jahren in den Kindergarten gehen und wenn ja, in welchen.

Da die Daten vom März 2011 stammen, haben sich inzwischen Veränderungen ergeben: So gibt es im Stadtbezirk 06 „Rechts der Wertach“ (=SMB 05 „Rechts der Wertach“) mittlerweile:

- die „KiTa MAN Diesel & Turbo SE“ mit 30 KiGa und 30 Krippenplätzen
- die Großtagespflege „Sternchen“ mit 8 Krippenplätzen
- die Krippe „Dreikäsehoch“ mit 12 Plätzen

Bei 83 Kindern unter 3 Jahren und 86 Kindern zwischen 3 und unter 6 Jahren führt dieses theoretisch zu einer Versorgungsquote von 60% (unter 3), wenn die Kinder unter 3 Jahren aus "Rechts der Wertach" auch in Einrichtungen "Rechts der Wertach" gingen.

Bei einer Betriebs-KiTa ist die Bewertung, inwieweit sie zur Bedarfsdeckung im Quartier beiträgt, entsprechend doppelt schwierig. Es ist zu vermuten, dass die Kinder aus bildungsfernen Schichten durch dieses Angebot nicht erreicht werden.

Anhand dieses kurzen Exkurses sollte deutlich gemacht werden, dass eine Erfassung der betreuten Kinder für Planungszwecke in den Bereichen „Soziales“ und „Bildung“ dringend notwendig wäre.

Stadtweit sind 6016 Kinder zwischen 3 und unter 6 betreut. Davon haben 3343 einen Migrationshintergrund, was einem Anteil von 55,6% entspricht. Im Vergleich dazu weist die Einwohnermeldestatistik in dieser Altersgruppe einen Anteil von 61 % auf. Die Unterschiede resultieren aus der

⁴⁴ Vgl. Sozialbildungsbericht (Stadt Augsburg; Sozialreferat, 2012)

unterschiedlichen Erfassung. Aus diesem Unterschied lässt sich kein Rückschluss daraus ziehen, inwieweit Kinder mit Migrationshintergrund im Alter zwischen 3 und unter 6 Jahren eine Kindertagesstätte besuchen.

Informationen dazu sind allein aus Befragungen bei der Einschulungsuntersuchung zu gewinnen. Diese sind beim Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule dargestellt.

Seit 2007 stieg der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund von rund 54% an allen betreuten Kindern auf rund 56% in 2011 ganz leicht an. Im gleichen Zeitraum ist allerdings auch in der Einwohnermeldestatistik der Anteil der 3-bis unter 6-Jährigen mit Migrationshintergrund leicht von 59% auf 62% angestiegen. Damit kann davon ausgegangen werden, dass der Anteil der betreuten Kinder mit Migrationshintergrund sich nicht verändert hat.

Nachfolgend eine Darstellung aller betreuten Kinder und der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund nach dem Standort der Einrichtungen.

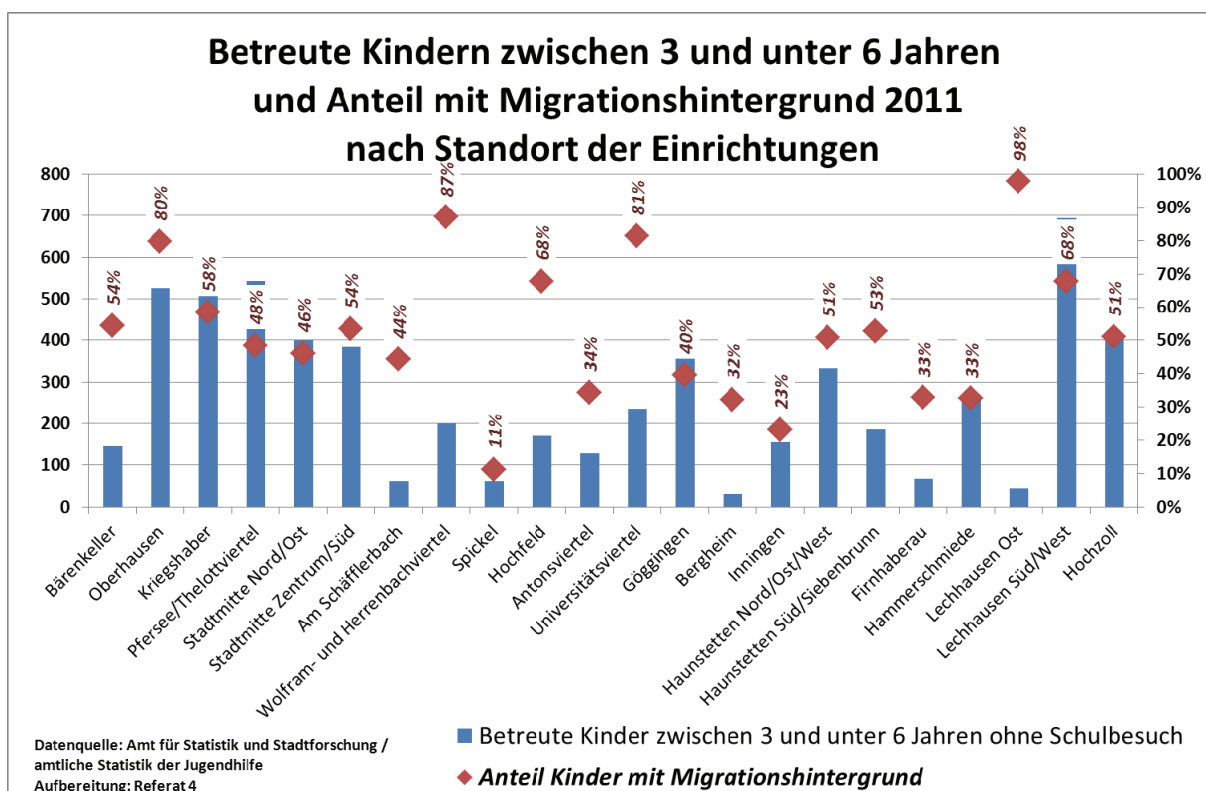


Abbildung 45: Betreute Kinder und Anteil mit Migrationshintergrund nach SMB 2011

Der Anteil der Mädchen an allen betreuten Kindern schwankte die letzten Jahre ganz leicht. Im Jahr 2001 lag er bei 48,7%. Die Einwohnermeldestatistik weist für dieses Jahr einen Wert von 48% aus. Der Anteil der Jungen in dieser Altersgruppe schwankt laut Einwohnermeldestatistik entsprechend.

