

# Bildungsbericht HAMBURG

2009



ifbm



Hamburg

## **Impressum**

### **Herausgeber**

Freie und Hansestadt Hamburg  
Behörde für Schule und Berufsbildung  
Institut für Bildungsmonitoring

### **Projektteam IfBM**

Dr. Jenny Tränkmann (Projektleitung), Rolf Meier, Norbert Maritzen

### **Layoutteam IfBM**

Jan Jacobi, Ina Kammigan, Maike Krätzschar, Timo Timm, Katrin Vorhölter

### **Titelblatt**

DTP AKADEMIE HAMBURG GmbH

### **Gesamtherstellung und Verlag**

© 2009 Institut für Bildungsmonitoring  
Beltgens Garten 25  
20537 Hamburg  
Telefon (040) 428 851 311  
Telefax (040) 428 851 325  
[www.bildungsmonitoring.hamburg.de](http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de)

ISBN 978-3-941879-02-7 (Druckversion)  
ISBN 978-3-941879-03-4 (Online-Version)

Alle Rechte vorbehalten  
Printed in Germany

Die Herausgeber haben sich bemüht, die in dieser Publikation enthaltenen Aussagen mit größter Sorgfalt zusammenzustellen. Sie können jedoch nicht ausschließen, dass die eine oder andere Darstellung auf irrtümlichen Angaben beruht oder bei Drucklegung bereits Änderungen eingetreten sind. Deshalb kann keine Gewähr und Haftung für die Richtigkeit und Vollständigkeit der Beiträge übernommen werden.

# Bildungsbericht Hamburg 2009

## **Beteiligte Einrichtungen**

Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB)  
Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (BSG)  
Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB)  
Institut für Bildungsmonitoring (IfBM)  
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI)  
Statistikamt Nord

## **Beteiligte Autoren**

Sören Arlt (BSG), Dr. Dirk Bange (BSG), Karl-Friedrich Beck (IfBM), Carl-Heinz Doose, Christa Eichelbauer (IfBM), Detlef Fickermann (BSB), Jan Jacobi (IfBM), Ina Kammigan (IfBM), Maike Krätzschmar (IfBM), Dr. Peter May (LI), Rolf Meier (IfBM), Marcus Pietsch (IfBM), Johannes Scholz (BSB), Jutta Wolff (IfBM)

## **Weitere Beteiligte**

Dr. Hanna Cronjäger (IfBM), Martina Hoppe (IfBM), Dr. Sabrina Monetha, Ursula Rayiet (BSB), Herbert Schneider (BSB), Martin Schneider (IfBM), Dr. Monika Renz (LI), Astrid Witt (IfBM), Birgit Wunstorf (IfBM) sowie weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der verschiedenen Fachbehörden und Ämter

## **Beratung**

Prof. Dr. Hans Döbert (Deutsches Institut für Pädagogische Forschung), Detlef Fickermann (BSB), Jochem Kästner (HIBB), Prof. Dr. Knut Schwippert (Universität Hamburg), Rainer Schulz (HIBB), Dr. Günter Walden (Bundesinstitut für Berufliche Bildung)

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	2
<b>Hinweise für Leserinnen und Leser</b>	4
<b>Glossar</b>	5
<b>Kurzbezeichnungen</b>	7
<b>Einleitung</b>	9
<b>A Bildung in Hamburg</b>	15
A1 Struktur des Bildungswesens in Hamburg	16
A2 Strukturelle Rahmenbedingungen von Bildung in Hamburg	34
A3 Bildungsausgaben im Ländervergleich	54
A4 Personal im staatlichen Hamburger Schulwesen	68
<b>B Frühkindliche Bildung und Betreuung</b>	81
B1 Angebote frühkindlicher Bildung und Betreuung	82
B2 Bildungsbeteiligte in Tageseinrichtungen	87
B3 Personal im frühkindlichen Bereich	92
<b>C Allgemeinbildende Schulen</b>	95
C1 Angebote und Beteiligung im allgemeinbildenden Schulsystem	96
C2 Übergänge und Wechsel im allgemeinbildenden Schulsystem	115
C3 Strategien der Unterrichtsversorgung	134
C4 Besondere Bildungsbedürfnisse	148
C5 Qualität von Schule und Unterricht	173
C6 Kognitive Kompetenzen	183
C7 Abschlüsse an allgemeinbildenden Schulen	196
<b>D Berufsbildende Schulen</b>	209
D1 Angebote und Beteiligung im berufsbildenden Schulsystem	210
D2 Übergänge in das berufsbildende Schulsystem	234
D3 Qualität von Schule und Unterricht	246
D4 Kognitive Kompetenzen	255
D5 Abschlüsse an berufsbildenden Schulen	264
<b>Anhang</b>	273

# Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

mit dem ersten Bildungsbericht betritt Hamburg Neuland in der systematischen Berichterstattung über das Hamburger Bildungswesen.

Mit ihm wird erstmals ein umfassender Überblick über Bedingungen und Ergebnisse des hamburgischen Bildungswesens gegeben. Der Nationale Bildungsbericht, der seit 2006 in zweijährigem Intervall erscheint, hat dabei als Vorbild gedient. Auf der Ebene einer Stadt, die Land und Kommune zugleich ist, stellt eine Bildungsberichterstattung aber in vielerlei Hinsicht eine besondere Herausforderung dar. Absicht war, die Besonderheiten der Hamburger Gegebenheiten angemessen und mit Blick auf die hiesigen Akteure und Institutionen abzubilden.

Zugleich hat sich in der Erarbeitung des Berichtes gezeigt, wie unterschiedlich unsere Datenlage in vielen Bereichen des Bildungswesens ist. Bereits die Anforderung, verlässlich in Zeitreihen berichten zu können, stößt auf große Schwierigkeiten. Der Bildungsbericht ist deshalb ein erster Schritt, die Grundlagen unseres Wissens mittelfristig deutlich zu verbessern.

Mit dem Schwerpunkt auf dem Schulbereich, aber unter Berücksichtigung anderer Bildungsbereiche werden auf der Grundlage verfügbarer Daten zentrale Aspekte des Hamburger Bildungswesens dargestellt. Fragen der Ausstattung und Versorgung unserer Bildungseinrichtungen, insbesondere der Schulen, werden ebenso thematisiert wie die Angebotsvielfalt für

Bildungsteilnehmer unterschiedlichen Alters, die Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen, die innerstädtischen bzw. regionalen Gegebenheiten oder die Ergebnisse von Bildungsprozessen. Adressaten des Berichts sind alle, die das Bildungswesen nutzen, mitgestalten oder politisch verantworten.

In vielen Aspekten ist der Bildungsbericht einem Grundsatz verpflichtet, den zu unterstreichen mir wichtig ist. Immer wieder weisen die Autoren darauf hin, dass das hamburgische Bildungswesen durch soziale Ungleichheit gekennzeichnet ist. Dies betrifft insbesondere die hohe Abhängigkeit von Bildungsabschlüssen von der sozialen Herkunft sowie die regionalen Unterschiede. Der Bildungsbericht macht dies eindrücklich sichtbar. Er weist damit auf die zentralen Herausforderungen und die prioritären Entwicklungsaufgaben hin.

Für den Schulbereich stellt der Bildungsbericht eine wichtige Bestandsaufnahme vor der Umsetzung der Schulreform dar. Mit der Zusammenführung wichtiger Daten wird hier ein Bezugsrahmen geschaffen, vor dem die beabsichtigten Veränderungen künftig beschrieben werden können. Damit wird die Bildungsberichterstattung auch ein Instrument der Transparenz, das uns kontinuierlich über Ergebnisse der ergriffenen Reformmaßnahmen informieren wird.

Dem Institut für Bildungsmonitoring und allen, die an diesem ersten Hamburger Bildungsbericht mitgewirkt haben, gilt mein Respekt und mein Dank. Es hat erheblicher Anstrengung bedurft, diesen Bericht vorzulegen. Ich bin sicher, dass wir künftig ohne

solche Grundlagen nicht mehr auskommen werden, um das Schiff des Bildungswesens zu steuern.

*Christa Goetsch*

Senatorin für Schule und Berufsbildung



# *Hinweise für Leserinnen und Leser*

## **Farbleitsystem**

Zur besseren Übersicht bei der Lektüre gibt es für den Hamburger Bildungsbericht ein Farbleitsystem. Für die Kapitel **A** (blau), **B** (rot), **C** (grün) und **D** (orange) werden jeweils unterschiedliche Farben verwendet, sodass auf den ersten Blick deutlich wird, zu welchem Abschnitt ein Indikator gehört.

## **Marginalien**

**Marginalien als kurze,  
zentrale Informationen**

Die Kernaussagen jedes Indikators werden als Textbausteine (Marginalien) rechts bzw. links neben dem zugehörigen Fließtext hervorgehoben.

## **Methodische Erläuterungen**

Ein **M** in einer Textpassage verweist auf die „Methodischen Erläuterungen“ am Ende eines jeden Indikators, in denen methodische und begriffliche Erläuterungen zusammengefasst werden.

## **Abbildungen und Tabellen**

Bei Verwendung von grafischen Darstellungen oder Tabellen wird im Fließtext auf die entsprechende Abbildung oder Tabelle verwiesen. Beispiel: Abb. C1.1-2 ist im Indikator C1 „Angebote und Beteiligung im allgemeinbildenden Schulsystem“ im Abschnitt 1 die zweite Abbildung. Eine Reihe von Tabellen und Abbildungen sind im Anhang zu finden. Auf sie wird mit dem Zusatz „-Anhang“ (z. B. Tab. C1.1-Anhang) verwiesen. Alle Abbildungen und Tabellen sowie die Methodischen Erläuterungen sind durch einen hellgrauen Untergrund vom Text abgesetzt.

## **Zeichenerklärung für fehlende Werte in den Tabellen**

/ = keine Angabe (unsicherer Zahlenwert oder zu kleine Stichprobe)

. = keine Daten verfügbar

X = Kategorie nicht zutreffend

- = nicht vorhanden

Abweichungen in den Summen erklären sich durch Runden der Zahlen.

## **Glossar und Kurzbezeichnungen**

Im Glossar werden einige ausgewählte grundlegende Begriffe erläutert, die indikatorenübergreifend relevant sind. Im Verzeichnis der Kurzbezeichnungen werden alle in den Tabellen und Abbildungen verwendeten Abkürzungen erläutert. Finden sich Abkürzungen nicht im Verzeichnis, sind sie in der Erläuterung der Tabellen und Abbildungen aufgeführt.

# Glossar

## Allgemeinbildende Schulen

Allgemeinbildende Schulen vermitteln im Primarbereich die Grundlagen für eine weiterführende Bildung, im Sekundarbereich I und II eine allgemeine Grundbildung bzw. vertiefte Allgemeinbildung. Zu den allgemeinbildenden Schulen gehören in Hamburg Grundschulen, Haupt- und Realschulen, integrierte Haupt- und Realschulen, kooperative Gesamtschulen, integrierte Gesamtschulen, Gymnasien, Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien, Kollegs sowie → Sonderschulen.

## Allgemeine Schulen

sind alle → allgemeinbildenden Schulen ohne → Sonderschulen.

## Ausländerinnen und Ausländer

Ausländerinnen und Ausländer sind Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

## Berufsbildende Schulen

Berufsbildende Schulen bilden den Übergang zwischen → allgemeinbildenden Schulen und dem Beschäftigungssystem und vermitteln zusätzlich spezifisches Fachwissen. An den berufsbildenden Schulen können berufsqualifizierende Abschlüsse (z. B. Berufsabschlüsse der Berufsschule und der Berufsfachschule) ebenso erworben werden wie studienqualifizierende Abschlüsse (z. B. Fachhochschulreife an der Fachoberschule und Fachschule und die allgemeine Hochschulreife am beruflichen Gymnasium). Abschlüsse der → allgemeinbildenden Schulen können bei erfolgreichem Besuch einer berufsbildenden Schule zuerkannt werden. In Hamburg werden folgende sechs berufsbildende Schulformen angeboten: Berufsvorbereitungsschule, Berufsfachschule, Berufsschule, Fachoberschule, Fachschule, berufliches Gymnasium.

## Förderschulen → Sonderschulen

## Migrationshintergrund

### → Migrationshinweis

## Migrationshinweis

Da der regelmäßig verwendete Begriff „Migrationshintergrund“ in verschiedenen Zusammenhängen unterschiedlich operationalisiert wird, wird im Ham-

burger Bildungsbericht der Begriff „Migrationshinweis“ verwendet und folgendermaßen definiert: Ein Migrationshinweis liegt bei Schülerinnen und Schülern dann vor, wenn mindestens eines der folgenden drei Merkmale zutrifft: keine deutsche Staatsangehörigkeit, Aussiedler, die überwiegend gesprochene Sprache (früher: „Herkunftssprache“) ist nicht Deutsch. Von dieser Definition kann in einzelnen Indikatoren abgewichen werden, wenn dies aufgrund der Datenlage erforderlich ist. Mit der Definition im Hamburger Bildungsbericht ist der „Migrationshinweis“ etwas enger gefasst als der durch die KMK oder das Statistische Bundesamt im Rahmen der Mikrozensus-Erhebungen zugrundegelegte „Migrationshintergrund“. Gemäß KMK-Definition ist ein Migrationshintergrund bei Schülerinnen und Schülern dann anzunehmen, wenn mindestens eines der folgenden drei Merkmale zutrifft: keine deutsche Staatsangehörigkeit, nichtdeutsches Geburtsland, nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler/die Schülerin die deutsche Sprache beherrscht) (vgl. KMK, Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2008 (2), S. 29).

## Mikrozensus

Der Mikrozensus ist eine laufende Repräsentativstatistik über Bevölkerung und Arbeitsmarkt. Der Mikrozensus ist eine amtliche Statistik, die im Zusammenhang und in tiefer fachlicher Gliederung Angaben über die Bevölkerung, ihre Struktur, ihre wirtschaftliche und soziale Lage sowie ihre Erwerbsbeteiligung bereitstellt. Beim Mikrozensus handelt es sich um eine Flächenstichprobe, die ein Prozent aller Haushalte umfasst.

## Privatschulen

### → Schulen in freier Trägerschaft

## Schulen in freier Trägerschaft

Schulen in freier Trägerschaft (Privatschulen) können von natürlichen oder juristischen Personen des privaten oder öffentlichen Rechts als Ersatz- oder Ergänzungsschulen errichtet und betrieben werden. Sie unterstehen der Aufsicht des Staates. Eine Ersatzschule dient als Ersatz für eine staatliche Schule, entsprechend wird an ihr die Schulpflicht erfüllt. Werden die Genehmigungsvoraussetzungen einer Ersatzschule auf Dauer erfüllt, so wird sie staatlich anerkannt. Sie ist damit zur Vergabe von Abschlüssen und Zeugnissen und der damit einhergehenden Berechnung



gungen befugt. Ergänzungsschulen wirken neben staatlichen Schulen ergänzend bei der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schulen mit.

### **Sonderschulen**

Die staatlichen Sonderschulen umfassen spezielle Sonderschulen (Förderschwerpunkte Hören, Sehen, Sprache, geistige, körperliche und motorische Entwicklung) sowie Förderschulen (Förderschwerpunkt Lernen). In Sonderschulen in freier Trägerschaft werden Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten häufig gemeinsam unterrichtet. In diesen Schulen sind auch Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ zu finden.

### **Sozialindex**

Der Sozialindex (auch „Schulindex“, „Belastungsindex“ oder „KESS-Index“) fasst rechnerisch eine

Reihe von Umfeldbedingungen der Schulen zusammen, die im Rahmen der Hamburger KESS-Studie (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) ermittelt worden sind. Der Index reicht von 1 (sehr belastetes Umfeld) bis 6 (sehr günstiges Umfeld).

### **Staatliche Schulen**

Staatliche Schulen stehen in der Trägerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg.

### **Zweiter Bildungsweg**

Einrichtungen des zweiten Bildungsweges ermöglichen Erwachsenen den nachträglichen Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses an staatlichen und privaten Einrichtungen. In Hamburg sind dies typischerweise Abendhauptschule, Abendrealschule, Abendgymnasium und Kolleg.

# Kurzbezeichnungen

## Länderkurzbezeichnungen

BW	Baden-Württemberg
BY	Bayern
BE	Berlin
BB	Brandenburg
HB	Bremen
HH	Hamburg
HE	Hessen
MV	Mecklenburg-Vorpommern
NI	Niedersachsen
NW	Nordrhein-Westfalen
RP	Rheinland-Pfalz
SL	Saarland
SN	Sachsen
ST	Sachsen-Anhalt
SH	Schleswig-Holstein
TH	Thüringen

## Weitere Kurzbezeichnungen

Amt B	Amt für Bildung der Behörde für Schule und Berufsbildung
Amt V	Amt für Verwaltung der Behörde für Schule und Berufsbildung
Amt W	Amt für Weiterbildung der Behörde für Schule und Berufsbildung
AS	Allgemeinbildende Schulen
AufbGy	Aufbaugymnasium
AVJ	Ausbildungsvorbereitungsjahr
Beo Gy	Beobachtungsstufe des Gymnasiums nach HmbSG
Beo H/R	Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule nach HmbSG
BerGy	Berufliches Gymnasium
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BFS tq	Teilqualifizierende Berufsfachschule (auch: BFS-tq)
BFS vq	Vollqualifizierende Berufsfachschule (auch: BFS-vq)
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BS	Berufsschule
BSB	Behörde für Schule und Berufsbildung
BSG	Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BVS	Berufsvorbereitungsschule
D	Deutschland

EFTA	European Free Trade Association (Europäische Freihandelszone)
ELKE	Erhebungen der Lernausgangslagen und der Kompetenzentwicklung an teilqualifizierenden Berufsfachschulen
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
ESF	Europäischer Sozialfonds
EU	Europäische Union
FHH	Freie und Hansestadt Hamburg
FHReife	Fachhochschulreife
Foe	Förderschule
FOS	Fachoberschule
FS	Fachschule
G	Grundschule
GER/CEFR	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (Common European Framework of Reference for Languages)
GG	Grundgesetz
GHR	Grund, Haupt- und Realschule
GS	Integrierte Gesamtschule (auch: IGS)
GS koop	Kooperative Gesamtschule (auch: KGS)
GTS	Ganztagsschule
Gy	Gymnasium
Gy6st	6-stufiges Gymnasium
Gy7st	7-stufiges Gymnasium
Gy8st	8-stufiges Gymnasium
Gy9st	9-stufiges Gymnasium
H	Hauptschule
HIBB	Hamburger Institut für Berufliche Bildung
HmbBesG	Hamburgisches Besoldungsgesetz
HmbBG	Hamburgisches Beamten-gesetz
HmbSG	Hamburgisches Schulgesetz
HmbSFTG	Hamburgisches Gesetz über Schulen in freier Trägerschaft
HR	Haupt- und Realschule
HReife	Hochschulreife
HwO	Handwerksordnung
IfBM	Institut für Bildungsmonitoring
IGLU/PIRLS	Internationale Grundschul-Leseuntersuchung/Progress in International Reading Literacy Study
IHR	Integrierte Haupt- und Realschule
(I)HR	Haupt- und Realschulen unter Einbezug der integrierten Formen
IR-Klasse	Integrative Regelklasse
ISEI	International Socio-Economic Index of Occupational Status (Internationales sozioökonomisches Maß des beruflichen Status)

IZBB	Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“	Sek. I	Sekundarstufe I
Jg.	Jahrgangsstufe	Sek. II	Sekundarstufe II
JMS	Staatliche Jugendmusikschule	SEPL	Schulentwicklungsplan für die staatlichen Grund-, Haupt- und Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen in Hamburg
KESS	Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern		
Kita	Kindertageseinrichtung	SKG	Schulkindergarten
KMK	Kultusministerkonferenz (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)	So	Sonderschule
		SpezSo	Spezielle Sonderschule
LAU	Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung	StaBa	Statistisches Bundesamt
		SvS	Selbstverantwortete Schule
LI	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung	TIMSS	Third International Mathematics and Science Study (Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie) bzw. Trends in International Mathematics and Science Study
M	Mittelwert		
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)	TZ	Teilzeit
		ULME	Untersuchung von Leistung, Motivation und Einstellung zu Beginn der beruflichen Ausbildung
PISA	Programme for International Student Assessment	VSK	Vorschulklasse
R	Realschule	Vst	Vorstufe
REBUS	Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen	VWE	Verwaltungseinheit
		VZ	Vollzeit
SD	Standardabweichung		

# Einleitung

## 1 Bildungsberichterstattung in Hamburg

Seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse richtet sich die gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit verstärkt auf das Bildungswesen. Im Zuge dieser Entwicklung interessiert insbesondere die Frage, welchen nachweisbaren Beitrag das Bildungswesen zur Chancengleichheit, zur Wettbewerbsfähigkeit, zum selbstbestimmten Leben und zum gesellschaftlichen Zusammenhalt leistet. Bereits zum zweiten Mal ist 2008 der nationale Bildungsbericht Deutschland erschienen, der Stand und Entwicklung des deutschen Bildungswesens im Gesamtzusammenhang darstellt. Darüber hinaus haben bereits mehrere Bundesländer und einzelne Kommunen ihre ersten Bildungsberichte vorgelegt.

Ziel einer solchen Bildungsberichterstattung ist es, auf Stärken und Schwächen des Bildungssystems aufmerksam zu machen. Zugleich soll eine systematische Basis für die kontinuierliche Beobachtung der Entwicklungen und Perspektiven im Bildungssektor geschaffen werden. Dabei ist der Bedarf an aussagekräftigen Daten über Struktur und Wirkungen des Bildungswesens gestiegen. Insbesondere das Erfassen der Prozesse innerhalb der Bildungsverläufe, die eingestellt in spezifische Rahmenbedingungen zu verschiedenen Ergebnissen führen, stößt bislang jedoch auf erhebliche Schwierigkeiten. Aber auch die Frage, welche Ressourcen und strukturellen Vorgaben in Bildungsinstitutionen einfließen und welche Ergebnisse und Effekte sich dabei einstellen, lässt sich nur beantworten, wenn viele Faktoren berücksichtigt und in komplexer Weise verknüpft werden. Die verschiedenen statistischen Jahrbücher können dieser Komplexität dabei nicht gerecht werden. Immer noch wissen wir in vielen Fällen zu wenig darüber, was wirklich in unserem Bildungssystem geschieht.

Der erste Hamburger Bildungsbericht ist ein wichtiger Schritt, diesem Mangel an systematisch und kontinuierlich verfügbaren Daten und verfügbarem Wissen zu begegnen. Somit liegt ein Einstieg in eine langfristig angelegte Bildungsberichterstattung vor. Anhand ausgewählter Indikatoren berichtet er über zentrale Rahmenbedingungen, Inputgrößen, Prozessverläufe und Ergebnisse bzw. Wirkungen im Bildungsbereich und verdeutlicht so Handlungsfelder der Bildungspolitik. Er richtet sich an die an Bildungsfragen interessierte Hamburger Öffentlichkeit, an die Akteure in den Bildungseinrichtungen und in der Bildungspolitik und an die Hamburger Verwaltung, der mit dem Bildungsbericht wichtige Steuerungsinformationen zur Verfügung gestellt werden sollen.

Die Hamburger Bildungsberichterstattung ist Teil eines umfassenden Bildungsmonitorings, zu dem im Schulbereich auch die Schulinspektion, die zentralen Abschlussprüfungen, die Teilnahme an den internationalen Vergleichstests von PISA und IGLU bzw. TIMSS und die Evaluation von bildungspolitischen Maßnahmen gehören. Auf Stadtteilbene wird zukünftig auch ein regionalisiertes Bildungsmonitoring hinzukommen, das kleinräumig bildungsrelevante Informationen zusammenführt und aufbereitet. Zur Bündelung dieser Aufgaben hat die Behörde für Schule und Berufsbildung das Institut für Bildungsmonitoring (IfBM) eingerichtet, das auch den Bildungsbericht vorlegt.

## 2 Konzeptionelle Anlage des ersten Hamburger Bildungsberichts

In seiner Anlage orientiert sich der erste Hamburger Bildungsbericht an der nationalen Bildungsberichterstattung. Diese zeichnet sich durch drei zentrale Merkmale aus:

Das erste Merkmal ist die Leitidee einer „Bildung im Lebenslauf“. Sie fordert, dass alle institutionalisierten Phasen der Bildung – von der frühkindlichen Bildung über Schul- und Berufsbildung bis hin zur Weiterbildung – in den Blick genommen werden. Entsprechend berichtet der Hamburger Bildungsbericht nicht nur über die allgemeinbildende Schule. Vielmehr soll der Weg des Individuums durch das institutionelle Gefüge des Bildungswesens und darüber hinaus auch ausgewählte Prozesse nonformaler und informeller Bildung sichtbar gemacht werden. Dieser hohe Anspruch kann mit dem ersten Hamburger Bildungsbericht noch nicht eingelöst werden. Ziel ist jedoch, die Leitidee einer „Bildung im Lebenslauf“ im Rahmen einer langfristigen und regelmäßigen Berichterstattung nach und nach zu realisieren.

Das zweite Merkmal besteht in einer auf Dauer angelegten Berichterstattung, die auf Basis der amtlichen Statistik und weiterer Daten in regelmäßigen Abständen steuerungsrelevante Informationen zu allen Bereichen und Stufen des Bildungswesens liefert. Dabei wird durch gleichbleibende Berichtsthemen eine Konstanz in der Berichterstattung gewährleistet, die insbesondere Vergleiche im Zeitverlauf ermöglichen soll.

Das dritte Merkmal schließlich bezieht sich auf die Art der verwendeten Daten. Die Berichterstattung erfolgt auf Basis von Indikatoren. Indikatoren sind statistisch gesicherte Kennziffern, die für bestimmte Qualitätsaspekte stehen. Bei der Auswahl der Indikatoren stehen zwei Aspekte im Vordergrund: Zum einen geht es darum, unter vielen möglichen statistischen Kennzahlen diejenigen auszuwählen, die in besonderer Weise eine problemorientierte Betrachtung des jeweiligen Bereichs ermöglichen. Zum anderen sollen die Indikatoren auf fortschreibbaren Datensätzen basieren, um so eine regelmäßige Berichterstattung zu gewährleisten. Dieser Anspruch an die Qualität und Aussagekraft des Datenermaterials begrenzt allerdings gegenwärtig die Möglichkeiten der Berichterstattung. Nicht in allen Bereichen und für alle Problemstellungen liegen aussagekräftige Daten vor, zudem sind einige Entwicklungen derart komplex, dass sie nicht adäquat in Kennzahlen abgebildet werden können. Der erste Hamburger Bildungsbericht konzentriert sich deshalb auf eine Auswahl von Indikatoren; die Darstellung weiterer Indikatoren bleibt späterer Berichterstattung vorbehalten.

Auch in seiner Gestaltung orientiert sich der Hamburger Bildungsbericht an der nationalen Berichterstattung. Die Auswahl der Indikatoren erfolgt auf Basis des sogenannten „Kontext/Input-Prozess-Output/Outcome-Modells“. Es wird also davon ausgegangen, dass Bildungsprozesse stets mit Blick auf gesellschaftliche Gegebenheiten betrachtet werden müssen, die sie rahmen (Kontext). Abhängig sind die Bildungsprozesse darüber hinaus von dem, was in ein Bildungssystem an Ressourcen, Personen und Maßnahmen eingebracht wird (Input) und davon, wie das Geschehen innerhalb des Bildungssystems gesteuert wird (Prozesse). Dies alles steht in einem komplexen Verhältnis zu spezifischen Ergebnissen für das Individuum einerseits – wie z. B. in Form von Bildungsabschlüssen (Output) – und für die Gesamtgesellschaft andererseits – wie z. B. in Form einer verbesserten gesellschaftlichen Teilhabe oder gesteigerter Wirtschaftskraft (Outcome). Bei der

Entwicklung der Indikatoren wurden alle diese Aspekte berücksichtigt und nach Möglichkeit in die Berichterstattung aufgenommen.

Darüber hinaus ist der Bericht so angelegt, dass bei jedem Indikator, so weit möglich, bestimmte Differenzierungsaspekte berücksichtigt werden. Die Stadt Hamburg umfasst auf engem Raum sozialstrukturell sehr unterschiedlich ausgeformte Gebiete. Um solche Unterschiede in den Blick zu bekommen und Informationen bereitstellen zu können, die auch für die regionale Steuerung der Bildungspolitik relevant sind, werden nach Möglichkeit Differenzierungen auf Stadtteilebene vorgenommen. Bei teilnehmerbezogenen Daten erfolgt eine Differenzierung nach Geschlecht, nach Migrationshinweisen und nach sozialem Hintergrund. Zusätzlich werden die Daten nach Möglichkeit in Zeitreihe berichtet. Allerdings zeigen sich dabei Grenzen: Regionalisierte Daten liegen nur in wenigen Fällen vor, differenziertere Migrationshinweise von Bildungsteilnehmern werden erst neuerdings systematisch, aber in den unterschiedlichen Bildungsbereichen nicht in gleicher Weise erhoben und zum sozialen Hintergrund lässt sich in vielen Fällen nichts sagen, da die amtliche Statistik die regelhafte Erhebung solcher Daten bei Bildungsteilnehmern nicht vorsieht. Auch hier gilt also, dass der erste Hamburger Bildungsbericht nur ein erster Schritt in einem langfristigen und umfangreichen Prozess sein kann.

Nicht zuletzt deshalb versteht sich der erste Hamburger Bildungsbericht auch als Arbeitsgrundlage für die Entwicklung einer Strategie zur Verbesserung der Datenlage. Denn ob Bildungspolitik Erfolg hat, hängt in entscheidender Weise davon ab, dass genaue Kenntnisse über Bildungsverläufe und damit über Stärken und Schwächen des Bildungssystems vorhanden sind. Dafür bedarf es künftig weiterer erheblicher Anstrengungen.

### 3 Gliederung

Eröffnet wird der Bildungsbericht durch das Kapitel A. Seine Funktion besteht darin, einen Überblick über die Rahmenbedingungen von ‚Bildung in Hamburg‘ zu vermitteln. Zunächst wird die ‚Struktur des Bildungswesens in Hamburg‘ mit ihren möglichen Bildungswegen vorgestellt (A1). Es folgt eine Betrachtung der ‚Strukturellen Rahmenbedingungen von Bildung in Hamburg‘ (A2) sowie der ‚Bildungsausgaben‘ der Stadt Hamburg im Ländervergleich (A3). Abschließend wird über das ‚Personal im staatlichen Hamburger Schulwesen‘ berichtet (A4).

Im Zentrum stehen dann die Kapitel B, C und D. Hier werden einzelne Bereiche des Bildungssystems vorgestellt und durch Indikatoren beschrieben. Im ersten Hamburger Bildungsbericht sind dies die Bereiche ‚Frühkindliche Bildung und Betreuung‘ (B), ‚Allgemeinbildende Schulen‘ (C) sowie ‚Berufsbildende Schulen‘ (D). Perspektivisch sollen in künftigen Berichten auch die Bereiche ‚Hochschule‘ (ohne Forschung) und ‚Weiterbildung‘ sowie nach Möglichkeit auch ‚Nonformale und informelle Bildung‘ berücksichtigt werden.

Für folgende Bildungsberichte ist darüber hinaus in einem Kapitel E der Blick auf zentrale Problemlagen in der Metropolregion Hamburg vorgesehen. Mit jährlich wechselndem Schwerpunkt und mit Blick auf aktuelle Forschungsergebnisse soll dabei eine kritische Einbettung der Ergebnisse des Hamburger Bildungsberichts vorgenommen werden.

## 4 Zur Datenlage

Eine erhebliche Herausforderung für die Bildungsberichterstattung ist der Mangel an belastbaren, kontinuierlich verfügbaren Daten. Der erste Hamburger Bildungsbericht verwendet Daten aus unterschiedlichen Quellen. Diese sind beispielsweise die Datenbestände des Statistischen Bundesamts, des Statistikamts Nord, der KMK, der Behörde für Schule und Berufsbildung sowie verschiedener weiterer Hamburger Behörden und Institute. Probleme entstehen vor allem dann, wenn Daten zu ähnlichen oder gleich benannten Sachverhalten zu unterschiedlichen Stichtagen erhoben und gleiche Begrifflichkeiten wie z. B. „Migration“ unterschiedlich definiert werden. Diese Probleme treten zum Teil auch innerhalb von Behörden auf, da verschiedene Abteilungen, Projekte und Vorhaben Daten unterschiedlichen Zuschnitts verwenden und sich in dieser Hinsicht nur unzureichend abstimmen. Aus Sicht der einzelnen Bereiche sind unterschiedliche Datenkonzeptionen auch plausibel und sinnvoll, da jeweils völlig unterschiedliche Anforderungen erfüllt werden müssen. So sind für monetäre Betrachtungen nur Erhebungen und Auswertungen auf der Basis von Haushaltsjahren sinnvoll, während der Fokus aus pädagogischer Sicht auf Schuljahre gelegt wird.

Daten und Auswertungen aus unterschiedlichen Datenquellen sind also nur bedingt sinnvoll zu vernetzen; kleine quantitative Unterschiede zu gleichen Sachverhalten haben oftmals nur definitorische und erhebungstechnische Gründe.

Ein weiteres Problem bei der Betrachtung von Zeitreihen ist im Schulbereich die in den letzten Jahren geleistete Umstellung der sogenannten Herbsterberhebung von Papiererhebungen (aggregierte Daten) auf die elektronische Erhebung (Schülerindividualdaten). Bei jeder Änderung der Erhebungsmethodik kann es zu geringen systematischen Unschärfen kommen, vor allem in den Jahren des Übergangs, wenn die beteiligten Stellen (z. B. Schulsekretariate) sich in das neue Verfahren einarbeiten müssen. Diese grundsätzlichen Probleme sind bekannt und werden bereits für Teilbereiche gelöst, z. B. im Projekt „Datawarehouse“ der Behörde für Schule und Berufsbildung.

Um das strategische Potenzial der Bildungsberichterstattung zu erweitern, bedarf es zum einen einer gründlichen Optimierung der Datenbasen, zum anderen einer bildungsbereichsübergreifenden Datengewinnungsstrategie, die einen vernetzten und kontinuierlichen Blick auf Übergänge im Bildungssystem und die Zusammenschau von Problemlagen erst ermöglicht. Dazu gehört, aktuelle Datenlücken (z. B. im Schulbereich Daten zum Unterrichtseinsatz) konsequent zu schließen, die Datengrundlagen unterschiedlicher Bildungsbereiche systematisch zu vernetzen und das analytische Erklärungspotenzial, das in Individualdatensätzen liegt, besser als bisher zu nutzen.

## 5 Grenzen der Bildungsberichterstattung

Der Bildungsbericht steht in einem Spannungsfeld. Im Vordergrund steht das Ziel, das Bildungswesen des Stadtstaats Hamburg möglichst detailliert in seinen Besonderheiten und Ausprägungen darzustellen. Zugleich soll eine Anschlussfähigkeit an die nationale Bildungsberichterstattung gewahrt werden, um die Ergebnisse des Hamburger Bildungsberichts in einen größeren Kontext einordnen zu können. Ein Ländervergleich zur besseren

Einordnung von Ergebnissen ist jedoch aufgrund unterschiedlicher Datengrundlagen und unterschiedlicher Organisationsweisen des Bildungssystems oft problematisch. Der Hamburger Bildungsbericht nimmt daher Ländervergleiche nur in ausgewählten Fällen vor. Daraus folgt, dass sich die Aussagekraft der vorliegenden Ergebnisse vor allem durch die Einordnung und Bewertung von Kennzahlen im Zeitverlauf ergibt und damit eher langfristig entfaltet.

Der Bildungsbericht ersetzt ferner nicht die amtliche Statistik, die für die operative Steuerung der Bildungsbereiche oder die anlassbezogene Berichterstattung gegenüber der Bürgerschaft oder der Öffentlichkeit erforderlich ist. Während diese in der Regel auf der Ebene einzelner, nicht immer verbundener Kennziffern erfolgt, geht der Bildungsbericht grobkörniger, aber dafür mit dem Blick für Zusammenhänge und übergreifende Muster vor.

Schließlich ist darauf zu verweisen, dass der Hamburger Bildungsbericht ein Instrument der langfristigen systematischen Beobachtung des Bildungswesens darstellt. Erst in der Fortschreibung von Indikatoren, die über eine Reihe von Berichtsintervallen stabil gehalten werden, wird sich das analytische Potenzial entfalten können, so dass Entwicklungstrends herausgearbeitet werden können. Dieser Ansatz ist notwendigerweise mit einer gewissen Einbuße an Aktualität verbunden: Ereignisse mit kurzfristiger bildungspolitischer Relevanz oder Themen von unmittelbarer politischer Aktualität können und sollen nur dann aufgegriffen werden, wenn sie sich auch langfristig in den kennzahlenbasierten Ergebnissen widerspiegeln und damit systematisch relevant erscheinen.

## **6 Dank**

Die Erstellung des Hamburger Bildungsberichts wäre ohne eine enge Kooperation zwischen Behörden und Ämtern – insbesondere dem Statistikamt Nord und der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz – sowie die Unterstützung vieler Einzelpersonen nicht möglich gewesen. Ihnen allen gilt unser Dank.







# *Bildung in Hamburg*

Bildung als Prozess und als Ergebnis zu beschreiben, erfordert, das Umfeld in den Blick zu nehmen, das Bildung maßgeblich mit beeinflusst. Dabei ist die Entwicklung und Gestaltung von Bildungssystemen im Zusammenhang mit allgemeingesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen zu betrachten, nicht zuletzt deshalb, weil sich die Rahmenbedingungen und das Bildungssystem wechselseitig beeinflussen. In einem Stadtstaat wie der Freien und Hansestadt Hamburg als Zentrum einer Metropolregion liegen spezifische Bedingungen vor, in deren Kontext sich zentrale Merkmale des hamburgischen Bildungswesens herausgebildet haben und der Durchgang von Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern durch die institutionellen Strukturen erfolgt. Im Schulbereich beispielsweise sind die Strukturen darauf angelegt, den Schülerinnen und Schülern auf besonders vielfältigen Wegen zu ermöglichen, ihre unterschiedlichen Kompetenzen, Neigungen und Begabungen zu entfalten, individuelle Bildungsziele zu verfolgen und bestmögliche Schulabschlüsse zu erlangen.

Der erste Hamburger Bildungsbericht konzentriert sich im Wesentlichen auf den schulischen Bereich. Zunächst wird deshalb ein Überblick über die institutionellen Strukturen und die spezifische Gliederung des Schulsystems in Hamburg gegeben (A1). Dies erscheint auch deshalb angezeigt, weil damit ein Zustand vor umfangreichen geplanten Reformen noch einmal deskriptiv erfasst werden kann. Grundlegende Rahmenbedingungen des Bildungssystems bilden dabei der demografische Wandel, die Wirtschafts- und Beschäftigungsstruktur sowie die Verteilung von Familien- und Lebensformen (A2). Maßgeblich für die Gestaltung des Bildungswesens ist schließlich die Frage, wie, von wem und in welchem Umfang Ressourcen bereitgestellt werden. In diesem Kontext werden die Bildungsausgaben (A3) näher betrachtet. Hier werden schüler- und lehrkräftebezogene Kennzahlen berichtet, zum Teil auch im Ländervergleich. Mit der zentralen und wichtigsten Ressource im Schulsystem, dem Personal an Hamburger staatlichen Schulen, beschäftigt sich der abschließende Abschnitt (A4).

# A1

## *Struktur des Bildungswesens in Hamburg*

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland überlässt im Rahmen der Kulturhoheit den Ländern die Gestaltung des Bildungswesens. Nach Gründung der Bundesrepublik Deutschland bestand sehr schnell ein Bedürfnis nach Koordinierung und Harmonisierung im Bildungswesen, um berufliche und private Mobilität zwischen den Ländern zu fördern. Wesentliches Ziel der Zusammenarbeit der Länder in der bereits 1948 gegründeten Kultusministerkonferenz war und ist es daher, durch Koordinierung das notwendige Maß an Gemeinsamkeit und Vergleichbarkeit im Bildungswesen zu gewährleisten.

Das Hamburger Schulsystem ist im Bereich der Sekundarstufe I bisher durch eine ausgeprägte Vielgliedrigkeit gekennzeichnet. Es ist der Verdienst internationaler und nationaler Schulleistungsuntersuchungen, nachdrücklich mit der Beschreibung von differenziellen Entwicklungsmilieus auf Nebenwirkungen von hoch differenzierten Schulsystemen hingewiesen zu haben. Damit ist für Hamburg die Frage von besonderer Bedeutung, wie mit pädagogischen Handlungsprogrammen und strukturellen Maßnahmen eine optimale Antwort auf fortbestehende herkunftsbedingte Disparitäten gegeben werden kann. Sowohl die Empfehlungen der Enquete-Kommission „Konsequenzen der neuen PISA-Studie für Hamburgs Schulentwicklung“<sup>1</sup> als auch der Koalitionsvertrag der seit 2008 den Senat tragenden Parteien sehen deshalb umfassende inhaltliche Schulreformen und eine Reduzierung der Vielgliedrigkeit vor.

Die folgende Darstellung der Bildungslandschaft Hamburgs beschreibt im Wesentlichen den Status quo. Dies ist deshalb erforderlich, weil eine Vielzahl von Informationen des Bildungsberichts sich inhaltlich und begrifflich auf die aktuellen strukturellen Rahmenbedingungen beziehen müssen. Die Darstellung der von den Koalitionspartnern geplanten umfangreichen Bildungsreformen ist künftigen Bildungsberichten vorbehalten.

### **1 Elementarbildung**

In Hamburg hat jedes Kind ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt einen Anspruch auf einen Platz in einer Kindertagesstätte für fünf Stunden Betreuung mit einem Mittagessen – unabhängig von der Berufstätigkeit der Eltern. Es ist geplant, diesen allgemeinen Anspruch ab dem 1. August 2010 auch für alle zweijährigen Kinder einzuführen.

Darüber hinaus hat jedes Kind unter drei Jahren (Altersgruppe „Krippe“), von drei Jahren bis zum Schuleintritt (Altersgruppe „Elementar“) sowie vom Schuleintritt bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres (Altersgruppe „Hort“) einen Anspruch auf Tagesbetreuung in dem zeitlichen Umfang, in dem seine Eltern wegen Berufstätigkeit, Ausbildung oder Teilnahme an einem Deutsch-Sprachkurs die Betreuung nicht selbst übernehmen können. Des Weiteren haben Kinder mit dringlichem sozial bedingtem oder pädagogischem Bedarf Anspruch auf Tagesbetreuung in dem zeit-

<sup>1</sup> Drucksache „Bericht Enquete-Kommission 'Konsequenzen der neuen PISA-Studie für Hamburgs Schulentwicklung'“ 18/6000, abrufbar unter: <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/> [15.05.09].

lichen Umfang, der für eine bedarfsgerechte Förderung notwendig ist. Die möglichen Betreuungs- und Bildungsleistungen werden im Krippen- und Elementarbereich in einem Zeitraum von vier bis zu zwölf Stunden pro Tag sowie bei der Hortbetreuung in einem Zeitraum von zwei bis zu sieben Stunden täglich ergänzend zur Schule erbracht. Damit geht der Hamburger Rechtsanspruch über die bundesweite Regelung deutlich hinaus. Die Betreuungs- und Bildungsleistungen werden von über 900 Tageseinrichtungen im Kita-Gutschein-System, betrieblichen und sonstigen Tageseinrichtungen und rund 2.000 Tagespflegepersonen in Kindertagespflege erbracht.

Tageseinrichtungen fördern, ergänzen und unterstützen als sozialpädagogische Einrichtungen die Erziehung und Bildung des Kindes in der Familie durch alters- und entwicklungsgemäße pädagogische Angebote. Den Rahmen für Bildungsziele und Standards setzen die „Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen“. Ihnen zufolge soll die Erziehung und Bildung darauf gerichtet sein:

- die Entwicklung zu einer selbstbewussten und eigenverantwortlichen Persönlichkeit zu unterstützen;
- dem Kind den Erwerb grundlegender Kompetenzen und Fertigkeiten zu ermöglichen, die für den weiteren Bildungsweg und die Teilhabe an der Gesellschaft erforderlich sind;
- dem Kind einen erfolgreichen Übergang in die Grundschule zu ermöglichen; zum Schulanfang sollen alle Kinder in der Lage sein, an einem Gespräch in deutscher Sprache aktiv teilzunehmen und dem Unterricht folgen zu können;
- dem Kind Achtung vor seiner natürlichen Umwelt zu vermitteln;
- dem Kind Normen und Werte einer demokratischen Gesellschaft zu vermitteln;
- dem Kind kulturelle Traditionen und Überlieferungen weiterzugeben;
- die Bereitschaft und Fähigkeit zu fördern, sich mit seinen individuellen Möglichkeiten in die Gemeinschaft einzubringen;
- das Zusammenleben von Kindern mit und ohne Behinderung zu fördern.

Die Tageseinrichtungen kooperieren mit Einrichtungen der Familienbildung und der Erziehungsberatung. Der Übergang zur Schule und die Betreuung und Förderung schulpflichtiger Kinder wird durch eine an dem Entwicklungsstand der Kinder orientierte Zusammenarbeit mit der Schule unterstützt.

Mit den Wohlfahrtsverbänden und den Kita-Trägern hat die Freie und Hansestadt Hamburg den Landesrahmenvertrag „Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen“ zum Kita-Gutschein-System geschlossen. Danach müssen die Kita-Träger für ihre Tageseinrichtungen ein Konzept erstellen, in dem sie die Ziele und Methoden ihrer Erziehungsarbeit schriftlich darlegen. Außerdem verpflichten sie sich zur Umsetzung der Hamburger Bildungsempfehlungen und zur Qualitätsüberprüfung ihres Leistungsangebots.



kooperative Gesamtschulen (Aufgliederung nach Schulformen ab Jahrgangsstufe 7) eingerichtet sind. Die Jahrgangsstufen 11, 12 und 13 der allgemeinbildenden Schulen bilden (gemeinsam mit den berufsbildenden Schulen) die Sekundarstufe II. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden an Sonderschulen oder integrativ an allgemeinen Schulen gefördert. Alle genannten Schulformen werden im Folgenden näher beschrieben.

Zu den strukturellen Besonderheiten des hamburgischen Schulwesens gehören verschiedene integrierte Schulangebote, die zum Teil den Status eines Schulversuchs besitzen. Hierzu zählen die integrierten Haupt- und Realschulen, in denen Schülerinnen und Schüler beider Schulformen überwiegend gemeinsam unterrichtet werden, sowie die integrativen Regelklassen und die Integrationsklassen, in denen Kinder mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden.<sup>2</sup> Die Integrationsklassen hingegen, in denen auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in verschiedenen Förderschwerpunkten unterrichtet werden, zählen seit einigen Jahren zum Regelangebot des hamburgischen Schulsystems.<sup>3</sup> Schließlich existieren seit dem Jahr 2000 zwei Schulstandorte mit sechsjährigen Grundschulen, die längeres gemeinsames Lernen ebenfalls als Schulversuch erproben.

## 2.2 Vorschulklassen

Vorschulklassen sind Einrichtungen der Grundschule, in denen Kinder bis zur Einschulung in ihrer Entwicklung gefördert werden, um erfolgreich den Übergang in die Grundschule zu bewältigen.

Vorschulklassen können freiwillig von noch nicht schulpflichtigen Kindern besucht werden, die bis zum 31. Dezember des Schuljahres das fünfte Lebensjahr vollenden; sie werden auf Antrag der Sorgeberechtigten aufgenommen, sofern und soweit Plätze zur Verfügung stehen. Der bundesweit bestehende Rechtsanspruch auf einen Platz in der Kindertagesbetreuung kann auch durch den Besuch einer Vorschulklasse erfüllt werden. Für Kinder, die die Vorschulklasse anstelle einer Kindertagesbetreuung besuchen, ist der Vorschulbesuch ebenfalls gebührenpflichtig. Die Gebührenhöhe entspricht den Kosten der Kindertagesbetreuung. Fünfstündige Betreuungs- und Förderangebote in Kita und Vorschule werden im Jahr vor der Schulpflicht ab dem 1. September 2009 beitragsfrei sein.

Pflicht ist der Besuch einer Vorschulklasse für Kinder, deren Sprachkenntnisse voraussichtlich nicht ausreichen werden, um erfolgreich am Unterricht der ersten Klasse teilzunehmen. Sie sind verpflichtet, im Schuljahr vor Beginn ihrer Schulpflicht eine Vorschulklasse zu besuchen und an zusätzlichen schulischen Sprachfördermaßnahmen teilzunehmen. Auch vom Schulbesuch zurückgestellte, dem Alter nach jedoch bereits schulpflichtige Kinder müssen eine Vorschulklasse besuchen. Für diese Personengruppen ist der Besuch einer Vorschulklasse kostenfrei.

<sup>2</sup> Der Förderbedarf der Betroffenen wird nicht in einem formellen Verfahren oder Gutachten festgestellt.

<sup>3</sup> Der Förderbedarf der Integrationsschülerinnen und -schüler wird in der Regel über ein sonderpädagogisches Gutachten diagnostiziert.

Vorschulklassen werden von Sozialpädagogen geleitet, die zum Kollegium der Grundschule gehören. Das verlässliche Angebot der 302 im Schuljahr 2008/2009 eingerichteten Vorschulklassen an 211 Schulstandorten (staatlich und nicht-staatlich) umfasst täglich fünf Zeitstunden von 8.00 Uhr bis 13.00 Uhr während der Schulwochen. Vorschulklassen sollen ab dem Schuljahr 2010/11 als Klasse 0 der Primarschulen weiter bestehen bleiben.

### 2.3 Grundschule

Die Grundschule in Hamburg umfasst derzeit die Jahrgangsstufen 1 bis 4. Sie wird in der Regel eigenständig geführt, kann aber auch einer Haupt- und Realschule oder einer Gesamtschule angegliedert sein. Die Grundschule vermittelt allen Schülerinnen und Schülern in einem gemeinsamen Bildungsgang grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und schafft so die Grundlage für die weitere schulische Bildung.

Die verlässliche Halbtagsgrundschule ist seit Beginn des Schuljahres 1999/2000 flächendeckend eingeführt. Seitdem findet der Unterricht an allen derzeit 210 staatlichen Grundschulen (inklusive Neuwerk) verlässlich von 8 bis 13 Uhr statt. Dabei wurde auch die Zahl der Schülergrundstunden in den Klassenstufen 1 bis 4 auf 27 Wochenstunden erhöht. Der »Stundenplan«, der den Unterricht vorher in den Fächern in 45-Minuten-Einheiten gliederte, wurde zugunsten erweiterter Möglichkeiten für die Rhythmisierung des Unterrichtsvormittags durch einen so genannten Wochenstrukturplan abgelöst. Er sieht drei Unterrichtsblöcke vor, zwei Spielpausen, Gleitzeiten zu Beginn und/oder am Ende des Schultages (»offene Anfangs- und Schlussphasen«) in den Klassen 1 und 2 sowie eine Frühstückszeit, die in der Regel vor der ersten Pause liegt.

Im Bildungsplan für Grundschulen werden kompetenzorientierte Anforderungen am Ende des Jahrgangs 2 und 4 festgelegt. Der Unterricht in den vorgegebenen Fächern kann durch fächerübergreifende Unterrichtsformen ergänzt werden. Der Übergang in die Sekundarstufe I der weiterführenden Schulen setzt die Versetzung in die Klasse 5 voraus. Die Grundschulen geben eine Schulformempfehlung ab, entscheidend ist jedoch die Wahl der Sorgeberechtigten. Geplant ist, Grundschulen bis zum Schuljahresbeginn 2010/11 zu sechsjährigen Primarschulen auszubauen, in denen alle Kinder eines Jahrgangs zwei weitere Jahre gemeinsam lernen.

### 2.4 Haupt- und Realschule

Die Haupt- und Realschule umfasst die Klassen 5 bis 10 und führt ihre Schülerinnen und Schüler in fünf Jahren zum Hauptschulabschluss, in sechs Jahren zum Realschulabschluss. Bereits seit 1924 bilden in Hamburg Haupt- und Realschulen eine organisatorische Einheit mit gemeinsamem Kollegium und einheitlicher Schulleitung. Meist gehört zu dieser organisatorischen Einheit auch eine Grundschule.

Die Jahrgangsstufen 5 und 6 der Haupt- und Realschule bilden die Beobachtungsstufe und sind auch pädagogisch eine Einheit. Bis zum Ende des Schuljahres 2007/08 erwarben die Schülerinnen und Schüler in der Beobachtungsstufe die

Berechtigung zum Übergang in die Jahrgangsstufe 7 der Hauptschule, der Realschule oder des sechsstufigen Gymnasiums. In den darauf folgenden Jahrgangsstufen wird getrennt in Hauptschulklassen und Realschulklassen unterrichtet. Die Hauptschule umfasst die Jahrgangsstufen 7 bis 9. Sie vermittelt ihren Schülerinnen und Schülern eine grundlegende allgemeine Bildung und führt nach erfolgreicher Prüfung zum Hauptschulabschluss. Der Übergang in die Realschule ist für Schülerinnen und Schüler, die einen entsprechenden Leistungsstand erreicht haben, am Ende jeder Jahrgangsstufe regelhaft möglich. Die Realschule umfasst die Jahrgangsstufen 7 bis 10. Sie vermittelt ihren Schülerinnen und Schülern eine erweiterte allgemeine Bildung und führt nach erfolgreicher Prüfung zum Realschulabschluss. Die Schülerinnen und Schüler der Realschule können regelhaft in die Jahrgangsstufe 9 des Aufbaugymnasiums übergehen, wenn sie einen entsprechenden Leistungsstand erreicht haben. Trotz dieser Trennung in schulformbezogene Klassen erfolgt der Unterricht im Wahlpflichtbereich weitgehend schulformübergreifend.

Seit Beginn des Schuljahres 2008/09 werden in Hamburg keine isolierten Hauptschulklassen mehr eingerichtet, die Schülerinnen und Schüler werden – beginnend mit Jahrgangsstufe 7 – auch nach der Beobachtungsstufe gemeinsam unterrichtet. Die Berechtigungsvergabe am Ende der Beobachtungsstufe in Jahrgang 6 bezieht sich daher künftig nur noch auf den Zugang zum sechsstufigen Gymnasium. Parallel zur Haupt- und Realschule existiert in Hamburg seit Beginn der 1990er Jahre der Schulversuch „Integrierte Haupt- und Realschule.“ Hier werden die Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 überwiegend gemeinsam unterrichtet. Ab der Jahrgangsstufe 7 wird auf der Grundlage der Noten für alle Schülerinnen und Schüler halbjährlich jeweils ein Status als Haupt- oder Realschüler ausgewiesen. Der Bildungsgang der integrierten Haupt- und Realschule umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 10. Am Ende der Jahrgangsstufe 9 oder 10 kann der Hauptschulabschluss erworben werden, am Ende der Jahrgangsstufe 10 der Realschulabschluss. Haupt- und Realschulen einschließlich Schulversuchsschulen sollen mit Umsetzung der geplanten Schulreform zum Schuljahresbeginn 2010/11 in Stadtteilschulen überführt werden.

## 2.5 Gesamtschule

Die Gesamtschule umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 10, sie kann die Vorstufe und die Studienstufe der gymnasialen Oberstufe führen. Häufig sind auch eine Grundschule und Vorschulklassen der Gesamtschule zugeordnet. Unterschieden werden die integrierte und die kooperative Gesamtschule. Während die integrierte Gesamtschule in einem weitgehend gemeinsamen Bildungsgang zu allen drei Abschlüssen des gegliederten Schulwesens führt, wobei abweichend von diesem der Hauptschulabschluss (auch) nach zehn, das Abitur nach dreizehn Jahren erworben werden kann, wurde die kooperative Gesamtschule bislang nur bis Klasse 6 schulformübergreifend geführt und danach in die Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium gegliedert. Seit dem Beginn des Auslaufens isolierter Hauptschulklassen an Haupt- und Realschulen im Sommer 2008 läuft diese Trennung aus, die Haupt- und



Realschülerinnen und -schüler der jetzigen Klassen 7 werden weiter gemeinsam unterrichtet.

Die ersten Gesamtschulen in Hamburg wurden in den 1970er Jahren gegründet. Heute gibt es 44 integrierte Gesamtschulen (davon acht in freier Trägerschaft) und fünf kooperative Gesamtschulen (davon eine in freier Trägerschaft). Auch die Gesamtschulen sollen mit Beginn des Schuljahres 2010/11 in die dann neu eingerichteten Stadtteilschulen überführt werden.

## 2.6 Gymnasium

Allgemeinbildende Gymnasien existieren in Hamburg in Gestalt des achtstufigen und des sechsstufigen Gymnasiums, des Aufbaugymnasiums, des Abendgymnasiums und des Hansa-Kollegs. Alle Gymnasien vermitteln Schülerinnen und Schülern eine vertiefte allgemeine Bildung und schließen mit der Abiturprüfung ab.

Das achtstufige Gymnasium umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 12 (noch bis 2010: 13). Es besteht aus einer zweijährigen Beobachtungsstufe, an deren Ende bei Vorliegen entsprechender Leistungen ein Übergang in die Mittelstufe (Jahrgangsstufen 7 bis 10) erfolgt. Hieran schließt sich die zweijährige Studienstufe der Oberstufe an; die Klasse 10 dient zugleich der Einführung in die Oberstufe und hat insoweit eine Doppelfunktion. In der Studienstufe werden die Schülerinnen und Schüler derzeit noch im Kurssystem unterrichtet. Das sechsstufige Gymnasium umfasst die Jahrgangsstufen 7 bis 12, entspricht aber im Übrigen dem Aufbau des achtstufigen Gymnasiums. Es steht Schülerinnen und Schülern offen, die am Ende der Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule die Berechtigung zum Übergang auf ein Gymnasium erlangt haben.

Das Aufbaugymnasium ist eine Einrichtung für Schülerinnen und Schüler mit qualifiziertem Realschulabschluss und besteht in der Regel aus Vorstufe (Klasse 10, sofern das Aufbaugymnasium einem Gymnasium angegliedert ist, Klasse 11, sofern es an eine Gesamtschule angegliedert ist) und Studienstufe (Klassen 11 und 12 am Gymnasium, Klassen 12 und 13 an einer Gesamtschule).

Abendgymnasium und Hansa-Kolleg richten sich mit ihrem Bildungsangebot an Volljährige mit Berufsausbildung oder -erfahrung und führen in der Regel in drei Jahren zur allgemeinen Hochschulreife. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, an beruflichen Gymnasien die allgemeine Hochschulreife zu erwerben (vgl. Abschnitt 3).

## 2.7 Sonderpädagogische Förderung

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in Hamburg in verschiedenen integrativen Maßnahmen in den allgemeinen Schulen sowie in Sonderschulen gefördert. Im Schuljahr 2008/09 wurden an staatlichen und privaten Einrichtungen insgesamt 8.438 Schülerinnen und Schüler unterrichtet, deren sonderpädagogischer Förderbedarf durch ein sonderpädagogisches Gutachten festgestellt wurde.

Derzeit gibt es in Hamburg 39 staatliche und sechs private Sonderschulen, sowie zwei staatliche Klinikschulen (Schulen für Kranke). Die staatlichen Sonder-

schulen gliedern sich formal in Förderschulen und spezielle Sonderschulen, wobei Erstere in der Regel Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ unterrichten und Letztere auf die Förderschwerpunkte „Hören“, „Sehen“, „Sprache“, „geistige Entwicklung“ und „körperliche und motorische Entwicklung“ spezialisiert sind. An den privaten Sonderschulen gibt es keine Spezialisierung auf einen bestimmten Förderschwerpunkt, sondern es werden Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Förderbedarfen gemeinsam unterrichtet.

Integrative Förderung, die im Rahmen des Möglichen Vorrang genießt, erfolgt durch eine Vielzahl von Maßnahmen und Einrichtungen: Integrationsklassen dienen gemäß der Verordnung über die Aufnahme von Kindern in Integrationsklassen an Grundschulen<sup>4</sup> in erster Linie der integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schwerpunkten „geistige Entwicklung“, „körperliche und motorische Entwicklung“, „Hören“ und „Sehen“. Vereinzelt werden jedoch auch Kinder mit anderen Förderschwerpunkten dort unterrichtet. Derzeit verfügt Hamburg hier über 110 Klassen an 28 Grundschulen und 161 Klassen an 25 Schulen der Sekundarstufe I.

In integrative Regelklassen werden ohne gesonderte Aufnahmediagnostik auch Schülerinnen und Schüler in den Schwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ unterrichtet. Sie bestehen an 35 Grundschulen mit 336 Klassen (1 bis 4). Diese Klassen haben seit dem Schuljahr 1991/92 den Status eines Schulversuchs.

Integrative Förderzentren gibt es seit 2007 in zwei Regionen; sie unterstützen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schwerpunkten „Lernen“ und „Sprache“. Die Förderung erfolgt dabei vorrangig in den 41 Grundschulen, die mit den beiden Förderzentren kooperieren. Mit dem Aufwachsen der integrativen Förderzentren (derzeit nur Klassen 1 und 2) geht der Abbau von Förder- und Sprachheilschulen in diesen Regionen einher. Über einen hamburgweiten Ausbau dieses Modells soll in der nächsten Legislaturperiode entschieden werden.

Sogenannte Kombiklassen der Sprachheilschulen fördern an zwei Grundschulstandorten Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt „Sprache“. Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) schließlich unterstützen in 15 Regionen Schülerinnen und Schüler mit sozial-emotionalen Problemen in den allgemein- und berufsbildenden Schulen.

### 3 Berufsbildende Schulen

Berufsbildende Schulen stehen am Übergang von der allgemeinbildenden Schule zum Beschäftigungssystem. In der dualen Berufsausbildung sind sie durch das Berufsbildungsgesetz oder die Handwerksordnung und das Hamburgische Schulgesetz unmittelbar mit dem Beschäftigungssystem verbunden. Ein breit gefächertes berufsbildendes Schulsystem bietet den Jugendlichen entsprechend ihrer Vor-

<sup>4</sup> Vgl. Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt (HmbBVBl.) vom 20. Januar 1998, S. 20.

bildung nach der allgemeinbildenden Schule vielfältige Möglichkeiten, sich zu qualifizieren. In den sechs Schulformen der berufsbildenden Schulen haben die Jugendlichen zusätzlich die Chance, während oder nach der Berufsausbildung bzw. der Berufsvorbereitung allgemeinbildende Abschlüsse zu erwerben, vom Hauptschulabschluss bis zur allgemeinen Hochschulreife. Folgende berufsbildende Schulformen werden in Hamburg angeboten:

- Berufsschule
- Berufsfachschule
- Berufsvorbereitungsschule
- Fachoberschule
- Berufliches Gymnasium und
- Fachschule

Die Berufsschule ergänzt die Ausbildung im Ausbildungsbetrieb als schulischer Lernort des dualen Berufsausbildungssystems. Der Unterricht wird als Teilzeitunterricht an zwei Tagen in der Woche über das gesamte Schuljahr erteilt oder findet in zusammenhängenden Abschnitten als Blockunterricht statt. Die Berufsschule vermittelt die für den jeweiligen Beruf notwendigen fachlichen und berufsübergreifenden Kompetenzen. Im Schuljahr 2008/2009 werden Auszubildende in 235 Berufen bzw. beruflichen Fachrichtungen unterrichtet. In enger Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben findet der Unterricht auf der Grundlage eines bundeseinheitlichen, in Lernfeldern strukturierten Rahmenlehrplans statt, der wiederum mit dem bundeseinheitlichen Ausbildungsrahmenplan abgestimmt ist. Der Ausbildungsabschluss wird auf Basis der externen Abschlussprüfung vor den Prüfungsausschüssen der nach dem Berufsbildungsgesetz für die betriebliche Berufsbildung zuständigen Stellen (z. B. Handelskammer, Handwerkskammer, Ärztekammer) erworben. Mit dem schulischen Abschlusszeugnis der Berufsschule können bei einem entsprechenden Leistungsstand gleichzeitig den Abschlüssen der allgemeinbildenden Schulen gleichgestellte Abschlüsse erreicht werden (Hauptschulabschluss, Realschulabschluss).

Die Berufsfachschule vermittelt im Vollzeitunterricht in ein bis drei Schuljahren berufsbezogene und berufsübergreifende Kompetenzen. Eine vollqualifizierende Berufsfachschule führt zu einem Berufsabschluss, eine teilqualifizierende Berufsfachschule vermittelt eine berufliche Grundbildung und Grundzüge einer beruflichen Fachrichtung. Im Schuljahr 2008/2009 wird in 11 teilqualifizierenden und 15 vollqualifizierenden Bildungsgängen Unterricht erteilt. Durch den erfolgreichen Abschluss kann in den einzelnen Bildungsgängen ein mit dem Realschulabschluss oder der Fachhochschulreife in den allgemeinbildenden Schulen gleichgestellter Abschluss erreicht werden.

Der schulische Teil der Ausbildung in Gesundheitsberufen wird überwiegend in staatlich anerkannten Schulen an Krankenhäusern oder in staatlich anerkannten Schulen, die mit Krankenhäusern verbunden sind, vermittelt. In 13 in Hamburg vertretenen Berufen wurden im Schuljahr 2007/08 2.443 Jugendliche in einer Schule des Gesundheitswesens ausgebildet.

Die Berufsvorbereitungsschule soll Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, erfolgreich in eine Berufsausbildung, eine weiterführende Schule oder in eine Erwerbstätigkeit zu wechseln. Sie steht offen für schulpflichtige Schülerinnen und Schüler, die im allgemeinbildenden Schulwesen keinen Abschluss erreicht haben oder nach Erreichen eines Hauptschulabschlusses (bzw. eines gleichwertigen Abschlusses) keine Anschlussperspektive haben. Den Schülerinnen und Schülern werden im Unterricht grundlegende berufsbezogene und berufsübergreifende Kompetenzen vermittelt. Für Schülerinnen und Schüler ohne ausreichende Sprachkompetenz wird diese Kompetenz als Ziel mit einbezogen. Im Schuljahr 2008/2009 gibt es die Berufsvorbereitungsschule in Teilzeitform zusammen mit Partnern in der Wirtschaft oder außerschulischen Trägern in sieben und in Vollzeitform in 20 Ausprägungen. Mit dem erfolgreichen Abschluss können sowohl die Berechtigungen des Hauptschulabschlusses als auch die des Realschulabschlusses erworben werden.

Für die einjährige Fachoberschule ist ein Realschulabschluss (oder eine gleichwertige Vorbildung) und eine abgeschlossene mindestens zweijährige Berufsausbildung oder eine mehrjährige einschlägige Berufstätigkeit Voraussetzung. Den Schülerinnen und Schülern werden berufsbezogene und berufsübergreifende Kompetenzen vermittelt. Bei erfolgreichem Abschluss erhalten die Jugendlichen die Fachhochschulreife. Im Schuljahr 2008/2009 haben Jugendliche die Wahl zwischen elf Fachbereichen/Fachrichtungen.

Berufliche Gymnasien führen in einem dreijährigen Bildungsgang (ein Jahr Vorstufe, zwei Jahre Studienstufe) zur allgemeinen Hochschulreife. Voraussetzung ist ein Realschulabschluss oder eine gleichwertige Vorbildung. Im Schuljahr 2008/2009 werden berufliche Gymnasien in den Fachrichtungen Wirtschaft, Technik und Pädagogik/Psychologie angeboten.

Fachschulen dienen der beruflichen Weiterbildung und dauern je nach Fachrichtung zwischen einem und drei Jahren, in Teilzeitform entsprechend länger. Im Schuljahr 2008/2009 gibt es sechs Bildungsgänge in Teilzeitform und 15 in Vollzeitform. Sie schließen berufsbezogen überwiegend auf der Qualifikationsebene Techniker, Betriebswirt, Gewandmeister oder Erzieher ab, ermöglichen den Erwerb der Berechtigungen der Fachhochschulreife und den Zugang zur gleichwertigen Meisterprüfung.

An jeder der 45 berufsbildenden Schulen Hamburgs sind von den sechs möglichen Schulformen mindestens zwei, teilweise aber auch alle sechs vertreten. Daher sind die einzelnen berufsbildenden Schulen mit völlig unterschiedlichen außerschulischen Partnern vernetzt.

## 4 Privatschulen

In Hamburg existiert sowohl im allgemeinbildenden als auch im berufsbildenden Schulwesen eine vielfältige Landschaft privater Schulen. Als sogenannte Schulen in freier Trägerschaft sind sie Ersatzschulen oder Ergänzungsschulen neben und an Stelle staatlicher Schulen und wirken bei der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schulen eigenverantwortlich mit.

Als Ersatzschulen werden dabei Privatschulen bezeichnet, die Schulen entsprechen, die auch im staatlichen Schulwesen bestehen oder vorgesehen sind. Beispiele hierfür sind etwa die zahlreichen konfessionellen Schulen in allen Schulformen. Im staatlichen Bereich vorgesehen, aber derzeit nicht vorgehalten werden Schulen für Tanz und Tänzlerische Gymnastik, hierfür existiert nur ein privates Angebot.

Für den Betrieb einer Ersatzschule bedarf es einer staatlichen Genehmigung, die an das Vorliegen bestimmter qualitativer Voraussetzungen gebunden ist. Genehmigte Ersatzschulen können auch staatlich anerkannt werden. Sie besitzen dann das Recht, nach den Vorschriften Prüfungen abzuhalten, die für die entsprechende staatliche Schule gelten, und die entsprechenden Abschlüsse und Zeugnisse selbst zu erteilen. Genehmigte Ersatzschulen erhalten – in der Regel nach Ablauf einer Wartezeit – Finanzhilfe in Höhe von derzeit 80 Prozent (Stand 2009) bzw. 100 Prozent (bei Sonderschulen) der Schülerjahreskosten.

Ergänzungsschulen sind Schulen, die berufsbezogene oder allgemeine Schulformen und Ausbildungsgänge anbieten, die das hamburgische staatliche Schulsystem nicht oder in der jeweiligen Form nicht kennt. So bieten verschiedene Schulen ausländische oder internationale Bildungsabschlüsse an.

Eine finanzielle Förderung ist mit der Anerkennung von Ergänzungsschulen nicht verbunden. Mit dem Besuch einer Ergänzungsschule können die Schülerinnen und Schüler ihre gesetzliche Schulpflicht nur dann erfüllen, wenn ihnen dies zuvor aus einem wichtigen Grund gestattet worden ist.

Nicht für alle Schulen in freier Trägerschaft ist die Behörde für Schule und Berufsbildung zuständig. Für künstlerische Schulen, also Schulen und Einrichtungen, die bildende oder angewandte Kunst, Musik, Schauspiel oder Bühnentanz lehren, ist die Kulturbehörde, für viele Ausbildungen in Heilberufen (z. B. Hebammen, Krankenpflege, Rettungsassistenten, Krankengymnastik, Masseur, Logopädie) die Behörde für Soziales, Gesundheit, Familie und Verbraucherschutz zuständig.

Im allgemeinbildenden Bereich besuchen im Schuljahr 2008/09 knapp 19.000 oder rund 10 Prozent aller Schülerinnen und Schüler 52 genehmigte Ersatzschulen (46 allgemeine Schulen, 6 Sonderschulen). Nur in Sachsen und Bayern ist dieser Anteil höher. Im berufsbildenden Sektor beträgt der Anteil nur knapp drei Prozent (für weiterführende Informationen vgl. Indikator C1).

## 5 Nonformale und informelle Bildung/außerschulische Lernorte

Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene machen Erfahrungen und erwerben Kompetenzen an unterschiedlichen Lernorten, zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen Settings. Auf der Grundlage aktiver Beteiligung und Mitwirkung finden außerhalb der Bildungsinstitutionen Bildungsprozesse statt, die auch für die formalen Lernorte wie zum Beispiel Schulen von hoher Bedeutung sind.

Zu den Formen nonformaler Bildung zählen für Kinder und Jugendliche insbesondere die Angebote und Leistungen im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe und der kulturellen Jugendbildung sowie nicht öffentlich geförderte Angebote der

Kinder- und Jugendarbeit. Hierzu gehören u. a. die offene Jugendarbeit in Jugendfreizeiteinrichtungen, die Angebote und Aktivitäten der Jugendverbände, der Kirchen, Vereine und Verbände, Initiativen der freien Träger der Jugendhilfe oder auch internationale Jugendbegegnungen. Durch aktive Mitwirkung und Teilnahme an Aktivitäten oder Übernahme von Funktionen oder Ämtern erwerben die Kinder und Jugendlichen breit gefächerte Kompetenzen.

Eine zunehmende Bedeutung im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit haben traditionelle und moderne Medien, da sie besondere Möglichkeiten des Zugangs, der Kommunikation und der Partizipation bieten, sowie kulturelle Projekte. 12.000 Schülerinnen und Schüler nehmen Angebote der Jugendmusikschule in Anspruch. Sie ist damit die größte schulische Einrichtung der Behörde für Schule und Berufsbildung und ein wichtiger Kooperationspartner der allgemeinbildenden Schulen.

Zu den Formen informeller Bildung zählen Erfahrungen aus Lernprozessen im Alltag, in der Familie, unter Gleichaltrigen und am Arbeitsplatz ebenso wie der Einfluss der Medien und ihr Gebrauch bei der alltäglichen Kommunikation und Organisation des Alltags. Die unterschiedlichen Formen nonformaler und informeller Bildung beeinflussen Bildungsprozesse und Kompetenzentwicklung in der gesamten Bildungsbiographie. Vor allem für die Kinder und Jugendlichen, in deren Lebenswirklichkeit lernanregende und positive individuelle Erfahrungen ermöglichende nonformale Formen der Bildung fehlen oder anregungsarme Lernumgebungen informelle Bildungsprozesse wenig unterstützen und fördern, übernehmen Kindertagesstätten und Schulen mit ganztägigem Bildungs- und Betreuungsangebot eine kompensierende Funktion.

## 6 Das Hochschulsystem

In Hamburg gibt es 17 staatliche und staatlich anerkannte Hochschulen sowie eine staatlich anerkannte Berufsakademie. Von den 18 Einrichtungen befinden sich acht in Trägerschaft des Landes und acht in freier Trägerschaft. Zwei weitere werden vom Bundesministerium für Verteidigung bzw. der Evangelischen Kirche getragen. An den Hamburger Hochschulen studieren insgesamt rund 69.000 Studierende, davon ca. 55.000 an den staatlichen Hamburger Hochschulen.

Die Hamburger Hochschulen bieten über 300 Studiengänge in einem sehr breiten Spektrum von Geistes-, Sozial-, Natur- und Ingenieurwissenschaften, Musik, bildender und darstellender Kunst an. Bis auf wenige Studiengänge mit dem Abschluss Staatsexamen (insbesondere Jura, Medizin, Pharmazie und Theologie) sind alle Studiengänge auf die neue Bachelor-Master-Struktur mit dreijährigem (an den beiden künstlerischen Hochschulen vierjährigem) Bachelor- und zweijährigem Master-Studium umgestellt. Die Hochschulen haben sowohl für Bachelor- als auch für Masterstudierende viele besonders profilierte Angebote entwickelt, die sich teils auf spezifische Berufsfelder, teils auf spezifische Forschungsfelder hin orientieren und die jeweils optimale Qualifikation vermitteln. Schließlich bieten die Universitäten in allen Fachgebieten Promotionsmöglichkeiten und teilweise Promotionsstudien an. Einige duale Studienangebote auf Bachelor-Niveau (Kombination aus

Hochschulstudium und praktischer Ausbildung im Betrieb) sowie eine ständig wachsende Anzahl weiterführender Studienangebote runden das Angebot ab. Rund 1.200 Professorinnen und Professoren sind an den staatlichen Hamburger Hochschulen beschäftigt, und jedes Jahr werden ca. 10.000 Studienplätze für Studienanfänger vergeben.

## 6.1 Staatliche Hochschulen

### Universität Hamburg

Mit über 35.000 Studierenden ist die Universität Hamburg die viertgrößte Universität Deutschlands. Die Universität Hamburg bietet rund 120 verschiedene Studienfächer an und ist dabei in folgende sechs Fakultäten gegliedert:

- Rechtswissenschaft
- Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
- Medizin
- Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft
- Geisteswissenschaften
- Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften

### Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW)

Die HAW bietet mit ihrer vielseitigen und praxisnahen Ausbildung, gefördert durch Forschung und Entwicklung, vielen Studienwilligen eine Alternative zu universitären Studiengängen. Mit ca. 50 Studiengängen in vier Fakultäten erstreckt sich das Ausbildungsangebot auf die Bereiche Technik, Wirtschaft, Informatik, Medien, Design, Life Sciences und Soziales. Mit ca. 12.000 Studierenden ist die HAW Hamburg die zweitgrößte Fachhochschule in der Bundesrepublik, die zudem seit 2005 die Nachwuchskräfte für den allgemeinen gehobenen Verwaltungsdienst der Freien und Hansestadt Hamburg ausbildet.

### Technische Universität Hamburg-Harburg (TUHH)

An der TUHH studieren ca. 5.000 Studierende in rund 30 Studiengängen in den Bereichen Bau- und Umweltingenieurwesen, Bioverfahrenstechnik, Elektrotechnik, Energie- und Umwelttechnik, Informatik-Ingenieurwesen, Informationstechnologie, Maschinenbau, Mechatronik, Schiffbau, Verfahrenstechnik, Flugzeugsystemtechnik, Internationales Wirtschaftsingenieurwesen, Logistik, Medizingenieurwesen und Materialwissenschaften. Mit der TUHH eng verbunden sind das Northern Institute of Technology und die Kühne School of Logistics.

### HafenCity Universität Hamburg – Universität für Baukunst und Raumentwicklung (HCU)

Die HCU mit derzeit rund 1.900 Studierenden wurde zum 1. Januar 2006 als Zusammenführung von vier Fachbereichen aus drei Hamburger Hochschulen gegründet. Sie ist die einzige Hochschule in Europa, die sich speziell der Forschung und Lehre auf dem Gebiet der gebauten Umwelt und ihrer sozialen Bedingungen widmet und

die hierfür relevanten Fachgebiete unter einem Dach vereint: Architektur, Bauingenieurwesen, Geomatik und Stadtplanung. Es werden sowohl Bachelor- als auch Masterstudiengänge angeboten.

### **Hochschule für bildende Künste Hamburg (HFBK)**

Die HFBK ist eine künstlerisch-wissenschaftliche Hochschule mit etwa 700 Studierenden. Mit ihrem breiten Fächerangebot bietet die Hochschule die Möglichkeit einer übergreifenden künstlerischen und wissenschaftlichen Qualifizierung. Im konsekutiven Bachelor-/Masterstudiengang „Bildende Künste“ der HFBK sind sämtliche Studienschwerpunkte von Bildhauerei, Bühnenraum, Design, Film und Digitales Kino, Grafik/Typografie/Fotografie, Malerei/Zeichnen, Theorie und Geschichte bis hin zu Zeitbezogene Medien miteinander verknüpft.

### **Hochschule für Musik und Theater Hamburg (HfMT)**

Die HfMT bietet als künstlerisch-wissenschaftliche Hochschule rund 700 Studierenden eine Ausbildung in allen klassischen Bereichen der Musik und in den Musikrichtungen Jazz und Pop an. Hinzu kommen stärker wissenschaftlich geprägte Bereiche wie Musikpädagogik, Musikwissenschaft, Musiktherapie und Kultur- und Medienmanagement. In der 2005 neu gegründeten Theaterakademie ist die Regie-, Opern- und Schauspielausbildung zusammengefasst.

### **Hochschule der Polizei Hamburg (HdP)**

Die Anfang 2007 gegründete Hochschule der Polizei Hamburg bildet derzeit etwa 200 Beamtinnen und Beamte für den gehobenen Polizeivollzugsdienst für die Freie und Hansestadt Hamburg aus. Seit Oktober 2007 werden die angehenden Kommissarinnen und Kommissare in einem dreijährigen Bachelorstudiengang ausgebildet.

### **Hochschule für Finanzen**

Zur Ausbildung der ebenfalls rund 200 Steuerbeamtinnen und Steuerbeamten für die Laufbahn des gehobenen Dienstes in der Steuerverwaltung der Freien und Hansestadt Hamburg wurde die Hochschule für Finanzen gegründet. Der dreijährige, dual angelegte Vorbereitungsdienst besteht aus den Fachstudien an der Hochschule und den berufspraktischen Studien in der Steuerverwaltung.

## **6.2 Private Hochschulen**

In Hamburg existieren derzeit sieben staatlich anerkannte private Hochschulen, darunter zwei Fernhochschulen. Außer der Bucerius Law School – Hochschule für Rechtswissenschaften – als Universität mit etwa 550 Studierenden sind sie alle als Fachhochschulen anerkannt, darunter auch die von der Handelskammer Hamburg getragene Hamburg School of Business Administration. An den beiden Fernhochschulen studieren rund 6.700 Personen, an den vier Fachhochschulen rund 800. Der überwiegende Teil des Studienangebots dieser Fachhochschulen umfasst betriebswirtschaftliche Studiengänge mit speziellen Schwerpunkten wie Shipping and Ship



Finance, Mode- und Designmanagement, Wirtschaftsrecht, International Business Management. Darüber hinaus bieten sie die Fachrichtungen Gesundheits- und Sozialmanagement sowie Raumkonzept und Design an und ergänzen damit das Studienangebot der staatlichen Hochschulen sinnvoll. Die von der Handwerkskammer Hamburg getragene staatlich anerkannte Berufsakademie kombiniert die betriebliche und hochschulische Ausbildung zu einer betriebswirtschaftlichen Bachelorausbildung.

### **6.3 Weitere Hamburger Hochschulen**

#### **Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg**

Die vom Bundesministerium der Verteidigung getragene Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg hat ca. 3.000 Studierende, die zugleich Angehörige der Bundeswehr sind. Das Studium ist in allen acht Fachrichtungen (Betriebswirtschaftslehre, Elektrotechnik, Geschichtswissenschaft, Maschinenbau, Pädagogik, Politikwissenschaft, Volkswirtschaftslehre und Wirtschaftsingenieurwesen) in Trimester gegliedert und wird in der Regel innerhalb von vier Jahren (12 Trimestern, davon 7 bis zum Bachelor und 5 bis zum Master) abgeschlossen.

#### **Evangelische Hochschule für soziale Arbeit und Diakonie**

Die Evangelische Hochschule für soziale Arbeit und Diakonie mit rund 350 Studierenden wird von der Stiftung „Diakonenanstalt des Rauhen Hauses“ geführt. Sie widmet sich der Aus-, Fort- und Weiterbildung insbesondere von Diakoninnen und Diakonen auf Fachhochschulniveau und bietet folgende Studiengänge an: Bachelorstudiengang Soziale Arbeit und Diakonie, Bachelorstudiengang Pflege und Diakonie, Bachelorstudiengang Soziale Arbeit berufsbegleitend und den Master-Studiengang Soziale Arbeit.

### **6.4 Weiterbildung an Hochschulen**

Die Wissens- und Informationsgesellschaft macht Weiterbildung und lebenslanges Lernen zu zentralen Erfordernissen individueller Bildungsbiographien. Der Bologna-Prozess mit der Harmonisierung des europäischen Hochschulraums durch das Bachelor/Master-System ermöglicht es den Hochschulen, sich mit ihren Studienangeboten in besonderer Weise für die Weiterbildung, ein lebenslanges Lernen und eine Erhöhung der Durchlässigkeit der Bildungsbereiche zu engagieren. Hierzu trägt insbesondere die mit dem Bachelor/Master-System verbundene Modularisierung des Studienangebots bei. Die Hamburger Hochschulen und ihre Weiterbildungseinrichtungen sind bereits in vielfältiger Weise in der Weiterbildung aktiv. Dieses Angebot wird ständig erweitert, um den erheblich wachsenden Bedarf an Weiterbildungsangeboten des tertiären Sektors zu befriedigen.

## 7 Weiterbildung in Hamburg

Der Deutsche Bildungsrat hat bereits 1970 den Gesamtkomplex Weiterbildung definiert als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase (...). Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in das volle Erwerbsleben gekennzeichnet (...). Das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz gehört nicht in den Rahmen der Weiterbildung.“<sup>5</sup>

In Hamburg wird Weiterbildung von rund 500 in der Regel privatwirtschaftlich ausgerichteten Unternehmen angeboten. Im Jahre 2008 kam es zu rund 300.000 Teilnahmen in rund 20.000 Weiterbildungsveranstaltungen. Wegen fehlender gesetzlicher Regelungen und verbindlicher Standards hat die zuständige Behörde 1987 den Verein Weiterbildung Hamburg (WH e. V.) gegründet, um bei dieser Vielzahl von Angeboten für die Bürgerinnen und Bürger eine unabhängige und trägerübergreifende Information und Beratung vorhalten zu können. 2007 nahmen über 18.000 Bürgerinnen und Bürger das Beratungsangebot in Anspruch. Der wichtigste Baustein der Weiterbildungsinformation ist die WISY-Datenbank, die im Jahre 2007 rund 343.000 Besuche zu verzeichnen hatte und die bei entsprechenden Untersuchungen der Stiftung Warentest hervorragend bewertet und schon in mehrere andere Länder „exportiert“ worden ist. Anfang 2009 sind die Weiterbildungsberatung und die WISY-Datenbank auf die Weiterbildung Hamburg Service und Beratung gGmbH (W.H.S.B.) übertragen worden. Diese Einrichtung wird von der Freien und Hansestadt Hamburg durch Zuwendungen finanziert. Zusätzlich unterstützt die Stadt die allgemeine und berufliche Weiterbildung ausgewählter Gruppen (z. B. Analphabeten, Behinderte, Migrantinnen und Migranten) im Rahmen von Projektförderung durch Zuwendungen.

Der Oberbegriff Weiterbildung kann unterhalb des universitären Bereichs in drei Arten von Bildungsangeboten gegliedert werden: die allgemeine Weiterbildung, die berufliche Weiterbildung und die politische Bildung.

### 7.1 Allgemeine Weiterbildung

Die allgemeine Weiterbildung umfasst alle Weiterbildungsangebote – auch die Angebote der kulturellen Weiterbildung, die nicht berufsbezogen sind – wobei eine strenge Abgrenzung (z. B. Sprachen, Schlüsselqualifikationen, Kreativität) zur beruflichen Weiterbildung nicht möglich ist. Die größte Einrichtung, die von der Behörde für Schule und Berufsbildung im Bereich allgemeine Weiterbildung finanziert wird, ist der Landesbetrieb Hamburger Volkshochschule, der mit einem jährlichen Zuschuss von etwa 5,5 Mio. Euro im Jahr 2008 82.855 Kursbelegungen erreicht hat.

Das Jugendinformationszentrum (JIZ) Hamburg mit dem Kulturring der Jugend ist eine zentrale Serviceagentur der Behörde für Schule und Berufsbildung und

<sup>5</sup> Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett, S. 197.

bietet jungen Menschen Informationen zu fast allen für sie relevanten Themen. Das Jugendinformationszentrum hilft jungen Menschen durch Gespräche, die Bereitstellung von Adressen, Ansprechpartnern und Materialien und die Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien dabei, sich in der Vielzahl der Institutionen und Zuständigkeiten, der Einrichtungen und Angebote zurechtzufinden.

Die Förderung der Medienkompetenz junger Menschen sowie die Information von Eltern und Multiplikatoren über rechtliche Bestimmungen, aktuelle Medientechnologien und Medieninhalte sind ein weiterer wichtiger Bestandteil der außerschulischen Bildungsarbeit, wie sie vom JIZ im Zusammenwirken mit allen einschlägigen regionalen und überregionalen Institutionen im Bereich des gesetzlichen und erzieherischen Jugendmedienschutzes wahrgenommen wird. Dieses Feld ist verknüpft mit der Wahrnehmung der Aufgabe als Oberste Landesjugendbehörde für den Landesjugendmedienschutz.

## 7.2 Berufliche Weiterbildung

Die berufliche Weiterbildung dient vor allem der Vertiefung und Ergänzung beruflicher Kompetenzen, wobei zwischen Fortbildung und Umschulung zu unterscheiden ist. Während die Fortbildung berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten erhalten und vertiefen soll, befähigt die Umschulung zu einer neuen beruflichen Tätigkeit. Vor allem fördert die Behörde durch Zuwendungen die Weiterbildung spezifischer Teilgruppen des Arbeitsmarktes, wie z. B. Menschen mit Behinderung oder Migrantinnen und Migranten. In Kooperation mit dem Europäischen Sozialfonds (ESF) sollen so beispielsweise die Chancen für die Integration von Migrantinnen und Migranten in den allgemeinen Arbeitsmarkt verbessert werden. Ebenfalls in Kooperation mit dem ESF sind in 2008 un- und angelernte Beschäftigte vor allem aus der Hafen- und Logistikbranche sowie dem Einzelhandel qualifiziert worden, weil sie dadurch ihren Arbeitsplatz sichern können. Insgesamt sind im letzten Förderzeitraum rund 40 Weiterbildungsprojekte mit einem Volumen von rund 15 Mio. Euro ESF-Mitteln (plus ca. 15 Mio. € Mittel der FHH) durchgeführt worden. Im Rahmen der Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sind im Programm „Lernende Regionen“ in der letzten Förderperiode drei Projekte mit einem Volumen von rund 6 Mio. Euro ohne Ko-Finanzierung in Hamburg durchgeführt worden.

Wie alle Länder beteiligt sich Hamburg mit einem Finanzierungsanteil von 22 Prozent an der beruflichen Fortbildung nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG), das in der Öffentlichkeit besser bekannt ist unter dem Begriff „Meister-BAFöG“. Mit der Umsetzung dieses Gesetzes ist die Handwerkskammer Hamburg betraut worden; sie erhält dafür von der Behörde für Schule und Berufsbildung eine Zuwendung.

Um der in Arbeit befindlichen Bevölkerung eine Teilnahme an Weiterbildung zu ermöglichen, wurde das Instrument des Bildungsurlaubs (genauer: der Bildungsfreistellung) geschaffen. Die Bildungsfreistellung stellt heute ein modernes und effektives Instrument der Weiterbildung dar, sie ermöglicht eine zielgerichtete beruf-

liche Weiterbildung, die vor allem durch die komprimierte Form des intensiven Vollzeitunterrichts schnelle Erfolge zeitigt.

Mit der Bildungsfreistellung wird Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, sich in kurzer Zeit optimal auf bevorstehende berufliche Anforderungen vorzubereiten bzw. vorhandene Fähigkeiten und Kenntnisse (wie z. B. die sogenannten Soft Skills) individuell auszubauen. Den Unternehmen steht mit der Bildungsfreistellung eine Möglichkeit kostengünstiger Weiterbildung ihrer Beschäftigten offen, die sie davon entlastet, eine eigene Weiterbildungs-Infrastruktur aufbauen zu müssen.

### 7.3 Politische Bildung

Sämtliche Bevölkerungsgruppen mit unabhängig gestalteten Informationen zur politischen Bildung zu versorgen und so gemäß des Beutelsbacher Konsenses<sup>6</sup> zu Wissenserwerb und Diskussion in allen Feldern von Politik und Gesellschaft anzuregen, ist Aufgabe der Landeszentrale für politische Bildung. Die Landeszentrale besitzt seit 2004 einen Laden mit Schaufenster und ist seither erstmals öffentlich präsent im Stadtbild. Dies und die Zusammenlegung des Ladens mit dem Informationsladen des Jugendinformationszentrums sorgen für stetig wachsende Besucherzahlen.

Die Zusammenführung der Landeszentrale für politische Bildung, des Jugendinformationszentrums und des Bereichs Bildungsurlaubsanerkennung 2003 in einer Abteilung der Behörde für Schule und Berufsbildung führte zu inhaltlichen und fachlichen Synergieeffekten sowie zu niedrigschwelligeren und benutzerfreundlichen Angeboten vor allem für Zielgruppen wie Jugendliche, Schülerinnen und Schüler, Auszubildende und Menschen mit Migrationshintergrund. Hinzu tritt zunehmend der Ausbau neuer didaktischer Formen (z. B. Kurzfilme auf dem Rathausmarkt im Rahmen der Freiluftkinoaufführungen, szenische Rundgänge und Matineen), um bildungsferne Schichten bzw. weniger politikinteressierte Gruppen über politisch-gesellschaftliche Themen zu erreichen.

6 Der Beutelsbacher Konsens ist das Ergebnis einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg im Herbst 1976 und legt die Minimalbedingungen für politische Bildung fest. Drei Prinzipien der politischen Bildung werden dabei besonders betont: (1) Überwältigungsverbot (auch: Indoktrinationsverbot): Lehrende dürfen Schülern nicht ihre Meinung aufzwingen. Schüler sollen sich mit Hilfe des Unterrichts eine eigene Meinung bilden können. (2) Kontroversität (auch: Ausgewogenheit): Der Lehrende muss ein Thema kontrovers darstellen und diskutieren, wenn es in der Öffentlichkeit kontrovers erscheint. (3) Schülerorientierung: Politische Bildung muss Schüler in die Lage versetzen, die politische Situation der Gesellschaft und ihre eigene Position zu analysieren und daraus für sich Konsequenzen zu ziehen.

## Strukturelle Rahmenbedingungen von Bildung in Hamburg

Zu den wichtigsten Zielen von Bildungssystemen gehört der Anspruch, gerechte Teilhabe für alle Mitglieder einer Gesellschaft herzustellen. Bei der Wahrnehmung dieser Gestaltungsaufgabe agiert die Bildungspolitik innerhalb allgemeinesellschaftlicher und ökonomischer Kontextbedingungen, die sie kaum direkt beeinflussen kann. Im Folgenden wird über die demografische Entwicklung der Hamburger Bevölkerung (1), die Wirtschafts- und Beschäftigungsstruktur (2) und die Änderung von Familien- und Lebensformen (3) berichtet.

### 1 Demografische Entwicklung der Bevölkerung

Die Entwicklung der Altersstruktur der Bevölkerung bildet eine wichtige Rahmenbedingung für das Bildungssystem, da die Wege im Bildungssystem eng an bestimmte Altersstufen geknüpft sind. Von Interesse ist dabei einerseits die Veränderung der Gesamtbevölkerung in Hamburg, andererseits interessieren die altersgruppenspezifischen Veränderungen in den verschiedenen Bildungseinrichtungen und ihre Ausprägung auf Stadtteilebene.

In Deutschland stellt der demografische Wandel mit einer zahlenmäßig abnehmenden und zugleich alternden Gesellschaft das Bildungssystem vor hohe Herausforderungen.<sup>7</sup> Dieser Prozess wird in Hamburg durch die hohe Zuwanderung abgeschwächt. Ein erheblicher Anteil an Zuwanderern zieht dabei aus dem Ausland nach Hamburg. Der hohe Ausländeranteil sowie die multi-ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung in Hamburg und deren besondere Ausprägung auf Stadtteilebene erfordern ein regional spezifisches Bildungsangebot. Im Folgenden wird über die Bevölkerung und Bevölkerungsentwicklung (1.1), über Wanderungseffekte (1.2) und über Personen mit Migrationshintergrund  $\textcircled{M}$  (1.3) in Hamburg berichtet.

#### 1.1 Bevölkerung und Bevölkerungsentwicklung

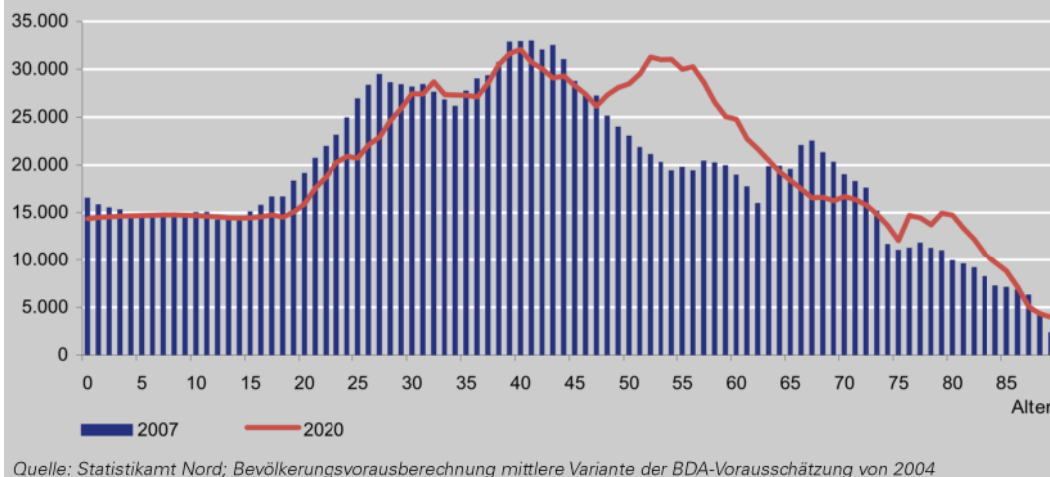
Informationen zur Bevölkerung, zur Bevölkerungsstruktur und zur Bevölkerungsentwicklung sind wichtige Angaben für die Beschreibung einer Region. Die Altersgruppe der unter 20-Jährigen ist von besonderem Interesse, da sie den Bedarf an Kinderbetreuungs-, Schul- und Ausbildungsplätzen bestimmt.

Hamburg ist, gemessen an der Einwohnerzahl, eine wachsende Stadt. Lebten 1980 noch 1.641.023 Personen in Hamburg, so waren es laut Melderegister am 31. Dezember 2007 schon 1.741.182 und im Jahr 2020 werden es nach der Bevölkerungsvorausberechnung  $\textcircled{M}$  vermutlich 1.813.905 Menschen sein. Die Zahl der Personen über 65 wird sich bis 2020 voraussichtlich um 2,6 Prozent erhöhen. Auch die Gruppe der 20- bis 64-Jährigen wird in diesem Zeitraum um 6,9 Prozent wachsen. Gleichzeitig schrumpft die Altersgruppe der unter 20-Jährigen nach den Schätzungen von 304.684 auf 292.875 Personen (-3,9%). Eine kleinere Gruppe von jün-

Hamburg wächst...

...und wird älter

<sup>7</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: Bertelsmann, S. 15.

**Abb. A2.1-1: Bevölkerungsstand 2007 und Bevölkerungsvorausberechnung für 2020 nach Alter (Anzahl)**

geren steht damit also einer immer größeren Gruppe von älteren Hamburgerinnen und Hamburgern gegenüber (**Abb. A2.1-1, Tab. A2.1-Anhang**).

Betrachtet man die prozentualen Anteile der Altersgruppen an der Hamburger Bevölkerung, so ist zu erkennen, dass sie sich bis zum Jahr 2020 nur leicht verändern. Die Hamburger im Alter über 65 Jahren verlieren leicht und ihr Anteil wird 2020 mit voraussichtlich 18,7 Prozent nahezu bei ihrem Anteil (19%) von 2007 liegen. Die Gruppe der unter 20-Jährigen verliert etwas stärker. Es wird erwartet, dass ihr Anteil von 17,5 auf 16,1 Prozent sinkt (**Tab. A2.1-1**).

Für Hamburgs Schulen und Kitas ist insbesondere die Entwicklung verschiedener Altersgruppen in den spezifischen Bildungs- und Betreuungsangeboten von Bedeutung (**Tab. A2.2-Anhang**). Die Zahl der Kinder unter drei Jahren wird bis zum Jahr 2020 laut Bevölkerungsvorausberechnung leicht sinken. Auch die Gruppe der Kinder im typischen Kindergartenalter (3 bis unter 6 Jahre) nimmt voraussichtlich um 1,8 Prozent ab. Nur die Anzahl der Kinder im Grundschulalter (6 bis unter 10 Jahre) könnte bis 2020 um 0,5 Prozent ansteigen. Die Altersgruppe der 10- bis unter 16-Jährigen bleibt nahezu konstant. Sie verliert laut Berechnung um 0,2 Prozent. Die größte Veränderung wird für die Gruppe der 16- bis unter 20-Jährigen erwartet. Hier wird mit einem Rückgang um 10,7 Prozent gerechnet (**Tab. A2.2-Anhang**), da sich

**Schülerzahlen der unter 16-Jährigen bleiben voraussichtlich relativ konstant**

**Tab. A2.1-1: Bevölkerungsstand 2007 und Bevölkerungsvorausberechnung für 2020 nach Altersgruppen (Anzahl/in %)**

Altersgruppen	2007	2020	2007	2020	2007 bis 2020
	Anzahl	Prognose	Anteil in %	Anteil in %	Wachstum in %
Unter 20 Jahren	304.684	292.875	17,5	16,1	-3,9
20 bis unter 65 Jahre	1.106.094	1.181.922	63,5	65,2	6,9
Über 65 Jahren	330.404	339.108	19,0	18,7	2,6
Insgesamt	1.741.182	1.813.905	100,0	100,0	4,2

Quelle: Statistikamt Nord, Melderegister zum 31.12.2007, Bevölkerungsvorausberechnung - mittlere Variante der BDA-Vorausschätzung von 2004; eigene Berechnungen

**Anzahl der Einwohner unter 20 Jahren in Rahlstedt, Billstedt und Wilhelmsburg am höchsten**

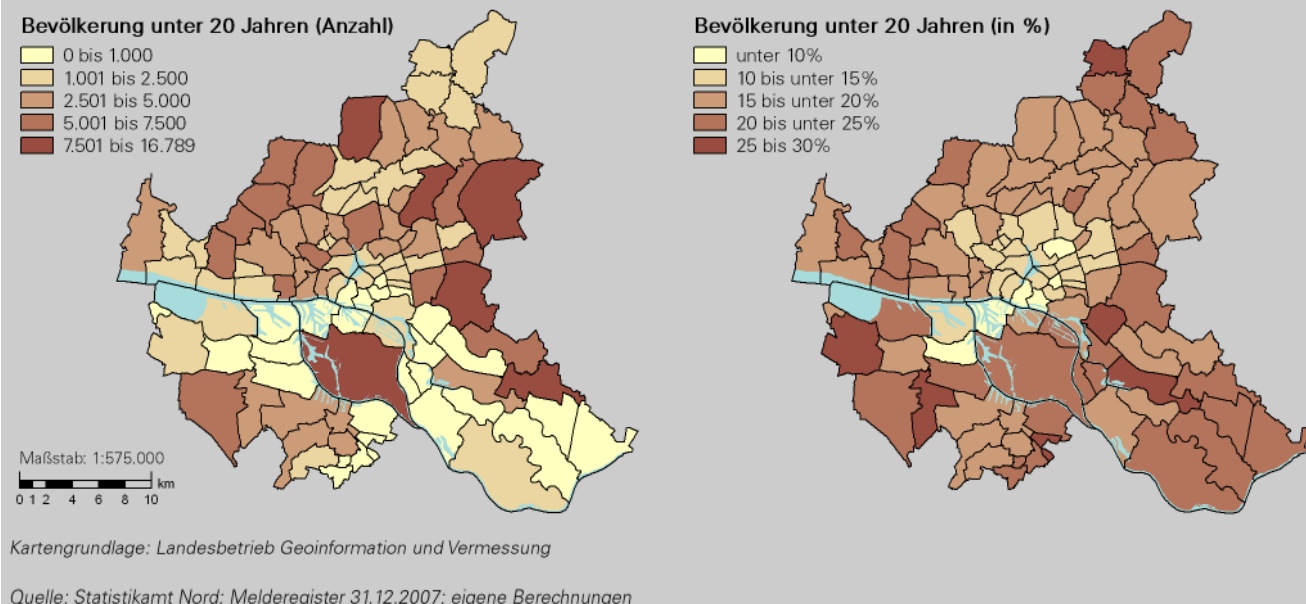
die Zuzüge aus den neuen Ländern nach der Wende durch den starken Geburtenrückgang nach 2010 deutlich verringern werden.

**Bevölkerung in den Hamburger Stadtteilen**

Die Verteilung der unter 20-Jährigen auf Stadtteilebene macht deutlich, welche besonderen Herausforderungen an die Bildung und Betreuung vor Ort gestellt werden. Der Anteil an Kindern und Jugendlichen im Alter unter 20 Jahren lag 2007 in Hamburg insgesamt bei 17,5 Prozent. Dies waren 304.684 Personen, wovon die meisten an den Stadträndern im Osten und Westen Hamburgs lebten.

Die höchste Anzahl an Kindern und Jugendlichen wohnte in den Stadtteilen Rahlstedt (rd. 17 Tsd.), Billstedt (über 15 Tsd.) und Wilhelmsburg (über 12 Tsd.). Zu den dünn besiedelten Gebieten mit wenig Kindern und Jugendlichen gehörten die Innenstadtbereiche mit Hafen- und Industrieanlagen sowie die landwirtschaftlich genutzten Gebiete wie die Vier- und Marschlande. Auch die Walddörfer waren eher dünn besiedelt, hatten aber einen hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen. Dazu zählte der Stadtteil Duvenstedt mit dem zweitgrößten Anteil an Kindern und Jugendlichen (29,7%). Der Stadtteil mit dem höchsten Anteil an unter 20-Jährigen war Allermöhe (30,4%). Zu den Stadtteilen mit besonders vielen Kindern und Jugendlichen sowie einem hohen Anteil Jugendlicher an der Stadtteilbevölkerung gehörten Wilhelmsburg, Billstedt und Bergedorf (**Abb. A2.1-2, Tab. A2.3-Anhang**).

**Abb. A2.1-2: Stadtteilspezifische Bevölkerungsstatistik 2007 für die unter 20-Jährigen (Anzahl/in %)**



## 1.2 Wanderungseffekte

### Wanderungssaldo

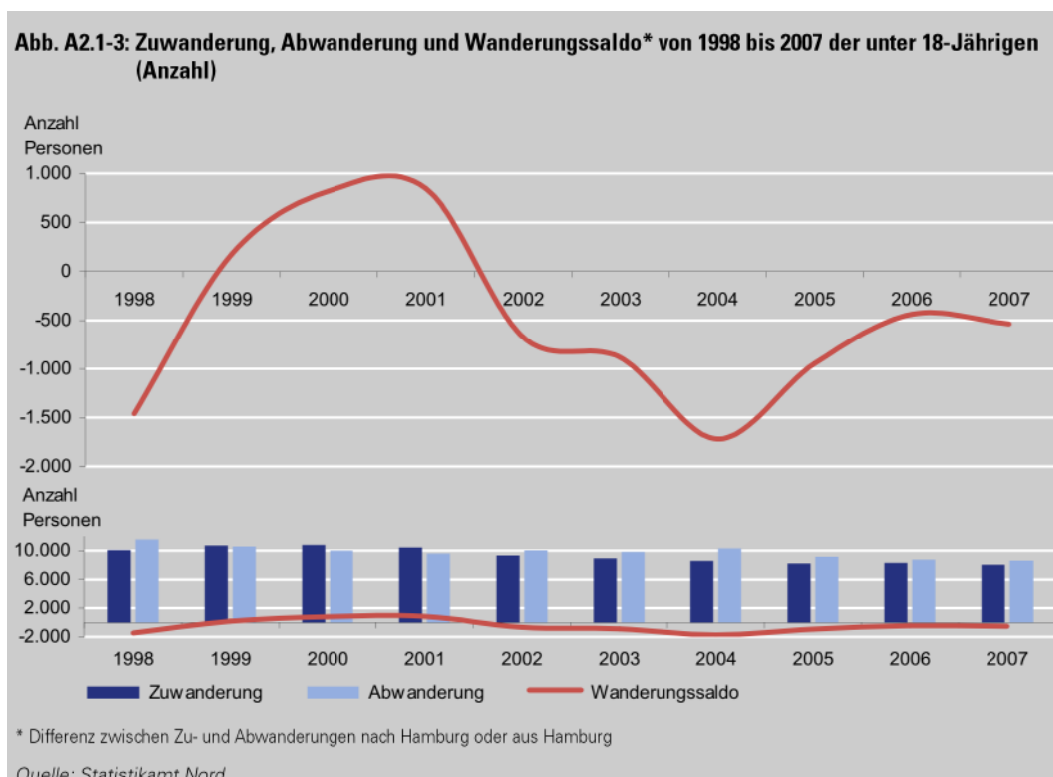
Der Bedarf an schulischen Angeboten ergibt sich aus den Geburtenzahlen und aufwachsenden Schülerjahrgängen sowie den Wanderungseffekten.

In Hamburg war die Zahl der Geburten in den letzten zehn Jahren relativ konstant. Die Geburtenquote  $\text{‰}$  lag bei durchschnittlich 0,94 Prozent. Der bundesweite Trend einer abnehmenden und zugleich alternden Gesellschaft fällt in Hamburg aufgrund der starken Zuwanderung kaum ins Gewicht. In den zurückliegenden zehn Jahren wanderten jährlich im Durchschnitt 80.899 Personen nach Hamburg zu. Der Wanderungssaldo der Gesamtbevölkerung der Stadt Hamburg zeigt seit 1999 eine positive Entwicklung (**Tab. A2.4-Anhang**). Die Bedeutung Hamburgs als Ausbildungs- und Wirtschaftsstandort spiegelt sich bei einer Differenzierung der Wanderungen nach Altersgruppen wider. Ein positiver Wanderungssaldo zeigte sich in der Altersgruppe der 18- bis unter 25-Jährigen und der 25- bis unter 30-Jährigen, die sich in ihrer Ausbildung bzw. am Anfang ihres Berufslebens befinden.<sup>8</sup>

Für den Wanderungssaldo der unter 18-Jährigen wird seit 2002 allerdings eine negative Entwicklung verzeichnet (**Abb. A2.1-3, Tab. A2.5-Anhang**). Hamburg hat in den zurückliegenden zehn Jahren 2.295 Einwohner in dieser Altersgruppe verloren.

Hamburg wächst durch  
Zuwanderungen

Seit 2002 negativer  
Wanderungssaldo bei  
Kindern und  
Jugendlichen



8 GEWOS Institut für Stadt-, Regional- und Wohnforschung GmbH (2006): Metropolregion Hamburg, abrufbar unter: <http://metropolregion.hamburg.de/studien/> [18.05.2009], S. 16f.



Die Zuwanderung der Gesamtbevölkerung ergibt sich somit nicht aus der Gruppe der Kinder und Jugendlichen.

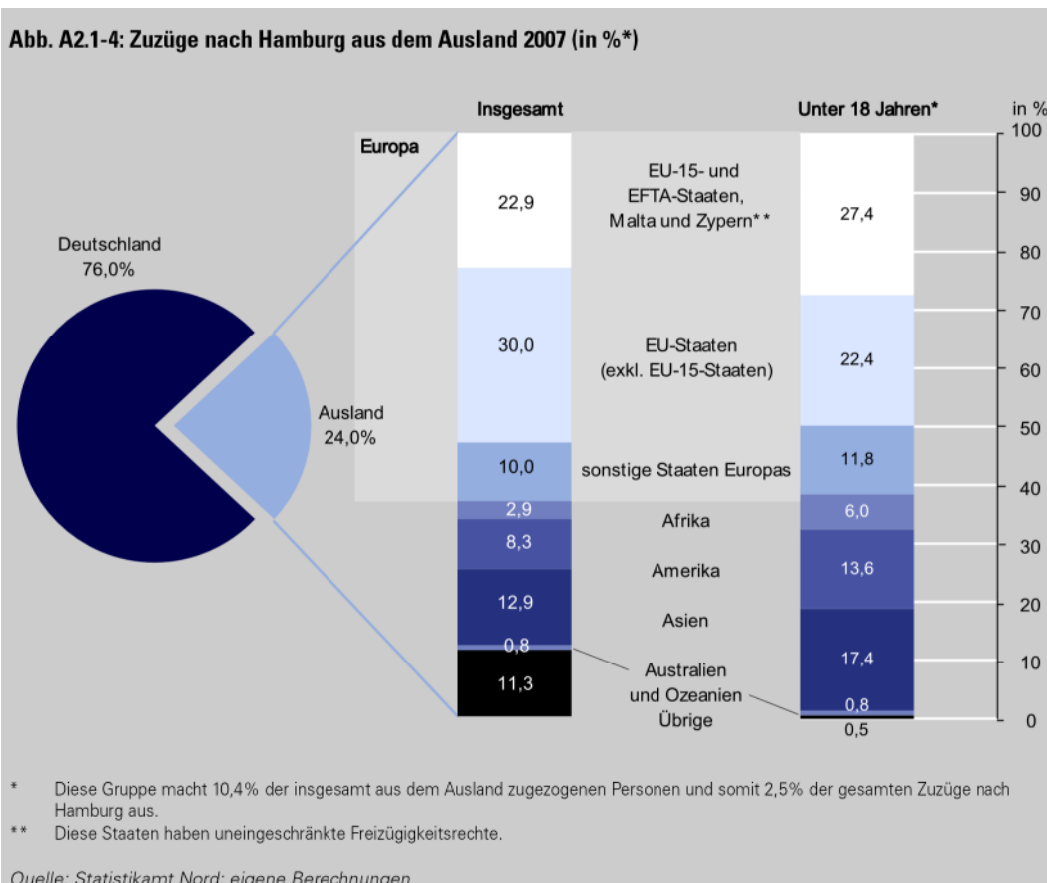
### Zuzüge<sup>9</sup> aus dem Ausland

Für die Betrachtung von Bildungs- und Lernprozessen ist es wichtig zu wissen, wie viele Personen jährlich durch Zuwanderung Quereinstiege ins deutsche Bildungssystem zu bewältigen haben. Dies ist insbesondere für zusätzliche Integrations- und Fördermaßnahmen von Bedeutung.

Die meisten Zuzüge hat Hamburg aus anderen Ländern der Bundesrepublik. 2007 lag der Anteil bei 76 Prozent aller zugezogenen Personen. Von den Personen, die aus dem Ausland zuwanderten, bildeten diejenigen aus den anderen europäischen Staaten mit 62,9 Prozent die größte Zuwanderungsgruppe. Damit machte der Anteil an Zuzügen aus dem außereuropäischen Raum mit 37,1 Prozent weniger als die Hälfte der aus dem Ausland zugewanderten Personen aus (**Abb. A2.1-4, Tab. A2.6-Anhang**). Allein die Zuwanderung nach Hamburg im Jahr 2007 von Menschen aus rund 170 Staaten zeigt, dass Hamburg mit der Integration von Menschen

A  
2

Zuzüge aus den kulturell und sprachlich unterschiedlichsten Ländern



<sup>9</sup> Erhoben wurden hierbei die Staaten, unabhängig von der Staatsangehörigkeit der zugezogenen Personen. D. h. bei einem Zuzug bspw. aus Polen kann es sich auch um einen Deutschen oder eine Person einer anderen Staatsangehörigkeit handeln.

aus den kulturell und sprachlich unterschiedlichsten Herkunftsländern erheblich gefordert ist.

10,4 Prozent der 2007 nach Hamburg zugezogenen Personen waren unter 18 Jahre alt. Insgesamt 61,6 Prozent der unter 18-Jährigen kamen aus anderen europäischen Ländern. Dabei sind mit insgesamt 299 Personen am meisten Kinder und Jugendliche aus Polen zugezogen. Diese Gruppe macht 15 Prozent der Zugezogenen im Alter unter 18 Jahren aus. Es folgen mit sechs Prozent Zugewanderte aus den Vereinigten Staaten und mit jeweils fünf Prozent Zugezogene aus Frankreich und der Türkei (Abb. A2.1-4, Tab. A2.6-Anhang).

### 1.3 Ausländische Bevölkerung und Personen mit Migrationshintergrund

#### Ausländische Bevölkerung <sup>Ⓜ</sup> in Hamburg und seinen Stadtteilen

Die ethnische Zugehörigkeit stellt häufig eine besondere Herausforderung für die Integration von Kindern und Jugendlichen ins Bildungswesen dar.

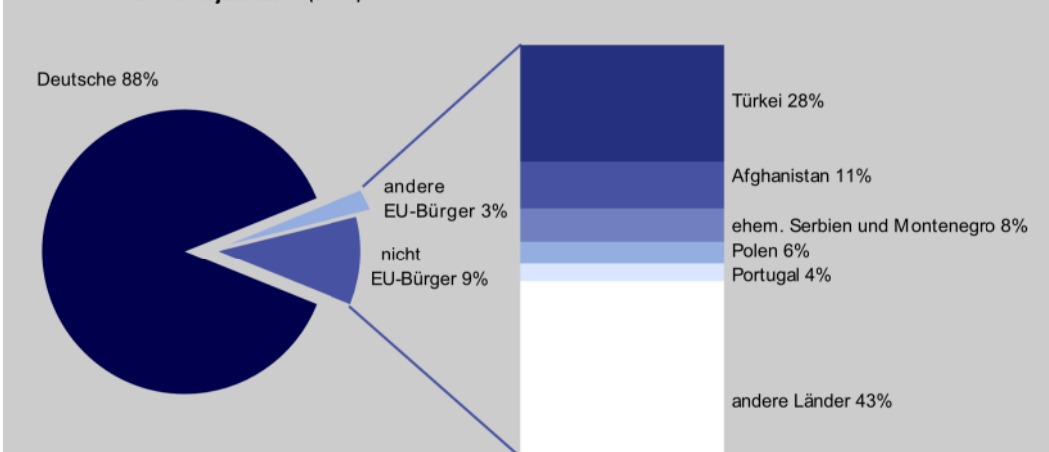
2007 hatten 15 Prozent der Gesamtbevölkerung Hamburgs eine ausländische Staatsangehörigkeit (Abb. A2.1-Anhang). Bei den unter 18-Jährigen betrug dieser Anteil 12 Prozent (Abb. A2.1-5). Unter ihnen besaß ein Großteil die türkische Staatsangehörigkeit (28 Prozent der unter 18-jährigen Ausländer). Es folgte der Anteil der Ausländerinnen und Ausländer aus Afghanistan mit elf Prozent. Den drittgrößten Teil machten die Kinder und Jugendlichen aus dem Gebiet des ehemaligen Serbien und Montenegro aus (Abb. A2.1-5).

Die Verteilung der unter 20-jährigen Ausländerinnen und Ausländer auf Stadtteilenebene gibt Hinweise auf eine regional differenzierte Angebotsausrichtung. Die meisten ausländischen Kinder und Jugendlichen unter 20 Jahren lebten 2007 im Stadtteil Wilhelmsburg (3.594), gefolgt von Billstedt (3.011) und Horn (1.355). Auch Harburg hatte mit 992 Kindern und Jugendlichen eine hohe Anzahl an Nichtdeut-

**12% der unter 18-Jährigen haben ausländische Staatsangehörigkeit**

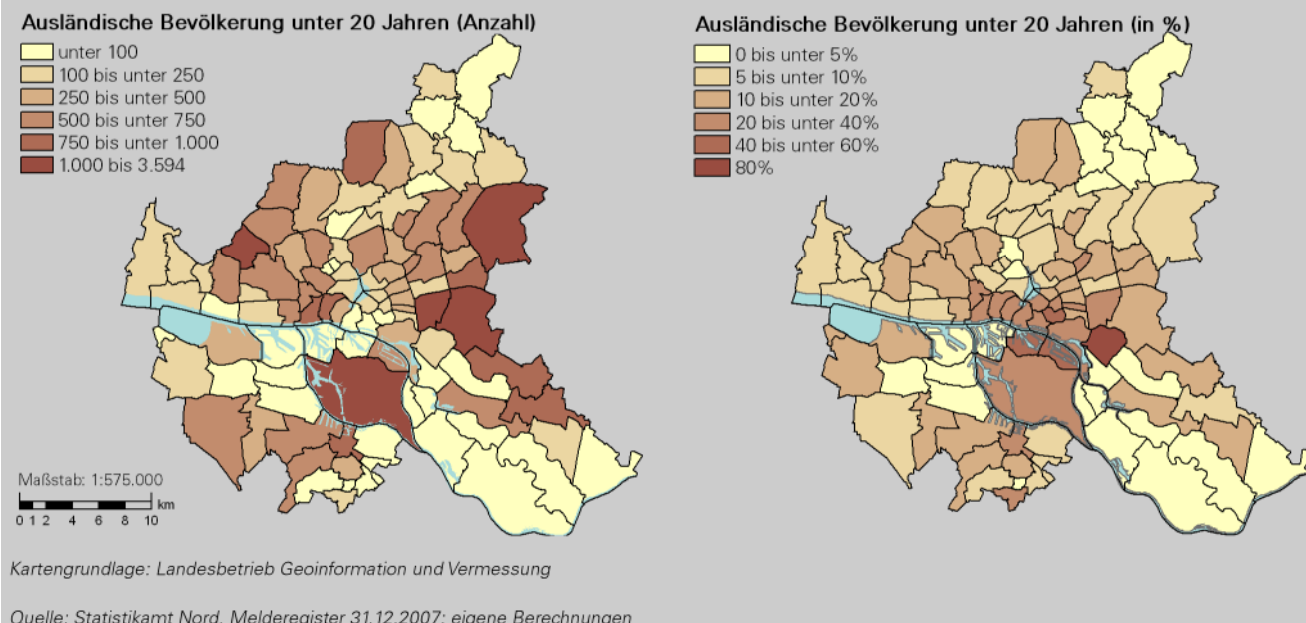
**Anzahl an jungen ausländischen Hamburgern in Wilhelmsburg am höchsten**

**Abb. A2.1-5: Anteil und Herkunftsländer der ausländischen Bevölkerung im Alter unter 18 Jahren im Berichtsjahr 2007 (in %)**



Quelle: Statistikamt Nord, Melderegister 31.12.2007; eigene Berechnungen

**Abb. A2.1-6: Stadtteilspezifische Anteile ausländischer Bevölkerung unter 20 Jahren im Berichtsjahr 2007 (Anzahl/in %)**



sehen. Insgesamt zeigt sich, dass der Ausländeranteil der unter 20-Jährigen in den Stadtteilen an den Elbarmen im Zentrum der Stadt am höchsten war. Zu den dünn besiedelten Gebieten mit wenig ausländischen Kindern und Jugendlichen gehörten die Innenstadtbereiche mit Hafen- und Industrieanlagen, die landwirtschaftlich genutzten Gebiete, wie die Vier- und Marschlande, und die Walddörfer (**Abb. A2.1-6, Tab. A2.7-Anhang**).

Im Stadtteil Billbrook war mit 80 Prozent der höchste Anteil an ausländischen Kindern und Jugendlichen zu verzeichnen. Es folgten die dünn besiedelten Stadtteile Kleiner Grasbrook und Hammerbrook, in denen die Hälfte dieser Bevölkerungsgruppe eine ausländische Staatsangehörigkeit besaß. Zu den Stadtteilen mit einer hohen Anzahl ausländischer Kinder und Jugendlicher sowie einem hohen Anteil ausländischer Jugendlicher an der ausländischen Stadtteilbevölkerung gehörten Wilhelmsburg, Horn, Harburg und Billstedt (**Abb. A2.1-6, Tab. A2.7-Anhang**).

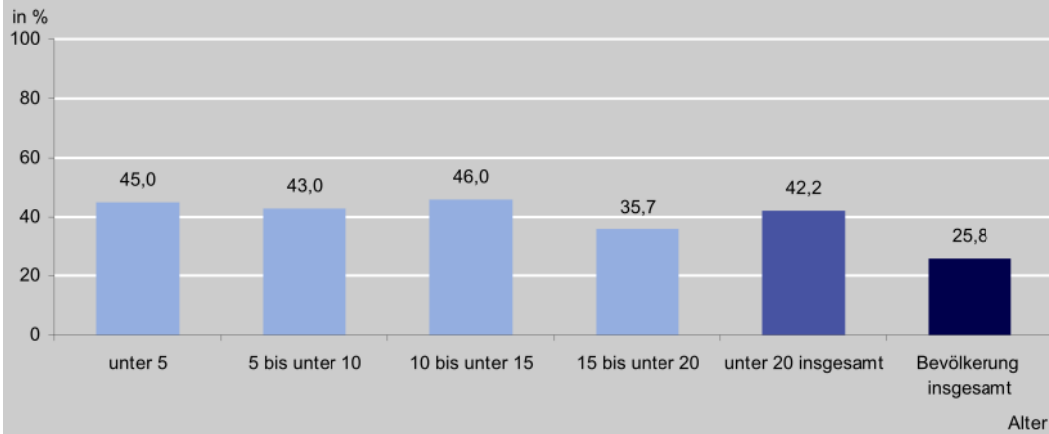
### Bevölkerung mit Migrationshintergrund

**Gut 42% der unter 20-Jährigen hat einen Migrationshintergrund**

Hamburg hat im Ländervergleich den größten Anteil an Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung.<sup>10</sup> Er lag 2006 bei 26 Prozent. Bei den unter 20-Jährigen lag er mit 42 Prozent sogar noch deutlich höher. In der Altersgruppe zwischen 10 und 15 Jahren hatte fast die Hälfte der Kinder einen Migrationshintergrund (**Abb. A2.1-7**). Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund ist im Durchschnitt also deutlich jünger als die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Dieser

<sup>10</sup> Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann, S. 144.

**Abb. A2.1-7: Hamburger Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Mikrozensus 2006 separat für unterschiedliche Altersgruppen (in %)**



Quelle: Statistikamt Nord, Mikrozensus 2006

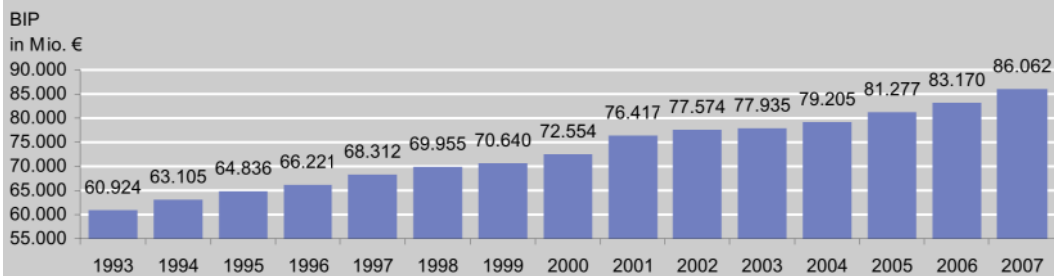
hohe Anteil macht die Größe und Wichtigkeit bildungspolitischer Integrationsförderung in Hamburg als Zukunftsinvestition deutlich.

Eine regionale Differenzierung der Bevölkerungsanteile mit Migrationshintergrund analog zur Darstellung der regionalen Verteilung der ausländischen Bevölkerung auf die Hamburger Stadtteile ist zurzeit auf Grund der Datenlage noch nicht möglich.

## 2 Wirtschafts- und Beschäftigungsstruktur

Die wirtschaftliche Entwicklung und der Strukturwandel des Arbeitsmarktes stellen wichtige Rahmenbedingungen für das Bildungssystem und für die Anforderungen an das Bildungssystem dar. Die wirtschaftliche Situation einer Stadt hat Auswirkungen auf die Ausstattung des Bildungswesens mit Ressourcen. Ein wichtiges Ziel des Bildungssystems ist es, eine hohe Beschäftigungsfähigkeit der Bevölkerung zu erreichen. Im Folgenden wird über die wirtschaftliche Entwicklung (2.1) und über die Strukturen des Hamburger Arbeitsmarktes (2.2) berichtet.

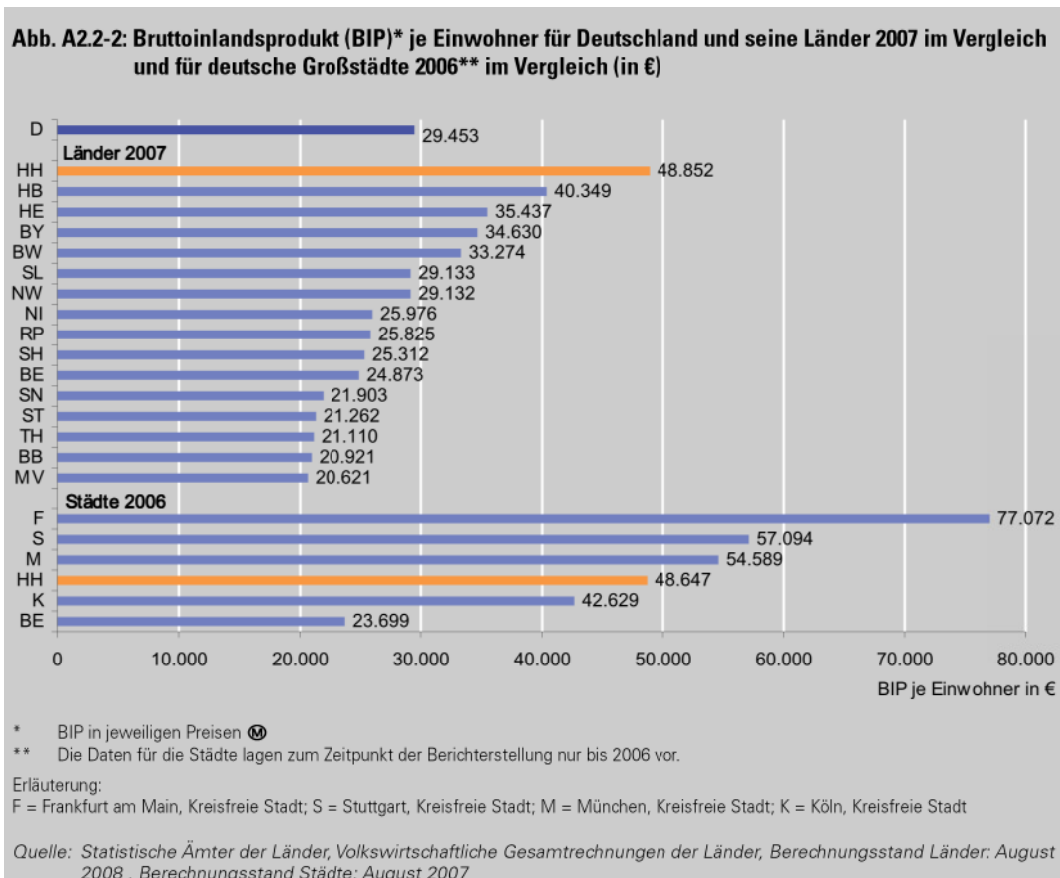
**Abb. A2.2-1: Entwicklung des Hamburger Bruttoinlandsprodukts (BIP)\* von 1993 bis 2007 (in Mio. €)**



\* BIP in jeweiligen Preisen

Quelle: Statistikamt Nord, Berechnungsstand Februar 2009

A  
2



Hamburg im  
Ländervergleich beim  
BIP je Einwohner an  
der Spitze

## 2.1 Wirtschaftliche Entwicklung

In Hamburg stieg das Bruttoinlandsprodukt (BIP) (M) zwischen 1993 und 2007 von 60.924 Millionen auf 86.062 Millionen Euro (Abb. A2.2-1). Eine bildungsrelevante Kontextinformation liefert auch die Kennzahl „BIP je Einwohner“ (M) als Indikator der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit eines Landes.<sup>11</sup> Im Jahr 2007 lag das BIP je Einwohner in Deutschland bei 29.453 Euro (Abb. A2.2-2). Hamburg lag mit einem BIP von 48.852 Euro deutlich darüber. In den zehn Jahren von 1998 bis 2007 ist es um 19 Prozent gewachsen. Im Vergleich mit den anderen Ländern zeigt sich, dass Hamburg derzeit das höchste BIP je Einwohner aufweist. Vergleicht man Hamburg mit anderen deutschen Großstädten<sup>12</sup> sieht man, dass einige ein höheres BIP je Einwohner erzielten. Dazu zählen Frankfurt am Main (77.072€), Stuttgart (57.094€) und München (54.589€) (Abb. A2.2-2).

Tertiärisierung setzt  
sich fort

## 2.2 Strukturen des Hamburger Arbeitsmarktes

Die Erwerbsstrukturen (M) Hamburgs wandeln sich und damit auch die Tätigkeits- und Kompetenzprofile in der Erwerbsarbeit. In Hamburg setzte sich die Tertiärisierung, also die Entwicklung von der Industrie- zur Dienstleistungsökonomie, auch

11 Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann, S. 9.

12 Es werden die sechs deutschen Städte mit den meisten Einwohnern verglichen.

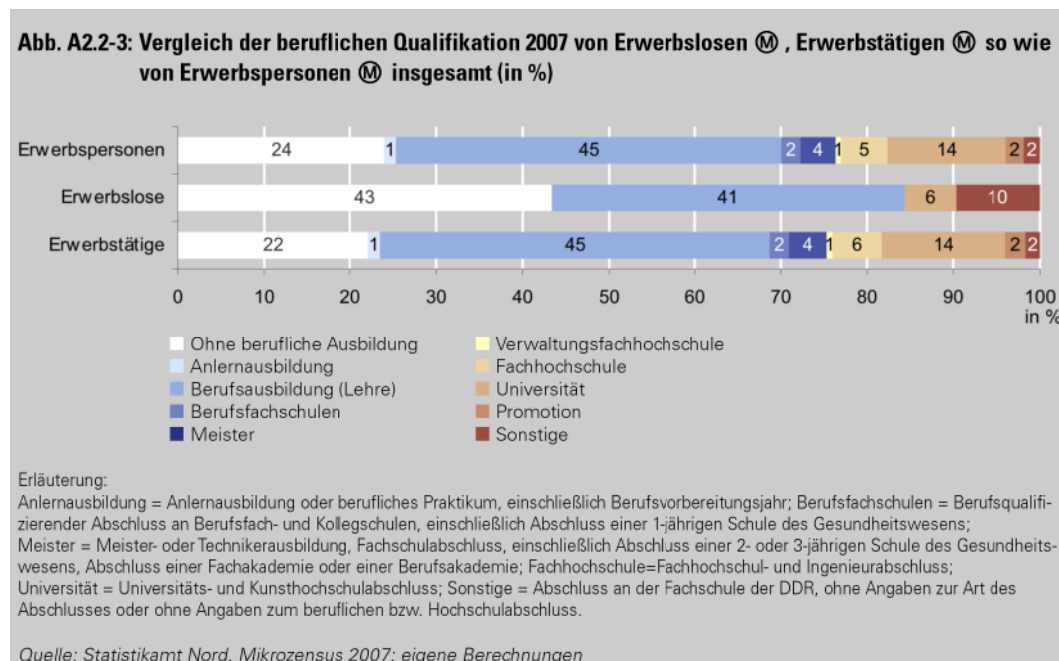
in den letzten Jahren fort. Arbeiteten 1993 noch 22 Prozent der Erwerbstätigen<sup>13</sup>  $\text{M}$  im Industriesektor (sekundärer Sektor), waren es 2007 lediglich 15 Prozent. Die Anzahl der Erwerbstätigen im primären Sektor (Landwirtschaft) schrumpfte 1993 von 6.819 auf 5.264 in 2007. Das entspricht einem Anteil von 0,5 Prozent. Die meisten Hamburgerinnen und Hamburger, nämlich 85 Prozent der Erwerbstätigen, gingen einer Arbeit im Dienstleistungssektor nach. 2007 waren es 921.278 Erwerbstätige (**Tab. A2.8-Anhang**). Diesen Strukturwandel mitzugestalten, stellt eine zentrale Herausforderung für das Hamburger Bildungssystem dar, denn die Menschen müssen für die Anforderungen des Arbeitsmarktes ausgebildet werden.

2007 lag die Hamburger Arbeitslosenquote<sup>14</sup> bei 10,5 Prozent und damit nur wenig über der gesamtdeutschen von 10,4 Prozent. In den letzten Jahren entwickelte sich die Hamburger Arbeitslosenquote ähnlich dem Bundestrend (**Tab. A2.9-Anhang**). Dabei lag Hamburg 2007 im Vergleich mit anderen Ländern im Mittelfeld (**Abb. A2.2-Anhang**).

Etwa 223.000 Hamburger Erwerbspersonen  $\text{M}$  (24%) hatten im Jahr 2007 keine abgeschlossene Berufs- oder Hochschulausbildung. Von den Erwerbspersonen verfügten 45 Prozent über eine abgeschlossene Berufsausbildung; 22 Prozent besaßen einen Hochschulabschluss<sup>15</sup>. Dass zwischen dem Grad der beruflichen Bildung und Erwerbslosigkeit ein Zusammenhang besteht, zeigt sich, wenn man die Anteile der Qualifikationsgruppen an den Erwerbslosen  $\text{M}$  mit den Anteilen der Qualifikationsgruppen an den Erwerbspersonen vergleicht. 2007 betrug der Anteil der Personen

**Hamburg im  
Ländervergleich bei  
der Arbeitslosenquote  
im Mittelfeld**

**Qualifizierung schützt  
vor Erwerbslosigkeit**




13 Die Erwerbstätigenzahlen nach Wirtschaftssektoren werden nach dem Inlandskonzept  $\text{M}$  nachgewiesen.

14 Arbeitslosenquote bezogen auf alle abhängigen Erwerbspersonen, d. h. Beamtinnen/Beamte, Angestellte, Arbeiterinnen/Arbeiter und Auszubildende.

15 Als Hochschulabschluss zählen Abschlüsse an Verwaltungsfachhochschulen, Fachhochschulen und Universitäten, sowie Promotionen.

ohne Berufs- oder Hochschulausbildung an den Erwerbslosen 43 Prozent. Ihr Anteil an den Erwerbslosen war damit deutlich größer, als ihr Anteil an allen Erwerbspersonen (24%). Dagegen lag der Anteil von Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung an den Erwerbslosen mit 41 Prozent etwas unter ihrem Anteil an den Erwerbspersonen (45%). Gleichzeitig machte die Gruppe der Universitätsabsolventen nur sechs Prozent der Erwerbslosen, aber 14 Prozent aller Erwerbspersonen aus (**Abb. A2.2-3, Tab. A2.10-Anhang**).

### 3 Familien- und Lebensformen

Da die Familien- und Lebensformen  sich wandeln, verändern sich auch die Voraussetzungen für die Beteiligung am Bildungssystem und für das Zusammenwirken von Familie und Erziehungs- und Bildungseinrichtungen.<sup>16</sup> Ebenso kommt es zu Veränderungen im Erwerbsleben und der Erwerbsbeteiligung der Eltern, wodurch sich auch neue Anforderungen an Betreuung, Bildung und Ausbildung ergeben. Zwischen den sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen von Familien und dem Bildungserfolg der Kinder wird ein enger Zusammenhang festgestellt.<sup>17</sup> Unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit zielt ein Bildungssystem auf die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen durch schulische und außerschulische Bildungs- und Betreuungsangebote. Im Folgenden wird entsprechend über familiäre Strukturen und Lebensformen in Hamburg (3.1), das Erwerbsleben von Eltern (3.2) und über Risikolagen von Kindern und Jugendlichen (3.3) berichtet.

#### 3.1 Familiäre Strukturen und Lebensformen

Das Betreuungsangebot von Kita und Schule beeinflusst die Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten der familiären Lebensführung. Es unterstützt oder erschwert die Wahl bestimmter Lebensmodelle.<sup>18</sup> Hamburgs Ziel ist es, allen Kindern ungeachtet ihres familiären Hintergrunds eine bestmögliche Entwicklung zu bieten und Eltern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erleichtern,<sup>19</sup> um so Hamburg zu einer attraktiven Stadt für Familien zu machen.

2007 hatten insgesamt 43,8 Prozent der erwachsenen Bevölkerung Kinder im Haushalt. 32,5 Prozent lebten als Ehepaare, 2,8 Prozent als Lebensgemeinschaften und 8,5 Prozent als Alleinerziehende. Mehr als die Hälfte der erwachsenen Hamburger Bevölkerung lebte ohne Kinder im Haushalt (30,4% alleinstehend und 25,9% in Ehe- oder Lebenspartnerschaft) (**Abb. A2.3-1**).

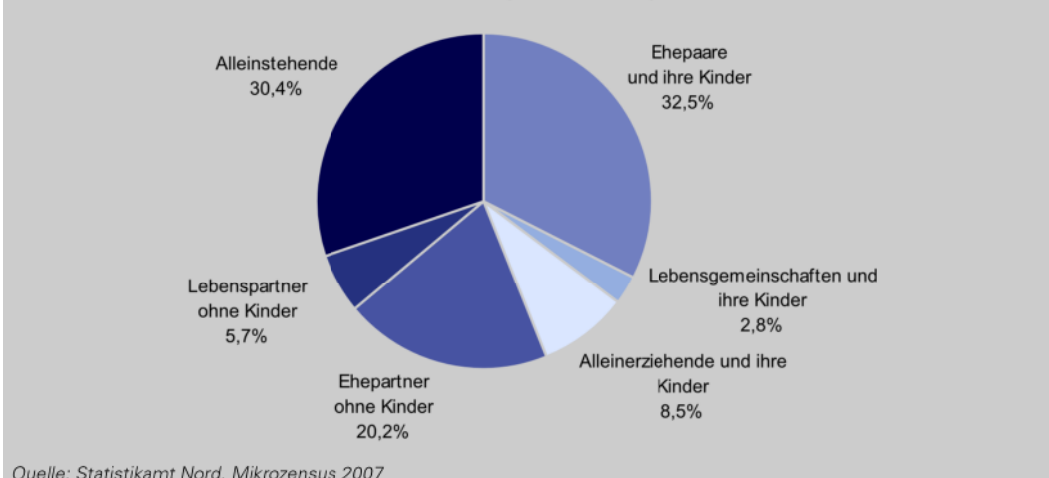
**Mehr als die Hälfte der Bevölkerung lebt in Haushalten ohne Kinder**

16 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: Bertelsmann, S. 25.

17 PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung, verfügbar unter: [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg\\_PISA2006\\_national.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg_PISA2006_national.pdf) [27.04.2009], S. 16f.. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2007): Bericht der Enquete-Kommission „Konsequenzen der neuen PISA-Studie für Hamburgs Schulentwicklung“. Drs. 18/6000, abrufbar unter: <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/> [18.05.2009].

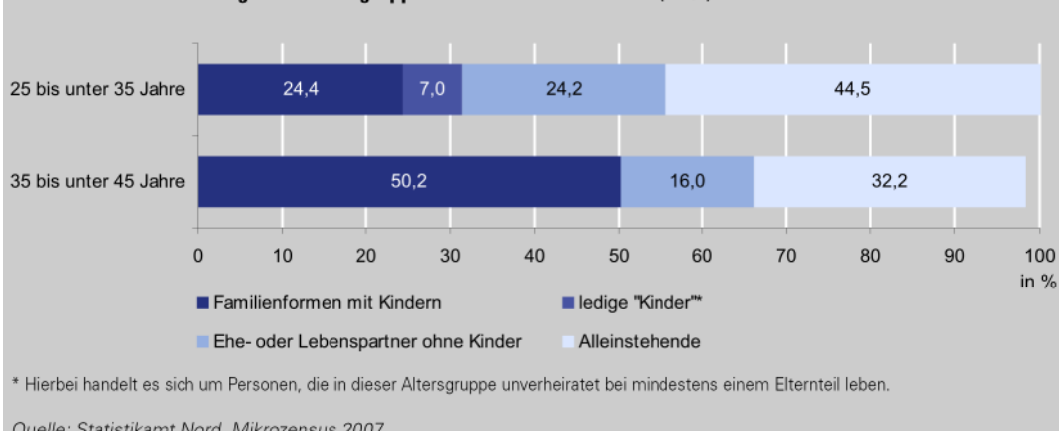
18 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: Bertelsmann, S. 27.

19 Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (2007): Kinder- und Jugendbericht Hamburg 2002-2007. Hamburg: Bergmann & Sohn, S. 11.

**Abb. A2.3-1: Lebensformen der erwachsenen Hamburger Bevölkerung im Berichtsjahr 2007 (in %)**

In Deutschland ist ein Wandel der Lebensformen vor allem bei jungen Menschen zu beobachten.<sup>20</sup> In Hamburg heiraten immer mehr Paare spät und erfüllen sich ihren Kinderwunsch nach dem 30. Lebensjahr. Die Zahl der nichtehelichen Lebensgemeinschaften und nichtehelichen Geburten steigt.<sup>21</sup> In der Altersspanne der 25- bis unter 35-Jährigen, in der am häufigsten Kinder geboren werden, lebten 2007 45 Prozent allein, 24 Prozent lebten mit einem Ehe- oder Lebenspartner ohne Kinder und ebenfalls 24 Prozent in Familienformen mit Kindern. Von den 25- bis unter 35-Jährigen mit Kindern lebten 13 Prozent als Alleinerziehende und neun Prozent in Lebensgemeinschaften. Betrachtet man im Vergleich die 35- bis unter 45-Jährigen, wird vor allem das steigende Alter der Erstelternschaft sichtbar. Es lebten in dieser Altersgruppe noch 32 Prozent allein und 50 Prozent in Familienformen mit Kindern. Von den 35- bis unter 45-Jährigen mit Kindern lebten 15 Prozent als Alleinerziehende (Abb. A2.3-2).

### Steigendes Alter der Erstelternschaft

**Abb. A2.3-2: Bevölkerung nach Altersgruppen und Lebensformen 2007 (in %)**

<sup>20</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: Bertelsmann, S. 25.

<sup>21</sup> Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (2007): Kinder- und Jugendbericht Hamburg 2002-2007. Hamburg: Bergmann & Sohn, S. 23.



**14% aller Eltern mit Kindern unter 18 Jahren leben als Alleinerziehende**

Kinder von Alleinerziehenden sind am häufigsten von Armutsrisiken betroffen. Das Armutsrisiko ist doppelt so groß wie das von Kindern von Ehepaaren.<sup>22</sup> 2007 lebten in Hamburg insgesamt 14 Prozent aller Mütter und Väter mit Kindern unter 18 Jahren als Alleinerziehende. 23 Prozent aller Mütter mit Kindern unter 18 Jahren waren alleinerziehend, acht Prozent lebten in Lebensgemeinschaften und 69 Prozent in Ehe.

A  
2

**30% Mütter und 84% Väter mit Kindern unter drei Jahren aktiv erwerbstätig**

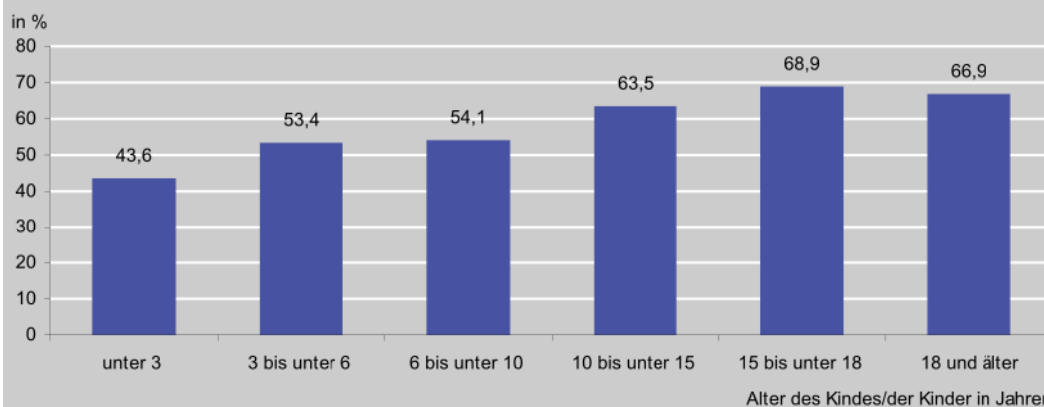
### 3.2 Erwerbsleben der Eltern

Das Betreuungsangebot der Bildungseinrichtungen beeinflusst den möglichen Umfang der Erwerbstätigkeit der Eltern. 2007 waren in Hamburg 43,6 Prozent aller Mütter im erwerbsfähigen Alter (15 bis unter 65 Jahre) mit mindestens einem Kind unter drei Jahren erwerbstätig und 29,8 Prozent aktiv erwerbstätig  $\text{\textcircled{M}}$ . 20,3 Prozent aller Mütter mit Kindern unter drei Jahren waren teilzeitbeschäftigt. Bei den Vätern im erwerbsfähigen Alter mit mindestens einem Kind unter drei Jahren waren 85,9 Prozent erwerbstätig (83,5% aktiv) und 73,5 Prozent vollzeitbeschäftigt.

**Erwerbstätigkeit von Müttern steigt mit dem Alter der Kinder**

Der Anteil erwerbstätiger Mütter mit Kindern unter drei Jahren lag 2007 in Hamburg bei knapp 44 Prozent und stieg in diesem Jahr mit dem Alter der Kinder stetig bis zu einem Alter der Kinder zwischen 15 und 18 Jahren auf knapp 69 Prozent (Abb. A2.3-3). Durch die steigende Erwerbstätigkeit von Müttern mit Kindern im Schulalter wird das Zusammenspiel von Familie und Kindergarten bzw. Schule mehr gefordert. Ein flächendeckendes Angebot mit flexiblen Betreuungs- und Bildungszeiten ist hierbei zentral.

**Abb. A2.3-3: Anteil der erwerbstätigen Mütter (15 bis 64 Jahre)\* 2007 separat nach Alter des Kindes/der Kinder (in %)**



\* Anteil der erwerbstätigen Mütter an allen Müttern in der jeweiligen Altersgruppe des Kindes/der Kinder

Quelle: Statistikamt Nord, Mikrozensus 2007

22 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: Bertelsmann, S. 27.

### 3.3 Soziales Kapital und Kompetenzen von Jugendlichen

Empirische Studien zeigen immer wieder, dass der Zugang zu Bildung und der Bildungserfolg in Abhängigkeit von der sozialen Lage von Familien unterschiedlich verteilt sind. In Hamburg rückte dies mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der Studie LAU „Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern – Klassenstufe 5“<sup>23</sup> stark in den Fokus der Aufmerksamkeit. Konkret zeigte sich in dieser Studie ein enger Zusammenhang zwischen familiären Kontextbedingungen und Schulleistungen. Dieser Befund lässt sich auch in der Hamburger Studie KESS 4 (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4<sup>24</sup>) sowie in den internationalen Schulleistungstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment<sup>25</sup>) und IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung<sup>26</sup>) immer wieder feststellen. Im PISA-Ländervergleich 2006 erweist sich dieser Zusammenhang in Hamburg zusammen mit Berlin im bundesdeutschen Vergleich sogar als am stärksten.<sup>27</sup>

Gegenstand dieses Abschnitts ist die regionalisierte Darstellung von sozialen Lagen und Kompetenzen von Hamburger Schülerinnen und Schülern. Bezugsgröße für die regionalisierte Darstellung ist dabei die Postleitzahl des Wohnortes der Schülerinnen und Schüler, die eine Hamburger Schule besuchen.

Grundsätzlich sollte es das Ziel sein, zur Operationalisierung der sozialen Lage möglichst viele Aspekte der familiären Lebenssituation zu berücksichtigen (vgl. Index sozialer Belastung in KESS 4<sup>28</sup>). Als Indikator der sozialen Lage einer Schülerin bzw. eines Schülers werden im Folgenden Angaben zum sozialen Kapital der Familie verwendet, da dazu die verlässlichsten Daten vorliegen. Das soziale Kapital  $\textcircled{M}$  wird dabei durch das wahrgenommene Elterninteresse an den Aktivitäten und Freunden ihres Kindes repräsentiert. Die Datengrundlage  $\textcircled{M}$  für diesen Abschnitt bilden die Daten der Studie KESS 7 („Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7“<sup>29</sup>)(**Tab. A2.11-Anhang, Tab. A2.12-Anhang, Abb. A2.3-Anhang bis Abb. A2.5-Anhang**). An dieser Hamburger Studie nahmen im Jahr 2005 ca. 16.000 Schülerinnen und Schüler der 7. Jahrgangsstufe teil. Sie bearbeiteten sowohl Leistungstests zur Messung von Kompetenzen in verschiedenen Schulfächern als auch einen Fragebogen zu Einstellungen und Lebensbedingungen.

23 Lehmann, R. H. et al. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.

24 Bos, W.; Pietsch, M. (Hrsg.) (2006): KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann.

Bos, W. et al. (Hrsg.) (2007): KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen an Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann.

25 Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

26 Bos, W. et al. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

27 PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann.

28 Pietsch, M. et al. (2007): Ein Index sozialer Belastung als Grundlage für die Rückmeldung ‚fairer Vergleiche‘ von Grundschulen in Hamburg. In Bos, W.; Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann, S. 225-245.

29 Bos, W. et al. (2007): KESS 7. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

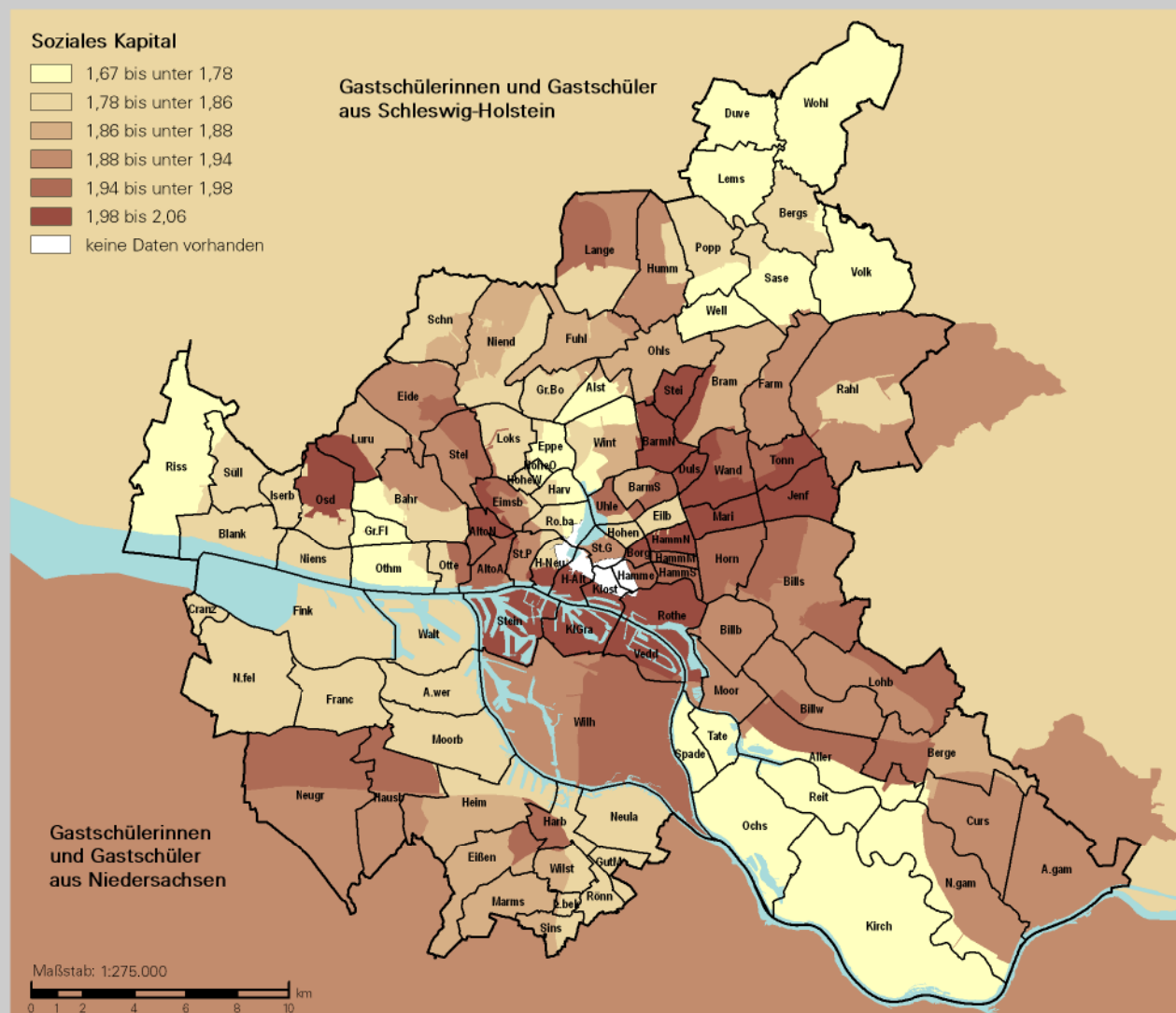
Im Folgenden werden regionsspezifisch zunächst das soziale Kapital von Schülerinnen und Schülern und anschließend ihre Mathematikkompetenz dargestellt.

In **Abbildung A2.3-4** lässt sich die Verteilung des sozialen Kapitals über die Postleitzahlgebiete und die Stadtteile erkennen. Die Darstellung des sozialen Kapitals erfolgt in Sextilen, d. h. es wurden sechs gleich große Gruppen von Gebieten gebildet, in denen die Ausprägung des sozialen Kapitals jeweils ähnlich ist.

Im Hamburger Stadtgebiet lassen sich insbesondere vier Regionen erkennen, in denen das soziale Kapital auf einem hohen Niveau ist. Dies sind die Region im

A  
2

**Abb. A2.3-4: Berichtetes soziales Kapital der Hamburger Schülerinnen und Schüler nach Postleitzahl des Wohnortes**



Erläuterung:  
Hellere Einfärbungen repräsentieren ein höheres Ausmaß an berichtetem sozialem Kapital als dunklere Einfärbungen. Für die Färbungen der Länder Niedersachsen und Schleswig-Holstein wurden die Angaben der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, die als Gastschülerinnen und -schüler eine Hamburger Schule besuchen. Die Stadtteilgrenzen Hamburgs wurden nachträglich zugefügt.

Quelle: KESS 7-Studie; eigene Berechnungen

Westen Hamburgs, die sich von Rissen bis Ottensen erstreckt, die nördlich-mittige Region von Eppendorf bis Rotherbaum, die nordöstliche Region von Duvenstedt und Wohldorf-Ohlstedt bis Wellingsbüttel und schließlich die südöstliche Region von Kirchwerder und Neuengamme bis Tatenberg und Spadenland. Im Gegensatz dazu lassen sich mehrere – zum Teil auch kleinere – Regionen mit geringerem sozialen Kapital identifizieren. Dies sind an den nördlichen Landesgrenzen insbesondere Teile von Osdorf, Lurup und Langenhorn, eine größere zentrale Region mit Stadtteilen um Altona, Altstadt und Hamm sowie eine östliche Region um Dulsberg und Wandsbek. Auch im Südosten und im Süden Hamburgs verfügen Schülerinnen und Schüler über wenig soziales Kapital und zwar im Osten in der Region mit den Stadtteilen Allermöhe und Lohbrügge und im Süden die Regionen mit Neugraben-Fischbek und Hausbruch sowie Harburg.

**Große regionale Unterschiede im sozialen Kapital**

Nachstehend werden regionale Verteilungen von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler dargestellt (für eine Darstellung der Kompetenzen Hamburger Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen Zeitpunkten und im Ländervergleich vgl. C6). Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler sind wiederum aggregiert auf Ebene der Postleitzahl des Wohnorts. Es stehen helle Farben für ein hohes Ausmaß an Kompetenzen, dunkle Farben dagegen für ein geringeres Ausmaß an Kompetenzen. In der Darstellung wird auf die Kompetenzen im KESS 7-Mathematiktest Bezug genommen (**Abb. A2.3-5**); die regionale Verteilung der Kompetenzen im Lesen (ebenfalls aus KESS 7) stimmt mit dieser jedoch stark überein (**Abb. A2.6-Anhang**). Im KESS 7-Mathematiktest wurde das mathematische Grundverständnis der Schülerinnen und Schüler anhand von 24 Aufgaben aus den Inhaltsfeldern Arithmetik, Geometrie sowie Größen und Sachrechnen erhoben. Die Auswertung und Ermittlung der Kompetenzen erfolgte nach der Item-Response-Theorie.<sup>30</sup>

Betrachtet man die regionale Verteilung von Leistungsunterschieden der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit vom Wohnort, so wird deutlich, dass sich Regionen in Abhängigkeit der mittleren Kompetenzen in Mathematik der dort lebenden Schülerinnen und Schüler deutlich unterscheiden können. Beispielsweise leben Schülerinnen und Schüler mit geringeren mittleren Kompetenzen insbesondere in einigen nördlichen Randregionen Hamburgs, im Zentrum und den daran angrenzenden östlichen Stadtteilen sowie in mehreren südlichen Stadtteilen, von denen insbesondere die Veddel, Wilhelmsburg und Harburg zu nennen sind. Dagegen leben Schülerinnen und Schüler mit höheren mittleren Kompetenzen in Mathematik vorwiegend in den östlichen Elbstadtteilen, an und nördlich der Alster sowie in den nördlichen Stadtteilen um Sasel.

**Große regionale Unterschiede in den Kompetenzen in Mathematik und im Lesen**

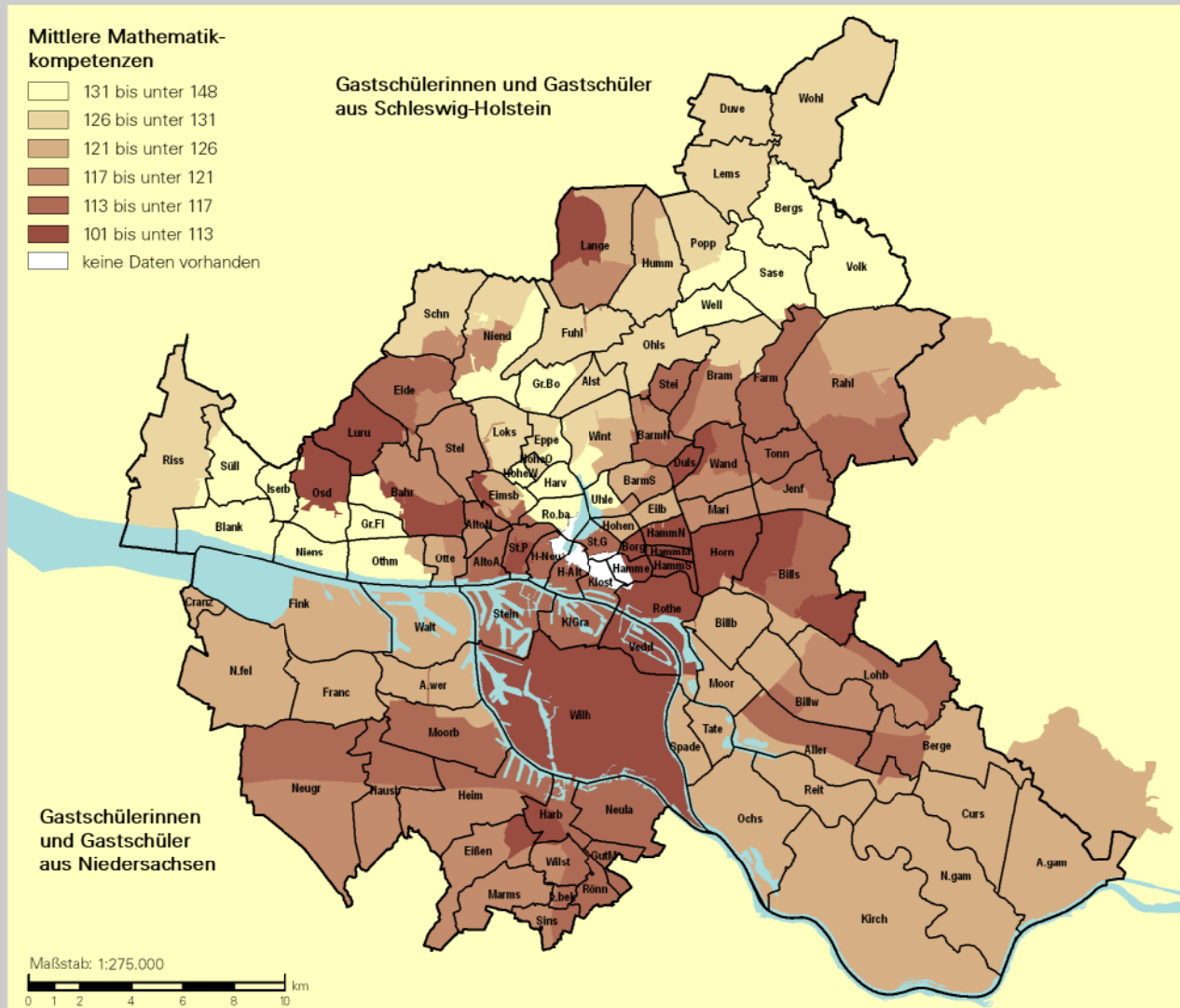
Vergleicht man die zuerst dargestellten regionalen Verteilungen des berichteten sozialen Kapitals mit den regionalen Verteilungen der mittleren Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Mathematik,<sup>31</sup> so zeigen sich hier viele Überschneidungen. So leben diejenigen Schülerinnen und Schüler, die über ein hohes soziales

**Soziales Kapital und Kompetenzen hängen eng zusammen**

30 Näheres zum Mathematik- und Lesetest findet sich in: Bos, W.; Pietsch, M. (Hrsg.) (2006): KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann.

31 Vgl. auch C6.

Abb. A2.3-5: Mittlere Mathematikkompetenzen Hamburger Schülerinnen und Schüler nach Postleitzahl des Wohnortes



Erläuterung:  
Hellere Einfärbungen repräsentieren ein höheres Ausmaß an mittlerer Mathematikkompetenz als dunklere Einfärbungen. Für die Färbungen der Länder Niedersachsen und Schleswig-Holstein wurden die Angaben der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, die als Gastschülerinnen und -schüler eine Hamburger Schule besuchen. Die Stadtteilgrenzen Hamburgs wurden nachträglich zugefügt.

Quelle: KESS 7-Studie; eigene Berechnungen

Kapital in ihrer Familie berichten, überwiegend auch in den Regionen, in denen Schülerinnen und Schüler leben, die eher hohe Testleistungen erbringen.

Eine analoge Überschneidung findet man für Schülerinnen und Schüler mit eher geringem sozialen Kapital und Schülerinnen und Schüler, die schwächer in den Leistungstests abschneiden. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch statistisch: Die Angaben zum sozialen Kapital korrelieren mit  $r = -0,75$  ( $p < 0,001$  (2-seitig)) deutlich und hochsignifikant mit der Mathematikleistung (Leseleistung:  $r = -0,73$ ,  $p < 0,001$  (2-seitig)).<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Die negative Korrelation begründet sich aus der Kodierung des sozialen Kapitals: Ein niedriger Wert steht für hohes soziales Kapital und umgekehrt

## Methodische Erläuterungen

### Bevölkerungsvorausberechnung mittlere Variante<sup>33</sup>

Die vorliegende Bevölkerungsvorausschätzung für Hamburg basiert auf der zehnten koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung des Bundes und der Länder. Sie wurde in drei Varianten erstellt, die sich in der Höhe der Zuwanderung nach Hamburg – insbesondere aus dem Ausland – unterscheiden. Die mittlere Variante ist Planungsgrundlage für die Hamburger Verwaltung. Die Annahmen der Bevölkerungsvorausschätzung für Hamburg bis zum Jahr 2020 sind folgende:

- Basisbevölkerung der Vorausschätzung ist die nach Geschlecht und Einzeljahren gegliederte Bevölkerung in Hamburg am 31.12.2002 (Bevölkerungsfortschreibung).
- Geburtenziffern: Altersspezifische Geburtenziffern aus dem Durchschnitt der Jahre 2000 bis 2002, die über den gesamten Prognosezeitraum konstant gehalten werden. Die durchschnittliche Kinderzahl pro Frau im gebärfähigen Alter liegt für Hamburg insgesamt bei 1,2.
- Sterbeziffern: Altersspezifische Sterbeziffern aus dem Durchschnitt der Jahre 2000 bis 2002, die bis zum Ende des Vorausschätzungszeitraumes 2020 um rund 20 Prozent sinken.
- Wanderungssalden:
  - Beim Umlandwanderungssaldo erfolgt bis 2020 eine schrittweise Reduzierung von derzeit rund 6.000 auf 4.500 Personen pro Jahr.
  - Der Wanderungssaldo Hamburgs mit dem übrigen Bundesgebiet verringert sich bis 2020 schrittweise von derzeit rund +11.000 auf +3.800 Personen pro Jahr. Die Reduzierung dieses Saldos erfolgt insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich die Besetzung der jüngeren, potenziell nach Hamburg zuziehenden Altersgruppen in den neuen Ländern um das Jahr 2010 herum deutlich verringern wird (starker Geburtenrückgang nach der Wende).
  - Die Wanderungssalden mit dem Ausland ergeben sich aus den Annahmen für das gesamte Bundesgebiet, an die Quoten für die Berechnung der Anteile Hamburgs angelegt wurden. Hieraus ergibt sich für die Außenwanderungen der Ausländer: Bei der mittleren Variante beträgt der Saldo +6.000.
  - Außenwanderung der Deutschen (überwiegend Aussiedler): Hier geht der Saldo von derzeit rund +600 auf gut +100 zurück.
  - Altersstruktur der Wanderungen: Die Altersstruktur der Wanderungen wurde anhand von Zuzugs- und Fortzugsziffern der Jahre 2000 bis 2002 ermittelt.

### Geburtenquote

Die Geburtenquote beschreibt hier den Anteil der Lebendgeborenen an der Gesamtbevölkerung Hamburgs. Abweichend davon wird die Geburtenquote üblicherweise aus der Anzahl der Kinder je Frau im gebärfähigen Alter berechnet.

### Ausländerinnen und Ausländer

Ausländerinnen und Ausländer sind Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

### Migrationshintergrund

Im Indikator A2 wird – im Unterschied zu den meisten anderen Indikatoren des Hamburger Bildungsberichts – die Definition der „Personen mit Migrationshintergrund“ nach Mikrozensus 2006 verwendet:

Zu den Personen mit Migrationshintergrund gehören demnach alle Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft – unabhängig davon, ob sie im Inland oder im Ausland geboren wurden – sowie alle Zugewanderten unabhängig von ihrer Nationalität. Daneben zählen zu den Personen mit Migrationshintergrund auch die in Deutschland geborenen eingebürgerten Ausländerinnen und Ausländer sowie eine Reihe von in Deutschland Geborenen mit deutscher Staatsangehörigkeit, bei denen sich der Migrationshintergrund aus dem Migrationsstatus der Eltern ableitet. Zu Letzteren gehören die deutschen Kinder (Nachkommen der ersten Generation) von Spätaussiedlern und Eingebürgerten und zwar auch dann, wenn nur ein Elternteil diese Bedingungen erfüllt. Außerdem gehören zu dieser Gruppe seit 2000 auch die (deutschen) Kinder ausländischer Eltern, die die Bedingungen für das Optionsmodell erfüllen, d. h. mit einer deutschen und einer ausländischen Staatsangehörigkeit in Deutschland geboren wurden (vgl. Statistisches Bundesamt Deutschland, Fachserie 1 Reihe 2.2 (2009). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2006 (S. 330), <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1021764> [27.04.2009]).

### Mikrozensus

Der Mikrozensus ist eine gesetzlich angeordnete Befragung über verschiedene Merkmale der Bevölkerung und des Arbeitsmarktes auf Basis einer 1-Prozent-Stichprobe. Von dieser Stichprobe wird auf die Gesamtheit hochgerechnet. Je seltener eine Merkmalsausprägung genannt wird, umso stärker fallen Zufallsfehler ins Gewicht. Schwach besetzte Merkmalskombinationen sind deshalb nur eingeschränkt aussagefähig. Daher werden Werte unter 50 Fällen in der Stichprobe (hochgerechnet unter 5.000) nicht dargestellt.

33 Statistikamt Nord

**Bruttoinlandsprodukt (BIP) in jeweiligen Preisen**

Das Bruttoinlandsprodukt umfasst den Wert aller innerhalb eines Wirtschaftsgebietes während einer bestimmten Periode produzierten Waren und Dienstleistungen. Die Waren und Dienstleistungen können in jeweiligen Preisen, d. h. in Preisen des jeweiligen Berichtsjahres, oder preisbereinigt und somit frei von Preisinflüssen dargestellt werden. Die hier berichteten Zahlen sind in jeweiligen Preisen dargestellt.

**BIP je Einwohner**

Das Bruttoinlandsprodukt je Einwohner ergibt sich als Quotient aus dem Bruttoinlandsprodukt und der entsprechenden jahresdurchschnittlichen Einwohnerzahl eines Gebietes. Der Aussagegehalt dieser Kennzahl ist insbesondere für die kreisfreien Städte sowie andere Regionen mit einer hohen Zahl von Pendlern eingeschränkt, da hier nach dem Inland- und dem Inländerkonzept <sup>M</sup> ermittelte Daten aufeinander bezogen werden. Die wirtschaftliche Leistung einer Region wird sowohl von gebietsansässigen Wirtschaftseinheiten und Personen als auch gebietsfremden erbracht und steht güter- und einkommensmäßig nicht allen Inländern zur Verfügung. <http://www.crossborderdatabase.de/CBFDSite/de/definitions/de/M00191-DE-DE.htm> [04.06.2009]

**Inland-/Inländerkonzept**

Nach dem Inlandkonzept bzw. Arbeitsortkonzept werden die wirtschaftliche Leistung bzw. die Einkommen gemäß dem Ort der Entstehung beschrieben. Erfasst sind dabei die in einer bestimmten Region entstandenen Einkommen, unabhängig davon, ob sie durch den Einsatz der dort vorhandenen Produktionsfaktoren (gebietsansässige Erwerbstätige, finanzielle Mittel) zustande kamen oder ob Gebietspendler sowie von außerhalb zufließendes Kapital beim Entstehen der Leistung und Einkommen mitwirkten. Demgegenüber stellt das Inländerkonzept auf die Wirtschaftsleistung bzw. Einkommen der „inländischen“, das heißt also der gebietsansässigen Wirtschaftseinheiten ab, unabhängig davon, an welchem Ort sie entstanden sind. Das Inländerkonzept wird daher oft auch als Wohnortkonzept bezeichnet.

**Erwerbsstruktur**

Man unterscheidet drei Wirtschaftssektoren:

- Der primäre Sektor umfasst die Bereiche Land- und Forstwirtschaft sowie Fischerei.
- Der sekundäre Sektor umfasst das verarbeitende und produzierende Gewerbe.
- Zum tertiären Sektor (Dienstleistungen) werden alle Tätigkeiten gezählt, die der Versorgung mit materiellen und immateriellen Gütern dienen. Dazu zählen u.a. Handel, Verkehr, Nachrichtenwesen, Bildung, Ausbildung, Kultur, medizinische Versorgung, Sozial- und Rechtswesen.

**Erwerbstätige (15 bis 65-Jährige)**

Erwerbstätige sind nach dem Labour-Force-Konzept der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) alle Personen ab 15 Jahren, die in der Berichtswoche zumindest eine Stunde gegen Entgelt (Lohn, Gehalt) oder als Selbstständige oder Selbstständiger bzw. als mithelfende Familienangehörige oder mithelfender Familienangehöriger gearbeitet haben oder in einem Ausbildungsverhältnis standen. Keine Rolle spielt dabei, ob es sich bei der Tätigkeit um eine regelmäßig oder nur gelegentlich ausgeübte Tätigkeit handelt. Darüber hinaus gelten auch solche Personen als Erwerbstätige, die in der Berichtswoche nicht gearbeitet haben, aber in einem Beschäftigungsverhältnis standen, das sie wegen Krankheit, (Sonder-)Urlaub oder Erziehungsurlaub bzw. Elternzeit nicht ausüben konnten. Aus der ILO-Definition der Erwerbstätigkeit folgt, dass auch Personen mit einer „geringfügigen Beschäftigung“ im Sinne der Sozialversicherungsregelungen sowie Soldatinnen und Soldaten, Wehrpflichtige und Zivildienstleistende als Erwerbstätige erfasst werden.

**Erwerbspersonen**

Die Erwerbspersonen setzen sich aus den Erwerbstätigen und den Erwerbslosen zusammen.

**Erwerbslose**

Entsprechend den Festlegungen der Internationalen Arbeitsorganisation (International Labour Organization – ILO) gelten Personen ab 15 Jahren als erwerbslos, wenn sie in der Berichtswoche nicht in einem entlohnten Beschäftigungsverhältnis standen bzw. nicht selbstständig waren, kurzfristig (d.h. innerhalb von zwei Wochen) für eine Beschäftigung verfügbar waren und in den letzten vier Wochen aktiv eine Beschäftigung oder eine Tätigkeit als Selbstständiger gesucht hatten.

**Familienformen**

Der Mikrozensus unterscheidet zwischen:

- Ehepaar (mit Kindern)
- Lebensgemeinschaft (mit Kindern)
- Alleinerziehende/r (mit Kindern)

### Lebensformen

Lebensformen werden nach Elternschaft und Partnerschaft unterschieden: Paare mit und ohne ledige Kinder, alleinerziehende Elternteile mit Kindern sowie alleinstehende Personen ohne Partner und ohne ledige Kinder im Haushalt. Eltern-Kind-Beziehungen, die über Haushaltsgrenzen hinweg bestehen, und Partnerschaften mit getrennter Haushaltsführung bleiben unberücksichtigt.

Unterteilt wird nach Familien- und Lebensformen ohne Kinder und mit Kindern im Haushalt. Weiter differenziert wird nach der individuellen Lebensform – Ehepaare, Lebensgemeinschaften und Alleinstehende.

### „Aktiv“ Erwerbstätige

Zu den „aktiv“ Erwerbstätigen zählen alle Erwerbstätigen, die in der Berichtswoche gearbeitet haben. In der Berichtswoche vorübergehend Beurlaubte (z. B. wegen Urlaub (auch Sonderurlaub) oder Elternzeit) zählen dagegen nicht zu den „aktiv“ Erwerbstätigen.

### Soziales Kapital

Das soziale Kapital wird hier durch das wahrgenommene Elterninteresse an den Aktivitäten und Freunden ihres Kindes repräsentiert. Die Items, die zur Erfassung eingesetzt wurden, lauten: „Meine Eltern wissen immer, wo ich nach der Schule hingehe“, „Ich rede mit meinen Eltern über andere Kinder, mit denen ich befreundet bin“, „Wenn ich aus dem Haus gehe, fragen meine Eltern, wohin ich gehe“, „Wenn ich mich mit Freunden treffe, erzähle ich meinen Eltern, mit wem ich mich treffe“, „Meine Eltern kennen die Eltern der Kinder, die in meine Klasse gehen“, „Meine Eltern kennen die Eltern der Kinder, mit denen ich in einem Verein oder in einer organisierten Gruppe bin“, „Meine Eltern kennen die Eltern der anderen Kinder, mit denen ich befreundet bin“, „Meine Eltern kennen die Eltern der Kinder aus der Nachbarschaft, mit denen ich regelmäßig Zeit verbringe“.


Als Antwortformat für die verwendeten acht Items stand den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine vierstufige Skala mit den Extrema „stimme stark zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“ bzw. „sehr gut“ und „gar nicht“ zur Verfügung.


### Datengrundlage für die Informationen zu sozialem Kapital und Kompetenzen

Für diesen Bericht wurden nur die Daten derjenigen Schülerinnen und Schüler ausgewertet, deren Basisdaten vollständig sind, d. h. von denen Angaben zur Postleitzahl des Wohnorts und zum Geschlecht vorliegen. Dies ist bei knapp 14.000 Personen der Fall. Auf die Hinzuziehung der Informationen aus begleitenden Elternfragebogen wurde verzichtet, da diese zu großen Teilen (ca. 40%) nicht beantwortet wurden. Auch von den Schülerinnen und Schülern haben aus verschiedenen Gründen nicht alle Personen an allen Tests teilgenommen bzw. alle Fragen im Fragebogen beantwortet. Zur Untersuchung eines möglichen systematischen Ausfalls von Werten wurde das Antwortverhalten zu den Items des sozialen Kapitals in Zusammenhang mit dem Geschlecht und einem Migrationshinweis („Welche Sprachen sprechen deine Eltern überwiegend zu Hause?“) der Schülerinnen und Schüler gesetzt. Dabei zeigt sich, dass Jungen die Fragen statistisch signifikant häufiger nicht beantworten als Mädchen und dass auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis die Fragen statistisch signifikant häufiger nicht beantworten als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshinweis. Diese Gruppenunterschiede sind jedoch numerisch gering und in Anbetracht der Stichprobengröße für die weiteren Betrachtungen als wenig bedeutsam einzuschätzen. Für weitere Informationen zu Daten zum sozialem Kapital, zu Kompetenzen, Geschlecht und Migrationshintergrund im Zusammenhang mit fehlenden Werten vgl. **Tabellen A2.11-Anhang** und **A2.12-Anhang** sowie die **Abbildungen A2.3-Anhang** bis **Abb. A2.5-Anhang**.



Die Darstellung von Kennziffern über Bildungsausgaben im Ländervergleich ermöglicht es, die unterschiedlichen Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit in den Schulen zu vergleichen sowie die Bildungsausgaben der Länder in deren wirtschaftliche und haushaltspolitische Lage einzuordnen.

Systematisch und kontinuierlich aufbereitete Kennziffern zu Ausgaben im Bildungswesen werden erst seit einigen Jahren veröffentlicht. Zur bisherigen Zurückhaltung trugen die jeweils finanzierenden Sektoren des öffentlichen und privaten Bereichs durch unzureichend harmonisierte Definitionen und Veröffentlichungen bei. Insbesondere die unterschiedlichen zeitlichen und inhaltlichen Abgrenzungen von Datengrundlagen erschweren die Zusammenschau der unterschiedlichen Quellen erheblich („Probleme bei der Aufbereitung von Daten zu Bildungsausgaben“ )

Im Folgenden werden die Bildungsausgaben für die staatlichen allgemeinbildenden und für die berufsbildenden Schulen im Ländervergleich dargestellt. Berichtet werden zentrale Kennziffern (1), schülerbezogene Kennziffern (2) und lehrkräftebezogene Kennziffern (3). Im Mittelpunkt stehen dabei die Personal-, Investitions- und Sachausgaben. Sie werden von Ländern, Kommunen und Zweckverbänden  getragen. Die darüber hinaus für andere Bildungsbereiche dargestellten Ausgaben werden teilweise auch vom Bund, von Betrieben und von anderen nicht-staatlichen Stellen finanziert. Da die erforderlichen Daten der Folgejahre bisher nicht in hinreichend aufbereiteter Form verfügbar sind, werden nur die Kennziffern für die Jahre 2000 bis 2005 dargestellt. Wenn nicht ausdrücklich anders angemerkt, beziehen sich die dargestellten Kennziffern auf die staatlichen Schulen und die Haushaltsjahre.

## 1 Zentrale Kennziffern für Ausgaben im Bildungswesen

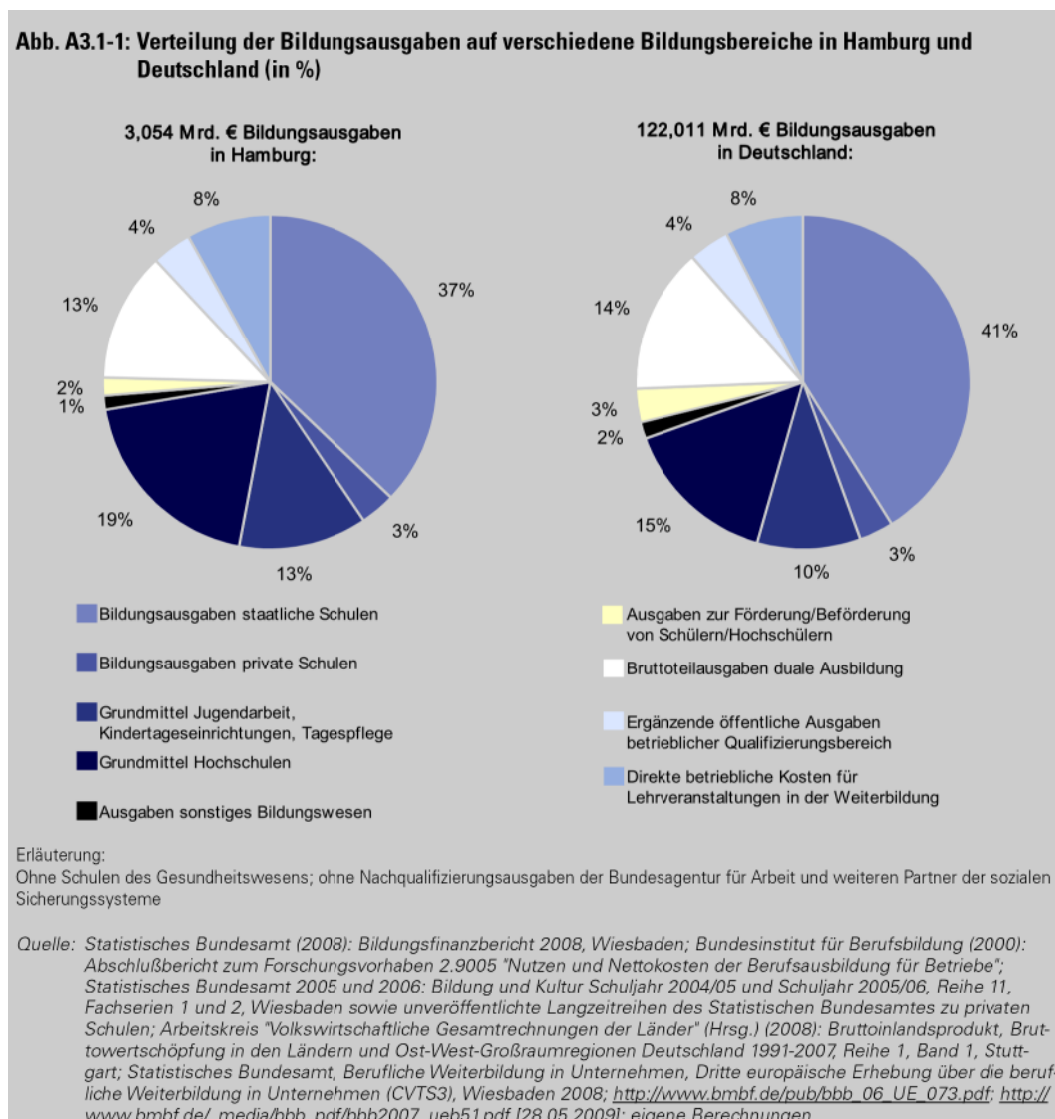
### 1.1 Ausgaben für ausgewählte Bildungsbereiche in den Ländern im Jahr 2005

Die Gesamtausgaben der jeweiligen Länder für Bildung sowie die Ausgabenanteile für die verschiedenen Bildungsbereiche werden durch eine Vielzahl struktureller Ausgangsbedingungen bestimmt (z. B. Schülerzahlen, Infrastruktur, Art und Menge der Bildungsangebote, Lehrerarbeitszeit usw.). Diese Strukturen ändern sich zumeist nur langfristig. Die eingesetzten Finanzvolumina werden von unterschiedlichen Verantwortlichen getragen (vom Landeshaushalt und Bundeshaushalt, von Kommunalhaushalten und Zweckverbandshaushalten, von Privatpersonen und der Wirtschaft). Im Folgenden werden die Anteile der Bildungsbereiche an den Bildungsausgaben für Hamburg und Deutschland insgesamt dargestellt (**Abb. A3.1-1**). Weitere Informationen zu Bildungsausgaben der Länder sind im Anhang enthalten (**Tab. A3.1-Anhang, Tab. A3.2-Anhang**).

Der bei weitem größte Ausgabenbereich für Deutschland insgesamt liegt bei den staatlichen Schulen (41% der gesamten Bildungsausgaben), gefolgt von den Ausgaben für die Hochschulen (15%) und den betrieblichen Ausgaben für die duale

Größter  
Ausgabenanteil  
entfällt auf staatliche  
Schulen

Ausbildung (14%) (Abb. A3.1-1). In Hamburg ist der Anteil der Ausgaben für die staatlichen Schulen geringer als in Deutschland insgesamt (37%). Nur für Bremen ergibt sich ein noch etwas geringerer Anteil. Der höchste Anteil ergibt sich für Schleswig-Holstein (47%) (Tab. A3.2-Anhang). Die Anteile der Grundmittel  $\text{M}$  für den Hochschulbereich liegen in Hamburg (19%), Bremen (20%) und Berlin (22%) an der Spitze des Ländervergleichs. Die Bruttoteilausgaben  $\text{M}$  für die duale Berufsbildung sind nur in Berlin noch geringer als in Hamburg. Besonders hohe Anteile entfallen in der dualen Berufsbildung auf die neuen Länder der Bundesrepublik, in denen die öffentlich finanzierten oder geförderten Ausbildungsausgaben vergleichsweise hoch sind. Weit überdurchschnittliche Ausgabenanteile hat Hamburg – ebenso wie Berlin und Brandenburg – bei den Grundmitteln für Jugendarbeit, Kindertageseinrichtungen und die Tagespflege.



Stadtstaaten haben überdurchschnittlich hohe Bildungsausgaben je Einwohner

Bezieht man die Ausgaben für die oben dargestellten Bildungsbereiche insgesamt auf die Einwohnerzahlen der Länder, so zeigt sich, dass für Hamburg 2005 die höchsten Beträge je Einwohner ausgegeben wurden. Alle drei Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg liegen bei den Ausgaben je Einwohner über dem für ganz Deutschland ermittelten Wert. Charakteristisch für die Stadtstaaten ist, dass eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern aus den Nachbarländern einpendelt. Nur ein Teil der Kosten, die durch diese Schülerinnen und Schüler im Hamburger Schulsystem verursacht werden, kann auf der Grundlage von Gastschülerabkommen gedeckt werden.

A  
3

### 1.2 Anteil der Ausgaben für staatliche allgemeinbildende und berufsbildende Schulen am Gesamthaushalt in den Jahren 2000 bis 2005

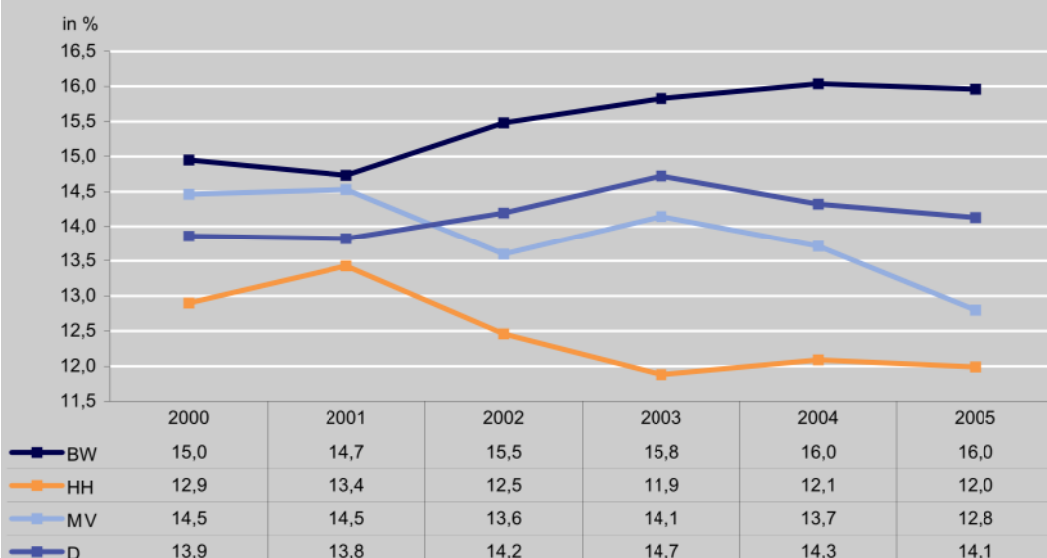
Der Anteil der Hamburger Ausgaben für staatliche Schulen am Gesamthaushalt...

Im Folgenden wird der Ausgabenanteil für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen am Gesamthaushalt (M) dargestellt. In den Flächenländern sind im Gesamthaushalt die Gemeinde- und Zweckverbandshaushalte (M) mit eingeschlossen. **Abbildung A3.1-2** zeigt die Anteile für Hamburg und Deutschland und für Baden-Württemberg, das im Berichtszeitraum die größte Steigerung des Anteils hatte, sowie für Mecklenburg-Vorpommern, das die stärkste Absenkung des Anteils hatte.

...ist relativ gering...

Insgesamt lag der Wert in Hamburg 2005 mit 12 Prozent im unteren Bereich der Länder. In 12 Ländern lag er über dem Hamburger Anteilswert. Das starke Absinken des Haushaltsanteils der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen am Gesamthaushalt der Jahre 2002 und 2003 hat seine Hauptursache darin, dass in diesen beiden Jahren die unmittelbaren Ausgaben des Gesamthaushaltes deutlich angestiegen sind (2001: 9.041 Mrd. €, 2002: 9.445 Mrd. €, 2003: 9.893 Mrd. €).

Abb. A3.1-2: Anteil der Ausgaben für die allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen am Gesamthaushalt der Länder von 2000 bis 2005 (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2008): Bildungsfinanzbericht 2008, Wiesbaden

Beim Vergleich der Anteile von 2005 mit denen im Jahre 2000 stieg in neun Ländern der Ausgabenanteil für die allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen am Gesamthaushalt, in sieben sank er – zum Beispiel in Hamburg und Hessen sowie in den neuen Ländern. Ursache für den sinkenden Anteil in den neuen Ländern sind insbesondere zurückgehende Schülerzahlen.<sup>34</sup>

In Hamburg sind die Ausgabenanteile vom Jahr 2003 bis 2005 leicht ansteigend. Dazu trägt auch bei, dass die unmittelbaren Ausgaben des Gesamthaushalts in Hamburg 2003 ihren Höchststand in der Beobachtungsperiode hatten (9.893 Mrd. €) und danach bis 2005 auf 9.456 Mrd. Euro absanken. Obgleich ab 2004 die Absenkung der Einstellungsbezüge  $\text{M}$  für Lehrkräfte der Primarstufe und der Sekundarstufe I erstmalig zu berücksichtigen ist, führt dies noch nicht zu einer sichtbaren Ausgabensenkung. Bei dem scheinbaren Ausgabenanstieg im Jahr 2004 ist zu berücksichtigen, dass es damals Sonderentwicklungen im Investitionshaushalt und Betriebshaushalt gab, die der Sache nach in vorangehende Jahre gehörten, so dass die Ausgaben des Jahres 2004 auf Grund kameralistischer Buchungsnotwendigkeiten zu hoch ausgewiesen sind. Verglichen mit dem Ausgangsjahr 2000 sinken die Hamburger Ausgabenanteile bis 2005 insgesamt um rund sieben Prozent.

...und zwischen 2000 und 2005 um sieben Prozent gesunken

A  
3

### 1.3 Ausgaben der öffentlichen Haushalte für die staatlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen je Einwohner 2000 bis 2005

Die folgende Kennziffer beschreibt die Entwicklung der Ausgaben der öffentlichen Haushalte für staatliche allgemeinbildende und berufsbildende Schulen in Bezug auf die Einwohnerzahl. Mit ihr kann das Ausgabenvolumen der Länder auf einer vergleichbaren Basis betrachtet werden (**Abb. A3.1-3**).

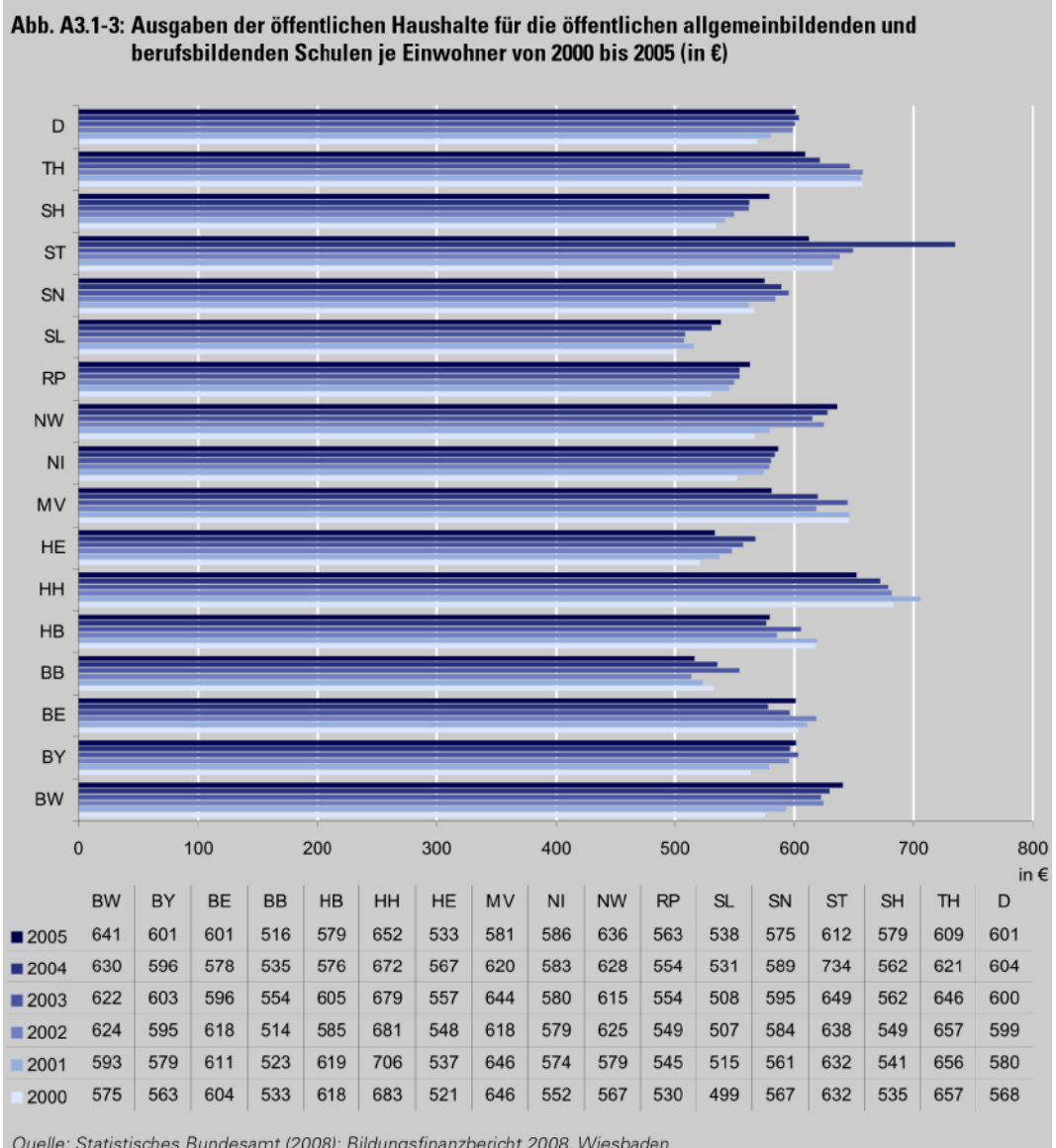
Der Anteil der Hamburger Ausgaben für staatliche Schulen pro Einwohner...

In allen alten Flächenländern stiegen die Ausgaben je Einwohner von 2000 bis 2005. Dabei nahm die Einwohnerzahl ebenfalls leicht zu (Ausnahme: Saarland). Demgegenüber sanken in Bremen und Hamburg die Ausgaben je Einwohner bei leicht steigenden Einwohnerzahlen. Hamburg lag – mit Ausnahme des Jahres 2004 – jeweils an der Spitze der Länderergebnisse bei den Ausgaben für die staatlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen je Einwohner. Auf der Ausgabenseite wirkten sich in Hamburg insbesondere folgende Faktoren aus:

... liegt in der Spitzengruppe der Länder

- ab Schuljahr 2003/04 die Reduzierung der Eingangsbesoldung für Lehrkräfte der Primarstufe und der Sekundarstufe I und
- ab Schuljahr 2003/04 die Übertragung der Mehrarbeitsregelung für den öffentlichen Dienst auf die Lehrkräfte und die Einführung des Hamburger Lehrerarbeitszeitmodells.

<sup>34</sup> KMK 2001: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1991 bis 2000, Bonn (Dokumentation 157) mit KMK 2007: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1996 bis 2005, Bonn (Dokumentation 181).



Darüber hinaus sind als Ausgaben senkende Maßnahmen zu nennen:

- im Schuljahr 2000/2001 die pauschale Absenkung der Ausgaben im Volumen von 68 Stellen, die Absenkung der Koordinationsstunden im Bereich der Gesamtschulen um 94 Stellen sowie die Reduzierung der Orientierungsfrequenz in Klasse 2 von 26 auf 25 Schüler,
- im Schuljahr 2001/2002 die pauschale Absenkung der Ausgaben im Volumen von 52 Stellen und
- ab 2005 die pauschale Reduzierung der Stellen im berufsbildenden Bereich um 17 Stellen.

**Länder nähern sich hinsichtlich der Ausgaben pro Einwohner an**

In den neuen Ländern sanken (mit Ausnahme von Sachsen) die Ausgaben für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen je Einwohner bei zurückgehenden Einwohnerzahlen; in Sachsen stiegen die Ausgaben verglichen mit dem Wert für

Deutschland insgesamt unterdurchschnittlich. Insgesamt haben sich in den einzelnen Ländern die Ausgaben je Einwohner angenähert. Die Spannweite zwischen höchstem und niedrigstem Wert bei den Länderausgaben je Einwohner und Jahr sank von rund 184 Euro in 2000 um 48 Euro (26%) auf rund 136 Euro in 2005.

#### 1.4 Ausgaben für die staatlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Relation zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) in jeweiligen Preisen 2000 bis 2005

Das Bruttoinlandsprodukt (BIP) ist ein Maß für die wirtschaftliche Leistung einer Volkswirtschaft in einem bestimmten Zeitraum <sup>(M)</sup>. Durch die Verknüpfung des Bruttoinlandsprodukts mit den Bildungsausgaben wird verdeutlicht, in welchem Verhältnis die Ausgaben für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen zur wirtschaftlichen Leistung eines Landes stehen und wie sich länderspezifisch die Kennziffern im Zeitablauf entwickelt haben (**Abb. A3.1-4**).

Für die Länder insgesamt zeigt sich, dass das Bruttoinlandsprodukt von 2000 bis 2005 um 8,8 Prozent gestiegen ist, während der Anteil der Ausgaben für die allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen am BIP um 2,6 Prozent gesunken ist. Ein sinkender Anteil der Ausgaben für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen am BIP gilt für elf der 16 Länder einschließlich Hamburgs.

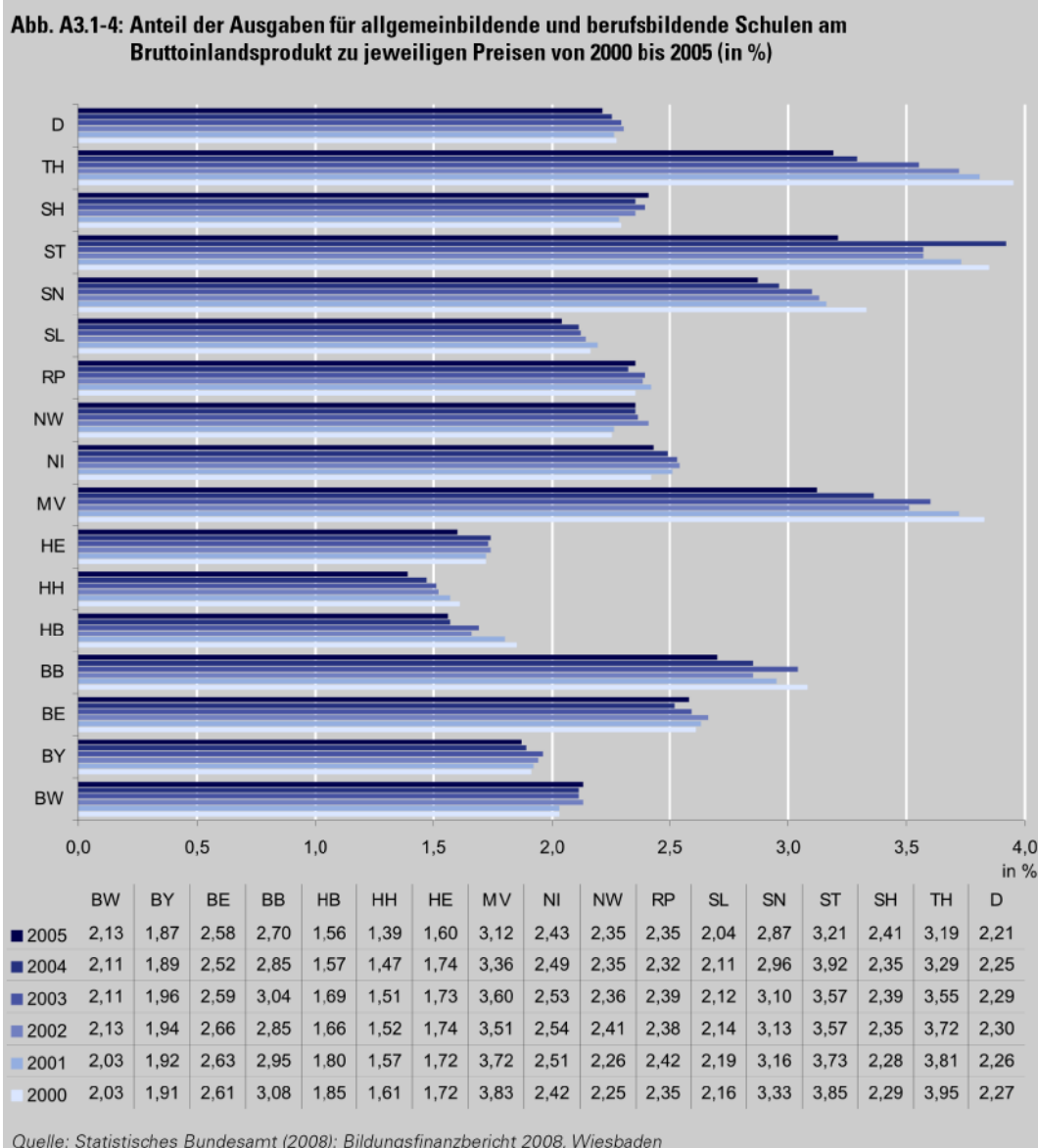
In Hamburg sank der Anteil der Ausgaben auf Grund des stark gestiegenen Bruttoinlandsproduktes von Jahr zu Jahr. Er lag dabei deutlich unter den Anteilen der anderen Länder. Entscheidend dafür war, dass das Hamburger Bruttoinlandsprodukt je Einwohner im Jahr 2000 bereits weit über den Vergleichsdaten der anderen Länder lag und auf dieser hohen Ausgangsbasis bis 2005 überdurchschnittlich gewachsen ist – sowohl gegenüber den alten Flächenländern als auch gegenüber den neuen Flächenländern. Insgesamt gilt: Die oben angegebene sinkende Relation der Ausgaben für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen zum Bruttoinlandsprodukt ist zum größten Teil auf den Anstieg des Bruttoinlandsproduktes zurückzuführen, der in den einzelnen Ländern unterschiedlich stark ausgeprägt war. In drei alten Ländern (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein) stieg allerdings der Wert der Kennziffer, während auch ihr BIP wuchs, wobei der Anstieg geringer ausfiel als der Anstieg des BIP für Deutschland insgesamt. Der Abstand zwischen dem höchsten und niedrigsten Anteil der Ausgaben der einzelnen Länder für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen am BIP sank zwischen 2000 und 2005 geringfügig.

**Der Anteil der Ausgaben für staatliche Schulen am BIP...**

**... ist in den meisten Ländern gesunken, so auch in Hamburg**

**Weit überdurchschnittliches BIP in Hamburg**

**A  
3**



## 2 Schülerbezogene Kennziffern

### 2.1 Ausgaben je Vollzeitschülereinheit in staatlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen

„Wie teuer ist ein Schüler?“

Die Kennziffer „Ausgaben je Vollzeitschülereinheit in staatlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen“ ist ein Indikator für die finanziellen und personellen Ressourcen, die für die Aufgaben der Schulen jeweils zur Verfügung stehen („Wie teuer ist ein Schüler?“). Für die vorliegenden Darstellungen wurden die Teilzeitschüler der berufsbildenden Schulen – abweichend von den Berechnungen des Statistischen Bundesamtes – in Vollzeitschülereinheiten umgerechnet <sup>(M)</sup>. Damit wird die Vergleichbarkeit der Länderdaten erhöht, und es wird berücksichtigt, dass die Ausgaben pro Kopf im berufsbildenden System im Durchschnitt geringer ausfallen

**Tab. A3.2-1: Ausgaben je Vollzeitschülereinheit in staatlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen von 2000 bis 2005 getrennt nach Bundesländern (in €)**

Land	2000	2001	2002	2003	2004	2005
BW	4.261	4.380	4.615	4.593	4.638	4.736
BY	4.669	4.781	4.924	4.987	4.926	4.980
BE	4.714	4.889	5.080	5.002	4.940	5.253
BB	3.624	3.784	3.957	4.525	4.616	4.686
HB	4.962	4.988	4.721	4.911	4.671	4.688
HH	6.017	6.224	5.979	5.918	5.819	5.642
HE	4.099	4.221	4.300	4.352	4.406	4.148
MV	4.213	4.487	4.528	5.040	5.139	5.112
NI	4.073	4.211	4.240	4.237	4.221	4.232
NW	4.219	4.279	4.603	4.500	4.561	4.619
RP	4.100	4.204	4.236	4.256	4.234	4.310
SL	4.032	4.151	4.091	4.096	4.268	4.347
SN	4.302	4.542	5.048	5.466	5.727	5.924
ST	4.530	4.784	5.072	5.478	6.565	5.801
SH	4.119	4.136	4.175	4.235	4.202	4.311
TH	4.764	5.089	5.450	5.686	5.767	5.946
D insgesamt	4.320	4.455	4.636	4.683	4.756	4.809

Quelle: Statistisches Bundesamt (2008): *Bildungsfinanzbericht 2008*, Wiesbaden; Statistisches Bundesamt 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006: *Bildung und Kultur, Reihe 11, Fachserien 1 und 2*, Wiesbaden; Statistisches Bundesamt, interne unveröffentlichte Tabellen zu Schülern in privaten Schulen; KMK: *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1990 bis 1999, 1991 bis 2000, 1992 bis 2001, 1993 bis 2002, 1994 bis 2003, 1995 bis 2004, 1996 bis 2005* (Dokumentationen 151, 157, 164, 171, 174, 179, 181); KMK, interne unveröffentlichte Tabellen zu Schülern in privaten Schulen

als im allgemeinbildenden System. In **Tabelle A3.2-1** sind die entsprechenden Angaben für die Jahre 2000 bis 2005 angegeben.

Während für Deutschland insgesamt die Ausgaben je Schüler an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen von 2000 bis 2005 um über elf Prozent gestiegen sind, fielen sie in Hamburg um gut sechs Prozent. Ferner zeigt sich, dass die Ausgaben je Schüler in fast allen anderen Ländern kontinuierlich gestiegen sind. Die stärksten Ausgabensteigerungen im Berichtszeitraum verzeichneten die neuen Länder. Zentrale Ursache für den erheblichen Anstieg der Ausgaben je Schüler in den neuen Ländern ist das deutliche Absinken der Schülerzahlen ohne entsprechenden Rückgang der Stellenzahlen.

Zur Veranschaulichung der Ausgabenentwicklung in Hamburg bietet sich ein Vergleich mit ausgewählten Ländern an (**Abb. A3.2-1**). Thüringen wurde ausgewählt, da es mittlerweile den höchsten Wert für die Ausgaben je Vollzeitschülereinheit erreicht hat und zudem nach Sachsen die stärkste Veränderung zwischen 2000 und 2005 aufwies, Sachsen wegen der stärksten Veränderung der Kennziffer beim Vergleich des Haushaltsjahres 2005 mit 2000. Für die Gesamtentwicklung wurde die Zeitreihe für Deutschland insgesamt herangezogen.

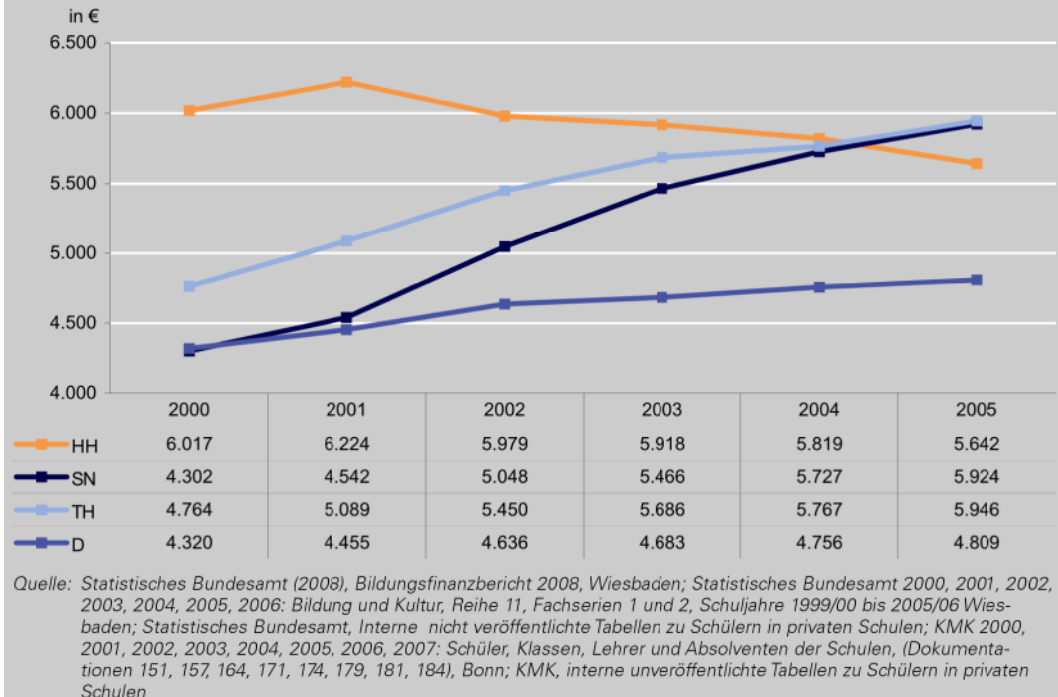
Hamburg lag in den Jahren 2000 bis 2003 an der Spitze der Länder hinsichtlich der Ausgaben je Schüler. Im Jahr 2005 lagen die Ausgaben je Schüler in Hamburg rund 17 Prozent, im Jahr 2000 39 Prozent über dem Wert für Deutschland insgesamt.

**Sinkende Ausgaben je Schüler in Hamburg**

**Hamburger Ausgaben pro Schüler deutlich über dem Bundesdurchschnitt**



**Abb. A3.2-1: Ausgaben für allgemeinbildende und berufsbildende öffentliche Schulen je Vollzeitschülereinheit von 2000 bis 2005 (in €)**



Im Jahr 2004 lagen die Ausgaben in Sachsen-Anhalt, im Jahr 2005 die Ausgaben in Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt über denen von Hamburg. Zentrale Ursachen für die verglichen mit den anderen Ländern höheren Ausgaben je Schüler in Hamburg sind insbesondere:

- die bis 2003 höhere Eingangsbesoldung für Lehrkräfte der Primarstufe und der Sekundarstufe I in Hamburg,
- die Ausgaben für den im Vergleich zu Flächenländern deutlich höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den Hamburger Schulen und
- die leicht über dem Durchschnitt der Länder liegende Anzahl der Unterrichtsstunden je Schüler **Ⓜ** (Tab. A3.3-Anhang).

Weitere Faktoren mit Wirkung für höhere Ausgaben in Hamburg sind:

- die ungünstigere Altersstruktur mit entsprechenden Auswirkungen auf die Besoldungsstufen,
- der höhere Anteil an Teilzeitarbeit mit der Folge von mehr Beihilfeleistungen,
- höhere Ausgaben für die Personalratsarbeit,
- die in einzelnen Ländern unvollständige Erfassung der Ausgaben z. B. durch Auslagerung von Investitionen in externe GmbHs.

Weitere Ursachen für die Entwicklung in Hamburg sind bereits im Abschnitt 1.3 dargestellt worden.

In den letzten zwei Jahren der Berichtsperiode haben sich die zentralen Faktoren für die Höhe der Ausgaben in Hamburg nur geringfügig verändert (Absenken der Stellenzahl für die berufsbildenden Schulen um 17 Stellen ab Haushaltsjahr 2005). Die Ausgaben je Vollzeitschülereinheit in Hamburg werden sich kurzfristig nur wenig ändern.

**Größere Änderungen der Hamburger Ausgaben je Schüler unwahrscheinlich**

Ein schulformbezogener Ländervergleich ist nur bedingt aussagekräftig, so dass im vorliegenden Bericht darauf verzichtet wird. Dafür gibt es folgende Gründe: Die Ausgaben der Schulformen lassen sich nur über Hilfsgrößen (insbesondere Unterrichtsstunden) aus den Gesamtausgaben ermitteln, weil die Haushaltskapitel in den Ländern die Ausgaben für die Schulformen nur unzureichend abbilden und die Strukturen der realisierten Bildungsangebote in den Ländern sehr unterschiedlich sind. Zudem sind gleich lautende Schulformen zwischen den Ländern nicht zuletzt aufgrund der Bildungsbeteiligung kaum vergleichbar. Ein Beispiel: Während im Schuljahr 2005/06 in Bayern über 30 Prozent der 15-Jährigen die Hauptschule besuchen, sind es in Hamburg weniger als zehn Prozent.<sup>35</sup> Gleichzeitig besuchen Hamburger Schülerinnen und Schüler des entsprechenden Kompetenzniveaus Gesamtschulen oder andere Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Im Bereich der sonderpädagogischen Förderung schließlich erschwert die breite Vielfalt an Einrichtungen und Fördermaßnahmen einen Ländervergleich. Aus dem Bereich der berufsbildenden Schulen sei als Beispiel mit nachhaltigen strukturellen Auswirkungen auf die Ausgaben darauf hingewiesen, dass im Schuljahr 2005/06 in Bayern das staatliche duale System mit Teilzeitunterricht rund drei Viertel aller Schülerinnen und Schüler, in Hamburg aber weniger als 60 Prozent umfasste.

**Länderübergreifender Schulformvergleich bedingt aussagekräftig**

A  
3

### 3 Lehrkräftebezogene Kennziffern

#### 3.1 Ausgaben für staatliche allgemeinbildende und berufsbildende Schulen je Vollzeitlehrereinheit

Diese Kennziffer bezieht alle Ausgaben für den Unterricht in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen auf die Zahl der in Vollzeitlehrkräfte  $\text{M}$  umgerechneten Lehrkräfte („Wie teuer ist eine Lehrkraft?“). Auf dieser Basis ergibt sich die folgende Grafik (**Abb. A3.3-1**) für Hamburg und Deutschland sowie für Bayern als Land mit den höchsten Ausgaben je Vollzeitlehrereinheit und Brandenburg als Beispiel für die neuen Länder mit der stärksten Veränderung von 2000 bis 2005. Die Einzeldaten aller Länder sind in der **Tabelle A3.4-Anhang** dokumentiert.

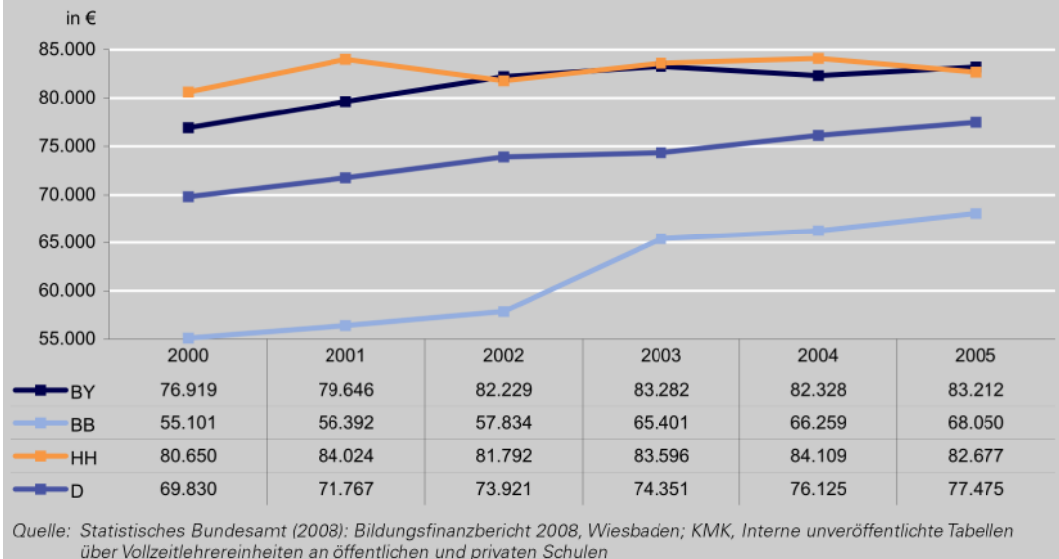
**„Wie teuer ist eine Lehrkraft?“**

Die höchsten Ausgaben je Vollzeitlehrereinheit hatte 2005 Bayern (83.212 €) gefolgt von Hamburg (82.677 €). In Hamburg sanken sie nach Erreichen des Höchststandes im Jahre 2004 im Jahre 2005 leicht. Bei dem rechnerischen Höchststand 2004 ist jedoch zu berücksichtigen, dass durch die bereits erwähnten Sonderentwicklungen, die der Sache nach in vorangehende Jahre gehören, die Ausgaben auf Grund kameralistischer Buchungsnotwendigkeiten zu hoch ausgewiesen sind. Bezieht man diese Entwicklungen interpretatorisch mit ein, so sinken die Ausgaben

**Hamburgs Ausgaben pro Lehrkraft vergleichsweise hoch**

<sup>35</sup> Prenzel, M. et. al. (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung, verfügbar unter: [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg\\_PISA2006\\_national.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg_PISA2006_national.pdf) [26.05.2009], S. 5.

**Abb. A3.3-1: Gesamtausgaben für staatliche allgemeinbildende und berufsbildende Schulen je Vollzeitlehrereinheit in ausgewählten Ländern von 2000 bis 2005 (in €)**



seit 2003 leicht. Entscheidend für das Sinken der Ausgaben je Vollzeitlehrereinheit in Hamburg sind:

- die Änderung der Einstellungsbedingungen für Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe I,
- die gleichzeitige Einführung des Hamburger Lehrerarbeitszeitmodells und die Umsetzung der Arbeitszeiterhöhung im öffentlichen Dienst für die Lehrkräfte.

In den anderen Ländern steigen überwiegend die Ausgaben, die zu mehr als drei Vierteln durch Personalausgaben bestimmt sind, leicht an. Dafür sind einerseits Besoldungsanpassungen mit Ausgaben erhöhender Wirkung und teilweise Pflichtstundenveränderungen maßgeblich. Teilweise verharren die Ausgaben aber auch auf dem erreichten Niveau.

Die Spanne zwischen dem Land mit den höchsten bzw. den niedrigsten Ausgaben je Vollzeitlehrereinheit lag im Jahre 2000 bei 25.149 Euro und sank bis zum Jahr 2005 auf 15.162 Euro. Der Wert für Deutschland insgesamt stieg vom Jahr 2000 bis zum Jahr 2005 um elf Prozent auf 77.475 Euro. Die Hamburger Ausgaben je Vollzeitlehrkraft lagen im Jahr 2005 nur noch 6,7 Prozent über dem für Deutschland insgesamt ermittelten Wert (nach einem Abstand von 15,5% im Jahre 2000).

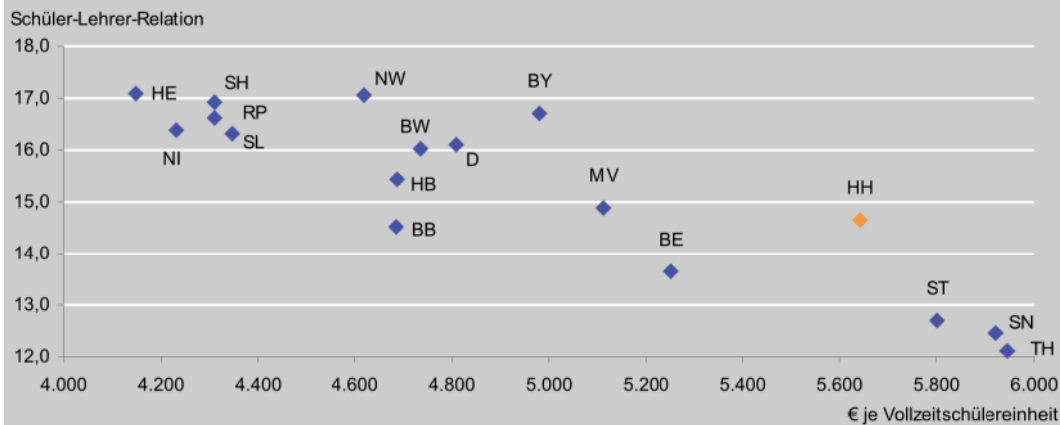
Länder nähern sich bei den Ausgaben pro Lehrkraft an

### 3.2 Schüler-Lehrer-Relation und Ausgaben je Vollzeitschülereinheit im Haushaltsjahr 2005

Hamburgs Schüler-Lehrer-Relation relativ günstig – bei hohen Ausgaben je Schüler

Abbildung A3.3-2 zeigt, bei welcher vorhandenen Schüler-Lehrer-Relation welche Ausgaben je Schüler getätigt wurden. Mit der Schüler-Lehrer-Relation wird abgebildet, wie viele Vollzeitschülereinheiten je Vollzeitlehrereinheit im System sind („Wie viele Schüler kommen auf eine Lehrkraft?“). Diese Kennziffer wird den Ausgaben für einen einzelnen Schüler bzw. eine einzelne Schülerin pro Jahr gegen-

Abb. A3.3-2: Schüler-Lehrer-Relation und Ausgaben je Vollzeitschülereinheit im Haushaltsjahr 2005 (in €)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2008), Bildungsfinanzbericht 2008, Wiesbaden; Statistisches Bundesamt 2005, 2006: Bildung und Kultur, Reihe 11, Fachserien 1 und 2, Schuljahre 2004/05 und 2005/06; Statistisches Bundesamt, Interne unveröffentlichte Langzeitreihen zu Schülern in privaten Schulen; KMK 2006, 2007: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen (1995 bis 2004 und 1996 bis 2005, Bonn (Dokumentationen 179 und 181)); KMK, Interne unveröffentlichte Tabellen über Vollzeitlehreinheiten an öffentlichen und privaten Schulen; eigene Berechnungen zur Trennung von öffentlichen und privaten Schulen sowie zur Ermittlung von Vollzeitschülereinheiten (Teilzeitschüler berufsbildende Schulen: 2,5) und zur Umrechnung auf Haushaltsjahre ( $t-1 = 12 \cdot 8 \text{ Monate} + t = 12 \cdot 4 \text{ Monate}$ ) sowie zur Verknüpfung der Teilaspekte

übergestellt („Wie teuer ist ein Schüler?“). Die Zusammenführung der genannten Größen zeigt,

- dass Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt bei ähnlich hohen Ausgaben je Schüler die niedrigsten Schüler-Lehrer-Relationen haben. Im Vergleich zu den übrigen Ländern kommen dort auf eine Lehrkraft die wenigsten Schülerinnen und Schüler.
- Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Berlin liegen im unteren Mittelfeld der Schüler-Lehrer-Relation und im oberen Mittelfeld der Ausgaben je Schüler.
- im unteren Mittelfeld der Ausgaben je Schüler sind die Länder Brandenburg, Bremen, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Bayern vertreten. Die Gruppe ist durch eine große Spannweite der Schüler-Lehrer-Relation um den Wert für Deutschland insgesamt gekennzeichnet.
- zu den Ländern mit den geringsten Ausgaben je Vollzeitschülereinheit und einer im Ländervergleich höheren Schüler-Lehrer-Relation gehören Niedersachsen, das Saarland, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Hessen.

Folgende Umstände gehören zu den Ursachen für diese Unterschiede (vgl. hierzu auch Indikator C3):

- Die Ausgaben pro Lehrkraft unterscheiden sich deutlich zwischen den Ländern.
- Die Zahl der Unterrichtsstunden je Lehrkraft hat eine große Bandbreite.
- Die Zahl der Unterrichtsstunden je Schüler unterscheidet sich deutlich zwischen den Ländern.

### Ⓜ Methodische Erläuterungen

#### Probleme bei der Aufbereitung von Daten zu Bildungsausgaben

Statistische Informationen zu Ausgaben im Bildungswesen werden aktuell hauptsächlich vom Statistischen Bundesamt aufbereitet. Die Datenquellen aus den einzelnen Ländern differieren hinsichtlich vielfältiger Aspekte. Daher sind Umrechnungen und Umgruppierungen der Daten erforderlich, häufig unter einer Vielzahl von Annahmen. Beispielsweise müssen die Zahlen über Schüler, Lehrer und Unterrichtsstunden um die Anteile der privaten Schulen bereinigt werden. Die Informationen für Schuljahre müssen auf Haushaltsjahre umgerechnet werden, damit Daten aus der Schulstatistik mit Finanzdaten, die auf das Haushaltsjahr bezogen sind, in Relation gesetzt werden können. Für die Beamten müssen Versorgungsbezüge und Beihilfen kalkulatorisch einbezogen<sup>36</sup> und für die Angestellten Beihilfezahlungen eingerechnet werden.

Die Unsicherheiten hinsichtlich der Ausgaben bestehen aber auch aus anderen Gründen. Der BLK-Bericht zur Bildungsfinanzstatistik<sup>37</sup> weist u. a. darauf hin, dass durch

- die zunehmende Zusammenführung von Haushaltstiteln,
- die gegenseitige Deckungsfähigkeit von Haushaltstiteln,
- die zunehmende Einführung von Globalhaushalten,
- die Tendenz, nicht alle Ausgaben einer Funktion zuzuordnen, sondern in anderen Schularten oder in der Funktion ‚Sonstiges‘ auszuweisen,
- die Tendenz, Bildungseinrichtungen aus dem Landeshaushalt auszugliedern (teilweise mit, teilweise ohne Grundstücke und Gebäude),
- und das Nebeneinander von kaufmännischem und kameralem Rechnungswesen

für die Zukunft eher zunehmende Probleme mit der Vergleichbarkeit der Daten befürchtet werden.

Hinsichtlich der kommunalen Ausgaben und Einnahmen muss das Statistische Bundesamt von den zu Landesergebnissen zusammengestellten Daten über die kommunalen Ausgaben und Einnahmen aus den Statistischen Landesämtern ausgehen, hat also keine Detailangaben der kommunalen Gebietskörperschaften verfügbar. Das Volumen der Ausgaben, die durch Zuordnungsprobleme in der kommunalen Ebene möglicherweise unzutreffend oder gar nicht in die Bildungsfinanzstatistik einfließt, lässt sich auf Grund der Vielzahl der zu untersuchenden Gebietskörperschaften mit vertretbarem Aufwand nicht erarbeiten.

Auch bei den nicht durch die amtliche Statistik erfassten Ausgabenbereichen dieser Datenaufbereitung sind erhebliche Unsicherheiten bei der Interpretation der Daten einzubeziehen. So müssen die Ausgaben der Betriebe für die duale Ausbildung 2005 auf der Grundlage einer Repräsentativerhebung für das Bundesgebiet für das Jahr 2000 mit Hilfe der länderspezifischen Deflatoren für das Bruttoinlandsprodukt und der Zahl der Auszubildenden in den Kammerbezirken auf die Länder hochgerechnet und aufgeteilt werden. Ausgaben für die betriebliche Weiterbildung wurden mit einer europaweit durchgeführten, für das Bundesgebiet repräsentativen Stichprobe erhoben und erfordern eine Hochrechnung mit der Zahl der Erwerbstätigen auf die Länder (ohne Berücksichtigung der jeweils speziellen wirtschaftlichen Struktur bei einer nach Wirtschaftsbereichen sehr unterschiedlichen Weiterbildungsaktivität).

Die Aussagen des vorliegenden Berichtes beziehen sich vorrangig auf die Ist-Ausgaben der Länder (einschließlich Kommunen und Zweckverbände) für Schülerinnen und Schüler in öffentlichen Schulen im Zuständigkeitsbereich der Kultusressorts, also z. B. ohne Schulen des Gesundheitsbereiches, der Sozial- oder der Innenressorts. Wesentliche Ausgabenbestandteile sind

- Ausgaben für Lehrpersonen und unterstützendes Personal (Personalausgaben),
- Ausgaben für Lehr- und Lernmittel (Sachausgaben),
- Ausgaben für Bauinvestitionen und für die Unterhaltung der Schulgebäude.

Trotz der skizzierten Probleme gibt die Darstellung der Anteile der Bildungsbereiche an den Bildungsausgaben in den Bundesländern einen hinreichenden Überblick über die jeweiligen Länderanteile.

#### Zweckverband

Ein Zweckverband ist der Zusammenschluss mehrerer kommunaler Gebietskörperschaften auf der Grundlage eines Gesetzes und/oder eines öffentlich-rechtlichen Vertrages. Ziel des Zusammenschlusses ist es, eine bestimmte öffentliche Aufgabe (z. B. das Errichten und Betreiben bestimmter schulischer Angebote) gemeinsam wahrzunehmen.

#### Grundmittel

Grundmittel sind die Ausgaben eines Aufgabenbereichs abzüglich der dem Aufgabenbereich zurechenbaren Einnahmen. Sie zeigen die aus allgemeinen Haushaltsmitteln (Steuern, Mittel aus dem Finanzausgleich, Kreditmarktmittel, Rücklagen) zu finanzierenden Ausgaben eines Aufgabenbereiches.

36 Dass die im Bildungsfinanzbericht berücksichtigten Versorgungsbezüge und Beihilfen die tatsächliche Situation richtig darstellen, wird von den Finanzressorts bezweifelt. Sie müssten nach dieser Auffassung in deutlich höherem Umfang berücksichtigt werden. Vgl. Statistisches Bundesamt (2008): Bildungsfinanzbericht 2008, Wiesbaden, S. 18.

37 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2005: Bildungsfinanzstatistik – Sachstand und Vorschläge zur Verbesserung (Heft 128), ohne Ort, S. 7ff.

**Bruttoteilausgaben**

Ausgangspunkt der Bruttoteilausgaben sind alle der Ausbildung zugerechneten Ausgaben. Ein Teil der zugerechneten Ausgaben, die in die Vollkostenrechnung einfließen, sind jedoch nicht durch die Ausbildung verursacht (z. B. die Ausgaben für nebenberufliche Ausbilder). Werden diese ausbildungsunabhängigen zugerechneten Ausgaben von den umfassend berücksichtigten zugerechneten Ausgaben abgezogen, so verbleiben die Bruttoteilausgaben. Ausbildungserträge bleiben unberücksichtigt.

**Gesamthaushalt**

Der Gesamthaushalt umfasst alle Einnahmen und Ausgaben einer Körperschaft.

**Zweckverbandshaushalt**

Der Zweckverbandshaushalt umfasst alle Einnahmen und Ausgaben des Zweckverbands.

**Einstellungsbezüge**

Die Einstellung von Beschäftigten im öffentlichen Dienst wird auf unterschiedlichen Rechtsgrundlagen vorgenommen (insbesondere als Angestellte/Angestellter und als Beamtin/Beamter). Dafür gibt es bundesrechtliche und landesrechtliche Vorgaben. Einstellungsbezüge sind diejenigen Bruttobezüge, die nach den bei der Einstellung maßgeblichen Bestimmungen vom Einstellungsträger zu zahlen sind.

**Bruttoinlandsprodukt (BIP)**

Das Bruttoinlandsprodukt umfasst den Wert aller innerhalb eines Wirtschaftsgebietes während einer bestimmten Periode produzierten Waren und Dienstleistungen.

**Umrechnung von Teilzeitschülern in Vollzeitschüleräquivalente**

Durch diese Umrechnung wird berücksichtigt, dass z. B. Schülerinnen und Schüler einer Berufsschule weniger Stunden pro Woche (Wochenunterrichtsstunden) an ihrer Schule unterrichtet werden als dies im üblichen Vollzeitunterricht der Fall ist. Im Ergebnis führt dies je nach dem Anteil der Teilzeitschüler in den Ländern zu höheren Ausgaben pro Kopf, als sie vom Statistischen Bundesamt ausgewiesen werden. 2005 liegen z. B. die Ausgaben in Hamburg um knapp elf Prozent höher als ohne diese Umrechnung. Bei den Werten für Deutschland insgesamt liegt der entsprechende Wert 2005 um gut zehn Prozent höher. Ursache dafür ist der unterschiedliche Anteil der Schüler in Teilzeitformen der berufsbildenden Schulen.

**Unterrichtsstunden je Schüler**

Die Relation „erteilte Unterrichtsstunden je Schüler (U/S)“ gibt Auskunft über die Unterrichtsversorgung. Es wird beschrieben, wie viele Unterrichtsstunden im Verhältnis zur Schülerzahl bereitgestellt werden oder, anders ausgedrückt, wie viele Unterrichtsstunden pro Schüler und Schuljahr zur Verfügung stehen würden, wenn jede Schülerin bzw. jeder Schüler Einzelunterricht erhielte. Siehe auch Indikator C3.

**Vollzeitlehrkräfte**

Die Zahl der Vollzeitlehrkräfte ergibt sich, wenn alle Lehrkräfte, die unterhalb der im Land maßgeblichen Arbeitszeitverpflichtung für zu 100 Prozent der Vergütung (gemessen in Arbeitsstunden oder – überwiegend in den Bundesländern – in zu erteilenden Unterrichtsstunden) beschäftigt sind, anteilig auf die 100-prozentige Arbeitszeitverpflichtung umgerechnet werden. Auf dieser Grundlage werden dann alle Vollzeit- und Teilzeitlehrkräfte zu einer Gesamtsumme aggregiert.

**Behörde für Schule  
und Berufsbildung ist  
die größte Hamburger  
Behörde**

Das Bildungspersonal ist eine bedeutende Ressource des Bildungswesens. Die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) hat mit über 20.000 Beschäftigten den mit Abstand größten Personalkörper aller Hamburger Behörden. Die größte Berufsgruppe stellen dabei die Lehrkräfte. Angesichts der qualitativen und quantitativen Bedeutung dieser Beschäftigtengruppe für die Leistungsfähigkeit des Schulwesens ist es nicht erstaunlich, dass das Bildungspersonal häufig im Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit steht. Aktueller und zukünftiger Lehrkräftebedarf, Entwicklung der Altersstruktur oder Belastungen und Krankenstände sind regelmäßig Gegenstand öffentlicher Debatten. Der Indikator A4 versucht diese und weitere Aspekte soweit möglich in Form von Kennzahlen quantitativ zu beschreiben. Dabei gehen die Berechnungen von einer „Pro-Kopf-Betrachtung“ und der Betrachtung von Kalenderjahren aus. Wird davon abgewichen und beispielsweise eine schuljahresbezogene Betrachtung gewählt, so wird explizit darauf hingewiesen. Über die Beschäftigten der Behörde für Schule und Berufsbildung liegen differenzierte Daten vor; vor allem über die Lehrkräfte wird im Folgenden berichtet. Nicht berücksichtigt wird das Personal der Schulen in freier Trägerschaft. Neben Grund- und Strukturdaten (1) werden die Themen Lehrereinstellung (2), Bezahlung (3) und Fehlzeiten (4) behandelt.

## 1 Grunddaten Personal

### 1.1 Alle Beschäftigten

**Frauen stellen die  
Mehrheit des  
Personals**

Die Summe aller aktiven Beschäftigten der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) zum 31. Dezember 2008 beläuft sich einschließlich des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung (HIBB) auf 20.648. Davon arbeiten 1.572 Beschäftigte in den Ämtern und Dienststellen, 15.735 an den allgemeinbildenden Schulen und 3.341 im Zuständigkeitsbereich des HIBB. Der Frauenanteil beträgt 64,9 Prozent, lediglich im HIBB arbeiten mehr Männer als Frauen. Beurlaubt sind 1.207 Beschäftigte, und zwar überwiegend Frauen (**Tab. A4.1-1**).

**Tab. A4.1-1: Aktives\* und beurlaubtes Personal in der Behörde für Schule und Berufsbildung – einschließlich HIBB (Stand 31.12.2008)**

	Aktives Personal				Beurlaubtes Personal		
	M	W	Ges	Beschäftigungs- umfang in %	M	W	Ges
Amt V	182	293	475	89,28%	2	17	19
Amt B	64	87	151	95,47%	3	5	8
LI	145	186	331	86,73%	1	2	3
REBUS	74	173	247	64,37%	2	5	7
JMS	126	201	327	54,32%	3	16	19
Amt W**	15	26	41	89,27%	0	0	0
Summe ÄuD	606	966	1.572	81,43%	5	22	27
GHR	1.152	4.711	5.863	80,54%	30	494	524
So	352	1.403	1.755	83,33%	5	119	124
Gy	1.931	2.387	4.318	83,23%	64	175	239
GS	1.422	2.377	3.799	84,21%	28	168	196
Summe AS	4.857	10.878	15.735	82,47%	127	956	1.083
HIBB Zentrale	31	33	64	90,57%	1	5	6
BS	1.759	1.518	3.277	87,43%	18	79	97
Summe HIBB	1.790	1.551	3.341	87,49%	18	79	97
Summe BSB und HIBB	7.253	13.395	20.648	83,21%	150	1.057	1.207

\* Aktive = BSB-qualitätsgesicherte Summe der Aggregate P\_stat, GB + OK gemäß FHH-Kennzahlenbuch A-01

\*\* Neugründung des Amtes für Weiterbildung offiziell zum 01.01.2009

Erläuterung: M = männlich; W = weiblich; Ges = gesamt; ÄuD = Ämter und Dienststellen

Quelle: Personalabrechnungs- und Informationssystem (Paisy), Stand: 31.12.2008 (interne Daten der Behörde für Schule und Berufsbildung)

## 1.2 Personal an den Schulen

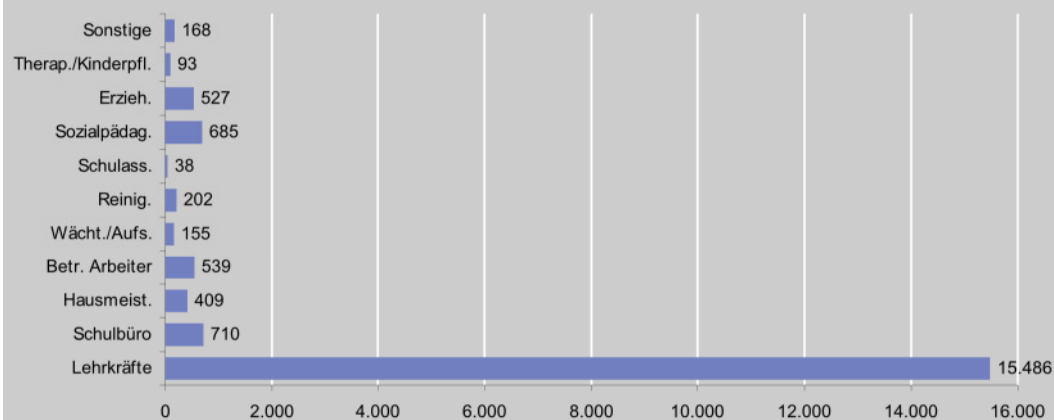
Die größte Beschäftigtengruppe der BSB und des HIBB sind die Lehrkräfte an Schulen (**Abb. A4.1-1**). Bezogen auf alle Beschäftigten an den Schulen beträgt ihr Anteil 81,5 Prozent; an den allgemeinbildenden Schulen sind dies 80,4 Prozent, an den berufsbildenden Schulen 86,8 Prozent. Zur nächst größeren Beschäftigtengruppe (6,9%) zählen die sonstigen pädagogischen Beschäftigten (Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Erzieherinnen und Erzieher sowie therapeutisches Personal). Es folgt das Personal in den Schulsekretariaten. Rückläufig sind die Beschäftigtenzahlen bei den Hausmeistern, Betriebsarbeitern und Reinigungskräften (**Tab. A4.1-2**). Ursache dafür ist die Gründung der Schulservice GmbH (zunächst für die Harburger Schulen),<sup>38</sup> in die das Personal übergegangen ist, und der fortschreitende Abbau der Eigenreinigung (Ersatz durch Fremdreinigung).

**Fast 82% der Beschäftigten an Schulen sind Lehrkräfte**

<sup>38</sup> Gemeinsamer Bericht des Haushaltsausschusses und des Schulausschusses über die Drucksache 18/5799 „Das Modell Hamburg-Süd“; Drucksache 18/6315 sowie „Das Modell Hamburg-Süd“; Drucksache 18/5799, abrufbar unter: <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/> [27.05.2009].



**Abb. A4.1-1: Aktives\* Personal an staatlichen Schulen (Anzahl)**



\* Aktive = BSB-qualitätsgesicherte Summe gemäß FHH-Kennzahlenbuch

Erläuterung:

Hausmeist. = Hausmeisterinnen und Hausmeister; Betr. Arbeiter = Betriebsarbeiterinnen und Betriebsarbeiter; Wächt./Aufs. = Wächterinnen und Wächter; Aufseherinnen und Aufseher; Reinigung = Reinigungskräfte; Schullass. = Schullassistentinnen und Schullassistenten; Sozialpädag. = Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen; Erzieh. = Erzieherinnen und Erzieher; Therap./Kinderpfl. = Therapeutinnen und Therapeuten; Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger

Quelle: Paisy, Stand: 31.12.2008 (interne Daten der Behörde für Schule und Berufsbildung)

**Tab. A4.1-2: Aktives\* Personal an staatlichen Schulen, getrennt nach Schulformkapiteln (Anzahl)**

Schulform	Lehrkräfte	Schulbüro	Hausmeist.	Betr. Arbeiter	Wächt./Aufs.	Reinig.	Schullass.	Sozialpädag.	Erzieh.	Therap./Kinderpfl.	Sonstige	Summe
GHR	4.481	237	193	228	72	90	0	346	202	2	12	5.863
So	1.128	57	41	47	15	34	0	63	246	91	33	1.755
Gy	3.901	152	61	97	31	43	17	3	0	0	13	4.318
GS	3.133	131	58	80	18	34	5	266	40	0	34	3.799
BS	2.843	133	56	87	19	1	16	7	39	0	76	3.277
Summe	15.486	710	409	539	155	202	38	685	527	93	168	19.012

\* Aktive = BSB-qualitätsgesicherte Summe gemäß FHH-Kennzahlenbuch

Erläuterung:

Hausmeist. = Hausmeisterinnen und Hausmeister; Betr. Arbeiter = Betriebsarbeiterinnen und Betriebsarbeiter; Wächt./Aufs. = Wächterinnen und Wächter/Aufseherinnen und Aufseher; Reinigung = Reinigungskräfte; Schullass. = Schullassistentinnen und Schullassistenten; Sozialpädag. = Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen; Erzieh. = Erzieherinnen und Erzieher; Therap./Kinderpfl. = Therapeutinnen und Therapeuten; Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger

Quelle: Paisy, Stand: 31.12.2008 (interne Daten der Behörde für Schule und Berufsbildung)

### 1.3 Funktionsträgerinnen und Funktionsträger<sup>39</sup>

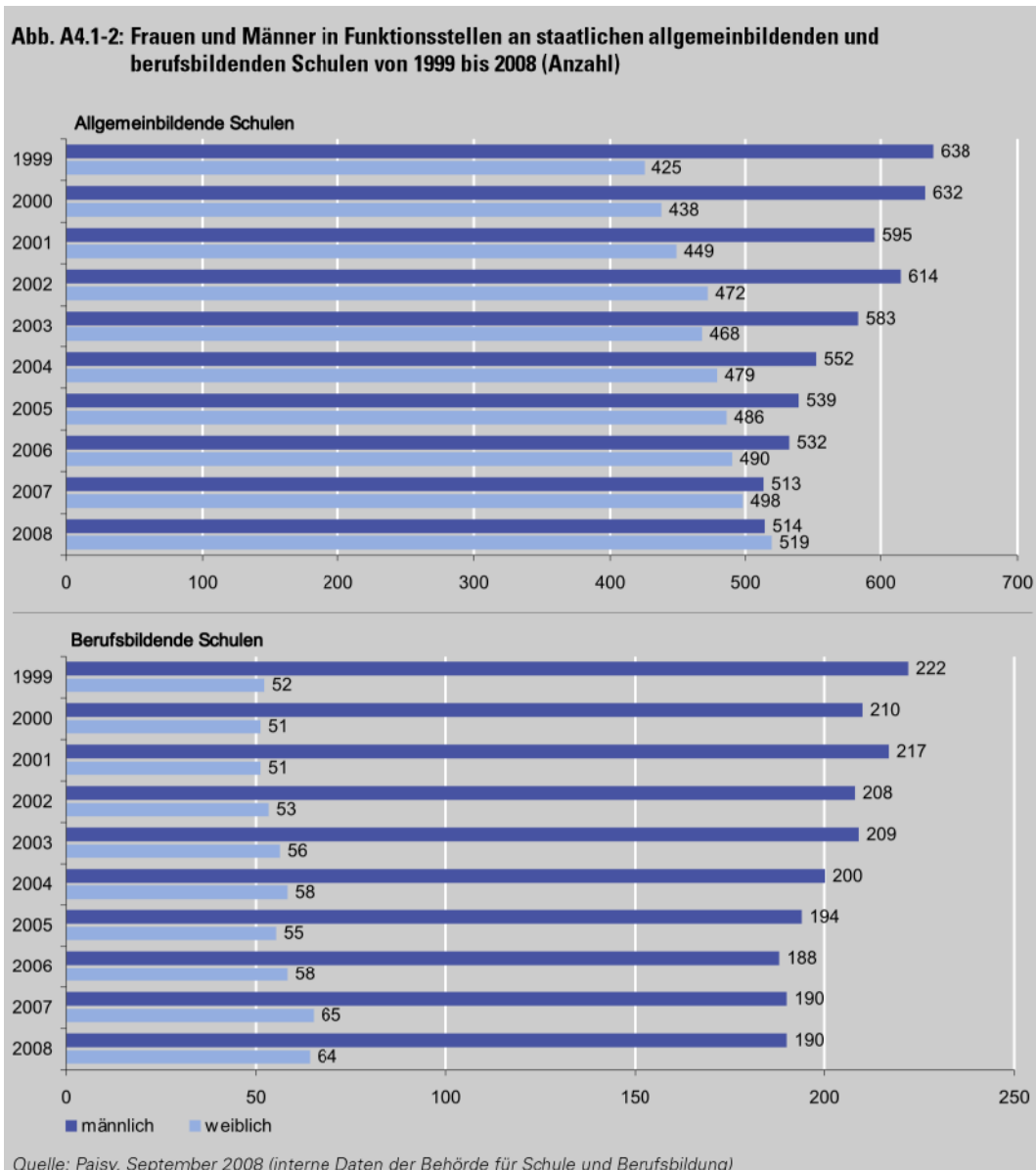
**Steigender Frauenanteil in Funktionsstellen**

Die Anzahl der Funktionsträgerinnen und -träger nach § 96 HmbSG ist seit 2004 nahezu konstant geblieben. Der Wegfall von Stellen durch Schulschließungen bzw. Schulzusammenlegungen ist im Jahr 2008 durch die Einführung von zweiten Konrektorinnenstellen<sup>40</sup> an großen Grund-, Haupt- und Realschulen wieder aufgefangen worden. Kontinuierlich gestiegen ist der Frauenanteil bei der Besetzung von Funktionsstellen: von 35,7 Prozent in 1999 auf 45,3 Prozent in 2008. Bei den stellvertretenden Schulleitungen und den Abteilungsleitungen besetzen Frauen bereits mehr

39 Schulleitung, stellvertretende Schulleitung, didaktische Leitung, Abteilungsleitung, Koordinatorin bzw. Koordinator.

40 Zehntes Gesetz zur Änderung des HmbBesG vom 02.10.2007.

als die Hälfte der Stellen, aber auch bei den Schulleitungen ist ihr Anteil um rund zehn Prozentpunkte auf nunmehr 45,1 Prozent gestiegen. Dennoch bleibt der Frauenanteil an den Funktionsstellen weiterhin hinter dem Frauenanteil an den aktiven Lehrkräften zurück, denn auch dieser ist im gleichen Zeitraum auf nunmehr 63,8 Prozent gestiegen. Die Zahlen von Frauen und Männern, die Funktionsstellen besetzen, sind in **Abbildung A4.1-2** angegeben.



Fast die Hälfte aller Beschäftigten in Teilzeit

### 1.4 Beschäftigungsumfang und Altersteilzeit der Lehrkräfte

Der Anteil der teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte beträgt 46,2 Prozent (Tab. A4.1-3). Gegenüber dem Vorjahr ist dies ein leichter Rückgang von 0,9 Prozentpunkten. Dennoch bewegt sich die Teilbeschäftigungsquote weiterhin auf hohem Niveau und übertrifft noch die Jahre 1997 bis 1999, in denen generell nur Dreiviertel-Angestelltenverträge vergeben wurden. Eine Erklärung ist die Einstellung von neuen Lehrkräften in Teilzeitverhältnissen. Zwar ist dieser Anteil geringer als in den Vorjahren, weiterhin beginnen aber rund 56 Prozent aller Neueinstellungen in Teilzeitverhältnissen.

Ferner steigt die Inanspruchnahme zeitlich befristeter Freistellungen (Sabbaticals) wieder leicht an, nachdem die beamteten Lehrkräfte letztmalig zum 01. August 2004 Altersteilzeit<sup>41</sup> (ATZ) beantragen konnten. Weiterhin nimmt ein Teil der Lehrkräfte im Arbeitnehmerverhältnis die Möglichkeit von Altersteilzeit wahr.

Eine neuere Entwicklung ist die Teilzeit in Elternzeit. Während früher Erziehungsurlaub bzw. Elternzeit meist eine vollständige Beurlaubung darstellten, nehmen immer mehr Lehrkräfte (zum größten Teil Frauen) die Möglichkeit in Anspruch, bereits während der Elternzeit in Teilzeit beschäftigt zu sein. Seit 2004 hat sich der Anteil von 20 Prozent auf 40 Prozent in 2008 verdoppelt.

Bei den Frauen beträgt der Teilzeitanteil nunmehr 58,1 Prozent, bei den Männern 25,2 Prozent. 77,3 Prozent der Teilzeitbeschäftigten arbeiten mit mehr als der Hälfte der regelmäßigen Arbeitszeit, 13,1 Prozent mit genau der Hälfte und 9,6 Prozent mit weniger als der Hälfte der regelmäßigen Arbeitszeit. Damit ist der Anteil derjenigen mit einer Arbeitszeit von weniger als der Hälfte gegenüber dem Vorjahr gesunken, bewegt sich aber weiterhin auf ähnlichem Niveau wie in den letzten fünf Jahren.

Die meisten Lehrerinnen arbeiten in Teilzeit

**Tab. A4.1-3: Beschäftigungsumfang der Lehrkräfte an staatlichen Schulen, getrennt nach Geschlechtergruppen (Anzahl und in %)**

Jahr	Vollbeschäftigt		Teilbeschäftigt*		Gesamt		Anteil der Teilbeschäftigten*		Anträge auf Altersteilzeit Anzahl	
	M	W	M	W	M	W	M	W		Ges
1999	5.021	3.858	1.503	5.823	6.524	9.681	23,04%	60,15%	45,2%	12
2000	5.007	3.988	1.393	5.627	6.400	9.615	21,77%	58,52%	43,8%	250
2001	5.175	4.337	1.173	5.221	6.348	9.558	18,48%	54,62%	40,2%	192
2002	5.071	4.299	1.122	5.028	6.193	9.327	18,12%	53,91%	39,6%	273
2003	4.969	4.273	1.148	5.109	6.117	9.382	18,77%	54,46%	40,4%	335
2004	4.397	3.961	1.586	5.503	5.983	9.464	26,51%	58,15%	45,9%	436
2005	4.370	3.951	1.602	5.605	5.972	9.556	26,83%	58,65%	46,4%	33
2006	4.268	3.956	1.518	5.565	5.786	9.521	26,24%	58,45%	46,3%	32
2007	4.212	3.990	1.566	5.728	5.778	9.718	27,10%	58,94%	47,1%	34
2008	4.191	4.143	1.414	5.738	5.605	9.881	25,23%	58,07%	46,2%	20

\* Beschäftigte in Teilzeitverhältnissen

Erläuterung: M = männlich; W = weiblich; Ges = gesamt

Quelle: Paisy, V 41-Istanschriftung (interne Daten der Behörde für Schule und Berufsbildung)

41 Ehemals nach § 76 c HmbBG

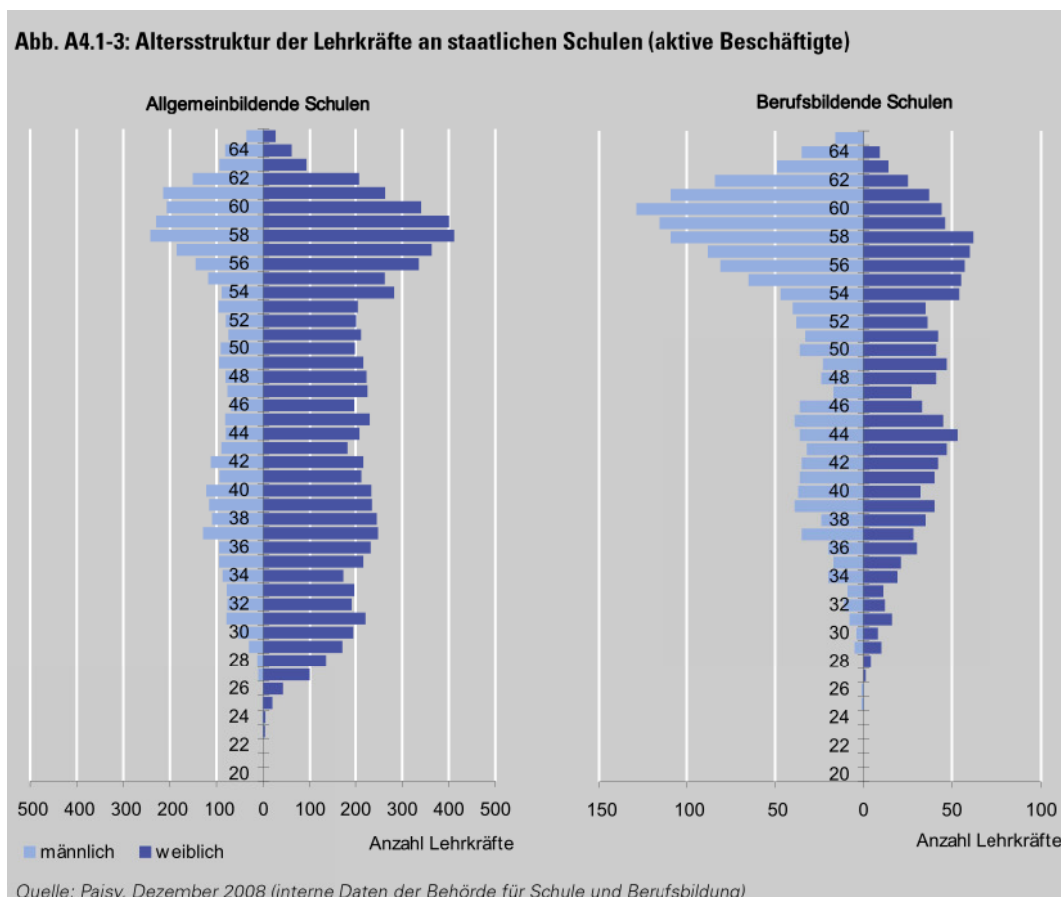
## 1.5 Altersstruktur der Lehrkräfte

Das Durchschnittsalter der aktiven Lehrkräfte ist von 48,6 Jahren in 1999 auf 48,1 Jahre in 2008 gesunken. Grund sind die steigenden Ausscheidensraten von älteren Lehrkräften: Von 1999 bis 2008 haben sich die jährlichen Altersabgänge von rund 200 Lehrkräften auf rund 500 mehr als verdoppelt. Ferner gibt es vermehrte Neueinstellungen auf Teilzeitbasis, die dazu führen, dass mehr jüngere Lehrkräfte an den Schulen tätig sind. Zudem befinden sich 83 Lehrkräfte im Altersteilzeit-Freistellungsjahr. Sie „verjüngen“ ebenfalls die Altersstruktur.

36,6 Prozent der Lehrkräfte (rund 5.700) sind 55 Jahre alt und älter (**Abb. A4.1-3**). Dies sind rund 400 Lehrkräfte weniger als in 2007. Der Anteil der unter 40-Jährigen beträgt 25,8 Prozent (rund 4.000 Beschäftigte). Dies ist ein Plus von einem Prozentpunkt bzw. rund 200 Beschäftigten. Auch wenn ein positiver Trend konstatiert werden kann, verbleibt das Problem, dass mehr als ein Drittel der Lehrerschaft in den nächsten 10 Jahren aus Altersgründen ausscheiden wird.

Besonders auffällig ist die Lage an den berufsbildenden Schulen. Hier sind 44,8 Prozent der Lehrkräfte älter als 55 Jahre und lediglich 15,1 Prozent jünger als 40 Jahre. Das Durchschnittsalter liegt bei 50,8 Jahren. Deutlich jünger sind die Lehrkräfte an den Sonderschulen,<sup>42</sup> hier beträgt das Durchschnittsalter 46,0 Jahre. Es

**Jede dritte Lehrkraft ist älter als 55 Jahre**



<sup>42</sup> Unter dem Begriff „Sonderschulen“ werden in diesem Abschnitt alle speziellen Sonderschulen und Förderschulen zusammengefasst.

Anteil der Lehrkräfte, die aus Altersgründen ausscheiden, steigt

folgen die Gymnasien mit 47,1 Jahren, die Gesamtschulen mit 47,8 Jahren und die Grund-, Haupt- und Realschulen mit 47,9 Jahren.

## 2 Einstellungsbedarfe und Einstellungschancen für Lehrkräfte

### 2.1 Fluktuation von Lehrkräften

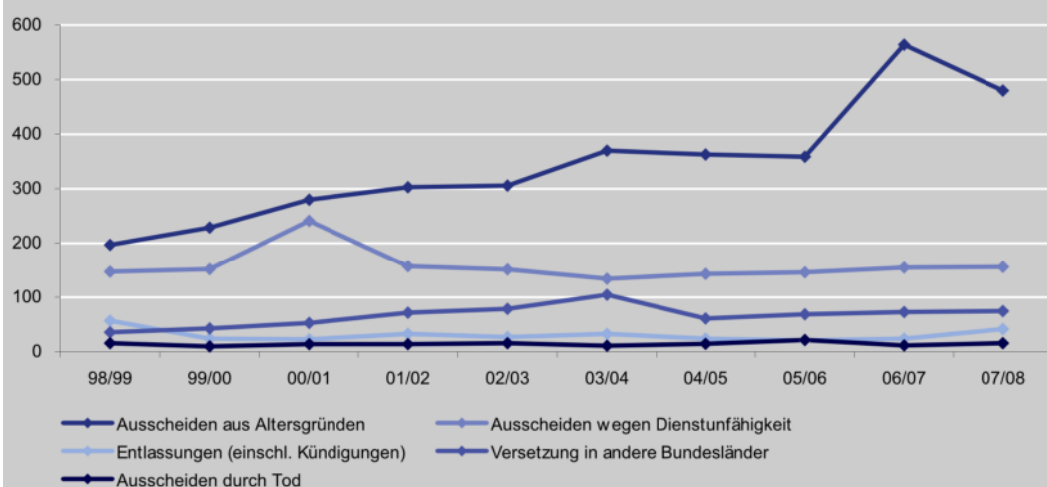
Der Anteil der Lehrkräfte, die aus Altersgründen ausscheiden, ist in den vergangenen zehn Jahren nahezu stetig gestiegen (**Abb. A4.2-1**). Bezogen auf alle endgültigen Abgänge sind im Schuljahr 1998/99 43,5 Prozent der Lehrkräfte aus Altersgründen ausgeschieden, 2007/08 waren es 62,4 Prozent. Bezogen auf den Bestand aller aktiven Lehrkräfte hat sich die Ausscheidensquote im selben Zeitraum von 1,3 Prozent auf 3,1 Prozent erhöht.

Die Anzahl der Ausscheidensfälle wegen Dienstunfähigkeit ist relativ konstant geblieben. Jährlich sind rund 140 bis 160 Lehrkräfte (rund 1% aller Aktiven) wegen Dienstunfähigkeit ausgeschieden. Lediglich im Schuljahr 2000/01 lag die Zahl deutlich höher. Dies lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass zum 1. Januar 2001 bei einem Ausscheiden vor Erreichen der Regelaltersgrenze ein Versorgungsabschlag eingeführt wurde.

### 2.2 Einstellungen von Lehrkräften

Die Entwicklung der Lehrerstellenbedarfe und der Einstellungsnotwendigkeiten hängt u. a. einerseits von der konkreten Entwicklung der Schülerzahlen an den staatlichen Schulen ab, andererseits von den Personalveränderungen, die sich z. B. durch endgültige Abgänge oder Veränderungen im Teilzeit- oder Beurlaubungsverhalten ergeben. Im Rahmen der halbjährlichen Personalorganisation der Schulen (01.02. bzw. 01.08. eines Jahres) wird deren Personalausstattung nach Maßgabe einer bedarfsorientierten Ressourcenplanung und -zuweisung an die konkrete Ent-

Abb. A4.2-1: Endgültige Abgänge von Lehrkräften an staatlichen Schulen nach Schuljahren (Anzahl)



Quelle: Istantreibung BSB (interne Daten der Behörde für Schule und Berufsbildung)

**Tab. A4.2-1: Unbefristete Einstellungen\* von Lehrkräften nach Schuljahren an staatlichen Schulen (Anzahl)**

Schuljahr	GHR	So	Gy	GS	AS	BS	Gesamt
1998/99	173	47	20	61	301	57	358
1999/00	326	62	149	84	621	62	683
2000/01	262	52	119	102	535	101	636
2001/02	226	53	177	157	613	138	751
2002/03	113	15	89	58	275	76	351
2003/04	368	99	131	126	724	111	835
2004/05	187	49	217	109	562	107	669
2005/06	104	56	234	163	557	113	670
2006/07	184	21	332	171	708	122	830
2007/08	123	49	310	238	720	45	765

\* inkl. Übernahmen aus anderen Ländern im Rahmen des KMK-Lehrertauschverfahrens

Quelle: Elektronische Bewerberauswahlverfahren (interne Daten der Behörde für Schule und Berufsbildung)

wicklung angepasst. Mögliche Ersatzbedarfe können dann durch Einstellungen von neuen Lehrkräften oder Stundenerhöhungen bereits vorhandener Lehrkräfte ausgeglichen werden.

Die Einstellungszahlen neuer Lehrkräfte unterliegen einem stetigen Auf und Ab, beeinflusst von politischen Entscheidungen wie z. B. der Einführung des Versorgungsabschlages, der Aufhebung der Altersteilzeit, der Erhöhung bzw. Reduzierung von Klassenfrequenzen, Studentafeln und Schülerzahlen, Arbeitszeiterhöhungen der Lehrkräfte u. Ä. (**Tab. A4.2-1**). Hinzu kommen die persönlichen Entscheidungen der Lehrkräfte.

**Einstellungszahlen von Lehrkräften schwer vorhersagbar**

### 2.3 Zulassung und Einstellung der Referendare

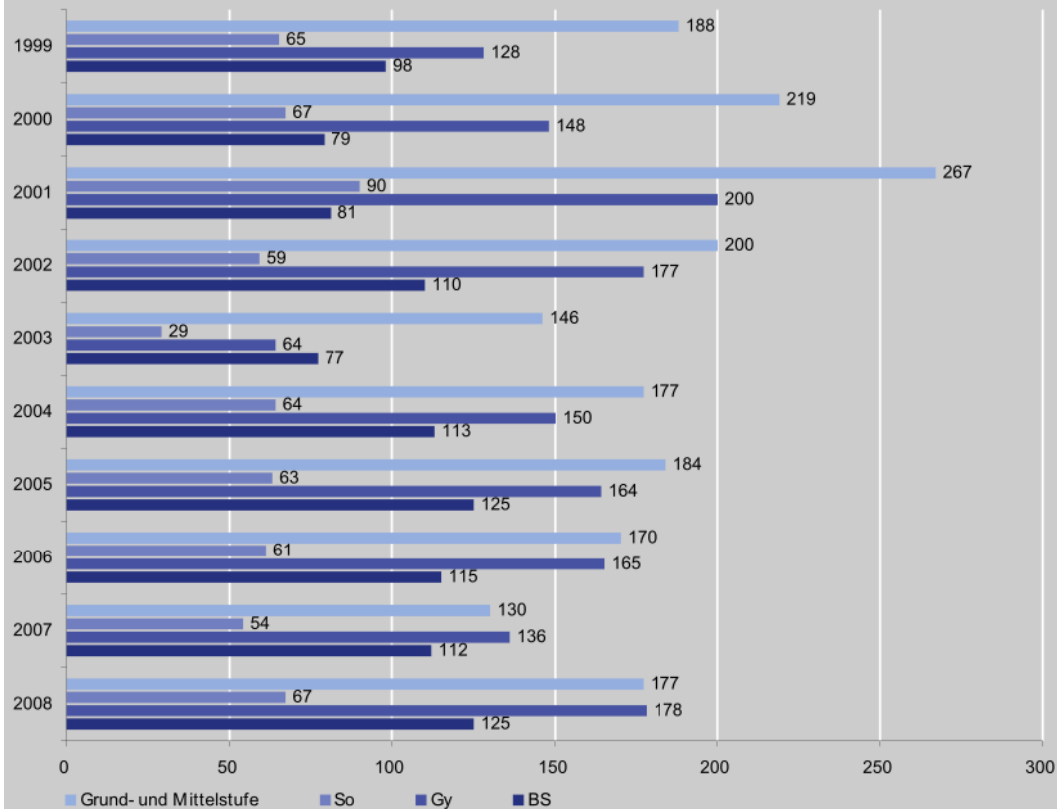
Die Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte erfolgt in Hamburg am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), Abteilung Ausbildung. Die Vorausschätzung von Angebot und Nachfrage ist schwierig: Die Bewerbungen um Zulassung zum Vorbereitungsdienst kommen aus dem ganzen Bundesgebiet, die am LI ausgebildeten Lehrkräfte sind aber nicht verpflichtet, in den hamburgischen Schuldienst einzutreten. Sie können auch in den Schuldienst eines anderen Bundeslandes eintreten. Dies macht die Kapazitätsplanungen für das LI anspruchsvoll, zumal deutliche Veränderungen in der Aufnahme von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern auch entsprechende Veränderungen im Bedarf an Seminarleitungen im LI auslösen.

**Kapazitätsplanung der Referendarsausbildung ist schwierig**

Bis 1999 erfolgte die Zulassung zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt Gymnasien ausschließlich zum 1. August des Jahres. Für die anderen Lehrämter galt auch der Nebenzulassungstermin 1. Februar des Jahres. Ab 2000 wurde für alle Lehrämter die einheitliche Regelung der Zulassung zum 1. Februar und 1. August eines Jahres eingeführt. Seit 2004 wurde der Zulassungstermin vom 1. August auf den 1. November und ab 2005 vom 1. Februar auf den 1. Mai verschoben.

Bis zum Jahr 2000 verlief die Zulassung in allen Lehrämtern relativ konstant. Im Lehramt Primar- und Sekundarstufe I („Grund- und Mittelstufe“) wurden jährlich wechselnd ein Hauptseminar mehr oder weniger eingerichtet. 2001 erfolgte der

**Abb. A4.2-2: Zulassungen zum hamburgischen Vorbereitungsdienst nach Lehrämtern von 1999 bis 2008 (Anzahl)**



Quelle: Elektronische Bewerberauswahlverfahren (interne Daten der Behörde für Schule und Berufsbildung)

Ausbau im damaligen Studienseminar.<sup>43</sup> Mit Ausnahme des Lehramtes berufsbildende Schulen wurden zusätzliche Hauptseminare eingerichtet.

Nachfolgend wurden von Bürgerschaft und Senat strukturelle Einsparungen beschlossen. Diese entstanden beispielsweise durch die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes und die Streichungen der Lehramtsanwärterstellen aus der Einstellungs-offensive und dem Junglehrerprogramm. Dies hat dann 2003 zu einem deutlichen Rückgang der Zulassungen geführt. Ab 2004 sind die Zulassungen wieder auf das Niveau der Vorjahre gestiegen (**Abb. A4.2-2**).

### 3 Bezahlung der Lehrkräfte

**Hamburger Lehrkräfte werden überwiegend mit A 13 besoldet**

Die meisten Lehrkräfte sind in der Besoldungsgruppe A 13 tätig (**Tab. A4.3-1**). Ab der Besoldungsgruppe A 14 überwiegen die männlichen Beschäftigten. Bei den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern ist das Bild ähnlich. Bis zur Entgeltgruppe 13 sind mehr Frauen als Männer beschäftigt, in den beiden höheren Entgeltgruppen 14 und 15 dagegen mehr Männer.

43 Heute: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Ausbildung.

**Tab. A4.3-1: Besoldungs-/Entgeltgruppe aktiver\* beschäftigter Lehrkräfte an staatlichen Schulen, getrennt nach Schulformkapiteln (Anzahl)**

Besoldung	Beamte												Arbeitnehmer	
	GHR		So		Gy		GS		BS		Staatliche Schulen		Staatliche Schulen 2008	
	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	Entgeltgruppe	
A 16	0	0	0	0	55	60	17	18	42	36	114	114	X	X
A 15	7	7	39	36	298	284	133	139	197	193	674	659	15	21
A 14	126	121	227	195	1.143	838	406	435	759	674	2.661	2.263	14	60
A 13 h. D.**	2.679	2.242	629	807	1.371	2.301	1.663	1.442	1.299	1.482	7.641	8.274	13	708
A 13 geh. D.	1.138	602	43	4	18	8	313	260	22	0	1.534	874	X	X
A 12	482	1.117	44	16	0	20	106	540	68	51	700	1.744	12	0
A 11	1	0	0	4	0	0	0	0	43	38	44	42	11	283
A 10	55	15	19	1	0	0	27	8	131	90	232	114	10	66
A 9 geh. D.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	X	X
A 9 m. D.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	260
A 8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	2
A 7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0
A 6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	1
A 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1
Summe	4.489	4.104	1.001	1.063	2.885	3.511	2.665	2.842	2.561	2.564	13.601	14.084	Summe	1.402

\* Aktive= BSB-qualitätsgesicherte Summe gemäß FHH-Kennzahlenbuch

\*\* inkl. Besoldungsgruppe A13S (A 13 gehobener Dienst, aber Zulage nach höherem Dienst)

Erläuterung: h. D. = höherer Dienst; geh. D. = gehobener Dienst; m. D. = mittlerer Dienst

Quelle: Interne Daten der Behörde für Schule und Berufsbildung

Vergleicht man die Besoldungsstruktur heute mit der von vor zehn Jahren, so fällt auf, dass in der Besoldungsgruppe A 12 ein deutlicher Zuwachs zu verzeichnen ist, während die Besoldungsgruppe A 13 im gehobenen Dienst entsprechend kleiner wurde. Grund ist die Absenkung<sup>44</sup> der Eingangsbesoldung für Lehrkräfte der Primarstufe und der Sekundarstufe I nach Besoldungsgruppe A 12 und die seither erfolgten Neueinstellungen. Dem gegenüber steht das Ausscheiden älterer Lehrkräfte, die sich hauptsächlich in den Besoldungsgruppen A 13 höherer Dienst und A 14 befinden. Die geringe Bewegung in den Besoldungsgruppen A 15 und A 16 liegt daran, dass es sich hierbei um die Besoldungsgruppen der Funktionsträgerinnen und -träger nach § 96 HmbSG handelt, deren Zahl annähernd konstant geblieben ist.

## 4 Fehlzeiten

### 4.1 Fehlzeitenquote der Lehrkräfte

Als Fehlzeiten werden hier bezahlte Arbeitstage gerechnet, an denen der Arbeitnehmer seinen bzw. die Arbeitnehmerin ihren Verpflichtungen am Arbeitsplatz wegen Krankheit, Unfällen oder Kuraufenthalten nicht nachkommen kann. Fehlzeiten wegen Mutterschutz und Wehrübungen (ebenfalls bezahlte Abwesenheitszeiten) werden hier nicht betrachtet.

<sup>44</sup> Viertes Gesetz zur Änderung des HmbBesG vom 28. Mai 2003



**Fehlzeitenquote der Lehrkräfte relativ konstant bei 5%**

**Überwiegend Kurzeiterkrankungen**

**Deutlicher Anstieg der Fehlzeitenquote mit zunehmendem Alter**

Die Summe der krankheitsbedingten Fehlzeiten wird auf Basis einer Vollkräfteberechnung gebildet, Teilzeitkräfte werden also in Vollzeitäquivalente umgerechnet. Dadurch werden auch Bereiche mit hohen Teilzeitquoten adäquat berücksichtigt. Um die einzelnen Schulformen bzw. Schulen vergleichen zu können, werden die Ausfalltage in Bezug zu einer Sollarbeitszeit (Normalarbeitstage<sup>45</sup> pro Jahr multipliziert mit der Summe der Vollzeitkräfte am 01.01. des Berichtsjahres) gesetzt. Die daraus ermittelte Fehlzeitenquote bildet die Grundlage für einen ersten (quantitativen) Vergleich. Zudem wird bei den Lehrkräften der Berichtszeitraum auf das Schuljahr und nicht auf das Kalenderjahr bezogen.

In den vergangenen fünf Schuljahren lag die Fehlzeitenquote der Lehrkräfte relativ konstant bei fünf Prozent (**Tab. A4.4-1**). Berücksichtigt man auch die unbezahlten Fehltage und nimmt keine Vollkraftbereinigung/Vollkräfteberechnung vor, so liegt die Quote rund 0,4 Prozentpunkte höher. Weibliche Lehrkräfte wiesen in den vergangenen Jahren eine jeweils um mindestens einen Prozentpunkt höhere Fehlzeitenquote als männliche Lehrkräfte auf.

Der überwiegende Anteil der Krankheitsfälle wird durch Kurzeiterkrankungen (1 bis 3 Tage) verursacht. Auf sie entfallen rund 80 Prozent aller Erkrankungen. Rund 16 Prozent aller Erkrankungen dauern zwischen vier und zehn Tagen, zwei Prozent zwischen 11 bis 20 Tagen und 0,5 Prozent zwischen 21 und 30 Tagen. 1,5 Prozent der Fälle dauern mehr als 30 Tage. Zieht man die Verteilung der Fehltage von kurz- und langfristigen Erkrankungen hinzu, so zeigt sich, dass 49,5 Prozent der Fehltage von vier Prozent der Krankheitsfälle verursacht werden. Oder umgekehrt: 96 Prozent der Krankheitsfälle machen nur 50,5 Prozent der Fehltage aus. Längerfristige Erkrankungen haben demnach einen verhältnismäßig starken Einfluss auf den Krankenstand.

Bei der Betrachtung der Fehlzeiten nach Altersgruppen wird ein deutlicher Zusammenhang zwischen den Fehltagen und steigendem Alter erkennbar (**Abb. A4.4-1**). So steigt die Fehlzeitenquote von 2,6 Prozent in der Altersgruppe der

**Tab. A4.4-1: Krankenausfallstatistik\* für Lehrkräfte der staatlichen Schulen (bezahlte Fehltage mit Vollkraftberechnung) in den Schuljahren 2002/03 bis 2007/08, getrennt nach Schulformkapiteln (in %)**

	2002/03			2003/04			2004/05			2005/06			2006/07			2007/08		
	Ges	M	W	Ges	M	W	Ges	M	W	Ges	M	W	Ges	M	W	Ges	M	W
GHR	4,6	4,0	4,8	5,1	4,5	5,3	5,5	5,0	5,6	5,1	4,2	5,4	5,3	4,5	5,5	5,3	4,9	5,4
So	4,8	3,8	5,1	5,3	4,7	5,6	5,5	4,6	5,8	5,1	4,5	5,3	5,6	4,8	5,9	5,8	5,1	6,0
Gy	3,9	3,4	4,6	4,7	4,0	5,5	4,6	4,4	4,9	4,3	3,7	5,0	4,2	3,6	4,8	4,6	3,9	5,4
GS	5,1	4,3	5,8	5,5	4,5	6,2	5,4	4,2	6,3	5,3	4,1	6,3	5,2	4,5	5,7	5,2	4,6	5,7
BS	4,1	3,8	4,7	5,0	4,5	5,9	5,1	4,5	6,2	4,5	3,8	5,8	4,7	4,2	5,3	4,7	4,5	4,9
Durchschn.	4,4	3,8	4,9	5,0	4,3	5,6	5,2	4,5	5,7	4,9	3,9	5,5	4,9	4,2	5,4	5,0	4,4	5,5

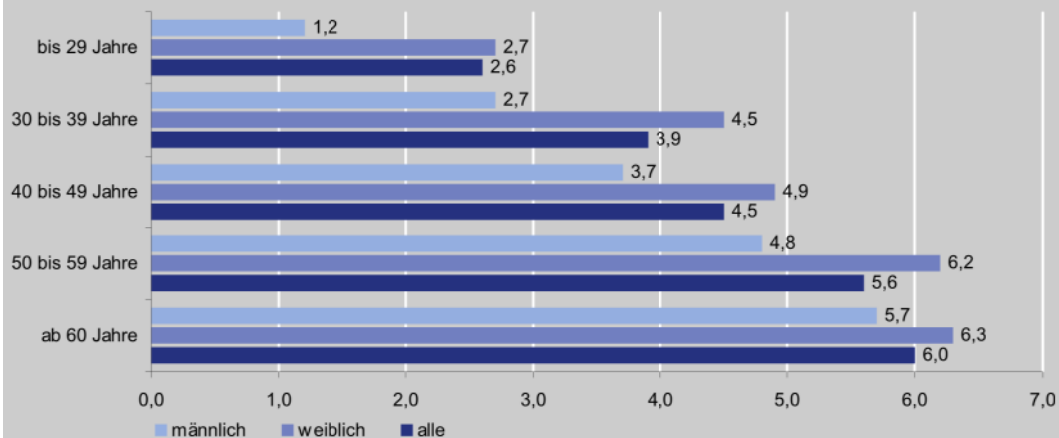
\* Gemäß der im FHH-Kennzahlenbuch "B-08 Fehlzeiten" beschriebenen Vorgehensweise werden krankheitsbedingte Fehltage, die auf Schulferien, Wochenend- oder Feiertage entfallen, nicht gezählt. Mutterschutzfristen bleiben außen vor, da sie nicht zu den krankheitsbedingten Fehlzeiten zählen. Die Grundgesamtheit ist der statistische Personalbestand plus Beschäftigte ohne Krankenbezüge.

Erläuterung: Ges = gesamt; M = männlich; W = weiblich; Durchschn. = Durchschnitt

Quelle: Interne Daten der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB)

45 Ohne Wochenenden, Feiertage und bei Lehrkräften auch ohne Ferienzeiten.

**Abb. A4.4-1: Fehlzeitenquote der Lehrkräfte an staatlichen Schulen nach Altersgruppen im Schuljahr 2007/08, Angabe der bezahlten Fehltag mit Vollkräftebereinigung (in %)**



Quelle: Daten der Behörde für Schule und Berufsbildung; Sonderauswertung vom ZPD (Zentrale Personaldienste)

bis 29-Jährigen kontinuierlich auf 6,0 Prozent in der Altersgruppe der ab 60-Jährigen an. 41 Prozent aller Fehltag kommen aus der Altersgruppe der 50- bis 59-Jährigen, rund 22 Prozent aus der Altersgruppe der 40- bis 49-Jährigen und der ab 60-Jährigen. Die Entwicklung in den Altersgruppen war in den Vorjahren vergleichbar.

## 4.2 Fehlzeitenquote ohne Lehrkräfte

Die Ermittlung der Fehlzeitenquote beruht auf einer einheitlichen Definition für die Freie und Hansestadt Hamburg (FHH) wie sie im Kennzahlenbuch Teil A (Definition personalwirtschaftlicher Basisaggregate) festgelegt ist (siehe auch Fehlzeitenquote der Lehrkräfte). Insofern ist eine FHH-weite Vergleichbarkeit der Daten gegeben.