2.2 Eltern-Kind-Angebote / Angebote der Familienbildung im Vorschulbereich

Ein etabliertes Angebot sind Mutter/Vater-Kind-Gruppen. Sie werden durch ehrenamtliche Mitarbeiter_innen geleitet. In der Regel haben die Teilnehmer_innen die Möglichkeit, die Inhalte und Angebote der Gruppe aktiv mitzugestalten. Neben dem gemeinsamen Spiel, Musizieren mit den Kindern, Vorlesen etc. hat der Austausch über Themen der Erziehung einen hohen Stellenwert. Das Angebot ist oft an Kirchengemeinden angebunden.

<http://www.augsburg-evangelisch.de/LebenBegleiten/MuVaKiGruListe.html>

http://www.familien-abiszett.de/eltern_treff.html

[http://www.lieslotte.de/download/downloads/heft_17/gruppen-heft17\(2\).pdf](http://www.lieslotte.de/download/downloads/heft_17/gruppen-heft17(2).pdf)

Eine systematische Erfassung und sozialräumliche Analyse für den Bildungsbericht konnte nicht stattfinden. Wie bei anderen Angeboten, z.B. dem Ferienprogramm „Tschamp“ der Stadt Augsburg, (vgl. Abschnitt H) ist davon auszugehen, dass das Angebot dort am besten ist, wo ein guter Bildungsindex herrscht, also die Rahmenbedingungen für eine hohe Bildungsteilhabe junger Menschen gut sind. Dies wäre genauer zu untersuchen.

Für ein Angebot liegt eine sozialräumliche Zuordnung vor. Dabei handelt es sich um die Gruppen der Stadtteilmütter vom Deutschen Kinderschutzbund.⁴⁵

Das öffentlich geförderte Angebot „Stadtteilmütter“ des deutschen Kinderschutzbundes ist ein wichtiges und erfolgreiches Projekt zur Familienbildung und Förderung der Bildungsteilhabe der Kinder, das Familien mit Migrationshintergrund als Hauptzielgruppe sieht. Damit kann zumindest zum Teil die oben beschriebene Lücke geschlossen werden.

Die Gruppen haben in der Regel wöchentlich ein Treffen á 2 Stunden, das durch die Stadtteilmütter vorbereitet und geleitet wird.

Grundlage dazu sind mit den Kindertagesstätten abgestimmte Arbeitsmaterialien, die die Mütter dabei unterstützen, ihre Kinder zu begleiten.

Neben der vorschulischen Arbeit konnte dieses Projekt bislang an 3 Grundschulen etabliert werden. An der Löweneckschule sollen im Rahmen des durch die Bundesregierung geförderten Projektes „Orte der Integration“ 2 Stadtteilmüttergruppen eingerichtet werden.

Tabelle 13: Hand-in-Hand-Gruppen der Stadtteilmütter für Kinder unter 3 Jahre

Einrichtung	Migrationshintergrund der Stadtteilmutter	Sprache der Gruppe	Name SMB
Kita Eichlerstraße	Deutsch	Deutsch - Türkisch	Oberhausen
Mesopotamien Verein	Assyrisch	Deutsch - Assyrisch	Oberhausen
Kindertagesstätte	Türkisch	Deutsch-Türkisch	Kriegshaber
Sozialdienst kath. Frauen	Türkisch	Deutsch - Türkisch	Stadtmitte Nord / Ost
KIDS - Mitte /DKSB	Deutsch	Deutsch - Italienisch.	Stadtmitte Nord / Ost
KIDS - Mitte /DKSB	Deutsch	Deutsch - Italienisch	Stadtmitte Nord / Ost
SKF (Soziald. kath. Frauen)	Türkisch	Deutsch - Türkisch	Stadtmitte Nord / Ost
Moschee Cagri	Türkisch	Deutsch-Türkisch	Stadtmitte Nord / Ost
Kita	Türkisch	Deutsch-Türkisch	Stadtmitte Nord / Ost
Schule Herrenbach	Türkisch	Türkisch	Wolfram- u. Herrenbachv.
Kita Herrenbach	Russisch	Deutsch- Russisch	Wolfram- u. Herrenbachv.
Kita Immelmanstraße	Türkisch	Deutsch - Türkisch	Hochfeld
Kita Immelmanstraße	Türkisch	Deutsch - Türkisch	Hochfeld
SOS-Familienstpkt. Hochfeld	Russisch	Deutsch - Russisch	Hochfeld

⁴⁵ Weitere Infos unter: <http://www.buendnis.augsburg.de/index.php?id=23192>.

Kita	Russisch	Deutsch-Russisch	Universitätsviertel
Kita Ulrich-Schiegg-Straße	Russisch	Deutsch - Russisch	Universitätsviertel
Kita Ulrich-Schiegg-Straße	Russisch	Deutsch - Russisch	Universitätsviertel
Kita Johann – Strauß – Straße	Türkisch	Deutsch-Türkisch	Haunstetten Süd / Siebenbr.
Koki Lechhausen	Arabisch	Deutsch - Arabisch	Lechhausen Süd / West
Kita Euler-Chelpin-Straße	Türkisch	Deutsch - Türkisch	Lechhausen Süd / West
KIDS - Stützpunkt Ost	Deutsch	Deutsch - Türkisch	Lechhausen Süd / West
KIDS - Stützpunkt Ost	Deutsch	Deutsch - Türkisch	Lechhausen Süd / West
KIDS - Stützpunkt Ost	Türkisch	Deutsch - Türkisch	Lechhausen Süd / West
KIDS - Stützpunkt Ost	Türkisch	Deutsch - Türkisch	Lechhausen Süd / West
KIDS - Stützpunkt Ost	Deutsch	Deutsch - Französisch	Lechhausen Süd / West
KIDS - Stützpunkt Ost	Französisch	Deutsch - Französisch	Lechhausen Süd / West
Gemeindesaal St. Petrus	Russisch	Deutsch - Russisch	Lechhausen Süd / West
Gemeindesaal St. Petrus	Russisch	Deutsch - Russisch	Lechhausen Süd / West

Gruppen der Stadtteilmütter für Eltern von 3-6-jährigen Kindern in den Kindertagesstätten.