Für die BSB lässt sich feststellen, dass die Fehlzeiten der Beschäftigten – ohne Lehrkräfte – (bezahlte Fehltag mit Vollkraftbereinigung) seit 2003 leicht angestiegen sind, sich aber weiterhin deutlich unter dem Niveau der FHH bewegen (**Tab. A4.4-2**). Betrachtet man einzelne Berufsgruppen, so lassen sich einige Unterschiede feststellen:

- Deutlich unter dem BSB-Durchschnittswert liegt die Fehlzeitenquote für das Verwaltungspersonal im gehobenen und höheren Dienst sowie für die Hausmeisterinnen und Hausmeister an den Schulen.
- Im Bereich des mittleren Verwaltungsdienstes hat das Personal in den Schulsekretariaten eine geringere Fehlzeitenquote als das Personal in den Ämtern und Dienststellen.
- Überdurchschnittliche Fehlzeitenquoten weisen das Reinigungspersonal und die sogenannten pädagogischen Unterrichtshilfen an den Schulen wie Sozialpädagoginnen und -pädagogen bzw. Erzieherinnen und Erzieher auf.

Aber auch hier gilt, dass bei allen berufsgruppenspezifischen Unterschieden die Quoten der BSB unterhalb der Quoten für die FHH liegen.

**Geringere Fehlzeitenquote als in der FHH gesamt**

**Tab. A4.4-2: Krankenausfallstatistik des Personals der Behörde für Schule und Berufsbildung (ohne Lehrkräfte an Schulen) von 2003 bis 2008, Angabe der bezahlten Fehltage mit Vollkräftebereinigung (in %)**

	2003	2004	2005	2006	2007	2008
BSB gesamt	4,8%	4,8%	5,1%	5,2%	5,2%	5,3%
HIBB gesamt	•	•	•	•	5,2%	5,3%
FHH gesamt	6,2%	6,2%	6,4%	6,2%	6,6%	6,9%

Quelle: Dezentrale Berichtsdatenbank, Aggregat P\_stat gem. FHH-Kennzahlenbuch A-01



# *Frühkindliche Bildung und Betreuung*

In den letzten Jahren ist die öffentliche Aufmerksamkeit für die frühen, vorschulischen Phasen des Bildungserwerbs deutlich gestiegen. Immer stärker wird wahrgenommen, dass Bildungsprozesse in frühester Kindheit beginnen. Familiäre und auch institutionelle Unterstützung und Förderung prägen die Bildungsbiografie von Kindern nachhaltig. Bildung und Betreuungsangebote der Kindertagesbetreuung werden in Kitas und in Kindertagespflege für alle Kinder bereits beginnend nach der Geburt bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres angeboten.

Frühkindliche Bildung in Kitas und in Kindertagespflege ist ein staatlich gefördertes Angebot an die Eltern. Die Anbieter frühkindlicher Bildung und Betreuung sind überwiegend nicht-staatliche Träger. Mit der Einführung des nachfrageorientierten Kita-Gutschein-Systems zum 1. August 2003 wurden die Voraussetzungen für den produktiven Qualitätswettbewerb der Kitas und die starke Ausweitung der Bildungsbeteiligung insbesondere jüngerer Kinder in den Folgejahren geschaffen.

Seit einigen Jahren findet darüber hinaus eine engere Verzahnung mit schulischen Angeboten statt, teilweise auch durch gesetzliche Festschreibungen wie z. B. im Bereich der Sprachförderung (vgl. Indikator C4).

Im Abschnitt „Angebote frühkindlicher Bildung“ (B1) werden die Trägerstruktur, Personalschlüssel sowie Zuschüsse und Kosten näher beleuchtet. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Kita-Gutschein-System. Im zweiten Abschnitt „Bildungsbeteiligte in Tageseinrichtungen“ (B2) werden Bildungsbeteiligungsquoten und die betreuten Kinder in den verschiedenen Leistungssegmenten in den Blick genommen. Der dritte Indikator schließlich betrachtet das Personal im frühkindlichen Bereich (B3).

# B1

## Angebote frühkindlicher Bildung und Betreuung

Bereits für die ersten Lebensjahre eines Kindes gibt es differenzierte Bildungs- und Betreuungsangebote der öffentlich geförderten Jugendhilfeträger. Dazu gehören das Kita-Gutschein-System<sup>1</sup> und eine Reihe weiterer bezuschusster Betreuungsangebote, die neben den „klassischen Angeboten“ Krippe, Elementarbereich und Hort in Kindertagesstätten (Kitas)<sup>2</sup> u. a. die Kindertagespflege/Tagesmütter, Pädagogische Mittagstische, Vorschulklassen, Frühförderung (Förderung behinderter oder von Behinderung bedrohter Kinder im Elementarbereich) und Anschlussbetreuung umfassen.

**Hamburg ist Vorreiter bei Einführung eines Kita-Gutschein-Systems**

Hamburg hat im August 2003 als erste deutsche Großstadt ein nachfrageorientiertes Kita-Gutschein-System mit kindbezogener Finanzierung eingeführt. In Hamburg hat jedes Kind im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt unabhängig von der Berufstätigkeit der Eltern einen Anspruch auf einen Kita-Platz mit fünf Stunden Betreuung inklusive Mittagessen. Darüber hinaus hat jedes Kind unter 14 Jahren Anspruch auf eine bedarfsgerechte Betreuung, wenn beide Eltern oder der allein erziehende Elternteil berufstätig sind, studieren oder eine berufliche Aus- oder Weiterbildung durchlaufen oder einen Deutsch-Sprachkurs für Migrantinnen bzw. Migranten besuchen. Auch Kinder mit dringendem pädagogischen oder sozialen Bedarf (z. B. bei erheblichen Entwicklungsverzögerungen) haben Anspruch auf eine bedarfsgerechte Förderung in einer Tagesbetreuung.

Im Gegensatz zu der davor üblichen Praxis einer zentralen Vergabe von Betreuungsplätzen, bei der sich die Eltern an die vorgegebene Angebotsstruktur anpassen hatten, bietet das neue Gutscheinsystem sowohl den Familien als auch den Anbietern eine deutlich höhere Flexibilität. Die Eltern bekommen einen geldwerten Gutschein über den benötigten Betreuungsumfang und suchen sich eine Einrichtung mit dem passenden Angebot. Die möglichen Betreuungs- und Bildungsleistungen beziehen sich im Krippen- und Elementarbereich auf vier bis zu 12 Stunden pro Tag sowie bei der Hortbetreuung auf zwei bis zu sieben Stunden täglich ergänzend zur Schule.

**Eltern tragen ca. 20% der Betreuungskosten**

Die Eltern lösen ihren Kita-Gutschein bei einer Kita ihrer Wahl ein und schließen mit dem Kita-Träger einen Betreuungsvertrag. Die Kita-Träger bekommen für die betreuten Kinder mit einem Gutschein die notwendigen Kosten in vollem Umfang erstattet. Die öffentlichen Zuschüsse finanzieren dabei rund 80 Prozent der Betreuungskosten. Die übrigen Kosten werden durch die Elternbeiträge gedeckt.

**Mehr Wettbewerb zwischen den Anbietern**

Im Gegensatz zur früheren Zentralplanung können die Kita-Träger nun dezentral, eigenständig und eigenverantwortlich – entsprechend der regionalen Nachfrage – ihre Angebotsstrukturen weiterentwickeln und bedarfsgerecht neue Angebote aufbauen. Außerdem können neue Anbieter jederzeit in das Kita-Gutschein-System eintreten. Die Kita-Träger können den Fortbestand ihrer Kitas nur sichern, wenn sie genügend Familien davon überzeugen, ihr Angebot zu wählen.

<sup>1</sup> Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz Hamburg 2007: Kinder- und Jugendbericht 2007.

<sup>2</sup> Krippe: 0 bis unter 3 Jahre, Elementarbereich: 3 Jahre bis zur Einschulung, Hort: eingeschulte Kinder.

Sie bemühen sich deshalb, ihr Angebot so passgenau wie möglich auf die Bedürfnisse ihrer Kunden zuzuschneiden. Dies hat zu einem produktiven Qualitätswettbewerb zwischen den Anbietern und zu einer bedarfsgerechten Anpassung der Angebote geführt. Im Folgenden soll über die zahlenmäßige Entwicklung bei der Trägerstruktur der Kitas (1), über den Personalschlüssel (2) sowie über die Entwicklung der öffentlichen Zuschüsse für Kindertagesbetreuung und die Kosten für die verschiedenen Betreuungsleistungen (3) berichtet werden.

## 1 Trägerstruktur im Kita-Gutschein-System

Vom 31. Dezember 2002 bis zum August 2008 hat sich die Anzahl der Kitas im Kita-Gutschein-System von 737 auf 897 deutlich erhöht (**Tab. B1.1-1**). Die Vereinigung Hamburger Kindertageseinrichtungen gGmbH, ein öffentliches Unternehmen der Freien und Hansestadt Hamburg, ist trotz einer Verringerung des Marktanteils um etwa fünf Prozentpunkte seit 2002 mit Abstand größter Anbieter von Kitabetreuung. Ebenfalls gestiegen ist die Anzahl der Kita-Träger mit nur einer Kita von 256 am 31. Dezember 2002 auf 326 Ende 2007. Die Einführung des Kita-Gutschein-Systems hat somit – anders als vielfach angenommen – zu einer Stärkung der Trägerpluralität geführt.

Zahl der kleinen Träger nimmt zu

B  
1

**Tab. B1.1-1: Entwicklung der Marktanteile nach Verbänden von 2002 bis 2007**

Verband	2002*		2007**	
	Kitas (31.12.) Anzahl	Kinder in %	Kitas (31.12.) Anzahl	Kinder in %
Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH	173	41,9	172	37,3
Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e.V.	121	15,3	197	17,9
Diakonisches Werk Hamburg - Landesverband der Inneren Mission e.V.	171	19,0	152	17,6
Soal – Alternativer Wohlfahrtsverband e.V.	116	7,4	147	8,2
Nicht organisierte Träger	69	5,2	112	7,7
Deutsches Rotes Kreuz - Landesverband Hamburg e.V.	24	4,0	32	4,4
Caritasverband für Hamburg e.V.	32	3,6	33	4,0
Arbeiterwohlfahrt – Landesverband Hamburg e.V.	30	3,5	27	2,9
Zentralwohlfahrtsverband der Juden in Deutschland	1	0,1	1	0,0
Anzahl Gesamt	737	49.808	873***	58.391

\* Pflegesatzsystem

\*\* Kita-Gutschein-System

\*\*\* 31.08.2008 = 897 Kitas

Quelle: Interne Daten der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz November 2008; eigene Berechnungen

## 2 Personalschlüssel im Kita-Gutschein-System

Die Personalschlüssel für die Betreuungsleistungen im Kita-Gutschein-System sind im Landesrahmenvertrag ‚Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen‘ geregelt. Die ursprünglich im Jahr 2003 getroffenen Vereinbarungen über deutlich erhöhte Ausstattungen für die Betreuungsleistungen führten zu Ausgaben, die mit den zur Ver-

**Bis zu dreimal mehr  
Fachkräfte für  
Krippenkinder als für  
Hortkinder**

fügung stehenden Haushaltsmitteln nicht mehr zu decken waren. Dies führte zu entsprechenden Nachforderungen.

Im neuen, seit dem 1. Januar 2005 gültigen Landesrahmenvertrag wurde mit den Verbänden der Kita-Träger einvernehmlich festgelegt, dass die Personalkapazitäten in den Kitas an das Niveau von 2002, dem Jahr vor der Einführung des Kita-Gutschein-Systems, angepasst werden. Dabei orientiert sich der Personalschlüssel an dem altersbedingten Betreuungsbedarf und den bewilligten Betreuungsstunden des Kindes. Je jünger die Kinder sind, desto größer ist die Anzahl der Erzieherinnen und Erzieher, die sie betreuen: So werden beispielsweise bis zu dreimal so viele Fachkräfte für die Betreuung von Krippenkindern eingesetzt wie für die Betreuung von Hortkindern (**Tab. B1.2-1**).

Gegenüber 2002 wurde die Anzahl der Kinder pro Vollzeitkraft (Erzieher-Kind-Relation) bis auf zwei Betreuungsformen leicht abgesenkt. Für Kinder, die halbtags den Kindergarten besuchen, ergibt sich sogar eine Verbesserung des Personalschlüssels um ca. 18 Prozent. Die genauen Personalschlüssel-Werte können der nachstehenden Tabelle entnommen werden (**Tab. B1.2-1**). Sie zeigt an, wie viele Kinder von einer (Vollzeit-) Erzieherstelle zu betreuen sind.

**Tab. B1.2-1: Anzahl der Kinder pro Vollzeitkraft (Erzieher-Kind-Relation)**

Leistungsart	2002	2007	Veränderung des Personalschlüssels
Krippe 8 Std.	6,15	6,21	- 1%
Krippe 6 Std.	6,15	6,00	+ 2%
Elementar 8 Std.	10,26	10,23	0%
Elementar 6 Std.	10,26	10,23	0%
Elementar 4 Std.	13,68	11,25	+ 18%
Hort 5 Std.	17,05	18,00	- 6%
Hort 3 Std.	14,55	13,87	+ 5%

*Quelle: Interne Daten der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz November 2008; eigene Berechnungen*

### 3 Zuschüsse und Kosten

Der Kita-Ausbau und die Umsetzung der erweiterten Rechtsansprüche waren nur möglich, weil Hamburg die Mittel für die Kindertagesbetreuung erheblich gesteigert hat. Für 2008 werden insgesamt 411 Millionen Euro öffentliche Fördermittel bereitgestellt. Im Jahr 2002 beliefen sich die Zuschüsse noch auf 296 Millionen Euro. Das Kita-Budget wurde also innerhalb von nur sechs Jahren um 115 Millionen Euro (39%) erhöht.

Im Kita-Gutschein-System gilt nach dem Landesrahmenvertrag der Grundsatz, dass für gleiche Leistungen das gleiche Leistungsentgelt gezahlt wird. Mit diesem Schritt sind bei der für Kindertagesbetreuung zuständigen Behörde und bei den Kita-Trägern Verwaltungskosten und Bürokratie weggefallen. Außerdem werden so die Transparenz und der Wettbewerb gefördert.

**Gleiche Leistung für  
gleiches Geld**

Das Leistungsentgelt setzt sich aus drei pauschalierten Teilen zusammen. Mit dem „Teilentgelt Betreuung und Leitung“ werden die pädagogischen Personalkosten abgegolten. Sie machen gut 60 Prozent des Entgeltes aus. Mit dem „Teilentgelt Sachkosten“ werden der Personalaufwand für Hauswirtschaft und Verwaltung, der Materialaufwand und die Gebäudenebenkosten (ca. 30% des Entgeltes) finanziert. Das „Teilentgelt Sachkosten“ wurde bereits 2003 pauschaliert, das „Teilentgelt Betreuung und Leitung“ folgte zwei Jahre später. Im Jahr 2007 ist das „Teilentgelt Gebäude“ für neue Kitas eingeführt worden, mit dem Miete und Abschreibung, Kapitalkosten sowie Instandhaltung refinanziert werden. Dadurch wurden auch Anreize für neue Anbieter gesetzt. Für die über 840 vorher schon bestehenden Kitas bedurfte es aufgrund der sehr unterschiedlichen Struktur einer gesonderten Regelung. Das „Teilentgelt Gebäude“ wird bei ihnen daher weiterhin einrichtungsindividuell berechnet. Die Gebäudekosten machen etwa zehn Prozent des Leistungsentgeltes aus. Die Leistungsentgelte reichten 2007 von 337 Euro pro Monat für eine vierstündige Elementarbetreuung bis zu 1.193 Euro für eine zwölfstündige Krippenbetreuung (Tab. B1.3-1)

**Leistungsentgelte  
reichen von 337€ bis zu  
1.193€ pro Monat**

**B  
1**

**Tab. B1.3-1: Durchschnittliche Leistungsentgelte für die Kitas im Kita-Gutschein-System im Jahr 2007**

Leistungsart	Leistungsentgelt (Euro/Monat)
Krippe 12 Stunden	1.193
Krippe 10 Stunden	1.049
Krippe 8 Stunden	964
Krippe 6 Stunden	829
Krippe 4 Stunden	641
Elementar 12 Stunden	795
Elementar 10 Stunden	708
Elementar 8 Stunden	642
Elementar 6 Stunden	551
Elementar 5 Stunden ohne Mittagessen	375
Elementar 5 Stunden mit Mittagessen	478
Elementar 4 Stunden	337
Hort 7 Stunden	478
Hort 5 Stunden	442
Hort 3 Stunden	416
Hort 2 Stunden	368

Quelle: Interne Daten der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz November 2008; eigene Berechnungen

In **Abbildung B1.3-1** befindet sich eine zusammengefasste relative Darstellung der Entwicklung vom Pflegesatzsystem zum Gutschein-System. Die absoluten Werte wurden in Messzahlen überführt, wobei das Jahr 2002 als Referenzjahr auf 100 Prozent festgelegt wurde.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Die jeweiligen Werte werden bezogen auf ein Startjahr (hier: 2002). Die Werte der folgenden Jahre werden dann in Relation zum Startjahr in Prozent dargestellt, das heißt, dass bei einer Erhöhung bezogen auf das Startjahr der jeweilige Wert entsprechend größer wird als 100 Prozent.

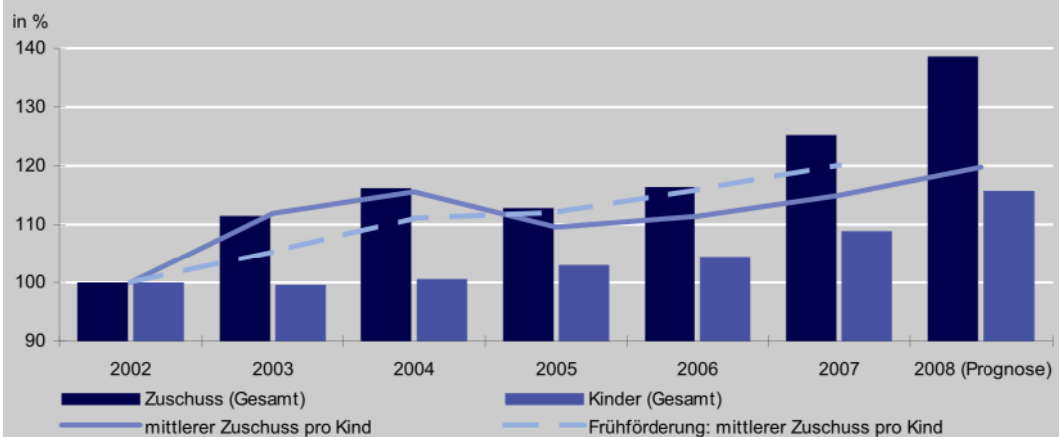


**Zunehmendes  
finanzielles  
Engagement Hamburgs  
bei der Kindertages-  
betreuung**

Die Balkengrafik zeigt einen kontinuierlichen Anstieg der Zahl betreuter Kinder, die im Jahr 2008 voraussichtlich noch höher liegen wird als in den Vorjahren. Lediglich für die Zuschüsse ist im Jahr 2005 ein Einbruch zu erkennen, der auf die notwendige Anpassung der Personalschlüssel zurückzuführen ist. Von dann an steigen die Zuschüsse. Die durchgezeichnete blaue Kurve zeigt die Änderung der mittleren Zuschüsse pro Kind.

Die Zuschussentwicklung beruht ansonsten vor allem auf der bedarfsgerechten Änderung bei den nachgefragten Leistungen, der Erhöhung der Leistungsentgelte, dem deutlichen Anstieg der kostenintensiven Betreuungsleistungen für Krippenkinder und für behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder sowie der Ausweitung der Anschlussbetreuung und Sprachförderung.

**Abb. B1.3-1: Mengen-, Kosten- und Preisentwicklung ab 2002 (alle Kinder)**



Erläuterung:  
 2002 = 296 Mio.€ Zuschuss für 61.869 Kinder entspricht 4.791€ Zuschuss pro Kind (100%) (18.524€ pro Frühförderkind)  
 Daten ohne Vorschulklassenkinder und ohne Anschlussbetreuung dieser Kinder, da diese im Wesentlichen Ausgaben im Bereich der allgemeinbildenden Schulen verursachen.

Quelle: Interne Daten der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz November 2008; eigene Berechnungen

# B2

## *Bildungsbeteiligte in Tageseinrichtungen*

Neben den Angeboten frühkindlicher Bildung und Betreuung interessiert ebenso die Nutzung dieser Angebote. Im Folgenden wird zunächst auf die Bildungsbeteiligungsquoten nach Altersgruppen (Krippe, Elementarbereich, Hort) (1) und nach Altersjahrgängen (2) sowie auf die Art der Leistung (3) eingegangen.

In Hamburg hat jedes Kind ab drei Jahren bis zum Schuleintritt einen Anspruch auf einen Platz in einer Kindertagesstätte (Kita) mit fünf Stunden Betreuung und einem Mittagessen – unabhängig von der Berufstätigkeit der Eltern. Es ist geplant, diesen allgemeinen Anspruch ab dem 1. August 2010 auch für alle zweijährigen Kinder einzuführen.

Darüber hinaus hat jedes Kind von Geburt bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres einen Anspruch auf Tagesbetreuung in dem zeitlichen Umfang, in dem seine Eltern wegen Berufstätigkeit, Ausbildung oder Teilnahme an einem Deutsch-Sprachkurs die Betreuung nicht selbst übernehmen können. Des Weiteren haben Kinder mit sozial bedingtem oder pädagogischem Bedarf Anspruch auf Tagesbetreuung in dem zeitlichen Umfang, der notwendig ist, sie bedarfsgerecht zu fördern. Damit geht der Hamburger Rechtsanspruch über die bundesweite Regelung deutlich hinaus.

**Anspruch auf  
Betreuung in Hamburg  
deutlich besser als  
bundesweite Regelung**

B  
2

### **1 Bildungsbeteiligungsquoten nach Altersgruppen**

Die Betreuungsquoten geben das quantitative Niveau der Kindertagesbetreuung und somit auch der Bildungsbeteiligung in Hamburg für die einzelnen Altersgruppen wieder. Dabei wird unterschieden nach der Betreuungsquote „Krippe“ für unter Dreijährige, „Elementarbereich“ für dreijährige Kinder bis zur Einschulung sowie „Hort“ für bereits eingeschulte Kinder. Der Elementarbereich wird wiederum unterteilt in vier- bis fünfstündige Halbtagsangebote und sechs- bis zwölfstündige Ganztagsangebote.

Die Betreuungsquoten (**Abb. B2.1-1**) zeigen insgesamt einen deutlichen Aufwärtstrend. Seit 2002 stieg die Betreuungsquote im Krippenbereich von 15,9 Prozent auf 22,2 Prozent im Jahr 2007<sup>4</sup> an. Damit weist Hamburg eine mehr als doppelt so hohe Betreuungsquote auf wie der Durchschnitt der westdeutschen Länder, der bei 9,9 Prozent liegt.

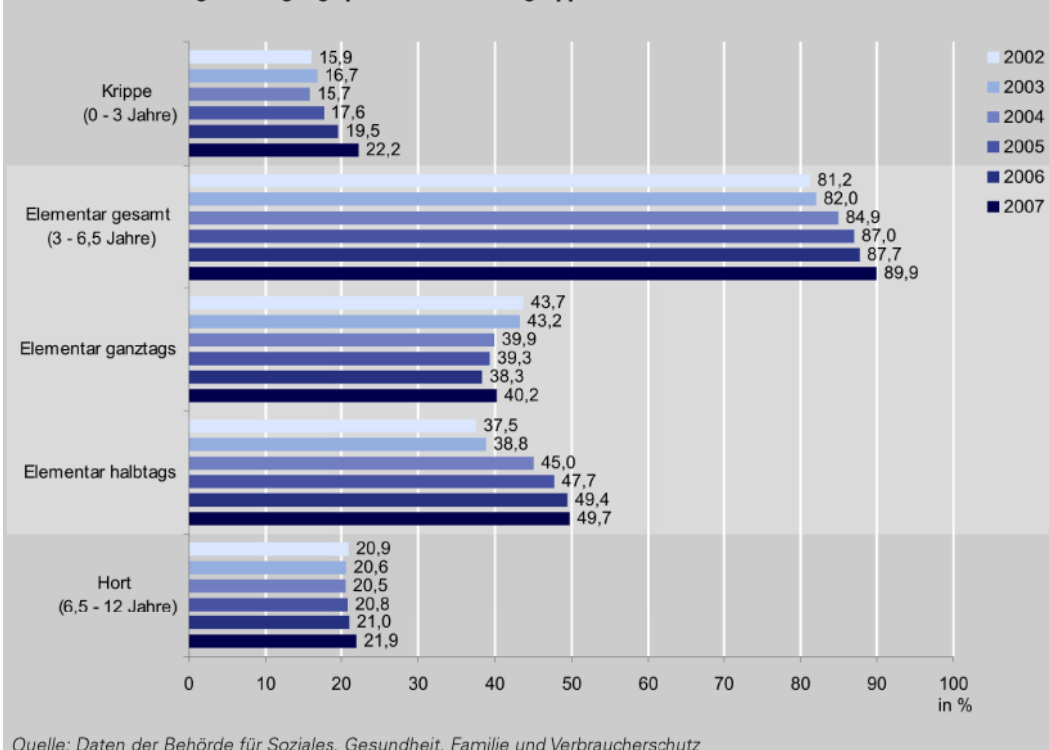
**Deutlicher  
Aufwärtstrend der  
Betreuungsquoten**

Im gleichen Zeitraum erhöhte sich die Betreuungsquote im Hortbereich von 20,9 Prozent auf 21,9 Prozent. Im Elementarbereich war ein kräftiger Anstieg von 81,2 Prozent auf 89,9 Prozent zu verzeichnen. Aufgrund der hohen Nachfrage nach fünfstündigen Betreuungsplätzen mit Mittagessen stieg dabei die Betreuungsquote „Elementar halbtags“ überproportional von 37,5 Prozent im Jahr 2002 auf 49,7 Prozent im Jahr 2007.<sup>5</sup>

4 Die Abschlusszahlen des Jahres 2008 für das Kita-Gutschein-System können bei Berichtserstellung noch nicht ermittelt werden. Die Abschlusszahlen eines Jahres liegen erfahrungsgemäß erst in der zweiten Hälfte des Folgejahres vor, da die Kita-Gutscheine von den Trägern erst sukzessive nach dem Beginn der Betreuung bei der Leistungsabrechnungsstelle der zuständigen Behörde in Rechnung gestellt werden.

5 Um Doppelzählungen zu vermeiden, werden zur Berechnung der Elementar-Betreuungsquoten die nachmittags in der Kita weiter betreuten Vorschulkinder nur einmal berücksichtigt. Daten für betreute Kinder in Kindertagespflege ohne öffentliche Förderung liegen nicht vor.

Abb. B2.1-1: Bildungsbeteiligungsquoten nach Altersgruppen (in %)

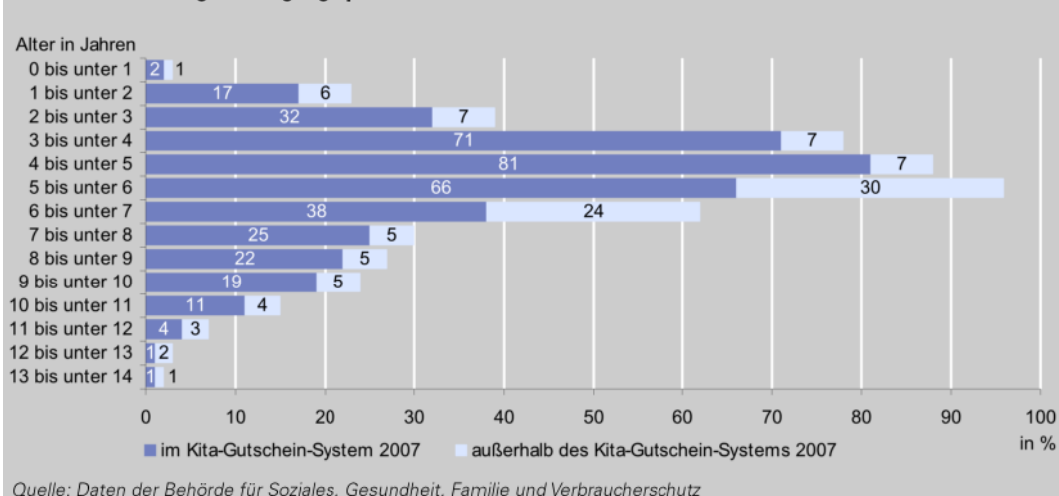


## 2 Bildungsbeteiligungsquoten nach Alter

Hohe Bildungsbeteiligung kurz vor Grundschuleintritt

Werden die Jahrgänge genauer betrachtet (Abb. B2.2-1), so fällt die Altersstufe fünf bis unter sechs Jahre mit einer Bildungsbeteiligung von 96 Prozent ins Auge. Der große Anteil von Betreuung außerhalb des Kita-Gutschein-Systems wird wesentlich durch das Angebot von Vorschulklassen bestimmt, die auch noch in der Altersstufe sechs bis unter sieben Jahre eine große Rolle spielen.

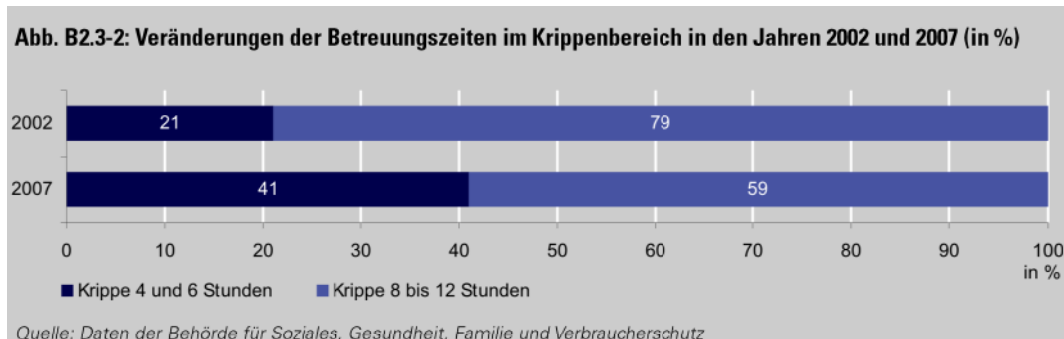
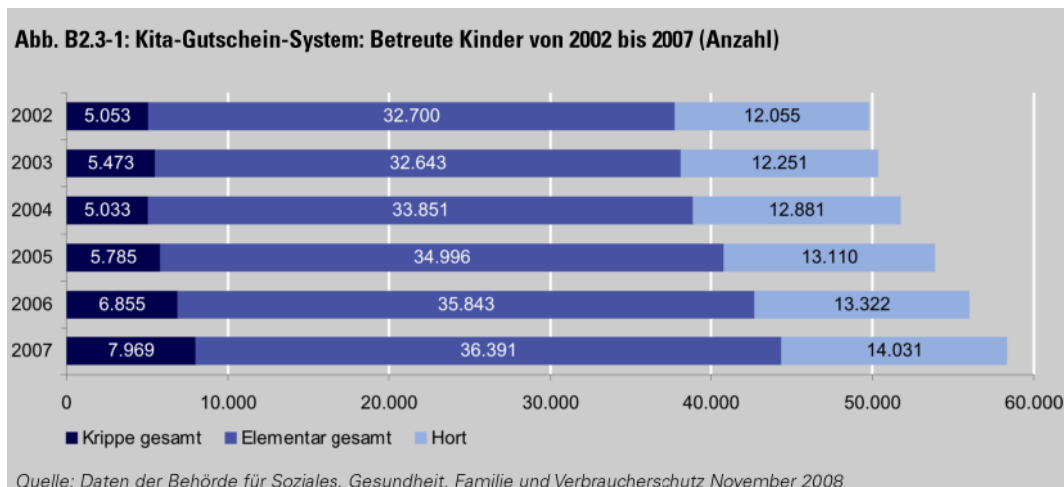
Abb. B2.2-1: Bildungsbeteiligungsquoten nach Alter (in %)



### 3 Betreute Kinder in den verschiedenen Leistungssegmenten

Das Kita-Gutschein-System ist das mit Abstand größte System im Bereich der frühkindlichen Betreuung. Innerhalb dieses Systems wurden im Jahr 2007 rund 79 Prozent aller Kinder in Kitas, Kindertagespflege und Vorschule betreut. In allen Altersgruppen (Krippe, Elementar und Hort) ist über die Jahre 2002 bis 2007 ein relativ kontinuierlicher Anstieg der absoluten Zahlen zu verzeichnen (**Abb. B2.3-1**).

**Kita-Gutschein-System ist größtes System bei frühkindlicher Betreuung**



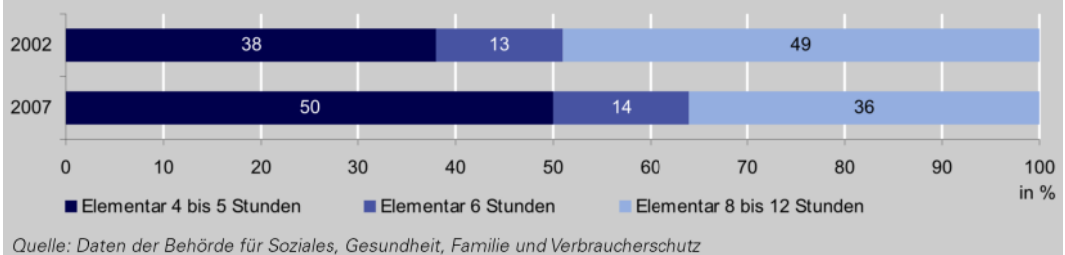
Die Einführung des Kita-Gutschein-Systems im August 2003 und die damit mögliche und notwendige Ausrichtung der Betreuungsangebote an den tatsächlichen Bedürfnissen der Kinder und ihrer Eltern haben dabei zu erheblichen strukturellen Veränderungen geführt. Der Anteil der Krippenkinder mit einer ganztägigen Betreuungsleistung von acht bis zwölf Stunden reduzierte sich von 79 Prozent im Jahr 2002 zugunsten einer entsprechenden Ausweitung der vier- bzw. sechsstündigen Betreuung auf 59 Prozent im Jahr 2007 (**Abb. B2.3-2**). Hintergrund ist die große Zahl der teilzeitbeschäftigten Eltern.

**Deutliche strukturelle Veränderungen der Angebote**

Ähnlich ist die Veränderung im Elementarbereich. Hier sank der Anteil der ganztägigen Betreuungen von 49 Prozent im Jahr 2002 auf 36 Prozent im Jahr 2007. Zeitgleich stieg der Anteil der vier- bis fünfstündigen Betreuungen von 38 Prozent auf 50 Prozent. Insbesondere das fünfstündige Betreuungsangebot wird rege in Anspruch genommen (**Abb. B2.3-3**).

**Fünfstündiges Angebot wird gut angenommen**

Abb. B2.3-3: Veränderungen der Betreuungszeiten im Elementarbereich (in %)



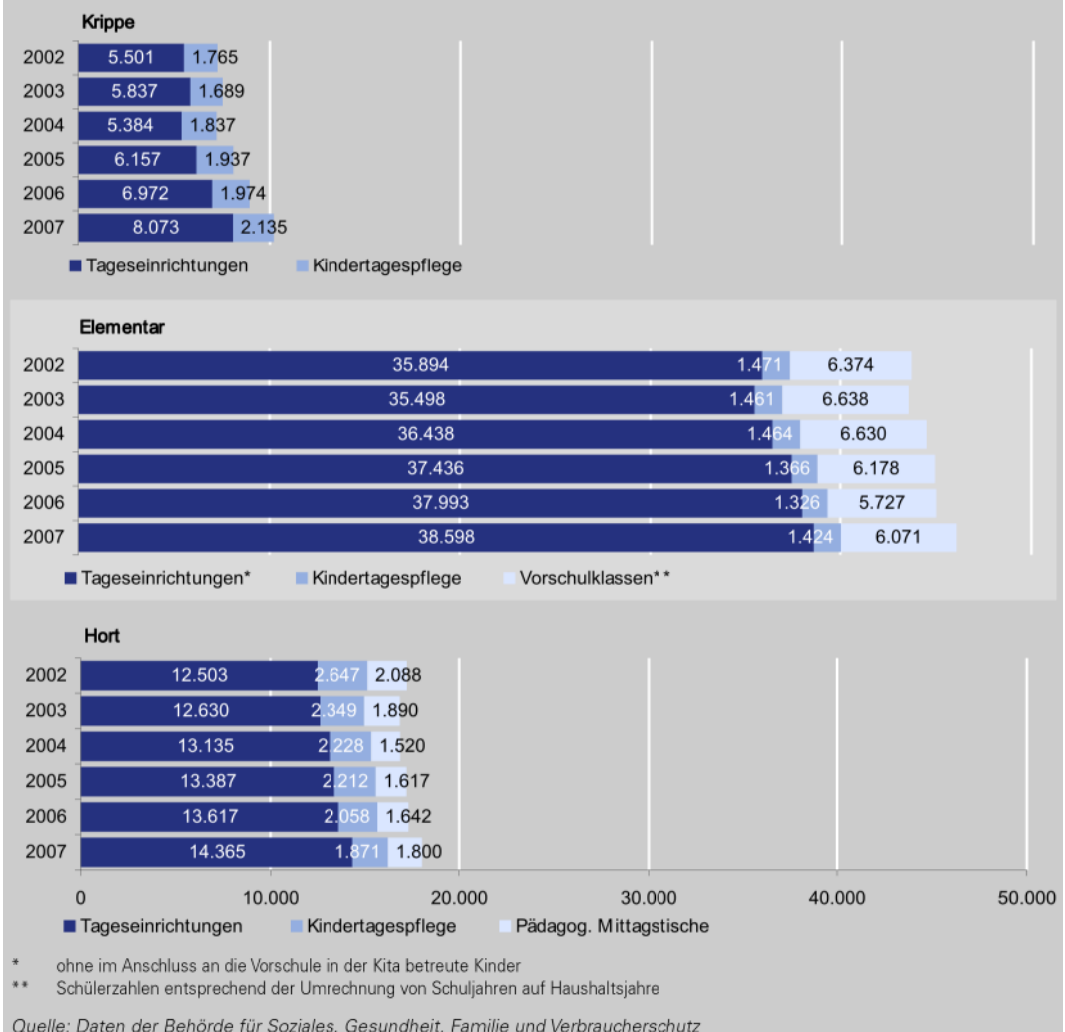
Eine Zeitreihe aller geförderten Kinder für zusammengefasste Leistungsgruppen findet sich in der folgenden **Abbildung B2.3-4**.

Bemerkenswert ist insbesondere das beschleunigte Anwachsen der Fallzahlen im Krippenbereich. Hier schlägt sich vor allem die Belegung am Hamburger Arbeitsmarkt in den letzten Jahren und die damit zusammenhängende verstärkte Nach-

**Deutlicher  
Betreuungsanstieg von  
Krippen- und  
behinderten Kindern**

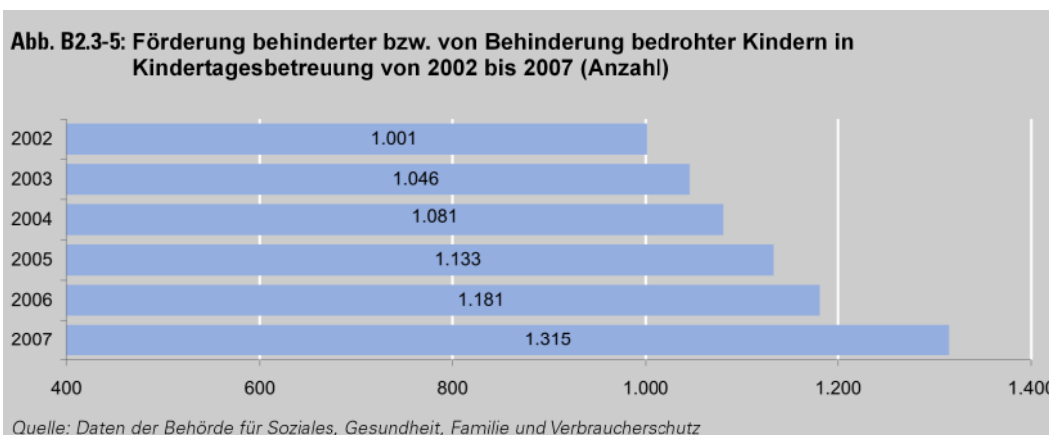
**B  
2**

Abb. B2.3-4: Kinder in Kindertagesbetreuung von 2002 bis 2007 (Anzahl)



frage berufstätiger Eltern nieder. Außerdem setzen immer mehr Mütter mit jungen Kindern ihre Berufstätigkeit zügig fort. Seit der Einbindung der Förderung behinderter bzw. von Behinderung bedrohter Kinder in das Kita-Gutschein-System und der Berechnung des Leistungsentgelts abhängig vom Schweregrad der Behinderung zum 1. August 2006 ist eine deutlich verbesserte Versorgung festzustellen: Wurden 2004 jahresdurchschnittlich noch 1.081 Kinder mit Behinderungen im Rahmen des Kita-Gutschein-Systems betreut, so waren es 2007 bereits 1.315 (**Abb. B2.3-5**).

Die Kindertagespflege stellt sich demgegenüber als stabil bis leicht rückläufig dar. Eine abfallende Zahl zeigt auch der Vorschulklassenbereich, insbesondere ab 2005, der sich bis 2007 noch nicht so recht erholt hat. Eine Ursache ist sicherlich in der Einführung der Gebühren für die Vorschulklassen zu suchen, die mit vergleichbaren Leistungen im Kita-Bereich harmonisiert wurden. Mit 6.450 Schülerinnen und Schülern im Haushaltsjahr 2008 hat der Vorschulklassenbereich allerdings den Einbruch im Zusammenhang mit der Gebühreneinführung schon fast wieder aufgeholt.



# B3

## Personal im frühkindlichen Bereich

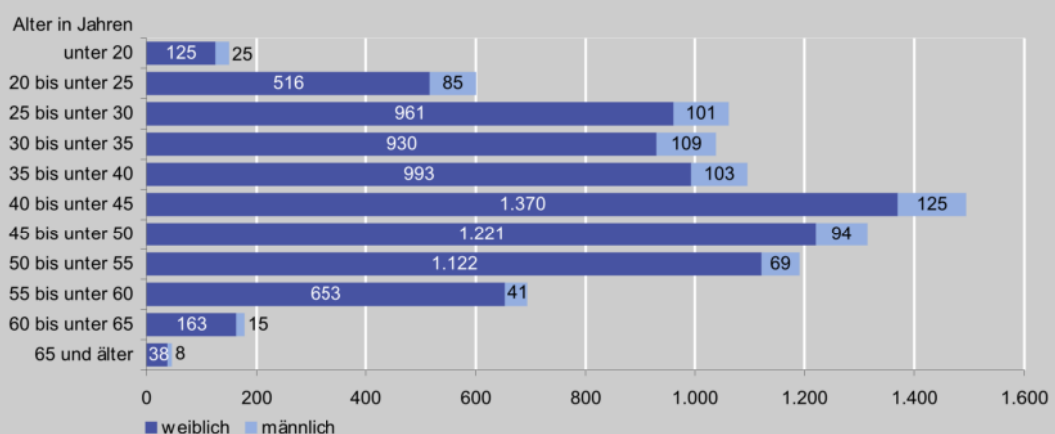
Das „Bildungspersonal“ hat entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung von Bildungsprozessen. Dies gilt auch für den Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung, der eine steigende Aufmerksamkeit genießt. Nachfolgend wird die Verteilung des Personals nach Alter, Geschlecht, Beschäftigungsumfang und Qualifikation dargestellt. Deutlich wird dabei, dass die typische Beschäftigte in Tageseinrichtungen überwiegend teilzeitbeschäftigt, sehr überwiegend weiblich, im mittleren Alter (40-45 Jahre) und von Beruf Erzieherin, Kinderpflegerin oder – seltener – Diplom-Sozialarbeiterin bzw. Diplom-Sozialpädagogin ist. Diese drei Berufsgruppen machen 81 Prozent aller Beschäftigten aus.

### 1 Alter und Geschlecht des Personals

Kaum Männer in Kitas beschäftigt

Die in **Abbildung B3.1-1** wiedergegebene Altersstruktur des pädagogischen Personals und des Verwaltungspersonals in Kindertageseinrichtungen zeigt eine relativ ausgeglichene Altersverteilung. Im Vergleich zu den allgemeinbildenden und den berufsbildenden Schulen ist das Personal in Kindertageseinrichtungen im Mittel deutlich jünger. Männliches Personal ist kaum vertreten. Qualität und Quantität von personellen Ersatzbedarfen sind aber nicht nur von der jetzigen Altersstruktur des Kita-Personals abhängig, sondern auch von demografischen Entwicklungen, Zuwanderung von Kindern mit Migrationshintergrund und geänderten fachlichen Anforderungen an das Personal, z. B. für die zukünftig verstärkt umzusetzenden Sprachförderkonzepte sowie politischen Rahmenbedingungen. Immer noch sind Kindertageseinrichtungen ein Berufssegment, in dem fast ausschließlich Frauen erwerbstätig sind.

**Abb. B3.1-1: Pädagogisches Personal und Verwaltungspersonal in Tageseinrichtungen, differenziert nach Alter und Geschlecht (Anzahl)**



Quelle: Auszug aus der Statistik der Kinder- und Jugendhilfe Teil III.1 'Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen' am 15.03.2007 in Hamburg

## 2 Beschäftigungsumfang des Personals

Die Anzahl des pädagogischen Personals und des Verwaltungspersonals in Kindertageseinrichtungen ist kontinuierlich gestiegen und beläuft sich 2007 auf 8.867 Beschäftigte.

Zurückgegangen ist der Anteil der Vollzeitbeschäftigten beim pädagogischen Personal in Hamburg (**Tab. B3.2-1**). Lag er im Jahr 1998 noch bei 44,1 Prozent, war er bereits im Jahr 2002 – also vor Einführung des Kita-Gutschein-System – um 7,4 Prozentpunkte auf 36,7 Prozent zurückgegangen. In den vergangenen fünf Jahren ist er noch einmal um 6,0 Prozentpunkte auf 30,7 Prozent gefallen. Insgesamt ist seit 1998 eine Abnahme um 13,4 Prozentpunkte zu verzeichnen. Im Bundesgebiet ist ein ähnlicher Prozess zu beobachten: Der Anteil der Vollzeitbeschäftigten an allen Beschäftigten ohne Verwaltung und Hauswirtschaft fiel von 52,5 Prozent im Jahr 1998, auf 46,4 Prozent im Jahr 2002 und schließlich auf 39,7 Prozent im Jahr 2007. Insgesamt ist dies eine Abnahme um 12,8 Prozentpunkte. Der Rückgang an Vollzeitbeschäftigung steht daher nicht in kausalem Zusammenhang mit der Einführung des nachfrageorientierten Kita-Gutschein-Systems. Er ist ein bundesweites Phänomen, das bereits Mitte der neunziger Jahre eingesetzt hat.<sup>6</sup>

**Teilzeitbeschäftigung steigt weiter an**

**B  
3**

**Tab. B3.2-1: Beschäftigungsumfang (Stunden pro Woche) des pädagogischen Personals und des Verwaltungspersonals in Kindertagesstätten in Wochenstunden (Anzahl/in %)**

Stunden pro Woche	38,5 und mehr	32 bis unter 38,5	21 bis unter 32	Unter 21	Bis zu 20 Nebenberuf	Gesamt
Anzahl	2.712	1.054	2.773	1.477	851	8.867
in %	30,6%	11,9%	31,3%	16,7%	9,6%	100%

*Quelle: Auszug aus der Statistik der Kinder- und Jugendhilfe Teil III.1 'Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen' am 15.03.2007 in Hamburg*

## 3 Qualifikation des pädagogischen und Verwaltungspersonals

Den weitaus höchsten Anteil des pädagogischen Personals und des Verwaltungspersonals in Kindertageseinrichtungen stellen mit 58 Prozent die Erzieherinnen. 17 Prozent sind Kinderpflegerinnen, fünf Prozent Diplom-Sozialpädagoginnen oder Diplom-Sozialarbeiterinnen (**Tab. B3.3-1**).

**Erzieherinnen stellen größte Berufsgruppe**

<sup>6</sup> Bock-Famulla, Kathrin (2008): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.



**Tab. B3.3-1: Qualifikation des pädagogischen Personals und des Verwaltungspersonals in Kitas\* (Anzahl)**

Berufsausbildungsabschluss	Anzahl
Erzieher/-innen	5.162
Kinderpfleger/-innen	1.527
Dipl.-Sozialpädagogen/-innen, Dipl.-Sozialarbeiter/-innen **	452
Sonstiger Berufsausbildungsabschluss	266
Ohne abgeschlossene Berufsausbildung	227
Anderweitig noch in Berufsausbildung	204
Assistenten/-innen im Sozialwesen ***	197
Dipl.-Pädagogen/-innen, Dipl.-Sozialpädagogen/-innen, Dipl.-Erziehungswissenschaftler/-innen ****	169
Sonstige Sozial- und Erziehungsberufe	115
Sonstige Gesundheitsdienstberufe	94
Lehrer/-innen	90
Anderer Hochschulabschluss	77
Verwaltungs- und Büroberufe	77
Heilpädagogen/-innen (Fachschule)	62
Sonstige soziale/sozialpädagogische Kurzausbildung	51
(Fach-) Kinderkrankenschwestern/-pfleger, Krankenschwestern/-pfleger	31
Hauswirtschaftsleiter/-innen, Wirtschaftler/-innen, Ökotrophologen/-innen, (Fach-) Hauswirtschaftler/-innen	29
Praktikanten/-innen im Anerkennungsjahr	20
Dipl.-Heilpädagogen/-innen *	17
<b>Gesamt</b>	<b>8.867</b>

\* Auszug aus der Statistik der Kinder- und Jugendhilfe Teil III.1

\*\* Fachhochschule oder vergleichbarer Abschluss

\*\*\* Sozialassistenten/-innen, Sozialbetreuer/-innen, Sozialpflegeassistenten/-innen

\*\*\*\* Universität oder vergleichbarer Abschluss

Quelle: Auszug aus der Statistik der Kinder- und Jugendhilfe Teil III.1 'Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen' am 15.03.2007 in Hamburg



# Allgemeinbildende Schulen

Die Wahrnehmung der Schulpflicht im allgemeinbildenden Schulsystem stellt für alle Kinder und Jugendlichen eine entscheidende Phase ihrer Bildungsbiografie dar. Hier müssen zentrale förderliche Bedingungen für die individuelle Entwicklung, für den Erwerb bedeutsamer Kompetenzen und für die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe bereitgestellt werden. Das Hamburger Schulsystem bietet seinen Schülerinnen und Schülern vielfältige Möglichkeiten, sei es an Schulen in staatlicher oder freier Trägerschaft, sei es durch besondere Fördermaßnahmen, schulische Bildung und anerkannte formale Berechtigungen und Abschlüsse zu erlangen.

Zunächst bereitet der Abschnitt C1 grundlegende Kennzahlen zu staatlichen Schulen und Schulen in freier Trägerschaft auf. Dabei wird die regionale Verteilung der Einrichtungen über das Stadtgebiet in den Blick genommen. Daran schließt sich ein Bericht zu Übergängen in die Schule und von der Grundschule in die weiterführende Schule sowie zu Wechseln zwischen verschiedenen allgemeinbildenden Schulen an (C2). In diesem Zusammenhang wird auch die Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweisen betrachtet, da ihr Anteil an Hamburger Schulen im Vergleich zum Bundesdurchschnitt besonders hoch ist. Eine Teilgruppe dieser Kinder und Jugendlichen mit unterschiedlichen nicht-deutschen Herkunftssprachen hat besondere Bildungsbedürfnisse. In Abschnitt C4 werden Kennzahlen zu Schülerinnen und Schülern mit Sprachförderbedarf sowie das hamburgische Sprachförderkonzept genauer beschrieben. In diesem Abschnitt finden sich darüber hinaus Kennzahlen zu Maßnahmen aufgrund sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Schülerinnen und Schüler mit Unterricht zu versorgen, ist die zentrale Aufgabe von Schule. Dabei können seitens der Bildungspolitik und Bildungsadministration unterschiedliche Strategien der Ressourcenallokation eingesetzt werden, die zwischen Schulformen oder im Zeitverlauf variieren. Welche Grundentscheidungen der Unterrichtsversorgung in Hamburg festzustellen sind, wird im Ländervergleich dargestellt (C3). Aber nicht nur die Unterrichtsversorgung an sich, sondern auch die Qualität von Schule und Unterricht ist ein entscheidendes Merkmal des Bildungssystems, wenngleich sie wesentlich schwerer übergreifend zu erfassen ist. Mit einer Übersicht über zentrale Befunde der Hamburger Schulinspektion wird im Rahmen des Bildungsberichts ein erster Schritt gemacht, künftig auch regelmäßig mit Bezug auf den Orientierungsrahmen Schulqualität über steuerrelevante Prozessqualitäten des Hamburger Schulwesens zu berichten (C5). In den internationalen Bildungsstudien wie IGLU und PISA wird die Frage nach der Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems gestellt. Dabei liegt ein Schwerpunkt dieser Studien insbesondere auf Testleistungen der Schülerinnen und Schüler in ausgewählten Domänen. Wie sich die Hamburger Ergebnisse in diesen Studien im Ländervergleich präsentieren und wie sich ein fokussierter Blick auf Hamburg im Rahmen einer Zusammenfassung der Ergebnisse der Hamburger KESS-Studie gestaltet, ist Gegenstand des Abschnitts C6. Als weiteres ergebnisbezogenes Qualitätsmerkmal des Hamburger Schulsystems werden abschließend Kennzahlen zu Schulabschlüssen berichtet (C7).

# C1


## *Angebote und Beteiligung im allgemeinbildenden Schulsystem*

Bildungsprozesse sind in der Regel an erreichbare Angebote von Kindergärten, Schulen und Ausbildungsplätzen gebunden. Deren Verfügbarkeit und ihre Abstimmung auf die individuellen Bedürfnisse der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer sind wichtige Voraussetzungen sowohl für die Verfolgung individueller Bildungsinteressen als auch für die Bereitstellung eines gut verteilten Angebots qualifizierter Absolventen des Bildungssystems. Im Hinblick auf die in Hamburg für das Schuljahr 2010/11 geplante Schulstrukturreform gibt das Kapitel eine Übersicht über die Angebotsstruktur vor der Reform und bietet insofern auch einen Bezugspunkt für die Beschreibung struktureller Veränderungen in künftigen Berichten.

Im Folgenden soll zunächst ein Überblick über die Zahl und Größe der Hamburger Schulen gegeben werden (1). Dabei zeigt sich, dass das Hamburger Schulwesen von einer hohen Vielfalt der Schulformen geprägt ist und die staatliche Beschulung in zunehmendem Maße durch Schulen in freier Trägerschaft ergänzt wird. Immerhin 13 Prozent der Hamburger Schulen befinden sich in freier Trägerschaft. Allerdings sind diese Schulen im Mittel deutlich kleiner als die staatlichen, so dass der von ihnen beschulte Anteil an der Hamburger Schülerschaft mit zehn Prozent etwas niedriger ausfällt. Während die Gesamtschulen und Gymnasien im Mittel zu Hamburgs größeren Schulen zählen, werden die Grund- und Sonderschulen dem Anspruch nach Überschaubarkeit in hohem Maße gerecht – sie haben (neben den (integrierten) Haupt- und Realschulen) die im Mittel geringsten Schülerzahlen.

Bedeutsam für Bildungsprozesse ist auch, dass die geeigneten Angebote in der Region vorhanden sind (2). Hier zeigt sich, dass das Hamburger Motto für die Grundschule „kurze Beine – kurze Wege“ im Wesentlichen verwirklicht ist. Allerdings ist die Schuldichte insbesondere in einigen östlich und südlich der Elbe gelegenen Stadtteilen entsprechend ihrer geringeren Bevölkerungsdichte deutlich niedriger. In der Sekundarstufe I und II müssen die Schülerinnen und Schüler z. T. deutlich längere Schulwege in Kauf nehmen, finden aber in den Regionen überwiegend eine gute Streuung der verschiedenen Schulformen vor.


Spätestens seit der Vereinbarung von Bund und Ländern zum Ausbau der Ganztagschulen im Jahr 2003 ist die ganztägige Bildung und Betreuung von Kindern im Schulalter in den Blickpunkt der Betrachtung gerückt (3). In Hamburg wurde im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ die Zahl der Ganztagschulen massiv erhöht – schwerpunktmäßig im Gymnasialbereich, in der die Ausweitung des täglichen Unterrichtsumfangs durch die Schulzeitverkürzung notwendig geworden war. Entsprechend stieg die Zahl der Schülerinnen und Schüler in Ganztagsbeschulung deutlich an.

Die Zahl der Schulen in freier Trägerschaft und ihr Anteil an der Hamburger Schülerschaft sind im Verlauf der letzten Jahre kontinuierlich gestiegen, besonders hoch ist er bei Haupt- und Realschulen und Grundschulen (4). Bei Privatschülerinnen und -schülern zeigen sich im Mittel etwas seltener Migrationshinweise  als bei Schülerinnen und Schülern aus staatlichen Schulen, deutlicher unterscheiden sich jedoch die Anteile bezogen auf einzelne Schulformen.

Es folgt abschließend ein Überblick über Modellprojekte und Schulversuche zur Ausdifferenzierung und Ergänzung der schulischen Landschaft sowie über Maßnahmen zur Evaluation der Leistungsfähigkeit Hamburger Schulen (5).

## 1 Grunddaten schulischer Versorgung

### 1.1 Zahl der allgemeinbildenden Schulen

Hamburg verfügt im Schuljahr 2008/09 über 399 allgemeinbildende Schulen in staatlicher oder freier Trägerschaft (im Sinne von Verwaltungseinheiten , ohne Inselschule Neuwerk), die von 183.209 Schülerinnen und Schülern verschiedener Altersstufen besucht werden (**Tab. C1.1-1**, für weiterführende Informationen zu den Schulformen siehe Indikator A1). Bei einem großen Teil der Schulen handelt es sich um eigenständige Grundschulen mit insgesamt 44.644 Schülerinnen und Schülern. Die 66 Haupt- und Realschulen bzw. integrierten Haupt- und Realschulen, denen meistens eine Grundschule angeschlossen ist, beschulen insgesamt 29.652 Schülerinnen und Schüler. Gesamtschulen bestehen in Hamburg vor allem in der integrierten Form (44 integrierte Gesamtschulen mit 38.451 Schülerinnen und Schülern), während die kooperative Form lediglich an fünf Schulen insgesamt 5.110 Schülerinnen und Schüler beschult. Die 71 Gymnasien der Freien und Hansestadt werden von 56.220, die 45 Sonderschulen von 7.238 Schülerinnen und Schülern besucht (vgl. Indikator C4). An vier Schulen können Erwachsene die allgemeine Hochschulreife erwerben (Abendschulen und Hansa-Kolleg, Schülerzahl 1.515). Das Studienkolleg, welches Studienbewerber mit ausländischen Bildungsnachweisen/Zeugnissen auf ein Studium an einer deutschen Hochschule vorbereitet, wird von 379 Schülerinnen und Schülern besucht.

**183.209 Schüler an 399  
allgemeinbildenden  
Schulen**

An den zwölf beruflichen Gymnasien Hamburgs<sup>1</sup> werden 2.844 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Aus **Tabelle C1.1-1** wird auch deutlich, dass Schulen in freier Trägerschaft einen erheblichen Anteil an der hamburgischen Beschulung haben (vgl. hierzu Abschnitt 4).

Im Gegensatz zu anderen Bundesländern ist für Hamburg in den nächsten Jahren kein deutlicher Bevölkerungsrückgang zu erwarten (vgl. Indikator A2). Entsprechend ist davon auszugehen, dass auch die Schülerzahlen nicht stark absinken werden. Ein deutlicher „Knick“ ist allerdings ab dem Schuljahr 2010/11 zu erwarten, da zu diesem Zeitpunkt der erste Jahrgang nach verkürzter Gymnasialzeit das Abitur abgelegt hat und somit die Schülerzahlen der Sekundarstufe II niedriger ausfallen.

### 1.2 Größe der allgemeinbildenden Schulen

Die Größe einer Schule (im Sinne von Verwaltungseinheit), hier definiert über die Anzahl der Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 0 bis 13, ist in mehrerlei

<sup>1</sup> Die beruflichen Gymnasien werden teilweise in die Beschreibung des allgemeinbildenden Schulwesens einbezogen: Sie werden zwar an berufsbildenden Schulen geführt, dienen aber nicht der Vermittlung eines Berufsabschlusses, sondern dem (nachträglichen) Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse.

**Tab. C1.1-1: Anzahl der staatlichen und nicht-staatlichen Schulen in Hamburg (Verwaltungseinheiten) im Schuljahr 2008/09**

Verwaltungseinheit	Schulen			Schülerinnen und Schüler*		
	Staatlich	Privat	Gesamt	Staatlich	Privat	Gesamt
Eigenständige G**	148	15	163	41.888	2.756	44.644
(I)HR mit G***	40	10	50	20.325	5.405	25.730
(I)HR ohne G	13	3	16	3.441	481	3.922
GS	36	8	44	34.413	4.038	38.451
GS koop	4	1	5	4.408	702	5.110
Gy	63	8	71	51.776	4.444	56.220
So	39	6	45	6.561	677	7.238
Abendschulen	2	1	3	1.203	137	1.340
Hansa-Kolleg	1	-	1	175	-	175
Studienkolleg	1	-	1	379	-	379
Allgemeinbildend gesamt	347	52	399	164.569	18.640	183.209
BerGy	12	-	12	2.844	-	2.844

\* einschließlich Vorschülerinnen und Vorschüler

\*\* ohne Inselschule Neuwerk

\*\*\* als (I)HR-Schulen werden hier die HR-Schulen und die Integrierten HR-Schulen zusammengefasst

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung

Hinsicht relevant für ihre Leistungsfähigkeit. Zum einen sind größere Schulen kostengünstiger zu betreiben,<sup>2</sup> zum anderen werden größeren Schulen organisatorische Vorteile zugeschrieben, von denen angenommen wird, dass sie direkt oder indirekt die Qualität von Schule verbessern (z. B. bessere Kompensation des Ausfalls von Lehrkräften; bessere Verteilung von schulbezogenen Aufgaben wie z. B. Fachleitung; unterschiedliche, auch klassenübergreifende Förderkonzepte und ausdifferenzierter Wahlpflichtbereich).<sup>3</sup> Andererseits wird angestrebt, dass „Schulen auch für die Schülerinnen und Schüler sowie für das Schulpersonal überschaubar bleiben, um eine positive Identifizierung mit der Schule zu ermöglichen“<sup>4</sup>

**Abbildung C1.1-1** informiert über die durchschnittlichen Schulgrößen in Hamburg (Mittelwerte, M), wobei zusätzlich die Standardabweichung (SD) angegeben wird. Diese markiert den Bereich der Schülerzahlen, in dem 68 Prozent der Schulen der jeweiligen Schulform liegen. Demnach sind, mit Ausnahme der (I)HR-Schulen mit Grundschulzweig, die Schulen in freier Trägerschaft im Durchschnitt deutlich kleiner als die staatlichen Schulen. Bezogen auf die Schulformen ist der Grafik zu entnehmen, dass die Sonderschulen im Durchschnitt am kleinsten sind (im Mittel 168 Schülerinnen und Schüler bei staatlichen Schulen bzw. 113 bei Schulen in freier Trägerschaft), gefolgt von den (wenigen) (I)HR-Schulen ohne Grundschulzweig (M = 265 bzw. 160) und den eigenständigen Grundschulen (M = 283 bzw. 184). Auch die (I)HR-Schulen mit angeschlossenen Grundschulen sind mit durchschnittlichen Schülerzahlen von 508 (bzw. 541) deutlich kleiner als die Gymnasien (M = 822

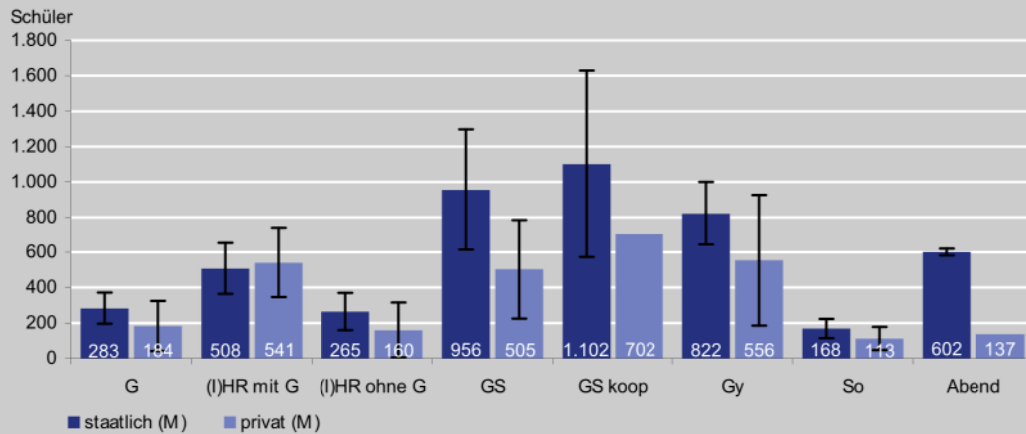
2 So wird beispielsweise die Kostendifferenz von drei einzügigen Grundschulen gegenüber einer dreizügigen Grundschule mit 410.766 Euro beziffert (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (2005): Schulentwicklungsplan für die staatlichen Grund-, Haupt- und Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen in Hamburg (SEPL) 2005 – 2015, S. XI).

3 ebd., S. IV

4 ebd.

**Private Schulen im Schnitt deutlich kleiner als staatliche Schulen**

**Abb. C1.1-1: Durchschnittliche Schulgröße (Anzahl Schüler) nach Schulform und Trägerschaft im Schuljahr 2008/09 (Mittelwert und Standardabweichung)\***



\* Ohne Inselfschule Neuwerk; in die Berechnungen wurden die Vorschülerinnen und -schüler einbezogen.

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

bzw. 556) und die integrierten Gesamtschulen (M = 956 bzw. 505). Die wenigen kooperativen Gesamtschulen Hamburgs sind durchschnittlich am größten. Die z. T. recht großen Standardabweichungen weisen allerdings darauf hin, dass die Schwankungsbreite zwischen den Schülerzahlen verschiedener Schulen einer Schulform recht groß ist (**Tab. C1.1-Anhang**): Insbesondere in Gesamtschulen (GS koop und GS) und Gymnasien sind neben großen Systemen auch viele kleinere vertreten.

Allerdings ist bei der Betrachtung zu berücksichtigen, dass die Größe einer Schule eng mit der Zahl der unterrichteten Jahrgangsstufen verbunden ist. Insofern sind beispielsweise eigenständige Grundschulen, die nur die Jahrgangsstufen 0 bis 4 umfassen, in der Regel kleiner als Gymnasien, die acht Jahrgänge unterrichten.

## 2 Regionale Verteilungsstrukturen

Je nach Schulstufe stehen unter dem Aspekt regionaler Verteilungsstrukturen verschiedene Fragestellungen im Fokus: Während bei den jüngeren Kindern die Frage nach der fußläufigen Erreichbarkeit einer Grundschule im Vordergrund steht, stellt sich für die Sekundarstufe I eher die Frage, ob die verschiedenen Schularten bzw. Schulformen  $\textcircled{M}$  in den Regionen ausreichend vertreten sind. In der Sekundarstufe II, in der aufgrund geringerer Schülerzahlen ein insgesamt geringeres Angebot an Schulen zu erwarten ist und den Schülerinnen und Schülern längere Schulwege zuzumuten sind, ist der Anspruch an ein dichtes Netz an Schulen niedriger.<sup>5</sup> Mit der Schulstrukturreform und der mit ihr verbundenen Reduktion der Schulformen auf

<sup>5</sup> Bei den Standorten wurden nur Schulen im Sinne von Verwaltungseinheiten berücksichtigt. Zweigstellen, die an einem anderen Standort gelegen sind, wurden nicht mit einbezogen. Einige sehr eng beieinander liegende Standorte wurden auf den Karten verschoben, um alle Standorte sichtbar zu machen. In den Karten werden die Stadtteilgrenzen des Jahres 2007 wiedergegeben.

die sechsstufige Primarschule und die zwei weiterführenden Schulformen (Stadtteilschule, Gymnasium) werden sich die regionalen Verteilungsstrukturen grundsätzlich ändern. Die jetzt ausgewiesenen Schulstandorte können somit als Vergleichsgrundlage für die Bewertung der zukünftigen Erreichbarkeit verschiedener Schulformen dienen.

## 2.1 Grundschule

Grundschulen fast immer fußläufig zu erreichen

Die Frage, ob ein geeignetes schulisches Angebot in gut erreichbarer Nähe liegt, ist vor allem für die jüngeren Schülerinnen und Schüler relevant. Das in Hamburg für den Grundschulbereich geltende Prinzip „kurze Beine – kurze Wege“ lässt sich angesichts der hohen Bevölkerungsdichte bzw. der hohen Zahl von Kindern und Jugendlichen weitgehend verwirklichen. Die 244 Hamburger Grundschulstandorte<sup>6</sup> (davon 35 in freier Trägerschaft) sind so gelegen, dass fast alle 103 Stadtteile eine Grundschule aufweisen (**Abb. C1.2-1**).

Lediglich in den eher dünn besiedelten Gebieten Hamburgs östlich und südlich der Elbe (Bezirke Bergedorf und Harburg) liegen die Schulstandorte deutlich weiter auseinander. Eine fußläufige Entfernung von Grundschulstandorten ist hier nicht für alle Schülerinnen und Schüler verwirklicht. Grundschulstandorte freier Träger finden sich überwiegend in den dichter besiedelten Stadtteilen, so dass die hamburgweite Versorgungslage durch sie nicht wesentlich verbessert wird.

An fast allen Grundschulstandorten ist eine Vorschule eingerichtet (211 Standorte), wobei die vorschulische Bildung durch Kindertagesstätten ergänzt wird, die Lerngruppen im Vorschulalter anbieten.

## 2.2 Sekundarstufe I

In Sek I nur in einzelnen Gebieten z. T. längere Schulwege

Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I können zwischen verschiedenen Schulformen wählen, die unterschiedliche Bildungsabschlüsse ermöglichen (Hauptschule,<sup>7</sup> Realschule, Gesamtschule, Gymnasium). Schülerinnen und Schüler nördlich der Elbe finden ein dichtes Netz der verschiedenen Schulformen zur Auswahl vor, während auch unter Einbezug der Schulen in freier Trägerschaft Schülerinnen und Schüler in einigen Regionen der Bezirke Harburg und Bergedorf deutlich längere Schulwege in Kauf nehmen müssen (**Abb. C1.2-2**).

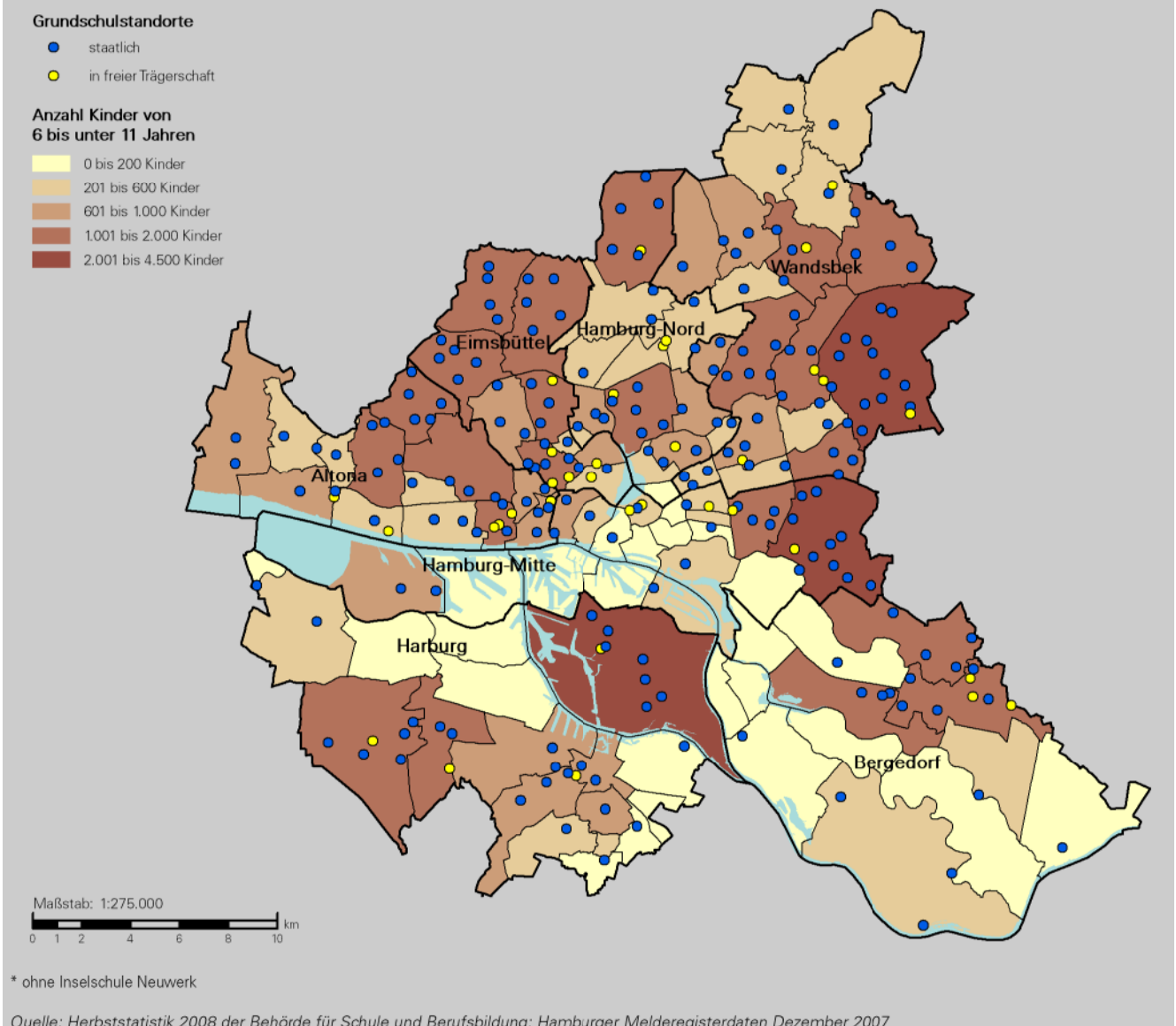
## 2.3 Sekundarstufe II

Die allgemeine Hochschulreife kann in Hamburg an allgemeinbildenden Schulen in verschiedensten Bildungsgängen erreicht werden: an den allgemeinbildenden Gymnasien (grundständig, sechs- bzw. siebenstufig), an integrierten und kooperativen

6 Neben den 163 eigenständigen Grundschulen und den Grundschulstandorten an den 50 staatlichen und nicht-staatlichen (I)HR-Schulen sind weitere Grundschulen an kooperativen und integrierten Gesamtschulen sowie an einem Gymnasium in freier Trägerschaft vorhanden. Insofern lässt sich die Zahl der Grundschulstandorte nicht aus **Tabelle C1.1-1** entnehmen, die die Zahl der Verwaltungseinheiten angibt.

7 Mit dem Schuljahr 2008/09 wurde die Hauptschule aufsteigend ab Klasse 7 abgeschafft, Hauptschulklassen existieren somit noch ab Klassenstufe 8. Die Klassenstufen 5 und 6 werden traditionell als HR-Klassen geführt (Beobachtungsstufe).

Abb. C1.2-1: Grundschulstandorte in Hamburg im Schuljahr 2008/09 unter Angabe der Anzahl der Kinder und Jugendlichen von 6 bis unter 11 Jahren pro Stadtteil\*



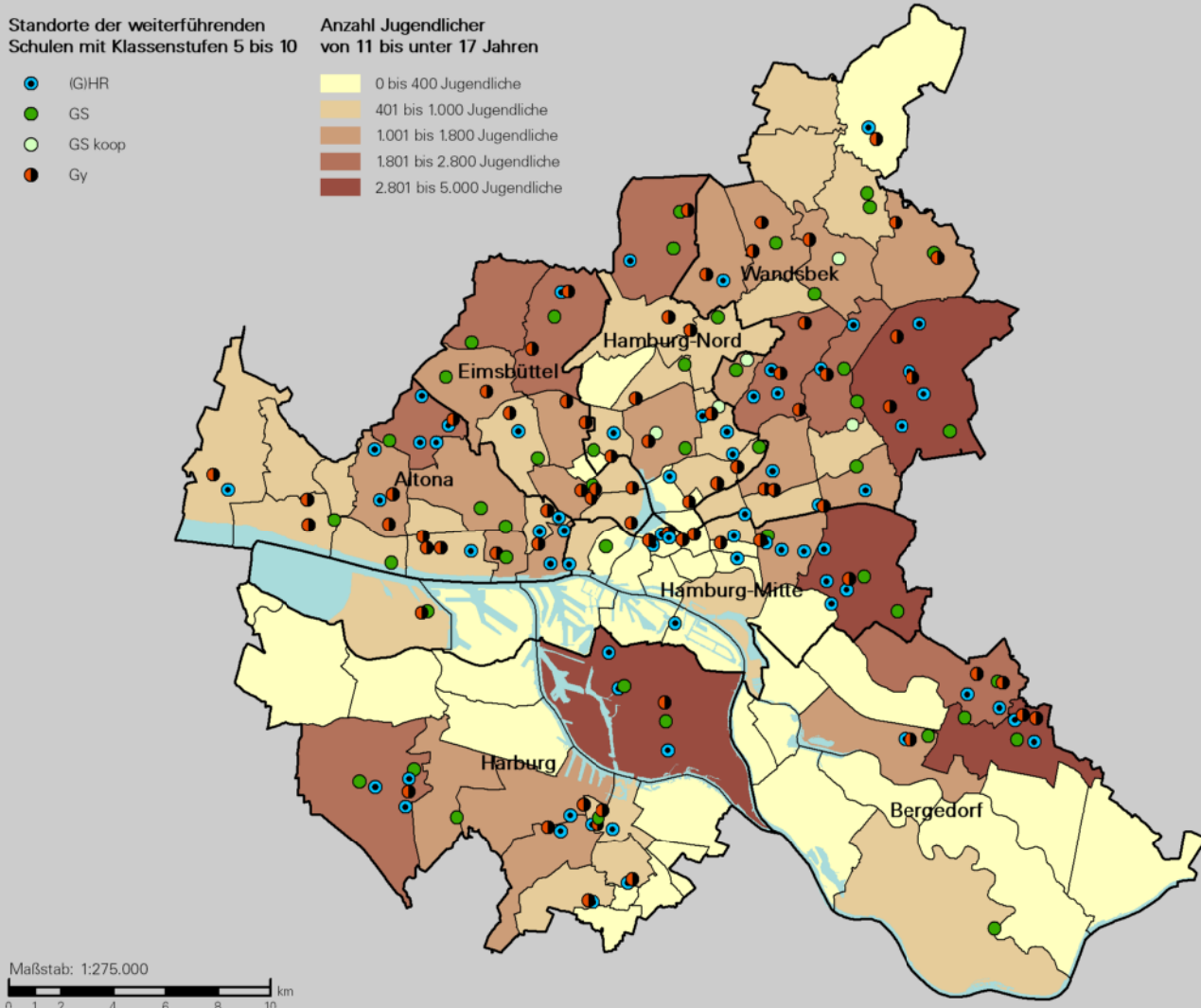
Gesamtschulen, an Aufbaugymnasien<sup>8</sup> sowie an Schulen der Erwachsenenbildung (Abendgymnasien und Hansa-Kolleg) und dem Studienkolleg. Unter den insgesamt 103 Standorten mit Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe II<sup>9</sup> (davon 15 in freier Trägerschaft) ist das allgemeinbildende Gymnasium mit insgesamt 73 Standorten die dominierende Schulform (Gymnasien und Gymnasialzweige der kooperativen Gesamtschulen), zusätzlich kann an 25 integrierten Gesamtschulen und vier

<sup>8</sup> Die Aufbaugymnasien können Gymnasien oder Gesamtschulen angeschlossen sein.

<sup>9</sup> Zwei Gymnasien in freier Trägerschaft, die im Schuljahr 2008/09 keine Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II besuchten, wurden nicht einbezogen.



Abb. C1.2-2: Standorte der staatlichen und privaten weiterführenden Schulen mit Klassenstufen 5 bis 10 im Schuljahr 2008/09



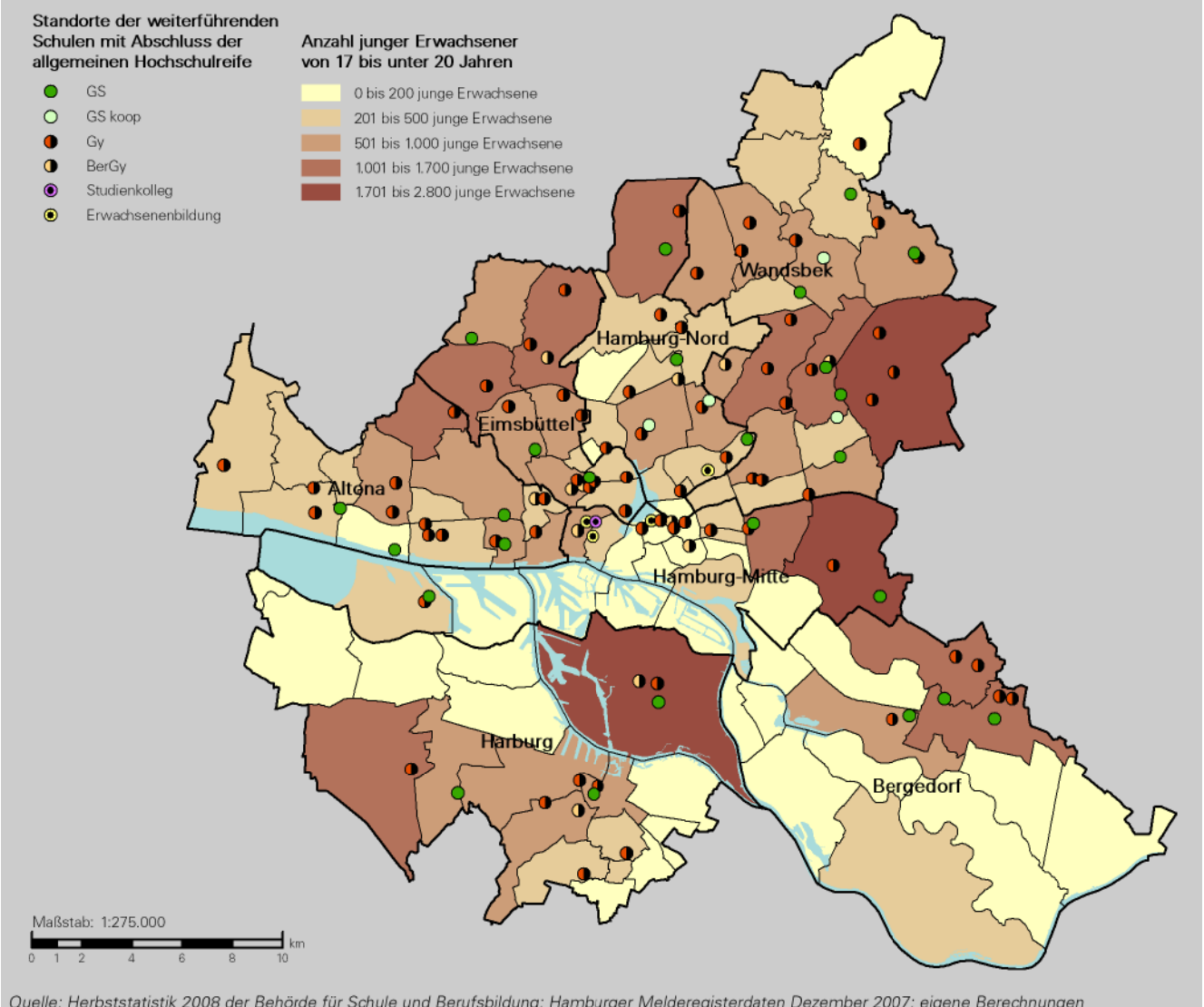
Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; Hamburger Melderegisterdaten Dezember 2007; eigene Berechnungen

Schulen der Erwachsenenbildung das Abitur abgelegt werden. Ferner kann die allgemeine Hochschulreife an einem der zwölf beruflichen Gymnasien mit den Fachrichtungen Wirtschaft (9), Technik (2) sowie Pädagogik/Psychologie (1) erworben werden.

Der Überblick über die Schulstandorte mit Sekundarstufe II zeigt, dass entsprechend den altersbezogenen Schülerzahlen auch hier die Versorgung vor allem in den dünner besiedelten Bezirken östlich und südlich der Elbe (Harburg, Bergedorf) ungünstiger ausfällt als nördlich der Elbe (Abb. C1.2-3). Der Karte ist auch zu entnehmen, dass einige Standorte sehr dicht beieinander liegen, während die Schülerinnen und Schüler einiger Stadtteile lange Schulwege in Kauf nehmen müssen.

**Auch in Sek II  
Versorgungsquote  
östlich und südlich der  
Elbe am geringsten**

**Abb. C1.2-3: Standorte der staatlichen und privaten allgemeinbildenden Schulen mit Sekundarstufe II (inklusive berufliche Gymnasien) im Schuljahr 2008/09**

C  
1

### 3 Ganztags schulische Angebote

Insbesondere die Diskussionen um die PISA-Ergebnisse haben die Bedeutung einer anderen Organisation der Lernprozesse ins Blickfeld gerückt. Der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen ist mit der Hoffnung verbunden, dass diese Form der Schulorganisation bessere Voraussetzungen für eine individuelle Förderung bietet, die auf die unterschiedlichen Stärken, Interessen und Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen eingeht. Darüber hinaus bietet ganztägige Beschulung den Eltern erweiterte Möglichkeiten, Familie und Beruf miteinander zu verbinden.

### 3.1 Auf- und Ausbau der Ganztagschulen

2003 bis 2007  
75 Mio € für Ausbau  
von Ganztagschulen

Das von Bund und Ländern im Mai 2003 aufgelegte Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) sollte dazu dienen, den Ausbau von Ganztagschulen zu unterstützen, indem Gelder für Renovierungs-, Umbau-, Ausbau- oder Neubaumaßnahmen bereitgestellt wurden. Der Anteil Hamburgs betrug für die Jahre 2003 bis 2007 knapp 67 Millionen Euro, der zusätzliche Eigenanteil 8 Millionen Euro.<sup>10</sup>

Sprunghafte Zunahme  
an Ganztagschulen  
seit 2004/05

**Tabelle C1.3-1** ist zu entnehmen, dass seit dem Schuljahr 2004/05 die Zahl der Ganztagschulen (Verwaltungseinheiten  $\text{M}$ ) in Hamburg dementsprechend sprunghaft zunahm: von 37 allgemeinbildenden Schulen (9,9%) im Schuljahr 2003/04 auf 103 Schulen (27,8% der allgemeinbildenden staatlichen Schulen) im Schuljahr 2004/05. In den Folgejahren kamen weitere Ganztagschulen hinzu, so dass im Schuljahr 2008/09 43,3 Prozent der staatlichen Schulen als Ganztagschule gelten.

Privatschulen schon  
vor 2004 oft in  
Ganztagsschul-  
betrieb

Eine dem Ausbau des staatlichen Ganztagschulwesens ähnliche Entwicklung zeigt sich für die Schulen in freier Trägerschaft, wobei hier der Anteil von Schulen in Ganztagsform bereits 2001/02 erkennbar höher lag als an staatlichen Schulen und die deutlichste Zunahme an Ganztagschulen zeitlich versetzt im Schuljahr 2005/06 erfolgte.

Als Ganztagschulen  $\text{M}$  werden dabei in Hamburg zum einen die Schulen geführt, die an mindestens drei Tagen in der Woche Ganztagsangebote vorhalten, zum anderen alle Gymnasien. Letztere erhielten im Rahmen der Schulzeitverkürzung im Jahr 2004 ein „spezielles offenes Ganztagschulkonzept“. So bieten diese Gymnasien an ein bis fünf Tagen ganztägige Beschulung an. Oftmals nimmt die Zahl der Ganztage mit den Schulstufen zu, so dass beispielsweise in den Klassenstufen 5 und 6 an einem Tag Ganztagschulbetrieb vorhanden ist, für die höheren Klassenstufen an zwei, drei oder mehr Tagen. Der deutliche Ausbau der

**Tab. C1.3-1: Allgemeinbildende Schulen (Verwaltungseinheiten, VWE) in Ganztagsform in den Schuljahren 2001/02 bis 2008/09\***

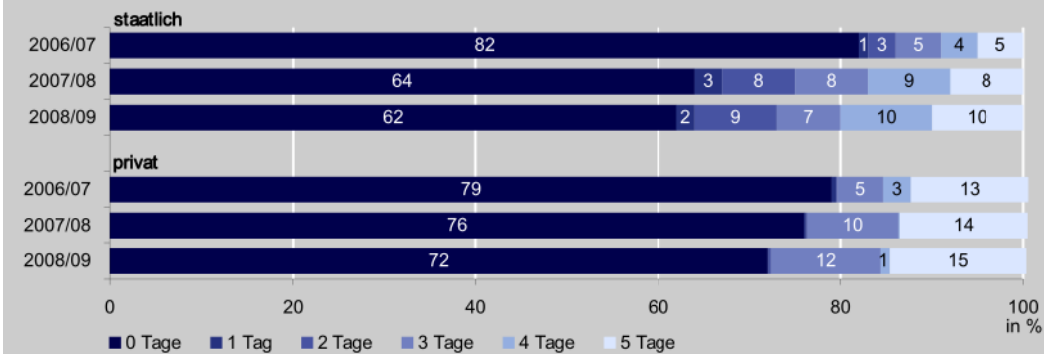
Schuljahr	VWE gesamt		VWE mit Ganztagschulbetrieb		% -Anteil der VWE mit Ganztagschulbetrieb	
	Staatlich	Privat	Staatlich	Privat	Staatlich	Privat
2001/02	377	38	32	7	8,5	18,4
2002/03	375	41	35	7	9,3	17,1
2003/04	374	41	37	7	9,9	17,1
2004/05	371	41	103	8	27,8	19,5
2005/06	363	40	131	14	36,1	35,0
2006/07	352	42	132	14	37,5	33,3
2007/08	348	47	143	20	41,1	42,6
2008/09	344	51	148	24	43,3	47,1

\* einschließlich Insschule Neuwerk und Sonderschulen, ohne rein vorschulische Einrichtungen bzw. Einrichtungen der Sekundarstufe II

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung

<sup>10</sup> Rahmenkonzept für Ganztagschulen in Hamburg, Drucksache 18/525, abrufbar unter <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/> [12.05.2009]

**Abb. C1.3-1: Nutzung von Ganztagsangeboten in den Klassenstufen 0 bis 10 in den Schuljahren 2006/07 bis 2008/09 (in % der Gesamtschülerzahl)**



\* inklusive Sonderschulen

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen


Ganztagsbeschulung ist somit im Wesentlichen auf die Erweiterung des ganztägigen Angebots der 6- bzw. 8-stufigen Gymnasien zurückzuführen. Die programmatische sozialpolitische Begründung für die Erweiterung von Ganztagsangeboten wird demnach deutlich überlagert von praktisch-organisatorischen Vorkehrungen, die der Schulzeitverkürzung am Gymnasium geschuldet sind. Über den zeitlichen Umfang der Teilnahme an Ganztagsangeboten pro Tag liegen keine Informationen vor.

### 3.2 Nutzung von Ganztagsangeboten

Das Angebot an ganztagsschulischer Betreuung in den Klassenstufen 0 bis 10 variiert zwischen null und fünf Tagen. Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die Ganztagsangebote staatlicher Schulen – egal welchen Umfangs – wahrnehmen, stieg von 18 Prozent im Schuljahr 2006/07 auf 38 Prozent im Schuljahr 2008/09.<sup>11</sup> Dabei stieg vor allem der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die mehr als einen Tag pro Woche ganztagsschulische Angebote nutzen (**Abb. C1.3-1**). Er liegt im Schuljahr 2008/09 für zwei- bis fünftägige Beschulung jeweils zwischen sieben und zehn Prozent der Gesamtschülerzahl in den Klassenstufen 0 bis 10.

Ein etwas anderes Bild ergibt sich für Schulen in freier Trägerschaft. Hier stieg die ganztägige Beschulung nicht in gleichem Maße und umfasste im Schuljahr 2008/09 lediglich 28 Prozent der Schülerschaft. Im Gegensatz zu den staatlichen Schulen nehmen die Schülerinnen und Schüler der Schulen in freier Trägerschaft fast ausschließlich entweder drei- oder fünftägige Ganztagsbeschulung in Anspruch.

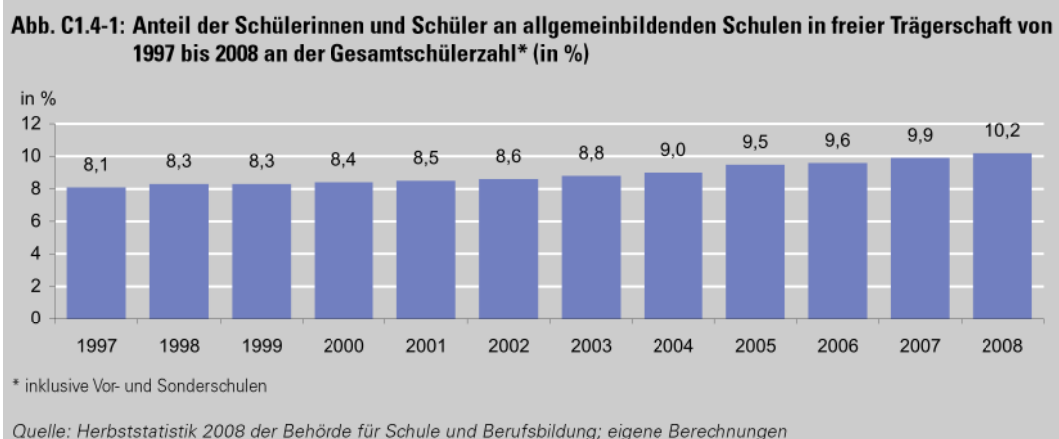
## 4 Privatschulen

Der bundesweite Trend der zunehmenden Gründung nicht-staatlicher Schulen im Sinne von Ersatzschulen  zeigt sich auch in Hamburg. So stieg die Zahl der allge-

**Gut ein Viertel der Schüler in mindestens dreitägiger Ganztagsbeschulung**

**Zahl der Privatschulen nimmt zu**

<sup>11</sup> Einbezogen werden hier alle Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 0-10, auch wenn die jeweilige Schule in Hamburg nicht als „Ganztagschule“ geführt wird. Es wird nicht ausgewiesen, ob die Beschulung verpflichtend oder freiwillig ist.



meinbildenden Ersatzschulen in freier Trägerschaft in Hamburg von 38 im Schuljahr 2000/01 auf 52 im Schuljahr 2008/09.

#### 4.1 Zahl der Privatschülerinnen und -schüler

10,2% der Schüler besuchen eine Privatschule

Im Schuljahr 1997 besuchten 14.293 Hamburger Schülerinnen und Schüler nicht-staatliche allgemeinbildende Schulen (Anteil an der gesamten Schülerschaft: 8,1%), ihr Anteil stieg bei insgesamt steigenden Schülerzahlen kontinuierlich bis zum Schuljahr 2008/09 auf 10,2 Prozent (18.640 Schülerinnen und Schüler) (**Abb. C1.4-1**). Der mit dem Schuljahr 2005/06 etwas deutlicher gestiegene Schülerzahlenanteil der Schulen in freier Trägerschaft hängt möglicherweise auch mit den erhöhten Finanzhilfen für diese Schulen zusammen. Diese wurden bzw. werden von 65 Prozent der Schülerkostensätze im Jahr 2004 auf 70 Prozent im Jahr 2005 und anschließend bis 2011 in gleichen jährlichen Schritten auf 85 Prozent der Schülerkostensätze erhöht.<sup>12</sup>

#### 4.2 Anteil der Privatschülerinnen und -schüler in verschiedenen Schulformen

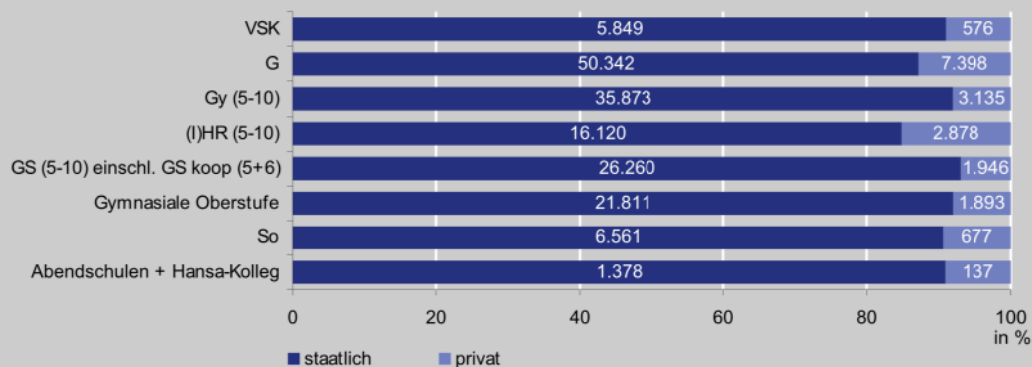
Höchster Anteil von Privatschulbesuchen an HR- und Grundschulen

Je nach Schulform weicht der Anteil der Privatschülerinnen und -schüler mehr oder weniger deutlich vom durchschnittlichen Anteil von 10,2 Prozent ab (**Abb. C1.4-2**). Im Grundschulbereich besuchen im Schuljahr 2008/09 knapp 13 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine Schule in freier Trägerschaft (7.398 von 57.740), im vorschulischen Bereich sind es neun Prozent.

In der Sekundarstufe I (Klassenstufen 5 bis 10) variiert die Bedeutung der nicht-staatlichen Schulen deutlich. Während 8,0 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bzw. 6,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler von integrierten Gesamtschulen eine Schule in freier Trägerschaft besuchen, beträgt der Anteil der an privaten Haupt- und Realschulen unterrichteten Schülerinnen und -schüler knapp 14 Prozent.

<sup>12</sup> Vgl. Hamburgisches Gesetz über Schulen in freier Trägerschaft (HmbSFTG) in der Fassung vom 21. September 2004, [http://juris.de//hh/gesamt/ErTrSchulG\\_HA\\_2004\\_115.10.2008/](http://juris.de//hh/gesamt/ErTrSchulG_HA_2004_115.10.2008/).

**Abb. C1.4-2: Schülerinnen und Schüler staatlicher und nicht-staatlicher Schulen im Schuljahr 2008/09 nach Schulformen\* (Anzahl/in %)**



\* Die Haupt-, Real- und Gymnasialzüge an kooperativen Gesamtschulen wurden den jeweiligen Schulformen zugeordnet. Lediglich die Klassenstufen 5 und 6 der kooperativen Form der Gesamtschule wurden der Gesamtschule zugeordnet.

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Acht Prozent der Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe besuchen im Schuljahr 2008/09 eine nicht-staatliche Schule.<sup>13</sup> Ähnliche Anteile im Schulbesuch nicht-staatlicher Schulen zeigen sich für Sonderschulen (9,4%) und Schulen der Erwachsenenbildung (9,5%).

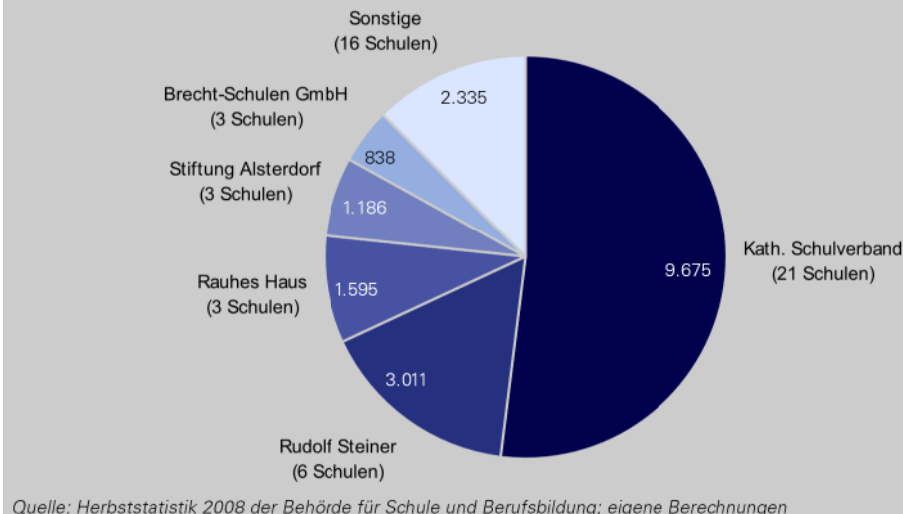
### 4.3 Unterschiede im Anteil verschiedener Träger

Innerhalb des Privatschulsektors besuchen 87 Prozent der Schülerinnen und Schüler (16.305) Schulen, die durch fünf Träger geführt werden, davon drei konfessionell gebundene (**Abb. C1.4-3**). Der Katholische Schulverband Hamburg stellt mit 21 Schulen den quantitativ bedeutsamsten Teil dar. 9.675 Schülerinnen und Schüler – und damit gut die Hälfte aller Privatschülerinnen und -schüler – besuchten im Schuljahr 2008/09 eine der Grundschulen, Grund-, Haupt- und Realschulen oder Gymnasien des Katholischen Schulverbandes. Von der evangelischen Stiftung „Das Rauhe Haus“ werden drei Schulen mit 1.595 Schülerinnen und Schülern (dies entspricht einem Anteil von knapp 9%) getragen, die „Evangelische Stiftung Alsterdorf“ führt drei Schulen mit 1.186 Schülerinnen und Schülern (6%). Wie auch in anderen Bundesländern sind in Hamburg Waldorf-Schulen stark vertreten. Die sechs Schulen in der Trägerschaft der Rudolf Steiner Schule wurden im Schuljahr 2008/09 von 3.011 Schülerinnen und Schülern besucht (16%). Die Brecht-Schulen GmbH führt drei Schulen, an denen 838 Schülerinnen und Schüler (4%) unterrichtet werden. Die restlichen 16 Schulen werden durch 15 verschiedene Träger – davon einige kommerzielle – getragen. An ihnen werden 2.335 Privatschülerinnen und -schüler unterrichtet.

**87% aller Privatschüler besuchen Schulen von fünf Trägern. Der Katholische Schulverband ist der größte Träger in Hamburg**

<sup>13</sup> Die beruflichen Gymnasien sind hier nicht einbezogen.

**Abb. C1.4-3: Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2008/09 an allgemeinbildenden Schulen in freier Trägerschaft nach Trägern (Anzahl)**



#### 4.4 Migrationshinweise der Schülerschaft

Privatschulen haben den Ruf, eine sozial positiv ausgelesene Schülerschaft und einen geringeren Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweisen <sup>14</sup> zu binden. Über den sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler an Schulen in freier Trägerschaft liegen keine hinreichenden Daten vor, jedoch für Migrationshinweise.

Aus **Tabelle C1.4-1** lässt sich entnehmen, dass bei etwa 22 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in Schulen in freier Trägerschaft ein Migrationshinweis vorliegt. In staatlichen Schulen liegt dieser Anteil mit 27 Prozent etwas höher. Dabei fallen die Merkmale Staatsangehörigkeit und Aussiedlerstatus zur Kennzeichnung dieser Schülerinnen und Schüler weniger ins Gewicht (nicht-deutsche Staatsangehörigkeit: 15% an staatlichen, 10% an privaten Schulen; Aussiedlerstatus: 1% an staatlichen, 4% an privaten Schulen) als die von den Schülern gesprochene Erstsprache (Herkunftssprache). 21 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Privatschulen sprechen als Erstsprache in der Familie eine andere Sprache als Deutsch, in den staatlichen Schulen liegt der Anteil bei 26 Prozent (**Tab. C1.2-Anhang**).

Werden die Schulformen in die Betrachtung einbezogen, ergibt sich folgendes Bild: Übereinstimmend liegen die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweisen sowohl bei den Schulen in staatlicher als auch bei solchen in freier Trägerschaft in den Vorschulklassen, Haupt- und Realschulklassen der Jahrgänge 5 bis 7,<sup>14</sup> und den Hauptschulklassen ab Klasse 8 deutlich über den mittleren Werten (jeweils über 35%). Einen im Vergleich zu staatlichen Schulen deutlich niedrigeren Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweisen ergibt sich an den privaten Schulen für die Beobachtungsstufe der kooperativen Gesamtschule

<sup>14</sup> Mit dem Schuljahr 2008/09 wurden in Hamburg die Hauptschulen abgeschafft, so dass aufsteigend beginnend mit der 7. Klasse diese als HR-Klassen geführt werden und von den bereits bestehenden integrierten Haupt- und Realschulen abgegrenzt werden.

**Tab. C1.4-1: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis an staatlichen Schulen und Schulen in freier Trägerschaft nach Schulformen im Schuljahr 2008/09**

Schulform	Schülerinnen und Schüler insgesamt		Davon			
	Staatlich Anzahl	Privat Anzahl	Mit Migrationshinweis		Staatlich in %	Privat in %
			Staatlich Anzahl	Privat Anzahl		
VSK	5.849	576	2.158	221	37	38
G (Jg. 1-4)	50.342	7.398	14.224	1.813	28	25
Beo H/R (Jg. 5 und 6)	4.339	886	1.863	384	43	43
GS koop (Jg. 5 und 6)	1.175	79	336	7	29	9
HR (Jg. 7)	2.286	472	845	206	37	44
H (Jg. 8 und 9)	2.298	359	963	149	42	42
R (Jg. 8-10)	4.967	1.161	1.464	291	29	25
IHR (Jg. 7-10)	2.230	-	1.049	-	47	-
GS (Jg. 5-13)	29.250	2.492	8.869	54	30	2
Gy (Jg. 5-13)	51.164	4.330	7.957	970	16	22
AufbauGy (Jg. 8-13)	2.355	73	917	11	39	15
So (Jg. 1-10)	6.561	677	2.633	32	40	5
Hansa-Kolleg, Abendschulen	1.378	137	297	13	22	9
Studienkolleg	379	-	304	-	80	-
Summe	164.573	18.640	43.879	4.151	27	22

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

(9% gegenüber 29%), die integrierten Gesamtschulen (2% gegenüber 30%), die Aufbau-gymnasien (15% gegenüber 39%) und am deutlichsten für die Sonderschulen (5% gegenüber 40%).

Daten aus dem Schuljahr 2008/09 deuten darauf hin, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit in staatlichen und nicht-staatlichen Schulen z. T. deutlich hinsichtlich ihrer Nationalität unterscheiden (**Tab. C1.3-Anhang**). So lag der Anteil türkischer Kinder und Jugendlicher bezogen auf alle ausländischen Schülerinnen und Schüler an staatlichen Schulen mit 34 Prozent deutlich höher als an Privatschulen mit vier Prozent. Eine ähnliche Tendenz zeigte sich für afghanische Schülerinnen und Schüler (13% gegenüber 0,2%). Umgekehrt lag der Anteil polnischer Schülerinnen und Schüler an Privatschulen deutlich höher als an staatlichen Schulen (14% gegenüber 4%), ebenso der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit portugiesischer Staatsangehörigkeit (19% gegenüber 3%).<sup>15</sup>

**Kaum türkische, dafür viele polnische und portugiesische Schüler an Privatschulen**

## 5 Besondere schulische Angebote

Hamburgs Schulwesen hat eine lange Tradition an Modellprojekten, Schulversuchen, wissenschaftlichen Begleitungen bildungspolitischer Vorhaben sowie Schulleistungserhebungen. Die Reichweite der verschiedenen Projekte betrifft einzelne Schülergruppen ebenso wie einzelne Schulen oder Schulverbände und schließlich die Landes- und Bundesebene. Hamburger Schulen beteiligen sich darüber hinaus

<sup>15</sup> Vgl. Hamburger Schulstatistik im Überblick, Schuljahr 2008/09, <http://www.hamburg.de/contentblob/1161768/data/pdf-schulstatistik-ueberblick-2008-09.pdf> [01.04.2009]



auch an internationalen Vorhaben. In den Fokus rücken jeweils die unterschiedlichsten Zielsetzungen aus den Bereichen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, Leistungsmessung und Diagnostik, Lehrerbildung, Schulleiterfortbildung oder der Förderung tendenziell benachteiligter bzw. leistungsschwacher oder besonders begabter Schülergruppen. Die Vielfalt ist kaum systematisch zu erfassen. In der Regel werden die Projekte wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Eine systematische Auswertung vorhandener Daten auf der Metaebene bzw. in der „Zusammenchau“ der einzelnen Studien ist bisher erst in Teilbereichen erfolgt.<sup>16</sup> Die folgende Darstellung (Tab. C1.5-1 bis C1.5-3) gibt einen Überblick über ausgewählte Projekte der letzten beiden Schuljahre. Neben dem Projektzeitraum wird jeweils der Projektinhalt knapp benannt und eine Internetadresse für weitere Informationen angegeben. Ausgenommen sind EU-Programme (wie z. B. COMENIUS) und Projekte des Europäischen Sozialfonds. Über diese berichtet die Drucksache 18/7764 „Chance Europa! Sechs verschenkte Jahre für Hamburgs junge Menschen“<sup>17</sup>

**Tab. C1.5-1: Projekte und Schulversuche (Auswahl)**

**Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (SINUS)**

Laufzeit:	1998-2010
Teilnehmer:	Im Schuljahr 2008/09: Fachleiterinnen und Fachleiter für Mathematik an rund 75 Schulen.
Inhalt:	Qualifizierung von Fachleiterinnen und Fachleitern Mathematik zur Weiterentwicklung der Qualität des Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe I. Stärkung der professionellen Kooperation der Fachkolleginnen und Fachkollegen.
Internet:	<a href="http://www.sinus-hamburg.de/">http://www.sinus-hamburg.de/</a>

**Bilinguale Grundschule**

Laufzeit:	1999-2009
Teilnehmer:	Vier zweisprachige Klassen
Inhalt:	Untersuchung der Effektivität bilingualen Unterrichts für den beidseitigen Spracherwerb von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.
Internet:	<a href="http://www.fist.uni-koeln.de/content/projekte/laufende_wiss_begleitungen/wissenschaftliche_begleitung_des_schulversuchs_bilinguale_grundschule_in_hamburg/index_ger.html">http://www.fist.uni-koeln.de/content/projekte/laufende_wiss_begleitungen/wissenschaftliche_begleitung_des_schulversuchs_bilinguale_grundschule_in_hamburg/index_ger.html</a>

**Sechsjährige Grundschule**

Laufzeit:	2000-2009
Teilnehmer:	Zwei Schulen
Inhalt:	Entwicklung und Erprobung von pädagogischen Konzepten für das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern in den Klassenstufen 1 bis 6. Dabei bilden die Klassenstufen 1 bis 3 und 4 bis 6 jeweils eine Einheit für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit.
Internet:	<a href="http://www.buergerschaft-hh.de/Parldok/tcl/PDDocView.tcl?mode=show&amp;dokid=24503&amp;page=0">http://www.buergerschaft-hh.de/Parldok/tcl/PDDocView.tcl?mode=show&amp;dokid=24503&amp;page=0</a>

**Förderung von Demokratiekompetenz in der Schule und in ihrem Umfeld**

Laufzeit:	2002-2007
Teilnehmer:	Sechs Schulen
Inhalt:	Projekt im Rahmen von „Demokratie lernen und leben“: Förderung der Bereitschaft junger Menschen zur Mitwirkung an der Zivilgesellschaft durch die Demokratisierung von Unterricht und Schulleben.
Internet:	<a href="http://www.blk-demokratie.de/laender/laender-hh.html">http://www.blk-demokratie.de/laender/laender-hh.html</a>

16 Vgl. Tillmann, K.-J.; Vollstädt, E. (2001): Politikberatung durch Bildungsforschung: Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg. Opladen: Leske + Budrich.

17 Abrufbar unter: <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/> [12.05.2009]

<b>Schulentwicklung im System – Das Regionalprojekt</b>	
Laufzeit:	2004-2007
Teilnehmer:	54 Grund-, Haupt- und Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen
Inhalt:	Fortbildungsprojekt mit den Entwicklungsschwerpunkten Methodentraining, selbstständiges Lernen, kooperatives Lernen, Entwicklung sozialer Fähigkeiten, Umgang mit Heterogenität, Individualisierung des Lernens. Ziel der Veränderung von Kooperationsstrukturen an Schulen.
Internet:	<a href="http://www.li-hamburg.de/bf.2600/index.html">http://www.li-hamburg.de/bf.2600/index.html</a>
<b>Transfer 21 – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung</b>	
Laufzeit:	2004-2008
Teilnehmer:	20 Schulen
Inhalt:	Weiterentwicklung von Projekten zur nachhaltigen Schul- und Unterrichtsentwicklung, Transfer entsprechender Schulentwicklungsprozesse und Auditierungsverfahren sowie Konsolidierung der landesinternen Kooperation und Koordination.
Internet:	<a href="http://www.transfer-21-hh.de/">http://www.transfer-21-hh.de/</a>
<b>Weiterentwicklung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts an Grundschulen (SINUS-Transfer-Grundschule)</b>	
Laufzeit:	2004-2009
Teilnehmer:	49 Schulen
Inhalt:	Erprobung neuer Unterrichtszugänge in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften.
Internet:	<a href="http://www.sinus-grundschule-hamburg.de/">http://www.sinus-grundschule-hamburg.de/</a>
<b>HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule und Family Literacy</b>	
Laufzeit:	2004-2009
Teilnehmer:	Ca. 35 Kindertagesstätten und Schulen
Inhalt:	Zwei Projekte im Rahmen von „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)“. Gegenstand sind die frühkindliche Sprachförderung, die Effektivierung von Fördermaßnahmen, die Kooperation unterschiedlicher Partner sowie der Einbezug von Eltern mit Migrationshintergrund in die vorschulische und schulische Sprachförderung.
Internet:	<a href="http://www.foermig-hh.de">http://www.foermig-hh.de</a>
<b>Schulversuch „d.18“ (Selbstverantwortete Schule)</b>	
Laufzeit:	2004–2009
Teilnehmer:	18 Schulen
Inhalt:	Hier sollen Erfahrungen gesammelt werden, wie verbindliche Qualitätsentwicklung an Schulen von innen heraus initiiert und nachhaltig gestaltet werden kann.
Internet:	<a href="http://www.svs.hamburg.de/index.php/article/detail/1043">http://www.svs.hamburg.de/index.php/article/detail/1043</a> und <a href="http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq.projekte">http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq.projekte</a>
<b>Schulversuch „Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung“</b>	
Laufzeit:	2006-2010
Teilnehmer:	18 Haupt- und Realschulen
Inhalt:	Schülerinnen und Schüler, die am Ende von Klasse 7 nicht versetzt werden können, erhalten statt einer Nichtversetzung eine verpflichtende, additive, individuelle Förderung fachlicher und sozial-emotionaler Kompetenzen. Für Risikoschüler aus Klasse 7 gibt es ein Präventivangebot. Die Schulen haben unterschiedliche Konzepte zur Umsetzung erarbeitet.
Internet:	<a href="http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq2/liq2.1/index.html">http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq2/liq2.1/index.html</a>
<b>Systematische Kompetenzentwicklung im Unterricht – Von der Diagnose zur Kompetenzentwicklung individuell (Kom-In)</b>	
Laufzeit:	2008-2013
Teilnehmer:	54 Schulen
Inhalt:	Beschreibung von Schülerleistungen über Kompetenzentwicklungsschemata. Unterrichtsentwicklung mit Blick auf die Kompetenzorientierung des Unterrichts und eine diagnosegestützte individuelle Förderung.
Internet:	<a href="http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/">http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/</a> dort Drucksache 19/415

**Tab. C1.5-2: Wissenschaftliche Begleitung bildungspolitischer Vorhaben (Auswahl)**

<b>Evaluation der Ausbildungscurricula der zweiten Phase der Lehrerausbildung</b>	
Laufzeit:	2003-2007
Teilnehmer:	Referendarinnen und Referendare, Seminarleitungen
Inhalt:	Begleitung der Implementierung neuer Ausbildungscurricula in die Seminare der Abteilung „Ausbildung“ am Landesinstitut.
Internet:	<a href="http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq.projekte/liq.projekte.11/index.html">http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq.projekte/liq.projekte.11/index.html</a>
<b>Evaluation der Implementierung der Bildungspläne von Grundschule, Sekundarstufe I und gymnasialer Oberstufe</b>	
Laufzeit:	2005-2007
Teilnehmer:	Lehrkräfte und Funktionsträger, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Landesinstituts
Inhalt:	Beschreibung des Implementierungsprozesses und des Standes der Implementierung, Sammlung von Hinweisen für die Weiterentwicklung der Bildungspläne.
Internet:	<a href="http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/article/detail/1029">http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/article/detail/1029</a>
<b>Evaluation der schriftlichen Prüfungen mit zentralen Aufgaben für den Haupt- und Realschulabschluss</b>	
Laufzeit:	Seit 2005
Teilnehmer:	Schulen mit Haupt- bzw. Realschulabschluss in Hamburg
Inhalt:	Verbesserung der Aufgabenentwicklung, Optimierung der Prüfungsvorbereitung, Sicherung der Gleichwertigkeit der Abschlussprüfungen, Unterrichtsentwicklung, Erprobung und Weiterentwicklung von Bildungsplänen.
Internet:	<a href="http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq.projekte/liq.projekte.6/index.html">http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq.projekte/liq.projekte.6/index.html</a>
<b>Evaluation der schriftlichen Prüfungen des Abiturs mit zentralen Aufgaben</b>	
Laufzeit:	Seit 2005
Teilnehmer:	Schulen mit Abitur
Inhalt:	Verbesserung der Aufgabenentwicklung, Optimierung der Prüfungsvorbereitung, Sicherung der Gleichwertigkeit der Abschlussprüfungen, Unterrichtsentwicklung, Erprobung und Weiterentwicklung von Bildungsplänen.
Internet:	<a href="http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq.projekte/liq.projekte.5/index.html">http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq.projekte/liq.projekte.5/index.html</a>
<b>Evaluation des Hamburger Sprachförderkonzepts</b>	
Laufzeit:	2006-2009
Teilnehmer:	Über 300 Schulen
Inhalt:	Förderkonzeptentwicklung, Monitoring auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems, Erstellung von Rückmeldungen zum Lernfortschritt und zur Wirkung lernförderlicher Bedingungen auf der Basis der statistischen Analysen, Erprobung, Standardisierung und (Weiter-) Entwicklung von Tests zur Erfassung von Lernständen.
Internet:	<a href="http://www.li-hamburg.de/liq.projekte.14/index.html">http://www.li-hamburg.de/liq.projekte.14/index.html</a>
<b>Evaluation der SvS-Schulleitungs-Qualifizierung</b>	
Laufzeit:	2007-2008
Teilnehmer:	Schulleitungen
Inhalt:	Erhebung der Beurteilung der Qualifizierungsmaßnahme in Bezug auf die verschiedenen Qualifizierungsbausteine.
Internet:	<a href="http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/file/download/1261">http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/file/download/1261</a>

**Tab. C1.5-3: Schulleistungserhebungen mit dem Ziel der Unterrichtsentwicklung (Auswahl)**

<b>Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern (KESS)</b>	
Laufzeit:	2003-2009
Teilnehmer:	Schülerinnen und Schüler, die 1999 eingeschult wurden, werden bis zum Ende des 10. bzw. dem Beginn des 11. Schuljahres begleitet (Längsschnitt).
Inhalt:	Die Schulleistungstests in Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch werden durch Befragungen der Schülerinnen und Schüler, ihrer Eltern und Lehrkräfte sowie Schulleitungen begleitet. Durch mehrere Messzeitpunkte (2003, 2005, 2007, 2009) lassen sich Lernentwicklungen abbilden.
Internet:	<a href="http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq.projekte/liq.projekte.4/index.html">http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq.projekte/liq.projekte.4/index.html</a>

<b>Lernausgangslagenuntersuchungen (LeA 1, LeA 5)</b>	
Laufzeit:	Erstmals flächendeckendes Angebot für alle Schulen im Schuljahr 2008/09
Teilnehmer:	Klassen der Jahrgangsstufen 1 und 5
Inhalt:	Feststellung der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern.
Internet:	<a href="http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq.projekte/liq.projekte.15/index.html">http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq.projekte/liq.projekte.15/index.html</a>
<b>Lernausgangslagenuntersuchung (LeA 7)</b>	
Laufzeit:	Angebot für alle Schulen, die zwei Jahre zuvor an LeA 5 teilgenommen haben
Teilnehmer:	Klassen der Jahrgangsstufe 7
Inhalt:	Feststellung der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern zu Beginn von Jahrgang 7 und der Lernentwicklung innerhalb von zwei Schuljahren (von Klasse 5 nach 7).
Internet:	<a href="http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq.projekte/liq.projekte.13/index.html">http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq.projekte/liq.projekte.13/index.html</a>
<b>Erhebung der Lernausgangslagen und der Lernentwicklung von Kindern in integrativen Regelklassen (ELLI)</b>	
Laufzeit:	Seit Schuljahr 2005/06
Teilnehmer:	33 Grundschulen mit IR-Klassen
Inhalt:	Dokumentation der Lernentwicklung von Kindern in integrativen Regelklassen im Verlauf ihrer Grundschulzeit.
Internet:	<a href="http://www.li-hamburg.de/projekte/projekte.liq.daten/projekte.liq.daten.elli/index.html">http://www.li-hamburg.de/projekte/projekte.liq.daten/projekte.liq.daten.elli/index.html</a>
<b>Lernstandserhebungen: Lernstand 3, Lernstand 6, Lernstand 8</b>	
Erhebungsintervall:	Jährlich; erstmals im Schuljahr 2007/08
Teilnehmer:	Alle Schülerinnen und Schüler in den Jahrgängen 3, 6 und 8
Inhalt:	Feststellung der (an den nationalen Bildungsstandards orientierten) Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Aufschluss über den Lernstand der Klasse in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch für die Lehrkräfte mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung.
Internet:	<a href="http://www.lernstand.hamburg.de">http://www.lernstand.hamburg.de</a>
<b>Ländervergleich zur Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards in der Primarstufe und Sek. I</b>	
Erhebungsintervall:	Alle 5 Jahre (Primarstufe) bzw. alle 3 Jahre (Sekundarstufe I)
Teilnehmer:	Zufallsstichprobe der jeweiligen Altersgruppe.
Inhalt:	Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards im Ländervergleich. Studie im Rahmen der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring.
Internet:	<a href="http://www.iqb.hu-berlin.de">http://www.iqb.hu-berlin.de</a>
<b>Programme for International Student Assessment (PISA-I und PISA-E [bis 2006] )</b>	
Erhebungsintervall:	Alle 3 Jahre, seit 2000
Teilnehmer:	Per Zufallsstichprobe ausgewählte 15-Jährige
Inhalt:	Internationale Vergleichsstudie (PISA-I) in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften im Rahmen der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Erweiterung der internationalen Stichprobe auf nationaler Ebene für einen ergänzenden Vergleich auf Bundesländerebene (PISA-E 2000 bis 2006).
Internet:	<a href="http://pisa.ipn.uni-kiel.de/index.html">http://pisa.ipn.uni-kiel.de/index.html</a>
<b>Internationale Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU-I und IGLU-E [bis 2006] )</b>	
Erhebungsintervall:	Alle 5 Jahre, seit 2000
Teilnehmer:	Per Zufallsstichprobe ausgewählte vierte Klassen
Inhalt:	Internationale Vergleichsstudie (IGLU-I) zur Lesekompetenz von Grundschulkindern am Ende der vierten Jahrgangsstufe im Rahmen der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring. Erweiterung der internationalen Stichprobe auf nationaler Ebene für einen ergänzenden Vergleich auf Bundesländerebene (IGLU-E, 2006).
Internet:	<a href="http://www.iglu.ifs-dortmund.de/">http://www.iglu.ifs-dortmund.de/</a>

**Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)**

Erhebungsintervall:	Alle 4 Jahre
Teilnehmer:	Per Zufallsstichprobe ausgewählte Schülerinnen und Schüler der vierten Klassen
Inhalt:	Internationale Vergleichsstudie zur Feststellung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Grundschulkindern am Ende der vierten Jahrgangsstufe im Rahmen der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring.
Internet:	<a href="http://www.ifs-dortmund.de/TIMSS2007.html">http://www.ifs-dortmund.de/TIMSS2007.html</a>

**M Methodische Erläuterungen****Migrationshinweis**

Ein Migrationshinweis liegt bei Schülerinnen und Schülern dann vor, wenn mindestens eines der folgenden drei Merkmale zutrifft:

- 1.) keine deutsche Staatsangehörigkeit,
- 2.) Aussiedler,
- 3.) die Herkunftssprache (oder überwiegend gesprochene Sprache) ist nicht deutsch.

**Verwaltungseinheiten, schulartspezifische Einrichtung**

Der Begriff „Schule“ wird von der KMK in zwei verschiedenen Bedeutungen verwendet: Schulen im Sinne von „Verwaltungs- bzw. Organisationseinheit“ sind in der Regel verwaltungsrechtlich eigenständige Organisationseinheiten. Sie unterscheiden sich von Schulen im Sinne von „schulartspezifischen Einrichtungen“ (in Hamburg wird synonym der Begriff „Schulformen“ verwendet) insofern, als häufig verschiedene Schularten bzw. Schulformen in einer Bildungsstätte untergebracht sind. Schulen als schulartspezifische Einrichtungen haben im Hinblick auf Lehrpläne, Bildungsziel bzw. Qualifikationsniveau einen eigenständigen Charakter. Demnach unterscheiden sich die Angaben über Schülerzahlen, je nachdem ob Verwaltungseinheiten oder Schulformen zugrunde gelegt werden (vgl. KMK, Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2008 (2), S. 8.).

**Schulformen**

Siehe „Verwaltungseinheiten, schulartspezifische Einrichtung“

**Ganztagsschulen**

Als Ganztagsschulen (GTS) gelten gemäß KMK-Definition solche Schulen, die im Primar- oder Sekundarbereich an mindestens drei Wochentagen jeweils für mindestens sieben Zeitstunden Unterricht und ergänzende Angebote für die Schülerinnen und Schüler bereitstellen, wobei diese von der Schulleitung organisiert und in einem konzeptionellen Zusammenhang zum Unterricht stehen sollen. Zudem muss den Schülerinnen und Schülern an den Tagen mit Ganztagsbetrieb ein Mittagessen bereitgestellt werden. Der KMK-Definition zufolge nehmen in voll gebundenen GTS alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend an mindestens drei Wochentagen jeweils mindestens sieben Zeitstunden am Angebot teil, in der teilweise gebundenen GTS nimmt nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler verpflichtend am Ganztagsangebot teil (z. B. einzelne Klassen oder Klassenstufen). In der offenen Form können einzelne Schülerinnen und Schüler auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten der Schule teilnehmen (vgl. KMK, Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2008 (2), S. 9f.). In Hamburg wird auf die Unterscheidung zwischen voll- und teilgebunden verzichtet und beide Formen unter „gebundene“ GTS subsumiert. Als „offen“ gelten diejenigen GTS, an denen das mindestens dreitägige nachmittägliche Angebot nicht verpflichtend ist, außerdem Gymnasien, die im Zuge der Schulzeitverkürzung als „offene Ganztagsschule“ geführt werden.

**Nicht-staatliche Schulen (Schulen in freier Trägerschaft im Sinne von Ersatzschulen)**

Bei den nicht-staatlichen Schulen wird zwischen Ersatzschulen und Ergänzungsschulen unterschieden. Eine Ersatzschule dient als Ersatz für eine staatliche Schule, entsprechend wird an ihr die Schulpflicht erfüllt. Werden die Genehmigungsvoraussetzungen einer Ersatzschule auf Dauer erfüllt, so wird sie staatlich anerkannt. Sie ist damit zur Vergabe von Abschlüssen und Zeugnissen und der damit einhergehenden Berechtigungen befugt. Ergänzungsschulen wirken neben staatlichen Schulen ergänzend bei der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schulen mit (vgl. Hamburgisches Gesetz über Schulen in freier Trägerschaft (HmbSfTG) in der Fassung vom 21. September 2004).

## *Übergänge und Wechsel im allgemeinbildenden Schulsystem*

Der Eintritt in die Schule, die Übergänge am Ende der Grundschulzeit sowie die Schulartwechsel innerhalb des Sekundarbereichs I stellen Einschnitte dar, die den weiteren Bildungsweg maßgeblich mitbestimmen. Bei dem Übergang in die weiterführende Schule wird die Entscheidung zwar vor allem durch die Empfehlung der Grundschule beeinflusst, ausschlaggebend ist aber (derzeit noch) der Wille der Eltern. Der Übergang an die weiterführende Schule ist dabei eine „Richtungsentcheidung“ mit meist langfristiger Wirkung. Mit der Wechselmöglichkeit zwischen weiterführenden Schulformen ist die Möglichkeit gegeben, vorherige Laufbahntscheidungen nachträglich zu korrigieren. Nicht immer führen mangelhafte oder überragende Schulleistungen jedoch zu einem Schulformwechsel. Stattdessen wird die Möglichkeit der Wiederholung einer Jahrgangsstufe bzw. des Überspringens einer Jahrgangsstufe genutzt. Hieraus entstehen verzögerte oder beschleunigte Schullaufbahnen.


In diesem Indikator soll über die Gestaltung von Übergängen und Wechseln berichtet werden. Dies interessiert sowohl aus der institutionellen Perspektive (z. B. mit Blick auf sich verändernde Tendenzen in der Entscheidung für Schullaufbahnen, Veränderungen in der Schülerschaft im Verlauf der Sekundarstufe I) als auch aus der individuellen Perspektive (z. B. mit Blick auf die Abhängigkeit der Bildungsverläufe von der sozialen Herkunft). Dabei wird – um die Gesamtsituation Hamburgs zu verdeutlichen – nicht zwischen staatlichen Grundschulen oder solchen in freier Trägerschaft unterschieden.

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über den Eintritt in die Schule mit Angaben zu regelgerecht und vorzeitig eingeschulten sowie von der Einschulung zurückgestellten Kindern gegeben. Dabei zeigt sich, dass in Hamburg vergleichsweise viele Kinder vorzeitig eingeschult werden, unter ihnen überproportional viele Mädchen (1). In einem zweiten Schwerpunkt wird der Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich I betrachtet und dabei auf die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schulformen fokussiert. Neben Zeitreihen werden auch die Unterschiede im Schulformbesuch im Zusammenhang mit dem Vorliegen eines Migrationshinweises dargestellt. Dabei lässt sich feststellen, dass Schülerinnen und Schüler, bei denen ein Migrationshinweis vorliegt, weniger häufig Gymnasien besuchen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshinweis (2). In Hamburg werden Schulformwechsel eher von Schulformen mit höher qualifizierendem Abschluss zu solchen mit niedriger qualifizierendem Abschluss vollzogen als umgekehrt. Dies zeigt die Betrachtung ausgewählter Wechsel zwischen verschiedenen Formen allgemeinbildender Schulen (3). Im Rahmen der für 2010 geplanten Schulstrukturreform sollen Wiederholungen von Jahrgangsstufen stärker als bisher vermieden werden. Derzeit kommt die Wiederholung einer Jahrgangsstufe jedoch noch bei 2,2 Prozent der Schülerinnen und Schüler vor. Im vierten Abschnitt dieses Indikators werden die Wiederholerquoten dargestellt und zwar mit Blick auf verschiedene Jahrgangsstufen, Schulformen, Geschlechtsunterschiede und Migrationshinweise (4).

Insgesamt ist dieser Indikator für künftige Bildungsberichte von besonderem Interesse, da sich mit der Schulstrukturreform Übergänge und Wahlentscheidungen zu anderen Zeitpunkten im Verlauf des Bildungsweges ergeben werden. Es werden dabei insbesondere die Faktoren interessieren, die Einfluss auf solche Wahl- bzw. Zuweisungsentscheidungen haben.

## 1 Eintritt in die Schule

### 1.1 Vorzeitige und verspätete Einschulung

Nachdem das Einschulungsalter bundesweit jahrelang angestiegen war, wurden bildungspolitische Maßnahmen getroffen, um diesem Trend entgegenzuwirken. Waren bis 2001 bundesweit stets mehr verspätete als vorzeitige Einschulungen  zu verzeichnen, kehrte sich dieser Trend ab 2002 um.<sup>18</sup> Einige Länder unterstützten diesen Trend, indem sie ab Schuljahr 2005/06 den Beginn der Schulpflicht vorverlegten. In Hamburg wurden die Rahmenbedingungen für den Übergang in die Schule bislang nicht verändert.

In Hamburg lag das mittlere Einschulungsalter in den Schuljahren 2004/05 bis 2008/09 konstant bei sechs Jahren und sechs Monaten und damit geringfügig unter dem für Deutschland für das Schuljahr 2003/04 berichteten durchschnittlichen Einschulungsalter von sechs Jahren und sieben Monaten (**Tab. C2.1-Anhang**).<sup>19</sup> Wie **Abbildung C2.1-1** verdeutlicht, schwankte der Anteil vorzeitig eingeschulter Kinder zwischen 13,3 und 14,5 Prozent und lag damit gegenüber den Durchschnittswerten der Länder mit identischer Stichtagsregelung deutlich höher (7,9% bis 8,5%). Der Anteil der verspätet eingeschulter Kinder sank dagegen von 6,4 Prozent im Schuljahr 2004/05 auf 2,5 Prozent im Schuljahr 2008/09. Damit lag dieser Anteil in den Jahren, für die Vergleichsdaten vorliegen, überwiegend unter dem Durchschnitt der Länder mit gleicher Stichtagsregelung. Dabei schwankte das mittlere Alter der vorzeitig und verspätet eingeschulter Kinder im betrachteten Zeitraum nur geringfügig (vorzeitig: 5 Jahre und 11 Monate; verspätet: 7 Jahre und 4 bzw. 5 Monate). Ursächlich für den deutlichen Rückgang verspätet eingeschulter Kinder dürfte die Übereinkunft in der zuständigen Behörde sein, die schulgesetzlichen Bestimmungen zur Zurückstellung von Kindern restriktiv auszulegen. Im Jahr 2004 wurde durch die Schulaufsicht und Schulberatung der Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen bekräftigt, dass grundsätzlich alle schulpflichtigen Kinder einzuschulen seien, die Zurückstellung ein Ausnahmefall sei. Mädchen werden in Hamburg – wie auch für Gesamtdeutschland berichtet – häufiger vorzeitig und in geringerem Umfang verspätet eingeschult als Jungen. Ihr Anteil an den vorzeitig eingeschulter Kindern schwankte in den Schuljahren 2004/05 bis 2008/09 zwischen gut 57 und knapp 61 Prozent, ihr Anteil an den verspätet eingeschulter Kindern variierte in diesen Jahren zwischen 31 und 37 Prozent (**Abb. C2.1-Anhang**).

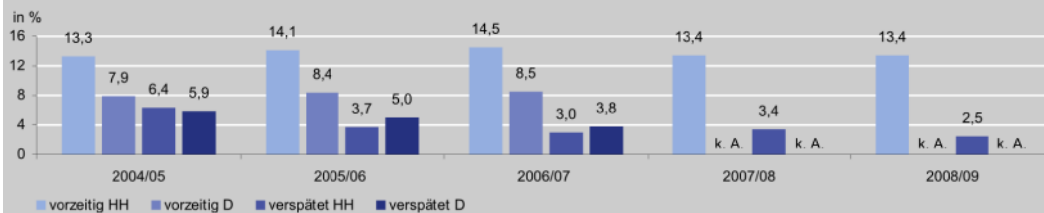
Sinkender Anteil  
verspätet  
eingeschulter Kinder

C  
2

<sup>18</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: Bertelsmann, S. 58f.

<sup>19</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: Bertelsmann, S. 58.

**Abb. C2.1-1: Vorzeitig und verspätet eingeschulte Kinder in den Schuljahren 2004/05 bis 2008/09 (in % aller Einschulungen)**



Erläuterung:

k. A. = keine Angabe: Für die Schuljahre 2007/2008 und 2008/2009 lagen für Gesamtdeutschland keine Daten vor. Für Deutschland ohne Länder, in denen es seit 2004 zu einer Vorverlegung der Schulpflicht gekommen ist (BW, BY, BE und BB)

Quelle: Für Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung; für Deutschland: Daten aus dem Nationalen Bildungsbericht 2008, S. 59

## 1.2 Einschulung in Grund- und Sonderschulen

Nicht alle Kinder werden in die 1. Klasse einer allgemeinen Grundschule eingeschult, sondern einige Schülerinnen und Schüler in eine Sonderschule (vgl. Indikator C4). Der Anteil der Kinder, der in die 1. Klasse einer Sonderschule eingeschult wurde, variierte in den Jahren 2005 bis 2008 zwischen 3,3 und 3,8 Prozent (Tab. C2.1-1).

In den letzten fünf Jahren waren jeweils gut zwei Drittel der in Sonderschulen eingeschulten Kinder Jungen (66,9% bis 71,3%). Bei den Sonderschülerinnen und -schülern lag etwas häufiger ein Migrationshinweis  $\textcircled{M}$  vor als bei den Kindern der Grundschulen. Bei ersteren lagen die Anteile in den Jahren 2005 bis 2008 zwischen 30,2 und 33,1 Prozent, während an den Grundschulen bei 26,5 bis 28,8 Prozent der Schülerinnen und Schüler ein Migrationshinweis vorlag. Die Geschlechterverteilung

**Anteil der Kinder, die in einer Sonderschule eingeschult wurden, liegt bei 3,3%**

**Bei Sonderschülern etwas häufiger Migrationshinweis als bei Grundschülern**

C  
2

**Tab. C2.1-1: Erstklässler an Grund- und Sonderschulen sowie insgesamt in den Schuljahren 2005/06 bis 2008/09 getrennt nach Geschlecht und Migrationshinweis**

Schuljahr	Schulform	Schülerinnen und Schüler		Darunter	
				Männlich	Mit Migrationshinweis
		Anzahl	in %	in %	in %
2005/06	G	14.862	96,5	50,8	28,8
	So	534	3,5	71,3	33,1
	Summe	15.396	100,0	100,0	28,8
2006/07	G	14.622	96,2	51,4	27,9
	So	580	3,8	69,7	30,9
	Summe	15.202	100,0	100,0	27,9
2007/08	G	14.734	96,2	50,6	26,5
	So	583	3,8	70,2	30,2
	Summe	15.317	100,0	100,0	26,5
2008/09	G	14.320	96,7	50,8	27,2
	So	496	3,3	66,9	31,7
	Summe	14.816	100,0	100,0	27,0

Quelle: Herbststatistiken der Behörde für Schule und Berufsbildung der Jahre 2005 bis 2008



in beiden Schulformen wies bezüglich der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis keine Auffälligkeiten auf.

## 2 Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt findet in Hamburg der Übergang in die weiterführende Schule nach Abschluss der 4. Klasse statt. Zwar geben die Grundschullehrkräfte eine Empfehlung über die für die 5. Jahrgangsstufe zu wählende Schulform, die Entscheidungsgewalt liegt jedoch bei den Eltern. Inwiefern sich die Schulformwahl in den letzten Jahren verändert hat, ob sich die Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Schulformen in Bezug auf Hintergrundmerkmale unterscheiden und in welchem Maße die Schulformwahl von der Empfehlung der Grundschullehrkräfte abweicht ist Thema dieses Kapitels. Soweit die Datenlage es zuließ und es inhaltlich sinnvoll erschien, wurden die Sonderschulen in die Betrachtung einbezogen.

Die in Hamburg geplante Schulstrukturreform sieht gerade im Bereich des Übergangs zur weiterführenden Schule weitreichende Modifikationen vor. Der Übergang wird erst nach der 6-stufigen Primarschule stattfinden, und ob ein Gymnasium besucht werden kann, wird vom Beschluss der Zeugniskonferenz abhängen. Insofern wird dieses Kapitel die jetzige Situation beleuchten, aber angesichts eines zukünftig um zwei Jahrgänge verschobenen Übergangs kaum gewinnbringende Vergleichswerte für zukünftige Bildungsberichte liefern. Mit Blick auf diese lassen sich jedoch hilfreiche Vergleichswerte in Abschnitt 3.1 finden.

Künftig Übergang zur weiterführenden Schule nach der 6-stufigen Primarschule

C  
2

### 2.1 Verteilung der Fünftklässler auf die Schulformen

Diskrepanz zwischen Anmeldezahlen und tatsächlichen Schülerzahlen

Die Schulformwahl in der Mitte der Klassenstufe 4 ist einerseits mit verschiedenen Perspektiven für die Bildungslaufbahn der Kinder verbunden und spiegelt andererseits die Attraktivität verschiedener Schulformen wider. **Tabelle C2.2-1** belegt jedoch, dass die Anmeldezahlen für die verschiedenen Schulformen nur ein ungenaues Bild der Realität zeichnen. Für das Schuljahr 2008/09 wurden 13.250 Schülerinnen und Schüler in den 5. Klassen allgemeinbildender Schulen (außer Sonderschulen) angemeldet.<sup>20</sup> Diese Anmeldezahl liegt deutlich unter der tatsächlichen Schülerzahl von 14.849 Schülerinnen und Schülern in den 5. Klassen. Dies ist vor allem auf fehlende Anmeldungen an (integrierten) Haupt- und Realschulen zurückzuführen und nur zu einem geringen Teil auf die 96 Wiederholerinnen und Wiederholer, die in die Berechnung einbezogen wurden. Entsprechend deutlich verschieben sich die Anteile der besuchten Schulformen zwischen Anmeldezahlen und tatsächlichen Schülerzahlen.