Die teilnehmenden Mütter erhalten Hausaufgaben wie Vorlesen, Malen, Singen, die sie zu Hause mit ihren Kindern in der Familiensprache üben. In der Kita wird dann das gleiche Thema Deutsch mit allen Kindern behandelt. Durch die Wiedererkennung lernen Kinder effektiv Deutsch und stärken gleichzeitig ihre Familiensprache.

Tabelle 14: Stadtteilmüttergruppen für Kinder zwischen 3 Jahren und Grundschuleintritt

Einrichtung	Migrations-hintergrund der Stadtteil-mutter	Sprache der Gruppe	Name SMB
Kita St. Joseph	Türkisch	Türkisch	Oberhausen
Kita St. Joseph	Türkisch	International	Oberhausen
Kita Bleicherbreite	Russisch	International	Oberhausen
Kita Bleicherbreite	Türkisch	Türkisch	Oberhausen
St. Johannes	Türkisch	Türkisch	Oberhausen
St. Johannes	Russisch	Russisch	Oberhausen
Kita Eichlerstraße	Russisch	International	Oberhausen
Kita Eichlerstraße	Türkisch	Türkisch	Oberhausen
Kita Maria Stern	Türkisch	Türkisch	Oberhausen
Kita Langemarckstraße	Türkisch	International	Kriegshaber
Kita Hessenbachstraße	Türkisch	International	Pfersee / Thelottviertel
Kita Reischlestraße	Türkisch	International	Stadtmitte Nord / Ost
Kita Remshartgäßchen	Türkisch	Türkisch	Stadtmitte Nord / Ost
Kita Kinderwelt	Türkisch	International	Stadtmitte Zentrum / Süd
Kinderzentrum	Türkisch	International	Stadtmitte Zentrum / Süd
Kinderzentrum	Russisch	Deutsch – Russisch	Stadtmitte Zentrum / Süd
Kita Herrenbach	Türkisch	Türkisch	Wolfram- u. Herrenbachviertel

Kita Immelmannstraße	Russisch	Russisch	Hochfeld
Kita Immelmannstraße	Türkisch	Türkisch	Hochfeld
Kita Josef-Priller-Straße	Russisch	Russisch	Universitätsviertel
Kita Fabrikstr.	Russisch	International	Göggingen
Kita Dudenstr.	Türkisch	Türkisch	Haunsetten Nord / Ost
Kita Johann – Strauß – Straße	Türkisch	International	Haunsetten Süd / Siebenbrunn
Kita Johann –Strauß – Straße	Russisch	International	Haunsetten Süd / Siebenbrunn
Kita Unsere Liebe Frau	Russisch / Azerbai.	International	Lechhausen Ost
Kita St. Markus	Türkisch	Türkisch	Lechhausen Süd / West
St. Elisabeth	Türkisch	Türkisch	Lechhausen Süd / West
St. Elisabeth	Türkisch	Türkisch	Lechhausen Süd / West
Kita Lützwowstraße	Türkisch	Türkisch	Lechhausen Süd / West
Gemeindesaal St. Petrus	Russisch	Deutsch – Russ.	Lechhausen Süd / West
Gemeindesaal St. Petrus	Russisch	Deutsch – Russ.	Lechhausen Süd / West
Kita St. Petrus	Türkisch	Türkisch	Lechhausen Süd / West
Kita Schleiermacherstraße	Türkisch	Türkisch	Lechhausen Süd / West
Kita Schleiermacherstraße	Türkisch	International	Lechhausen Süd / West
Dr. Otto-Meyer-Straße	Türkisch	Türkisch	Lechhausen Süd / West

Für die Begleitung der Stadtteilmütter-Gruppen stehen 4 Koordinatorinnen in den 4 Sozialregionen der Stadt zur Verfügung. Diese leiten in wöchentlichen Treffen á 2 Stunden in den 4 Sozialregionen die Stadtteilmütter an. Drei haben einen türkischen und eine einen russischen Migrationshintergrund.

In der nachfolgenden Karte auf Seite 135 sind die Stadtteilmüttergruppen, bezogen auf die Grundschulsprengel und den Bildungsindex, dargestellt. Es gibt Hinweise darauf, dass die Arbeit der Stadtteilmütter die Bildungsteilhabe fördert. Wie auch im Beitrag zur Studie der Universität Augsburg (vgl. D Kapitel 1.9 Das Projekt „SOKKE“ – Ausgewählte Ergebnisse zu den Schulleistungen und zur Kompetenzentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule Seite 113ff.) dargestellt, kommt einer frühen Förderung, die auch Zielgruppenansätze beinhaltet, eine große Bedeutung zu.