Ein treffenderes Bild der Bedeutung der verschiedenen Schulformen vermitteln die Schülerzahlen des 5. Jahrgangs.<sup>21</sup> So zeigt sich für die vergangenen Jahre bei etwa gleichbleibenden Schülerzahlen eine deutliche Verschiebung der Schulformwahl (**Abb. C2.2-1**). Besuchten im Schuljahr 2000/01 gut 27 Prozent der Fünft-

<sup>20</sup> Die Anmeldezahlen der Sonderschulen werden statistisch nicht erfasst.

**Tab. C2.2-1: Anmelde- (Februar 2008 und 2009) und Schülerzahlen der 5. Klassen im Schuljahr 2008/09 (September 2008)\***

Schulform	Anmeldezahlen Schuljahr 2008/09		Schülerzahlen Schuljahr 2008/09		Anmeldezahlen Schuljahr 2009/10	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
HR	1.847	13,9	2.510	16,9	1.555	12,0
Gy	6.773	51,1	7.392	49,8	6.726	52,0
GS	4.027	30,4	4.321	29,1	4.098	31,7
GS koop	603	4,6	626	4,2	549	4,3
Summe	13.250	100,0	14.849	100,0	12.928	100,0

\* staatlich und privat, außer Sonderschulen

Erläuterung:

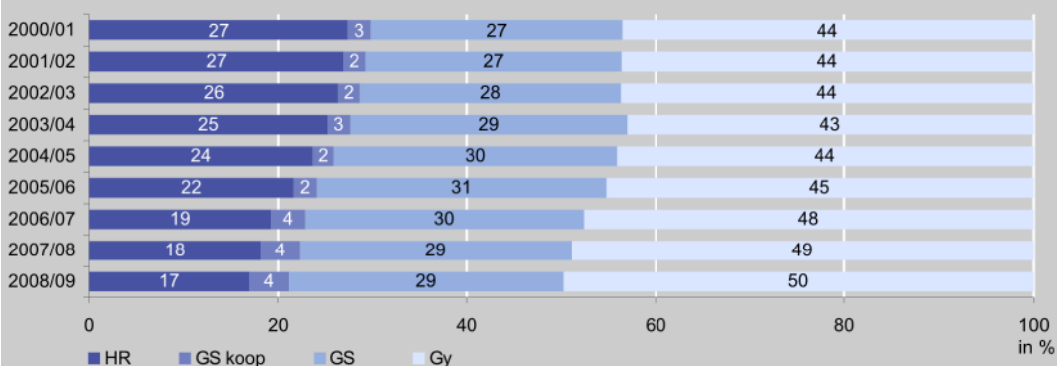
Gegenüber der amtlichen Statistik wurden im Schuljahr 2008/09 bei den Anmeldezahlen 92 Schülerinnen und Schüler nicht der Beo H/R zugeordnet, sondern der GS. Zum Anmeldezeitpunkt handelte es sich bei einer Anmeldeschule um eine HR, die jedoch zum Schuljahresbeginn 2008/09 zu einer GS umgewandelt wurde.

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung

klässler die Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule, sank ihr Anteil bis zum Schuljahr 2008/09 auf 17 Prozent. Im selben Zeitraum erlebten die Gymnasien einen deutlichen Zuwachs. Ihr Anteil an der Schülerschaft in den 5. Klassen der allgemeinen Schulen  $\text{M}$  stieg von knapp 44 Prozent im Schuljahr 2000/01 auf knapp 50 Prozent im Schuljahr 2008/09. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler an integrierten Gesamtschulen stieg um knapp drei Prozent, die kooperativen Gesamtschulen verzeichneten eine knapp zweiprozentige Zunahme.

Die für das Schuljahr 2009/10 berichteten Anmeldezahlen (Tab. C2.2-1) lassen die Fortsetzung der berichteten Trends vermuten – zumindest bis zur Einführung des Zweisäulenmodells aus Gymnasium und Stadtteilschule, das sowohl mit einem späteren Übergang als auch mit veränderten Übergangsmodalitäten einhergeht.

**Wachsende  
Gymnasialbeteiligung  
bei abnehmender  
Bedeutung der HR-  
Schulen**

**Abb. C2.2-1: Verteilung der Fünftklässler auf die Schulformen (ohne Sonderschulen) in den Schuljahren 2000/01 bis 2008/09 (in %)**

Erläuterung:

Einbezogen sind alle Schülerinnen und Schüler der 5. Klassen der angegebenen Schulformen (inklusive Wiederholerinnen und Wiederholer)

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung

21 Es sind nicht nur die aus der 4. in die 5. Klasse übergetretenen Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Wiederholerinnen und Wiederholer einbezogen („Schülerzahlen 5. Jahrgang“), da nur für diese Daten langjährige Zeitreihen vorliegen. Durch den Einbezug der Wiederholerinnen und Wiederholer (beispielsweise betrug die Zahl im Schuljahr 2008/09 96), ändert sich der Anteil der Schulformen nicht wesentlich. Dies zeigten zumindest die Datenvergleiche, die für die Jahrgänge 2006 bis 2008 möglich waren. Es ist zu vermuten, dass dies für vorhergehende Jahrgänge ebenfalls zutrifft.

## 2.2 Migrationshinweise bei Fünftklässlern in verschiedenen Schulformen

Kinder mit Migrationshinweis seltener am Gymnasium

Auch für Hamburg gilt das Ergebnis des Nationalen Bildungsberichts 2008, dass Kinder mit Migrationshinweis seltener das Gymnasium besuchen und häufiger in niedriger qualifizierenden Schulformen zu finden sind als Kinder ohne Migrationshinweis. Für die Schuljahre 2005/06 bis 2008/09 ließ sich relativ konstant für etwa ein Viertel der Fünftklässler ein Migrationshinweis feststellen, wobei die Anteile schulformspezifisch stark variierten (**Abb. C2.2-2**).

Den höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis in der 5. Jahrgangsstufe verzeichnen in allen betrachteten Schuljahren Sonderschulen und die Beobachtungsstufen der Haupt- und Realschulen mit Werten zwischen 36 und 43 Prozent. Dagegen zeigen sich deutlich niedrigere Anteile an kooperativen Gesamtschulen (21% bis 31%) und integrierten Gesamtschulen (27% bis 29%). Mit Anteilen zwischen 15 und 18 Prozent finden sich nur relativ wenige Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis in der Klassenstufe 5 der Gymnasien.

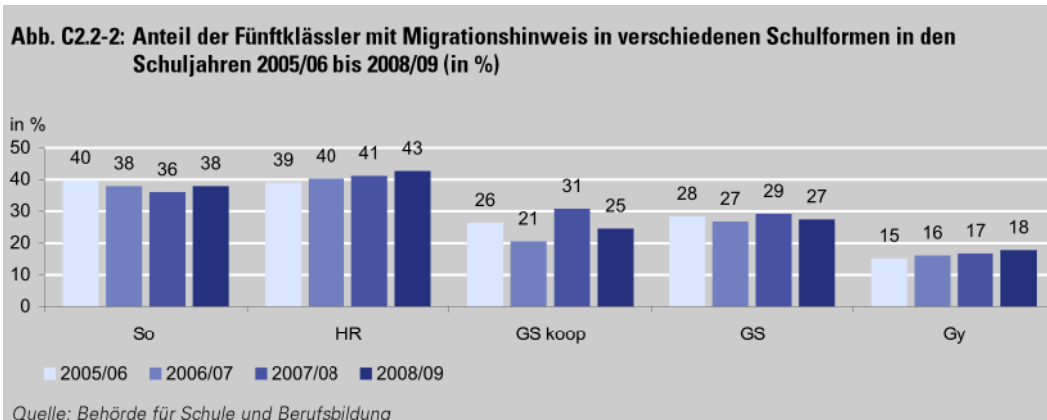
Schulformspezifische Anteile bleiben relativ konstant

Diese schulformspezifischen Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis blieben über die betrachteten Jahre relativ konstant. Lediglich für die kooperativen Gesamtschulen zeigten sich stärkere Schwankungen, die sich jedoch auf die geringen Schülerzahlen in dieser Schulform und den dadurch stärkeren Zufallseinfluss zurückführen lassen.

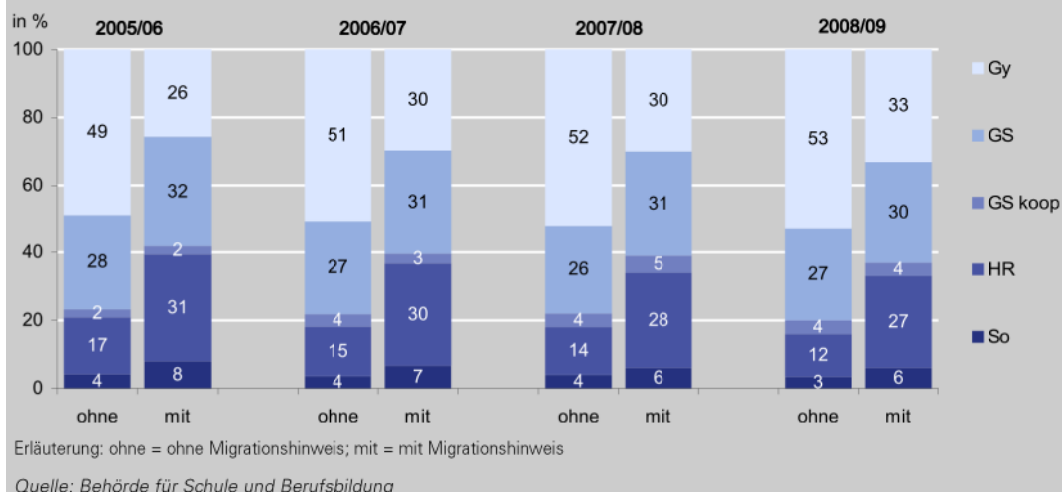
Im Schuljahr 2005/06 wechselten Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshinweis doppelt so häufig in die Jahrgangsstufe 5 eines Gymnasiums wie solche mit Migrationshinweis (**Abb. C2.2-3**). In den letzten Jahren schwächte sich diese Differenz nur geringfügig ab. So besuchten im Schuljahr 2008/09 33 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis die 5. Klasse eines Gymnasiums, dagegen waren es bei den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshinweis 53 Prozent.

Migranten mit deutschem Pass eher in höherqualifizierten Bildungsgängen

Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis besitzt einen deutschen Pass. Im Schuljahr 2008/09 betrug der Anteil dieser Schülerinnen und Schüler 41 Prozent. Wie **Tabelle C2.2-2** zu entnehmen ist, variierte der Anteil jedoch schulformspezifisch deutlich: Je höher qualifizierend der Bildungsgang, desto mehr Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis verfügten über die deutsche Staatsangehörigkeit.



**Abb. C2.2-3: Anteile von Fünftklässlern mit und ohne Migrationshinweis in den verschiedenen Schulformen in den Schuljahren von 2005/06 bis 2008/09 (in %)**



Diese für Hamburg festgestellten Unterschiede korrespondieren auch mit Ergebnissen des Berichts zur Lage der Integration in Deutschland.<sup>22</sup> Hier wird berichtet, dass Migranten mit deutscher Staatsangehörigkeit besser integriert seien als solche ohne deutsche Staatsangehörigkeit. Des Weiteren wird dort verdeutlicht, dass die Integration von Migranten in Abhängigkeit von deren Herkunftsländern unterschiedlich gut gelungen sei. Dies wird u. a. auf die Startbedingungen der Migrantinnen und Migranten zurückgeführt, die sich danach unterscheiden, ob die Einwanderer als (oftmals niedrig qualifizierte) „Gastarbeiter“, als Asylbewerber, als Aussiedler oder als hoch qualifizierte Wirtschaftsmigranten nach Deutschland einwanderten.

**Migranten mit deutscher Staatsangehörigkeit besser integriert**

C  
2

**Tab. C2.2-2: Fünftklässler mit Angaben zum Migrationshinweis und zur Staatsangehörigkeit im Schuljahr 2008/09 (Anzahl/in %)**

Schulform	Schülerinnen und Schüler gesamt Anzahl	Migrationshinweis Anzahl	Davon			
			Davon		Nicht-deutsche Staatsangehörigkeit in %	Deutsche Staatsangehörigkeit in %
			Nicht-deutsche Staatsangehörigkeit Anzahl	Deutsche Staatsangehörigkeit Anzahl		
So	637	242	177	65	73,1	26,9
HR	2.510	1.072	676	396	63,1	36,9
GS koop	626	154	91	63	59,1	40,9
GS	4.321	1.187	695	492	58,6	41,4
Gy	7.392	1.319	703	616	53,3	46,7
Gesamt	15.486	3.974	2.342	1.632	58,9	41,1

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung

<sup>22</sup> Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2009): Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland, abrufbar unter: [http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user\\_upload/Zuwanderung/Integration\\_RZ\\_online.pdf](http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Zuwanderung/Integration_RZ_online.pdf) [14.05.2009].

**Gymnasialquote variiert je nach Herkunftsland**

Für Hamburg liegen lediglich für Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit Daten über das Herkunftsland vor. Dabei zeigt sich, dass die Gymnasialquote je nach Staatsangehörigkeit deutlich variiert. Während beispielsweise im Schuljahr 2008/09 mazedonische, portugiesische und serbische Schülerinnen und Schüler nach der Grundschule selten in die Beobachtungsstufe eines Gymnasiums wechselten (zwischen 13 und 16 Prozent), besuchten fast die Hälfte der russischen Schülerinnen und Schüler in der 5. Klasse ein Gymnasium – diese Quote entspricht derjenigen der Fünftklässler ohne Migrationshinweis (Tab. C2.2-Anhang).

### 2.3 Geschlechterverteilung der Fünftklässler in verschiedenen Schulformen

**Mehr Jungen in geringer qualifizierenden Bildungsgängen**

In den Schuljahren 2005/06 bis 2008/09 waren jeweils gut die Hälfte der Fünftklässler männlich (bis zu 52%). Wie **Tabelle C2.2-3** zu entnehmen ist, variierte jedoch der Anteil der Jungen in den verschiedenen Schulformen deutlich. In den Sonder- schulen lag ihr Anteil bei bis zu 62 Prozent und auch in den 5. Klassen der Beob- achtungsstufe der Haupt- und Realschulen sowie der kooperativen Gesamtschulen lag der Anteil der Schüler im Vergleich zu den Schülerinnen leicht über dem Durch- schnitt. Dagegen war das Verhältnis der Anzahl der Mädchen zur Anzahl der Jungen in den 5. Klassen der Gymnasien ausgeglichen.

**Tab. C2.2-3: Geschlechterverteilung der Fünftklässler nach Schulform in den Schuljahren 2005/06 bis 2008/09 (Anzahl und Anteil männlich in %)**

Schulform	Schuljahr 2005/06		Schuljahr 2006/07		Schuljahr 2007/08		Schuljahr 2008/09	
	Gesamt Anzahl	Davon männlich in %	Gesamt Anzahl	Davon männlich in %	Gesamt Anzahl	Davon männlich in %	Gesamt Anzahl	Davon männlich in %
So	766	61,0	666	59,3	706	61,2	637	61,9
HR	3.056	52,6	2.795	54,1	2.731	53,1	2.510	52,7
GS koop	348	51,7	525	56,0	623	54,4	626	53,4
GS	4.346	52,5	4.299	51,3	4.340	51,7	4.321	52,2
Gy	6.404	50,4	6.930	49,3	7.371	49,4	7.392	49,0
Gesamt	14.920	52,0	15.215	51,4	15.771	51,4	15.486	51,2

*Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung*

### 2.4 Gymnasialempfehlungen

**Wahl der Schulform liegt noch bei den Eltern**

Die Wahl der Schulform nach der Jahrgangsstufe 4 obliegt in Hamburg bisher der Entscheidung der Eltern. Da ihre Entscheidung von der Empfehlung der Grund- schullehrkräfte abweichen kann, wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welche Schulform bei welcher Grundschulempfehlung gewählt wird.

Da die Empfehlung für die weiterführende Schule bei der Anmeldung an einer Schule erfasst wird, beziehen sich die folgenden Angaben auf die 13.250 Schüle- rinnen und Schüler, die im Februar 2008 für das Schuljahr 2008/09 an einer der all-

gemeinbildenden Schulen für die 5. Klassen (außer Sonderschulen) angemeldet wurden (**Tab. C2.2-1**).

5.808 der für das Schuljahr 2008/09 in 5. Klassen angemeldeten Schülerinnen und Schülern wurde empfohlen, in ein Gymnasium oder eine Gesamtschule überzutreten (kurz: „Gymnasialempfehlung“), was einem Anteil von 44 Prozent der insgesamt an weiterführenden Schulen (außer Sonderschulen) angemeldeten Schülerinnen und Schüler entspricht. Entsprechend hatten 56 Prozent dieser Schülerinnen und Schüler die Empfehlung erhalten, in die Beobachtungsstufe einer Haupt- und Realschule oder einer Gesamtschule einzutreten.

**Tabelle C2.2-4** lässt sich entnehmen, dass dieser Empfehlung nicht immer gefolgt wurde. So konnten lediglich 79 Prozent der an Gymnasien angemeldeten Schülerinnen und Schüler eine Empfehlung für diese Schulform vorweisen. In der Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule sind erwartungsgemäß durchschnittlich sehr selten gymnasialempfohlene Kinder anzutreffen (2%), auffallend sind hier jedoch die hohen Anteile in den Bezirken Nord und Harburg.<sup>23</sup> Der Anteil gymnasialempfohlener Schülerinnen und Schüler liegt in den integrierten und kooperativen Gesamtschulen bei neun bzw. acht Prozent.

Bereits auf Bezirksebene offenbaren sich mehr oder weniger deutliche regionale Unterschiede. Während beispielsweise im Bezirk Mitte 64 Prozent der für die Gymnasien angemeldeten Viertklässler eine Gymnasialempfehlung vorwiesen, waren es in den Bezirken Altona und Eimsbüttel 85 bzw. 83 Prozent. Demnach variierte der Anteil von Schülerinnen und Schülern ohne Gymnasialempfehlung an Gymnasien zwischen 36 Prozent (Mitte) und 15 Prozent (Altona). Was bereits auf Bezirksebene sichtbar wird – nämlich die unterschiedlich starken Diskrepanzen zwischen Grundschulempfehlung und tatsächlich gewählter Schulform – zeigt sich nochmals deutlicher auf Stadtteilebene und insbesondere auf der Ebene einzelner

**Empfehlung der Schulen wird oft nicht gefolgt**

**Anteil gymnasialempfohlener Schüler an Gymnasien variiert in den Bezirken stark**

C  
2

**Tab. C2.2-4: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Gymnasialempfehlung pro Schulform und Bezirk im Schuljahr 2008/09 (in %)**

Bezirk	HR	GS	GS koop	Gy
Mitte	0	2	-	64
Altona	0	23	-	85
Eimsbüttel	0	8	-	83
Nord	13	11	6	80
Wandsbek	0	7	11	78
Bergedorf	0	10	-	77
Harburg	6	5	-	76
Gesamt Hamburg	2	9	8	79

Erläuterung:

Gegenüber der amtlichen Statistik wurden 92 Schülerinnen und Schüler nicht der Beo H/R zugeordnet, sondern der GS: Zum Anmeldezeitpunkt handelte es sich bei einer Anmeldeschule um eine HR-Schule, die jedoch zum Schuljahresbeginn 2008/09 zu einer GS umgewandelt wurde.

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung

<sup>23</sup> Sowohl im Bezirk Nord als auch im Bezirk Harburg konzentrierte sich der Besuch gymnasialempfohlener Kinder auf ein bis zwei HR-Schulen. Dies legt die Vermutung nah, dass hier spezifische Bedingungen ursächlich sind.

**Schulformempfehlung und Schulformwahl hängen von der sozialen Lage der Schülerfamilie ab**

Gymnasien. So variierte der Anteil gymnasialempfohlener Schülerinnen und Schüler an einzelnen Gymnasien im Schuljahr 2008/09 zwischen 48 und 100 Prozent.

Dass der Anteil gymnasialempfohlener Kinder an einem Gymnasium jedoch keine eindeutigen Rückschlüsse auf die Leistungsfähigkeit der Schülerschaft zulässt, verdeutlichen die Ergebnisse der Hamburger Studie KESS 4 (Datenerhebung: 05/2003).<sup>24</sup> Hier zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch unterprivilegierten Lagen eine deutlich höhere Schulleistung erbringen müssen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, als Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Lagen (erhoben anhand der EGP-Klassen  $\text{M}$  der Bezugsperson im Haushalt). Auch steigt die Wahrscheinlichkeit, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, systematisch mit dem sozioökonomischen Status der Schülerschaft einer Schule.

### 3 Schulformwechsel innerhalb der Sekundarstufe I

**Bundesweit wechseln nur knapp 3% die Schulform**

Im Nationalen Bildungsbericht 2008 wurde festgestellt, dass nur wenige Schülerinnen und Schüler im Verlauf des Sekundarbereichs I die Schulform wechseln. Die bundesweite Wechselquote liegt (ohne Waldorf- und Sonderschulen) bei knapp drei Prozent der Gesamtschülerschaft und wird von Wechseln von Schulformen mit höher qualifizierenden Abschlüssen zu solchen mit niedriger qualifizierenden Abschlüssen dominiert. Dies wird als Hinweis auf Probleme hinsichtlich der Durchlässigkeit des Bildungssystems interpretiert.

**Künftig Schulformwechsel nur noch im Ausnahmefall möglich**

Schulformwechsel zwischen verschiedenen Formen weiterführender Schulen wird es nach der Hamburger Schulstrukturreform in dieser Form nicht mehr geben. Die Abschulung vom Gymnasium auf die Stadtteilschule als dann einzige weitere Schulform ab Jahrgangsstufe 7 soll in den Jahrgängen 7 bis 10 lediglich im Ausnahmefall auf Antrag der Eltern (bzw. Schülerinnen und Schüler) möglich sein, die Umschulung von der Stadtteilschule zum Gymnasium erst nach der Jahrgangsstufe 11. Die hier berichteten Zahlen zu Schulformwechseln können jedoch in zukünftigen Bildungsberichten zur Beurteilung der Frage nach der Umsetzung der neuen Vorgaben in die Praxis herangezogen werden.

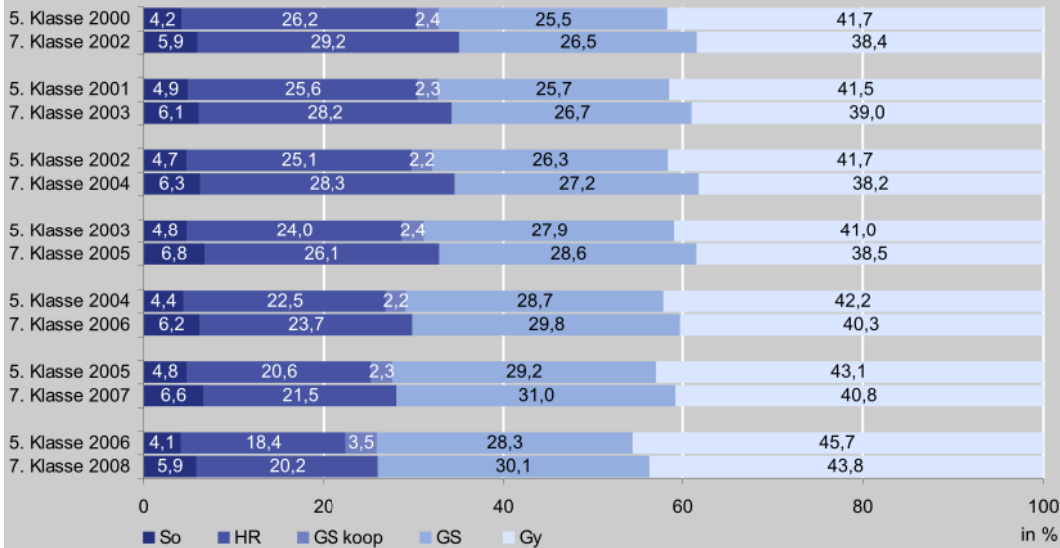
#### 3.1 Anteile der Schulformen nach der Beobachtungsstufe

**Verringerung des Gymnasialanteils in Jahrgangsstufe 7**

Schulformwechsel  $\text{M}$  können unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden. Einen wichtigen Meilenstein in der schulischen Laufbahn stellt in Hamburg der Übergang in die 7. Jahrgangsstufe dar, da zum Ende der Beobachtungsstufe der kooperativen Gesamtschule, der Haupt- und Realschule und des Gymnasiums über die zukünftige Schulform entschieden wird.<sup>25</sup> Angaben hierzu sind gerade auch im Hinblick auf die in Hamburg angestoßene Schulstrukturreform interessant, die die Übergangsentscheidung für das Ende der 6. Jahrgangsstufe vorsieht. Zukünftig wird der Übergang zum Gymnasium vom Beschluss der Zeugniskonferenz

<sup>24</sup> Pietsch, M. (2007): Schulformwahl in Hamburger Schülerfamilien und die Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In: Bos, W. et al. (Hrsg.): KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann, S. 127-165.

<sup>25</sup> Da die integrierten Gesamtschulen alle Bildungsabschlüsse offen halten, gibt es hier keine Beobachtungsstufe.

**Abb. C2.3-1: Entwicklung der Schülerzahlen zwischen der 5. und der 7. Jahrgangsstufe aller allgemeinbildenden Schulen (in %)**

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung

abhängen, der sich neben dem Halbjahreszeugnis auf ein Kompetenzfeststellungsverfahren in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch stützen wird. In zukünftigen Bildungsberichten wird darzustellen sein, ob und wie sich die Gymnasialanteile der Siebtklässler nach Einführung dieses neuen Verfahrens verändern werden.

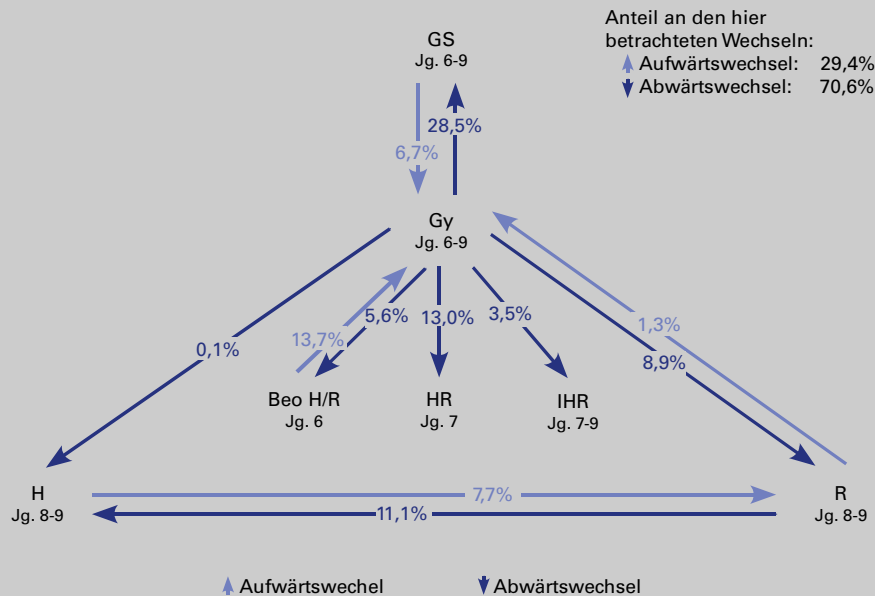
Wie der **Abbildung C2.3-1** zu entnehmen ist, zeigt sich im Vergleich der Siebtklässler mit der fast identischen Schülerpopulation jeweils zwei Jahre vorher in allen Vergleichsjahren eine Zunahme des Sonderschulanteils und eine Abnahme des Gymnasialanteils. Auch der Anteil der Haupt- und Realschüler (Zusammenfassung aller Schulformen, die Haupt- und/oder Realschülerinnen und -schüler besuchen) ist leicht gestiegen. Allerdings muss hier berücksichtigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der Beobachtungsstufe der kooperativen Gesamtschule in der 7. Jahrgangsstufe regelhaft entweder den Hauptschulzweig, den Realschulzweig oder den Gymnasialzweig besuchen und somit in diesen Schulformen als 'Wechsler' mit zu Buche schlagen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in integrierten Gesamtschulen erhöht sich zwischen der 5. und 7. Klasse nur leicht.

### 3.2 Wechsel innerhalb der allgemeinen Schulen

Einen noch differenzierteren Eindruck über die Durchlässigkeit des Bildungswesens innerhalb der allgemeinen Schulen in der Sekundarstufe I bietet die Betrachtung von Schulformwechseln, bei denen in der neuen Schulform ein höher qualifizierender Bildungsabschluss erreicht werden kann oder der Wechsel den Verzicht auf einen höher qualifizierenden Abschluss bedeutet. Wenn diese Wechsel im Folgenden in Anlehnung an den Nationalen Bildungsbericht als „Aufwärtswechsel“ und „Abwärtswechsel“ bezeichnet werden, ist damit keine Wertung, sondern eine



Abb. C2.3-2: Ausgewählte Schulformwechsel in den Jahrgangsstufen 6 bis 9 im Schuljahr 2008/09 (in %)



Erläuterung:  
 Da die HR als gemeinsame Schulform der 7. Jahrgänge an HR im Schuljahr 2008/09 neu eingeführt wurde (integrierte Beschulung), reduzierte sich gegenüber den Vorjahren der Abwärtswechsel von Gy zu R. Auch kann ein „Aufstieg“ von HR zu Gy in diesem Schuljahr nicht stattfinden. Entsprechend fehlt hier der komplementäre Wechsel strukturbedingt.

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen. Die Daten wurden um unplausible Angaben zu Schulformwechseln bereinigt (z. B. Schulformwechsel, bei denen sich die Jahrgangsstufe um mehr als zwei Stufen unterscheidet).

prägnante Charakterisierung beabsichtigt. „Abschlussneutrale Wechsel“, also solche, bei denen nicht per se das Anstreben eines anderen Abschlusses unterstellt werden kann, werden hier nicht betrachtet.<sup>26</sup>

**Abbildung C2.3-2** gibt einen Überblick über ausgewählte komplementäre Schulformwechsel von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 2008/09 in den Jahrgangsstufen 6 bis 9 (Erreichen des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses) eine andere Schulform besucht haben als im vorangegangenen Schuljahr.

Im Schuljahr 2008/09 liegt die Zahl der Abwärtswechsel ebenso wie in den beiden vorangegangenen Schuljahren deutlich höher als die der Aufwärtswechsel (vgl. **Tab. C2.3-Anhang**). Bezogen auf die Gesamtzahl der hier betrachteten Schulformwechsel lag der Anteil der Abwärtswechsel in den Schuljahren 2006/07 bis 2008/09 relativ gleichbleibend bei etwa 70 Prozent (im Schuljahr 2008/09 beispielsweise 788 „Abwärtswechsel“ in den Jahrgangsstufen 6 bis 9 gegenüber 328 „Aufwärtswechseln“).

<sup>26</sup> In Anlehnung an den Nationalen Bildungsbericht werden auch die Wechsel von integrierten Gesamtschulen zu Gymnasien und umgekehrt einbezogen, auch wenn beide – allerdings in unterschiedlicher Zeit – zum Abitur führen.

Mehr  
 „Abwärtswechsler“  
 als  
 „Aufwärtswechsler“

Die häufigsten Wechsel in höher qualifizierende Bildungsgänge fanden von der Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschulen zu Gymnasien und von Hauptschulen zu Realschulen statt. Bei ersteren sind die umgekehrten Wechsel vom Gymnasium zur Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschulen zahlenmäßig deutlich geringer. Der Wechsel von integrierten Gesamtschulen zu Gymnasien gewann in den letzten zwei Jahren zunehmend an Bedeutung (**Tab. C2.3-Anhang**). Dagegen wechselten sowohl von den Hauptschulen als auch von den integrierten Haupt- und Realschulen nur vereinzelt Schülerinnen und Schüler zum Gymnasium. Bei den Abwärtswechslern fallen besonders die Wechsel vom Gymnasium zur Gesamtschule und zur Realschule zahlenmäßig ins Gewicht. Leider liegen für Hamburg keine Daten darüber vor, ob es sich bei den von der Abschlusung vom Gymnasium betroffenen Schülerinnen und Schülern besonders häufig um solche ohne Gymnasialempfehlung handelt.

**Bedeutendste  
„Aufwärtswechsel“:  
Beo H/R zum  
Gymnasium**

### 3.3 Wechsel von und zu Sonderschulen

Von hohem Interesse ist im Zusammenhang mit Schulformwechseln auch die Frage nach der Durchlässigkeit des Bildungswesens zwischen allgemeinen Schulen und Sonderschulen: Inwiefern gelingt es, Sonderschülerinnen und -schüler in das allgemeine Schulwesen zu integrieren? Erklärtes Ziel ist es, Umschulungen von Schülerinnen und Schülern an eine Sonderschule zu vermeiden bzw. Sonderschülerinnen und Sonderschüler in das allgemeine Schulwesen zu reintegrieren.<sup>27</sup> Um einen Überblick zu dieser Frage zu gewinnen, wird in folgender Darstellung nicht zwischen verschiedenen Formen der Sonderschulen (Förder- oder spezielle Sonderschulen) differenziert.

**Tabelle C2.3-1** ist zu entnehmen, dass sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I insgesamt relativ wenige Schülerinnen und Schüler von einer allgemeinen Schule zur Sonderschule wechseln. Im Schuljahr 2008/09 waren es 444 Erst- bis Zehntklässler, die im vorangegangenen Schuljahr eine allgemeine Schule besucht hatten. Bezogen auf die Gesamtschülerschaft der 1. bis 10. Jahrgangsstufe machten diese Wechsel in den Schuljahren 2006/07 bis 2008/09 jeweils weniger als 0,4 Prozent aus (**Tab. C2.4-Anhang**). Noch seltener ist jedoch der Wechsel von einer Sonderschule ins allgemeine Schulwesen. Im Schuljahr 2008/09 wechselten 134 Schülerinnen und Schüler von einer Sonderschule an eine allgemeine Schule, was einem Anteil von 0,09 Prozent an der Gesamtschülerschaft der ersten bis zehnten Jahrgangsstufen entspricht. Dieser Anteil fällt für die Vergleichsjahre ähnlich aus.

**Kaum Wechsel von  
Sonderschulen zu  
allgemeinen Schulen**

Wie diese Daten zeigen, dominieren auch bezogen auf das Sonderschulwesen die Abwärtswechsel, d. h. die Wechsel vom allgemeinen Schulwesen ins Sonderschulwesen. Diese machen je nach betrachtetem Schuljahr 76 bis 84 Prozent der betrachteten Wechsel von und zu Sonderschulen aus. Die systematische Reintegration von Sonderschülerinnen und -schülern ins allgemeine Schulwesen bleibt in Hamburg eine erhebliche Herausforderung.

**„Abwärtswechsel“ zur  
Sonderschule häufiger  
als umgekehrter  
Wechsel**

<sup>27</sup> Gesetzentwurf der Bundesregierung über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Drucksache 760/08 vom 17.10.2008), abrufbar unter <http://dip21.bundestag.de/dip21/brd/2008/0760-08.pdf> [13.03.2009]; Eine entsprechende Änderung des Hamburgischen Schulgesetzes, in dem der Anspruch auf integrative Beschulung festgeschrieben wird, ist derzeit in Vorbereitung.

**Tab. C2.3-1: Wechsel zur Sonderschule und von der Sonderschule zu allgemeinen Schulen in der Primarstufe (Jahrgänge 1-4), der Sekundarstufe I (Jahrgänge 5-10) und insgesamt (Jahrgänge 1-10) (Anzahl/in %)**

Schuljahr		Schulwechsel Primarstufe (Jahrgänge 1 - 4)		Schulwechsel Sek I (Jahrgänge 5 - 10)		Schulwechsel gesamt (Jahrgänge 1 - 10)	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
2006/07	Von So	47	7,8	96	15,8	143	23,6
	Zu So	208	34,3	255	42,1	463	76,4
	Gesamt					606	100,0
2007/08	Von So	34	5,0	76	11,2	110	16,2
	Zu So	223	32,8	346	51,0	569	83,8
	Gesamt					679	100,0
2008/09	Von So	48	8,3	86	14,9	134	23,2
	Zu So	177	30,6	267	46,2	444	76,8
	Gesamt					578	100,0

Erläuterung:

Den Berechnungen wurde die aktuelle Klassenstufe zugrunde gelegt; für den Wechsel zur Sonderschule wurden nur solche Schülerinnen und Schüler einbezogen, die im Vorjahr eine allgemeine Schule besuchten (ohne VSK).

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung

## 4 Wiederholungen

**Wiederholungen  
verursachen hohe  
Kosten**

Wiederholungen von Jahrgangsstufen  $\textcircled{M}$  sind unter mehreren Gesichtspunkten problematisch. Aus Perspektive der betroffenen Schülerinnen und Schüler stellen sie eine Verlängerung der Bildungszeit dar, weil der angestrebte Abschluss nur mit Verzögerung erreicht werden kann. Überdies bedeuten sie einen Bruch in der Schulkarriere, der möglicherweise mit Versagensgefühlen einhergeht und sich negativ auf die Lernmotivation und die weitere schulische Laufbahn auswirken kann. Behördlicherseits können Wiederholungen von Jahrgangsstufen mit zusätzlichen Kosten verbunden sein. So werden beispielsweise für Hamburg die Ausgaben für eine Wiederholung einer Jahrgangsstufe in der Sekundarstufe I der integrierten Gesamtschule mit 5.909 Euro beziffert.<sup>28</sup> Darüber hinaus ist die fördernde Wirkung von Wiederholungen von Jahrgangsstufen für die Schülerinnen und Schüler fraglich.<sup>29</sup>

**Fördernde Wirkung  
von Wiederholungen  
zweifelhaft**

Für die ab Schuljahr 2010/11 eingerichteten Schulformen Primarschule, Stadtteilschule und Gymnasium ist eine grundlegende Modifikation der rechtlichen Rahmenbedingungen der Wiederholung eines Jahrgangs geplant. Zukünftig soll in allen drei Schulformen das „Aufrücken“ die Regel sein und eine Wiederholung einer Jahrgangsstufe nur in begründeten Ausnahmefällen genehmigt werden. In Stadtteilschule und Gymnasium (hier Jahrgangsstufen 7 bis 9) soll bei Nichterreichen des Mindestziels einer Jahrgangsstufe die verpflichtende Teilnahme an zusätzlichen Fördermaßnahmen an die Stelle einer Wiederholung treten. Dieses Konzept wurde

**Individuelle Förderung  
statt  
Klassenwiederholung**

28 Vgl. Große Anfrage „Hürden des Hamburger Schulsystems“ 19/1226, abrufbar unter: <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/> [01.03.09].

29 Vgl. dazu: Tillmann, K.-J.; Meier, U. (2003): Familienstrukturen, Bildungslaufbahnen und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J. et al. (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der BRD. Opladen: Leske+Budrich, S. 361-392; Ehmke, T. et al. (2008): Klassenwiederholen in PISA-I-PLUS: Was lernen Sitzenbleiber in Mathematik dazu? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11(3), S. 368-387.

bereits an mehreren Schulen vor allem mit Hauptschülerinnen und -schülern im Schulversuch „Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung“ erprobt, nicht zuletzt mit dem langfristigen Ziel, die Zahl der Absolventinnen und Absolventen ohne Schulabschluss zu reduzieren.<sup>30</sup> Ob die zukünftigen Wiederholerquoten unter den veränderten Rahmenbedingungen in gleichem Maße sinken, wie in dem genannten Schulversuch (dort war die Ausnahmeregelung in den ersten zwei Schuljahren nicht in Anspruch genommen worden), wird sich zeigen.

#### 4.1 Wiederholerquoten der Jahrgangsstufen

Im Schuljahr 2008/09 wiederholten 3.648 der insgesamt 167.656 Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Schulen (ohne Sonderschulen) vom Primarbereich bis einschließlich Sekundarbereich II eine Jahrgangsstufe. Dies entspricht einer Wiederholerquote  $\text{\textcircled{M}}$  von 2,2 Prozent, die damit geringfügig niedriger lag als in den beiden vorangegangenen Jahren mit jeweils 2,5 Prozent (**Tab. C2.4-2**). Im Bundesgebiet lag die Wiederholerquote im Schuljahr 2006/07 mit 2,7 Prozent etwas höher als in Hamburg.<sup>31</sup>

**Abbildung C2.4-1** ist zu entnehmen, dass die Anteile der wiederholenden Schülerinnen und Schüler je nach Jahrgangsstufe deutlich variieren. Während die Wiederholerquoten im Primarbereich (Klassenstufe 1-4) in den letzten Schuljahren zwischen 1,6 und 2,8 Prozent lagen, wiederholten in der Beobachtungsstufe (Jahrgang 5 und 6) mit Anteilen zwischen 0,6 und 1,1 Prozent deutlich weniger Schülerinnen und Schüler. Hier kommen vermutlich die Bestimmungen der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen zum Tragen, nach der lediglich in den Gymnasien Kriterien für die Versetzung in die Klassenstufe 6 vorgegeben werden. Für die Jahrgangsstufe 6 der Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschulen sowie der kooperativen und integrierten Gesamtschulen ist ein Aufrücken ohne Versetzung als Regelfall vorgesehen. Entsprechend zeigten sich geringe Unterschiede in den Wiederholerquoten zwischen den verschiedenen Schulformen. Die jeweils höchsten Wiederholerquoten in den Jahrgangsstufen 5 und 6 lagen in den integrierten und kooperativen Gesamtschulen jeweils bei 1,0 Prozent, bei den Gymnasien bei 1,2 Prozent, in der Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschulen bei 1,9 Prozent (**Tab. C2.5-Anhang**).

Mit der Jahrgangsstufe 7 steigen die Wiederholerquoten wieder deutlich an und erreichen in Abhängigkeit des betrachteten Schuljahres in Jahrgangsstufe 10 (Schuljahr 2008/09) oder im ersten Halbjahr der Studienstufe (Schuljahre 2006/07 und 2007/08) ihren Höhepunkt (bis zu 5,8%). Diese deutliche Verschiebung der Wiederholerquoten in den Schuljahren ist vermutlich auf die aufwachsenden Jahrgänge des achtstufigen Gymnasiums zurückzuführen. Im Schuljahr 2008/09 traten die ersten Schülerinnen und Schüler des achtstufigen Gymnasiums in das erste Halbjahr der Studienstufe ein; sie gehen somit in die Berechnung der Gesamtschülerzahlen ein. Da sie aber diese Stufe noch nicht wiederholen konnten, fällt die Wie-

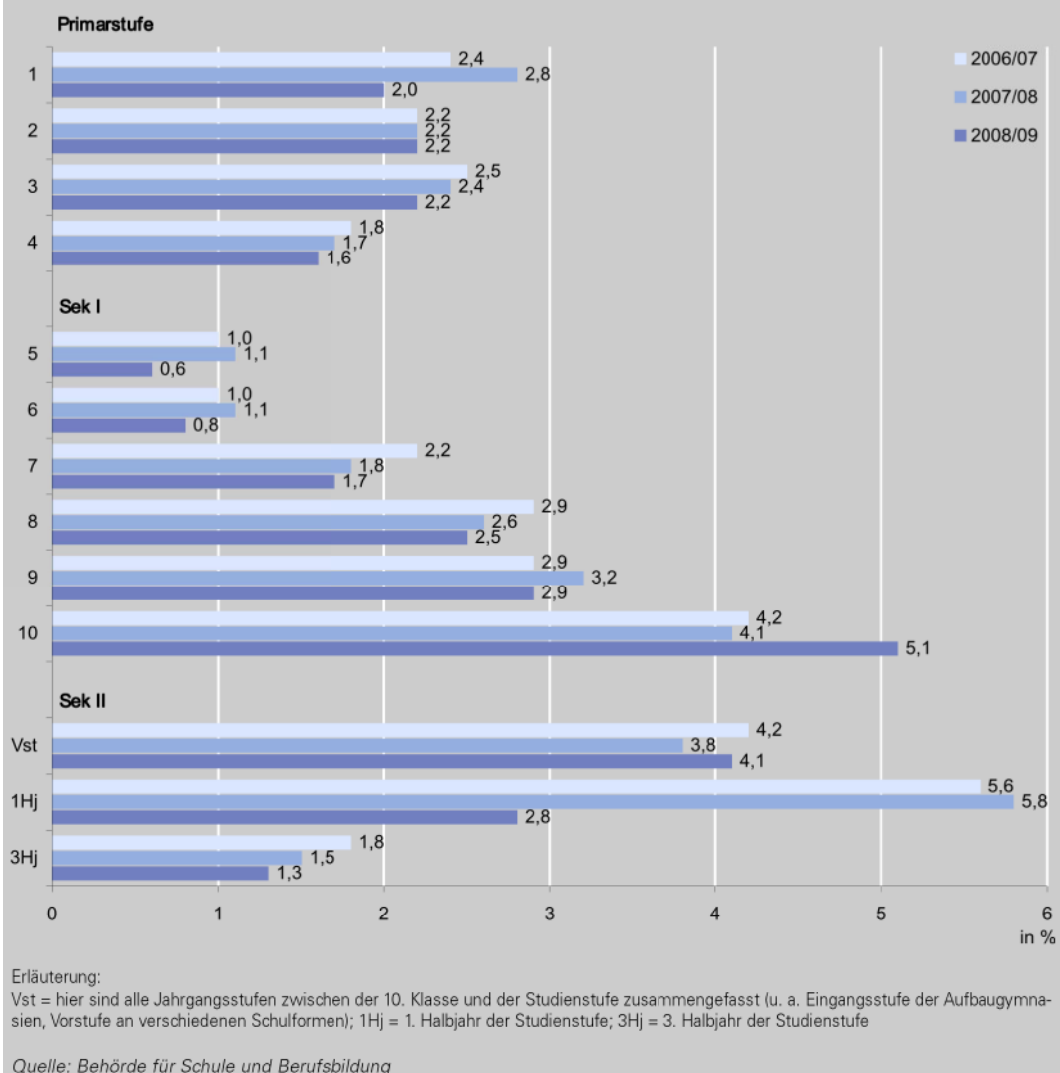
**Wiederholerquote leicht gesunken**

**Anstieg der Wiederholerquote ab Jahrgangsstufe 7**

<sup>30</sup> Vgl. Große Anfrage „Hürden des Hamburger Schulsystems“ 19/1226, Punkte 11 und 12, abrufbar unter: <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/> [14.05.2009].

<sup>31</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: Bertelsmann, S. 69.

Abb. C2.4-1: Wiederholerquoten in den Schuljahren 2006/07 bis 2008/09 getrennt nach Jahrgangsstufe (in %)



derholerquote niedrig aus. Gerade in den höheren Jahrgangsstufen (Jahrgang 10 und höher) ist mit vermehrten freiwilligen Wiederholungen u. a. aufgrund eines Auslandsaufenthaltes (oder auch zur Verbesserung des Schulabschlusses, s. u.) zu rechnen. Tendenziell zeigt sich für das Schuljahr 2008/09 für die Jahrgangsstufen 1 bis 9 eine Abnahme der Wiederholerquoten gegenüber den vorhergehenden Jahrgängen.

#### 4.2 Schulformspezifische Wiederholerquoten der Jahrgänge 7 bis 10

Betrachtet man für die Jahrgänge 7 bis 10 die gegenüber der Beobachtungsstufe deutlich erhöhten Wiederholerquoten getrennt für die verschiedenen Schulformen, so zeigt sich, dass die integrierten Gesamtschulen in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 deutlich niedrigere Wiederholerquoten aufweisen als die übrigen Schulformen (Tab. C2.4-1). Hier spiegeln sich die verschiedenen Regelungen von Wiederho-

Unterschiedliche  
Wiederholerquoten  
aufgrund  
schulformspezifischer  
Regelungen

lungen im Sinne von „Nichtversetzung“ in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Schulformen wider. Während in Haupt- und Realschulen sowie in Gymnasien die Noten des Jahreszeugnisses über die Versetzung in die nächst höhere Klassenstufe entscheiden, rücken Schülerinnen und Schüler von integrierten Gesamtschulen nach Besuch einer Jahrgangsstufe ohne Versetzung in die nächst höhere Jahrgangsstufe auf. Lediglich in Ausnahmefällen ist nach Beschluss der Zeugniskonferenz eine Wiederholung einer Jahrgangsstufe möglich. Allerdings fallen die Wiederholerquoten in den 10. Jahrgangsstufen der integrierten Gesamtschulen mit Anteilen zwischen 6,0 Prozent (Schuljahr 2006/07 und 2007/08) und 7,2 Prozent (Schuljahr 2008/09) deutlich höher als in den vorangegangenen Jahrgangsstufen aus. Dies dürfte u. a. darauf zurückzuführen sein, dass viele Gesamtschüler die 10. Jahrgangsstufe freiwillig wiederholen, um einen besseren Abschluss zu erreichen. Die hohen Quoten des 10. Jahrgangs sind auch der Grund dafür, dass sich die über die Jahrgänge 7 bis 10 gemittelten Wiederholerquoten der integrierten Gesamtschulen und der Gymnasien ähneln. Zwar zeigen sich auch bei den Gymnasien in der 10. Jahrgangsstufe erhöhte Wiederholerquoten, doch sind die Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufen in dieser Schulform weniger deutlich.

Die für die Jahrgänge 7 bis 10 gemittelten Wiederholerquoten der integrierten Haupt- und Realschulen fielen mit Anteilen zwischen 3,5 Prozent (Schuljahr 2007/08) und 4,0 Prozent (Schuljahr 2008/09) etwas höher aus als in den integrierten Gesamtschulen und den Gymnasien. Dies ist auch hier auf die recht hohen Wiederholerquoten des 10. Jahrgangs zurückzuführen. Im Schuljahr 2008/09 hatten 4,3 Prozent der Hauptschülerinnen und -schüler die 8. oder 9. Klasse wiederholt, was gegenüber den Vorjahren einen deutlichen Rückgang darstellte. Auch unter Einbezug der 7. Jahrgangsstufe, die in diesem Schuljahr erstmals flächendeckend als

**Tab. C2.4-1: Wiederholerquoten in den Klassenstufen 7 bis 10 der verschiedenen Schulformen in den Schuljahren von 2006/07 bis 2008/09 (in %)**

Klassenstufe	Schuljahr	H	R	HR*	IHR	GS	Gy	Gesamt
7	2006/07	6,3	5,5	-	2,2	0,6	1,5	2,2
	2007/08	4,9	4,8	-	1,2	0,5	1,5	1,8
	2008/09	-	-	3,9	1,8	0,4	1,6	1,7
8	2006/07	5,8	6,7	-	4,3	0,9	2,2	2,9
	2007/08	4,5	6,5	-	3,8	0,7	2,2	2,6
	2008/09	5,2	5,8	-	3,8	0,8	2,1	2,5
9	2006/07	3,5	9,1	-	3,2	1,0	1,6	2,9
	2007/08	4,9	9,4	-	3,1	0,8	2,4	3,2
	2008/09	3,4	8,6	-	3,8	0,9	2,2	2,9
10	2006/07	-	3,1	-	5,9	6,0	3,1	4,2
	2007/08	-	3,3	-	6,1	6,0	2,7	4,1
	2008/09	-	3,1	-	7,2	7,2	4,1	5,1
Gesamt	2006/07	5,1	6,1	-	3,8	2,1	2,1	3,0
7-10	2007/08	4,8	6,0	-	3,5	2,0	2,2	2,9
	2008/09	4,3	5,8	3,9	4,0	2,3	2,5	3,0

\* In Hamburg werden seit dem Schuljahr 2008/09 beginnend mit der Jahrgangsstufe 7 Haupt- und Realschulklassen nicht getrennt eingerichtet. Daher wird in der Tabelle die Wiederholerquote für die HR 7 ausgewiesen.

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung

gemeinsame Haupt- und Realschulklasse geführt wird, wäre die Quote nicht erhöht. Hier ließe sich ein Zusammenhang mit dem erwähnten Schulversuch „Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung“ vermuten. Der Rückschluss auf dessen positive Auswirkungen kann zum derzeitigen Zeitpunkt jedoch nicht statistisch abgesichert werden.

Bei den Realschulen auffällig hohe Wiederholerquote in der Klasse 9

Besonders hoch fallen bei den Realschulen die für die Jahrgänge 7 bis 10 gemittelten Wiederholerquoten aus. Für das Schuljahr 2008/09 betragen sie durchschnittlich 5,8 Prozent, in den vorhergehenden Jahren lagen sie geringfügig höher. Die auffallend hohen Wiederholerquoten der 9. Jahrgangsstufe mit jährlichen Anteilen über 8,5 Prozent sind zum Teil auf die in diesem Jahrgang große Zahl von Schulformwechslern aus dem 9. Jahrgang des Hauptschulzweiges zurückzuführen. Ihr Anteil lag in der 9. Jahrgangsstufe zwischen 1,7 und 2,1 Prozent und damit deutlich höher als in den vorangegangenen Jahren.

### 4.3 Wiederholerquoten nach Geschlecht und Migrationshinweis

Jungen wiederholen häufiger als Mädchen

Jungen wiederholen etwas häufiger eine Klassenstufe als Mädchen (Tab. C2.4-2). Während der Anteil der Jungen an der gesamten Schülerschaft (ohne Sonderschulen) in den Schuljahren 2006/07 bis 2008/09 gleichbleibend bei 49,9 Prozent lag, ist dagegen ihr Anteil an den Wiederholern mit Anteilen zwischen 54,7 und 55,3 Prozent etwas höher.

Höherer Anteil bei Schülern mit Migrationshinweis

Schülerinnen und Schüler, bei denen ein Migrationshinweis vorliegt, wiederholen etwas häufiger eine Klassenstufe als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshinweis. So lag ihr Anteil an allen Wiederholern im Schuljahr 2008/09 bei 33,9 Prozent, obwohl ihr Anteil an der Gesamtschülerschaft mit 25,3 Prozent niedriger ausfällt (Tab. C2.4-2). Ähnliche Anteile ergaben sich für die beiden vorangehenden Schuljahre.

Tab. C2.4 -2: Wiederholer in den allgemeinen Schulen nach Geschlecht und Migrationshinweis (Anzahl/in %)

Schuljahr	Schülerinnen und Schüler insgesamt Anzahl	Davon									
		Männlich		Mit Migr.hinw.		Wiederholer					
		Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %				
2006/07	167.306	83.504	49,9	43.364	25,9	4.241	2,5	2.345	55,3	1.406	33,2
2007/08	167.714	83.750	49,9	42.740	25,5	4.185	2,5	2.289	54,7	1.468	35,1
2008/09	167.656	83.581	49,9	42.372	25,3	3.648	2,2	1.996	54,7	1.236	33,9

Erläuterung: Migr.hinw. = Migrationshinweis

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung

## **M** Methodische Erläuterungen

### **Vorzeitige und verspätete Einschulung**

Als vorzeitige Einschulungen werden die Kinder erfasst, die im Einschulungsjahr nach dem landesspezifischen Stichtag (Hamburg: 30.6.) das 6. Lebensjahr vollenden. Eingeschulte, die im Vorjahr vor dem jeweiligen Stichtag geboren wurden, werden im Einschulungsjahr als verspätete Einschulungen geführt. Da es in einigen Bundesländern ab dem Schuljahr 2005/06 zu einer Vorverlegung der Schulpflicht kam (BW, BY, BE und BB), sind die Statistiken nur bedingt vergleichbar. Aus diesem Grund werden nur die Werte der Bundesländer mit herkömmlicher Stichtagsregelung (30.6.) in den Vergleich einbezogen. Das Einschulungsalter wird in Bezug auf den Stichtag 1.8. eines Schuljahres (Schuljahresbeginn) berechnet.

### **Migrationshinweis**

Ein Migrationshinweis liegt bei Schülerinnen und Schülern dann vor, wenn mindestens eines der folgenden drei Merkmale zutrifft:

- 1.) keine deutsche Staatsangehörigkeit,
- 2.) Aussiedler,
- 3.) die Herkunftssprache (oder überwiegend gesprochene Sprache) ist nicht deutsch.

### **Allgemeine Schulen**

Als allgemeine Schulen werden die allgemeinbildenden Schulen ohne Sonderschulen bezeichnet. (vgl. KMK, Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2008 (2), S.14.).

### **EGP-Klassen (Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassen)**

Klassifikation der elterlichen Berufe in sieben Klassen, die sich nach Art der Tätigkeit, der Stellung im Beruf, den Weisungsbefugnissen und den zur Berufsausübung erforderlichen Qualifikationen unterscheiden.

### **Schulformwechsler**

Als Schulformwechsler werden in der Statistik der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung diejenigen Schülerinnen und Schüler geführt, die im vorangegangenen Schuljahr eine andere als die aktuelle Schulform besuchten. Für eine inhaltlich sinnvolle Darstellung werden nur diejenigen Schulformwechsel berichtet, bei denen eine Aussage über die Tendenz des Schulformwechsels möglich ist. Beispielsweise werden die Schülerinnen und Schüler, die nach der Beobachtungsstufe HR auf eine HR-Schule gehen in der Statistik als Schulformwechsler geführt, obwohl diese Schullaufbahn vorgesehen ist (und in der Regel an derselben Schule stattfindet). Im Nationalen Bildungsbericht bleiben Wechsel von Bildungsgängen innerhalb einer Schulart, z. B. den Schularten mit mehreren Bildungsgängen, unberücksichtigt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008: Bielefeld: Bertelsmann, S. 68).

### **Wiederholer, Wiederholerquote**

Als „Wiederholer“ werden in der Statistik der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung diejenigen Schülerinnen und Schüler erfasst, die im vorangegangenen Schuljahr dieselbe Klassenstufe besuchten, auch wenn dies in einer anderen Schulform (auch Sonderschule) der Fall war und sie somit gleichzeitig Schulformwechsler waren. Nicht einbezogen wurden Schülerinnen und Schüler, die aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse in ABC-Klassen und Vorbereitungsklassen auf den Schulbesuch in Regelklassen vorbereitet wurden. Die Wiederholerquote entspricht dem Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im vorangegangenen Schuljahr dieselbe Jahrgangsstufe besucht haben, bezogen auf die Schülergesamtzahl in der betrachteten Jahrgangsstufe. Es liegen keine Angaben über den jeweiligen Grund der Wiederholung vor (freiwillig oder wegen Nichtversetzung).



Die zentrale Aufgabe der Schule ist die Erteilung von Unterricht. Dabei werden die organisatorischen Rahmenbedingungen der Unterrichtserteilung in der Regel von den Kultusministerien der Länder vorgegeben. So werden beispielsweise Richtgrößen von Klassen festgelegt, und bestimmt wie viele Lehrerstellen einer Schule und Schulform zur Verfügung gestellt und wie viele Wochenpflichtstunden unterrichtet werden.

**Ländervergleiche  
häufig  
eindimensional**

In den öffentlichen Diskussionen werden häufig Vergleiche der Bundesländer vorgenommen, wobei das jeweils eigene Land mit anderen Ländern anhand von bestimmten Kennzahlen verglichen wird. Dabei werden meist nur einzelne Größen betrachtet, wie z. B. die Schüler-Lehrer-Relation, die durchschnittliche Klassengröße oder die Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte. Diese Betrachtungsweise ist insofern eindimensional, als dass sie auf eine Zusammenschau der verschiedenen Größen verzichtet. Außerdem nimmt sie eine zentrale Input-Größe nicht in den Blick: die Menge an Unterrichtsstunden, die im Verhältnis zur Zahl der Schülerinnen und Schüler tatsächlich bereitgestellt wird.

**Verschiedene  
Strategien zur  
Realisierung der  
Unterrichtsmenge**

In den Ländern werden unterschiedliche Strategien verfolgt, um den Schülerinnen und Schülern eine geplante Unterrichtsmenge zukommen zu lassen. So ist es beispielsweise möglich, viele Lehrkräfte einzusetzen (Verhältnis „Lehrer je Schüler“ groß), diese aber wenig unterrichten zu lassen (Verhältnis „Unterricht je Lehrer“ klein). Eine Alternative ist, weniger Lehrer zu beschäftigen, wenn zugleich mehr Unterricht pro Lehrkraft erteilt wird. Beide Strategien führen unter Umständen zur selben erteilten Unterrichtsmenge. Eine weitere Stellgröße ist die Klassengröße. Je größer eine Klasse ist (Verhältnis „Schüler je Klasse“), desto weniger Lehrer müssen theoretisch beschäftigt werden, um dieselbe Menge an Unterrichtsstunden pro Klasse (Verhältnis „Unterricht je Klasse“) bereitzustellen. Zugleich führen größere Klassen bei einer geringeren Lehreranzahl dazu, dass sich mehr Schüler einen Lehrer „teilen“ müssen – und insofern letztendlich weniger Unterrichtsstunden im Verhältnis zur Zahl der Schülerinnen und Schüler erteilt werden (Verhältnis „Unterricht je Schüler“).

**Komplexere  
Zusammenschau der  
Stellgrößen notwendig**

Deutlich wird, dass es sich bei den genannten Relationen um Stellgrößen handelt, die in einer komplexen Zusammenschau betrachtet werden müssen. Je nach Umgang mit diesen Stellgrößen ergeben sich nämlich ganz unterschiedliche Strategien in der Versorgung der Schülerinnen und Schüler mit Unterricht. Und nur mit Blick auf alle Stellgrößen zugleich lassen sich diese unterschiedlichen Strategien erkennen und miteinander vergleichen.

Im Folgenden wird ein solcher Vergleich von Strategien der Unterrichtsversorgung vorgenommen. Die vernetzte Betrachtung der genannten Relationen ‚Lehrer pro Schüler‘, ‚Unterricht pro Lehrer‘, ‚Schüler pro Klassen‘ sowie ‚Unterricht pro Schüler‘ ist relativ komplex. Deshalb erfolgt zunächst eine methodische Einführung in das hier entwickelte Modell (1). Dann werden die Strategien der Unterrichtsversorgung für die verschiedenen Schulstufen und Schulformen (Primarbereich, Sekundarbereich I ohne Gymnasien und Gymnasien) im Ländervergleich dargestellt (2). Abschließend erfolgt eine Betrachtung der Strategien der Unterrichts-

versorgung im Vergleich der Schulformen innerhalb Hamburgs, wobei zusätzlich auf die Entwicklungen in der Unterrichtsversorgung von 1997 bis 2007 eingegangen wird (3).

## 1 Strategien der Unterrichtsversorgung: methodische Einführung

Für die Bestimmung der oben genannten Relationen benötigt man zunächst die Grunddaten  $\textcircled{M}$  zu „Schülern, Klassen, Lehrern und erteilten Unterrichtsstunden“. Man muss also wissen, wie viele Schülerinnen und Schüler in einem Bundesland zur Schule gehen, in wie vielen Klassen diese Schüler unterrichtet werden, wie viele Lehrer (Vollzeitlehrer-Einheiten) für diese Schüler zur Verfügung stehen und wie viele Unterrichtsstunden von den Lehrkräften pro Woche erteilt werden.

Da die Länder der Bundesrepublik Deutschland gemessen an ihrer Einwohnerzahl unterschiedlich groß sind, erlauben die absoluten Zahlen über Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden keine Strukturvergleiche. Für einen solchen Vergleich müssen die Grunddaten erst in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden. Dabei interessieren insbesondere folgende Relationen:

- $L/S$  = Zahl der Vollzeitlehrer-Einheiten, die pro Schüler zur Verfügung stehen
- $U/L$  = Wöchentlich erteilte Unterrichtsstunden je Vollzeitlehrer-Einheit
- $S/K$  = Anzahl der Schüler je Klasse/Lerngruppe (Klassengröße)
- $U/S$  = Erteilte Unterrichtsstunden je Schüler

Mit Blick auf das Ziel, Schülerinnen und Schülern möglichst viel Unterricht und zugleich einen möglichst hohen „Lehrerstellenanteil“ zukommen zu lassen, bietet sich die Relation ‚Erteilte Unterrichtsstunden je Schüler‘ als Ausgangspunkt für einen Vergleich der Länder an. Die Relation muss so gelesen werden, dass mit ihr die Zahl derjenigen wöchentlichen Unterrichtsstunden angegeben wird, die verfügbar wären, um jedem Schüler Einzelunterricht zukommen zu lassen. Die Relation  $U/S$  ergibt sich dabei rechnerisch als Produkt der Anzahl erteilter Unterrichtsstunden je Vollzeitlehrer-Einheit ( $U/L$ ) und der Anzahl von Vollzeitlehrer-Einheiten je Schüler ( $L/S$ ), ausgedrückt als Formel (für eine ausführliche Erläuterung der Relationen siehe  $\textcircled{M}$ ):

$$\frac{\text{Unterricht}}{\text{Schüler}} = \frac{\text{Unterricht}}{\text{Lehrer}} * \frac{\text{Lehrer}}{\text{Schüler}} \quad \text{bzw.} \quad \frac{U}{S} = \frac{U}{L} * \frac{L}{S}$$

Den Ländern stehen verschiedene Strategien offen, um eine möglichst hohe Zahl an erteilten Unterrichtsstunden je Schüler ( $U/S$ ) zu erzielen. Sie können Lehrer jeweils eine hohe Zahl an Unterrichtsstunden erteilen lassen (hohe  $U/L$ -Relation), viele Vollzeitlehrer-Einheiten bezogen auf die Zahl der Schüler zur Verfügung stellen (hohe  $L/S$ -Relation) sowie möglichst kleine Klassen einrichten (geringe  $S/K$ -Relation). Bei einem Vergleich verschiedener Strategien der Unterrichtsversorgung wird also zunächst betrachtet, wie viel Unterricht beim Schüler ankommt. Als Erklärungs-

Relationen der  
Grunddaten stellen  
Vergleichbarkeit her

C  
3

Es gilt folgender  
Zusammenhang:

$$\frac{U}{S} = \frac{U}{L} * \frac{L}{S} = \frac{U}{K} * \frac{L}{S}$$


Strategien der Unterrichtsversorgung werden durch Vernetzung der Relationen deutlich

Bundesdurchschnitt als Vergleichskriterium

größen werden dann zusätzlich die Antworten auf folgende Fragen miteinander verglichen:

- Wie viele Lehrer bzw. Vollzeitlehreereinheiten werden eingesetzt (L/S)?
- Wie viel Unterricht erteilen diese Lehrer pro Woche (U/L)?
- Wie groß sind die Klassen (S/K)?

Dies soll im Folgenden durch eine Darstellung der Strategien der Unterrichtsversorgung zweier fiktiver Länder A und B exemplarisch verdeutlicht werden. Die Grunddaten und Relationen finden sich in **Tabelle C3.1-1**. Sie werden in **Abbildung C3.1-1** veranschaulicht. Auf der x-Achse ist die Zahl der Vollzeitlehrer-Einheiten je Schüler (L/S) abgetragen, auf der y-Achse findet sich die Anzahl an wöchentlich erteilten Unterrichtsstunden je Vollzeitlehrer-Einheit (U/L). Anhand der Größe der in das Koordinatenkreuz eingetragenen Blasen ist darüber hinaus die Klassengröße (S/K) erkennbar.<sup>32</sup>

Um die Unterrichtsversorgung der Länder B und A im Vergleich einschätzen zu können, ist für die Relation L/S und U/L auch der Bundesdurchschnitt in der Abbildung enthalten. Dieser wird durch eine pfeilförmige Markierung an der x- bzw. y-Achse indiziert. Blasen, die rechts bzw. oberhalb dieser Markierungen liegen, weisen also überdurchschnittlich viele Lehrer pro Schüler (L/S) bzw. Unterricht pro Lehrer (U/L) auf. Zusätzlich wird auch die Wertereihe für den bundesdeutschen Durchschnitt U/S (1,32 Unterrichtsstunden je Schüler) in das Koordinatensystem eingefügt. Diese ist anhand der gepunkteten Linie erkennbar und ergibt sich aus allen theoretisch möglichen Zusammensetzungen der Verhältnisse „Unterricht je Lehrer“ und „Lehrer je Schüler“, die in ihrem Produkt den Bundesdurchschnitt an erteilten Unterrichtsstunden je Schüler ergeben (bei 26,5 Wochenunterrichtsstunden pro Lehrer sind dies rechnerisch 0,05 Lehrer je Schüler, bei 22 Wochenunterrichtsstunden 0,06 Lehrer je Schüler). Die Anzahl der erteilten Unterrichtsstunden je Schüler in den verschiedenen Ländern lässt sich so anhand der relativen Lage im Vergleich zum Bundesdurchschnitt ablesen. Zur systematischen, merkmalsabhängigen Gruppierung von Ländern wurden Clusteranalysen durchgeführt .

**Tab. C3.1-1: Unterrichtsversorgung: Grunddaten und Relationen im Primarschulbereich der fiktiven Beispielländer B und A**

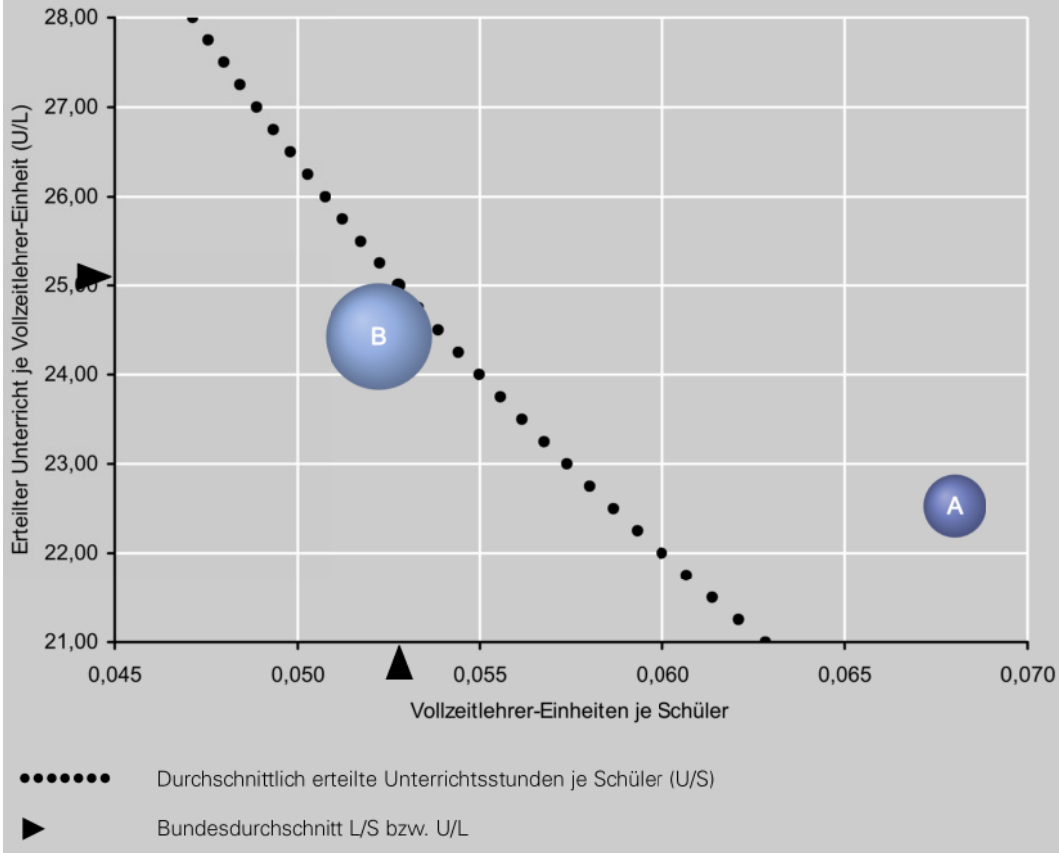
Land	Grunddaten				Relationen			
	S	L	U	K	L/S	U/L	U/S	S/K
A	66.238	4.506	101.503	3.727	0,068	22,53	1,53	17,77
B	497.462	25.984	634.628	21.594	0,052	24,42	1,28	23,04

Erläuterung:

S = Anzahl der Schüler, L = Anzahl der Vollzeitlehrer-Einheiten, U = Anzahl der wöchentlich erteilten Unterrichtsstunden, K = Anzahl der Klassen, L/S = Vollzeitlehrer-Einheiten je Schüler, U/L = erteilte Unterrichtsstunden je Vollzeitlehrer-Einheit, U/S = Anzahl der Schüler je Klasse, d. h. Klassengröße.

<sup>32</sup> Zur Veranschaulichung der Klassengrößen ist die Blasengröße durch die quadrierte Relation S/K bestimmt. Daher sind nur Aussagen über die Rangordnung der Blasengrößen zulässig („größer/kleiner“), nicht jedoch Aussagen über Größenverhältnisse („doppelt/halb so groß“).

Abb. C3.1-1: Strategien der Unterrichtsversorgung in den fiktiven Beispielländern A und B

**Lesebeispiel für Abbildung C3.1-1 – Länder „A“ und „B“:**

- Blase oberhalb/rechts der gepunkteten Linie: Deutlich überdurchschnittliche Anzahl erteilter Unterrichtsstunden je Schüler (U/S)
- Blase rechts der Markierung an der x-Achse: Stark überdurchschnittliche Anzahl der Vollzeitlehrer-Einheiten je Schüler (L/S)
- Blase unterhalb der Marke an der y-Achse: Stark unterdurchschnittliche Anzahl erteilter Stunden je Vollzeitlehrer-Einheit (U/L)
- Blasengröße klein: Vergleichsweise kleine Klassen (S/K)

Die stark überdurchschnittliche Anzahl erteilter Unterrichtsstunden je Schüler (U/S) im Land A hängt zusammen mit der eher geringen wöchentlichen Stundenzahl je Lehrer (U/L) und den stark überdurchschnittlichen Vollzeitlehrereinheiten je Schüler. Dabei zeichnet sich Land A durch geringe Klassengrößen aus (S/K).

Für Land B ist dagegen eine leicht unterdurchschnittliche erteilte Unterrichtsstundenzahl je Schüler (U/S) anhand der Lage unter der gepunkteten Linie zu erkennen. Dies geht einher mit einer im Bundesvergleich ebenfalls leicht unterdurchschnittlichen Anzahl an Vollzeitlehrer-Einheiten pro Schüler (L/S) – abzulesen an der im Vergleich zur Markierung an der x-Achse leicht nach links verschobenen Blase. Gleichzeitig ist die Anzahl erteilter Unterrichtsstunden je Vollzeitlehrer-Einheit (U/L) verglichen mit dem Bundesdurchschnitt etwas geringer, wie der unterhalb der Markierung an der y-Achse positionierten Blase zu entnehmen ist. Land B weist darüber hinaus größere Klassen auf (S/K).

## 2 Strategien der Unterrichtsversorgung im Ländervergleich

### 2.1 Strategien der Unterrichtsversorgung im Primarbereich

Je nach Bundesland kann die Grundschulzeit von der 1. bis zur 4. oder auch bis zur 6. Klasse reichen. In diesem Textabschnitt zum Primarschulbereich sind für alle Länder die Daten der Grundschulklassen zusammengestellt. Die Angaben zu den Schüler-, Lehrer-, Unterrichtsstunden- und Klassenzahlen sowie die oben eingeführten Relationen sind **Tabelle C3.2-1** zu entnehmen.<sup>33</sup> In dieser Tabelle sind auch die Buchstabenkürzel für die Länder zu finden, die in den folgenden Abbildungen verwendet werden. Die in **Tabelle C3.2-1** enthaltenen Relationen zwischen den Kennzahlen der Unterrichtsversorgung in den Ländern sind in **Abbildung C3.2-1** veranschaulicht.

In ihren Strategien der Unterrichtsversorgung fallen im Primarbereich besonders Hessen sowie die neuen Länder Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen

**Tab. C3.2-1: Unterrichtsversorgung: Grunddaten und Relationen in den Bundesländern im Primarbereich (Schuljahr 2007/08)**

Land	Grunddaten				Relationen			
	S	L	U	K	L/S	U/L	S/K	U/S
Baden-Württemberg (BW)	443.187	22.039	545.116	20.286	0,050	24,73	21,85	1,23
Bayern (BY)	497.462	25.984	634.628	21.594	0,052	24,42	23,04	1,28
Berlin (BE)	114.972	6.819	166.074	4.864	0,059	24,35	23,64	1,44
Brandenburg (BB)	79.077	4.144	104.387	3.633	0,052	25,19	21,77	1,32
Bremen (HB)	23.289	1.264	32.263	1.058	0,054	25,52	22,01	1,39
Hamburg (HH)	58.362	3.345	78.221	2.404	0,057	23,38	24,28	1,34
Hessen (HE)	230.059	10.532	330.883	11.013	0,046	31,42	20,89	1,44
Mecklenburg-Vorpommern (MV)	47.983	2.751	69.710	2.527	0,057	25,34	18,99	1,45
Niedersachsen (NI)	330.953	16.642	439.909	15.830	0,050	26,43	20,91	1,33
Nordrhein-Westfalen (NW)	726.440	36.330	894.460	31.021	0,050	24,62	23,42	1,23
Rheinland-Pfalz (RP)	160.930	8.965	222.376	7.493	0,056	24,80	21,48	1,38
Saarland (SL)	35.492	1.976	47.618	1.654	0,056	24,10	21,46	1,34
Sachsen (SN)	119.641	7.749	190.784	6.126	0,065	24,62	19,53	1,59
Sachsen-Anhalt (ST)	66.238	4.506	101.503	3.727	0,068	22,53	17,77	1,53
Schleswig-Holstein (SH)	119.076	6.388	161.104	5.498	0,054	25,22	21,66	1,35
Thüringen (TH)	65.761	4.481	96.643	3.367	0,068	21,57	19,53	1,47
Stadtstaaten	196.623	11.428	276.558	8.326	0,058	24,20	23,62	1,41
Flächenstaaten	2.922.299	152.487	3.839.121	133.769	0,052	25,18	21,85	1,31
Alte Länder	2.625.250	133.465	3.386.578	117.851	0,051	25,37	22,28	1,29
Neue Länder	493.672	30.450	729.101	24.244	0,062	23,94	20,36	1,48
Deutschland	3.118.922	163.915	4.115.679	142.095	0,053	25,11	21,95	1,32

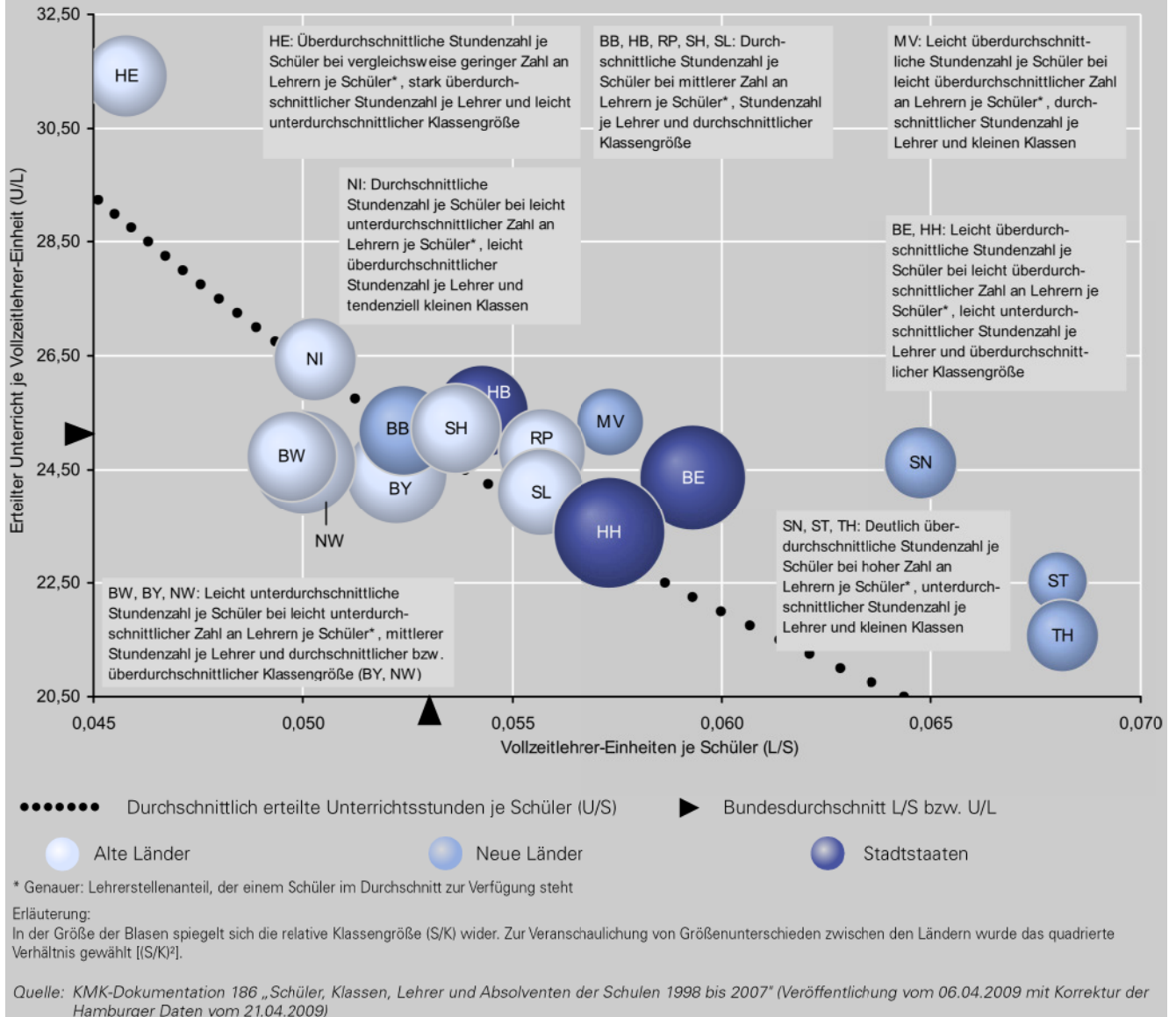
Erläuterung:

S = Anzahl der Schüler; L = Anzahl der Vollzeitlehrer-Einheiten; U = Anzahl der wöchentlich erteilten Unterrichtsstunden; K = Anzahl der Klassen

Quelle: KMK-Dokumentation 186 „Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1998 bis 2007“ (Veröffentlichung vom 06.04.2009 mit Korrektur der Hamburger Daten vom 21.04.2009)

<sup>33</sup> In Berlin und Brandenburg gehören die Klassenstufen 5 und 6 in der Regel noch zur Grundschule, sodass die Angaben entsprechend der KMK-Dokumentation zu großen Teilen auch Grunddaten dieser beiden Klassenstufen beinhalten.

Abb. C3.2-1: Strategien der Unterrichtsversorgung in den Ländern im Primarbereich (Schuljahr 2007/08)



C  
3

auf. In diesen Ländern liegt die Anzahl der erteilten Unterrichtsstunden je Schüler (U/S) deutlich über dem Bundesdurchschnitt, wobei die meisten Unterrichtsstunden je Schüler in Sachsen erteilt werden. Die überdurchschnittliche Unterrichtsversorgung wird dabei durch sehr unterschiedliche Strategien erreicht. In Hessen steht die vergleichsweise hohe Zahl an erteilten Unterrichtsstunden je Schüler im Zusammenhang mit einer hohen Zahl an wöchentlich erteilten Unterrichtsstunden je Lehrer und einer leicht unter dem Bundesdurchschnitt liegenden Klassengröße. In Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen hängt die hohe Unterricht-je-Schüler-Relation dagegen mit einer hohen Zahl an Vollzeitlehrer-Einheiten zusammen, die je Schüler zur Verfügung stehen, sowie mit einer deutlich unter dem Bundesdurchschnitt liegenden Klassengröße.

**Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Viele Lehrer und kleine Klassen für die Schüler**

**Hamburg unauffällig  
im Primarbereich, aber  
2 Schüler mehr pro  
Klasse als im  
Bundesdurchschnitt**

In Hamburg liegt die Zahl an erteilten Unterrichtsstunden je Schüler im Primarbereich nur unwesentlich über dem Bundesdurchschnitt. Dabei finden sich in Hamburg mit 24,3 Schülern je Klasse vergleichsweise große Klassen (Bundesdurchschnitt S/K = 22,0). Insgesamt unterscheidet sich die Strategie der Unterrichtsversorgung jedoch nicht deutlich von der der meisten anderen Länder.

## 2.2 Strategien der Unterrichtsversorgung im Sekundarbereich I ohne Gymnasien

Die Strategien der Unterrichtsversorgung unterscheiden sich in den weiterführenden Schulen deutlich in Abhängigkeit von der Schulform. Aufgrund starker Unterschiede besonders zwischen Gymnasien und anderen weiterführenden Schulen (schulartunabhängige Orientierungsstufe, Hauptschulen, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Realschulen, integrierte Gesamtschulen und freie Waldorfschulen) erfolgt die Darstellung der Relationen für diese beiden Gruppen getrennt. Die Kennzahlen der Länder finden sich in **Tabelle C3.1-Anhang**.

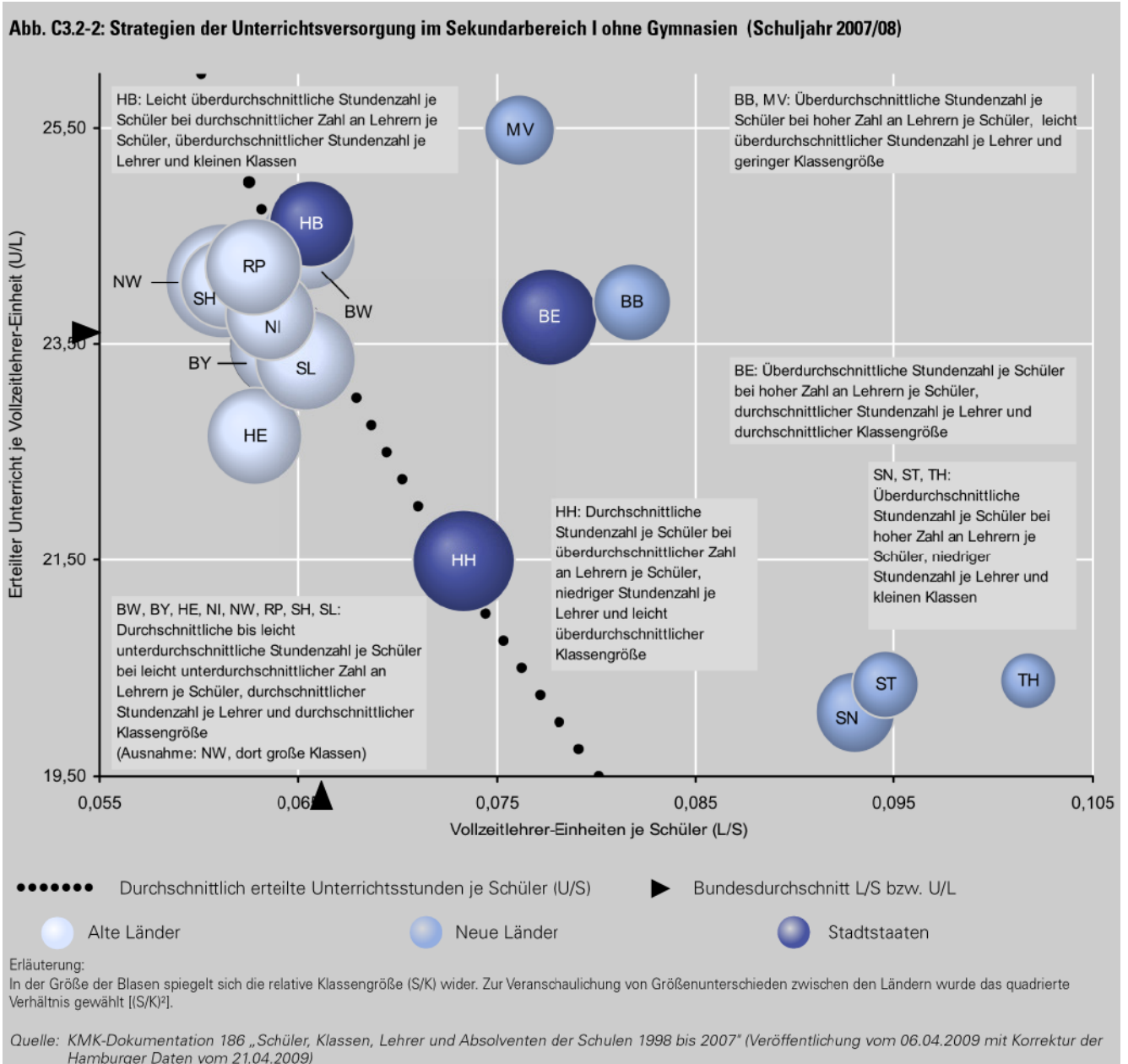
In ihren Strategien der Unterrichtsversorgung in der Sekundarstufe I an den anderen Schulen (ohne Gymnasium) fallen besonders die neuen Länder (inkl. Berlin) auf (**Abb. C3.2-2**). In diesen Ländern wird mit einer Relation U/S größer als 1,84 eine deutlich überdurchschnittliche Unterrichtsstundenzahl je Schüler erteilt. Dies hängt mit einer überdurchschnittlichen Zahl an Vollzeitlehrer-Einheiten je Schüler und verhältnismäßig kleinen Klassen zusammen. Zwischen den genannten Ländern zeigen sich jedoch zum Teil erhebliche Unterschiede im erteilten Unterricht je Vollzeitlehrer-Einheit. Während diese Relation in Mecklenburg-Vorpommern, Berlin und Brandenburg durchschnittlich bis überdurchschnittlich ist, erteilen die Lehrkräfte der Länder Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen eine deutlich unterdurchschnittliche Anzahl an Unterrichtsstunden.

In Hamburg ist die Unterrichtsversorgung durch eine durchschnittliche Anzahl an Unterrichtsstunden je Schüler gekennzeichnet (U/S = 1,58). Diese wird erreicht mit einer leicht überdurchschnittlichen Zahl an Vollzeitlehrer-Einheiten je Schüler und einem leicht unterdurchschnittlichen Anteil an erteiltem Unterricht je Vollzeitlehrer-Einheit. Mit diesen Ausprägungen der Relationen unterscheidet sich Hamburg zugleich deutlich von den meisten anderen alten Ländern. Diese zeichnen sich sowohl durch ein durchschnittliches Lehrer-je-Schüler-Verhältnis als auch durch einen durchschnittlichen Unterrichtsanteil je Lehrer aus. Die Hamburger Klassengröße ist mit 24,34 Schülern je Klasse im Ländervergleich unauffällig.

## 2.3 Strategien der Unterrichtsversorgung an Gymnasien

An Gymnasien sind die Sekundarstufe I und II innerhalb einer organisatorischen Einheit realisiert, so dass die beiden Stufen zusammen berichtet werden.<sup>34</sup> Da der Unterricht in der Sekundarstufe II vollständig in Kurssystemen und nicht in Klassen

<sup>34</sup> In die folgenden Angaben gehen die Kennzahlen der gymnasialen Oberstufe der integrierten Gesamtschulen und der freien Waldorfschulen nicht ein (4.180 Schülerinnen und Schüler in Hamburg).



C  
3

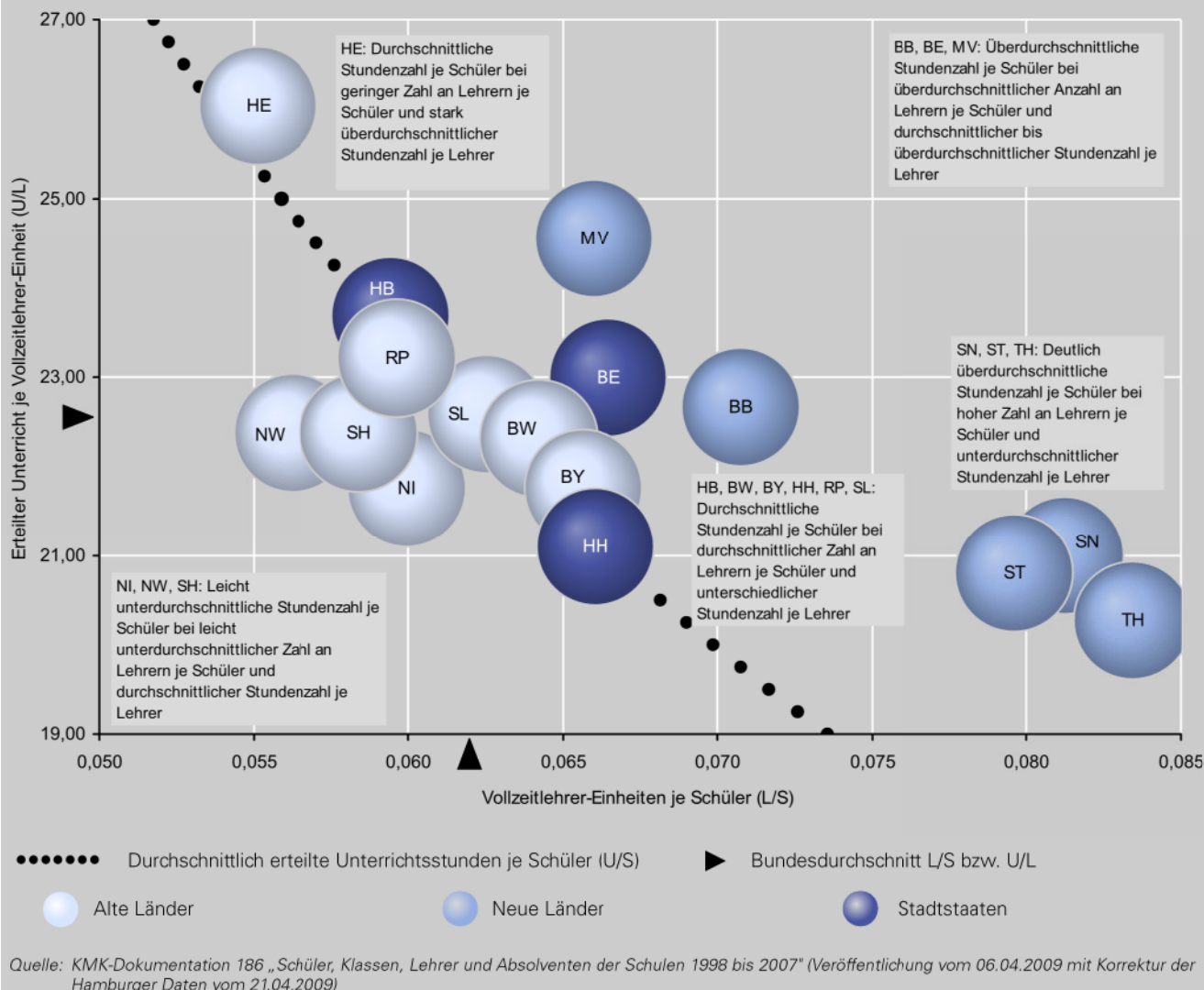
erteilt wird, variiert in **Abbildung C3.2-3** die Blasengröße als Indikator der Klassengröße nicht. Die Kennzahlen der Länder finden sich in **Abbildung C3.2-Anhang**.

In ihren Strategien der Unterrichtsversorgung an Gymnasien unterscheiden sich die Länder stärker als in den übrigen Schulformen der Sekundarstufe I. Besonders hoch ist die Versorgung der Schülerinnen und Schüler mit Unterricht in den neuen Ländern (inkl. Berlin) mit mindestens 1,60 Unterrichtsstunden je Schüler (Bundesdurchschnitt U/S = 1,40). Dabei zeichnen sich die Länder Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen zusätzlich durch eine stark überdurchschnittliche Anzahl an Vollzeitlehrer-Einheiten je Schüler (L/S) bei gleichzeitig wenig erteiltem Unterricht je Lehrer (U/L) aus. In Hessen wird eine durchschnittliche Versorgung der Schülerinnen und Schüler mit Unterrichtszeit dagegen durch einen sehr geringen Anteil an Voll-

**Neue Länder:  
Spitze in der  
Unterrichts-  
versorgung  
an Gymnasien**



Abb. C3.2-3: Strategien der Unterrichtsversorgung an Gymnasien im Sekundarbereich I und II (Schuljahr 2007/08)



zeitlehrer-Einheiten je Schüler (L/S) und überdurchschnittlich viel erteilten Unterricht je Lehrer (U/L) erreicht.

In Hamburg stellt sich die Unterrichtsversorgung mit 1,39 Unterrichtsstunden je Schüler durchschnittlich dar. Dies hängt mit einem leicht überdurchschnittlichen Verhältnis von Vollzeitlehrereinheiten je Schüler (L/S) bei einem gleichzeitig leicht unterdurchschnittlichen Anteil erteilten Unterrichts je Lehrer (U/L) zusammen.

**Unterrichtsversorgung an Gymnasien in Hamburg im Durchschnitt**

### 2.4 Zusammenfassung der Strategien der Unterrichtsversorgung im Ländervergleich

Zusammenfassend lassen sich über die verschiedenen Schulformen hinweg die folgenden übergreifenden Strategien ausmachen, die zu einer überdurchschnittlichen Anzahl von Unterrichtsstunden je Schüler führen:

**Vier Strategien, um Schüler mit viel Unterricht zu versorgen**

- **Strategie A „kostengünstig“:** unterdurchschnittlich viele Lehrer pro Schüler, überdurchschnittlich viel Unterricht pro Lehrer und eine geringe Klassengröße. Hierbei werden die unterdurchschnittliche Anzahl der Vollzeitlehrer-Einheiten pro Schüler kombiniert mit einer überdurchschnittlichen Unterrichtsverpflichtung pro Vollzeitlehrer-Einheit (z. B. Hessen im Primarbereich sowie an Gymnasien).
- **Strategie B „kostenintensiv“:** überdurchschnittlich viele Lehrer pro Schüler, unterdurchschnittlich viel Unterricht pro Lehrer und eine geringe Klassengröße. Die große Anzahl der Lehrer pro Schüler wird mit einer geringen Unterrichtsverpflichtung je Lehrer kombiniert (z. B. Sachsen-Anhalt und Thüringen).
- **Strategie C:** überdurchschnittlich viele Lehrer pro Schüler, überdurchschnittlich viel Unterricht pro Lehrer und eine geringe Klassengröße (z. B. Mecklenburg-Vorpommern in der Sekundarstufe I ohne Gymnasien sowie an Gymnasien).
- **Strategie D:** überdurchschnittlich viele Lehrer pro Schüler bei Durchschnittswerten in den anderen Relationen (z. B. Brandenburg und Berlin in der Sekundarstufe I ohne Gymnasien und an Gymnasien).

### 3 Strategien der Unterrichtsversorgung in Hamburg

#### 3.1 Strategien der Unterrichtsversorgung im Vergleich der Schulformen

Ähnlich wie die verschiedenen Länder unterschiedliche Strategien der Unterrichtsversorgung verfolgen, so lässt sich dies auch für die verschiedenen Schulformen in Hamburg feststellen (**Abb. C3.3-1**, Kennzahlen siehe **Tab. C3.3-Anhang**). Statt der Angaben des jeweiligen Bundesdurchschnitts ist in der folgenden Abbildung der Hamburger Durchschnitt angegeben.

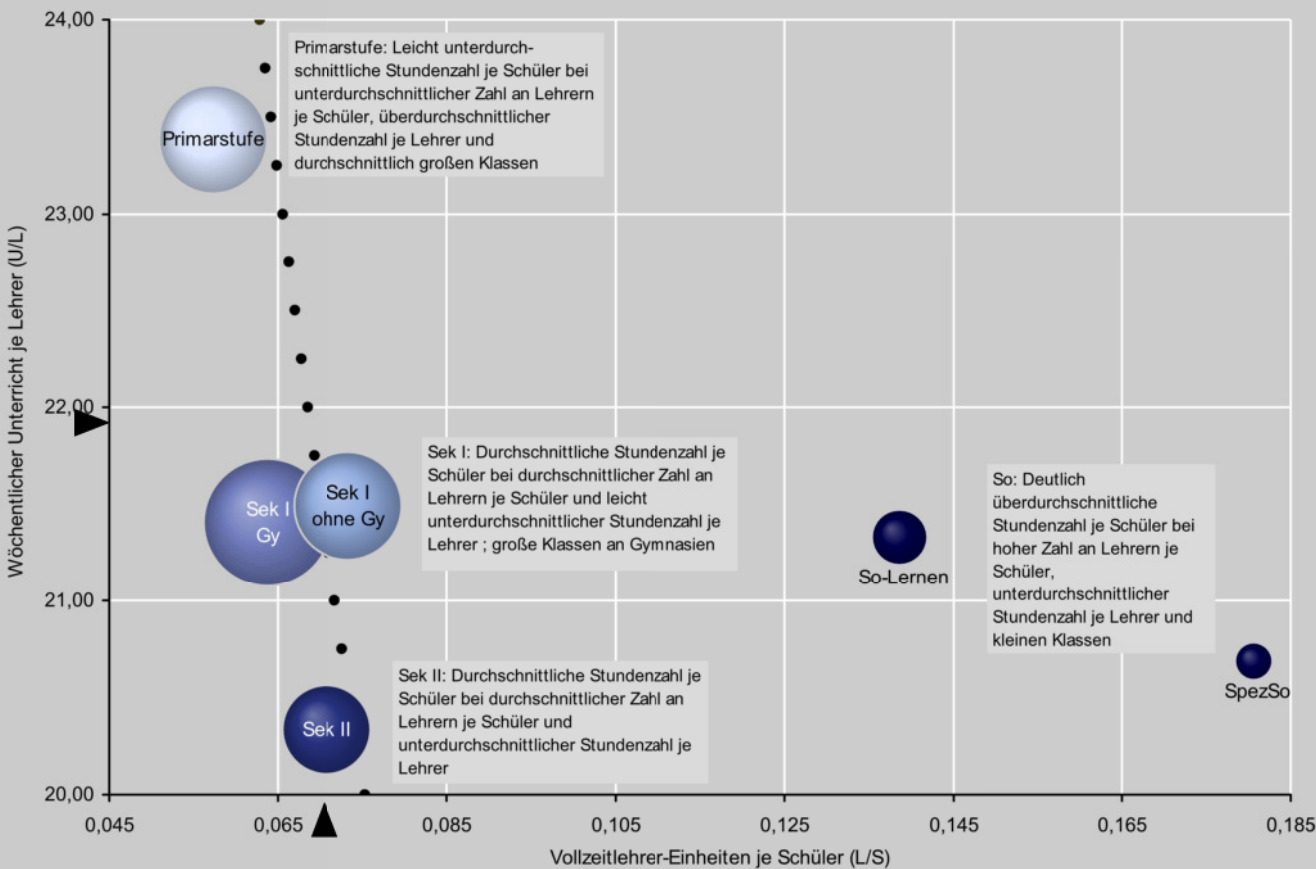
Die durchschnittliche Anzahl an Unterrichtsstunden je Schüler unterscheidet sich zwischen den verschiedenen Schulformen – abgesehen von den Sonderschulen – nicht wesentlich. Dagegen sind deutliche Unterschiede in der Klassengröße auszumachen: Die größten Klassen finden sich in der Sekundarstufe I an Gymnasien (28,4 Schüler pro Klasse). Die Klassen in der Sekundarstufe I an anderen Schulen sowie in der Primarstufe sind um rund vier Schüler kleiner (Sek I ohne Gymnasium: 24,3; Primarstufe: 24,3).

Weitere Unterschiede zwischen den Schulformen ergeben sich auch in der Menge der wöchentlich erteilten Unterrichtsstunden je Lehrer. Dabei werden in der Primarstufe mit 23,4 Stunden pro Woche die meisten Unterrichtsstunden pro Lehrkraft erteilt. Die geringste Anzahl an Unterrichtsstunden erteilen Lehrer in der Sekundarstufe II (20,3 Stunden). Eine wichtige Ursache dafür ist das in Hamburg eingeführte Lehrerarbeitszeitmodell, nach dem z. B. der Unterricht in einem Korrekturfach der gymnasialen Oberstufe deutlich höher faktorisiert ist als der Unterricht in der Primarstufe. In der Konsequenz heißt das, dass einer Lehrkraft der Sekundarstufe II mehr Zeit für die Vor- und Nachbereitung einer Unterrichtsstunde eingeräumt wird als einer Grundschullehrkraft.

**Die größten Klassen in der Sekundarstufe I an Gymnasien**

**Lehrkräfte an Grundschulen erteilen am meisten Unterricht**

Abb. C3.3-1: Strategien der Unterrichtsversorgung in den verschiedenen Schulformen in Hamburg (Schuljahr 2007/08)



●●●●● Durchschnittlich erteilte Unterrichtsstunden je Schüler (U/S)      ► Hamburger Durchschnitt L/S bzw. U/L

Erläuterung:  
 In der Größe der Blasen spiegelt sich die relative Klassengröße (S/K) wider. Da in der Sekundarstufe II (hier: Gymnasien, Gesamtschulen und Freie Waldorfschulen) ausschließlich im Kursystem unterrichtet wird, wurde die Klassengröße gesetzt.  
 So-Lernen = Sonderschulen mit Schwerpunkt Lernen; SpezSo = Spezielle Sonderschulen mit sonstigen Schwerpunkten

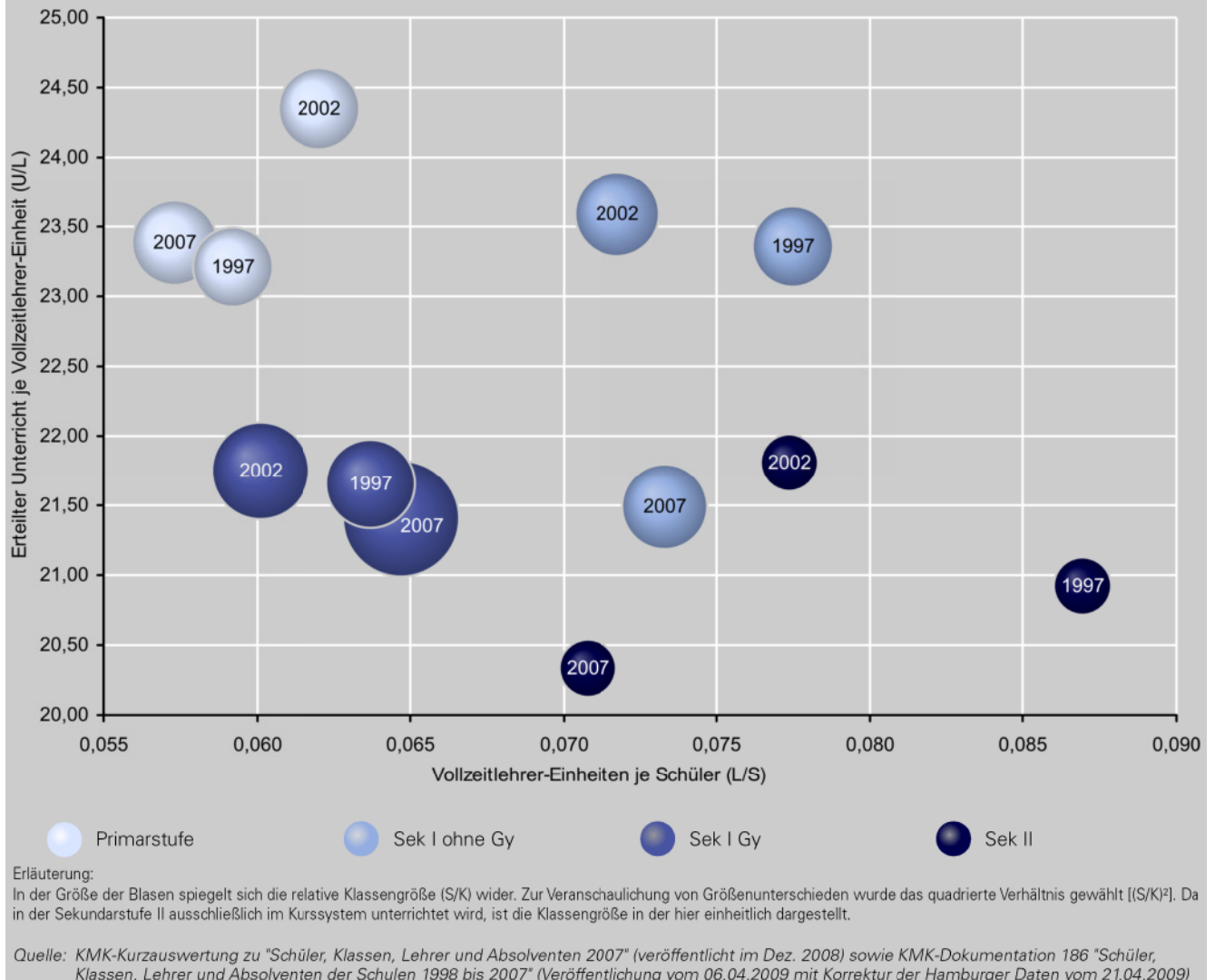
Quelle: KMK-Dokumentation 186 „Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1998 bis 2007“ (Veröffentlichung vom 06.04.2009 mit Korrektur der Hamburger Daten vom 21.04.2009)

Auch in der Relation der Lehrer je Schüler unterscheidet sich die Grundschule von den anderen allgemeinen Schulformen: In Grundschulen stehen je Schüler weniger Lehrkräfte zur Verfügung als in den beiden Sekundarstufen.

### 3.2 Entwicklungen in Hamburg vom Schuljahr 1997/98 bis 2007/08

Im Primar- und Sekundarschulbereich wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Schwerpunkte hinsichtlich der Unterrichtsversorgung gesetzt. Da diese sich mit der Zeit verändern können, sind die vernetzten Relationen für die Primarstufe sowie die Sekundarstufe I und II für die Schuljahre 1997/98, 2002/03 und 2007/08 in Hamburg dargestellt (Abb. C3.3-2, Kennzahlen siehe Tab. C3.4-Anhang). Mögliche Veränderungen sind im Zusammenhang mit der Einführung des Lehrerar-

**Abb. C.3.3-2: Strategien der Unterrichtsversorgung in der Primarstufe, der Sekundarstufe I ohne Gymnasien, der Sekundarstufe I an Gymnasien sowie der Sekundarstufe II an Gymnasien, gymnasialen Oberstufen der Gesamtschulen und der freien Waldorfschulen in Hamburg für die Schuljahre 1997/98, 2002/03 und 2007/08**



beitszeitmodells im Schuljahr 2003/04 sowie der Erhöhung der Wochenarbeitszeit zu betrachten.

In der Primarstufe lässt sich von 1997/98 bis 2007/08 keine wesentliche Veränderung in der Strategie der Unterrichtsversorgung erkennen. Nur im Schuljahr 2002/03 weichen – mit Ausnahme der Klassengröße – die anderen beiden in der Abbildung dargestellten Relationen etwas von den jeweiligen Verhältnissen in den Schuljahren 1997/98 und 2007/08 ab. Die Klassengröße (S/K) nimmt über den gesamten betrachteten Zeitraum um fast einen Schüler zu (1997/98: 23,6; 2007/08: 24,3). Im Vergleich zu den anderen Stufen und Schularten ist das Verhältnis von Lehrern je Schüler am geringsten, die Relation erteilter Unterricht je Lehrer dagegen vergleichsweise hoch.

**Leicht steigende  
Klassengröße an  
Grundschulen**

**Verringerte Zahl an Unterrichtsstunden für Lehrer in der Sek I**

In der Sekundarstufe I ohne Gymnasien stehen jedem Schüler deutlich mehr Vollzeitlehrereinheiten zur Verfügung (L/S) als in der Primarstufe. Im Vergleich zu den anderen Gruppen ist diese Relation eher hoch. Im betrachteten Zeitverlauf hat sich insbesondere die Relation Unterricht je Lehrer deutlich verändert. Hier zeigt sich von 1997/98 bis 2002/03 zunächst ein sehr geringer Anstieg (1997/98: 23,4; 2002/03: 23,6), bis zum Schuljahr 2007/08 jedoch eine deutliche Verringerung um ca. zwei Stunden (U/L = 21,5). Dies lässt sich u. a. auf die Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells zurückführen (s. o.). Während des betrachteten Zeitraums stieg die Klassengröße von 23,7 Schülern je Klasse im Schuljahr 1997/98 auf 24,3 im Schuljahr 2007/08 an.

**Vergroößerung der Klassen von 2003 bis 2007 in der Sekundarstufe I an Gymnasien**

In der Sekundarstufe I der Gymnasien unterscheidet sich die Strategie der Unterrichtsversorgung in den betrachteten Schuljahren nur wenig. Auffällig ist allenfalls ein vergleichsweise geringer Anteil erteilter Unterrichtsstunden je Lehrer (s. o.). Darüber hinaus zeigt sich hier ein sehr deutlicher Anstieg in der Klassengröße: Von knapp 25 Schülern pro Klasse im Schuljahr 1997/98 stieg die Klassengröße über 26 Schüler im Schuljahr 2002/03 auf gut 28 Schüler im Schuljahr 2007/08.

**Lehrkräfte der Sekundarstufe II erteilen am wenigsten Unterricht**

Die stärksten Veränderungen über die Zeit sind in der Sekundarstufe II festzustellen. Hier sind Kennzahlen für die Jahrgänge 11 bis 12 bzw. 13 des Gymnasiums und der gymnasialen Oberstufe der Gesamtschulen und freien Waldorfschulen zusammengefasst. Ähnlich wie in der Sekundarstufe I der Nicht-Gymnasien ist die Lehrer-Schüler-Relation in den betrachteten Schuljahren vergleichsweise hoch, hat sich aber im betrachteten Zeitraum kontinuierlich und insgesamt sehr deutlich von vormals 0,087 (1997/98) bzw. 0,077 (2002/03) auf nunmehr 0,071 Vollzeitlehrereinheiten je Schüler im Schuljahr 2007/08 verringert. Gleichzeitig verminderten sich auch die erteilten Unterrichtsstunden je Lehrer und sind damit im Schuljahr 2007/08 im Vergleich am geringsten. Diese Reduktion ist im Zusammenhang mit der Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells und der damit verbundenen höheren Faktorisierung von Unterrichtsstunden in der Sekundarstufe II zu sehen. Wie zu erwarten, liegt die Anzahl der erteilten Unterrichtsstunden je Lehrer damit unter der der Lehrkräfte in anderen Schulformen.

**Ⓜ Methodische Erläuterungen****Grunddaten: Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden**

Diese Kennzahlen werden jährlich in den statistischen Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Die zugrunde liegenden Daten werden in den Bundesländern im Rahmen der Herbsthebung in der Regel zu einem festgelegten Stichtag erhoben. Die aktuellen Daten entsprechen der Dokumentation der KMK zu „Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen 1997-2007“ von Dezember 2008 mit Aktualisierung vom 06.04.2009 und Korrektur der Hamburger Daten vom 20.04.2009.<sup>35</sup>

Schüler (S): Als „Schüler“ werden diejenigen Personen gezählt, die zum Stichtag Schülerinnen bzw. Schüler einer Schule in einer bestimmten Schulform (nach KMK-Terminologie: „Schulart“) und Klassenstufe sind.

Klassen (K): Unter der Kennziffer „Klassen“ ist die Anzahl der Klassen oder Lerngruppen zu verstehen. In der gymnasialen Oberstufe ist der typische Klassenverband durch das Kurssystem aufgelöst, so dass in der KMK-Statistik für „Anzahl der Klassen“ keine Werte ausgewiesen werden.

<sup>35</sup> Abrufbar unter: <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistiken/schueler-klassen-lehrer-und-absolventen-der-schulen.html> [20.04.2009].

Lehrer (L): Als Lehrkräfte zählen alle Personen, die eigenverantwortlich unterrichten oder unterrichten müssten bzw. unter Berücksichtigung von Anrechnungsstunden eine Schule leiten. Unter der Kennziffer „Lehrer“ ist somit die Versorgung von Schulen mit Lehrerinnen und Lehrern zu verstehen. Lehrkräfte sind mit unterschiedlichem Beschäftigungsumfang an den Schulen tätig. Durch die Unterscheidung von vollzeit- und teilzeitbeschäftigten sowie stundenweise beschäftigten Lehrkräften lässt die Gesamtzahl aller Lehrkräfte (Köpfe) kaum eine Aussage über die verfügbaren Personalkapazitäten (Stellen) zu. Zur Beschreibung der Lehrerversorgung der Schulen werden deshalb die teilzeit- und stundenweise beschäftigten Lehrkräfte sowie der bedarfsdeckende Unterricht der Referendarinnen und Referendare in „Vollzeitlehrer-Einheiten“ umgerechnet.

Erteilte Unterrichtsstunden (U): Als "erteilte Unterrichtsstunden" werden die von den Lehrkräften pro Woche erteilten Unterrichtsstunden erfasst. Anders ausgedrückt: Es wird festgestellt, wie viele Lehrerwochenstunden bei den Schülerinnen und Schülern als Unterricht ankommen.

### Relationen

#### *Erteilte Unterrichtsstunden je Vollzeitlehrer-Einheit (U/L)*

In dem Verhältnis „erteilte Unterrichtsstunden je Vollzeitlehrer-Einheit (U/L)“ spiegelt sich wider, wie viele Unterrichtsstunden theoretisch im Mittel pro Lehrkraft erteilt werden. In der Praxis fällt die Anzahl der tatsächlich erteilten Unterrichtsstunden je Lehrkraft häufig geringer aus als die Stundendeputate der Lehrkräfte. Die Gründe liegen u. a. in Anrechnungs- und Ermäßigungstatbeständen, Organisation der Vertretungsreserve etc.

#### *Vollzeitlehrer-Einheit je Schüler (L/S)*

In der Relation „Vollzeitlehrer-Einheit je Schüler (L/S)“ werden alle Vollzeitlehrer-Einheiten auf alle Schüler bezogen. Aus Sicht einer Schülerin/eines Schülers beschreibt dies, wie groß der mittlere Lehreranteil eines Vollzeitlehrers ist, der ihr/ihm zur Verfügung steht. In dieser Relation wird nicht mittelbar ausgedrückt, wie viele Stunden den Schülerinnen und Schülern tatsächlich erteilt werden. Es handelt sich vielmehr um eine Größe, die die Versorgung der Schulen mit Lehrpersonal beschreibt.

#### *Schüler je Klasse (S/K)*

Die Relation „Schüler je Klasse (S/K)“ beschreibt die mittlere Klassengröße bzw. Lerngruppengröße. Die Zahl der Klassen kann jedoch nur für jene Bildungsbereiche exakt erhoben werden, in denen der Unterricht weitgehend im Klassenverband stattfindet. Dabei muss beachtet werden, dass der Klassenverband durch Differenzierungsmaßnahmen aufgelöst werden kann. Insofern beschreibt die Relation „Schüler je Klasse“ näherungsweise die Größe der Lerngruppen, in denen der Unterricht tatsächlich regelmäßig erteilt wird.

#### *Erteilte Unterrichtsstunden je Schüler (U/S)*

Die Relation „erteilte Unterrichtsstunden je Schüler (U/S)“ gibt Auskunft über die Unterrichtsversorgung. Es wird ausgedrückt, wie viele Unterrichtsstunden im Verhältnis zur Schülerzahl bereitgestellt werden oder anders formuliert, wie viele Wochenunterrichtsstunden pro Schüler im jeweiligen Schuljahr zur Verfügung stehen würden, wenn jede Schülerin bzw. jeder Schüler Einzelunterricht erhielte.

Die oben dargestellten Relationen stehen in einer mathematischen Beziehung. Mit dieser kann die Anzahl der erteilten Unterrichtsstunden pro Schüler ausgedrückt werden als:

- die Anzahl der erteilten Unterrichtsstunden pro Lehrer multipliziert mit der Anzahl der Lehrer pro Schüler, also

$$\frac{U}{S} = \frac{U}{L} * \frac{L}{S}$$

- oder die Anzahl der erteilten Unterrichtsstunden pro Klasse relativiert an der Anzahl der Schüler pro Klasse, also

$$\frac{U}{S} = \frac{\frac{U}{K}}{\frac{S}{K}}$$

Insgesamt besteht zwischen den Relationen folgender Zusammenhang:  $\frac{U}{S} = \frac{U}{L} * \frac{L}{S} = \frac{\frac{U}{K}}{\frac{S}{K}}$

### Clusteranalyse

In der Clusteranalyse wurden die Länder abhängig von ihrer Ähnlichkeit zu Gruppen (Clustern) eingeteilt, wobei sich die Länder in einer Gruppe möglichst stark ähneln sollen bei gleichzeitig möglichst deutlichen Unterschieden zwischen den Gruppen.<sup>36</sup> Es wurden hierarchische Clusteranalysen mit SPSS 15.0 berechnet, in die alle Relationen als Merkmale gingen. Die Daten wurden z-standardisiert und die Clusterbildung erfolgte mit Median-Clustering mit euklidischem Abstand. Dieses Verfahren wurde für alle in diesem Abschnitt betrachteten Bereiche gewählt.

36 Bortz, J. (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler (6. Aufl.). Berlin: Springer.

# C4

## *Besondere Bildungsbedürfnisse*

Individuelle Förderung gilt als zentraler Aspekt der Verbesserung schulischer Qualität. In Hamburg stehen Lernenden, deren besonderen Bildungsbedürfnissen die regulären Schul- und Ausbildungssysteme nicht in ausreichendem Maße gerecht werden können, spezifische Schulungsformen sowie vielfältige Stütz- und Fördermaßnahmen zur Verfügung.

Im Folgenden wird über zwei zentrale Bereiche der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsbedürfnissen berichtet: über die sonderpädagogische Förderung (I) und über spezifische Maßnahmen der Sprachförderung in Hamburg (II). Darüber hinaus wird perspektivisch als dritter wichtiger Bereich in künftigen Bildungsberichten auch die Förderung besonders und hochbegabter Schülerinnen und Schüler aufgenommen, für die im Jahr 1996 eine eigene Beratungsstelle (Beratungsstelle besondere Begabungen) im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung eingerichtet wurde.

### **I Sonderpädagogische Förderung**

Die individuell angemessene Förderung aller Schülerinnen und Schüler ist ein zentrales Ziel von Schule und Unterricht. Genaue Informationen darüber, unter welchen Rahmenbedingungen diese Förderung erfolgt und wer auf welche Art und Weise gefördert wird, sind Basis für die Weiterentwicklung von Förderangeboten. In Hamburg werden in Anlehnung an die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur sonderpädagogischen Förderung<sup>37</sup> folgende Förderschwerpunkte differenziert:

- Förderschwerpunkt ‚Lernen‘
- Förderschwerpunkt ‚Sprache‘
- Förderschwerpunkt ‚geistige Entwicklung‘
- Förderschwerpunkt ‚körperliche und motorische Entwicklung‘
- Förderschwerpunkt ‚Hören‘ (Schwerhörige, Gehörlose)
- Förderschwerpunkt ‚Sehen‘
- Förderschwerpunkt ‚emotionale und soziale Entwicklung‘
- Förderschwerpunkt ‚Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler‘<sup>38</sup>.

Außerdem erfolgt eine Förderung von Schülerinnen und Schülern, bei denen eine Schwerst- bzw. Mehrfachförderbedürftigkeit vorliegt.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Schülerinnen und Schüler, deren sonderpädagogischer Förderbedarf anhand eines Gutachtens diagnostiziert worden ist. Zunächst wird über Grunddaten der sonderpädagogischen Förderung in Hamburg berichtet. Betrachtet werden die Zahl der Einrichtungen und die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf staatliche und nicht-staatliche Schulen sowie auf integrative und nicht-integrative

<sup>37</sup> Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994, verfügbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf> [19.05.2009], S. 10 ff.

<sup>38</sup> Die Zuweisung zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler erfolgt meist ohne ein förmliches Feststellungsverfahren, so dass über die Betroffenen hier nicht berichtet wird.

Förderangebote (1). Danach wird genauer über die Schülerinnen und Schüler in sonderpädagogischer Förderung berichtet. Neben einer Darstellung der Verteilung der Förderbedürftigen auf die verschiedenen Förderschwerpunkte erfolgt eine Analyse der Besonderheiten in der Verteilung nach Geschlecht und nach Migrationshinweis **M**<sup>39</sup> (2).

## 1 Grunddaten sonderpädagogischer Förderung in Hamburg

In Hamburg werden alle Schulformen der sonderpädagogischen Förderung unter dem Begriff ‚Sonderschulen‘ zusammengefasst. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen entweder staatliche oder private Einrichtungen. Sie werden in Sonderschulen unterrichtet oder integrativ in allgemeinen Schulen **M** gefördert.

Im staatlichen Bereich gehören zu den Sonderschulen einerseits Förderschulen, in denen besonders lernschwache Schülerinnen und Schüler gefördert werden, andererseits spezielle Sonderschulen für Kinder mit spezifischen Beeinträchtigungen (z. B. Hörgeschädigte). Im privaten Bereich werden die Sonderschulen statistisch nicht nach Förderschwerpunkten differenziert.

Sowohl im staatlichen wie auch im privaten Bereich findet die integrative Förderung an allgemeinen Schulen meist in eigens dafür eingerichteten Integrationsklassen **M** oder in Regelklassen statt (weitere Hinweise zu Möglichkeiten integrativer Förderung in Hamburg siehe Indikator A1, Abschnitt 2.7).

**Förderung entweder in Sonderschulen...**

**... oder integrativ in allgemeinen Schulen**

### 1.1 Sonderpädagogische Angebote in Hamburg

Im Schuljahr 2008/09 gibt es in Hamburg 39 staatliche Sonderschulen (vgl. Indikator C1, **Tab. C1.1-1**). An drei der 39 staatlichen Sonderschulen gibt es eine ‚Realschule an speziellen Sonderschulen‘, an sieben ist ein Schulkindergarten angegliedert und an der Schule für Blinde und Sehbehinderte ein berufsvorbereitendes Angebot. Im privaten Bereich gibt es sechs Sonderschulen für Förderbedürftige<sup>40</sup> aus gemischten Förderschwerpunkten.

Im staatlichen Bereich werden alle 20 Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ in der Hamburger Schulstatistik als „Förderschulen“ bezeichnet. Zwei dieser Schulen führen Sprachheilabteilungen und sind daher auf die Förderschwerpunkte ‚Lernen‘ und ‚Sprache‘ ausgerichtet.

Die 19 weiteren Sonderschulen werden in der Schulstatistik als „spezielle Sonderschulen“ geführt und sind, wie auch die Förderschulen, auf spezifische Förderschwerpunkte spezialisiert (**Abb. C4-I.1-1**). An einigen dieser Schulen werden auch schwerst- und mehrfachförderbedürftige Schülerinnen und Schüler gefördert. Alle Sonderschulen sind in ihrer Förderung darauf eingerichtet, dass eine nicht unbedeutende Anzahl der Geförderten einen Förderbedarf mit mehreren Schwerpunkten hat.

**39 staatliche und 6 private Sonderschulen**

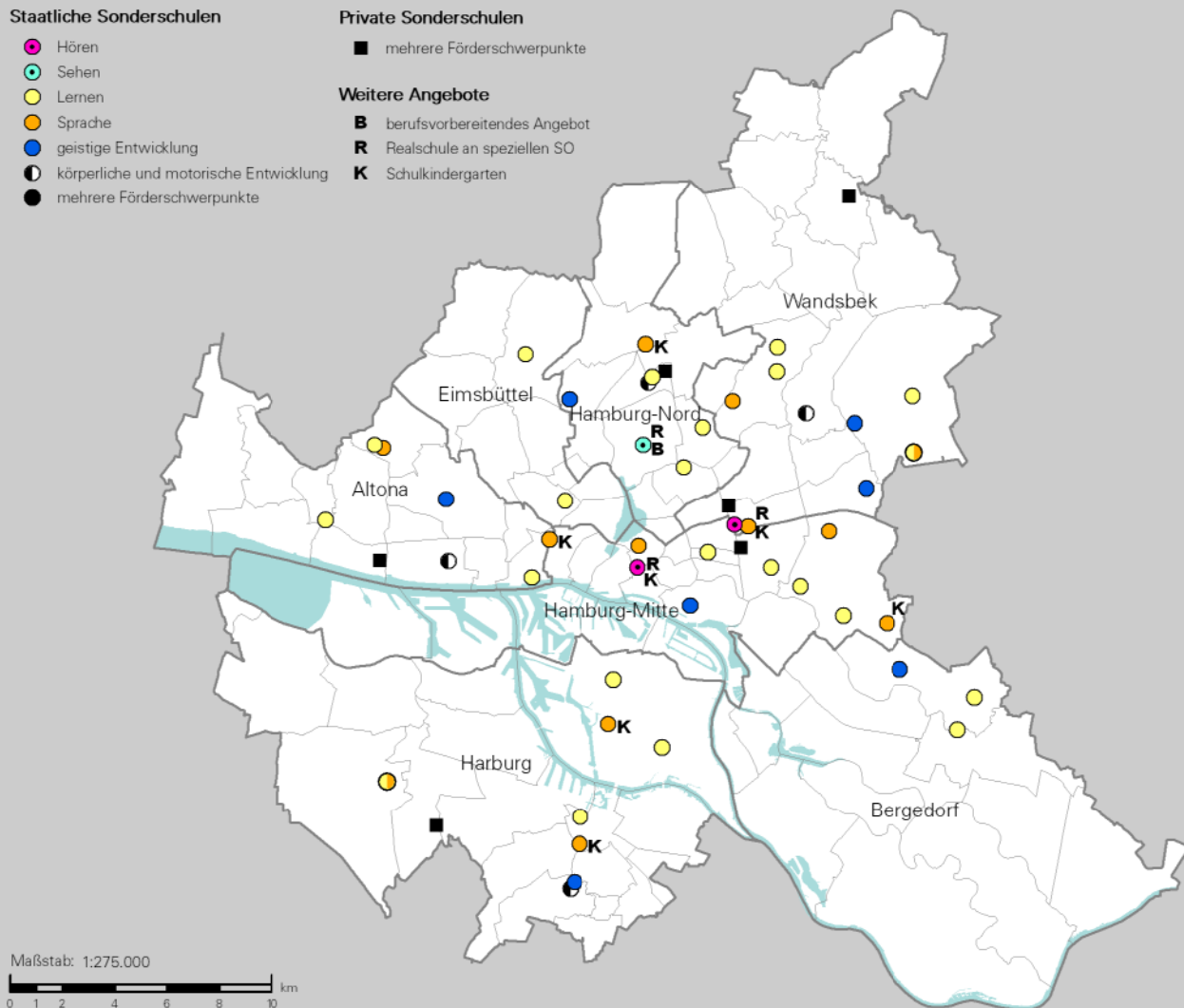
**Staatliche Sonderschulen meist auf spezifische Förderschwerpunkte ausgerichtet**

<sup>39</sup> Die methodischen Erläuterungen zu Teil I finden sich am Ende von Teil I.

<sup>40</sup> In der Regel Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Gutachten



Abb. C4-1.1-1: Regionale Verteilung und Förderschwerpunkte der staatlichen und privaten Sonderschulen und ihrer Zweigstellen in Hamburg im Schuljahr 2008/09



Somit leisten im Schuljahr 2008/09 die 39 staatlichen Sonderschulen eine Förderung in den Schwerpunkten ‚Lernen‘ (18 Schulen), ‚Sprache‘ (6 Schulen), ‚Lernen‘ und ‚Sprache‘ (2 Schulen), ‚geistige Entwicklung‘ (7), ‚körperliche und motorische Entwicklung‘ (4), ‚Hören‘ (1) und ‚Sehen‘ (1). Darüber hinaus existieren Zweigstellen der genannten Schulen für die Förderschwerpunkte ‚Hören‘ (eine Zweigstelle), ‚Lernen‘ (2) und ‚Sprache‘ (5).

## 1.2 Regionale Verteilung der sonderpädagogischen Angebote

Die Schulen jedes Förderschwerpunkts verteilen sich relativ gleichmäßig über das Hamburger Stadtgebiet, mit einer geringeren Dichte in den Randgebieten

(Abb. C4-I.1-1). Auf der Grundlage von Gastschülerabkommen besuchen auch einige Schülerinnen und Schüler aus den umliegenden Ländern die Hamburger Einrichtungen.

Anders als im staatlichen Bereich gibt es an den privaten Sonderschulen keine Spezialisierung auf einen bestimmten Förderschwerpunkt. Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Diagnosen werden gemeinsam unterrichtet. Auch Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ sowie ‚Lernen‘ besuchen im privaten Bereich Sonderschulen. Im Schuljahr 2008/09 findet an privaten Sonderschulen eine Förderung in folgenden Schwerpunkten statt: ‚Lernen‘, ‚emotionale und soziale Entwicklung‘, ‚geistige Entwicklung‘, ‚körperliche und motorische Entwicklung‘ und ‚Hören‘ (nur Schwerhörige). Auch Schwerst- bzw. Mehrfachförderbedürftige wurden an privaten Sonderschulen gefördert.

Der in Hamburg wie bundesweit beobachtbare Trend eines wachsenden privaten Sektors im Schulwesen zeigt sich im Bereich der Sonderschulen ebenso wie bei den übrigen Schulformen. Während der durchschnittliche Anteil der Privatschülerinnen und -schüler innerhalb von acht Jahren um 1,8 Prozentpunkte auf 10,2 Prozent im Jahr 2008 anstieg (Indikator C1, Abb. C1.4-1), lag der Zuwachs im Bereich der Sonderschulen seit dem Jahr 2000 bei vier Prozentpunkten (Abb. C4-I.1-2). Inzwischen ist der Anteil der Privatschülerinnen und -schüler im sonderpädagogischen Bereich fast so groß wie ihr Anteil im allgemeinen Schulwesen.

**Private Sonderschulen haben gemischte Förderschwerpunkte**

**Bei Sonderschulen starkes Anwachsen des privaten Sektors**



### 1.3 Integrative Förderung

77 allgemeine Schulen fördern integrativ

Eine integrative Förderung findet im Schuljahr 2008/09 an 77 allgemeinen Schulen in verschiedenen Förderschwerpunkten statt. Die Verteilung der integrativ fördernden Schulen zeigt eine Häufung im Nordwesten der Stadt (Abb. C4-I.1-3).

14,2% aller Förderbedürftigen werden integrativ beschult

Von allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Gutachten wurden 85,8 Prozent an einer Sonderschule gefördert (Tab. C4-I.1-1). Eine integrative Förderung nahmen 14,2 Prozent in Anspruch. Im Ländervergleich<sup>41</sup> reicht die Spannweite der integrativen Förderung von fünf Prozent (Niedersachsen) bis 45

Abb. C4-I.1-3: Regionale Verteilung der integrativ fördernden Schulen in Hamburg\*

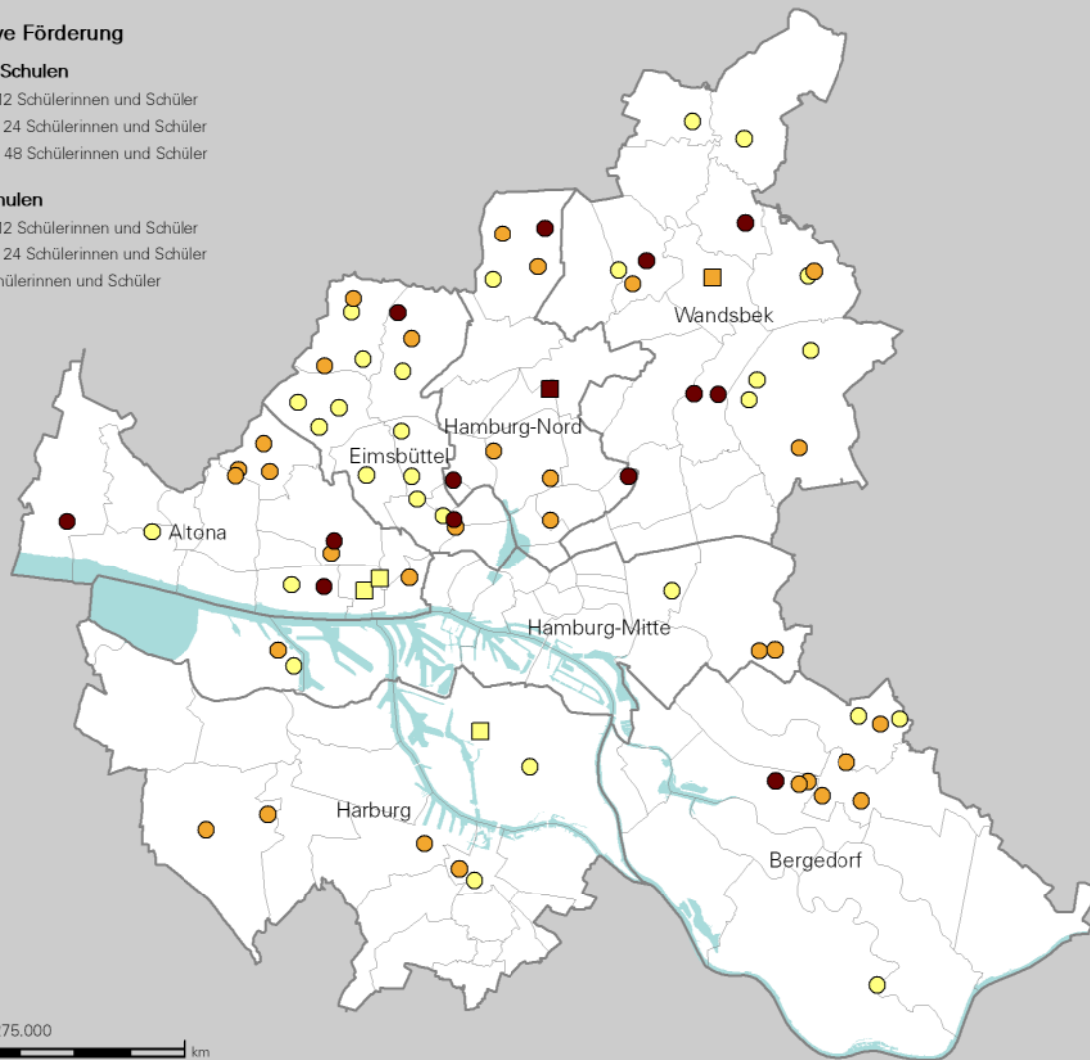
#### Integrative Förderung

##### Staatliche Schulen

- 1 bis 12 Schülerinnen und Schüler
- 13 bis 24 Schülerinnen und Schüler
- 25 bis 48 Schülerinnen und Schüler

##### Private Schulen

- 1 bis 12 Schülerinnen und Schüler
- 13 bis 24 Schülerinnen und Schüler
- 92 Schülerinnen und Schüler



\* Berücksichtigt sind Schulen, in denen Förderbedürftige mit sonderpädagogischem Gutachten integrativ gefördert werden. Dies geschieht in Integrationsklassen oder Regelklassen an allgemeinen Schulen.

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

41 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: Bertelsmann, S. 67.

**Tab. C4-I.1-1: Teilgruppen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Gutachten und Anteile an allen sonderpädagogisch Förderbedürftigen im Schuljahr 2008/09**

Schuljahr 2008/09	Förderung an einer So		Integrative Förderung		Gesamt	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Staatlich	6.561	77,8*	1.079	12,8	7.640	90,6
Privat	677	8,0	121	1,4	798	9,4
Gesamt	7.238	85,8	1.200	14,2	8.438	100,0

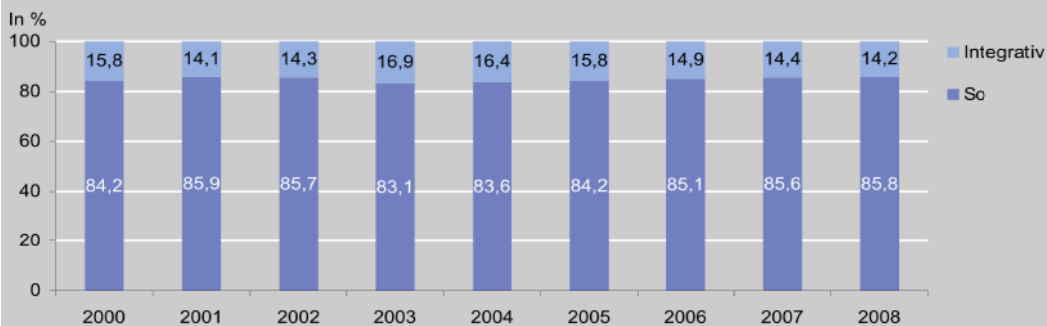
\* Anteil an allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Gutachten (N = 8.438 Förderbedürftige)

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung

Prozent (Bremen), was auf strategische Unterschiede in der sonderpädagogischen Förderung aufmerksam macht. In Hamburg werden die meisten integrativ Geförderten in Integrationsklassen beschult (**Tab. C4.1-Anhang**). Nur ein kleiner Teil der Betroffenen wird in Regelklassen an allgemeinen Schulen integrativ unterrichtet (1,6% aller Förderbedürftigen). Die meisten integrativ Geförderten besuchen im Schuljahr 2008/09 eine Grund- oder Gesamtschule (**Tab. C4.2-Anhang**). Dies ist sowohl im staatlichen als auch im privaten Bereich der Fall.

Auffällig ist, dass der Anteil der integrativ Geförderten seit 2003 kontinuierlich sinkt, nachdem zuvor von 2002 auf 2003 ein Anstieg zu erkennen ist (**Abb. C4-I.1-4**). Nach dem Absinken seit 2003 hat der Anteil der integrativ Geförderten im Jahr 2008 das Niveau von 2002 wieder erreicht.<sup>42</sup>

Seit 2003 Rückgang integrativer Förderung

**Abb. C4-I.1-4: Verteilung der Förderbedürftigen auf Sonderschulen und integrative Förderung von 2000 bis 2008 (in %)**

Quelle: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006, Sekretariat der KMK (2007); Herbststatistik 2007 und 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

## 2 Schülerinnen und Schüler in sonderpädagogischer Förderung

Von allen Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 2008/09 die Jahrgangsstufen 1 bis 10 der allgemeinbildenden Schulen in Hamburg besuchen, haben 5,5 Prozent einen sonderpädagogischen Förderbedarf, der in einem förmlichen Feststellungsverfahren diagnostiziert worden ist. Damit werden im Schuljahr 2008/09 insgesamt

<sup>42</sup> Weitere Kinder werden im Rahmen von integrativen Regelklassen gefördert, allerdings nicht auf der Grundlage eines sonderpädagogischen Gutachtens.

8.438 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschult. Eine detaillierte Verteilung nach Geschlecht und Migrationshinweis befindet sich im Anhang (**Tab. C4.3-Anhang**).

Förderquote in Hamburg sinkt seit 2004 leicht

Während zwischen 1994 und 2004 die Förderquoten  $\text{\textcircled{M}}$  im Bundesgebiet ansteigen, ist seit 2004 in Hamburg ein leichter Rückgang des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Gutachten zu verzeichnen (**Abb. C4-I.2-1**). Im Ländervergleich befand sich Hamburg mit seiner Förderquote im Schuljahr 2006/07 im Bundesdurchschnitt. In den übrigen Ländern rangierte die Förderquote zwischen 4,4 Prozent (Rheinland-Pfalz) und 10,9 Prozent (Mecklenburg-Vorpommern).<sup>43</sup>

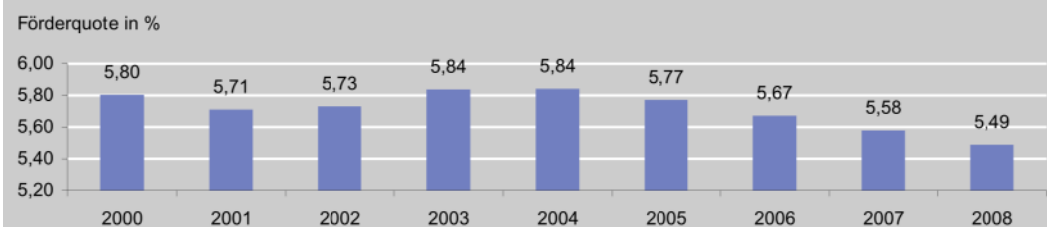
### 2.1 Verteilung der Förderbedürftigen auf die Förderschwerpunkte

Über 40% der Förderbedürftigen im Förderschwerpunkt Lernen

Von allen Förderbedürftigen mit sonderpädagogischem Gutachten wird im Schuljahr 2008/09 der größte Anteil (42,2%) im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ gefördert (**Tab. C4-I.2-1**). Auch bundesweit gilt diese Relation seit vielen Jahren. Drei weitere häufige Förderschwerpunkte sind die Bereiche ‚Sprache‘ (18,0%), ‚geistige Entwicklung‘ (16,1%) sowie ‚körperliche und motorische Entwicklung‘ (13,2%). Weitere 10,6 Prozent verteilen sich auf die Förderschwerpunkte ‚Hören‘, ‚Sehen‘, ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ sowie auf Schülerinnen und Schüler, die schwerst- bzw. mehrfachförderbedürftig sind.

In der Verteilung der Förderbedürftigen auf die Förderschwerpunkte konnten anhand von  $\text{Chi}^2$ -Tests  $\text{\textcircled{M}}$  folgende Besonderheiten statistisch gesichert werden: Der Anteil der privat Beschulten ist in den Förderschwerpunkten ‚emotionale und soziale Entwicklung‘, ‚geistige Entwicklung‘, ‚körperliche und motorische Entwicklung‘ signifikant  $\text{\textcircled{M}}$  höher, als aufgrund der Verteilung aller Förderbedürftigen auf private bzw. staatliche Einrichtungen zu erwarten wäre. Auch finden sich an privaten Einrichtungen signifikant mehr Schwerst- bzw. Mehrfachförderbedürftige als an staatlichen Schulen. Demgegenüber werden Förderbedürftige in den Förderschwerpunkten ‚Sprache‘, ‚Lernen‘, ‚Sehen‘ und ‚Hören‘ größtenteils an staatlichen Schulen unterrichtet.

**Abb. C4-I.2-1: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Gutachten an der Schülergesamtzahl in Hamburg (in %)**



Quelle: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006, Sekretariat der KMK (2007); Herbststatistik 2007 und 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

43 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: Bertelsmann, Tab. D1-5A, S. 256.

**Tab. C4-I.2-1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Gutachten auf Förderschwerpunkte im Schuljahr 2008/09 (Anzahl/in %)**

		Staatlich				Privat				Gesamt
		Staatlich	Privat	So	Integr.	So	Integr.	So	Integr.	
Lernen	Anzahl	3.367	193	3.500	60	3.312	55	188	5	3.560
	in %	94,6	5,4	98,3	1,7	93,0	1,5	5,3	0,1	42,2
Sprache	Anzahl	1.514	3	1.474	43	1.474	40	0	3	1.517
	in %	99,8	0,2	97,2	2,8	97,2	2,6	0,0	0,2	18,0
Geistige Entwicklung	Anzahl	1.157	197	980	374	794	363	186	11	1.354
	in %	85,5	14,6	72,4	27,6	58,6	26,8	13,7	0,8	16,1
Körperliche und motorische Entwicklung	Anzahl	943	170	603	510	516	427	87	83	1.113
	in %	84,70	15,3	54,2	45,8	46,4	38,4	7,8	7,5	13,2
Hören insgesamt	Anzahl	278	7	232	53	229	49	3	4	285
	in %	97,5	2,5	81,4	18,6	80,4	17,2	1,1	1,4	3,4
Davon gehörlos	Anzahl	81	0	77	4	77	4	0	0	81
	in %	100,0	0,0	95,1	4,9	95,1	4,9	0,0	0,0	1,0
Davon schwerhörig	Anzahl	197	7	155	49	152	45	3	4	204
	in %	96,6	3,4	76,0	24,0	74,5	22,1	1,5	2,0	2,4
Sehen	Anzahl	228	2	196	34	196	32	0	2	230
	in %	99,1	0,9	85,2	14,8	85,2	13,9	0,0	0,9	2,7
Emotionale und soziale Entwicklung	Anzahl	32	179	166	45	0	32	166	13	211
	in %	15,2	84,8	78,7	21,3	0,0	15,2	78,7	6,2	2,5
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	Anzahl	121	47	87	81*	40	81*	47	0	168
	in %	72,0	28,0	51,8	48,2	23,8	48,2	28,0	0,0	2,0
Gesamt	Anzahl	7.640	798	7.238	1.200	6.561	1.079	677	121	8.438
	in %	90,5	9,5	85,8	14,2	77,8	12,8	8,0	1,4	100,0

\* Hier handelt es sich in der Regel um Schülerinnen und Schüler, die in mehreren Förderschwerpunkten förderbedürftig, jedoch nicht schwerstförderbedürftig sind.

Erläuterung: Integr. = Integrativ

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Im staatlichen Bereich suchen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Gutachten mit den Förderschwerpunkten ‚Lernen‘ und ‚Sprache‘ fast immer die entsprechenden Sonderschulen auf. Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten ‚körperliche und motorische Entwicklung‘ sowie ‚geistige Entwicklung‘ werden dagegen signifikant häufiger integrativ beschult als aufgrund der Verteilung in der Gesamtheit der Förderbedürftigen zu erwarten wäre.

Auffällig ist die hohe Schülerzahl im Förderschwerpunkt ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ an privaten Einrichtungen. Von allen erfassten Förderbedürftigen mit Gutachten in diesem Bereich besuchen 84,8 Prozent Privatschulen. An Schulen in freier Trägerschaft besteht – anders als an staatlichen Schulen – für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ nach wie vor die Möglichkeit der Beschulung an einer Sonderschule, was deren relativ hohen Anteil im privaten Sektor erklärt. Die staatlichen speziellen Sonderschulen für Verhaltensgestörte wurden seit dem Jahr 2000 im Zuge der Einführung von Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) schrittweise aufgelöst. Sofern also im Schuljahr 2008/09 der Unterricht aufgrund eines

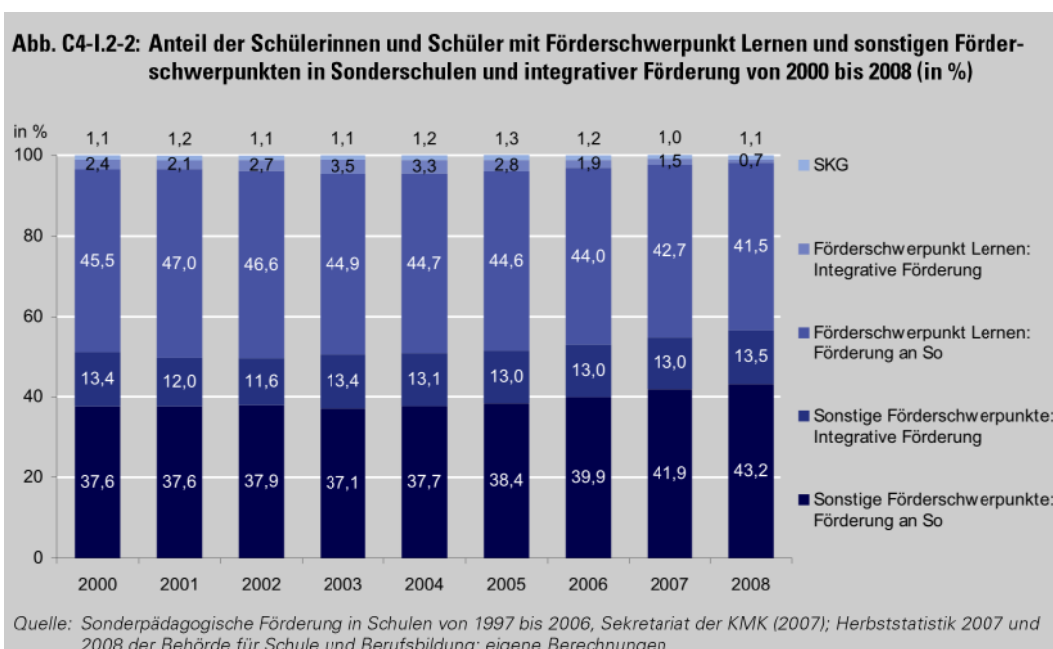
**380 Schüler mit Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung werden von REBUS betreut**

**Verhaltensprobleme bei über 75% der REBUS-Fälle**

**Rückgang des Förderschwerpunktes Lernen seit 2003**

Gutachtens im Förderschwerpunkt ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ an einer staatlichen Einrichtung stattfindet – was die Schulstatistik in 32 Fällen berichtet – ist sie in jedem Fall integrativ. Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ werden meist ohne Gutachten von REBUS (derzeit 380 Schülerinnen und Schüler) nicht selten seit mehreren Jahren integrativ oder sogar schulersetzend betreut – das sind mehr Schülerinnen und Schüler als in den beiden früheren Schulen für Verhaltensgestörte zusammen unterrichtet wurden. Das REBUS-Konzept sieht eine Reihe von Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen zur Bewältigung schulischer Problemlagen vor. Im Schuljahr 2007/08 sind für REBUS insgesamt 9.173 Maßnahmen erfasst, von denen über 80 Prozent Kurz- und Einzelfallberatungen waren (**Tab. C4.4-Anhang**).<sup>44</sup> Wie eine Evaluation zeigt, stehen in 12 der 15 REBUS-Regionen Verhaltensprobleme in der Liste der drei am häufigsten auftretenden Problemlagen an erster Stelle. Bei weit über 75 Prozent der Fälle, die REBUS bearbeitet, spielen Verhaltensprobleme eine wichtige Rolle.

Bezogen auf die Schülergesamtzahl in Hamburg<sup>45</sup> sind im Schuljahr 2008/09 rund 2,4 Prozent aller Schülerinnen und Schüler förderbedürftig im Bereich Lernen. Im Schuljahr 2006/07 lag diese Quote im Bundesgebiet noch bei 2,7 Prozent und in Hamburg bei 2,6 Prozent:<sup>46</sup> Der Anteil der Förderbedürftigen mit dem Schwerpunkt ‚Lernen‘ ist von 49,3 Prozent im Schuljahr 2002/03 auf 42,2 Prozent im Schuljahr 2008/09 gesunken (**Abb. C4-I.2-2; Tab. C4.5-Anhang**). Ein Absinken ist sowohl bei den integrativ Geförderten als auch an den Sonderschulen beobachtbar. Demgegenüber steigt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit anderen Förderschwer-



44 Externe Evaluation der Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen in Hamburg. Abschlussbericht Januar 2008, abrufbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/1071592/data/rebus-abschlussbericht.pdf> [17.03.2009]

45 Bezugsgröße ist die Schülergesamtzahl der Jahrgangsstufen 1 bis 10 der allgemeinbildenden Schulen in Hamburg (ohne Schulkindergarten, Vorschulklassen oder berufsvorbereitende Maßnahmen).

46 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: Bertelsmann, Tab. D1-5A, S. 256.

punkten seit 2002 an. Dieser Anstieg macht sich vor allem in den Sonderschulen bemerkbar. Im Bereich der integrativen Förderung bleibt der Anteil der Schülerinnen und Schüler in anderen Förderschwerpunkten als ‚Lernen‘ in etwa konstant, ebenso der Anteil der Geförderten im Schulkindergarten.

### 2.2 Geschlechterverteilung in der sonderpädagogischen Förderung

Der Anteil der Jungen (63,1%) an allen sonderpädagogisch Förderbedürftigen übersteigt den der Mädchen (36,9%) deutlich (Abb. C4-I.2-3; Tab. C4.6-Anhang). Jungen sind in den Förderschwerpunkten ‚Sprache‘ sowie ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ signifikant häufiger vertreten, als aufgrund der Geschlechterverteilung aller Förderbedürftigen zu erwarten wäre. Im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ und auch unter den Gehörlosen gibt es dagegen erwartungswidrig viele Mädchen.

Förderbedürftige sind häufiger Jungen

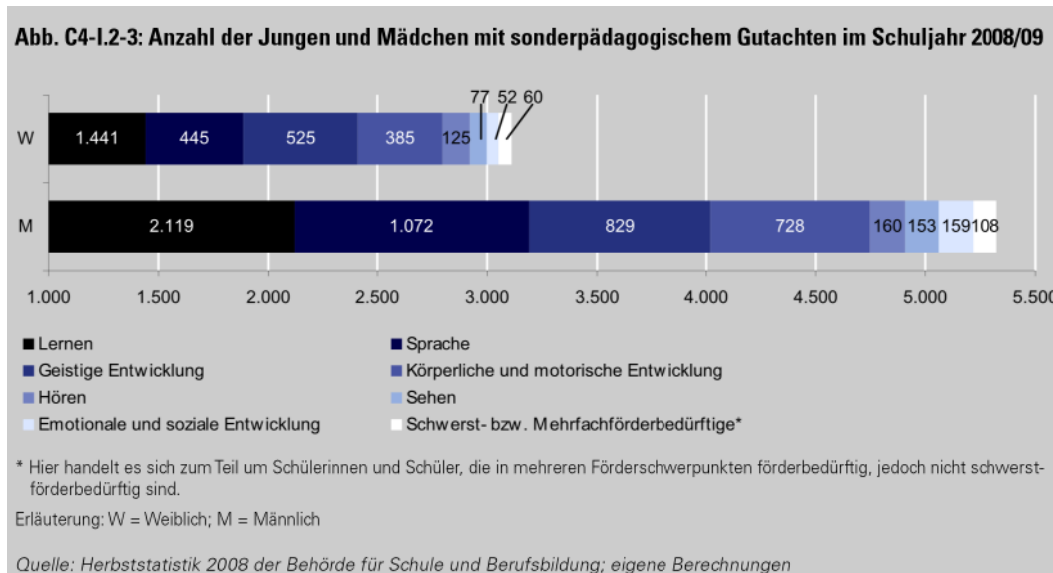
### 2.3 Sonderpädagogisch Förderbedürftige mit Migrationshinweisen

Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis  $\text{M}$  an allen sonderpädagogisch Förderbedürftigen in Hamburg beträgt 34,5 Prozent (Tab. C4-I.2-2). Er liegt signifikant höher als der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshinweis an der Hamburger Schülerschaft ohne sonderpädagogisches Gutachten (vgl. Indikator C1, Tab. C1.4-1). Von allen Förderbedürftigen im Bereich ‚Lernen‘ weisen 42,5 Prozent einen Migrationshinweis auf, was signifikant über dem Wert für alle sonderpädagogisch Förderbedürftigen liegt. Auch im Förderschwerpunkt ‚Sprache‘ sind die Förderbedürftigen mit Migrationshinweis überrepräsentiert.<sup>47</sup> Umgekehrtes gilt für die Förderschwerpunkte ‚körperliche und motorische Entwicklung‘ sowie ‚Sehen‘. Dort ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis signifikant niedriger als erwartet.

Hoher Anteil von Förderbedürftigen mit Migrationshinweisen

Erhöhter Anteil von Schülern mit Migrationshinweis im Förderschwerpunkt Lernen

C  
4



47 Sprache:  $\chi^2=5,0$ ,  $\alpha < 5\%$



**Tab. C4-I.2-2: Verteilung der sonderpädagogisch Förderbedürftigen auf Förderschwerpunkte unter Berücksichtigung des Migrationshinweises, des Geschlechts und der Schulform im Schuljahr 2008/09**

		Förderbedürftige mit Migrationshinweis							
		Migrationshinweis		Geschlecht		Schulform			
		Ohne	Mit	M	W	Integr.	So	Staatlich	Privat
Lernen	Anzahl	2.046	1.514	906	608	15	1.499	1.512	2
	in %	57,5	42,5	59,8	40,2	1,0	99,0	99,9	0,1
Sprache	Anzahl	952	565	390	175	12	553	565	0
	in %	62,8	37,2	69,0	31,0	2,1	97,9	100,0	0,0
Geistige Entwicklung	Anzahl	912	442	277	165	90	352	420	22
	in %	67,4	32,6	62,7	37,3	20,4	79,6	95,0	5,0
Körperliche und motorische Entwicklung	Anzahl	909	204	113	91	96	108	198	6
	in %	81,7	18,3	55,4	44,6	47,1	52,9	97,1	2,9
Hören insgesamt	Anzahl	182	103	60	43	8	95	103	0
	in %	63,9	36,1	58,3	41,7	7,8	92,2	100,0	0,0
Davon gehörlos	Anzahl	44	37	18	19	1	36	37	0
	in %	54,3	45,7	48,7	51,4	2,7	97,3	100,0	0,0
Davon schwerhörig	Anzahl	138	66	42	24	7	59	66	0
	in %	67,6	32,4	63,6	36,4	10,6	89,4	100,0	0,0
Sehen	Anzahl	186	44	29	15	6	38	44	0
	in %	80,9	19,1	65,9	34,1	13,6	86,4	100,0	0,0
Emotionale und soziale Entwicklung	Anzahl	204	7	4	3	5	2	5	2
	in %	96,7	3,3	57,1	42,9	71,4	28,6	71,4	28,6
Schwerst-/Mehrfach-förderbedürftige*	Anzahl	134	34	22	12	16**	18	28	6
	in %	79,8	20,2	64,7	35,3	47,1	52,9	82,4	17,7
Gesamt	Anzahl	5.525	2.913	1.801	1.112	248	2.665	2.875	38
	in %	65,5	34,5	61,83	38,17	8,51	91,49	98,70	1,30

\* Zum Teil handelt es sich hier um Schülerinnen und Schüler, die in mehreren Förderschwerpunkten förderbedürftig, jedoch nicht schwerstförderbedürftig sind.

\*\* In der Regel handelt es sich hier um Schülerinnen und Schüler, die in mehreren Förderschwerpunkten förderbedürftig, jedoch nicht schwerstförderbedürftig sind.

Erläuterung: M = Männlich; W = Weiblich; Integr. = Integrativ

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Vergleicht man die Anteile von Jungen und Mädchen unter den sonderpädagogisch Förderbedürftigen mit Migrationshinweis mit der Geschlechterverteilung von Förderbedürftigen ohne Migrationshinweis (**Tab. C4.7-Anhang**), so zeigt sich, dass die Verteilung in den beiden Gruppen nur unbedeutend voneinander abweicht.

Betrachtet man die Geschlechterverteilung der sonderpädagogisch Förderbedürftigen mit Migrationshintergrund innerhalb jedes einzelnen Förderschwerpunktes, so entspricht diese in etwa der Verteilung von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshinweis (**Tab. C4.7-Anhang**). Allerdings gibt es in der Gruppe mit Migrationshinweis im Förderschwerpunkt ‚körperliche und motorische Entwicklung‘ signifikant mehr Mädchen, als aufgrund der Verteilung der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund zu erwarten wäre.

Es wird signifikant seltener eine integrative Förderung in Anspruch genommen, wenn ein Migrationshinweis vorliegt, als wenn kein Migrationshinweis vorliegt. Nur 8,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis werden integrativ

**Schüler mit Migrationshinweis seltener integrativ gefördert**

gefördert. Unter den sonderpädagogisch Förderbedürftigen ohne Migrationshinweis beträgt dieser Anteil 17,2 Prozent (**Tab. C4.7-Anhang**). Besonders Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten ‚geistige Entwicklung‘ und ‚Lernen‘ werden signifikant häufiger an einer Sonderschule gefördert, wenn sie einen Migrationshinweis haben, als wenn dieser nicht vorliegt.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis besuchen signifikant seltener private Einrichtungen als sonderpädagogisch Förderbedürftige ohne Migrationshinweis. Nur 1,3 Prozent der Förderbedürftigen mit Migrationshinweis erhalten Unterricht an Privatschulen. Liegt kein Migrationshinweis vor, so beträgt der Anteil 13,8 Prozent (**Tab. C4.7-Anhang**).

**Schüler mit Migrationshinweis seltener privat beschult**

## Ⓜ Methodische Erläuterungen

### Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis

Ein Migrationshinweis liegt bei Schülerinnen und Schülern dann vor, wenn mindestens eines der folgenden drei Merkmale zutrifft: 1.) keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2.) Aussiedler, 3.) die überwiegend gesprochene Sprache (früher: „Herkunftssprache“) ist nicht Deutsch.

### Allgemeine Schulen

Als allgemeine Schulen werden die allgemeinbildenden Schulen ohne Sonderschulen bezeichnet (vgl. KMK, Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2008 (2), S. 14).

### Integrationsklassen

28 Grundschulstandorte und 26 Sek I-Standorten führen Integrationsklassen. In ihnen werden neben 20 nicht behinderten Schülerinnen und Schülern bis zu vier Förderbedürftige mit diagnosegeleitetem festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet – in den Förderschwerpunkten ‚geistige Entwicklung‘, ‚körperliche und motorische Entwicklung‘, ‚Hören‘ oder ‚Sehen‘ (vgl. Integrationsklassen vom 20. Januar 1998; praktisch werden allerdings inzwischen sämtliche Förderschwerpunkte auch integrativ gefördert). Für die sonderpädagogische Förderung stehen den Klassen rund 0,4 Sonderpädagoginnenstellen und eine 3/4 Erzieher- bzw. Sozialpädagoginnenstelle zusätzlich zur Verfügung.

### Förderquote

Die Förderquote entspricht dem prozentualen Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schülergesamtzahl im Alter der Vollzeitschulpflicht (Jahrgangsstufen 1 bis 10 der allgemeinbildenden Schulen).

### Chi<sup>2</sup>-Test




Der Chi-Quadrat-Test basiert auf einem Vergleich zwischen erwarteten und beobachteten Werten von Merkmalen in einer Kreuztabelle. Mit ihm lässt sich prüfen, ob die beobachtete Verteilung einer vorgegebenen Verteilung entspricht. Chi-Quadrat ( $\chi^2$ ) ist eine Testgröße, mittels derer ein Signifikanztest durchgeführt wird. Den in diesem Kapitel dargestellten Unterschieden liegt ein  $\alpha < 0,01\%$  zugrunde, soweit nicht anders berichtet.

### Signifikanz

Unterschiede zwischen Messgrößen oder Variablen in der Statistik heißen signifikant (wesentlich), wenn die Wahrscheinlichkeit, dass sie durch Zufall so zustande kommen würden (Irrtumswahrscheinlichkeit), nur gering ist. Überprüft wird Signifikanz durch statistische Tests (hier: Chi<sup>2</sup>-Tests). Die maximal zulässige Irrtumswahrscheinlichkeit wird als Signifikanzniveau  $\alpha$  bezeichnet. Beispielsweise bedeutet  $\alpha = 0,0001$ , dass die maximal zulässige Wahrscheinlichkeit für einen Irrtum 0,01 Prozent beträgt.

## II. Sprachförderung

Sprachkompetenz ist eine zentrale Ressource für Bildungsbeteiligung und Chancengleichheit. Die PISA- und die IGLU-Studien haben deutlich gemacht, dass das Ausmaß der Beherrschung der Unterrichtssprache nicht nur für das Leseverständnis, sondern für alle getesteten Kompetenzbereiche eine zentrale Bedeutung hat. Ziel ist es, die sprachliche Entwicklung zu einem möglichst frühen Zeitpunkt in den Blick zu nehmen und auf Basis dieser Diagnose die betroffenen Kinder individuell und kontinuierlich sprachlich zu fördern. Gerade in Hamburg, wo viele Kinder und Jugendliche aus Familien mit einer nicht-deutschen Herkunftssprache oder aus einem bildungsfernen Elternhaus kommen, ist das Thema der Sprachkompetenz von hoher Relevanz. Der Senat der Freien und Hansestadt Hamburg hat deshalb im Jahr 2004 ein Gesamtkonzept zur Sprachförderung beschlossen. Es wird seit dem Schuljahr 2005/2006 in allen allgemeinen Schulen umgesetzt.<sup>48</sup> Vorläufer des Sprachförderkonzepts war das Vorstellungsverfahren der „Viereinhalbjährigen“<sup>49</sup>, das erstmals im Erhebungsjahr 2003/04 durchgeführt und inzwischen in das Gesamtkonzept integriert wurde. Im Wesentlichen bestehen die Maßnahmen des Sprachförderkonzepts in Hamburger Schulen aus folgenden Elementen:

- Früherkennung und Beratung der Viereinhalbjährigen eineinhalb Jahre vor Beginn der gesetzlichen Schulpflicht,
- verbindliche Sprachförderung der Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf  im Vorschulalter,
- additive Sprachförderung  der Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf in den Schulen;
- eine ergänzende Maßnahme stellt das TheaterSprachCamp für Schülerinnen und Schüler mit „Migrationshintergrund“  dar.

Die Verfahren zur Diagnose und Erfassung des Sprachstandes sind aufeinander abgestimmt und die Bestimmung der Sprachförderbedürftigkeit erfolgt nach einheitlichen Maßstäben.

Die Maßnahmen zur Erfassung des Sprachstandes und zur Sprachförderung werden vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung evaluiert und die Ergebnisse werden in jährlichen Berichten veröffentlicht. Auf ihnen basieren die folgenden Darstellungen über das Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger<sup>50</sup> (1), über die Sprachförderung an Vorschulen und Schulen der Primar- und Sekundarstufe I<sup>51</sup> (2) sowie über das TheaterSprachCamp für Schülerinnen und Schüler mit „Migrationshintergrund“<sup>52</sup> (3).

48 Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2007): Bericht der Enquete-Kommission „Konsequenzen der neuen PISA-Studie für Hamburgs Schulentwicklung“. Drs. 18/6000, S. 21. Abrufbar unter: <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/> [18.05.2009]. An Sonderschulen gilt Sprachförderung als Regelaufgabe, so dass zusätzliche Ressourcen nur für die besondere Sprachförderung von beeinträchtigten Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache zur Verfügung gestellt werden.

49 Für die Untersuchung hat sich der Begriff „Viereinhalbjährige“ eingebürgert, auch wenn naturgemäß nicht alle Kinder eineinhalb Jahre vor der Einschulung viereinhalb Jahre alt sind.

50 May, P.; Kinze, J. (2008): Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger. Bericht über die Auswertung der Ergebnisse im Schuljahr 2007/08. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Abrufbar unter: Siehe Fußnote 17

51 May, P. et. al. (2009): Hamburger Sprachförderkonzept. Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2007/08. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Abrufbar unter: Siehe Fußnote 17

52 May, P.; Kinze, J. (2009): TheaterSprachCamp Sommer 2008. Erste Ergebnisse der Evaluation. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Abrufbar unter: <http://www.li-hamburg.de/abt.liq/index.html> [24.06.2009]

## 1 Vorstellung der Viereinhalbjährigen im Erhebungsjahr 2007/08

Eineinhalb Jahre vor Beginn der Schulpflicht werden alle Kinder in einer Schule ihres Wohnbezirks verpflichtend vorgestellt. Erfahrene Pädagogen führen mit den Eltern ein ausführliches Gespräch über den Entwicklungsstand ihres Kindes und erstellen in Form spielerischer Beschäftigung mit den Kindern selbst eine Diagnose des sprachlichen Entwicklungsstandes. Wenn Hinweise auf Sprachentwicklungsprobleme oder gravierende Schwierigkeiten im Deutschen vorliegen, wird ein standardisierter Test zur Erfassung des Sprachstandes durchgeführt, der „Bildimpuls für Vierjährige“.

Auf der Grundlage der Ergebnisse aus dem Vorstellungsverfahren erfolgt eine Beratung der Eltern bezüglich der weiteren pädagogischen Betreuung und gegebenenfalls einer gezielten Förderung der Kinder. Liegt ein ausgeprägter Sprachförderbedarf  $\textcircled{M}$  vor, so erhalten die Betroffenen ein Jahr vor Beginn der Grundschulzeit eine verbindliche und gezielte additive Sprachförderung.

Im Erhebungsjahr 2007/08 fand zum fünften Mal das Vorstellungsverfahren der Viereinhalbjährigen in Hamburg statt. Die Evaluation des Verfahrens wurde erstmals als Vollerhebung  $\textcircled{M}$  durchgeführt. Es liegen Daten für insgesamt 12.446 Kinder aus 219 Hamburger Grundschulen ausgewertet vor. Im Anhang befindet sich das Dokument, welches als Evaluationsgrundlage diente (**Abb. C4.1-Anhang**).

Angaben zur Familiensprache  $\textcircled{M}$  liegen für 11.567 Kinder vor. Von diesen wachsen 60,3 Prozent in einsprachig deutschen Familien auf, in 36,1 Prozent der Familien sind Deutsch und eine andere Sprache im Gebrauch, und in 3,6 Prozent der Familien wird ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch gesprochen (**Tab. C4-II.1-1**). Bei 20,1 Prozent der zweisprachigen Kinder ist Deutsch in der Familie nicht die überwiegend gesprochene Sprache. Die häufigsten Fremdsprachen sind nach wie vor Türkisch und Russisch, gefolgt von persischen Sprachen, Englisch und Polnisch. Der Anteil der Viereinhalbjährigen mit „Migrationshintergrund“  $\textcircled{M}$  beträgt 41,8 Prozent.

Bei insgesamt 28,8 Prozent (3.334) aller 11.567 Kinder, für die Angaben zur Familiensprache vorliegen, wird ein Sprachförderbedarf festgestellt; dabei haben 11,5 Prozent (1.330) der Viereinhalbjährigen einen ausgeprägten Sprachförderbedarf (**Tab. C4-II.1-2**).

**Im Vorschulalter:  
Diagnose des  
sprachlichen  
Entwicklungsstandes**

**Vollerhebung zur  
Evaluation der  
Viereinhalbjährigen-  
untersuchung im Jahr  
2007/08**

**60,3% der  
Viereinhalbjährigen  
wachsen einsprachig  
deutsch auf**

**Über 11% der  
Viereinhalbjährigen  
mit ausgeprägtem  
Förderbedarf**

C  
4

**Tab. C4-II.1-1: Viereinhalbjährige im Erhebungsjahr 2007/08 und deren Familiensprache (N = 11.567) (in %)**

Einsprachig Deutsch	Zweisprachig		Einsprachig fremdsprachig	Gesamt
	Deutsch überwiegend gesprochene Sprache	Deutsch nicht überwiegend gesprochene Sprache		
60,3	79,9*	20,1	3,6	100,0

\* Anteil an allen Zweisprachigen

Quelle: Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger; Bericht über die Auswertung der Ergebnisse im Schuljahr 2007/08

**Tab. C4-II.1-2: Viereinhalbjährige im Erhebungsjahr 2007/08, deren Familiensprache und Förderbedarf (Anzahl/in %)**

Kompetenzbereich	Förderbedarf	Einsprachig Deutsch sprechende Kinder	Zweisprachige oder einspra- chig fremdsprachige Kinder	Gesamt
Sprachentwicklung	Vorhanden in %	11,2*	24,6**	17,3***
	Ausgeprägt in %	3,7	22,0	11,5
Kinder insgesamt (Anzahl)		6.978	4.589	11.567

\* Anteile an allen einsprachig Deutsch sprechenden Kindern  
 \*\* Anteile an allen zweisprachigen oder einsprachig fremdsprachigen Kindern  
 \*\*\* Anteile an allen Kindern mit Angaben zur Familiensprache

Quelle: Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger, Bericht über die Auswertung der Ergebnisse im Schuljahr 2007/08

#### Auffälligkeiten im Umfeld von Kindern mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf

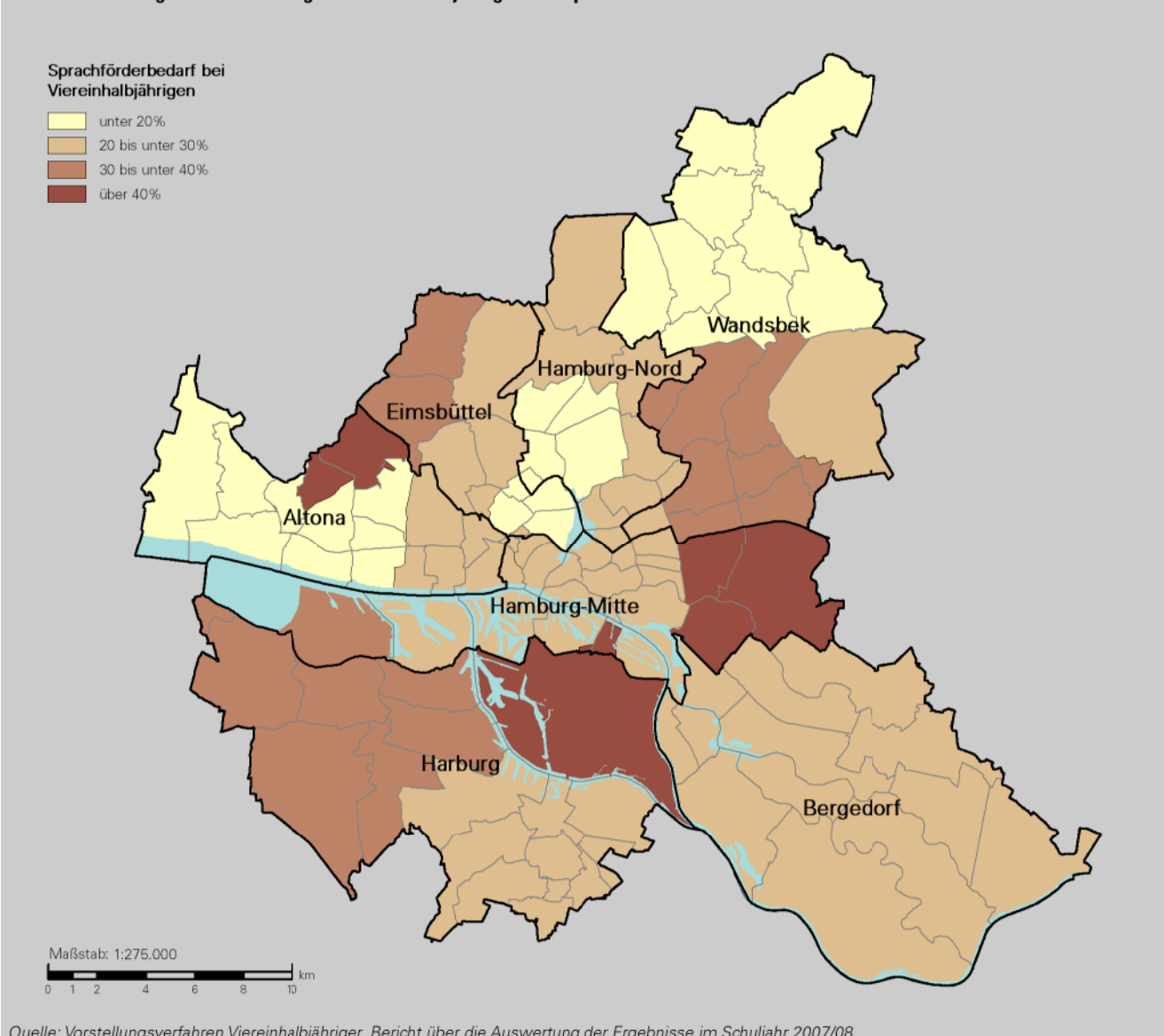
Beim Vergleich der Viereinhalbjährigen, bei denen eineinhalb Jahre vor Beginn der üblichen Schulpflicht ein ausgeprägter Sprachförderbedarf festgestellt wurde, mit den übrigen Kindern dieser Altersgruppe ergeben sich aus den Angaben beim Vorstellungsverfahren einige Auffälligkeiten:

- Jungen sind unter den Kindern mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf gegenüber Mädchen mit 57 Prozent überrepräsentiert.
- Bei den Angaben der Eltern zum Beruf ergibt sich eine deutliche Häufung geringer Qualifikationen und fehlender Berufstätigkeit.
- In Familien mit „Migrationshintergrund“, deren Kinder einen ausgeprägten Sprachförderbedarf haben, ist die nicht-deutsche Herkunftssprache stärker im Gebrauch als die deutsche Sprache. Diese Dominanz der nicht-deutschen Familiensprache (M) ist in den genannten Familien bedeutsamer als in den Familien mit „Migrationshintergrund“, deren Kinder keinen ausgeprägten Sprachförderbedarf haben.
- Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf und „Migrationshintergrund“ sprechen auch außerhalb der Familie weniger Deutsch als die übrigen Kinder mit „Migrationshintergrund“.
- Die Tagesbetreuung (Kita oder Tagesmutter) setzt bei Kindern mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf später ein und ist weniger umfangreich, sodass sich, den Elternangaben im Vorstellungsverfahren eineinhalb Jahre vor Schulbeginn zufolge, zum Zeitpunkt der Vorstellung bereits fast 900 Stunden weniger Betreuungszeit (M) in einer Tageseinrichtung ergeben als bei Kindern ohne ausgeprägten Sprachförderbedarf.


#### Große regionale Unterschiede hinsichtlich Sprachförderbedarf

Die Unterschiede in der regionalen Verteilung der Viereinhalbjährigen mit Sprachförderbedarf sind erheblich. Der Anteil sprachförderbedürftiger Viereinhalbjähriger an allen vorgestellten Viereinhalbjährigen übersteigt in Wilhelmsburg (50,8%) den entsprechenden Anteil in Eppendorf/Winterhude (8,1%) um mehr als das Sechsfache. In den einzelnen Schulen streut der Anteil förderbedürftiger Kinder zwischen 0 und 88 Prozent; in 21 Schulen liegt der Anteil über 50 Prozent. **Abbildung C4-II.1-1** veranschaulicht die regionale Verteilung von Viereinhalbjährigen mit Sprachförderbedarf.

Abb. C4-II.1-1: Regionale Verteilung der Viereinhalbjährigen mit Sprachförderbedarf



## 2 Sprachförderung in Vorschulen und Schulen der Primar- und Sekundarstufe I

Kinder, bei denen im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige ein ausgeprägter Sprachförderbedarf festgestellt wurde, erhalten ein Jahr vor Beginn der Schulzeit eine verbindliche<sup>53</sup> und gezielte additive Sprachförderung. Beim Eintritt in die Kita oder Vorschule wird erneut ein anerkanntes Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik  durchgeführt. Die Ergebnisse aus dieser Untersuchung werden

**Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf erhalten vorschulische Sprachförderung**

<sup>53</sup> Damit die Verbindlichkeit dieser Förderung gesichert werden kann, wurde im Hamburger Schulgesetz der § 28a geändert und für Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf die Schulpflicht um ein Jahr vorverlegt.

in einem Diagnosebogen dokumentiert und dienen als Ausgangspunkt für die Förderplanung. Die additive Sprachförderung umfasst meist vier Wochenstunden und findet in der Regel nachmittags in einer Vorschule oder in einer Kindertagesstätte statt. In den Lerngruppen sollen acht bis höchstens zwölf Kinder gefördert werden. Die Förderung wird von Lehrkräften der Schule oder von Sozialpädagoginnen durchgeführt.

Sofern zwar ein Förderbedarf, jedoch kein ausgeprägter, diagnostiziert wurde, erfolgt die Sprachförderung integrativ. Die betroffenen Kinder durchlaufen – anders als Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf – beim Eintritt in die Kindertagesstätte oder Vorschule auch kein erneutes Diagnoseverfahren.

Unabhängig vom Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige wird nach dem Hamburger Sprachförderkonzept<sup>54</sup> auch unterjährig bei sprachlich auffälligen Kindern aller Jahrgangsstufen an Vorschulen und Schulformen der Primar- und Sekundarstufe I eine Sprachstandsdiagnostik  $\text{\textcircled{M}}$  mit einem anerkannten Diagnoseverfahren durchgeführt. Auf Grundlage der Diagnose wird ein individueller Förderplan erstellt. Kinder mit einem ausgeprägten Sprachförderbedarf werden additiv, also zusätzlich zum normalen Unterricht, gefördert. Die Förderung wird dokumentiert. Sofern es sich nicht um einen ausgeprägten Sprachförderbedarf handelt, erfolgt die Förderung integrativ.

Für die Durchführung der Sprachförderung stehen den Hamburger Schulen insgesamt rund 400 Lehrerstellen zur Verfügung. Sie werden auf die staatlichen allgemeinen Schulen nach dem pauschalen Bedarf aufgeteilt, der sich nach Schülerzahl und Sozialindex  $\text{\textcircled{M}}$  berechnen lässt. Darunter existieren auch 45 Stellen für die Sprachförderung an staatlichen Sonderschulen. Mit diesen wird berücksichtigt, dass zweisprachige oder nicht deutschsprachige Kinder an Sonderschulen, die einen ausgeprägten Sprachförderbedarf haben, einer additiven Förderung bedürfen.

Über alle Schulstufen hinweg stehen den einzelnen Schulen durchschnittlich 1.136 Förderstunden  $\text{\textcircled{M}}$  pro Jahr zur Verfügung. Der bei weitem größte Teil der Ressourcen wird für die additive Sprachförderung eingesetzt, ein kleiner Teil für integrative Fördermaßnahmen. Die durchschnittliche Gesamtförderdauer pro Schuljahr und pro Schülerin bzw. Schüler liegt rein rechnerisch bei knapp 46 Schulstunden von jeweils 45 Minuten Länge. Für das Schuljahr 2007/08 zeigt sich, dass die Anzahl der Förderstunden, die laut den Angaben der Schulleitungen im Bilanzierungsbogen nicht zweckentsprechend eingesetzt wurden, bei durchschnittlich 76,2 Stunden pro Schuljahr und Schule lag und damit im Vergleich zum Vorjahr (111,6 Stunden) um 3,3 Prozent gesunken ist.

## 2.1 Additiv geförderte Schülerschaft

In das vom Landesinstitut im Auftrag der Behörde für Schule und Berufsbildung durchgeführte Monitoring der Implementierung des Sprachförderkonzepts waren im Schuljahr 2007/08 alle 306 staatlichen Schulen einbezogen, die unter Ver-

54 Senatsdrucksache 2005/0706 vom 15.06.2005: Einführung vorschulischer Bildungsstandards und Verstärkung der vorschulischen und schulischen Sprachförderung.  
Abrufbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/73092/data/einfuehrung-bildungsstandards-vsk.pdf>. [05.06.2009].

**Additive Sprachförderung bei ausgeprägtem Förderbedarf bis zum Ende der Sekundarstufe I**

**Rund 400 Stellen zur Sprachförderung an Hamburger Schulen**

**Gesamtförderdauer pro Schüler und Jahr etwa 46 Schulstunden**

**306 staatliche Schulen erhalten Ressourcen für Sprachförderung**

wendung gesondert zugewiesener Ressourcen Sprachfördermaßnahmen durchgeführt haben. Darunter waren 44 Gesamtschulen, 200 Grund-, Haupt- und Realschulen sowie dazugehörige Vorschulen, 29 Gymnasien und 33 Sonderschulen. Die Sprachförderung von Schulen in freier Trägerschaft wird nicht aus den oben genannten Mitteln zur Sprachförderung finanziert, so dass diese im Monitoring nicht berücksichtigt sind. Auch Kindertagesstätten sind vom Monitoring ausgenommen, weil die betroffenen Kinder meist an Vorschulen zur Sprachförderung überwiesen und nur in den seltensten Fällen direkt an einer Kita gefördert werden.

Im Schuljahr 2007/08 wurden laut der Angaben der Schulleitungen im Bilanzierungsbogen 18.960 Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Sprachförderkonzepts additiv gefördert. Verglichen mit den Vorjahren hat sich der Anteil der additiv geförderten Schüler an der Gesamtschülerschaft in Hamburg weiter kontinuierlich erhöht (von 11,0 Prozent im Schuljahr 2005/06 auf 14,7 Prozent im Schuljahr 2006/07 und auf 15,5 Prozent im Schuljahr 2007/08). Dieser Trend zeigt sich in allen Schulstufen. Die additive Sprachförderung soll für jeden Betroffenen jeweils in einem Diagnosebogen dokumentiert werden. Der Diagnosebogen wird im Systemmonitoring evaluiert. Unter allen 18.960 Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 2007/08 laut Schulleiterangaben im Bilanzierungsbogen additiv gefördert wurden, gab es 12.134 Fälle, für die der additive Förderbedarf auch in einem Diagnosebogen berichtet wurde (**Tab. C4-II.2-1**). Der Anteil der nach den Diagnosebögen additiv förderbedürftigen Jungen liegt ähnlich hoch wie bei den Viereinhalbjährigen, nämlich bei 57,7 Prozent. Besonders angestiegen ist die Zahl der in der Vorschule diagnostizierten Kinder mit additivem Förderbedarf. Ihr Anteil an allen diagnostizierten Schülerinnen und Schülern stieg von 1,0 Prozent im Vorjahr auf 7,6 Prozent – dies steht

**Anteil additiver Sprachförderung wächst**

C  
4

**Tab. C4-II.2-1: Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägtem Förderbedarf (additive Förderung) am Ende des Schuljahres 2007/08, differenziert nach Schulform und Klassenstufen, laut Diagnosebögen**

	VSK	Primarstufe				Sekundarstufe					Alle additiv Geförderten	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9+	Anzahl	in %
G	878	1.389	1.890	1.745	1.636	X	X	X	X	X	7.568	62,3
Beo H/R	X	X	X	X	X	335	232	X	X	X	567	4,7
H	X	X	X	X	X	-	-	70	47	15	132	1,1
R	X	X	X	X	X	-	-	14	9	6	29	0,2
IHR	X	X	X	X	X	-	-	57	45	10	112	0,9
GS	X	X	X	X	X	701	337	183	85	20	1.326	11,0
Gy (ab Kl. 5)	X	X	X	X	X	330	156	93	35	18	632	5,2
So*	42	175	169	168	193	157	184	229	198	253	1.768	14,6
Alle Schulformen	920	1.564	2.059	1.913	1.829	1.523	909	646	419	322	12.104	100,0
Anteil** in %	7,6	12,9	17,0	15,8	15,1	12,6	7,5	5,3	3,5	2,7	100,0	
Nicht zuordbar***											30	
<b>Gesamt</b>											<b>12.134</b>	

\* In Sonderschulen gilt Sprachförderung als Regelaufgabe, so dass zusätzliche Ressourcen nur für die besondere Sprachförderung von beeinträchtigten Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache zur Verfügung gestellt werden. Somit beziehen sich die Zahlen in der Tabelle auf die genannte Schülergruppe.

\*\* Anteil an allen additiv Geförderten

\*\*\* Auf Grund fehlender Angaben keiner Schulform zuordbar

Quelle: Hamburger Sprachförderkonzept. Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2007/08.





im Zusammenhang mit der Einführung der verpflichtenden Sprachförderung für Kinder im Vorschulalter.

Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2007/08 additiv gefördert werden, sprechen in 53,0 Prozent der Fälle eine andere Sprache als Deutsch oder sie sind zweisprachig. Sie sind zu einem größeren Anteil zweisprachig oder nicht deutschsprachig als die Gesamtschülerschaft Hamburgs. Zum Vergleich: Beim Vorstellungsverfahren der Viereinhalbjährigen wurden im Erhebungsjahr 2005/06 nur etwa 40 Prozent aller vorgestellten Schülerinnen und Schüler als nicht-deutschsprachig oder zweisprachig identifiziert. Es gibt im Schuljahr 2007/08 Herkunftssprachen, die häufiger unter den additiv Förderbedürftigen vertreten sind, als dies angesichts der Verteilung von Herkunftssprachen unter den Viereinhalbjährigen im Erhebungsjahr 2005/06 zu erwarten wäre. Dies betrifft besonders Türkisch (Schuljahr 2007/08: 38,6%; dagegen Vorstellungsverfahren 2005/06: 27,5%). Demgegenüber sind andere Herkunftssprachen unter den additiv Förderbedürftigen erwartungswidrig selten vertreten – etwa Russisch und Polnisch. Wenn man annimmt, dass die Verteilung der Herkunftssprachen über die Jahre nur geringfügig schwankt, weist dies darauf hin, dass der Sprachförderbedarf von Schülerinnen und Schülern mit anderen Herkunftssprachen differenziert zu betrachten ist, da er vermutlich maßgeblich von weiteren soziokulturellen Faktoren mitbestimmt wird.

**Herkunftssprache bei  
additiver Förderung  
relativ häufig Türkisch**

## 2.2 Umsetzung der Fördermaßnahmen in den schulischen Einrichtungen

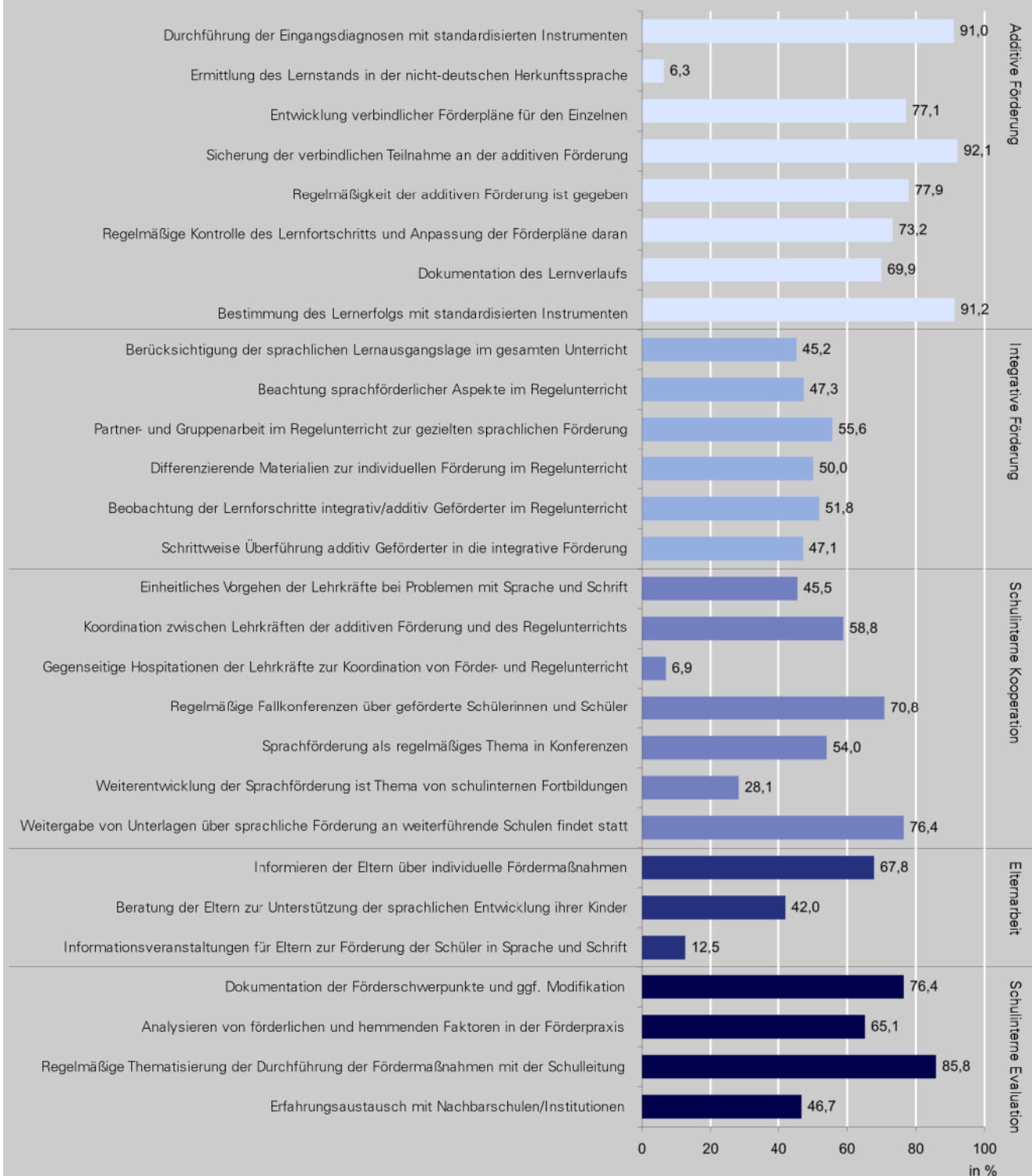
Zum Monitoring der Umsetzung der Fördermaßnahmen in den Schulen wurde ein Berichtsbogen eingesetzt, den jeweils die Sprachlernkoordinatoren  ausfüllten. Von den 306 Schulen, die am Sprachförderkonzept teilnahmen, haben 291 Schulen den Berichtsbogen zur Evaluation eingereicht (Rücklaufquote 95,1%). An 94,9 Prozent dieser Schulen wurde ein schulspezifisches Förderkonzept entwickelt. Im Vergleich zum Vorjahr gab es im Schuljahr 2007/08 durchgehend höhere Anteile von Schulen, in denen die Umsetzung der konzeptionellen Vorgaben des Sprachförderkonzepts laut dem Berichtsbogen  der Sprachlernkoordinatoren gelungen ist. Die folgende Abbildung illustriert den Stand der Implementierung des Sprachförderkonzepts an den Schulen in den fünf Schwerpunkten ‚additive Sprachförderung‘, ‚integrative Förderung‘, ‚schulinterne Kooperation‘, ‚Elternarbeit‘ und ‚schulinterne Evaluation‘ im Schuljahr 2007/08 (**Abb. C4-II.2-1**), wie er sich anhand der Angaben in den Berichtsbögen darstellt.

Die konzeptionellen Ziele der additiven Sprachförderung (vor allem qualifizierte Diagnose, Förderplanung, Sicherung der Kontinuität und Kontrolle des Lernerfolgs) wurden in den meisten Schulen weitgehend umgesetzt. Allerdings führen erst sechs Prozent der Schulen bei zweisprachigen Schülern die Diagnose in der fremden Herkunftssprache aus. Die Durchführung der integrativen Förderung stößt noch immer auf größere Schwierigkeiten. Nur etwa die Hälfte der Schulen realisieren nach der Einschätzung der Sprachlernkoordinatoren die meisten Aspekte eines integrativen Förderkonzepts auf angemessene Weise.

**Implementierung des  
Sprachförderkonzepts  
zu weiten Teilen  
gelungen**

**Integrative Förderung  
noch nicht  
ausreichend umgesetzt**

**Abb. C4-II.2-1: Stand der Implementierung des Sprachförderkonzepts in den schulischen Einrichtungen im Schuljahr 2007/08 laut Berichtsbogen der Sprachlernkoordinatoren (in %)**



Erläuterung:  
Anhand von 3 Stufen war die Umsetzung des Konzepts einzuschätzen, von (0) „noch nicht realisiert“, über (1) „teilweise realisiert“ bis (2) „erfolgreich realisiert“. Angegeben sind die Anteile, in denen eine gelungene Umsetzung (2) angegeben wurde.

Quelle: Hamburger Sprachförderkonzept. Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2007/08.

C  
4

**Gegenseitige Hospitationen immer noch selten**

Bei der schulinternen Kooperation zur Sprachförderung gelingen in den meisten Schulen der Informationsaustausch und die koordinierenden Absprachen. Gegenseitige Hospitationen sind dagegen immer noch selten und auch die schulinterne Fortbildung zur Weiterentwicklung der Sprachförderung in verschiedenen Fächern konnte in vielen Schulen noch nicht verankert werden.

**Intensivierung der Elternarbeit erforderlich**

Bei der Einbeziehung der Eltern in die Sprachförderung zeigte sich, dass inzwischen an 68 Prozent der Schulen die Eltern über die Fördermaßnahmen informiert werden. Eine Beratung darüber, wie die Eltern die sprachliche Lernentwicklung ihrer Kinder unterstützen können, wird nur in 42 Prozent der Schulen angeboten. Informationsveranstaltungen für Eltern zur Förderung finden nur in relativ wenigen Schulen (13%) regelmäßig statt. Trotz erkennbarer Fortschritte stößt die Elternarbeit demnach in vielen Schulen weiterhin auf Hürden.

**86% der Schulleitungen im Austausch über Fördermaßnahmen**

Maßnahmen zur schulinternen Evaluation der Sprachförderung werden in den meisten Schulen konzeptgemäß durchgeführt, indem die Förderschwerpunkte dokumentiert und förderliche bzw. hemmende Faktoren identifiziert werden. Erfreulicherweise ist in den allermeisten Schulen (86%) die Schulleitung in den regelmäßigen Austausch über die Fördermaßnahmen einbezogen. Nur der Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen findet bisher nur in knapp der Hälfte der Schulen statt.

**2.3 Ergebnisse der additiven Sprachförderung**

Erste Auswertungen von Längsschnittuntersuchungen zeigen, dass additive Sprachförderung die Kompetenzen der geförderten Kinder im Vergleich zu den übrigen Schülerinnen und Schülern erhöht. Dies zeigt sich sowohl bei Kindern im Vorschulbereich als auch in der Sekundarstufe.

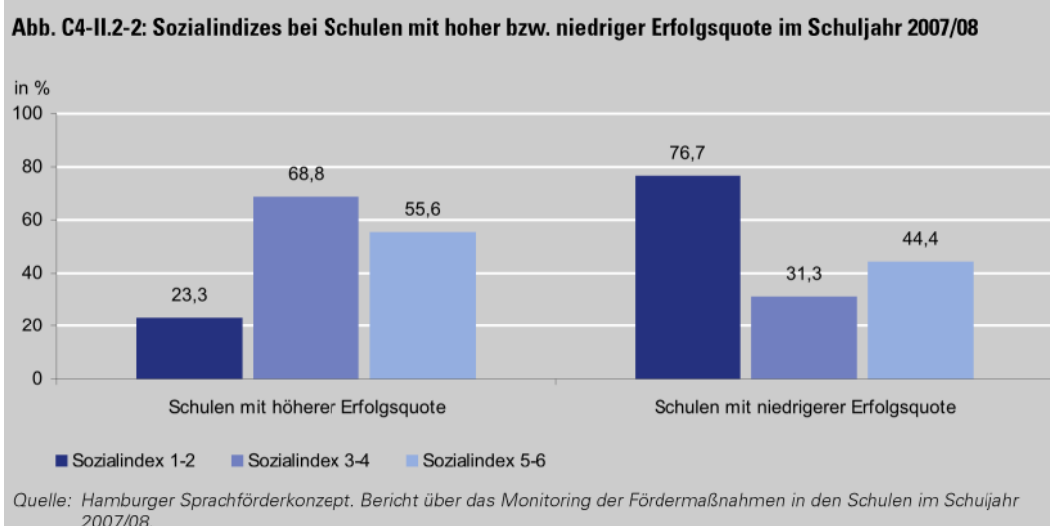
**Vorschulische Förderung wirksam**

Im Rahmen einer Längsschnitterhebung zur Kompetenzentwicklung im Elementarbereich<sup>55</sup> wurden die sprachlichen Kompetenzen von Kindern im Alter von fünf Jahren, die bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung oder zuvor in den Kitas eingeschätzt worden waren, am Beginn der Klasse 1 erneut erfasst. Vergleicht man am Beginn der ersten Klasse die Sprachleistungen der Kinder, die vor der Schule eine gezielte Sprachförderung erhalten hatten, mit den Sprachleistungen der übrigen Kinder, die eineinhalb Jahre zuvor ebenfalls einen ausgeprägten Sprachförderbedarf aufgewiesen, jedoch keine Sprachförderung erhalten hatten, so ergeben sich leichte Vorteile der geförderten Kinder. Sie wiesen in den Bereichen „allgemeines Sprachverständnis“ und „phonologische Bewusstheit“ ein höheres Kompetenzniveau auf als die Kinder, von denen über eine vorschulische Förderung nichts bekannt ist. Dieser Befund spricht für die Wirksamkeit der vorschulischen Sprachförderung im Hinblick auf relevante Sprachkompetenzen zu Beginn der Schule.

**Drehtüreffekt als Gefahr für Effektivität der Förderung**

Der Anteil der additiv geförderten Schülerinnen und Schüler, die bei der Nachtestung nicht mehr additiv förderbedürftig waren, betrug im Schuljahr 2007/08 insgesamt 37,9 Prozent und ist gegenüber dem Vorjahr (35,5%) leicht gestiegen. Gegenüber dem Vorjahr ist allerdings auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler

<sup>55</sup> May, P. et. al. (2009): Hamburger Sprachförderkonzept. Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2007/08. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.



deutlich gestiegen, die neu in die additive Förderung aufgenommen wurden, nachdem sie im Jahr zuvor nicht additiv förderbedürftig waren. Ein Teil dieser Personen war zuvor schon einmal additiv gefördert und dann nach einem Anstieg der Leistungen aus der Förderung entlassen worden. Dies weist auf einen sog. „Drehtüreffekt“ in der Förderung hin, der eine reale Gefahr für die Effektivität der Förderung darstellt.

Im Rahmen des Systemmonitorings konnte gezeigt werden, dass Schulen mit niedriger Erfolgsquote  $\text{\textcircled{M}}$  bei der additiven Förderung eine deutlich höhere sozioökonomische Belastung aufweisen als Schulen mit höherer Erfolgsquote. Dies zeigt sich unter anderem in der Gesamtzahl der additiv zu fördernden Schülerinnen und Schüler sowie im durchschnittlich niedrigeren Sozialindex  $\text{\textcircled{M}}$ . Von den Schulen mit Sozialindex 1 bis 2 gehören wesentlich mehr zu den Schulen mit niedriger Erfolgsquote (76,7%) (Abb. C4-II.2-2).

Schulen mit höherer Erfolgsquote setzen im Rahmen ihrer insgesamt günstigeren Umfeldbedingungen das Sprachförderkonzept konsequenter um. Dies betrifft u. a. die Elternberatung, die Sicherung der Kontinuität der Förderung, die Koordination zwischen additiver und integrativer Förderung und die Einbeziehung der Schulleitung.

### 3 TheaterSprachCamp

In den Sommerferien 2008 wurde das TheaterSprachCamp zum zweiten Mal in Hamburg durchgeführt. 213 Kinder mit und ohne „Migrationshintergrund“, die zuvor dritte Klassen in Hamburger Schulen besucht hatten, nahmen in acht verschiedenen Standorten außerhalb Hamburgs an einem dreiwöchigen Sommercamp teil. Die Kinder wurden in zehn Gruppen durch eigens dafür qualifizierte studentische Sprachtrainer und Theaterpädagogen sowie erfahrene Freizeitpädagogen des Jugenderholungswerks sprachlich gefördert und freizeitpädagogisch betreut.

Schulen mit niedriger Erfolgsquote deutlich belasteter

**Im Sprachcamp  
deutliche  
Verbesserungen in  
Wortschatz und  
Grammatik**

**Sprachcamps müssen  
in langfristige  
Förderstrategie  
integriert sein**

Über 60 Prozent der teilnehmenden Kinder wachsen in Familien auf, in denen entweder mehrere Sprachen oder eine andere als Deutsch gesprochen werden. Der Jungenanteil überwiegt mit knapp 60 Prozent deutlich. Ungefähr 80 Prozent der Campkinder erfüllen nach den Testleistungen vor Beginn des Camps die Kriterien für die additive Sprachförderung.

Die Ergebnisse der Evaluation des Hamburger TheaterSprachCamps <sup>Ⓜ</sup> im Sommer 2008 bestätigen in vielen Punkten die Ergebnisse des Vorjahres. Die Befunde belegen die spezifische Wirkung des dreiwöchigen Sprachtrainings, das eine deutliche Verbesserung der Sprachleistungen – insbesondere für zweisprachige Kinder – in den trainierten Bereichen Wortschatz und Grammatik im Vergleich zu einer Kontrollgruppe erbringt. Im Camp nicht spezifisch trainierte Bereiche wie Lesegeschwindigkeit und Rechtschreibung bleiben von der Leistungssteigerung dagegen ausgenommen.

Das TheaterSprachCamp ist eine wirksame Sprachfördermaßnahme, die einen messbaren Lernzuwachs bei den geförderten Kindern hervorbringt. Nachtestungen ein Jahr nach dem Sprachcamp 2007 zeigten allerdings, dass zwischen den Campkindern und der Kontrollgruppe nach einem Schuljahr kein Unterschied mehr nachweisbar war. Die Analysen der Längsschnitt-Daten aus dem Sprachfördermonitoring zeigen, dass diejenigen Campkinder, die ihren Lernstand auch im Laufe des nachfolgenden Schuljahres auf höherem Niveau halten konnten, durchschnittlich 40 Minuten pro Woche länger gefördert wurden als diejenigen, deren Lernzuwachs geringer ausfiel. Dies lässt vermuten, dass eine nachhaltige Wirkung in Verbindung mit anschließender schulischer Sprachförderung erreicht werden kann.

#### **Ⓜ Methodische Erläuterungen**

##### **Ausgeprägter Sprachförderbedarf**

Zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs existieren drei Kategorien: a) ohne Sprachförderbedarf, b) mit Sprachförderbedarf, c) mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf. Lediglich Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf, d. h. gravierenden Schwierigkeiten in der mündlichen Sprache, im Lesen und/oder im Rechtschreiben, werden additiv und verpflichtend sprachlich gefördert. Kinder mit Sprachförderbedarf (Gruppe b) sollen integrativ gefördert werden.

##### **Additive/Integrative Sprachförderung**

Additive Fördermaßnahmen finden grundsätzlich am Nachmittag zusätzlich zum Regelunterricht statt, um die individuelle Lernzeit zu erhöhen. Die Teilnahme ist verbindlich. Der Unterricht wird von Lehrkräften oder Sozialpädagoginnen bzw. -pädagogen in Sprachfördergruppen erteilt.

Integrative Sprachförderung erfolgt im Rahmen des Regelunterrichts. Die Organisation der Sprachförderung kann nach unterschiedlichen Modellen erfolgen, die die Schule in eigener Verantwortung festlegt. Team-Teaching, Kleingruppen, Einzelunterricht oder individualisierte Lernformen können sich ergänzen.

##### **Vollerhebung**

Nach den Angaben des statistischen Landesamtes hätten im Erhebungsjahr 2007/08 insgesamt 14.034 Kinder zur Vorstellung eingeladen werden müssen. Demnach beträgt der Ausschöpfungsgrad der Vollerhebung rund 90 Prozent der Population.

##### **Familiensprachen**

Im Protokollbogen des Vorstellungsverfahrens wird angegeben, welche Sprache in der Familie überwiegend gesprochen wird und welche Sprachen ggf. darüber hinaus in der Familie gesprochen werden.

### „Migrationshintergrund“

Für die Bestimmung des „Migrationshintergrundes“ im Kontext der Sprachförderung wurden folgende Informationen ausgewertet: a) Kind bzw. Familie ist nach Deutschland zugezogen (bei 6,1% im Schuljahr 2007/08), b) nicht-deutsche oder zweite Staatsangehörigkeit des Kindes (bei 10,5%) oder eines der Sorgeberechtigten (bei 25,1%) sowie c) ausländischer Geburtsort des Kindes (bei 1,8%) oder eines der Sorgeberechtigten (bei 33,3%). Sofern eines der genannten Merkmale zutrifft, wird dies als Vorliegen eines „Migrationshintergrundes“ gewertet. Bei der Bestimmung des Migrationshintergrundes nach Mikrozensus werden auch Angaben zur Herkunft der Großeltern einbezogen. Diese sind im Protokollbogen des Vorstellungsverfahrens nicht enthalten.

### Betreuungszeit

Zur Ermittlung der Betreuungszeit in einer Kindertagesstätte oder bei einer Tagesmutter wurden die Elternangaben aus dem Protokollbogen beim Vorstellungsverfahren im Erhebungsjahr 2006/07 herangezogen. Sie enthalten Informationen, wie viele Wochen und wie viele Stunden pro Woche das Kind bis zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits in Betreuung war. Die Betreuungszeit pro Kind ergibt sich aus der Multiplikation der Wochendauer und Wochenstundenzahl. Subgruppenspezifisch werden Mittelwerte gebildet.

### Sprachstandsdiagnostik

Zur Sprachstandsdiagnostik werden vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung standardisierte Verfahren empfohlen. Diese sind im Diagnosebogen verzeichnet. Sie können durch weitere standardisierte oder informelle diagnostische Instrumente ergänzt werden.

### Sozialindex

Der Sozialindex (auch „Schulindex“ oder „KESS-Index“) fasst rechnerisch eine Reihe von Umfeldbedingungen der Schulen zusammen, die im Rahmen der KESS-Studie (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) ermittelt worden waren. Der Index reicht von 1 (sehr belastetes Umfeld) bis 6 (sehr günstiges Umfeld); zu den Berechnungsgrundlagen siehe Bürgerschaftsdrucksache 18/6927 vom 14.09.07: „Sozialindizes an Schulen – Berechnungsgrundlagen und Folgen“ (vgl. auch Parlamentsdatenbank der Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/> [20.04.2009]).

### Förderstunden

Förderressourcen für die Sprachförderung an einer einzelnen Schule bemessen sich aus der Schülerzahl einer Schule und deren Sozialindex. Sie werden pauschal zugewiesen und meist für die additive Sprachförderung genutzt. Die Entscheidung über die Verteilung der Ressourcen auf bestimmte Fördermaßnahmen ist Sache der Schule.

### Sprachlernkoordinatorin/Sprachlernkoordinator

Seit der Implementierung des Sprachförderkonzepts wurden mittlerweile über 400 Sprachlernkoordinatoren ausgebildet, die in den Schulen u. a. folgende Aufgaben wahrnehmen sollen: Entwicklung eines Sprachförderkonzepts der Schule für additive und integrative Förderung, Koordination der Förderung in der Schule, Unterstützung der Lehrkräfte bei Diagnose und Förderplanung, schulinterne Fortbildung sowie Beratung der Schulleitung.

### Umsetzung des Sprachförderkonzepts laut dem Berichtsbogen der Sprachlernkoordinatoren

Zur Evaluation der Umsetzung des Sprachförderkonzepts wurde seit dem Schuljahr 2006/07 im Berichtsbogen der Sprachlernkoordinatoren ein Fragebogen mit vorgegebenen Antwortkategorien eingesetzt. Zu den einzelnen Fragen sollte von den Sprachlernkoordinatoren eine von drei Stufen der Umsetzung angekreuzt werden, nämlich ob der erfragte Aspekt des Konzepts bereits „erfolgreich realisiert“ (Stufe 2) bisher erst „teilweise realisiert“ (Stufe 1) oder „noch nicht realisiert“ (Stufe 0) ist. Als „gelungene Umsetzung“ (**Abb. C4-II.2-1**) wurde nur Stufe 2, „erfolgreich realisiert“, gewertet.

### Niedrige/hohe Erfolgsquote

Diese Quote setzt die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die am Ende des Schuljahres von den Förderlehrkräften nicht mehr als additiv förderbedürftig eingestuft wurden, ins Verhältnis zu der Gesamtzahl der zuvor additiv förderbedürftigen Schüler:

$$\text{Erfolgsquote (in \%)} = \frac{100 \cdot \text{Anteil der erfolgreich geförderten Schülerinnen und Schüler (Gruppe 1)}}{\text{Summe der erfolgreich geförderten Schülerinnen und Schüler (Gruppe 1) und der weiterhin additiv zu fördernden Schülerinnen und Schüler (Gruppe 2)}}$$

Für die anschließenden Analysen zu den Bedingungsfaktoren erfolgreicher Sprachförderung wurden die beteiligten Schulen nach ihrer Erfolgsquote in eine Rangreihe eingeordnet und anhand des Medians in die Gruppen „Schulen mit höherer Erfolgsquote“ und „Schulen mit geringerer Erfolgsquote“ unterteilt.



#### **Evaluation des TheaterSprachCamps**

Die Wirkungen des Sprachtrainings wurden evaluiert, indem die Lernvoraussetzungen der Camp-Kinder sowie einer vergleichbaren Kontrollgruppe (also Kinder mit ausgeprägtem Förderbedarf, die nicht am TheaterSprachCamp teilnahmen) mit Hilfe von Sprachtests unmittelbar vor der Sprachfördermaßnahme erhoben wurden. Der Lernfortschritt wurde durch eine erneute Testung unmittelbar nach den Sommerferien erfasst. Zu beiden Zeitpunkten wurden die Kinder auch im Hinblick auf ihre Erwartungen beziehungsweise die von ihnen beobachteten Veränderungen während des Campaufenthalts befragt. Mit einer dritten Testung ein Jahr später werden längerfristige Lernfortschritte erfasst (May, P.; Kinze, J. (2009): TheaterSprachCamp Sommer 2008. Erste Ergebnisse der Evaluation. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung).

Die Qualität schulischer Prozesse beeinflusst maßgeblich die Wahrscheinlichkeit, mit der Ziele von Schule und Unterricht, wie Schülerleistungen, Erziehungserfolge und Schulfriedenheit, tatsächlich erreicht werden. Die internationalen Schulvergleichsuntersuchungen PISA, TIMSS und IGLU, aber auch die Befunde der mittlerweile in Deutschland flächendeckend eingeführten externen Einzelschulevaluationen, haben vielerorts aufgezeigt, dass die Qualität innerschulischer Prozesse deutlich weiterentwickelt werden muss.

Es lassen sich zahlreiche Faktoren benennen, die Einfluss darauf haben, inwieweit Schulen eine möglichst hohe Wirksamkeit mit Blick auf die von ihnen erwarteten Zielerfüllungen erreichen. Gleichwohl haben sich national und international in den letzten Jahren drei Kernmerkmale von Schulqualität herauskristallisiert, die nach derzeitigem Wissensstand besonders relevant für das erfolgreiche Arbeiten von Schulen sind: die Qualität des Unterrichts, der Grad, in dem ein systematisches Qualitätsmanagement auf Schulebene eingeführt ist, und der Grad, in dem eine schulinterne Selbstevaluation etabliert ist.

In Hamburg werden diese Prozessqualitäten von Schulen vor allem durch die Schulinspektion evaluiert. Jährlich werden ca. 100 Schulen extern evaluiert. Im Rahmen einer Inspektion werden u. a. alle Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte mithilfe von Fragebogen zu ausgewählten Aspekten der Schulqualität befragt, und es wird mit Hilfe systematisierter Unterrichtsbeobachtungen die Qualität des Unterrichts begutachtet. Zusätzlich werden Schuldokumente ausgewertet, und es werden Einzelinterviews durchgeführt. Die so erhobenen Daten erlauben Aussagen über die Schul- und Unterrichtsqualität an der Einzelschule, die in einem Inspektionsbericht dokumentiert und an die Schule zurückgemeldet werden.

Über diese Beurteilung der Einzelschule hinaus wird seit 2008 jährlich eine repräsentative Zufallsstichprobe erhoben („Kernstichprobe“ ) , die Aussagen zum Gelingen von Prozessen an Hamburgs Schulen auf der Systemebene erlaubt („Genauigkeit der Kernstichprobe“ ). Auf Basis dieser Stichprobe soll im Folgenden zu den drei zentralen Qualitätsmerkmalen Unterrichtsqualität (1), Einführung eines systematischen Qualitätsmanagements (2) und Etablierung einer schulinternen Selbstevaluation (3) berichtet werden. Detaillierte Ergebnisse zur Qualität schulischer Prozesse an Hamburgs Schulen erscheinen im Jahresbericht der Schulinspektion Hamburg 2008. Dieser steht auf den Seiten der Schulinspektion unter <http://www.schulinspektion.hamburg.de> zum Download bereit.

## 1 Die Qualität des Unterrichts

Als zentrales Merkmal schulischer Prozesse gilt im Hamburger Orientierungsrahmen „Schulqualität“ die Qualität des Unterrichts. Im Unterricht werden tagtäglich durch Lehrerinnen und Lehrer Lerngelegenheiten geschaffen, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich kognitiv und psychosozial weiterzuentwickeln. Es geht einerseits darum, Wissen und Kulturtechniken zu erwerben, andererseits sollen die Schülerinnen und Schüler eine Förderung des eigenen Selbstver-

**Drei Kernmerkmale für Schulqualität:**  
guter Unterricht,  
systematisches  
Qualitätsmanagement,  
interne Evaluation



### Unterricht als komplexe Angebots-Nutzungs-Beziehung

trauens, der Verantwortungsbereitschaft und der Fähigkeit zu Kooperation und Kommunikation erfahren. Dies alles soll zudem in möglichst effizienter Art und Weise geschehen.

Für die empirische Erfassung von Merkmalen des Unterrichts greift die Schulinspektion auf ein Modell zurück, das sich seit der Entwicklung durch Fend in der Unterrichtsforschung etabliert hat.<sup>56</sup> Unterrichtsprozesse werden demnach im Rahmen eines Angebots-Nutzungs-Modells spezifiziert: Dabei wird davon ausgegangen, dass das Lehrerhandeln ein Angebot darstellt, dessen Qualität von spezifischen Merkmalen der Lehrkraft (z. B. Fachwissen, didaktische Perspektive, subjektive Überzeugungen, Werte), der Schule und der schulischen Rahmenbedingungen abhängt. Die Nutzung dieses Angebots wiederum wird wesentlich von individuellen und familiären Merkmalen der Schüler sowie von außerfamiliären Faktoren beeinflusst. Somit wird Lernen nicht als direkte Folge des Lehrerhandelns verstanden, sondern hängt vielmehr davon ab, ob und inwieweit das Angebot auf die spezifischen Schüler- und Rahmenbedingungen abgestimmt ist. Die Qualität des Unterrichts bemisst sich dabei daran, ob er bestimmten sachlichen Kriterien genügt, die fachübergreifend als Voraussetzungen für das Gelingen von Unterricht gelten.<sup>57</sup>

Inwieweit diese Kriterien gut oder weniger gut erfüllt werden, erhebt die Schulinspektion in mehrtägigen Schulbesuchen, in deren Rahmen pro Schule eine große Anzahl von Unterrichtseinheiten durch drei oder mehr Schulinspektorinnen und Schulinspektoren hinsichtlich ihrer Qualität eingeschätzt werden.

### 1.1 Stärken und Schwächen in der Unterrichtsqualität

#### Stärken: soziales Klima, alltagsbezogenes Lernen, Klassenmanagement

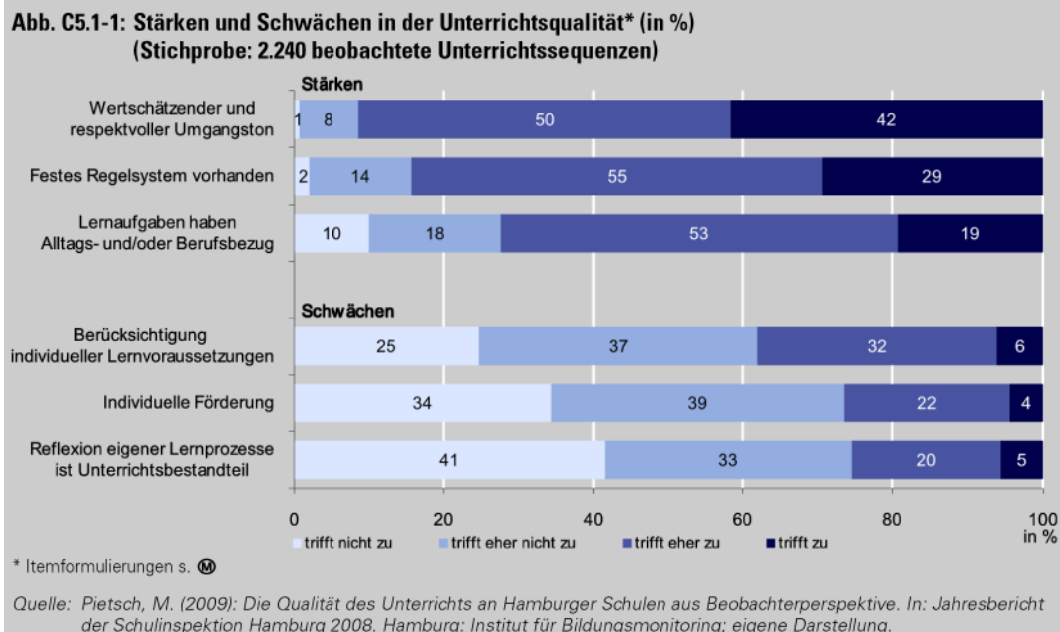
Generelle Stärken liegen im Unterricht an den inspizierten Hamburger Schulen nach Einschätzung der Schulinspektion vor allem in den Bereichen „soziales Klima“ und „alltagsbezogenes Lernen“ sowie im Bereich des durch Lehrkräfte realisierten „Klassenmanagements“. Schwächen im Unterricht hingegen zeigen sich vor allem in den Bereichen „Binnendifferenzierung“, „individuelle Förderung“ sowie „Befähigung zur Reflexion der eigenen Lernprozesse“, dem zentralen Element für selbsttätiges und nachhaltiges Lernen (**Abb. C5.1-1**).

#### Schwächen: Binnendifferenzierung, individuelle Förderung, Befähigung zur Reflexion der eigenen Lernprozesse

So lässt sich in 92 Prozent („trifft eher zu“ und „trifft zu“) der von der Schulinspektion beobachteten Unterrichtssequenzen feststellen, dass Lehrkräfte und Schülerschaft wertschätzend und respektvoll miteinander umgehen. Eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern durch Lehrkräfte findet demgegenüber nur in 26 Prozent aller beobachteten Unterrichtsstunden statt. Während sich im Unterrichtsklima und -struktur also generell sehr gute Gelingensbedingungen für Lernprozesse finden, zeigt sich im Bereich der Förderung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht noch ein deutlicher Entwicklungsbedarf.

56 Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa-Verlag. In der Folge auch Pauli, C. & Reusser, K. (2006): Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. Zeitschrift für Pädagogik, 52(6): S. 774-797 und Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.

57 Vgl. Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Rückbesinnung auf den Unterricht als Kerngeschäft der Schule. In: Pädagogik, 2/2006, S. 42-45.



## 1.2 Kompetenz- und wirkungsorientierter Unterricht

Der unter 1.1 berichtete Befund ist insofern problematisch, als die Kultusministerkonferenz der Länder in den Jahren 2003 und 2004 die Einführung nationaler Bildungsstandards beschlossen hat. Die Standards legen als wünschenswert erachtete Ziele pädagogischer Arbeit fest. Konkretisiert werden sie in Lernergebnissen bzw. Kompetenzen, über die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Bildungsbiografie verfügen sollen. Bildungsstandards formulieren demnach Erwartungen an die Entwicklung jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers. Zugleich verpflichten sie Bildungseinrichtungen dazu, adäquate Rahmenbedingungen für das Erreichen der Bildungsstandards zu schaffen. Was dies für die Gestaltung von Unterricht bedeutet, hat die Kultusministerkonferenz in ihren 2004 vorgelegten Standards für die Lehrerbildung ebenfalls definiert.<sup>58</sup> So sollen Lehrkräfte über die folgenden drei Kompetenzen in der Unterrichtsgestaltung verfügen, um als Fachleute für das Lehren und Lernen qualitativ hochwertig unterrichten zu können:

- Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.
- Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
- Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.

<sup>58</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, abrufbar unter: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) [23.05.2009].

Darüber hinaus kommt der Diagnose und Beurteilung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Lernständen ein hoher Stellenwert zu. Auch hier definiert die Kultusministerkonferenz Kompetenzen, über die Lehrkräfte verfügen sollen:

- Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
- Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Maßstäbe.

Daraus ergibt sich das zentrale Merkmal eines gelungenen schulischen Unterrichts. Er gewährleistet eine individualisierte wirkungs- und kompetenzorientierte Förderung der Schülerinnen und Schüler und befähigt darüber hinaus zur Reflexion der eigenen Lernprozesse als Basis für ein selbstbestimmtes Lernen und Arbeiten.

Dieses Idealbild von Unterricht erfüllen derzeit rund ein Viertel der von der Inspektion beobachteten Unterrichtsstunden („Anteil des wirkungs- und kompetenzorientierten Unterrichts“  $\text{\textcircled{M}}$ ) (**Tab. C5.1-1**). In diesen Stunden gelingt es, ein gutes Lernklima herzustellen, pädagogische Strukturen zu sichern, die Klasse effizient zu führen, Methoden zu variieren sowie Schülerinnen und Schüler zu motivieren und ihnen aktives Lernen und Wissenstransfer zu ermöglichen. Auch die hohen Anforderungen eines schülerorientierten Unterrichts, in dem binnendifferenziert und individualisiert gelernt wird, sind hier erfüllt. Dabei liegt der Fokus dieses Unterrichts auf der Ermöglichung eines nachhaltigen Kompetenzerwerbs. Er ist in der Regel sowohl durch den Einbezug überfachlicher Zusammenhänge als auch durch die Nutzung transparenter Diagnose- und Feedbackverfahren charakterisiert. Schülerinnen und Schüler erhalten teilweise die Möglichkeit, an selbst gewählten und für sie bedeutsamen Lerninhalten zu arbeiten. Auch die Reflexion des eigenen Lernens und der eigenen Lernprozesse ist ein wichtiger Bestandteil eines solchen Unterrichts.

Allerdings ist die Wahrscheinlichkeit, Nutznießer eines solchen Unterrichts zu sein, an verschiedenen Schulformen unterschiedlich hoch: Während an den inspierten reinen Grundschulen bereits ein Drittel aller Unterrichtsstunden dieses Niveau erreicht, findet ein schülerorientierter Unterricht an Grund-, Haupt- und Realschulen nur in rund jeder siebten Schulstunde, an Gesamtschulen in jeder fünften und an Gymnasien in jeder vierten Schulstunde statt (**Tab. C5.1-1**).

**Jede vierte Unterrichtsstunde entspricht dem Idealbild von gelungenem Unterricht**

**In Grundschulen ist bereits jede dritte Unterrichtsstunde auf höchstem Niveau**

**Tab. C5.1-1: Anteil an Unterrichtseinheiten, die 2008 das höchste Niveau der Unterrichtsqualität erreichten (in %)**  
(Stichprobe: 2.240 beobachtete Unterrichtssequenzen)

Schulform	Anteil (in %)
Reine Grundschulen	34
Grund-, Haupt- und Realschulen	15
Gesamtschulen	20
Gymnasien	27
Alle Schulen	25

Quelle: Pietsch, M. (2009): Die Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen aus Beobachterperspektive. In: Jahresbericht der Schulinspektion Hamburg 2008. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring; eigene Darstellung.

### 1.3 Qualitätsunterschiede des Unterrichts

Untersuchungen zur Wirksamkeit von Schule haben gezeigt, dass die Betrachtung der einzelnen Unterrichtsstunde nicht ausreicht, um die Qualität einer Schule zu bestimmen. Ebenso wichtig ist der Blick auf die Konzepte und Strukturen, die unabhängig von einzelnen Lehrpersonen an den Schulen verankert sind. Hieraus lässt sich auf die Potenziale einer Schule für eine systematische Qualitätsentwicklung schließen. Eine fest verankerte Kooperationskultur im Kollegium, jahrgangs- und klassenübergreifende Rahmenvorgaben für die Unterrichtsgestaltung und ein Konsens bezüglich didaktisch-methodischer Standards ermöglichen es Schulen, effektiv zu handeln und Herausforderungen und Probleme selbstständig anzugehen und zu lösen. Ist dies gewährleistet, so ist die Chance groß, dass aus einer Schule eine Organisation wird, die durch die Verantwortungsübernahme aller dazu befähigt ist, aus sich selbst heraus zu lernen.

Von einem solchen institutionellen Selbstverständnis sind die meisten inspierten Hamburger Schulen derzeit noch entfernt. Rund 90 Prozent der festgestellten Qualitätsunterschiede des Unterrichts <sup>Ⓜ</sup> liegen innerhalb der jeweiligen Einzelschule (**Abb. C5.1-2**). Dabei sind die Qualitätsunterschiede im Unterricht innerhalb der Einzelschule in der Regel sehr groß. Es finden sich in jeder Schule ohne Ausnahme Unterrichtsstunden, in denen hohe Qualitätsstandards erreicht werden, und ebenso Stunden, in denen nur die Mindestanforderungen an Unterrichtsqualität erfüllt sind.

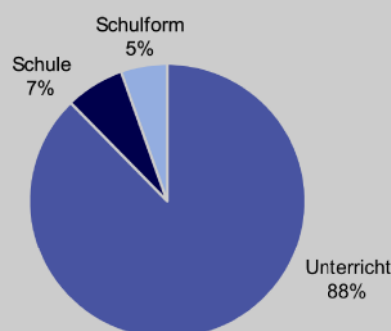
Gleichzeitig zeigt sich, dass es mit Blick auf die Qualität des Unterrichts keinen großen Unterschied macht, welche Schulform eine Schülerin bzw. ein Schüler besucht. Nur rund fünf Prozent der Qualitätsunterschiede lassen sich auf die Schulform zurückführen und selbst diese Unterschiede sind, wie weitere Analysen der Schulinspektion zeigen, in dieser Größenordnung nur für den Unterschied zwischen Primar- und Sekundarschulen nachweisbar. Unterricht kann entsprechend an jeder einzelnen Schule des Hamburger Sekundarschulbereichs sehr gut gelingen, jedoch auch misslingen – unabhängig davon, ob es sich um Haupt- und Realschule, Gesamtschule oder Gymnasium handelt.

**Ca. 90% der Qualitätsunterschiede innerhalb der Einzelschule**

**Qualitätsunterschiede sind nahezu unabhängig von der Schulform**

C  
5

**Abb. C5.1-2: Qualitätsunterschiede des Unterrichts an Hamburger Schulen: individuelle und institutionelle Effekte (in %) (Stichprobe: 2.240 beobachtete Unterrichtssequenzen)**



Quelle: Pietsch, M. (2009). Die Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen aus Beobachterperspektive. In: Jahresbericht der Schulinspektion Hamburg 2008. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring.

„Ich und meine Klasse“ als vorherrschendes Prinzip

Gleichwohl lassen sich geringe institutionelle Effekte auf die einzelne Schule zurückführen. Immerhin rund sieben Prozent der Qualitätsunterschiede sind durch Unterschiede zwischen einzelnen Schulen bedingt. Nichtsdestotrotz scheint an Hamburgs Schulen derzeit vor allem das Prinzip „Ich und meine Klasse“ zu gelten. Ein kollektives Selbstverständnis im Sinne von „Wir und unsere Schule“, das neben dem Unterricht die Basis für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung darstellt, konnte bisher kaum beobachtet werden. Hier liegt somit noch ein deutliches Potenzial für eine kontinuierliche Verbesserung von Schule und Unterricht.

## 2 Das interne Qualitätsmanagement

Neben der Qualität des Unterrichts spielt der Grad, in dem ein schulinternes Qualitätsmanagement etabliert ist, eine wichtige Rolle für die Gestaltung schulischer Prozesse. Im Zuge steigender Eigenverantwortlichkeit ist es wichtig, dass Schulen ihre Qualitätsentwicklung zielgerichtet steuern und systematisch überprüfen, ob die definierten Ziele erreicht wurden oder nicht. Zu fragen ist also, in welchem Maße es Schulen gelingt, die Qualität von Schule und Unterricht umfassend und kontinuierlich zu planen, die beschlossenen qualitätsbezogenen Maßnahmen umzusetzen und erreichte Ergebnisse langfristig zu sichern.

Generell steht die Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen in deutschen Schulen noch am Anfang. Dies ist auch an Hamburgs allgemeinbildenden Schulen nicht anders. Wie die Befunde der Hamburger Schulinspektion für das Jahr 2008 zeigen, ist an Hamburger Schulen der systematische Einsatz bestimmter Instrumente des Qualitätsmanagements – wie z. B. die Durchführung regelmäßiger Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung, die Nutzung schulinterner Evaluation zur Unterrichtsentwicklung oder die Entwicklung und der Einsatz eines systematischen Konzepts zur Einführung neuer Kolleginnen und Kollegen – kaum verbreitet.

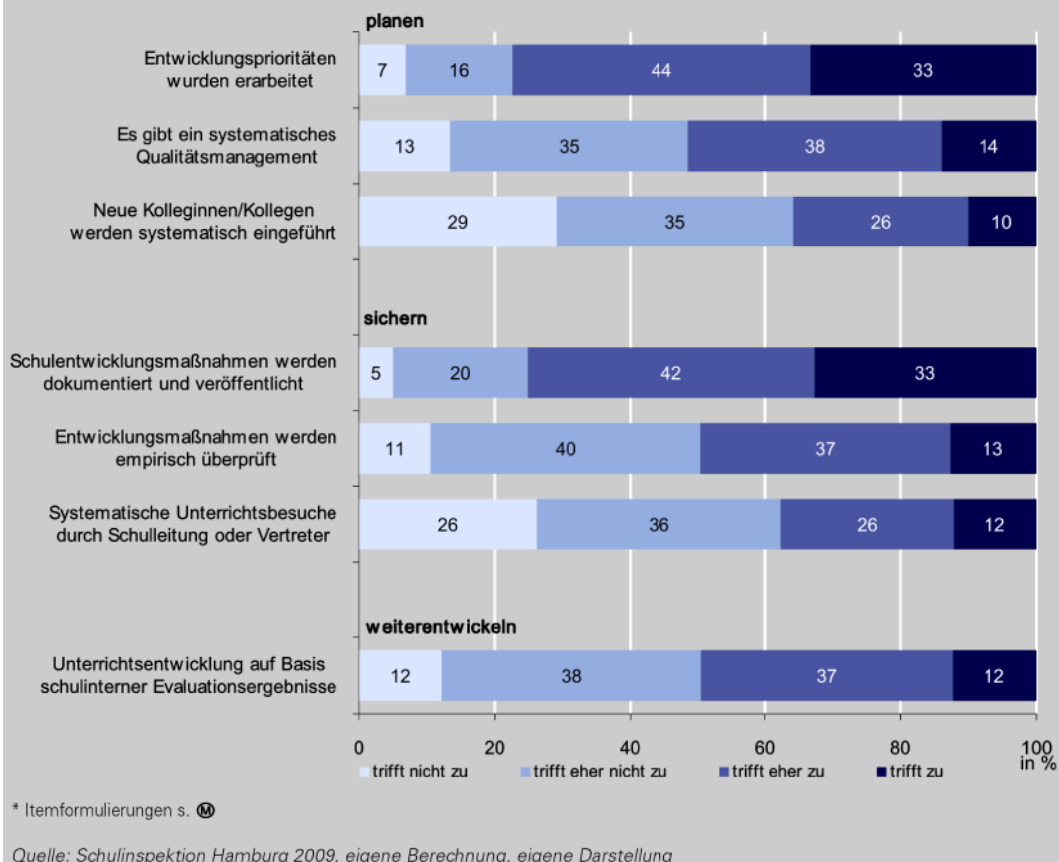
Anhaltspunkte hierfür liefert u. a. die Befragung von Lehrkräften im Rahmen der Schulinspektion mithilfe von Fragebogen (**Abb. C5.2-1**). Hier gaben rund zwei Drittel aller befragten Lehrkräfte an, dass es an ihrer Schule kein systematisches Konzept zur Einführung neuer Kolleginnen und Kollegen gibt. Auf die Frage, ob es an ihrer Schule ein systematisches Qualitätsmanagement gibt, antwortete die Hälfte aller befragten Lehrkräfte, dies sei eher nicht der Fall. Mit Blick auf die im Zuge der Schulreform notwendig werdenden Personalwechsel und Teambildungsprozesse ist die ein sehr kritischer Befund.

Gleichwohl scheinen erste Ansätze eines Qualitätsmanagements vorhanden zu sein. So gaben in der Lehrkräftebefragung der Schulinspektion drei Viertel aller Befragten an, dass Entwicklungsprioritäten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kollegium erarbeitet worden seien. Auch hinsichtlich der Qualitätssicherung fällt die Einschätzung der befragten Hamburger Lehrkräfte ähnlich aus. Rund zwei Drittel geben an, dass die Ergebnisse wichtiger Maßnahmen der Schulentwicklung systematisch dokumentiert und öffentlich gemacht werden.

Systematisches Qualitätsmanagement an Hamburger Schulen kaum verbreitet

Erste Ansätze jedoch erkennbar: Entwicklungsprioritäten werden an 75% der Schulen erarbeitet

**Abb. C5.2-1: Merkmale des Qualitätsmanagements an Hamburger Schulen aus Sicht der Lehrkräfte, Zustimmung\* (in %)**



Eine empirische Überprüfung der Wirksamkeit schulischer Entwicklungsmaßnahmen ist demgegenüber weniger anzutreffen. So finden regelmäßige Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung oder entsprechende Vertreter mit dem Ziel der Qualitätskontrolle und eines individuellen Feedbacks eher selten statt. Insgesamt gibt nur die Hälfte der befragten Lehrkräfte an, dass regelmäßig Ergebnisse der schulinternen Evaluation zur Unterrichtsentwicklung herangezogen werden.

**Schwächen vor allem in der datengestützten Unterrichtsentwicklung**

### 3 Die Selbstevaluation

Die Selbstevaluation von Schulen ist ein besonders wichtiger Teil des Qualitätsmanagements und der Qualitätsentwicklung. Wie groß die Bedeutung des Faktors Selbstevaluation für die Qualität von Schule ist, zeigt sich u. a. darin, dass viele Schulinspektionen in europäischen Nachbarländern nach einem ersten Durchgang mit ‚full-inspections‘ von einer breit angelegten Einzelschulevaluation zu einer Fokussierung auf schulinterne Selbstevaluationsmaßnahmen übergegangen sind. Auf Basis langjähriger Erfahrungen in der externen Evaluation von Schulen werden interne und externe Evaluation hier als zwei Seiten derselben Medaille betrachtet. Dies hat beispielsweise in den Niederlanden zur Folge, dass die dortige Schul-

**Schulinterne Selbstevaluation besonders wichtig für systematische Qualitätsentwicklung**

inspektion gänzlich auf die Erhebung eigener Daten verzichtet, wenn in einer Ausgangsanalyse festgestellt wird, dass die schulinterne Selbstevaluation bestimmten Qualitätsstandards genügt.

**Voraussetzung für gelungene Selbstevaluation: Transparenz, Vertrauen, konstruktive Fehlerbetrachtung**

Mithilfe der Ergebnisse einer schulinternen Selbstevaluation können Wirkungsannahmen und Handlungsstrategien auf ihre Angemessenheit und ihre tatsächliche Gültigkeit hin befragt werden. Eine schulinterne Evaluation erlaubt es den Schulverantwortlichen also zu überprüfen, ob angestrebte Ziele erreicht und bestimmte Qualitätsstandards eingehalten wurden. Dabei liegen das Vorgehen, die Beteiligung von Personen und Personengruppen sowie die Auswertung und der Umgang mit den Evaluationsergebnissen ganz in der Hand der Schule. Gute schulische Evaluation ist dadurch gekennzeichnet, dass sie einen Beitrag zur Verbesserung von Schule und Unterricht leistet, ohne dabei das Verhältnis von Kosten und Nutzen aus den Augen zu lassen. Sie muss sowohl faire Vergleiche als auch empirisch belastbare und vor allem genaue Ergebnisse garantieren. Ob sie dabei als nützlich empfunden wird, hängt ganz entscheidend davon ab, ob sie in einem Klima der Transparenz, des Vertrauens und des konstruktiven Umgangs mit Fehlern durchgeführt wird.

**Eher vereinzelte Maßnahmen als systematische Selbstevaluation**

Die bisherigen Befunde der Schulinspektion Hamburg zeigen, dass so gut wie keine systematischen Selbstevaluationsmaßnahmen an den inspezierten Hamburger Schulen nachweisbar sind. Finden doch Evaluationsmaßnahmen statt, so handelt es sich häufig um einzelne Maßnahmen, die nur in den seltensten Fällen zu einem Gesamtkonzept verbunden sind. Auffällig ist außerdem, dass der Fokus der Evaluation meist auf Schulentwicklungsschwerpunkte gerichtet wird. Eher selten erfolgt eine Evaluation des Unterrichts.

**Evaluationsergebnisse bleiben meist ohne Konsequenzen**

Zudem resultieren aus den Evaluationsergebnissen meist keine Konsequenzen für die Qualitätsentwicklung. So liegt die Nutzung von schulinternen Evaluationsergebnissen für die Schulentwicklung nach Einschätzung der befragten Lehrerinnen und Lehrer insgesamt im unteren Mittelfeld (vgl. **Abb. C5.2-1**).

**Grundschulen weiter als Sekundarschulen**

Während an Grundschulen erste systematische Selbstevaluationsansätze beobachtbar sind, ergibt sich für Schulen mit Sekundarstufe im Durchschnitt eine relevante negative Abweichung zum Gesamtmittelwert über alle Schulen der Stichprobe. Schulen des Sekundarbereichs zeigen im Bereich der Selbstevaluation also noch Entwicklungspotenzial.

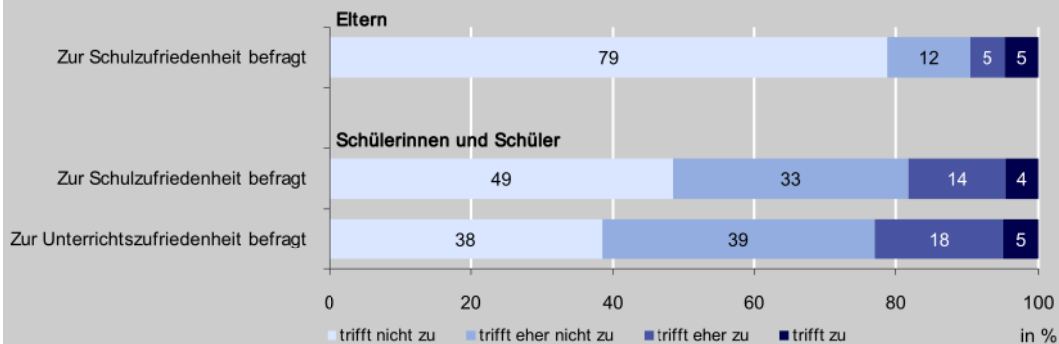
**Eltern und Schüler werden an den Evaluationen kaum beteiligt**

Werden Evaluationsergebnisse für die Optimierung von Schule und Unterricht herangezogen, so sind Art und Umfang der erhobenen Daten zu in die Betrachtung einzubeziehen. Eltern sowie Schülerinnen und Schüler werden an den Evaluationen kaum beteiligt. Wie Ergebnisse aus den Befragungen von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern zeigen, beteiligen die Schulen in der Regel weder Eltern noch Schülerschaft an der datengestützten Weiterentwicklung ihrer Schulen (**Abb. C5.3-1**). So geben nicht einmal zehn Prozent der Eltern an, schon einmal von der Schule ihres Kindes schriftlich zur Zufriedenheit mit deren Arbeit befragt worden zu sein.

**Nur 20% der Schüler dürfen ihren Lehrern regelmäßig Feedback geben**

Kaum anders verhält es sich mit den Möglichkeiten, die Schülerinnen und Schülern eingeräumt werden, ihrer Schule sowie ihren Lehrkräften ein systematisches Feedback zur Qualität ihrer Arbeit zu geben. Nicht einmal jeder sechste

**Abb. C5.3-1: Beteiligung an der schulinternen Evaluation aus Sicht der Eltern sowie aus Sicht der Schülerinnen und Schüler, Zustimmung\* (in %)**



\* Itemformulierungen s. ④

Quelle: Schulinspektion Hamburg 2009, eigene Berechnung, eigene Darstellung

Schüler hat den Inspektionsergebnissen zufolge im Laufe seines Bildungsweges im Hamburger Schulsystem regelmäßig die Möglichkeit, systematisch Rückmeldung zur Zufriedenheit mit der Arbeit der Schule zu geben. Selbst mit Blick auf den Unterricht ist das Einholen von Rückmeldungen kein Standard: Nur jeder fünfte Schüler bzw. jede fünfte Schülerin erhält regelmäßig die Möglichkeit, den eigenen Lehrkräften eine Rückmeldung zur Qualität ihrer Arbeit zu geben und so dazu beizutragen, dass sich die Lernbedingungen verbessern.

### ④ Methodische Erläuterungen

#### Kernstichprobe

Grundlage der hier berichteten Kennwerte sind Daten, die die Schulinspektion Hamburg im Rahmen ihrer jährlichen Kernstichprobe für das Jahr 2008 mithilfe von quantitativen Instrumenten erhoben hat (die Instrumente sind einsehbar unter: <http://www.schulinspektion.hamburg.de>). Diese Stichprobe ist zufallsbasiert und repräsentativ für die allgemeinbildenden Schulen des Hamburger Schulsystems. Für die Schulstichprobenziehung werden Schulen zunächst nach Schulform und dann nach den sozialen Eingangsvoraussetzungen ihrer Schülerschaft gruppiert, da bekannt ist, dass dieses Merkmal einen erheblichen Einfluss auf das Gelingen schulischer Prozesse haben kann. Die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft wird über die Hamburger KESS-Indices zu sozialen Eingangsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern auf Schulebene indiziert (vgl. Pietsch, M. et al. (2007): Ein Index sozialer Belastung als Grundlage für die Rückmeldung ‚fairer Vergleiche‘ von Grundschulen in Hamburg. In: Bos, W. & Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4 – Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 an Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann, S. 225-246.). Aus diesen Gruppierungen wird eine der jeweiligen Gruppengröße angepasste Anzahl von Schulen zufällig gezogen. Die 34 nach diesem Verfahren ausgewählten Schulen bilden das Hamburger Schulsystem in einem Verhältnis von etwa eins zu dreizehn ab.

#### Genauigkeit der Kernstichprobe

Die Bestimmung von Populationskennwerten auf Basis von Stichproben ist immer ungenau. Wie groß der Stichprobenfehler ist, hängt vor allem davon ab, wie groß die Varianz zwischen den einzelnen Messeinheiten (z. B. Unterrichtssequenzen) in der Population ausfällt. Je größer die Varianz, desto ungenauer sind die Aussagen über die Gesamtpopulation, die auf Basis der Stichprobe getroffen werden. Bei den vorliegenden Daten kann davon ausgegangen werden, dass die Befunde der hier auf Schulsystemebene berichteten Kennwerte mit ca. 99-prozentiger Wahrscheinlichkeit den Werten entsprechen, die in einer Vollerhebung an allen Hamburger Schulen zu beobachten gewesen wären. Für Aussagen auf Schulformebene gilt analog eine 95-prozentige Wahrscheinlichkeit. Im vorliegenden Beitrag beziehen sich die Werte immer auf eine 5-prozentige Irrtumswahrscheinlichkeit.



**Itemformulierungen – Stärken und Schwächen im Unterricht**

- Der Umgangston zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern ist wertschätzend und respektvoll.
- Der Unterricht erfolgt auf Basis eines festen Regelsystems, für dessen Einhaltung die Lehrkraft sorgt.
- Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten Aufgaben, die einen klaren Alltags-/Berufsbezug haben.
- Die Lehrkraft berücksichtigt die individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtsgestaltung.
- Die Lehrkraft fördert die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen.
- Die Reflexion eigener Lernprozesse ist Bestandteil des Unterrichts.

**Anteil des wirkungs- und kompetenzorientierten Unterrichts**

Die Schulinspektion Hamburg nutzt zur Einordnung der Ergebnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen ein Stufenmodell, das verschiedene Qualitätsebenen „guten Unterrichts“ umfasst. In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass einzelne Merkmale von Unterrichtsqualität systematisch aufeinander aufbauen und dabei in einer probabilistischen Beziehung zueinander stehen. So führt beispielsweise eine effiziente Klassenführung nicht automatisch zu einer guten individuellen Förderung, erhöht jedoch die Wahrscheinlichkeit, dass diese gelingt. Unterrichtsqualität wird dabei als „Koproduktion“ von Schülern und Lehrkräften in einem Lehr-Lern-Setting verstanden. Lehrkräfte unterbreiten ein Angebot, das Schüler nutzen oder nicht. Entsprechend hängt die Qualität des Unterrichts auch immer von (z. B. motivationalen, kognitiven oder sozialen) Voraussetzungen auf Schülerseite ab und ist nicht ausschließlich auf die Arbeit der Lehrkräfte an einer Schule zurückzuführen. Der Anteil des hier berichteten wirkungs- und kompetenzorientierten Unterrichts entspricht dem Anteil an Unterrichtseinheiten, die im Rahmen der Kernstichprobe des Jahres 2008 das höchste Niveau der Unterrichtsqualität erreicht haben und für die mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist, dass sie Schülerinnen und Schülern einen nachhaltigen Kompetenzerwerb im Sinne der nationalen Bildungsstandards ermöglichen.

**Qualitätsunterschiede des Unterrichts**

Berichtet wird hier die Variation innerhalb der Einzelschulen einerseits und zwischen verschiedenen Schulen und Schulformen andererseits, jeweils in Prozent der Gesamtvariation. Diese Kennwerte werden mithilfe einer hierarchischen Varianzzerlegung berechnet. Generell ist zu beachten, dass die Variation der Unterrichtsqualität auf Einzelschulebene sehr groß ist. Dies hat zur Folge, dass sich trotz nomineller Unterschiede in der Qualität des Unterrichts zwischen Schulen und Schulformen in der Regel nur geringe statistische Unterschiede feststellen lassen. Bei Berücksichtigung der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft auf Schulebene verschwinden die Unterschiede zwischen Schulformen im Sekundarbereich vollends. So ist bezüglich des Einflusses von Schulformen auf die Qualität von Unterricht einzig ein substanzieller institutionell bedingter Unterschied zwischen reinen Grundschulen und Schulen mit Sekundarschulzweig nachweisbar.

**Itemformulierungen – Merkmale des Qualitätsmanagements aus Sicht der Lehrkräfte**

- An unserer Schule haben wir Entwicklungsprioritäten erarbeitet.
- An unserer Schule gibt es ein systematisches Qualitätsmanagement, für das klar geregelt ist, wer was macht.
- An unserer Schule gibt es ein systematisches Konzept zur Einführung neuer Kolleginnen und Kollegen.
- An unserer Schule werden die Ergebnisse wichtiger Maßnahmen unserer Schulentwicklung systematisch dokumentiert und öffentlich gemacht.
- An unserer Schule werden die schulischen Entwicklungsmaßnahmen regelmäßig empirisch überprüft.
- Die Schulleitung oder eine von ihr beauftragte Person führt regelmäßig Unterrichtsbesuche durch und gibt den Kolleginnen und Kollegen eine qualifizierte Rückmeldung.
- An unserer Schule ziehen wir regelmäßig Ergebnisse aus der schulinternen Evaluation zur Unterrichtsentwicklung heran.

**Itemformulierungen – Beteiligung an der schulinternen Evaluation aus Sicht der Eltern sowie aus Sicht der Schülerinnen und Schülern**

- Eltern: Ich bin von der Schule schon einmal schriftlich über meine Zufriedenheit mit der Arbeit der Schule befragt worden.
- Schülerinnen und Schüler: An unserer Schule werden wir regelmäßig gefragt, wie zufrieden wir mit der Schule sind.
- Schülerinnen und Schüler: An unserer Schule werden wir regelmäßig gefragt, wie uns der Unterricht gefällt.

Seit Beginn der 1990er Jahre werden in Hamburg die Lernstände von Schülerinnen und Schülern systematisch erfasst. So nimmt Hamburg regelhaft an den internationalen Schulvergleichsuntersuchungen IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), PISA (Programme for International Student Assessment) und TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) teil. Diese Vergleichsstudien ermöglichen es, die Leistungsfähigkeit des Hamburger Bildungssystems im nationalen und internationalen Vergleich zu betrachten. Darüber hinaus gibt es Hamburger Studien wie die LAU- (Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung) und KESS-Untersuchungen (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern). Diese betrachten den individuellen Lernzuwachs in verschiedenen Fähigkeitsbereichen im zeitlichen Verlauf.

Ein wichtiges Ziel dieser Studien ist es, mithilfe von Leistungstests den ‚Output‘ eines Schulsystems in Form kognitiver Kompetenzen zu ermitteln <sup>59</sup>. Unter dem Begriff der Kompetenzen werden dabei gemeinhin die umfassenden kognitiven, volitionalen, motivationalen und sozialen Befähigungen eines Individuums verstanden, Problemlösungen in unterschiedlichen Situationen angemessen anzuwenden.<sup>59</sup> Die hierfür herangezogenen Modelle lassen sich in Kompetenzstrukturmodelle einerseits und Kompetenzentwicklungsmodelle andererseits unterscheiden. Strukturmodelle beschreiben, welche Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erwarten sind und wie sich diese empirisch so manifestieren, dass sie z. B. im Rahmen von Schulleistungstests erfasst werden können. Entwicklungsmodelle machen demgegenüber empirisch begründete Aussagen darüber, wie sich Kompetenzstrukturen im Rahmen individueller Entwicklungsverläufe entwickeln. Modelle zur Beschreibung von Schülerkompetenzen erlauben somit einerseits die Charakterisierung von Anforderungen, die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schulkarriere bewältigen können sollen, und andererseits wissenschaftlich begründete Aussagen über die Differenzierungsgrade in den Niveaus fachbezogener Kompetenzen. Darüber hinaus formulieren sie Erwartungen an die kognitive und psychosoziale Entwicklung jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin. Zugleich verpflichten sie Bildungseinrichtungen, angemessene Bedingungen für das Erreichen dieser Lern- und Entwicklungsziele bereitzustellen.

Eine besondere Bedeutung bekommt die Erfassung kognitiver Kompetenzen vor dem Hintergrund nationaler Bildungsstandards, die durch die Kultusministerkonferenz der Länder in den Jahren 2003 und 2004 festgelegt wurden. In Anlehnung an die empirisch fundierten Modelle legen die Standards diejenigen Kompetenzen fest, über die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Bildungsbiografie verfügen sollen.

Auf Basis der PISA- und IGLU-Studien<sup>60</sup> soll im Folgenden zunächst die Situation in Hamburg im nationalen und internationalen Vergleich dargestellt

59 Weinert, F. E. (2001): Concepts of Competence – A conceptual Clarification. In: D. S. Rychen; L. H. Salganik (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Bern: Hogrefe, S. 45-65; Klieme, E. et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – eine Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.


60 Die Erfassung von Kompetenzen im Rahmen der jährlichen flächendeckenden Lernstandserhebungen erlauben zur Zeit keine Auswertung für die Zwecke der Bildungsberichterstattung.

werden (1). Danach folgt mit Blick auf die Ergebnisse der drei Hamburger KESS-Untersuchungen ein genauerer Blick auf die Situation innerhalb Hamburgs (2).

## 1 Hamburg im nationalen und internationalen Vergleich

Im Jahr 2000 wurde in Deutschland erstmalig eine PISA-Studie, im Jahr 2001 die erste IGLU-Studie durchgeführt. Beide Studien erlauben länderbezogene Aussagen zu den Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten in ihrer Bildungslaufbahn erworben haben. Während IGLU deren Einordnung zum Ende der Grundschulzeit (Jahrgangsstufe 4) ermöglicht, kann mithilfe von PISA das Kompetenzniveau von 15-Jährigen (v. a. Jahrgangsstufe 9) für alle Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich beschrieben und eingeordnet werden.

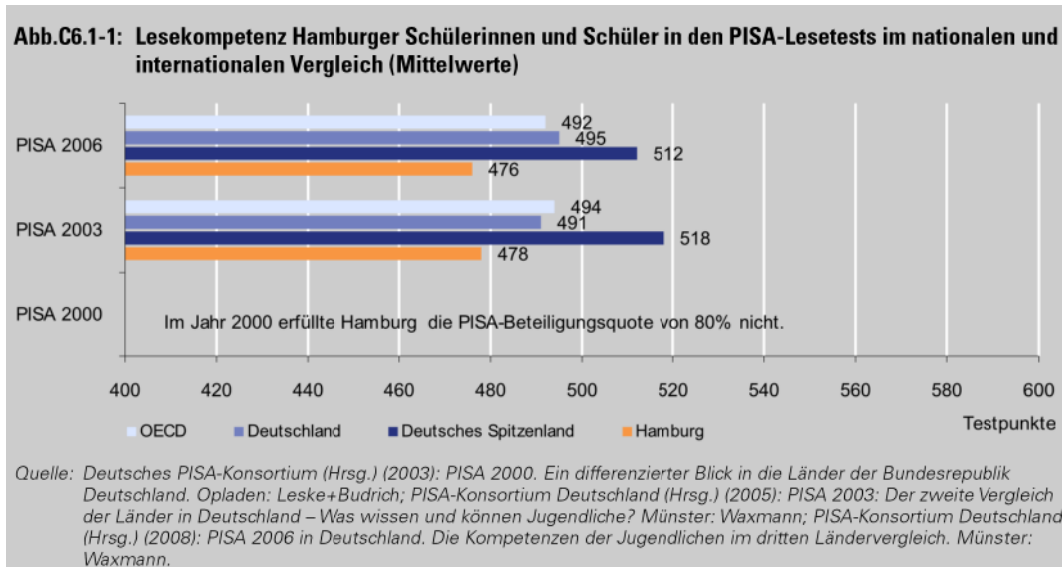
Untersuchungsfokus ist sowohl in IGLU als auch in PISA 2000 die Lesekompetenz. Sie gilt als zentrale Voraussetzung für das Lernen und stellt folglich eine wichtige Grundlage für den Erfolg in Schule und Beruf dar. Während im Grundschulalter das Lesenlernen selbst im Mittelpunkt steht, tritt im weiteren Bildungsvorlauf Lesen vor allem als Instrument zum weiteren Kompetenzerwerb in den Vordergrund („Lesen um zu Lernen“). Entsprechend steht bei den Erhebungen der Lesekompetenz in PISA und IGLU Unterschiedliches im Vordergrund. Der Test zur Erfassung der Lesekompetenz in IGLU ist eher technisch und weniger verstehensorientiert. In den PISA-Tests hingegen werden die Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Leseanlässen und mit einer Vielfalt unterschiedlicher Problemsituationen konfrontiert, die sie durch den zielorientierten Gebrauch von Texten bearbeiten können.


Allein aus diesem Grund sind Vergleiche von IGLU und PISA nur eingeschränkt möglich. Beide Studien haben aber feste Untersuchungsrhythmen und erlauben deshalb jeweils Analysen zu den relativen Veränderungen über die Zeit. Somit lassen sich auf Basis der PISA- und IGLU-Ergebnisse generelle Entwicklungen im Hamburger Bildungssystem in Form von Trends aufzeigen. IGLU wurde in Hamburg bisher in zwei Wellen in den Jahren 2003 (statt 2001) und 2006 durchgeführt, PISA in drei Wellen in den Jahren 2000, 2003 und 2006 („Stichproben IGLU 2001 und PISA 2000“ )

### 1.1 PISA- und IGLU-Trends im Lesen in den Jahren 2000 bis 2006

Sowohl die PISA- als auch die IGLU-Ergebnisse zur Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler haben deutlich gemacht, dass das deutsche Bildungssystem den Anschluss an die Weltspitze derzeit nicht halten kann. Vor allem Jugendlichen in der Sekundarstufe fällt insbesondere die aktive Konstruktion des Sinngehaltes von Texten in der Regel schwer. Bezogen auf Gesamtdeutschland haben sich die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler im Primar- und Sekundarbereich über die Erhebungszeitpunkte hinweg leicht verbessert. Vor allem im Grundschulbereich zeigt sich diese Tendenz. Im Sekundarschulbereich hingegen lassen sich nur sehr

Leichte Zunahme der  
Lesekompetenz in  
Deutschland



leichte positive Veränderungen beobachten. Dennoch können die beobachteten Veränderungen in den Ergebnissen der PISA- und IGLU-Studien als ein Indiz für greifende bildungspolitische Maßnahmen im Primar- und im Sekundarschulbereich gesehen werden („Trends in PISA und IGLU“ )

Für Hamburg sind solche Veränderungen allerdings weder im Rahmen von PISA noch in den IGLU-Studien nachweisbar. So zeigt sich beispielsweise in PISA, dass die Kompetenzwerte bayerischer und thüringischer Schülerinnen und Schüler regelmäßig im oberen Bereich der Kompetenzskala liegen, wohingegen insbesondere in den Stadtstaaten Bremen und Hamburg die Kompetenzen der 15-Jährigen deutlich unterhalb des OECD-Durchschnitts liegen. Im Rahmen der IGLU-Studien sah es für Hamburg etwas besser aus. Gleichwohl lag die Lesekompetenz der getesteten Viertklässler auch hier weit unter der von Kindern aus Thüringen und Bayern und erreichte nicht den bundesdeutschen Durchschnitt. Und während sich der deutsche Mittelwert in den Jahren 2001 bis 2006 im Vergleich zum Mittel der EU-Staaten deutlich verbesserte und in 2006 sogar positiv von diesem abhob, stagnierte die Lesekompetenz der Hamburger Schülerschaft in diesem Zeitraum leicht unterhalb des EU-Mittels. Entsprechend geben die empirisch beobachteten Unterschiede Hamburgs im nationalen und internationalen Vergleich immer wieder Anlass zu Diskussionen und Spekulationen.

Betrachtet man die PISA-Ergebnisse der Jahre 2003 und 2006<sup>61</sup> im Detail so zeigt sich, dass zu beiden Messzeitpunkten die Lesekompetenz der Hamburger Schülerinnen und Schüler deutlich unterhalb des internationalen Mittelwertes von 500 Kompetenzpunkten lag (**Abb. C6.1-1**).

Die Leseleistung der Fünfzehnjährigen ist in diesem Zeitraum in etwa unverändert auf demselben Niveau geblieben und stagniert deutlich unterhalb des gesamtdeutschen Mittelwertes. Dieser Kompetenzunterschied lässt sich auch aus-

**In Hamburg demgegenüber keine positive Veränderung**

**Lesekompetenz der 15-Jährigen unter internationalem Mittelwert**

**Deutlicher Kompetenzrückstand der 15-Jährigen auch im nationalen Vergleich**

<sup>61</sup> Im Jahr 2000 gelang es in Hamburg nicht, ausreichend viele Schülerinnen und Schüler an der freiwilligen Fragebogenuntersuchung zu beteiligen, so dass für diesen Zeitpunkt keine Kennwerte berichtet werden können.

drücken als Lernzuwachs, den Schülerinnen und Schüler gemeinhin im Rahmen eines Schuljahres hinzulernen. Hier zeigt sich Folgendes: Im relativen Vergleich lag die Lesekompetenz Hamburger Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 Jahren sowohl 2003 als auch 2006 im Mittel etwa ein Lernjahr hinter der eines durchschnittlichen deutschen Schülers desselben Alters.

Etwas weniger deutlich gestaltete sich der Kompetenzrückstand fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler im Lesen aus Hamburg im Vergleich zum OECD-Mittel. Ungefähr ein halbes Lernjahr liegt hier die Lesekompetenz der Hamburger Jugendlichen hinter der aus anderen Industriestaaten zurück. Wiederum lässt sich dabei in Hamburg keine positive Veränderung über die Zeit feststellen. Der Kompetenzrückstand der Fünfzehnjährigen in Hamburg zum Durchschnitt der OECD-Staaten ist im Zeitraum von 2003 bis 2006 stabil geblieben.

Darüber hinaus zeigt sich, dass sich der Unterschied zum deutschen Spitzenland – dem Land, in dem die Schülerinnen und Schüler jeweils über die höchste Lesekompetenz verfügten (2003: Bayern, 2006: Thüringen) – leicht verringert hat. Dies kann allerdings nicht als Hinweis auf eventuell greifende Maßnahmen im Hamburger Bildungssystem gewertet werden, denn die Verringerung des Abstandes resultiert nicht aus einer verbesserten Leistung der Hamburger Schülerinnen und Schüler, sondern ist vielmehr die Folge einer etwas geringeren Leseleistung der Schülerinnen und Schüler in dem Land mit den besten Ergebnissen.

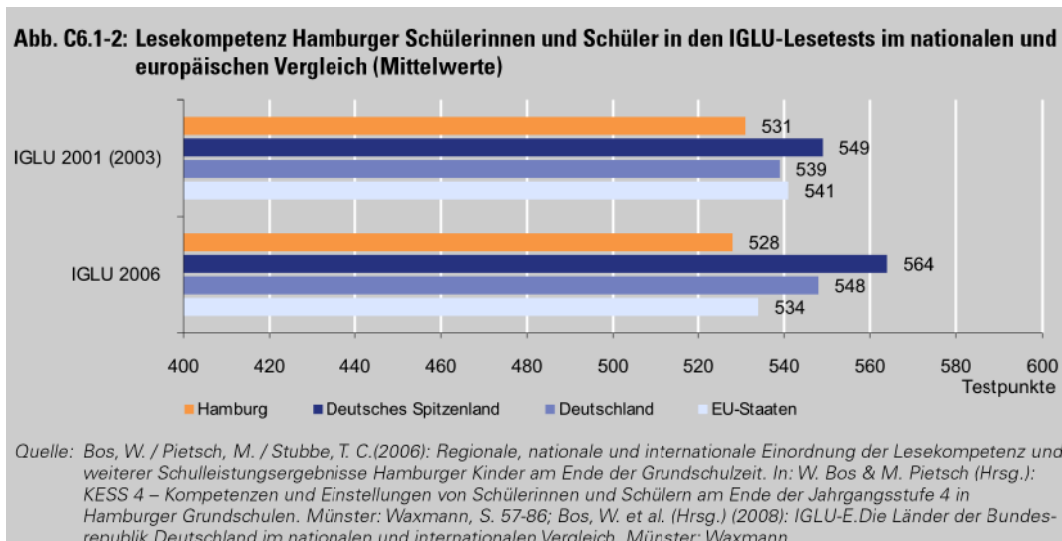
Im Grundschulbereich sind die Unterschiede nicht ganz so extrem wie im Sekundarschulbereich. Allerdings ist bei der Interpretation der IGLU-Trends zu beachten, dass die nationale Erweiterung der ersten IGLU-Erhebung 2001 in Hamburg im Rahmen der Hamburger Studie KESS 4 im Jahr 2003 nachgeholt wurde. Entsprechend lagen zwischen den ermittelten Kennwerten der IGLU-2001-Studie und den für Hamburg ermittelten Kompetenzwerten zwei Jahre, in denen Entwicklungen auf Schul- und Schulsystemebene hätten stattfinden können. Dies mag unter anderem erklären, warum der Unterschied in der Lesekompetenz Hamburger Schülerinnen und Schüler zum Ende der Grundschulzeit in der ersten IGLU-Erhebung deutlich geringer war als im Rahmen von IGLU 2006 (**Abb. C6.1-2**).

Zu beiden Messzeitpunkten lag die Leseleistung der Hamburger Viertklässler oberhalb des internationalen Mittelwertes der IGLU-Studie von 500 Punkten (2001) bzw. 506 Punkten (2006). Hamburger Kinder verfügen am Ende der Grundschulzeit im internationalen Vergleich also über eine höhere Lesekompetenz als das Mittel aller Schülerinnen und Schüler, die am internationalen Vergleich teilnahmen. Dieser Trend ist stabil. Von 2003 bis 2006 lassen sich weder positive noch negative Veränderungen in der Leistung der Hamburger Schülerinnen und Schüler feststellen. Das Niveau ihrer Lesekompetenz ist in diesem Zeitraum stabil geblieben.

Da sich jedoch in den anderen Ländern der Bundesrepublik positive Entwicklungen abzeichnen, hat sich der Abstand sowohl zum deutschen Spitzenland (2001: Baden-Württemberg, 2006: Thüringen) als auch zum gesamtdeutschen Mittelwert im Zeitraum von 2003 bis 2006 deutlich vergrößert. Erreichten Hamburger Kinder im Jahr 2003 im Lesen noch fast das mittlere Niveau der Schülerinnen und Schüler im

**Leseleistung  
Hamburger  
Grundschüler oberhalb  
des internationalen  
Mittelwertes**

**Rückstand der  
Grundschüler  
gegenüber deutschem  
Mittelwert hat  
zugenommen**



Bundesgebiet, die an den IGLU-Tests des Jahres 2001 teilnahmen, so lagen ihre Lesefähigkeiten im Jahr 2006 bereits rund ein halbes Lernjahr zurück.

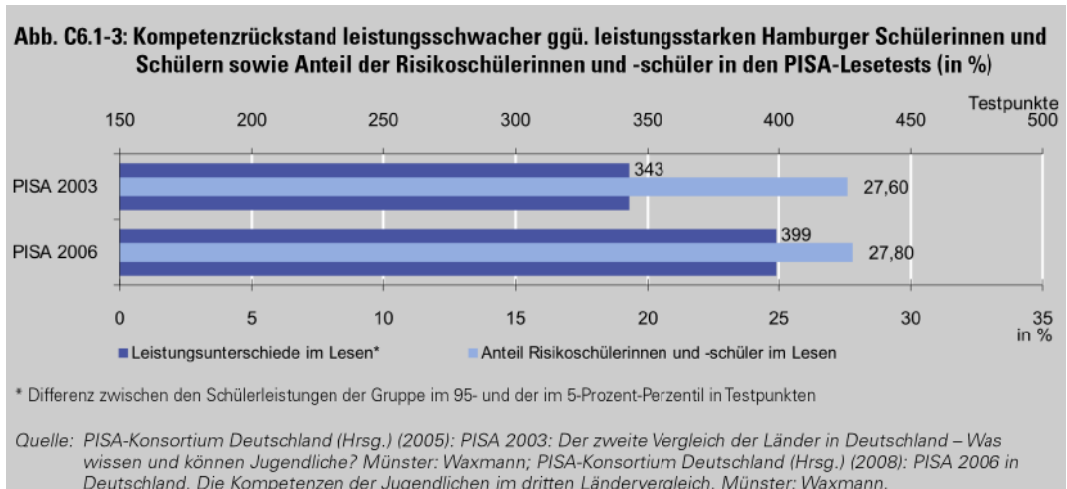
Der Abstand zum Mittel der EU-Mitgliedsstaaten konnte hingegen gewahrt werden. Zu beiden Messzeitpunkten lag die Lesekompetenz Hamburger Kinder am Ende der Grundschulzeit im Vergleich nur leicht unterhalb der von Kindern aus anderen EU-Nationen, wobei der Abstand in Folge einer geringeren Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in anderen europäischen Ländern sogar nominell leicht geschrumpft ist.

Es bleibt somit festzuhalten, dass sich sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich des Hamburger Schulsystems in den vergangenen Jahren keine Veränderungen in den Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern nachweisen lassen. Während sich bundesweit ein leicht positiver Trend abzeichnet und Kinder und Jugendliche aus Deutschland zunehmend den internationalen Anschluss finden, stagniert die Lesekompetenz der Hamburger Schülerinnen und Schüler zwischen den einzelnen Messzeitpunkten der Studien PISA und IGLU.

**Insgesamt stagniert die Lesekompetenz der Hamburger Schüler**

## 1.2 Leistungsrückstand und Risikoschüler in PISA

Neben Angaben zu Trends in den mittleren Lesekompetenzniveaus von Schülerinnen und Schülern stellt sich die Frage, wie stark sich leistungsstarke von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern unterscheiden. Insbesondere in Großstädten sind diese Unterschiede gemeinhin relativ groß, da hier Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen beschult werden. Diese Tatsache schlägt sich auch im Vergleich von Flächenländern und Stadtstaaten nieder. Ein gebräuchlicher Kennwert, der die Ungleichheit des Kompetenzerwerbs anschaulich macht, ist die Differenz zwischen dem Kompetenzniveau, das die fünf Prozent der Leistungsstärksten eines Bundeslandes erreichen, und dem Kompetenzniveau, unter dem die fünf Prozent der Leistungsschwächsten bleiben. Sowohl PISA als auch IGLU machen deutlich, dass zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern mehrere Lernjahre Unterschied

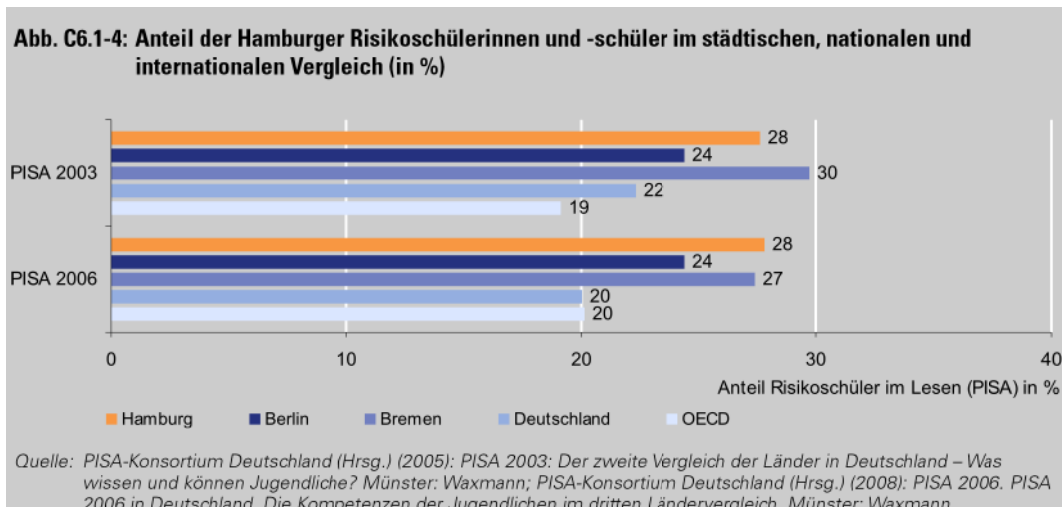


liegen können. Wie PISA zeigt, ist in Deutschland seit Jahren eine unverändert große Spannbreite zwischen starken und schwachen Leserinnen und Lesern zu beobachten. Wie der nationale Bildungsbericht 2008 betont,<sup>62</sup> entwickeln sich dabei die Leistungen nach dem Übertritt von der Grund- in die Sekundarstufe deutlich auseinander. Zudem haben die Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Erhebungen noch zugenommen. Dies bestätigt, dass Schülerinnen und Schüler, die bereits zum Ende der Grundschulzeit eher schwache Leser waren, den Anschluss an leistungsstarke Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Sekundarstufe zunehmend verlieren.

Betrachtet man die Unterschiede in der Lesekompetenz von Fünfzehnjährigen in Hamburg, lässt sich Vergleichbares feststellen (**Abb. C6.1-3**). Der Unterschied in der Lesefähigkeit der fünf Prozent leistungsschwächsten und der fünf Prozent leistungsstärksten Leser betrug bereits im Jahr 2003 mehr als 300 Kompetenzpunkte – eine Differenz, die so groß ist, dass sie kaum in Lernjahre umgerechnet werden kann. Gleichwohl nahm dieser Unterschied zum Jahr 2006 noch einmal zu und vergrößerte sich auf ca. 400 Kompetenzpunkte. Darüber hinaus ist der in Hamburg nachgewiesene Unterschied deutlich größer als im gesamten Bundesgebiet. Hier liegt der Unterschied zwischen besonders leistungsstarken und besonders leistungsschwachen Leserinnen und Lesern im Alter von 15 Jahren bei rund 350 Kompetenzpunkten. Für Hamburg bestätigt sich somit der Bundestrend in besonderer Weise.


Der enorme Unterschied im Lesekompetenzniveau lässt sich auch am Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler ablesen, die den Anschluss an einen Mindeststandard von Lesekompetenz verloren haben. Dieser Mindeststandard befähigt dazu, die grundlegenden Chancen für den weiteren Kompetenzerwerb und den Zugang zum Arbeitsmarkt zu wahren. In PISA firmiert diese Gruppe unter dem Begriff der „Risikoschüler“. In Bezug auf die Lesefähigkeit besitzen diese Schülerinnen und Schüler zwar elementare Lesefertigkeiten, die jedoch einer praktischen Bewährung in lebensnahen Kontexten nicht standhalten. Im Jahr 2006 lag der Anteil der Risikoschüler im Lesen deutschlandweit bei 20,1 Prozent. In Hamburg hingegen

62 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: Bertelsmann.



lag ihr Anteil bei 27,8 Prozent; er hat sich damit seit 2003 (27,6%) auf hohem Niveau stabilisiert. Dies ist für einen Stadtstaat mit einer großen Heterogenität in den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als Problem grundsätzlich zwar erklärbar, in der sichtbar werdenden Dimension jedoch kritisch. In keinem anderen Bundesland lassen sich für das Jahr 2006 mehr Risikoschüler nachweisen als in Hamburg (**Abb. C6.1-4**). Selbst in den Stadtstaaten Bremen (Anteil Risikoschüler im Lesen: 27,4%) und Berlin (Anteil Risikoschüler im Lesen: 24,4%) gelingt es, einem größeren Anteil von Schülerinnen und Schülern eine grundlegende Lesekompetenz zu vermitteln.

## 2 Leistungsvergleiche innerhalb Hamburgs

Im Unterschied zu vielen anderen Ländern in Deutschland hat sich Hamburg bereits früh dazu entschlossen, die Lernstände und die Lernstandentwicklung seiner Schülerinnen und Schüler flächendeckend mithilfe von Leistungstests zu ermitteln. Während mit den Untersuchungen zur Lernausgangslage (LAU) bereits in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre die Grundlagen für ein solches Vorgehen geschaffen und umfangreiche Erfahrungen gesammelt wurden, liegen aktuelle Daten insbesondere aus den KESS-Untersuchungen (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) vor. Die KESS-Studie wurde bisher zu drei Messzeitpunkten durchgeführt: zum Ende der Jahrgangsstufe 4 im Jahr 2003, zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 im Jahr 2005 und zum Ende der Jahrgangsstufe 8 im Jahr 2007. In Vorbereitung ist eine weitere Erhebung in der Jahrgangsstufe 10. Die Studie erlaubt die Beschreibung individueller Lernzuwächse und somit Aussagen zu Veränderungen auf individueller Ebene im Hamburger Bildungssystem („Längsschnittanalysen in KESS“ ).



## 2.1 Lernzuwächse von Jahrgangsstufe 4 bis 8 in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik

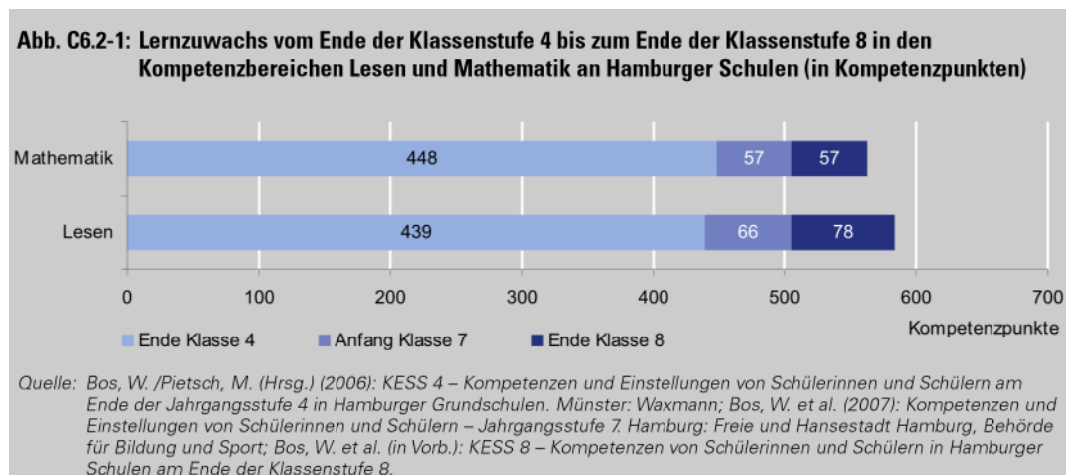
Schule soll Kindern und Jugendlichen ermöglichen zu lernen und ihre Kompetenzen zu erweitern. Wie PISA und andere Untersuchungen zeigen, liegen die durchschnittlichen Lernzuwächse, die Kinder pro Jahr erzielen können, bei rund 33 Prozent einer Standardabweichung. Zur besseren Veranschaulichung können diese Zuwächse auch in ‚Lernjahren‘ ausgedrückt werden: Ein ‚Lernjahr‘ beschreibt, wie viel ein Kind in der Regel in einem Schuljahr hinzulernt.