3 Übergang Kindertagesstätte – Grundschule

Im vorangegangenen Kapitel wurde die Bildungssituation vor der Einschulung dargestellt. Neben der Gestaltung des Übergangs, dem eine hohe Bedeutung zukommt (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2012), soll in diesem Abschnitt bezogen auf die Grundschulsprengel erörtert werden, mit welchen Voraussetzungen die Kinder in die Grundschule kommen. Es soll also der Frage nachgegangen werden – soweit statistische Informationen vorliegen – ,welche Aspekte, die das Bildungsgeschehen bis zum Eintritt in die Grundschule das Kind geprägt haben, Auswirkungen auf den Eintritt in die Schulbildung haben. Eine Darstellung mancher Informationen wäre bereits im Kapitel der vorschulischen Bildung sinnvoll gewesen. Wir möchten aber an dieser Stelle explizit darauf eingehen, da wir aufgrund der Datenlage die räumlichen Bezüge von den Sozialmonitorings-Bezirken hin zu den Grundschulsprengeln verändern müssen. Die meisten Daten aus dem Bereich der schulischen Bildung liegen maximal auf der Ebene der Schulsprengel vor. Um die Startvoraussetzungen für Kinder in der schulischen Bildungslaufbahn darstellen zu können, sollen die notwendigsten sozio-ökonomischen Daten aufbereitet und dargestellt werden. Mit dem bereits eingeführten Bildungsindex liegt dazu eine Kennzahl vor. Weitere folgen nun.

3.1 Besuch einer Kindertagesstätte vor der Einschulung und sozio-ökonomische Zusammenhänge.

Neben dem grundsätzlichen Besuch eines Kindergartens stellt auch die Besuchsdauer einen wichtigen Faktor zur optimalen, frühzeitigen Förderung der Kinder dar. Damit wird auch ein Hinweis darauf gegeben, mit welcher Vorbildung die Kinder in die schulische Bildung eintreten.

Ein mindestens 2-jähriger Besuch einer Kindertagesstätte fördert die Sprachfähigkeit und die sozialen Kompetenzen der Kinder.

Die vorliegenden Daten⁴⁶ weisen darauf hin, dass den meisten Kindern (~80%) ein mindestens 2-jähriger Kindergartenbesuch ermöglicht wurde.

Die nachfolgende Grafik zeigt, bezogen auf die Grundschulsprengel

- wie hoch der Anteil der Kinder ist, die weniger als 2 Jahre vor der Einschulung betreut wurden, (orange Balken – Angabe in % der bei der Einschulungsuntersuchung untersuchten Kinder) und
- wie hoch der Anteil der Kinder ist, die mehr als 4 Jahre vor der Einschulung betreut wurden, (blaue Balken – Angabe in % der bei der Einschulungsuntersuchung untersuchten Kinder). Es ist davon auszugehen, dass diese Kinder mit den besseren Startbedingungen in die Schule kommen.

In der Regel ist ein Kind, wenn es ab 3 Jahren im Kindergarten betreut wird, mindestens 3 Jahre im Kindergarten.

Die orangenen Balken zeigen den Anteil der Kinder auf, die weniger als 2 Jahre im Kindergarten waren. Da nur sehr wenige Kinder in Augsburg (aus den Daten der Einschulungsuntersuchung hochgerechnet rund 2% eines Jahrgangs) nicht im Kindergarten waren, handelt es sich bei diesen Kindern meistens um solche, bei denen die Eltern entweder keinen Platz für ihr 3-jähriges Kind erhalten haben oder das Kind noch nicht mit 3 Jahren in einen Kindergarten geben wollten.

Interessant ist, auf welche Bevölkerungsgruppen dieses zutrifft – also die Frage, ob Kinder, die aufgrund z.B. der Bildungsferne des Elternhauses eine gute Förderung in der Kindertagesstätte bräuchten, tatsächlich so lange wie möglich in eine Kindertagesstätte gehen. Hinweise dazu können aus der Statistik gewonnen werden, indem man statistische Zusammenhänge zwischen Kindergartenbesuch und Migrationshintergrund bzw. kommunalen Leistungen errechnet.

⁴⁶ Für diese Statistik wurden nur die Daten derjenigen Kinder ausgewertet, die im Jahr vor der Einschulung 6 Jahre alt wurden.

Da sowohl zwischen der durchschnittlichen Dauer des Kindergartenbesuchs und dem Migrationshintergrund ein deutlicher statistischer Zusammenhang (Korrelation $r=0,54$) als auch ein erkennbarer statistischer Zusammenhang zwischen der durchschnittlichen Dauer des Kindergartenbesuchs und der Befreiung von Kindergartenengebühren (Korrelation $r=0,47$) besteht, ist davon auszugehen, dass eher Bevölkerungsgruppen, auf die das Merkmal „Migrationshintergrund“ und/oder „mit hohem Armutsrisiko“ zutrifft, ihr Kind später bzw. weniger im Kindergarten betreuen lassen.

An dieser Stelle sei ergänzend auch erwähnt, dass es zwischen einer niedrigen durchschnittlichen Dauer des Kindergartenbesuchs und der Vollständigkeit der Vorsorgeuntersuchungen⁴⁷ einen hohen statistischen Zusammenhang (Korrelation $r=0,78$) gibt. Das heißt, dass eher diejenigen Eltern, die ihr Kind nicht so lange (2 Jahre und weniger) in den Kindergarten schicken, auch eher Vorsorgeuntersuchungen auslassen.

Hinsichtlich der Dauer des Kindergartenbesuchs ist das Bild der Schulsprengel heterogen.