Die KESS-Untersuchungen ermöglichen Aussagen zum individuellen Lernzuwachs unter anderem in den Bereichen Lesen und Mathematik. Der Unterschied der KESS-Studie gegenüber IGLU und PISA liegt vor allem darin, dass die individuelle Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern nachvollzogen werden kann. Auf diese Weise lassen sich nicht nur Trends feststellen, sondern es können auch Aussagen zur Wirksamkeit des Hamburger Bildungssystems auf die kognitive und psychosoziale Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler eines kompletten Jahrgangs getroffen werden.<sup>63</sup>

Betrachtet man die Daten dieser Untersuchungen für den Zeitraum von 2003 bis 2007 für Lesen und Mathematik, so zeigt sich, dass auch die Kompetenzen von Hamburger Schülerinnen und Schülern im Schnitt um rund eine Drittel Standardabweichung zunehmen – sie also ein ‚Lernjahr‘ voranschreiten (**Abb. C6.2-1**). Gleichwohl zeigen die Befunde auch, dass der mittlere Lernzuwachs im Bereich der mathematischen Kompetenzen etwas geriner ausfällt als im Bereich des Lesens. Vor allem nach Beendigung der Beobachtungsstufe – in den Jahrgangsstufen 7 und 8 – wird im Lesen deutlich mehr hinzugelernt als in Mathematik.

Lernzuwachs im Lesen  
stärker als in  
Mathematik

C  
6



<sup>63</sup> Für eine Darstellung regionaler Verteilungen von Kompetenzen der Hamburger Schülerinnen und Schüler in KESS 7 vgl. A2.3.

## 2.2 Lernzuwächse von Jahrgangsstufe 4 bis 8 nach Geschlecht

Mädchen lesen besser, Jungen sind besser in Mathematik. Dies ist die Befundlage einer Vielzahl von Untersuchungen aus den letzten Jahren für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Nicht zuletzt diese Erkenntnis und die daraus resultierenden bildungspolitischen Maßnahmen scheinen zumindest im Grundschulbereich Früchte getragen zu haben. So zeigten die IGLU-Studien 2001 und 2006 eine Halbierung des Leistungsvorsprungs von Mädchen gegenüber Jungen im Leseverstehen. In der Sekundarstufe hingegen lassen sich in den PISA-Untersuchungen noch keine vergleichbaren Effekte erkennen.

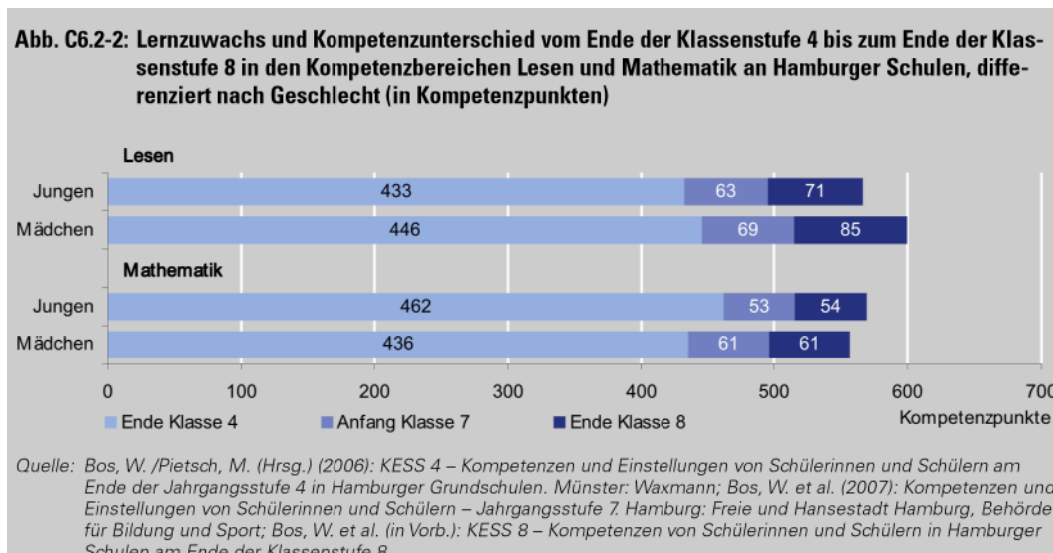
Auch in den Hamburger KESS-Untersuchungen lässt sich für den Sekundarbereich nicht feststellen, dass Jungen im Leseverständnis zu den Mädchen aufschließen. Vielmehr vergrößert sich der Abstand sogar, da Mädchen in Hamburg im Verlauf der Klassenstufen 5 bis 8 mehr hinzulernen als Jungen (**Abb. C6.2-2**). Liegt die Lesekompetenz von Jungen zum Ende der Grundschulzeit nur rund ein viertel Lernjahr hinter der von Mädchen, steigert sich der Abstand bis zum Ende der Klassenstufe 8 auf rund ein Lernjahr.

Anders verhält es sich im Bereich der Mathematik. Zum Ende der Jahrgangsstufe 4 liegt der Leistungsvorsprung von Jungen hier bei rund einem drei viertel Lernjahr. Jedoch schließen die Mädchen im Verlauf der Klassenstufen 5 bis 8 deutlich auf und verringern den Kompetenzrückstand in Mathematik auf rund ein Viertel eines Lernjahres. Die Leistungsdifferenz von Mädchen zu Jungen hat sich somit im Laufe von vier Schuljahren mehr als halbiert. Wie auch im Bereich des Lesens zeigt sich für den Bereich der Mathematik, dass es in Hamburg Mädchen sind, die im Verlaufe der Sekundarstufe mehr hinzulernen als Jungen. Es bleibt abzuwarten, ob die geplanten Reformen Einfluss auf die Struktur dieser Befunde haben werden.

**Leistungsvorsprung der Grundschülerinnen im Lesen nicht mehr so ausgeprägt**

**In der Sekundarstufe hingegen vergrößert sich der Abstand**

**In Mathematik holen die Mädchen in Klasse 5 bis 8 deutlich auf**



### 2.3 Lernzuwächse von Jahrgangsstufe 4 bis 8 nach sozialem Hintergrund

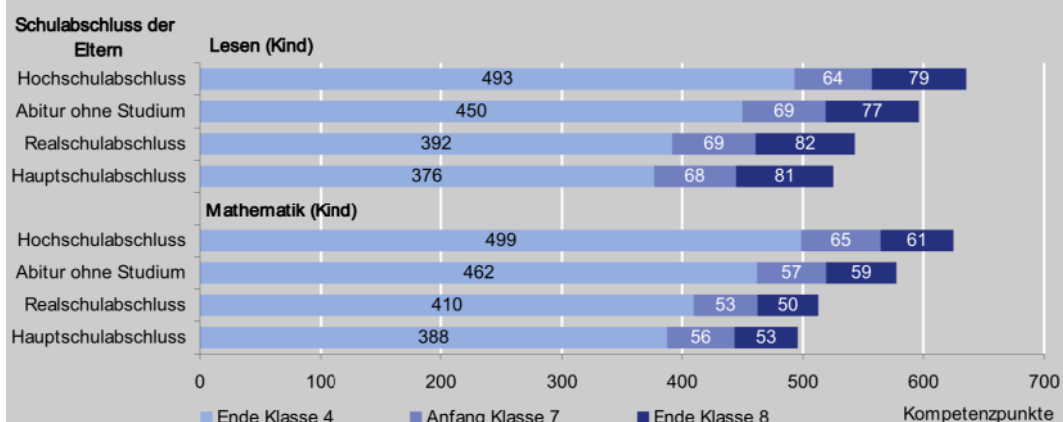
**Herkunftsbedingte Kompetenzunterschiede in Hamburg besonders groß**

Alle Schulleistungsuntersuchungen der vergangenen Jahre haben gezeigt, dass in kaum einer anderen Nation der Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern in so starkem Maße mit der sozialen Herkunft zusammenhängt wie in Deutschland. Bereits zum Ende der Grundschulzeit sind, wie IGLU zeigt, die herkunftsbedingten Kompetenzunterschiede so groß, dass die Kompetenzentwicklung von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern im Lesen und in Mathematik bis zu zwei Lernjahre hinter der von Kindern aus bildungsnahen Elternhäusern zurückliegt. In Hamburg ist dieser Zusammenhang von sozialem Hintergrund und Kompetenzerwerb besonders stark ausgeprägt.

Messen lässt sich der soziale Hintergrund der Schülerfamilien u. a. anhand des höchsten Bildungsabschlusses in der Familie, also dem höchsten Abschluss, den mindestens ein Elternteil im Rahmen seiner Bildungsbiografie erworben hat. Mit Blick auf dieses Kriterium lassen sich für Schülerinnen und Schüler an Hamburger Schulen erwartungsgemäß gravierende Unterschiede in den Kompetenzen feststellen (**Abb. C6.2-3**). So liegt die Lesekompetenz von Kindern, deren Eltern maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen, zum Ende der vierten Jahrgangsstufe sehr deutlich unterhalb der Lesekompetenz von Kindern, in deren Elternhaus mindestens eine Person über einen Hochschulabschluss verfügt. Aber auch die Lesekompetenz von Kindern, in deren Elternhaus mindestens ein Elternteil maximal das Abitur oder einen Realschulabschluss erworben hat, liegt deutlich unterhalb der Lesekompetenz von Kindern aus Akademikerfamilien. Sichtbar wird auch, dass sich die bereits am Ende der Grundschulzeit beachtlichen Kompetenzunterschiede im Laufe der Sekundarstufe I nicht wesentlich verringern. Zwar lernen

**Keine Kompensation von Kompetenzunterschieden durch Unterricht erkennbar**

**Abb.C6.2-3: Lernzuwachs und Kompetenzunterschied vom Ende der Klassenstufe 4 bis zum Ende der Klassenstufe 8 in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik an Hamburger Schulen, differenziert nach höchstem Bildungsabschluss im Elternhaus (in Kompetenzpunkten)**



Quelle: Bos, W. /Pietsch, M. (Hrsg.) (2006): KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann; Bos, W. et al. (2007): Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport; Bos, W. et al. (in Vorb.): KESS 8 – Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Hamburger Schulen am Ende der Klassenstufe 8.


Kinder aller Herkunftsfamilien etwa in dem gleichen Maße im Laufe dieser Zeit dazu, Kompensationseffekte durch Unterricht lassen sich jedoch nicht beobachten.

Ein ähnliches Bild findet sich im Bereich der mathematischen Kompetenz. Hier werden die sehr großen Kompetenzunterschiede im Laufe der Zeit sogar noch verstärkt. Denn Schülerinnen und Schüler, in deren Elternhaus mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss erworben hat, lernen in den ersten Jahren der Sekundarstufe I vergleichsweise mehr hinzu als Kinder, in deren Elternhaus dies nicht der Fall ist. So liegen die mathematischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern aus Familien, in denen die Eltern maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen, zum Ende der Klassenstufe 4 deutlich hinter den Mathematikkompetenzen von Akademikerkindern. Dieser Abstand vergrößert sich bis zum Ende der Klassenstufe 8. Ähnliche Effekte finden sich für alle Vergleichsgruppen. Kinder aus Nicht-Akademiker-Familien bleiben in Hamburg somit im Bereich der mathematischen Kompetenzen im Laufe der ersten vier Schuljahre der Sekundarstufe zunehmend hinter Akademikerkindern zurück.

Die Bildungsoffensive ist angetreten, den engen Zusammenhang zwischen Schulleistung und Herkunftsmerkmalen zu lockern. Ob dies gelingt, wird im Rahmen künftiger Bildungsberichte aufmerksam beobachtet werden müssen.

## 2.4 Lernzuwächse von Jahrgangsstufe 4 bis 8 nach Migrationshintergrund<sup>64</sup>

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erreichen hierzulande in der Regel deutlich niedrigere Kompetenzniveaus als Kinder ohne einen Migrationshintergrund. Diese Tatsache wurde sowohl im Rahmen des UN-Sonderberichts zum Stand der Umsetzung der Kinderrechtskonventionen in Deutschland<sup>65</sup> gerügt als auch im nationalen Bildungsbericht des Jahres 2006 als zentrales Problem des deutschen Bildungssystems herausgestellt.

Der Migrationshintergrund nach KESS  wird daran festgemacht, ob die Eltern im Ausland geboren wurden oder nicht. Legt man dieses Kriterium zugrunde, dann machen die KESS-Befunde deutlich, dass die Lesekompetenz von Kindern, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, bereits zum Ende der Grundschulzeit rund zwei Lernjahre hinter der im Durchschnitt erreichten Lesekompetenz von Kindern aus deutschstämmigen Familien zurückliegt (**Abb. C6.2-4**).

Allerdings verringern sich diese Unterschiede im Laufe der Zeit vor allem dadurch, dass Kinder aus Familien mit einem Migrationshintergrund in Relation zu Kindern aus Familien ohne Migrationshintergrund vergleichsweise große Lernfortschritte erreichen. So reduziert sich der Abstand zwischen Ende Jahrgangsstufe 4 bis zum Ende der Jahrgangsstufe 8 von zwei Lernjahren auf rund eineinhalb Lernjahre.

**In Mathematik verstärken sich die Unterschiede in Klasse 5 bis 8 noch**

**Lesekompetenz von Schülern mit Migrationshintergrund im Mittel geringer**

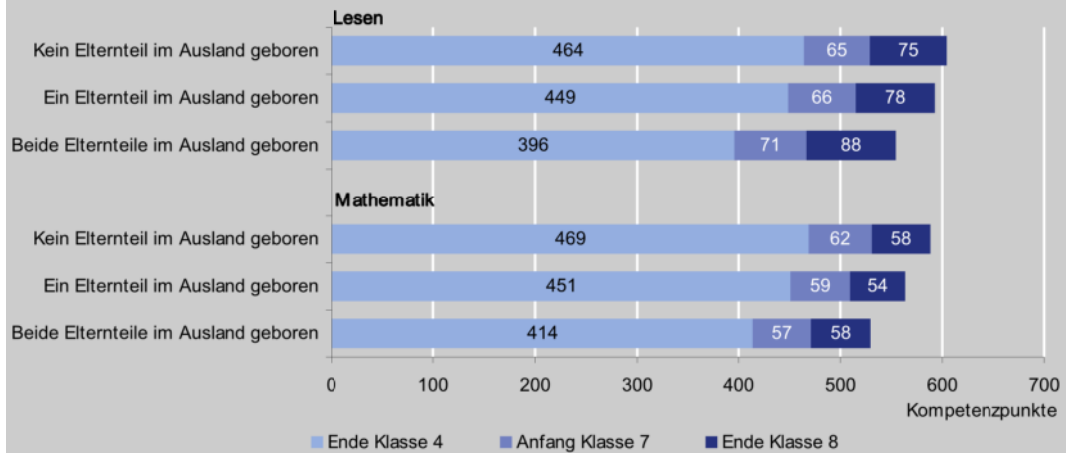
**Im Verlauf der Klassen 5 bis 8 holen diese Schüler auf**

C  
6

64 Da sich dieser Abschnitt auf die Definition „Migrationshintergrund“ in der KESS-Studie bezieht, wird das dort verwendete Kriterium (s. Text) zugrunde gelegt.

65 United Nations (2007): Implementation of General Assembly Resolution 60/251 of 15 March 2006 Entitled “Human Rights Council”. Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Víctor Muñoz. Mission to Germany: 13-21 February 2006, abrufbar unter: [http://www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/pdf/Munoz\\_Mission\\_on\\_Germany.pdf](http://www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/pdf/Munoz_Mission_on_Germany.pdf) [23.05.2009]; Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: Bertelsmann.

**Abb. C6.2-4: Lernzuwachs und Kompetenzunterschied vom Ende der Klassenstufe 4 bis zum Ende der Klassenstufe 8 in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik an Hamburger Schulen, differenziert nach Migrationshintergrund\* (in Kompetenzpunkten)**



\*Migrationshintergrund nach KESS

Quelle: Bos, W. /Pietsch, M. (Hrsg.) (2006): KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann; Bos, W. et al. (2007): Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport; Bos, W. et al. (in Vorb.): KESS 8 – Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Hamburger Schulen am Ende der Klassenstufe 8.

C  
6

**In Mathematik keine Verringerung des Kompetenzabstandes in Klasse 5 bis 8 erkennbar**

Im Bereich der mathematischen Kompetenzen hingegen sind solche Effekte nicht beobachtbar. Kinder aus Familien, in denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, liegen mit ihren mathematischen Kompetenzen bereits zum Ende der Grundschulzeit um rund ein Dreivierteljahr in der Lernentwicklung gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund zurück. Alle Schülerinnen und Schüler lernen dann im Laufe der ersten vier Jahre in der Sekundarstufe I gleichermaßen dazu. Entsprechend bleiben die Kompetenzunterschiede auf gleichem Niveau erhalten.

### Ⓜ Methodische Erläuterungen

#### Kompetenzmessung in IGLU, PISA und KESS

In IGLU, PISA und den KESS-Untersuchungen sollen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mithilfe von Leistungstests gemessen werden. In allen drei Studien orientiert sich das zugrunde liegende Konstruktverständnis an der internationalen Diskussion über Grundbildung im Sinne von Literacy. Der Literacy-Begriff verfolgt einen pragmatischen Ansatz, bei dem ausgewählte Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem Bereich (Domäne) als grundlegende Kompetenzen verstanden werden, die für die Bewältigung von verschiedensten alltäglichen Anforderungen unserer Gesellschaft praktisch relevant sind. Bei der Aufgabenauswahl für die jeweiligen Studien stehen entsprechend die Kriterien ‚Authentizität‘, ‚nicht-didaktisierend‘ und ‚Lebensweltbezug‘ im Mittelpunkt. An der Umsetzung dieser Konstrukte in Testaufgaben arbeiteten im Rahmen von IGLU und PISA international zusammengesetzte Gruppen von Fachexperten. Um die Anschlussfähigkeit von KESS an diesen internationalen Diskurs zu gewährleisten, wurden hier Aufgaben aus PISA, IGLU und TIMSS eingesetzt, die durch weitere Items aus den LAU-Untersuchungen sowie Aufgaben aus eigener Entwicklung ergänzt wurden.

### Stichproben PISA 2000 und IGLU 2001

Für Hamburg gab es bei diesen beiden ersten Erhebungen Besonderheiten. In PISA 2000 wurde eine verbindliche Ausschöpfungsquote bei der freiwilligen Fragebogenuntersuchung von 80 Prozent vorgegeben, damit möglichst präzise und statistisch robuste Aussagen zum Bildungsstand der Fünfzehnjährigen in Hamburg gemacht werden können. In Hamburg wurde diese Marke unterschritten, so dass Aussagen für die Erhebung auf Landesebene nicht möglich sind. An IGLU 2001 nahm Hamburg erst nachträglich teil. Die Erhebung wurde im Jahr 2003 im Rahmen der Studie KESS 4 (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4) nachgeholt.

### Trends in PISA und IGLU

Beim Vergleich der PISA- und IGLU-Ergebnisse im Trend ist zu beachten, dass in jeder Erhebung jeweils andere Schülerinnen und Schüler sowie Schulen untersucht wurden. Befunde erlauben daher nur Aussagen über die Leistungsfähigkeit des Schulsystems, nicht aber über individuelle Entwicklungsverläufe. Darüber hinaus ist bei der Interpretation der Daten zu beachten, dass die Studien Unterschiede sowohl in Bezug auf das zugrunde gelegte Konstrukt von Lesekompetenz als auch auf die Messeigenschaften der eingesetzten Lesetests aufweisen. Ferner sind die Kennwerte der beiden Studien nicht direkt aufeinander beziehbar. Zwar liegt beiden Untersuchungen eine Metrik mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100 zugrunde, gleichwohl unterscheiden sich die jeweiligen Referenzgruppen. So wird in PISA über die Erhebungsrunden hinweg jeweils der Mittelwert der teilnehmenden 30 OECD-Staaten gebildet, der relativ zu der im Jahr 2000 für diese Gruppe erstellten Metrik abgebildet wird, während in IGLU pro Erhebung jeweils der Staatenmittelwert aller teilnehmenden Staaten gebildet wird. Da sich die Anzahl der teilnehmenden Staaten von 2001 (35 Staaten) auf 2006 (45 Staaten) verändert hat, ist der Bezugspunkt für relative Vergleiche nur auf das jeweilige Erhebungsjahr zu beziehen.

### Längsschnittdaten in KESS

Die Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS) wurde erstmals im Jahr 2003 durchgeführt. Um die individuelle Lernentwicklung von Kindern abbilden zu können, wurden gemeinsame Items in den Tests verwendet, die es erlauben, Lernzuwächse nachzuzeichnen. Als Anker-Items wurden nur solche Items verwendet, die sowohl bei getrennter als auch bei gemeinsamer Skalierung der zu verankernden Messzeitpunkte jeweils hinreichend gute Kennwerte aufweisen und zudem bei entsprechenden Analysen geeignet sind, den Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern im Lesen abzubilden. Berichtet werden die Längsschnittdaten, die im Rahmen der Studie KESS 8 durchgeführt wurden. Bei der Verankerung der Messzeitpunkte wurde hier die sogenannte fixed-parameters-Methode genutzt. Dabei wurden die frei geschätzten Schwierigkeitsparameter der Anker-Items aus der Skalierung zum zweiten Messzeitpunkt (KESS 7) zur Schätzung der Schülerfähigkeiten des ersten (KESS 4) und dritten (KESS 8) Messzeitpunktes genutzt. Darüber hinaus wurden zu jedem Messzeitpunkt zusätzliche, nur zum jeweiligen Messzeitpunkt eingesetzte und altersgerecht angepasste Aufgaben frei geschätzt, um alle vorhandenen Informationen zur präzisen Schätzung der Schülerfähigkeiten zum jeweiligen Testzeitpunkt heranzuziehen. Auf diese Weise ist es möglich, Differenzen in den Testleistungen der Schülerpopulation zu den drei Messzeitpunkten als Lernzuwachs zu interpretieren.

### Migrationshintergrund nach KESS

KESS hat ein eigenes Modell zur Erfassung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, das von der amtlichen Statistik abweicht. Der Migrationshintergrund im Rahmen der Studie KESS 4 wurde mithilfe eines genealogischen Stammbaumes erfasst, der das Geburtsland der Eltern und das des Kindes betrachtet. Hierbei wird davon ausgegangen, dass Eltern der entscheidende Bezugspunkt in der Entwicklung von Kindern sind und sich der Migrationshintergrund eines Kindes folglich aus dem Migrationsstatus der Eltern sowie dem eigenen Migrationsstatus herleiten lässt. Sind beide Elternteile in Deutschland geboren, kann man davon ausgehen, dass kein Migrationshintergrund in der ersten Generation – also beim Kind – vorliegt. So zeigt PISA 2003, dass 99 Prozent der Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, ebenfalls in Deutschland zur Welt kamen. Ist ein Elternteil im Ausland geboren, liegt ein bedingter Migrationshintergrund vor. PISA 2003 zeigt für diese Kategorie, dass 93 Prozent der Kinder aus solchen Familien selbst in Deutschland geboren wurden. Sind beide Elternteile im Ausland geboren, so handelt es sich um zugewanderte Familien oder um Familien, in denen das Kind in der ersten Generation in Deutschland lebt.

# C7

## *Abschlüsse an allgemeinbildenden Schulen*

Abschlüsse an allgemeinbildenden Schulen können in Hamburg nach der 9. Jahrgangsstufe (Hauptschulabschluss  $\mathbb{M}$ ), der 10. Jahrgangsstufe (Realschulabschluss  $\mathbb{M}$ ), der 12. Jahrgangsstufe (schulischer Teil der Fachhochschulreife) oder nach der 13. Jahrgangsstufe (allgemeine Hochschulreife/Abitur) erworben werden. Sonderregelungen gibt es für das Abitur an Gymnasien mit sogenannten Springerklassen, in denen das Abitur nach 12 Jahren erworben werden kann. Im Frühjahr 2010 werden das im Jahr 2002 neu eingeführte achtstufige Gymnasium (nach dem Besuch von 12 Klassenstufen) und das bisherige neunstufige Gymnasium (nach dem Besuch von 13 Klassenstufen) gemeinsam das Abitur ablegen. Gleichzeitig ist der Jahrgang 2008/09 der letzte des neunstufigen Gymnasiums, während es bei den Gesamtschulen und den geplanten Stadtteilschulen bei einem Abitur nach 13 Klassenstufen bleibt.

Abschlüsse an allgemeinbildenden Schulen werden in Hamburg grundsätzlich durch eine Abschlussprüfung in Verbindung mit einem ausreichenden Notenschnitt im Jahreszeugnis vergeben. Lediglich am Gymnasium werden der Hauptschulabschluss durch die Versetzung in die Klassenstufe 10 und der Realschulabschluss durch die Versetzung in die Klassenstufe 11 im neunstufigen bzw. in die Studienstufe im achtstufigen Gymnasium erreicht, jeweils in Klasse 10 verbunden mit einer schriftlichen Überprüfung ohne Gelingensbedingung in drei Kernfächern. Der schulische Teil der Fachhochschulreife wird am Gymnasium beim Abgang am Ende der Klassenstufe 12 bei entsprechendem Notenschnitt ohne weitere Prüfung erworben.

Im schriftlichen Teil der Abschlussprüfungen und in den schriftlichen Überprüfungen werden die Aufgaben seit dem Schuljahr 2004/2005 in folgenden Fächern zentral gestellt:

- Haupt- und Realschulabschluss: Deutsch, Mathematik, Englisch
- Schriftliche Überprüfung im Gymnasium Klasse 10: Deutsch, Mathematik, eine Fremdsprache
- Abitur: Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, Spanisch, Latein, Gemeinschaftskunde, Biologie sowie in den profilgebenden Fächern an den beruflichen Gymnasien Technik und Wirtschaft/BWL.

Im Folgenden wird zunächst über Schulabgänger  $\mathbb{M}$  von allgemeinbildenden Schulen mit und ohne Abschluss berichtet (1). Der Blick richtet sich dabei insbesondere auf die Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss sowie auf die Frage, wie eng der Erwerb eines bestimmten Abschlusses mit dem Besuch einer spezifischen Schulform verkoppelt ist; darüber hinaus wird kurz auf die nachträglich erworbenen Abschlüsse eingegangen. Danach erfolgt eine Darstellung der Ergebnisse der Abschlussprüfungen mit zentraler Aufgabenstellung zunächst im Abitur (2), dann für den Realschulabschluss (3) und schließlich für den Hauptschulabschluss (4). Die Darstellungen beziehen sich jeweils auf staatliche Schulen und nicht-staatliche Schulen.

## 1 Schulabgänger mit und ohne Abschluss

Der Anteil der Schulabgänger  $\text{\textcircled{M}}$  mit allgemeiner Hochschulreife ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen und beträgt mittlerweile mehr als ein Drittel aller Schulabgänger. Demgegenüber zeigt sich bei den Anteilen an Schulabgängern mit Hauptschul- und Realschulabschluss  $\text{\textcircled{M}}$  eine geringe Abnahme.

Auch der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die ohne Hauptschulabschluss die Schule verlassen, ist gesunken. Diese Veränderung ist statistisch signifikant; gleichwohl ist der Anteil an Abgängern ohne Hauptschulabschluss mit 8,2 Prozent nach wie vor hoch (**Abb. C7.1-1**).

In den Sonderschulen verlassen fast 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Schule ohne Hauptschulabschluss. Den geringsten Anteil an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss haben die Gymnasien (0%) (**Abb. C7.1-2**).

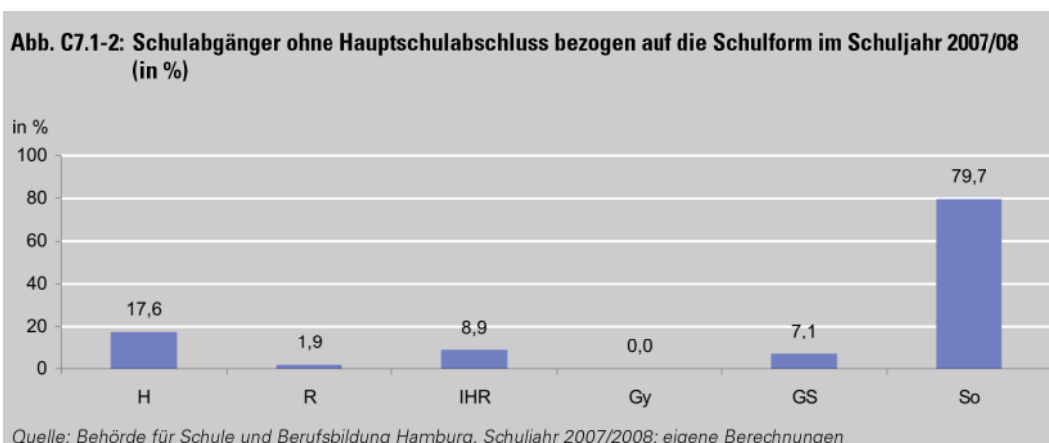
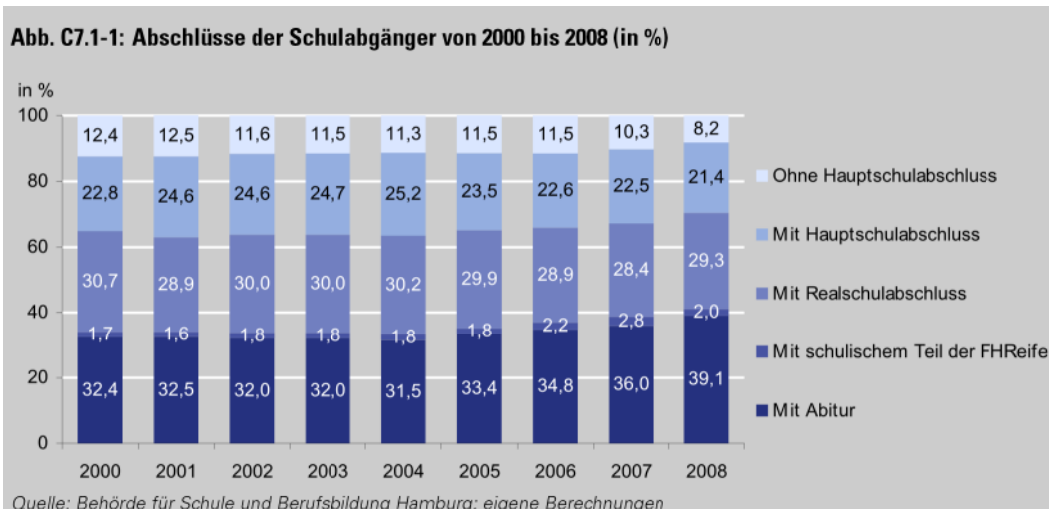
Schülerinnen und Schüler, die mit dem Hauptschulabschluss das allgemeinbildende Schulwesen verlassen, stammen zum weitaus überwiegenden Teil aus Hauptschulen und integrierten Gesamtschulen (**Abb. C7.1-3**). Eine Betrachtung der prozentualen Anteile der Schulabgänger mit Hauptschulabschluss an den Schulabgängern einer Schulformpopulation insgesamt zeigt, dass es Schulen, die einen

Anteil an Abiturienten steigt kontinuierlich

Rückgang des Anteils der Schüler ohne Hauptschulabschluss

Hoher Anteil an Schülern ohne Hauptschulabschluss in Sonderschulen

Enge Kopplung von Hauptschulabschluss an Schulform



C  
7



**Abb. C7.1-3: Schulabgänger mit Hauptschulabschluss in den jeweiligen Schulformen im Schuljahr 2007/2008 (Anzahl)**

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, Schuljahr 2007/2008; eigene Berechnungen

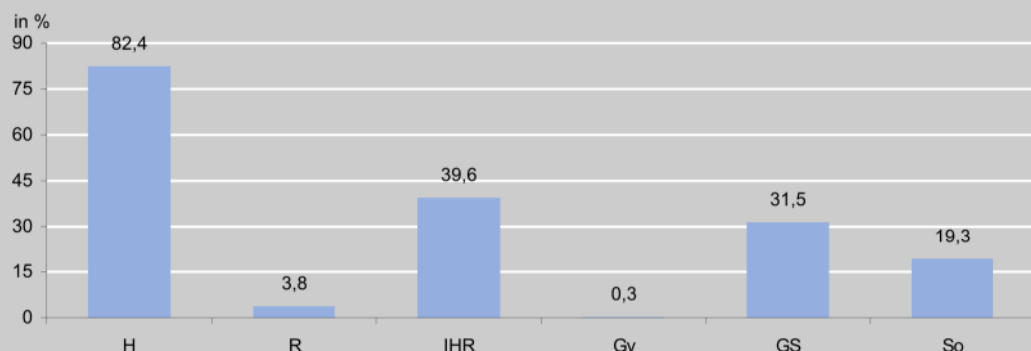
höheren Abschluss als den Hauptschulabschluss ermöglichen, gelingt, den überwiegenden Teil ihrer Schülerinnen und Schüler über die Klassenstufe 9 hinaus an der Schule zu halten (**Abb. C7.1-4**).

Hohe Anzahl an nachträglich erworbenen Abschlüssen

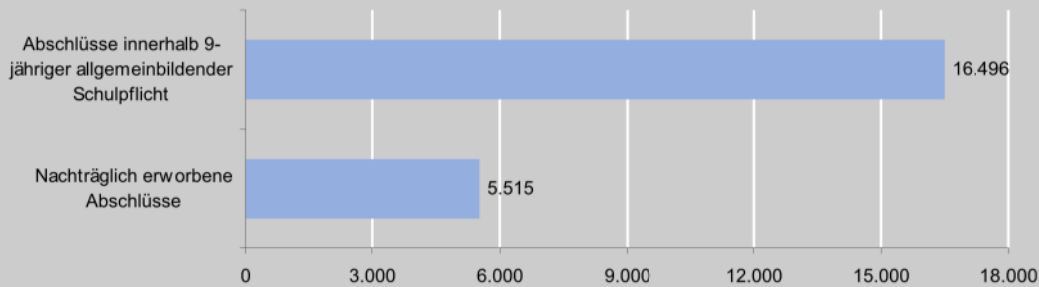
Neben den Abschlüssen in allgemeinbildenden Schulen können sämtliche Abschlussarten aufeinander aufbauend sowohl in berufsbildenden Schulen als auch in Fremdenprüfungen  $\text{\textcircled{M}}$  erworben werden. Diese alternativen Wege zu einem (höheren) Schulabschluss macht das Ende des bisherigen Bildungsgangs im allgemeinbildenden Schulwesen zumindest partiell korrigierbar. Solch eine „zweite Chance“ gewinnt unter gesellschaftlich-wirtschaftlicher und sozialer Perspektive zunehmend an Bedeutung. Tatsächlich entspricht die Anzahl der auf diesem Weg erreichten Abschlüsse rund einem Viertel aller Abschlüsse, die 2008 in Hamburg erworben wurden (**Abb. C7.1-5**). Dabei entfiel mit knapp 40 Prozent ein großer Teil auf den Realschulabschluss an berufsbildenden Schulen.

Die meisten Abiturienten kommen vom Gymnasium

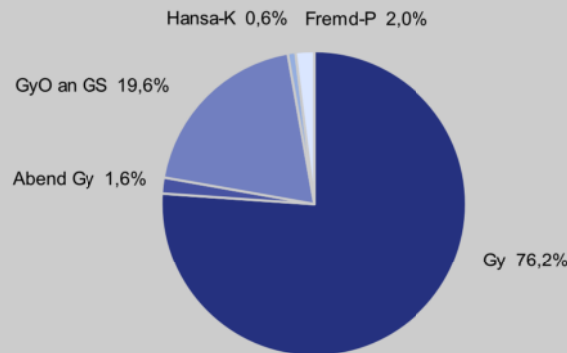
Von allen Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 2007/08 die allgemeine Hochschulreife erlangten, besuchten rund drei Viertel die gymnasiale Oberstufe eines Gymnasiums. Etwa ein Fünftel der Absolventinnen und Absolventen dieses

**Abb. C7.1-4: Anteil der Schulabgänger mit Hauptschulabschluss an allen Schulabgängern der jeweiligen Schulform im Schuljahr 2007/2008 (in %)**

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, Schuljahr 2007/2008; eigene Berechnungen

**Abb. C7.1-5: Erworbene Abschlüsse innerhalb der allgemeinbildenden Schulpflicht sowie nachträglich erworbene Abschlüsse im Schuljahr 2007/08 (Anzahl)**

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, Schuljahr 2007/2008; eigene Berechnungen

**Abb. C7.1-6: Erwerb der allgemeinen Hochschulreife im Schuljahr 2007/08 (in %)**

Erläuterung:

Abend Gy = Abendgymnasien; GyO an GS = Gymnasiale Oberstufe an Gesamtschulen; Hansa-K = Hansa-Kolleg; Fremd-P = Fremdenprüfungen

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, Schuljahr 2007/2008; eigene Berechnungen

Jahrgangs erworben das Abitur in der gymnasialen Oberstufe einer Gesamtschule. Nicht einzeln erfasst sind dabei diejenigen, die von einer Gesamtschule ohne gymnasiale Oberstufe auf ein Gymnasium gewechselt haben. Diese Schülerinnen und Schüler erscheinen statistisch bei den Gymnasien (**Abb. C7.1-6**).

## 2 Abitur mit zentraler Aufgabenstellung in zehn Fächern

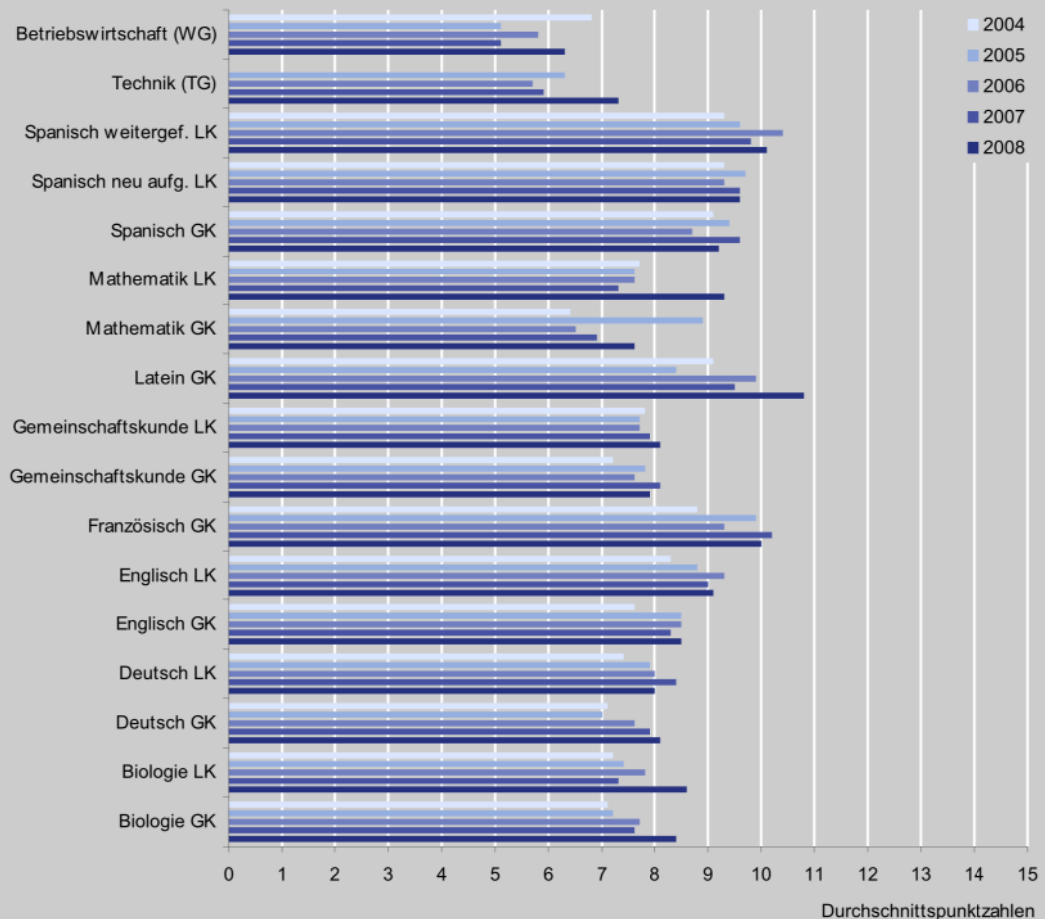
Mit dem Abitur 2005 wurde die zentrale Aufgabenstellung  $\textcircled{M}$  für zehn Fächer, darunter die profilgebenden an den beruflichen Gymnasien, eingeführt. Die Aufgaben hierfür werden von Aufgaben-Entwicklergruppen vorgeschlagen und von einer Fachkommission begutachtet und letztendlich genehmigt. Die Aufgaben müssen unabhängig von zuvor gehaltenem Unterricht gestellt werden. Sie sind deshalb stärker kompetenz- als wissensorientiert angelegt und orientieren sich eng an den Rahmenplänen der Fächer. Insgesamt werden für drei Termine (Regeltermin, Nachschreibtermin, Abendgymnasium) jeweils eigene, gleichwertige Aufgabensätze mit insgesamt ca. 200 Einzelaufgaben entwickelt.

**Hohe Akzeptanz der zentralen Prüfungen**

Bei der Einführung der zentralen Prüfungen gab es zunächst neben großer Zustimmung auch erhebliche Vorbehalte. Die ersten und in den Folgejahren größtenteils bestätigten Ergebnisse haben mittlerweile jedoch zu einer durchgehend guten Akzeptanz der zentralen Aufgabenstellung geführt.

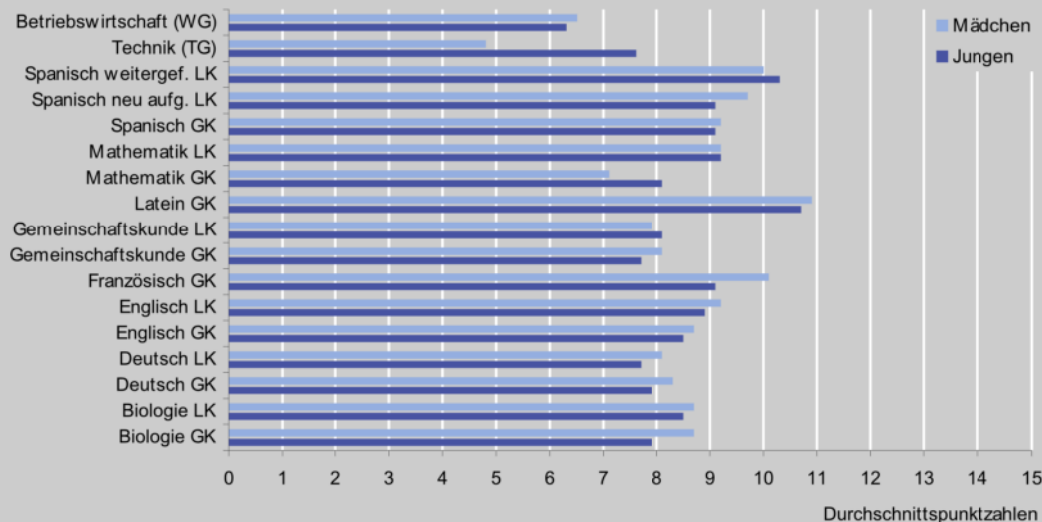
**Mädchen schneiden häufig besser ab**

Ein Blick auf die Ergebnisse der zentral gestellten Aufgaben zeigt, dass die durchschnittlichen Punktzahlen seit 2005, dem ersten Jahrgang mit zentraler Aufgabenstellung, mindestens im Bereich der durchschnittlichen Punktzahl von 2004 liegen und diese teilweise sogar um bis zu eineinhalb Punkte übertreffen (Abb. C7.2-1). Dabei haben die weiblichen Prüflinge mit Ausnahme der Fächer Mathematik und Technik an technischen Gymnasien zum Teil deutlich besser abgeschnitten als die männlichen Prüflinge (Abb. C7.2-2). Die höchsten Durchschnittspunktzahlen wurden durchgängig in den Abiturklausuren der neunstufigen Gymnasien erzielt. Die mittleren Punktzahlen an den Aufbaugymnasien liegen bis zu einer ganzen Notenstufe (drei Punkte) unter denen an grundständigen Gymnasien. Besonders groß sind die Unterschiede im Fach Mathematik. Im Leistungskursbe-

**Unterschiedliche Ergebnisse in den verschiedenen gymnasialen Schulformen****Abb. C7.2-1: Durchschnittspunktzahlen der Abiturfächer mit zentraler Aufgabenstellung von 2004 bis 2008**

Erläuterung: GK = Grundkurs; LK = Leistungskurs; es werden nur Werte ausgewiesen, wenn mindestens 25 Prüfungsergebnisse vorliegen.

Quelle: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Abteilung Qualitätsentwicklung

**Abb. C7.2-2: Durchschnittspunktzahlen beider Geschlechtergruppen in den Abiturfächern mit zentraler Aufgabenstellung im Schuljahr 2007/2008**

Erläuterung: GK = Grundkurs; LK = Leistungskurs; es werden nur Werte ausgewiesen, wenn mindestens 25 Prüfungsergebnisse vorliegen.

Quelle: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Abteilung Qualitätsentwicklung

reich beträgt die Differenz der Durchschnittspunktzahl an neunstufigen Gymnasien zu denen an Aufbaugymnasien 3,2 Punkte, Gesamtschulen 3,7 Punkte und Wirtschaftsgymnasien 3,5 Punkte (**Tab. C7.2-1**).

**Tab. C7.2-1: Durchschnittspunktzahlen der schriftlichen Abiturprüfungen mit zentral gestellten Aufgaben nach Schulformen im Schuljahr 2007/2008**

	Gy9st und GS koop	Gy7st und AufbGy, Erwachsenenbildung	GS	Technische Gymnasien	Wirtschafts- gymnasien
Biologie GK	8,5	8,4	8,2	6,4	7,6
Biologie LK	9,0	7,2	8,0	•	8,6
Deutsch GK	8,5	7,3	7,2	•	7,4
Deutsch LK	8,4	7,3	7,5	•	6,5
Englisch GK	8,9	7,8	7,4	•	8,3
Englisch LK	9,4	8,2	8,2	•	8,4
Französisch GK	10,2	•	•	•	•
Gemeinschaftskunde GK	8,2	6,9	7,3	6,9	7,9
Gemeinschaftskunde LK	8,3	7,8	7,6	•	•
Latein GK	11,4	•	•	•	•
Mathematik GK	7,8	•	6,5	•	7,2
Mathematik LK	10,3	6,0	6,6	•	6,8
Spanisch GK	10,1	•	8,6	•	7,9
Spanisch neu aufg. LK	•	8,7	9,2	•	•
Spanisch weitergef. LK	10,1	•	•	•	•

Erläuterung: GK = Grundkurs; LK = Leistungskurs; es werden nur Werte ausgewiesen, wenn mindestens 25 Prüfungsergebnisse vorliegen.

Quelle: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Abteilung Qualitätsentwicklung

Im Rahmen der Hamburger Schulleistungsstudie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7“ (KESS 7) wurde für die Schulen der Sekundarstufe I ein Sozialindex entwickelt, mit dem in sechs Stufen das Ausmaß der sozialen Belastung ausgedrückt wird (1 = stärkste Belastung bis 6 = geringste Belastung; **M** „KESS 7“). Von den Schulen mit gymnasialer Oberstufe erhielten fünf Gesamtschulen und ein neunstufiges Gymnasium den Index 2, vier Gesamtschulen und drei Gymnasien den Index 3, sieben Gesamtschulen und 24 Gymnasien den Index 4, 22 Gymnasien den Index 5 und 14 Gymnasien den Sozialindex 6.

**Koppelung von Herkunft und Schulerfolg**

Vergleicht man die 2007 erhobenen Ergebnisse der zentralen Abschlussklausuren mit Blick auf den KESS-Sozialindex für die Sekundarstufe I, so zeigt sich bei der Mehrzahl der Fächer eine mögliche Verkopplung von Schulerfolg und Sozialindex der Schulen. In den Leistungskursbereichen Biologie und Deutsch und in den Grundkursbereichen Englisch und Gemeinschaftskunde erreichen Prüflinge aus Schulen mit dem Sozialindex 6 im Schnitt zwischen 1,5 bis 2,6 Punkte mehr als aus Schulen mit dem Sozialindex 2. Besonders große Unterschiede gibt es im Fach Mathematik, wo die Differenz bis zu 4,5 Punkte beträgt (**Tab. C7.2-2**).

**Abiturklausur fast immer schlechter als die Vornote**

Zwischen den durchschnittlichen Punktzahlen für die Abiturklausur und den durchschnittlichen Kursnoten der ersten drei Semester („Vornote“) zeigen sich Differenzen je nach Fach und Kurstyp zwischen 0,1 und 3,9 Punkten (**Tab. C7.2-3**). Mit Ausnahme der Leistungskurse Biologie an Wirtschaftsgymnasien, dem Fach Latein und den Leistungskursen Mathematik an neunstufigen Gymnasien liegen alle Durchschnittswerte der Klausurergebnisse unter den durchschnittlichen Kursnoten. Die größten Differenzen gibt es bei Mathematik als drittem Prüfungsfach, hier liegen die durchschnittlichen Klausurnoten an Aufbaugymnasien knapp vier, an integrierten Gesamtschulen fast drei Punkte unter den Durchschnittswerten der Vornoten.

**Tab. C7.2-2: Durchschnittspunktzahlen der schriftlichen Abiturprüfungen mit zentral gestellten Aufgaben differenziert nach Sozialindex 2007 für die Sekundarstufe I**

	2	3	4	5	6
Biologie GK	•	7,9	7,5	8,1	7,2
Biologie LK	6,1	6,0	7,5	7,6	8,2
Deutsch GK	7,5	6,5	8,0	8,5	8,6
Deutsch LK	7,0	7,5	8,3	8,8	9,6
Englisch GK	6,8	8,0	8,1	8,9	9,3
Englisch LK	8,6	8,7	8,7	9,8	9,7
Französisch GK	•	•	9,7	10,6	11,1
Gemeinschaftskunde GK	7,1	7,7	8,1	8,3	8,6
Gemeinschaftskunde LK	•	8,2	7,9	7,9	8,8
Mathematik GK	•	4,8	6,7	7,6	8,2
Mathematik LK	5,0	5,3	7,6	8,4	9,5
Spanisch neu aufgenommen LK	•	•	9,6	9,6	10,8
Spanisch weitergeführt LK	•	•	9,0	10,2	10,1

Erläuterung: GK = Grundkurs; LK = Leistungskurs; es werden nur Werte ausgewiesen, wenn mindestens 25 Prüfungsergebnisse vorliegen.

Quelle: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Abteilung Qualitätsentwicklung

**Tab. C7.2-3: Differenz der zentralen schriftlichen Abiturlösungen im Schuljahr 2007/2008 zur „Vornote“ nach Schulform und Fächern/Kursart für die Jahre 2005 bis 2008 (in Punktzahlen)**

	Gy9st und GS koop	Gy7st und AufbGy, Erwachsenenbildung	GS	Technische Gymnasien	Wirtschaftsgymnasien	Alle Schulen			
						2008	2007	2006	2005
Biologie GK	-0,1	0,1	-0,7	•	-0,1	-0,2	-1,0	-0,9	-1,4
Biologie LK	-0,1	-0,8	-0,5	•	1,1	-0,2	-1,5	-1,0	-1,3
Deutsch GK	-0,6	-1,5	-1,6	-1,1	-1,4	-0,9	-0,9	-1,0	-1,5
Deutsch LK	-0,8	-0,7	-1,1	-0,6	-1,2	-0,9	-0,6	-0,8	-0,9
Englisch GK	-0,4	-0,7	-1,1	1,9	-0,6	-0,5	-0,8	-0,5	-0,4
Englisch LK	-0,2	-0,4	-0,7	-0,7	-0,3	-0,3	-0,4	0,0	-0,5
Französisch GK	-0,7	-2,1	-2,4	•	•	-0,9	-0,6	-0,9	-0,5
Gemeinschaftskunde GK	-1,3	-1,3	-1,7	-1,1	-1,5	-1,4	-1,1	-1,3	-1,6
Gemeinschaftskunde LK	-0,8	-0,7	-1,1	•	•	-0,9	-0,9	-1,1	-1,3
Latein GK	0,8	•	•	•	•	0,2	-0,8	-0,1	-1,8
Mathematik GK	-1,8	-3,9	-2,7	0,3	-1,8	-1,9	-2,5	-2,8	-0,4
Mathematik LK	0,4	-1,9	-2,2	-1,3	-1,1	-0,2	-2,0	-1,6	-1,5
Spanisch GK	-0,9	-2,2	-0,7	-2,2	-1,8	-1,2	-0,8	-1,3	-0,4
Spanisch neu aufg. LK	-0,6	•	-0,5	•	-1,0	-0,7	-0,7	-0,6	-0,8
Spanisch weitergef. LK	-0,5	-1,3	-2,5	•	•	-0,5	-0,5	-0,2	-0,5
Technik (TG)	•	•	•	-0,7	•	-0,7	-1,7	-1,6	-1,5
Betriebswirtschaft (WG)	•	•	•	•	-1,3	-1,3	-2,4	-1,8	-2,4
Gesamtergebnis	-0,5	-1,0	-1,1	-0,6	-1,0	-0,7	-1,1	-1,0	-1,1

Erläuterung: GK = Grundkurs; LK = Leistungskurs; es werden nur Werte ausgewiesen, wenn mindestens 25 Prüfungsergebnisse vorliegen.

Quelle: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Abteilung Qualitätsentwicklung

Große schulformspezifische Unterschiede gibt es im Leistungskursbereich Mathematik. Die Differenzen sind hier beispielsweise an den integrierten Gesamtschulen im Durchschnitt um knapp drei Punkte größer als an den grundständigen Gymnasien, d. h. bei gleichen Ergebnissen in den Abiturlösungen erhielten die Abiturientinnen und Abiturienten an den Gesamtschulen im Durchschnitt um drei Punkte bessere Kursnoten als die an den Gymnasien.

Alle schriftlichen Abiturlösungen mit zentraler Aufgabenstellung unterliegen einer anonymen Zweitkorrektur. Bei einer Differenz von vier Punkten und mehr zwischen den Ergebnissen der Erst- und Zweitkorrektur  $\textcircled{M}$  ist eine Drittkorrektur notwendig, deren Ergebnis die Endpunktzahl festlegt. Dabei darf der durch Erst- und Zweitgutachten vorgegebene Rahmen nicht verlassen werden. Im Durchschnitt aller Fächer und Kursarten mit zentral gestellten Aufgaben war im Jahr 2008 bei 9,1 Prozent der Prüfungen eine Drittkorrektur nötig (2006: 8,6%, 2005: 9,3%) mit Schwankungen zwischen einem und knapp 15 Prozent (**Tab. C7.2-4**), wobei besonders die Fächer Deutsch und Gemeinschaftskunde mit vergleichsweise vielen Drittkorrekturen auffallen.

In den meisten Fächern und Kurstypen hat sich der Anteil der Drittkorrekturen im Vergleich zu den beiden Vorjahren kaum geändert. Stärkere Abweichungen gibt es lediglich in den Leistungskursen Deutsch, in den Grundkursen Gemeinschaftskunde und in den Grundkursen Spanisch. Den insgesamt geringsten Anteil an Drittkorrekturen

**Dabei schulformspezifische Unterschiede – besonders in Mathematik**

**Knapp 9% der Klausuren mit Drittkorrektur**

**Anteil der Drittkorrekturen über die Jahre relativ konstant**

**Tab. C7.2-4: Anteil der Drittkorrekturen nach Abiturfach/Kursart im Schuljahr 2007/2008 im Vergleich der Schulformen und mit den Vorjahren (in %)**

	Gy9st und GS koop	Gy7st und AufbGy, Erwachsenenbildung	GS	Technische Gymnasien	Wirtschafts- gymnasien	Alle Schulen			
						2008	2007	2006	2005
Biologie GK	4,6	2,4	6,1	•	2,5	4,6	6,6	7,1	5,1
Biologie LK	8,0	20,2	7,0	•	•	8,1	8,4	6,7	9,0
Deutsch GK	10,6	11,9	9,4	30,0	13,8	10,8	14,6	15,4	15,9
Deutsch LK	28,6	17,9	34,4	20,0	38,8	29,6	14,7	15,9	16,2
Englisch GK	6,4	9,5	2,9	•	11,3	6,2	8,3	9,3	7,8
Englisch LK	18,1	7,1	15,2	•	13,8	16,4	8,7	7,2	8,2
Französisch GK	1,9	8,3	•	•	•	1,8	5,1	4,5	6,6
Gemeinschaftskunde GK	9,1	1,2	8,6	30,0	2,5	8,2	12,7	15,4	16,1
Gemeinschaftskunde LK	4,7	10,7	12,3	•	•	6,3	14,6	15,6	13,9
Latein GK	0,1	•	•	•	•	0,1	1,1	1,9	0
Mathematik GK	3,1	•	0,4	•	•	2,1	1,4	0,3	0,7
Mathematik LK	0,7	•	0,8	•	•	0,6	1,5	1,5	0,6
Spanisch GK	1,2	1,2	1,2	20,0	1,3	1,3	5,9	3,4	0,8
Spanisch neu aufg. LK	0,9	1,2	1,6	•	•	2,7	7,0	7,7	5,8
Spanisch weitergef. LK	2,6	•	•	•	•	0,2	4,8	2,3	8,7
Technik (TG)	•	•	•	•	•	0,0	1,2	0,9	1,0
Betriebswirtschaft (WG)	•	•	•	•	2,5	2,5	1,7	5,3	3,9
Alle Fächer	9,2	8,6	11,2	4,2	6,0	9,1	8,7	8,6	9,3

Erläuterung:

GK = Grundkurs; LK = Leistungskurs; aufg. = aufgenommen; weiterg. = weitergeführt; es werden nur Werte ausgewiesen, wenn mindestens 25 Prüfungsergebnisse vorliegen.

Quelle: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Abteilung Qualitätsentwicklung

korrekturen gibt es an den Technischen Gymnasien, den höchsten Anteil an den integrierten Gesamtschulen (**Tab. C7.2-4**).

Gut 26 Prozent der von den Drittkorrektoren in 2008 vergebenen Punktzahlen (2007: knapp 35%, 2006: 37%) entsprechen dem (ggf. aufgerundeten) arithmetischen Mittel der Ergebnisse der Erst- und Zweitkorrekturen, gut 48 Prozent (2007: knapp 26%, Vorvorjahr: 2006: 29%) liegen unter, gut 25 Prozent (2007: knapp 40%, 2006: gut 34%) über dem Mittelwert (weitere Drittkorrekturergebnisse siehe **Ⓜ**).

Insgesamt werden die Abweichungen zwischen den verschiedenen Korrekturschritten als angemessen bis gering angesehen. Sie können daher als Zeichen für das über weite Strecken gleichmäßig justierte Prüfungsniveau an den einzelnen Gymnasien angesehen werden.

### 3 Realschulabschluss 2008

Die schriftlichen Prüfungen erfolgen für den Realschulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch mit zentral gestellten Aufgaben. Diese sind für alle beteiligten allgemeinbildenden Schulformen identisch. Die Entwicklung der Aufgaben und die Durchführung der Prüfungen erfolgt analog zu den zentralen Abschlussprüfungen im Abitur. An Haupt- und Realschulen wird das klassische 6-stufige Notensystem angewendet, an den integrierten Gesamtschulen das

**Abb.C7.3-1: Neunstufiges Notensystem an Hamburger Gesamtschulen**

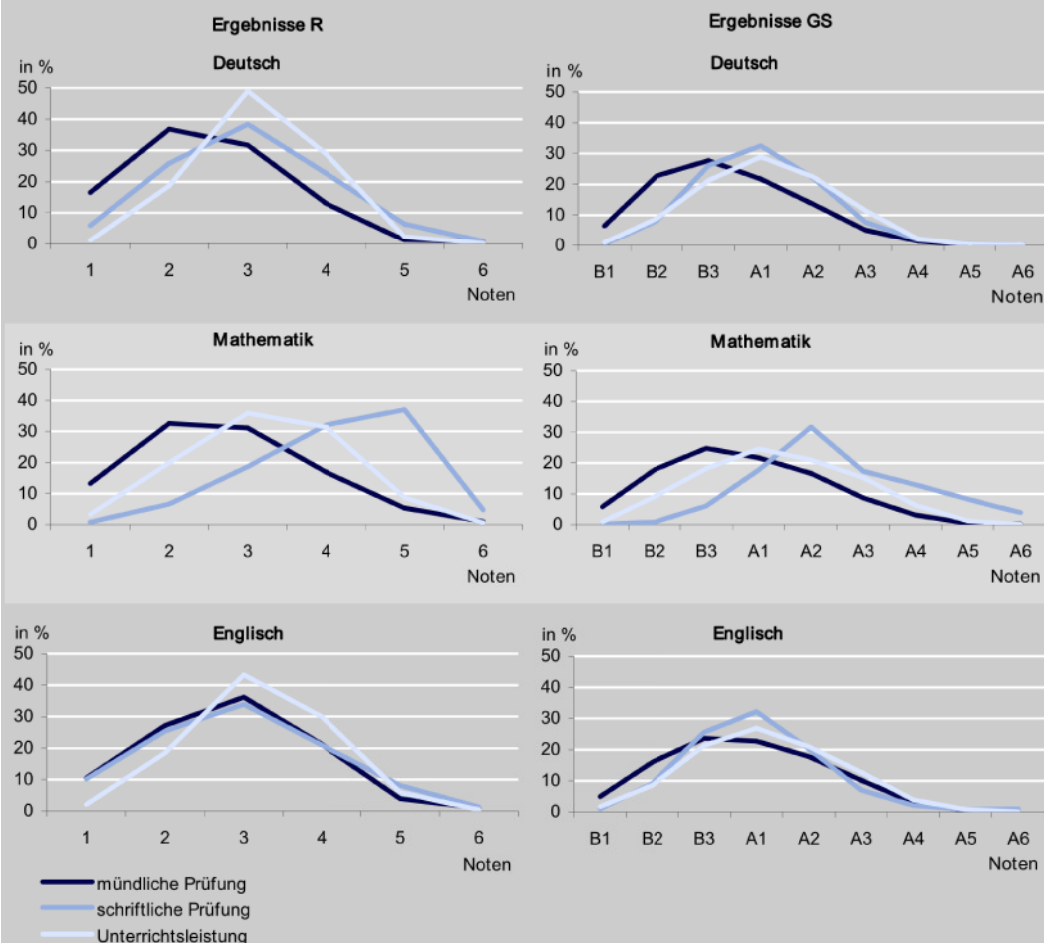
						Für erweiterte Anforderungen					
						B4	B3	B2	B1		
A6	A5	A4	A3	A2	A1						
Für grundlegende Anforderungen											

Quelle: Eigene Darstellung

9-stufige mit A- und B-Noten (**Abb. C7.3-1**). Die Realschulnoten 1 bis 6 entsprechen dabei in etwa dem Notenbereich B2 bis A4 an Gesamtschulen. Dessen ungeachtet werden bei dem Realschulabschluss an Gesamtschulen Noten in der gesamten Bandbreite von B1 bis A6 vergeben.

Im Folgenden werden die schriftlichen Leistungen in den zentralen Prüfungen mit den mündlichen Prüfungen und den Unterrichtsleistungen verglichen (**Abb. C7.3-2**).

**Abb. C7.3-2: Ergebnisse der zentralen Prüfungen im Realschulabschluss im Vergleich zur mündlichen Prüfungsleistung und zur Unterrichtsleistung im Schuljahr 2007/2008**



Quelle: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Abteilung Qualitätsentwicklung

C  
7



**In Deutsch und Englisch ausgeglichene Ergebnisverteilung in allen Prüfungsteilen**

Die Ergebniskurven für Deutsch und Englisch zeigen dabei in beiden Schulformen einen relativ ausgeglichenen Verlauf mit weitgehend synchron verlaufenden Linien für die mündlichen und schriftlichen Prüfungsleistungen sowie die Unterrichtsleistung (Jahresnote). Auffällig ist dabei allerdings, dass in allen Fällen die mündlichen Prüfungen im Schnitt besser sind als die schriftlichen Prüfungen und die unterrichtlichen Leistungen.

**In Mathematik schlechtere Noten in den schriftlichen Prüfungen**

In Mathematik zeigt sich demgegenüber eine auffällige Abweichung der schriftlichen Prüfung gegenüber den anderen Leistungsbewertungen. Sie fällt vor allem in den Realschulen im Mittel sehr viel schlechter aus als die mündliche Prüfung und die Unterrichtsleistung.

#### 4 Hauptschulabschluss 2008

Ebenso wie für den Realschulabschluss werden für den Hauptschulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch die Aufgaben zentral gestellt. An den integrierten Gesamtschulen nehmen alle Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9 an der Hauptschulabschlussprüfung teil, gleichgültig ob sie eine Hauptschul-, Realschul- oder Gymnasialprognose haben. Insofern gilt auch hier, dass Zensuren über die gesamte Bandbreite B1 bis A6 vergeben werden.

**Ähnliche Ergebnisverteilung wie in der Realschule**

Bei einem Vergleich der schriftlichen Leistungen in den zentralen Hauptschulprüfungen mit den mündlichen Prüfungen und den Unterrichtsleistungen ergeben sich ähnliche Auffälligkeiten wie im Realschulabschluss (**Abb. C7.4-1**).

Die Ergebniskurven für Deutsch und Englisch zeigen dabei in beiden Schulformen einen relativ ausgeglichenen Verlauf mit weitgehend synchron verlaufenden Linien für die mündlichen und schriftlichen Prüfungsleistungen sowie die Unterrichtsleistung (Jahresnote). Auffällig ist dabei allerdings, dass in allen Fällen die mündlichen Prüfungen im Schnitt besser sind als die schriftlichen Prüfungen und die unterrichtlichen Leistungen.

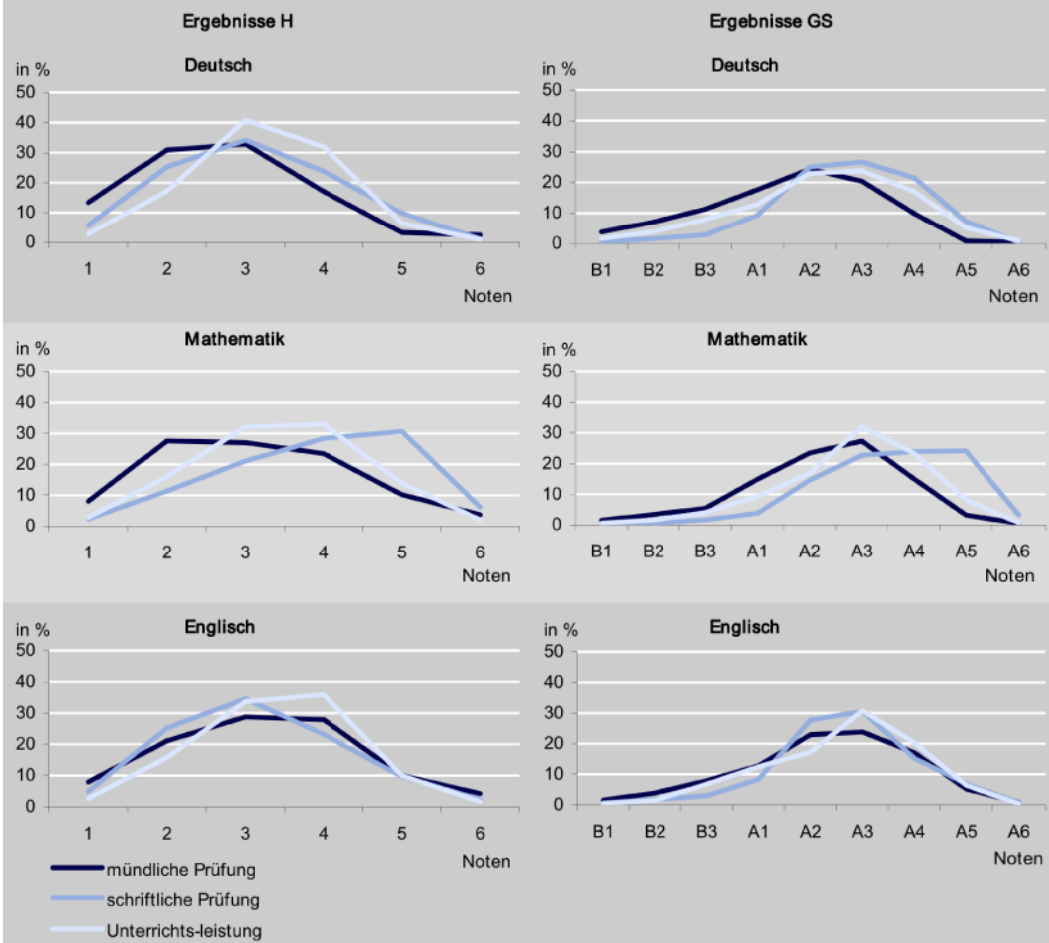
**Auch hier: Sonderfall Mathematik**

Auch bei den Hauptschulabschlüssen zeigen sich für Deutsch und Englisch synchron verlaufende Linien für die mündlichen und schriftlichen Prüfungsleistungen sowie die Unterrichtsleistung (Jahresnote). Die schriftlichen Prüfungen in Mathematik ergeben demgegenüber ein deutlich schlechteres Ergebnis als die mündlichen Prüfungen und die Jahresleistungen.

**Schriftliche Prüfung hat in der Regel keinen negativen Einfluss auf die Zeugnisnote**

Mündliche und schriftliche Prüfung ergeben zusammen mit der unterrichtlichen Leistung in einer spezifischen Gewichtung die Zeugnisnote und das Abschlussergebnis. Am Beispiel Mathematik zeigt sich, dass die unterschiedliche Bewertung der für die Zeugnisfindung relevanten Teile im statistischen Mittel eine Bestätigung der Note für die unterrichtlichen Leistungen ergibt (**Tab. C7.4-1**). Die im Mittel schlechteren schriftlichen Prüfungsergebnisse (**Tab. C7.1-Anhang**) haben in der Regel keine sichtbaren Auswirkungen auf die Abschlussnote.

**Abb. C7.4-1: Ergebnisse der zentralen Prüfungen im Hauptschulabschluss im Vergleich zur mündlichen Prüfungsleistung und zur Unterrichtsleistung im Schuljahr 2007/2008**



Quelle: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Abteilung Qualitätsentwicklung

**Tab. C7.4-1: Schriftliches Prüfungsergebnis in Mathematik im Hauptschulabschluss im Vergleich zur Unterrichtsleistung und Zeugnisnote in den Jahren 2005 bis 2008 (Noten)**

	Schriftliche Prüfung	Unterrichtsleistung	Zeugnis
2008	3,9	3,5	3,5
2007	3,7	3,4	3,4
2006	3,3	3,4	3,3
2005	4,3	3,5	3,5

Quelle: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Abteilung Qualitätsentwicklung

C  
7

**M Methodische Erläuterungen****Hauptschulabschluss und Realschulabschluss**

Der Hauptschulabschluss kann nur an Hauptschulen, der Realschulabschluss nur an Realschulen erworben werden. In anderen Schulformen werden jeweils gleichwertige Abschlüsse („[...] entspricht dem Hauptschul- bzw. Realschulabschluss“) vergeben. Wegen der sprachlichen Vereinfachung werden die gleichwertigen Abschlüsse hier unter den Begriffen Hauptschulabschluss bzw. Realschulabschluss subsumiert.

Der Hauptschul- und der Realschulabschluss werden erreicht, wenn die Prüfungsnoten der drei Fächer, die sich jeweils zu je 50 Prozent aus der schriftlichen und der mündlichen Prüfung ergeben, ein ausgeglichenes Bild ergeben und die Zeugnissensuren aller Fächer – in den Prüfungsfächern gebildet aus 40 Prozent Prüfungsnoten und 60 Prozent Unterrichtsleistung – ein ausgeglichenes Gesamtzeugnis ergeben, das den Leistungskriterien der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen entspricht.

**Schulabgänger**

Als Schulabgänger werden hier alle Schülerinnen und Schüler erfasst, die die allgemeinbildende Schule mit oder ohne Abschluss verlassen haben („Schulentlassene“). Damit weicht die Begriffsverwendung im Hamburger Bildungsbericht von der KMK-Definition ab, die ausschließlich Schulentlassene ohne Abschluss als „Schulabgänger“ bezeichnet.

**Fremdenprüfungen**

Interessenten an einem Schulabschluss können sich als Externe nach Vorbereitung durch Eigenstudium, mithilfe eines (Fern-)Lehrinstituts oder auf einer Privatschule ohne Anerkennung als Regelschule zu einer Abschlussprüfung anmelden.

**Abitur mit zentraler Aufgabenstellung**

Anders als in einigen anderen Ländern der Bundesrepublik gibt es in Hamburg kein Zentralabitur im strengen Sinne. Lediglich in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, Spanisch, Latein, Mathematik, Biologie sowie in den profilgebenden Fächern an den beruflichen Gymnasien Technik und Wirtschaft/BWL erfolgt eine zentrale Aufgabenstellung. Je nach Fächerkombination im Abitur haben die Schülerinnen und Schüler somit höhere oder geringere zentrale Anteile in ihrer schriftlichen Abiturprüfung. Die mündliche Prüfung im Abitur wird grundsätzlich dezentral von Lehrkräften der jeweiligen Schule abgenommen.

**KESS 7**

Die KESS 7-Studie beschreibt die Lernausgangslagen von Hamburger Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Jahrgangsstufe 7. Hieraus ergeben sich Aufschlüsse über die Lernentwicklungen der Jahrgangsstufen 5 und 6 in Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch. Zugleich wurde für die Schulen der Sekundarstufe I ein „Sozialindex“ erhoben. Auch wenn es methodisch nicht unproblematisch ist, diesen Sozialindex für einen Leistungsvergleich in der Oberstufe zu verwenden, kann es – unter der Annahme, dass sich der Einzugsbereich einer Schule und der soziale Hintergrund der Schülerinnen und Schüler über mehrere Jahre relativ wenig verändern – für die Schulen nützlich sein, die an ihrer Schule erzielten Leistungen mit denen aus derselben Belastungsgruppe zu vergleichen.

**Erst-, Zweit- und Drittkorrektur**

Die erste Korrektur der Abiturarbeiten erfolgt durch die Fachlehrkraft an der Stammschule. Die Zweitkorrektur übernimmt in voller Anonymität eine Fachlehrkraft an einer anderen Schule. Sollte eine Drittkorrektur bei einer Differenz von mehr als drei Punkten zwischen Erst- und Zweitkorrektur notwendig sein, bestimmt der Prüfungsausschussvorsitzende der Stammschule einen Drittkorrektor.

**Weitere Drittkorrekturergebnisse**

Wenn das Ergebnis der Drittkorrektur nicht dem (ggf. aufgerundeten) Mittelwert entspricht, dann hat es in gut 70 Prozent (2007: knapp 68%, 2006: 65%) der Fälle eine Tendenz zur Erstkorrektur, in knapp 30 Prozent (2007: gut 32% 2006: 35%) der Fälle eine Tendenz zur Zweitkorrektur (dabei ist mit etwa 78% der Anteil der Drittkorrekturergebnisse mit Tendenz zur Erstkorrektur an Wirtschaftsgymnasien höher als an anderen Schulformen). Somit ist – abgesehen von den Fällen des Rundens bei nicht ganzzahligen Werten des Mittelwerts von Erst- und Zweitkorrektur – in den letzten drei Jahren der Anteil von Drittkorrekturen mit Tendenz zur Erstkorrektur von 41 Prozent (2005) über 43 Prozent (2006) auf 45,5 Prozent (2007) gestiegen, der Anteil von Drittkorrekturergebnissen mit Tendenz zur Zweitkorrektur ist von 22 Prozent 2005 über 20 Prozent 2006 auf 19,5 Prozent 2007 gesunken. In 87 Prozent der Fälle (2007: 89%, 2006: 86%) liegt das Ergebnis der Drittkorrektur zwischen den Ergebnissen der Erst- und Zweitgutachten, in zehn Prozent der Fälle stimmt es mit dem Erstgutachten überein (bei etwa 77% dieser Fälle ist das Erstgutachten das günstigere der beiden Vorgutachten, bei 23% das ungünstigere), in drei Prozent der Fälle mit dem Zweitgutachten (bei 21% dieser Fälle ist das Zweitgutachten das günstigere der beiden Vorgutachten, bei 79% das ungünstigere).



## *Berufsbildende Schulen*

Berufliche Bildung baut auf den Ergebnissen der allgemeinbildenden Schulen auf. Die Einrichtungen der beruflichen Bildung haben einen eigenständigen Bildungsauftrag als Teil der Sekundarstufe II. Sie nehmen zugleich eine Scharnierfunktion zwischen dem allgemeinbildenden Schulsystem und dem Beschäftigungssystem wahr. Das berufsbildende Schulsystem unterscheidet sich durch eine Reihe von Besonderheiten deutlich vom allgemeinbildenden Schulsystem: Bedingt durch die komplexe Struktur und Vernetzung des berufsbildenden Schulsystems ist es eine erhebliche Herausforderung, für mehrere hundert Fächer und Lernfelder ein differenziertes Unterrichts- und Maßnahmenangebot sicherzustellen. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer starken Konjunktur- und Marktabhängigkeit des überwiegenden Teils der beruflichen Bildungsgänge.

Die Bildungsgänge des beruflichen Systems lassen sich grob in drei Bereiche gliedern: das berufliche Übergangssystem mit den teilqualifizierenden Berufsfachschulen und den Berufsvorbereitungsschulen, die vollqualifizierenden beruflichen Bildungsgänge mit den vollqualifizierenden Berufsfachschulen und der Berufsschule sowie die höher qualifizierenden beruflichen Bildungsgänge mit Fachoberschulen, Fachschulen und beruflichen Gymnasien.

Im ersten Abschnitt werden die Rahmenbedingungen und die daraus resultierenden verschiedenen Angebote sowie die Beteiligung an der beruflichen Bildung dargestellt. Dabei wird jeweils auch ein Blick auf die Lage der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis gerichtet (D1). Der Übergang in die berufliche Bildung ist Gegenstand des nächsten Abschnitts (D2). Hier werden Kennzahlen zu Anfängerinnen und Anfängern in den verschiedenen beruflichen Bildungsgängen berichtet. Daran schließen sich Informationen zur Qualität von Schule und Unterricht in den beruflichen Schulen an (D3). Diese bilden den schulischen Rahmen, in dem Kompetenzen und lernrelevante Einstellungen der Schülerinnen und Schüler erworben werden. Bezugnehmend auf die entsprechenden Hamburger Studien im berufsbildenden Bereich werden Lernausgangslagen, Lernentwicklung und Lernstände der Schülerinnen und Schüler berufsbildender Schulen berichtet (D4). Mit Blick auf das wesentliche Ziel beruflicher Ausbildung, den Übergang in eine Ausbildung oder einen Beruf zu ermöglichen, stehen im letzten Abschnitt die Abschlüsse in berufsbildenden Schulen im Mittelpunkt (D5).

Mit den hier berichteten Indikatoren werden zentrale Aspekte der Berufsbildung vor anstehenden umfangreichen Neuorientierungen erfasst. Die Weiterentwicklung der beruflichen Gymnasien, die Maßnahmen zu einer Stärkung der Attraktivität des dualen Systems und die geplante umfassende Neuausrichtung des Übergangssystems Schule-Beruf wird künftigen Bildungsberichten vorbehalten bleiben.

# D1

## Angebote und Beteiligung im berufsbildenden Schulsystem

Berufliche Bildung wird in staatlichen und nicht-staatlichen berufsbildenden Schulen sowohl in Teilzeit als auch in Vollzeitform realisiert. Überwiegend wird berufliche Bildung im Rahmen des dualen Systems, d. h. an Berufsschulen (BS) und in Kooperation mit Betrieben und außerbetrieblichen Trägern realisiert. Vollqualifizierende Berufsfachschulen (BFSvq) und Schulen des Gesundheitswesens, teilqualifizierende Berufsfachschulen (BFStq) und Berufsvorbereitungsschulen (BVS), Fachoberschulen (FOS) und berufliche Gymnasien (BerGy) sowie die Fachschulen (FS) vervollständigen das Angebot im Bereich der berufsbildenden Schulen. Eine genauere Darstellung des berufsbildenden Schulsystems mit den verschiedenen Schulformen enthält Indikator A1. Im Folgenden wird dieses Angebot sowohl für das gesamte berufsbildende System (Abschnitt 1) als auch separat für einzelne Schulformen (Abschnitte 2 bis 6) mit Schwerpunkt auf dem staatlichen Bereich dargestellt.

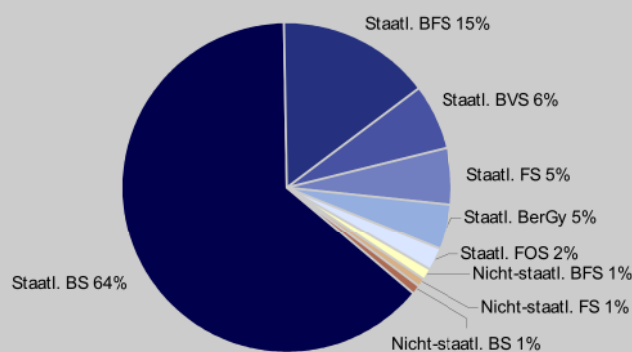
### 1 Grunddaten beruflicher Bildung

#### 1.1 Berufsbildende Schulen in Hamburg

Rund 2/3 der Schülerschaft im berufsbildenden System besucht staatliche Berufsschulen

Berufliche Bildung wird durch staatliche und nicht-staatliche schulische Angebote realisiert. Insgesamt existieren im Schuljahr 2008/09 in Hamburg 60 berufsbildende Schulen, davon 45 staatliche und 15 Schulen in freier Trägerschaft. Von den insgesamt 61.526 Schülerinnen und Schülern besuchen 59.808 (97%) eine staatliche und 1.718 (3%) eine nicht-staatliche berufsbildende Schule. Die Anteile der Schülerinnen und Schüler nach der Art der verschiedenen staatlichen und nicht-staatlichen berufsbildenden Schulformen (ohne Schulen des Gesundheitswesens und Weiterbildungsmaßnahmen) sind in **Abbildung D1.1-1** dargestellt.

Abb. D1.1-1: Anteil Schülerinnen und Schüler in staatlichen und nicht-staatlichen Schulformen des berufsbildenden Angebots im Schuljahr 2008/09 (in %)



Erläuterung: Staatl. = Staatliche; BFS = Berufsfachschulen

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung, Statistische Information Schülerinnen und Schüler in beruflichen Schulen 2008/09

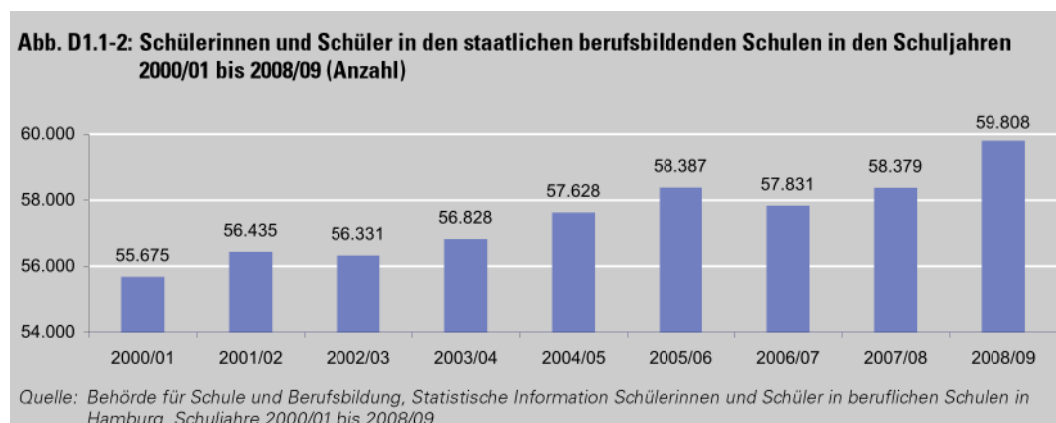
Für die Einschätzung des Gesamtvolumens kann die Statistik des Schuljahres 2007/08 einen Hinweis liefern: In den Berufen bzw. Fachrichtungen des Gesundheitswesens wurden 2.443 Schülerinnen und Schüler qualifiziert, sodass sich das Volumen der beruflichen Bildung damit auf rund 64.000 Schülerinnen und Schüler im aktuellen Schuljahr 2008/09 beläuft.

**Insgesamt rund 64.000  
Schüler im  
berufsbildenden  
System**

## 1.2 Entwicklung der Schülerzahlen in staatlichen berufsbildenden Schulen

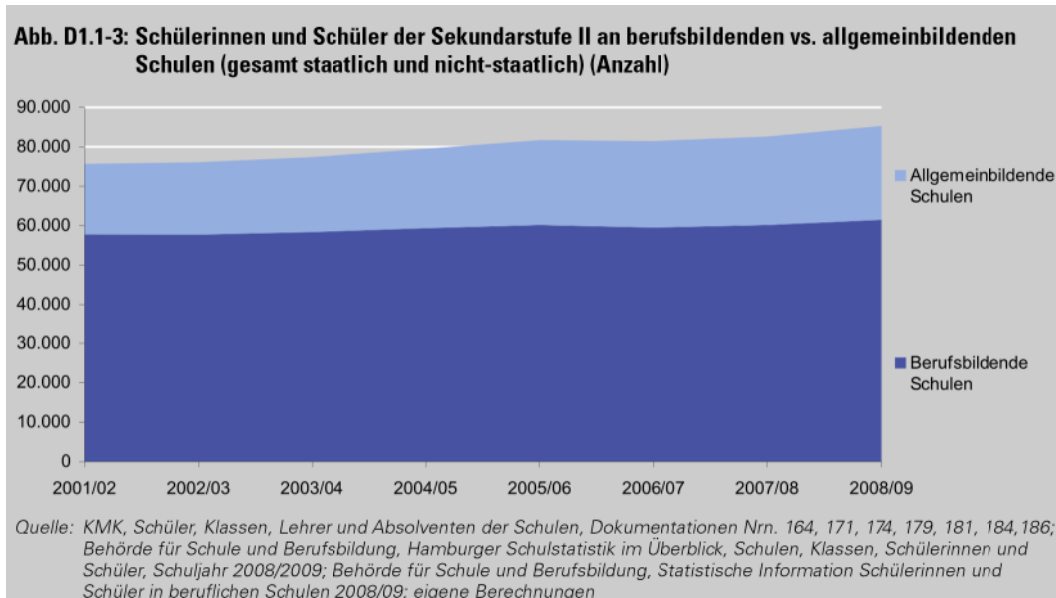
Für die Zahl der Schülerinnen und Schüler in den staatlichen berufsbildenden Schulen in Hamburg zeigt sich seit dem Schuljahr 2000/01 bis zum Schuljahr 2008/09 ein relativ kontinuierlicher Anstieg (**Abb. D1.1-2**). Die Geschlechterverteilung in den staatlichen berufsbildenden Schulen hat sich in den letzten fünf Schuljahren praktisch nicht verändert. Mädchen waren jeweils mit rund 46 Prozent etwas unterrepräsentiert. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft bzw. Aussiedlerstatus in staatlichen berufsbildenden Schulen sank in den Jahren von 2004/05 bis 2008/09 von rund 15 auf rund 13 Prozent.<sup>1</sup> Wie sich die jungen Frauen sowie die Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus, die ihren Weg im berufsbildenden System gerade beginnen, auf die verschiedenen beruflichen Bildungsgänge verteilen, wird im Indikator D2 (**Abb. D2.1-3** und **Abb. D2.1-4**) dargestellt.

**2008/09 sind rund 46%  
Mädchen und rund  
13% Nicht-Deutsche  
bzw. Aussiedler im  
berufsbildenden  
System**



Vergleicht man die Schülerzahlen der Sekundarstufe II in berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen so zeigt sich, dass der Anstieg der Schülerzahlen im berufsbildenden Bereich weniger steil verläuft, als im allgemeinbildenden Bereich, (**Abb. D1.1-3**).

<sup>1</sup> Die Herkunftssprache oder weitere Migrationshinweise wurden im Berichtszeitraum statistisch nicht erfasst, sodass davon auszugehen ist, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweisen deutlich unterschätzt wird.

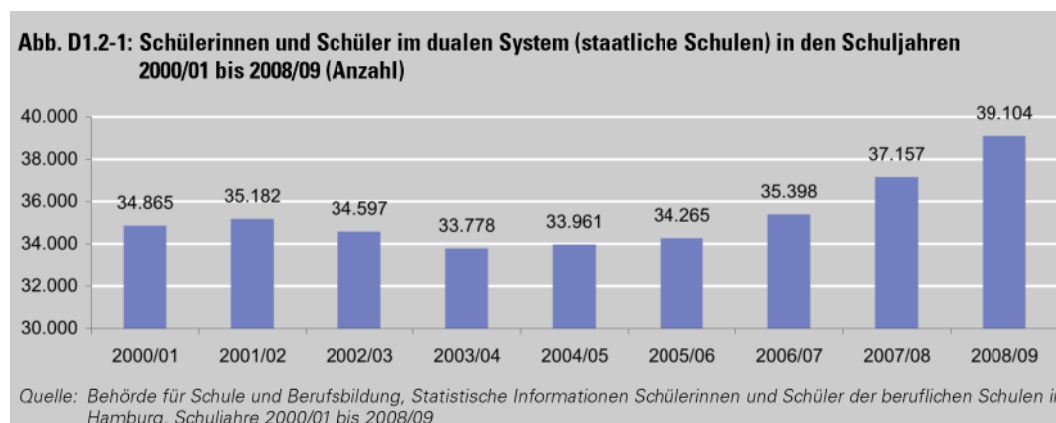


## 2 Duale Berufsausbildung

Der größte Teil der Jugendlichen, die einen Ausbildungsabschluss erreichen, erwirbt diesen im dualen System. Die Berufsschulen, die den schulischen Teil der dualen Ausbildung leisten, stellen dementsprechend den quantitativ größten Bereich des berufsbildenden Schulwesens dar. Sie agieren als Partner der Betriebe und der außerbetrieblichen Träger (wie z. B. Innungen, Vereine und Stiftungen), die den entsprechenden betrieblichen Teil der Ausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung durchführen.

### 2.1 Entwicklung der Schülerzahlen in der dualen Berufsausbildung

Die Zahl der jährlich neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge mit Betrieben oder außerbetrieblichen Trägern der dualen Berufsausbildung wird stark von der wirtschaftlichen Lage der Betriebe beeinflusst. Davon wiederum ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der Berufsschule abhängig. Eine Planung des jeweils bevor-



Seit 2004 deutlicher Anstieg der Teilnehmenden im dualen System

stehenden neuen Schuljahres kann von den Schulen daher nur auf Basis von Erfahrungen und guten Betriebskontakten erfolgen. Seit 2004 lässt sich dabei insgesamt ein Anstieg der Teilnehmenden in dualen beruflichen Bildungsprogrammen erkennen (**Abb. D1.2-1**).

## 2.2 Ausbildungsberufe in der dualen Berufsausbildung

An den Hamburger Berufsschulen werden im Schuljahr 2008/09 insgesamt 235 Berufe bzw. berufliche Fachrichtungen unterrichtet. 41 staatliche berufsbildende Schulen<sup>2</sup> sind für die 235 Berufe bzw. beruflichen Fachrichtungen verantwortlich, die Regelausbildungsdauer liegt zwischen zwei und dreieinhalb Jahren. Haupteinschulungstermin ist jeweils im Sommer. Der Unterricht in den Berufsschulen findet in Teilzeit (Tagesunterricht) und in Blockform (ein bis zwölf Wochen) statt. Es gelten bundesweit abgestimmte Curricula für den schulischen und den betrieblichen Teil der Ausbildung. Jährlich werden vier bis fünf neue Berufe bundesweit geschaffen; 14 bis 15 vorhandene Berufe werden jährlich unter Beteiligung der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen modernisiert.

Die häufigsten Berufsausbildungen in Hamburg sind im Schuljahr 2008/09 die zum bzw. zur „Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation“ und „Kaufmann/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung“. Eine Übersicht über die ersten 20 von Hamburger Schülerinnen und Schülern favorisierten Berufsausbildungen findet sich in **Tabelle D1.2-1**. Betrachtet man die Entwicklung der letzten fünf Jahre so zeigt sich, dass die Konzentration der Schülerinnen und Schüler auf einzelne Ausbildungsberufe leicht zugenommen hat: Entfielen im Schuljahr 2004/05 auf die am stärksten besetzten 20 Berufe insgesamt 44 Prozent aller Schülerinnen und Schüler an staatlichen berufsbildenden Schulen, so waren es im Schuljahr 2008/09 bereits 46 Prozent. Zieht man als Vergleichsgrundlage die am stärksten besetzten ersten 50 Ausbildungsberufe heran, so stieg die Konzentration im selben Zeitraum von 69 auf 73 Prozent an. Das bedeutet, dass bei einer stabilen Gesamtzahl von Berufen viele Berufe nur eine sehr geringe Zahl Auszubildender vorzuweisen haben.

Da auch in anderen Ländern eine vergleichbare Situation vorliegt, hat die Kultusministerkonferenz eine Rahmenvereinbarung<sup>3</sup> für länderübergreifende Fachklassen zur Sicherung eines fachlich hochwertigen Berufsschulunterrichts abgeschlossen, die für 244 Berufe bzw. berufliche Fachrichtungen mit jeweils einer geringen Zahl Auszubildender (Stand 2008) gilt. Hamburg kann derzeit für 122 Berufe bzw. berufliche Fachrichtungen Auszubildende für den Berufsschulunterricht an berufsbildenden Schulen anderer Länder vermitteln und hat zugesagt, Auszubildende für 32 Berufe bzw. berufliche Fachrichtungen für den Berufsschulunterricht aus anderen Ländern aufzunehmen. Im Schuljahr 2008/09 erhielten dementsprechend 353 Auszubildende mit Ausbildungsvertrag in Hamburg in anderen Ländern ihren Berufsschulunterricht, und zwar in 46 verschiedenen Berufen.

**Im Hamburger dualen System werden 235 Berufe unterrichtet**

**46% der Auszubildenden im dualen System konzentrieren sich auf nur 20 Berufe**

**Auszubildende können für 244 Berufe auch Berufsschulen benachbarter Länder aufsuchen**

<sup>2</sup> An vier berufsbildenden Schulen wird keine duale Berufsausbildung angeboten.

<sup>3</sup> „Rahmenvereinbarung über die Bildung länderübergreifender Fachklassen für Schüler in anerkannten Ausbildungsberufen mit geringer Zahl Auszubildender“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.01.1984.



**Tab. D1.2-1: Duale Ausbildungsberufe mit den höchsten Schülerzahlen im Schuljahr 2008/09**

Beruf	Schülerzahl
Kaufmann/frau für Bürokommunikation	1.562
Kaufmann/frau für Spedition und Logistikdienstleistung	1.526
Kaufmann/frau im Groß- und Außenhandel/Großhandel	1.161
Bürokaufmann/frau	1.141
Friseur/in	948
Bankkaufmann/frau	925
Hotelfachmann/frau	888
Arzthelfer/in; neu: Medizinische/r Fachangestellte/r	872
Kraftfahrzeugmechatroniker/in – Personenkraftwagentchnik	826
Verkäufer/in	816
Industriekaufmann/frau	794
Fachinformatiker/in	781
Kaufmann/frau im Groß- und Außenhandel/Außenhandel	767
Koch/Köchin	765
Zahnmedizinische/r Fachangestellte/r	763
Fachkraft für Lagerlogistik	730
Kaufmann/frau für Versicherungen und Finanzen	710
Anlagenmechaniker/in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik*	662
Elektroniker/in, Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik	657
Schiffahrtskaufmann/frau	640

\* Handlungsfeld Wassertechnik

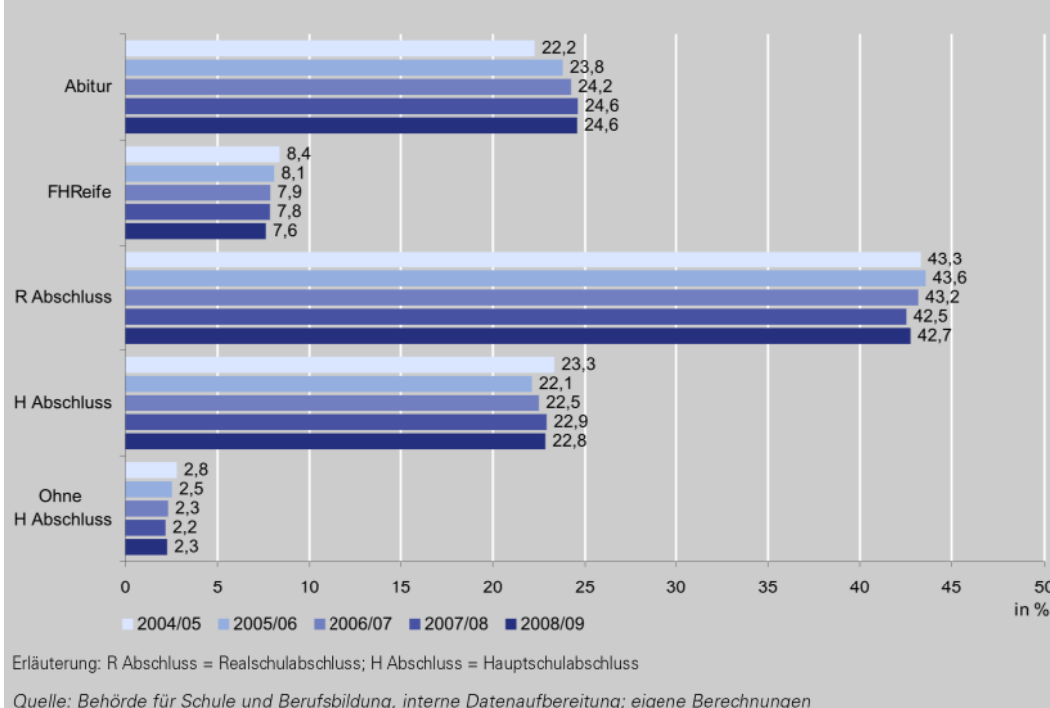
Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung

### 2.3 Vorbildung der Schülerinnen und Schüler in der dualen Berufsausbildung

Die Vorbildung in der dualen Berufsausbildung unterscheidet sich stark zwischen den Ausbildungsberufen. Abbildung **D1.2-2** gibt eine Übersicht über die Vorbildung der Schülerinnen und Schüler im staatlichen dualen System. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Hochschulreife ist in den letzten fünf Jahren um über zwei Prozent gestiegen, während der ohnehin sehr geringe Anteil von Schülerinnen und Schülern ohne Hauptschulabschluss um weitere 0,5 Prozent gesunken ist. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Hochschulreife liegt fast immer über dem Anteil derjenigen mit Hauptschulabschluss. Die ihrem Anteil nach größte Schülergruppe in der dualen Berufsausbildung stellen die Schülerinnen und Schüler mit Realschulabschluss dar.

**Der dualen Berufsausbildung geht oft ein Realschulabschluss voran**

**Abb. D1.2-2: Vorbildung der Auszubildenden im dualen System (staatlicher Sektor) von 2004/05 bis 2008/09 (in %)**

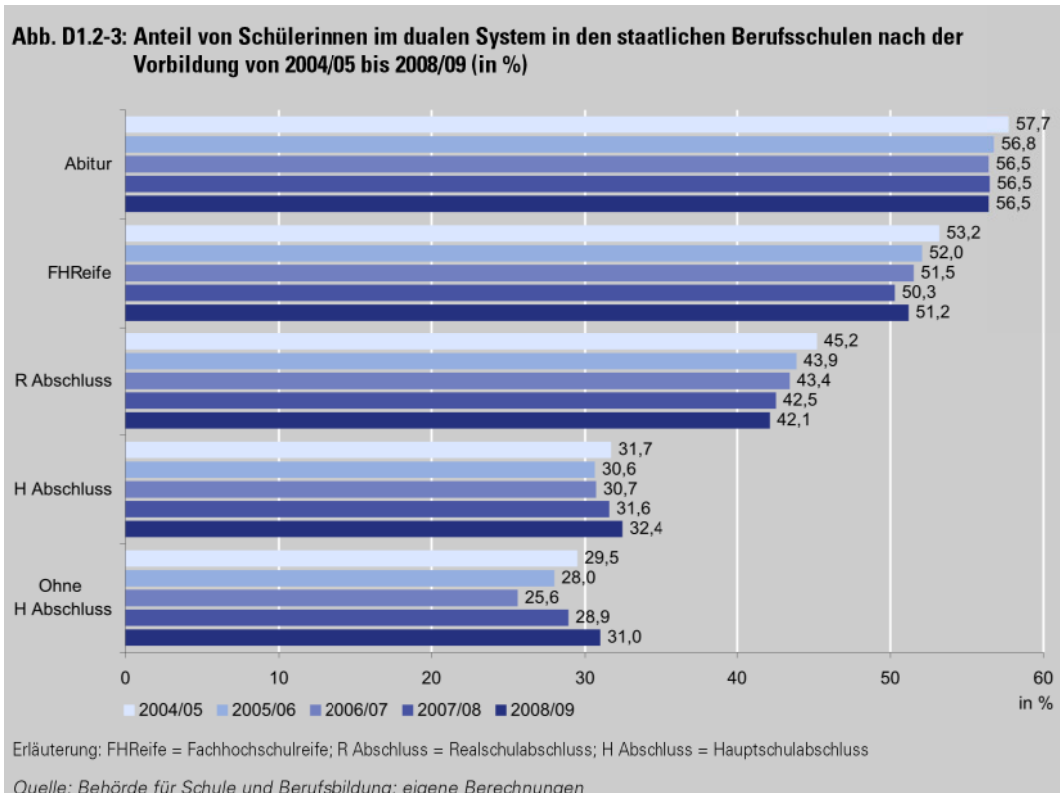


## 2.4 Frauen in der dualen Berufsausbildung

In der dualen Berufsausbildung wird die Entscheidung über die Einstellung der auszubildenden Schülerinnen und Schüler von den Betrieben selbst getroffen. Insofern sind die Anteile weiblicher Auszubildender und die Anteile von Auszubildenden mit Migrationshintergrund einerseits von der Gesamtbewerberzahl und der Eignung der Konkurrenz für den Beruf und Betrieb sowie andererseits von der Bewertung der Fähigkeiten des Bewerbers durch die Entscheidungsträger auf Betriebsebene abhängig. Zudem zeigen einige Berufe traditionell ein geschlechtsspezifisches Auszubildendenprofil (z. B. wird ein überproportionaler Anteil an Friseurinnen und Verkäuferinnen ausgebildet, während sich nur sehr wenig junge Männer für diese Berufsausbildung entscheiden).

Betrachtet man die Anteile junger Frauen in allen Berufen und berücksichtigt ferner die Vorbildung, so zeigt sich folgendes Bild (**Abb. D1.2-3**): Der Anteil der Schülerinnen sank zwischen 2004/05 und 2008/09 am stärksten in der Gruppe mit Realschulabschluss (- 3,1%), gefolgt von denen mit Fachhochschulreife (- 2,0%) und schließlich denjenigen mit allgemeiner Hochschulreife (- 1,2%).

**Geschlechts-spezifische Profile in manchen Ausbildungsprofilen der dualen Berufsausbildung**



## 2.5 Die Schülerschaft mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus in der dualen Berufsausbildung

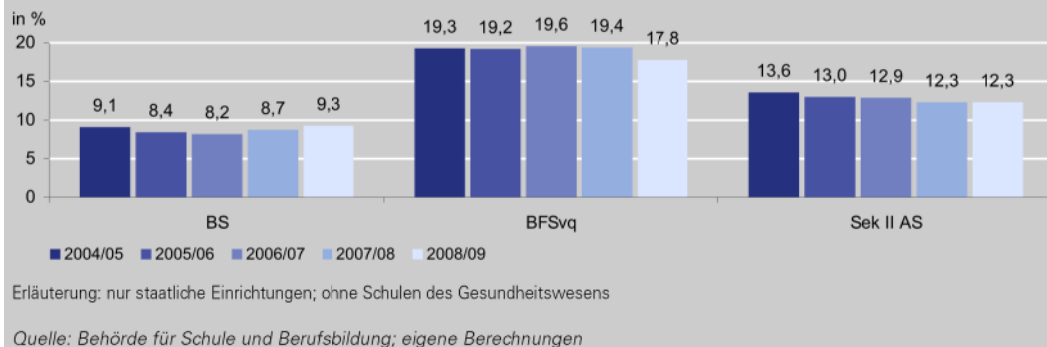
**In der dualen Berufsausbildung haben nur rund 9% eine nicht-deutsche Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus**

Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus sind im Bereich der dualen Berufsausbildung verglichen mit ihrem Anteil im gesamten berufsbildenden System (dort rund 13 %) unterrepräsentiert. Ihr Anteil an Berufsschulen reduzierte sich von 2004/05 bis 2006/07 von 9,1 Prozent auf 8,2 Prozent und stieg danach bis 2008/09 auf 9,3 Prozent an. Insgesamt zeigt sich über den Berichtszeitraum ein relativ stabiler Verlauf des Anteils der genannten Schülerschaft.

**Anteil der Personen mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus an der BFSVq bei rund 17%**

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei einer Gegenüberstellung der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus, die eine Sekundarstufe II an staatlichen allgemeinbildenden Schulen besuchen oder aber zur Berufsschule gehen (**Abb. D1.2-4**). In der Sekundarstufe II allgemeinbildender Schulen macht die Schülerschaft mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus einen größeren Anteil aus als in der Berufsschule. Demgegenüber fällt der entsprechende Anteil an der Schülerschaft vollqualifizierender Berufsfachschulen mit rund 17 Prozent wiederum relativ hoch aus. Die Anzahl und Ausgestaltung der Bildungsgänge an Berufsschulen und vollqualifizierenden Berufsfachschulen weichen dabei deutlich voneinander ab.

**Abb. D1.2-4: Anteil der Schülerschaft mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus in der Berufsschule, in vollqualifizierenden Berufsfachschulen und in der Sekundarstufe II allgemeinbildender Schulen von 2004/05 bis 2008/09 (in %)**



## 2.6 Ort des Erwerbs der allgemeinbildenden Schulabschlüsse, die der dualen Berufsausbildung vorangehen

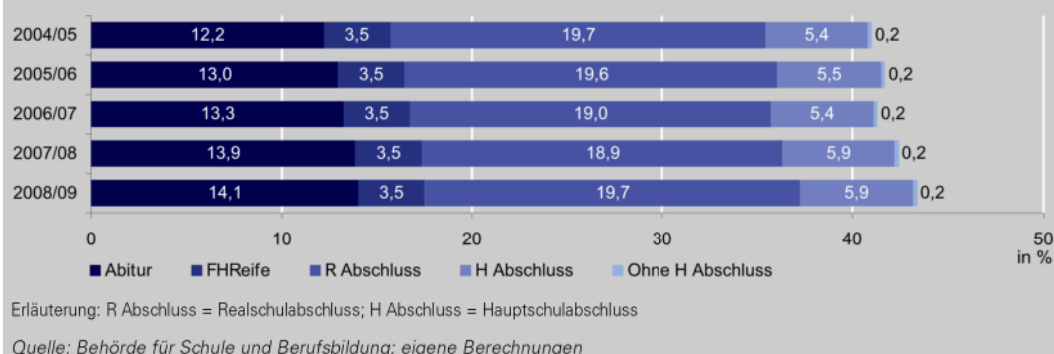
Über 40 Prozent der gesamten Schülerschaft an Berufsschulen haben im Berichtszeitraum ihren allgemeinbildenden Abschluss, der dem Berufsschulbesuch voranging, außerhalb Hamburgs erworben. Über die Jahre hinweg stieg dieser Anteil an. Im Jahr 2008/09 ging es dabei um fast 17.000 Schülerinnen und Schüler. Differenziert man die Vorbildung nach Abschlussarten, so ist in den letzten vier Jahren, bezogen auf die gesamte Berufsschülerschaft, der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einer allgemeinen Hochschulreife, die außerhalb Hamburgs erworben wurde, um knapp zwei Prozent gestiegen (**Abb. D1.2-5**). Bei den übrigen Abschlussarten bleiben die Anteile relativ stabil.

Die hohen Anteile von außerhalb Hamburgs erworbenen Schulabschlüssen sind ein deutliches Zeichen für die Metropolfunktion Hamburgs. Entsprechende Effekte zeigen sich auch für Berlin und Bremen. Am 31. Dezember 2006 waren laut der Bundesagentur für Arbeit in Hamburg 34, in Berlin 19 und in Bremen 39 Prozent der Ausbildungsplätze von Nachfragern besetzt, die nicht aus dem jeweiligen Land kamen (**Tab. D1.2-2**). Der Blick auf Hamburgs unmittelbare Nachbarländer zeigt, dass fast zehn Prozent der Hamburger Ausbildungsplätze mit Jugendlichen besetzt

**Über 40% der Schülerschaft an Berufsschulen haben vorhergehenden Abschluss nicht in Hamburg erworben**

**34% der angebotenen Ausbildungsplätze in Hamburg durch Schüler aus Nachbarländern genutzt**

**Abb. D1.2-5: Anteile der Schulabschlüsse, die der dualen Berufsausbildung vorangehen und außerhalb Hamburgs erworben wurden, in den Jahren 2004/05 bis 2008/09 (in %)**



**Tab. D1.2-2: Relative Verteilung der im jeweiligen Land angebotenen Ausbildungsplätze auf die Auszubildenden nach deren Wohnort am 31.12.2006 (in %)**

Wohnort der Auszubildenden	Ausbildungsplätze im Land/in der Region (in %)					
	BE	HB	HH	MV	NI	SH
BW	0,1	0,0	0,2	0,0	0,1	0,0
BY	0,3	0,1	0,2	0,0	0,1	0,1
BE	81,4	0,1	0,4	0,3	0,1	0,2
BB	14,6	0,4	1,2	1,5	0,4	0,5
HB	0,0	60,9	0,2	0,0	0,7	0,0
HH	0,1	0,4	66,0	0,1	0,4	3,7
HE	0,3	0,0	0,4	0,0	0,3	0,1
MV	0,7	0,7	4,0	96,6	0,4	3,2
NI	0,3	35,6	9,7	0,2	92,0	0,9
NW	0,5	0,5	0,7	0,1	1,8	0,3
RP	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0
SL	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
SN	0,6	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2
ST	0,6	0,4	0,6	0,3	2,4	0,2
SH	0,1	0,2	15,8	0,3	0,2	90,4
TH	0,2	0,1	0,1	0,1	0,8	0,1
Ausland, keine Angabe	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Absolut (Anzahl)	58.400	16.300	37.800	46.000	163.900	58.300

Lesebeispiel:

15,8 Prozent aller in Hamburg zum 31.12.2006 registrierten Ausbildungsstellen waren von Auszubildenden besetzt, die in Schleswig-Holstein wohnten.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit (BA), Sonderauswertung der Beschäftigtenstatistik zum 31.12.2006, Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB); zitiert nach Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Berufsbildungsbericht 2008. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 71.

waren, die aus Niedersachsen kamen, und fast 16 Prozent mit solchen, die aus Schleswig-Holstein kamen. Nur 0,4 Prozent der Hamburger Jugendlichen traten demgegenüber einen Ausbildungsplatz in Niedersachsen und 3,7 Prozent in Schleswig-Holstein an. Die hier berichteten Zahlen weichen von der Hamburger Schulstatistik (vgl. **Abb. D1.2-1**) ab, da unter anderem ein anderer Erhebungszeitraum gewählt und andere Kriterien zur Berechnung des Ausbildungsplatzangebots herangezogen wurden.

## 2.7 Vorzeitig gelöste duale Ausbildungsverhältnisse

Vorzeitige Ausbildungsvertragslösungen können sehr unterschiedliche Ursachen haben. Nicht passende Erwartungen der Vertragspartner können ebenso dazu beitragen wie gesundheitliche, wirtschaftliche oder andere persönliche Gründe (z. B. Insolvenz, Inhaberwechsel, Fusion etc.). Die Zahl der Vertragslösungen signalisiert auch nicht automatisch, dass nach diesen Vertragslösungen keine weitere Ausbildung im gleichen oder einem anderen Beruf abgeschlossen wird. Es kann sich vielmehr eine Ausbildung im gleichen oder einem anderen Betrieb anschließen, die erfolgreich beendet wird. Insofern ist die Zahl der Ausbildungsvertragslösungen nur

eine Momentaufnahme, die eine Bewegungskomponente im dualen Ausbildungssystem beschreibt und die Auswirkungen auf die Lerngruppengröße und -struktur im schulischen Teil der Ausbildung hat.

Der Anteil der Vertragslösungen in Hamburg sank von 25,1 Prozent im Jahr 2002 auf 20,7 Prozent im Jahr 2006 (Tab. D1.2-3). Ein ähnlicher Trend lässt sich auch für die anderen Länder feststellen. Gleichwohl lag der Prozentsatz der Vertragslösungen in Hamburg regelmäßig über dem Anteil der Vertragslösungen in den alten Bundesländern insgesamt. Zu beachten ist dabei, dass der Anteil der Vertragslösungen insgesamt nicht ungewöhnlich hoch ist, wenn man sie z. B. mit der vorzeitigen Beendigung von Berufsfachschulbildungsgängen vergleicht. Von den Vertragslösungen entfallen rund 25 Prozent auf die Probezeit und ca. 50 Prozent auf das erste Ausbildungsjahr. Nach einer Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung zu Ausbildungsvertragslösungen im Ausbildungsjahr 2001/02 – befragt

**Rund 20% vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen im Jahr 2006 in Hamburg**

**Tab. D1.2-3: Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge und Anteil der gelösten Verträge an den neu abgeschlossenen Verträgen von 2002 bis 2006 (Anzahl/in %)**

Land	2002	2003	2004	2005	2006	2002	2003	2004	2005	2006
	Anzahl					in %				
BW	14.850	14.944	13.171	12.201	12.443	18,8	19,4	17,3	16,0	16,0
BY	20.624	18.148	17.805	16.653	16.270	20,5	18,6	18,4	17,4	16,8
BE	6.836	5.526	5.730	5.864	6.284	28,9	24,3	25,4	26,7	28,0
BB	5.041	4.320	4.555	4.207	4.441	24,9	21,8	23,1	21,5	22,9
HB	1.524	1.420	1.202	1.248	1.174	25,9	24,7	20,7	21,4	19,6
HH*	3.313	2.873	2.734	2.557	2.797	25,1	22,4	21,3	19,8	20,7
HE	10.020	8.704	8.117	7.301	7.908	23,6	21,1	20,1	18,1	19,3
MV	4.811	4.423	4.232	4.112	4.535	26,1	24,1	23,4	23,2	26,1
NI	15.589	13.334	12.378	11.667	10.914	25,7	22,7	21,5	20,7	19,1
NW	33.095	28.498	26.504	25.086	24.535	26,1	23,3	21,8	21,0	20,0
RP	7.850	7.143	6.921	6.432	6.320	25,6	24,1	23,5	22,1	21,4
SL	2.277	2.220	1.991	2.035	2.149	26,1	25,9	23,6	24,0	24,9
SN	8.382	6.751	6.793	5.834	6.127	24,2	20,2	20,7	18,1	19,1
ST	6.006	5.070	4.846	4.294	4.522	27,5	23,9	23,4	21,5	23,1
SH	5.694	5.074	4.921	4.639	4.937	28,4	25,6	24,6	23,2	23,9
TH	5.476	5.033	4.656	4.140	4.043	26,0	24,7	23,4	21,2	21,0
Alte Länder	114.836	102.358	95.744	89.819	89.447	23,5	21,6	20,4	19,3	18,9
Neue Länder mit BE	36.552	31.123	30.812	28.451	29.952	26,1	22,8	23,0	21,7	23,0
Bundesgebiet	151.388	133.481	126.556	118.270	119.399	24,1	21,9	21,0	19,9	19,8

\* Die für die Berechnung der Vertragslösungsraten erforderlichen neuen Verträge setzen sich zusammen aus den am 31.12. bestehenden neuen Verträgen sowie den neuen Verträgen, die seit Beginn des Ausbildungsjahres wieder gelöst wurden. Ihre Zahl entspricht in etwa den Lösungen in der dreimonatigen Probezeit. - Der Anteil der insgesamt gelösten Ausbildungsverträge errechnet sich aus den Lösungs-raten der einzelnen Jahrgänge, denen die Lösungen entstammen (vgl. Statistisches Bundesamt (StBA), Fachserie 11, Reihe 3, Berufliche Bildung; Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BWI)). Aus der Berechnungsweise ergeben sich Unterschiede zu Abbildung D1.2-1.

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Berufsbildungsbericht 2008. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 151; vgl. auch Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Berufsbildungsbericht 2007. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 138, Übersicht 46.

wurden bundesweit etwa 9.000 junge Männer und Frauen – gingen die Vertragslösungen dabei zu 57 Prozent von den Auszubildenden aus.<sup>4</sup> Dabei wurden vorrangig betriebliche Aspekte als Kündigungsgrund genannt. 62 Prozent der befragten Jugendlichen verblieben nach der Vertragslösung im Bildungssystem (Wechsel in eine Berufsfachschule, ein Studium, neuer Ausbildungsvertrag), während 17 Prozent arbeitslos waren. Die übrigen gingen in eine nicht näher beschriebene Tätigkeit oder in eine Erwerbstätigkeit.

### 3 Vollqualifizierende Berufsfachschulen und Schulen des Gesundheitswesens

#### 3.1 Entwicklung der Schülerzahlen an vollqualifizierenden Berufsfachschulen und Schulen des Gesundheitswesens

**BFSVq und Schulen des Gesundheitswesens schmale Ergänzung der dualen Berufsausbildung**

Die Bildungsgänge der vollqualifizierenden Berufsfachschulen und der Schulen des Gesundheitswesens ergänzen das duale Ausbildungsangebot. Fasst man die duale Berufsausbildung mit der beruflichen Bildung in vollqualifizierenden staatlichen Berufsfachschulen und mit der Berufsausbildung in Schulen des Gesundheitswesens zusammen, so wurden im Schuljahr 2007/08 in Hamburg 43.694 Jugendliche in vollqualifizierenden Berufen ausgebildet, von denen 4.094 (ca. 9,4%) eine Ausbildung an einer vollqualifizierenden Berufsfachschule und 2.443 (ca. 5,6%) eine Ausbildung in einer Schule des Gesundheitswesens absolvierten. **Tabelle D1.3-1** bietet einen Überblick über die Bildungsgänge der vollqualifizierenden Berufsfachschule. Mit Ausnahme der vollqualifizierenden Bildungsgänge im hauswirtschaftlichen Bereich und der Berufsfachschule für Uhrmacher setzen sie den Realschulabschluss voraus. Insgesamt sind sie quantitativ eine schmale Ergänzung der dualen Berufsausbildung.

**Große Mehrheit der Schülerschaft an Schulen des Gesundheitswesens ist weiblich**

Die Ausbildung in Gesundheitsberufen ist durch Bundesgesetze und darauf gestützte Rechtsverordnungen geregelt. Der schulische Teil dieser Bildungsgänge wird überwiegend in staatlich anerkannten Schulen an Krankenhäusern oder in staatlich anerkannten Schulen, die mit Krankenhäusern verbunden sind, vermittelt. Die Schulen für Berufe des Gesundheitswesens stehen teils im Verantwortungsbereich der Behörde für Schule und Berufsbildung und teils im Verantwortungsbereich anderer Behörden. Ein Blick auf den Gesamtumfang der Ausbildung in Gesundheitsberufen in Hamburg zeigt leichte Schwankungen im Ausbildungsvolumen (**Abb. D1.3-1**). Der überwiegende Teil der Auszubildenden ist weiblich. Betrachtet man die Schülerzahlen in den Berufen, die an diesen Schulen in Hamburg unterrichtet werden, für die Schuljahre 2004/05 bis 2007/08<sup>5</sup>, so wird deutlich, dass ein zunehmender Anteil der Auszubildenden auf den Beruf Gesundheits- und Krankenpfleger bzw. -pflegerin entfällt. Von 49 Prozent im Schuljahr 2004/05 stieg dieser Anteil auf 58 Prozent im Schuljahr 2007/08.

<sup>4</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 95.

<sup>5</sup> Statistische Informationen zu Schulen des Gesundheitswesens seitens des Statistischen Bundesamtes liegen nur bis einschließlich Schuljahr 2007/08 vor.

**Tab. D1.3-1: Schülerinnen und Schüler in vollqualifizierenden staatlichen Berufsfachschulen in den Schuljahren 2004/05 bis 2008/09 (Anzahl)**

Berufsfachschule für...	Schuljahr (Anzahl)				
	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Freizeitwirtschaft	110	127	142	120	84
Hauswirtschaftshilfe*	13	16	10	9	8
Kaufmännische Medienassistentenz	143	180	211	169	173
Screen Design	239	267	259	221	189
BTA	83	82	74	83	85
CTA unter gleichzeitigem Erwerb des Abiturs	72	74	96	97	92
CTA	150	159	140	136	117
Haus- und Familienpflege*	95	110	116	127	126
Hauswirtschaft*	209	213	181	212	230
PTA	259	249	255	244	227
Sozialpädagogische Assistenz	1.112	1.194	1.285	1.238	1.143
Technisches Zeichnen	182	239	258	245	215
Uhrmacher*	44	51	58	57	57
Kaufmännische Assistenz/Fremdsprachen**	338	425	492	467	385
Kaufmännische Assistenz/Informationsverarbeitung**.*.*.*	X	X	X	X	30
Technische Assistenz für Informatik	864	846	780	669	639
<b>Summe</b>	<b>3.913</b>	<b>4.232</b>	<b>4.357</b>	<b>4.094</b>	<b>3.800</b>

\* dreijährige Ausbildung

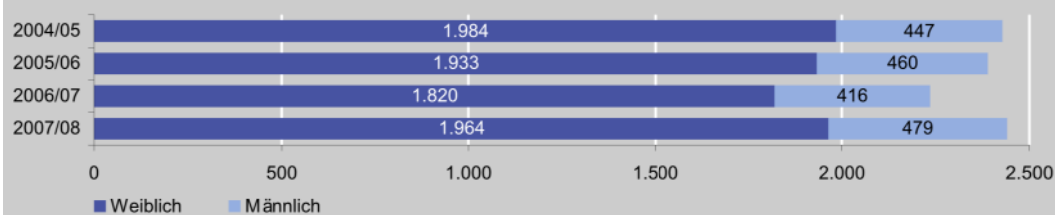
\*\* zweijährige Ausbildung

\*\*\* Zusatzqualifikation für Industriekaufleute

Erläuterung: BTA = Biologisch-technische Assistenz; CTA = Chemisch-technische Assistenz; PTA = Pharmazeutisch-technische Assistenz

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

**Abb. D1.3-1: Männliche und weibliche Jugendliche in Schulen des Gesundheitswesens in den Schuljahren 2004/05 bis 2007/08 (Anzahl)**



Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur Berufliche Schulen, Fachserie 11 Reihe 2, 2004/05 bis 2007/08



### 3.2 Vorbildung der Schülerinnen und Schüler in den vollqualifizierenden Berufsfachschulen und den Schulen des Gesundheitswesens

Über 80% der Schülerschaft an vollqualifizierenden Berufsfachschulen haben die Berechtigung des Realschulabschlusses

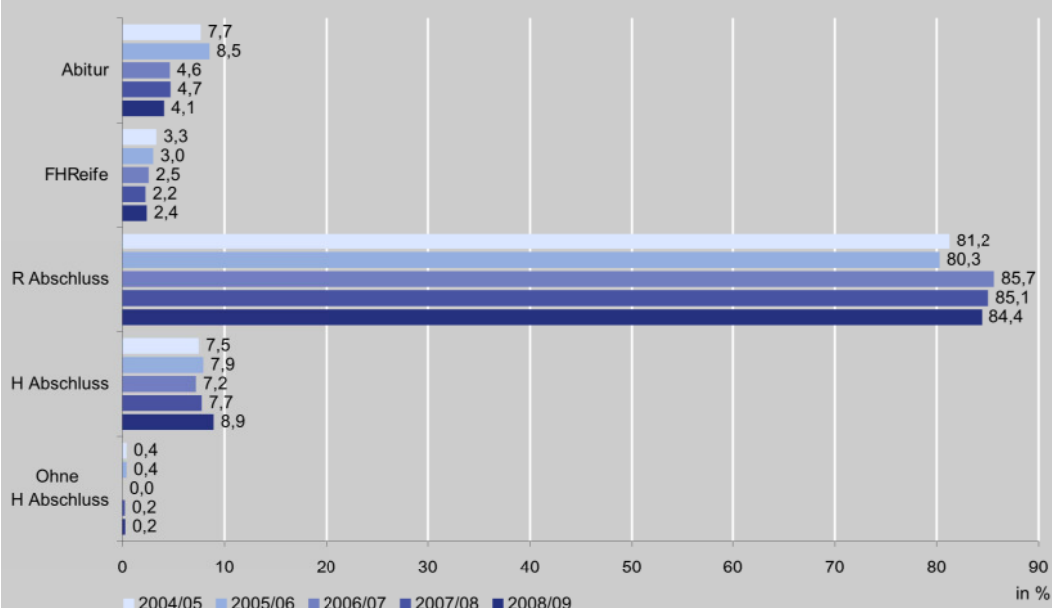
Die vollqualifizierenden staatlichen Berufsfachschulangebote werden zu über 80 Prozent von Schülerinnen und Schülern mit Realschulabschluss besucht; der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Fachhochschulreife oder Hochschulreife beträgt ca. 10 Prozent (Abb. D1.3-2). Ursachen sind die Zugangsvoraussetzungen für vollqualifizierende staatliche Berufsfachschulen. An den vollqualifizierenden Berufsfachschulen stieg der Anteil der Absolventen mit Realschulabschluss über den Berichtszeitraum leicht an, während sich für die Schülerinnen und Schüler mit höheren Bildungsabschlüssen (allgemeine Hochschulreife und Fachhochschulreife) ein rückläufiger Trend zeigte.

Die Vorbildung der Schülerinnen und Schüler in den staatlichen vollqualifizierenden Berufsfachschulen und in den Schulen des Gesundheitswesens weicht von der Vorbildung der Schülerinnen und Schüler im dualen System deutlich ab. Im dualen System haben gut 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen Realschulabschluss und gut 30 Prozent die Fachhochschulreife oder Hochschulreife.

In Schulen des Gesundheitswesens höchster Anteil an Ausbildungsanfängern mit höheren Bildungsabschlüssen

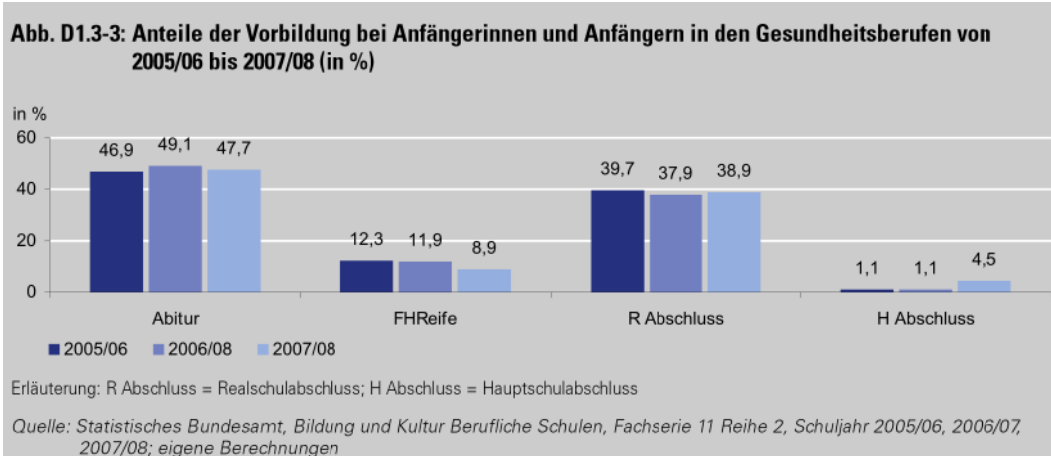
In den Schulen des Gesundheitswesens begannen in den Schuljahren 2005/06 bis 2007/08 weit über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ihre Berufsausbildung mit allgemeiner Hochschulreife oder mit Fachhochschulreife; knapp 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler verfügten über einen Realschulabschluss (Abb. D1.3-3). In Schulen mit Gesundheitsberufsausbildungen finden sich damit die

Abb. D1.3-2: Vorbildung der Schülerschaft in vollqualifizierenden staatlichen Berufsfachschulen von 2004/05 bis 2008/09 (in %)



Erläuterung: R Abschluss = Realschulabschluss; H Abschluss = Hauptschulabschluss

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

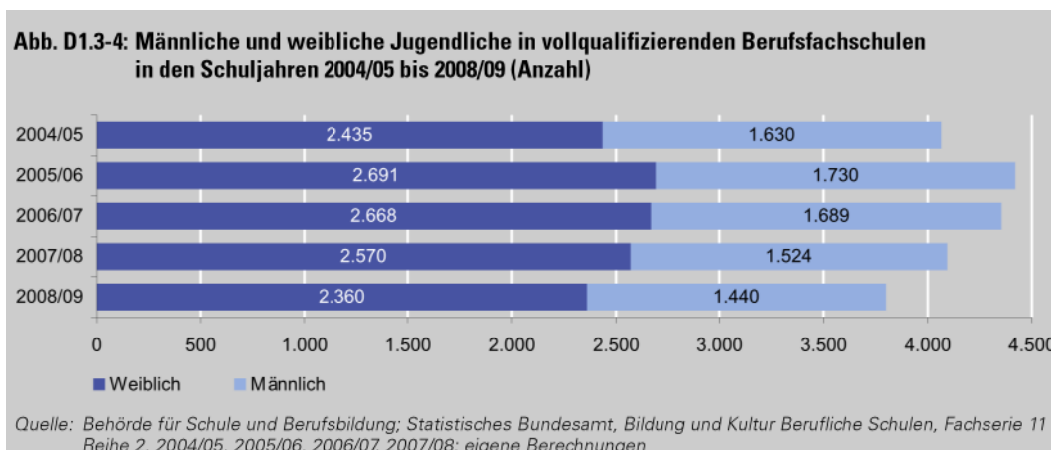


höchsten Anteile an Ausbildungsanfängern mit höheren Bildungsabschlüssen. Die zweithöchsten Anteile finden sich im dualen System, die dritthöchsten in den vollqualifizierenden staatlichen Berufsfachschulen.

### 3.3 Frauen in den vollqualifizierenden Berufsfachschulen und den Schulen des Gesundheitswesens

Kennzeichnend für die Bildungsgänge an vollqualifizierenden Berufsfachschulen und an den Schulen des Gesundheitswesens ist der hohe Anteil weiblicher Ausbildungsteilnehmerinnen. In den vollqualifizierenden staatlichen Berufsfachschulen stieg dieser von 2004/05 bis 2007/08 kontinuierlich an (**Abb. D1.3-4**), bei insgesamt sinkenden Schülerzahlen. Der Anteil weiblicher Ausbildungsteilnehmerinnen in den Schulen des Gesundheitswesens ist dagegen weitgehend konstant (vgl. **Abb. D1.3-1**). In beiden Bereichen liegt der Anteil weiblicher Ausbildungsteilnehmerinnen deutlich über dem innerhalb des dualen Berufsausbildungssystems. Hier ist ein Zusammenhang mit den Profilen der angebotenen Ausbildungen zu vermuten.

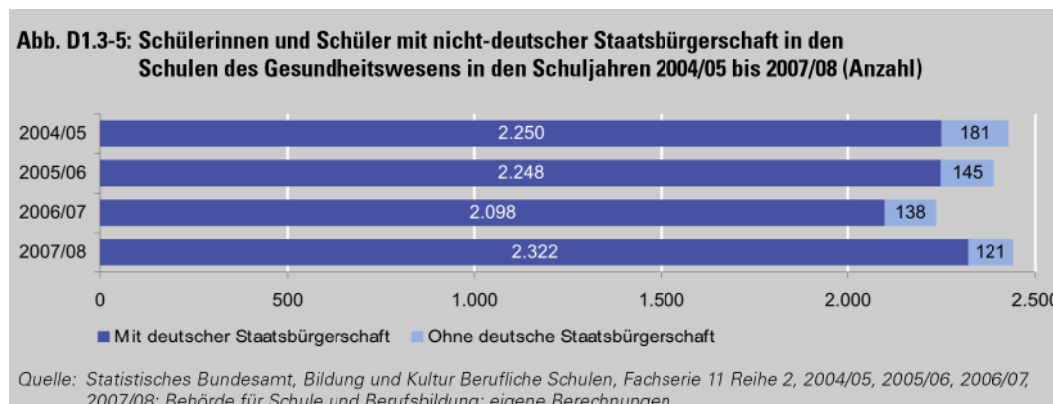
**An vollqualifizierenden Berufsfachschulen und Schulen des Gesundheitswesens deutlich höherer Frauenanteil als in der dualen Berufsausbildung**



An Schulen des Gesundheitswesens rund 5% Jugendliche ohne deutsche Staatsbürgerschaft im Jahr 2007/08

### 3.4 Die Schülerschaft mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus in den vollqualifizierenden Berufsfachschulen und den Schulen des Gesundheitswesens

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsbürgerschaft an den Schulen des Gesundheitswesens sinkt im Berichtszeitraum von gut sieben Prozent auf rund fünf Prozent ab (**Abb. D1.3-5**). Für die Schulen des Gesundheitswesens wird der Aussiedlerstatus der Schülerschaft nicht gesondert erfasst. Als Vergleichswert kann der Anteil der Schülerschaft mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft in den vollqualifizierenden Berufsfachschulen (hier ebenfalls ohne Berücksichtigung des Aussiedlerstatus) herangezogen werden: Er schwankt zwischen 18,2 und 16,8 Prozent. Wie in **Abbildung D1.2-4** dargestellt, liegt bei den vollqualifizierenden Berufsfachschulen der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus deutlich über den Anteilen im dualen System, mit sinkender Tendenz ab dem Schuljahr 2006/07.



## 4 Teilqualifizierende Berufsfachschulen und Berufsvorbereitungsschule

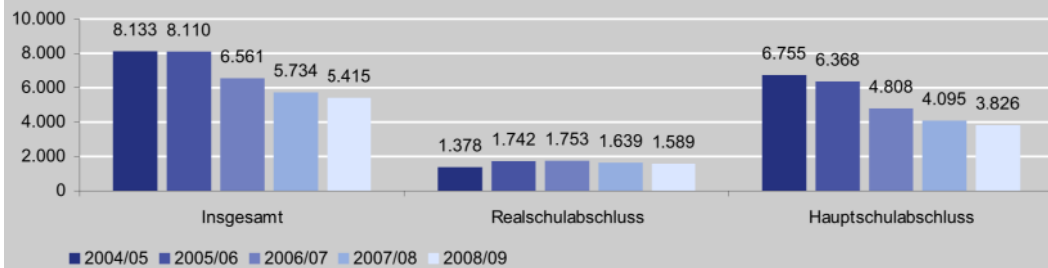
### 4.1 Entwicklung der Schülerzahlen an teilqualifizierenden Berufsfachschulen und der Berufsvorbereitungsschule

#### Teilqualifizierende Berufsfachschule

Die teilqualifizierenden Berufsfachschulen sind wie die Berufsvorbereitungsschulen Teil der Schulformen, die der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung dienen und dem beruflichen Übergangssystem zugeordnet werden. Sie ermöglichen den Absolventen allgemeinbildender Schulen einerseits den Erwerb weiterer allgemeinbildender Qualifikationen, andererseits ersetzen sie vorübergehend die fehlenden Ausbildungsplätze des dualen Systems und mildern damit die Folgen konjunkturbedingter Schwankungen des dualen Systems.

Betrachtet man die Entwicklung der Schülerzahlen in den teilqualifizierenden Berufsfachschulen, so zeigt sich im Schuljahr 2006/07 ein auffälliges Absinken der Schülerzahlen (**Abb. D1.4-1**). Dies hängt mit den Änderungen der Zugangsbedin-

Deutliches Absinken der Schülerzahlen an teilqualifizierenden Berufsfachschulen

**Abb. D1.4-1: Jugendliche und deren Vorbildung in teilqualifizierenden staatlichen Berufsfachschulen in den Schuljahren 2004/05 bis 2008/09 (Anzahl)**

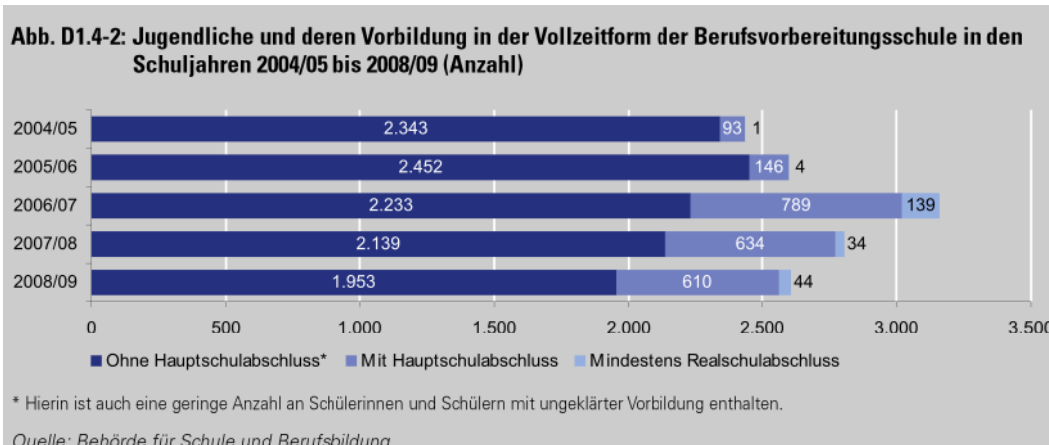
Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung

gungen für diese Schülergruppe, die 2006 eingeführt wurden, zusammen – nämlich eine Notenschwelle, eine Begrenzung der Wiederholungsmöglichkeit sowie eine Altersbegrenzung. Sofern die jeweiligen Voraussetzungen nicht erfüllt sind, bleibt den betroffenen Schülerinnen und Schülern mit (oder ohne) Hauptschulabschluss in der Regel nur ein Ausbildungsvertrag im dualen System oder der Besuch der Berufsvorbereitungsschule als Alternative.

### Berufsvorbereitungsschule

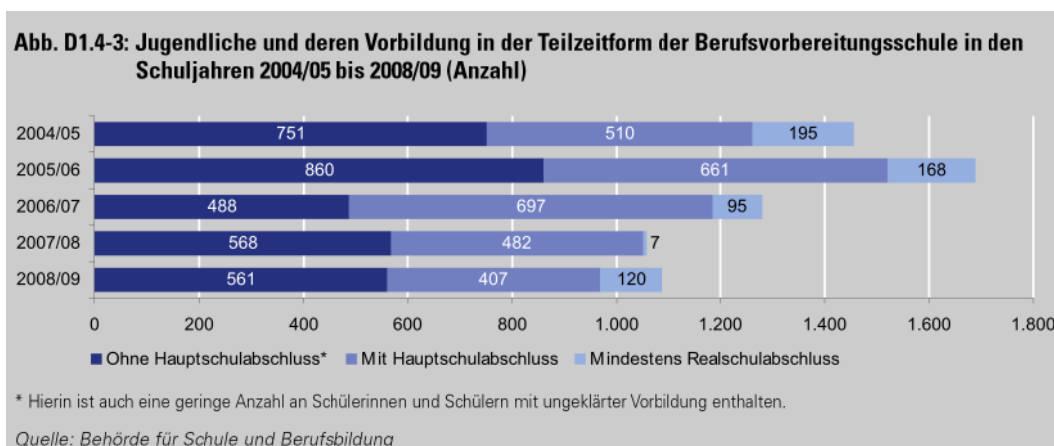
Ein weiterer Baustein für den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem ist die Berufsvorbereitungsschule. Dieses Bildungsangebot wird vorrangig von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Hauptschulabschluss genutzt (vgl. **Abb. D2.2-1**). Durch die oben erwähnte Verschärfung der Zugangsbedingungen zu den teilqualifizierenden Berufsfachschulen und die zunehmende Öffnung der Berufsvorbereitungsschule für Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss ergeben sich seit 2006 Änderungen hinsichtlich der Vorbildung der Schülerinnen und Schüler der Berufsvorbereitungsschule (**Abb. D1.4-2**). Die Entwicklung ist für die beiden Varianten der Berufsvorbereitungsschule, Vollzeit- und Teilzeitform, differenziert zu betrachten. Dabei besucht der Großteil der Schülerinnen und Schüler die Vollzeitform.

In der Vollzeitform der Berufsvorbereitungsschulen bilden die Schülerinnen und Schüler ohne Hauptschulabschluss die größte Gruppe; ihre Zahl ist im Berichtszeitraum rückläufig (**Abb. D1.4-2**). Während die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss in den teilqualifizierenden Berufsfachschulen zurückgeht, steigt deren Anzahl in der Vollzeitform der Berufsvorbereitungsschule im Schuljahr 2006/07 deutlich an, um danach wieder etwas zu sinken.



**Weniger Jugendliche ohne Hauptschulabschluss in der Teilzeitform der Berufsvorbereitungsschule als in deren Vollzeitform**

Bei den Schülerinnen und Schülern in Teilzeitform fällt der Anteil derjenigen ohne Hauptschulabschluss geringer aus, als in der Vollzeitform (**Abb. D1.4-3**). Die Teilzeitform der Berufsvorbereitungsschule wird überwiegend in Maßnahmen bei außerschulischen Trägern (meist in Zusammenarbeit mit Betrieben) realisiert. Außerschulische Träger sind insbesondere Vereine, Innungen und Stiftungen, deren Arbeit von der Bundesagentur für Arbeit bzw. der ARGE<sup>6</sup> finanziert wird. Die Teilnehmer an den Maßnahmen erhalten eine finanzielle Förderung. In begrenztem Umfang werden Teilzeitmaßnahmen aber auch direkt in Betrieben durchgeführt.



**4.2 Frauen in den teilqualifizierenden Berufsfachschulen und der Berufsvorbereitungsschule**

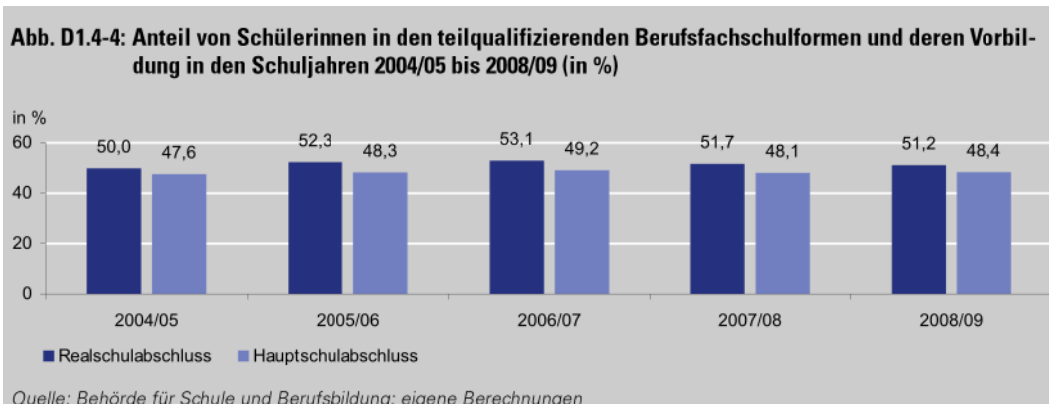
**Teilqualifizierende Berufsfachschule**

**Mädchen sind an teilqualifizierenden Berufsfachschulen unterrepräsentiert**

In der teilqualifizierenden Berufsfachschule liegt der Anteil der Jungen im Berichtszeitraum meist über 50 Prozent. Der Anteil von Teilnehmerinnen liegt, auch wenn Mädchen an teilqualifizierenden Berufsfachschulen leicht unterrepräsentiert sind,

6 Die ARGE ist die jeweilige regionale Arbeitsgemeinschaft nach dem Sozialgesetzbuch II von Kommune und Bundesagentur für Arbeit zur gemeinsamen Sicherung der Leistungen nach dem Sozialgesetzbuch II. In Hamburg führt sie den Namen team.arbeit.hamburg.

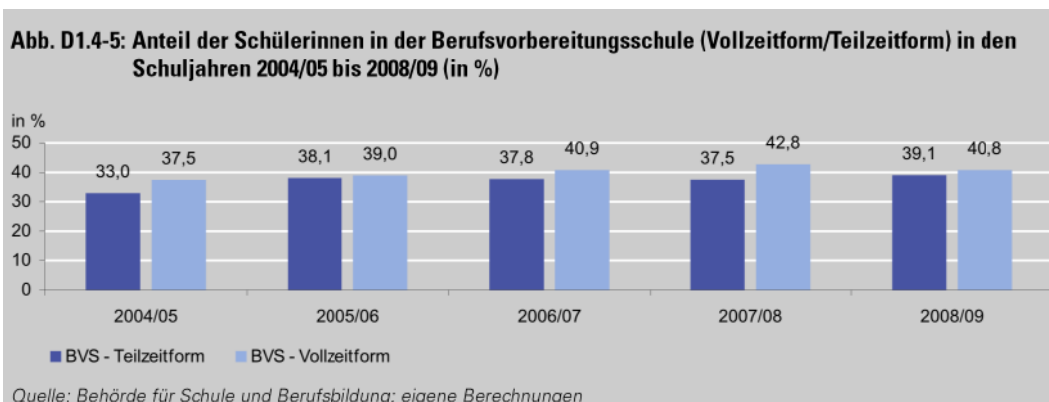
aber immer noch deutlich höher als im dualen System (vgl. **Abb. D1.2-3**). Von allen Jugendlichen mit Realschulabschluss in teilqualifizierenden Berufsfachschulen sind mehr als 50 Prozent weiblich. Von den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss sind dort dagegen weniger als 50 Prozent weiblich (**Abb. D1.4-4**). Diese Situation dürfte unter anderem mit den Profilen der angebotenen Bildungsgänge zusammenhängen.



### Berufsvorbereitungsschule

Der Anteil der weiblichen Teilnehmer in der Berufsvorbereitungsschule stieg über den Berichtszeitraum von 2004/05 bis 2008/09 insgesamt um rund fünf Prozent an – vor dem Hintergrund insgesamt sinkender Schülerzahlen in der Berufsvorbereitungsschule (vgl. **Abb. D1.4-2** bzw. **Abb. D1.4-3**). Dabei zeigen sich geringfügige Unterschiede in den Teilzeit- und Vollzeitangeboten (**Abb. D1.4-5**).

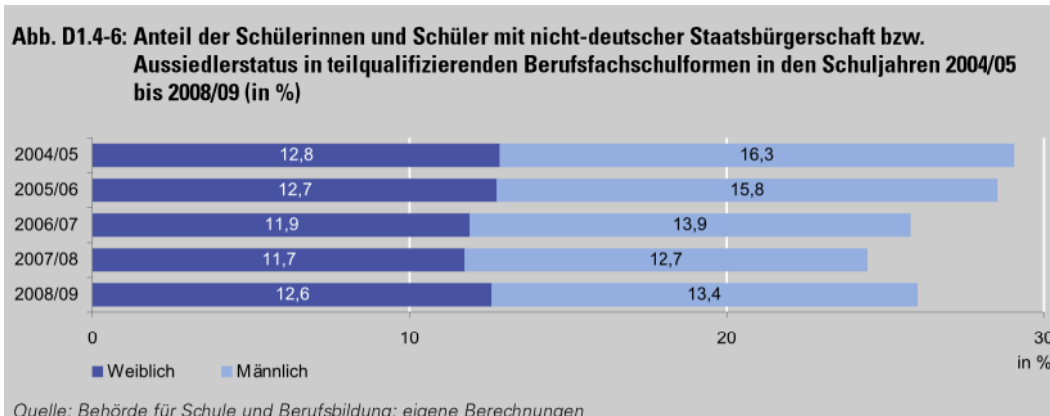
**In der Vollzeitform der Berufsvorbereitungsschule etwas mehr Mädchen als in der Teilzeitform**



### 4.3 Die Schülerschaft mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus in den teilqualifizierenden Berufsfachschulen und der Berufsvorbereitungsschule

In der teilqualifizierenden Berufsfachschule liegt der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus in den letzten Jahren zwischen 24,4 und 29,1 Prozent. Von 2004/05 bis 2007/08 sank er, stieg jedoch im Schuljahr 2008/09 wieder leicht an (**Abb. D1.4-6**). Dagegen lag der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder

**Hoher Anteil an Jugendlichen mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus in der teilqualifizierenden Berufsfachschule**

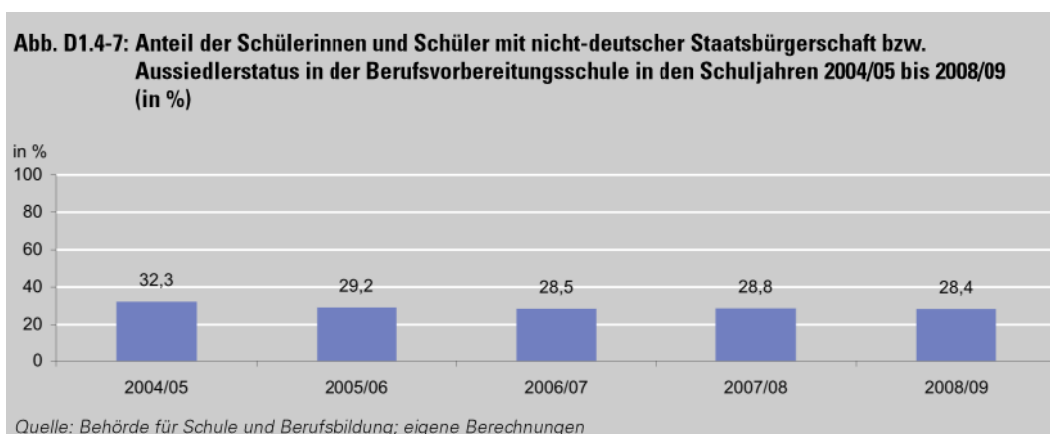


Aussiedlerstatus in der dualen Berufsausbildung nur bei ca. acht bis neun Prozent (vgl. **Abb. D1.2-4**). Der Vergleich deutet möglicherweise auf die besonderen Schwierigkeiten für diese Schülerschaft hin, auf dem dualen Ausbildungsmarkt einen Ausbildungsplatz zu erlangen. In **Abbildung D1.4-6** wird deutlich, dass der Anteil der Jungen mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus in teilqualifizierenden Berufsfachschulen in der Regel den der Mädchen überwiegt.

Im Hinblick auf den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus in der Berufsvorbereitungsschule findet sich ein rückläufiger Trend über den Berichtszeitraum (**Abb. D1.4-7**). Der entsprechende Anteil liegt im Jahr 2008/09 bei über 28 Prozent.

Eine Differenzierung nach Teilzeit- und Vollzeitform der Berufsvorbereitungsschulen zeigt folgendes Bild: Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus ist in der Vollzeitform größer, als in der Teilzeitform. Außerdem lässt sich nur in der Vollzeitform ein rückläufiger Trend für den entsprechenden Anteil beobachten (**Abb. D1.4-8**). In der Teilzeitform hingegen ist ein Anstieg zu verzeichnen.

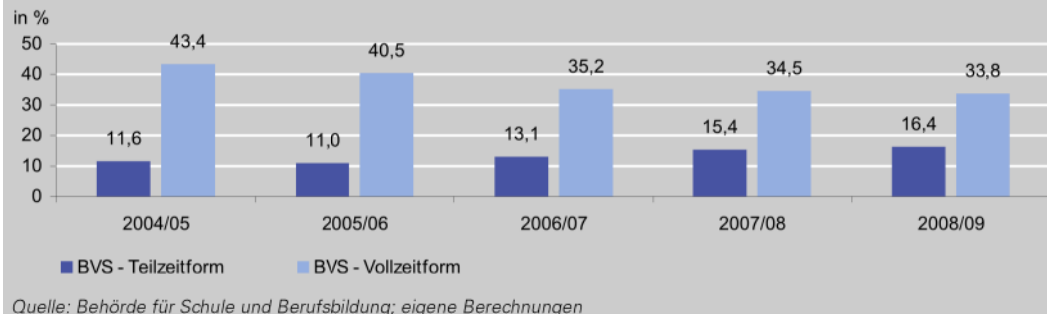
Insgesamt ist der Anteil der genannten Personengruppe immer noch sehr hoch, wie ein Vergleich mit dem entsprechenden Anteil in der Klassenstufe 10 der allgemeinbildenden Schulen zeigt. Dort schwankt der Anteil von 2005/06 bis 2008/09 zwischen rund 19 und rund 17 Prozent.



Im Jahr 2008/09 sind über 28% der Schülerschaft der BVS Ausländer...

... mit einem größeren Anteil in der Vollzeitform als in der Teilzeitform

**Abb. D1.4-8: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft bzw. Aussiedlerstatus in der Berufsvorbereitungsschule 2004/05 bis 2008/09 – nach Teilzeit- und Vollzeitform (in %)**



## 5 Fachoberschule und berufliches Gymnasium

### 5.1 Fachoberschule

Fachoberschulen werden in Hamburg in 20 berufsbildenden Schulen angeboten. Ziel ist der Erwerb der allgemeinen Fachhochschulreife<sup>7</sup>, um ein Studium an einer Fachhochschule aufnehmen zu können. Zum Schuljahr 2005/06 wurde die Klassenstufe 11 in den Fachoberschulen abgeschafft.

Der Anteil der Schülerinnen an Fachoberschulen liegt bei etwas über 40 Prozent und variiert je nach Fachrichtung stark. Während in der Fachrichtung „Sozialpädagogik“, die traditionell überwiegend von jungen Frauen gewählt wird, der Schülerinnenanteil von 66,3 Prozent im Schuljahr 2004/05 auf 62,8 Prozent im Schuljahr 2008/09 sank, stieg der Schülerinnenanteil in den technisch ausgerichteten Fachrichtungen im selben Berichtszeitraum von 6,6 Prozent auf 9,7 Prozent an.

Im Hinblick auf die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus zeigt sich über den Berichtszeitraum vom Schuljahr 2005/06 bis zum Schuljahr 2008/09 ein Anstieg von 147 auf 194 Schülerinnen und Schüler (Abb. D1.5-1). Dies entspricht einer Steigerung von 11,6 Prozent auf 14,8 Prozent. Auch hier ist der Anteil in den Fachrichtungen z. T. recht unterschiedlich<sup>8</sup>. So liegt in den technischen Fachrichtungen der durchschnittliche Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus im Berichtszeitraum bei 17,2 Prozent und in der Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“ bei 16,7 Prozent. Dagegen beträgt der entsprechende Anteil in der Fachrichtung „Sozialpädagogik“ nur 11,5 Prozent.

**Geschlechtsspezifische Profile der Fachrichtungen an Fachoberschulen**

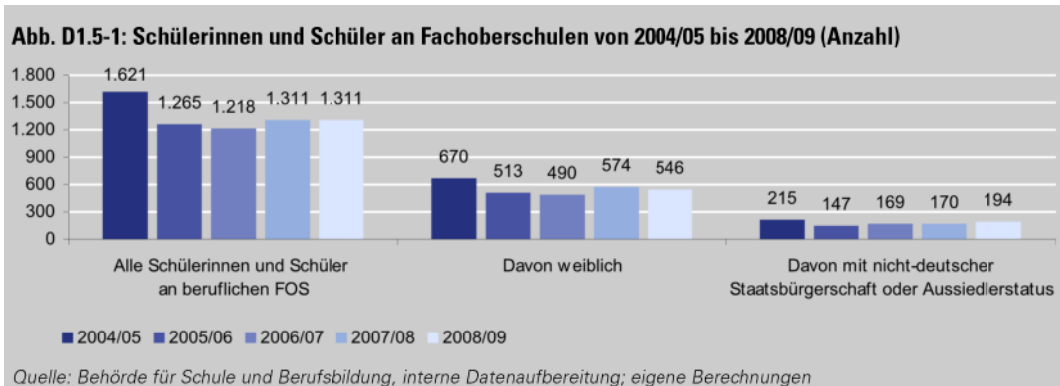
**Anteil der Jugendlichen mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus an Fachoberschulen gestiegen**

D  
1

<sup>7</sup> Vgl. § 7 Absatz 1 Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Fachoberschule (APO-FOS) vom 20. April 2006.

<sup>8</sup> Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung

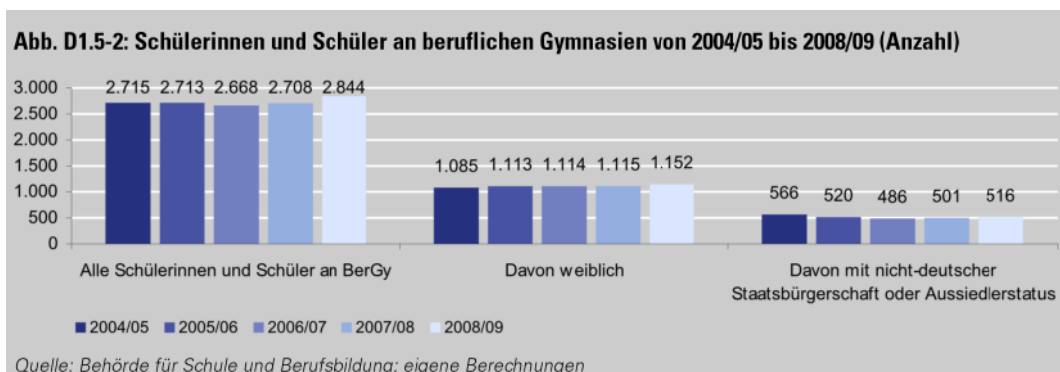




## 5.2 Berufliches Gymnasium

**Rund 2850 Jugendliche lernen im Jahr 2008/09 an beruflichen Gymnasien in Hamburg**

Die beruflichen Gymnasien führen zur allgemeinen Hochschulreife und werden in drei Fachrichtungen (Technik, Wirtschaft, Pädagogik/Psychologie) an zwölf berufsbildenden Schulen in Hamburg angeboten. In den Schuljahren 2004/05 bis 2007/08 besuchten jährlich etwas über 2.700 Schülerinnen und Schüler diese Schulform. Im Schuljahr 2008/09 stieg die Zahl auf 2.844 Schülerinnen und Schüler an (**Abb. D1.5-2**). Dieser Anstieg kann mit dem erweiterten Fachangebot zusammenhängen, da seit diesem Schuljahr zusätzlich die Fachrichtung „Pädagogik/Psychologie“ neu angeboten wurde. Der Anteil weiblicher Bildungsteilnehmer in beruflichen Gymnasien lag in den letzten fünf Jahren in der Regel etwas über 40 Prozent. Auffällig ist der insgesamt hohe Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus in dieser Schulform. Er liegt in den Berichtsjahren mit Anteilen um 20 Prozent (zwischen 18,1% und 21,9%) deutlich über dem der Sekundarstufe II der allgemeinbildenden Schulen (vgl. **Abb. D1.2-4**).



## 6 Berufliche Weiterbildung in Fachschulen

Die berufliche Weiterbildung in staatlichen Fachschulen findet in Voll- und Teilzeitform statt. Sie baut auf einer abgeschlossenen Berufsausbildung und anschließender Berufserfahrung auf und dauert in Vollzeitform ein, zwei oder drei Jahre. Insgesamt wird in den staatlichen berufsbildenden Schulen in 15 Vollzeitbildungs-

gängen Unterricht erteilt. Die sechs Teilzeitbildungsgänge umfassen jeweils drei Unterrichtsjahre.

Die erfolgreichen Absolventen der einjährigen Bildungsgänge schließen mit einem Zeugnis ab, das den Fachbereich und den Schwerpunkt ausweist. Fachbereiche sind Agrarwirtschaft (Schwerpunkt Gartenbau), Technik (Schwerpunkte Farbtechnik, Uhrentechnik) und Gestaltung (Schwerpunkt Floristik). Die zwei und dreijährigen Vollzeitbildungsgänge schließen mit den Bezeichnungen „Staatlich geprüfte(r) Technikerin/Techniker“, „Staatlich geprüfte(r) Erzieherin/Erzieher“, „Staatlich geprüfte(r) Gewandmeisterin/Gewandmeister“ oder „Staatlich geprüfte(r) Betriebswirtin/Betriebswirt“ ab. Nach der Ausbildung nehmen die Absolventen Tätigkeiten als mittlere Führungskräfte auf. Parallel kann die Fachhochschulreife erworben werden. Vergleichbare andere Abschlüsse sind die Meisterprüfungen des Handwerks und die Fachwirt-Abschlüsse im Bereich der Handelskammer.

Die Schülerzahl in den Fachschulen stieg vom Schuljahr 2004/05 bis zum Schuljahr 2008/09 von 2.682 Schülerinnen und Schüler auf 3.356 an (**Abb. D1.6-1**). Betrachtet man die Vorbildung der Schülerschaft an Fachschulen, so wird Folgendes deutlich: Am häufigsten ist der Realschulabschluss, den inzwischen 2.026, d. h. über 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler dieser Schulform vorweisen können. Rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler (822 von insgesamt 3.356 Schülerinnen und Schülern) hat beim Beginn der Fachschulausbildung die Fachhochschul- oder die Hochschulreife. Dieser Anteil ist in den betrachteten fünf Jahren leicht gesunken. Eine allgemeinbildende Eingangsqualifikation auf der Ebene des Hauptschulabschlusses liegt bei rund 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler vor.

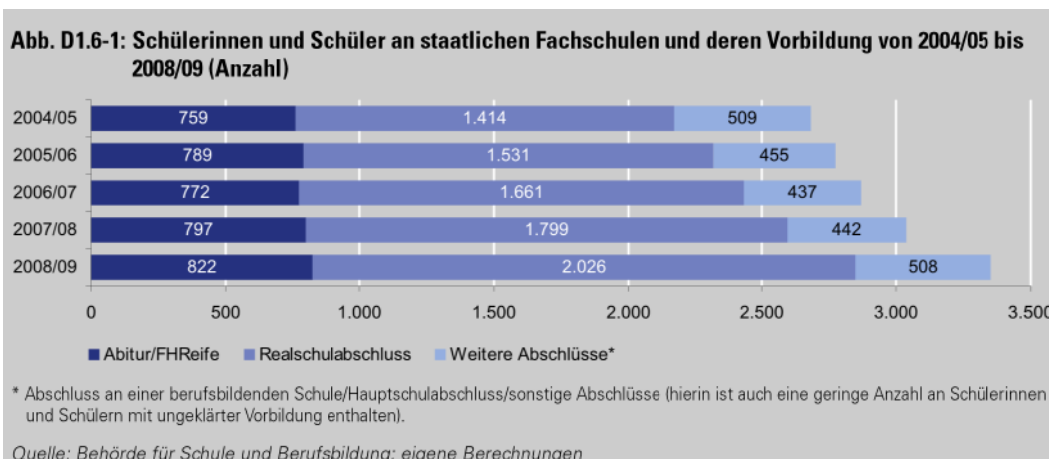
Der Anteil der Frauen in den Fachschulbildungsgängen beträgt insgesamt knapp 57 Prozent. Dabei ist der Anteil der weiblichen Bildungsteilnehmer an allen Fachschülerinnen und Schülern mit Hochschul- oder Fachhochschulreife mit 66,5 Prozent im Schuljahr 2008/09 überdurchschnittlich hoch (**Abb. D1.6-2**).

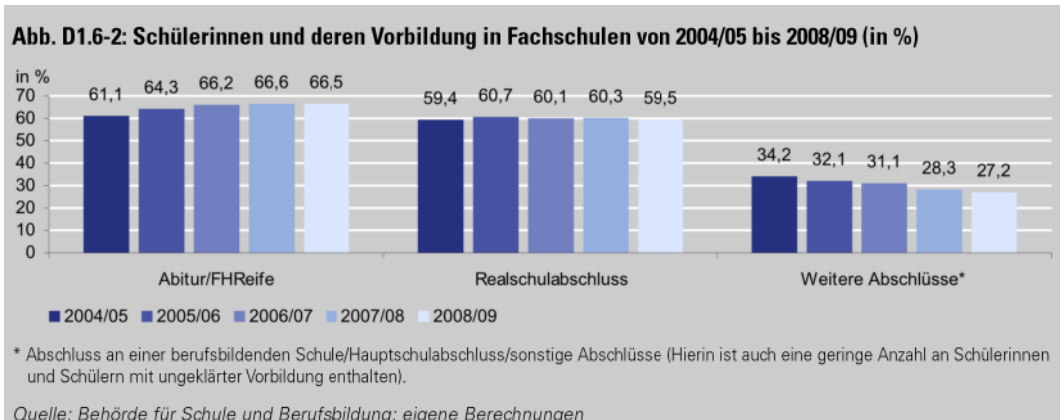
Differenziert man die Fachrichtungen der Fachschulen in technische und nicht-technische Fachrichtungen (**Abb. D1.6-3**), so zeigt sich ein geschlechtsspezifischer Unterschied in der Bildungsbeteiligung. Während der Anteil an Frauen in technischen Fachrichtungen sehr niedrig ist und tendenziell noch abnimmt, sind in den nicht-technischen Fachrichtungen rund 75 Prozent der Beteiligten weiblich.

**Steigende  
Schülerzahlen in  
Fachschulen von  
2004/05 bis 2008/09**

**Anteil der Frauen in  
technischen  
Fachrichtungen der  
Fachschule bei unter  
10%**

D  
1

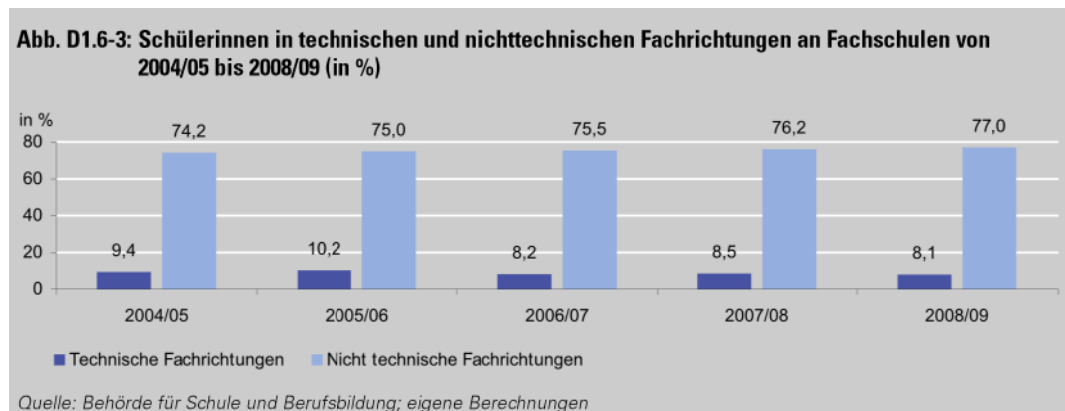




Der Anteil der Fachschülerinnen und Fachschüler mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus entspricht mit rund 8,5 Prozent etwa dem Anteil in der dualen Berufsausbildung (vgl. **Abb. D1.2-4**).

Der Anteil der Fachschülerinnen und -schüler, die ihren allgemeinbildenden Abschluss vor dem Fachschulbesuch nicht in Hamburg erworben haben, liegt im Berichtszeitraum stets über 50 Prozent. Verglichen mit den Schülerinnen und Schülern in der dualen Ausbildung liegt damit der Anteil der Fachschülerinnen und Fachschüler mit einem außerhalb Hamburgs erworbenen allgemeinbildenden Schulabschluss um rund zehn Prozentpunkte höher (vgl. **Abb. D1.2-5**).

**Mehr als 50% der Jugendlichen an Fachschulen haben vorhergehenden Abschluss nicht in Hamburg erworben**



## 7 Besondere schulische Maßnahmen und Angebote

Wie im allgemeinbildenden Schulwesen, so gibt es auch im berufsbildenden Bereich mehrere besondere Angebote wie Schulversuche, Evaluationen oder Lernausgangslagenerhebungen (vgl. Abschnitt C1.5). Neben den in der folgenden Tabelle (**Tab. D1.7-1**) genannten, ausgewählten Beispielen aus den letzten beiden Schuljahren werden auch EU-Programme und ESF-Projekte durchgeführt, über die in der Drucksache 18/7764 „Chance Europa! Sechs verschenkte Jahre für Hamburgs junge Menschen“ berichtet wird.

**Tab. D1.7-1: Besondere schulische Maßnahmen und Angebote im berufsbildenden Bereich**

<b>Selbstverantwortetes individualisiertes Lernen mit Kompetenzrastern und individueller Lernberatung (SELKO)</b>	
Laufzeit:	Seit Schuljahr 2006/07, fortlaufend
Teilnehmer:	15 Berufsbildende Schulen
Inhalt:	Förderung des selbstverantworteten Lernens. Elemente sind u. a. Bestimmung der Lernausgangslage, Dokumentation der Lernentwicklung, individuelle Lernberatung, Konzept zur Unterrichtsorganisation.
Internet:	<a href="http://www.li-hamburg.de/fortbildung/bf.2300/bf.2300.mup/">http://www.li-hamburg.de/fortbildung/bf.2300/bf.2300.mup/</a>
<b>Kompetenzfeststellung in Verbindung mit individueller Lernentwicklung in der Berufsvorbereitungsschule (KomLern)</b>	
Laufzeit:	Seit Schuljahr 2005/06, fortlaufend
Teilnehmer:	18 Berufsbildende Schulen, Schülerinnen und Schüler ohne Hauptschulabschluss.
Inhalt:	Individuelle Kompetenzentwicklung und bessere Wirksamkeit der schulischen Berufsvorbereitung im Hinblick auf die gesellschaftliche Integration der Jugendlichen. Erfassung der Lernentwicklung innerhalb eines Schuljahres.
Internet:	<a href="http://www.li-hamburg.de/fortbildung/bf.2300/bf.2300.mup/">http://www.li-hamburg.de/fortbildung/bf.2300/bf.2300.mup/</a>
<b>Kooperatives Bildungsangebot der Hauptschule und der Berufsvorbereitungsschule (KooBi)</b>	
Laufzeit:	2006 bis 2010
Teilnehmer:	Drei Schulverbünde von Hauptschulen und berufsbildenden Schulen
Inhalt:	Zweijährige Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit gebrochenen Bildungsbiographien mit dem Ziel eines Hauptschulabschlusses und einer ersten beruflichen Orientierung.
Internet:	<a href="http://www.hibb.hamburg.de/index.php/file/download/4262">http://www.hibb.hamburg.de/index.php/file/download/4262</a>
<b>Erhebung der Lernausgangslagen und der Kompetenzentwicklung (ELKE) – teilqualifizierende Berufsfachschule (BFS-tq)</b>	
Laufzeit:	Seit Schuljahr 2006/07 – zweijährige Längsschnittuntersuchung
Teilnehmer:	Teilqualifizierende Berufsfachschulen zu Beginn und zum Abschluss der Ausbildung
Inhalt:	Evaluation der Reform der teilqualifizierenden Berufsfachschule anhand von Fragebögen, Schulleistungstests (LAU) und speziell dafür entwickelten berufsfachbezogenen Fachleistungstests
Internet:	<a href="http://www.hibb.hamburg.de/index.php/article/detail/1134">http://www.hibb.hamburg.de/index.php/article/detail/1134</a>
<b>Erhebung der Lernausgangslagen und der Kompetenzentwicklung (ELKE) – Ausbildungsvorbereitungsjahr (AVJ)</b>	
Laufzeit:	Seit Schuljahr 2006/07 – einjährige Längsschnittuntersuchung
Teilnehmer:	Schülerinnen und Schüler im Ausbildungsvorbereitungsjahr
Inhalt:	Evaluation der Maßnahme anhand von Fragebögen und Schulleistungstests (LAU)
Internet:	<a href="http://www.hibb.hamburg.de/index.php/file/download/2519">http://www.hibb.hamburg.de/index.php/file/download/2519</a>
<b>Evaluation des Innovationsnetzwerks Einzelhandel in Hamburg (EvaNet-EH)</b>	
Laufzeit:	2007 bis 2009
Teilnehmer:	Vier Berufsschulen des Einzelhandels
Inhalt:	Lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen als systematische Ergänzung zur Situations- und Prozessorientierung von Lernfeldern. Analyse und Bewertung der kooperativen Curriculumarbeit der beteiligten Schulen. Das Projekt wird aus schulischen Mitteln finanziert.
Internet:	Passwortgeschützte Webseite für interne Nutzer

# D2

## Übergänge in das berufsbildende Schulsystem

Das berufsbildende Schulwesen nimmt Absolventen aller Vorbildungsstufen in unterschiedlichste Bildungsgänge auf. Sie lassen sich grob in drei Bereiche einteilen:

- das berufliche Übergangssystem – dazu werden die unterschiedlichen Ausprägungen der Berufsvorbereitungsschule (BVS) im Zusammenwirken mit der Bundesagentur für Arbeit und diversen Trägern sowie die Bildungsgänge der teilqualifizierenden Berufsfachschule (BFStq) gezählt;
- die vollqualifizierenden beruflichen Bildungsgänge – also die Berufsschule (= duales System) und die vollqualifizierende Berufsfachschule (BFSvq);
- Bildungsgänge, die höhere fachliche und/oder allgemeinbildende Berechtigungen vermitteln – also Fachoberschulen (FOS), Fachschulen (FS) und berufliche Gymnasien (BerGy).

Die genannten Bildungsgänge werden im Indikator A1 näher beschrieben. Die folgende Darstellung beinhaltet Kennziffern über die Ausbildungsstarter im berufsbildenden Schulwesen insgesamt (Abschnitt 1) und in den genannten drei Bereichen des berufsbildenden Systems (Abschnitte 2, 3 und 4) in den Schuljahren 2005/06 bis 2008/09. Es sind jeweils die staatlichen Schulen sowie – sofern hinreichend dokumentiert – die Schulen des Gesundheitswesens berücksichtigt. An mehreren Stellen wird auf die Vorbildung der Kandidaten im berufsbildenden System Bezug genommen. Sofern die hier als „Hauptschulabschluss“ oder „Realschulabschluss“ bezeichneten Qualifikationen an berufsbildenden Schulen erworben wurden, lautet die korrekte Bezeichnung „Berechtigung des Hauptschulabschlusses“ bzw. „Berechtigung des Realschulabschlusses“. Aus Gründen der Lesbarkeit wird hier die vereinfachte Nomenklatur „Hauptschulabschluss“ bzw. „Realschulabschluss“ verwendet, da die Abschlüsse gleichwertig sind.

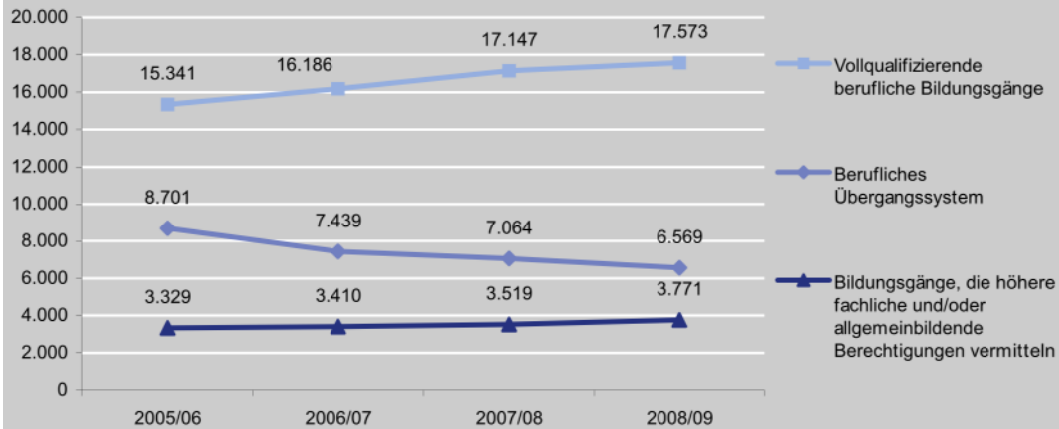
### 1 Gesamtüberblick über Ausbildungsstarter im berufsbildenden Schulwesen

#### 1.1 Anzahl von Ausbildungsstartern im staatlichen berufsbildenden System und deren Vorbildung

Wachsende Anzahl von Ausbildungsstartern in vollqualifizierenden Bildungsgängen

Abbildung D2.1-1 zeigt, dass die Zahl der Ausbildungsstarter in vollqualifizierenden Bildungsgängen und in den Bildungsgängen, die zu fachlichen und/oder allgemeinbildenden höheren Berechtigungen qualifizieren, in den letzten drei Jahren angestiegen ist. Dieser Anstieg ist einerseits auf die positive Wirtschaftsentwicklung, die zu einem erhöhten Ausbildungsplatzangebot führte, andererseits auf Bemühungen von Handelskammer, Handwerkskammer, Behörden, Verbänden und anderen Verantwortlichen zurückzuführen. Gleichzeitig sank die Schülerzahl im beruflichen Übergangssystem kontinuierlich. Eine Tabelle mit den Zahlen der Ausbildungsstarter in den einzelnen Bildungsgängen befindet sich im Anhang (Tab. D2.1-Anhang).

**Abb. D2.1-1: Bildungsgänge der Ausbildungsstarter in den staatlichen berufsbildenden Schulen einschließlich der Schulen des Gesundheitswesens von 2005/06 bis 2008/09 (Anzahl)**

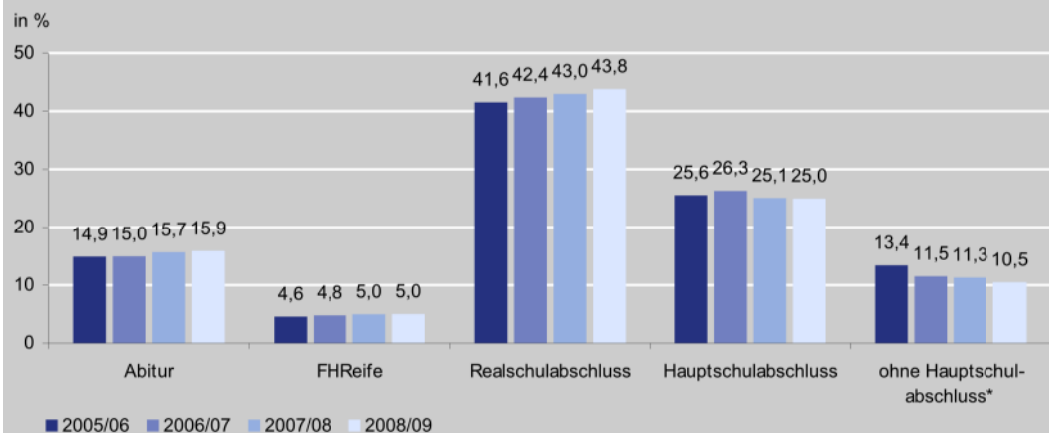


Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung; Statistisches Bundesamt; Bildung und Kultur Berufliche Schulen, Fachserie 11 Reihe 2, 2005/06, 2006/07, 2007/08; Ausbildungsstarter in Schulen des Gesundheitswesens 2008/09 geschätzt; eigene Berechnungen

In der Berichtsperiode hat sich die Zusammensetzung der Schülerschaft, die jährlich jeweils neu in das berufsbildende System eintritt, schrittweise geringfügig verändert (Abb. D2.1-2, Tab. D2.2-Anhang).

Während der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Realschulabschluss, Fachhochschulreife oder Abitur binnen vier Jahren von gut 61 Prozent auf knapp 65 Prozent stieg, sank der Anteil mit und ohne Hauptschulabschluss (insbesondere der Anteil ohne Hauptschulabschluss) von 39,0 Prozent auf 36,5 Prozent.

**Abb. D2.1-2: Vorbildung der Ausbildungsstarter in den staatlichen berufsbildenden Schulen einschließlich der Schulen des Gesundheitswesens von 2005/06 bis 2008/09 (in %)**



\* Hierin ist auch eine geringe Anzahl von Personen mit nicht geklärter Vorbildung enthalten.

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung; Statistisches Bundesamt; Bildung und Kultur Berufliche Schulen, Fachserie 11 Reihe 2, 2005/06, 2006/07, 2007/08; Ausbildungsstarter in Schulen des Gesundheitswesens 2008/09 geschätzt; eigene Berechnungen

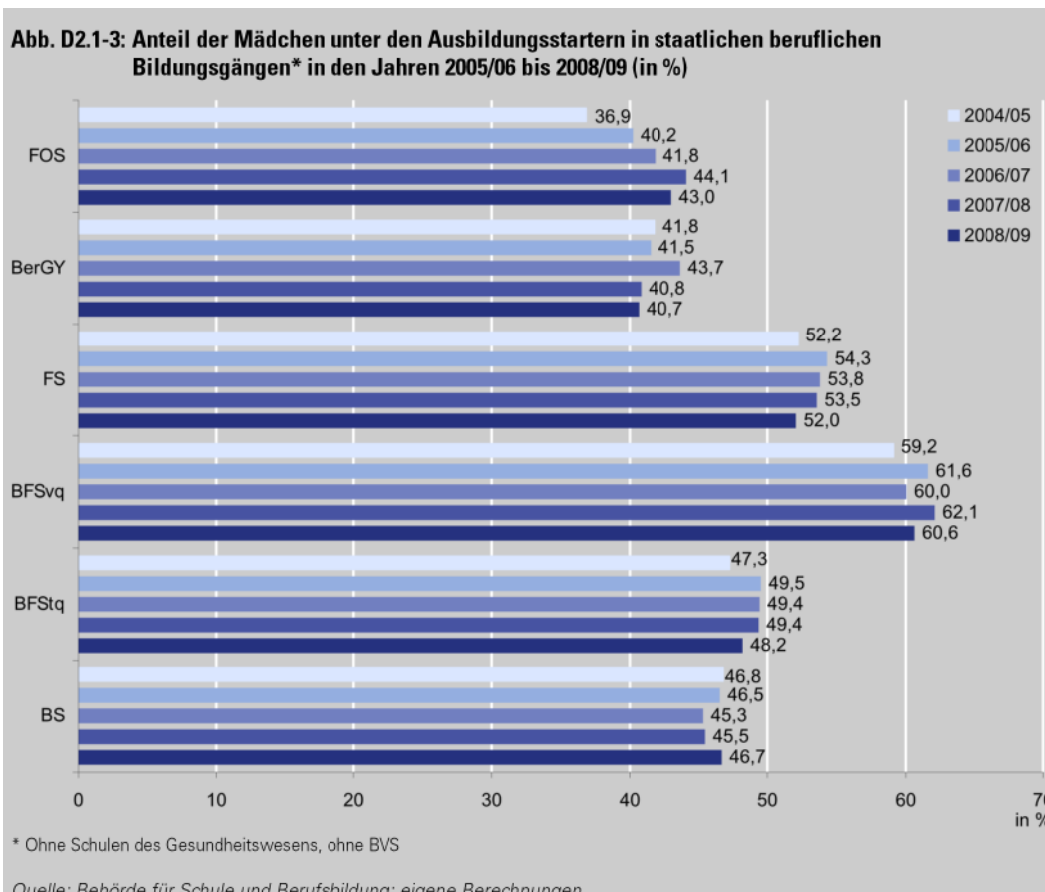
**Geschlechter-  
verteilung je nach  
Bildungsgang  
verschieden**

## 1.2 Merkmale der Ausbildungsstarter

Im Berichtszeitraum liegt der Anteil der weiblichen Ausbildungsstarter bei rund 48 Prozent<sup>9</sup>. **Abbildung D2.1-3** zeigt, dass sich die Geschlechterverteilung unter den Ausbildungsstartern in den letzten Jahren in den meisten berufsbildenden Schularten nicht wesentlich verändert hat (**Tab. D2.1-Anhang**). Allerdings wird sichtbar, dass der Anteil der weiblichen Ausbildungsstarter an Fachoberschulen von 36,9 Prozent auf 43,0 Prozent deutlich gestiegen ist. Der Anteil der weiblichen Ausbildungsstarter an vollqualifizierenden Berufsfachschulen überwiegt mit rund 60 Prozent den der männlichen Ausbildungsstarter deutlich.

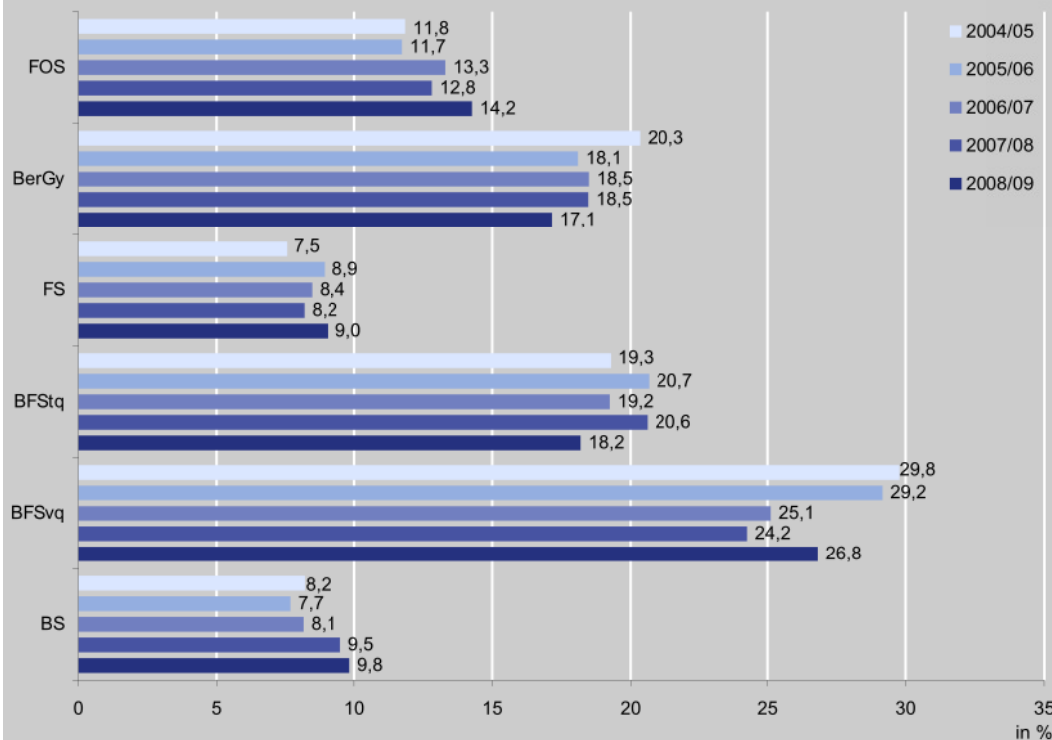
**Anteil der Ausländer  
bzw. Aussiedler je  
nach Bildungsgang  
unterschiedlich hoch**

Der Anteil von Ausbildungsstartern mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus an allen Ausbildungsstartern sinkt in den Jahren 2004/05 bis 2006/07 von 14,6 Prozent auf 12,6 Prozent ab und steigt danach bis 2008/09 wieder auf 13,2 Prozent an. Der Blick auf die einzelnen Schulformen zeigt ein uneinheitliches Bild (**Abb. D2.1-4, Tab. D2.1-Anhang**). Im Berichtszeitraum gibt es an den Fachoberschulen und den Berufsschulen einen Anstieg des Anteils der Starter mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus. An den teilqualifizierenden Berufsfachschulen und den beruflichen Gymnasien dagegen ist der Anteil rückläufig.



<sup>9</sup> Ohne Schulen des Gesundheitswesens, ohne BVS.

**Abb. D2.1-4: Anteil der Jugendlichen ohne deutsche Staatsbürgerschaft bzw. mit Aussiedlerstatus an allen Ausbildungsstartern in staatlichen beruflichen Bildungsgängen\* von 2005/06 bis 2008/09 (in %)**



\* Ohne Schulen des Gesundheitswesens, ohne BVS

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

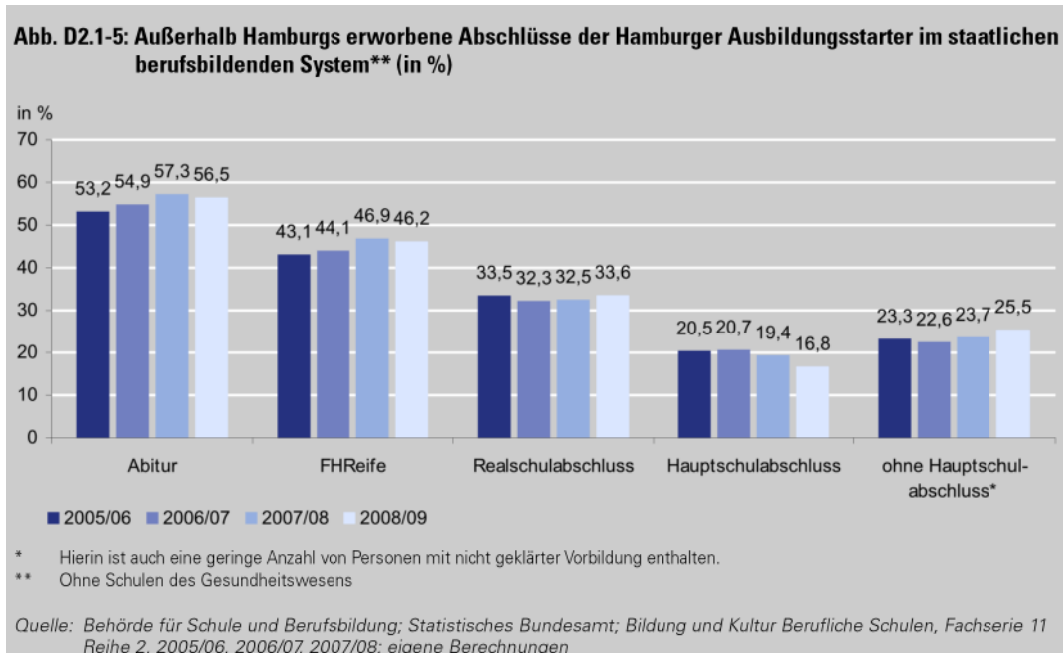
### 1.3 Ort des Erwerbs der allgemeinbildenden Qualifikation, die dem Schulbesuch im berufsbildenden System vorausgeht

Die allgemeinbildenden Abschlüsse, die dem Start im Hamburger berufsbildenden System vorausgehen, können sowohl in Hamburg als auch außerhalb Hamburgs erworben sein. **Abbildung D2.1-5** gibt einen Überblick über die Tendenzen der letzten vier Jahre.

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Hochschulreife und Fachhochschulreife, die mit einem außerhalb Hamburgs erworbenen Abschluss ins Hamburger berufsbildende System eintreten, liegt im Schuljahr 2008/09 bei über 56 bzw. über 46 Prozent. Er stieg im Berichtszeitraum jeweils um rund drei Prozentpunkte. Dagegen sank bei den Schülerinnen und Schülern mit Hauptschulabschluss der Anteil außerhalb Hamburgs erworbener Abschlüsse um fast vier Prozentpunkte. Bei Schülerinnen und Schülern mit Realschulabschluss blieb der Anteil konstant. Insgesamt besteht ein Zusammenhang zwischen dem Besitz einer höheren Qualifikation und der Tendenz, mit einem außerhalb der Hansestadt erworbenen Abschluss seine schulische Laufbahn in Hamburg fortzusetzen. Gleichzeitig lässt sich beob-

**Jugendliche mit höherer Qualifikation kommen häufig von außerhalb**





achten, dass auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne Hauptschulabschluss, die von außerhalb nach Hamburg kommen, über die Jahre hinweg zunimmt.

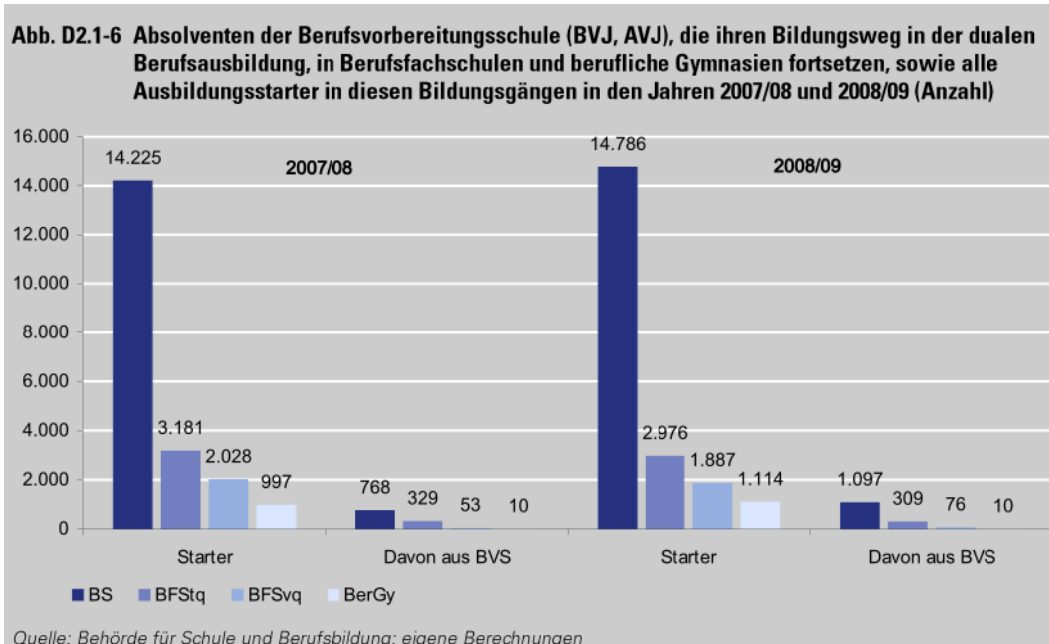
#### 1.4 Absolventen der Berufsvorbereitungsschule und ihr Übergang in weiterführende Bildungsgänge

Absolventen ohne Hauptschulabschluss haben besondere Schwierigkeiten auf dem Ausbildungsmarkt. Das gilt auch für Jugendliche mit einem schwachen Hauptschulabschluss. Sie besuchen nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule daher häufig die Berufsvorbereitungsschule. Ziel der Berufsvorbereitungsschule ist es, die Startmöglichkeiten für eine vollqualifizierende Berufsausbildung oder den Übergang in das Beschäftigungssystem ohne Ausbildung zu verbessern. Die Schülerinnen und Schüler der Berufsvorbereitungsschule – ob in schulischer Teilzeitform oder in schulischer Vollzeitform – haben oft keinen (Hauptschul-) Abschluss oder gelten mit (Hauptschul-)Abschluss als Marktbenachteiligte. Sie kommen in der Regel aus Förderschulen, Hauptschulen oder Gesamtschulen. Diese Schülerinnen und Schüler weisen deutliche Defizite auf, wie Ergebnisse von Lernausgangslagenuntersuchungen zeigen.<sup>10</sup>

Im Schuljahr 2007/08 haben 1.615 Jugendliche die Berufsvorbereitungsschule mit Abschlusszeugnis und 3.392 mit Abgangszeugnis verlassen (vgl. D5). Dabei stammt ein Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Abgangszeugnis aus der Teilzeitform der Berufsvorbereitungsschule (vgl. Tab. D5.4-Anhang). **Abbildung D2.1-6** zeigt, dass jedes Jahr eine gewisse Zahl der Jugendlichen, die die Berufsvorberei-

**Weniger als ein Viertel der BVS-Kandidaten wechselt in weiterführende Bildungsgänge**

<sup>10</sup> Genaueres s. Brembach, M. et al. (2009). Endbericht. Zweijährige Erprobung des Ausbildungsvorbereitungsjahres (AVJ) in den Schuljahren 2006/07 und 2007/08. Hamburg: Hamburger Institut für Berufliche Bildung.



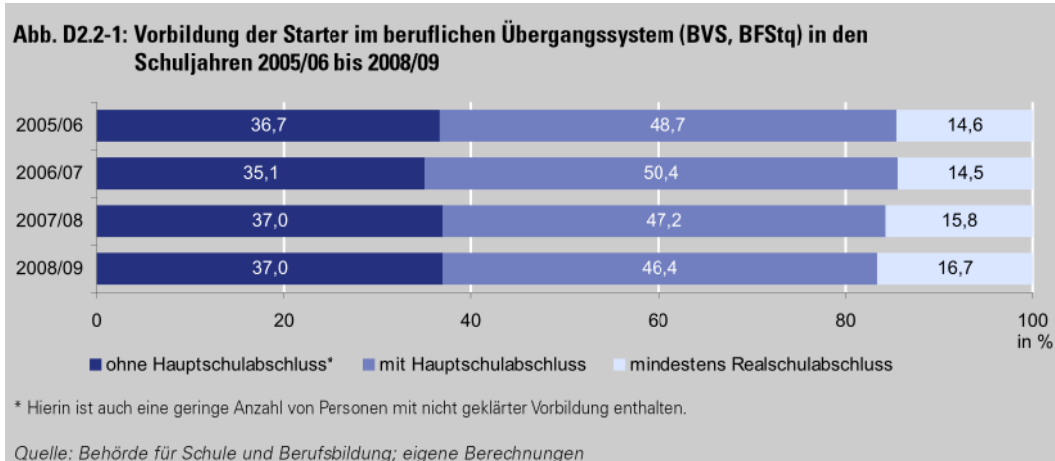
tungsschule (BVS) besucht haben, entweder direkt im Anschluss oder aber nach einer zeitlichen Überbrückung, über die keine näheren Informationen vorliegen, in weiterführende Bildungsgänge einmündet. Der Anteil dieser Schülerinnen und Schüler an allen Startern übersteigt im Schuljahr 2008/09 nur in der teilqualifizierenden Berufsfachschule zehn Prozent. Berücksichtigt man auch die Jugendlichen, die lediglich mit Abgangszeugnis die Berufsvorbereitungsschule verlassen haben, so liegt die Quote aller Absolventen der Berufsvorbereitungsschule, die den Übergang in weiterführende Bildungsgänge im Schuljahr 2007/08 geschafft haben, nur bei rund 30 Prozent. Darin sind allerdings auch Absolventen und Schulabbrecher ohne Abschluss aus früheren Jahrgängen erfasst, so dass der tatsächliche Prozentsatz mit der genannten Zahl vermutlich noch deutlich überschätzt wird.

## 2 Ausbildungsstarter im beruflichen Übergangssystem

### 2.1 Anzahl und Vorbildung von Ausbildungsstartern im beruflichen Übergangssystem

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler im beruflichen Übergangssystem sank von 8.701 (31,8% aller Ausbildungsstarter im staatlichen berufsbildenden System) im Schuljahr 2005/06 auf 6.569 (23,5%) im Schuljahr 2008/09 (vgl. **Abb. D2.1-1**). Hinsichtlich der Vorbildung zeigt die **Abbildung D2.2-1** folgendes Bild: Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die mindestens einen Realschulabschluss haben, ist leicht gestiegen (Absolventen mit Abitur und Fachhochschulreife kommen im beruflichen Übergangssystem nahezu nicht vor). Auch der Anteil der Personen ohne Hauptschulabschluss hat zugenommen. Dagegen ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Hauptschulabschluss um gut zwei Prozent gesunken.

**Mehrheit der Schüler im beruflichen Übergangssystem hat keinen Realschulabschluss**



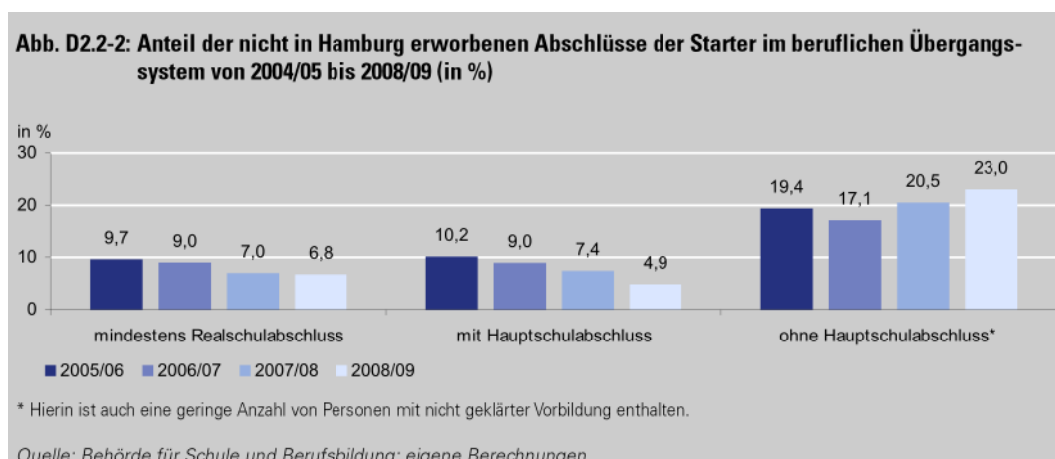
## 2.2 Ort des Erwerbs der allgemeinbildenden Qualifikation, die dem Besuch des beruflichen Übergangssystems vorangeht

In **Abbildung D2.2-2** zeigt sich, dass der Anteil der nicht in Hamburg erworbenen Abschlüsse, die dem Besuch des beruflichen Übergangssystems vorangehen, von 2005/06 bis 2008/09 um rund drei Prozent bei den Jugendlichen mit mindestens Realschulabschluss und um rund fünf Prozent bei den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss gesunken ist. Bei den Schülerinnen und Schülern ohne Hauptschulabschluss stieg hingegen der Anteil (Ausnahme ist das Jahr 2006/07).

Ein Vergleich mit **Abbildung D2.1-5** zeigt, dass im beruflichen Übergangssystem der Anteil der Starter, die ihre Abschlüsse außerhalb Hamburgs erworben haben, bei allen Abschlussarten geringer ist, als im gesamten berufsbildenden System. Dazu trägt bei, dass alle Schülerinnen und Schüler, die keine vollqualifizierende Berufsausbildung oder Fachschulausbildung absolvieren, an ihrem Wohnort schulpflichtig sind.

Schüler im beruflichen Übergangssystem haben meist Hamburger Abschluss

D  
2

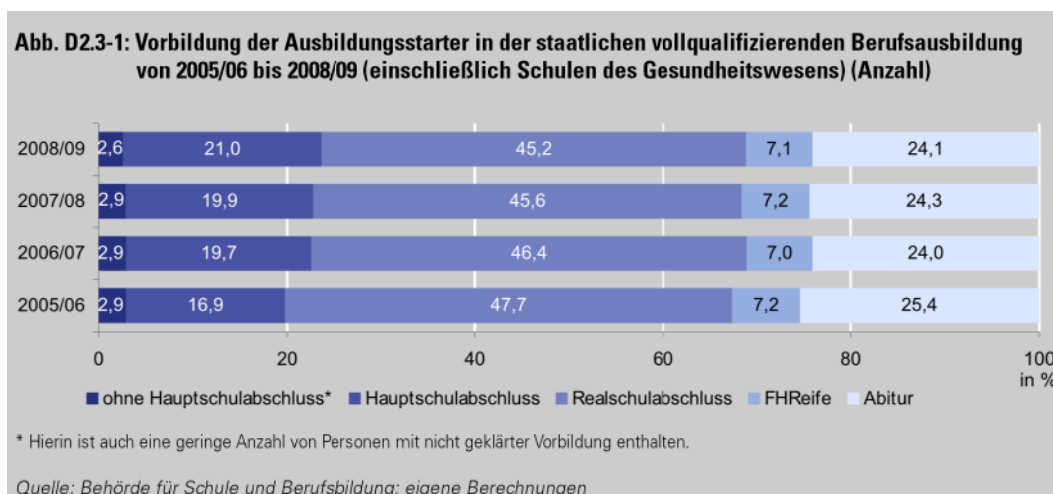


### 3 Ausbildungsstarter in der staatlichen vollqualifizierenden Berufsausbildung

#### 3.1 Anzahl und Vorbildung von Ausbildungsstartern in der staatlichen vollqualifizierenden Berufsausbildung

Die Zahl der Starter in vollqualifizierender Ausbildung – also im dualen System und an den vollqualifizierenden Berufsfachschulen – stieg in Hamburg von 15.341 insgesamt im Jahre 2005/06 auf 17.573 im Jahre 2008/09 (vgl. **Abb. D2.1-1**). Betrachtet man die Vorbildung der Ausbildungsstarter in der vollqualifizierenden Berufsausbildung, so nahm am stärksten der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss in der dualen Berufsausbildung zu (**Abb. D2.3-1**).

**Anteil der Ausbildungsstarter mit Hauptschulabschluss in der vollqualifizierenden Berufsausbildung gestiegen**



#### 3.2 Ort des Erwerbs der allgemeinbildenden Qualifikation, die der vollqualifizierenden Berufsausbildung vorausgeht

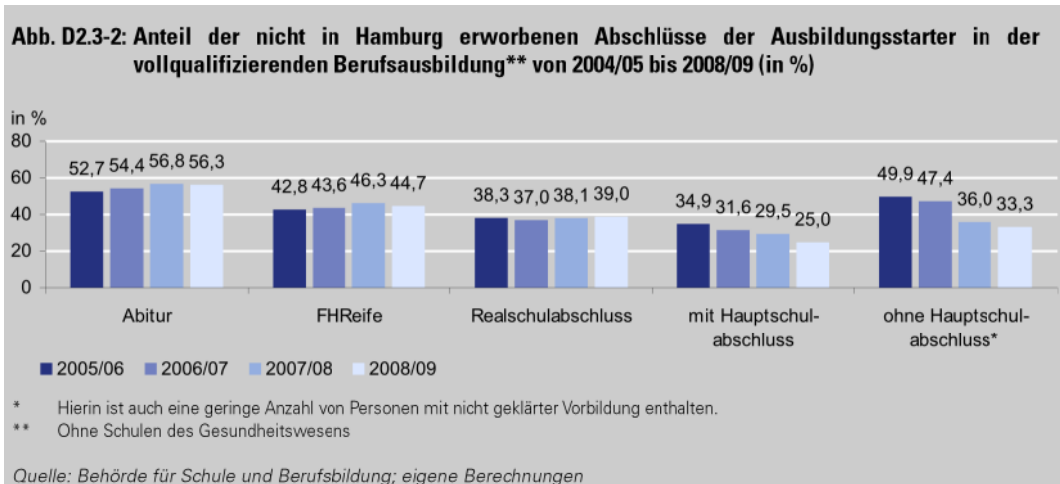
Betrachtet man die Ausbildungsstarter im Hinblick auf den Ort des Erwerbs der allgemeinbildenden Berechtigung, so zeigt sich folgendes Bild: Bei den Startern mit Hochschulreife und Fachhochschulreife stieg der Anteil derjenigen, die den allgemeinbildenden Abschluss nicht in Hamburg erworben haben, in den Jahren von 2005/06 bis 2008/09 um 3,6 bzw. 1,9 Prozentpunkte an. Bei den Startern mit Realschulabschluss ergab sich kaum ein Anstieg des Anteils derer, die den Abschluss außerhalb von Hamburg erworben haben. Deutlich gesunken ist dagegen der Anteil der Starter die außerhalb Hamburgs den Hauptschulabschluss erworben haben (**Abb. D2.3-2**).

**Anteil von Startern mit Hochschulreife und Fachhochschulreife von außerhalb Hamburgs gestiegen**

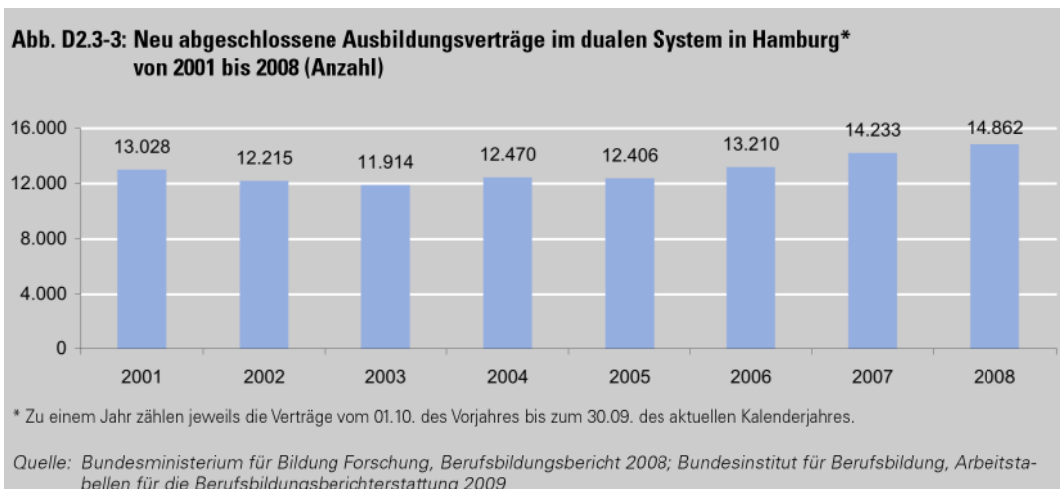
#### 3.3 Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in der dualen Berufsausbildung in Hamburg

Die duale Berufsausbildung wird in den Veröffentlichungen zur Angebots-Nachfrage-Situation hinsichtlich der Ausbildungsplätze weit überwiegend in den Mittelpunkt gerückt. Ursache ist der hohe Anteil der dualen Berufsausbildung an der vollqualifizierenden Berufsausbildung der Jugendlichen insgesamt. Zugleich ist für die

**Ausbildungsplatzangebot gestiegen**



duale Ausbildung durch die Statistikvorgaben des Berufsbildungsgesetzes eine Angebots-Nachfrage-Relation  $\mathbb{M}$  definiert. Sie gibt wieder, wie viele Angebote rechnerisch auf 100 Nachfrager entfallen. In Hamburg lag die Angebots-Nachfrage-Relation 2008 bei 98,2 Prozent. Damit gehört Hamburg im Jahre 2008 zu den 58 von 175 Bezirken der Bundesagentur für Arbeit, die im Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung<sup>11</sup> als relativ ausgeglichen eingeordnet wurden. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass Jugendliche, die wegen fehlenden Bewerbungserfolgs auf Warteschleifen (z. B. Jobben, berufsvorbereitende Maßnahmen, Beruf einer Berufsfachschule) ausweichen, nicht zu den Nachfragern zählen. In den letzten Jahren ist die Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in Hamburg kontinuierlich gestiegen (**Abb. D2.3-3**).



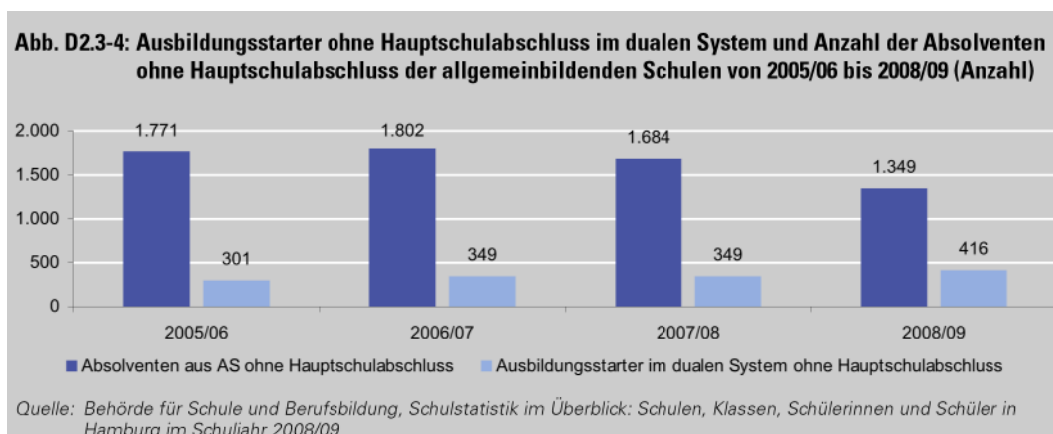
11 Bundesinstitut für Berufsbildung, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009, Vorversion Stand 1.4.2009, S. 330 ff.

### 3.4 Jugendliche ohne Hauptschulabschluss als besondere Problemgruppe des dualen Systems

Im dualen System Hamburgs liegt ein Schwerpunkt des Ausbildungsplatzangebots auf vergleichsweise anspruchsvollen Ausbildungsplätzen. Daher haben Jugendliche ohne Hauptschulabschluss besondere Schwierigkeiten, einen solchen Platz zu erlangen. Ein Vergleich der Anzahl der Ausbildungsstarter im dualen System ohne Hauptschulabschluss mit der Zahl aller Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss aus allgemeinbildenden Schulen zeigt dies deutlich (**Abb. D2.3-4**). Dabei muss berücksichtigt werden, dass in den dargestellten Zahlen unter anderem bei den Ausbildungsstartern auch Absolventen und Schulabgänger der Vorjahre mit enthalten sind. **Abbildung D2.3-4** stellt die tatsächliche Relation also nur näherungsweise und positiv verzerrt dar.

Zwar steigt die Anzahl der Ausbildungsstarter ohne Hauptschulabschluss leicht, von einer spürbaren Verbesserung kann jedoch nicht ausgegangen werden. Für die Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss ist der Weg in die Berufsvorbereitungsschule oder in vergleichbare Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit der Normalfall und der direkte Übergang in die duale Ausbildung eher selten.

**Jugendliche ohne Hauptschulabschluss wechseln nur selten unmittelbar ins duale System**



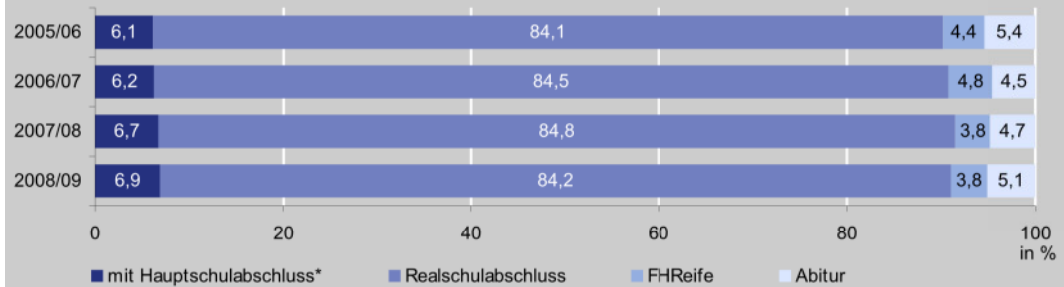
## 4 Bildungsgänge, die höhere fachliche und/oder allgemeinbildende Berechtigungen vermitteln

### 4.1 Anzahl und Vorbildung von Ausbildungsstartern in Bildungsgängen, die höhere fachliche und/oder allgemeinbildende Berechtigungen vermitteln

In Bildungsgängen, die eine höhere fachliche Qualifikation und/oder höhere allgemeinbildende Berechtigungen vermitteln – also den Fachoberschulen, Fachschulen und beruflichen Gymnasien – starteten 2008/09 insgesamt 3.771 Schülerinnen und Schüler. Das waren 442 mehr als 2005/06. Aufgrund der Anforderungen und formellen Zugangsvoraussetzungen sind in diesen Bildungsgängen Jugendliche mit Realschulabschluss die zentrale Schülergruppe (**Abb. D2.4-1**). Insgesamt haben sich im Berichtszeitraum die Anteile der Ausbildungsstarter mit unterschiedlicher Vorbildung nicht wesentlich verändert.

**Vor allem Absolventen mit Realschulabschluss besuchen Bildungsgänge, die höhere Berechtigungen vermitteln**

**Abb. D2.4-1: Vorbildung der Starter in Bildungsgängen, die höhere fachliche und/oder allgemeinbildende Berechtigungen vermitteln, von 2005/06 bis 2008/09 (in %)**



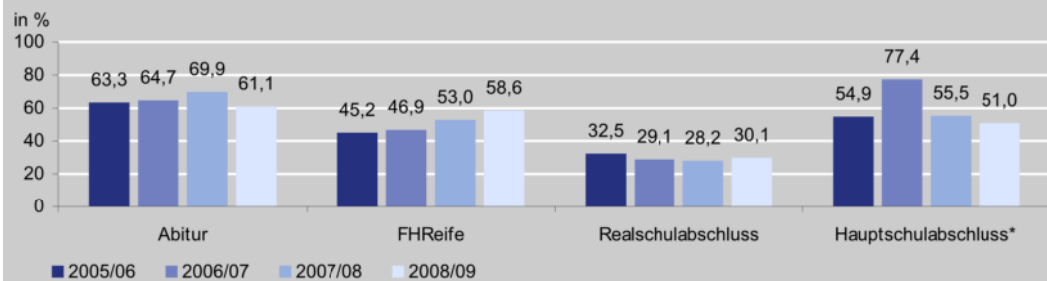
\* Hierin ist auch eine geringe Anzahl von Personen mit nicht gekläarter Vorbildung enthalten.

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

#### 4.2 Ort des Erwerbs der allgemeinbildenden Qualifikation vor Besuch eines Bildungsgangs, der höhere fachliche und/oder allgemeinbildende Berechtigungen vermittelt

In der größten Gruppe der Jugendlichen, die höhere fachliche und/oder allgemeinbildende Berechtigungen anstreben, den Schülerinnen und Schülern mit Realschulabschluss, liegt der Anteil derjenigen, die den Abschluss im Berichtszeitraum nicht in Hamburg erwarben, bei rund 30 Prozent (**Abb. D2.4-2**).

**Abb. D2.4-2: Anteil der nicht in Hamburg erworbenen Abschlüsse von Startern in Bildungsgängen, die höhere fachliche und/oder allgemeinbildende Berechtigungen vermitteln, von 2004/05 bis 2008/09 (in %)**



\* Hierin ist auch eine geringe Anzahl von Personen mit nicht gekläarter Vorbildung enthalten.

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

**M Methodische Erläuterungen****Angebots-Nachfrage-Relation**


Die Angebots-Nachfrage-Relation stellt dar, wie viele Angebote rechnerisch auf 100 Nachfrager entfallen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Statistik nicht alle Angebote und Nachfrager erfasst. So zählen zum Beispiel Jugendliche nicht zu den Nachfragern, die wegen fehlenden Bewerbungserfolgs auf Warteschleifen (z. B. Jobben, berufsvorbereitende Maßnahmen) ausweichen. Die Angebots-Nachfrage-Relation berücksichtigt auf der Angebotsseite die bis zum 30. September des jeweiligen Erhebungsjahres neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zuzüglich der bei den Arbeitsagenturen gemeldeten Ausbildungsstellen, die am 30. September noch nicht besetzt waren. Auf der Nachfrageseite gehen die bis zum 30. September neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zuzüglich der am 30. September bei den Arbeitsagenturen gemeldeten aber noch nicht vermittelten Ausbildungsstellenbewerber und -bewerberinnen mit ein. Das Bundesinstitut für Berufsbildung ordnet die Hamburger Relation des Ausbildungsjahres 2008/09 von 98,2 Prozent als „relativ ausgeglichen“ ein. Für diese Einordnung der Angebots-Nachfrage-Relation des dualen Ausbildungsmarktes werden insgesamt 18 Faktoren aus den Bereichen duales Angebot, duale Nachfrage, betriebliche Ausbildungs-beteiligung, Entwicklung des Fachkräfte- und Qualifikationsbedarfs zwischen 1999 und 2007 einbezogen. Es wurden die Kategorien „relativ ausgeglichen“, „ungünstig“ und „sehr ungünstig“ gebildet.



Die deutsche Berufsausbildung unterhalb der Hochschule gilt in der internationalen Diskussion als vorbildlich. So verfügen laut der OECD-Studie „Bildung auf einen Blick“<sup>12</sup> 84 Prozent der 25- bis 34-Jährigen in Deutschland mindestens über eine abgeschlossene Berufsausbildung oder Abitur. Dies sind deutlich mehr als im OECD-Durchschnitt (78%). Bei der Zahl der Abschlüsse im Sekundarbereich II (Abitur oder abgeschlossene Lehre) liegt Deutschland demzufolge im internationalen Vergleich im Spitzenbereich. Dieser Erfolg lässt sich vor allem auf die Basisqualifikationen für den Arbeitsmarkt zurückführen, die im Rahmen des berufsbildenden Systems erworben werden können. Die Wahrscheinlichkeit, dass hier ausgebildete Personen arbeitslos werden, ist gegenüber Gleichaltrigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II deutlich geringer. Umgekehrt erhöht sich die Chance auf ein vergleichsweise hohes Einkommen. Dieser Trend hat sich in den vergangenen Jahren noch verstärkt und verweist auf die steigende Nachfrage nach höheren Qualifikationen seit der Jahrtausendwende.

**Drei Kernmerkmale von Schulqualität: guter Unterricht, systematisches Qualitätsmanagement, interne Evaluation**

Es lassen sich zahlreiche Faktoren benennen, die Einfluss darauf haben, inwieweit Schulen eine möglichst hohe Wirksamkeit mit Blick auf die von ihnen erwarteten Zielerfüllungen erreichen. Gleichwohl haben sich national und international in den letzten Jahren drei Kernmerkmale von Schulqualität herauskristallisiert, die nach derzeitigem Wissenstand besonders relevant für das erfolgreiche Arbeiten von Schulen sind: die Qualität des Unterrichts, der Grad, in dem ein systematisches Qualitätsmanagement auf Schulebene eingeführt ist, und der Grad, in dem eine schulinterne Selbstevaluation etabliert ist.

In Hamburg werden diese Prozessqualitäten von Schulen vor allem durch die schulexterne Schulinspektion evaluiert. Eine genauere Darstellung dieses Verfahrens findet sich im Abschnitt C5. Seit 2008 werden jährlich parallel zu einer repräsentativen Zufallsstichprobe an allgemeinbildenden Schulen Daten an berufsbildenden Schulen erhoben, die vorsichtige Aussagen zum Gelingen von Prozessen auf Schulsystemebene erlauben (Datengrundlage ). Auf Basis der sechs in 2008 evaluierten berufsbildenden Schulen soll im Folgenden zu den drei Merkmalen Unterrichtsqualität (1), Einführung eines systematischen Qualitätsmanagements (2) und Etablierung einer schulinternen Selbstevaluation (3) berichtet werden. Detaillierte Ergebnisse zur Qualität schulischer Prozesse an Hamburgs Schulen erscheinen im Jahresbericht der Schulinspektion Hamburg 2008. Dieser steht auf den Seiten der Schulinspektion unter <http://www.schulinspektion.hamburg.de> zum Download bereit.

## **1 Die Qualität des Unterrichts an ausgewählten berufsbildenden Schulen**

Als zentrales Merkmal schulischer Prozesse gilt im Hamburger Orientierungsrahmen „Schulqualität“ die Qualität des Unterrichts. Hier werden tagtäglich durch

12 OECD (2008): Education at a Glance 2008: OECD Indicators. Paris: OECD.

Lehrerinnen und Lehrer Lerngelegenheiten geschaffen, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen sollen, sich kognitiv und psychosozial weiterzuentwickeln. Es geht einerseits darum, Wissen und Kulturtechniken zu erwerben, andererseits sollen die Schülerinnen und Schüler eine Förderung des eigenen Selbstvertrauens, der Verantwortungsbereitschaft und der Fähigkeit zu Kooperation und Kommunikation erfahren. Dies alles soll zudem in möglichst effizienter Art und Weise geschehen.

Wie in Abschnitt C5 dargestellt, betrachtet die Schulinspektion Hamburg Unterricht gemäß der im Orientierungsrahmen festgeschriebenen Kriterien als komplexe Angebot-Nutzungs-Beziehung. Schule und Lehrkräfte stellen ein Angebot bereit, für dessen erfolgreiche Nutzung neben der Qualität des Angebots auch Merkmale auf Seiten der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sind. Die Qualität des Unterrichts bemisst sich dabei daran, inwieweit er bestimmten sachlichen Kriterien genügt, die als Voraussetzungen für das Gelingen von Unterricht gelten. Die Erfüllung dieser Kriterien wird von der Schulinspektion in mehrtägigen Schulbesuchen eingeschätzt (Näheres s. C5).

**Unterricht als  
komplexe Angebot-  
Nutzungs-Beziehung**

### 1.1 Stärken und Schwächen in der Unterrichtsqualität an ausgewählten berufsbildenden Schulen in Hamburg

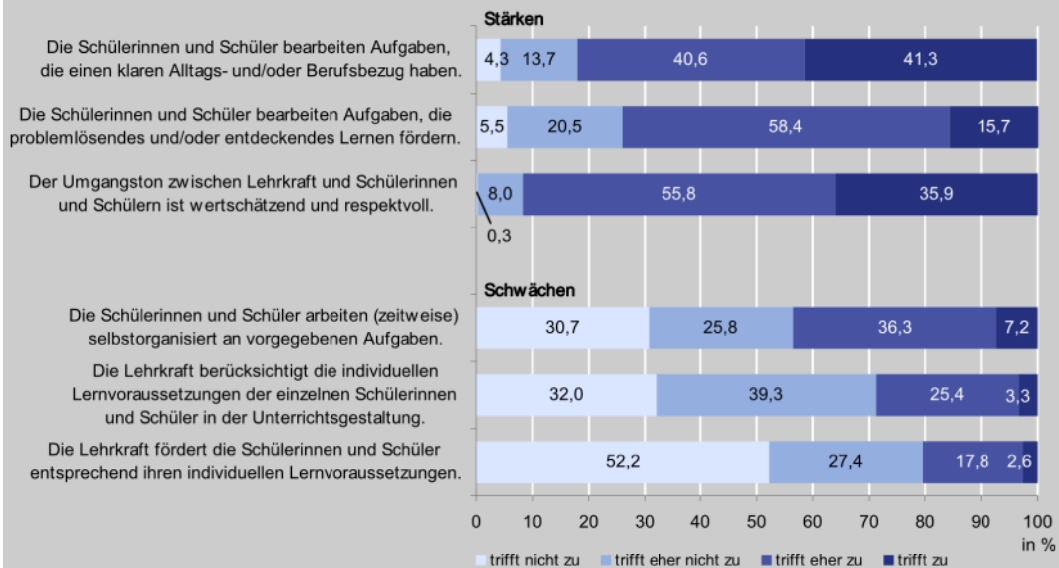
Betrachtet man die Stärken und Schwächen des Unterrichts an den sechs bisher durch die Hamburger Schulinspektion evaluierten berufsbildenden Schulen, so lassen sich vorsichtig folgende Auffälligkeiten konstatieren (**Abb. D3.1-1**): Markante Stärken zeigen sich vor allem im sozialen Klima, dem Alltags- und Berufsbezug des Unterrichts sowie in der Berücksichtigung von Interessen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Schwächen hingegen liegen vor allem in der Realisierung eigenverantwortlichen Lernens, in der unzureichenden Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht sowie in der zu geringen Förderung von Schülerinnen und Schülern entsprechend ihren individuellen Ansprüchen und Bedürfnissen. So lässt sich in knapp 92 Prozent („trifft eher zu“ und „trifft zu“) der von der Schulinspektion beobachteten Unterrichtssequenzen feststellen, dass Lehrkräfte und Schülerschaften wertschätzend und respektvoll miteinander umgehen. Eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern durch Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen findet demgegenüber nur in gut 20 Prozent aller beobachteten Unterrichtsstunden statt. Daher gilt für die bisher evaluierten berufsbildenden Schulen folgende Aussage: Während sich in Klima und Struktur generell gute Rahmenbedingungen für das Gelingen von Lernprozessen finden, zeigt sich im Bereich der kompetenz- und wirkungsorientierten Förderung von Schülerinnen und Schülern noch Entwicklungsbedarf.

**Schwächen:  
Realisierung  
eigenverantwortlichen  
Lernens, individuelle  
Förderung**

### 1.2 Kompetenz- und wirkungsorientierter Unterricht an ausgewählten berufsbildenden Schulen in Hamburg

Der berichtete Befund ist nicht verwunderlich, da kompetenzorientierter Unterricht und die Betonung eigenverantwortlichen Lernens relativ neue Anforderungen sind.

**Abb. D3.1-1: Stärken und Schwächen des Unterrichts an inspizierten berufsbildenden Schulen in Hamburg (Zustimmung in %)**



Erläuterung: Ergebnisse der sechs im Jahr 2008 inspizierten berufsbildenden Schulen.

Quelle: Pietsch, M. (2009): Die Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen aus Beobachterperspektive. In: Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): Jahresbericht der Schulinspektion Hamburg 2008. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring; eigene Darstellung

Lange Zeit ging es in der Unterrichtspraxis eher darum, Wissen zu vermitteln. Erst seit den Ergebnissen der ersten PISA-Untersuchung im Jahr 2000 und der Einführung nationaler Bildungsstandards tritt zunehmend die praktische Anwendung von Wissen in den Vordergrund. Ziel ist dabei, dass Lernende befähigt werden, Probleme in verschiedensten und für sie neuartigen Lebenssituationen bewältigen zu können.

Für den Bereich der beruflichen Bildung ist das Ziel der beruflichen Handlungskompetenz maßgeblich. Es ist leitend sowohl für die Aktivitäten des Bundes (Ausbildungsordnungen mit Ausbildungsrahmenplänen in der dualen Berufsausbildung) als auch für die der Länder in der Berufsausbildung (Rahmenlehrpläne der dualen Berufsausbildung) sowie allgemein in der beruflichen Bildung.

Für die duale Berufsausbildung hat die Kultusministerkonferenz in dem bis heute gültigen Beschluss vom 15.03.1991 für die schulische Berufsausbildung das Ziel der beruflichen Handlungskompetenz formuliert.<sup>13</sup> Dies wurde Mitte der 1990er Jahre durch das Lernfeldkonzept konkretisiert. Für die betriebliche Berufsausbildung ist die Zielbeschreibung im Berufsbildungsgesetz in § 1 Absatz 3 formuliert: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbil-

<sup>13</sup> Vgl. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1991/1991\\_03\\_15-Rahmenvereinbarung-Berufsschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_03_15-Rahmenvereinbarung-Berufsschule.pdf) [18.06.2009]

dungsgang zu vermitteln.“<sup>14</sup> Europaweit wird auch mit dem europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)<sup>15</sup> dieses Ziel des Erwerbs beruflicher Handlungskompetenz verfolgt. Wie die länderübergreifenden Bildungsstandards stellt auch der EQR auf europäischer Ebene ein einheitliches System für die Einordnung und Vergleichbarkeit von Kompetenzen dar und ermöglicht es auf internationaler Ebene, „stärkere Verbindungen zwischen den nationalen Qualifikationssystemen und im Entstehen begriffenen internationalen sektoralen Qualifikationen aufzubauen.“<sup>16</sup> Insgesamt zeigt sich hierin nicht nur für die berufsbildenden Schulen sondern auch für die allgemeinbildenden Schulen in Deutschland eine Abkehr von der Input- und eine Orientierung hin zur Outputsteuerung.

Dem derzeitigen Steuerungsverständnis im deutschen Bildungssystem zufolge wird davon ausgegangen, dass die Wahrscheinlichkeit besserer Lernergebnisse auf Schülerseite unmittelbar von der Qualität schulischer Prozesse abhängt. Aus dieser Perspektive betrachtet, hängt die Wirkung von Schule und Unterricht in erster Linie von der Qualität der innerschulischen Prozesse und dabei vor allem vom Unterricht ab.<sup>17</sup> Erfolgreiche Schulen zeichnen sich konsequenterweise dadurch aus, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu Schulen mit ähnlichen Eingangsvoraussetzungen und vergleichbaren Kontextbedingungen zu höheren Schülerleistungen führen. Dabei führen verschiedene Wege zum Ziel, und nicht immer ist ein- und dieselbe Methode für alle Schülerinnen und Schüler angemessen. Das heißt auch, dass es nicht genügt, definierte Kompetenzen nur zu vermitteln bzw. zu lehren, sondern es muss garantiert werden, dass Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen auch tatsächlich erreichen. Daher ist eine regelmäßige Standortbestimmung der schülerseitigen Kompetenzen mithilfe transparenter und vergleichbarer Verfahren notwendig. Nur so kann die Frage beantwortet werden, ob das, was im Unterricht geplant und umgesetzt wurde, die intendierte Wirkung zeigt.

**Qualität schulischer Prozesse beeinflusst die Lernergebnisse**

14 Vgl. [http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig\\_2005/gesamt.pdf](http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf) [18.06.2009]

15 Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006). Vorschlag für eine Empfehlung des europäischen Parlamentes und Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf) [18.06.2009]

16 „Den Kern des EQR bildet ein Satz von 8 Referenzniveaus, die für Bildungsbehörden auf nationaler und sektoraler Ebene als gemeinsamer und neutraler Bezugspunkt fungieren. Die acht Niveaus decken sämtliche Qualifikationen ab, vom allgemeinen und beruflichen Pflichtschulabschluss bis zu Qualifikationen, die auf der höchsten Stufe akademischer und beruflicher Aus- und Weiterbildung verliehen werden. Als Instrument zur Förderung des lebenslangen Lernens umfasst der EQR die Bereiche allgemeine Bildung, Erwachsenenbildung, berufliche Bildung sowie Hochschulbildung. (...) Die Beschreibung der 8 EQR-Referenzniveaus baut auf Lernergebnissen auf – für den EQR sind das die Aussagen darüber, was eine Lernende/ ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun. Dies signalisiert eine wichtige Veränderung der Konzepte von Ausbildung, Weiterbildung und Lernen und der Art, wie sie beschrieben werden. Der Übergang zu Lernergebnissen führt eine gemeinsame Sprache ein, die es möglich macht, Qualifikationen nach Inhalt und Profil und nicht nach Methoden und Formen des Angebots zu vergleichen. Für den EQR werden Lernergebnisse als Kombination von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert.“ Quelle: Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006). Das Lissabon Programm umsetzen. Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf) [18.06.2009]

17 Dafür gibt es mittlerweile auch reichlich empirische Evidenz (vgl. Rubie-Davies, C. et al. (2006): Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429-444; Hattie, J. (2003): Teachers Make a Difference: What is the research evidence? Paper presented to the Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building Teacher. University of Auckland. October 2003; Rowe, K. J. (2003): The Importance of Teacher Quality as a Key Determinant of Students' Experiences and Outcomes of Schooling. A context and discussion paper prepared on behalf of the Interim Committee for a NSW Institute of Teachers. February 2003; Seidel, T.; Shavelson, R. J. (2007): Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), S. 454-499).

**Jede dritte  
Unterrichtsstunde  
entspricht dem  
Idealbild von  
gelungenem Unterricht**

Entsprechend ist ein kompetenzorientierter Unterricht immer evaluationsbasiert. Und kompetenzorientiertes Lernen und Lehren, das sich an den Ergebnissen orientiert, ist daher vor allem durch folgende Punkte charakterisiert:

- Erwerb von Kompetenzen als primäres Bildungsziel
- Orientierung an Ergebnisstandards
- Schüler als Förderziel
- kumulatives Lernen
- evaluationsbasierte Unterrichtsentwicklung

Diesen Anspruch erfüllen derzeit knapp ein Drittel aller Unterrichtssequenzen, die an den sechs berufsbildenden Schulen durch die Hamburger Schulinspektion im ersten Halbjahr 2008 eingesehen wurden <sup>Ⓜ</sup> („Anteil des wirkungs- und kompetenzorientierten Unterrichts“) (**Tab. D3.1-1**). Ein Unterschied zu den allgemeinbildenden Schulen ist dennoch auffällig: Rund 20 bis 50 Prozent der je berufsbildender Schule eingesehen Sequenzen erfüllen bereits diesen Anspruch an das Lernen und Lehren. Zwar variiert der Anteil zwischen den sechs inspizierten Schulen um 30 Prozentpunkte, dennoch erreicht selbst im Minimalfall mindestens ein Fünftel der gesehen Unterrichtssequenzen innerhalb von Einzelschulen dieses Niveau. Im Maximalfall gelingt es immerhin in jedem zweiten Unterricht an einer berufsbildenden Schule, die Voraussetzungen für einen nachhaltigen Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler durch Binnendifferenzierung, den Einbezug überfachlicher Zusammenhänge und den Einsatz transparenter Diagnose- und Feedbackverfahren zu schaffen. An allgemeinbildenden Schulen ist dieser Wert im Mittel deutlich geringer (s. **Tab. D3.1-1**).

**Tab. D3.1-1: Wirkungs- und kompetenzorientierter Unterricht an sechs berufsbildenden Schulen in Hamburg, Anteil an allen Unterrichtssequenzen nach Schulform (in %)**

Schulform	Mittlerer Anteil	Anteil innerhalb von Schulen	
	Gesamt	Minimum	Maximum
Berufsbildende Schulen	31,33	20,13	49,57
Allgemeinbildende Schulen	25,04	4,61	51,85

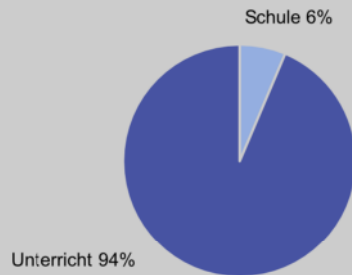
*Quelle: Pietsch, M. (2009): Die Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen aus Beobachterperspektive. In: Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): Jahresbericht der Schulinspektion Hamburg 2008. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring.*

### 1.3 Qualitätsunterschiede des Unterrichts innerhalb von ausgewählten berufsbildenden Schulen in Hamburg

**Ziel: homogene  
Unterrichtsqualität auf  
hohem Niveau an jeder  
Schule**

Eine grundsätzliche Frage bei der Evaluation von Unterrichtsqualität ist, ob diese eher abhängig von den Lehr-Lern-Settings an einer Schule ist oder ob sie ein eigenständiges Schulcharakteristikum darstellt. Je homogener die Qualität des Unterrichts an einer Schule ist, desto eher stellt sie ein Merkmal der gesamten Schule und nicht einzelner Lehrkräfte dar. Wünschenswert ist daher aus administrativer Perspektive eine hohe Unterrichtsqualität, die auf Schulebene auf hohem Niveau möglichst homogen ist. Dies würde für die Praxis bedeuten, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Schule von einem hochwertigen Unterricht profitieren, egal in

**Abb. D3.1-2: Qualitätsunterschiede des Unterrichts an sechs berufsbildenden Schulen in Hamburg; individuelle Effekte (Unterricht) und institutionelle Effekte (Schule) (in %)**



Quelle: Pietsch, M. (2009): Die Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen aus Beobachterperspektive. In: Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): Jahresbericht der Schulinspektion Hamburg 2008. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung.

welchem variierenden innerschulischen Kontext (z. B. Klasse, Lehrkraft, Fach etc.) dieser stattfindet. Es ist zu vermuten, dass je weniger Unterschiede sich in der Unterrichtsqualität an einer Schule nachweisen lassen, die Qualität des Unterrichts umso mehr ein Ergebnis unterrichtsbezogener Absprachen innerhalb der Schule zu sein scheint.

Ebenso wie an den allgemeinbildenden Schulen in Hamburg muss jedoch auch für die bisher evaluierten berufsbildenden Schulen eine große Heterogenität in der qualitativen Ausgestaltung des Unterrichts festgestellt werden <sup>Ⓜ</sup> („Qualitätsunterschiede des Unterrichts“) (Abb. D3.1-2). Diese Unterschiede sind überraschend groß, wie varianzanalytische Befunde zeigen. So machen institutionelle Schuleffekte nur rund sechs Prozent der Variation in der Unterrichtsqualität zwischen einzelnen berufsbildenden Schulen in Hamburg aus. Über 90 Prozent der Qualitätsunterschiede sind hingegen auf die einzelnen Lehr-Lern-Settings innerhalb von Schulen zurückzuführen. Unterschiede in der Qualität von Unterricht liegen somit vor allem innerhalb von Schulen. Insgesamt scheint jedoch die Einflussnahme der Schulleitungen selbst auf die qualitative Ausgestaltung der Gesamtheit des Unterrichtsgeschehens gering. Ob eine Schülerin bzw. ein Schüler in der beruflichen Bildung in Hamburg qualitativ hochwertigen Unterricht erfährt oder nicht, ist daher – zumindest den bisherigen Ergebnissen der Schulinspektion zufolge – vor allem davon abhängig, in welchem konkreten Setting innerhalb der Schulen gelernt und gelehrt wird.

**Große innerschulische Heterogenität in der Unterrichtsqualität**

**Geringe Einflussnahme der Schule auf die Unterrichtsqualität**

## 2 Das interne Qualitätsmanagement an ausgewählten berufsbildenden Schulen in Hamburg

Neben der Qualität des Unterrichts spielt der Grad, in dem ein schulinternes Qualitätsmanagement etabliert ist, eine wichtige Rolle für die Gestaltung schulischer Prozesse. Im Zuge steigender Eigenverantwortlichkeit ist es wichtig, dass Schulen ihre Qualitätsentwicklung zielgerichtet steuern und systematisch überprüfen, ob die definierten Zielmarken erreicht wurden oder nicht. Zu fragen ist also, in welchem Maße es Schulen gelingt, die qualitative Ausgestaltung von Schule und Unterricht

**Steigende Autonomie der Schulen erfordert systematische interne Qualitätsentwicklung**

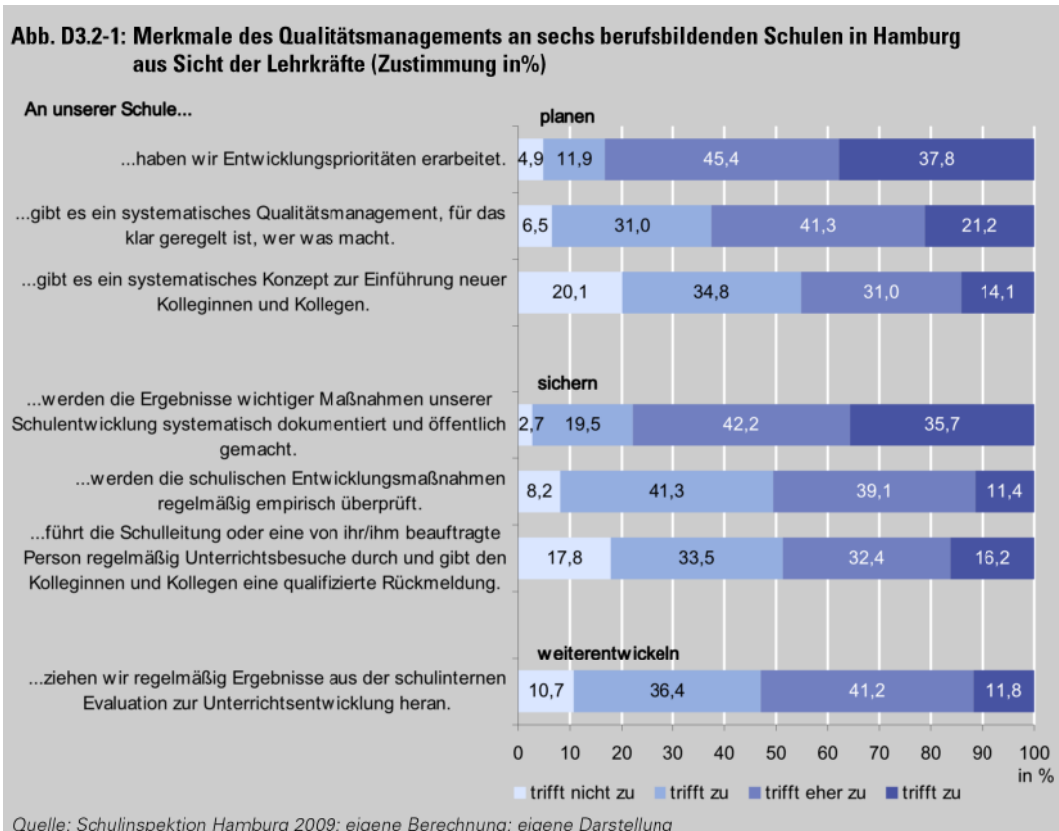
**Berufsbildende Schulen im Qualitätsmanagement weiter als allgemeinbildende Schulen**

umfassend und kontinuierlich zu planen, die beschlossenen Maßnahmen umzusetzen und die Ergebnisse langfristig zu sichern. Qualitätsmanagement in diesem Sinne ist Teil des Schulmanagements und steht dabei als Querschnittsfunktion in der Steuerungsverantwortung der Schulleitung. Für die Qualität selbst hingegen sind alle Schulbeteiligten verantwortlich.

Grundsätzlich sind berufsbildende Schulen in Deutschland in der Etablierung von Qualitätsmanagementsystemen auf Schulebene weiter vorangeschritten als Schulen des allgemeinbildenden Sektors. Prozessorientierte Ansätze zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung haben sich hier in den vergangenen Jahren zunehmend durchgesetzt. Sie folgen dem Anspruch, das gesamte System Schule in den Blick zu nehmen, um so den Schulverantwortlichen Steuerungswissen für eine gezielte Organisationsentwicklung an die Hand zu geben.

Erwartungsgemäß sind auch in Hamburg die bisher evaluierten berufsbildenden Schulen im Bereich des systematischen Qualitätsmanagements weiter als die allgemeinbildenden Schulen. Auch die Evaluation hat hier einen höheren Stellenwert. Gleichwohl ist an den inspizierten berufsbildenden Schulen die Implementierung von Qualitätsmanagement- und Qualitätssicherungssystemen durchaus noch verbesserungsbedürftig. Dies gilt vor allem für die empirische Überprüfung der Wirksamkeit der – vielfältig vorhandenen – einzelschulischen Entwicklungsmaßnahmen.

Dies spiegeln auch die Ergebnisse aus der Befragung von Lehrkräften an den evaluierten berufsbildenden Schulen wider (**Abb. D3.2-1**). Hier zeigt sich, dass in



der Etablierung einer systematischen Qualitätsentwicklung an den inspizierten berufsbildenden Schulen ein guter Anfang gemacht wurde. Nichtsdestotrotz verweisen die Aussagen der Lehrkräfte dazu, ob und inwieweit ein systematisches Qualitätsmanagement eine Rolle an ihren Schulen spielt, auf noch nicht ausgeschöpfte Potenziale in der Weiterentwicklung dieses Bereichs.

Relativ gut zu gelingen scheint dabei die Planung von Qualität an den evaluierten berufsbildenden Schulen. Mehr als zwei Drittel der befragten Lehrkräfte gaben an, dass an ihrer Schule Entwicklungsprioritäten definiert worden seien. Auch hinsichtlich eines systematischen Qualitätsmanagements geben mehr als 50 Prozent der Lehrkräfte an, dass ein solches an ihrer Schule bereits eingeführt sei. Weniger gut gelingt aus Sicht der Lehrkräfte hingegen die Einführung neuer Kolleginnen und Kollegen: Mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, dass kein systematisches Konzept zur Einführung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vorhanden sei.

Mit Blick auf die Qualitätssicherung lassen sich herausragende Stärken im Bereich der Dokumentation und Transparenz feststellen. Hier geben rund drei Viertel der befragten Lehrkräfte an, dass wichtige Maßnahmen der Schulentwicklung systematisch dokumentiert und öffentlich gemacht werden. Entwicklungspotenzial lässt sich demgegenüber im Bereich der empirischen Überprüfung von Entwicklungsmaßnahmen sowie im Bereich der Unterrichtshospitationen feststellen. So beziehen die Schulleitungen in vielen Schulen ihre Informationen über den Unterricht beispielsweise noch aus Momenteindrücken. Formen der Delegation von Hospitationen an das gesamte Leitungsteam zur Reduzierung des Zeitaufwands sind nur selten anzutreffen. Auch wird die Wirkung schulischer Entwicklungsmaßnahmen nach Ansicht der befragten Lehrkräfte nur in durchschnittlichem Maße empirischen Standards folgend evaluiert.

Insgesamt ist bei den sechs inspizierten Schulen eine evaluationsbasierte Unterrichtsentwicklung aus Sicht der befragten Lehrkräfte genauso oft anzutreffen, wie eine Unterrichtsentwicklung, die sich nicht an der Überprüfung von Wirkungsmaßnahmen orientiert.

### 3 Die Selbstevaluation an ausgewählten berufsbildenden Schulen in Hamburg

Wie bereits in Abschnitt C5 dargestellt, ist die Selbstevaluation von Schulen ein besonders wichtiger Teil des Qualitätsmanagements und der Qualitätsentwicklung. Die Befragung der Lehrkräfte an den sechs inspizierten Schulen (vgl. **Abb. D3.2-1**) zeigt, dass die systematische Evaluation an den evaluierten berufsbildenden Schulen in Hamburg noch Entwicklungspotenziale birgt. Finden Evaluationsmaßnahmen statt, so handelt es sich häufig um Einzelmaßnahmen, die eher selten zu einem Gesamtkonzept verbunden sind. Auffällig ist dabei, dass der Schwerpunkt der Evaluationsmaßnahmen meist auf Schulentwicklung liegt, weniger hingegen gezielt den Unterricht in den Blick nimmt. Dies wird durch Befunde aus der Schülerbefragung der Schulinspektion untermauert (**Abb. D3.3-1**). Hier sollten Schülerinnen und Schüler der evaluierten berufsbildenden Schulen Auskunft geben, ob sie

**Stärken:**  
Entwicklungsplanung,  
Einführung eines  
Qualitätsmanagement-  
systems,  
Dokumentation

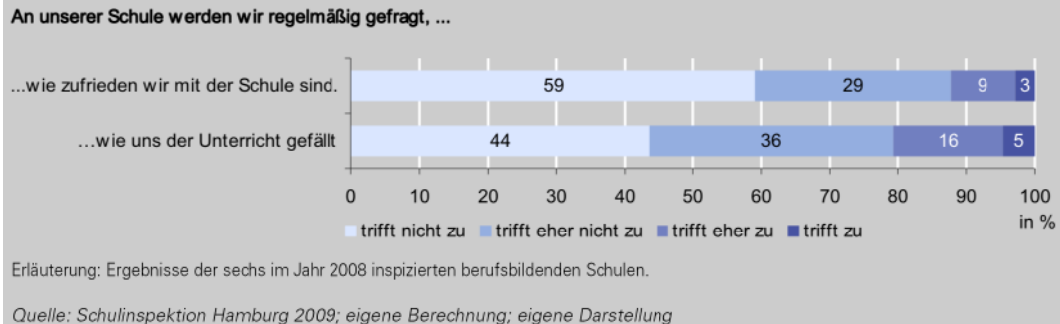
**Schwächen:**  
Einführung neuer  
Kollegen,  
datengestützte  
Unterrichts-  
entwicklung

**Schulinterne  
Selbstevaluation  
besonders wichtig für  
systematische  
Qualitätsentwicklung**

**Eher vereinzelte  
Maßnahmen als  
Schüler werden kaum  
an der Evaluation  
beteiligt**



**Abb. D3.3-1: Maßnahmen der schulinternen Evaluation aus Sicht von Schülerinnen und Schülern (Zustimmung in %)**



regelmäßig zur Zufriedenheit mit Unterricht und Schule befragt werden. Nur rund 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler gaben an, dass dies der Fall sei. Und nur 20 Prozent von ihnen gaben an, dass sie die Möglichkeit haben, ihrer Schule und ihren Lehrkräften ein systematisches Feedback zur Zufriedenheit mit dem Unterricht zukommen zu lassen.

### Ⓜ Methodische Erläuterungen

#### Datengrundlage

Grundlage der hier berichteten Kennwerte sind Daten, die die Schulinspektion Hamburg im Rahmen einer Zufallsstichprobe an sechs berufsbildenden Schulen in Hamburg für das Jahr 2008 mithilfe von quantitativen Instrumenten erhoben hat. Diese Stichprobe ist nicht repräsentativ für die berufsbildenden Schulen des Hamburger Schulsystems. Die Daten sollten daher zurückhaltend interpretiert werden. Im Rahmen dieser Stichprobe wurden in Vollerhebungen auf Schulebene Schüler und Lehrkräfte mit Onlinefragebögen befragt. Darüber hinaus wurde in jeder evaluierten Schule im Rahmen eines dreitägigen Schulbesuches eine Zufallsstichprobe von 20-minütigen Unterrichtssequenzen eingesehen. Diese wurden von drei oder mehr Schulinspektorinnen und -inspektoren sowie einer Vertretung aus der Wirtschaft anhand eines 30 Merkmale umfassenden Kriterienkatalogs in ihrer Qualität beurteilt. Grundsätzlich werden hierbei an berufsbildenden Schulen mindestens 80 Sequenzen beobachtet, um präzise Aussagen zur Qualität des Unterrichtsgeschehens auf Schulebene machen zu können. (Die Instrumente der Schulinspektion können eingesehen werden unter: <http://www.schulinspektion.hamburg.de> [26.05.2009]).

#### Anteil des wirkungs- und kompetenzorientierten Unterrichts

Die Schulinspektion Hamburg nutzt zur Einordnung der Ergebnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen ein Stufenmodell, das verschiedene Qualitätsebenen ‚guten Unterrichts‘ umfasst. In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass einzelne Merkmale von Unterrichtsqualität systematisch aufeinander aufbauen und dabei in einer probabilistischen Beziehung zueinander stehen. So führt beispielsweise eine effiziente Klassenführung nicht automatisch zu einer guten individuellen Förderung, erhöht jedoch die Wahrscheinlichkeit, dass diese gelingt. Unterrichtsqualität wird dabei als ‚Koproduktion‘ von Schülern und Lehrkräften in einem Lehr-Lern-Setting verstanden; Lehrkräfte unterbreiten ein Angebot, das Schüler nutzen oder nicht. Entsprechend hängt die Qualität des Unterrichts auch immer von (z. B. motivationalen, kognitiven oder sozialen) Voraussetzungen auf Schülerseite ab und ist nicht ausschließlich auf die Arbeit der Lehrkräfte an einer Schule zurückzuführen. Der Anteil des hier berichteten wirkungs- und kompetenzorientierten Unterrichts entspricht dem Anteil an Unterrichtseinheiten, die im Rahmen der Kernstichprobe des Jahres 2008 das höchste Niveau der Unterrichtsqualität erreicht haben und für die mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist, dass sie Schülerinnen und Schülern einen nachhaltigen Kompetenzerwerb im Sinne der nationalen Bildungsstandards ermöglichen.

#### Qualitätsunterschiede des Unterrichts

Berichtet wird hier die Variation innerhalb der Einzelschulen einerseits und zwischen verschiedenen Schulen und Schulformen andererseits, jeweils in Prozent der Gesamtvariation. Diese Kennwerte werden mithilfe einer hierarchischen Varianzzerlegung berechnet. Generell ist zu beachten, dass die Variation der Unterrichtsqualität auf Einzelschulebene sehr groß ist. Dies hat zur Folge, dass sich trotz nomineller Unterschiede in der Qualität des Unterrichts zwischen Schulen nur geringe statistische Unterschiede feststellen lassen.

# D4

## Kognitive Kompetenzen

Ebenso wie im allgemeinbildenden Schulwesen hat auch die Messung von Lernständen in der beruflichen Bildung in Hamburg eine langjährige Tradition. Bereits im Jahr 2002 wurde erstmalig die „Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen“ (ULME) in den berufsbildenden Schulen Hamburgs durchgeführt. Diese Studie zur Lernausgangslage wurde in den Jahren 2004 und 2005 durch die Studien ULME II und III ergänzt. Ab dem Jahrgang 2006/07 wird darüber hinaus die „Erhebung der Lernausgangslagen und der Kompetenzentwicklung“ (ELKE) in den teilqualifizierenden Berufsfachschulen in Hamburg durchgeführt.

Ein wichtiges Ziel dieser Studien ist es, den ‚Output‘ des Schulsystems in Form kognitiver Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern zu ermitteln und den Einfluss von Schule und Unterricht auf die Lernentwicklung zu identifizieren. Gemessen werden in diesen Studien Lernstände und Lernentwicklungen. Diese Bereiche stellen Aspekte kognitiver Kompetenzen dar, die derzeit auch bundesweit als Grundlage für die Erfolgskontrolle des Bildungssystems genutzt werden. Unter dem Begriff der Kompetenzen werden dabei gemeinhin die umfassenden kognitiven, volitionalen, motivationalen und sozialen Befähigungen eines Individuums verstanden, Problemlösungen in unterschiedlichen Situationen angemessen anzuwenden<sup>18</sup> („Kompetenzmessung“ ). Die hierfür herangezogenen Modelle lassen sich in Kompetenzstrukturmodelle einerseits und Kompetenzentwicklungsmodelle andererseits unterscheiden. Strukturmodelle beschreiben, welche Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erwarten sind und wie sich diese empirisch so manifestieren, dass sie z. B. im Rahmen von Schulleistungstests erfasst werden können. Entwicklungsmodelle machen demgegenüber empirisch begründete Aussagen darüber, wie sich Kompetenzstrukturen im Rahmen individueller Entwicklungsverläufe verändern. Modelle zur Beschreibung von Schülerkompetenzen erlauben somit einerseits die Charakterisierung von Anforderungen, die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schulkarriere bewältigen können sollen, und andererseits wissenschaftlich begründete Aussagen über die Differenzierungsgrade in den Niveaus fachbezogener Kompetenzen. Darüber hinaus formulieren sie Erwartungen an die kognitive und psychosoziale Entwicklung jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers. Zugleich verpflichten sie Bildungseinrichtungen, angemessene Bedingungen für das Erreichen dieser Lern- und Entwicklungsziele bereitzustellen.

Dieses Grundkonzept ist in den letzten Jahren im Bereich der allgemeinbildenden Schulen implementiert worden. So wurden seitens der Kultusministerkonferenz (KMK) Bildungsstandards für die Spanne vom Primarbereich bis zum mittleren Schulabschluss formuliert. Anders als im allgemeinbildenden Bereich liegen jedoch für den Bereich der beruflichen Bildung keine länderübergreifenden Vereinbarungen dazu vor, über welche standardisiert messbaren Kompetenzen Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten ihres Durchgangs durch Berufsbildungsinstitutionen verfügen sollen. Gleichwohl gewinnt auch hier das Kompetenz-

**Ziel von Studien:  
Einfluss von Schule  
und Unterricht auf die  
Lernentwicklung  
identifizieren**

**Mit Strukturmodellen  
werden  
Differenzierungsgrade  
in Kompetenzniveaus  
wissenschaftlich  
fundiert**

**Bildungsstandards in  
der beruflichen  
Bildung weiter gefasst**

<sup>18</sup> Weinert, F. E. (2001): Concepts of Competence – A conceptual Clarification. In D. S. Rychen; L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Bern: Hogrefe, S. 45-65; Klieme, E. et al. (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

**Ziel beruflicher  
Bildung ist berufliche  
Handlungskompetenz**

konzept zunehmend an Bedeutung. So liegt z. B. dem für die berufliche Bildung seit dem Jahr 2008 maßgeblichen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)<sup>19</sup> ein Konzept von Kompetenzen zu Grunde, das sich allerdings von den für den allgemeinbildenden Bereich entwickelten Konzepten unterscheidet. Wesentliche Unterschiede in der Kompetenzmessung an berufsbildenden Schulen und Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems liegen in dem weiter gefassten Kompetenzverständnis der beruflichen Bildung mit einem zusätzlichen Schwerpunkt auf der Handlungsorientierung sowie – in Hinblick auf die Vergleichbarkeit – in der Konkretisierung der Bildungsziele.<sup>20</sup>

Grundsätzliches Ziel der beruflichen Bildung ist der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz. „Diese wird (...) verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz.“<sup>21</sup> Erschwerend für eine eindeutige Differenzierung der Ziele des beruflichen Bildungssystems ist, dass über berufliche Bildungsgänge auch allgemeinbildende Kompetenzen vermittelt werden, die u. a. ihre Ausprägung in unterschiedlichen allgemeinbildenden Abschlüssen finden. So entsprechen die Abschlüsse der Berufsschule im Dualen System in ihren Berechtigungen dem Hauptschulabschluss, sofern dieser bei Eintritt in die Berufsausbildung noch nicht vorlag. Außerdem kann der Abschluss der Berufsschule unter bestimmten Voraussetzungen auch weiter gehenden Abschlüssen der allgemeinbildenden Schulen gleichgestellt werden (mittlerer Bildungsabschluss). Die Breite der Ziele der beruflichen Bildung zeigt sich darüber hinaus in den unterschiedlichen Schulformen. Vollqualifizierende Berufsfachschulen (BFSvq) führen z. B. zu einem Berufsabschluss nach Landesrecht, wobei die Schülerinnen und Schüler bei Ausbildungsbeginn in der Regel über einen mittleren Bildungsabschluss verfügen. Teilqualifizierende Berufsfachschulen (BFStq) wenden sich hingegen grundsätzlich an Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss und vermitteln neben einer berufsfeldspezifischen Grundbildung einen mittleren Bildungsabschluss, der in seinen Berechtigungen dem der Realschule entspricht.<sup>22</sup>

**Betrachtet werden  
Lernentwicklungen in  
den Kernfächern**

Die zuvor erwähnten Kompetenzen im Sinne der länderübergreifenden Bildungsstandards stellen somit nur einen Ausschnitt der beruflichen Bildung dar, der die beruflichen Kompetenzen in ihrer Breite und Tiefe nicht erfasst. Sowohl in den Fachleistungstests in ULME als auch im Rahmen von ELKE steht vor allem der Erwerb von Wissen und die Fähigkeit der Bewertung im Mittelpunkt. Darüber hinaus wurde auch die (im Paper-Pencil-Test darzustellende) praktische Anwendung von

19 Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des europäischen Parlamentes und Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf) [22.06.2009]

20 vgl. zur Diskussion: Dilger, B.; Sloane, P. F. E. (2005): The Competence Clash – Dilemmata der Übertragung des Konzepts „Nationaler Bildungsstandards“ auf die Berufliche Bildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 8, S. 1-32; Meyer, R. (2006): Bildungsstandards im Berufsbildungssystem – Ihre Relevanz für das berufliche Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 102(1), S. 49-63; Sloane, P. F. E. (2007): *Bildungsstandards in der beruflichen Bildung*. Paderborn: EUSL.

21 KMK (2007). <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/handreich.pdf>, S.10

22 Vgl. Rahmenvereinbarung der KMK: Vereinbarung über den Abschluss der Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.06.1979 i. d. F. vom 04.12.1997)

Wissen in alltagsnahen und fachlichen Bezügen sowie in sozialen, praxisnahen Situationen geprüft. Fokus der folgenden Darstellungen sind die Lernausgangslagen, Lernentwicklungen und Lernstände. In beiden Studien wurden Leistungen gemessen, die Aussagen zu Lernständen und Lernentwicklungen in den Bereichen ‚Deutsch‘, ‚Mathematik‘ und ‚erste Fremdsprache (Englisch)‘ erlauben.

Im Folgenden werden zunächst zentrale Befunde der ULME-Untersuchungen berichtet (1). Dabei geht es mit Blick auf die Ergebnisse der Studie ULME I um die kognitiven Eingangsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern zu Beginn der beruflichen Ausbildung und mit Blick auf die Ergebnisse der Studie ULME III um die Lernstände von Schülerinnen und Schülern am Ende der beruflichen Bildung. Es folgt eine knappe Zusammenfassung der zentralen Befunde der ELKE-Studie (2), in der die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern in der teilqualifizierenden Berufsfachschule betrachtet wird.

## 1 Zentrale Befunde der ULME-Untersuchungen

Im Jahr 2002 wurde erstmalig die „Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen“ (ULME) in den berufsbildenden Schulen Hamburgs durchgeführt. Diese Studie wurde in den Jahren 2004 und 2005 durch die Studien ULME II und III als Untersuchungen zur Lernentwicklung ergänzt. Während ULME I zu Beginn der beruflichen Ausbildung flächendeckend sowohl an Berufsschulen als auch an Berufsfachschulen durchgeführt wurde, erfolgte im Rahmen von ULME II eine Erhebung der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an teilqualifizierenden Berufsfachschulen. ULME III wiederum fokussiert auf die Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern in ausgewählten Berufen der dualen Ausbildung. In diesen Untersuchungen wurden also jeweils unterschiedliche Schülergruppen in den Blick genommen.

### 1.1 Eingangsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern zu Beginn der beruflichen Bildung

Die erste ULME-Untersuchung wurde im Jahr 2002 parallel zur Lernausgangslagenuntersuchung in der Jahrgangsstufe 11 an den gymnasialen Oberstufen der allgemeinbildenden Schulen in Hamburg („LAU-11“) sowohl an den Berufsschulen als auch an den Berufsfachschulen (teilqualifizierend und vollqualifizierend) durchgeführt. ULME I spiegelt damit die Leistungen aller Hamburger Schülerinnen und Schüler wider, die nicht in eine gymnasiale Oberstufe eingetreten sind. In beiden Studien wurden äquivalente Testinstrumente eingesetzt. Deshalb ist es möglich, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler an den berufsbildenden Schulen in Hamburg mit den Leistungen von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen zu vergleichen. Zu beachten ist bei dieser Vorgehensweise jedoch, dass sich die Lernausgangslagen der getesteten Schülerklientel in den verschiedenen Vergleichsgruppen bereits zu Testbeginn durch die unterschiedlichen formalen und faktischen Zulassungsvoraussetzungen der Bildungsgänge erheblich

**Vergleich von Leistungen in berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen möglich**

**Tab. D4.1-1: Anteil Schülerinnen und Schüler, die den Leistungsdurchschnitt von LAU 9 resp. LAU 11 zu Beginn der beruflichen Ausbildung erreichen oder überschreiten (in %)**

	Leseverstehen		Mathematik I		Englisch-C-Test	
	LAU 9	LAU 11	LAU 9	LAU 11	LAU 9	LAU 11
BFS <sub>tq</sub>	53,1	8,1	11,9	2,8	16,3	1,9
BFS <sub>vq</sub>	80,0	28,8	50,3	18,3	62,2	21,4
BS	82,7	30,4	56,8	28,9	62,8	31,3

Quelle: Lehmann, R. H. et al. (2006): *ULME I. Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Hamburger Institut für Berufliche Bildung.

unterscheiden. So werden Schülerinnen und Schüler in einem dualen Berufsausbildungsverhältnis durch die jeweiligen Ausbildungsbetriebe ausgewählt. Neben den formalen Voraussetzungen müssen die Auszubildenden die spezifischen Erwartungen der jeweiligen Ausbildungsbetriebe erfüllen. Der Zugang zu den Berufsfachschulen steht hingegen jeder Person offen, die die entsprechenden Zulassungsvoraussetzungen erfüllt (vgl. D1).

**Tabelle D4.1-1** weist den Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen berufsbildenden Schulformen aus, die in den Lernausgangslagen die Durchschnittswerte der Schülerinnen und Schüler am Anfang der 9. Klassen und am Anfang der 11. Jahrgangsstufe (Vorstufe der gymnasialen Oberstufe) an den allgemeinbildenden Schulen im Rahmen der LAU-Studie erreichen.

Ausgewiesen sind hierbei die Anteile in den Kompetenzbereichen ‚Leseverstehen‘, ‚Mathematik I‘ (mit den Schwerpunkten Arithmetik, Algebra, Geometrie und Stochastik) sowie beim Englisch-C-Test, einem auszufüllenden Lückentext, der es ermöglicht, Englisch-Wissensstände mit Blick auf die Wort-, Rechtschreib-, Syntax- und Grammatikkenntnisse zu bestimmen.

Bei Betrachtung dieser Kennwerte wird deutlich, dass zum damaligen Zeitpunkt insbesondere die Schülerinnen und Schüler an den teilqualifizierenden Berufsfachschulen mit eher schwachen kognitiven Eingangsvoraussetzungen in allen drei Bereichen ihre schulische Ausbildung begannen. Es verfügten in dieser Gruppe zu Ausbildungsbeginn nur rund 53 Prozent der Schülerinnen und Schüler über ein Leseniveau, das dem eines durchschnittlichen Neuntklässlers im LAU-Jahrgang<sup>23</sup> entsprach; ebenso zeigten sich starke Defizite im Bereich Mathematik und Englisch-C-Test. Demgegenüber erreichten die Schülerinnen und Schüler, die eine vollqualifizierende Berufsfachschule besuchten oder in eine duale Berufsausbildung eingetreten waren, zu jeweils mehr als 80 Prozent das Niveau eines durchschnittlichen Hamburger Neuntklässlers im Lesen. Mehr als die Hälfte dieser Gruppe erreichte ein den Neuntklässlern vergleichbares Niveau in Mathematik und im Englisch C-Test. Im Vergleich zu den Elftklässlern mit Gymnasialempfehlung, die im Rahmen von LAU 11 untersucht wurden, erreichten bereits zwischen 20 und 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2002 ihre berufliche Bildung an einer voll-

<sup>23</sup> Zwei Jahre zuvor war der Lernstand der damaligen Neuntklässler an Hamburger Schulen erhoben worden („LAU-9“).

qualifizierenden Berufsfachschule oder einer Berufsschule begannen, einen entsprechenden Wissensstand.

Beträchtliche Unterschiede in den Lernausgangslagen bei Eintritt in die berufliche Bildung zeigen sich auch zwischen den Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Berufsgruppen. Um diese darzustellen, wurden die im Rahmen von ULME I eingesetzten Testwerte miteinander verrechnet und ein „allgemeiner Fachleistungsindex“ erstellt. Der Fachleistungsindex spiegelt die generelle Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Deutsch, Mathematik und Englisch zu Beginn der beruflichen Ausbildung in Hamburg wider. Dieser Index hat einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung  $\sigma$  von 10. Primär zeigen sich in diesem Index die bereits zuvor beschriebenen Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern an teilqualifizierenden Berufsfachschulen, vollqualifizierenden Berufsfachschulen und Berufsschulen. So liegt die allgemeine Fachleistung der Schülerinnen und Schüler an den noch nicht reformierten teilqualifizierenden Berufsfachschulen mit 42 Punkten unterhalb der allgemeinen Fachleistung von Schülerinnen und Schülern an vollqualifizierenden Berufsfachschulen (51 Punkte) und Berufsschulen (53 Punkte). Erwartungsgemäß zeigen sich ebenso starke Unterschiede in den verschiedenen Bildungsgängen.

**Tabelle D4.1-2** zeigt die drei leistungsstärksten und die drei leistungsschwächsten Bildungsgänge. Generell sind deutliche Unterschiede zwischen diesen Gruppen zu Beginn der beruflichen Bildung nachzuweisen. Beispielsweise sind die kognitiven Eingangswerte der Medien- und Filmgestalter mit rund 64 Punkten deutlich höher als der Populationsmittelwert. Dagegen liegen die der Schülerinnen und Schüler des Berufsbildungswerks, unter dem als Sammelbegriff die Berufsausbildung und Berufsvorbereitung für Menschen mit Behinderungen in verschiedenen am Berufsbildungswerk angebotenen Bildungsgängen zusammengefasst wurden, mit rund 36 Punkten deutlich unterhalb des Mittels aller Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2002 mit der beruflichen Bildung begannen. Diese deutlichen Unterschiede zwischen den Bildungsgängen lassen sich durch deren unterschiedliche Konzeptionen erklären: Auf der einen Seite die Berufsgruppen Medien- und Filmgestalter, Verlagskaufleute und Fachinformatiker, in denen überwiegend Abiturienten als Auszubildende eingestellt werden, auf der anderen Seite beispielsweise das Berufsbildungswerk, in dem erreicht werden soll, Schülerinnen und Schüler mit

**Erhebliche Unterschiede zwischen verschiedenen Berufsgruppen**

**Deutliche Unterschiede zwischen den Fachleistungen**

**Tab. D4.1-2: Allgemeine Fachleistung der stärksten und schwächsten Berufsgruppen sowie Abweichungen vom Populationsmittelwert (in %)**

Berufsgruppe	Skalenpunkte	Abweichung vom Populationsmittelwert in %
Medien- und Filmgestalter	64,1	28,2
Verlagskaufleute	64,0	28,0
Fachinformatiker	63,5	27,0
Haus- und Familienpflege	38,4	-23,2
Handelsschule (zweijährig)	37,6	-24,8
Berufsbildungswerk	35,5	-29,0

Quelle: Lehmann, R. H. et al. (2006): ULME I. Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Hamburger Institut für Berufliche Bildung.

schwachem Hauptschulabschluss bzw. Menschen mit Behinderungen in verschiedene Berufe zu vermitteln.

## 1.2 Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der beruflichen Bildung

Während ULME I Aufschlüsse über die Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern zu Beginn der beruflichen Bildung gibt, ermöglichen ULME II und III Aussagen zur Lernentwicklung. Dabei wurde in ULME II die Teilpopulation der Schülerinnen und Schüler an den teilqualifizierenden Berufsfachschulen in Hamburg vor der Reform dieser Schulform getestet, weshalb mit Blick auf die inzwischen durchgeführte Reform auf die Darstellung dieser Ergebnisse verzichtet wird. ULME III hingegen ermöglicht Aussagen zu den Lernfortschritten von Schülerinnen und Schülern in 17 ausgewählten Ausbildungsberufen.

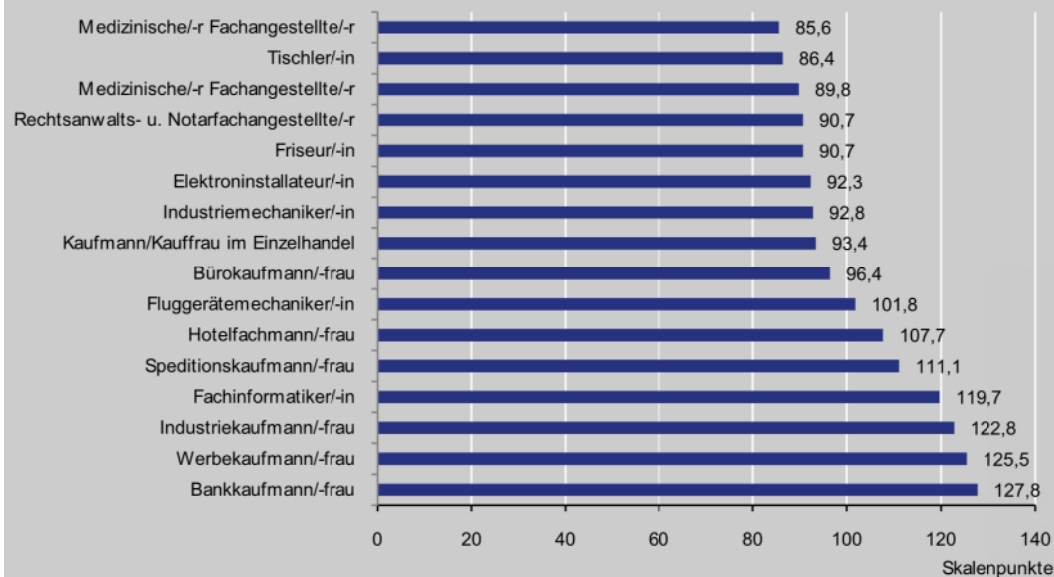
Der Schwerpunkt der Studie lag auf der Analyse von berufsspezifischen Fachleistungen, auf die hier jedoch nicht näher eingegangen wird, da diese nur für ausgewählte Berufsgruppen erhoben wurden. Dies ist eine Pionierleistung der Kompetenzmessung im Bereich der beruflichen Bildung in Deutschland, da erstmals wesentliche berufsspezifische Fachkompetenzen erfasst werden. Es besteht aber noch erheblicher Forschungsbedarf, bevor robuste Aussagen zu dieser Thematik im Rahmen der Bildungsberichterstattung getroffen werden können.<sup>24</sup>

Kompetenzen im allgemeinbildenden Bereich wurden für Lesen und Fachenglisch erhoben, wobei sich der Fachenglishtest am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (CEFR) orientiert und somit anschlussfähig an die Konzeption der nationalen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache ist. Der Referenzrahmen gibt sechs Niveaustufen der Sprachanwendung vor. A1 und A2 indizieren eine elementare Sprachanwendung, B1 und B2 eine selbständige Sprachanwendung und C1 und C2 eine kompetente Sprachanwendung.

In ULME III konnte vor diesem Hintergrund gezeigt werden, dass rund 89 Prozent der Schülerinnen und Schüler der getesteten Ausbildungsberufe ein Niveau der Stufe A, zehn Prozent der Stufe B und ein Prozent der Stufe C erreichten. Auch hier existierten wiederum große Unterschiede zwischen einzelnen Berufsgruppen (**Abb. D4.1-3**).

Auf einer gemeinsamen Skala mit einem Mittelwert von 100 und einer Standardabweichung von 25 zeigt sich, dass im Fachenglisch zwischen denjenigen, die eine Ausbildung als Tischler bzw. Tischlerin abschlossen, und denjenigen, die eine Ausbildung als Bankkaufmann bzw. Bankkauffrau abschlossen, ein Unterschied von rund 41 Skaleneinheiten zu beobachten ist, d. h. also ein extremer Kompetenzunter-

<sup>24</sup> Entsprechend wird im ULME-III-Bericht mit Blick auf die Modellierung beruflicher Fachleistungen im Rahmen von Leistungstests Folgendes angemerkt: „Dabei ist nicht zu übersehen, welcher forschungsmäßigen Anstrengungen es in dieser Hinsicht noch bedarf. Für die Unterscheidung einzelner distinkter Subdimensionen von Tests, die im Kontext von Berufsbildungsgängen (und darüber hinaus) eingesetzt werden, gibt es bisher wenige Vorbilder. Es kann aber keinem Zweifel unterliegen, welche Bedeutung entsprechender Forschungs- und Entwicklungsarbeit zukommt, sollen entsprechende Untersuchungen der Optimierung des Bildungsangebots dienen und ggf. sogar ihren Weg in die Konzipierung von Fördermaßnahmen für kleine Gruppen mit vergleichbaren Kompetenzprofilen finden.“ (Lehmann, R.; Seeber, S. (2007): Ausblick: Perspektiven der Kompetenzerfassung in beruflichen Bildungsgängen. In: Lehmann, R. & Seeber, S. (Hrsg.): ULME III: Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, S. 227)

**Abb. D4.1-3: Sprachkompetenz Fachenglisch am Ende der Ausbildung**

Quelle: Lehmann, R. H.; Seeber, S. (Hrsg.) (2007): ULME III. Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Hamburger Institut für Berufliche Bildung.

schied besteht. Dieser erklärt sich hauptsächlich durch die hohe Berufsrelevanz der englischen Sprache in international ausgerichteten Berufen bzw. im kaufmännischen Bereich und den geforderten Eingangsqualifikationen.

## 2 Zentrale Befunde der ELKE-Untersuchung

Die jüngste Untersuchung in Hamburg, die es erlaubt, Auskunft über Lernstände von Schülergruppen an berufsbildenden Schulen in Hamburg zu geben, ist die Studie „Erhebung der Lernausgangslagen und der Kompetenzentwicklung“ (ELKE). Erstmals im Jahr 2006 und dann jährlich durchgeführt, nimmt diese Studie Schülerinnen und Schüler aus den teilqualifizierenden Berufsfachschulen und im Ausbildungsvorbereitungsjahr in Hamburg in den Blick. Dabei wurden Lernausgangslagen und Lernentwicklungen mithilfe der im Rahmen der ULME-Studien genutzten Instrumente zu zwei Messzeitpunkten ermittelt, so dass Aussagen zur Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an teilqualifizierenden Berufsschulen im Zeitraum von zwei Jahren möglich sind. Darüber hinaus besteht eine Vergleichbarkeit mit den ULME II-Ergebnissen. Durch den Einsatz identischer Testinstrumente ist es möglich, Lernausgangslagen und Lernfortschritte in teilqualifizierenden Berufsfachschulen vor (ULME II) und nach der Reform (ELKE) zu vergleichen.

Der erfolgreiche Abschluss einer teilqualifizierenden Berufsfachschule ermöglicht den Übergang in weiterführende Bildungsgänge, die diese Berechtigungen voraussetzen, und erhöht die Chance auf einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung und Beruf. Die Reform der teilqualifizierenden Berufsfachschulen verfolgte die Ziele,



- die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit im Bildungssystem zu sichern,
- die Abbrecherquoten zu verringern,
- Warteschleifen und erfolglose Wiederholungen zu vermeiden,
- die Standards für den mittleren Bildungsabschluss einzuhalten und zu einer
- Verbesserung der Kernkompetenzen zu kommen und
- die Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen.<sup>25</sup>

#### Verbesserung der Lernausgangslagen seit 2004

Grundsätzlich hat ELKE I gezeigt, dass die in der teilqualifizierenden Berufsfachschule durchschnittlich im Laufe der Ausbildung erreichten Kompetenzen in den Domänen Deutsch, Mathematik und Englisch bis auf wenige Prozent an das in ULME I gemessene Realschulniveau herangekommen sind. Die Untersuchung legt nahe, dass dieser Fortschritt u. a. auf die mit der Reform der Berufsfachschulen eingeführte Zensurenchwelle in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch und auf das damit verbundene erhöhte Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen ist. Insgesamt lässt sich für die Tests der allgemeinbildenden Fächer zusammenfassen, dass bereits im ersten Durchlauf mit einer Übereinstimmung zwischen 90 und 96 Prozent die ULME-Referenzwerte des Realschulniveaus erreicht wurden. Vor der Reform lagen diese Übereinstimmungen nur zwischen 80 und 90 Prozent (ULME II). Dabei ist zu berücksichtigen, dass es statistische Hinweise dafür gibt, dass die leistungsfähigeren Schülerinnen und Schüler im ELKE-Abschlusstest zu einem großen Prozentsatz unter ihren Leistungsmöglichkeiten geblieben sind, was die Lernzuwächse dieser Gruppe negativ verzerrt.<sup>26</sup>

#### Lernentwicklung in allen Kernfächern ausgewogen

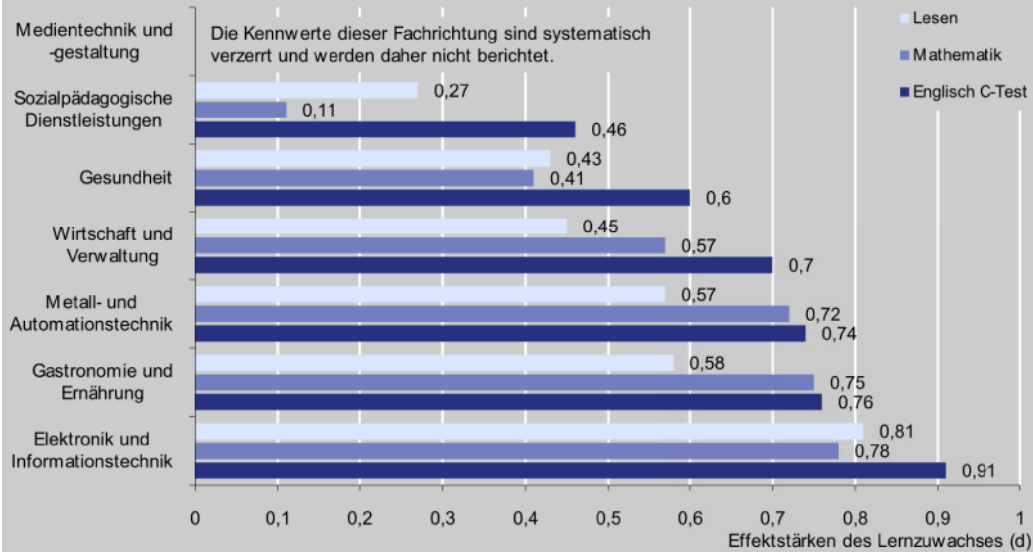
In **Abbildung D4.2-1** sind Effektstärken  $\eta^2$  dargestellt, die Auskunft über die praktische Relevanz der Lernentwicklungen im Rahmen von ELKE geben können. Mit Blick auf die Lernentwicklung zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler in allen drei Kompetenzbereichen innerhalb ihrer zweijährigen Ausbildung an der teilqualifizierenden Berufsfachschule in einem vergleichbaren Umfang hinzulernen. Gleichwohl unterscheiden sich die Lernentwicklungen zwischen einzelnen Fachrichtungen erheblich. Wie **Abbildung D4.2-1** zeigt, sind vor allem für Schülerinnen und Schüler der Elektronik und Informationstechnik die größten Lernzuwächse zu verzeichnen. Im Vergleich entspricht der Wissenszuwachs dieser Gruppe einem sehr deutlichen Lernzuwachs. Betrachtet man hingegen die Schülerinnen und Schüler aus der Fachrichtung Sozialpädagogische Dienstleistungen, so zeigt sich hier, dass zwar im Englisch-C-Test ein deutlicher Lernzuwachs festgestellt werden kann. Dagegen kann nach der zweijährigen Ausbildung bei dieser Fachrichtung im Lesen bzw. in Mathematik nur ein relativ geringer Lernzuwachs festgestellt werden.