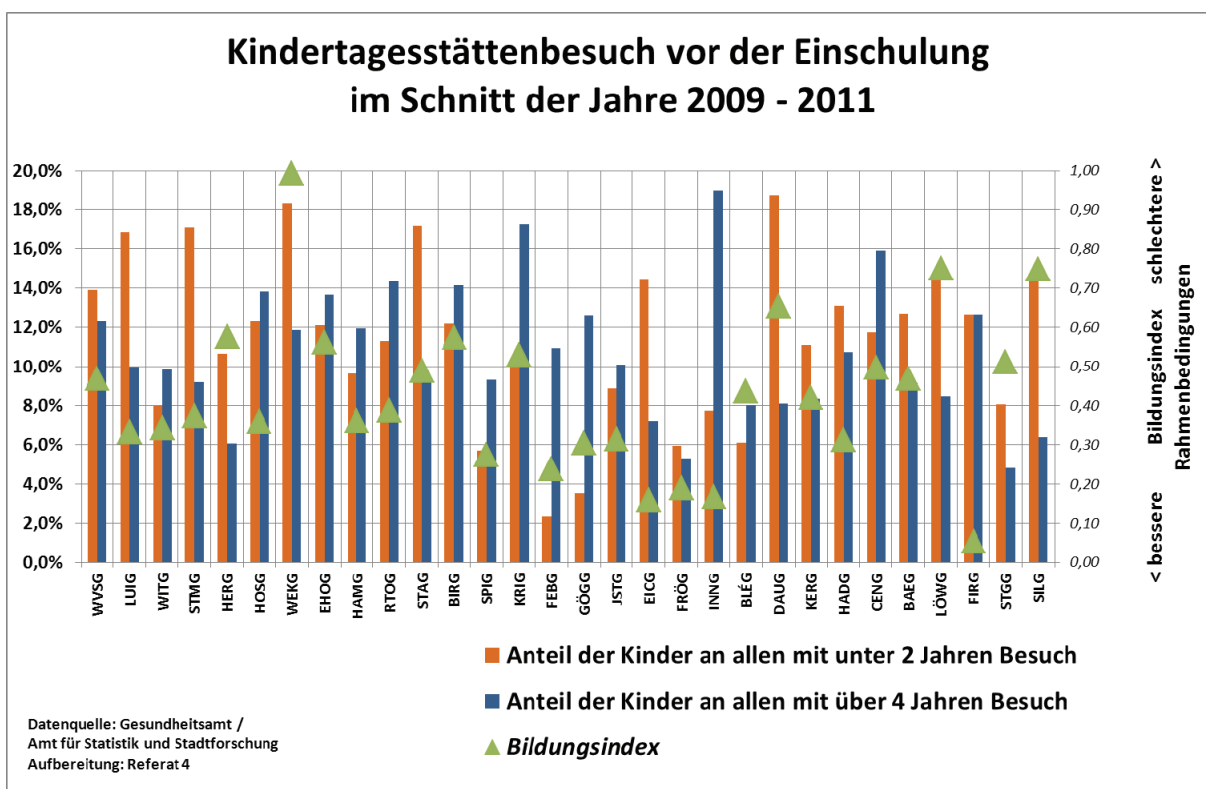


Abbildung 46: Kindergartenbesuch vor der Einschulung

Auffällig ist, dass die Schulsprengel, die sowohl einen hohen Anteil an Kindern mit mehr als 4 Jahren Besuch und einen geringen bis sehr geringen Anteil an Kindern mit weniger als 2 Jahren Kindergartenbesuch aufweisen, in der Regel einen deutlich besseren Bildungsindex haben. Und umgekehrt gilt, dass dort, wo es einen hohen Anteil an Kindern gibt, die weniger als 2 Jahre in einem Kindergarten betreut waren, auch der Bildungsindex eher ungünstig ist.

Dieses erklärt sich nicht nur dadurch, dass die Dauer des Kindergartenbesuchs vor der Einschulung eine Kennzahl ist, die in die Berechnung des Bildungsindexes einfließt.

Dieses lässt sich am Beispiel des Grundschulsprengels der Eichendorff-Schule in Haunstetten darstellen. Dieser hat einen sehr guten Bildungsindex und zugleich ist die Anzahl der Kinder, die keine 2 Jahre einen Kindergarten besucht haben, hoch. Damit wird die Annahme untermauert, dass sozio-ökonomische Faktoren und der Bildungshintergrund von Familien einen wesentlichen Beitrag zur Bildungsteilhabe leisten.

Umgekehrt können aus dieser Statistik Hinweise darauf gewonnen werden, dass Kinder, die einen erhöhten Förderbedarf haben, keine 2 Jahre im Kindergarten sind.

⁴⁷ Bei der gesetzlich vorgeschriebenen Schuleingangsuntersuchung müssen die Eltern das Untersuchungsheft mit dem Nachweis über die Früherkennungsuntersuchung (U) und das vollständige Impfbuch vorgelegen.

Wie bei der Herleitung des Bildungsindex dargestellt, kann angenommen werden, dass Kinder arbeitsloser Eltern und Alleinerziehender eher ein Zuwendungsdefizit erfahren als Kinder von Eltern, bei denen ein Erwachsener oder beide arbeiten. Es kann deshalb auch davon ausgegangen werden, dass eine entsprechende Förderung daheim weniger stattfindet als in anderen Familien. Wenn dann auch noch der Kindergartenbesuch reduziert ist, kommt das Kind mit deutlich schlechteren Voraussetzungen in die Schule.

Aus der nachfolgenden Grafik können die Schulsprengel identifiziert werden, in denen das Risiko groß ist, dass Familien von öffentlicher Unterstützung leben und die Kinder weniger als 2 Jahre im Kindergarten gefördert werden. Hintergründe und Konsequenzen sind in Abschnitt A mit der Armutsspirale dargestellt.