#### Lernzuwachs differiert stark zwischen den Fachrichtungen

<sup>25</sup> Vgl. Tiburtius, K.-O.; Brembach, M. (2009): Evaluation der Reform der teilqualifizierenden Berufsfachschule. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburger Institut für Berufliche Bildung.

<sup>26</sup> Vgl. ebenda

**Abb. D4.2-1: Lernentwicklungen in drei Kompetenzbereichen nach zwei Ausbildungsjahren in den verschiedenen Fachrichtungen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen**



Quelle: Tiburtius, K.-O.; Brembach, M. (2009): Evaluation der Reform der teilqualifizierenden Berufsfachschule. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburger Institut für Berufliche Bildung; eigene Darstellung

## Ⓜ Methodische Erläuterungen

### Kompetenzmessung in ULME und ELKE

In beiden Studien werden Kompetenzen mithilfe von Leistungstests gemessen. Hierbei kommen verstärkt Testinstrumente aus den Untersuchungen zur Lernausgangslage (LAU) zum Einsatz. Die genutzten Aufgaben sind weniger stark alltagsorientiert als z. B. Aufgaben in PISA oder IGLU. Es steht daher weniger die Bestimmung von Kompetenzen im Sinne Weinerts (2001) als vielmehr die Ermittlung von Lernausgangslagen respektive Lernentwicklungen im Mittelpunkt des Studieninteresses.

### Effektstärken, Standardabweichung und Lernjahre:

Effektstärken ( $d$ ) ermöglichen es, die praktische Relevanz von Mittelwertunterschieden zwischen Gruppen zu beschreiben. Negative Werte zeigen dabei eine im Vergleich geringe Lernentwicklung an, positive Werte eine vergleichsweise hohe. Gemeinhin kann man davon ausgehen, dass Werte kleiner 0,2 nur auf geringe Unterschiede, Werte zwischen 0,2 und 0,5 auf mittlere und Werte von größer als 0,5 auf große Unterschiede hinweisen. Die Effektstärke ist hier so berechnet worden, dass die Differenz zwischen dem Gesamtmittelwert und dem Mittelwert der Fachrichtung durch die Gesamtstandardabweichung geteilt wurde. Ein Wert von 0,5 bedeutet dann z. B. dass die Lernentwicklung in einer Fachrichtung eine halbe Standardabweichung über dem gemeinsamen Durchschnitt aller Fachrichtungen liegt. Diese Werte lassen sich wiederum in Lernjahre umrechnen, wobei eine Drittel Standardabweichung oder eine Effektstärke von  $d = 0,33$  in etwa einem Lernjahr entspricht.

Die Standardabweichung wiederum ist ein standardisiertes Maß für die Homogenität von Kennwerten. Sie gibt Auskunft darüber, wie weit einzelne Messeinheiten um einen Mittelwert streuen, also über die durchschnittliche Abweichung aller gemessenen Ausprägungen vom Durchschnitt. Sind die Daten normalverteilt, so ist zu erwarten, dass rund 68 Prozent aller Fälle im Bereich von -1 bis +1 einer Standardabweichung um den Mittelwert herum liegen und 95 Prozent im Bereich von zwei Standardabweichungen um den Mittelwert, also im Bereich von -2 bis +2 streuen.

Im Mittelpunkt der Bildungsgänge und Abschlüsse der berufsbildenden Schulen steht der Erwerb beruflich relevanter Qualifikationen. Zugleich können aber in beachtlichem Umfang auch Berechtigungen des allgemeinbildenden Schulwesens erworben werden. Die Struktur und Anzahl der Abschlüsse in den jeweiligen berufsbildenden Schulen werden in den folgenden Abschnitten mit dem Schwerpunkt auf Daten des Schuljahrs 2007/08 dargestellt. Dabei werden zunächst allgemeine Hinweise dazu gegeben, welche Abschlüsse an berufsbildenden Schulen erworben werden können (1). Daran schließen sich Angaben zu Abschluss- und Abgangszeugnissen an berufsbildenden Schulen (2) sowie insbesondere an berufsbildenden Schulen mit dualer Berufsausbildung (3) an. Das Kapitel schließt mit Betrachtungen zu den an berufsbildenden Schulen erworbenen Berechtigungen des allgemeinbildenden Schulwesens (4).

## 1 Allgemeine Hinweise zu Abschluss- und Abgangszeugnissen in den berufsbildenden Schulen

**Abschlusszeugnisse dokumentieren den erfolgreichen Abschluss eines Bildungsgangs**

In den berufsbildenden Schulformen werden sowohl Abschluss- als auch Abgangszeugnisse erteilt. Abschlusszeugnisse dokumentieren den erfolgreichen Abschluss eines Bildungsgangs. Ein entsprechendes Zeugnis beinhaltet somit die Bestätigung, dass die in dem Bildungsgang vorgesehenen beruflichen Inhalte und Kompetenzen erworben wurden. Bei vollqualifizierenden beruflichen Bildungsgängen wird die Abschlussbezeichnung des Bildungsgangs mit dem Zusatz „Staatlich geprüft“ versehen (z. B. „Staatlich geprüfte Assistentin für Freizeitwirtschaft“ bzw. „Staatlich geprüfter Assistent für Freizeitwirtschaft“ oder „Staatlich geprüfte Technikerin“ bzw. „Staatlich geprüfter Techniker“).

**An berufsbildenden Schulen können auch Berechtigungen des allgemeinbildenden Schulsystems erworben werden**

Im Abschlusszeugnis werden auch – zusätzlich zum beruflichen Abschluss – Berechtigungen des allgemeinbildenden Schulwesens dokumentiert, die in unterschiedlichem Umfang an den berufsbildenden Schulen erworben werden können. So schließt der erfolgreiche Abschluss der Berufsschule (BS) die Berechtigungen des Hauptschulabschlusses ein. Ergänzend können hier außerdem die Berechtigungen des Realschulabschlusses erworben werden (in der Berufsschule für Altenpflege auch die Fachhochschulreife). Der erfolgreiche Abschluss der teilqualifizierenden Berufsfachschulen (BFStq), die auf dem Hauptschulabschluss aufbauen, ist in der weit überwiegenden Zahl der Bildungsgänge regelhaft mit dem Erwerb der Berechtigungen des Realschulabschlusses verbunden. Das gilt nicht für die Berufsfachschule Handel und Industrie sowie für den „Bildungsgang für Ausländer“ (ebenfalls Berufsfachschule). Letzterer rückt die Förderung der sprachlichen Kompetenz auf der Basis beruflicher Inhalte in den Mittelpunkt. Darüber hinaus können in der Berufsvorbereitungsschule (BVS) ergänzend die Berechtigungen des Hauptschulabschlusses oder des Realschulabschlusses erworben werden.

In der Höheren Handelsschule – ebenfalls eine teilqualifizierende Berufsfachschule – wird mit dem erfolgreichen Abschluss regelhaft zu der mit dem Abschlusszeugnis bestätigten beruflichen Grundbildung im Berufsfeld Wirtschaft und Ver-

waltung sowie der Grundzüge einer beruflichen Fachbildung für kaufmännische und verwaltende Berufe der schulische Teil der Fachhochschulreife erworben. Dieser kann im Anschluss an die Schulzeit durch einen betrieblichen Teil zur allgemeinen Fachhochschulreife vervollständigt werden.

Die Fachoberschule (FOS) schließt mit der Fachhochschulreife, die beruflichen Gymnasien (BerGy) mit der Hochschulreife ab. Die allgemeinbildenden Berechtigungen werden unter Einbeziehung der beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen sowie der beruflichen Inhalte erworben. Die Fachhochschulreife kann darüber hinaus auch in der mindestens zwei Jahre dauernden Fachschule (FS) erworben werden. Hier bildet dieser allgemeinbildende Abschluss einen Zusatz zur beruflichen Qualifikation.

Abgangszeugnisse werden beim Verlassen eines Bildungsganges ohne Erreichen des Abschlusses ausgestellt. Dafür kann eine Vielzahl von Gründen vorliegen, wie beispielsweise der Wechsel der Schulform oder des Ausbildungsberufs, der Übergang in ein Beschäftigungsverhältnis oder auch unzureichende Leistungen.

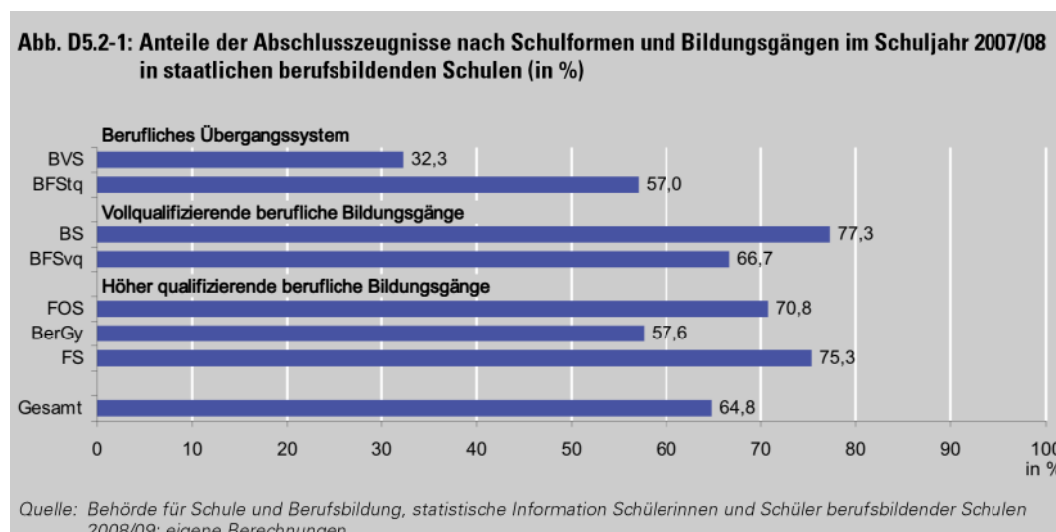
**Abgangszeugnisse  
beim Verlassen eines  
Bildungsgangs ohne  
Abschluss**

## 2 Abschluss- und Abgangszeugnisse in den Bildungsgängen der berufsbildenden Schulen

### 2.1 Gesamtübersicht nach Bildungsgängen

Insgesamt wurden im Schuljahr 2007/08 17.957 (64,8%) Abschlusszeugnisse ausgestellt. Die übrigen 9.753 (35,2%) Zeugnisse waren Abgangszeugnisse. In **Abbildung D5.2-1** ist die Verteilung der Abschluss- und Abgangszeugnisse auf die Schulformen der berufsbildenden Schulen in Hamburg dargestellt. Die Grafik zeigt, dass im beruflichen Übergangssystem, genauer, in den Berufsvorbereitungsschulen (BVS), die geringsten Anteile an Abschlusszeugnissen ausgestellt wurden (32,3%). Es verlassen also rund zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler (67,7%) diese Schulform ohne einen Abschluss.

**2/3 der Schüler  
verlassen  
berufsbildende  
Schulen mit einem  
Abschlusszeugnis**



Der vergleichsweise hohe Anteil an Abgängern ohne Abschluss an der Berufsvorbereitungsschule kann auf Besonderheiten dieser Schulform zurückgeführt werden: Die Berufsvorbereitungsschule kann als Vollzeitform oder als Teilzeitform geführt werden, wobei der Besuch der Teilzeitform zum Ausgleich der fehlenden schulischen Teile bis zum erfolgreichen Abschluss entsprechend länger dauert. Dennoch dauert die praktizierte Teilzeitform überwiegend höchstens ein Jahr, mit dem Ziel, einen Übergang in eine Ausbildung oder Beschäftigung möglichst schnell zu erreichen. Diese Zeit reicht jedoch nicht aus, um das Unterrichtsvolumen analog zur Vollzeitform der Berufsvorbereitungsschule und die entsprechend zu erwartenden Kompetenzen zu erreichen. Daher erhalten nur diejenigen Schülerinnen und Schüler ein Abschlusszeugnis, die entweder zusätzlich den Hauptschulabschluss erwerben oder aber deutlich länger als ein Jahr in der Teilzeitform der Berufsvorbereitungsschule sind. Darüber hinaus verfügen die Schülerinnen und Schüler der Berufsvorbereitungsschule oft über keinen Abschluss oder sie gelten mit Abschluss als Marktbenachteiligte. Sie kommen in der Regel aus Förderschulen, Hauptschulen oder Gesamtschulen und weisen Kompetenzdefizite auf (vgl. D2). Insgesamt führen diese Gründe dazu, dass die Quote der Abgangszeugnisse in der Berufsvorbereitungsschule mit der in anderen Schulformen nicht direkt vergleichbar ist.

**57% erhalten  
Abschlusszeugnisse  
an teilqualifizierenden  
Berufsfachschulen**

In den ebenfalls zum beruflichen Übergangssystem gehörenden teilqualifizierenden Berufsfachschulen (BFStq) erarbeiten sich Jugendliche mit Hauptschulabschluss den Realschulabschluss mit beruflichen Kompetenzen. An dieser Schulform erlangen mehr als die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen ein Abschlusszeugnis (57%). Dieser vergleichsweise günstige Anteil (s. **Tab. D5.2-Anhang**) lässt sich auf die an den teilqualifizierenden Berufsfachschulen ab dem Schuljahr 2006/07 eingeführten strengeren Zugangsbedingungen und die parallel dazu vorgenommene curriculare Überarbeitung der Inhalte zurückführen. Entsprechend ließ sich auch der Anteil der ausgestellten Abgangszeugnisse vermindern.

**Hohe Abschlussquoten  
in höher  
qualifizierenden  
Bildungsgängen**

In den beiden vollqualifizierenden Bildungsbereichen liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den jeweiligen Bildungsgang mit einem Abschlusszeugnis beenden, bei durchschnittlich 76 Prozent. Dabei ist der Anteil der Abschlusszeugnisse in den vollqualifizierenden Berufsfachschulen (BFSvq) rund zehn Prozent geringer als in den Berufsschulen (duale Berufsausbildung).

Auch in den höher qualifizierenden Bildungsgängen erreichen etwa zwei Drittel (68%) der Schülerinnen und Schüler ein Abschlusszeugnis. Hier fällt der mit 58 Prozent vergleichsweise geringe Anteil an Abschlusszeugnissen an den beruflichen Gymnasien heraus. Es lässt sich vermuten, dass die besonders hohen Abschlussquoten von über 70 Prozent in den teilweise besonders anspruchsvollen Bildungsgängen der dualen Berufsausbildung, der Fachoberschule und der Fachschulen auf ein günstiges Zusammenspiel von beruflicher Erfahrung und Motivation der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen sind.

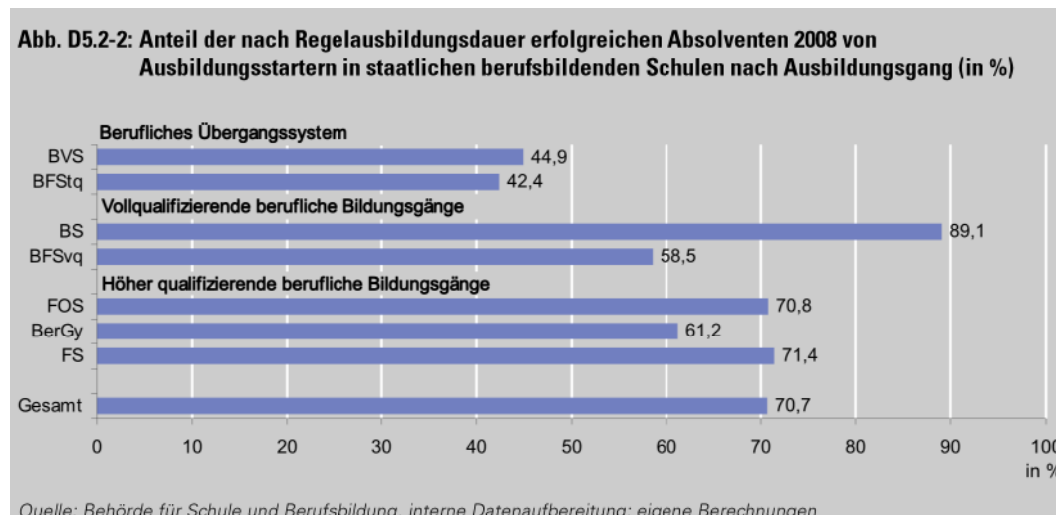
## 2.2 Erfolgreiche Abschlüsse beruflicher Bildungsgänge nach der Regelausbildungsdauer

In der folgenden Abbildung (Abb. D5.2-2) ist der Anteil der erfolgreichen Abschlüsse, die innerhalb der jeweils vorgesehenen Ausbildungsdauer erreicht wurden, an allen erfolgreichen Abschlüssen dargestellt. Die Anzahl der Abschlüsse ist dabei ins Verhältnis gesetzt zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die ihre Schulzeit an der jeweiligen Schule begonnen haben.<sup>27</sup>

Es zeigt sich für die Absolventinnen und Absolventen des beruflichen Übergangssystems, dass weniger als die Hälfte der Abschlüsse innerhalb der Regelausbildungsdauer erworben werden (zwischen 42% und 45%). In den vollqualifizierenden beruflichen Bildungsgängen dagegen fällt besonders die Berufsschule auf, an der knapp 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler ihren Abschluss innerhalb der vorgesehenen Ausbildungsdauer erlangen. An der vollqualifizierenden Berufsfachschule ist dieser Anteil mit 59 Prozent deutlich geringer. An berufsbildenden Schulen mit höher qualifizierenden Bildungsgängen, die auf das Erlangen fachlicher und/oder allgemeinbildender höherer Berechtigungen ausgerichtet sind, liegt der genannte Anteil bei rund 70 Prozent.

Insgesamt spiegeln sich in diesen Angaben die im vorangehenden Abschnitt dargestellten Ergebnisse zu den Abschluss- und Abgangszeugnissen wider.

**Fast 90% der Abschlüsse an Berufsschulen werden in der Regelausbildungsdauer erworben**



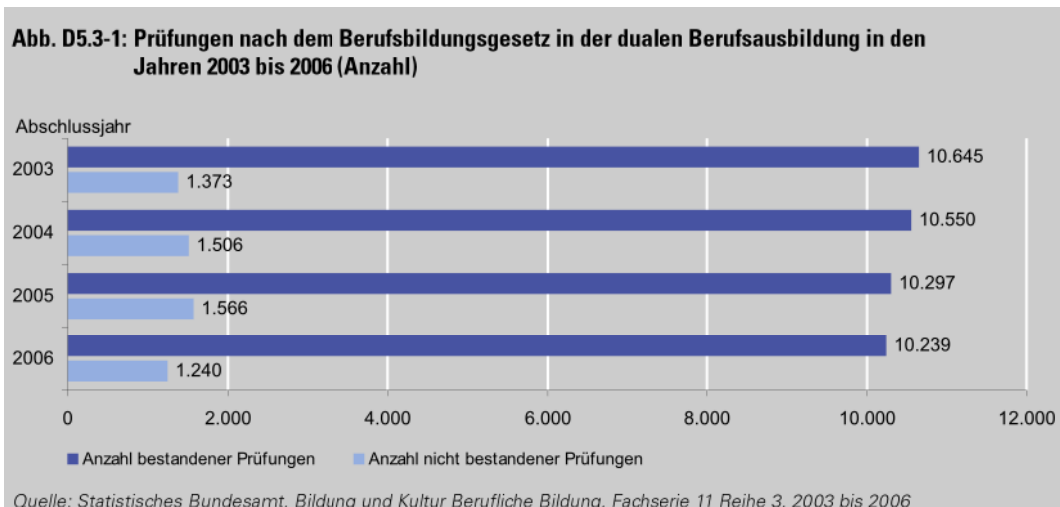
<sup>27</sup> In die Berechnung der Quoten sind als Ausbildungsstarter alle Schülerinnen und Schüler des Schuljahres einbezogen worden, das für die Regelausbildungsdauer des Absolventenjahrgangs insgesamt prägend ist (BVS 1 Jahr, BFStq 2 Jahre, BS 3 Jahre, BFSvq 2 Jahre, FOS 1 Jahr, BerGy 3 Jahre, FS 2 Jahre). Verzerrungen durch kleine Abweichungen in der Regelschulbesuchsdauer sind zu vernachlässigen, da in gleicher Weise auch in vorangehenden oder folgenden Jahren entsprechende Schülergruppen die Ausbildung begannen.

### 3 Abschlussprüfungen im dualen System

Schülerinnen und Schüler der Berufsschule legen auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes bei den zuständigen Stellen<sup>28</sup> externe Abschlussprüfungen vor Prüfungsausschüssen ab, in denen Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter in gleicher Zahl sowie mindestens eine Lehrkraft einer berufsbildenden Schule vertreten sind. Die Prüfung soll zeigen, ob die Teilnehmerin bzw. der Teilnehmer eine hinreichende berufliche Handlungsfähigkeit erlangt hat. Sie umfasst berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten einschließlich des in der Berufsschule vermittelten wesentlichen Lernstoffs. **Abbildung D5.3-1** zeigt die Teilnehmerzahl und den Prüfungserfolg in Prüfungen in der dualen Berufsausbildung von 2003 bis 2006<sup>29</sup> in Hamburg. Unter den Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmern befinden sich jährlich zwischen acht und zehn Prozent, die die Prüfung wiederholen. Eine geringe Anzahl der Prüflinge hat sich ohne den Besuch einer Berufsschule auf die Prüfung vorbereitet, z. B. bei freien Trägern.<sup>30</sup>

**Konstant hohe  
Bestehensquoten bei  
Berufsschülern**

Der Großteil derjenigen Berufsschülerinnen und Berufsschüler, die an der Prüfung teilnehmen, besteht diese auch. So variieren die Bestehensquoten über die Jahre 2003 bis 2006 zwischen 87 und 89 Prozent. Damit liegen die Prüfungserfolge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Hamburg in den betrachteten Jahren leicht über dem Bundesdurchschnitt, wo der Anteil der erfolgreichen Prüflinge jeweils zwischen 85 und 86 Prozent lag (**Tab. D5.1-Anhang**).



28 Zuständige Stellen sind insbesondere die Kammern der Wirtschaft und der freien Berufe (z. B. Handelskammer, Handwerkskammer, Apothekerkammer, Ärztekammer, Rechtsanwaltskammer).

29 Neuere Ergebnisse sind in vergleichbarer Form nicht veröffentlicht, da die Berufsbildungsstatistik auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes völlig neu geordnet wurde (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009, S. 141).

30 Z. B. Anbieter der beruflichen Weiterbildung.

## 4 Berechtigungen des allgemeinbildenden Systems in den Bildungsgängen der berufsbildenden Schulen

### 4.1 Erwerb von Berechtigungen des allgemeinbildenden Systems in Bildungsgängen der berufsbildenden Schulen

Wie oben dargestellt, können in den meisten beruflichen Bildungsgängen auch Berechtigungen des allgemeinbildenden Systems erworben werden. Im Schuljahr 2007/08 wurden in den staatlichen berufsbildenden Schulen 27.710 Zeugnisse ausgegeben. Davon waren 17.957 Abschlusszeugnisse (64,8%). Von diesen enthielten 4.893 (27,2%) zugleich Berechtigungen des allgemeinen Bildungssystems. Die erreichten Berechtigungen verteilen sich auf die Bildungsbereiche wie in **Tabelle D5.4-1** angegeben. Knapp die Hälfte (47,2%) der Berechtigungen für das allgemeine Bildungssystem wurde dabei im beruflichen Übergangssystem erworben (2.310 Abschlusszeugnisse), ein Drittel (34,4%) in höher qualifizierenden Bildungsgängen und 18,4 Prozent in den vollqualifizierenden Bildungsgängen.

Der größte Anteil an Abschlusszeugnissen mit allgemeinbildenden Berechtigungen ergibt sich erwartungsgemäß in den Bildungsgängen, die auf höhere fachliche und/oder allgemeine Berechtigungen gerichtet sind (FOS, BerGy, FS; 71,6%). Aber auch im beruflichen Übergangssystem wird mit 65,8 Prozent ein hoher Anteil an allgemeinen Berechtigungen zusätzlich zum beruflichen Abschluss erreicht, der sich insbesondere auf die Abschlüsse an den teilqualifizierenden Bildungsgängen und der Höheren Handelsschule zurückführen lässt. In den Bildungsgängen der Berufsvorbereitungsschule wurden in 522 von 1.615 Abschlusszeugnissen Berechtigungen

**27% der Abschlusszeugnisse enthalten Berechtigungen des allgemeinbildenden Schulwesens**

**Tab. D5.4-1: Erreichte Berechtigungen des allgemeinbildenden Schulsystems in staatlichen berufsbildenden Schulen nach Schulformen im Jahr 2008 (Anzahl/in %)**

	Anzahl erfolgreicher Abschlüsse	Davon mit höherer allgemeinbildender Berechtigung	
		Anzahl	in %
Berufliches Übergangssystem gesamt	3.512	2.310	65,8
BVS	1.615	522	32,3
BFStq	1.897	1.788	94,3
Vollqualifizierende berufliche Bildungsgänge gesamt	12.093	899	7,4
BS	10.718	832	7,8
BFSvq	1.375	67	4,9
Höher qualifizierende berufliche Bildungsgänge gesamt	2.352	1.684	71,6
FOS	830	830	100,0
BerGy	609	609	100,0
FS	913	245	26,8
<b>Gesamt</b>	<b>17.957</b>	<b>4.893</b>	<b>27,2</b>

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung, interne Datenaufbereitung; eigene Berechnungen



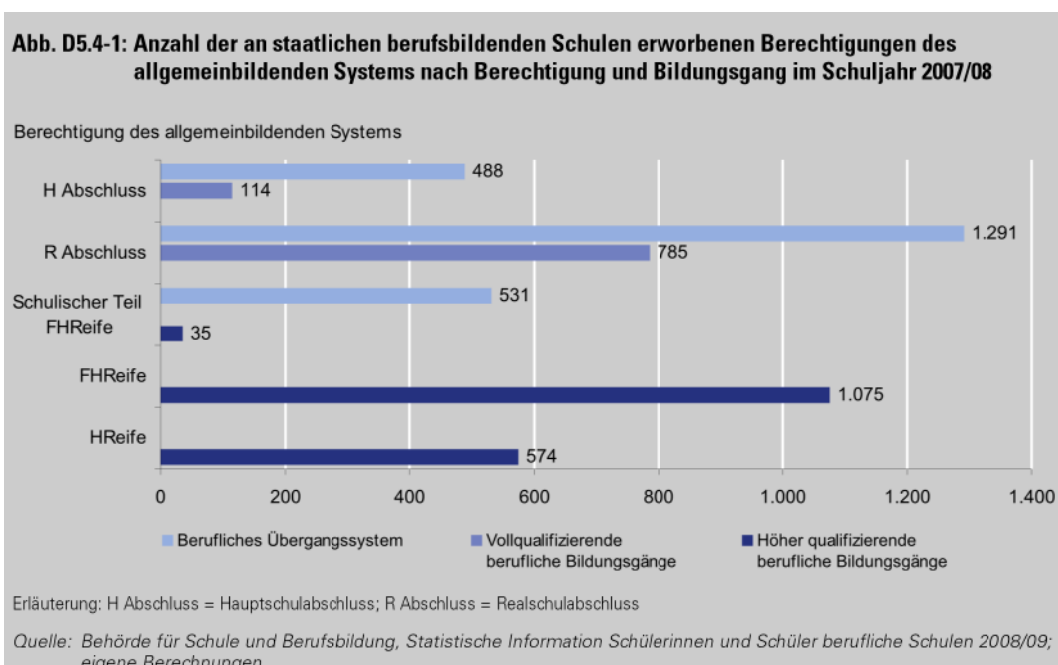
**Hohe Anteile  
allgemeinbildender  
Berechtigungen in  
teilqualifizierenden  
Berufsfachschulen und  
höher qualifizierenden  
Bildungsgängen**

gungen des Hauptschulabschlusses (488, d. h. 30,2%) oder des Realschulabschlusses (34, d. h. 1,5%) erworben.

Die unterschiedlich hohen Anteile an Berechtigungen des allgemeinbildenden Schulsystems hängen u. a. mit der Konstruktion der Bildungsgänge zusammen. So sind bei der weit überwiegenden Zahl der teilqualifizierenden Berufsfachschulbildungsgänge, bei den Fachoberschulbildungsgängen und in den beruflichen Gymnasien die erfolgreichen Abschlüsse zugleich unmittelbar mit höheren Berechtigungen des allgemeinbildenden Systems verbunden. Der erfolgreiche Abschluss der Berufsschule entspricht für Schülerinnen und Schüler, die keinen Hauptschulabschluss beim Beginn der Berufsschulausbildung haben, den Berechtigungen des Hauptschulabschlusses. Unter bestimmten Bedingungen entspricht das Abschlusszeugnis der Berufsschule für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Hauptschulabschluss in seinen Berechtigungen dem Abschlusszeugnis der Realschule.<sup>31</sup> In den Bildungsgängen der Berufsvorbereitungsschule und der Fachschule dagegen sind die höheren Berechtigungen nur durch zusätzliche Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler zu erwerben.

Im Einzelnen verteilen sich die in den verschiedenen beruflichen Bildungsgängen erreichten Berechtigungen wie in **Abbildung D5.4-1** dargestellt.

Wie deutlich zu erkennen ist, wird entsprechend den Zielsetzungen der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung eine vergleichsweise große Anzahl allgemeinbildender Berechtigungen im beruflichen Übergangssystem erworben. Die Schülerinnen und Schüler erlangen neben dem Hauptschul- auch den Realschulabschluss



31 Das Abschlusszeugnis der Berufsschule entspricht in seinen Berechtigungen dem Abschlusszeugnis der Realschule, wenn 1) der Unterricht an der Berufsschule gemäß der „Rahmenvereinbarung über die Berufsschule“ (Beschluss der KMK vom 15.03.1991) erteilt wurde, 2) im Abschlusszeugnis eine Durchschnittsnote von mindestens 3,0 erreicht wurde (Durchschnitt aller Zeugnisnoten ohne das Fach Sport), 3) ausreichende Fremdsprachenkenntnisse entsprechend einem fünfjährigen Fremdsprachenunterricht nachgewiesen werden und 4) eine mindestens zweijährige Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf abgeschlossen wurde.

sowie den schulischen Teil der Fachhochschulreife. Hauptschulabschlüsse werden überwiegend von den Schülerinnen und Schülern der Vollzeitberufsvorbereitungsschule erworben (464 von insgesamt 602 Berechtigungen, d. h. 77,1%), Realschulabschlüsse überwiegend von Schülerinnen und Schülern der teilqualifizierenden Berufsfachschulen (1.257 von insgesamt 2.077 Berechtigungen; s. **Tab. D5.2-Anhang**).

Innerhalb der vollqualifizierenden beruflichen Bildungsgänge erlangen die Schülerinnen und Schüler überwiegend die Berechtigung des Realschulabschlusses; ein Ergebnis, das sich aus den Zugangsvoraussetzungen zu diesem Bildungsgang ergibt (s. o.). Dabei wurden die Berechtigungen des Realschulabschlusses überwiegend in der Berufsschule erreicht (718 Berechtigungen).

In den höher qualifizierenden beruflichen Bildungsgängen wird überwiegend auch die Fachhochschulreife erworben. Dabei verteilen sich die Absolventen mit Berechtigung der Fachhochschulreife auf die Fachoberschule und die Fachschule: Die 1.075 Berechtigungen der Fachhochschulreife wurden im Umfang von etwa drei Viertel (830 Berechtigungen, d. h. 77,2%) in der Fachoberschule und im Umfang von etwa einem Viertel (245 Berechtigungen, d. h. 22,7%) in der Fachschule erworben. Die 531 Schülerinnen und Schüler, die den schulischen Teil der Fachhochschulreife im beruflichen Übergangssystem erwarben, besuchten alle die Höhere Handelsschule. Die Hochschulreife wurde ausschließlich in den beruflichen Gymnasien erworben (**Tab. D5.2-Anhang**).

**Fachhochschulreife wird überwiegend in höher qualifizierenden Bildungsgängen erworben**

# Anhang

## Zeichenerklärung in den Tabellen

- / = keine Angabe (unsicherer Zahlenwert oder zu kleine Stichprobe)
- = keine Daten verfügbar
- X = Kategorie nicht zutreffend
- = nicht vorhanden

Abweichungen in den Summen erklären sich durch Runden der Zahlen.

**Tab. A2.1-Anhang: Bevölkerungsstand 2007 und Vorausberechnung 2020 nach Altersjahren (Anzahl)**

Alter	2007	2020	Alter	2007	2020	Alter	2007	2020
0	16.594	14.389	31	28.496	27.394	62	16.008	21.650
1	15.885	14.507	32	27.686	28.673	63	19.887	20.452
2	15.592	14.592	33	26.857	27.350	64	19.927	19.273
3	15.371	14.644	34	26.188	27.305	65	19.607	18.413
4	14.915	14.677	35	27.784	27.276	66	22.095	17.505
5	14.763	14.717	36	29.045	27.120	67	22.575	16.569
6	14.552	14.757	37	29.399	28.553	68	21.376	16.634
7	14.599	14.773	38	30.772	30.482	69	20.349	16.256
8	14.633	14.771	39	32.913	31.637	70	19.031	16.694
9	14.802	14.752	40	32.942	32.075	71	18.342	16.375
10	15.085	14.709	41	33.025	30.739	72	17.642	15.810
11	15.117	14.645	42	32.089	30.029	73	15.221	14.847
12	14.261	14.564	43	32.549	29.102	74	11.716	13.681
13	14.647	14.488	44	31.074	29.273	75	11.102	12.080
14	14.634	14.453	45	28.797	28.275	76	11.342	14.727
15	15.162	14.461	46	27.430	27.370	77	11.895	14.486
16	15.861	14.563	47	27.269	26.134	78	11.313	13.741
17	16.711	14.766	48	25.160	27.301	79	11.092	14.953
18	16.735	14.556	49	24.019	28.074	80	9.977	14.751
19	18.373	15.092	50	23.062	28.482	81	9.630	13.367
20	19.184	15.918	51	21.895	29.513	82	9.241	12.205
21	20.762	17.572	52	21.150	31.263	83	8.287	10.677
22	22.003	18.729	53	20.337	30.998	84	7.318	9.730
23	23.191	20.257	54	19.442	31.049	85	7.155	8.825
24	24.991	20.876	55	19.834	29.996	86	6.888	7.133
25	26.976	20.736	56	19.446	30.256	87	6.364	5.047
26	28.391	22.114	57	20.466	28.639	88	4.348	4.344
27	29.512	22.915	58	20.296	26.563	89	2.425	3.962
28	28.637	24.630	59	19.982	25.064	ab 90	13.684	16.294
29	28.435	25.888	60	19.014	24.769			
30	28.222	27.434	61	17.778	22.725	<b>Gesamt</b>	<b>1.770.629</b>	<b>1.813.905</b>

Quelle: Statistikamt Nord; Bevölkerungsvorausberechnung mittlere Variante der BDA-Vorausschätzung von 2004

**Tab. A2.2-Anhang: Entwicklung der Bevölkerung von 2007 bis 2020 nach Altersgruppen (Anzahl)**

Altersgruppen in Jahren	2007	2020	Wachstum in %
Unter 3	47.564	43.489	-8,6
3 bis unter 6	44.846	44.038	-1,8
6 bis unter 10	58.776	59.052	0,5
10 bis unter 16	87.476	87.319	-0,2
16 bis unter 20	66.022	58.977	-10,7
Unter 20	304.684	292.875	-3,9
20 bis unter 30	247.265	209.633	-15,2
30 bis unter 65	858.829	972.289	13,2
Ab 65	330.404	339.108	2,6

Quelle: Statistikamt Nord; Melderegister zum 31.12.2007; Bevölkerungsvorausberechnung - mittlere Variante der BDA-Vorausschätzung von 2004; eigene Berechnungen

A

Tab. A2.3-Anhang: Bevölkerung unter 20 Jahren in den Bezirken und Stadtteilen im Jahr 2007 (Anzahl/in %)

Bezirk	Stadtteil	Bevölkerung unter 20 Jahren		Bezirk	Stadtteil	Bevölkerung unter 20 Jahren			
		Anzahl	in %			Anzahl	in %		
Hamburg-Mitte	Hamburg-Altstadt	221	9,84	Wandsbek	Eilbek	2.244	11,01		
	Hamburg-Neustadt	1.381	11,80		Wandsbek	4.272	13,13		
	St. Pauli	3.639	13,13		Marienthal	1.691	14,37		
	St. Georg	1.075	10,15		Jenfeld	5.504	21,79		
	Klostertor	123	9,75		Tonndorf	2.144	16,72		
	Hammerbrook	44	10,11		Farmsen-Berne	6.475	19,33		
	Borgfelde	645	9,82		Bramfeld	8.443	16,75		
	Hamm-Nord	2.353	10,88		Steilshoop	4.259	21,93		
	Hamm-Mitte	1.470	13,68		Wellingsbüttel	1.686	17,12		
	Hamm-Süd	654	17,00		Sasel	4.443	19,68		
	Horn	6.568	17,80		Poppenbüttel	3.566	16,13		
	Billstedt	15.392	22,33		Hummelsbüttel	3.294	19,33		
	Billbrook	281	25,16		Lemsahl-Mellingstedt	1.554	23,80		
	Rothenburgsort	1.560	18,01		Duvenstedt	1.851	29,67		
	Veddel	1.204	24,35		Wohldorf-Ohlstedt	1.063	24,06		
	Kleiner Grasbrook	186	15,26		Bergstedt	2.088	21,82		
	Steinwerder	/	/		Volksdorf	4.562	22,93		
	Waltershof	/	/		Rahlstedt	16.789	19,32		
	Altona	Finkenwerder	2.427		20,88	Bergedorf	Lohbrügge	7.096	18,49
		Altona-Altstadt	4.230		15,17		Bergedorf	8.683	21,39
Altona-Nord		3.566	16,50	Curslack	873		22,05		
Ottensen		5.218	15,76	Altengamme	493		22,21		
Bahrenfeld		4.335	16,20	Neuengamme	709		20,50		
Groß Flottbek		2.255	20,22	Kirchwerder	1.906		21,17		
Othmarschen		2.285	18,59	Ochsenwerder	444		19,36		
Lurup		7.437	22,19	Reitbrook	80		16,29		
Osdorf		5.116	20,30	Allermöhe	4.650		30,37		
Nienstedten		1.436	20,76	Billwerder	223		16,69		
Blankenese		2.441	18,81	Moorfleet	245		21,45		
Iserbrook		1.986	18,63	Tatenberg	110		21,24		
Sülldorf		1.941	21,60	Spadenland	102		21,66		
Rissen		2.650	18,35	Harburg	Harburg		3.531	16,52	
Eimsbüttel	Eimsbüttel	6.510	11,89		Neuland	258	21,48		
	Rotherbaum	2.130	12,60		Gut Moor	34	25,0		
	Harvestehude	2.508	14,65		Wilstorf	2.745	17,33		
	Hoheluft-West	1.536	11,93		Rönneburg	738	23,47		
	Lokstedt	4.109	16,36		Langenbek	913	21,50		
	Niendorf	6.720	16,88		Sinstorf	778	23,12		
	Schnelsen	5.972	21,63		Marmstorf	1.553	17,76		
	Eidelstedt	5.564	18,38		Eißendorf	4.157	17,92		
	Stellingen	3.224	14,23		Heimfeld	3.975	19,63		
	Hamburg-Nord	Hoheluft-Ost	1.217		12,93	Wilhelmsburg	12.428	24,93	
Eppendorf		3.021	13,12		Altenwerder	0	0		
Groß Borstel		1.250	15,96		Moorburg	171	21,92		
Alsterdorf		2.068	15,90		Hausbruch	4.343	25,15		
Winterhude		5.734	11,75	Neugraben-Fischbek	5.807	21,47			
Uhlenhorst		1.642	10,46	Francop	125	19,65			
Hohenfelde		1.019	11,25	Neuenfelde	1.177	25,21			
Barmbek-Süd		3.042	9,84	Cranz	143	18,57			
Dulsberg		2.749	15,55						
Barmbek-Nord		3.987	10,54						
Ohlsdorf		2.335	16,31						
Fuhlsbüttel		1.947	16,33						
Langenhorn	7.849	19,27							

Quelle: Statistikamt Nord; Melderegister 31.12.2007; eigene Berechnungen

Tab. A2.4-Anhang: Rahmendaten der Bevölkerungsentwicklung in Hamburg in den Jahren 1998 bis 2007 (Anzahl/in %)

Jahr	Bevölkerung insgesamt*	Lebend- geborene Anzahl	Geburtenquote in %	Zuwanderung Anzahl	Abwanderung Anzahl	Wanderungs- saldo**	Wanderungs- saldo in %
1998	1.691.654	16.235	0,96%	74.880	-76.529	-1.649	-0,10%
1999	1.696.065	16.034	0,95%	78.652	-71.479	7.173	0,42%
2000	1.704.929	16.159	0,95%	82.424	-69.716	12.708	0,75%
2001	1.710.932	15.786	0,92%	82.352	-68.916	13.436	0,79%
2002	1.712.413	15.707	0,92%	80.335	-74.921	5.414	0,32%
2003	1.714.923	15.916	0,93%	79.481	-71.829	7.652	0,45%
2004	1.715.225	16.103	0,94%	84.590	-82.139	2.451	0,14%
2005	1.720.632	16.179	0,94%	81.726	-71.602	10.124	0,59%
2006	1.732.503	16.089	0,93%	82.443	-70.713	11.730	0,68%
2007	1.741.182	16.727	0,96%	82.103	-65.324	16.779	0,96%
M 1998 bis 2007	1.714.046	16.094	0,94%	80.899	-72.317	8.582	0,50%

\* Stichtag 31.12.

\*\* Differenz zwischen Zu- und Abwanderungen nach Hamburg oder aus Hamburg

Quelle: Statistikamt Nord; eigene Berechnungen

Tab. A2.5-Anhang: Zuwanderung, Abwanderung und Wanderungssaldo\* der unter 18-Jährigen in den Jahren 1998 bis 2007 (Anzahl)

Jahr	Zuwanderung	Abwanderung	Wanderungssaldo*
1998	10.082	11.543	-1.461
1999	10.727	10.551	176
2000	10.818	9.997	821
2001	10.432	9.587	845
2002	9.345	10.019	-674
2003	8.914	9.797	-883
2004	8.572	10.292	-1.720
2005	8.206	9.149	-943
2006	8.310	8.750	-440
2007	8.053	8.592	-539

\* Differenz zwischen Zu- und Abwanderungen nach Hamburg oder aus Hamburg

Quelle: Statistikamt Nord

Tab. A2.6-Anhang: Zuzüge von Personen nach Hamburg nach Herkunftsregionen 2007 (Anzahl)

	Unter 18 Jahre	Gesamt
Deutschland	•	62.413
Ausland	2.048	19.690
EU-15-, EFTA-Staaten, Malta und Zypern	562	4.531
Andere EU-Staaten	459	5.895
Sonstige Staaten Europas	241	1.995
Afrika	123	609
Amerika	278	1.675
Asien	357	2.552
Australien und Ozeanien	17	196
Übrige	11	2.237
EU-15-Staaten	520	4.120
Belgien	29	129
Dänemark	22	203
Finnland	10	79
Frankreich	106	703
Griechenland	30	202
Irland	/	47
Italien	53	447
Luxemburg	3	22
Niederlande	31	237
Österreich	38	402
Portugal	51	271
Schweden	17	167
Spanien	57	619
Vereinigtes Königreich	69	592
EFTA-Staaten	38	379
Island	0	/
Liechtenstein	0	0
Norwegen	11	67
Schweiz	27	308
Malta	0	/
Zypern	/	29
EU-Staaten (exklusiv EU-15-Staaten)	459	5.895
Bulgarien	79	865
Estland	/	20
Slowenien	/	29
Lettland	8	58
Litauen	9	89
Polen	299	4.073
Rumänien	41	494
Slowakei	/	51
Tschechische Republik	/	84
Ungarn	9	132
Sonstige Staaten Europas	241	1.995
Albanien	/	24
Bosnien und Herzegowina	/	40
Kroatien	6	203
Serbien und Montenegro	0	/
Serbien (einschließlich Kosovo)	17	107
Montenegro	0	12
Mazedonien	32	109
Moldau	/	15
Russische Föderation	50	431
Türkei	104	835
Ukraine	20	172
Weißrußland	/	35
Britisch abhängige Gebiete	/	8

Quelle: Statistikamt Nord

Tab. A2.7-Anhang: Ausländische Bevölkerung unter 20 Jahren in den verschiedenen Stadtteilen im Jahr 2007 (Anzahl/in %)

Bezirk	Stadtteil	Ausländer unter 20 Jahren		Bezirk	Stadtteil	Ausländer unter 20 Jahren			
		Anzahl	in %			Anzahl	in %		
Hamburg-Mitte	Hamburg-Altstadt	51	23,1	Wandsbek	Eilbek	324	14,4		
	Hamburg-Neustadt	277	20,1		Wandsbek	649	15,2		
	St.Pauli	786	21,6		Marienthal	150	8,9		
	St.Georg	244	22,7		Jenfeld	907	16,5		
	Klostertor	38	30,9		Tonndorf	253	11,8		
	Hammerbrook	22	50,0		Farmsen-Berne	508	7,8		
	Borgfelde	168	26,0		Bramfeld	704	8,3		
	Hamm-Nord	371	15,8		Steilshoop	746	17,5		
	Hamm-Mitte	338	23,0		Wellingsbüttel	39	2,3		
	Hamm-Süd	122	18,7		Sasel	104	2,3		
	Horn	1.355	20,6		Poppenbüttel	129	3,6		
	Billstedt	3.011	19,6		Hummelsbüttel	336	10,2		
	Billbrook	224	79,7		Lemsahl-Mellingstedt	27	1,7		
	Rothenburgsort	402	25,8		Duvenstedt	173	9,3		
	Veddel	527	43,8		Wohldorf-Ohlstedt	30	2,8		
	Kleiner Grasbrook	97	52,2		Bergstedt	35	1,7		
	Steinwerder	0	0		Volksdorf	160	3,5		
	Waltershof	0	0		Rahlstedt	1.231	7,3		
	Altona	Finkenwerder	312		12,9	Bergedorf	Lohbrügge	783	11,0
		Altona-Altstadt	856		20,2		Bergedorf	768	8,8
Altona-Nord		737	20,7	Curslack	109		12,5		
Ottensen		558	10,7	Altengamme	14		2,8		
Bahrenfeld		609	14,0	Neuengamme	8		1,1		
Groß Flottbek		176	7,8	Kirchwerder	27		1,4		
Othmarschen		172	7,5	Ochsenwerder	7		1,6		
Lurup		1.085	14,6	Reitbrook	0		0,0		
Osdorf		660	12,9	Allermöhe	587		12,6		
Nienstedten		91	6,3	Billwerder	6		2,7		
Blankenese		159	6,5	Moorfleet	9		3,7		
Iserbrook		104	5,2	Tatenberg	/		/		
Sülldorf		131	6,7	Spadenland	0		0		
Rissen		132	5,0	Harburg	Harburg		992	28,1	
Eimsbüttel	Eimsbüttel	558	8,6		Neuland	23	8,9		
	Rotherbaum	183	8,6		Gut Moor	/	/		
	Harvestehude	121	4,8		Wilstorf	419	15,3		
	Hoheluft-West	91	5,9		Rönneburg	42	5,7		
	Lokstedt	596	14,5		Langenbek	36	3,9		
	Niendorf	342	5,1		Sinstorf	192	24,7		
	Schnelsen	532	8,9		Marmstorf	86	5,5		
	Eidelstedt	691	12,4		Eißendorf	516	12,4		
Stellingen	423	13,1	Heimfeld		666	16,8			
Hamburg-Nord	Hoheluft-Ost	68	5,6		Wilhelmsburg	3.594	28,9		
	Eppendorf	120	4,0		Altenwerder	0	0		
	Groß Borstel	67	5,4		Moorburg	/	/		
	Alsterdorf	161	7,8		Hausbruch	495	11,4		
	Winterhude	548	9,6	Neugraben-Fischbek	521	9,0			
	Uhlenhorst	123	7,5	Francop	0	0			
	Hohenfelde	172	16,9	Neuenfelde	213	18,1			
	Barmbek-Süd	351	11,5	Cranz	16	11,2			
	Dulsberg	619	22,5						
	Barmbek-Nord	460	11,5						
	Ohlsdorf	169	7,2						
	Fuhlsbüttel	129	6,6						
Langenhorn	782	10,0							

Quelle: Statistikamt Nord; Melderegister 31.12.2007; eigene Berechnungen

**Tab. A2.8-Anhang: Anteil der Erwerbstätigen in den Wirtschaftssektoren von 1993 bis 2007 (Anzahl/in %)**

Jahr	Primärer Sektor		Sekundärer Sektor		Tertiärer Sektor	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
1993	6.434	0,6	222.543	21,6	799.941	77,7
1994	6.155	0,6	216.032	21,1	803.583	78,3
1995	5.932	0,6	204.696	20,2	801.826	79,2
1996	5.592	0,6	200.167	19,9	799.144	79,5
1997	5.640	0,6	193.077	19,3	799.894	80,1
1998	5.557	0,6	186.151	18,4	818.342	81,0
1999	5.500	0,5	182.772	17,9	835.020	81,6
2000	5.416	0,5	181.021	17,4	855.783	82,1
2001	5.293	0,5	179.785	17,0	870.909	82,5
2002	5.165	0,5	175.337	16,7	868.651	82,8
2003	5.029	0,5	169.301	16,3	864.030	83,2
2004	5.157	0,5	165.001	15,8	873.390	83,7
2005	5.270	0,5	161.138	15,3	883.501	84,2
2006	5.213	0,5	160.904	15,1	897.064	84,4
2007	5.264	0,5	163.311	15,0	921.278	84,5

Quelle: Statistikamt Nord

**Tab. A2.9-Anhang: Entwicklung der Hamburger und der Deutschen Arbeitslosenquote im Vergleich\* (in %)**

Jahr	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
D	9,8	10,6	10,4	11,5	12,7	12,3	11,7	10,7	10,3	10,8	11,6	11,7	13,0	12,0	10,4
HH	8,6	9,8	10,7	11,7	13,0	12,7	11,7	10,0	9,3	10,2	11,3	11,0	12,9	10,8	10,5

\* Arbeitslosenquote bezogen auf alle abhängigen Erwerbspersonen, d.h. Beamtinnen/Beamte, Angestellte, Arbeiterinnen/Arbeiter und Auszubildende.

Quelle: Statistikamt Nord

**Tab. A2.10-Anhang: Erwerbstätige, Erwerbslose und Erwerbspersonen nach Qualifikation 2007 (Anzahl/in %)**

Art der/des Ausbildung/Abschluss	Erwerbspersonen		Erwerbstätige		Erwerbslose	
	Anzahl in Tsd.	in %	Anzahl in Tsd.	in %	Anzahl in Tsd.	in %
Insgesamt	931.000	100,0	847.000	100,0	83.000	100,0
Anlernausbildung, berufliches Praktikum	13.000	1,4	12.000	1,4	/	/
Berufsausbildung (Lehre)	416.000	44,7	383.000	45,2	34.000	41,0
Berufsqualifizierender Abschluss an Berufsfach-/Kollegenschulen	21.000	2,3	19.000	2,2	/	/
Meister/Technikerausbildung, Fachschulabschluss	38.000	4,1	37.000	4,4	/	/
Abschluss der Fachschule der DDR	/	/	/	/	•	•
Verwaltungsfachhochschulabschluss	6.000	0,6	6.000	0,7	/	/
Fachhochschulabschluss	50.000	5,4	48.000	5,7	/	/
Universitätsabschluss	128.000	13,7	122.000	14,4	5.000	6,0
Promotion	19.000	2,0	19.000	2,2	/	/
ohne Angaben zur Art des Abschlusses	9.000	1,0	8.000	0,9	/	/
ohne beruflichen Abschluss	223.000	24,0	187.000	22,1	36.000	43,4
ohne Angabe zum Abschluss	/	/	/	/	/	/

Quelle: Statistikamt Nord, Mikrozensus 2007; eigene Berechnungen

**Tab. A2.11-Anhang: Datengrundlage für Soziales Kapital und Kompetenzen von Jugendlichen (Anzahl/in %)**

Teilnehmende Personen an KESS 7 gesamt mit gültiger PLZ und Angaben zum Geschlecht		13.667 (100%)
Anzahl Mädchen an Gesamtstichprobe		6.799 (49,75%)
Anzahl Jungen an Gesamtstichprobe		6.868 (50,25%)
Anzahl Schülerinnen und Schüler nicht Deutsch		2.318 (16,96%)
Anzahl Schülerinnen und Schüler Deutsch		9.697 (70,95%)
Fehlende Werte zu Sprache		1.652 (12,09%)
Vollständige Angaben zu sozialem Kapital		11.548 (84,50%)
Fehlende Werte zu sozialem Kapital:		2.119 (15,50%)
Werte zu mittlerer Lesekompetenz		11.731 (85,83%)
Fehlende Werte bei mittlerer Lesekompetenz		1.936 (14,17%)
Werte zu mittlerer Kompetenz in Mathematik		11.698 (85,59%)
Fehlende Werte zu mittlerer Kompetenz in Mathematik:		1.969 (14,41%)
Anzahl vollständiger Individualdaten zu sozialem Kapital und beiden Kompetenzen		8.649 (63,28%)
Anzahl unvollständiger Individualdaten zu sozialem Kapital und beiden Kompetenzen		5.018 (36,72%)

Quelle: KESS 7-Studie; eigene Berechnungen



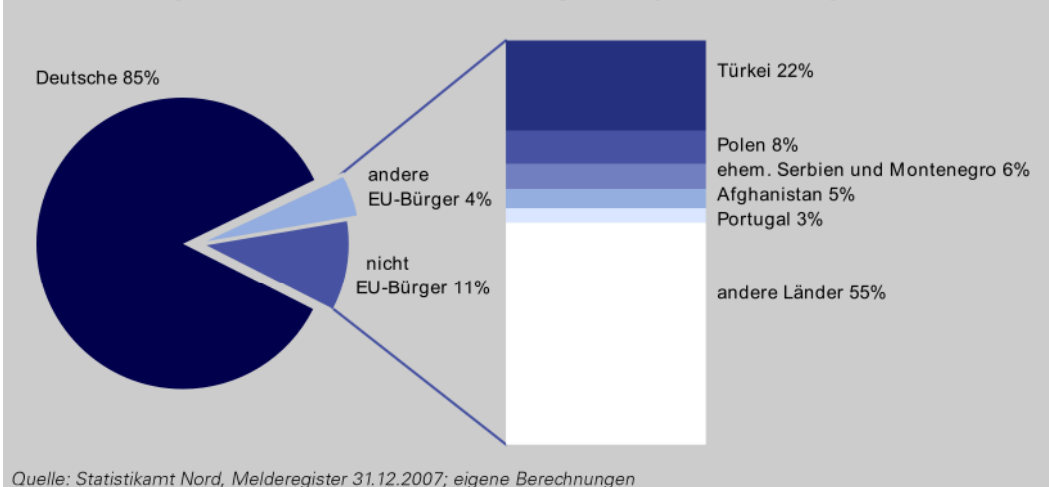
**Tab. A2.12-Anhang: Korrelationen zwischen sozialem Kapital, mittleren Kompetenzen in Mathematik und im Lesen und fehlenden Werten (auf Ebene der Postleitzahlgebiete)**

	Soziales Kapital	Mittlere Kompetenzen in Mathematik	Mittlere Kompetenzen im Lesen
Mittlere Kompetenzen in Mathematik	-0,75**	X	0,95**
Mittlere Kompetenzen im Lesen	-0,73**	0,95**	X
Anteil fehlender Werte	0,09	-0,18	-0,19

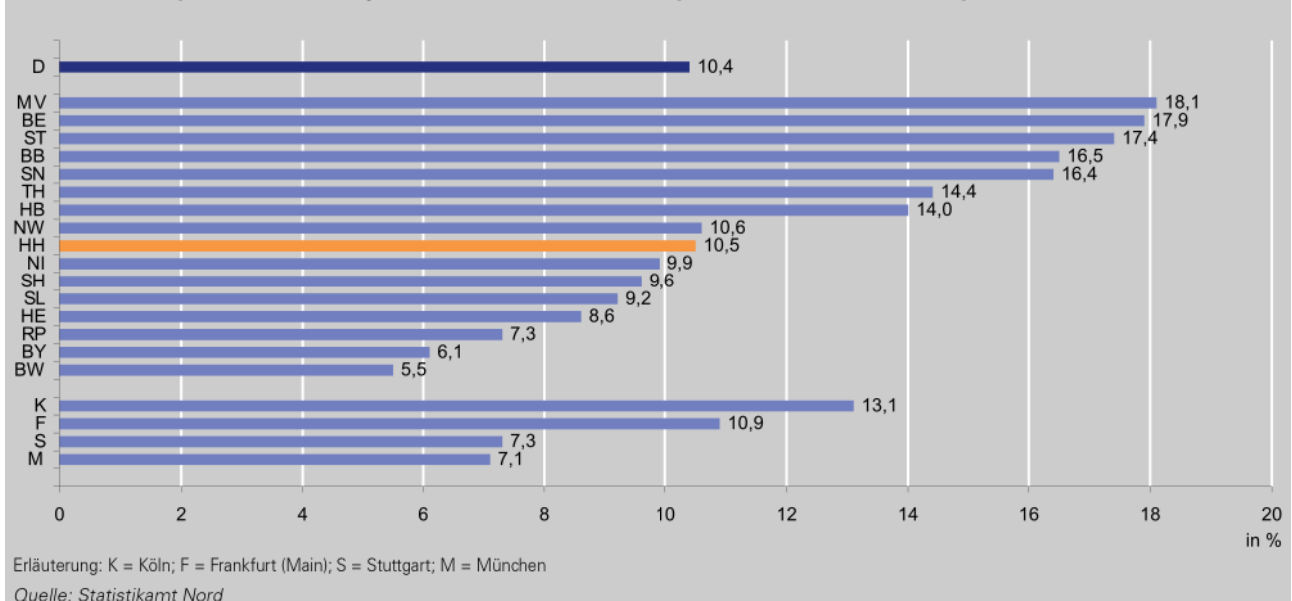
\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant; N = 100

Quelle: KESS 7-Studie; eigene Berechnungen

**Abb. A2.1-Anhang: Anteil der ausländischen Bevölkerung 2007 insgesamt in Hamburg (in %)**

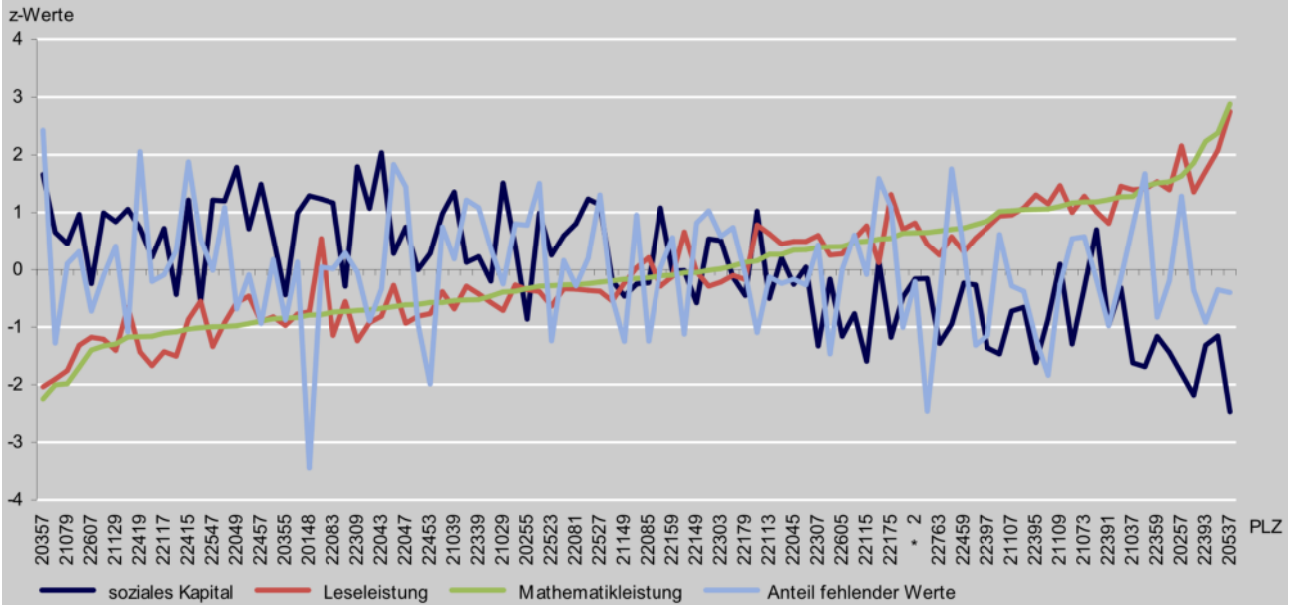


**Abb. A2.2-Anhang: Die Arbeitslosenquote der Bundesländer und ausgewählter Städte 2007 im Vergleich (in %)**



A

**Abb. A2.3-Anhang: Soziales Kapital, Leseleistung, Mathematikleistung und Anteil fehlender Werte für die Schülerinnen und Schüler für die Postleitzahlenggebiete sortiert nach der Mathematikleistung**



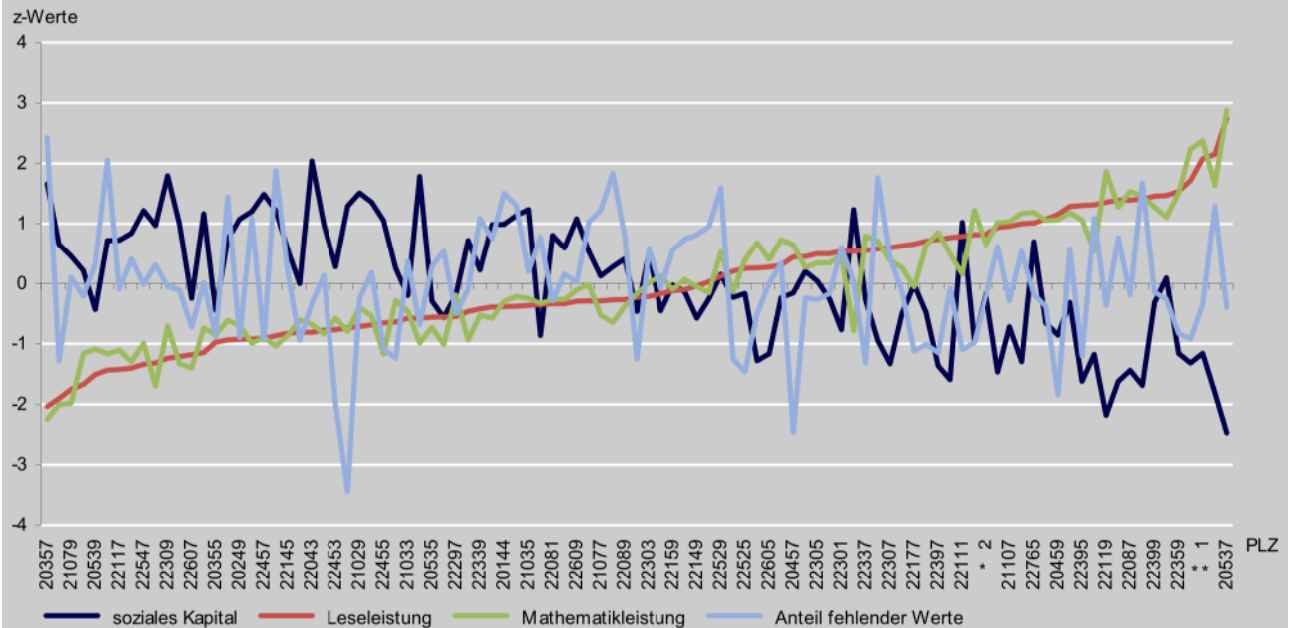
\* 2 = Schleswig-Holstein

Erläuterung:

Alle Werte sind z-standardisiert. Zur Erstellung der Grafik wurden die Angaben aus 100 PLZ-Bereichen berücksichtigt. Von diesen ist aus Gründen der Darstellbarkeit nur eine Auswahl auf der x-Achse aufgeführt. PLZ = Postleitzahl

Quelle: KESS 7-Studie; eigene Berechnungen

**Abb. A2.4-Anhang: Soziales Kapital, Leseleistung, Mathematikleistung und Anteil fehlender Werte für die Schülerinnen und Schüler für die Postleitzahlenggebiete sortiert nach der Leseleistung**



\* 2 = Schleswig-Holstein

\*\* 1 = Niedersachsen

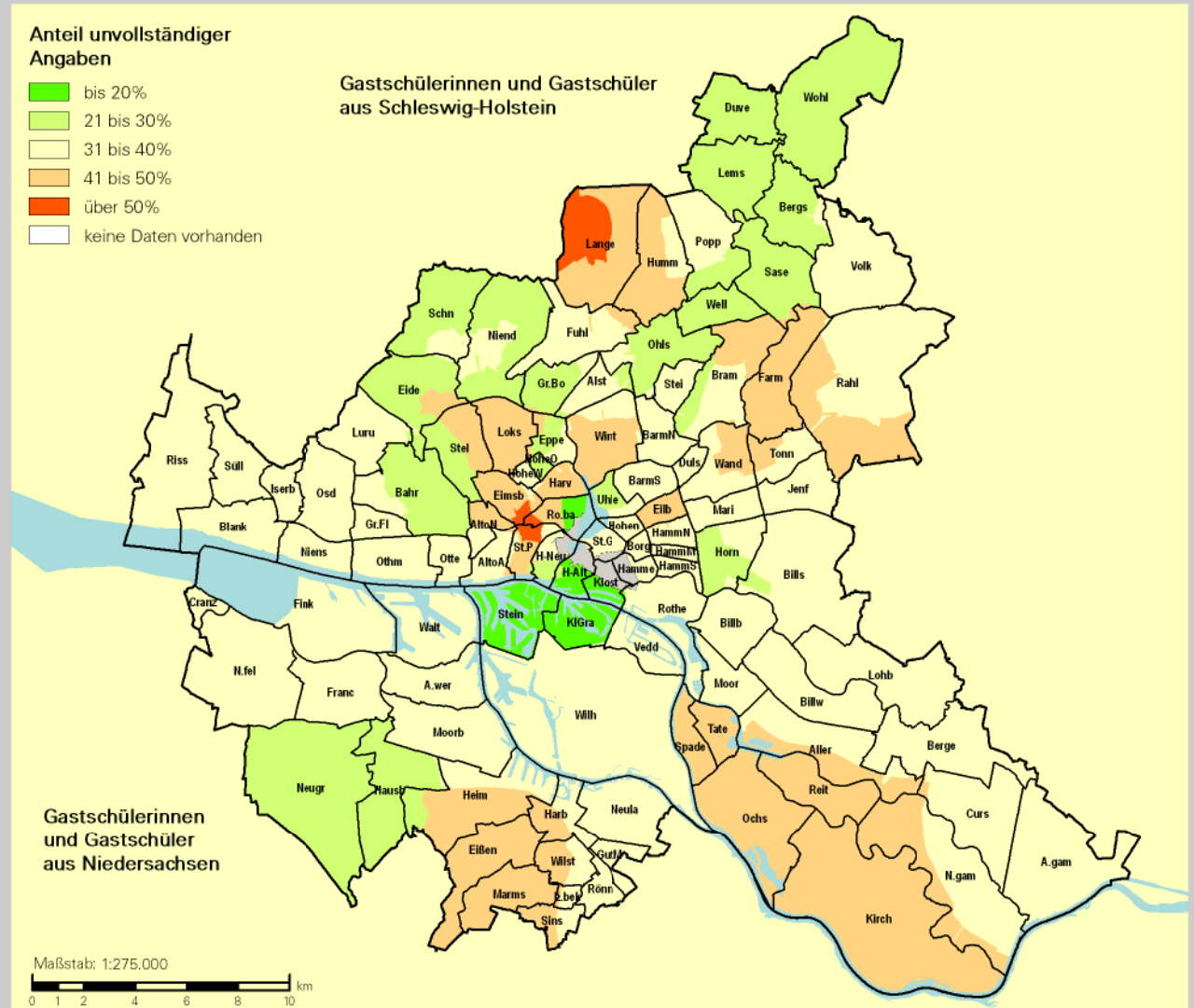
Erläuterung:

Alle Werte sind z-standardisiert. Zur Erstellung der Grafik wurden die Angaben aus 100 PLZ-Bereichen berücksichtigt. Von diesen ist aus Gründen der Darstellbarkeit nur eine Auswahl auf der x-Achse aufgeführt. PLZ = Postleitzahl

Quelle: KESS 7-Studie; eigene Berechnungen

A

**Abb. A2.5-Anhang: Unvollständige Angaben zu sozialem Kapital, mittleren Kompetenzen in Mathematik und im Lesen, Geschlecht und Migrationshinweis nach Postleitzahl des Wohnortes (in %)**

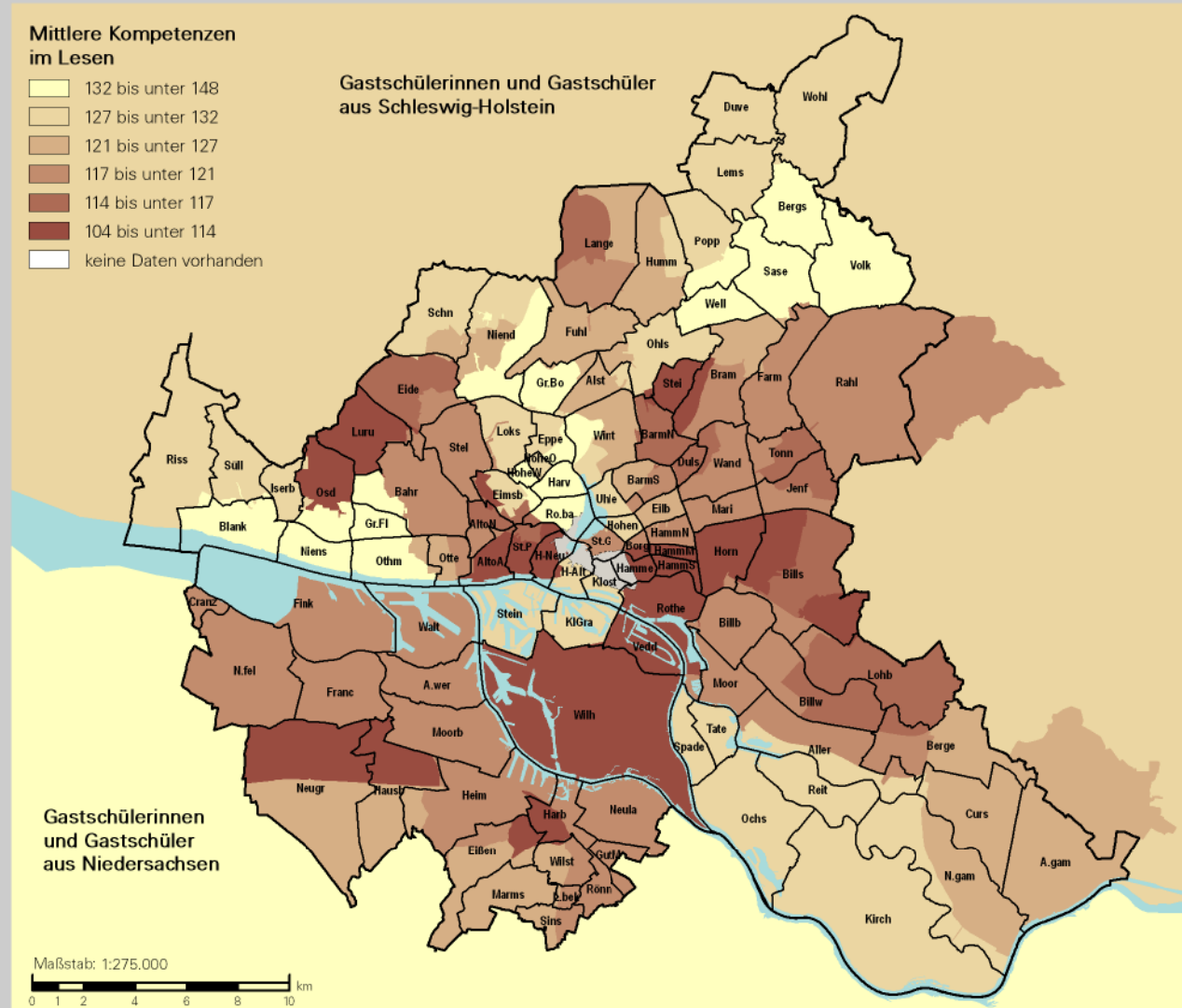


Erläuterung:  
 Grüne Einfärbungen repräsentieren ein geringeres Ausmaß an fehlenden Werten als rote Einfärbungen.  
 Die Stadtteilgrenzen Hamburgs wurden nachträglich zugefügt.

Quelle: Daten der KESS 7-Studie; eigene Berechnungen

A

Abb. A2.6-Anhang: Mittlere Kompetenz der Hamburger Schülerinnen und Schüler im Lesen nach Postleitzahl des Wohnortes



Erläuterung:  
 Hellere Einfärbungen repräsentieren ein höheres Ausmaß an Kompetenzen im Lesen als dunklere Einfärbungen.  
 Die Stadtteilgrenzen Hamburgs wurden nachträglich zugefügt.

Quelle: Daten der KESS 7-Studie; eigene Berechnungen

Tab. A3.1-Anhang: Ausgaben 2005 für wesentliche Bildungsbereiche nach Bundesländern in 1.000 €

Land	Ausbildungs- ausgaben		Grundmittel Jugendarbeit, Kita, Tagespflege	Grundmittel Hochschulen	Sonstiges Bildungs- wesen	Förderung und Beförde- rung *	Betrieblicher Qualifizierungsbereich			Summe
	Staatl. Schulen	Private Schulen					Brutto- teilausg. duale Ausbild.	Ergänzende öffentliche Ausgaben	Direkte betriebliche Kosten für Lehrveranstalt. i. d. Weiterbild.	
BW	6.872	602	1.417	2.206	204	303	2.212	741	1.281	15.839
BY	7.486	872	1.576	2.234	129	510	2.856	569	1.508	17.740
BE	2.038	138	808	1.172	29	85	580	177	366	5.393
BB	1.323	65	456	237	38	82	580	123	239	3.143
HB	384	30	106	214	25	14	175	46	90	1.084
HH	1.134	104	381	591	41	53	384	117	249	3.054
HE	3.250	174	943	1.325	171	180	1.193	374	718	8.328
MV	995	55	260	258	45	77	496	115	168	2.468
NI	4.691	275	935	1.538	180	325	1.533	535	837	10.849
NW	11.480	889	2.653	3.767	377	619	3.414	1.035	1.996	26.231
RP	2.283	162	613	576	94	119	805	231	423	5.306
SL	567	46	133	227	17	20	239	74	120	1.445
SN	2.463	316	697	888	62	127	1.034	232	449	6.269
ST	1.519	104	399	479	16	113	617	143	235	3.626
SH	1.639	61	270	421	36	76	545	162	290	3.498
TH	1.428	124	366	440	32	85	584	147	238	3.445
D	50.197	4.018	12.176	18.417	1.966	3.961	17.248	4.823	9.207	122.011

\* von Schülerinnen und Schülern, Hochschülerinnen und Hochschülern

Erläuterung:

Ohne Schulen des Gesundheitswesens; ohne Nachqualifizierungsausgaben der Bundesagentur für Arbeit und weitere Partner der sozialen Sicherungssysteme.

Bedingt durch die unterschiedliche Größe der Länder sind die absoluten Zahlen nur begrenzt aussagefähig.

Staatl.: = Staatliche; Ausbild. = Ausbildung; Lehrveranstalt. = Lehrveranstaltungen; i. d. = in der; Weiterbild. = Weiterbildung

Quelle: Statistisches Bundesamt, *Bildungsfinanzbericht 2008, Wiesbaden 2008*; BIBB, *Abschlussbericht zum Forschungsvorhaben 2.9005 "Nutzen und Nettokosten der Berufsausbildung für Betriebe" 2000*; Statistisches Bundesamt, *Reihe 11, Fachserien 1 und 2, sowie Langzeitreihen des Statistischen Bundesamtes zu privaten Schulen*; *Erwerbstätige: Arbeitskreis "Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen der Länder", Bruttoinlandsprodukt, Bruttowertschöpfung in den Ländern... 1991-2007 Reihe 1, Band 1, Stuttgart 2008*; Statistisches Bundesamt, *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen, Dritte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3), Wiesbaden 2008*; [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_06\\_UE\\_073.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_06_UE_073.pdf); [http://www.bmbf.de/media/bbb\\_pdf/bbb2007\\_ueb51.pdf](http://www.bmbf.de/media/bbb_pdf/bbb2007_ueb51.pdf); eigene Berechnungen

Tab. A3.2-Anhang: Ausgaben für ausgewählte Bildungsbereiche in Prozent der Landessumme

Land	Ausbildungs- ausgaben		Grundmittel Jugendarbeit, Kita, Tagespflege	Grundmittel Hochschulen	Sonstiges Bildungs- wesen	Förderung und Beförde- rung *	Betrieblicher Qualifizierungsbereich			Summe
	Staatl. Schulen	Private Schulen					Brutto- teilausg. duale Ausbild.	Ergänzende öffentliche Ausgaben	Direkte betriebliche Kosten für Lehrveranstalt. i. d. Weiterbild.	
BW	43,18	4,25	8,91	13,86	1,28	1,91	13,90	4,66	8,05	100
BY	42,04	5,28	8,85	12,54	0,72	2,87	16,04	3,20	8,47	100
BE	37,63	2,96	14,91	21,64	0,54	1,58	10,71	3,26	6,76	100
BB	42,00	2,28	14,46	7,52	1,21	2,60	18,41	3,91	7,59	100
HB	35,27	3,17	9,75	19,62	2,30	1,24	16,10	4,26	8,29	100
HH	36,97	3,82	12,40	19,27	1,33	1,73	12,53	3,82	8,12	100
HE	38,85	2,52	11,27	15,84	2,05	2,15	14,26	4,47	8,58	100
MV	40,33	2,20	10,55	10,46	1,81	3,12	20,10	4,64	6,80	100
NI	43,05	2,96	8,58	14,11	1,66	2,98	14,07	4,91	7,68	100
NW	43,68	3,57	10,10	14,33	1,43	2,35	12,99	3,94	7,60	100
RP	42,84	3,49	11,51	10,80	1,76	2,23	15,10	4,34	7,93	100
SL	39,12	3,44	9,20	15,69	1,21	1,41	16,51	5,12	8,30	100
SN	39,36	4,88	11,14	14,19	0,99	2,03	16,53	3,70	7,17	100
ST	41,86	2,94	11,00	13,21	0,45	3,12	17,00	3,95	6,46	100
SH	46,71	2,04	7,69	11,98	1,02	2,16	15,53	4,61	8,27	100
TH	41,34	3,87	10,60	12,74	0,92	2,46	16,90	4,27	6,89	100
D	41,02	3,58	9,95	15,05	1,61	3,24	14,09	3,94	7,52	100

\* von Schülerinnen und Schülern, Hochschülerinnen und Hochschülern

Erläuterung:

Ohne Schulen des Gesundheitswesens; ohne Nachqualifizierungsausgaben der Bundesagentur für Arbeit und weitere Partner der sozialen Sicherungssysteme.

Staatl. = Staatliche; Ausbild. = Ausbildung; Lehrveranstalt. = Lehrveranstaltungen; i. d. = in der; Weiterbild. = Weiterbildung

Quelle: Statistisches Bundesamt, *Bildungsfinanzbericht 2008, Wiesbaden 2008; BiBB, Abschlußbericht zum Forschungsvorhaben 2.9005 "Nutzen und Nettokosten der Berufsausbildung für Betriebe" 2000; Statistisches Bundesamt, Reihe 11, Fachserien 1 und 2, sowie Langzeitreihen des Statistischen Bundesamtes zu privaten Schulen; Arbeitskreis "Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen der Länder", Bruttoinlandsprodukt, Bruttowertschöpfung in den Ländern... 1991-2007, Reihe 1, Band 1, Stuttgart 2008; Statistisches Bundesamt, *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen, Dritte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3), Wiesbaden 2008; [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_06\\_UE\\_073.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_06_UE_073.pdf); [http://www.bmbf.de/media/bbb\\_pdf/bbb2007\\_ueb51.pdf](http://www.bmbf.de/media/bbb_pdf/bbb2007_ueb51.pdf); eigene Berechnungen**

Tab. A3.3-Anhang: Unterrichtsstunden je Vollzeitschülerin in staatlichen Schulen in den Haushaltsjahren 2000 bis 2005

Land	2000	2001	2002	2003	2004	2005
BW	1,52	1,52	1,51	1,53	1,53	1,55
BY	1,42	1,42	1,42	1,43	1,44	1,45
BE	1,57	1,61	1,63	1,69	1,73	1,72
BB	1,57	1,61	1,66	1,68	1,69	1,68
HB	1,64	1,59	1,58	1,59	1,58	1,55
HH	1,69	1,67	1,66	1,60	1,52	1,52
HE	1,43	1,44	1,45	1,47	1,48	1,49
MV	1,52	1,54	1,57	1,59	1,59	1,58
NI	1,43	1,43	1,44	1,45	1,47	1,45
NW	1,35	1,35	1,35	1,36	1,37	1,39
RP	1,41	1,44	1,46	1,46	1,47	1,48
SL	1,41	1,41	1,43	1,46	1,46	1,47
SN	1,59	1,62	1,67	1,71	1,75	1,78
ST	1,53	1,55	1,60	1,65	1,66	1,68
SH	1,42	1,41	1,41	1,41	1,40	1,41
TH	1,58	1,62	1,61	1,58	1,74	1,75
D gesamt	1,46	1,46	1,47	1,48	1,49	1,50
HH in % von D	116,30%	114,49%	113,02%	107,64%	101,57%	101,12%

Erläuterung:

Die Unterrichtsstunden für Hamburg sind bis Schuljahr 2002/03 und ab Schuljahr 2003/04 nach unterschiedlichen Verfahren ermittelt (Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells); Im Haushaltsjahr 2003 ergibt sich ein Anteil von 2/3 aus dem alten und 1/3 aus dem neuen Ermittlungsverfahren.

Quelle: KMK, *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen, Dokumentationen 151, 157, 164, 171, 174, 179, 181, 184; KMK, Interne Übersichten zu Unterrichtsstunden in privaten Schulen; Behörde für Schule und Berufsbildung, V 122-1, Interne Übersicht mit Korrekturen für die Unterrichtsstunden in den Schuljahren 2003/04 – 2006/07; Behörde für Schule und Berufsbildung, V 122-1, Interne Übersicht private Schulen; eigene Berechnungen*

**Tab. A3.4-Anhang: Ausgaben je Vollzeitlehreereinheit in staatlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in den Jahren 2000 bis 2005 (in €)**

Land	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Veränderung von 2000 zu 2005 in %
BW	68.957	70.421	73.973	73.598	74.711	75.895	10,06%
BY	76.919	79.646	82.229	83.282	82.328	83.212	8,18%
BE	66.908	68.183	68.946	67.400	66.924	71.716	7,19%
BB	55.101	56.392	57.834	65.401	66.259	68.050	23,50%
HB	74.771	75.820	72.626	75.312	71.712	72.368	-3,21%
HH	80.650	84.024	81.792	83.596	84.109	82.677	2,51%
HE	68.895	70.906	71.548	72.191	74.100	70.894	2,90%
MP	66.911	69.837	68.687	75.812	78.311	76.099	13,73%
NI	8.448	71.684	71.162	70.292	69.167	69.355	1,33%
NW	71.621	72.647	77.681	76.088	77.817	78.803	10,03%
RP	69.979	71.477	71.559	71.666	71.026	71.635	2,37%
SL	68.990	70.633	68.448	67.431	70.113	70.932	2,81%
SN	65.026	65.061	68.033	70.380	72.090	73.803	13,50%
ST	66.264	69.832	72.373	74.449	85.147	73.653	11,15%
SH	69.262	69.845	70.583	71.918	71.555	72.948	5,32%
TH	67.091	68.181	69.323	70.780	71.044	72.029	7,36%
D gesamt	69.830	71.767	73.921	74.351	76.125	77.475	10,95%

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildungsfinanzbericht 2008, Wiesbaden 2008; KMK, Interne Tabellen über Vollzeitlehreereinheiten an öffentlichen und privaten Schulen

**Tab. C1.1-Anhang: Schulgröße (Anzahl Schüler inklusive Vorschüler/innen) nach Schulform und Trägerschaft im Schuljahr 2008/09**

Schulformen	Staatliche Schulen					Private Schulen				
	Schulen Anzahl	Min. Schülerzahl	Max. Schülerzahl	M	SD	Anzahl	Min. Schülerzahl	Max. Schülerzahl	M	SD
Eigenständige G*	148	109	531	283	88	15	14	396	184	142
(I)HR mit G	40	94	871	508	145	-	298	785	541	195
(I)HR ohne G	13	55	410	265	106	-	12	321	160	155
GS	36	119	1.603	956	341	8	83	944	505	280
GS koop	4	413	1.320	1.102	528	1	-	-	702	-
Gy	63	464	1.320	822	178	8	19	1.099	556	370
So	39	86	326	168	54	6	6	194	113	66
Abendschulen	2	588	615	602	19	1	-	-	137	-
Hansa-Kolleg	1	-	-	175	-	-	-	-	-	-
Studienkolleg	1	-	-	379	-	-	-	-	-	-

\* ohne Inselfschule Neuwerk

Quelle: Herbststatistik der Behörde für Schule und Berufsbildung

**Tab. C1.2-Anhang: Migrationshinweis bei Schülerinnen und Schülern an staatlichen Schulen und an Schulen in freier Trägerschaft (privat) nach Schulformen (Schuljahr 2008/09)\***

Schulformen	Anzahl Schüler/innen insgesamt		Davon (in %)							
			Aussiedler/innen		Ausländer/innen		Schüler/innen mit nicht-deutscher Herkunftssprache		Schüler/innen mit Migrationshinweis**	
	Staatlich	Privat	Staatlich	Privat	Staatlich	Privat	Staatlich	Privat	Staatlich	Privat
VSK	5.849	576	1,1	4,9	11,2	8,7	35,5	38,2	36,9	38,4
G (Jg. 1-4)	50.342	7.398	1,4	5,9	12,3	9,9	27,6	22,9	28,3	24,5
Beo H/R (Jg. 5 und 6)	4.339	886	1,9	8,8	29,2	21,4	40,8	42,8	42,9	43,3
GS koop (Jg. 5 und 6)	1.175	79	0,6	0,0	17,7	3,8	26,9	7,6	28,6	8,9
HR (Jg. 7)	2.286	472	1,7	4,4	25,5	23,9	35,5	41,5	37,0	43,6
H (Jg. 8 und 9)	2.298	359	2,0	3,9	30,5	25,9	41,3	40,7	41,9	41,5
R (Jg. 8-10)	4.967	1.161	2,2	4,0	19,6	13,9	28,5	24,8	29,5	25,1
IHR (Jg. 7-10)	2.230	-	1,9	-	35,8	-	46,0	-	47,0	-
GS (Jg. 5-13)	29.250	2.492	1,8	0,1	18,7	1,8	29,4	1,2	30,3	2,2
Gy (Jg. 5-13)	51.164	4.330	0,9	0,8	8,7	10,8	14,8	21,8	15,6	22,4
AufbGy (Jg. 8-13)	2.355	73	3,3	0,0	19,9	15,1	37,5	15,1	38,9	15,1
So (Jg. 1-10)	6.561	677	1,5	0,0	27,9	3,5	39,1	2,8	40,1	4,7
Erwachsenenbildung	1.378	137	2,6	0,0	15,3	5,1	18,3	6,6	21,6	9,5
Studienkolleg	379	-	10,6	-	69,1	-	40,6	-	80,2	-
Summe	164.573	18.640	1,4	3,5	14,6	10,2	25,7	21,1	26,7	22,3

\* Einbezogen ist die Inselfschule Neuwerk

\*\* Migrationshinweis: vgl. methodische Erläuterungen C1

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

**Tab. C1.3-Anhang: Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit in allgemeinbildenden Schulen in Hamburg im Schuljahr 2008/09**

Schülerinnen und Schüler in staatlichen allgemeinbildenden Schulen							
Schulform	Schüler/innen gesamt Anzahl	Ohne dt. Staats- angehörigkeit		Davon aus folgendem Herkunftsland (Anzahl)			
		Anzahl	in %	Türkei	Afghanistan	Polen	Portugal
Vorschule	5.849	656	11,2	124	91	45	17
G	50.342	6.213	12,3	1.835	812	284	194
Beo H/R	4.339	1.266	29,2	607	102	46	43
GS koop (Jg. 5 und 6)	1.175	208	17,7	61	30	6	4
HR	9.551	2.256	23,6	1.003	266	89	39
IHR	2.230	798	35,8	392	64	33	12
Gy	51.164	4.440	8,7	1.152	507	205	100
GS	29.250	5.477	18,7	2.256	926	143	165
AufbGy	2.355	469	19,9	147	79	34	23
So	6.561	1.829	27,9	601	199	79	55
Abendschulen	1.203	211	17,5	64	32	8	7
Hansa-Kolleg	175	0	0	-	-	-	-
Studienkolleg	379	262	69,1	6	1	2	-
Summe	164.573	24.085	14,6	8.248	3.109	974	659
Anteil an gesamt in %	-	-	-	5,0	1,9	0,6	0,4
Anteil an Schülern ohne dt. Staatsangehörigkeit in %	-	-	-	34,2	12,9	4,0	2,7
Schülerinnen und Schüler in privaten allgemeinbildenden Schulen							
Vorschule	576	50	8,7	-	-	4	18
G	7.398	736	9,9	10	2	93	164
Beo H/R	886	190	21,4	13	-	36	48
GS koop (Jg. 5 und 6)	79	3	3,8	1	-	-	-
HR	1.992	367	18,4	18	-	58	92
Gy	4.330	466	10,8	10	1	73	37
GS	2.492	44	1,8	9	-	-	-
AufbGy	73	11	15,1	-	-	2	3
So	677	24	3,5	4	-	1	1
Abendgymnasium	137	7	5,1	3	1	-	-
Summe	18.640	1.898	10,2	68	4	267	363
Anteil an gesamt in %	-	-	-	0,4	0	1,4	1,9
Anteil an Schülern ohne dt. Staatsangehörigkeit in %	-	-	-	3,6	0,2	14,1	19,1

Erläuterung: dt. = deutsche

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung

**Tab. C2.1-Anhang: Anteil Schüler, mittleres Alter\* und der Anteil an der Gesamtschülerzahl der vorzeitig, fristgemäß und verspätet eingeschulten Erstklässlerinnen und Erstklässler in den Schuljahren 2004/05 bis 2008/09**

Schuljahr	Einschulung				
	Vorzeitig	Fristgemäß	Verspätet	Gesamt	
2004/05	Anteil männlich (in %)	39,2	52,1	63,0	51,1
	Mittleres Alter (in Jahren)	5,9	6,6	7,3	6,5
	Anteil an Gesamtschülerzahl (in %)	13,3	80,3	6,4	100,0
2005/06	Anteil männlich (in %)	42,4	52,2	68,9	51,4
	Mittleres Alter (in Jahren)	5,9	6,6	7,4	6,5
	Anteil an Gesamtschülerzahl (in %)	14,1	82,1	3,7	100,0
2006/07	Anteil männlich (in %)	41,0	53,3	66,8	51,9
	Mittleres Alter (in Jahren)	5,9	6,6	7,4	6,5
	Anteil an Gesamtschülerzahl (in %)	14,5	82,5	3,0	100,0
2007/08	Anteil männlich (in %)	40,5	52,3	66,4	51,4
	Mittleres Alter (in Jahren)	5,9	6,6	7,3	6,5
	Anteil an Gesamtschülerzahl (in %)	13,4	83,2	3,4	100,0
2008/09	Anteil männlich (in %)	41,8	52,1	64,1	51,0
	Mittleres Alter (in Jahren)	5,9	6,6	7,3	6,5
	Anteil an Gesamtschülerzahl (in %)	13,4	84,1	2,5	100,0

\* Das mittlere Alter ist in Dezimalzahlen angegeben. Ein mittleres Alter von 6,5 entspricht einem Alter von 6 Jahren und 6 Monaten.

Erläuterung: Angaben für alle Kinder, die in die Klassenstufe 1 an Grundschulen und Sonderschulen (staatlich und nicht-staatlich) eingeschult wurden; Stichtag für die Berechnung des Alters war der 1. August des jeweiligen Jahres.

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg



**Tab. C2.2-Anhang: Ausländische Schülerinnen und Schüler der 5. Klassen in staatlichen und privaten allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2008/09 (einbezogen sind die acht häufigsten Staatsangehörigkeiten)**

Staatsangehörigkeit	Schulform					Summe
	HR	GS koop	GS	Gy	So	
Türkei (Anzahl)	294	25	288	202	43	852
Türkei (in %)	34,5	2,9	33,8	23,7	5,0	100,0
Afghanistan (Anzahl)	48	15	94	75	19	251
Afghanistan (in %)	19,1	6,0	37,5	29,9	7,6	282,0
Mazedonien (Anzahl)	30	1	40	15	11	97
Mazedonien (in %)	30,9	1,0	41,2	15,5	11,3	100,0
Serbien (Anzahl)	27	7	23	15	22	94
Serbien (in %)	28,7	7,4	24,5	16,0	23,4	100,0
Polen (Anzahl)	30	4	24	27	4	89
Polen (in %)	33,7	4,5	27,0	30,3	4,5	100,0
Portugal (Anzahl)	39	2	22	11	8	82
Portugal (in %)	47,6	2,4	26,8	13,4	9,8	100,0
Russland (Anzahl)	8	3	13	30	7	61
Russland (in %)	13,1	4,9	21,3	49,2	11,5	100,0

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung

**Tab. C2.3-Anhang: Ausgewählte Schulformwechsel in den Jahrgangsstufen sechs bis neun in den Schuljahren 2006/07 bis 2008/09**

Schulformwechsel von → zu	Schuljahr 2006/07		Schuljahr 2007/08		Schuljahr 2008/09	
	Schulform- wechsel gesamt	Anteil an den Schulform- wechseln	Schulform- wechsel gesamt	Anteil an den Schulform- wechseln	Schulform- wechsel gesamt	Anteil an den Schulform- wechseln
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Beo H/R → Gy	169	14,7	160	13,6	153	13,7
Gy → Beo H/R	20	1,7	61	5,2	62	5,6
R → Gy	12	1,0	14	1,2	14	1,3
Gy → R	260	22,6	263	22,3	99	8,9
H → Gy	1	0,1	1	0,1	0	0,0
Gy → H	4	0,3	3	0,3	1	0,1
Gy → HR	-	-	-	-	145	13,0
H → R	97	8,4	115	9,8	86	7,7
R → H	162	14,1	133	11,3	124	11,1
IHR → Gy	1	0,1	1	0,1	0	0,0
Gy → IHR	40	3,5	32	2,7	39	3,5
GS → Gy	48	4,2	62	5,3	75	6,7
Gy → GS	337	29,3	332	28,2	318	28,5
Gesamt aufwärts	328	28,5	353	30,0	328	29,4
Gesamt abwärts	823	71,5	824	70,0	788	70,6
Schulformwechsel gesamt	1.151	100,0	1.177	100,0	1.116	100,0

Erläuterung:

Da die HR als gemeinsame Schulform der siebten Haupt- und Realschulklassen für das Schuljahr 2008/09 neu eingeführt wurde, liegen für die Vorjahre keine Vergleichsdaten vor. Auch ist durch die erstmalige Einführung kein komplementärer Wechsel möglich. Bei den zahlenmäßigen Vergleichen muss berücksichtigt werden, dass die Schulformen verschieden viele Jahrgänge umfassen (z. B. Beo H/R: Jg. 6, R: 7 bis 9).

Quelle: Herbststatistik 2006, 2007 und 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung. Die Daten wurden um unplausible Angaben zu Schulformwechseln bereinigt (z. B. Schulformwechsel, bei denen sich die Jahrgangsstufe um mehr als zwei Stufen unterscheidet).

**Tab. C2.4-Anhang: Schulformwechsler zwischen Sonderschule und allgemeinen Schulen in der Primarstufe (Jahrgänge 1 bis 4), der Sekundarstufe I (Jahrgänge 5 bis 10) und insgesamt (Jahrgänge 1 bis 10)**

	Schuljahr	Jahrgänge 1 bis 4			Jahrgänge 5 bis 10			Jahrgänge 1 bis 10		
		Schüler/innen		Davon Schulformwechsler Anzahl in %	Schüler/innen		Davon Schulformwechsler Anzahl in %	Schüler/innen		Davon Schulformwechsler Anzahl in %
		gesamt Anzahl			gesamt Anzahl			gesamt Anzahl		
Zu So	2006/07	61.710	208	0,34	91.158	255	0,28	152.868	463	0,30
	2007/08	60.872	223	0,37	90.926	346	0,38	151.798	571	0,38
	2008/09	60.196	177	0,29	90.874	267	0,29	151.070	447	0,30
Von So	2006/07	61.710	47	0,08	91.158	96	0,11	152.868	143	0,09
	2007/08	60.872	35	0,06	90.926	76	0,08	151.798	111	0,07
	2008/09	60.196	48	0,08	90.874	86	0,09	151.070	134	0,09

Erläuterung:

Den Berechnungen wurde die aktuelle Klassenstufe zugrunde gelegt; Beim Wechsel zur Sonderschule wurden nur solche Schülerinnen und Schüler einbezogen, die im Vorjahr eine allgemeine Schule besuchten; "alle Schüler": sämtliche Schülerinnen und Schüler der staatlichen und privaten, der allgemeinen Schulen und der Sonderschulen in den betreffenden Klassenstufen.

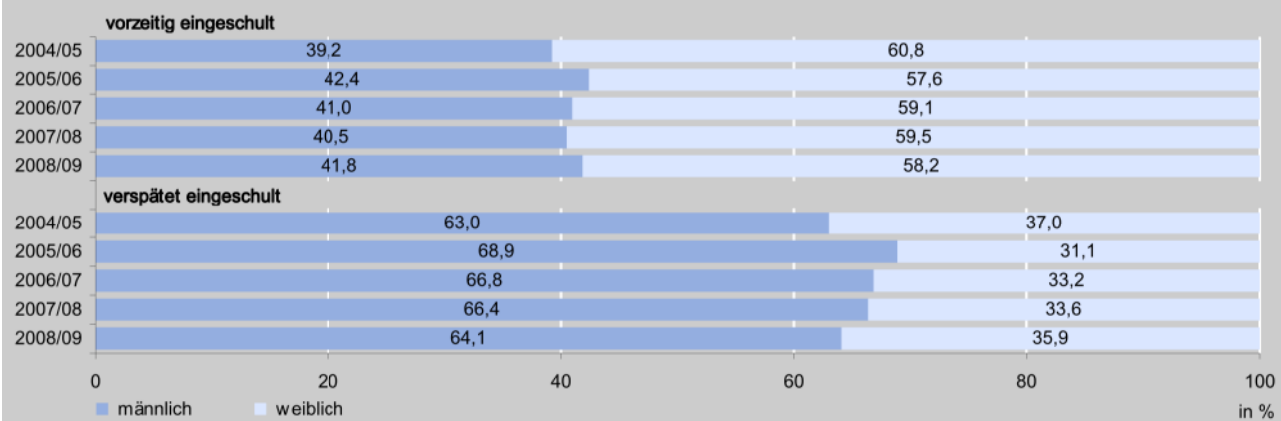
Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung; Daten wurden um un plausible Angaben bereinigt, d.h. Angaben zu Wechseln über mehr als zwei Jahrgangsstufen, z. B. von 5 zu 8

**Tab. C2.5-Anhang: Wiederholer in den Klassenstufen 5 und 6 in den Schuljahren 2006/07 bis 2008/09 nach Schulform**

Jg.	Schuljahr	Schulform									
		Beo HR		GS		GS koop		Gy		Gesamt	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
5	2006/07	52	1,9	35	0,8	5	1,0	47	0,7	139	1,0
	2007/08	38	1,4	33	0,8	6	1,0	92	1,2	169	1,1
	2008/09	33	1,3	19	0,4	2	0,3	42	0,6	96	0,6
6	2006/07	36	1,2	46	1,0	4	1,0	50	0,8	136	1,0
	2007/08	40	1,4	34	0,8	5	0,9	78	1,2	157	1,1
	2008/09	21	0,8	28	0,6	6	1,0	66	0,9	121	0,8

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung

**Abb. C2.1-Anhang: Geschlechterverteilung der vorzeitigen und verspäteten Einschulungen in den Schuljahren 2004/05 bis 2008/09 (in %)**



Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung

A

**Tab. C3.1-Anhang: Daten zur Abb. C3.2-2: Strategien der Unterrichtsversorgung im Sekundarbereich I ohne Gymnasien (Schuljahr 2007/08)**

Land	Grunddaten				Relationen			
	S	L	U	K	L/S	U/L	U/S	S/K
BW	432.276	28.289	691.672	18.207	0,065	24,45	1,60	23,74
BY	518.083	33.229	780.163	21.264	0,064	23,48	1,51	24,36
BE	111.396	8.646	205.344	4.697	0,078	23,75	1,84	23,72
BB	68.894	5.637	134.656	3.245	0,082	23,89	1,95	21,23
HB	20.759	1.363	33.552	933	0,066	24,62	1,62	22,25
HH	48.463	3.553	76.351	1.991	0,073	21,49	1,58	24,34
HE	206.751	12.981	293.991	8.751	0,063	22,65	1,42	23,63
MV	43.629	3.321	84.622	2.158	0,076	25,48	1,94	20,22
NI	317.335	20.17	479.578	13.913	0,064	23,77	1,51	22,81
NW	760.305	46.523	1.120.547	29.507	0,061	24,09	1,47	25,77
RP	58.099	9.920	240.264	6.696	0,063	24,22	1,52	23,61
SL	35.999	2.353	54.948	1.492	0,065	23,35	1,53	24,13
SN	83.911	7.810	156.902	3.885	0,093	20,09	1,87	21,60
ST	50.422	4.770	97.056	2.568	0,095	20,35	1,92	19,63
SH	115.886	7.102	170.845	5.123	0,061	24,06	1,47	22,62
TH	46.401	4.722	96.234	2.574	0,102	20,38	2,07	18,03
Stadtstaaten	180.618	13.562	315.247	7.621	0,075	23,24	1,75	23,70
Flächenstaaten	2.837.991	186.834	4.401.478	119.383	0,066	23,56	1,55	23,77
Alte Länder	2.613.956	165.490	3.941.911	107.877	0,063	23,82	1,51	24,23
Neue Länder	404.653	34.906	774.814	19.127	0,086	22,20	1,91	21,16
D	3.018.609	200.396	4.716.725	127.004	0,066	23,54	1,56	23,77

Erläuterung: S = Anzahl Schüler; L = Anzahl Vollzeitlehreinheiten; U = Anzahl Unterrichtsstunden; K = Anzahl Klassen; weitere Erläuterungen zu den Relationen s. C3

Quelle: KMK-Dokumentation 186 "Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1998 bis 2007" (Veröffentlichung vom 06.04.2009 mit Korrektur der Hamburger Daten vom 21.04.2009)

**Tab. C3.2-Anhang: Daten zur Abb. C3.2-3: Strategien der Unterrichtsversorgung an Gymnasien im Sekundarbereich I und II (Schuljahr 2007/08)**

Land	Grunddaten			Relationen		
	S	L	U	L/S	U/L	U/S
BW	340.191	21.847	487.375	0,064	22,31	1,43
BY	371.755	24.412	531.045	0,066	21,75	1,43
BE	79.333	5.273	121.236	0,066	22,99	1,53
BB	56.006	3.963	89.825	0,071	22,67	1,60
HB	23.235	1.381	32.704	0,059	23,68	1,41
HH	55.603	3.673	77.498	0,066	21,10	1,39
HE	206.627	11.395	296.693	0,055	26,04	1,44
MV	33.737	2.227	54.675	0,066	24,55	1,62
NI	271.023	16.252	353.631	0,060	21,76	1,30
NW	589.040	33.151	741.804	0,056	22,38	1,26
RP	134.445	8.018	186.090	0,060	23,21	1,38
SL	31.101	1.945	43.928	0,063	22,59	1,41
SN	84.792	6.889	144.683	0,081	21,00	1,71
ST	51.352	4.088	85.051	0,080	20,81	1,66
SH	85.889	5.016	112.235	0,058	22,38	1,31
TH	50.871	4.245	86.052	0,083	20,27	1,69
Stadtstaaten	158.171	10.327	231.438	0,065	22,41	1,46
Flächenstaaten	2.306.829	43.448	3.213.087	0,062	22,40	1,39
Alte Länder	2.108.909	127.090	2.863.003	0,060	22,53	1,36
Neue Länder	356.091	26.685	581.522	0,075	21,79	1,63
D	2.465.000	153.775	3.444.525	0,062	22,40	1,40

Erläuterung: S = Anzahl Schüler; L = Anzahl Vollzeitlehreinheiten; U = Anzahl Unterrichtsstunden; K = Anzahl Klassen; weitere Erläuterungen zu den Relationen s. C3

Quelle: KMK-Dokumentation 186 "Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1998 bis 2007" (Veröffentlichung vom 06.04.2009 mit Korrektur der Hamburger Daten vom 21.04.2009)

**Tab. C3.3-Anhang: Daten zur Abb. C3.3-1: Strategien der Unterrichtsversorgung für die Schulformen (Schuljahr 2007/08)**

Schulform	Grunddaten				Relationen			
	S	L	U	K	L/S	U/L	U/S	S/K
Primarstufe	58.362	3.345	78.221	2.404	0,057	23,38	1,34	24,28
Sek I ohne Gy	48.463	3.553	76.351	1.991	0,073	21,49	1,58	24,34
Sek I Gy	37.717	2.405	51.476	1.310	0,064	21,40	1,36	28,79
Sek II	22.066	1.562	31.760	X	0,071	20,33	1,44	X
So-Lernen	3.679	510	10.877	292	0,139	21,33	2,96	12,60
SpezSo	3.604	651	13.466	424	0,181	20,69	3,74	8,50
Gesamt	173.891	12.026	262.151	6.421	0,069	21,80	1,51	X

Erläuterung:

S = Anzahl Schüler; L = Anzahl Vollzeitlehreereinheiten; U = Anzahl Unterrichtsstunden; K = Anzahl Klassen; weitere Erläuterungen zu den Relationen s. C3

Sek I ohne Gy = Sekundarstufe I (restliche Schulformen); Sek I Gy = Sekundarstufe I (nur Gymnasium); So-Lernen = Sonderschule Schwerpunkt Lernen; SpezSo = Spezielle Sonderschulen mit sonstigen Schwerpunkten

Quelle: KMK-Dokumentation 186 "Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1998 bis 2007" (Veröffentlichung vom 06.04.2009 mit Korrektur der Hamburger Daten vom 21.04.2009)

**Tab. C3.4-Anhang: Daten zur Abb. C3.3-2: Strategien der Unterrichtsversorgung in der Primarstufe, der Sekundarstufe I an Nicht-Gymnasien und an Gymnasien sowie in der Sekundarstufe II für die Schuljahre 1997/98, 2002/03 und 2007/08**

Schulstufe	Schuljahr	Grunddaten				Relationen			
		S	L	U	K	L/S	U/L	U/S	S/K
Primarstufe	1997/98	61.596	3.647	84.647	2.616	0,059	23,21	1,37	23,55
	2002/03	58.706	3.641	88.654	2.469	0,062	24,35	1,51	23,78
	2007/08	58.362	3.345	78.221	2.404	0,057	23,38	1,34	24,28
Sek I ohne Gy	1997/98	50.601	3.921	91.580	2.136	0,077	23,36	1,81	23,69
	2002/03	52.741	3.784	89.266	2.171	0,072	23,59	1,69	24,29
	2007/08	48.463	3.553	76.351	1.991	0,073	21,49	1,58	24,34
Sek I an Gy	1997/98	30.954	1.972	42.699	1.247	0,064	21,65	1,38	24,82
	2002/03	35.445	2.131	46.344	1.364	0,060	21,75	1,31	25,99
	2007/08	37.171	2.405	51.476	1.310	0,065	21,40	1,38	28,37
Sek II	1997/98	17.275	1.502	31.421	X	0,087	20,92	1,82	X
	2002/03	17.474	1.352	29.481	X	0,077	21,81	1,69	X
	2007/08	22.066	1.562	31.760	X	0,071	20,33	1,44	X

Erläuterung: S = Anzahl Schüler; L = Anzahl Vollzeitlehreereinheiten; U = Anzahl Unterrichtsstunden; K = Anzahl Klassen; weitere Erläuterungen zu den Relationen s. C3

Quelle: KMK-Kurzauswertung zu "Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen 2007" (veröffentlicht im Dez. 2008) sowie KMK-Dokumentation 186 "Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1998 bis 2007" (Veröffentlichung vom 06.04.2009 mit Korrektur der Hamburger Daten vom 21.04.2009)

**Tab. C4.1-Anhang: Verteilung der Förderbedürftigen auf Schulformen und Klassenarten im staatlichen bzw. privaten Sektor im Schuljahr 2008/09 (Anzahl/in %)**

Förderung an Sonderschulen	Staatlich		Privat*		Gesamt	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Foe	3.312	39,3	-	-	3.312	39,3
Davon in Regelklassen	3.158	37,4	-	-	3.158	37,4
Davon in Vorbereitungsklassen zum Hauptschulabschluss	154	1,8	-	-	154	1,8
SpezSo	3.018	35,8	677	8,0	3.695	43,8
Davon in Regelklassen	2.436	28,9	662	7,9	3.098	36,7
Davon in sonstigen Sonderklassen	582	6,9	15	0,2	597	7,1
SKG	89	1,1	-	-	89	1,1
R an SpezSo	84	1,0	-	-	84	1,0
Berufsvorbereitende Maßnahmen an der Schule für Blinde und Sehbehinderte	58	0,7	-	-	58	0,7
Förderung an So gesamt	6.561	77,8	677	8,0	7.238	85,8
<b>Integrative Förderung an allgemeinbildenden Schulen</b>						
In Regelklassen	106	1,3	28	0,3	134	1,6
In Integrationsklassen	973	11,5	93	1,1	1.066	12,6
Integrative Förderung gesamt	1.079	12,8	121	1,4	1.200	14,2
Staatlich bzw. privat gesamt	7.640		798		8.438	

\* Sonderschulen im privaten Bereich sind statistisch den speziellen Sonderschulen zugeordnet. Diese Schulen werden von Förderbedürftigen unterschiedlicher Förderschwerpunkte (auch Förderschwerpunkt Lernen) besucht.

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

**Tab. C4.2-Anhang: Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf verschiedene Schulformen im Schuljahr 2008/09\***

**A) Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an staatlichen Schulen im Schuljahr 2008/09 (Anzahl)**

Förderung an Sonderschulen																			
Förderschwerpunkt	Schulform																		
	Beo				GS														Gesamt
	H/R	BFSa	BVSa	Foe	G	GS	koop	Gy8st	Gy9st	H	HR	IHR	R	RSpezSo	SKG	SpezSo	VSK		
Lernen	X	-	-	3.312	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	X	3.312
Sprache	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	42	84	1.348	X	1.474
Geistige Entwicklung	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	794	X	794
Körperliche und motorische Entwicklung	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	516	X	516
Hören	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	31	5	193	X	229	
Davon schwerhörig	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	29	5	118	X	152	
Davon gehörlos	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	2	-	75	X	77	
Sehen	X	46	12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11	-	127	X	196	
Emotionale und soziale Entwicklung	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	X	-	
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	40	X	40	
Gesamt	X	46	12	3.312	X	X	X	X	X	X	X	X	X	84	89	3.018	X	6.561	
Integrative Förderung an allgemeinbildenden Schulen																			
Förderschwerpunkt	Schulform																		
	Beo				GS														Gesamt
	H/R	BFSa	BVSa	Foe	G	GS	koop	Gy8st	Gy9st	H	HR	IHR	R	RSpezSo	SKG	SpezSo	VSK		
Lernen	2	X	X	X	41	11	-	-	-	-	-	1	-	X	X	X	-	55	
Sprache	-	X	X	X	36	4	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	40	
Geistige Entwicklung	8	X	X	X	161	175	-	-	-	2	4	13	-	X	X	X	-	363	
Körperliche und motorische Entwicklung	11	X	X	X	177	217	-	-	1	1	-	17	2	X	X	X	1	427	
Hören	-	X	X	X	14	31	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	49	
Davon schwerhörig	-	X	X	X	12	29	-	2	-	-	-	-	2	X	X	X	-	45	
Davon gehörlos	-	X	X	X	2	2	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	4	
Sehen	1	X	X	X	13	16	-	-	1	-	-	1	-	X	X	X	-	32	
Emotionale und soziale Entwicklung	1	X	X	X	13	17	-	-	-	-	-	1	-	X	X	X	-	32	
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	4	X	X	X	36	32	-	-	-	-	-	9	-	X	X	X	-	81	
Gesamt	27	X	X	X	491	503	-	2	2	3	4	42	4	X	X	X	1	1.079	

\* Die Datenlage bezüglich der Schwerst- bzw. Mehrfachförderbedürftigen ist nicht eindeutig und befindet sich derzeit in Klärung.

Erläuterung:

BFSa = Berufsfachschule – Bildungsgang für Blinde; BVSa = Berufsvorbereitungsschule – Bildungsgang für Blinde; RSpezSo = Realschule an spezieller Sonderschule

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

**B) Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Schulen in freier Trägerschaft im Schuljahr 2008/09  
(Anzahl)**

Förderung an Sonderschulen																			
Förderschwerpunkt	Schulform																		
	Beo				GS													Gesamt	
	H/R	BFSa	BVSa	Foe	G	GS	koop	Gy8st	Gy9st	H	HR	IHR	R	RSpezSo	SKG	SpezSo	VSK		
Lernen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	188	X	188
Sprache	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X	-
Geistige Entwicklung	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	186	X	186
Körperliche und motorische Entwicklung	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	87	X	87
Hören	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	X	-
Davon schwerhörig	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	3	X	3
Davon gehörlos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	X	-
Sehen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	X	-
Emotionale und soziale Entwicklung	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	166	X	166
Schwerst-/Mehrfach-förderbedürftige	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	47	X	47
<b>Gesamt</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	677	X	677
Integrative Förderung an allgemeinbildenden Schulen																			
Förderschwerpunkt	Schulform																		
	Beo				GS													Gesamt	
	H/R	BFSa	BVSa	Foe	G	GS	koop	Gy8st	Gy9st	H	HR	IHR	R	RSpezSo	SKG	SpezSo	VSK		
Lernen	-	X	X	X	0	4	0	0	-	0	0	-	0	X	X	X	1	4	
Sprache	-	X	X	X	1	0	0	0	-	0	0	-	1	X	X	X	1	1	
Geistige Entwicklung	-	X	X	X	9	2	0	0	-	0	0	-	0	X	X	X	0	9	
Körperliche und motorische Entwicklung	-	X	X	X	42	38	0	1	-	0	1	-	0	X	X	X	1	77	
Hören	-	X	X	X	4	0	0	0	-	0	0	-	0	X	X	X	-	4	
Davon schwerhörig	-	X	X	X	4	0	0	0	-	0	0	-	0	X	X	X	-	4	
Davon gehörlos	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	
Sehen	-	X	X	X	0	1	0	1	-	0	0	-	0	X	X	X	-	2	
Emotionale und soziale Entwicklung	-	X	X	X	4	1	4	1	-	1	2	-	0	X	X	X	0	11	
Schwerst-/Mehrfach-förderbedürftige	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	
<b>Gesamt</b>	-	X	X	X	60	46	4	3	-	1	3	-	1	X	X	X	3	121	

Erläuterung:

BFSa = Berufsfachschule – Bildungsgang für Blinde; BVSa = Berufsvorbereitungsschule – Bildungsgang für Blinde; RSpezSo = Realschule an spezieller Sonderschule

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

**Tab. C4.3-Anhang: Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach ausgewählten Merkmalen im Schuljahr 2008/09**

**A) Förderbedürftige im staatlichen und im privaten Sektor**

**A1) Alle Förderbedürftigen (in integrativer Förderung oder an Sonderschulen; Anzahl)**

Förderschwerpunkt	Männlich	Weiblich	Gesamt	Ohne Migrationshinweis			Mit Migrationshinweis		
				Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt
Lernen	2.119	1.441	3.560	1.213	833	2.046	906	608	1.514
Sprache	1.072	445	1.517	682	270	952	390	175	565
Geistige Entwicklung	829	525	1.354	552	360	912	277	165	442
Körperliche und motorische Entwicklung	728	385	1.113	615	294	909	113	91	204
Hören	160	125	285	100	82	182	60	43	103
Davon gehörlos	38	43	81	20	24	44	18	19	37
Davon schwerhörig	122	82	204	80	58	138	42	24	66
Sehen	153	77	230	124	62	186	29	15	44
Emotionale und soziale Entwicklung	159	52	211	155	49	204	4	3	7
Schwerst-/Mehrfach-förderbedürftige	108	60	168	86	48	134	22	12	34
<b>Gesamt</b>	<b>5.328</b>	<b>3.110</b>	<b>8.438</b>	<b>3.527</b>	<b>1.998</b>	<b>5.525</b>	<b>1.801</b>	<b>1.112</b>	<b>2.913</b>

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

**A2) Förderbedürftige an Sonderschulen (Anzahl)**

Förderschwerpunkt	Männlich	Weiblich	Gesamt	Ohne Migrationshinweis			Mit Migrationshinweis		
				Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt
Lernen	2.089	1.411	3.500	1.191	810	2.001	898	601	1.499
Sprache	1.040	434	1.474	659	262	921	381	172	553
Geistige Entwicklung	614	366	980	387	241	628	227	125	352
Körperliche und motorische Entwicklung	389	214	603	331	164	495	58	50	108
Hören	135	97	232	80	57	137	55	40	95
Davon gehörlos	38	39	77	20	21	41	18	18	36
Davon schwerhörig	97	58	155	60	36	96	37	22	59
Sehen	126	70	196	102	56	158	24	14	38
Emotionale und soziale Entwicklung	131	35	166	130	34	164	1	1	2
Schwerst-/Mehrfach-förderbedürftige	51	36	87	42	27	69	9	9	18
<b>Gesamt</b>	<b>4.575</b>	<b>2.663</b>	<b>7.238</b>	<b>2.922</b>	<b>1.651</b>	<b>4.573</b>	<b>1.653</b>	<b>1.012</b>	<b>2.665</b>

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

**A3) Förderbedürftige in integrativer Förderung (Anzahl)**

Förderschwerpunkt	Männlich	Weiblich	Gesamt	Ohne Migrationshinweis			Mit Migrationshinweis		
				Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt
Lernen	30	30	60	22	23	45	8	7	15
Sprache	32	11	43	23	8	31	9	3	12
Geistige Entwicklung	215	159	374	165	119	284	50	40	90
Körperliche und motorische Entwicklung	339	171	510	284	130	414	55	41	96
Hören	25	28	53	20	25	45	5	3	8
Davon gehörlos	0	4	4	0	3	3	0	1	1
Davon schwerhörig	25	24	49	20	22	42	5	2	7
Sehen	27	7	34	22	6	28	5	1	6
Emotionale und soziale Entwicklung	28	17	45	25	15	40	3	2	5
Schwerst-/Mehrfach-förderbedürftige	57	24	81	44	21	65	13	3	16
<b>Gesamt</b>	<b>753</b>	<b>447</b>	<b>1.200</b>	<b>605</b>	<b>347</b>	<b>952</b>	<b>148</b>	<b>100</b>	<b>248</b>

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

**B) Förderbedürftige im staatlichen Sektor****B1) Alle Förderbedürftigen an staatlichen Schulen (integrativ und an Sonderschulen; Anzahl)**

Förderschwerpunkt	Ohne Migrationshinweis			Mit Migrationshinweis					
	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt
Lernen	2.018	1.349	3.367	1.114	741	1.855	904	608	1.512
Sprache	1.071	443	1.514	681	268	949	390	175	565
Geistige Entwicklung	714	443	1.157	449	288	737	265	155	420
Körperliche und motorische Entwicklung	611	332	943	502	243	745	109	89	198
Hören	157	121	278	97	78	175	60	43	103
Davon gehörlos	38	43	81	20	24	44	18	19	37
Davon schwerhörig	119	78	197	77	54	131	42	24	66
Sehen	152	76	228	123	61	184	29	15	44
Emotionale und soziale Entwicklung	20	12	32	17	10	27	3	2	5
Schwerst-/Mehrfach-förderbedürftige	81	40	121	62	31	93	19	9	28
<b>Gesamt</b>	<b>4.824</b>	<b>2.816</b>	<b>7.640</b>	<b>3.045</b>	<b>1.720</b>	<b>4.765</b>	<b>1.779</b>	<b>1.096</b>	<b>2.875</b>

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

**B2) Förderbedürftige an staatlichen Sonderschulen (Anzahl)**

Förderschwerpunkt	Ohne Migrationshinweis			Mit Migrationshinweis					
	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt
Lernen	1.990	1.322	3.312	1.094	721	1.815	896	601	1.497
Sprache	1.040	434	1.474	659	262	921	381	172	553
Geistige Entwicklung	506	288	794	291	172	463	215	116	331
Körperliche und motorische Entwicklung	332	184	516	275	134	409	57	50	107
Hören	134	95	229	79	55	134	55	40	95
Davon gehörlos	38	39	77	20	21	41	18	18	36
Davon schwerhörig	96	56	152	59	34	93	37	22	59
Sehen	126	70	196	102	56	158	24	14	38
Emotionale und soziale Entwicklung	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Schwerst-/Mehrfach-förderbedürftige	24	16	40	18	10	28	6	6	12
<b>Gesamt</b>	<b>4.152</b>	<b>2.409</b>	<b>6.561</b>	<b>2.518</b>	<b>1.410</b>	<b>3.928</b>	<b>1.634</b>	<b>999</b>	<b>2.633</b>

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

**B3) Förderbedürftige in integrativer Förderung an staatlichen allgemeinen Schulen (Anzahl)**

Förderschwerpunkt	Ohne Migrationshinweis			Mit Migrationshinweis					
	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt
Lernen	28	27	55	20	20	40	8	7	15
Sprache	31	9	40	22	6	28	9	3	12
Geistige Entwicklung	208	155	363	158	116	274	50	39	89
Körperliche und motorische Entwicklung	279	148	427	227	109	336	52	39	91
Hören	23	26	49	18	23	41	5	3	8
Davon gehörlos	0	4	4	0	3	3	0	1	1
Davon schwerhörig	23	22	45	18	20	38	5	2	7
Sehen	26	6	32	21	5	26	5	1	6
Emotionale und soziale Entwicklung	20	12	32	17	10	27	3	2	5
Schwerst-/Mehrfach-förderbedürftige	57	24	81	44	21	65	13	3	16
<b>Gesamt</b>	<b>672</b>	<b>407</b>	<b>1.079</b>	<b>527</b>	<b>310</b>	<b>837</b>	<b>145</b>	<b>97</b>	<b>242</b>

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen



**C) Förderbedürftige im privaten Sektor****C1) Alle Förderbedürftige an privaten Schulen (integrativ und an Sonderschulen; Anzahl)**

Förderschwerpunkt				Ohne Migrationshinweis			Mit Migrationshinweis		
	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt
Lernen	101	92	193	99	92	191	2	0	2
Sprache	1	2	3	1	2	3	0	0	0
Geistige Entwicklung	115	82	197	103	72	175	12	10	22
Körperliche und motorische Entwicklung	117	53	170	113	51	164	4	2	6
Hören	3	4	7	3	4	7	0	0	0
Davon gehörlos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Davon schwerhörig	3	4	7	3	4	7	0	0	0
Sehen	1	1	2	1	1	2	0	0	0
Emotionale und soziale Entwicklung	139	40	179	138	39	177	1	1	2
Schwerst-/Mehrfach-förderbedürftige	27	20	47	24	17	41	3	3	6
<b>Gesamt</b>	<b>504</b>	<b>294</b>	<b>798</b>	<b>482</b>	<b>278</b>	<b>760</b>	<b>22</b>	<b>16</b>	<b>38</b>

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

**C2) Förderbedürftige an privaten Sonderschulen (Anzahl)**

Förderschwerpunkt				Ohne Migrationshinweis			Mit Migrationshinweis		
	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt
Lernen	99	89	188	97	89	186	2	0	2
Sprache	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Geistige Entwicklung	108	78	186	96	69	165	12	9	21
Körperliche und motorische Entwicklung	57	30	87	56	30	86	1	0	1
Hören	1	2	3	1	2	3	0	0	0
Davon gehörlos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Davon schwerhörig	1	2	3	1	2	3	0	0	0
Sehen	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Emotionale und soziale Entwicklung	131	35	166	130	34	164	1	1	2
Schwerst-/Mehrfach-förderbedürftige	27	20	47	24	17	41	3	3	6
<b>Gesamt</b>	<b>423</b>	<b>254</b>	<b>677</b>	<b>404</b>	<b>241</b>	<b>645</b>	<b>19</b>	<b>13</b>	<b>32</b>

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

**C3) Förderbedürftige in integrativer Förderung an privaten allgemeinen Schulen (Anzahl)**

Förderschwerpunkt				Ohne Migrationshinweis			Mit Migrationshinweis		
	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt
Lernen	2	3	5	2	3	5	0	0	0
Sprache	1	2	3	1	2	3	0	0	0
Geistige Entwicklung	7	4	11	7	3	10	0	1	1
Körperliche und motorische Entwicklung	60	23	83	57	21	78	3	2	5
Hören	2	2	4	2	2	4	0	0	0
Davon schwerhörig	2	2	4	2	2	4	0	0	0
Davon gehörlos	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sehen	1	1	2	1	1	2	0	0	0
Emotionale und soziale Entwicklung	8	5	13	8	5	13	0	0	0
Schwerst-/Mehrfach-förderbedürftige	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Gesamt</b>	<b>81</b>	<b>40</b>	<b>121</b>	<b>78</b>	<b>37</b>	<b>115</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

**Tab. C4.4-Anhang: Maßnahmen der Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) im Schuljahr 2007/08 (Anzahl)**

Schuljahr 2007/08	Maßnahmen	in %
Einzelfallberatung	4.966	54,1
Fallübergreifende Beratung	441	4,8
Entwicklungsförderung	882	9,6
Kurzberatungen	2.384	26,0
Unterrichtsersetzende Maßnahmen	399	4,3
4 1/2-Jährige	69	0,8
Einschulung	32	0,3
<b>Gesamt</b>	<b>9.173</b>	<b>100,0</b>

Zuzüglich: Zeugnissonderdienst mit 490 Anrufen

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung, Gesamtleitung REBUS

**Tab. C4.5-Anhang: Lernen und übrige Förderschwerpunkte: Anteil der Beschulten in Sonderschulen und in integrativer Förderung an allen Förderbedürftigen pro Schuljahr in Zeitreihe (Anzahl)**

Erhebungsjahr	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Gesamtzahl aller Förderbedürftigen	8.941	8.889	8.951	9.175	9.136	9.000	8.778	8.609	8.438
SKG	97	106	97	102	112	116	107	82	89
Förderschwerpunkt Lernen	4.284	4.371	4.420	4.441	4.383	4.261	4.025	3.806	3.559
Sonstige Förderschwerpunkte	4.560	4.412	4.434	4.632	4.641	4.623	4.646	4.721	4.790
Förderung an Sonderschulen* (alle Förderschwerpunkte)	7.429	7.526	7.570	7.525	7.527	7.465	7.361	7.283	7.149
Förderschwerpunkt Lernen	4.065	4.181	4.174	4.119	4.083	4.013	3.859	3.679	3.500
Sonstige Förderschwerpunkte	3.364	3.345	3.396	3.406	3.444	3.452	3.502	3.604	3.649
Integrative Förderung* (alle Förderschwerpunkte)	1.415	1.257	1.284	1.548	1.497	1.419	1.310	1.244	1.200
Förderschwerpunkt Lernen	219	190	246	322	300	248	166	127	59
Sonstige Förderschwerpunkte	1.196	1.067	1.038	1.226	1.197	1.171	1.144	1.117	1.141

\* Ohne SKG

Quelle: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006, Sekretariat der KMK (2007); Herbststatistik 2007 und 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; Schulstatistische Information (SUSI) Hamburg; eigene Berechnungen

**Tab. C4.6-Anhang: Verteilung von Mädchen und Jungen auf die Förderschwerpunkte im Schuljahr 2008/09 (Anzahl/in %)**

Förderschwerpunkt		Jungen	Mädchen	Gesamt
Lernen	Anzahl	2.119	1.441	3.560
	in %	59,5	40,5	42,2
Sprache	Anzahl	1.072	445	1.517
	in %	70,7	29,3	18,0
Geistige Entwicklung	Anzahl	829	525	1.354
	in %	61,2	38,8	16,0
Körperliche und motorische Entwicklung	Anzahl	728	385	1.113
	in %	65,4	34,6	13,2
Hören	Anzahl	160	125	285
	in %	56,1	43,9	3,4
Davon gehörlos	Anzahl	38	43	81
	in %	46,91	53,1	1,0
Davon schwerhörig	Anzahl	122	82	204
	in %	59,8	40,2	2,4
Sehen	Anzahl	153	77	230
	in %	66,5	33,5	2,7
Emotionale und soziale Entwicklung	Anzahl	159	52	211
	in %	75,4	24,6	2,5
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	Anzahl	108	60	168
	in %	64,3	35,7	2,0
Gesamt	Anzahl	5.328	3.110	8.438
	in %	63,1	36,9	100,0

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

**Tab. C4.7-Anhang: Verteilung der Förderbedürftigen ohne Migrationshinweis und ausgewählter Teilgruppen auf Förderschwerpunkte im Schuljahr 2008/09 (Anzahl/in %)**

Förderschwerpunkt		Männlich	Weiblich	Integrativ	An So	Staatlich	Privat
Lernen	Anzahl	1.213	833	45	2.001	1.855	191
	in %	59,3	40,7	2,2	97,8	90,7	9,3
Sprache	Anzahl	682	270	31	921	949	3
	in %	71,6	28,4	3,3	96,7	99,7	0,3
Geistige Entwicklung	Anzahl	552	360	284	628	737	175
	in %	60,5	39,5	31,1	68,9	80,8	19,2
Körperliche und motorische Entwicklung	Anzahl	615	294	414	495	745	164
	in %	67,7	32,3	45,5	54,5	82,0	18,0
Hören	Anzahl	100	82	45	137	175	7
	in %	54,9	45,1	24,7	75,3	96,2	3,8
Davon gehörlos	Anzahl	20	24	3	41	44	0
	in %	45,5	54,6	6,8	93,2	100,0	0,0
Davon schwerhörig	Anzahl	80	58	42	96	131	7
	in %	58,0	42,0	30,4	69,6	94,9	5,1
Sehen	Anzahl	124	62	28	158	184	2
	in %	66,7	33,3	15,1	85,0	98,9	1,1
Emotionale und soziale Entwicklung	Anzahl	155	49	40	164	27	177
	in %	76,0	24,0	19,6	80,4	13,2	86,8
Schwerst-/Mehrfach-förderbedürftige	Anzahl	86	48	65	69	93	41
	in %	64,2	35,8	48,5	51,5	69,4	30,6
Gesamt	Anzahl	3.527	1.998	952	4.573	4.765	760
	in %	63,8	36,2	17,2	82,8	86,2	13,8

Quelle: Herbststatistik 2008 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Abb. C4.1-Anhang: Zusammenfassung des Diagnosebogens im Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger

Vorstellung an der Grundschule gemäß § 42 Absatz 1 HmbSG

Zusammenfassung der Ergebnisse

Anlage zum Schülerbogen zur Weitergabe an die Erziehungsberechtigten und ggf. an das Jugendamt, die Kindertagesstätte bzw. den Schulärztlichen Dienst

Schulstempel: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

CODE für das Kind (siehe Anleitung, S. 3)

--	--	--	--	--	--	--	--

Name des Kindes: \_\_\_\_\_ Geburtsjahr: \_\_\_\_\_

Geschlecht:  männlich  weiblich

Staatsangehörigkeit des Kindes:  Deutsch  andere, und zwar: \_\_\_\_\_

Geburtsland des Kindes:  Deutschland  anderes, und zwar: \_\_\_\_\_

Jahr des Zuzugs nach Deutschland: \_\_\_\_\_

Staatsangehörigkeit der Sorgeberechtigten:  Deutsch  andere, und zwar: \_\_\_\_\_

Geburtsland der Sorgeberechtigten:  Deutschland  anderes, und zwar: \_\_\_\_\_

Überwiegend gesprochene Sprache in der Familie: \_\_\_\_\_

Darüber hinaus gesprochene Sprachen in der Familie: \_\_\_\_\_

Bereich	Maßnahmen				
				durch Eltern oder Kita bereits eingeleitete Maßnahmen	(zusätzlich) empfohlene Maßnahmen
Sprachentwicklung	<input type="checkbox"/> kein Förderbedarf <input type="checkbox"/> Förderbedarf <input type="checkbox"/> ausgeprägter Förderbedarf				
	Besonderer Förderbedarf oder Beeinträchtigungen			Maßnahmen	
	nein	ja	keine Aussage möglich	durch Eltern oder Kita bereits eingeleitete Maßnahmen	(zusätzlich) empfohlene Maßnahmen
kognitive/geistige Entwicklung					
körperliche/motorische Entwicklung					
emotionale/seelische Entwicklung					
anderer Bereich, nämlich					

Gibt es Hinweise auf eine besondere Begabung?  ja  nein

Wenn ja, in welchem Bereich?

Quelle: Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger. Bericht über die Auswertung der Ergebnisse im Schuljahr 2007/08

A

**Tab. C7.1-Anhang: Schriftliche Prüfungsergebnisse in Mathematik im Hauptschulabschluss in den Jahren 2005 bis 2008 (in %/Note)**

Mathematik		Notenverteilung in %						Durchschnittsnote		
		1	2	3	4	5	6	Gesamt	M	W
schriftliche Prüfung	2005	1,1	7,0	17,3	27,6	35,1	11,9	4,3	4,1	4,5
	2006	6,0	19,8	28,9	26,7	16,3	2,3	3,3	3,1	3,6
	2006	2,0	12,3	26,6	29,6	24,1	5,4	3,7	3,5	4,1
	2008	2,3	11,4	21,1	28,4	30,7	6,1	3,9	3,7	4,3

Erläuterung: M = männlich; W = weiblich

Quelle: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Abteilung Qualitätsentwicklung

**Tab. D2.1-Anhang: Mädchen und Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft oder Aussiedlerstatus im berufsbildenden System (ohne BVS, ohne Schulen des Gesundheitswesens) in den Schuljahren 2004/05 bis 2008/09 (Anzahl)**

		Berufsbildendes System						Gesamt
		BS	BFSStg	BFSVq	FS	BerGy	FOS	
2004/05	Anfänger gesamt	12.273	4.891	2.380	1.114	954	1.090	22.702
	Davon weiblich	5.749	2.314	1.408	582	399	402	10.854
	Davon Ausländer/Aussiedler	1.003	1.456	459	84	194	129	3.325
2005/06	Anfänger gesamt	12.035	4.548	2.487	1.225	995	1.109	22.399
	Davon weiblich	5.601	2.252	1.532	665	413	446	10.909
	Davon Ausländer/Aussiedler	921	1.326	514	109	180	130	3.180
2006/07	Anfänger gesamt	13.014	3.246	2.350	1.279	1.017	1.114	22.020
	Davon weiblich	5.898	1.604	1.411	688	444	466	10.511
	Davon Ausländer/Aussiedler	1.058	815	452	108	188	148	2.769
2007/08	Anfänger gesamt	14.225	3.181	2.028	1.311	997	1.211	22.953
	Davon weiblich	6.469	1.570	1.259	702	407	534	10.941
	Davon Ausländer/Aussiedler	1.349	771	418	107	184	155	2.984
2008/09	Anfänger gesamt	14.786	2.976	1.887	1.464	1.114	1.193	23.420
	Davon weiblich	6.900	1.434	1.144	762	453	513	11.206
	Davon Ausländer/Aussiedler	1.452	798	343	132	191	170	3.086

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

**Tab. D2.2-Anhang: Vorbildung der Anfängerinnen und Anfänger im staatlichen berufsbildenden System einschließlich der Schulen des Gesundheitswesens in den Schuljahren 2005/06 bis 2008/09 (Anzahl)**

	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Abitur	4.073	4.045	4.341	4.425
FHReife	1.253	1.301	1.380	1.389
Realschulabschluss	11.381	11.462	11.918	12.212
Mit Hauptschulabschluss	7.000	7.114	6.955	6.967
Ohne Hauptschulabschluss/nicht geklärte Vorbildung	3.664	3.113	3.136	2.920
Gesamt	27.371	27.035	27.730	27.913

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung; Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur Berufliche Schulen, Fachserie 11 Reihe 2, 2005/06, 2006/07, 2007/08; Anfänger in Schulen des Gesundheitswesens 2008/09 geschätzt; eigene Berechnungen

**Tab. D5.1-Anhang: Prüfungen nach dem Berufsbildungsgesetz in der dualen Berufsausbildung in Hamburg und Deutschland in den Jahren 2003 bis 2006 (Anzahl/in %)**

	2003			2004			2005			2006		
	Prüfungs- teilnehmer	Davon bestanden Anzahl	in %	Prüfungs- teilnehmer	Davon bestanden Anzahl	in %	Prüfungs- teilnehmer	Davon bestanden Anzahl	in %	Prüfungs- teilnehmer	Davon bestanden Anzahl	in %
HH	12.018	10.645	88,6	12.056	10.550	87,5	11.863	10.297	86,8	11.479	10.239	89,2
D	590.782	504.280	85,4	574.962	492.836	85,7	560.016	477.789	85,3	559.298	479.575	85,7

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur Berufliche Bildung, Fachserie 11 Reihe 3, 2003, 2004, 2005, 2006

**Tab. D5.2-Anhang: Abschlusszeugnisse mit Berechtigung des allgemeinbildenden Schulsystems nach Bildungsgang im Schuljahr 2007/08 (Anzahl)**

	Abschluss- zeugnis	Davon auch Abschluss des allgemeinbildenden Schulsystems				
		H Abschluss	R Abschluss	Schulischer Teil		
				FHReife	FHReife	HReife
BVSvz	1.294	464	35	X	X	X
BVStz	321	24	X	X	X	X
BFStq	1.897	X	1.257	531	X	X
Berufliches Übergangssystem ges.	3.512	488	1.292	531	X	X
BS	10.718	114	718	X	X	X
BFSvq	1.375	X	67	X	X	X
Vollqualifizierende berufl. Bildungsgänge ges.	12.093	114	785	X	X	X
FOS	830	X	X	X	830	X
BerGy	609	X	X	35	X	574
FS Vollzeit	728	X	X	X	182	X
FS Teilzeit	185	X	X	X	63	X
Höher qualifizierende Bildungsgänge ges.	2.352	X	X	35	1.075	574
<b>Summe</b>	<b>17.957</b>	<b>602</b>	<b>2.077</b>	<b>566</b>	<b>1.075</b>	<b>574</b>

Erläuterung:

H Abschluss = Hauptschulabschluss; R Abschluss = Realschulabschluss; BVSvz = Vollzeitform der BVS; BVStz = Teilzeitform der BVS; berufl. = berufliche; ges. = gesamt

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung, *Statistische Information Schülerinnen und Schüler Berufliche Schulen 2008/09*; eigene Berechnungen

# Freie und Hansestadt Hamburg Bezirke und Stadtteile

## Bezirke

- Hamburg-Mitte
- Altona
- Eimsbüttel
- Hamburg-Nord
- Wandsbek
- Bergedorf
- Harburg
- Stadtteile



Abk. Hamburg-Mitte	
Alt*	Hamburg-Altstadt
Bf*	Borgfelde
Habro*	Hammerbrook
Ha-M*	Hamm-Mitte
Ha-No*	Hamm-Nord
Ha-S*	Hamm-Süd
Klost*	Klosterort
Neu*	Neustadt
St.G*	Sankt Georg
St.P*	Sankt Pauli

Abk. Altona	
A-Alt*	Altona-Altstadt
A-N*	Altona-Nord
Groß Flott*	Groß Flottbek
Iserb*	Iserbrook
Ott*	Ottensen

Abk. Eimsbüttel	
Eim*	Eimsbüttel
Harves*	Harvestehude
HW*	Hoheluft-West
Rotherb*	Rotherbaum

Abk. Hamburg-Nord	
Alst*	Alsterdorf
Barm-N*	Barmbek-Nord
Barm-S*	Barmbek-Süd
Du*	Dulsberg
Epp*	Eppendorf
Hf*	Hohenfelde
HO*	Hoheluft-Ost
Uhl*	Uhlenhorst

Abk. Wandsbek	
Fa-Be*	Farmsen-Berne
Hummel*	Hummelsbüttel
Lems-Melling*	Lemsahl-Mellingstedt
Poppenbü*	Poppenbüttel
Steils*	Steilshoop

Abk. Bergedorf	
Spa*	Spadenland
Tatenb*	Tatenberg

Abk. Harburg	
Gut M*	Gut Moor
Lbek*	Langenbek
Rönne*	Rönneburg

Datenstand: Februar 2008 vor Bezirksverwaltungsreform  
Darstellung ohne Neuwerk



# Bildungsbericht Hamburg

ISBN 978-3-941879-03-4