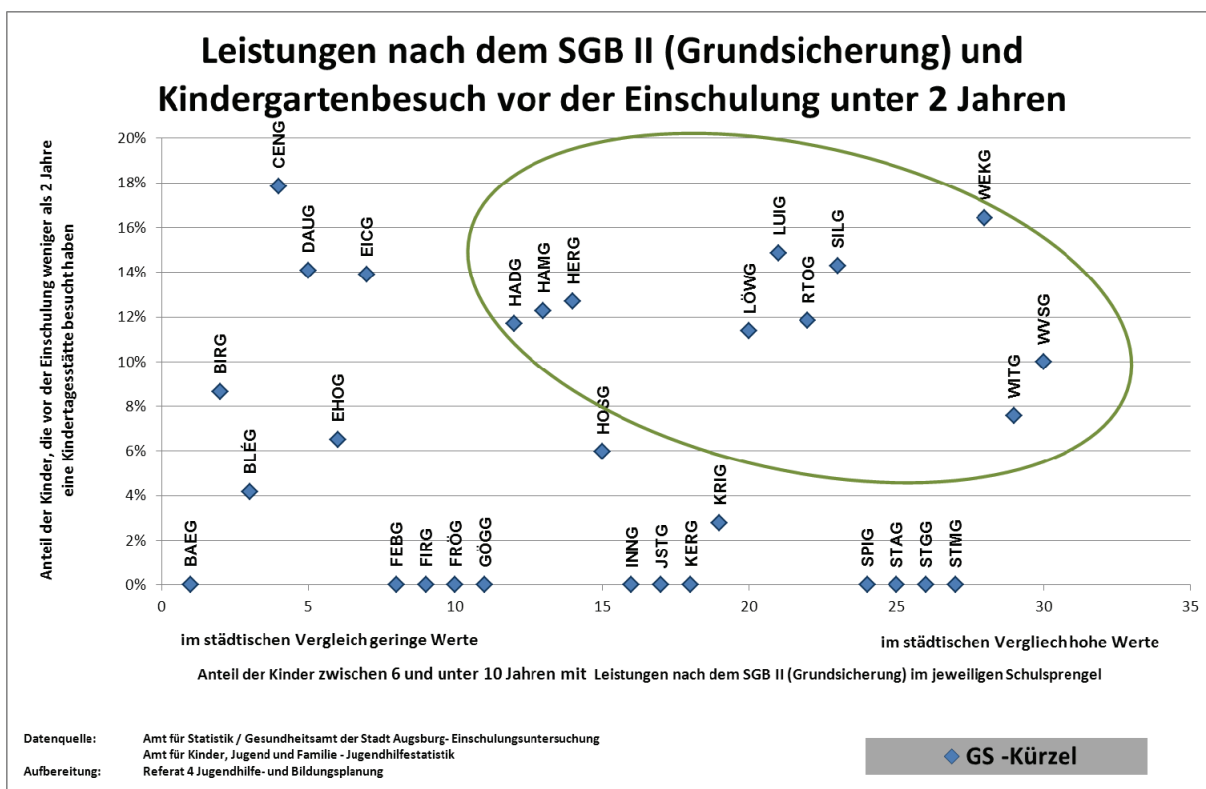


Abbildung 47: Länge des Kindergartenbesuchs vor der Einschulung - Grundsicherung nach dem SGB II

Auch das Amt für Kinder, Jugend und Familie geht davon aus, dass eine konstante Betreuungssituation (dazu gehören Kindergärten und Horte) die Lebenssituation des Kindes stabilisieren. Der Sozialdienst hat zum Ziel, u.a. im Rahmen der Hilfeplanung, eine Unterstützung der Kinder im Sozialraum zu organisieren, die Eltern zu einem Kindergartenbesuch des Kindes zu bewegen. Dieses wird schwer, wenn nicht genügend Plätze vorhanden sind. Die vorhandenen Daten weisen darauf hin, dass die Versorgung mit Kindergartenplätzen auch dort ungenügend ist, wo Familien in der Krise sind. Familien mit Bezug von Grundsicherung nach dem SGB II sind bei knappem Betreuungsangebot eher diejenigen, die dann noch 1 oder 2 Jahre auf einen Kindergartenplatz warten. Gerade hier wäre aber ein gutes Angebot für die Kinder notwendig.

Es ist fachlich unstrittig, dass Kinder ab 3 Jahren in einem Kindergarten betreut werden sollten; zudem besteht ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz.

In der vorausgehenden Grafik sind diejenigen Schulsprengel umrandet, in denen aufgrund der Belastung der Kinder es vorrangig geboten ist, sowohl eine ausreichende Versorgung mit Kindergartenplätzen herbeizuführen als auch die Eltern dafür zu gewinnen, auf jeden Fall ihr Kind mit spätestens 3 Jahren in einen Kindergarten zu geben.

3.2 Sprachbildung von Kindern vor der Einschulung / weiterer Bildungsbedarf in der Grundschule

„Der Bedarf an frühkindlicher Sprachförderung ist hierzulande hoch: Jedes zweite bis dritte Kind mit Migrationshintergrund, aber auch etwa jedes zehnte Kind, das mit Deutsch als Muttersprache aufwächst, weist im Vorschulalter Sprachdefizite auf und dürfte daher ohne zusätzliche Förderung Probleme haben, dem Schulunterricht zu folgen.“⁴⁸

Sprachliche Defizite in Deutsch werden nicht nur auf eine andere Muttersprache zurückgeführt, sondern auch bei Kindern von Eltern mit sehr niedrigem Bildungsstand gesehen.

Migration und niedriger Bildungsstand der Eltern sind „Risikofaktoren, die sprachliche Defizite begünstigen: Eltern mit niedrigem Bildungsniveau bieten ihren Kindern mitunter nicht die Menge und Art an Sprachimpulsen, die für einen reibungslosen Spracherwerb nötig sind. An sprachlicher Anregung speziell im Deutschen mangelt es hingegen in Familien, in denen die Eltern nicht oder nur schlecht Deutsch sprechen.“⁴⁹

Fachleute sehen zwei Ansatzpunkte zur Sprachbildung:

Wegen der „emotionalen Bindung ist es besser, wenn das Kind innerhalb der Familie die Herkunftssprache der Eltern erwirbt. Ein fehlerhaftes deutsches Sprachangebot würde ohnehin nicht zu muttersprachlicher Kompetenz führen. Wichtig ist dann aber, dass das Kind frühzeitig und regelmäßig außerhalb der Familie mit dem Deutschen in Kontakt kommt.“⁵⁰

Deshalb ist es wichtig, dass Sprachbildung sowohl bei den Eltern ansetzt, wie z.B. muttersprachliche Gruppen bei den Stadtteilmüttern, als auch durch ein Umfeld, das Kindern ein „Sprachbad“ ermöglicht, dass sie frühzeitig mit deutschen Muttersprachlern (z.B. in Kindertagesstätten, Eltern-Kind-Gruppen etc.) in Kontakt bringt.

Wie im vorausgegangen Abschnitt dargestellt und durch andere Studien belegt, nutzen Eltern mit Migrationshintergrund und aus sogenannten bildungsfernen Schichten eher später und z.T. nicht so umfangreich die Bildungsangebote außerhalb der Familie.

Zudem wird z.T. in Kindertagesstätten die soziale Segregation, die für die Stadtteile beschrieben wurde, noch verstärkt.

„Problematisch ist diese sprachliche Segregation in der Kita besonders dann, wenn die Kinder großteils die gleiche nichtdeutsche Sprache sprechen. Im schlechtesten Fall lernen die Kinder auch nach mehrjährigem Besuch einer solchen Kita nicht ausreichend Deutsch, weil es für sie im Alltag kaum je notwendig ist, sich auf Deutsch verständigen zu können.“⁵¹

Im Nachfolgenden sollen die Daten aus Augsburg eine Einschätzung geben, wieweit diese Zusammenhänge auch für Augsburg gelten.

Aber es soll auch aufgezeigt werden, welche Anstrengungen unternommen werden, die Sprache der Kinder entsprechend zu fördern.

3.2.1 Sprachstandseinschätzung allgemein

Fachleute berichten, dass die Ausdruckfähigkeit und die Sprachkompetenz bei Grundschulkindern z.T. hinter dem Stand liegen, die ein Grundschulkind mitbringen müsste, um dem Unterricht gut folgen zu können. Dabei ist der Migrationshintergrund nur ein Faktor. Da auch zunehmend deutsche Kinder davon betroffen sind, scheinen der Bildungshintergrund und die familiäre Situation, in der Kinder aufwachsen, von Bedeutung zu sein. Da Sprache und Sprachkompetenz durch Eltern in der Beziehung zu den Eltern vermittelt und eingeübt werden, spielt deren Zuwendung zum Kind eine wichtige Rolle. Wie bereits dargestellt, wurde im Rahmen einer Studie ein höheres Zuwendungsdefizit der arbeitslosen Eltern bzw. der alleinerziehend und erwerbstätigen Eltern als bei Eltern, die arbeiten bzw. z.T. daheim sind, festgestellt. Die Studie trifft Aussagen für Kinder ab

⁴⁸ Aus: Demos-Newsletter Ausgabe 131 (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2012) / vgl. auch: Dem Nachwuchs eine Sprache geben, (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2012)

⁴⁹ Ebenda.

⁵⁰ Ebenda.

⁵¹ Ebenda.

6 Jahre, da jüngere Kinder eher schwerer zu befragen sind. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass die Relationen zwischen den Elterngruppen auch auf jüngere Kinder übertragbar sind.

Das Sprach- und Ausdrucksvermögen bzw. der Förderbedarf von Kindern wird an verschiedenen Stellen mit unterschiedlicher Methodik eingeschätzt:

- Im Kindergarten im Rahmen der Beobachtung mit Bögen „Sismik“ (für Kinder mit Migrationshintergrund) und „Seldak“ (für Kinder ohne Migrationshintergrund).
Diese erheben u.a. die Fragestellung, ob eine weitere Förderung der Sprachbildung notwendig ist. Eine Auswertung für alle Kinder müsste mit hohem Aufwand „per Hand“ geschehen. Dieses wäre aber anzustreben, da hier ein Bedarf unabhängig vom Migrationshintergrund eingeschätzt werden kann.
Auf der Sprachstandeinschätzung im Beobachtungsbogen „Sismik“ wird der Bedarf zur Sprachbildung über die Vorkurse für Kinder mit Migrationshintergrund durch die Erzieher_innen der Kindertagesstätten für Kinder ab 4 Jahren festgestellt.
- Im Rahmen der Einschulungsuntersuchung durch das Gesundheitsamt.
Hier werden Sprachentwicklungsstörungen⁵² überprüft. Damit kann der Bedarf zur Förderung der deutschen Sprache nicht verlässlich eingeschätzt werden.
- Als Bedarfserhebung für eine weitere Sprachbildung in der Grundschule durch Lehrer_innen bei der Einschulung.
Die Erfassung des Sprachstandes bei Kindern mit Migrationshintergrund als Bedarfserhebung findet in Form eines Screenings durch Lehrer_innen statt. Diese Einschätzung liefert sowohl Informationen für Kinder mit Migrationshintergrund zur bereits erfolgten Sprachbildung im Rahmen der Vorkurse, als auch zum weiteren Bedarf.

Derzeit liegen zur Auswertung nur die Daten des Gesundheitsamtes und bezogen auf Kinder mit Migrationshintergrund, die Bedarfserhebung für Vorkurse und eine weitere Sprachbildung in der Schule auswertbar vor.

3.2.2 Sprachbildung über „Frühe Chancen“

„Sprachkompetenz stärken, Integration fördern:

„Offensive Frühe Chancen“: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration

Spracherwerb ist der Schlüssel für die Integration in das gesellschaftliche Leben und der Grundstein für den späteren Erfolg in Bildung und Beruf. Studien haben in den letzten Jahren wiederholt gezeigt, dass vor allem fehlende sprachliche Kompetenzen bei Kindern den weiteren Bildungsweg und damit den späteren Einstieg ins Erwerbsleben erheblich beeinträchtigen können. Betroffen sind vor allem Kinder aus sozial benachteiligten Familien und Familien mit Migrationshintergrund.

Die Bundesregierung setzt sich dafür ein, dass jedes Kind von Anfang an faire Chancen hat. Gute Bildungsangebote in den Kitas müssen deshalb so früh wie möglich bundesweit zur Verfügung stehen. Die „Offensive Frühe Chancen“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend setzt daher bereits in der frühen Kindheit an und richtet sich an Einrichtungen, die auch Kinder unter drei Jahren betreuen. Sie konzentriert sich dabei auf Kitas, die überdurchschnittlich häufig von Kindern mit Migrationshintergrund und/oder aus sozial benachteiligten Familien besucht werden.“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2012)

Folgende Augsburger Kindertagesstätten sind Schwerpunkt-Kitas im Rahmen des Modellprogrammes der „Offensive Frühe Chancen“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend:

Elterninitiative Kindernest e.V. als Trägerverbund und nachfolgende Kindertagesstätten als Einzelinstitutionen; Montessori-Kinderhaus Spitalgasse; Evangelische Kindertagesstätte St. Johannes; Städt. KiTa Langemarckstr. 13 c; Kinderhaus Konkret gemeinnützige Betriebs-GmbH; Campus-Elterninitiative e.V.; Campus-Elterninitiative ehemals Stud. Eltern-Kind-Initiative Frechdachs e.V.;

⁵² Wie z.B. Lautbildstörungen, Wort-/Satzbildstörungen. „Als Ursachen werden u.a. genetische Disposition, psychosoziale Faktoren, Hörstörungen und frühkindliche Hirnschäden angesehen.“ (Landesgesundheitsamt Bayern, 2009) S. 47

Katholischer Kindergarten Unsere Liebe Frau; Internationales Kinderhaus Augsburg; Kindertageseinrichtung St. Elisabeth.

3.2.3 Sprachbildung durch die Vorkurse „Deutsch“ und weitere Sprachbildung in der Grundschule

Kinder mit Migrationshintergrund können bei einem entsprechenden Defizit in Deutsch an einem Vorkurs Deutsch, der in Kooperation der Kindertagesstätten mit den Grundschulen stattfindet, teilnehmen.

„Das Kooperationsmodell zwischen Grundschule und Kindergarten dient der gezielten Sprachbildung schon vor Eintritt in die Grundschule. Das Angebot startet in der Kindertagesstätte bereits in der zweiten Hälfte des vorletzten Jahres vor der Einschulung und umfasst bis zur Einschulung des Kindes jeweils zwei Schulstunden pro Woche. In den Grundschulen beginnt der Vorkurs ab dem letzten Kindergartenjahr. Die Grundschullehrkräfte übernehmen ab diesem Zeitpunkt drei Schulstunden pro Woche. Im Jahr vor der Einschulung erhält somit jedes Kind pro Woche fünf Stunden Deutschförderung im Vorkurs.

Der schulische Teil des Vorkurses kann sowohl in der Kindertagesstätte als auch in der Schule durchgeführt werden.

Im Schuljahr 2010/11 wurden bayernweit 16.539 Kinder in Vorkursen gefördert.

(Quelle: (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2011)

Die Kooperation findet auf der Basis der gemeinsamen Bildungsleitlinien⁵³ in Bayern statt. Eine gute Kooperation zwischen Kindertagesstätte, Schule und Stadtteilmütter, wo vorhanden, wird als Grundlage für die gelingende Bildung gesehen. Die Wirkungen in Augsburg sind noch nicht evaluiert.

Die letzten Jahre besuchten rund 680 Kinder in Augsburg einen Vorkurs.

Einschulungsschuljahr	2010/11	2011/12	2012/13
Erstklässler_innen gesamt	1989	2064	2149
Erstklässler_innen mit Migrationshintergrund	993	1055	1136
Anteil an allen Erstklässler_innen	50%	51%	53%
Erstklässler_innen mit Migrationshintergrund, die vor Einschulung einen Vorkurs besucht haben	676	682	683
Anteil an allen Grundschüler_innen mit Migrationshintergrund	68%	65%	60%
Grundschüler_innen mit Migrationshintergrund in weiteren schulischen Sprachbildungsmaßnahmen	570	572	628
Anteil an allen Grundschüler_innen mit Migrationshintergrund	57%	54%	55%

Rund ein Fünftel (20 % / ~120) der Kinder mit Migrationshintergrund, die eine weitere Sprachbildung bekommen, haben keinen Vorkurs besucht.

Rund 2 % der Kinder mit Migrationshintergrund haben keine Kindertagesstätte besucht, zum geringen Teil aber einen Vorkurs. Hier ist in den Jahren vor dem Berichtszeitraum dieses Berichtes eine deutliche Entwicklung festzustellen.

Ein Blick auf die bayernweiten Daten (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2012) zeigt auf, dass in Augsburg mehr Kinder mit Migrationshintergrund eine weitere schulische Sprachbildungsmaßnahme benötigen als im bayernweiten Durchschnitt. Für Gesamtbayern (Schuljahr 2011/2012) wird dargestellt, dass 33,5

⁵³ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2012)

Die Ansätze zur weiteren Sprachbildung sind in der Grafik zusammengefasst, bestehen aber aus folgenden Maßnahmen:

Deutschfördergruppe:

Die Deutschfördergruppe ist eine Intensivmaßnahme für Schüler_innen mit Migrationshintergrund, die noch erhebliche Defizite in der deutschen Sprache haben. Sie dient sowohl dem Spracherwerb als auch der Integration. Hier werden Schüler_innen aus der Regelklasse zusammengefasst, um sie in ausgewählten Fächern separat unterrichten zu können. Im Schuljahr 2010/11 besuchten bayernweit 4.595 Schüler_innen eine der 463 Deutschfördergruppen. In Augsburg waren dies 345 Schüler_innen (2010/11), was einem Anteil von 35 % an allen Erstklässler_innen mit Migrationshintergrund in Augsburg entspricht.

Deutschförderkurs:

Diese Kurse sind eine begleitende Fördermaßnahme für Schüler_innen mit nichtdeutscher Muttersprache in Regelklassen. Im Schuljahr 2010/11 konnten in Bayern 46.767 Schüler_innen in 5.913 Kursen gefördert werden. In Augsburg waren dies 225 Schüler_innen (2010/11), was einem Anteil von 23 % an allen Erstklässler_innen mit Migrationshintergrund in Augsburg entspricht.

Übergangsklasse:

Für Schüler_innen mit nichtdeutscher Muttersprache, die dem Unterricht in einer deutschsprachigen Klasse nicht zu folgen vermögen, können Übergangsklassen eingerichtet werden. Dieses Angebot richtet sich an Schüler_innen, die als Quereinsteiger in das bayerische Schulsystem eintreten. Die Grundlage für den Unterricht stellt der Lehrplan Deutsch als Zweitsprache dar. Im Schuljahr 2010/11 gab es 90 Übergangsklassen mit insgesamt 1.576 Schüler_innen .

(Quelle: (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2011) / eigene Bearbeitung.)